

ISSN: 2149-4932
e-ISSN: 2149-9381

GAZİ EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

Yıl: 2019 • Cilt: 5 • Sayı: 3

GAZİ JOURNAL OF
EDUCATION SCIENCES

Year: 2019 • Volume: 5 • Number: 3

GAZİ EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

Gazi Journal of Educational Sciences

Yıl: 2019 • Cilt: 5 • Sayı: 3

Year: 2019 • Volume: 5 • Number: 3

ISSN: 2149-4932 • e-ISSN: 2149-9381

Editör / Editor

Doç. Dr. Süleyman YAMAN

Alan Editörleri / Editorial Board

Bülent Akbaba, Gazi Üniversitesi

Dilek Çakıcı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Ertuğrul Usta, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Halil Tokcan, Niğde Üniversitesi

Hüseyin Çalışkan, Sakarya Üniversitesi

Murat Eliöz, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Mutlu Tahsin Üstündağ, Gazi Üniversitesi

Oktay Akbaş, Kırıkkale Üniversitesi

Recep Çakır, Amasya Üniversitesi

Soner Mehmet Özdemir, Mersin Üniversitesi

Süleyman YAMAN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Yavuz Saka, Bülent Ecevit Üniversitesi

e-posta

gaziegitimbilimleridergisi@gmail.com

web

<http://dergipark.gov.tr/gebd>

Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi;

DRJI

Google Scholar

Infobaseindex

SOBIAD

Türk Eğitim İndeksi

tarafından taranmaktadır.

Bu Sayının Hakemleri:

- Aykut Emre BOZDOĞAN (Gaziosmanpaşa Üniversitesi)
Belgin BAL İNCEBACAK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Derya PEKGÖZLÜ KARAKUŞ (Akdeniz Üniversitesi)
Esra AÇIKGÜL FIRAT (Adıyaman Üniversitesi)
Halük ÜNSAL (Gazi Üniversitesi)
Mustafa DOĞRU (Akdeniz Üniversitesi)
Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Mustafa Serdar KÖKSAL (Hacettepe Üniversitesi)
Oktay AKBAŞ (Kırıkkale Üniversitesi)
Osman DALAMAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Özgül BALCI (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Serap ÖZBAŞ (Yakın Doğu Üniversitesi)
Sevilay KARAMUSTAFAOĞLU (Amasya Üniversitesi)
Süleyman YAMAN (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Şener ŞENTÜRK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Uğur SARI (Kırıkkale Üniversitesi)
Yaşar BARUT (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

İÇİNDEKİLER

2013 ve 2017 Yılları Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının Fizik Konuları Bağlamında; İçerik ve Ünite Organizasyonu Bakımından Karşılaştırılması _____ **1-19**

Hakan AKSOY - Yasin ÜNSAL

Aksoy, H., & Ünsal, Y. (2019). 2013 ve 2017 yılları fen bilimleri dersi öğretim programlarının fizik konuları bağlamında; içerik ve ünite organizasyonu bakımından karşılaştırılması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 1-19. DOI: <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2019.05.03.001>

Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeye Yönelik Tutumları: Kastamonu Örneği _____ **20-31**

Çağrı AVAN - Vedat AKBAŞ - Cihan GÜLGÜN

Avan, Ç., Akbaş, V., & Gülgün, C. (2019). Öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumları: Kastamonu örneği. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 20-31. DOI: <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2019.05.03.002>

Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesinin Görsel Sanatlar Eğitimine Katkısı _____ **32-66**

Şahika YAMAN BAYRAM

Yaman Bayram, Ş. (2019). Çocuk ve gençlik sanat müzesinin görsel sanatlar eğitimine katkısı. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 32-66. DOI: <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2019.05.03.003>

Fen Lisesi Öğrencilerinin Epistemolojik İnanç Tutumlarının Belirlenmesi ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi _____ **67-80**

Aysel ARSLAN

Bulut, A. E., & Yılmaz, M. (2019). Fen lisesi öğrencilerinin epistemolojik inanç tutumlarının belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 67-80. DOI: <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2019.05.03.004>

Öğrencilerin Bakış Açısıyla Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışlarının Belirlenmesi _____ **81-96**

Hilal ERKOL

Erkol, H. (2019). Öğrencilerin bakış açısıyla öğretmenlerin istenmeyen davranışlarının belirlenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 81-96. DOI: <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2019.05.03.005>

Bilim Uygulamaları Dersinin Yürütülmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri _____ **97-112**

Orhan KARAMUSTAFAOĞLU - Necla ÖZDURAN - Hale ERDEN

Karamustafaoğlu, O., Özdoğan, N., & Erden, H. (2019). Bilim uygulamaları dersinin yürütülmesine yönelik öğretmen görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 97-112. DOI: <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2019.05.03.006>

Ortaöğretim Öğrencilerinin Endemik Türlerle Yönelik Etik Yaklaşımlarının Belirlenmesi _____ **113-128**

Ferhat KARAKAYA - Işıl ATİLLA

Ecem Zöhre ALAKABAK - Mehmet YILMAZ


Karakaya, F., Atilla, I., Alakabak, E.Z., & Yılmaz, M. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin endemik türlere yönelik etik yaklaşımlarının belirlenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 113-128. DOI: <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2019.05.03.007>

Editöre Mektup: "KKTC'de Yaşayan 5-6 Yaş Çocukların Tablet ve Cep Telefonu Kullanımına İlişkin Ebeveyn Görüşlerinin İncelenmesi" _____ **129-130**

Neslihan DURMUŞOĞLU SALTALI - Mehmet Ali ATEŞ

Durmuşoğlu Saltalı, N., & Ateş, M. A. (2019). Editöre mektup: KKTC'de yaşayan 5-6 yaş çocukların tablet ve cep telefonu kullanımına ilişkin ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 179-180. DOI: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2019.05.03.008>

2013 ve 2017 Yılları Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının Fizik Konuları Bağlamında; İçerik ve Ünite Organizasyonu Bakımından Karşılaştırılması^{1,2}

 Hakan AKSOY

Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı / TÜBİTAK-ULAKBİM
hakanaksoyf@gmail.com

 Yasin ÜNSAL

Gazi Üniversitesi
yunsal@gazi.edu.tr

Gönderilme Tarihi: 15/04/2019

Kabul Tarihi: 22/10/2019

Yayınlanma Tarihi: 30/11/2019

DOI: [10.30855/gjes.2019.05.03.001](https://doi.org/10.30855/gjes.2019.05.03.001)

Makale Bilgileri

ÖZET

Anahtar Kelimeler:

Öğretim programı,
Fizik,
Fen bilimleri,

Bu araştırmanın amacı; 2013 ve 2017 yılları Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarındaki (FBDÖP) ortaokul kısmına (5-8. Sınıflar) ait fizik konularının; içerik ve ünite organizasyonu bakımlarından karşılaştırarak benzerlik ve farklılıkların tespit edilmesidir. Yapılmış olan bu çalışmanın araştırma modeli, doküman incelenmesine dayalı tarama modelidir. Yapılan araştırma sonucunda, fizik dersi konularının ünite ve kazanım sayılarının 2017 FBDÖP’de artış gösterdiği ortaya çıkmıştır. Buna karşılık, artan ünite ve kazanım sayısını karşılayabilmek adına yıllık toplam ders saatinde de bir artış görülmektedir. 2017 FBDÖP’de her bir sınıf düzeyi için yeni bir ünite eklenirken, 2013 FBDÖP’deki ünite ve konu içerikleri korunmuştur. Bununla birlikte, bazı ünite ve konu isimlerinde değişiklikler yapılmış; ancak ünite organizasyonu ve konu bazında önemli bir değişiklik yapılmadığı görülmüştür. Ayrıca, 2017 FBDÖP’de, 2013 FBDÖP’deki fizik konularından bazılarının sınıf düzeyi ve sıralamasında değişikliklere gidilmiştir. Sonuç olarak; 2017 FBDÖP’de, fizik üniteleri bağlamında, içerik ve ünite organizasyonu bakımından, 2013 FDÖP’den farklı olarak önemli bir değişikliğe gidilmediği sonucuna varılmıştır.

¹ Bu araştırma, Prof. Dr. Yasin ÜNSAL’ın danışmanlığında Hakan AKSOY tarafından hazırlanan Yüksek Lisans tezine dayanmaktadır.

² Bu çalışmanın bir kısmı IX. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi’nde poster bildiri olarak sunulmuştur.

Comparison of 2013 and 2017 Science Curriculum in Terms of Content and Unit Organization in The Context of Physics Subjects

Article Info

Keywords:
Curriculum,
Physics,
Science,
Science course

ABSTRACT

The aim of this research is to find out the similarities and differences of physics topics between 2013 SC and 2017 SC in terms of content and unit organization. Survey method based on document review was applied in the study. As a result of the research, it was found that the number of units and acquisitions of the subjects in physics subjects increased in 2017 SC. A new unit was added for each class level in the 2017 SC, while the unit and subject contents of the 2013 SC were maintained. However, some unit and subject names have been modified; however, no significant changes were observed on the basis of unit organization and subject. In addition, changes were made in the class level and topic ranking of some of the physics subjects in the 2017 SC. It was interpreted that there was no significant change in the 2017 SC in terms of content and unit organization in the context of physics subjects (unlike in 2013 SC).

GİRİŞ

Günümüzde tüm ülkelerde eğitim sistemi sorgulanmakta ve ülke kalkınmasında eğitim sistemi en önemli araç olarak görülmektedir. Eğitim sistemine dair pek çok sorunun çözümü ise eğitim programlarının geliştirilmesine bağlı bulunmaktadır (Ercan ve Altun, 2005). Eğitim programı ve öğretim programı çoğu zaman karıştırılan veya aynı olduğu zannedilen iki kavramdır. Eğitim programı, gerçekte öğretim programı ile aynı manaya gelmemesine rağmen; birbirlerinin yerine yanlış şekilde kullanılabilir. Öğretim programı sadece ders ve okulla ilgili programı kapsarken, eğitim programı daha genel bir içeriği kapsamaktadır (Büyükkaragöz, 1997, s.2).

Bilim ve teknolojiye son gelişmeler, program geliştirme çalışmalarındaki süreklilik ve son yıllarda büyük bir ivme yakalayan yeni eğitim öğretim yaklaşımları, müfredatları ve öğretim programlarını kısa ömürlü kılmaya ve değişime zorlamıştır (Akdeniz, Yiğit ve Kurt, 2002; Ünsal, 2004). Öğretim programları günümüz teknolojisine ve diğer gelişmelere uyum sağlamalıdır. Bu açıdan bakıldığında eğitim programları, dinamik yapıları itibarıyla değişime açıktır; ancak değişim uğruna, müfredat değişimlerinin yakın zaman aralıklarında sıklıkla yapılması, küçük iyileştirmeler yerine bütüncül, köklü değişimlerin tercih edilmesi beraberinde birtakım sorunlar getirmektedir. Bunun sonucu olarak da eğitim sistemini oluşturan tüm unsurlar bu değişimlerden olumsuz etkilenebilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)-Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından belirli periyotlarda öğretim programları için revizyon ve yenileme çalışmaları gerçekleştirilmektedir. Bu periyot son zamanlarda genellikle dört yıl olarak göze çarpmaktadır. Adına ister güncelleme (revizyon) isterse değişim diyelim, bunların zamanlaması hakkında bir fikir edinebilmek için MEB tarafından fen eğitim programlarının geliştirilmesi ile ilgili tarihsel süreci kısaca özetlemekte fayda vardır.

Ülkemizdeki fen eğitim programlarının tarihsel sürecine bakıldığında; cumhuriyetinden ilanından itibaren 1960'lı yıllara kadar olan dönemde teksir makineleriyle çoğaltılan ders kitaplarına dayalı bir eğitimin verildiği (Ayas, 1993) görülür. Bu dönemde kapsamlı program geliştirme çalışmalarına rastlanmamakla birlikte, yine de mevcut programlara içerik kazandırmak amacıyla Türk uzmalardan ve John Dewey, Ömer Buyse gibi ülkemize davet edilen yabancı uzmanlardan faydalanılmıştır. 1950'li yıllara kadar Türkiye'de program geliştirme çalışmaları daha çok ders ve konu listesi hazırlamak şeklinde düşünülmüş ve bu kapsamda bir takım değişiklikler yapılmıştır. 1949'da birçok okulu ziyaret eden John Ruffi, mevcut programın amaçlarına pratikte ulaşamadığı sonucuna varmış ve okullarda okutulacak programların Türkiye'nin kendi uzmanlarınca yapılması gerektiğini önermiştir (Ayas, Çepni ve Akdeniz, 1993). 1950'lerin sonlarına doğru, fen bilimleri öğretiminde batı ülkelerinde başlayan yenilik hareketleri, 1960'ların başında Türk Millî Eğitimini de etkilemeye başlamıştır. Bu kapsamda 1961'de Ders Araçları Yapım ve Onarım Merkezi'nin kurulması, 1962'de VII. Millî Eğitim Şurasından sonra başlatılan Ankara Fen Lisesi'nin kuruluş çalışmaları, Öğretici Filmler Merkezi'nin 1963'te Film Radyo ve Grafik Merkezi hâline getirilerek, okullar için fenle ilgili radyo ile eğitim programlarının başlatılması ve en nihayetinde 1964 yılında yaklaşık 300 öğrenci ile Ankara Fen Lisesi'nin eğitim-öğretim faaliyetlerine başlaması önemli adımlardır. Ancak Çilenti'nin (1985) aktardığına göre, 1983'te MEB-TTKB tarafından yayımlanan "Fen Programları Durum Değerlendirmesi Komisyon Raporu" sonrasında 1960'lardan beri sürdürülen orta öğretimdeki fen eğitimini modernleştirme çalışmaları maalesef durdurulmuş ve 1984 yılında ise uygulamadan tamamen kaldırılmıştır. Sonraki süreçte daha önceleri denenilen ve klâsik sistem olarak nitelendirilen, ders kitabı ağırlıklı uygulamalara geçilerek, ders kitabı hazırlama komisyonları oluşturulmuştur. Fen bilimlerinin farklı branşlarında oluşturulan komisyonların her biri, kendi alanlarıyla ilgili ders kitabına dayalı müfredatlar oluşturmuş ve bu yeni müfredatların amaç, hedef ve içerikleri 1985 yılında yayınlanmıştır. Ancak bu müfredatlarda ilgili programların amaçları çok yüzeysel ve genel cümlelerle verildiği için, öğretmenler gerek konu bazındaki hedefleri, gerekse öğretim sürecindeki faaliyetleri kendileri geliştirmek ve plânlamak zorunda kalmışlardır (Ayas ve diğ., 1999). Akyüz2e (1989) göre oluşturulan bu yeni programda okuldaki eğitim; ders kitaplarına, tebeşir ve tahtaya bağlıdır. Gözlem, deney ve araştırma boyutları modern programlara kıyasla ihmal edilmiştir.

Bu araştırma ilköğretim fen programları odaklı olduğu için bu düzeyde hazırlanmış olan ilköğretim/ortaokul düzeyinde hazırlanmış kapsamlı fen programlarına bakıldığında, bunların ilkinin 1968 yılında hazırlanan Fen ve Tabiat Bilgisi Dersi Eğitim Programı olduğu görülür (Gözütok, 2003). Gözütok'a (2003) göre 1968 fen öğretim programı, öğrenci ve öğretmenleri ders kitabına bağlı kalmaktan kurtardığı ve öğrencilere araştırma, inceleme, kendi kendine öğrenme, tartışma ve değerlendirme fırsatı tanıdığı için önemli bir yere sahiptir. 1990'lı yıllara gelindiğinde ise Millî Eğitim Sistemimizi yeniden düzenleme çalışmaları içerisinde Program Geliştirme ve Ölçme Değerlendirmeye ayrı bir önem verildiği görülmektedir. Bu bağlamda 1992 ve 2000 yıllarında Fen Bilgisi Dersi Eğitim Programı, 2005 yılında Fen ve Teknoloji Dersi Eğitim Programı, 2013 ve 2018 yıllarında ise Fen Bilimleri Dersi Eğitim Programları hazırlanmış ve uygulamaya konulmuştur. 1968 yılı Fen ve Tabiat Bilgisi Dersi Eğitim Programından sonra hazırlanan 1992 Yılı Fen Bilgisi Dersi Eğitim Programında ilk kez, konuların işlenmesine yardımcı olması ve uygulama yapılabilmesi amacıyla laboratuvar yöntemi programa ilave edilmiştir (Dindar ve Taneri, 2011). 2000 Yılı Fen Bilgisi Dersi Eğitim Programında ise şimdiye kadar hazırlanan eğitim programlarından farklı olarak, öğrencinin aktif olduğu, öğretmenin öğrenci için bir yol gösterici olduğu, karşılaşılan sorunların bilimsel yöntemlerle çözüme kavuşacağı, bilim ve teknolojiye gelişmelere ilgi ve merak duymaları, gözlem, araştırma, inceleme ve deney yapabilme becerilerini kazanabilmeleri amaçlanmıştır; ancak kazanım anlayışı henüz yerleşmemiş, konu başlıkları ve sıralamaları ortaya konularak bir paradigma değişikliğine gidilmiştir. 2000 Yılı Fen Bilgisi Dersi Eğitim Programı bu yönüyle, bir bakıma bir sonraki 2005 yılı Fen ve Teknoloji Dersi Eğitim Programına temel teşkil etmiştir. 2005 yılı Fen ve Teknoloji Dersi Eğitim Programı ise bilişsel, duyuşsal ve psikomotor hedeflerin ilk kez kazanımlar şeklinde ele alındığı bir öğretim programı sunması açısından adeta bir devrim niteliğindedir. 2013 yılında oldukça kapsamlı ve sistematik olan 2005 Yılı Fen Bilimleri Dersi Eğitim Programı, ünite organizasyonları genel anlamda korunmasına rağmen, tablo formatlı, detaylı ve sistematik yapıdan uzaklaştırılarak detaya girmeyen, metin ağırlıklı bir görünüme dönüştürülerek uygulamaya konulmuştur. Son olarak, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın (TTKB) 2016 yılında almış olduğu kararla, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (FBDÖP) 2018 yılında revize edilerek, 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur.

Erden (1998) ve Demirel'e (2010) göre, eğitim ve öğretim Programlarının uygulama aşamalarında, eğitim programlarının temelini oluşturan dört temel öge (hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme) noktasında bazı noksanlıklar veya yetersizlikler tespit edilebilmektedir. Konuların çok kapsamlı olması, konular için ayrılan ders saatlerinin yetersiz olması, konu hiyerarşisinin hatalı olması gibi olumsuzluklar bunlara örnek olarak verilebilir. Tespit edilen bu olumsuz durumların mutlaka kayıt altına alınması, incelenmesi ve raporlanması gereklidir. Bu raporlara dayanılarak sonraki süreçlerde ya öğretim programlarının güncellenmesi

ya da yenilenmesi yoluna gidilmektedir. Öğretim programlarının eksikliklerini ya da yetersizliklerini ortaya koyan bu tarz çalışmalar, program geliştirme süreçlerinin ihtiyaç analizi aşamalarına zemin oluşturmaktadır.

Bu araştırmada, 2013 ve 2017 yılları Fen Bilimleri Dersi Eğitim Programları (FBDÖP) fizik konuları bağlamında incelenerek, benzerlik ve farklılıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Yapılan alan yazın taramasında ilköğretim düzeyinde belirli fen öğretim programları özelinde yapılan inceleme çalışmalarına (Akdeniz, Yiğit ve Kurt, 2002; Ayvacı ve Bebek, 2017; Ayvacı ve Özbek, 2014; Bağcı-Kılıç, Haymana ve Bozyılmaz, 2008; Buluş-Kırıkkaya, 2009; Çıray, Küçükıyılmaz ve Güven, 2015; Değirmenci ve Doğru, 2019; Doğan ve Durmuş, 2018; Gömleksiz ve Bulut, 2007; Kırındı ve Ulu 2017; Laçın-Şimşek, 2011; Şeker, 2007; Öner-Sünkür ve İlhan, 2012; Özcan ve Düzgünoğlu, 2017; Toraman ve Alcı, 2013; Yaz ve Kurnaz, 2017; Yılmaz, Tüysüz ve Aydın, 2009; Zorluoğlu, Şahintürk ve Bağrıyanık, 2017) sıkça rastlanırken, fen öğretim programlarını karşılaştıran çalışmaların (Akpınar, 2002; Bahar ve arkadaşları, 2018; Benli-Özdemir ve Arık, 2017; Dindar ve Taneri, 2011; Erdaş, Aksüt ve Aydın, 2015; Karatay, Timur ve Timur, 2013; Öz, 2007; Özcan, Oran ve Arık, 2018; Özden ve Cavlazoğlu, 2015; Ünal, Coştu ve Karataş, 2004; Ünsal, 2004; Orhan, 2018) oransal olarak daha az tercih edildiği dikkati çekmektedir. Bunun sebeplerinden biri, fen bilimleri dersinin birden fazla temel bilimleri bir arada barındırması ve karşılaştırmada yaşanacak zorluklar olabilir. Var olan bu çalışmalarda genellikle fen bilimleri müfredatları tüm kademeleriyle ya bütüncül bir bakış açısıyla karşılaştırılmış ya da tüm kademelerden ziyade aynı sınıfların programlarının karşılaştırmasına dayalı çalışmalar tercih edilmiştir. Yapılan bu çalışmayı emsallerinden farklı kılan özellik ise 2013 FBDÖP ile 2018 FBDÖP'nin sadece fizik konuları bakımından detaylı olarak karşılaştırılmasıdır. Bu araştırmayı önemli kılan bu farklı ve detaycı bakış açısının, bundan sonra yapılacak olan öğretim programı geliştirme süreçlerine ve çabalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada ele alınan temel problem; "2013 FBDÖP ile 2017 FBDÖP'nin fizik konuları bağlamında; içerik ve ünite organizasyonu bakımından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?" şeklindedir. Bu doğrultuda yapılan araştırmanın alt problemleri ise şunlardır:

1. 2013 FBDÖP ile 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren başlayan FBDÖP'nin ortaokul kısmına ait bölümlerin fizik konuları incelendiğinde ortaya çıkan benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
2. 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren başlayan FBDÖP'nin ortaokul kısmına ait bölümlerinde bir önceki öğretim programından farklı olarak eklenen ve çıkarılan fizik konuları var mıdır?

3. 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren başlayan FBDÖP'nin ortaokul kısmına ait bölümleri incelendiğinde bir önceki öğretim programında bulunan ve sıralaması değiştirilen fizik konuları var mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırmada döküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Döküman inceleme ya da belgesel tarama yöntemi belli bir amaca dönük olarak, kaynakları bulma, okuma, not alma, ve değerlendirme işlemlerini kapsar (Karasar, 2005, s.183).

BULGULAR

2013 ve 2017 Yılları Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının 5-8. Sınıflar Ünite Organizasyonları Bakımından Karşılaştırılmasına İlişkin Elde Edilen Bulgular

5-8. sınıflara ait 2013 ve 2017 Yılları Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının ünite organizasyonu ile ilgili bilgiler Tablo 1 (MEB, 2013) ve Tablo 2 (MEB, 2018)'de yer almaktadır.

Tablo 1.

5-8. Sınıflara Ait 2013 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına Ait Ünite, Konu Alanları ve Zaman Dağılımı Tablosu

Sınıf	Ünite No	Ünite Adı	Konu Alanı Adı	Kazanım Sayısı	Ders Saati
5.	1	Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim	<i>Canlılar ve Hayat</i>	13	36
	2	Kuvvetin Büyüklüğünün Ölçülmesi	<i>Fiziksel Olaylar</i>	2	12
	3	Maddenin Değişimi	<i>Madde ve Değişim</i>	6	20
	4	Işığın ve Sesin Yayılması	<i>Fiziksel Olaylar</i>	7	24
	5	Canlılar Dünyasını Gezelim ve Tanyalım	<i>Canlılar ve Hayat</i>	3	12
	6	Yaşamımızın Vazgeçilmezi: Elektrik	<i>Fiziksel Olaylar</i>	3	16
	7	Yer Kabuğunun Gizemi	<i>Dünya ve Evren</i>	10	24
<i>Toplam</i>				44	144
6.	1	Vücudumuzdaki Sistemler	<i>Canlılar ve Hayat</i>	14	32
	2	Kuvvet ve Hareket	<i>Fiziksel Olaylar</i>	6	16
	3	Maddenin Tanecikli Yapısı	<i>Madde ve Değişim</i>	7	20
	4	Işık ve Ses	<i>Fiziksel Olaylar</i>	5	12
	5	Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme	<i>Canlılar ve Hayat</i>	4	16
	6	Madde ve Isı	<i>Madde ve Değişim</i>	7	16
	7	Elektriğin İletimi	<i>Fiziksel Olaylar</i>	5	16
	8	Dünyamız, Ay ve Yaşam Kaynağımız Güneş	<i>Dünya ve Evren</i>	4	16
<i>Toplam</i>				52	144

Tablo 2.

Devam

	1	Vücudumuzdaki Sistemler	<i>Canlılar ve Hayat</i>	16	28
	2	Kuvvet ve Enerji	<i>Fiziksel Olaylar</i>	9	24
	3	Maddenin Yapısı ve Özellikleri	<i>Madde ve Değişim</i>	22	30
7.	4	Aynalarda Yansıma ve Işığın Soğurulması	<i>Fiziksel Olaylar</i>	6	16
	5	İnsan ve Çevre İlişkileri	<i>Canlılar ve Hayat</i>	4	10
	6	Elektrik Enerjisi	<i>Fiziksel Olaylar</i>	12	20
	7	Güneş Sistemi ve Ötesi	<i>Dünya ve Evren</i>	9	16
	<i>Toplam</i>			78	144
	1	İnsanda Üreme, Büyüme ve Gelişme	<i>Canlılar ve Hayat</i>	13	24
	2	Basit Makineler	<i>Fiziksel Olaylar</i>	3	16
	3	Maddenin Yapısı ve Özellikleri	<i>Madde ve Değişim</i>	16	24
8.	4	Işık ve Ses	<i>Fiziksel Olaylar</i>	6	14
	5	Canlılar ve Enerji İlişkileri	<i>Canlılar ve Hayat</i>	11	16
	6	Maddenin Halleri ve Isı	<i>Madde ve Değişim</i>	7	16
	7	Yaşamımızdaki Elektrik	<i>Fiziksel Olaylar</i>	6	16
	8	Deprem ve Hava Olayları	<i>Dünya ve Evren</i>	16	18
	<i>Toplam</i>			78	144

Tablo 3.

5-8. Sınıflara Ait 2017 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına Ait Ünite, Konu Alanları ve Zaman Dağılımı Tablosu

<i>Sınıf</i>	<i>Ünite No</i>	<i>Ünite Adı</i>	<i>Konu Alanı Adı</i>	<i>Kazanım Sayısı</i>	<i>Ders Saati</i>
	1	Güneş, Dünya ve Ay	<i>Dünya ve Evren</i>	9	28
	2	Canlılar Dünyası	<i>Canlılar ve Yaşam</i>	2	12
	3	Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme	<i>Fiziksel Olaylar</i>	5	12
	4	Madde ve Değişim	<i>Madde ve Doğası</i>	6	26
5.	5	Işığın Yayılması	<i>Fiziksel Olaylar</i>	6	22
	6	İnsan ve Çevre	<i>Canlılar ve Yaşam</i>	6	16
	7	Elektrik Devre Elemanları	<i>Fiziksel Olaylar</i>	3	16
	8	Uygulamalı Bilim	<i>Fen ve Mühendislik Uygulamaları</i>	3	12
	<i>Toplam</i>			40	144
	1	Güneş Sistemi ve Tutulmalar	<i>Dünya ve Evren</i>	5	14
	2	Vücudumuzdaki Sistemler	<i>Canlılar ve Yaşam</i>	11	24
	3	Kuvvet ve Hareket	<i>Fiziksel Olaylar</i>	5	14
6.	4	Madde ve Isı	<i>Madde ve Doğası</i>	13	28
	5	Ses ve Özellikleri	<i>Fiziksel Olaylar</i>	9	24
	6	Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı	<i>Canlılar ve Yaşam</i>	9	16
	7	Elektriğin İletimi	<i>Fiziksel Olaylar</i>	5	12
	8	Uygulamalı Bilim	<i>Fen ve Mühendislik Uygulamaları</i>	4	12
	<i>Toplam</i>			61	144

Tablo 4.

Devam

	1	Güneş Sistemi ve Ötesi	<i>Dünya ve Evren</i>	10	16
	2	Hücre ve Bölünmeler	<i>Canlılar ve Yaşam</i>	8	16
	3	Kuvvet ve Enerji	<i>Fiziksel Olaylar</i>	9	20
7.	4	Saf Madde ve Karışımlar	<i>Madde ve Doğası</i>	16	26
	5	Işığın Madde ile Etkileşimi	<i>Fiziksel Olaylar</i>	12	26
	6	Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme	<i>Canlılar ve Yaşam</i>	9	20
	7	Elektrik Devreleri	<i>Fiziksel Olaylar</i>	6	8
	8	Uygulamalı Bilim	<i>Fen ve Mühendislik Uygulamaları</i>	4	12
	<i>Toplam</i>			74	144
	1	Mevsimler ve İklim	<i>Dünya ve Evren</i>	3	14
	2	DNA ve Genetik Kod	<i>Canlılar ve Yaşam</i>	13	22
	3	Basınç	<i>Fiziksel Olaylar</i>	3	10
8.	4	Madde ve Endüstri	<i>Madde ve Doğası</i>	17	28
	5	Basit Makineler	<i>Fiziksel Olaylar</i>	2	10
	6	Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi	<i>Canlılar ve Yaşam</i>	15	24
	7	Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi	<i>Fiziksel Olaylar</i>	10	24
	8	Uygulamalı Bilim	<i>Fen ve Mühendislik Uygulamaları</i>	4	12
	<i>Toplam</i>			67	144

Tablo 1 ve Tablo 2’de görüleceği üzere, 2013 ve 2017 yıllarına ait Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının ünite ve konuları incelendiğinde, bunların fizik, kimya ve biyoloji konularına ait kazanımlardan oluştuğu görülmektedir. 2013 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programındaki ünite sayıları 5 ve 7. sınıflarda yedi; 6 ve 8. sınıflarda ise sekiz ünite başlığı altında toplanmıştır. 2017 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında ise karşılaştırılan dört sınıfın hepsinde sekiz adet ünite başlığı yer almaktadır. Tablo 2’de görüleceği üzere, 2017 FBDÖP, 2013 FBDÖP’ye göre iki fazla ünite başlığı içermektedir. 2013 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında toplam 30 ünite ve 252 kazanım hazırlanmışken, 2017 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında ise 32 ünite ve 242 kazanım yer almaktadır.

2013 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan üniteler şu alanları kapsamaktadır:

- 5. sınıflarda: 2., 4. ve 6. üniteler fizik ünitelerini 3. ünite ise fizik ve kimya dersinin ortak ünitelerinden oluşmaktadır.
- 6. sınıflarda: 2., 4., 6., 7. ve 8. üniteler fizik ünitelerini 3. ünite ise fizik ve kimya dersinin ortak ünitelerinden oluşmaktadır.
- 7. sınıflarda: 2., 4., 6. ve 7. üniteler fizik ünitelerinden oluşmaktadır.
- 8. sınıflarda: 2., 4., 7. ve 8. üniteler fizik ünitelerini 6. ünite ise fizik ve kimya dersinin ortak ünitelerinden oluşmaktadır.

2017 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan üniteler şu alanları kapsamaktadır:

- 5. sınıflarda: 1., 3., 5., 7. ve 8. üniteler fizik ünitelerini 4. ünite ise fizik ve kimya dersinin ortak ünitelerinden oluşmaktadır.
- 6. sınıflarda: 1., 3., 5., 7. ve 8. üniteler fizik ünitelerini 4. ünite ise fizik ve kimya dersinin ortak ünitelerinden oluşmaktadır.
- 7. sınıflarda: 3., 5., 7. ve 8. üniteler fizik ünitelerinden oluşmaktadır.
- 8. sınıflarda: 1., 3., 5., 7. ve 8. üniteler fizik ünitelerini 4. ünite ise fizik ve kimya dersinin ortak ünitelerinden oluşmaktadır.

Tablo 1 ve Tablo 2’de görüldüğü gibi 2013 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programındaki toplam 19 ünite ve 126 kazanım fizik dersi ünitelerine aitken, 2017 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında ise 22 ünite ve 143 kazanımın fizik dersi ünitelerine ait olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, 2017 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, 2013 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programından fizik dersi ünite ve kazanımları bakımından fazlalık göstermektedir. Bu kazanımların işlenmesi için programda planlanan ders saati 2017 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı için 384 ders saatine karşılık gelirken, 2013 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı için ise 324 ders saatine karşılık gelmektedir.

2013 ve 2017 Yılları Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının 5-8. Sınıflar Fizik Ünite Organizasyonları Bakımından Karşılaştırılmasına İlişkin Elde Edilen Bulgular

2013 ve 2017 Yılları Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programları sınıf bazında karşılaştırıldığında iki programın fizik dersine ait ünite ve konuları Tablo 3 (MEB, 2013) ve Tablo 4 (MEB, 2018)’de gösterilmektedir.

Tablo 5.

2013 Yılı 5-8. Sınıflar Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına Ait Fizik Dersi Ünite ve Konu Alanları Tablosu

Sınıf	Ünite No	Ünite Adı	Konu Alanı Adı
5.	2	<i>Kuvvetin Büyüklüğünün Ölçülmesi</i>	-Kuvvetin Ölçülmesi -Sürtünme Kuvveti
	3	<i>Maddenin Değişimi</i>	-Maddenin Hal Değişimi -Maddenin Ayırt Edici Özellikleri -Isı ve Sıcaklık -Isı Maddeleri Etkiler
	4	<i>Işığın ve Sesin Yayılması</i>	-Işığın Yayılması -Işığın Maddeyle Karşılaşması -Tam Gölge -Sesin Yayılması -Sesin Farklı Ortamlarda Farklı Duyulması

Tablo 6.
Devam

6	<i>Yaşamımızın Vazgeçilmezi: Elektrik</i>	-Basit Bir Elektrik Devresinde Lamba Parlaklığını Etkileyen Değişkenler -Devre Elemanlarının Sembollerle Gösterimi ve Devre Şemaları	
2	<i>Kuvvet ve Hareket</i>	-Bileşke Kuvvet -Sabit Süratli Hareket	
3	<i>Maddenin Tanecikli Yapısı</i>	-Maddenin Tanecikli Yapısı -Fiziksel ve Kimyasal Değişimler -Yoğunluk	
6.	4	<i>Işık ve Ses</i>	-Işığın Yansıması -Sesin Maddeyle Etkileşimi
6	6	<i>Madde ve Isı</i>	-Madde ve Isı -Yakıtlar
7	7	<i>Elektriğin İletimi</i>	-İletken ve Yalıtkan Maddeler -Elektriksel Direnç ve Bağlı Olduğu Faktörler
8	8	<i>Dünyamız, Ay ve Yaşam Kaynağımız Güneş</i>	-Dünya, Güneş ve Ay'ın Şekil ve Büyüklüklerinin Karşılaştırılması -Dünyamızın Katmanları -Dünyamızın Uydusu Ay
7.	2	<i>Kuvvet ve Enerji</i>	-Kütle ve Ağırlık İlişkisi -Kuvvet-Katı Basıncı İlişkisi -Kuvvet, İş ve Enerji İlişkisi -Enerji Dönüşümleri
4	4	<i>Aynalarda Yansıma ve Işığın Soğurulması</i>	-Aynalar -Işığın Soğurulması
6	6	<i>Elektrik Enerjisi</i>	-Ampullerin Bağlanma Şekilleri -Elektrik Enerjisinin Dönüşümü
7	7	<i>Güneş Sistemi ve Ötesi</i>	-Gök Cisimleri -Güneş Sistemi -Uzay Araştırmaları
2	2	<i>Basit Makineler</i>	-Basit Makineler
4	4	<i>Işık ve Ses</i>	-Işığın Kırılması ve Mercekler -Sesin Sürati
6	6	<i>Maddenin Halleri ve Isı</i>	-Özısı -Isı Alış-verişi ve Sıcaklık Değişimi -Maddenin Halleri ve Isı Alış-verişi
8.	7	<i>Yaşamımızdaki Elektrik</i>	-Elektrik Yükleri ve Elektriklenme -Elektrik Yüklü Cisimler -Depremlerle İlgili Temel Kavramlar
8	8	<i>Deprem ve Hava Olayları</i>	-Hava Olayları -Mevsimlerin Oluşumu -İklim

Tablo 3'teki 2013 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına göre fizik dersine ait; 5. sınıfta 4 ünite ve 13 konu, 6. sınıfta 6 ünite ve 14 konu, 7. sınıfta 4 ünite ve 11 konu ve 8. sınıfta 5 ünite ve 12 konu olmak üzere toplamda 19 ünite ve 50 konu başlığı bulunmaktadır.

2017 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına ait ünite adları ve konu adları dağılımları ise Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 7.

2017 Yılı 5-8. Sınıflar Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına Ait Fizik Dersi Ünite ve Konu Alanları Tablosu

Sınıf	Ünite No	Ünite Adı	Konu Alanı Adı	
5.	1	<i>Güneş, Dünya ve Ay</i>	-Güneş'in Yapısı ve Özellikleri - Ay'ın Yapısı ve Özellikleri -Ay'ın Hareketleri ve Evreleri	
	3		<i>Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme</i>	-Güneş, Dünya ve Ay -Yıkıcı Doğa Olayları -Kuvvetin Ölçülmesi -Sürtünme Kuvveti
	4		<i>Madde ve Değişim</i>	-Maddenin Hal Değişimi -Maddenin Ayırt Edici Özellikleri -Isı ve Sıcaklık -Isı Maddeleri Etkiler
	5	<i>Işığın Yayılması</i>	-Işığın Yayılması -Işığın Yansıması -Işığın Maddeyle Karşılaşması -Tam Gölge	
	7		<i>Elektrik Devre Elemanları</i>	-Devre Elemanlarının Sembollerle Gösterimi ve Devre Şemaları -Basit Bir Elektrik Devresinde Lamba Parlaklığını Etkileyen Değişkenler
	8	<i>Uygulamalı Bilim</i>	-Uygulamalı Bilim	
	6.	1	<i>Güneş Sistemi ve Tutulmalar</i>	-Güneş Sistemi -Güneş ve Ay Tutulmaları
		3	<i>Kuvvet ve Hareket</i>	-Bileşke Kuvvet -Sabit Süratli Hareket -Maddenin Tanecikli Yapısı
4		<i>Madde ve Isı</i>		-Yoğunluk -Madde ve Isı -Yakıtlar
5		<i>Ses ve Özellikleri</i>		-Sesin Yayılması -Sesin Farklı Ortamlarda Farklı Duyulması -Sesin Sürati -Sesin Maddeyle Etkileşmesi
7		<i>Elektriğin İletimi</i>	-İletken ve Yalıtkan Maddeler -Elektriksel Direnç ve Bağlı Olduğu Faktörler	
8		<i>Uygulamalı Bilim</i>	-Uygulamalı Bilim	
7.		1	<i>Güneş Sistemi ve Ötesi</i>	-Uzay Araştırmaları -Güneş Sistemi Ötesi: Gök Cisimleri
		3	<i>Kuvvet ve Enerji</i>	-Kütle ve Ağırlık İlişkisi -Kuvvet, İş ve Enerji İlişkisi -Enerji Dönüşümleri
	5	<i>Işığın Madde ile Etkileşimi</i>		-Işığın Soğurulması -Aynalar -Işığın Kırılması ve Mercekler
	7	<i>Elektrik Devreleri</i>	-Ampullerin Bağlanma Şekilleri	
	8	<i>Uygulamalı Bilim</i>	-Uygulamalı Bilim	

Tablo 8.

Devam

1	<i>Mevsimler ve İklim</i>	-Mevsimlerin Oluşumu -İklim ve Hava Hareketleri
3	<i>Basınç</i>	-Basınç
4	<i>Madde ve Endüstri</i>	-Fiziksel ve Kimyasal Değişimler -Maddenin Isı ile Etkileşimi
8.	<i>Basit Makineler</i>	-Basit Makineler
7	<i>Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi</i>	-Elektrik Yükleri ve Elektriklenme -Elektrik Yüklü Cisimler -Elektrik Enerjisinin Dönüşümü
8	<i>Uygulamalı Bilim</i>	-Uygulamalı Bilim

Tablo 4'teki 2017 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına göre, fizik dersine ait; 5. sınıfta 6 ünite ve 18 konu, 6. sınıfta 6 ünite ve 15 konu, 7. sınıfta 5 ünite ve 10 konu ve 8. sınıfta 6 ünite ve 10 konu olmak üzere toplamda 25 ünite ve 53 konu başlığı bulunmaktadır.

2017 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan fizik konularının, 2013 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına göre farklılıkları ve yapılmış olan değişiklikler Tablo 5 (MEB, 2013 & 2018)'te gösterilmektedir.

Tablo 9.

2013 FBDÖP'de Yapılan Değişikliklerin 2017 FBDÖP'deki Karşılıkları

Sınıf	2013 FBDÖP Konuları	2018 FBDÖP Konuları	Yapılmış Olan Değişiklikler
	Kuvvetin Büyüklüğünün Ölçülmesi	Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme	Konuların sırasında ve içeriğinde bir değişiklik bulunmamaktadır.
	Maddenin Değişimi	Madde ve Değişim	Konuların sırasında ve içeriğinde bir değişiklik bulunmamaktadır.
5.	Işığın ve Sesin Yayılması	Işığın Yayılması	"Sesin Yayılması" ve "Sesin Farklı Ortamlarda Farklı Duyulması" konu başlıkları 6. Sınıf, 5. konuya aktarılmıştır.
	Yaşamımızın Vazgeçilmezi: Elektrik	Elektrik Devre Elemanları	Mevcut bulunan iki konunun sıralaması değiştirilmiştir.
	-	Uygulamalı Bilim	Yeni bir ünite olarak eklenmiştir.
6.	Kuvvet ve Hareket	Kuvvet ve Hareket	Konuların sırasında ve içeriğinde bir değişiklik bulunmamaktadır.
	Maddeni Tanecikli Yapısı	Madde ve Isı	"Fiziksel ve Kimyasal Değişimler" konu başlığı 8. sınıf 4. konuya aktarılmıştır.
	Işık ve Ses	Ses ve Özellikleri	"Işığın Yansıması" konu başlığı 5. sınıf 5. konuya aktarılmıştır.
	Madde ve Isı	Madde ve Isı	Konuların sırasında ve içeriğinde bir değişiklik bulunmamaktadır.
	Elektriğin İletimi	Elektriğin İletimi	Konuların sırasında ve içeriğinde bir değişiklik bulunmamaktadır.
	Dünyamız, Ay ve Yaşam Kaynağımız Güneş	-	Ünitedeki konu başlıkları 5. sınıf 1. konuda isimleri değiştirilerek aktarılmıştır.
	-	Uygulamalı Bilim	Yeni bir ünite olarak eklenmiştir.

Tablo 10.

Devam

	Kuvvet ve Enerji	Kuvvet ve Enerji	“Kuvvet-Katı Basıncı İlişkisi” konu başlığı 8. Sınıf, 3. konuya; “Basıncı” konu adıyla aktarılmıştır.
	Aynalarda Yansıma ve Işığın Soğurulması	Işığın Madde ile Etkileşimi	Mevcut bulunan iki konunun sıralaması değiştirilmiştir.
7.	Elektrik Enerjisi	Elektrik Devreleri	“Elektrik Enerjisinin Dönüşümü” konu başlığı 8. sınıf 7. konuya aktarılmıştır.
	Güneş Sistemi ve Ötesi	Güneş Sistemi ve Ötesi	Konuların sırasında ve içeriğinde bir değişiklik bulunmamaktadır.
	-	Uygulamalı Bilim	Yeni bir ünite olarak eklenmiştir.
8.	Basit Makineler	Basit Makineler	Konuların sırasında ve içeriğinde bir değişiklik bulunmamaktadır.
	Yaşamımızdaki Elektrik	Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi	Konuların sırasında ve içeriğinde bir değişiklik bulunmamaktadır
	Maddenin Halleri ve Isı	Madde ve Endüstri	Tüm konu başlıklarının içeriği temel düzeye indirgenerek ve matematiksel işlemlere girilmemek koşulu ile 8. sınıf, 4. konuya aktarılmıştır.
	Deprem ve Hava Olayları	Mevsimler ve İklim	“Hava Olayları” ile “İklim Konuları”, “İklim ve Hava Hareketleri” konu başlığı altında birleştirilmiş, “Depremle İlgili Temel Kavramlar” konusu ise; “Yıkıcı Doğa Olayları” konu başlığı altında 5. sınıf 1. konuda indirgenerek anlatılmıştır
	-	Uygulamalı Bilim	Yeni bir ünite olarak eklenmiştir.

Tablo 5’te görüleceği üzere 2013 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan fizik konularının, bazı konular için sıralaması değiştirilerek, bazı konular için sınıf düzeyi değiştirilerek bazı konular için de içeriği yeniden düzenlenerek mesai, 2017 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer almıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

2013 ve 2017 Yılları Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının 5-8. Sınıflar Ünite Organizasyonları Bakımından Karşılaştırılmasına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Araştırma kapsamında 2013 yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ve 2017 yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı üzerinde yapılan karşılaştırmada; fizik dersi konularının ünite ve kazanım sayısı 2017 FBDÖP’de artış göstermektedir. Buna karşılık, artan ünite ve kazanım sayısını karşılayabilmek adına yıllık toplam ders saatinde de bir artış görülmektedir. 2017 FBDÖP’deki bu artışlar olumlu bir yaklaşım şeklinde yorumlanabilir. Diğer taraftan, Bahar ve arkadaşları (2018) tarafından yapılan çalışmaya göre, 2017 yılı FBDÖP’de, 2013 FBDÖP’ye göre; ünite sırası, kazanım sayısı ve kazanımların öğretimi için ayrılan sürelerin farklılık gösterdiği görülmüştür. Aynı çalışmada, tüm branşlar dikkate alındığında 2013 FBDÖP’ye göre, 2017 FBDÖP’deki 5., 7. ve 8. sınıflarda kazanım sayısının azaldığı, 3. ve 6. sınıflarda arttığı ve 4. sınıfta bir değişiklik olmadığı belirtilmiştir. Öğretim programının genelindeki bu artışın tüm sınıf

seviyelerine yeni eklenen “Uygulamalı Bilim” ünitesinden kaynaklandığı ifade edilmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde Bahar ve arkadaşları (2018) tarafından elde edilen sonuçlar ile bu tez çalışmasında elde edilen sonuçların farklı olduğu düşünülebilir. Ancak diğer araştırma toplam kazanım sayısını baz alırken, bu çalışma ise fizik konularının kazanım sayılarını baz almaktadır. Bu yüzden yorum farklılığı, bakış açısındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır. Benzer şekilde Çıray, Küçükylmaz ve Güven (2015) tarafından yapılan çalışmada; güncellenen 2017 yılı Fen Bilimleri Öğretim Programı’na yönelik öğretmenlerin hem olumlu hem de olumsuz görüşler belirttikleri söylenebilir. Öğretmenler kazanımların sayısının toplamda azaltılması, konu yerlerinin değiştirilmesi, programın uygulanabilirliğinin artması gibi konularda olumlu görüşe sahiptirler. Buna karşılık, özellikle öğretme-öğrenme süreçlerinde örnek uygulamaların olmaması, öğretmenlerin görüşlerinin alınmaması, değerlendirmeye yönelik örnek etkinliklere yer verilmemesi konularında olumsuz düşündüklerini dile getirmişlerdir. Ayvacı ve Özbek (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin genel olarak kazanımların yoğunluğunun azalması, konuların bilişsel seviyeye uygun olarak yeniden düzenlenmesi ve kılavuz kitap uygulamasının kaldırılması şeklindedir. Çalışma sonucunda öğretmen görüşleri, yeni programın eğitim ve öğretime önemli katkılar getirme potansiyeline sahip olduğunu göstermiştir. Ancak, kazanım sayıları bağlamında Bahar ve arkadaşları (2018) ve Çıray, Küçükylmaz ve Güven (2015) ve Ayvacı ve Özbek (2014) tarafından ortaya konulan sonuçlar fen derslerinin toplam kazanım sayısını kapsarken, bu çalışma sadece fizik dersi içerikleri ile ilgili kazanım sayılarını kapsamaktadır.

2013 ve 2017 Yılları Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının 5-8. Sınıflar Fizik Ünite Organizasyonları Bakımından Karşılaştırılmasına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Yapılan araştırma sonucunda, 2017 FBDÖP’de her bir sınıf için yeni bir ünite eklenmiş olup, 2013 FBDÖP’deki ünite ve konuların içeriği korunmuş olmakta birlikte, bazı ünite ve konuların isimlerinde değişiklikler yapılmıştır. Az sayıda konunun ise aynı sınıfta sıralaması değiştirilmiş veya farklı bir sınıfa aktarılmış olduğu görülmektedir. Genel anlamda, 2017 FBDÖP’de 2013 FBDÖP’ye göre ünite ve konu bazında önemli değişikliklerin yapılmadığı görülmüştür. Özcan ve Düzgünoğlu (2017) tarafından yapılan çalışmada, 2017 (Taslak) FBDÖP için her sınıf düzeyinin son ünitesi olarak yeni eklenen mühendislik ve tasarım konu alanlarının yani mühendislik uygulamalarının ilave edilmesi “Kazanımların bilgi düzeyinde olduğunun bir kanıtıdır.” şeklinde ön yargılı ve keskin ifade edilmiştir. Bu ifade tartışmaya değerdir; çünkü bir konuya mühendislik uygulamaları boyutunun eklenmesi, o konunun bilişsel bakımdan bilgi düzeyinde olduğunu göstermez. Uygun şekilde tasarlanan kazanımlarla konunun bilişsel bakımdan öğrencilerin zihinlerinde bilgi düzeyinin üzerindeki üst basamaklara (kavrama, uygulama, analiz vs.) çıkartılması mümkün olabilir. Ayrıca, 2017 (Taslak) FBDÖP’de özellikle

kazanımların üzerinde durulduğu ve bu öğretim programında yer alan kazanımların sınırlamalarının azaltıldığı Özcan ve Düzgünoğlu (2017) tarafından ifade edilmiştir. Bahar ve arkadaşları (2018) tarafından yapılan çalışmaya göre, 2017 yılı FBDÖP’de, 2013 FBDÖP’ye göre; bazı ünitelerin kaldırılıp yeni ünitelerin eklendiği tespit edilmiştir. Varılan sonuçlarda bir uyumsuzluk var gibi görünse de Özcan ve Düzgünoğlu (2017) ve Bahar ve arkadaşları (2018) tarafından yapılan çalışmaların, karşılaştırılan programların bütününe ele aldığı, bu çalışmada ise sadece programın ortaokul kısmının fizik dersine ait içerikler ile ilgilenildiği dikkate alındığında, bu farklılığın sebebi ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, araştırma sonuçlarının bu çerçevede yorumlanması daha doğru olacaktır.

2017 FBDÖP’de, 2013 FBDÖP’deki fizik konularından bazılarının sınıf düzeyi ve sıralamasında bir değişikliğe gidilmiştir. Yapılan bu değişikliklerin sınırlı kalması, 2013 FBDÖP’de önemli bir değişikliğe gidilmediği şeklinde yorumlanmıştır. Bahar ve arkadaşları (2018) tarafından yapılan çalışmaya göre de 2013 FBDÖP’de bulunan bazı ünitelerin sınıf düzeylerinin ve/veya aynı sınıf düzeyi içerisinde yerlerinin değiştiği ortaya konulmuştur. Özcan, Orak ve Arık (2018) tarafından yapılan çalışmada; 2013 ve 2017 yılı FBDÖP’lerinin sadece beşinci sınıfına ait olan kısmı araştırılmıştır. Araştırmanın birinci alt problemde konuların içeriği, konuların sıralaması, konuların olumlu yönleri ve konuların sınırlılıkları ele alınmıştır. Özcan, Orak ve Arık (2018) tarafından yapılan araştırmada konuların sıralaması bakımından 2017 yılı FBDÖP’na katılımcılar olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. Özcan, Orak ve Arık (2018) tarafından yapılan çalışma, her ne kadar beşinci sınıfa ait fen bilimleri konularını kapsıyor olsa da bu araştırmanın küçük bir modeli olarak bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Araştırma sonucunda şu önerilerde bulunulabilir:

1. Öğretim programlarının uygulanmaya başlaması ile birlikte kısa periyotlarda öğretmen, öğrenci ve uzman kişiler tarafından geri dönütler alınarak belirlenen aksaklıklar hakkında iyileştirme çalışmalarına başlanmalıdır. Bununla birlikte, öğretim programlarının uygulamaya başlamadan önce, belirli süreler içinde askıya çıkarılarak toplumun her paydasından görüşlerin alınması ve iyileştirmelerin yapılması 2017 FBDÖP ile gelen olumlu bir yeniliktir.
2. Hazırlanan yeni öğretim programları, ülke çapında uygulamaya geçmeden önce askıya çıkarılarak paydaş görüşlerinin alındıktan sonra, pilot bölgeler ve okullar seçilerek ön uygulamasının yapılması daha uygun olacaktır. Bu sayede programdaki eksiklikler daha rahat görülebilir ve giderilebilir. Böyle yapıldığı takdirde, tüm uygulayıcıların önüne gelecek olan program çok daha kullanılabilir ve hazır bir hale getirilebilir.

KAYNAKLAR


- Akdeniz, A.R., Yiğit, N., & Kurt, Ş. (2002). *Yeni fen bilgisi öğretim programı ile ilgili öğretmenlerin düşünceleri*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulmuş bildiri, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Akpınar, D. (2002). *1992 ve 2001 öğretim yıllarındaki ilköğretim fen bilgisi programlarına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akyüz, Y. (1989). *Türk eğitim tarihi (başlangıçtan 1988'e)*, Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Ayvacı, H.Ş., & Bebek, G. (2017). 2013 yılında revize edilen fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan kazanımların incelenmesi: model oluşturma ve kullanma konusu. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 89-104.
- Ayvacı, H.Ş., & Özbek, D. (2014). Fen bilimleri dersi 2013 öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 44(204), 214-231. 9 Eylül 2019 tarihinde <http://dergipark.gov.tr/Milliegitim/issue/36160/406477> pdf sayfasından erişilmiştir.
- Ayas, A. (1993). *Study of teachers' and students' view of the upper secondary curriculum and students' understanding of introductory chemistry concepts in the east black-sea region of turkey*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Southampton, U.K.
- Ayas, A., Çepni, S., & Akdeniz, A.R. (1993). Development of the Turkish secondary science curriculum, *Science Education*, 77(4), 433-440
- Bağcı-Kılıç, G., & Haymana, F., & Bozyılmaz, B. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programının bilim okuryazarlığı ve bilimsel süreç becerileri açısından analizi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(150), 52-63.
- Bahar, M., Yener, D., Yılmaz, M., Emen, H., & Gürer, F. (2018). 2018 Fen bilimleri öğretim programı kazanımlarındaki değişimler ve fen teknoloji matematik mühendislik (STEM) entegrasyonu. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 702-735.
- Benli-Özdemir, E., & Arık, S. (2017). 2005 fen ve teknoloji dersi ve 2013 yılı fen bilimleri dersi öğretim programlarının öğretmen değerlendirmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18, 31-44.
- Buluş-Kırıkkaya, E. (2009). İlköğretim okullarındaki fen öğretmenlerinin fen ve teknoloji programına ilişkin görüşleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(1).
- Büyükkaragöz, S.S. (1997). *Program geliştirme*. Konya: Kuzucular.
- Çıray, F., & Küçükylmaz, E.A., & Güven, M. (2015). Ortaokullar için güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 31-56.

- Cilenti, K. (1985). *Fen eğitimi teknolojisi*, Ankara: Kadioğlu.
- Değirmenci, A., & Doğru, M. (2019). İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programı maddeyi tanıyalım ünitesi kazanımlarının gerçekleşme düzeyinin değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 102-121.
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Dindar, H., & Taneri, A. (2011). MEB'in 1968, 1992, 2000 ve 2004 yıllarında geliştirdiği fen programlarının amaç, kavram ve etkinlik yönünden karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 363-378.
- Doğan, Y. & Durmuş, B. (2018). 4. sınıf fen bilimleri dersi kazanımlarının revize edilmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(23), 34-56.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı.
- Ercan, A., & Altun, F. (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi 4. ve 5. sınıflar öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri*. Eğitim Yansımaları VIII. Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Ankara.
- Erdaş, E., Aksüt, P., & Aydın, F. (2015). Fen ve teknoloji öğretim programlarının teknoloji okuryazarlığı boyutları açısından incelenmesi: boylamsal bir çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 132-146.
- Gömleksiz, M.N., & Bulut, İ. (2007). Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkinliğinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 76-78.
- Gözütok, F.D. (2003). Curriculum development in Turkey. In W.F. Pinar (Ed.). *International Handbook of Curriculum Research*, (pp. 607-622). London: Lawrance Erlbaum Associates.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karatay, R., Serkan T., & Betül T. (2013). 2005 ve 2013 Yılı fen dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 233-264.
- Kırındı, T. & Ulu, M. (2017). Fen bilimleri dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 55-71.
- Laçın-Şimşek, C. (2011). Fen ve teknoloji dersi öğretim programı ve kitaplarında Türk-İslam bilgilerine yer verilme durumu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 8(4), 154-168.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). *İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.
- <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325> 9 Eylül 2019 tarihinde erişilmiştir.


- Orhan, A.T. (2018). A comparative analysis of the science curricula applied in Turkey between 2000 and 2017. *International Journal of Higher Education*, 7(6), 13-25.
- Öz, B. (2007). 2001 fen bilgisi dersi ve 2005 fen ve teknoloji dersi programlarına ilişkin öğretmen görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özcan, H. & Düzgünoğlu, H. (2017). Fen bilimleri dersi 2017 taslak öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Active Learning (IJAL)*, 2(2), 28-47. 12 Kasım 2018 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ijal/pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Özcan, H., Oran, Ş. & Arık S. (2018). Fen bilimleri dersi 2013 ve 2017 öğretim programlarının öğretmen görüşlerine göre karşılaştırmalı incelenmesi. *Başkent University Journal Of Education*, 5(2), 156-166.
- Özden, M. & Cavlazoğlu, B. (2015). İlköğretim fen dersi öğretim programlarında bilimin doğası: 2005 ve 2013 programlarının incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 3(2), 40-65.
- Şeker, S. (2007). Yeni ilköğretim altıncı sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programının öğretmen görüşleri ışığında değerlendirilmesi: Gümüşhane ili örneği. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Toraman, S., & Alcı, B. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programına ilişkin görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 17(56).
- Tüysüz, C., & Aydın, H. (2009). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin yeni fen ve teknoloji programına yönelik görüşleri. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 37-54.
- Ünal, S., & Coştu, B., & Karataş, F.Ö. (2004). Türkiye'de fen bilimleri eğitimi alanındaki program geliştirme çalışmalarına genel bir bakış. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 183-202.
- Ünsal, Y. (2004). Türkiye'de son yıllardaki fen müfredatı geliştirme çabaları: 1992 ve 2000 fen müfredatlarının genel görünümü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 53-67.
- Yaz, Ö.V., & Kurnaz, M.A. (2017). 2013 fen bilimleri dersi öğretim programının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 173-184.
- Yılmaz, F., Öner-Sünkür, M. & İlhan, M. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programında yer alan fiziksel olaylar öğrenme alanına ait kazanımlar ile fizik dersi öğretim programı kazanımlarının fen okuryazarlığı açısından karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 11(4), 915-926.

Zorluoğlu, S.L., Şahintürk, A., & Bağrıyanık, K.E. (2017). 2013 fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-15.

Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeye Yönelik Tutumları: Kastamonu Örneği

 Çağrı AVAN

Kastamonu Üniversitesi
cagriavan@gmail.com

 Vedat AKBAŞ

Kastamonu Üniversitesi
vedatakbas37@hotmail.com

 Cihan GÜLGÜN

Kastamonu Üniversitesi
cihangulgün@hotmail.com

Gönderilme Tarihi: 22/05/2019

Kabul Tarihi: 21/11/2019

Yayınlanma Tarihi: 30/11/2019

DOI: [10.30855/gjes.2019.05.03.002](https://doi.org/10.30855/gjes.2019.05.03.002)

Makale Bilgileri	ÖZET
<p>Anahtar Kelimeler: Ölçme, Değerlendirme, Öğretmen, Tutum</p>	<p>Eğitim, bireyi geleceğe hazırlayan bir süreçtir. Bu sürecin en önemli aşamalarından birisi de ölçme ve değerlendirmedir. Sürecin ve ulaşılan durumun ortaya konulması eğitimin verimliliği açısından gerekli bir durumdur. Ölçme ve değerlendirmede ise öğretmenlerin tutumu çok önemlidir. Sürecin iyi değerlendirilmediği bir çalışmanın hedeflere ulaşması zorlaşacaktır. Değişen Dünyaya uyum sağlamak ve geleceğin bireylerini yetiştirmek için bireydeki değişimi gözlemlemek ve önlemler almak gereklidir. Bu çalışmada öğretmenlerin tüm dünyada değişen ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını Kastamonu özelinde ortaya çıkarmak, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Ayrıca sahada olan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik bakış açılarının doğru tespit edilmesiyle, okullardaki ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin tekrar yapılandırılması için gerekli veriler ortaya çıkarılmıştır. Araştırmaya Kastamonu ilinde temel eğitim ve ortaöğretimde görev yapan ölçme ve değerlendirme eğitiminde gönüllü olarak yer alan 203 öğretmen katılmıştır. "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum Envanteri" (Attitude toward Educational Measurement Inventory) uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda genel olarak öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye önem verdikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin meslek hayatı boyunca daha fazla ölçme ve değerlendirme dersi almaları gerektiği, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye bakış açılarının yaş, cinsiyet, mesleki tecrübe gibi hususlarda değişkenlik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlere yönelik ölçme değerlendirme eğitimlerinin uygulamalı olarak belirli periyotlar dahilinde gerçekleştirilmesi önerilmektedir.</p>

Avan, Ç., Akbaş, V., & Gülgün, C. (2019). Öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumları: Kastamonu örneği. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 20-31. DOI: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2019.05.03.002>

Dergi Web Sayfası: <http://dergipark.gov.tr/gebd>

The Attitudes of the Teachers towards Assessment and Evaluation: Kastamonu Sample

Article Info

Keywords:

Assessment,
Evaluation,
Teacher,
Attitude

ABSTRACT

Education is a process that prepares the individual to the future. Measurement and evaluation are both urgent for this process. Introducing the process and the situation achieved is a necessary condition for the efficiency of education. In the assessment and evaluation of teachers attitude it is very important. It will be difficult for a study that does not evaluate the process well. Adapting to a changing world and to observe the changes in the person and take measures to educate the future of individuals is required. In this study, it is aimed to reveal the changing measurement and evaluation approaches of teachers all over the world in Kastamonu and to determine the teachers' attitudes towards measurement and evaluation in Kastamonu. In addition, the data for the assessment of the assessment points of the teachers in the field and the re-structuring of the assessment activities in the schools were revealed. A total of 203 voluntarily participated in the assessment of basic education and secondary education in Kastamonu. As a result of the research, it was observed that teachers generally gave importance to assessment. Besides, teachers should take courses about assessment and their perceptions towards assessment and evaluation may be variable in terms of age, gender, professional experience. It is suggested that assessment and evaluation trainings for teachers should be implemented in specific periods.

GİRİŞ

Eğitim, her yüzyılda toplumların ve devletlerin önem verdiği bir konudur. Özellikle değişen dünya koşullarında çağı yakalamak ve çağın ötesine geçebilmek için toplumlar ve onları bir arada tutan devletler eğitim için çaba ve para harcamaktadırlar. Eğitimde öğrenci, öğretmen ve aile kavramları eğitimin niteliği açısından birlikte ele alınmalıdır. Öğretmen niteliği eğitimin kalitesini doğrudan etkileyen faktörlerden biri olduğundan ülkelerin eğitimde gelişebilmesi ve insan niteliğinin artırılması açısından oldukça önemlidir (Akyıldız, 1991; Varış, 1988). Eğitimin niteliğinin artırılması konusunda ölçme ve değerlendirme önemli bir konuma sahiptir.

Ölçme, bir olay veya durumun belirli bir özelliğinin önceden belirlenmiş kurallar bütününe göre sayısal bir şekilde belirtilmesi, sınıflandırılması ya da derecelendirmesi; değerlendirme ise elde edilen sonuçların anlamlandırılması ve bir ölçütle karar verilmesi (Çelik, 2000) olarak tanımlanmaktadır (Akbaş ve Gençtürk, 2013). Turgut'a (1977) göre ise ölçme bir niteliğin gözlenip, gözlem sonuçlarının sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesidir. Bireylerin güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmek için tanıma ve yerleştirmeye yönelik değerlendirme çalışmaları yapılırken, bireyin durumu hakkında karar verebilmek için düzey

belirleme ve değer biçmeye yönelik değerlendirme uygulamaları yapılmaktadır. Eğitim sisteminin değerlendirilmesi için ise biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirme uygulamaları yapılmaktadır.

Ölçme değerlendirmede en önemli gerekliliklerden olan biçimlendirici değerlendirme çok fazla önemsenmeyen bir konudur. Öğretmenlerin çoğunluğu değer biçmeye yönelik değerlendirme konusuna öncelik vermektedir (Volante ve Fazio, 2007). Milli Eğitim Bakanlığı 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren belirli sınıf düzeylerinde biçimlendirmeye yönelik izleme araştırmaları gerçekleştirmektedir. Bu araştırmalar öğretim programlarındaki kazanımların ulaşılma düzeyini incelemeyi hedeflemektedir. Böylelikle sistemin işleyişi hakkında geribildirim sağlanması amaçlanmaktadır (MEB, 2019). Özellikle yaşam becerilerinin günlük hayata uyarlanması konusunda eksiklikler ortaya çıkmaktadır (Akbaş ve Gençtürk, 2013; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Ülkemiz uluslararası düzeyde yapılan Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS), Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) gibi araştırmalarda alt sınıflarda yer almaktadır.

Öğretim programları öğretmenler için yol gösterici olmakla birlikte gelişime açık bir yapıya sahiptir. Bu kapsamda gerek öğretim sürecinin gerçekleştirilmesi gerekse sürecin değerlendirilerek kalitenin artırılması önemli bir konudur. Özellikle ülkemizde belli aralıklarla güncellenmekte ve zamanın gereksinimlerine göre şekillendirilmektedir. 2004-2005 eğitim-öğretim yılında yapılandırıcı yaklaşımın uygulanmaya başlamasıyla beraber süreç odaklı bir ölçme ve değerlendirme gündeme gelmiştir. 2017-2018 eğitim öğretim yılında değişen öğretim programlarında ise daha çok üst düzey zihinsel becerileri ortaya çıkarmaya yönelik ölçme ve değerlendirme uygulamaları ön plana çıkmıştır. Eğitimde hesap verilebilirlik ve eğitim kalitesinin değerlendirilmesi konusunda eğitim sisteminin temel amaç ve hedeflerinin gerçekleştirilme durumunun kontrolü için nitelikli bir yapıya sahip olması gerekmektedir (Balci, 2011; MEB, 2004). Bu yüzden öğretmenlerin nitelikli bir ölçme ve değerlendirme yapabilmesi için hem öğretim programlarını tanımaları hemde yeni sisteme uygun değerlendirme yaklaşımları konusunda rehberliğe ihtiyaç duymaktadırlar (Usta ve Uğurlu, 2018).

21. yüzyılın beraberinde getirdiği değişiklikler öncelikli olarak öğrencileri sonrasında ise öğretmenleri etkilemektedir. Son yirmi yılda öğretim programlarında sonuç odaklı öğrenme anlayışından süreç odaklı öğrenmeye anlayışına geçiş olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini ve yaygın olarak kullanılan ölçme-değerlendirme yöntemlerine bakış açılarını ön plana çıkarmaktadır. Yapılan birçok araştırmada öğretmenler ve öğretmen adayları ölçme ve değerlendirmeyi çoktan seçmeli, yazılı yoklama, eşleştirmeli test, doğru-yanlış gibi yaygın olarak kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları olarak görmektedir

(Birgin ve Baki, 2012; Birgin ve Gürbüz, 2008; Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005; Yaşar, 2014). Bunun yanında alternatif (çağdaş) ölçme ve değerlendirme yöntemleri olarak soru-cevap, performans ve proje değerlendirme, portfolyo, rubrik gibi araçlar son zamanlarda öğretmenler tarafından daha çok tercih edilen uygulamalardır. Ancak ülkemizdeki öğretmenlerin bir çoğunun alternatif ölçme ve değerlendirme konusunda istenilen düzeyde bilgi ve beceriye sahip olmadıkları çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur (Akgün ve Karacaoğlu, 2005; Birgin ve Baki, 2012; Çakan, 2004; Erdal, 2007; Gözütok, Dietel, Herman ve Knuth, 1991; Güven, 2001; Güven ve Eskitürk, 2007; Struyven, Dochy, Janssens, Schelfhout ve Gielen, 2006). Son zamanlarda yapılan çalışmalarda ise öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine karşı olumlu tutumlar geliştirdikleri ortaya çıkmıştır (Demir, Tananis ve Trahan, 2019; Göçer, 2019).

Değişen dünya, eğitim sistemlerini dolayısıyla da öğretmenleri etkilemektedir. Bu araştırmada okullarda görevli öğretmenlerin ölçme-değerlendirmeye dair tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca sahada olan öğretmenlerin bakış açılarının doğru tespit edilebilmesi ve okullardaki ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin tekrar yapılandırılabilmesi için bu tür çalışmaların önemli olduğu düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Olayların, kurumların, objelerin, grupların ve çeşitli konuların betimlenmesi ve açıklaması hedeflenen araştırmalarda bu yöntem kullanılmaktadır (Kaptan, 1998).

Çalışma Grubu

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2017 yılından itibaren illerde teşkilatlandırmaya başladığı Ölçme ve Değerlendirme Merkezleri'nin görev tanımı içerisinde yer alan "öğretmenlerin değişen ve alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına bakış açılarını değiştirmek ve bu ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını okullarda uygulamalarını sağlamak" amacıyla hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi kapsamında öğretmen görüşleri ön plana çıkmaktadır. Bu çalışma ile Kastamonu ilinde temel eğitim ve ortaöğretimde görev yapan, ölçme ve değerlendirme eğitimine gönüllü olarak katılan öğretmenlerin düşüncelerine yer verilmiştir. Çalışma grubu oluşturulurken branş temelinde tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda çalışmaya 203 öğretmen katılmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Veriler, Byrant ve Barnes (1997) tarafından hazırlanan ve Ozan ve Köse (2013) tarafından Türkçeye çevrilen "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum Envanteri" (Attitude Toward Educational Measurement Inventory) uygulanarak toplanmıştır. Ölçekte yer alan 31

madde 5'li likert tipinde olup; kesinlikle katılmıyorum 1, katılmıyorum 2, kararsızım 3, katılıyorum 4 ve kesinlikle katılıyorum 5 şeklinde puanlanmıştır. SPSS 23 paket programı kullanılarak elde edilen veriler analiz edilmiştir. Ölçeğin KMO güvenilirlik katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 1.

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum Envanteri Normallik Dağılım Sonuçları

Faktör Grupları	\bar{x}	SS	Çarpıklık		Basıklık	
			Katsayı	Std. Hata.	Katsayı	Std. Hata
Ölçek Geneli	4,03	,35	-,87	,17	,93	,34
İlgi Faktörü	4,42	,42	-1,08	,17	,88	,34
Faktörler						
Duygu Faktörü	3,86	,40	-,84	,17	,64	,34
Kurs Faktörü	3,59	,53	-,66	,17	,76	,34

Veri seti incelendiğinde kayıp verilerin olmadığı görülmüştür. Yapılan normallik analizine göre basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiş olup birçok kaynakta (Çokluk vd., 2014; Tabachnick ve Fidell, 2007) -1,5 ile +1,5 arasında geçerli olarak kabul edilen değerler tespit edilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde ölçeğin geneli, ilgi faktörü, duygu faktörü ve kurs faktörü sonuçlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

BULGULAR

Çalışma kapsamında elde edilen sonuçlar bu bölümde verilmiştir.

Tablo 2.

Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

		N	%
Cinsiyet	Kadın	101	49,8
	Erkek	102	50,2
Yaş	24-30	73	36,0
	31-40	89	43,8
	41 ve üstü	41	20,2
Branş Grubu	Dil grubu	71	35,0
	Matematik grubu	41	20,2
	Fen grubu	49	24,1
	Sosyal grubu	42	20,7
Kurum Türü	Ortaokul	85	41,9
	Yatılı Bölge Ortaokulu	14	6,9
	İmam Hatip Ortaokulu	25	12,3
	Anadolu Lisesi	21	10,3
	Çok Programlı Anadolu Lisesi (ÇPAL)	17	8,4
	İmam Hatip Lisesi	9	4,4
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (MTAL)	32	15,8

Tablo 2 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin %50'si erkek %50'si kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların %36'sı 30 yaş altı, %44'ü 31-40 yaş arası ve %20'si

41 yaş ve üstüdür. Kastamonu il genelindeki tüm ortaokul ve lise türlerinde ve farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin katılımına dikkat edilmiştir.

Çalışma kapsamında sonuçlar cinsiyet, yaş, hizmet yılı, okulun bulunduğu yerleşim yeri, branş ve kurum türü boyutlarında incelenmiştir. Elde edilen verilerden anlamlı farklılık olanlar aşağıda sıralanmıştır.

Tablo 3.
Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	df	t	p
Ölçek Geneli	Kadın	101	3,96	0,39	201	-2,74	0,007*
	Erkek	102	4,09	0,31			
İlgi Faktörü	Kadın	101	4,38	0,43	201	-1,42	0,158
	Erkek	102	4,46	0,40			
Duygu Faktörü	Kadın	101	3,78	0,46	201	-2,63	0,009*
	Erkek	102	3,93	0,32			
Kurs Faktörü	Kadın	101	3,48	0,57	201	-2,72	0,007*
	Erkek	102	3,68	0,46			

p<,01

Tablo 3’de “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum Envanteri” sonuçları incelendiğinde ölçeğin genelinde cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık vardır (t(201)=-2,73, p<0,05). Anlamlı farklılık erkek öğretmenler lehine olup (\bar{X} =4,09) kadın öğretmenlerin ortalamasından (\bar{X} =3,95) yüksektir. Ölçek faktörlere göre incelendiğinde duygu faktörü (t(201)=-2,63, p<0,05) ve kurs faktörü (t(201)=-2,72, p<0,05) açısından da anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu anlamlı farklılık her iki faktör için de erkek öğretmenlerin lehinedir. İlgi faktörünün cinsiyetle anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.
Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Kurum Türüne Göre t-testi Sonuçları

Boyutlar	Kurum Türü	N	\bar{X}	SS	df	t	p
Ölçek Geneli	Ortaokul	124	4,07	0,32	201	2,30	0,002*
	Lise	79	3,95	0,38			
İlgi Faktörü	Ortaokul	124	4,47	0,41	201	2,00	0,046*
	Lise	79	4,35	0,42			
Duygu Faktörü	Ortaokul	124	3,90	0,38	201	1,59	0,112
	Lise	79	3,80	0,43			
Kurs Faktörü	Ortaokul	124	3,64	0,46	201	1,83	0,068
	Lise	79	3,50	0,61			

Tablo 4’de “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum Envanteri” sonuçları kurum türü açısından incelendiğinde, ölçek genelinde (t(201)=2,30, p<0,05) ve ilgi faktöründe (t(201)=2,00, p<0,05) anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın ortaokullar lehine olduğu görülmektedir. Duygu faktörü ve kurs faktöründe ise anlamlı farklılık yoktur.

Tablo 5.

Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Branşa Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Ölçek Geneli	Gruplar arası	0,75	3	0,25	2,04	0,109	
	Gruplar içi	24,57	199	0,12			
	Toplam	25,33	202				
İlgi Faktörü	Gruplar arası	0,46	3	0,15	0,87	0,455	
	Gruplar içi	34,89	199	0,17			
	Toplam	35,35	202				
Duygu Faktörü	Gruplar arası	1,53	3	0,51	3,24	0,023*	Fen Grubu- Dil Grubu
	Gruplar içi	31,49	199	0,15			
	Toplam	33,03	202				
Kurs Faktörü	Gruplar arası	1,60	3	0,53	1,91	0,128	
	Gruplar içi	55,56	199	0,27			
	Toplam	57,17	202				

p<,05

Tablo 5'te ölçeğin geneli, ilgi faktörü ve kurs faktörünün branş açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Sadece Duygu faktörünün tek faktörlü varyans analizi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F(3-199)= 3,24$, $p< 0,05$). Duygu faktöründe ise dil grubu öğretmenleri ile fen grubu öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Fen gurubu öğretmenlerinin ($X=3,94$), Dil grubu öğretmenlerine göre ($X=3,74$) daha olumlu bir tutuma sahip oldukları söylenebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Ölçme ve değerlendirme verilen eğitimin niteliğinin ortaya çıkarılmasında ve daha iyiye ulaştırılmasında önemli bir süreçtir. Bu kapsamda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye karşı tutumları, verimli bir eğitimin amacına uygun bir şekilde ölçülmesi ve değerlendirilmesini doğrudan etkilemektedir. Araştırma ele aldığı boyutlar ve örneklem açısından birçok çalışmadan ayrılmaktadır. Özellikle ortaokul ve lise boyutunda farklı branşlar ele alınmıştır.

Sonuçlar genel olarak incelendiğinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumların cinsiyete göre değiştiği ve erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha olumlu bir tutuma sahip oldukları, özellikle ölçeğin alt boyutları olan duygu ve kurs faktöründe de erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Ayrıca kurum türü açısından incelendiğinde ise ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumun ortaokullar lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin branş bazında ölçeğin duygu boyutunda fen grubu öğretmenleri yönünde anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Ataman (2007), yaptığı çalışmada kadın öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında daha başarılı olduğunu bulmuştur. Sekban ve Köse (2017), KKTC' de genel ve mesleki liseler üzerine yaptıkları araştırmalarında kadın öğretmenlerin kendilerini ölçme ve

değerlendirme konusunda daha yeterli algıladıklarını tespit etmiştir. Öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmaların bir kısmında ise cinsiyetle ilgili bir farklılık bulunamamıştır (Yaşar, 2014; Gencel ve Özbaşı, 2013; Tatar ve Murat, 2011). Yaptığımız çalışmada ise erkek öğretmenlerin daha olumlu bir tutuma sahip olduğu görülmüştür. Bunun en önemli sebebi olarak erkek öğretmenlerin bilgisayar kullanımına yatkın olması düşünülmektedir. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarda erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık vardır. Özellikle duygu boyutu ve kurs alma boyutunda erkek öğretmenler daha olumlu yaklaşıma sahipken, ilgi boyutunda herhangi bir farklılık yoktur. Uysal ve Yumuşak (2018) araştırmalarında yapılan çalışma ile paralel olarak öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda desteklenmesi gerektiğini bulmuştur. Fakat yapılan bazı çalışmalarda ise ölçme değerlendirme dersi almanın, hizmet içi eğitim almanın ve mezun olunan yükseköğretim programının anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmadığı tespit edilmiştir (Çakan, 2004; Daniel ve King, 1998; Sekban ve Köse, 2017). Bu noktada öğretmenlerin bakış açısı ve gönüllük durumları etkili bir duruma sahiptir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın uygulamaya koyduğu öğretim programları incelendiğinde, yıllara göre ölçme ve değerlendirme yaklaşımları konusunda farklılık göstermektedir. Özellikle 2004 yılından sonra uygulanan öğretim programları ölçme ve değerlendirmeye daha fazla yer vermektedir. Bu doğrultuda yükseköğretimdeki ölçme ve değerlendirme yaklaşımları da şekillenmektedir (Ulutaş ve Erman, 2011). Yaptığımız çalışmada ise ölçme sonuçları kurum türü açısından incelendiğinde ise ortaokulda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı farklılık vardır. Fakat duygu ve kurs boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu kapsamda ortaokullarda görevli olan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye karşı tutumlarının daha pozitif olduğu görülmektedir.

Branş açısından sonuçlar incelendiğinde ise özellikle Fen grubu öğretmenleriyle dil grubu öğretmenleri arasında fen grubu öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık vardır. Nazlıççek ve Akarsu (2008), yaptıkları çalışmada fen grubu öğretmenlerinin geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerini tercih ettiği, bu nedenle ölçme ve değerlendirme karşısındaki tutumlarının istenilen düzeyde olmadığını tespit etmişlerdir. Yaşar (2014) yapmış olduğu bir çalışmada lisans eğitimlerinde matematik dersi aldıklarını ifade eden öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirmeye yönelik tutumlarının olumlu olduğunu tespit etmiştir.

Çalışma bir bütün olarak değerlendirildiğinde ve öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme cevapları dikkate alındığında ölçme ve değerlendirmeye önem verdikleri, öğretmenlerin meslek hayatı boyunca daha fazla ölçme ve değerlendirme dersi almaları gerektiği ve bu konuda verilen eğitimlerin gerekli olduğunu düşündükleri, ölçme ve değerlendirmenin iyi bir eğitimci olmak için gerekli ve yararlı olduğu kanaatinde oldukları ve ölçme ve değerlendirme dersi almadan öğretmenliğe yeterince hazır olunamayacağı, ölçme ve değerlendirme konusunda eğitim alma

düşüncesiyle ve ölçme ve değerlendirme kelimelerinin aslında korkutucu olmadığı, matematikle ilişkisinin sorun teşkil etmediği, yenilikçi ölçme ve değerlendirme eğitimlerine öğretmenlerin istekli olduğu sonucu çıkarılmıştır. Başka çalışmalarda öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımlara kapalı olduğu düşüncesi ön plandadır (Benzer ve Eldem, 2013; Yıldırım ve Karakoç Öztürk, 2009).

ÖNERİLER

Yapılan çalışmanın kapsamı ve içeriği düşünüldüğünde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda belirli sürelerde eğitimlere alınması gerekliliği görülmektedir.

Sözel branşlar olan Coğrafya, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Felsefe, İngilizce, Sosyal Bilgiler, Tarih, Türk Dili ve Edebiyatı ve Türkçe gibi branşlara temel matematik bilgisine dayanan bir ölçme ve değerlendirme eğitimi verilmesi öğretmenlerin tutumlarında olumlu bir değişikliğe ve süreci daha iyi ele almalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Yenilikçi yaklaşımların getirdiği ölçme ve değerlendirme uygulamalarına karşı öğretmenlerin bilgilendirilmesi gereklidir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, Y., & Gençtürk, E. (2013). Coğrafya öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri ile ilgili görüşleri: kullanma düzeyleri, sorunlar ve sınırlılıklar. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 18(30), 331-356.
- Ataman, M. (2007). *Benzeşen ve ayırışan yönleriyle 1998 ve 2004 ilköğretim sosyal bilgiler“öğretim programlarında (4.-5. sınıflar) ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri ve bunlara ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Benzer, A., & Eldem, E. (2013). Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkında bilgi düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 649-664.
- Birgin, O., & Baki, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulama amaçlarının yeni matematik öğretimi programı kapsamında incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165).
- Birgin, O., & Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163-179.

- Bryant, N. C., & Barnes, L. L. B. (1997). Development and validation of the attitude toward educational measurement inventory. *Educational and Psychological Measurement, 57*, 870-875.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: ilk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37*(2), 99-114.
- Çelik, D. (2000). *Okullarda ölçme ve değerlendirme nasıl olmalı?* MEB Yayınları: İstanbul.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi: Ankara.
- Daniel, L.G., & King, D. (1998). A knowledge and use of testing and measurement literac of elementary and secondary teachers. *Journal of Educational Research, 91*(6), 331- 344.
- Demir, M., Tananis, C. A., & Trahan, K. W. (2019). İlköğretim okullarında kullanılan alternatif değerlendirme yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 44*(197).
- Dietel, R. J., Herman, J. L., & Knuth, R. A. (1991). What does research say about assessment? *North Central Regional Educational Laboratory, 1-18*.
- Erdal, H. (2007). *2005 İlköğretim matematik programı ölçme değerlendirme kısmının incelenmesi: Afyonkarahisar ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*, 135-145.
- Gencil, İ.E., & Özbaşı, D. (2013) Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik yeterlik algılarının incelenmesi. *İlköğretim Online, 12*(1), 190-201.
- Göçer, A. (2019). Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin işlevselliğine etki eden önemli bir uygulama tekniği olarak geribildirim kullanımı. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(1), 111-126.
- Gözütok, F. D., Akgün, Ö. E., & Karacaoğlu, Ö. C. (2005). İlköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16*.
- Güven, B., & Eski Türk, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede kullandıkları yöntem ve teknikler. *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat*.

- Güven, S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede kullandıkları yöntem ve tekniklerin belirlenmesi. 10. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik yöntemleri*. Ankara: Tekişik Matbaası.
- MEB. (2004). *İlköğretim fen bilimleri-matematik-coğrafya-türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2019) *2023 eğitim vizyonu belgesi*. 16.08.2019 tarihinde <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden ulaşılmıştır.
- Nazlıççek, N., & Akarsu, F. (2008). Fizik, kimya ve matematik öğretmenlerinin değerlendirme araçlarıyla ilgili yaklaşımları ve uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 18-29.
- Ozan, A. G. C., & Köse, E. (2013). Adaptation of attitudes toward educational measurement inventory (atemi) to turkish/eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum envanterinin türkçeye uyarlanması. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 29-47.
- Sekban, M., & Köse, İ. (2017). KKTC'de genel ve mesleki liselerde görev yapan öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik yeterlik algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 884-901. DOI: 10.17240/aibuefd.2017.17.30227-326604
- Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S., & Gielen, S. (2006). On the dynamics of students' approaches to learning: The effects of the teaching/learning environment. *Learning and Instruction*, 16(4), 279-294.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 5). Boston, MA: Pearson.
- Tatar, N., & Murat, S., (2011) Öğretmen adaylarının değerlendirmeye yönelik algıları. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 70-88.
- Turgut, F. (1977). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Nüve Matbaası.
- Ulutaş, S., & Erman, M. (2011). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye'de uygulanmış olan ilkokul, ortaokul ve ilköğretim okulları öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 2(1), 148-154.
- Usta, H. G., & Uğurlu, C. T. (2018). Sınıf içi ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımı ve denetlenmesi: denetmen ve öğretmen görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 17(67).

- Uysal, H., & Yumuşak, G. (2018). Matematik öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yaklaşımlarını kullanmaya yönelik öz yeterlikleri. *Electronic Turkish Studies*, 13(11).
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme*. A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları. Ankara, 119.
- Volante, L., & Fazio, X. (2007). Exploring teacher candidates' assessment literacy: implications for teacher education reform and professional development. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 749-770.
- Yaşar, M. (2014). Öğretmen adaylarının "eğitimde ölçme ve değerlendirme" dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 64-83.
- Yıldırım, F., & Karakoç Öztürk, B. (2009). Türkçe dersi öğretim programının ölçme değerlendirme ögesi hakkında öğretmen görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(37), 92-108.

Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesinin Görsel Sanatlar Eğitimine Katkısı¹

 Şahika YAMAN BAYRAM
Gazi Üniversitesi
yamansahika@gmail.com

Gönderilme Tarihi: 16/07/2019

Kabul Tarihi: 22/11/2019

Yayınlanma Tarihi: 30/11/2019

DOI: [10.30855/gjes.2019.05.03.003](https://doi.org/10.30855/gjes.2019.05.03.003)

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler:

Çocuk ve gençlik,
Sanat müzesi,
Sanat eğitimi,
Müze eğitimi

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; Türkiye’de yeni bir kavram olan Çocuk ve Gençlik Sanat Müzelerinin görsel sanatlar eğitimine katkısını ders öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda araştırmaktır. Bu doğrultuda araştırmada nitel araştırma yöntemleri olarak; Veri toplama yöntemlerinden durum çalışması yapılmıştır. Araştırma yöntemlerinden Literatür taraması modeli ve yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi uygulanmıştır. Buna bağlı olarak konu ile ilgili dünyada bulunan örnekleri ve ülkemizde benzer uygulamaları araştırılarak alansal çıkarımlarda bulunulmuştur. Konya’nın Ereğli ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda Görsel Sanatlar öğretmeni olarak görev yapan 21 öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış form ile görüşmelerden elde edilen nitel veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmada, müze eğitiminin verilmesi konusunda eksiklikler saptanıp, öğretmenlerin öğrencileri müzeye götürme oranlarının az olduğuna; müzede sanat eğitiminde kavramsal ve uygulama çalışmalarını az oranda gerçekleştirdikleri sonucuna varılmıştır. Fakat müze eğitiminin gerekliliği, ülkemizde var olmayan Çocuk ve Gençlik Sanat Müzelerinin olası kazanımları ve bu kazanımların sanat eğitimine katkısı hususunda ilgili literatürleri destekleyen söylemlerde bulunmuşlardır. Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesinin; çocuklara, gençlere ve öğretmenlere olumlu yönde kazanımlar sağlayacağı ve sanat eğitimine kayda değer katkı sağlayacağı sonucuna varılmıştır.

¹ Bu çalışma yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Contribution of Children and Youth Art Museum to Visual Arts Education

Article Info

Keywords:

Children and youth,
Art museum,
Arts education,
Museum education

ABSTRACT

The purpose of this research is to investigate how Children and Youth Art Museum of the visual arts which is a new term in Turkey, contribute to visual art education in accordance with the opinions of visual art teachers. As a research method, the literature review model and search, semi-structured interviews method were applied as the subject of qualitative research methods. Consequently, it has been made some areal inferences by investigating the related examples in the world and similar applications in our country. Interviews were conducted with 21 teachers working in the schools of Ministry of National Education as Visual Arts teachers in the Ereğli district of Konya. Qualitative data obtained from interviews with semi-structured form were subjected to content analysis. The data were collected and organised. And the relevant sections, conclusions and evaluations were included in the thesis with regular order. In this research, a semi-structured interview form was prepared about the necessity of museum education, the contributions of the Children and Youth Art Museum to the education of art, and the opinions of the Visual Arts teachers about the theoretical and practical studies of museum education. In this research, it was determined that there were deficiencies about the museum education, no participation in museums and there were no conceptual and implementation studies. However, the teachers support the probable benefits of Children and Young Art Museums that don't exist in our country. It was concluded in the article that Children and Youth Art Museum would provide positive gains on children, young people and teachers and would contribute to art education.

GİRİŞ

İnsanoğlu geçmişini hep merak eden ve sorgulayan bir varlıktır. Tarih, bize zamanın izlerini; geleceğin hislerini yansıtır. Müzeler topraklarda yaşanan savaşı, toplumsal değişimi, sanatı, kültürü insanın var olduğu andan itibaren gelişimini açıkça gösterir. Toplumsal açıdan müzenin görevleri oldukça fazladır. Günümüzde müzeler, sanatı, bilimi, geleceğin tarihini, teknolojiyi ve doğaya ait alanlarda geçmişin, geleceğin izlerini dört duyu ile yaşayarak öğrenmenin gerçekleşeceği, herkese açık, heyecan verici öğrenme alanıdır (Buyurgan ve Buyurgan, 2012, s. 68). Günümüz okullarında görsel sanatlar dersinin haftada bir ders saati olmasından ve şehirlerde düzenlenen sergilerin az olmasından dolayı görsel sanat kültürü bakımından eksik kalmaktayız.

Öğrenciler sanatı sadece medyada, büyük şehirlerde ve derste gördükleri ile sınırlandırmaktadırlar. Çocukların, gençlerin hatta yetişkinlerin etkin rol almalarının dokun-yap,

hissetme, eğlenme, etkileşim ve yaşamayla öğrenme yöntemiyle, sanatın önemini anlamaları ve aslında sadece gezerek değil keşfederek keyifli hale gelmesinde önemli rol oynayan Çocuk ve Gençlik Sanat Müzelerinin yaratıcı potansiyellerini artıracakları düşünülmektedir. Eğitim öğretimde çağdaş öğrenmelerin gerçekleşeceği ve farklı yöntemlerin uygulanacağı kurum olarak artık müzelerin kullanımının yaygınlaşması önem arz etmektedir (Karadeniz, 2009).

Sanat müzeleri, sanat eğitimi açısından oldukça önem taşımaktadır. Ülkemizde müzeler sıkıcı, sadece gezip görmekle sınırlı bilinmektedir. Gençler ve çocuklar, okul dışında müze gibi yerlerde de zaman geçirilebileceğini bilmemektedir. Sanat eğitimi; atölyeler, galeriler, okullar dışında çocuk ve gençlik sanat müzelerinde etkinlikler ile verilen estetik algı, sanat tarihi, görsel kültür bakımından önemlidir.

Dünyada ki örneklerden yola çıkarak Çocuk ve Gençlik Sanat Müzelerinin görsel sanatlar eğitimine katkısının oldukça fazla olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sanat eserlerini birebir görerek ve esinlenerek çalışması eğitimin kalıcılığı bakımından önemlidir. Sanat müzelerinde bulunan eserlerin tarihî dokusu, çocuklara sanat tarihi kronolojisini kavratmada yardımcı olacaktır. Bu sayede kalıcı öğrenme sağlanacaktır. Görsel sanat eğitiminde çocukların ve gençlerin soyut ifadelerden ziyade, somut eserlerle karşılaşması, onlara dokunması ve orada etkinlikler yapması görsel sanatlar eğitiminde kalıcılık açısından önemli olacaktır.

Bu araştırmanın amacı; Türkiye’de yeni bir kavram olan Çocuk ve Gençlik Sanat Müzelerinin görsel sanatlar eğitimine olan katkısını ders öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda araştırmaktır. Bu doğrultuda ülkemizde az bilinen Çocuk ve Gençlik Sanat Müzelerinin sanat eğitimi açısından katkısına yönelik Görsel Sanatlar öğretmenlerinin görüşleri baz alınarak dünyada bulunan örnekler ile tartışılması ve katkısının ortaya çıkartılması düşünülmektedir. Ülkemizde bulunmayan Çocuk ve Gençlik Sanat Müzelerinin görsel sanatlar eğitimine katkısını, müze eğitiminin gerekliliği ve müzede kuramsal ile uygulama çalışmalarının ne düzeyde yapılabilirliği açısından alan öğretmenlerinin görüşleri önem arz etmektedir. Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesinin katkılarıyla ülkemizde alanla ilgili hangi çalışmalar yapılabildiği, Görsel Sanatlar öğretmenlerinin programlarına ne derece dahil edilebildiği ve sanatın eğitiminin temellerini sınıf ortamında ne derece uygulayabildikleri alan için önemlilik arz etmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırma bir nitel araştırmadır. Ülkemizde Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesinin var olmamasından dolayı uygulama çalışması yapılamamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yapılmış bu bağlamda; konu tarama olarak literatür taraması modelinden ilgili dünyada bulunan örnekleri ve ülkemizde benzer uygulamaları araştırılarak alansal çıkarımlarda bulunulmuş ve yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış form ile

görüşmelerden elde edilen nitel veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Nitelikli bir görüşme, bireysel düşünceler ve inanışlar hakkında yansız bilgi edinme sanatı ve bilimidir. Görüşmecinin bilgileri, düşünceleri, davranışları bir sistemdir. Görüşmenin amacı, araştırmanın tüm öğelerini araştırmaktır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016, s. 153).

Katılımcılar

Araştırma için hazırlanan görüşme formu katılımcılara sorularak kayıt altına alınmıştır. Katılımcılar; Konya Ereğli’de çalışan Görsel Sanatlar öğretmenleridir. Araştırmanın örneklemini olan öğretmenler için Resmî ve özel okullarda çalışan karma bir grup seçilmiştir. Konu ile ilgili alan araştırması yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veriler kütüphanelerde yer alan kaynaklardan, dünyada bulunan Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesi örneklerinden ve alan ile ilgili diğer çalışmalardan elde edilmiştir. Bu alanda Türkiye’de ve farklı ülkelerde yapılan çalışmalar incelenmiştir. Veriler toplanarak ve düzenlenerek ilgili bölümlere, düzenli sıralama ile çıkarımlar yapılarak, değerlendirmeler araştırmaya dâhil edilmiştir.

Bu araştırmada Görsel Sanatlar öğretmenlerinin, Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesinin sanat eğitimine katkıları yolunda, müze eğitiminde kuramsal ve uygulama çalışmaları hakkında; müze eğitiminin gerekliliğiyle ilgi görüşlerini belirlemek amacıyla bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan bu form, iki uzman tarafından incelenmiş; uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda nihai haline getirilmiştir. Görüşme formunun hazırlanması için öncelikle; Çocuk ve Gençlik Sanat Müzeleri, müze eğitiminde uygulamaların önemi; müze eğitiminin eğitim programlarında yeri, kazanımları değerlendirerek bu alanda yayımlanan yayınlar incelenmiş ve derlenmiştir. Bu bilgiler ışığında iki ana bölüm oluşturulmuştur. İlk bölümde öğretmenin kişisel bilgilerine yer verilmiş ikinci bölümde “Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesi hakkında öğretmenlerin ne derece bilgi sahibi olduğunu”, “Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesi ülkemizde olsaydı sanat eğitimine katkısının neler olacağı”, “Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesi olsaydı hangi kazanımlar sağlayacağını” ve “Öğretmenlerin müze eğitiminde internetten ne derece yararlandığına” “Müze eğitiminin gerekliliği”, “Müzelerde öğrencilere uygulama çalışması yapılabilirliği”, “Müzelerin sanatsal etkinlik alanlarının yeterliliğine” ilişkin görüşleri 9 alt tema olarak belirlenmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasına yönelik yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler amacıyla araştırmacı, katılımcıların eğitim verdikleri uygun mekânlarda, randevu alarak uygun zaman dilimlerinde gerçekleştirilmiştir. İzinli öğretmenlerle kamu alanlarında görüşülmüş ve öğretmenlerden bazılarıyla uygun zaman dilimi ayarlanamadığından telefon ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler veri kaybı yaşamamak

amacıyla görüşmecilerden izin alınarak ses kaydına alınmıştır. Bazı görüşmeler yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler ortalama 25 dakika sürmüştür. Katılımcılara araştırmanın amacına yönelik ön bilgilendirme yapıp “Yaygınlaşması yeni sayılan Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesi Hakkında Bilginiz Var mı?” sorusu yönlendirilip, sonrasında bilgisi olmayan öğretmenlere Buyurgan ve Buyurgan (2012) yaptıkları çalışmada yer alan Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesi tanımı; “Çocuklar ve gençler için sanatı tanıma, anlama ve sevmelerine yönelik oluşturulmuş müzelerdir. Fizikî özellikler ve etkinlikler yaş grupları göz önünde bulundurularak düzenlenmektedir. Çocuk ve Gençlik Sanat Müzeleri diğer sanat müzelerinden farklı olarak etkinlik bazlı düzenleme ve eserlerin seçimi pedagojik açıdan değerlendirerek düzenlenmiş okul dışı sanat etkinliklerinin yapılmasına uygun yerlerdir.” verilerek diğer maddelere yönelik görüşleri istenmiştir. Bütün görüşme notları sırası ile yazılmış ve katılımcılara görüşme sırası ile (K1), (K2) gibi kodlar verilmiştir.

Verilerin Analizi

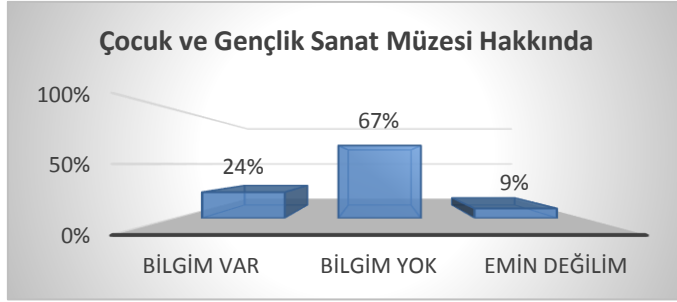
Tez konusuyla ilişkin literatür ve kaynaklardan elde edilen veriler ile öğretmen görüşleri içerik analizine tabi tutulmuş çözümlenerek ortak bir bilgi alanı oluşturulmuştur. Bu bilgiler ışığında iki uzman tarafından incelenilen görüşme formu hazırlanmış ve form ile ilgili birimlerden izinler alınarak görüşmelere başlanmıştır. Katılımcıların görüşleri not edilmiş ilgili temalara eklenmiştir. Araştırmada toplanılan veriler düzenlenmiş ve seçilen örneklerin içerikleri değerlendirilmiştir. Katılımcı görüşleri dünyada bulunan Çocuk ve Gençlik Sanat Müzelerinin amaçları ve çalışmalarıyla tartışılmıştır. Alan ile ilgili çalışmalar araştırmanın amacına göre sıralanmış ve ilgili bölümlere dahil edilip katılımcı görüşleri ile tartışılarak yorumlanmıştır. Tez çalışması sürecinde elde edilen veriler Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesinin görsel sanat eğitimi açısından katkısı irdelenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde 1. Alt amaç olan öğretmenlerin Çocuk ve Gençlik Sanat Müzelerinin nitelikleri hakkındaki görüşlerinin neler olacağına yönelik katılımcılara sorulan “Yaygınlaşması yeni sayılan Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesi hakkında öğretmenlerin ne derece bilgi sahibi olduğu”, “Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesinin sanat eğitime katkısı neler olacağı”, “Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesi hangi kazanımlar sağlayacağı” maddeleri belirtilmiştir. Araştırmanın 2. Alt amacı olarak öğretmenlerin Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesinin gerekliliği hakkındaki görüşlerinin neler olduğuna yönelik katılımcılara sorulan “Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesinin Gerekliliği” maddesi belirtilmiştir. 3. Alt amaç doğrultusunda öğretmenlerin müzede uygulama çalışmaları yapılması hakkındaki görüşlerine yönelik ise: “Müzelerde öğrencilere ne derece sanatsal uygulama çalışması yaptırabildikleri”, “Müzelerin sanatsal etkinlik alanlarının yeterliliği”, “Müzede görsel sanat eğitiminde kuramsal ve uygulama çalışmalarının getirdiği kazanımlar

hakkında düşünceleri”, “Öğrencileri müzeye götürmeden müze eğitiminin verilmesini doğru ve yeterli bulup bulmadıkları”, buna bağlı olarak “Öğretmenlerin müze eğitiminde internetten ne derece yararlandığı” hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmen görüşleri temalar halinde sunulmuştur.

Katılımcılara formun 1. Maddesi olarak “Yaygınlaşması yeni olan Çocuk ve gençlik sanat müzesi hakkında bilginiz var mı?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların cevapları ana temalarda birleştirilmiş ve Şekil 1’de katılımcı görüş sayısına göre yüzdeler alınmış ve gösterilmiştir.



Şekil 1. Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesi hakkında katılımcı bilirlilik düzeyi (%)

Şekil 1’de görüldüğü gibi katılımcıların %9’u “Emin değilim”, %24’ü “Bilgim var” ve %67’si “Bilgim yok” ifadesini kullanmıştır.

“Emin değilim” ifadesine örnek söylem olarak:

“Duydum sanırım emin değilim, oyuncak müzesi gibi mi?” (K19)

“Bilgim var” ifadesine örnek söylem olarak:

“Amerika’da olan müze sanırım; Boston’da yanlış bilmiyorsam.” (K21)

“Bilgim yok” ifadesine örnek söylem olarak:

“İlk defa duyuyorum.” (K15)

“Bilmiyorum” ve “Emin değilim” ifadeleri kullanan katılımcılara araştırmanın devamını sağlayabilmek ve araştırmanın ana temalarına ulaşabilmek için Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesi tanımı verilmiştir. Bu tanım S. Buyurgan ve U. Buyurgan’ın (2012) yaptıkları çalışmaya göre:

“Çocuklar ve gençler için sanatı tanıma, anlama ve sevmelerine yönelik oluşturulmuş müzelerdir. Fizikî özellikler ve etkinlikler yaş grupları göz önünde bulundurularak düzenlenmektedir. Çocuk ve Gençlik Sanat Müzeleri, diğer sanat müzelerinden farklı olarak etkinlik bazlı düzenleme ve eserlerin seçimi pedagojik açıdan değerlendirerek düzenlenmiş okul dışı sanat etkinliklerinin yapılmasına uygun yerlerdir.”

“Bilgim yok” ve “Emin değilim” ifadeleri kullanan katılımcılara “Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesi” tanımı verildikten sonra araştırmanın 2. Maddesi olan “Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesi ülkemizde olsaydı sanat eğitimine katkısı neler olurdu?” sorusu yönlendirilmiştir. Cevaplar 38 ana tema etrafında toplanmış ve bu temalara katılımcıların hangi oranla katıldığı yüzdeler olarak saptanmıştır. Bulgular Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesinin Ülkemizde olsaydı Sanat Eğitimine Katkısına Yönelik Görüşler

(%)	Görüşler
29	1. Bireylerin sanata ilgisi artardı.
14	2. Bireyler sanatsal teknik olarak bilgi edinirdi.
9	3. Bireyler sanatsal terimleri tanırды.
24	4. Öğretmenlere, öğrencilere, toplumun her bireyine sanatsal katkı sağlardı.
4	5. Çocukların resimlerde verdiği mesajlar şekil alırdı.
29	6. Bireylerin sanata bakış açısı değişirdi.
9	7. Bireyler sanat eserini anlamlandırmayı öğrenirdi.
4	8. Sanatsal alanda bireyler cüretkâr olurdu.
9	9. Bireylerin yeteneklerini keşfetmesine yardımcı olurdu.
9	10. Sanat eğitimini yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatı sunardı.
4	11. Bireylerin müze bilinci edinmesini sağlardı.
9	12. Sanatı seven bireyler olurdu.
4	13. Sanatsal bilgi birikimine sahip bireyler olurdu.
14	14. Sanata ve sanatçıya saygı duyan toplum olurdu.
4	15. Sanat hayatın bir parçası haline gelirdi.
14	16. Bireyler geçmiş ve güncel sanat eserlerini tanırды.
14	17. Sanat eğitimi okulla kalmazdı.
4	18. Bireyler sanat yaşını güzel atlatırdı.
9	19. Hayal güçleri ve yaratıcılığı gelişmiş bireyler olurdu.
24	20. Dünyaya estetik açıdan bakmayı bilen bireyler olurdu.
4	21. Bireyler müze alışkanlığı kazanırdı.
9	22. Çocukların zekâ gelişimini desteklerdi.
14	23. Bireylerin sanatsal tutumunu geliştirirdi.
4	24. Ülkemizde sanatçı sayısı artardı.
4	25. Bireyler üretme hazzını yaşardı.
4	26. Özgüvenli nesiller olur.
4	27. Özgün bireyler ve özgün eserler ortaya çıkardı.
14	28. Sanat derslerinin imajı değişirdi.
9	29. Öğrencilerin Görsel Sanatlar dersine ilgi ve tutumu değişirdi.
4	30. Araştırmayı seven bireyler olurdu.
9	31. Yeteneklerinin farkında olan bireyler yetişirdi.
9	32. Çocukların erken yaşta ilgi alanları ortaya çıkardı.
4	33. Sergi kültürü oluşurdu.
4	34. İnce ruhlu ve saygılı bireyler olurdu.
9	35. Sınıf ortamında öğrenci rolünden çıkıp müze ortamında kâşif olurdu.
19	36. Kalıcı sanat eğitimi ortamı olurdu.
4	37. Zamanı iyi değerlendirmeyi bilen bireyler olurdu.

Tabloda görüldüğü gibi maddelere yoğunluk olarak katılımcıların %19’u 36. Maddeyi ifade etmiştir. 4 ve 20. Maddeler ise katılımcıların %24’ü söylemiştir. Katılımcıların %29’u 1 ve 6. Maddelerden bahsetmiştir. Bu bulgulara göre maddelerden 1, 2, 3, 4 ve 30. Maddelerden söylemde bulunan katılımcı görüş örneği:

“Kesinlikle etkili bir şekilde sanata ilgi artardı. Sınıf ortamında dışarıdan bir örnek bile gelse öğrenci heyecanlanıyorlar. Gerçek esere bakıp hamuru işlese ona teknik olarak bilgi sağlar. Şövale görmeyen, bilmeyen öğrenciler orada form olarak bilgi edinir ve sanat terimlerine de aşına olup, öğrenir. Şahsen eleştirecek olsam kendimi bile 4 yıl eğitim yeterli olmadı. Maddî imkânsızlıklar içerisinde yağlı boya gördük ve yapmaya çalıştık. Sadece Çocuklara katkısı olmaz; ailelerin yanı sıra öğretmenlerin kendini geliştirmesi açısından da çok önemli olacaktır. Ve verilen eğitim de kalıcı olacaktır.” (K1)

Maddelerden 1, 5, 6, 7 ve 15. Maddelerden bahseden katılımcı görüşü olarak: “Çok güzelmiş. Çok katkı sağlardı. Anasınıfından itibaren başlasa bu eğitim çocukların resimlerinde verdiği mesajlar bile yön alır gerçek eserler ile tanışan çocuklar bakış açıları gelişerek büyürdü. Ben çocukların bir sanat eserine anlamlandırmak için bakmasını istiyorum. Merak etmesini ve ilgi duymasını istiyorum. Eğer bu tür bir müze olsa yaşamının içine girer ve ona merak uyandırır keşfederdi.” (K2)

Katılımcılardan (K8)’in söyleminde 13, 16 ve 20. Maddelerden bahsettiği görülmüştür: “Ülkemizde olsaydı çok güzel olur. Bilgi birikimine sahip çocuklar olurdu. Güncel bilgileri almaları, tarihi anlamaları açısından çok etkili. Sadece eski eserler değil, modern eserleri takip edip insanların dünyada neler yaptığını görme imkânı olurdu.”

Bu bulgulara farklı bakış açısı olarak maddelerden 2, 3, 17 ve 18’e değinen katılımcının söylemi bu şekildedir: “Çocuk ve gençlik çağından kazanılan sanat kültürlerine sahip çıkması açısından çok önemli. 40 dakikalık süren derslerde bu kadar çok kazanımı sağlamamız imkânsız. Resim yaşı diye bir kavram var, bu sanat yaşını güzel atlamamış olan birey ileri yaşa geldiğinde bir ağaç, güneş ve ev çizmekle sınırlı bir hayal gücü oluyor. Bu yaş çok önemli kritik dönemde güzel eserlere ve yaratıcılık geliştirecek ortamlara maruz kalmayan bireyler ne saygı oluşturuyor ne de yaratıcılık. Boyayı tanımıyor bile bu çok üzücü.” (K9)

Katılımcılardan (K11)’in görüşünde 36, 4, 35, 6, 23, 21. Maddelerden bahsetmiştir. Söylem olarak: “Kalıcı öğrenme sağlanırdı. Ebeveynler ile keyif alır ve unutmaz. Toplum açısından çok önemli gelişmeler olurdu. Sınıf ortamında öğrenci rolünü alan çocuklar müze ortamında kâşif rolü olurdu. Gördüğü her esere sanatsal açıdan bakardı. Sınıf ortamında sadece gösterdiğine sanatsal bakarken müzede her eser onun için sanatsal obje olacağı için sanatsal bakış açısı gelişirdi. Okul atölyesine öğrenci mecburî geliyor ders süresini tamamlayıp gidiyor. Çoğu zaman malzeme bile getirmiyor. Ama müzeye istekli giden çocuk orada oyunlar ve etkinliklerle çok daha iyi zaman değerlendirir ve unutmaz. Müze bir alışkanlıktır.”

Katılımcılara çalışmanın 3. Maddesi olarak “Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesi olsaydı hangi kazanımlar sağlanırdı?” sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplar ana çerçeve etrafında toplanmış

maddeler listelenmiştir. Tablo 2’te katılımcıların toplanan verilerdeki maddelerden ne sıklıkla bahsettiği yüzdeler halinde verilmiştir.

Tablo 2.

Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesi Olsaydı Sağlayacağı Kazanımlara Yönelik Katılımcı Görüşleri

(%)	Görüşler
14	1. Tarihi, kültürel ve sanat değerlerini kazanır.
9	2. Sanat eserini tanır.
24	3. Bakış açısı gelişir.
4	4. Müzeyi tanır.
4	5. Müzenin görevlerini tanır.
4	6. Sanata saygı duyar.
9	7. Müzeyi yaşam biçimi olarak benimser.
14	8. Estetik kavramı oluşur.
4	9. Sanata duyarlılık kazanır.
14	10. Duygularını ifade eder.
4	11. Ön yargısız olur.
9	12. Empati kurar.
19	13. Eğitimde kalıcılık sağlanır.
4	14. Eleştirel bakış açısını geliştirir.
4	15. Görsel sanat kültürü oluşur.
9	16. Biçimsel formları kazanır.
4	17. Değiştirme-dönüştürme (deformasyon) tanır.
4	18. Sanat akımlarını tanır.
9	19. 3 boyutlu eser ile 2 boyutlu eseri ayırt eder ve tanır.
4	20. Renk öğrenir.
4	21 Sanat eserinde dengeyi öğrenir.
4	22. Görmeyi öğrenir.
4	23. Motivasyon olur.
9	24. İlham alır.
4	25. Psikolojik tedavi sağlar.
4	26. Özgüveni gelişir.
4	27. Psiko-motor gelişimi artar.
4	28. Görsel uzamsal zekâsı gelişir.
4	29. Sanatsal gelişimi destekler.
4	30. Sanat tarihini öğrenir.
4	31. Öğretmenin gelişimini destekler.
4	32. Toplum açısından farkındalık olur.
4	33. Görsel sanatlar ders tutumu değişir.
4	34. Müze ile iletişim kurar.
4	35. Öğrenme isteği artar.
4	36. Sosyalleşir.
4	37. Yeteneklerini keşfeder.
4	38. Yaparak-yaşayarak öğrenir.
4	39. Hayal gücü gelişir.
4	40. Kendini tanır.
14	42. Yaratıcılık gelişir.

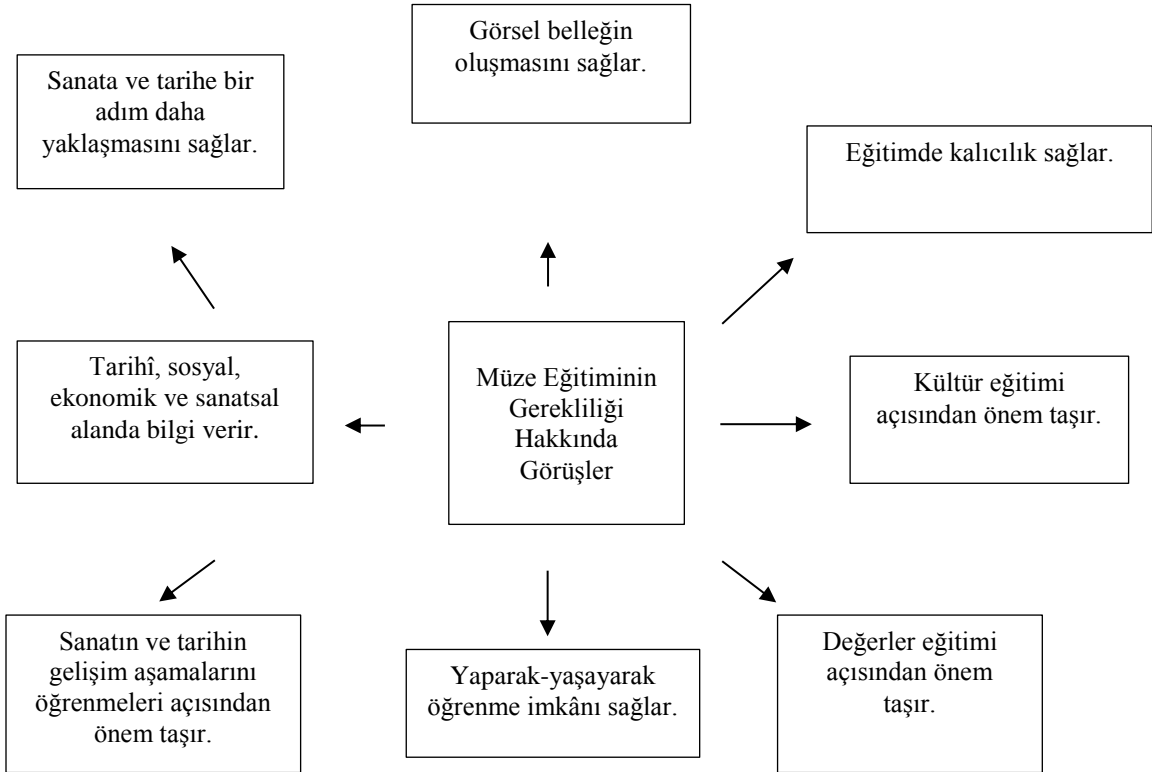
1, 8, 10, 41. Maddelerden ise katılımcıların %14’ü söylemde bulunurken, %19’u 13. Maddeden bahsetmiştir. 3. Madde olarak “bakış açısı gelişir” temasından ise katılımcıların %24’ü söz etmiştir. Temalara örnek olarak katılımcıların görüşlerinden 16, 19, 20, 21, 22. Maddelere dayanan söylem şu şekildedir:

“3 boyutlu eser ile 2 boyutlu eseri ayırt eder ve tanır. Renk, biçimi tanır, Sanat eserinde denge unsuruna maruz kalarak bakış açısı ve ufku genişler. Görmeyi öğrenir. Görmeyi öğrenmek çok önemli. Bizim çocuklarımız görmeyi bilmiyor.” (K12)

Bulgulara destek sağlayacak bir diğer görüşte 2, 13, 33. Maddelerden bahseden katılımcı söylemi: “Sanat eserini tanırdı. Kitap gibi olmazdı, bunu asla unutmazdı. Sanat derslerine tutum değiştirdi. Kazandırmak istediğin kazanımların hepsini kazanır ve akılda kalırdı.” (K17).

Özel Eğitim Okulu’nda derse giren bir katılımcı 26, 37, 36, 23, 32. Maddelerden bahsederken şu şekilde ifade etmiştir: “Özel eğitim olarak düşünüyorum. Çocuklarda bazen çok farklı yetenekler ortaya çıkıyor ve onlar çocuğu ve aileyi hayata bağlıyor. Biz burada çocukların ürün çıkartmasının heyecanını yaşamasına tanık oluyoruz. Çok büyük değişimler oluyor çocuklarda. Bizi de heyecanlandırıyor. Bunu aileler ile yapsa umut kazanır ve hayatları anlamlanır. Özel eğitim için hayatlarını anlamlandırmak çok önemli.” (K19)

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde araştırmanın problemine ilişkin düşünce sürecini şekillendireceği ve açılım sağlayacağı varsayımıyla 4. Soru olarak “Müze eğitimin gerekliliği konusunda ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların hepsi “Kesinlikle gereklidir ve mutlaka olmalıdır” ifadesini kullanmıştır. Bu bağlamda öğretmen görüşlerinden gerekliliğine ilişkin alt görüşlerden ortak çıkarımlar alınarak Şekil 2’de görselleştirilmiştir.



Şekil 2. Müze eğitiminin gerekliliği hakkında katılımcı görüşleri.

Şekil 2’de görüldüğü gibi müze eğitiminin gerekliliği üzerine görüşler bulunmaktadır.

Örneğin; (K2): “Müze eğitimi geçmiş demek. İnsan ve kültür geçmiştir. İnsanlara anaokulundan itibaren müze eğitimi verilmesi gerekiyor. Bir Matematik, Türkçe dersleri kadar gereklidir.” ifadesini kullanmıştır.

(K15): “Müze, tarih, geçmiş uygarlıklar ve sanat-sanatçı ve diğer bütün kültür ve kültür öğelerini içinde barındırır. Bize bu açılardan tatlar sunar, her esere bütüncül yaklaşımın farkındalığını arttırmak için müze eğitimi gereklidir.”

Analizler sonucu ulaşılabilen bir diğer tema ise “Görsel belleğin oluşmasını sağlar.” Az belirtilen bir görüş olmuştur. Buna bağlı olarak katılımcının söylemi: (K8): “Müze eğitimi çok gereklidir. Çocuklar müzelere gidip neye nasıl bakması gerektiğini öğrenir. Eski medeniyet eserleri ile günümüz modern eserleri de görmüş olurlar. Görsel bellekleri bu sayede gelişmiş olur. Bunu bire bir şahit olup göreceği sadece müzeler var.”

Analizlerin sonucu ortalama söylemlerden bir diğer tema ise “Yaparak-yaşayarak öğrenme imkânı sağlar” kavramıdır bu söylemlerden örnek olarak: Müzelerde birbir öğrenci yaşantısı olacağından bireylerin deneyimlemesine çok katkı sağlar. Okullarla iş birliği içerisinde gidilirse okullarda verilen eğitimi somut hale getirir.” (K18)

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde 5. soru olarak “Müzedeki öğrencilere uygulama çalışması yaptırabildiniz mi? (Evet/ Hayır)” sorulmuştur. Şekil 3’te verilen cevapların yüzdeleri alınmış ve hazırlanmıştır.



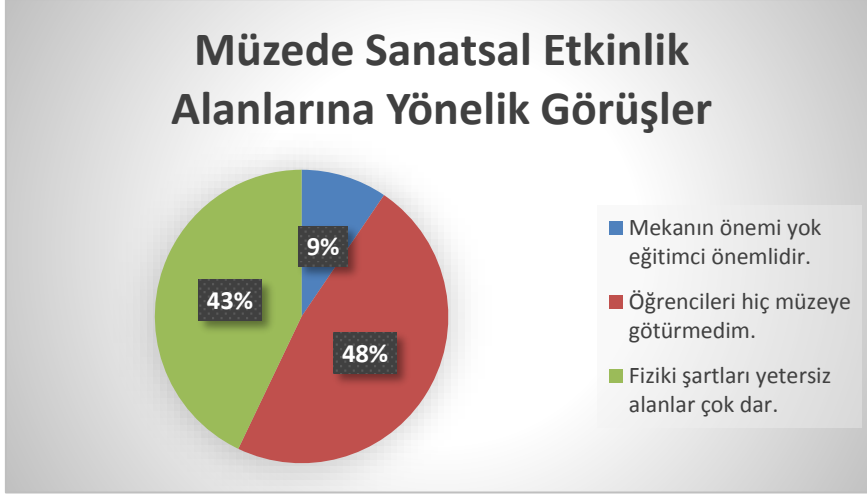
Şekil 3. “Müzelerde öğrencilere uygulama çalışması yaptırabildiniz mi?” sorusuna yönelik katılımcıların görüşleri.

Katılımcılardan %76’sı “Hayır” cevabını verirken; %24’ü “Evet” söyleminde bulunmuştur.

Katılımcılara 6. soru olarak “Müzedeki öğrencilere sanat uygulaması çalışması yaptırdıysanız sanatsal etkinlik alanları yeterli mi?” sorulmuş ve görüşleri alınmıştır.

Bu bağlamda “Mekânın önemi yok eğitimci önemlidir.”, “Öğrencileri müzeye hiç götürmedim” ve “Fizikî şartlar yetersiz, alanlar çok dar” görüşleri çerçevesinde toplanılmış, katılımcıların verdikleri cevaplara göre kişi sayısına bağlı olarak yüzdeler hesaplanmıştır.

Bu verileri baz alınarak müzede öğrencilerin sanatsal uygulama çalışması açısından sanatsal etkinlik alanlarına ilişkin alt temalar öğretmen görüşlerine göre Şekil 4’te görselleştirilmiştir:



Şekil 4. “Müzede öğrencilere sanat uygulaması çalışması yaptırdıysanız sanatsal etkinlik alanları yeterli mi?” sorusuna katılımcıların görüşleri.

Şekilde 4’te görüldüğü gibi katılımcıların %48’i “Öğrencileri müzeye hiç götürmediklerini” katılımcıların %9’u “Mekânın ve fizikî şartların hiçbir önemi olmadığını” katılımcıların %43’ü “Fizikî şartların yetersiz olduğunu koridorların ve alanların çok dar olduğunu” belirtmişlerdir.

“Öğrencileri müzeye hiç götürmedim.” teması altında görüşlerden Özel Eğitim İş Okulu’nda Görsel Sanatlar öğretmeni olarak görev yapmakta olan katılımcı: “Özel eğitim alan öğrenciler için hiç uygun değil. Tabelalar, yönlendirme vs. gibi ve eğitim için oturacak yer bile yok.” (K19) söyleminde bulunmuştur.

Bu alanda örnek görüşlerden: “Hiç götürmedim.” (K4)

“Fizikî şartlar yetersiz, alan çok dar” temasına örnek görüş olarak: “Sanatsal etkinlik alanlarının darlığından dolayı yaptırmadım; sürem kısıtlıydı ve 30 öğrenci ile dar olan koridorlarda oldukça zor oldu.” (K1)

“Mekânın önemi yok eğitimci önemlidir” temasına örnek görüş olarak: “Elimizdeki imkânlar yeterli değil diyoruz hep; bunu demek çok kolay ve bu bir bahane. Her yerde sanat eğitimi verilebilir. Mekân önemli değil.” (K16) belirtilmiştir.

Katılımcılara 7. madde olarak “Müzede sanat eğitiminde kuramsal ve uygulama çalışmalarının getirdiği kazanımlar hakkında düşünceleriniz neler?” sorusu yönlendirilmiştir.

Katılımcıların verdikleri cevaplar maddeler halinde toplanmış ve Tablo 3'te sunulmuştur. Katılımcıların bu maddeleri desteklediğine göre yüzdeler alınmış ve belirtilmiştir.

Tablo 3.

Müze Sanat Eğitiminde Kuramsal ve Uygulama Çalışmalarının Getirdiği Kazanımlara Yönelik Katılımcı Görüşleri

(%)	Görüşler
14	1. Öğrencilerin bakış açısı gelişir.
4	1. Ortam değişikliği öğrenmeyi olumlu yönde geliştirir.
19	2. Öğrencilerin ilgi ve istediği artar.
4	3. Öğrencilerin Görsel Sanatlar dersine tutumu değişir.
9	4. Çok fazla duyuya hitap eder.
34	5. Öğrenimin kalıcılığı sağlanır.
4	6. 2 boyut ile 3 boyutlu çalışmaların farkını ayırt eder.
4	7. Görmek ve araştırma güdüsü artar ve esin kaynakları edinir.
9	8. Yapararak ve yaşayarak öğrenir.
9	9. Disiplinler arası eğitim gerçekleşir buna bağlı başka alanlarda da eğitim kazanılmış olur.
4	10. Sanat eserlerini tanır.
14	11. Öğrenci yeteneklerini keşfetmesinde yardımcı olur.
9	12. El becerisi gelişir.
19	14. Yaratıcı ve farklı düşünebilen çocuklar olur.
4	15. Keşfetmeyi ve özümsemeyi öğrenir
9	16. Sanatın tüm alt dallarıyla etkileşim halinde olur. (Estetik, sanat tarihi, uygulama gibi).
4	17. O eserin neden-niçin yapıldığını sınırlar ve uygulama ile kalıcı olur.
4	18. Müzeyi ve müze türlerini tanır.
4	19. En eski maddeye biçim verme yöntemlerini tanır.
4	20. Anatomiyi öğrenir.
9	21. Baskı tekniklerini geliştirir.
14	22. Geçmişten günümüze sanatın değişimi konusunda fikir edinir.
14	23. Estetik algısı gelişir.
9	24. Tarih ve sanatın gelişimini öğrenir.
14	25. Küçük ve büyük kas motorları gelişir.
4	26. Üretmek ve yaşama amacını sorgular.
19	27. Empati kurar.
4	28. Tuval ve kâğıt gibi malzemelere hayal gücünü yansıtmayı öğrenir.
4	29. Müze gezisi kurallarını öğrenir.
4	30. Ruh hali gelişir.
4	31. Müfredatta verilen tüm kazanımları kazanmasını sağlar.
14	32. Sanata ve tarihe duyarlı olur.
4	33. Öğrenciler beyin fırtınası yaparlar.
4	34. Hayal kurar.
4	35. Yapılandırmacı öğrenimi destekler.
34	36. Müzede gösterilen eserin sanatsal çalışması ile birçok alanda bilgi sahibi olur. (Biçim formu gibi).

Katılımcıların %14'ü 1, 12, 22, 23, 25, 32. Maddelerin üzerinde dururken katılımcıların %19'u 3, 14 ve 27. Maddelerin kazanım olarak katkı sağlayacağını söylemiştir. Katılımcıların %34'ü ise 6 ve 36. Maddelerin kazanım sağlayacağı yönündedir.

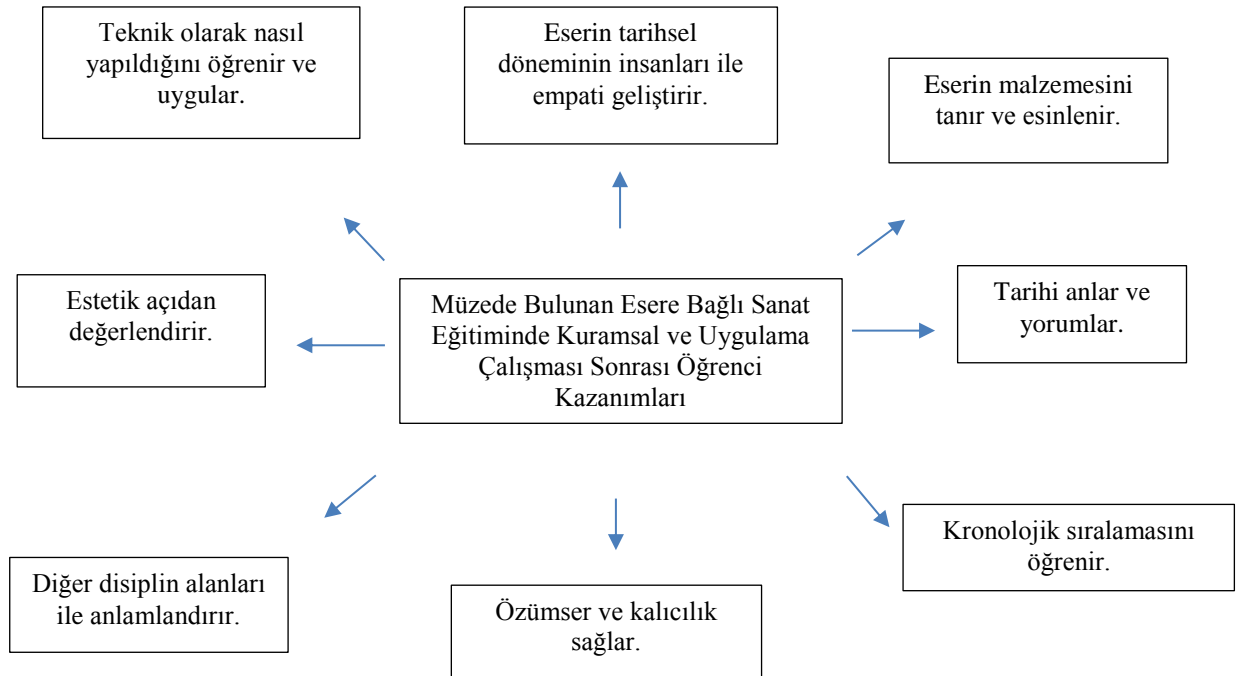
Bu bulgulara yönelik katılımcı örneği olarak: “Ereğli bölgesi için Hitit dönemi çok mühim. Ben İvriz Kaya Anıtı’nın rölyefini yaptırđım. Öğrenci rölyefi tanıdı; iki boyut üç boyut farkını ayırt etti; ifade ettiği mesajı açıkladı ve kazanım olarak ifade gücü gelişti. Tek bir eserde birçok kazanımı bu sayede verebildim.” (K2)

Bu bulgularda bir başka söylemde: “Her şeyin uygulamasında algı ve anlamı değişir. Orada, görüş yerinde etkili olur. Tarihini öğrenir çocuk, orayı hissederek. Kendi potansiyelinde orada çalışmalar ve drama gösterileri olsa daha ilgi çekici ve kazançlı olur.” (K5)

“Yaparak-yaşayarak öğrenme her zaman daha etkilidir. Orada bir seramik ürünlerini gördükten sonra deneyimlemesi çok daha güzel olur. El becerisi geliştirir. Görsel ve tarihî imkân sunan müzede yapma ve etkinlik imkânı olma görsel hafıza olarak sanatsal açıdan gelişim sağlar.” (K6)

“Geçmişten günümüze sanatın değişimini fikir edinir. Eskilerden günümüze değişim ve farklılıklar edinir. Estetik algısı gelişir. Tarih ve sanat tarihi öğrenir. Sanatın dallarını öğrenir. Görsel sanatların sadece resim değil, aslında tarihle iç içe olduğunu görür. Yaratıcılık geliştirir. Küçük ve büyük kas motorları gelişir.” (K10)

Tablo 3’te yer alan 36. Maddenin katılımcıların %34’ünün bahsettiği müzede gösterilen bir eserin sanatsal çalışma sonrası o eserden edindiği kazanımlar toplanmış ve ortak değerler Şekil 5’te verilmiştir.



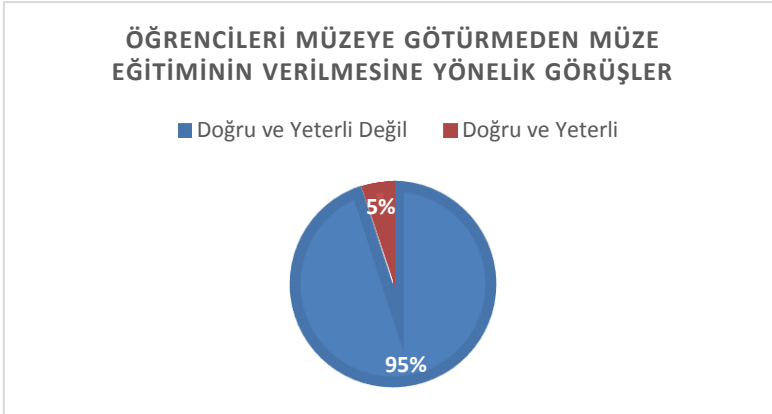
Şekil 5. Katılımcıların müzede bulunan esere bağlı sanat eğitiminde kuramsal ve uygulama çalışması sonrası öğrenci kazanımlarına yönelik görüşleri.

Bulguya bağlı olarak örnek görüşlerden: “Yaratıcı ve farklı düşünen çocuklar olur. Keşfetmeyi ve özümsemeyi öğrenir. Gezip görmek yanı sıra orada bir eğitim olsa çok daha kalıcı olur. O esere bağlı olarak alacak olursak o eserde estetik, sanat tarihi iç içedir zaten sanatın tüm alt dalları birbiri ile ilişkilidir. Eğitimde bu unsurları beraber kullanırsak çocuk asla unutmaz.” (K7)

“Çok etkili olur geçmişini ve bugünü birleştirir. Tuvale ve kâğıda hayal güçlerini aktarmayı öğrenir. Soyutlamayı öğrenir. İki farklı formları ve eserleri kafasında birleştirip kâğıda ya da çalışma alanına aktarır. Ve bu sayede çok fazla şey öğrenip uygular. Kalıcı olur. Bugün ve yarını kıyaslar.” (K13)

Bulgulara katkı sağlayacak diğer görüş olarak: “Savaşlarda sanat eserlerine zarar verilmemiştir. Tarihe bakacak olursak sanata insanoğlu var olduğundan itibaren saygı duymuştur. Öğrencilerin bunu görmesi gerekir. Sanat; tarihi, coğrafi özellikleri, sosyal-kültürel özellikleri yansıtır. Bir tarihi eserde sanatı ve tarihi değil birçok boyutu öğretiriz.” (K16)

Katılımcılara 8. Maddede “Öğrencileri müzeye götürmeden müze eğitiminin verilmesini doğru ve yeterli buluyor musunuz?” sorusu yönlendirilmiştir. Bu soru sonrası görüşler iki ana tema altında toplanmıştır. Bu iki tema katılımcıların sayısına ve görüşlerine göre yüzdelik alınarak Şekil 6’da gösterilmiştir.



Şekil 6. Öğrencileri müzeye götürmeden müze eğitiminin verilmesine yönelik katılımcı görüşleri (%)

Şekil 6’da görüldüğü üzere katılımcıların %95’i öğrencileri müzeye götürmeden müze eğitiminin “Doğru ve yeterli olmadığı” kanısına varmışken katılımcıların %5’i “Doğru ve yeterli” bulmuştur. Bu bulgudan “Doğru ve yeterli değil” temasına örnek söylemler olarak:

“Kalem olmadan çizim yapmak gibi, imkânsız.” (K21)

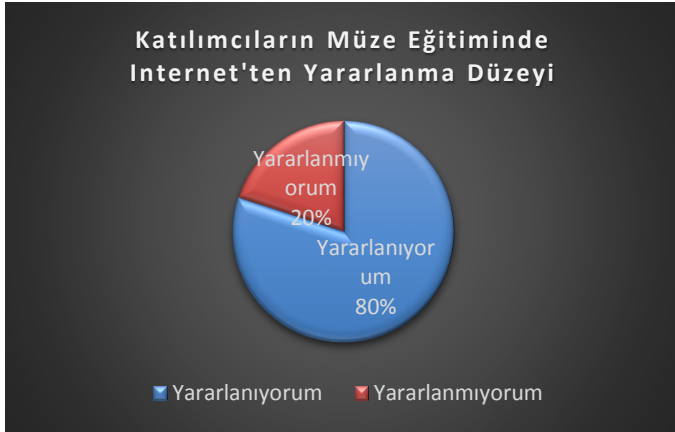
“Kesinlikle doğru ve yeterli değildir. Yaşantı olmadan öğrenim olmaz.” (K7)

“Doğru ve yeterlidir” temasına örnek katılımcı söylemi olarak:

“Artık çevrimiçi müze gezileri var ve orada panoramik geziler düzenleniyor. Sadece açıklama tabelaları olsa çok daha etkili ve iyi olurdu. Eserlerin, görsellerin yanında açıklama levhası olsa daha iyi olurdu.” (K4)

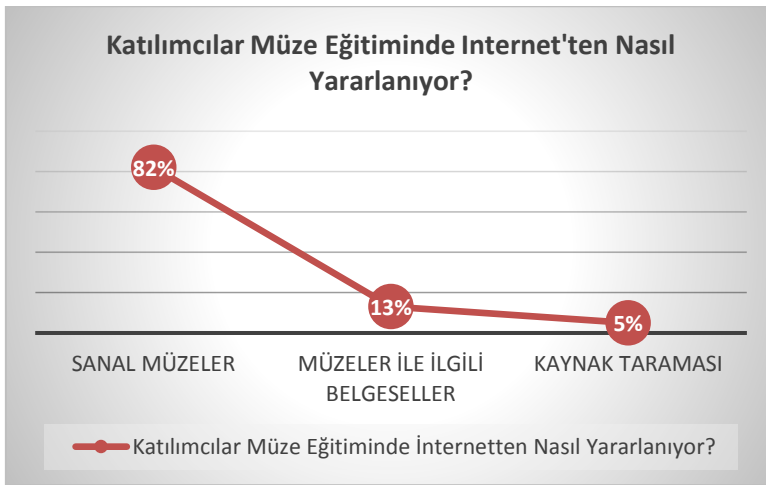
Katılımcılara görüşmenin son Maddesi 9. Soru olarak “Müze eğitiminde internetten yararlanıyor musunuz?” sorulmuştur. Katılımcı cevapları 2 ana tema altında toplanmıştır.

Bulgulara göre temanın genel çerçeveleri “Yararlanıyorum” ve “Yararlanmıyorum” katılımcı cevaplarıdır. Ana tema halinde bulgunun maddeleri katılımcının katılım cevaplarına göre yüzdeler halinde alınmış ve Şekil 7’de verilmiştir.



Şekil 7. Katılımcıların müze eğitiminde internetten yararlanma düzeyi (%)

Şekil 7’de verildiği üzere katılımcıların %20’si “Yararlanmıyorum” derken %80’i “Yararlanıyorum” söyleminde bulunmuştur. Bu bulgulara yönelik iki ana tema içinde katılımcıların %80’inin müze eğitimini internetten yararlanırken nasıl yararlandığı Şekil 8’de verilmiştir.



Şekil 8. Katılımcıların müze eğitiminden nasıl yararlandığına yönelik görüşleri (%)

Şekil 8’de “Yararlanıyorum” ifadesinde bulunan katılımcıların %82’si “Sanal Müzelerden”, %13’ünün “müzeler ile ilgili belgesellerden” ve %5’i “kaynak taraması” olarak faydalandıklarını ifade etmişlerdir.

Şekil 7 ve 8’ de bahsi geçen örnek katılımcı söylemleri: “Şehrimizin kısıtlı imkânları olmasından dolayı yurt dışında bulunan müzeleri gezdirdim sanal olarak. Güzeldi.” (K3)

“Sanal müzeden haberim yok, yararlanmadım hiç.” (K17)

“Belgeseller gösterdim, orada anlattım ama havada kaldı diyebilirim.” (K11)

“Kullanmıyorum. Teknolojiye karşıyım. Dokunarak yaşamaktan yanayım.” (K7)

TARTIŞMA

Bu bölüm Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesinin görsel sanat eğitime katkısının ne olacağını yönünde Görsel Sanatlar öğretmenlerinin görüşleri ve ilgili literatürlerden derlemeler yapılırken dünyada bulunan örneklerle belirlemeye çalışan bu araştırmadan, elde edilen bulgulara ilişkin tartışmalar ve yorum içermektedir.

Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesinin sanat eğitime katkısı yolunda katılımcıların ülkemizde bulunmayan bu müzeden haberdarlığını yorumlamak amacı ile sorulmuştur. Katılımcılara “Yayılması yeni sayılan Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesi hakkında bilginiz var mı?” sorusu sorulmuştur. Katılımcı görüşleri üç temada birleşmiştir. Şekil 1’de bu başlıklar grafik olarak verilmiştir. 21 katılımcıdan 5 katılımcı “Bilgim var”, 14 kişi “Bilgim yok” ve 2 kişi “Emin değilim” cevabını vermiştir. “Emin değilim” diyen katılımcıların bir sonraki soruya geçmeden tema ile ilgili yeterli tahminlerde bulunmayarak bilgisi olmadığı saptanmıştır. Katılımcılara bir sonraki temaya geçmeden bulgularda bahsi geçen Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesi her katılımcıya aynı şekilde ifade edilmiş ve “Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesi ülkemizde olsaydı sanat eğitime katkısı ne olurdu?” sorusu sorulmuştur.

. Bu temada katılımcı görüşleri Tablo 1’de maddeler halinde verilmiştir. 21 katılımcıdan 1 katılımcı madde 5, 8, 11, 13, 15, 18, 21, 24, 25, 26, 27, 30, 33, 34, 37. Maddeleri vurgulamaktadır. 21 katılımcıdan 2 katılımcı 3, 7, 9, 10, 12, 19, 22, 29, 31, 32, 35. Maddelerden söylemde bulunurken, 3 katılımcı 2, 14, 16, 17, 23, 28. Maddelerden bahsetmiştir. Katılımcılardan 4 kişi 36. Maddeden bahsetmiştir. 21 katılımcıdan 5 katılımcı ise 4 ve 20. Maddelerin üzerine dururken 6 katılımcıda 1 ve 6. Maddelerden bahsetmiştir.

Katılımcıların bulgulara göre en sık bahsettiği madde olarak bireyin sanata ilgisi artacağını ve bireylerin sanata bakış açısı değişeceği.

Müze Eğitimi Seminerleri’nde (2) yer alan tanıma göre ziyaretçilerin sanatsal yaratıcılık düzeylerini arttırmak için etkinlikler yapan Çocuk ve Gençlik Sanat Müzelerinin ziyaretçilerin

öğrenme, yaratma, koleksiyon yapma ve sergileme aşamalarını öğretecek içindeki sanatçıları ortaya çıkartmak için etkinlikler yaptığını bildirirken bu sayede çocukların ve gençlerin sanat ve sanatçı sevgisini aşıladığını söylemiştir. Bu müzelerin yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi temel aldığını bu sayede sanat öğretim merkezi haline geldiğini savunur. (Onur, 2010, s. 95)

Mamur (2015)'e göre sanat eğitiminin günlük deneyimler ile verildiğinde görsel kültür ve eleştirel bakış açısı oluşumu oldukça fazla olacağını ve kültürel değer kazanımı olacağını savunur. Bu sayede işbirlikçi keşifler sağlanarak sanatın eleştirel alanlarını, tarihsel ve bağlantısal aşamaları verilirken görsel araştırma sorgulama yapma imkânı için uygun koşulların bu müzede olduğunu savunur. Sanatsal uygulama şansları ile beceri gelişimi desteklenirken yaratıcı ifade gücünün artmasına olanak sağlayacağı ifadesinde bulunur.

Bu bağlamlarda katılımcı görüşleri Tablo 1'de ifade edilmiş olan maddeler literatürleri desteklemektedir. Örnek görüşler olarak: "Çok güzel olurdu. Çünkü yaşayarak, yaparak öğrenme ile kapsamlı bilgiler edinirdi. Oyun ortamı alanında uygulama yapma şansları olacak ve faydalı olacaktır." (K4)

"Çok güzel olurdu. Amerika'da başlayan bu müzeler yıllar önce ülkemizde olmaması büyük eksiklik. Günümüze taşımak yaşatmak, estetik değerler açısından da çok önemlidir. El beceri görsel sanat kültürü gelişir. Sanata saygı duyan çocuklar olurdu." (K6)

"Keşke ülkemizde ve şehrimizde olsaydı. Herkes biraz daha açılırdı. Bu şehirde herkes çok kapalı sanata ve kültüre bunun açılıp yaşatılması için yaşantı olarak özümsemeli. Herkes biraz daha bakış açısı gelişmiş toplum olurdu. Deneyimleyen aile ve birey ürünleri ortaya çıkartması açısından çok önemli olur ve kaç yaşında olursa olsun bu deneyim sanata daha güzel bakar ve anlar. Kas gelişimini destekler. Müzeler daha aktif olsa çok daha iyi olurdu." (K7)

Dünyada bu alanında çalışmalar ve uygulamalar yapılmaktadır. Arizona Çocuk Sanat Müzesi bireylerin sanatsal gelişimde kritik zamanlarını önem vererek farklı sanat eserlerini profesyonel olarak tanıtır ve öğretir. Bu amaçta 5 yaş ile 100 yaş hedef alan müze sadece çocuklara yönelik sanat eğitime katkısını baz almamaktadır. Erken öğrenmeyi desteklemek, yaratıcı düşünceyi beslemek ve aileleri bu alanda geliştirmek ve müzeye çekmek için etkinlikler yapmaktadır. Müzede gerçekleştirilen her etkinliğin öğrenme başlıkları farklı disiplinler ile sanatın farklı alanlarına değinir. Örneğin sanatsal masal deneyimleri etkinliği yapmaktadır. Bu etkinlik çocukların dilsel gelişimini desteklemek, sanatın kavramlarına maruz kalmakla teknik olarak bilgi sahibi olmayı, kas motorlarının gelişmesini desteklemek ve sanat eserlerini deneyimlemeyi amaçlamaktadır (İ.D.E.A Museum, 2019). Müzenin sanat eğitimine katkısı etkinlik hedefleri ve varoluş amacıyla açıktır. Bu amaçlar bu araştırmanın katılımcı görüşlerini desteklemektedir.

Müze Eğitimi Seminerleri 2 (2010) kitabında Doç. Dr. Müge Artarın bildirisinde seminer değerlendirmesinde (Onur, 2010, s. 69); araştırmadaki katılımcılara "Mardin’de bir Çocuk Sanatları Müzesi açılmasının nedenleri nelerdir?" sorusuna "Yaratıcı ve geniş bakış açılı bir biçimde çocuk yetiştirmenin daha kolay olacağı" görüşü bu araştırmının katılımcıların görüşü ile örtüşmektedir.

Al-Radaideh (2012) çalışmasında sanat müzelerinin okul için bulunmaz bir imkân sağladığını ve gerçek eser ile karşılaşan öğrencinin sanatın disiplinlerini görme imkânı olduğunu savunur. Bu çalışma öğrencilere; sanat tarihi, eleştiri, estetik ve sanat üretimi imkânı ile dengeli işleyiş sağlayacaklarını ifade eder. Okulların yetersiz sanat eğitimi şartlarını müze aracılığı ile tamamlarken öğrencilerin duyarlılıklarını ve kendini ifade etme gücüne bağlı duygularını geliştireceğini ifade eder. Görsel düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlarken sanata bakmayı, gelişim temelli cevap vermeyi artıracığını ve sorularla grup tartışmalarının gerçekleşmek için uygun ortam olduğunu savunur. Öğrenci kendi iç dünyasını yansıtıcı uygulamalar geliştirerek sanat hakkında konuşma becerilerini kazanacağını söyler. Yaratıcı düşünce becerileri gelişirken iletişim becerilerinin artacağını savunur. Öğrencileri sanatsal alanda gelişmek ile yeterli kalmayıp akademik alanlarda da etkisinin olacağından bahseder. Bu bulgular, katılımcıların görüşleri desteklemektedir.

MOCHA Çocuk Sanatları Müzesi ise düşük gelirli topluluklar, devlet ve özel okullara sanat eğitimi vermek amacıyla kurulmuştur. Sanatın çocukların yaratıcı düşüncesi ve bilişsel gelişimi üzerinde iyi yönde gelişim sağladığı kabul edilmiştir. Sanat etkinlikleri düzenleyerek sadece toplum ve çocuk değil eğitimci içinde sanat eğitimi güncel tutmaktadır (Museum of Children’s Arts: MOCHA, 2019).

Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesinin sadece toplum ve çocuklar için değil eğitimcilere katkısının önemli olduğu yönünde katılımcı görüşü olarak: “Çocukların yanı sıra öğretmenler gelişir. Öğretmenler kendilerini yenilerler. Biz böyle bir müze olsaydı ve bunu sürekli kullansaydık bizim işleyişimiz ve bakış açımız değişirdi. Yıllardır aynı yollarla eğitim veriyoruz. Önce aile, öğretmen yenilenir ve çocuk zaten yenilenmek zorunda kalırdı.” (K16)

Dünya örneklerinden Nepal Çocuk Sanatları Müzesi olarak ülkelerinde bulunmayan sanat tesislerini ve atölyeleri olmamasından dolayı çocukların bu deneyimleri yaşamasını hedeflemişlerdir. Deprem sonrası yaraları sarmak amacı ile kurulan müze fizikî alanları olmamasına rağmen sanat etkinlikleri, oyunlar ve çeşitli ortamlar ile düşüncelerini ifade etmelerini sağlamaktadır. Çocuklar bu sayede kendilerini güvende hissettiklerini savunur. Çocuklar farklı kültür örnekleri gibi etkinliklerle sanatsal teknik öğrenirler. Eğitimini her alanda sağlayarak kültür ve teknik olarak Nepal’de sanat eğitimine katkı sağlamaktadır (Children’s Art Museum of Nepal, 2019).

Doğu Norveç Oslofjord Oslo Uluslararası Çocuk Sanatları Müzesi ise bölgenin sanat eğitimine katkısı açısından koruma, yaratma, biçimlendirme görevi üstlenmiştir. Bu alanda sanat eğitimine diğer müzelerden farklı olarak dijital sanat alanında katkılar ve dijital oyun masalları gibi etkinlik imkânları sağlamaktadır (Eastern Norway Oslofjord Oslo International Museum Of Children's Art, 2019). Çocuk ve Gençlik Sanat Müzelerinin sanat eğitimine katkısı yönünde katılımcı görüşlerinde dijital sanata yönelik görüş bildirimini olmamıştır.

Katılımcıların değinmediği bir diğer nokta ise sanat eğitiminde ekonomik sınıf farkının Çocuk ve Gençlik Sanat Müzeleri aracılığı ile kalkmasıdır. Çin Tayvan Çocuk Sanatları Müzesi yaratıcılığı ve estetik duyları teşvik ederken ekonomik sınıf farkını ortadan kaldırmayı hedefler (Children's Art Museum in Taipei, 2019).

CMA Çocuk Sanatları Müzesi dünyanın her yerinden çocuklarla sanat eğitimine katkı olarak çevirim içi farklı projeler ve temalar üzerine sanat paylaşımı yaparken ziyaretçilere; liderlik, sürdürülebilirlik, nezaket gibi temelleri kazanılmasını sağlamaktadır (Children's Museum of the Arts New York, 2019). Çevrimiçi farklı kültürler ile sanat paylaşımı yapılması ve liderlik, sürdürülebilirlik, nezaket gibi davranışlarında katkısı olacağını katılımcılar görüş beyan etmemiştir.

Dünyada Çocuk ve Gençlik Sanat Müzeleri sanat eğitimi açısından önem taşımaktadır. Bu önem müzelerin etkinlikleri ve bu alanda çalışmalarıyla ortaya koymaktadır. Katılımcılar ülkemizde Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesi olsaydı çok güzel olacağını ve ihtiyaç olduğunu açıkça ifade etmişlerdir. Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesinin sanat eğitimine katkısının neler olacağı yönünde katılımcı görüşleri, ilgili literatürler ve çalışmalarla manidar ilişki vardır.

Katılımcılara sorulan 3. Madde olarak "Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesi olsaydı hangi kazanımlar sağlanırdı?" sorusunun bulgularına yönelik tartışma ve yorum yapılacaktır. Bu maddede katılımcı görüşleri Tablo 2'de verilmiştir. Buna bağlı olarak 21 katılımcıdan bir kere tekrarlanan, 4, 5, 6, 9, 11, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40. Maddelerdir. 21 katılımcıdan 2 katılımcı 2, 7, 12, 16, 19, 24. Maddelerden bahsetmiştir. 21 katılımcıdan 3 katılımcının bahsettiği maddeler ise 1, 8, 10, 41'dir. 4 katılımcı 13. Madde olan eğitimde kalıcılık sağlandığından bahsederken 5 katılımcı bakış açısını geliştireceğini savunur.

Mamur (2015) de bahsettiği müzeler ilk olarak deneyimlere dayalı eğitim verirken okulun dışında yaşanan deneyimin sanat eğitiminde görsel kültür kuramı olarak eleştirel bakış açısı ile dünya deneyimlerimizi şekillendirmesine yardımcı olur demektedir. Müze eğitimi yaşantı sonucu kendilerini, kendi kültürlerini tanıırken farklı kültürleri keşfedeceğini savunur. Bu bulguyu katılımcı görüşleri desteklemektedir.

Katılımcıların bahsetmediği “demokrasi kültürünün kazandırılması” olarak bu alanda Ali Artun’un (2018, s. 174) bahsettiği müzelerin halkın sahip olduğu en demokratik ve sosyalist kuruluş olduğundan bahseder. Halkın her kesiminin eşit bir şekilde faydalanabileceği örneğin 1950’ler Britanya’ında müzeler hiçbir fark gözetmeden asilzadesinden yoksul kesime kadar aynı oranla yararlanır. Herkes bu kamusal alanların sanatsal varlıklarından yararlanmasının demokrasi kültürünü kazandıracığını ve demokrasi bilincini sağlayacağını ifade eder.

Burnham ve Kai-Kee’nin (2015) Müze Dersleri Yorum ve Deneyim kitabında bahsettiği D’Amico’ya göre “Müze eğitiminin kalbi atölyelerden geçmektedir. İnsan nasıl yaratıldığını bilirse başkalarının yarattığı eserlere saygı duyar ve yetişkin olan dersler ise sanatçı yaratmayı değil geçmiş ve güncel sanat eserlerini anlayan bireyler yaratarak sanata saygı duymalarını sağlamaktır.”. Müze Dersleri Yorum ve Deneyim kitabında Metropolitan Müzesi’nde bir programda öğrencilerin sevdikleri sanat eserini arayıp bulmalarını ve tarih içinde ruh eşlerini tanımalarını sağlamaktır. Bu sayede kendi sanatçı kimliklerinin güçlendirirken empati kurmalarını sağlamaktır. Bir geleneğe ait olma hissi uyandıracığından bahseder. Cleveland Museum of Art, keşfetme imkânının ziyaretçilere sağlanmasına dayalı bedenlerini kullanmayı ve baktıkları sanat eserinin hareketlerini inceleme fırsatı sunarak dans ve tiyatro etkinlikleri yapmaktadır. Bu müze ziyaretçilere görmeyi öğrenmeyi kazandırmak amacı duymaktadır. 1970’ler de önemsenen ve geliştirilen kazanım ise “Sanatsal farkındalık” olmuştur. Yenawine’nin buna bağlı olarak sanat eğitiminin sözsüz ve bilgi temeline dayanmadan sanatın kendi niteliklerini kullanarak renk, estetik algı, doku, mekân, çizgi gibi nitelikleri bir sanat eseri diğer sanat eserini tercüme edebilir demektir (s. 84). Buna bağlı ziyaretçiler müze gezilerini o zamanlar dansçı ve müzisyen eşliğinde gezerek anlamlandırdığını savunur. Bu literatürü katılımcı görüşlerini desteklemektedir.

Karadeniz ve Çıldır’ın (2014) bahsettiği Tate Modern’in programlarının amacı gençlerin sanatsal yaratıcılıklarını ve üretkenliklerini geliştirmeyi amaçladıklarını bu doğrultuda gerçekleşen etkinliklerde sanata ve sanat eserine ilişkin kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini sağlarken farklı kültürlerin sanatsal uygulamalarını tanımalarını bu uygulamalar ile ilham alırken özgün eserler ortaya koymalarını hedeflemektedir. Bu müzede sanat konusunda konuşmalarını ve düşüncelerini dışa vurmayı öğretmektedir. Bu müze etkinliklerinde sanat eserine bakarak kil çalışmaları yaparken bu eserin üzerine hikâye yazmaları istenerek disiplinler arası eğitim verilmektedir (s. 89). Literatürden elde edilen bulgular katılımcı görüşleri ile örtüşmektedir. Bir diğer bulgu olarak literatürde bahsi geçen Londra Docklands Müzesi’nin önceliklerinden engelli izleyicilerin müzenin her bölümüne erişim imkânı ile eğitim alanlarında ve galerilerde eğitim almasına olanak sağlanması ile katılımcı 19’un bahsettiği şu söylem desteklemektedir:

“Özel eğitim olarak düşünüyorum. Çocuklarda bazen çok farklı yetenekler ortaya çıkıyor ve onlar çocuğu ve aileyi hayata bağlıyor. Biz burada çocukların ürün çıkartmasının heyecanını yaşamasına tanık oluyoruz. Çok büyük değişimler oluyor çocuklarda. Bizi de heyecanlandırıyor. Bunu aileler ile yapsa umut kazanır ve hayatları anlamlanır. Özel eğitim için hayatlarını anlamlandırmak çok önemli.”

Onur'un (2012, s. 387) bahsettiği bulgu ise sanat müzelerinde genç ziyaretçilere etkileşimli deneyimler sağlama alanlarının sanatı yorumlamasına yardımcı olmasını ve kendi sanat çalışması yaratmasının imkânını sağlayacağı yöndedir.

Griffin (2004) sanat müzeleri ziyaretinde ve sanat çalışmasında öğrenci kazanımları olarak yeteneklerini keşfetmelerini sağlayacağını, başarı düzeylerinin ve estetik anlayışın artacağını, şimdiye kadar sanatsal üretime girmeyen öğrencinin sanatsal alanda üretim yapmak isteğinin artacağını, farklı sanat eserlerini tanıyacağını, çocuğun sanatla bağlantı kurma duygusunun geliştireceğini, kendi anlamlarını oluşturma yönünde kendisine güven duygusunun gelişeceğini, sanatsal ifade edebilirken eleştiri ve takdir edilmesi gibi beceriler üzerine sohbet edebilmesini arttıracığını, sanat eserlerini tartışma becerisinin gelişeceğini vurgular. Katılımcı görüşlerini bu bulgular desteklemektedir.

Katılımcı görüşlerinden literatürleri destek olarak örnek söylemler: “Vermek istediğimiz konuların kazanımlarını şu an sınıf ortamında verdiğimiz dersin çok daha fazlasını vermiş oluruz ve sadece ders kazanımları ile kalmaz. Estetik algı değişeceğini ve ilgi artacağını düşünüyorum. İstedğin her konu ve kazanımı orada istediğin gibi kazandırabilirsin. Bu şekilde çalışmalar çok güzel umarım bu çalışmalar uygulanır ve çok güzel olur. Bir anne baba olarak kendi çocuklarımdan gözlemliyorum; evde okulda öğrendiği etkinlikleri benimle yaptığı zaman çok daha etkili ve kazanımlar artıyor. Çocuklarım bu etkinlikle ebeveynle yaptığı etkinliği yıllar geçse unutmuyor ki bu müzelere ailelerle gidilse toplum olarak gelişmeler olacaktır. Toplumun sanata bilinci artacaktır. Derste benim anlatımım ile öğrenci benim algılarımla öğreniyor ama kendisi eseri görse kendi beyninde ve algısında farklı duyular bırakıyor ve farklı uyaranlara maruz bırakılıyor. Her zaman ilk temas kuran bireyin kendisinin olması her alan için en iyi durumdur.” (K1)

“Hayal dünyası gelişirdi. Orada canlandırırđı. Drama yapardı mesela çocuğun uyarılama gücü gelişir ve onu ilişkilendirme açısından gelişirdi. Orada elinde bulunan yaptığı maketi sanatçı ile empati kurarak ben olsam böyle yapardım diye gerçek eserden yorumlamalar yapardı. Hem eser tanıyor hem yorumluyor hem eleştiriyor hem uyguluyor ve tartışıyor. Bunlar istenilen kazanımın ötesine geçirdi. Öğrenci bir heykeli taş olarak görmekten vazgeçirdi. Mersin'e geziye götürmüştüm öğrencileri mermer heykeli gören öğrenci “Bu taşı niye buraya koydular” dedi. Öğrencilerim 16 yaşındaydı ve ben bu çocuğu suçlamıyorum bu eğitimin eksikliğine

yorumluyorum. Bu yaşa kadar bu çocuk bir şey görmemiş guaş boyayı bile bilmiyordu. Çocuğa katkısının en çok genel kültür olacağını düşünüyorum.” (K2)

“Müze kültürü ile yetişen çocuk olsaydım daha farklı bir sanat eğitimcisi olurdu. Öğrenci öğretmen ve toplum açısından çok daha etkili olurdu. Çok büyük bir eksiklikle büyüdük ve büyüyorlar. Belki ilgi alanı var çocuğun ama sınıf ortamında 40 dakika içinde bunu keşfetmek çok. Zor şartlarda sanat eğitimi vermek ve notlar ile sınamak sanat için yeterli değil. Bunu yaşam olarak görmesi farklı olurdu. Müzeye neler koyabilirsin bile bilmiyor çocuklar. Anlatıyorsun ve eve gidince unutuluyor anlatılan ama yaşasa çocuk onu ömür boyu onu davranış olarak sindirir. Yaşam biçiminde sanata yer verirdi.” (K6)

“Görsel sanat kültürü oluşurdu. Biçimsel formları kazanırdı. Değiştirme-dönüştürme (deformasyon) tanır. Öğrenciye deformasyona uğramış bir eseri gösterdiğimizde bu ne hocam diyor. Bakış açısı kazanan öğrenci deformasyonu tanırdı. Çocukların algısı gelişir. Deformasyon algısı oluşması gibi. Sanat akımlarını tanır ve onları sanatsal açıdan değerlendirmeyi öğrenir.” (K11)

“3 boyutlu eser ile 2 boyutlu eser ayırt eder ve tanır. Renk biçim görür. Sanat eserlerinde denge unsuruna maruz kalarak bakış açısı ve ufku genişler. Görmeyi öğrenir. Görmeyi öğrenmek çok önemli. Bizim çocuklarımız görmeyi bilmiyor.” (K12)

Katılımcılar Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesi ülkemizde olsaydı kazanımlar olarak ele alırken yaşadıkları bölgeye bağlı olarak öğrencilerin sanatsal gelişim olarak geri kaldıklarını vurgulamışlardır. Okul ortamında ders saatinin yeterli olmadığını bu eğitimi kendi şartlarında sınırlı derecede verdiklerinden bahsetmişlerdir.

Araştırmanın problemine ilişkin açılım sağlayacağı ve bu süreci yönlendireceğini varsayarak katılımcılara soru olarak “Müze eğitiminin gerekliliği konusunda ne düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların tamamının müze eğitiminin gerekli olduğu konusunda hem fikir olup detaylandıran cevaplar vermişlerdir. Katılımcılar müze eğitiminin neden gerekli olduğu konusunda görsel belleğin oluşmasını sağladığını, eğitimde kalıcılık sağladığını, kültür eğitimi açısından önem taşıdığını, değerler eğitimi açısından önem taşıdığını, yaparak-yaşayarak öğrenme imkânı sağladığını ve tarihî, sosyal, ekonomik ve sanatsal alanda bilgi verdiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların yorumlarından çıkarımlar olarak tarihî, sosyal, ekonomik ve sanatsal alanda bilgi verdiğine bağlı alt temalarsa sanata ve tarihe bir adım daha yaklaştıklarıyla sanatın ve tarihin gelişim aşamalarını öğrenme açısından önem taşıdığı konusuna çıkarımlar olmuştur.

Mardin Müzeleri Müze Eğitimi Seminerleri’nde (2) (Onur, 2010) Doç. Dr. Müge Artar’ın “Müzede Öğrenme” bildirisinde seminer değerlendirmesi olarak seminer sonunda katılımcılarla

görüşme yapmıştır. 28 katılımcıya müzenin işlevleri, müze eğitiminin gerekçeleri ve katılımcının müze eğitimi sürecinde yer almak isteyip istemedikleri ve bu görüşe göre nedenleri sorulmuştur. Mardin Müzesi Seminer Değerlendirmesi raporu ile Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesinin görsel sanatlar eğitimine katkısı araştırması katılımcılarının müze eğitiminin gerekçeleri ile ilgili görüşleri örtüşmektedir. Müze eğitimi seminerinin bulguları ile bu araştırmanın ilk tema bulguları tartışıldığında;

1. (Seminer değerlendirme) Tarihî eserleri topluma iletmek, tanıtmak ve yaşatmak maddesi, geçmişi hatırlayarak tarih bilinci kazandırmak, kültürü tanımanın müzeler aracılığıyla olacağı maddeleri ile (bu araştırmanın teması 1. Bulgusu olarak) değerler eğitimi açısından önem taşıması, kültür eğitimi açısından önem taşıdığı, tarihî, sosyal, ekonomik ve sanatsal alanda bilgi vermesi, sanata ve tarihe bir adım daha yaklaşmasını sağladığı; sanatın ve tarihin gelişim aşamalarını öğrenmesi açısından önem taşıdığı temaları ile örtüşmektedir.
2. Birebir örtüşen madde olarak yaparak ve yaşayarak öğrenme imkân sağladığı görüşü de her iki araştırmada aynı şekilde ifade edilmiştir.
3. Eğitimin kalıcı olacağı maddesi her iki araştırmada ortak bulunan bulgular arasındadır.
4. Merak ve yaratıcılık güdülerinin bu yolla karşılanması maddesi seminer değerlendirme araştırmasında (s. 68) yer alırken bu araştırmanın müze eğitiminin gerekliliği konusunda katılımcı görüşleri olarak:

“Sanatsal açıdan ilgilerini çeker ve merak uyandırır. Müzedeki eserlerle birebir etkileşime geçer.” (K3).

İlgi ve meraktan bahseden katılımcı yaratıcılıktan bahsetmemiştir. Katılımcılardan yaratıcılık olgusuna değinen olmamıştır.

Yapılandırmacı eğitim çerçevesinde müze eğitimi olarak eğitim, öğrenme ve anlama ancak gerçek deneyimler sonucu gerçek bilgiler üzerine yeni bilgiler gelerek sağlanır. Bu imkânlar için müze yerini dolduramayacak bilgi kaynağıdır. Yapısalcılığa göre bilgi nesneden deneyimler sonucu öğrencide oluşan şemalar ile öğrenme süreci kolaylaşır. Karşılaşılan sorunlara gerçek yaşam bağlamları ile farklı çözümler yaratabilmek ve diğer öğrenenlerle ya da uzmanlar ile iş birliği sürecinde koyabilecekleri en iyi çözümü sunmaları istenir. Yapılandırmacı yaklaşım yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi destekler. Öğrencinin öğrenme sürecinde aktif rol alması gerektiğini savunur (Şar ve Sağkol, 2013). Bulgusu araştırmanın bu temasının alt başlıkları olarak yaparak-yaşayarak öğrenme imkânı sağlar ile örtüşmektedir. Katılımcı örnek görüşü olarak:

“Müzelerde bireylerin deneyimlemesi yaşantı yoluyla öğrenme olacağından sanat eğitimine katkısı olacaktır. Okullarla iş birliği sağlansa okullarda verilen eğitimi somut hale getirir.” (K18)

Bir diğer görüş olarak eğitim sisteminin bu alanda öğretmenlere çıkarttıkları zorluklardan bahseden katılımcı söylemi olarak: “Şu anki Millî Eğitim sisteminde müfredatta yer alan konudan uygulanabileceğini düşünmüyorum. Gayet gerekli ama izin işlemleri taşıma olmaması ve öğretmenlerin bunlarla uğraşmamasından dolayı bunlar güç duruma düşürülüyor. Ders saati içerisinde çok zor oluyor.” (K1)

Katılımcılar müze eğitiminin gerekliliği konusunda hem fikir olurken alt temalarla literatür bulguları uyuşmaktadır. Fakat katılımcıların ifadelerinde bu alanda yeterli eğitim sağlayamadıkları görülmüştür. Alt sebepler olarak izinler gibi şartların zor olması yer alırken bir başka söylem olarak: “Müze eğitiminin verilmesi taraftarıyım ancak çocukları özendiremiyoruz. İlkokulda gitmiş öğrenci, ‘Gittik, hiçbir şey yok, sıkıldık hızlıca gezdik geldik.’ Diyorlar. Müzenin eser doluluğuna da bakıyor bu. İmkânsızlıktan başka şehirdeki müzelere götüremiyoruz. Çocuklar da zevk alırdı. Buradaki müze çok küçük, orada ilgisiz personeli görüp dönüyoruz.” (K5)

Söylem olarak Ereğli Müzesi’nin küçük olduğunu, eser sayısının az olduğunu, öğrencilerin sıkıcı olarak nitelendirdiğini ve bu olgunun katılımcı tarafından değiştirilemediğini vurgulamıştır. Bir diğer olgu olarak imkânsızlıklar nedeni ile müze eğitimi gerçekleştiremediğini söylemiştir. Bu imkânsızlıklardan dolayı müze eğitimi gerçekleştiremediğini ve bunun alt sebepleri olarak uygulama yetersizliği yerine mekân ya da eser azlığına bağlayan katılımcılara zıt düşen görüş olarak Rika Burnham ve Elliott Kai-Kee’nin (2015, s. 39) “Müze Dersleri Yorum ve Deneyim” kitabında bahsettiği olgu: “Eğitmenler olarak ilk görevimiz öğrencilerin dikkatlerini çekmektir. İlişkilendirmeyi sağlayacak bir yapıyı yaratmak ve insanları büyük eserleri değerlendirmeye ve anlamaya davet etmenin bir yolunu bulmak zorundayız.” Bu söylem ile öğretmen görüşü örtüşmemektedir.

Alt nedenler ve bazı sebepler literatürler ile uyuşmazken genel çerçevede müze eğitiminin gerekliliği konusunda literatürler ve araştırmanın bulguları arasında manidar bir ilişki vardır.

Öğrencilerin uygulama çalışma yapılabilirliğine yönelik katılımcı görüşleri ilgili araştırmalar tartışılacak ve yorumlandırılacaktır. Araştırmanın ana teması olan Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesinin sanat eğitimine katkısına ulaşmak adına bu müze türlerinin müzelerde sanatsal uygulama çalışması yaptırması açısından yaş gruplarına göre sınıflandırılması ve alanlar sağlanması önceliklidir.

“Müzedede uygulama çalışması yaptırabildiniz mi?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların 16’sı “Hayır” cevabını verirken katılımcıların 5 tanesi “Evet” cevabını vermiştir (şekil 3). Bu maddede öğretmenlerin büyük çoğunluğu müzedede uygulama çalışması yaptıramamıştır.

“Katılımcılara bu doğrultuda “Müzedede uygulama çalışması yaptırdıysanız sanatsal etkinlik alanları yeterli mi? Sorusu sorulmuştur. Katılımcılardan uygulama çalışması yaptırmayanlar bu alanda görüşlerini bildirmiş ve bulgu olarak kabul edilmiştir.

Şekil 4’te gösterildiği üzere katılımcıların 21’inden 10’u “Müze öğrencileri hiç götürmediğinden” bahsederken 9 katılımcı “Fizikî şartların yetersiz olduğunu” beyan etmiştir. Katılımcılardan 2 kişi ise “Mekânın önemi yok eğitimci önemlidir” ifadelerinde bulunmuştur.

Müzedede uygulama çalışması gerçekleştirilmeyen (K18) söylemi: “Yaptırmadım, o açıdan bakmadım.”

Katılımcı (K19) Özel Eğitim Okulu’nda görev almaktadır. Bu temaya yorum olarak: “Özel eğitimi öğrenciler için hiç uygun değil. Tabelalar, yönlendirme ve eğitim için oturulacak yer bile yok.”

Bu bulgulara ek olarak Eğitim ve Müze Semineri (San, 2007, s. 35) Petra Zwaka’nın bildirisinden örnekle; Almanya’da 80’li yıllarda müzeler yeniden değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede müze nasıl bir yol izleyecekse karar vermeliydi. Branşına ve koleksiyonuna göre kendi durumunda eğitime yer verip vermeyeceğine ve bu doğrultuda eğitime yer verecekse nasıl bir imkân ve eğitim gerçekleştirilmeye karar vermeliydi. Buna bağlı olarak müzeler ICOM (International Council of Museums) tavsiyeleri ile deklarasyonlarda eğitim politikalarını ve toplumsal işlevlerini değerlendirerek yol izlemeleri gerekiyordu.

Sözü geçen literatürde müzelerin hedef kitlelerine göre eğitim amaçlı olacağı nasıl bir yol izleyeceği Almanya’da 80’li yıllarda karar verilmiştir. Bu doğrultuda hedef kitle; gençler ve çocuklar olarak belirlenen müzeler eser sergileme ve müze alanlarını nesnenin öğretebilmesi baz alınarak yerleştirmeler yapılmıştır.

Katılımcılardan “Mekânın önemi yok eğitimci önemlidir” görüşüne destek olarak Nepal Çocuk Sanatları Müzesi’ni örnek olarak verecek olursak deprem sonrası çocukların desteğe ihtiyacı olduğunu düşünen bir grup gönüllü mekânı olmayan bir müzedede eğitimler vermektedir. Bu eğitimciler okullarda, kamu alanlarında ve bir mekân ile sınırlandırılmayacak her yerde etkinlikler yapmaktadır.

Londra Docklands Müzesi eğitim müzeleri olarak İngiltere’de bahsi geçen müzelerdendir. Bu müzedede tam ve yarı zamanlı müze eğitimcilerinden oluşmaktadır ve her gün eğitim yapılmaktadır. Müze bebekler için oyun alanları ve okul öncesi eğitim alanları yer alırken eğitim

odaları, sanatsal etkinlik alanları bulunmakla beraber engelli izleyiciler için tüm galeriler ve eğitim odaları onların ulaşabilmesi açısından oluşturulmuştur. Bu müze ziyaret açısından çok sayıya ulaşmaktadır. Müzeyi kurarken ulaşabilirliğinin ve mekân cazibesinin neden ciddiye alınması gerektiğini Londra Docklands Müzesi bir kez daha kanıtladı ifadesinde bulunmuştur (Karadeniz, Çıldır, 2014, s. 110-112).

Londra Docklands Müzesi'nin incelenmesinde uygulama alanlarının önemini vurgularken Nepal Çocuk Sanatları Müzesi'nde alanların sağlanabilir olduğu ve eğitimcilerin elinde olduğu vurgulanmaktadır. Müzelerin ne amaçla var oldukları konusunda çalışma yapmaları gerektiğini ve bu doğrultuda alanlarında etkinlik alanlarının göz önünde bulundurması gerektiği görüşü yukarıda bahsi geçen Eğitim ve Müze Semineri (San, 2007, s. 35) kitabında Petra Zwaka'nın bildirisinde açıklar.

Katılımcılara "Müzedeki sanat eğitiminin kuramsal ve uygulama çalışmalarının getirdiği kazanımlar hakkında ne düşünüyorsunuz?" sorulmuştur. Bu temaya detaylar olarak katılımcı cevapları tablolaştırılmıştır ve Tablo 3'te görüşü tekrarlayan katılımcı sayısı baz alınarak yüzdeler olarak hesaplanmıştır. Bu tabloya bağlı olarak katılımcıların yoğunlukla üstünde durdukları maddeler şunlardır:

21 katılımcıdan 3 katılımcının bahsettiği başlıklar:

1. Öğrencinin bakış açısı gelişir. (1. Madde)
2. Öğrencinin yeteneklerini keşfetmesinde yardımcı olur. (12. Madde)
3. Geçmişten günümüze sanatın değişimi konusunda fikir edinir. (22. Madde)
4. Estetik algısı gelişir. (23. Madde)
5. Küçük ve büyük kas motorları gelişir. (25. Madde)
6. Sanata ve tarihe duyarlı olur. (32. Madde)

21 katılımcıdan 4 katılımcının bahsettiği başlıklar:

1. Öğrencinin ilgi ve isteği artar. (3. Madde)
2. Empati kurar. (27. Madde)

21 katılımcının 7 katılımcının bahsettiği başlıklar ise "Öğrenimin kalıcılığı sağlanır" (Madde 6) ve "Müzedeki gösterilen eserin kuramsal ve uygulama çalışması sonrası birçok alanda bilgi sahibi olurlar." (Madde 36)

Bu bulgulara dayanarak katılımcıların çoğunluğunun bahsettiği 6. ve 36. Maddelerdir. Bu maddelere dayanarak Şekil 5'te detaylandırılmıştır. Bu şablonda müzedeki kuramsal ve uygulama

çalışması sonrası nesneye bağlı öğrenim olarak öğrenci “Teknik olarak nasıl yapıldığını öğrenir ve uygular”, “Eserin tarihsel dönem insanları ile empati geliştirir”. “Eserin malzemesini tanır ve esinlenir”, “Estetik açıdan değerlendirir”, “Diğer disiplin alanları ile anlamlandırır”, “Özümser ve kalıcılık sağlar.”, “Tarihi anlar ve yorumlar.”, “Kronolojik sıralamasını öğrenir” ve “Özümser ve kalıcılık sağlar.” Olarak alt başlıklara katılımcı görüşleri indirgenmiştir.

Eğitim ve Müze Semineri (San, 2007, 147) Doç. Dr. Canan Dizdar Terwiel’in “Sanat Eğitiminde Bir Yöntem Olarak Müzelerden Yararlanma” başlıklı bildirisinde, Müze yaşantısı, sosyal, bireysel ve fiziksel boyutları, nesnelere algılar ve ilgiler yoluyla etkileşim, gözlem yapma, düşünce ve duygularını ifade etme, hayal gücünü kullanma, kendi yaşamına bağlama, bilgilenme, müzenin mesajını görürken anlama, nesnelere okuma, kültürel değerleri ve yaşamı paylaşma, gerçeği arama, uygulamalar yapma ve değerlendirme gibi özellikleri barındırır. Müze yaşantısı kültürel mirası devam ettirmek, geçmişi ve geleceği anlamlı hale getirmek, eski eserleri korumak ve yaşatmak gibi görevleri vardır. Sanat eğitiminde belirli çevre ve kalıplardan gelen öğrenci modelinin bakış açısını genişletmekle alışık olmadığı dünyaya bakmayı sağlayabilmede geçmiş kültürlerin ve tarihî eserlerin irdelenmesinin yeri önemlidir ifadelerini kullanmıştır.

Bu temada bulguların desteklediği literatürlerden biri olarak Patterson Williams’ın 1982 yılında yayımladığı “Object- Oriented Learning in Art Museums” isimli makalesinde bahsettiği müzelerde nesne-odaklı öğrenme olarak nitelendirdiği metottan şöyle bahsetmektedir:

Bu öğretim metodu; Dört farklı şekilde aktif ilişki kurmaya teşvik edilmesini önerir. Bu temeller nesneye bakmak, kişisel tepkilerini anlamlandırmak, kültürel bağlamda sanatı düşünmek ve yargulamak temeline dayanmaktadır. Bu bağlamda nesneye bakmak duyu deneyimi sağlamasının yanı sıra en doğru ve aktif deneyimler nesneye bakmak ile olacağını savunur. Gerçek bir nesneye bakmak tüm duyularını harekete geçireceğinden bahseder. Müze ziyaretçilere bakmayı ve kişinin kendisine bakmayı öğretir. Nesneye doğru bakmayı öğretmek o nesnenin materyallerini, teknikler, konu, boyut, renk, doku ve bu kategorilerden her biri arasında ilişki kurmayı öğretir. Ziyaretçi ziyaretin doğasını anlarken kendi davranışını kontrol etmeyi öğrenir. Diğer Bağlamda kişisel tepkilerini anlamlandırmaktan bahseder. Buna bağlı nesneden bilgi sahibi olmayan bireye göre çok karmaşık geldiğini söyler. Nesne bireyler arasında alınan tepkilerin değişiklik gösterdiğini, kişide uyandırdığı hislerin farklılık gösterdiğinden bahseder. Sanat objesini bilmek ile buna dâhil olmak arasında fark kişinin deneyimlemesinden geçer. Bu yaklaşımda empati sürecinin oluşmasını ve kişinin kendi içsel hesabını oluşturacağını söyler. Eğitiminin kuramsal bilgi veren rehber ve eğitimci ile kalırsa yetersiz olacağını savunur. 3. Olarak kültürel bağlamda sanatı düşünmek olarak bahsetmiştir. Sanat eserini kültürel bağlamda düşünmek, bireyi, tekniklerini, kişiliğini, sosyal ortamı ve sahibini tanımaktan geçer. Bu nesneyi bir kişinin yaptığı akılda tutularak düşünülmalıdır. Müzenin nesnelere ve bu bilgileri iletmek

görevidir. Bu nesneye bağlı tarih, sanat tarihi, insan tarihi gibi bilgiler barındırır. Müze nesnenin kültürel olarak önemini anlatır. Nesneye bağlı müze eğitiminde bu maddede ziyaretçinin sorguladığını ve farklılıklarını yaşadığını bu sayede farklı bilgi türleri izleyici üzerinde etki oluşturduğunu savunur. Ziyaretçiler eserlere kültürel eser olarak nitelendirildiğinde birçok olgu ve bunlara bağlı hipotez oluşturur. Son olarak ele aldığı yargılar başlığında ziyaretçi görsel, zihinsel ve duygusal etkinlik türlerine katılması gerektiğini, öznel değer yargıları oluşturması gerektiği bu yargıların estetik, ahlaki yargılar olabileceğini söylemektedir. Müze ziyaretinin nesne eğitimi temeli olduğu ve bunun deneyimsiz olamayacağını söylemiştir (Williams, 1982).

Tablo 3'te bahsi geçen 35. Madde "Yapılandırmacı öğrenimi destekler" bulgusu Riedler (2016) "Sanat Müzelerinde Öğretme ve Öğrenme Kuramları ve Bu Kuramların Müze Uygulamalarını Oluşturma Şekillendirme" adlı makalesinde yapılandırmacı kuramı bilginin dışarıda olmadığı ve bilenden bağımsız olmadığını söyler. Dewey'in bahsettiği müzede de öğrenme toplumdaki ve bilişsel süreçten bağımsız değildir. Bilişsel kavrayış ancak bireyin yaşantısı ve bu yaşantı sonucu yaşantıyı algılaması durumunda oluşur. Dewey için müze yaşantısı öğrenme için önemli yer almaktadır. (Riedler, 2016). Bu bağlamda katılımcıların görüşlerinin belirtildiği bu temada Tablo 3 ve Şekil 5'te verilmiş olan bulgular literatür bulgularını desteklemektedir.

Katılımcılara "Öğrencileri müzeye götürmeden müze eğitiminin verilmesini doğru ve yeterli buluyor musunuz?" sorusu sorulmuştur. 21 katılımcıdan 20'si "Doğru ve yeterli değildir" ifadesi derken 1 katılımcı sanal müzelerin bu süreçte yeterli olduğunu öne sürerken "Doğru ve yeterlidir" demiştir. Bu temanın alt temaları ile birlikte Şekil 6'da gösterilmiştir.

Bu bulgularda katılımcıların çoğunluğu öğrencileri müzeye götürmeden müze eğitiminin verilemeyeceğini söylemektedir. Örnek söylem olarak: "Kalem olmadan çizim yapmak gibi imkânsız." (K21)

Müze pedagojisi müzede ve müze yoluyla "öğrenmek" anlamına gelmektedir.

Müzeler ve çocukların müzede yaşadıklarını; öğrencilerin gözlemleme, sonuç çıkarma, incelerken sorgulama, eleştirel düşünmesi, ilham alıp yaratma gibi kabiliyetlerinin geliştirilmesine olanak sağlar. Müzelerde öğrenciler eserleri ve kendi yaşantılarını, gelişimsel seviyelerine göre, inanç ve değerlerine katarak yorumlar ve anlarlar (Ünal, 2012). Katılımcıların çoğunluğunun bu yönde görüşleri literatürleri desteklemektedir.

Katılımcılara son madde olarak "Müze eğitiminde internetten yararlanıyor musunuz?" sorulmuştur. Katılımcı cevapları 2 ana tema altında toplanmışlardır. Şekil 7'de gösterilmiş olan bulgularda 21 katılımcıdan 17 kişi "Yararlanıyorum" derken 4 kişi "Yararlanmadığını" ifade etmiştir. Katılımcıların 17'si müze eğitiminde internetten nasıl yararlandığı konusunda görüşleri

Şekil 17’de verilmiştir. 17 katılımcıdan 14 kişi “Sanal müzelerden yararlanıyorum” ifadesi kullanırken 2 katılımcı “Müzeler ile ilgili belgesel izletiyorum” söyleminde bulunmuştur. 17 katılımcıdan 1 katılımcı ise “Kaynak taraması” amacı ile kullandığını söylemiştir.

Sanal müzeler ile ilgili olarak günümüz müzelerinin hedef kitlelerini belirlemesi ve bu kitlelere iletişim olarak uzaktan öğretim ve yüz yüze eğitim olarak ikiye ayrılmışlardır. Uzaktan öğretim, sergiler, yayımları ödünç verme ve mobil müzeleri kapsarken, yüz yüze eğitim ise kişiler arası iletişime dayanan nesne çalışmaları (çizim, konuşma, uygulama gibi) drama ve atölyeler gibi etkinlikleri içermektedir (Hooper Greenhill’den aktaran Onur, 2012, s. 56).

Bir diğer bulgu olarak da Barlas Bozkuş’un (2014) bu alanda çalışmasında modern müzecilik düşüncesi ile gelişen sanal müzeler sınırları olmayan, 24 saat açık olan, her kuşak sanatçısına açık anlayışını sürdüren müzelerdir. Sanal müzeler kültürel değerleri uluslararası tanıtmak görevi üstlenmişlerdir. Bu müzelerin her zaman her yerde erişebilir olması ile koleksiyon olarak geniş birikime ait olması açısından diğer ülkeler ile kültürel paylaşımı arttıracak yönündedir. Nesne bilgisi ve görsel olarak hafızanın kullanılmasına bağlı müze koleksiyonları sanal gerçeklik teknolojisi ile sanal olarak yeniden yapılandırılmıştır. Sanal müzeleri İnternet ortamına aktarılan bilgiler ve sergiler farklı koşullar altında kullanılabilir olarak görmektedir. Sanal müzeler dijital olarak var olan çoklu ortam ile sosyal etkileşim sistemi sayesinde görsele dayalı eğitim dizgisi oluşturmaktadır. Dünyada bu alanda canlandırma tekniği gibi teknikler ile etkileşimli ortam sağlayan birçok müze bulunmaktadır.

Twining’e (2009) göre sanal dünya, farklı eğitim modelleri için ideal araçtır. Fiziksel yeni öğrenme topluluğu oluşturmak zor ve pahalı olan bu dünyada, toplumun sanal müzelere kolay ulaşma imkânı sağladığını savunur.

Bulgulara ve katılımcı görüşlerine bağlı olarak müzelere gidemeyen, farklı deneyimlerden yararlanma imkânı olmayan eğitim kurumları için sanal müzeler kullanılabilirlik açısından değerlidir. Katılımcıların köy okullarında ya da imkânı olmayan okullarda çalışmalarından dolayı İnternet, akıllı tahta gibi sanal eğitim imkanından da yararlanamadığını ifade etmişlerdir. 21 katılımcı arasından 13 katılımcının sanal müzeleri aktif olarak derslerinde yararlandıklarından verim aldıklarından ancak müzeye götürmek ile aynı etkiyi vermediğinden bahsetmişlerdir. 1 katılımcı “Öğrenciyi müzeye götürmeden müze eğitiminin verilmesini doğru ve yeterli buluyor musunuz?” sorusuna müzeye götürmek yerine artık çevirim içi müzelerin olduğunu ve bazı eksiklerin onarılsa çok daha etkili olduğunu ifade etmiştir. Katılımcı 4’ün söylemi: “Artık çevrimiçi müze gezileri var ve orada panoramik geziler düzenleniyor. Sadece açıklama yer alan tabelalar olsa çok daha etkili ve iyi olurdu. Eserlerin görsellerin yanında açıklama levhası olsa daha iyi olurdu.”

Bu alanda diğer görüş örnekleri olarak: “Elbette kullanıyorum. Sanal turlar gibi birçok şekilde. Dikkat çekti ama gidip görmek gibi olmadı.” (K5)

“Evet, sadece internetten yararlanabiliyorum maalesef. Ama duyular da yetersiz kalıyor.” (K8)

Müze eğitiminde İnternet’ten yararlanmadığını söyleyen katılımcı görüşleri olarak:

“Kullanmıyorum. Teknolojiye karşıyım dokunarak yaşamaktan yanayım.” (K7)

“Yararlanmadım, akıllı takta yok.” (K15)

Müze eğitiminde internetten yararlanma düzeyleri okulların olanaklarına ve öğretmenlerin bakış açılarına göre değişmektedir. İlgili literatürlerde sanal müzelerin etkileşimli eğitim gibi kültürel arası iletişim açısından erişim kolaylığı sağladığı yönünde olumlu eleştiriler bulunmaktadır.

SONUÇ

Araştırmada nitel boyutta yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin uygulanmasıyla elde edilen bulguların çözümlenmesi sonucunda, çalışma grubu olarak Konya’nın Ereğli ilçesine bağlı resmî ve özel okullarda görev alan Görsel Sanatlar öğretmenlerinin, Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesinin görsel sanatlar eğitime katkısı hakkında görüşlerine ilişkin çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Çocuk ve Gençlik Sanat Müzeleri hakkında 21 öğretmenden 5 öğretmenin bu konuda bilgi sahibi olduğu sonucuna varılmıştır. 2 öğretmen “Emin değilim” ifadesi kullandıktan sonra bu alanda kavram çerçevesine göre farklı tahminlerde bulunmuş ve 2 öğretmenin de bu alanda bilgisi olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda çoğunluk olarak “Emin değilim” ve “Bilgim yok” ifadesi bulunan bu alanda 21 öğretmenden 16 öğretmenin Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesi hakkında bilgisi olmadığı ve bilme oranının çok düşük olduğu görülmüştür.
2. Bu alanda aynı bilgilendirme yapılan öğretmenlere araştırmanın ana teması “Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesi ülkemizde olsaydı sanat eğitime katkısı neler olurdu?” sorusuna 21 görsel sanatlar öğretmeninden 37 ortak görüş bildirilmiştir. 37 görüş ilgili literatürleri desteklemektedir. Görüşlerin arasında en yüksek katılımlı, 6 öğretmenin ortaklaştığı “Bireylerin sanata ilgisinin artacağı” ve “Bireylerin sanata bakış açısının değişeceği” olmuştur. Bu görüşler ilgili literatürler ile örtüşmektedir. İlgili alan yazılarda “Sanat eğitiminin verilmesinde ekonomik sınıf farkının kalkmasını sağlaması”, “Çevirim içi farklı kültürlerle sanat paylaşımının gerçekleşmesi” ve “Dijital sanat alanına katkı sağlaması” katkıları yer almaktadır. Bu katkılardan katılımcılar bahsetmemiştir.

3. Dünyada Çocuk ve Gençlik Sanat Müzelerinin yeri ve önemi büyüktür. Devlete bağlı ve özel sayısız çocuk müzeleri yer almaktadır. Dünyada isim yapmış Çocuk ve Gençlik Sanat Müzelerinden bu araştırmada bahsedilmiş ve katılımcı görüşleri ile tartışılmıştır. Her müzenin amaçları ve hedef kitleleri değişiklik göstermektedir. Buldukları bölgelere göre ihtiyacı karşılama amaçlı kazanımları ve hedefleri bulunmaktadır. Bu alanla ilgili olarak Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesi ülkemizde olsaydı sanat eğitimine katkısına yönelik katılımcı görüşleri, dünyada bu alanda var olan müzelerin sanatsal etkinlikler gerçekleştirirken görsel sanat eğitimine katkısı açısından katılımcı görüşlerini desteklemektedir.
4. “Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesi olsaydı hangi kazanımlar olurdu?” sorusuna 21 katılımcıdan 41 ortak görüş belirtilmiştir. Maddelere en yüksek katılımlar olarak 4 katılımcı 13. Madde olan “eğitimde kalıcılık sağlar”dan bahsederken 5 katılımcı “Bakış açısını geliştirir” olarak ifade etmiştir. Bu doğrultularda ilgili alan yazılar ile öğretmen görüşleri örtüşmektedir.
5. Müze eğitiminin gerekliliğine yönelik katılımcı görüşlerinin 21 katılımcının tamamı müze eğitiminin gerekliliğini belirtmiştir. Bu doğrultuda kavram içeriğine yakın görüşler bildirilmiştir.
6. 21 Görsel Sanatlar öğretmeni arasında müzede 16 katılımcının öğrencilere uygulama çalışması yaptırmadığı ve 5 katılımcının yaptırdığı bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulgular beklenen sayının altında olduğunu saptarken 21 katılımcıdan 10 katılımcının müzeye öğrencileri hiç götürmediğini ifade etmiştir. 21 katılımcıdan 9 katılımcının fiziki şartlar yetersiz olduğunu ifade ederken 2 katılımcının mekânın önemli olmadığını eğitimci ile bunun sağlanabilir olduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda müzeye kendisi gidip veya öğrencileri götüren katılımcıların çoğunluk ortak görüşü “fiziki şartların yetersiz” olduğudur.
7. Katılımcıların yaklaşık yarısının müzeye gitmemiş olması araştırmada beklenen orandan farklı olduğu görülmüştür. Görüşme formunda yer alan “Müzede sanat uygulaması çalışması yaptırdıysanız sanatsal etkinlik alanları yeterli mi?” sorusuna Katılımcı 18’in “Yaptırmadım o açıdan hiç bakmadım” ifadesi gibi diğer ifadeler ile görsel sanatlar öğretmenlerinin çoğunluğunun müze eğitimi konusunda ilgisiz kaldıkları saptanmıştır.
8. Müzede sanat eğitiminde kuramsal ve uygulama çalışmalarının getirdiği kazanımlar doğrultusunda 21 katılımcıdan 36 görüş bildirilmiştir. Görüşler içeriğe uygun bulunmuştur. Bu yönde en yüksek ortak görüş içeren 21 katılımcıdan 7 katılımcı tarafından dile getirilen “Öğrenimin kalıcılığı sağlanacağı” ve “Müzede gösterilen eserin kuramsal ve uygulama çalışması sonrası birçok alanda bilgi sahibi olacaktır”. Bu araştırmada yer alan literatürlere

bağlı Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesinin varoluş amacı ve eğitim etkinlikler kapsamında amaçları alanında müzede sanat eğitiminde kuramsal ve uygulama çalışmalarının getirdiği kazanımlara yönelik görüşler örtüşmektedir. Nesne odaklı öğrenmede bahsi geçen kazanımlar ile katılımcıların Şekil 5'te gösterilen nesneye bağlı sağlayacakları kazanımların içeriğe uygun olduğu görülmektedir.

9. Öğrencileri müzeye götürmeden müze eğitimi doğru ve yeterliliği konusunda 21 katılımcının 20'si doğru ve yeterli olmadığı yönünde hem fikir olmuştur. Yalnızca 1 katılımcı sanal müzeler aracılığı ile bu eğitimi verdiğini kabul ederken sanal müzelerdeki eksikliği belirtmiştir. Bu bulgularda, literatürlerde belirtilen yaparak- yaşayarak öğrenmenin etkili olduğu yönünde içerik ile öğretmenlerin bu alan konusunda farkındalık sahibi olduğu görülmüştür.
10. Öğretmenlerin müze eğitiminde internetten yararlanma düzeyleri iki ana tema altında yüksek oranla 21 katılımcıdan 17 katılımcının internetten yararlandığı sonucuna varılmıştır. İnternet'ten yararlanan öğretmenlerin yüksek oranla 14 katılımcı olarak sanal müzelerden yararlandığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bu doğrultuda görüşleri ilgili literatürlerde sanal müzelerin kullanım amaçları ile örtüşürken bu alanda çevrimiçi sanat paylaşımları olarak yararlanmadığı sonucuna varılmıştır. Sanatsal paylaşımlar yapmadan sadece sanal müze gezileri ile müze eğitimi verdikleri görülmüştür. Dünyada bulunan Çocuk ve Gençlik Sanat Müzelerin çevrimiçi paylaşım ve eğitimlerinden bahsetmeyerek bu alanda bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür.
11. Öğretmenlerin söylemlerine göre müze eğitiminde uygulama ve kuramsal eğitim alanlarının yetersiz olduğunu bu alanda bilgi sahibi olmadıkları sonucuna varılırken. Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesinin ilgili araştırmalar doğrultusunda görsel sanatlar eğitimine katkı sağlayacağı sonucuna varılmıştır. Öğretmen, öğrenci, toplum açısından müzede sanat eğitiminin verilmesinde kazanımların sınıf ortamında verilen müze eğitimine oranla ilgili araştırmalar ve görsel sanatlar öğretmenleriyle görüşmeler doğrultusunda çok daha fazla olacağına ve bu alanda yaşantıya dönüşerek sanat eğitimine katkılarının çok yönlü olacağı sonucuna varılmıştır.

ÖNERİLER

1. Ülkemizde bulunmayan Çocuk ve Gençlik Sanat Müzelerinin açılması önerilmektedir.
2. Müzelerin içerisinde eğitim için atölyeler gibi sanatsal çalışmaların yapılabileceği hazır alanlar oluşturulabilir.
3. Bireylerin müzede bulunan eserlerin kopya nesnelere dokunabilecek ve bu nesnelere bağlı farklı sanatsal etkinlikler yapılabilecek alanlar sağlanabilir.

4. Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında, Resim İş Eğitimi Programı dışında diğer alanlarda da Müze ve Eğitim dersleri yer alabilir.
5. Şu an görev yapmakta olan Görsel Sanatlar başta diğer branş öğretmenleri için Millî Eğitim Bakanlığında gerçekleştirilen müze eğitimiyle ilgili bilgi ve beceri tutumlarını geliştirici hizmet-içi eğitim programları ile eğitimler gerçekleştirilebilir.
6. Müzelerde çalışan personelin özellikle müze rehberlerinin müze pedagojisi alanında hizmet-içi eğitim programları ile eğitimler gerçekleştirilebilir.
7. Görev yapmakta olan öğretmenlere interaktif sanal müzelerinin kullanımı ile ilgili bilgilendirme içeren hizmet-içi eğitimlerin gerçekleştirilebilir.
8. Millî Eğitim Bakanlığında Görsel Sanatlar dersinin bir ders saati olarak yeterli olmadığı ve arttırması gerektiği önerilmektedir.
9. Millî Eğitim Bakanlığı Görsel Sanatlar dersi programlarında yer alan kültürel miras alanında verilen ders saatini arttırılabilir.

KAYNAKÇA

- Al-Radaideh, B. (2012). The contribution of art museums to art education. *Journal of Social Sciences*, 8(4), 505-511.
- Artun, A. (2018). *Tarih sahneleri sanat müzeleri I müze ve modernlik*, İstanbul, İletişim.
- B. Bozkuş, Ş. (2014). Kültür ve sanat iletişimi çerçevesinde Türkiye’de sanal müzelerin gelişimi, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26(2), 329-344.
- Burnham, R. & Kai-Kee, E. (2015). *Müze dersleri yorum ve deneyim*, (A. Onacak, Çev.), İstanbul, Koç Üniversitesi.
- Buyurgan, S., & Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi*, Ankara, Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara, Pegem.
- Children’s Art Museum in Taipei (2019). Müze hakkında genel bilgiler. <http://artart.com.tw> sayfasından erişilmiştir.
- Children’s Art Museum of Nepal (2019). *Müze hakkında genel bilgiler*. <http://nepalcam.com> sayfasından erişilmiştir.
- Children’s Museum of the Arts New York (2019). Müze hakkında genel bilgiler. <https://www.moma.org> sayfasından erişilmiştir.

- Eastern Norway Oslofjord Oslo International Museum Of Children's Art (2019). *Müze hakkında genel bilgiler*. <https://www.barnekunst.no> sayfasından erişilmiştir.
- Griffin, J. (2014). Research on students and museums: Looking more closely at the students in school groups. *Published Online in Wiley*, <http://dx.doi.org/10.1002/sce>. 2018.
- İ.D.E.A Museum (2019). Müze hakkında genel bilgiler. <https://www.ideamuseum.org> sayfasından erişilmiştir.
- Karadeniz, C. (2009). *Dünyada çocuk müzeleri ile bilim, teknoloji ve keşif merkezlerinin incelenmesi ve Türkiye için bir çocuk müzesi modeli oluşturulması*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karadeniz, C., & Çıldır, Z. (2014). *İngiltere'de müze eğitimi "Londra'dan izlenimler"*. Ankara, Kalem Kitap.
- Mamur, N. (2015). Resim-iş (görsel sanatlar) öğretmen eğitimi "Müze eğitimi ve uygulamaları" dersinde görsel kültür kuramı. *NWSA-Education Sciences*, 1C0631, 10(1), 29-53.
- Museum of Children's Arts: MOCHA (2019). *Müze hakkında genel bilgiler*. <http://mocha.org> sayfasından erişilmiştir.
- Onur, B. (2012). *Çağdaş müze eğitim ve gelişim müze psikolojisine Giriş*. Ankara, İmge.
- Onur, B. (Ed.), (2010). *Müze eğitimi seminerleri (2), Mardin Müzeleri*, Ankara, Ankara Üniversitesi.
- Riedler, M. (2016). Sanat müzelerinde öğretme ve öğrenme kuramları ve bu kuramların müze uygulamalarını oluşturma şekillendirme ve dönüştürmeye yönelik etkileri, *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19, 61-78.
- San, İ. (Ed.). (2007). *Müze ve eğitimi seminerleri*, Ankara, Kök.
- Şar, E., & Sağkol, T. (2013). Eğitim fakültelerinde müze eğitimi dersi gerekliliği üzerine, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 83-90.
- Twinning, P. (2009). Exploring the educational potential of virtual worlds-some reflections from the SPP. *British Journal of Educational Technology* 40(3), 496-514 <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00963.x>
- Ünal, F. (2012). Observation of object preferences of interest by children aged between 4 and 8 in museums, Antalya Museum examples, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 51, 362-367.
- Williams, P (1982). Object-oriented learning in art museum, *Roundtable Reports*, 7(2), 12-15.

Fen Lisesi Öğrencilerinin Epistemolojik İnanç Tutumlarının Belirlenmesi ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

 Aynur Elif BULUT
Ankara Fen Lisesi
aynurelifkekec@gmail.com

 Mehmet YILMAZ
Gazi Üniversitesi
myilmaz@gazi.edu.tr

Gönderilme Tarihi: 02/08/2019

Kabul Tarihi: 25/11/2019

Yayınlanma Tarihi: 30/11/2019

DOI: [10.30855/gjes.2019.05.03.004](https://doi.org/10.30855/gjes.2019.05.03.004)

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler:

Epistemolojik inançlar,
Lise öğrencileri,
Fen lisesi

ÖZET

Kişisel epistemolojik inançların bireyin olayları analiz edebilme, farklı açılardan durumu sentezleyebilme ve değerlendirebilme gibi 21. yüzyıl becerilerinin en önemli işlevlerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu, epistemolojik inançların öğrencilerin öğrenmesinin gerçekleşmesinde bir mihenk taşı olduğu geçmiş yıllarda yapılan çalışmalarda ortaya konulmuştur. Epistemolojik inançlar, bireylerin bilgiyi edinme ve öğrenme sürecinde, düşünme becerilerinde, problem çözme stratejilerinde belirleyici etkilerinin olduğu bulunmuştur. Ayrıca bu inançların gelişim sürecinin yaş, aile, eğitim ve içinde yaşanılan kültür gibi etmenlerden etkilendiği ortaya konulmuştur. Buradan hareketle eğitim bilimleri alanında yapılan bir çalışmada öncelikle bireylerin bilgiye yaklaşımlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi, öğretimin kalitesi ve niteliğini artıracaktır. Bu nedenle bireylerin epistemolojik inançlarının gelişim düzeyini incelemek önem kazanmıştır. Bu çalışmada, fen lisesi öğrencilerinin epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve bu inançların bazı değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun oldukları ortaokul türü ve ebeveyn öğrenim durumu) açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada tarama modeli yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak, Schommer tarafından geliştirilen ve Deryakulu ve Büyüköztürk tarafından geçerlik ve güvenilirliği yapılmış olan Epistemolojik İnançlar Anketi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 335 fen lisesi öğrencisinden oluşmaktadır. Verilerin analizinde IBM SPSS 23,0 istatistik programı kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda, öğrencilerin epistemolojik inançları belirlenmiş ve inançların cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan ortaokul türü ve ebeveyn öğrenim durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Bulut, A. E., & Yılmaz, M. (2019). Fen lisesi öğrencilerinin epistemolojik inanç tutumlarının belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 67-80. DOI: <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2019.05.03.004>

Dergi Web Sayfası: <http://dergipark.gov.tr/gebd>

Determination of Epistemological Belief Attitudes of Science High School Students and Investigation in Terms of Various Variables

Article Info

Keywords:

Epistemological beliefs,
High school students,
Science school

ABSTRACT

Personal epistemological beliefs have had a significant impact on the most important functions of the 21st century skills such as analyzing events, synthesizing and evaluating the situation from different angles, and it has been demonstrated in previous studies that epistemological beliefs are a cornerstone of students' learning. Epistemological beliefs have been found to have decisive effects on individuals' knowledge acquisition and learning process, thinking skills, and problem-solving strategies. In addition, the development process of these beliefs was affected by factors such as age, family, education and culture. From this point of view, determination of individuals' approaches to knowledge and epistemological beliefs in a research conducted in the field of educational sciences will increase the quality and quality of teaching. Therefore, it is important to examine the level of development of individuals' epistemological beliefs. In this study, it was aimed to determine the epistemological beliefs of Science High School students and to examine these beliefs in terms of some variables (sex, class level, secondary school type and parental education status). Survey model method was used in the study. Epistemological Beliefs Questionnaire developed by Schommer and validated and found reliable by Deryakulu and Büyüköztürk was used as data collection tool. The study group consisted of 335 science high school students. IBM SPSS 23.0 statistics program was used for data analysis. At the end of the study, students' epistemological beliefs were determined and there was no statistically significant difference in term of gender, class level, graduated secondary school type, and parental education status.

GİRİŞ

İçinde yaşadığımız çağda her gün yeni bir eğitim yaklaşımı geliştirilmesine karşın, eğitimde yaşanan problemlere halen çözüm aranmaktadır. Bu çözüm yolları insanoğlunun bireysel farklılıklarından dolayı kişiye özel olmalı ve bireyin bilgiye ulaşım yollarındaki farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Bu hususta eğitimciler arasında bireylerin epistemolojik gelişimleri ve inançlarına yönelik ilgi oldukça önem kazanmaktadır (Hofer ve Pintrich, 1997; Kardash ve Scholes, 1996). Bu önemin nedeni, epistemolojik inançların bilgiye ulaşma ve öğrenme üzerinde oldukça önemli etkileri olduğunun araştırma sonuçlarına dayalı olarak ortaya konulmaktadır. Epistemolojik inançlar, bireylerin bilginin ne olduğu, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili öznel inançları olarak tanımlanmaktadır (Schommer-Aikins, Duell ve Hutter, 2005).

Epistemoloji, bireyin nasıl öğrendiği ve öğrettiği ile ilgili olarak bireyin kişisel yorumlarını ve epistemolojik anlayışını temel alan; bilgiyi araştıran felsefi bir akımdır. Epistemolojik anlayış, bireyin gerçekliğe dayalı olarak bilginin ne olduğuna, nasıl öğrenildiğine, öğretilmesine ve üretildiğine dair bakış açısını belirlemektedir (Tezci ve Uysal, 2004). İnsan bilgisinin doğası ve doğrulanması anlamında epistemolojik inanışlar; bireylerin dünyayı nasıl bildikleri, bilgi ve bilmeyi nasıl oluşturdukları, yorumladıkları ve doğruladıklarına ilişkin olarak uzun zamandan bu yana felsefecilerin, psikologların, psikolojik danışma ve rehberlik alanı uzmanlarının ve eğitim bilimcilerin ilgi alanları arasında yer almaktadır (Eren, 2006). Eğitim penceresinden bakıldığında epistemolojik inanış ile ilgili olarak yapılan çalışmaların daha çok bilginin tanımı, nasıl oluşturulduğu, nasıl değerlendirildiği ve bilmenin nasıl gerçekleştiği üzerinde odaklandığı görülmektedir (Hofer, 2002).

Schoenfeld, lise öğrencilerinin matematiği öğrenme ile ilgili inançlarını incelemiş ve ders başarısının doğuştan olduğuna inandıklarını saptamıştır. Schoenfeld, öğrencilerin, öğrenmenin ya hemen gerçekleşmesi gerektiği ya da asla gerçekleşmeyeceği yönündeki inançlarının matematik problemlerini çözmede kullandıkları yaklaşımları ve problemleri çözmek için harcadıkları zamanı belirleyici olduğunu ortaya koymuştur (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2002).

Dweck ve Leggett (Schommer-Aikins ve diğerleri, 2005), ortaokul öğrencilerinin zekâ ya ilişkin inançlarını incelediklerinde, zekanın doğuştan gelen bir yetenek olduğuna inanan öğrencilerin, zor bir problem karşısında öğrenilmiş çaresizlik yaşadığını ve gereken çabayı göstermediklerini saptamıştır. Öte yandan, zekânın geliştirilebileceğine inanan öğrenciler ise, zor bir problemle karşılaştıklarında çabalarını sürdürmekte, gerektiğinde çözüm yollarını değiştirmekte ve diğer öğrencilere göre daha başarılı olmaktadır.

Schommer'in epistemolojik inanç ölçeği, kesinlikle katılmıyorum (1) ile kesinlikle katılıyorum (5) arasında düzeyleri gösteren, beşli Likert tipli bir ölçektir. Ölçekten alınan puanlar faktör bazında değerlendirilmekte olup, toplam puanlar genellikle pek kullanılmamaktadır. Toplam puanların genellikle kullanılmıyor olmasının nedeni; ölçekteki her bir faktörün diğer faktörlerden bağımsız bir inanç boyutunu ölçüyor olması ve her boyutun öğrenme üzerinde farklı etkileri olmasıdır (Schommer-Aikins ve diğerleri, 2005). Ölçeğin her bir faktöründen alınan yüksek puan, bireyin o faktöre ilişkin olgunlaşmamış / gelişmemiş inançlara sahip olduğunu, düşük puan ise bireyin o faktöre ilişkin olgunlaşmış / gelişmiş inançlara sahip olduğunu göstermektedir. Özgün ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği .74'tür, faktörlerin güvenilirlik katsayıları ise .85 ile .63 arasında değişmektedir (Schommer, 1994). Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından dilimize uyarlanan 35 maddeye düşürülen ölçeğin güvenilirlik katsayısı birinci faktör için .83, ikinci faktör için .62, üçüncü faktör için .59 ve ölçeğin bütünü için ise .71 olarak

saptanmıştır. Schommer'ın epistemolojik inanç ölçeğinin kullanıldığı çeşitli araştırmaların ortaya koyduğu bazı sonuçlar aşağıda özetlenmiştir (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2002).

Schommer, üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının yeni bilgiyi edinme ve inşa etme sürecinde etkili olduğunu, ayrıca öğrencilerin ebeveyn özelliklerinin ve geçmişte aldıkları eğitimin bu inançlar üzerinde değişkenlik gösterdiğini bulmuştur. Buna göre, öğrenmenin hemen gerçekleşeceği ya da asla gerçekleşmeyeceğine inanan öğrenciler, kendilerine verilen öğretim materyali üzerinde geçerli değerlendirmeler yapamamışlar, başarı testinden düşük puanlar almışlardır. Ayrıca, öğrencilerin ailelerinin eğitim düzeyi ne kadar yüksekse, aile içinde kendilerine ne kadar çok sorumluluk verilmiş ve kendi düşüncelerini oluşturmaları desteklenmişse o düzeyde gelişkin epistemolojik inançlara sahip oldukları görülmüştür (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2002).

Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde Schommer, Crouse ve Rhodes (1992), üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının, ders çalışma stratejileri ve değerlendirebilme düzeyleri üzerinde etkili olduğunu saptamışlardır. Schommer (1994), lise öğrencilerinin genel akademik not ortalamalarının, cinsiyetlerinin, sınıf ve zeka düzeylerinin epistemolojik inançlarının belirlenmesinde etkili rol oynadığını saptamıştır. Buna göre, erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre öğrenmenin anında gerçekleşmesi gerektiğine ve öğrenme yeteneğinin doğuştan getirildiğine daha güçlü biçimde inanmakta, zekâ düzeyi görece daha düşük öğrenciler, zekâ düzeyi yüksek olanlara göre, liseye yeni başlamış öğrenciler ise, lise son sınıftaki öğrencilere göre bilginin basit, kolay anlaşılır ve kesin bir şey olduğuna, öğrenmenin anında gerçekleşmesi gerektiğine ve öğrenme yeteneğinin doğuştan getirildiğine daha güçlü biçimde inanmaktadırlar. Ayrıca, tüm bu epistemolojik inanç boyutlarına güçlü biçimde inanan (gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip) öğrencilerin genel akademik not ortalamalarının daha düşük olduğu görülmüştür (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2002). Schommer ve Dunnell (1994), üstün ve normal zekâlı lise öğrencilerinin epistemolojik inançlarının lisenin ilk iki yılında birbirinden anlamlı olarak farklılaşmadığını, ancak son iki yılda üstün zekâlı öğrencilerin epistemolojik inançlarında bir değişme olurken, normal zekâlı öğrencilerin inançlarında herhangi bir değişme olmadığını belirlemişlerdir. Schommer, Calvert, Gariglietti ve Bajaj (1997), lise öğrencilerinin epistemolojik inançlarının lise birinci sınıftan lise son sınıfa doğru ilerledikçe olgunlaşmış/ gelişmiş hale geldiğini bulmuşlardır. Schommer ve Dunnell (1997), üstün zekâlı lise öğrencilerinin epistemolojik inançlarının farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuşlardır. Buna göre, üstün zekâlı öğrencilerin bazılarının öğrenme yeteneğinin doğuştan geldiğine inandığı, bazılarının ise bu yeteneğin geliştirildiğine inandığını saptamışlardır. Ayrıca öğrenmenin doğuştan gelen bir yetenek olduğuna inanan öğrencilerin, kendilerine verilen yazılı öğretim materyalindeki sorulara aşırı basit ve kesin yargılar içeren çözümler ürettikleri gözlenmiştir.

Yapılan bu araştırmalar kişisel epistemolojik inançların bireyin olayları analiz edebilme, farklı açılardan durumu sentezleyebilme ve değerlendirebilme gibi işlemlerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu (Schommer, 1994), epistemolojik inançların öğrencilerin öğrenmesinin gerçekleşmesinde bir mihenk taşı olduğunu ortaya koymaktadır (Hofer, 2001). Epistemolojik inançlar, bireylerin bilgiyi edinme ve öğrenme sürecinde, düşünme becerilerinde, problem çözme stratejilerinde belirleyici etkilerinin olduğu bulunmuştur (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2002). Ayrıca bu inançların gelişim sürecinin yaş, aile, eğitim ve içinde yaşanılan kültür gibi etmenlerden etkilendiği ortaya konulmuştur.

Buradan hareketle eğitim bilimleri alanında yapılan bir araştırmada öncelikle bireylerin bilgiye yaklaşımlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi, öğretimin kalitesi ve niteliğini artıracaktır. Bu nedenle bireylerin epistemolojik inançlarının gelişim düzeyini incelemek önem kazanmıştır.

Bu çalışmada, daha sonraki çalışmalara ışık tutabilmesi adına fen lisesi öğrencilerinin epistemolojik inançlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, ülkemizde gerçekleştirilen liselere giriş sınavında en başarılı öğrenci gruplarından oluşan fen lisesi öğrencilerinin epistemolojik inanç düzeylerinin belirlenmesinin öğrenme sürecinde yaşanan aksaklıklara olumlu katkı sağlayacaktır (Akınoğlu ve Demir, 2010). Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere cevap aranacaktır:

1. Öğrencilerin epistemolojik inanç düzeyleri nedir?
2. Öğrencilerin epistemolojik inançları cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Öğrencilerin epistemolojik inançları sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?
4. Öğrencilerin epistemolojik inançları mezun oldukları ortaokul türüne bağlı olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?
5. Öğrencilerin epistemolojik inançları ebeveynlerinin eğitim düzeyine bağlı olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Öğrencilerin epistemolojik inançlarının belirlenmesini amaçlayan bu araştırmada birinci alt problem için betimsel tarama modeli kullanılırken diğer alt problemlerde nedensel-karşılaştırma araştırması kullanılmıştır. Tarama modelleri, var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaç edinen araştırmalar için uygun bir modeldir (Karasar, 2000).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırma 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında 335 lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu oluşturulurken basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunun %56,7'si (n=190) kız, %43,3'ü (n=145) erkektir. Öğrencilerin %25,7'si (n=86) 9.sınıfta, %26'sı (n=87) 10.sınıfta, %24,2'si (n=81) 11. sınıfta ve %24,2'si (n=81) 12. Sınıfta okumaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin %57,3'ü (n=192) devlet ortaokulundan, %42,7'si (n=143) özel ortaokuldan mezun olmuştur. Öğrencilerin annelerinin %11'i (n=37) ilköğretim, %20,3'ü (n=68) lise, %61,5'i (n=206) lisans ve %7,2'si (n=24) lisansüstü öğrenim mezunudur. Öğrencilerin babalarının %4,8'i (n=16) ilköğretim, %10,4'ü (n=35) lise, %71,9'u (n=241) lisans ve %12,8'i (n=43) lisansüstü öğrenim mezunudur.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak Schommer (1998) tarafından geliştirilen ve Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından dilimize uyarlanan epistemolojik inanç ölçeği kullanılmıştır. Özgün anket 63 maddeden oluşan, 5 dereceli Likert tipi (5= kesinlikle katılıyorum, 1= kesinlikle katılmıyorum) bir ölçektir. Schommer'in (1990) 63 maddelik *Epistemolojik İnanç Ölçeği* nin dilimize uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 595 üniversite öğrencisinden oluşan örneklem grubu üzerinde Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından yapılmıştır. Dilimize uyarlanan ölçeğin, 35 maddelik ve üç faktörlü bir yapıda olduğu ve orijinal ölçekten farklı faktörlere ayrıldığı saptanmıştır. Ortaya çıkan bu faktörler şunlardır: (i) Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç, (ii) öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç, (iii) tek bir doğrunun var olduğuna inançtır. EİÖ' nin dilimize uyarlanan formu, Deryakulu ve Büyüköztürk'ten elektronik posta yoluyla sağlanmış ve çalışmanın yapılabilmesi için gerekli izin alınmıştır. EİÖ, 2017-2018 eğitim ve öğretim yılı güz döneminde Ankara Fen Lisesi'nde okumakta olan 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinden 335'ine basit tesadüfi örnekleme ile rastgele uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler IBM SPSS 23.0 nicel veri analizi paket programı ile analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde, iki değişken arasındaki farkın rastlantısal mı, yoksa istatistiksel olarak anlamlı mı olduğuna karar vermek için bağımsız gruplar için t testi ve değişkenler arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına karar vermek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Analizler gerçekleştirilirken çalışma grubunun normal ve homojen dağılıp dağılmadığına bakılmış ve bu nedenle parametric testler kullanılmıştır. Uygulanan anketin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları üniversite seviyesinde Büyüköztürk ve Deryakulu (2002) tarafından yapılmıştır. Verilerin güvenilirliği için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca, ölçeğin faktör puanlarını betimlemek amacıyla ortalama,

standart sapma, ortanca, en düşük ve en yüksek değerler kullanılmıştır. Ölçeğin her bir faktöründen alınan yüksek puan, bireyin o faktöre ilişkin olgunlaşmamış/gelişmemiş inançlara sahip olduğunu, düşük puan ise bireyin o faktöre ilişkin olgunlaşmış/gelişmiş inançlara sahip olduğunu göstermektedir (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2002).

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, amaç ve verilen problemlerin sırasına göre verilerin analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın temel amacı “Fen Lisesi öğrencilerinin epistemolojik inançlarının belirlenmesi” biçiminde ifade edilmiştir. Bu amaca yanıt bulabilmek için Fen Lisesi öğrencilerinin epistemolojik inanç anketinden elde ettikleri puanların cinsiyete, sınıf düzeyine, mezun oldukları ortaokul türüne ve ebeveynlerinin öğrenim durumuna göre betimsel istatistikleri Tablo 1, 2, 3 ve 4’ de sunulmuştur:

Tablo 1.

Fen Lisesi Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Epistemolojik İnanç Düzeyleri

Cinsiyet	N	\bar{X}
Kız	190	2,24
Erkek	145	2,33

Tablo 2.

Fen Lisesi Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Epistemolojik İnanç Düzeyleri

Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}
9	86	2,24
10	87	2,28
11	81	2,32
12	81	2,28

Tablo 3.

Fen Lisesi Öğrencilerinin Mezun Oldukları Ortaokul Türüne Göre Epistemolojik İnanç Düzeyleri

Okul Türü	N	\bar{X}
Devlet	192	2,28
Özel	143	2,28

Tablo 4.

Ebeveyn Öğrenim Durumuna Göre Epistemolojik İnanç Düzeyleri

Evebeyn	Ebeveyn Öğrenim Durumu	N	\bar{X}
Anne	İlköğretim	37	2,20
	Lise	68	2,32
	Lisans	206	2,29
	Lisansüstü	24	2,19
Baba	İlköğretim	16	2,38
	Lise	35	2,18
	Lisans	241	2,27
	Lisansüstü	43	2,37

Tablolar incelendiğinde, fen lisesi öğrencilerinin epistemolojik inanç düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun oldukları ortaokul türü ve ebeveyn öğrenim durumuna göre az da olsa farklılık göstermektedir. Genel olarak verilen anket cevapları 2,09- 2,45 arasında dağılmıştır.

Araştırmanın bir diğer alt problemi “Öğrencilerin epistemolojik inançları cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir. Öğrencilerin epistemolojik inanç ortalama puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediğini araştırmak için t-testi yapılmıştır. Testin sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 5.
Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	SD	t	p
Çaba	Kız	190	2,06	0,41	333	1,55	0,12
	Erkek	145	2,13	0,46			
Tek Doğru	Kız	190	2,42	0,47	333	1,38	0,16
	Erkek	145	2,49	0,48			
Yetenek	Kız	190	2,24	0,51	333	2,02	0,04
	Erkek	145	2,36	0,57			

Tablo incelendiğinde; fen lisesi öğrencilerinin epistemolojik inanç ortalama puanlarının cinsiyete göre, anketin çaba ve tek doğru boyutları için anlamlı bir farklılık göstermediği ancak yetenek boyutu için anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir $t(333)=0,28$; ($p > 0,05$). Buradan hareketle; cinsiyetin epistemolojik inançlar üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın 3. alt problemi “Öğrencilerin epistemolojik inançları sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir. Fen Lisesi öğrencilerinin epistemolojik inanç ortalamalarının sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediğini araştırmak için Anova testi yapılmıştır. Testin sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 6.
Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

		Kareler toplamı	SD	Kareler ortalaması	F	p
Çaba	Gruplar arası	0,56	3	0,18	0,97	0,40
	Grup içi	63,22	331	0,19		
Tek doğru	Gruplar arası	0,25	3	0,08	0,35	0,78
	Grup içi	77,65	331	0,23		
Yetenek	Gruplar arası	0,96	3	0,32	1,07	0,35
	Grup içi	98,65	331	0,29		

Analiz sonucu, öğrencilerinin epistemolojik inanç ortalamalarının sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediğini ortaya koymuştur ($F(3, 331)=1,22$; $p > 0,05$).

Araştırmanın 4. alt problemi “Öğrencilerin epistemolojik inançları mezun oldukları ortaokul türüne bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir. Öğrencilerin epistemolojik inanç ortalama puanlarının mezun oldukları ortaokul türüne göre anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediğini araştırmak için t-testi yapılmıştır. Testin sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir;

Tablo 7.
Mezun Olunan Ortaokul Türüne Göre t Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Çaba	Devlet	192	2,11	0,44	333	1,12	0,26
	Özel	143	2,06	0,42			
Tek doğru	Devlet	192	2,45	0,46	333	1,19	0,98
	Özel	143	2,45	0,51			
Yetenek	Devlet	192	2,26	0,56	333	1,12	0,26
	Özel	143	2,33	0,52			

Tablo incelendiğinde; fen lisesi öğrencilerinin epistemolojik inanç ortalama puanlarının mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(333)=0,28$; $p > 0,05$). Buradan hareketle; mezun olunan okul türünün epistemolojik inançlar üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın 5. alt problemi “Öğrencilerin epistemolojik inançları ebeveynlerinin eğitim düzeyine bağlı olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir. Fen Lisesi öğrencilerinin epistemolojik inanç ortalamalarının anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediğini araştırmak için Anova testi yapılmıştır. Testin sonuçları Tablo 8 ve Tablo 9 da gösterilmiştir:

Tablo 8.
Anne Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

		Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Çaba	Gruplar arası	1,18	3	0,39	2,08	0,10
	Grup içi	62,59	331	0,18		
Tek doğru	Gruplar arası	0,21	3	0,07	0,30	0,82
	Grup içi	77,69	331	0,23		
Yetenek	Gruplar arası	0,99	3	0,33	1,10	0,34
	Grup içi	98,62	331	0,29		

Tablo 9.
Baba Eğitim Düzeyine Göre Anova Sonuçları

		Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Çaba	Gruplar arası	1,29	3	0,43	2,28	0,07
	Grup içi	62,48	331	0,18		
Tek Doğru	Gruplar arası	0,37	3	0,12	2,53	0,65
	Grup içi	77,52	331	0,23		
Yetenek	Gruplar arası	1,42	3	0,47	1,60	0,18
	Grup içi	98,19	331	0,29		

Analiz sonucu, öğrencilerinin epistemolojik inanç ortalamalarının ebeveyn eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediğini ortaya koymuştur ((F(3, 331)=0,64; $p > 0,05$); (F(3,331)=0,38 ($p > 0,05$)).

TARTIŞMA

Bu araştırmada, fen lisesi öğrencilerinin epistemolojik inançlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin epistemolojik inanç ortalamalarının cinsiyet, sınıf düzeyi, ebeveyn öğrenim durumu ve öğrencinin mezun olduğu ortaokul türü değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Araştırmanın sonucunda; fen lisesi öğrencilerinin epistemolojik inanç düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun oldukları ortaokul türü ve ebeveyn öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Genel olarak verilen anket cevapları 2,09- 2,45 arasında dağılmıştır. Bu değerler, Akgün ve Gülmez (2015) tarafından öğrencilerin epistemolojik inançlarının gelişmiş/olgunlaşmış düzeyde sınıflandırıldığını şeklinde tanımlanmıştır. Ancak bulgulardan hareketle; cinsiyetin ve mezun olunan ortaokul türünün, epistemolojik inançlar üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bu sonuç, öğrencilerin öğrenmenin çabaya ve yeteneğe bağlı olduğuna dair inançlarının ve tek bir doğrunun var olduğuna dair inançlarının birbirine göre çok farklılaşmadığını ortaya koymuştur. İnanç düzeylerine bakıldığında, cinsiyet, sınıf düzeyi ve ebeveyn öğrenim durumu değişkenlerine bağlı olarak verilen cevapların büyük oranda değişkenlik göstermediği ancak mezun olunan ortaokul türüne (özel ya da devlet) bağlı olarak belirli oranda değişkenlik gösterdiği bulunmuştur. Bu sonuç, mezun olunan okul türünün, lisedeki öğrenme durumunu ve bilgiye yaklaşımını etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Önceki yıllarda yapılan çalışmalara bakıldığında, bilginin basit, kesin, çabuk ve doğuştan getirildiğine inanan bireyler daha az olgun sayılmaktadır. Araştırmalar da şunu desteklemektedir ki, öğrenciler basit bilgiye ne kadar inanırlarsa karmaşık bir metni o kadar az algılayabilmektedirler. Öğrenciler kesin bilgiye ne kadar çok inanırlarsa, kesin olmayan bilgiyi yanlış yorumlamaları o kadar muhtemeldir. Öğrenciler hızlı öğrenmeye ne kadar inanırlarsa, okuyup anlama testlerini o kadar yetersiz bir şekilde yorumlarlar. Öğrenciler, öğrenmedeki sabit yeteneğe ne kadar çok inanırlarsa zor görevlerde inat etme olasılıkları ve eğitime verdikleri değer muhtemelen o kadar azalmaktadır (Schommer–Aikins, 2004:21).

Araştırmanın ikinci alt problemi, öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi sorgulamakla ilgilidir. Yapılan çalışmada; öğrencilerin epistemolojik inançlarının, cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulunmuştur. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin cinsiyetlerinin epistemolojik inançlarını etkilemediği şeklinde yorumlanabilir. Alan yazın incelendiğinde bu konuda farklı sonuçlar bulunmaktadır. Nitekim bazı çalışmalarda erkek öğrencilerin daha gelişmiş inançlara sahip olduğu bulunurken (Meral ve

Çolak, 2009; Sadıç, Çam ve Topçu, 2012), bazı araştırmalarda ise kız öğrencilerin daha gelişmiş inançlara sahip oldukları bulunmuştur (Balantekin, 2013; Islıcık, 2012). Yapılan araştırmanın bulgularına benzer olarak, cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmayan çalışmalar da bulunmaktadır (Başer- Gülsoy, Erol ve Akbay, 2015). Araştırmaların sonuçları arasında görülen bu farklılıkların nedenleri arasında ölçme araçlarının çeşitliliği, çalışma gruplarının özellikleri, sosyolojik farklılıklar gibi etmenler sayılabilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi, öğrencilerin sınıf düzeyi ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi sorgulamakla ilgilidir. Yapılan çalışmada; öğrencilerin epistemolojik inançlarının, sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulunmuştur. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin sınıf düzeyleri epistemolojik inançlarını etkilememektedir. Ancak alan yazına göre, eğitim yılı arttıkça epistemolojik inançların geliştiği bulgusu birçok araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur (Conley ve diğerleri, 2004; Fruge ve Ropers-Huilman, 2008; Kizilgunes, Tekkaya ve Sungur, 2009). Elde edilen bu farklı sonucun, öğretmenin ve öğrencinin eğitime bakış açısı, okul türü gibi çeşitli sebepleri olabilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi, öğrencilerin mezun oldukları ortaokul türü ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi sorgulamakla ilgilidir. Yapılan çalışmada; öğrencilerin epistemolojik inançlarının, mezun oldukları ortaokul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu durumun bir sebebi olarak, araştırmanın örnekleminin özelliklerinin yanı sıra, öğrencilerin devlet okuluna devam ederken sadece 8.sınıfta (ortaokul son sınıf) özel bir okula geçerek merkezi yerleştirme sınavına (TEOG/LGS) odaklanmaları sayılabilir. Ayrıca ortaokuldan liseye geçiş sırasındaki uyum süreci boyunca derslerdeki konu yoğunluklarındaki artış, öğrencilerin yenilikçi öğrenme yaklaşımlarına olan tutum ve ilgilerinin azalmasına neden olmaktadır (Karakaya, Avgın ve Yılmaz, 2018).

Araştırmanın beşinci alt problemi, öğrencilerin ebeveynlerinin öğrenim durumu ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi sorgulamakla ilgilidir. Yapılan çalışmada; öğrencilerin epistemolojik inançlarının, ebeveynlerinin öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç oldukça şaşırtıcıdır. Schommer (1990: 498-504), üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları üzerinde aile yapısının etkisini araştırmış ve aile içinde kendi düşüncesini oluşturma yönünde desteklenen bireylerin daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduklarını saptamıştır. Bu çalışmada farklı bir sonuç çıkmasının sebeplerinden birisi, örneklemin özellikleri olabilir.

ÖNERİLER

Epistemolojik inançlar, öğretmenlerin sınıf içindeki eğitim ve öğretim etkinliklerini (hangi öğretme yöntem ve tekniklerinin kullanılacağı, sınıfın nasıl yönetileceği, öğrenmede neye

odaklanılacağı gibi) büyük oranda etkilemektedir. Öğretmenlerin bilgiye yönelik inançları, öğretim ortamını, öğrencilerini kısacası tüm bu süreçteki bütün davranışlarını etkilemektedir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Akademik başarı düzeyi daha yüksek ve daha düşük olan geniş örneklemeler ile benzer çalışmalar yapılarak sonuçları karşılaştırılabilir.

- Öğrencilerin, epistemolojik inançlarının neden orta düzeyde olduğunun sebepleri nitel çalışmalarla derinlemesine araştırılabilir.

- Bireyin sahip olduğu epistemolojik inanç düzeyleri, geliştirilebilir niteliktedir. Söz konusu bu epistemolojik inanışların geliştirilebilmesi; bireysel farkındalık ve formal ya da informal olarak verilecek eğitim unsurları ile sağlanabilecektir.

- Epistemolojik inanç düzeylerinin geliştirilebilmesi eleştirel sorgulama becerlerine sahip bireylerin gelişiminde öğretmen önemli ve merkezi bir unsurdur. Bu nedenle öğretmen yetiştirme amacıyla kurulan eğitim fakültelerinde de bu farkındalığın oluşturulabilmesi adına epistemolojinin önemsenmesi gerekliliği ve bu alandaki yetersizliklerin giderilmesi gerektiği görülmektedir.

- Epistemolojik inanışların eğitimdeki değerinin farkına varılabilmesi, bu alanda hem niteliksel hem de niceliksel olarak yapılacak çalışmalarla ilgilidir. Bu bağlamda, özellikle öğretmen ve akademisyen olarak alan eğitim araştırmacılarının bu felsefik alanı daha detaylı araştırmaları, yapılmış olan çalışmalarını incelemeleri, geliştirdikleri çalışmalarını uygulamaları ve eğitim dünyasında önemi olabilecek yeni fikirler geliştirmeleri beklenmektedir.

KAYNAKÇA

Akgün, A., & Gülmez, H. (2015). Lise öğrencilerinin epistemolojik inançlarının kimya dersi akademik başarısına etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(54), 68-80.

Aknoğlu, O., & Demir, S. (2010). Epistemolojik inanışlar ve öğretme, öğrenme süreçleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 75-93.

Balantekin, Y. (2013). İlköğretim öğrencilerinin bilimsel bilgiye yönelik epistemolojik inançları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 312-328.

Başer-Gürsoy, V. G., Erol, O., & Akbay, T. (2015). Ortaokul öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 1-28.

Baxter Magolda, M.B. (2004). Evolution of a constructivist conceptualization of epistemological reflection. *Educational Psychologist*, 39 (1), 31-42.

- Chan, K. W., & Elliott, R. G. (2004). Epistemological beliefs across cultures: Critique and analysis of beliefs structure studies. *Educational Psychology, 24*(2), 123-142.
- Conley, A.M., Pintrich, P.R., Vekiri, I., & Harrison, D. (2004). Changes in epistemological beliefs in elementary science students. *Contemporary Educational Psychology, 29*, 186-204.
- Deryakulu, D. (2004). Üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 38*, 230-249.
- Deryakulu, D., & Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik inanç ölçeğinin faktör yapısının yeniden incelenmesi: Cinsiyet ve öğrenim görülen program türüne göre epistemolojik inançların karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları, 18*, 57-70.
- Eren, A. (2006). *Üniversite öğrencilerinin genel ve alan-odaklı epistemolojik inanışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Fruge, C. W., & Ropers-Huilman, R. (2008). Epistemological congruency in community college classrooms effects of epistemological beliefs on students' experiences. *College Teaching, 56*(2), 121-127.
- Güven, M., & Belet, D.İ. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ve biliş bilgilerine ilişkin görüşleri. *Elementary Education Online, 9*(1), 361-378.
- Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Journal of Educational Psychology Review, 13*, 353-383.
- Islıcık, T. (2012). *Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının bilimsel epistemolojik inançlara etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakaya, F., Avcın, S.S., & Yılmaz, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fen-teknoloji-mühendislik-matematik (FeTeMM) mesleklerine olan ilgileri. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi, IHEAD, 3*(1),36-53.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (1994). *The development of reflective judgment in adolescence and adulthood*. Jossey Bass: San Francisco.
- Kizilgunes, B., Tekkaya, C., & Sungur, S. (2009). Modeling the relations among students' epistemological beliefs, motivation, learning approach, and achievement. *The Journal of Educational Research, 102*(4), 243-255.
- Meral, M., & Çolak, E. (2009). Öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarının belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*, 129-146.
- Önen, A.S. (2011). Öğrencilerin epistemolojik inançları ile ders çalışmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*, 300-309.

- Öngen, D. (2003). Epistemolojik inançlar ile problem çözme stratejileri arasındaki ilişkiler: Eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları*, 13, 155-163.
- Sadıç, A., Çam, A., & Topçu, M. S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin epistemolojik inançlarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre incelenmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. *Educational Psychology Review*, 4, 293- 319.
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*, 39(1), 19-29.
- Schommer-Aikins, M., & Easter, M. (2006). Ways of knowing and epistemological beliefs: Combined effect on academic performance. *Educational Psychology*, 26(3), 411-423.
- Schommer-Aikins, M., Brookhart, S., Hutter, R., & Mau, W. C. (2000). Understanding middle students' beliefs about knowledge and learning using a multidimensional paradigm. *The Journal of Educational Research*, 94(4), 20-127.
- Schommer-Aikins, M., Duell, O. K., & Hutter, R. (2005). Epistemological beliefs, mathematical problem-solving, and academic performance of middle school students. *The Elementary School Journal*, 105, 289-304.
- Schreiber, J. B. ve Shinn, D. (2003). Epistemological beliefs of community college students and their learning processes. *Journal of Research and Practice*, 27, 699-709.
- Tezci, E., & Uysal, A. (2004). Eğitim teknolojisinin gelişmesine epistemolojik yaklaşımların etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(2).
- Topçu, M. S., & Yılmaz-Tüzün, Ö. (2007). Relationships among preservice science teachers' epistemological beliefs, epistemological world views, and self-efficacy beliefs. *International Journal of Science Education*, 30(1), 65-85, DOI: 10.1080/09500690601185113.
- Topçu, M. S., & Yılmaz-Tüzün, Ö. (2009). Elementary students metacognition an epistemological beliefs considering science achievement, gender and socioeconomic status. *İlköğretim Online*, 83, 676-693.

Öğrencilerin Bakış Açısıyla Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışlarının Belirlenmesi

 Hilal ERKOL
Ankara Üniversitesi
hilal-erkol@hotmail.com

Gönderilme Tarihi: 04/07/2019

Kabul Tarihi: 28/11/2019

Yayınlanma Tarihi: 30/11/2019

DOI: [10.30855/gjes.2019.05.03.005](https://doi.org/10.30855/gjes.2019.05.03.005)

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler:

İstenmeyen
öğretmen
davranışları,
Değer,
Yetersizlik,
İletişim

ÖZET

İletişim, mesleki yeterlilik ve becerinin bir ögesi olarak etkili öğrenme sürecinin gerçekleşmesinin vazgeçilmez unsurlarından biridir. Şüphesiz ki bu süreçte en önemli rol öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenin sınıf içerisinde sergileyeceği iletişim tarzı sadece sınıf yönetiminde değil, olumlu öğrenme çevresinin yaratılmasında, öğrencinin güdülenmesinde ve öğretmen ile öğrenci arasında değerlere dayalı bir ilişkinin geliştirilmesinde de etmelidir. Her insanı kendine özgü düşünce ve beklentileri ile varlık gösteren bireyler olarak kabul eden değerlere dayalı yönetimin öğretmenler tarafından sınıf yönetiminde etkili bir şekilde kullanılması da öğrencilerin okul ve öğretmenler hakkındaki görüşleri üzerinde etkili olmaktadır. Bu kapsamda çalışmanın amacını lise öğrencilerinin öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarına ilişkin algılarını belirlemek ve öğretmenlerin sergiledikleri davranışlar ve etkileri konusunda farkındalık oluşturulmasını sağlamak oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında gönüllülük esas alınmış, toplamda 120 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Çalışmanın verileri seçilen bir konu üzerinde grup mutabakatı ya da eylem planlaması yapmak amacıyla gerçekleştirilen yüz yüze görüşmelerden oluşan nominal grup analizi tekniği kullanılarak toplanmıştır. Çalışma bulguları öğretmenlerin istenmeyen davranışlarının öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ilişkin olduğunu göstermekte ve bu davranışların öğrenci algısının değişiminde önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerileri ile sergiledikleri tutum ve değerlerin iyileştirilmesine yönelik yapılacak çalışmaların öğrencilerin öğretmen algılarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

The Determination of Teachers' Misbehaviours from Students' Perspectives

Article Info

Keywords:

The misbehaviours of teachers, Values, Incompetence, Communication

ABSTRACT

Communication, as one of the important elements of professional competence and ability, is one of the indispensable elements of an effective learning process. Undoubtedly, the most important role in this process belongs to the teachers. The communication style that teacher exhibits in the classroom doesn't only have an important effect on classroom management, but also it has influences on creating a positive classroom environment, motivating students and developing a value-based relationship between the teacher and students. The effective use of values-based management by teachers in classroom management, which accepts each person as individuals with their unique thoughts and expectations, also has an impact on the students' views about schools and teachers. In this context, this study aims to determine the perceptions of high school students about their teachers' misbehaviors and to raise awareness of teachers about their behaviours and the effects of those behaviours have on their students. In this study phenomenology, one of the qualitative research methods is used. The study is based on the accounts of 120 high school students, chosen voluntarily. Data were collected by using The Nominal Group Technique, a structured face-to-face group session with the purpose of achieving group consensus and action planning on a chosen topic. The findings of the study reveal that the misbehaviors of teachers are related to the general competencies of the teaching profession and plays an important role on students' perception. So, it is thought that the studies to improve the teachers' professional knowledge, skills, attitudes and values will change students' perspectives positively.

GİRİŞ

Hızla değişen dünya koşulları ve teknolojik gelişmeler eğitim sistemlerini etkilemektedir. İnsanı ön plana çıkaran bakış açılarının eğitim sistemi içerisindeki artan önemi etkili öğrenme sürecinin ve bu süreçte önemli bir role sahip olan öğretmenlerin niteliklerinin alan yazında (Gündüz, 2014; Özkan ve Arslantaş, 2013; Sünbül, 1996; Taşkaya, 2012; Yetim ve Göktaş, 2004) daha fazla tartışılmaya başlanmasına neden olmuştur. Bu nedenle çalışmada eğitim-öğretim sürecinde önemli bir etmen olarak kabul edilen istenmeyen öğretmen davranışlarının öğrenci bakış açısıyla ortaya konulması amaçlanmaktadır.

Öğretmenlerin "iyi" olarak tanımlanmasında uzun yıllar yeterli teknik bilgiye sahip olmaları esas alınmış olsa da günümüzde "iyi öğretmen" kavramı çok daha fazla anlam içermektedir. Nitekim, Korthagen (2004) öğretmenin yeterli bilgiye sahip olmasının onun iyi öğretmen olduğu anlamına gelmeyeceğini, bunun öğretmenin davranış, inanış, kimlik ve

misyonu ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Başka bir ifade ile etkili bir öğrenme sürecinin gerçekleştirilmesinde öğretmenin sınıf içerisinde ve dışarısında sergileyeceği iletişim şekli önemli bir yere sahip bulunmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerinin sorularına yönelik olarak herhangi bir sebeple önemsememe davranışı sergilediklerinde, öğrencilerin bu konuda farklı çıkarımlarda (öğretmen meşgul; öğrencilerin anlamayacak kadar aptal olduğunu düşünüyor; soruyu önemsemedi, vb.) bulunduğunu varsayabilmektedir. Bu durum öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim boşluğunun giderek büyümesine neden olmaktadır. Nitekim alan yazında konu ile ilgili yapılan pek çok araştırma sonucu (Deryakulu, 1992; İpek, 1999a; Yalçın-Durmuş ve Demirtaş, 2009) bu görüşü desteklemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin kendi duygularının öğrenciler üzerinde bıraktığı önemli etkinin farkında olması ve öğretimin eğitici davranışlardan daha fazlasını içerdiğini bilmesi gerekmektedir (Becker, Goetz, Morger ve Ranellucci, 2014). Bu durumda öğretmenin genel kültür ve alan bilgisi gibi teknik özelliklerinin, bunları öğrenciye nasıl aktaracağını, nasıl bir iletişim dili kullanacağını öğreten pedagojik formasyona sahip olmadığına hiçbir anlam ifade etmediğini söylemek mümkündür.

Etkili bir öğrenme sürecinin gerçekleşmesinin bir diğer vazgeçilmezi ise değerlere dayalı bir ilişkinin geliştirilmesidir. Bu süreçte şüphesiz ki öğretmene önemli bir rol düşmektedir. Her insanı kendine özgü düşünce ve beklentileri ile varlık gösteren bireyler olarak kabul eden değerlere dayalı yönetimin öğretmenler tarafından sınıf yönetiminde etkili bir şekilde kullanılmasının da öğrencilerin okul ve öğretmenler hakkındaki görüşleri üzerinde etkili olacağı düşünülmelidir. Çocuklarla çalışmayı sevme, kişisel ve mesleki gelişim gibi içsel ve öğretimin toplumsal yönü gibi dışsal motivasyon kaynakları (Sinclair, 2008) öğretmen motivasyonu ve dolayısıyla öğretme-öğrenme sürecini ve öğretmenlerin öğrencilere yaklaşım tarzını etkilemektedir. Akın ve Koçak'ın (2007) öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu ifade eden çalışma sonucu da bu görüşü desteklemektedir.

Öğretmenlerin sınıf içerisinde sergiledikleri davranışların etkisi bununla sınırlı değildir. Yapılan araştırmalar (Andrzejewski ve Davis, 2007; Deci ve Ryan, 2000; Frymier ve Houser, 2009; Furrer ve Skinner, 2003; Katz, Kaplan ve Gueta, 2009; Marchand ve Skinner 2007; Skaalvik ve Skaalvik, 2013; Wentzel, 1998) öğrencilerin duygusal olarak daha destekleyici buldukları öğretmenler ile daha olumlu bir iletişim süreci geliştirdiklerini, bu durumun öğrencilerin akademik başarı düzeyini, okula yönelik içsel motivasyonlarını, bağlılıklarını ve yardım arama davranışlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu durumun zamanlarının büyük bir kısmını okulda geçiren öğrenciler için duygusal desteğin oldukça önemli olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Nitekim Frymier ve Houser'ın (2009) çalışma sonuçları da öğrencilerin öğretmenleri tarafından iyi ve güvende olduklarının hissettirilmelerine ihtiyaç

duydıklarını göstermektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin öğrencilerine değer verdiği hissettirmesinin öğrencilerde olumlu davranış değişikliğine neden olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin kendi değer yargılarını sınıf yönetiminde etkin bir şekilde kullanmaları, şahsi değerleri ile mesleki değerlerini karıştırmalarına ve öğrenciler üzerinde olumsuz bir algı oluşturmalarına neden olabilmektedir. Örneğin; alçak gönüllü, samimi, heyecanlı ve iyi bir mizah duygusuna sahip bir öğretmen düşünelim. Bazı öğrenciler bu özelliklerin tam tersi özellikler (soğuk davranan, ağırkanlı ve mizah duygusuna sahip olmayan) sergileyen bir öğretmeni daha iyi sonuçlar üretebileceği gerekçesiyle tercih edebilirler (Brady, 2011). Sonuç olarak öğrenciler kendi değer yargılarını sınıf yönetimine yansıtmayan, fakat öğrencilerin kendilerine özgü düşüncelerine saygı gösteren “anlayışlı, saygılı ve güvenilir öğretmen profili” ne sahip öğretmenleri tercih etmekte ve aksi davranışlar hoş karşılanmamaktadır (Anderson, 2004; Sezer, 2018).

İyi öğretmenlerin öğrenciler üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu (Chetty, Friedman, Rockoff, 2011) görüşünün öğretmenlerin şahsi değer yargılarını sınıf taşımak istemelerinin nedeni olarak düşünülebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu durumun öğretmenlerin kendilerini algılama biçimlerinden kaynaklandığını söylemek mümkündür. Nitekim Brok, Levy, Rodriguez ve Wubbels (2002) öğretmenlerin kendileri ile ilgili olarak yol gösterici, yardımsever/arkadaşça ve anlayışlı davranma davranışlarında daha yüksek, öğrencilere karşı belirsiz olma, memnuniyetsiz olma ve ihtarda bulunma davranışlarında daha düşük algılara sahip olduklarını belirtmektedirler. Öğretmenlerin kendilerine yönelik bu algıları zaman zaman bilinçli ya da bilinçsiz olarak yetersizlik davranışı sergilemelerine neden olmaktadır. Goodboy ve Bolkan (2009) öğretmenlerin sergiledikleri yetersizlik davranışını şu şekilde tanımlamaktadır:

Yetersiz davranışlar öğretmenin okulu ya da öğrencileri önemsememesi anlamında kullanılmaktadır. Bu tür davranışlar öğrencilerde öğretmenlerinin kendilerinin ne yapıyor olduğunu bilmedikleri algısı oluşturmaktadır. Örneğin, derslerin sıkıcı ya da kafa karıştırıcı bir şekilde işlenmesi, adaletsiz/lüzumundan fazla sınav uygulanması ya da öğretmenin ders içeriği hakkında bilgi sahibi olmaması bu tür davranışlara örnek oluşturmaktadır.

Goodboy ve Bolkan (2009) tarafından ifade edildiği üzere, öğrenciler derslerin etkili ve ilgi çekici şekilde işlenmesini istemekte ve bu özelliklere sahip olan öğretmenleri işlerinde yeterli olarak algılamaktadır. Bu özellikler esasen öğretmenin sınıf yönetiminde ne derece etkili olduğu ile ilişkilidir. Bu durum “nitelikli öğretmen” ya da “öğretmen özellikleri” kavramlarının yeniden sorgulanmasını gerekli kılmaktadır. Değişen yaşam koşulları, teknolojik gelişmeler, küreselleşme, bireylerin istedikleri bilgiye ulaşmada yaşadıkları kolaylık gibi etmenler “okul” ve “öğretmen” kavramlarının sorgulanmasına neden olmaktadır. Nitelikli öğretmen kavramını

yalnızca gerekli akademik bilgiye ve pedagojik formasyona sahip bireyler olarak tanımlamak öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişimsizliğin giderek büyümesine neden olmaktadır.

Özetle “nitelikli öğretmen” tanımı çağın yaşam koşullarına uygun olarak kendini sürekli yenilemek zorundadır. Nitelikli bilgiye sahip bireylerin iyi öğretmenler olacakları konusundaki algı değişmelidir. Bu kapsamda günümüz nitelikli öğretmen tanımının yapılmasında öğrenci görüşlerinden faydalanılması yararlı bulunmaktadır. Alanyazında nitelikli öğretmen konusunda yapılan araştırmaların büyük kısmı kavrama öğretmen adayları ya da öğretmen görüşleri (Akın ve Koçak, 2007; Chetty, Friedman ve Rockoff, 2011; Deryakulu, 1992; Korthagen, 2004; Sinclair 2008; Taşkaya, 2012) açısından yaklaşmaktadır. Nitelikli öğretmen konusunda öğrenci görüşlerine ilişkin çalışmalar (Gündüz, 2014; Kumral, 2009; Pomeroy, 1999) ise sınırlı sayıdadır. Bu kapsamda araştırmada öğrencilerin bakış açısıyla istenmeyen öğretmen davranışlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma sonuçlarının öğretmen-öğrenci iletişimi gibi hususlarda alanyazına katkı sağlaması da çalışmanın diğer amacını oluşturmaktadır.

YÖNTEM

İstenmeyen öğretmen davranışlarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma yöntemi desenlerinden olgubilim (fenemoloji) kullanılmıştır. Fenemolojinin karakteristik özelliklerinden biri fenomeni bütün yönleriyle deneyim etmiş bir grup birey ile çalışarak bir fenomeni araştırmasıdır (Creswell, 2013). Bu çalışmada konuya ilişkin deneyim sahibi öğrencilerin bilgisine başvurulmuştur.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde “hazır örnekleme” kullanılmıştır. Hazır örnekleme, araştırma konusu ile doğrudan ilgili bir grup üzerinde uygulanmakta ve grubun gönüllü katılımına dayalı olarak avantajı sağlamaktadır (Çinkır, 2010). Bu araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Kocaeli ili Körfez ilçesinde bulunan bir Anadolu Lisesi öğrenimine devam etmekte olan 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında gönüllülük esas alınmış, her seviyeden gönüllü öğrenciler çalışmaya dahil edilmiştir. Katılımcıların 28’i 9. sınıf, 31’i 10. sınıf, 34’ü 11. sınıf ve 27’si 12. sınıf öğrencisidir. Sonuç olarak araştırmanın örneklemi 120 öğrenciden oluşmaktadır.

Çalışmanın geçerliliğini sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu araştırma süreci öncesinde bir uzman tarafından incelenmiştir. Araştırmanın dış geçerliliğini sağlamak amacıyla transcript edilen görüşme sonuçları katılımcılara gönderilmiştir. Araştırmada dış denetimi sağlamak amacıyla araştırmacının danışmanı tarafından araştırma süreci ve elde edilen veriler incelenerek doğrulukları değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri not alma tekniği ile toplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen temalar 11 başlık altında toplanmıştır. Denzin ve Lincoln (2005) ifadelerin detaylı tanımlarının nitel araştırmacılar için değerli olduğunu ifade etmektedirler. Bu nedenle bulgular kısmında temalar doğrudan alıntılarla tamamlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla veriler alan yazın çerçevesinde yorumlanmış, araştırma sonucunda ulaşılan yargı, yorum ve öneriler ham verilerle karşılaştırılarak teyid edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri çalışmaya katılan 120 öğrencinin görüşlerine dayalı olarak Nominal Grup Tekniği (NGT) kullanılarak oluşturulmuştur. Nominal Grup Tekniği seçilen bir konu üzerinde grup mutabakatı ya da eylem planlaması yapmak amacıyla gerçekleştirilen yüz yüze görüşmelerdir (Potter, Gordon ve Hamer, 2004; Varga_Atkins, 2011).

İşlem Basamakları

Araştırma sürecinde ilk olarak öğrenciler konu ve çalışma tekniği hakkında bilgilendirilmiştir. Bilgilendirme sonucunda çalışmaya katılan 120 öğrenci sınıf seviyelerine göre gruplandırılmıştır. Gruplandırılan öğrencilerden öncelikle istenmeyen öğrenci davranışlarını yazmaları istenmiştir. Toplanan evraklar araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmış, aynı anlamda kullanılan ifadeler birleştirilmiştir. Daha sonra öğrenciler ile tekrar grup görüşmesi gerçekleştirilmiş ve ifadeleri puanlamaları istenmiştir. Öğrenciler tarafından verilen puanlar toplanmış ve frekans sıklıklarına dayalı olarak ifadelerin sıralanması sağlanmıştır.

Verilerin analizinde öğrencilerden frekans sıklıklarına dayalı olarak sıralanan ifadelere ilişkin örnekleri ifade etmeleri istenmiştir. Bu kapsamda öncelikle öğrencilerin örnekleri bilgisayar ortamına aynen aktarılarak ham veriler düzenlenmiştir. Ham veriler üzerinden yapılan içerik analizi sonucunda temalar belirlenmiştir. Katılımcılardan doğrudan alıntı yapılan görüşler, italik biçimde verilerek katılımcı kodları parantez içinde sunulmuştur. Yapılan çalışmada nominal grup tekniği uygulandığından katılımcı kodları sınıf düzeyinde ele alınmıştır (K 9 = Katılımcı, 9. Sınıf öğrencisi; K 10 = Katılımcı, 10. Sınıf öğrencisi; K 11 = Katılımcı, 11. Sınıf öğrencisi; K 12 = Katılımcı, 12. Sınıf öğrencisi).

BULGULAR

Bulgular araştırmanın amacı doğrultusunda incelenmiştir. Bulguların sunulduğunda araştırma sorusuna uygun bir sıra izlenmesi dikkate alınmış ve katılımcıların bakış açısıyla öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarına ilişkin nominal grup analizi verileri Tablo 1 'de gösterilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin sözlü tehdit etmesi, taciz ve fiziksel şiddet uygulaması ve öğrencilere izin vermedikleri şeyleri kendilerinin yapmalarının istenmeyen davranışlar arasında önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bakış açısıyla istenmeyen öğretmen davranışlarını belirlemeye yönelik olarak uygulanan nominal grup analizi sonuçları istenmeyen öğretmen davranışlarının değerler ve etkili sınıf yönetimi becerilerine ilişkin olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak analiz sonuçları desteklenmektedir.

Tablo 1.

Öğrencilerin Bakış Açısıyla Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışlarını Belirlemeye Yönelik Olarak Uygulanan Nominal Grup Analizi

	Öğrenci Bakış Açısıyla Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışları	f				
		9	10	11	12	Toplam
1.	Öğretmenlerin sözlü tehdit etmesi, taciz ve fiziksel şiddet uygulaması	3	1	3		7
2.	Bize izin vermedikleri şeyleri kendilerinin yapması (yemek yeme, vs).	2			3	5
3.	Bazı hocaların sınavda işlemedikleri yerden soru sormaları	3				3
4.	Bazı hocaların dersi sadece EBA ve akıllı tahta kullanarak anlatması, soru çözmemesi, not tutturmaması	3				3
5.	"Tabi ki aramızda kalacak" dedikleri şeylerin aramızda kalmaması		3			3
6.	Bazı hocaların bizi herkesin içinde utandırmaları, rencide etmeleri		2			2
7.	Üzerlerine düşeni yapmamaları ya da yaparken söylenmeleri				2	2
8.	Öğretmenlerin ayrımcılık yapması (cinsiyet, çalışkanlık)			2		2
9.	Derste telefon kullanmaları ve telefonun sürekli çalması	1				1
10.	Her şeyi bildiklerini sanmaları, karşılıklı konuşurken kendilerini üstün görmeleri ve sözümüzü kesmeleri				1	1
11.	Öğretmenlerin önyargılı olması			1		1

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin sözlü tehdit etmesi, taciz ve fiziksel şiddet uygulaması öğrenciler tarafından en sık ifade edilen istenmeyen davranıştır. Öğrenciler öğretmenlerin sıklıkla performans notlarıyla tehdit ettiğini, bazen haksız suçlamalarla tacize uğradıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu hoş davranışlara ilişkin ifadelerin bir kısmına aşağıda yer verilmektedir:

"Derste öğretmenim konuşmadığım halde tişörtümden tutup beni dışarı doğru fırlattı." (K 9)

“Erkekler tuvaletine her gittiğimizde sigara içiyor muamelesi görüyoruz ve öğretmenlerimiz tarafından koklanıyoruz.” (K 9)

“Derste bir şey olduğunda hemen sözlü notuyla tehdit ediyorlar.” (K 10), (K 11)

Öğrencilerin öğretmenlerinin hoş olmayan davranışlarına ilişkin sıklıkla kullandıkları bir diğer ifade ise yemek yemek, telefon kullanmak gibi ders sürecinde hem öğrenci hem de öğretmenler için yasaklanmış olan bazı davranışların öğretmenler tarafından sergilenmesi, fakat bu davranışların öğrenciler tarafından sergilenmesine izin verilmemesidir. Öğrencilerin bu hoş davranışlara ilişkin ifadelerin bir kısmına aşağıda yer verilmektedir:

“Bazı hocalar derse geç geliyor, biz geç gelince sorun oluyor; bazıları derste yemek yiyor, biz yiyince kızıyorlar.” (K 12)

“Bazı hocalar boş derste telefon ile oynamamıza izin vermiyorlar ama kendileri oynuyorlar.” (K 9)

“Kendileri okul içerisinde sigara içiyor kapalı alanda, bize izin vermiyor. Olursa her yerde içilebilir olmalı. İçenlere izin versinler demiyoruz ama onlar da içmesinler.” (K 12)

9. sınıf öğrencileri ise bazı öğretmenlerin sınavda ders sürecinde işlemedikleri konulardan soru sormalarının hoş olmayan davranışlar arasında ilk sırada yer aldığını ifade etmektedirler. Öğrencilerin bu duruma ilişkin ifadelerine aşağıda yer verilmektedir:

“Bir hocamız sınava bir gün kala anlatmadığı bir konu ile ilgili 30 sayfa fotokopi verdi, ertesi gün sınav olduğu için hiç birimiz fotokopiyi anlamadığından çalışamadı ve düşük aldık.” (K 9)

“Sayısal derslerden birinde derste görmediğimiz konulardan sınavda soru çıkması notlarımızı düşürüyor.” (K 9)

“Tarih öğretmenimizin bizden sürekli özet istemesi, çıkardığımız özetin hocanın anlattıkları ile uyuşmaması, not tutturmaması (K 9)

9. sınıf öğrencileri bazı öğretmenlerin dersi sadece EBA ve akıllı tahta kullanarak anlatmasının da hoş olmayan davranışlar arasında ilk sırada yer aldığını ifade etmektedirler. Öğrencilerin bu duruma ilişkin ifadelerine aşağıda yer verilmektedir:

“Bazı hocalarımız ikinci bir kaynağa gerek yok diyor, dersi sadece EBA’ daki videolardan anlatıyorlar.” (K 9)

“Bir hocamız video programları olan bir kaynak aldırdı, dersi sürekli o kaynağın videolarından anlatıyor, not tutturmuyor.” (K 9)

“Bir hocamız derste sadece EBA’da var olan yazıları okuyor, onu bizde okuyabiliyoruz; sınavda düşük aldığımızda da “Dersi neden dinlemiyorsunuz?” diye bizi azarlıyor ama dersi anlatmıyor.” (K 9)

10. sınıf öğrencileri ise bazı öğretmenlerinin güven sarsıcı davranışlarda bulduklarını ve bu durumun öğretmenlerin hoş olmayan davranışları arasında ilk sırada yer aldığını ifade etmektedir. Öğrencilerin bu duruma ilişkin olarak tek ve ortak bir ifadeleri bulunmaktadır:

“Derste bazen hocalarla konuşuyoruz diğer hocalar hakkında. Bizle konuşurken kimseye söylemeyeceğim diyorlar, sonra gidip öğretmenler odasında anlatıyorlar. Başka hocalar bize böyle olmuş diye soruyor.” (K 10)

Öğretmenlerin mesleki yükümlülükleri ile ilgili sorumluluklarını yerine getirmemeleri ya da söylemleri ve eylemleri arasında farklılıklar olması öğrenciler tarafından hoş karşılanmayan davranışlar arasındadır. Öğrenciler bu duruma ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmektedirler:

“12. sınıf olmamıza rağmen rehberlik servisi bizimle ilgilenmiyor; Hangi bölümde neler olabilir? bilmiyoruz, materyallerimiz kısıtlı, bize meslekler konusunda bilgi vermeli. YGS sonrası rehberlik öğretmeni bizimle hiç konuşmadı. Bizimle görüşmesi gerekirdi.” (K 12)

“Bir hocamız sürekli eğitim sistemini eleştirmesine rağmen, ben bu sisteme karşıyım, böyle ders öğrenilmez deyip, temel liseleri kötüliyor, fakat kendisi ders anlatmıyor.” (K 12)

Öğretmenlerin çalışkan öğrencileri ayırması ya da dersi yalnızca belirli bir cinsiyet grubuna anlatıyormuş gibi davranması da öğrenciler tarafından hoş olmayan davranışlar arasında kabul edilmektedir. Öğrencilerin bu konuya ilişkin ifade örnekleri şu şekildedir;

“Bazı hocalarımız dersi tek bir öğrenciye anlatıyor, o dersi anlayınca herkes anlamış kabul ediliyor.” (K 11)

“Örneğin din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde bazen sadece erkekleri ilgilendiren bilgiler veriyor hoca. Onlara anlatıyor, biz sıkılıyorz.” (K 11)

Bazı öğretmenlerin derste telefon kullanmaları ve telefonun sürekli çalması da öğretmenlerin hoş olmayan davranışları arasında yer almaktadır. Öğrencilerin konuya ilişkin ifadeleri şu şekildedir;

“Bir hocamız ders anlatırken mesaj geldiğinde ders anlatmayı bırakıyor ve telefon ile ilgileniyor ya da konuşmak için dışarı çıkıyor.” (K 9)

“Bazı hocalarımız derste telefonla oynuyor, video açıyor.” (K 9)

Öğretmenlerin her şeyi bildiklerini sanmaları, karşılıklı konuşurken kendilerini üstün görmeleri ve konuşurken öğrencilerin sözünü kesmeleri 12. sınıf öğrencilerinin ifade ettikleri öğretmenlerin hoş olmayan davranışları arasındadır. 12. sınıf öğrencilerinin konuya ilişkin ifadelerine aşağıda yer verilmektedir:

“Bir hocamızın dersinde bir konu açılıyor, örneğin enerji sistemleri. Bildiklerimizi söylüyoruz ama bizi duymuyor, dinlemiyor. Sadece kendisi konuşuyor. Karşılıklı konuşmalarda sadece kendisi konuşuyor.”

Bizim düşüncelerimizi saçma buluyor, itiraz ediyor, öyle olmaz diyor. Hatta bunu sakın böyle yapmayın, hakkımı helal etmem diyor.” (K 12)

“Bir hocamız daha ben cümlemi bitirmeden, cümlemin başında söylediğim şeyi yanlış anlıyor ve konuşmamı keserek kendi doğrularını bana kabul ettirmeye çalışıyor.” (K 12)

“Bir hoca ile görüşlerimiz farklı ise, benim düşüncelerimi saçma buluyor. “Çok affedersin ama çok salakça bir düşünce diye” beni uyarıyor. Ona göre saçma olabilir ama bu benim düşüncem.” (K 12)

Öğretmenlerin öğrencilere karşı önyargılı olması 11. sınıf öğrencileri tarafından ifade edilen hoş olmayan davranışlardandır. Öğrencilerin konuya ilişkin ifadeleri ise şu şekildedir:

“Bazı öğretmenlerimizin arka sırada oturanlara karşı önyargılar var. Arka sırada oturanların tembel olduğunu düşünüyorlar.” (K 11)

“Bazı öğretmenler bizi geçmişimizle yargılıyor. Bu sene gösterdiğimiz çabayı görmüyorlar, geçen seneki halimizle görüyorlar bizi.” (K 11)

TARTIŞMA

Öğrencilerin bakış açısıyla öğretmenlerin hoş olmayan davranışlarını belirlemeye yönelik olarak yapılan araştırma bulguları öğretmenlerin sergiledikleri sözle tehdit etme, tacizde bulunma, fiziksel şiddet uygulama, sır tutmama, rencide etme, ayrımcılık yapma ve önyargılı davranma davranışlarının öğrenciler tarafından hoş olmayan davranışlar olarak ifade edildiği görülmektedir. Öğrencilerin bu davranışlara ilişkin verdikleri örnekler öğretmenlerinin öğrencilerine değer verme düzeyine ilişkin algılarının düşük seviyede olduğunu göstermektedir. Bu bulgular öğretmenlerin öğrencilere yaklaşım tarzının öğrencilerin akademik başarı düzeyini, okula yönelik içsel motivasyonlarını, bağlılıklarını ve yardım arama davranışlarını (Skaalvik ve Skaalvik, 2013; Frymier ve Houser, 2009; Furrer ve Skinner, 2003; Katz, Kaplan, ve Gueta, 2009; Marchand ve Skinner, 2007; Andrzejewski ve Davis, 2007; Deci ve Ryan, 2000; Wentzel, 1998) olumlu yönde; anlayışsızlık, ilgisizlik ve hakaret, gibi olumsuz ifadelerin ve davranışların ise öğrenci değer algısını ve başarısını olumsuz yönde etkilediği fikrini savunan araştırma sonuçlarını (Tay, Durmaz ve Şanal, 2013 ve Kumral, 2009) desteklemektedir.

Araştırma sonuçlarına dayanarak, öğretmenlerin, değerlerin aktarılmasında etkin rol oynadıklarını (Fidan, 2008; Altunay ve Yalçınkaya, 2011; Yazar, 2012; Oğuz, 2012) söylemek mümkündür. Bununla birlikte Korthagen'in (2004) de ifade ettiği üzere yeterli teknik bilgiye sahip olmak iyi öğretmen olmak anlamına gelmemektedir. Öğretmenin davranışları ve kişilik özellikleri ile bunu desteklemesi gerekmektedir. Başka bir ifadeyle öğretmen öğrenciye değer verdiğini yaklaşım tarzı (Sinclair, 2008) ve öğrenci ile kurduğu sağlıklı iletişim (Deryakulu, 1992, 1999b) ile hissettirmelidir.

Öğretmenin öğrenciye değer verdiğini hissettirmesi sınıf yönetiminde ne kadar başarılı olduğu ile ilgilidir. Etkili sınıf yönetimi gerçekleştirilemediğinde öğretmenlerin öğrencilerle başa çıkmakta zorlandığını, öfkesini diğer öğrencilerden çıkardığını ve ders yapmış olmak için ders yaptıklarını belirtmektedir (Erden, 2001; Akt: Ekici, 2008). Bu durum öğrenciler tarafından kendilerine değer verilmediği ya da öğretmenin yetersiz olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Nitekim, Pomeroy (1999) öğretmenlerin öğrencilerine karşı sergiledikleri bağırma, aşağılama, onları susturma davranışlarının öğrencilerde değerli olmadıkları ve birey olarak sevilmedikleri algısını oluşturduğunu ifade etmektedir.

Bu çalışmada ortaya çıkan bulgulardan bir diğeri ise öğretmenlerin işlemedikleri konulardan sınavda soru sormaları, sadece EBA kullanarak ders işlemeleri, görevlerini yaparken şikayet etmeleri, ders sürecinde telefonla ilgilenmeleri, her şeyi biliyor gibi davranışlar sergilemeleri ve bu durumun öğrenciler tarafından hoş karşılanmamasıdır. Goodboy ve Bolkan (2009) bu tür davranışların öğrencilerde öğretmenlerinin ne yapıyor olduklarını bilmedikleri algısını oluşturmaktadır. Bu durum öğretmenlerin öğrencileri tarafından yetersiz olarak algılanmalarına sebep olmakta ve hoş karşılanmamaktadır.

Özetle çalışma bulguları öğretmenlerin hoş olmayan davranışlarının değer ve yetersizlik boyutlarında yoğunlaştığını göstermektedir. Araştırma bulgularında dikkat çekici bir diğer husus ise öğretmenlerin genel kültür ve alan bilgisi gibi teknik özelliklerinin geri planda kalmış olması ve kullandıkları iletişim dilinin davranışlarının nasıl algılandığında çok daha önemli bir yere sahip olmasıdır. Bu kapsamda öğrenci bakış açısıyla öğretmen davranışlarının değerlendirilmesine ilişkin daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra söz konusu çalışma da dahil olmak üzere araştırmalar sıklıkla tek yönlü bir bakış açısıyla ele alınmaktadır. Alanyazında konuya ilişkin olarak karşılaştırmalı (öğrenci, öğretmen, yönetici, veli) araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu tür çalışmalar yapılmasının değişen yaşam koşullarına istinaden farklılaşan öğrenci ihtiyaçları ve değişen kavramların daha net anlaşılmasına yardımcı olacağı söylenebilir.

SONUÇ

Öğrenci bakış açısıyla öğretmenlerin istenmeyen davranışlarının incelendiği bu çalışmada mesleki bilgi ve beceri eksikliği ile tutum ve değerler temalarının ön plana çıktığı görülmektedir. Nitekim araştırma sonuçları öğretmenlerin sergilediği "sınırlı kaynak kullanımı, ayrımcılık, önyargı, eşitsizlik ve adaletsizlik gibi" olumsuz tutumların mesleki bilgi eksikliğinden kaynaklandığını göstermektedir. Mesleki bilgi öğretmenlerin alanlarına ilişkin sahip oldukları kuramsal, metodolojik, olgusal ve pedagojik alan bilgisini kapsamaktadır. Öğretmenin sergilediği sınırlı kaynak kullanımı gibi olumsuz bir durumu kuramsal ya da metodolojik olarak eksik olması şeklinde yorumlamak mümkündür. Aynı şekilde öğretmenin öğrenciye karşı

önyargılı bir tutum sergilemesi, sınıf içerisinde eşitsiz uygulamalarda bulunmasını ya da adaletsiz davranmasını da pedagojik olarak yetersiz olmasından kaynaklı davranışlar olarak yorumlamak mümkündür.

Öğrencilerden tarafından ifade edilen olumsuzlukların bir kısmı ise öğretmenlerin mesleki beceri eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Eğitim öğretim sürecini planlama ve öğrenme ortamları oluşturma ve bu ortamları yönetme mesleki becerinin bileşenlerini oluşturmaktadır. Bu nedenle öğrencilerden tarafından ifade edilen “öğretmenlerin işlemedikleri yerden soru sormaları, iletişim eksikliği, güvensizlik” gibi olumsuz davranışları öğretmenlerin mesleki beceri yetersizliği olarak yorumlamak mümkündür. Son olarak öğrencilerin belirttiği “sözlü tehdit, fiziksel şiddet, kendini üstün görme” gibi olumsuz davranışlar ise öğretmenlerin tutum ve davranışlarına yönelik hususlardır. Tutum ve davranışların da nitelikli öğretmen kavramının önemli bileşenlerinden birini oluşturduğunu söylemek mümkündür.

Sonuç olarak araştırma bulguları öğretmenlerin istenmeyen davranışlarının öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ilişkin olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durumu öğretmenlerin çağın gerektirdiği şekilde kendilerini güncellemeleri gerektiği şeklinde yorumlamak mümkündür. Nitekim bu durum Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından 2017 yılında yayınlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” belgesinde de ortaya konulmuştur. Çok sayıda paydaşın görüşüne başvurulmuş ve uluslararası kuruluşların eğitim ve öğretmenlikle ilgili temel politika metinlerinin incelenerek oluşturulan belgede yer verilen hususların araştırma bulguları ile uyumlu olduğu görülmektedir.

ÖNERİLER

Öğretmenlerin kullandıkları iletişim dilinin, öğretmenlerin genel kültür düzeyi ve alan bilgisi gibi teknik özelliklerini geri planda bırakması üzerinde durulması gereken bir husustur. Öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişimin öğrenci başarısındaki rolüne çalışmada yer verilmektedir. Nitekim konuya ilişkin olarak alanyazında da farklı çalışmalara ulaşmak mümkündür. Bununla birlikte açık toplumsal sistemler olan okulların en önemli özelliklerinden biri bilgi aktarımını sağlamaktır. Sistemin süreç aşamasının en önemli öğelerinden biri olan öğretmenlerin bu husustaki rolü büyüktür. Öğretmenlerin farklı nedenler ile bilgi aktarımındaki görevlerini yerine getirememeleri ya da eksik yerine getirmeleri durumunda okul sisteminin entropiye uğraması kaçınılmazdır. Bu nedenle öğretmenlerin eğitim sürecinde bilgi aktarımının önemi ve rolüne ilişkin bilinç oluşturulması sistemin yaşamsal fonksiyonları ve olumlu öğretmen algısı için önem arz etmektedir.

Öğretmen eğitiminde üzerinde durulması gereken bir diğer husus ise bilgi aktarım teknikleridir. Değişen dünya koşulları eğitim örgütlerinin ve öğretmenlerin de sürekli

değişmesini gerekli kılmaktadır. Bu durum öğretmen yetiştirme süreçlerinin de sürekli yenilenmesini gerektirmektedir. Öğretmenlerin eğitim sürecinde teknolojik araçları ve iletişim kanallarını bilgi aktarımında nasıl etkin kullanacaklarına ilişkin alacakları eğitim, etkin bir iletişim kanalıyla bilgi aktarımını sağlamalarını kolaylaştıracaktır. Bu durum öğretmenlerin kullandıkları iletişim kanallarının, dilinin ve öğretmenlerin kişilik özelliklerinin öğretmenin bilgi aktarım rolünün önüne geçmesinde önemli bir engel oluşturmaktadır. Bu durum ise öğretmen davranışlarının olumsuz olarak algılanmasına neden olmaktadır.

Sonuç olarak, istenmeyen öğretmen davranışlarına ilişkin öğrenci algısının değişiminin öğretmenlerin gelişimi ile sağlanacağı söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerileri ile sergiledikleri tutum ve değerlerin iyileştirilmesine yönelik yapılacak çalışmaların öğrencilerde öğretmenlerine ilişkin olumlu algı geliştireceği düşünülmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin belirli aralıklarla hizmetiçi eğitime alınması önerilebilir. Öğretmenlerin düzenli aralıklarla hizmetiçi eğitime alınmasının; öğretmenlerin süreç içerisinde azalan güdülenmelerinin artmasına, çağın gerektirdiği şekilde bilgi ve becerilerini geliştirmelerine, öğretmenlerin kendilerini sürekli gelişme imkanı bulmasına imkan sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin gelişimine yönelik olarak (1) teşvik sisteminin geliştirilmesi, (2) öğretmenlerin mesleki bilgi ve beceri kapsamında kendini geliştirdiği ölçüde yükseleceği kademeli bir yükselme sisteminin getirilmesi, (3) lisans eğitimi süresince staj gibi etkinliklerle eğitim sisteminin içerisinde aktif olarak rol almasının da öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, tutum ve değerlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akın, U., & Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Educational Administration: Theory and Practice*, 51, 353-370.
- Altunay, E., & Yalçınkaya, M. (2011). Öğretmen adaylarının bilgi toplumunda değerlere ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Educational Administration: Theory and Practice*, 17(1), 5-28.
- Anderson, L. W. (2004). *Increasing teacher effectiveness (Second edition)*. UNESCO: International Institute for Educational Planning, Paris.
- Andrzejewski, C.E., & Davis, H.A. (2007). Human contact in the classroom: Exploring how teachers talk about and negotiate touching students. *Teaching and Teacher Education*, 24, 779-794. DOI: 10.1016/j.tate.2007.02.013.
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions. *An Experience Sampling Analysis*. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26. DOI: 10.1016/j.tate.2014.05.002

- Brady, L. (2011). Teacher values and relationship: Factors in values education. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(2), 56-66. DOI: 10.14221/ajte.2011v36n2.5.
- Brok, P. J., Levy, J., Rodriguez, R., & Wubbels, T. (2002). Perceptions of Asian-American and Hispanic-American teachers and their students on interpersonal communication style. *Teaching and Teacher Education*, 18, 447-467. DOI: 10.1016/S0742-051X(02)00009-4.
- Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J.E. (2011). *The long-term impacts of teachers: Teacher value-added and student outcomes in adulthood*. DOI: 10.3386/w17699.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri. Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çinkır, S. (2010). Problems of primary school headteachers: problem sources and support strategies. *Elementary Education Online*, 9(3), 1027-1036.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01.
- Deryakulu, D. (1992). *Öğretim elemanı-öğrenci arası iletişimde istenilen öğretim elemanı davranışlarının gösterilmesini engelleyen faktörler*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç kazanma düzeyine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 167-182.
- Fidan, N. K. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(1), 48-61.
- Frymier, A. B., & Houser., M. L. (2009). The teacher student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49(3), 207-219. DOI: 10.1080/03634520009379209.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162, DOI: 10.1037/0022-0663.95.1.148.
- Goodboy, A. K., & Bolkan., S. (2009). College teacher misbehaviors: direct and indirect effects on student communication behavior and traditional learning outcomes. *Western Journal of Communication*, 73 (2), 204-219. DOI:10.1080/10570310902856089.
- Gündüz, M. (2014). İlkokul öğrencilerinin etkili öğretmen hakkındaki düşünceleri. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 114-128.
- İpek, C. (1999). Resmi liseler ile özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen - öğrenci ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 5(3), 393-409.

- Katz, I., Kaplan, A., & Gueta, G. (2009). Students' needs, teachers' support, and motivation for doing homework: a cross-sectional study. *The Journal of Experimental Education*, 78(2), 246-267, DOI: 10.1080/00220970903292868.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97. DOI:10.1016/j.tate.2003.10.002.
- Kumral, O. (2009). Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının davranışlarına yönelik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 92-102.
- Marchand, G., & Skinner, E. A. (2007). Motivational dynamics of children's academic help-seeking and concealment. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 65-82, 10.1037/0022-0663.99.1.65.
- MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü, Ankara.
- Oğuz, E. (2012). Öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitimi ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(2), 1309-1325.
- Özkan, M., & Arslantaş, H. İ. (2013). Etkili öğretmen özellikleri üzerine sıralama yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 311-330.
- Pomeroy, E. (1999). The teacher-student relationship in secondary school: insights from excluded students. *British Journal of Sociology of Education*, 20(4), 465-482. DOI: 10.1080/01425699995218.
- Potter, M., Gordon, S., & Hamer, P. (2016). The Nominal Group Technique: A useful consensus methodology in physiotherapy research. *NZ Journal of Physiotherapy*, 32(2), 70-74.
- Sezer, Ş. (2017). Öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri: Fenomolojik bir çözümleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 534-549.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). School goal structure: associations with students' perceptions of their teachers AS emotionally supportive, academic self-concept, intrinsic motivation, effort, and help seeking behavior. *International Journal of Educational Research*, 61, 5-14. DOI: 10.1016/j.ijer.2013.03.007.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104. DOI: 10.1080/13598660801971658.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve eğitimdeki yeri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(4), 597-607.

- Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33, 283-298.
- Tay, B., Durmaz, F.Z., & Şanal, M. (2013). Sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilerin değer ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *GEFAD / GUJGEF*, 33(1), 67-93.
- Varga-Atkins, T., with contributions from Bunyan, N; McIsaac, J; & Fewtrell J. (2011) *The nominal group technique: A practical guide for facilitators. Written for the ELESIG Small Grants Scheme*. Liverpool: University of Liverpool. October. Version 1.0
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209.
- Yalçın-Durmuş G.Y., & Demirtaş, H. (2009). Genel lise öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 121-138.
- Yazar, T. (2012). Öğretmen adaylarının değerler hakkındaki görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 61-68.
- Yetim, A. A., & Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.

Bilim Uygulamaları Dersinin Yürütülmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri

 Orhan KARAMUSTAFAOĞLU

Amasya Üniversitesi
orseka@yahoo.com

 Necla ÖZDURAN

Fatih Ortaokulu, Sultanbeyli, İstanbul
ncl.ozduran94@gmail.com

 Hale ERDEN

Kıbrıs Sosyal Bilimler Üniversitesi
hale.erden@kisbu.edu.tr

Gönderilme Tarihi: 01/11/2019

Kabul Tarihi: 26/11/2019

Yayınlanma Tarihi: 30/11/2019

DOI: [10.30855/gjes.2019.05.03.006](https://doi.org/10.30855/gjes.2019.05.03.006)

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler:

Bilim uygulamaları,
Fen öğretmenleri,
Fen öğretimi,
Öğretmen görüşü

ÖZET

Bu çalışmada ortaokulda Bilim Uygulamaları dersini yürüten fen bilgisi öğretmenlerinin ilgili derse yönelik ders içeriği ve nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca uygun olarak, çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Amasya ili merkezindeki dört farklı ortaokulda 2017-2018 eğitim-öğretim bahar yarıyılında bilim uygulamaları dersine giren 6 fen bilgisi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin seçiminde 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda bilim uygulamaları dersine girmeleri temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırma verileri öğretmenlerle görüşme sürecinde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile alınmıştır. Verileri toplama süreci içerisinde ise çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerle yüz yüze görüşülmüştür. Araştırma sonucu elde edilen ham veriler betimleyici bakış açısına göre NVivo programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak, bilim uygulamaları dersinin öğretmenler tarafından yeni karşılaşılan bir durum olduğu ve bu dersin yeterince anlaşılamadığı gerek yardımcı bir kaynağın olmaması gerekse öğretmenlerin sınıfların kalabalık olduğunu gerekçe göstererek farklı etkinliklere yer vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonunda ilgililere, bilim uygulamaları dersinin hedefleri ve ders kapsamında uygulanması beklenen etkinliklerin açıklanması, dersin öğretimine yönelik hizmet içi eğitim ya da kurlar verilmesi, derse ilişkin malzeme yetersizliğinin giderilmesi vb. gibi gerekli öneriler sunulmuştur.

Karamustafaoğlu, O., Özdoğan, N., & Erden, H. (2019). Bilim uygulamaları dersinin yürütülmesine yönelik öğretmen görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 97-112. DOI: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2019.05.03.006>

Dergi Web Sayfası: <http://dergipark.gov.tr/gebd>

Teachers' Opinions on the Implementation of the “Science Applications” Course

Article Info

Keywords:

Science application, Science teachers, Science teaching, Teacher' opinions

ABSTRACT

In this research, it is aimed to determine the opinions of science teachers conducting 'Science Applications' course at secondary schools in relation the course content and how the course is carried out. In accordance with this aim, the study was carried out within the scope of the phenomenological research design, one of the qualitative research methods. The study group consisted of 6-science teachers conducted “Science Applications” course throughout 2017-2018 academic year in four different secondary schools in the city-center of Amasya province. The only selection criterion for the teachers participated in the research was on teaching ‘Science Applications’ course in grades 5, 6, 7 and 8. The data of the research was gathered using a semi-structured interview form throughout the interview process with the teachers. In the data collection process, face-to-face interviews were conducted with the teachers in the study group. The raw data obtained from the research were analyzed from the descriptive point of view using NVivo program. Based on the findings of the current study, it was concluded that the “Science Applications” course is a very recent case encountered by teachers and that this course is not sufficiently understood, that there is not enough supplementary resources and that teachers do not use various activities due to the fact that the classes are crowded. At the end of the research, some required suggestions, such as the students’ being informed about the objectives of the “Science Applications” course, the activities’ being expected to be applied within the course, in-service training or extra training courses being applied for teaching the course and the elimination of the material shortage related to the course, are made.

GİRİŞ

Gelişen ve değişen dünyamızda bilim ve teknolojiyi yakalayabilmek ve uluslararası rekabette yer edinebilmek, karşılaştıkları problemleri kendileri çözebilen nesiller ile mümkün olacaktır. Bunu yapabilmek için de öğrencilere küçük yaştan itibaren bilimsel bakış açısının kazandırılması gerekmektedir (Korkmaz, 2004). Bu bakış açısının kazandırılması için 2012 yılında eğitimde gerçekleştirilen reform hareketleri Türk eğitim sisteminde ders ve müfredatında değişimine gidilmiştir. İlköğretim okulları, ilkokul ve ortaokul olarak iki bölüme ayrılmış, 5. sınıflar ortaokul kısmına dâhil edilmiştir. Ayrıca bu değişiklikte birlikte 5. sınıftan itibaren başlamak üzere haftalık 8 saati tamamlayacak şekilde planlanmış seçmeli dersler, öğretim programına eklenmiştir. Eklenen bu seçmeli derslerden biri de *Bilim Uygulamaları* dersidir. Bilim uygulamaları dersi, öğrencilerin feni öğrenirken öğrendikleri bilgileri yaşam ile bağdaştırmalarında önemli yer tutmaktadır. Öğrencilerin fen dersinde öğrendikleri teorik

bilgileri, günlük yaşamları ile birleştirebilmelerini sağlamak ve farkındalıklarını artırmak üzere ilköğretim öğretim programına seçmeli olarak bilim uygulamaları dersi eklenmiştir (Coşkun, 2016).

Bilim uygulamaları dersi öğrencilerin hayal gücü kapasitelerini, araştırma, sorgulama ve yaratıcılık becerilerini geliştirebilmelerini sağlayacak ve özgüvenleri ile yapılacak uygulamalara dayalı motivasyonlarını arttıracak niteliktedir. Öğrenciler bu dersin uygulamaları neticesinde bilim insanı olmak için ilk adımlarını atmış olarak bilimin doğasını anlayabileceklerdir. Bununla birlikte ders çerçevesinde gerçekleştirecekleri çalışmalarla yansız ve mantıklık davranış sergileme, açık fikirli olma ve meraklı olma gibi önemli özellikler içeren bilimsel düşünme becerileri kazanabileceklerdir (MEB, 2012; 2013).

Öğrencilerin etraflarında oluşan ve gelişen olayların bilimsel temellerini keşfetmesini sağlamak amacıyla hazırlanarak öğretim programına konan bilim uygulamaları dersinin amaçları 2012 ve 2013 yıllarında MEB tarafından genel hatları sunulmuş ama en son yenilenen ve düzenlenen haliyle bu dersin özel amaçları aşağıdaki gibi ortaya konmuştur (MEB, 2018);

1. Bilimsel bilginin gelişim veya değişim süreçlerini anlamaya yardımcı olmak,
2. Bilimsel bilginin özelliklerini anlamaya yardımcı olmak,
3. İnsan-toplum-çevre arasındaki ilişkinin anlaşılması sürecinde, bilimsel süreç becerilerini ve bilimsel araştırma yaklaşımını benimseyip karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek,
4. Sosyobilimsel konuları kullanarak muhakeme, bilimsel düşünme alışkanlıkları ve karar verme becerileri geliştirmek,
5. Günlük yaşam sorunlarına ilişkin sorumluluk almayı ve bu sorunları çözmede bilimsel süreç becerileri ile yaşam becerileri ve mühendislik tasarım becerilerini kullanmayı sağlamak,
6. Güncel bilimsel ve teknolojik yeniliklere yönelik farkındalık geliştirmek,
7. Kariyer bilincini ve girişimcilik becerilerini geliştirmek,
8. Evrensel ahlak, milli ve kültürel değerler ile bilimsel etik ilkelerinin benimsenmesini sağlamak,
9. Doğada ve yakın çevresinde meydana gelen olaylara merak, tutm ve ilgi geliştirmek,
10. Bilimsel çalışmalarda güvenliğin önemini fark ettirmek ve uygulamaya katkı sağlamak,

Bilim uygulamaları dersinin, yukarıda verilen özel amaçları irdelendiğinde, fenin hayatımızla iç-içe olduğunu göstermeye yarayan bir ders olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bu dersin etkililiği üzerine yapılan araştırmaların ülkemizde istenilir sayıda olmamasına bağlı olarak bu derste yapılan etkinliklerinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanlarına ilişkin gelişimlerine olan etkisi konusunda önemli bir eksiklik ortaya çıkmaktadır

(Bozdoğan, Bozdoğan & Şengül, 2014), Bilim uygulamaları dersinde öğrenciler, öğretmenin rehberliğinde bireysel deneyimler elde ederler, Öğrencilerin yaptıkları etkinliklerle bilimsel süreç becerilerini kazanmaları sağlanır. Bilim uygulamaları dersi sadece kavramlar ve terimlerin öğretilmesi yerine, öğrencilerin çevrelerinde meydana gelen olayların bilimsel temellerini keşfetmelerini amaçlayan, eğlenerek ve deneyerek çeşitli etkinliklerle 9 ila 13 yaşları arasındaki ortaokulda öğrenim gören öğrencilere yönelik uygulamalı bir derstir (MEB, 2013). Bu uygulamalı derste belirtilen amaçlara ulaşabilmesi için ders etkin bir şekilde işlenmeli ve öğretmenlerin dersi öğrencilere eğlenceli bir şekilde sevdirmesine gerekir. Bilim uygulamaları dersinde yapılacak etkinliklerin öğrencinin yaş seviyesine uygun seçilmesi, malzemelerin temin edilebilecek kolaylıkta olması, ortamın ise sınıf, spor salonu, laboratuvar gibi kolay ulaşımın olduğu yerlerin seçilmesi amaçlanmıştır. Öğretmen derste öğrencileri destekleyen, yönlendiren, motive eden, ortam güvenliğini sağlayan, 5. ve 6. sınıflar için rehberlik eden, 7. ve 8. sınıf öğrencileri için ise daha çok rehber bir rol üstlenmektedir (Coşkun, 2016).

Ortaokullarda seçmeli ders olarak ilk defa 2013-2014 eğitim-öğretim yılında bilim uygulamaları dersinin uygulanmaya başlaması ile özellikle fen bilgisi öğretmenleri yeni bir durumla karşı karşıya kalmıştır. Bu durum söz konusu dersin fen bilimleri dersinin bir devamı olarak algılanmasından kaynaklanarak amacına uygun bir şekilde bilim uygulamaları dersinin yapılamamasına sebep olmuştur. Bu gerekçeden yola çıkarak yürütülen bu çalışmada bilim uygulamaları dersini yürüten fen bilgisi öğretmenlerin ilgili derse yönelik ders içeriği ve nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Fen bilgisi öğretmenlerinin bilim uygulamaları dersinin hedeflerine yönelik görüşleri nasıldır?
- Fen bilgisi öğretmenlerinin bilim uygulamaları dersinin içeriğine yönelik görüşleri nasıldır?
- Fen bilgisi öğretmenlerinin bilim uygulamaları dersinin eğitim öğretim sürecine yönelik görüşleri nasıldır?
- Fen bilgisi öğretmenlerinin bilim uygulamaları dersinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri nasıldır?

YÖNTEM

Bu araştırma çalışmanın amacına uygun olduğu düşünülen nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kapsamında gerçekleştirilmiştir. Olgu bilim; farkında olunan fakat ayrıntılı bilgiye sahip olunmayan durum ya da olgulara odaklanan bir yöntemdir (Aydın Günbatır, 2019). Bu çalışmada da çıktılardan daha çok süreç ile ilgilenmektedir. Dolayısıyla nitel

araştırmalarda anlamlar önem taşımaktadır (Merriam, 1988; Yılmaz ve Altinkurt, 2011). Bu anlamların ortaya çıkarılmasında ise yarı-yapılandırılmış görüşmeler, esnekliği ve ilgili konu hakkında deaylı bilgi edinmeye yardımcı olması (Yıldırım ve Şimşek, 2018) nedeniyle araştırmacılar tarafından çoğunlukla tercih edilmektedir. Bu bağlamda yürütülen çalışmada yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Amasya ili merkezindeki 4 farklı okulda bilim uygulamaları dersine giren 6 fen bilimleri öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubu içerisinde yer alan öğretmenlerin seçiminde 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda bilim uygulamaları dersine girmeleri ve bu çalışmaya katılmaya istekli olmaları temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Belirlenen öğretmenlerin 5'i kadındır. Kadın öğretmenler sırasıyla 24, 12, 10, 7 ve 5 yıllık deneyime erkek öğretmen ise 20 yıllık deneyime sahiptir.

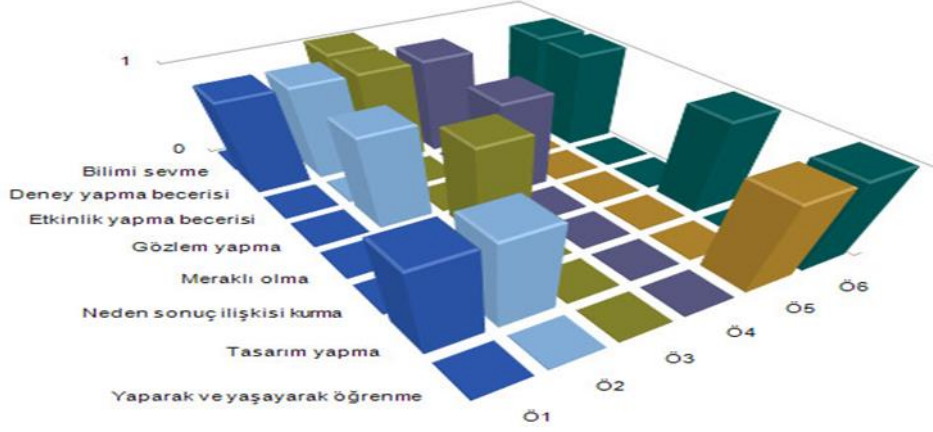
Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada veriler araştırmacılar tarafından araştırma problemlerini karşılamaya yönelik oluşturulmuş yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme formundaki sorular çalışma grubunda yer alan bilim uygulamaları dersini yürüten 6 fen bilgisi öğretmene sorulmuş ve konu hakkında görüşleri alınmıştır. Yarı-yapılandırılmış mülakat formu görüşme öncesi hazırlanan sorularla, şartlara ve görüşülen kişilere göre esnek olarak düzenleme yapılabilir ve ek sorularla çeşitli bilgiler toplanabilir (Çepni, 2018). Verileri toplama sürecinde çalışma grubundaki öğretmenlerle bire bir iletişime geçilerek yüz yüze görüşülmüştür. Görüşmelerden önce öğretmenlerle araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve araştırma raporlaştırıldığında bu raporda isimlerinin geçmeyeceği onun yerine kodlama yapılacağı kendilerine ifade edilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 30-40 dakika arasında yer alırken öğretmenleri yönlendirici olmaktan ve araştırmanın veri toplama sürecini olumsuz etkilemekten kaçınılmıştır. Araştırma sonucu elde edilen ham veriler betimleyici bakış açısına göre NVivo programı kullanılarak analiz edilmiştir.

BULGULAR

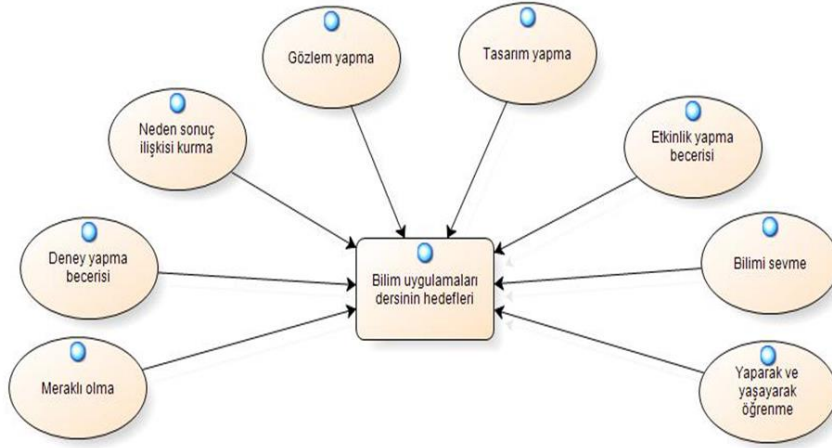
Bu kısımda bilim uygulamaları dersini yürüten öğretmenlerin mülakatlar yoluyla ilgili derse yönelik elde edilen görüşleri analiz edilerek araştırma problemlerinin sırasına uygun olarak verilmiştir.

1. Öğretmenlerin "Fen bilgisi öğretmenlerinin bilim uygulamaları dersinin hedeflerine yönelik görüşleri nasıldır?" sorusuna ilişkin bulgular Grafik 1'de yer almaktadır.



Grafik 1. Bilim uygulamaları dersinin hedeflerine yönelik öğretmen görüşleri

Grafikten görülen fen bilgisi öğretmenlerinin ilgili dersin hedeflerine ait oluşan modelleme Model 1’de sunulmuştur.



Model 1. Bilim uygulamaları dersinin hedeflerine ait oluşan Model

Öğretmenlerin bilim uygulamaları dersinin hedeflerine ait bazı cevaplarına aşağıda yer verilmiştir:

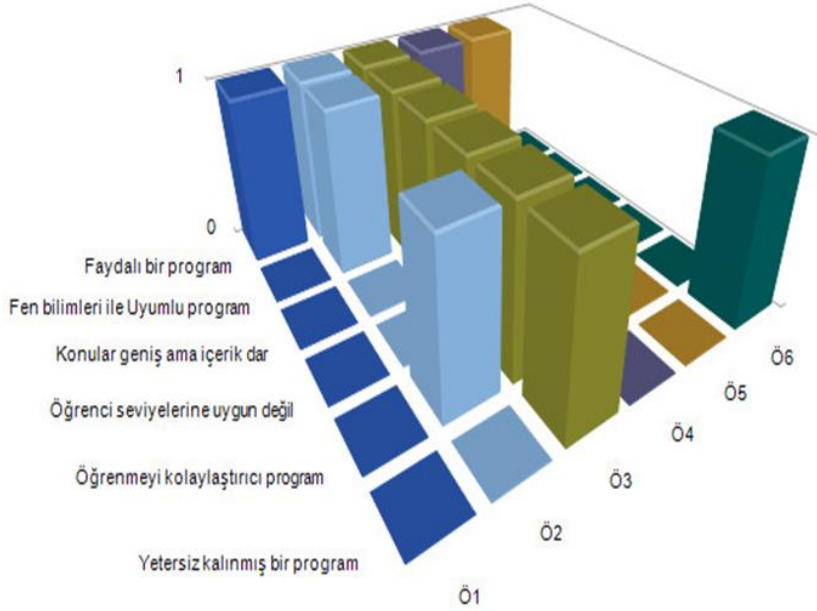
“Bilim uygulamaları dersi bence öğrencilere kendi el becerisini kazanmasını deney, tasarım yapma becerisi davranışlarını kazandırmaktadır. Bu da öğrencilerin kendi kendine düşünme becerisi kazanmasına yardımcı olmaktadır.” (Ö1)

“Öğrencilerin fen dersinin sevmesi deney yapmaları, bilimi sevmeleri ve meraklı olmaları konusunda davranışlar kazandırmaktadır. Bu derste daha çok öğrencilerin seveceği etkinlikler yapıldığı için deneyler, oyunlar oynandığı için öğrenciler daha çok eğlenmektedir. Bilimin eğlenceli olduğunu bu ders sayesinde kavramışlardır ve daha çok sevmişlerdir. Fen bilimlerine olan ilgi ve istekleri daha çok artmıştır.”(Ö2)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin beşi bilim uygulamaları dersinin öğrencilere deney yapma becerisi kazandırdığını bununla birlikte tasarım yaparak ortaya bir ürün koyma alışkanlığı kazandırdığı, gözlem yapma, çıkarımda bulunarak neden sonuç ilişkisi kurma,

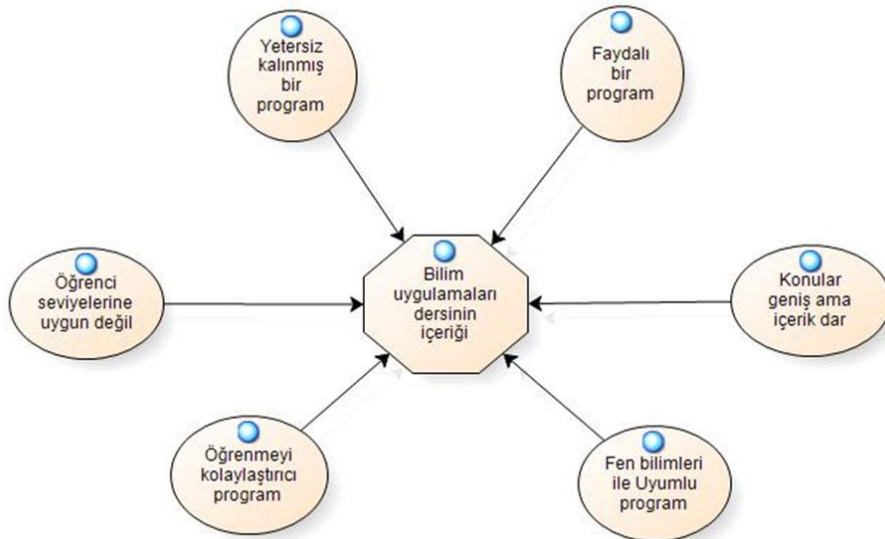
etkinlik geliştirme becerisi kazanma, merak duygularını harekete geçirme, bunun yanında fen bilimlerinin sevme gibi davranışlar kazandırdığı son olarak ise aslında öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini kolaylaştırdığı vurgulanmıştır.

2. Öğretmenlerin “Fen bilgisi öğretmenlerinin bilim uygulamaları dersinin içeriğine yönelik görüşleri nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgular Grafik 2’de yer almaktadır.



Grafik 2. Bilim uygulamaları dersinin içeriğine yönelik öğretmen görüşleri

Grafikten görülen fen bilgisi öğretmenlerinin ilgili dersin içeriğine ait oluşan modelleme Model 2’de sunulmuştur.



Model 2. Bilim uygulamaları dersinin içeriğine ait oluşan Model

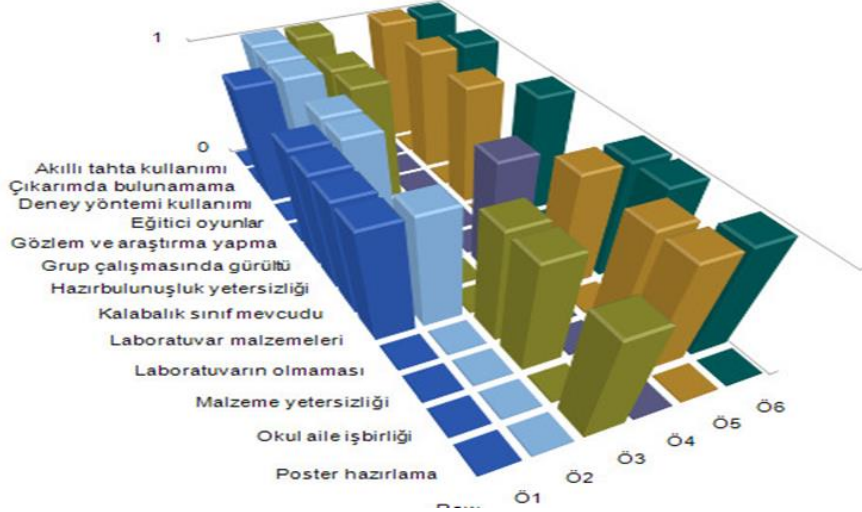
Öğretmenlerin bilim uygulamaları dersinin içeriğine ait bazı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Müfredat uygulamalarında bence bilim uygulamalarında yetersiz kalınmış daha açık uçlu bir müfredat olabilirdi. Bazı kazanımlar bazı yönleriyle öğretmene bırakılabilirdi. Bazen belirlenen zaman konusunda sıkıntı yaşanabiliyor. Bilim uygulamaları dersinde Müfredatta genelde fen bilimleri dersiyle paralel gidiyoruz aynı konu ve etkinlikleri yapıyoruz. Kazanımlar zaten fen bilimleri dersiyle birebir aynı.” (Ö3)

“Bilim uygulamaları 5 ve 6. sınıf seviyelerinde MEB kitapları oluşturulmuş ancak 7. ve 8. sınıflarında MEB kılavuzları yoktur. Bu da bizler için sıkıntı oluşturuyor. 5 ve 6 sınıf düzeyinde kılavuz kitaplarından yer alan kazanımlar ve kazanımlara yönelik deneysel alan öğrenci açısından son derece yararlıdır. 7 ve 8 sınıflardan ise Bilim uygulamaları ders fen bilgisi öğretim kazanımları temel alınarak işlenmiştir. Bunun yanında yardımcı kaynağın olmaması ve yeni bir ders olması bazında bizim de eksikliği var bu eksikliği tamamlamak sadece bizim çalışmalarımızla mümkün oluyor bu da bize sıkıntı yaratıyor” (Ö2)

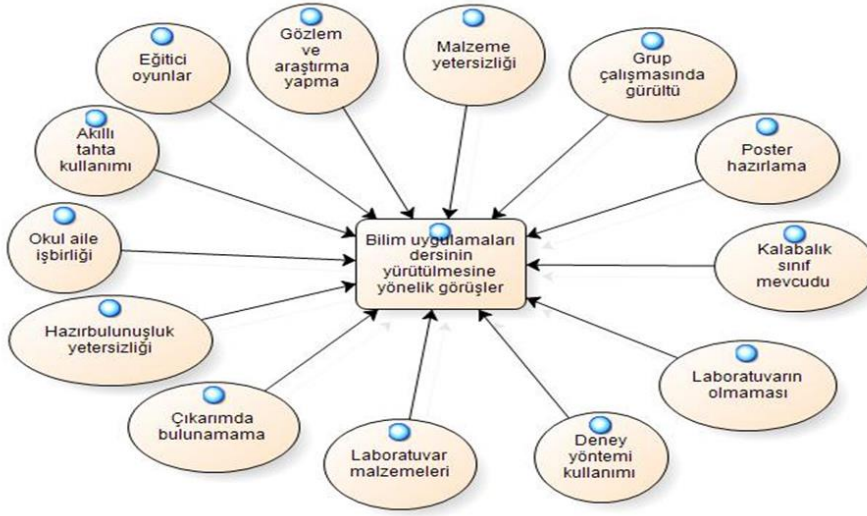
Araştırmaya katılan öğretmenlerin 3’ü bilim uygulamaları dersinin fen bilimleri dersi ile uyumlu olduğunu, iki öğretmen programın yetersiz olduğunu, bir öğretmen kazanımların öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığını, bir öğretmen konular geniş ancak içerik olarak daraltılmış bir program olduğunu, dört öğretmen programın aslında öğrenciye faydalı olduğunu ve iki öğretmen ise programın öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırıcı bir etki yaptığını belirtmiştir.

3. Öğretmenlerin “Fen bilgisi öğretmenlerinin bilim uygulamaları dersinin eğitim öğretim sürecine yönelik görüşleri nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgular Grafik 3’de yer almaktadır.



Grafik 3. Bilim uygulamaları dersinin eğitim öğretim sürecine yönelik öğretmen görüşleri

Grafikten görülen fen bilgisi öğretmenlerinin ilgili dersin eğitim öğretim sürecine ait oluşan modelleme Model 3’te sunulmuştur.



Model 3. Bilim uygulamaları dersinin eğitim öğretim sürecine ait oluşan Model

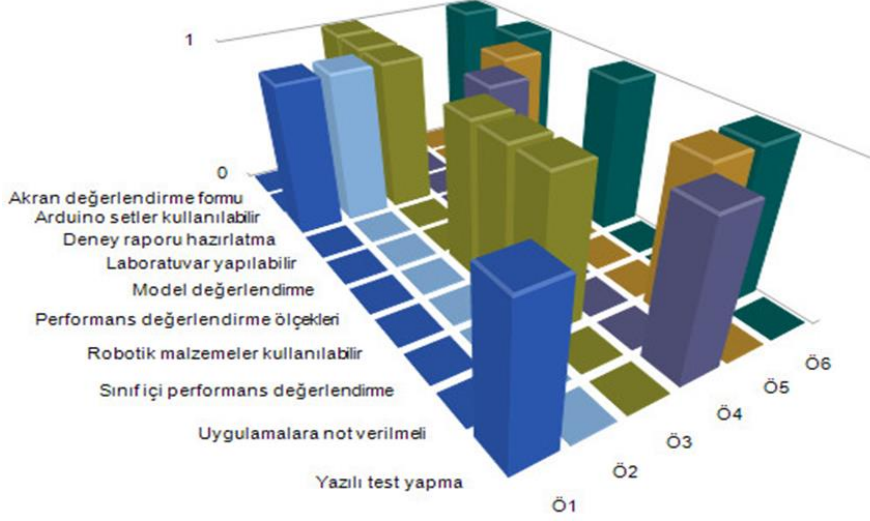
Öğretmenlerin bilim uygulamaları dersinin yürütülmesine yönelik görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Bilim uygulamaları dersinde akıllı tahta zaten yetiyor çünkü kalabalık sınıflar olduğundan yeterince her etkinliği yapamıyorsunuz bundan dolayı bizde akıllı tahtadan animasyonlar, çeşitli uygulamalar, testler oyunlar yeri geldiğinde belgeseller de izliyoruz ünitenin sonunda yapıyoruz genelde posterini konuyu kavramak açısından öğrenilen bilgileri daha da pekiştirmek açısından poster hazırlıyoruz. Sebebi konunun ne kadar öğrenildiğini görmek bir de pekiştirmek açısından daha da iyi pekişmesi unutmamaları hafızalarına yerleşmesi açısından poster hazırlıyoruz.” (Ö3)

“Deney yapma, gözlem yapma, anlatım yöntemi, problem çözme, soru cevap yöntemi, araştırma yapma gibi pek çok yöntem kullanıyoruz. Bunları kullanmamın sebebi uygulamaya dönük ders olduğu için bunları kullanıyoruz çünkü öğrenciler çıkarımları kendi yapmalı bizim için önemli olan kendilerinin bir şeyler yapması.” (Ö6)

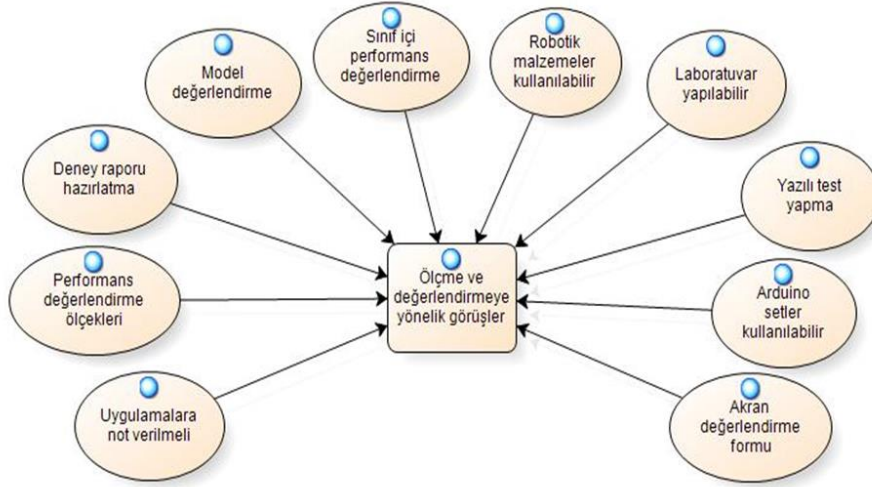
Araştırmaya katılan öğretmenlerin 5'i bilim uygulamaları dersinde deney yöntemini kullanmakta, araç gereç olarak laboratuvar malzemelerini, akıllı tahtayı kullanmakta, öğretmenlerden üçü grup çalışması yaptırdıklarını ve öğrencilerin gürültü olduğunu sınıf hâkimiyetinde zorlandıklarını, öğretmenlerden ikisi laboratuvarlarının olmadığını ve bundan dolayı malzeme sıkıntısı çektiklerini bu zorluğu aşabilmek içinse okul aile işbirliğiyle çözüm buldukları, öğretmenlerden ikisi kalabalık sınıf mevcutlarında zorlandıklarını, öğretmenlerden biri poster hazırlama yaptırdıklarını ve eğitici oyunlar oynattıklarını, öğretmenlerden biri ise öğrencilerin deneylerin sonucuna ulaşırken çıkarımda bulunmakta zorluk yaşadıkları bununda kendisi zorladığını ve son olarak öğretmenden biri öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yetersiz olduğunu bununda dersi anlatırken kendisini zorladığını belirtmektedir.

4. Öğretmenlerin “Fen bilgisi öğretmenlerinin bilim uygulamaları dersinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgular Grafik 4’de yer almaktadır.



Grafik 4. Bilim uygulamaları dersinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik öğretmen görüşler

Grafikten görülen fen bilgisi öğretmenlerinin ilgili dersin ölçme ve değerlendirmeye ait oluşan modelleme Model 4’te sunulmuştur.



Model 4. Bilim uygulamaları dersinin ölçme ve değerlendirmeye ait oluşan Model

Öğretmenlerin Bilim uygulamaları dersinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerine ait bazı cevaplara aşağıda yer verilmiştir:

“Okullara gerekli araç gereç sağlandığında örneğin kodlama için Arduino setler, robotik malzemeler olabilir kullanılabilir. Öğrenciler bunları yapmaya meraklı olduğu için hem bilimi sevdirecek hem de öğretime büyük katkısı olacaktır.” (Ö3)

“Akran değerlendirme formu kullanıyorum çünkü grup içinde birbirlerinden memnun olmayan olabiliyor. Ancak çoğunlukla testle değerlendiriyorum hem öğrenciler 8. sınıfta sınava girecekler hem de kaynak kitap olmadığından sıkıntı yaşıyorum bundan dolayı test tercihimdir çoğu zaman bazen akran değerlendirme yaptığım da oluyor. Öğrenciler kendilerine çekidüzen veriyor. Sözlü, ders içi performans, gözlem formu deney raporu hazırlama yapıyorum.” (Ö6)

Öğretmenlerin çoğu bilim uygulamaları dersinde öğrencileri ölçmek için deney raporu hazırlattıklarını ve bunun önemli olduğunu vurgulamışlardır. Katılımcı öğretmenlerden sırasıyla herbirini, yazılı test yapma, performans değerlendirme ölçeklerinden yararlanma, akran değerlendirme formu kullanmayı ikişer öğretmen belirtmiştir. Öğrencilerin değerlendirmelerini akran değerlendirme formlarıyla yaparak öğrencilerin birbiri değerlendirmelerinin öğrencilere çok şey kattığını ifade eden iki öğretmenin bu görüşleri dikkat çekicidir. Bunlara ek olarak katılımcılar arasından birer öğretmen de yazılı-sözlü sınavlar yerine öğrencilerin uygulama çalışmalarına not verdiğini, öğrencilerin ortaya ürün koyduklarını ve kendisinin de bu ürün ve modelleri değerlendirdiğini, öğrencilerin ders içi performanslarını dikkate aldığını belirtmiştir. Öğretmenlerden bazıları, öğrencilerin bu ders kapsamında yeni robotik malzemeler ve arduino setlerini kullanılabileceğini, laboratuvarında derslerin yapılabileceğini önerdikleri tespit edilen görüşler arasındadır,

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bilim uygulamaları dersini yürüten öğretmenlerin ilgili derse yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanan bu çalışmada, öğretmenlerin yarıdan fazlasının dersin öğrencilere deney yapma becerisi kazandırdığı bunun yanında bazı öğretmenlerin ise tasarım yaparak ortaya bir ürün koyma alışkanlığı kazandırdığı, merak duygularını harekete geçirerek öğrencilerin aslında yaparak yaşayarak öğrenmelerini kolaylaştırdığı şeklinde düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Bilim uygulamaları dersinin içeriği ile ilgili yöneltilen sorularda, öğretmenlerin yarıdan fazlasının bilim uygulamaları dersinin fen bilimleri dersiyle uyumlu, faydalı ve öğrenmeyi kolaylaştıran bir programa sahip olduğunu söylerken, öğretmenlerin yarıdan azı ise öğrenci seviyesine uygun olmadığı ve yetersiz bir program olduğunu belirtmiştir. Bu araştırma bulgularını, benzer bir araştırma yürüten Karagözoğlu (2015) yapmış olduğu bir çalışmada öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun Bilim uygulamaları dersinin fen derslerine yardımcı olması gerektiğini, programın hedefinin bilime dönük uygulamalı etkinlikler yapmak olduğunu, kazanımlarının fen konularıyla benzer olması gerektiğini, dersin fen konularına çerçevesinde yürütüldüğü için öğrencinin merakı, yeteneği ve gelişimine uygun olduğunu ifade etmesi destekler niteliktedir. Bu bağlamda yapılan araştırma ile bilim uygulamaları dersinin fen dersiyle

uyumlu ve öğrencilerin gelişimine faydalı bir öğretim program ve içeriğine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin bilim uygulamaları dersinin 2017 yılında belirlenen öğretim programının içeriği hakkındaki görüşleri incelendiğinde, büyük bir kısmının öğrenmeyi kolaylaştıran bir program olduğunu söylemekle birlikte bir kısım öğretmenin ise konuların geniş fakat içeriğin daraltıldığını bununda onları sınırladığı görüşlerine ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bilim uygulamaları dersinde kullandıkları öğretim yöntem teknikleri ve araç gereçlere ilişkin cevaplarına bakıldığında derste daha çok deney yöntemini kullandıkları araç gereç olarak ise laboratuvar malzemelerini kullandıkları belirlenmiştir. Bunun yanında akıllı tahtayı kullandıkları gruplar oluşturarak dersi işledikleri ancak sınıf mevcudun kalabalık olmasından ötürü öğrencilerin bundan etkilendiği ve kendilerinin de sınıf hâkimiyetinde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden yarımından azı ise poster hazırlama yaptırdıklarını eğitici oyunlarla ve etkinliklerle dersi anlamlı hale getirdiklerini ifade etmişlerdir. Kapucu (2016)'da yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin bilim uygulamaları dersini yürütme sürecinde uygulamaya dayalı etkinliklerden yararlandıklarını ayrıca programda yer alan etkinlikleri gerçekleştirebildiklerini, konunun daha iyi anlaşılmasını sağlamak için görseller ve pratiğe dönük aktivitelerden faydalanmayı daha fazla tercih ettiklerini belirtmeleri bu çalışmanın bulgularına benzer niteliktedir. Dolayısıyla gerçekleştirilen bu çalışmada öğretmenlerin bilim uygulamaları dersinde laboratuvar malzemeleri yardımıyla deney yöntemini ve akıllı tahtayı kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğretim sürecinde karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşleri irdelendiğinde öğretmenlerin yarımından azının kalabalık sınıf ortamından şikâyetçi olduğu bazı öğretmenlerin ise laboratuvar olmadığından dolayı mevcut malzemelerin muhafaza edilemediği yani malzeme eksikliğinden dolayı gösteri deneyi yapıldığı hatta burada kullanılan malzemelerin ise okul aile iş birliği desteği ile yapıldığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte bu çalışma gösteriyor ki; günümüzde hala laboratuvarı olmayan ve malzeme sıkıntısı yaşayan okulların olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin deneyleri yaparken çıkarımda bulunmakta zorluk çektiklerini bu durumun da kendilerini zorladıklarını ama kendilerinin ellerinden geldiği kadar rehberlik yaptıklarını vurgulamışlardır. Kapucu (2016)'da yaptığı bir çalışmada, öğretmenlerin bilim uygulamaları dersinin sunumunda öğrenme ortamıyla ilgili çeşitli problemlerle karşılaştığını ama öğretmen davranışları sayesinde problemlerin üstesinden geldiklerini belirtmeleri bu çalışmayı destekler niteliktedir. Bozdoğan ve Şengül (2014) de bir çalışmalarında öğretmenlerin öğrenme ortamıyla ilgili sorunlarda malzeme eksikliğini dile getirmeleri bu çalışmayla paralellik göstermektedir. Ayrıca, Çavuş ve Kaplan (2013) bilim uygulamaları dersi öğretmenlerinin sınıfların kalabalık, araç-gereç ve

malzemelerin yetersiz, etkinliklerin öğrencilere ilgi çekici gelmemesi gibi durumların bu dersin uygulanabilirliğine olumsuz etki ettiğini belirttikleri çalışmanın bulguları bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Karagözoğlu (2015) öğrenciler ile velilerin seçmeli derslere ait olması için ayrılan dersliklerin ve ilgili araç-gereçler ile yazılı kaynakların yetersiz olduğu görüşleri bu araştırmanın bulgularıyla benzerdir.

Öğretmenlerin bilim uygulamaları dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin verilen cevaplar irdelendiğinde, öğretmenlerin yarıdan azı öğrenciyi değerlendirirken yazılı test, akran değerlendirme ölçekleri, deney raporu hazırlama, performans değerlendirme ölçekleri kullandıkları görülmüştür. Bu araştırmaya benzer bir çalışmada, öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmede sınıf-içi gerçekleştirilen etkinlikler ve uygulamalardan yararlandıkları, alternatif değerlendirmede ise proje çalışmalarını yaptıkları anlaşılmıştır (Kapucu, 2016).

Çalışma grubuna katılan öğretmenlerin bilim uygulamaları dersinin yürütülmesine yönelik önerileri incelendiğinde, öncelikle araç-gereç ve malzeme yönünden yeterli laboratuvarların olması, yazılı sınavların yapılmaması, uygulamaların notlandırılarak değerlendirilmesi, öğrenciler için dersi zevkli hale getirecek robotik malzemeler ve Arduino setlerin kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Dersin kazanımlarına yönelik önerilere bakıldığında ise öğretmenlerin kazanım sayısının artırılmasına, dersin içeriğe yönelik ise öğretmenlerin ilgili dersin uygulamalarının belli bir program dâhilinde yapılmasına ilişkin görüş belirtmişlerdir. Yine Kapucu (2016) yaptığı araştırmada öğretmenlerin uygulamalara önem verdikleri ve dersin planlı programlı yürütülmesine ilişkin verileri bu çalışmada öne çıkanlarla benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerle yapılan çalışma sonucu bilim uygulamaları dersini yeterince bilmedikleri son sınıflarda test çözümü yapılarak amacı dışında dersin yürütüldüğü, bununla birlikte öğretmenlerin 2017 öğretim programını yeterince bilmediği bilseler de ders kitabı olmadığından sıkıntı yaşadıkları laboratuvar ve malzeme eksikliğinin sorun yarattığı Kapucu (2016) ve Bozdoğan (2014) gibi araştırmacıların yaptıkları benzer çalışmalarda açıkça görülmüştür. Sonuç olarak bu çalışmada bilim uygulamaları dersinin öğretmenler için yeni ve hazırlıksız bir şekilde karşılaşılan bir durum olduğu ve bu derste neler yapılacağı istenilir nitelikte anlaşılamadığından gerek ders kitabı ve yardımcı bir kaynağın olmaması gerek öğretmenlerin sınıfların kalabalık olduğunu ya da laboratuvar, malzeme yetersizliğini gerekçe göstererek temel sayılabilecek bilim insanı özellikleri kazandırılması yolunda farklı ve çeşitli etkinliklere yer veremedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki önerilerde bulunabilir:

- Öğretmenlere bilim uygulamaları dersinin hedefine ulaşması için dersin amaç, içerik ve öğretimine yönelik hizmet-içi eğitim verilmeli.
- Bilim uygulamaları derslerinde öğretmenler fen bilimleri dersinden daha farklı uygulayabilecekleri etkinlikler ve çalışmalar yapmalı.
- Öğretmenlere yol gösterecek bilim uygulamaları dersi içeriğine yansıtan ders kitabı materyali hazırlanmalı böylece dersin amaçlarına ulaşılması daha kolaylıkla sağlanmalı.
- Okullardaki laboratuvarlar işlevsel kullanılmalı bilim uygulamaları dersi için gerekli olan malzemeler tedarik edilmeli.
- Bilim uygulamaları dersinde uygulamaya dönük alternatif ölçme ve değerlendirmeler yapılmalı.

KAYNAKÇA

- Aydın Günbatır, S. (2019). Fenomenolojik araştırma (Olgu bilim) yöntemi. İçinden H. Özmen & O. Karamustafaoğlu (Eds), *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* (s. 293-316), Ankara: Pegem Akademi.
- Bozdoğan, B., Bozdoğan, A. E., & Şengül, Ü. (2014). "Bilim Uygulamaları" dersi ile ilgili öğretmen görüşlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 96-109.
- Coşkun, Ü. (2016). *Seçmeli Bilim uygulamaları dersinin öğrencilerin fen okuryazarlığı fene yönelik tutumlarına etkisi ve öğretmenlerin ders hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çavuş, R., & Kaplan, A. Ö. (2013, Eylül). *Fen bilimleri öğretmenlerinin ortaokul 5. sınıf bilim uygulamaları dersine yönelik görüşleri*. 22. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan sözlü bildiri, Eskişehir, Türkiye.
- Çepni, S. (2018). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş (8. Basım)*. Trabzon: Ofset Matbaacılık.
- Eke, C. (2013). Elective course "science applications" the importance of teaching science. *Journal of Research in Education and Teaching*, 2(2), 182-188.
- Kapucu, M. S. (2016). Bilim uygulamaları dersi öğretim programının öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 26-46.

- Karagözoğlu, N. (2015). Ortaokul 5. sınıflarda tercih edilen seçmeli dersler ve tercih nedenlerinin öğrenci ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(1), 69-94.
- Korkmaz, H. (2004). *Fen ve teknoloji eğitimde alternatif değerlendirme yaklaşımları*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi
- MEB (2012). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu bilim uygulamaları dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2013). *Ortaokullar ve imam hatip ortaokulu bilim uygulamaları dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2018). *Bilim uygulamaları dersi öğretim programı (ortaokullar ve imam hatip ortaokulu 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Müdürlüğü.
- Şahin, Ç., & Koç, T. (2016). Bilim uygulamaları dersi hakkında öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 1(1) 1-16.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Basım) Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2011). Göreve yeni başlayan özel dersane öğretmenlerinin kurumlarındaki çalışma koşullarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 635-650.

Ek-1

GÖRÜŞME SORULARI

1. Bilim uygulamaları dersi öğrencilere hangi beceri, tutum ve davranışları kazandırmaktadır? Açıklar mısınız?
2. Bilim uygulamaları dersi öğretim programında (müfredat) belirlenen kazanımlar konusundaki düşüncelerinizi açıklar mısınız?
3. Bilim uygulamaları dersinin ünite, konu ya da kavramları konusundaki düşüncelerinizi açıklar mısınız?
4. 2017 Öğretim programında belirlenen içerik hakkındaki düşüncelerinizi açıklar mısınız?
5. Bilim uygulamaları dersinde hangi öğretim yöntem ve tekniklerden yararlanıyorsunuz? Nedenini açıklar mısınız?
6. Bilim uygulamaları dersinde hangi öğretim teknolojileri araç ve gereçlerden yararlanıyorsunuz? Sebebini açıklar mısınız?
7. Bilim uygulamaları dersini yürütürken karşılaştığınız zorluklar nelerdir?
8. Karşılaştığınız sorunları çözmek için sizce neler yapılabilir? Açıklar mısınız?
9. Bilim uygulamaları dersinde hangi ölçme ve değerlendirme araçlarından yararlanıyorsunuz? Nedenleriyle kısaca açıklar mısınız?
10. Bilim uygulamaları dersinin yürütülmesi konusunda önerileriniz nelerdir?

Ortaöğretim Öğrencilerinin Endemik Türlerle Yönelik Etik Yaklaşımlarının Belirlenmesi

 Ferhat KARAKAYA
Yozgat Bozok Üniversitesi
ferhatk26@gmail.com

 Işıl ATILLA
Özel Keçiören Sınav Anadolu Lisesi
isilatilla124@gmail.com

 Ecem Zöhre ALAKABAK
Özel Keçiören Sınav Anadolu Lisesi
ecemzoh@gmail.com

 Mehmet YILMAZ
Gazi Üniversitesi
myilmaz@gazi.edu.tr

Gönderilme Tarihi: 08/09/2019

Kabul Tarihi: 21/11/2019

Yayınlanma Tarihi: 30/11/2019

DOI: [10.30855/gjes.2019.05.03.007](https://doi.org/10.30855/gjes.2019.05.03.007)

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler:

Endemik tür,
Etik,
Ekoloji,
Ortaöğretim
öğrencileri

ÖZET

Dünya üzerinde dağılım gösteren endemik tür çeşitliliği bakımından Türkiye, küçük Asya olarak nitelendirilmektedir. Anadolu, hem kuzeyden, hem güneyden, hem de doğudan gelen türlere yaşam alanı oluşturduğu için Avrupa, Batı Asya ve kısmen de Afrika fauna ve florasının açıklanması açısından oldukça öneme sahiptir. Ancak son yıllarda yapılan aşırı avlanma, ilaç kullanımı, yaşam alanlarının yerleşime açılma gibi insan faaliyetleri endemik türlerin yok olmasına neden olmaktadır. Sahip olunan ekolojik değerlerimizin korunması ve gelecek nesillere ekolojik mirasımızın aktarılması için etik değerlere sahip bireylerin yetiştirilmesi oldukça önemlidir. Bu nedenle ilkokuldan üniversiteye düzeyine kadar tüm öğrencilerin endemik türlere yönelik etik ikilem içeren konularda karar verme sürecinde tercih ettikleri etik yaklaşımların belirlenmesi gerekir. Bu çalışmada, araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin Türkiye’de bulunan endemik türlere yönelik uygulamalarda karar verirken ele aldıkları etik yaklaşımların belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışma, 359 ortaöğretim öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında, Türkiye’de bulunan endemik türlere yönelik etik ikilem içeren 5 (beş) farklı senaryo oluşturulmuştur. Veriler içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, güvenilirliği 0,87 olan çoktan seçmeli etik değer envanteri geliştirilmiştir. Ayrıca, ortaöğretim öğrencilerinin endemik türe yönelik etik yaklaşımlarının konulara göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Karakaya, F., Atilla, I., Alakabak, E.Z., & Yılmaz, M. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin endemik türlere yönelik etik yaklaşımlarının belirlenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 113-128. DOI: <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2019.05.03.007>

Dergi Web Sayfası: <http://dergipark.gov.tr/gebd>

Determination of Ethical Approaches Secondary School Students' related to Endemic Species

Article Info

Keywords:

Endemic species,
Ethic,
Ecology,
Middle school
students

ABSTRACT

In this research, it is aimed to determine the opinions of science teachers conducting 'Science Applications' course at secondary schools in relation the course content and how the course is carried out. In accordance with this aim, the study was carried out within the scope of the phenomenological research design, one of the qualitative research methods. The study group consisted of 6-science teachers conducted "Science Applications" course throughout 2017-2018 academic year in four different secondary schools in the city-center of Amasya province. The only selection criterion for the teachers participated in the research was on teaching 'Science Applications' course in grades 5, 6, 7 and 8. The data of the research was gathered using a semi-structured interview form throughout the interview process with the teachers. In the data collection process, face-to-face interviews were conducted with the teachers in the study group. The raw data obtained from the research were analyzed from the descriptive point of view using NVivo program. Based on the findings of the current study, it was concluded that the "Science Applications" course is a very recent case encountered by teachers and that this course is not sufficiently understood, that there is not enough supplementary resources and that teachers do not use various activities due to the fact that the classes are crowded. At the end of the research, some required suggestions, such as the students' being informed about the objectives of the "Science Applications" course, the activities' being expected to be applied within the course, in-service training or extra training courses being applied for teaching the course and the elimination of the material shortage related to the course, are made.

GİRİŞ

Tür, üyeleri kendi aralarında üreme potansiyeline sahip ve fertil yavru (üreyebilen yavru) meydana getirebilen popülasyon grubu şeklinde tanımlanmaktadır (Reece, 2013, s. 446; Simon vd., 2017, s. 271). Endemik tür ise, belli bir coğrafyada yetişen ve dünyanın başka bir bölgesinde yetişmeyen türlere denir (Simon, Dickey, Hogan ve Reece, 2017, s. 444). Bu coğrafik bölge küçük bir alan olabileceği gibi geniş bir alana yayılımda gösterebilir (Işık, 2011). Endemik tür kavramı hem bitkiler hem de hayvanlar için geçerlidir.

Dünyanın geçirdiği 4.Buzul dönemi türlerin dağılışına etki eden olayların başında gelmektedir. Nitekim bu dönemin olumsuz koşullarından etkilenen canlılar, İberik yarımadası, Güneydoğu Asya ve o canlılara uygun koşulları sunan Anadolu'ya sığınmıştır. Bazı türler buzul dönemlerin etkisinin azaldığı süreçte tekrar kuzeye dönerken bazı türler ise Anadolu'nun farklı

biyotoplarında yaşamsal faaliyetlerine devam etmişlerdir. Anadolu hem kuzeyden, hem güneyden, hem de doğudan gelen türlere yaşam alanı oluşturduğu için Avrupa, Batı Asya ve kısmen de Afrika fauna ve florasının açıklanması açısından oldukça öneme sahiptir. Anadolu, topografik yapısının vermiş olduğu kısa mesafede ekolojik faktörlerin çeşitliliği sayesinde birçok endemik tür ve alt türün oluşmasında etkili olmuştur (Bahadır ve Emet, 2013). Aynı zamanda Anadolu'nun dağ silsilelerinden oluşan birçok bariyer ve sığınma bölgesi olması, endemik bitki ve hayvan bakımından zengin bir yapı oluşmasına neden olmuştur. Ancak yapılan araştırmalar, son yıllarda aşırı avlanma ve hasat, tarım ilaçlarının aşırı kullanılması, doğal habitatların yerleşim yerlerine açılması gibi birçok neden endemik türlerin yok olmasına neden olmaktadır (Elp, Sen ve Cetinkaya, 2006; McCoy, McCoy ve Levey, 2007; Okay ve Günöz, 2009; Şenkul ve Kaya, 2017).

Endemik türlerin yok olmaya başlaması uluslararası boyutta önlemler alınması gerekliliğini göstermiştir. Etik değerlere sahip bireyler yetiştirilmesi, bu sorunun kalıcı çözümü için kritik öneme sahiptir. Etik sözcüğü köken olarak Yunanca "ethos" sözcüğünden türetilmiş olup karakter, adet, usul ve gelenek anlamlarına gelmektedir (Aydın, 2003, s. 14). Türkiye'nin sahip olduğu endemik tür zenginliğinin korunması ve gelecek nesillere ekolojik mirasımızın aktarılması için etik değerlere sahip bireylerin yetiştirilmesi oldukça önemlidir. Bu noktada, ilkokuldan üniversiteye düzeyine kadar tüm öğrencilerin endemik türlere yönelik etik ikilem içeren konularda karar verme sürecinde tercih ettikleri etik yaklaşımların belirlenmesi gerekir. Ancak alanyazın incelendiğinde, öğrencilerin endemik türlere yönelik konularda etik tercihlerini belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının olmadığı belirlenmiştir.

Etik, insanın "ne yapmalıyım, nasıl yaşamalıyım?" sorularına vermeye çalıştığı cevap olarak düşünüldüğünde, eğitimde etiğin önemi gün geçtikçe giderek artmaktadır. Çünkü fen okuryazarlığının sağlanabilmesi ve etik eğitiminin etkin bir şekilde yapılabilmesi için, öğrencilerin birçok konuda olduğu gibi toplumsal konular üzerinde "nasıl" ve hangi değerleri düşünerek kararlar aldıkları oldukça önemlidir (Karakaya ve Arslan, 2016). Eğitimin hedefleri ve değerlerinin istenilen düzeyde oluşabilmesi için öğrencilerin eğitiminde etik kavramı oldukça önemlidir. Nitekim günümüz dünyasında ülkelerin eğitim programları nitelikli ve değerlerine sahip bireylerin yetiştirilmesi amacıyla sürekli yenilenmektedir (Dawson ve Schibeci, 2003). Bu kapsamda Türkiye'de ortaöğretim kurumlarındaki derslere yönelik öğretim programları güncellenmiş ve değerler eğitimine yer verilmiştir. Öğretim programında yer alan "Değerlerimiz" başlığı altında yer alan;

"Bir toplumun geleceğinin, değerlerini benimsemiş ve bu değerleri sahip olduğu yetkinliklerle ete kemiğe büründüren insanlarına bağlı olduğu tartışma götürmez bir gerçektir. Bundan dolayı eğitim sistemimiz her bir üyesine uygun ahlaki kararlar alma ve bunları davranışlarında sergileme yeterliliğini kazandırma amacıyla hareket eder. Eğitim sistemi sadece

akademik açıdan başarılı, belirlenmiş bazı bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir yapı değildir. Temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek asli görevidir; yeni neslin değerlerini, alışkanlıklarını ve davranışlarını etkileyebilmelidir” (M.E.B., 2018, s.5-6), ifadelerinden eğitim sistemimizde değerler eğitiminin önemli bir yeri olduğu anlaşılmaktadır. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ile Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri esas alınarak hazırlanan Biyoloji Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçları incelendiğinde öğrencilerden “Bilimsel çalışmalarda ve toplumsal hayatta etik değerlere sahip olmanın ve bu değerlere uygun davranmanın gerekliliğini ve önemini kavramaları” beklenmektedir (M.E.B., 2018, s.11). Bu nedenle Türkiye’de bulunan endemik bitki ve hayvan türlerine yönelik öğrencilerin sahip olduğu etik farkındalığın artırılması ve var olan etik değerlerin belirlenmesi oldukça önemlidir. Bu noktadan hareketle araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin Türkiye’de bulunan endemik türlere yönelik uygulamalarda karar verirken ele aldıkları etik yaklaşımların belirlenmesi amaçlanmıştır.

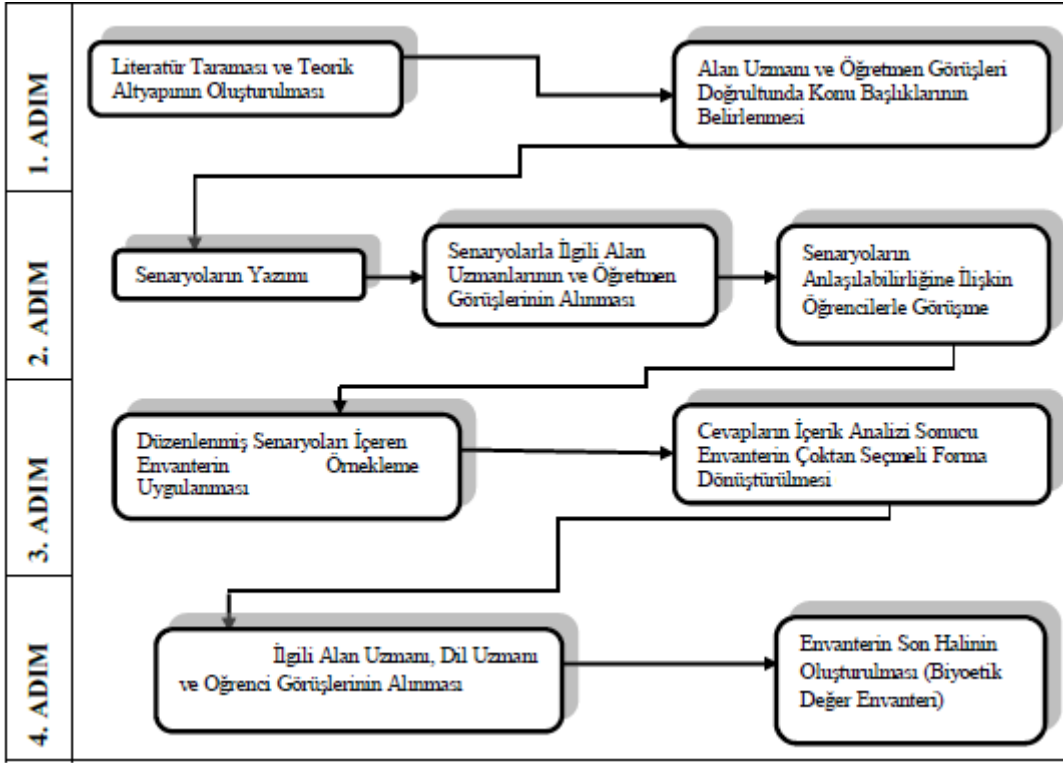
YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin Türkiye’de bulunan endemik türlere yönelik uygulamalarda karar verirken ele aldıkları etik değerleri ortaya çıkarmak amacıyla kullanılacak “Etik Değer Envanteri” geliştirilmiştir. Envanterin geliştirilme sürecinde Keskin Samancı (2009) ve Kurt (2011) tarafından ortaya konulan “Biyoetik Değer Envanteri Geliştirme Süreci” basamakları izlenmiştir. Envanter için gerekli verilerin oluşturulmasında, nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışmasında kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel araştırma tekniklerinin kullanıldığı olayların bütüncül bir yaklaşımla ortaya konulduğu araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 39).

Etik Değer Envanteri Geliştirme Süreci

Araştırmanın amacına uygun geçerli ve güvenilir bir etik değer envanterinin geliştirilmesi için Saez, Nino ve Carretero (2008) tarafından geliştirilen, Keskin Samancı (2009) ve Kurt (2011) tarafından Türkçeye uyarlanılarak kullanılan ölçek geliştirme modeli temel alınmıştır. Etik değer envanteri geliştirme modeli Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Biyoetik Değer Envanteri Geliştirme Süreci (Keskin Samancı, 2009; Kurt, 2011).

Endemik Türlerin Belirlenmesi

Araştırmada birinci adım olarak, 5 (beş) farklı endemik tür belirlenmiştir. Endemik türlerin belirlenmesinde alanyazın taraması (Okay ve Güngöz, 2009; Bahadır ve Emet, 2013; Aksoy, Özkan, Aslan ve Koçer, 2014; Şengül ve Kaya, 2017) yapılmıştır. Bu kapsamda etik değer envanterinde yer alan türler aşağıda verilmiştir.

İnci kefali (Alburnus tarichi), PALLAS 1811

Dünya üzerinde sadece Van Gölü su havzasında yaşayan İnci kefali (*Alburnus tarichi*) endemik bir balık türüdür (Geldiay ve Balık, 2009). Van gölü su yapısı olarak sodalı olma özelliğini taşımaktadır (Elp vd., 2006). Van gölü inci kefali üreme dönemi olan Mayıs ve Haziran aylarında sürüler oluşturarak üreme bölgelerine göç etmektedir. Bu süreçte birçok avcı farklı yöntemlerle üreme sürecindeki Van gölü inci kefali avlanmaktadır. Yapılan yanlış avlanma türün yok olma tehlikesi altına girmesine neden olmuştur. Anadolu'da merkezi yayılış gösteren endemik tatlı su faunası Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Anadolu’da endemik tatlı su faunası (Bahadır ve Emet, 2013).

Sevgi çiçeği (Centaurea tchihatcheffii Fisch. et Mey.)

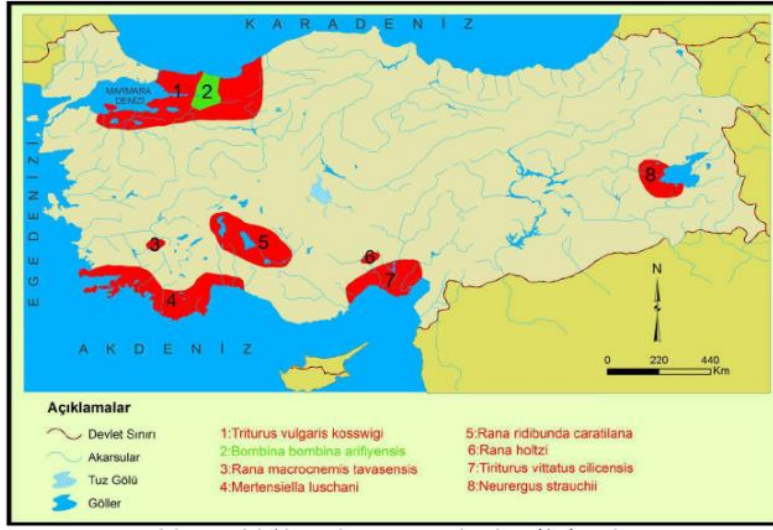
Gölbaşı Sevgi Çiçeği (*Centaurea tchihatcheffii* Fisch. et Mey), Asteraceae familyasında yer almaktadır. Bu bitki tek yıllık, 25-30 cm uzunluğunda, nisan sonlarında ve mayıs-haziranda çiçek açan, çok güzel ve çarpıcı mor, kırmızı, pembe renkte çiçeklere sahip olmasından dolayı halk arasında “yanardöner”, “gelin düğmesi”, “peygamber çiçeği”, “türbe çiçeği”, “kırmızı peygamber çiçeği” ve “Gölbaşı sevgi çiçeği” adları ile de anılan, otsu bir bitkidir (Okay ve Günöz, 2009). Bu endemik bitkinin yaşam alanlarının tahrip edilmesi, etrafında bulunan tarlalarda yapılan aşırı pestisit kullanımı, anız yakma olayları ve renklerinin güzelliğinden dolayı kesme çiçek olarak satılması gibi nedenler türün “Kırmızı Bülten’de Kritik (Critically Endangered-CR)”; IUCN (Dünya Doğayı Koruma Birliği) kriterlerine göre “Nesli Tehlike Altında” listesine girmesini sağlamıştır (Ekim, Koyuncu, Vural, Duman, Aytaç ve Adıgüzel, 2000; IUCN 2001; Arif, Küpeli ve Ergun, 2004).

Nakıl çiçeği (Silene splendens)

Nakıl çiçeği (*Silene splendens*), Büyük Menderes Milli Parkında bulunan ve IUCN Kırmızı Listesi’nde Türkiye için yayılış açısından “Endemik” ve dünya genelinde “Nadir” tür olarak bilinen türdür.

Rana holtzi (Toros kurbağası), WERNER, 1898

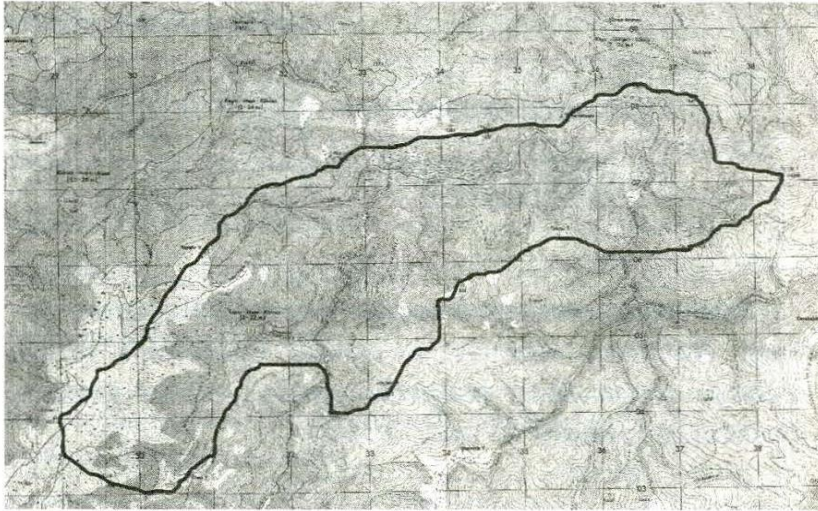
Ranidae familyasına ait olan Toros kurbağası (*Rana holtzi*) Ulukışla çevresindeki Bolkar Dağı’nda 2500 m yükseklikte bulunan Karagöl ve Çinigöl’de tespit edilmiş endemik bir kurbağadır (Baran, 1990; 2005). Toros kurbağasının da içerisinde bulunduğu Anadolu’da yaşayan amfibi faunasına ait harita Şekil 3’de verilmiştir.



Şekil 3. Anadolu'da yayılış gösteren endemik amfibi faunası (Bahadır ve Emet, 2013).

Düzce Pelemir otu (*Cephalaria duzceensis*)

Düzce, Elmacık ağı, Gölyaka - Balıklı, Konaş arkası, Emeksiz, sarıçam (*Pinus sylvestris*) kalıntı ormanlarında yayılış gösteren Düzce Pelemir otu (*Cephalaria duzceensis*) endemik bir bitkidir. Düzce Pelemir otunun önemli bir popülasyonu, Düzce-Gölyaka ilçesindeki Elmacık Dağlarındaki Aksu ve Emeksiz derelerinde sürmekte olan HES barajı inşaatı, bağlantı yol çalışmalarından ve yoğun arıcılık faaliyetlerinden önemli ölçüde etkilenmekte olup, nesli tehdit altında bulunmaktadır (Aksoy vd., 2014). Düzce Pelemir otunun dağılım haritası Şekil 4'de verilmiştir.



Şekil 4. *Cephalaria duzceensis*'in Emeksiz-Aksu Vadisi yayılış alanı (Aksoy vd., 2014).

Etik İkilere Dayalı Senaryoların Oluşturulması

Endemik türler belirlendikten sonra, bu türlere yönelik etik ikilemler içeren taslak senaryolar hazırlanmıştır. Taslak senaryoların oluşturulma aşamasında alanyazında yer alan bilimsel çalışmaların bulguları ve belirlenen türlere yönelik etik tartışmalar dikkate alınmıştır. Senaryoların sonuna öğrencilerin tutumlarını ve değer yargılarını yansıtmalarına olanak sağlayan açık uçlu sorular eklenmiştir. Hazırlanan taslak senaryolar bilimsel içerik, dil ve anlatım yönünden alan uzmanları tarafından incelenerek, uzman görüşleri doğrultusunda yapılandırılmış ve senaryolara son şekli verilmiştir.

Etik Değer Envanterinin Çoktan Seçmeli Forma Dönüştürülmesi

Araştırmanın amacı doğrultusunda endemik türlere yönelik etik ikilemlerin olduğu senaryolar öğrencilere uygulanmış ve karşılaştıkları durum ile ilgili sahip oldukları etik tutumları kapsayacak görüşleri yazmaları istenmiştir. Bu görüşler içerik analizi yapılarak çoktan seçmeli forma dönüştürülmüştür.

Etik Değer Envanterinin Son Şeklinin Verilmesi

Yapılan analizler sonucunda çoktan seçmeli forma dönüştürülen etik değer envanteri, dil, anlatım ve Türkçe imla kuralları bakımından iki farklı Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni tarafından incelenmiştir. Daha sonra envantere yer alan çoktan seçmeli seçeneklerin anlaşılabilirliği araştırmanın çalışma grubunda yer almayan farklı sınıf düzeyinde 15 öğrencinin görüşü alınarak test edilmiştir. Araştırma sonucunda envantere yer alan seçeneklerin anlaşılır olduğu belirlenmiştir. Böylece Türkiye’de bulunan endemik türlere yönelik geliştirilen etik değer envanterinin son hali oluşturulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Türkiye’de bulunan endemik bitki ve hayvan türlerine yönelik etik değer envanterinin geliştirilmesi amacıyla yapılan çalışmada, veriler etik ikilemlerin olduğu senaryolar hazırlanarak toplanmıştır. Senaryoların alanyazın taraması ve ilgili alan uzmanlarının görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerin demografik bilgilerinin belirlenmesi için “Demografik Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, veriler içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. İçerik analizinde amaç, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramsal çerçeve oluşturmaktır. İçerik analizinde veriler birbirini izleyen dört adımda gerçekleşir. (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 227). Verilerin analizinde alanyazında yer alan etik yaklaşımlar dikkate alınarak kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Bu noktada Velasquez vd. (2009) tanımlanan temel etik prensipler ve çevre ile ilgili biosentrik (canlı) merkezli yaklaşım dikkate alınmıştır. Yarıcı

yaklaşımında, etik karar verme sürecinde iyinin tayininde yarar ve zarar durumlarından çıkacak sonuçları değerlendirerek kişi için “azamı” yararın elde edilmesi önemlidir. Hak yaklaşımı, kişi karar verme sürecinde “hakları” göz önünde tutar. Adalet yaklaşımı, etik karar verme sürecinde araştırmacı, tarafların “tamamen eşit” görülmesini ön planda tutar. Erdem (değer) yaklaşım, etik karar verme sürecinde eylem ya da durumları insanlığın gelişmesine katkısı olduğunu düşünülen dürüstlük, cesaret, hoşgörü, gibi değerler yönünden inceler. Koşulcu (ilkeci) yaklaşım, bu ilkeye göre kişi karar verme sürecinde belli koşulların sağlanmasını temel alır. Din temelli (teolojik) yaklaşım, insanın diğer varlıklarla ilişkilerini, eylemlerini dini ilke, kural ve değerlere göre düzenlemesi ve karar verirken bu değerleri ön planda tutmasıdır. Bilim temelli yaklaşım, insanın doğadaki ve toplumsal ölçekteki etik problemler hakkında karar verirken, iyinin tayininde bilimsel ilerlemeyi ön planda tutmasıdır. İnsancıl yaklaşım olarak bilinen bu yaklaşıma göre, etik karar verme sürecinde insanın diğer varlıklardan üstün olduğunu ve diğer varlıkların insanın hizmetine sunulduğu düşüncesi temel alınır. Canlı merkezli yaklaşımda ise insan ve diğer canlı varlıklar bütün olarak görülür (Karakaya, Avgın ve Yılmaz, 2017). Alanyazın taraması sonucu oluşturulmuş kodlama, önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama, verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama, genel bir çerçeve içerisinde yapılan kodlamalardan yararlanılabilir (Strauss ve Corbin, 1990). Bu çalışmada, öğrencilerin verilen senaryolara ilişkin yazdıkları paragrafların analizinde her bir senaryoya ilişkin kodlar belirlenmiştir. Bu tür çalışmalarda, kodlar belirlenirken öğrencilerin senaryolara vermiş oldukları cevapların ortaya koyduğu tutumların altında yatan değerlere odaklanılmalıdır (Keskin Samancı, 2009). Kod belirleme sürecinde esnek bir yaklaşım izlenerek hem önceden belirlemiş kavramlara göre (literatürde yer alan kavramlar çerçevesinde) hem de elde edilen verilerden yola çıkılarak (öğrenci cevaplarına dayalı olarak) belirlenmiş kavramlara göre kodlama yapılmıştır. Araştırma genelinde yapılan kodlamalarda tek bir sözcüğe dayalı kodlardan çok senaryo ile ilgili soruya verilebilecek muhtemel yanıtları içeren “cümleler” kod olarak kabul edilmiştir. Oluşan kodlar alanyazında yer alan etik yaklaşımlara göre kategoriler altında toplanmış ve temalar oluşturulmuştur. Toplanan verilerin tamamının araştırmacı tarafından kodlanması sonrasında, araştırmanın iç geçerliğinin sağlanması amacıyla uzman bir kişi tarafından incelenmiştir. Verilerin güvenilirlik analizinde Miles ve Huberman (2015) ortaya koyduğu Güvenirlik= Görüş birliği/ Tüm görüşler formülü uygulanmıştır. İki farklı kişinin (araştırmacı ve uzman) yaptığı analiz sonucunda güvenilirlik .87 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre etik değer envanterinin güvenilir olduğu söylenebilir. Türkiye’de bulunan bazı endemik türlerle yönelik geliştirilen etik değer envanterindeki senaryolar ve etik yaklaşımlara ait kodlamalar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Senaryo konuları ve etik yaklaşımlara yönelik kodlama

Senaryolar ve güvenilirlik değeri	Etik Yaklaşımlar								
	Erdem	Hak	Adalet	Din	Bilim	Yarar	Koşul	Canlı	İnsanıl
Van gölü inci kefali	F	A	-	D, E		G	I, İ	B, C	H
Sevgi çiçeği	C	B, E	-	D	I	G	H	A, F	İ
Nakıl çiçeği	-	A, B	-	C	H	I	F, G	D, E	-
Toros kurbağası	-	-	B, D	-	G	E, H	F	A, C	-
Düzce Pelemin otu		C	B	I	E, G	F	H	A, D	-
Güvenirlilik=Görüş birliği/ Tüm görüşler									.87

Araştırmanın çalışma grubu

Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Ankara ilinde bulunan bir özel okuldaki öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, öğrenciler gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, ortaöğretim 9., 10., 11. ve 12. sınıflarda öğrenim gören 359 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin demografik bilgi dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Araştırma grubunun frekans, yüzde dağılımı

Sınıf	Cinsiyet			
	Kız		Erkek	
	n	%	n	%
9	29	45.3	35	54.7
10	26	49.1	27	50.9
11	38	54.3	32	45.7
12	79	45.9	93	54.1
Toplam	172	47.9	187	52.1

Tablo 2’deki bulgular incelendiğinde, %47.9 (n=172) kız ve %52.1 (n=187) erkek öğrencinin araştırmaya katıldıkları belirlenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında geliştirilen etik değer envanterindeki senaryolara ilişkin ortaöğretim öğrencilerin tercihleri verilmiştir. İlk olarak Van gölü inci kefali (*Alburnus tarichi*)’ne yönelik senaryodan elde edilen bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.*Van gölü inci kefali (Alburnus tarichi) senaryosuna yönelik bulgular*

Etik Yaklaşımlar	f	%
Erdem yaklaşımı	14	3.9
Hak yaklaşımı	16	4.5
Adalet yaklaşımı	-	0.0
Din temelli yaklaşım	32	8.9
Bilim temelli yaklaşım	-	0.0
Yarar yaklaşımı	82	22.8
Koşul yaklaşımı	157	43.7
Canlı temelli yaklaşım	45	12.5
İnsancıl yaklaşım	13	3.6

Tablo 3'teki bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %43.7'si (f=157) Van gölü inci kefali ile ilgili senaryoda koşul yaklaşımını en yüksek oranda tercih etmişlerdir. Bilim temelli yaklaşım ise öğrenciler tarafından tercih edilmemiştir. Araştırmada, Sevgi Çiçeği (*Centaurea tchihatcheffii*) senaryosuna yönelik bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.*Sevgi Çiçeği (Centaurea tchihatcheffii) senaryosuna yönelik bulgular*

Etik Yaklaşımlar	f	%
Erdem yaklaşımı	23	6.4
Hak yaklaşımı	125	34.8
Adalet yaklaşımı	-	0.0
Din temelli yaklaşım	17	4.7
Bilim temelli yaklaşım	14	3.9
Yarar yaklaşımı	58	16.2
Koşul yaklaşımı	39	10.9
Canlı temelli yaklaşım	56	15.6
İnsancıl yaklaşım	27	7.5

Tablo 4'deki bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %34.8'i (f=125) Sevgi çiçeği ile ilgili senaryoda hak yaklaşımını en yüksek oranda tercih etmişlerdir. Adalet yaklaşım ise öğrenciler tarafından tercih edilmemiştir (%0.0). Araştırmada, Nakıl Çiçeği (*Silene splendens*) senaryosuna yönelik bulgular Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5.*Nakil Çiçeği (Silene splendens) senaryosuna yönelik bulgular*

Etik Yaklaşımlar	f	%
Erdem yaklaşımı	-	0.0
Hak yaklaşımı	40	11.1
Adalet yaklaşımı	-	0.0
Din temelli yaklaşım	14	3.9
Bilim temelli yaklaşım	183	51.0
Yarar yaklaşımı	24	6.7
Koşul yaklaşımı	65	18.1
Canlı temelli yaklaşım	33	9.2
İnsancıl yaklaşım	-	0.0

Tablo 5'teki bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %51.0'ı (f=183) Nakil çičeđi ile ilgili senaryoda bilim temelli yaklaşımını en yüksek oranda tercih etmişlerdir. Erdem, adalet ve insancıl yaklaşım ise öğrenciler tarafından tercih edilmemiştir (%0.0).

Araştırmada, Toros kurbağası (*Rana holtzi*) senaryosuna yönelik bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Toros kurbağası (Rana holtzi) senaryosuna yönelik bulgular

Etik Yaklaşımlar	f	%
Erdem yaklaşımı	-	0.0
Hak yaklaşımı	-	0.0
Adalet yaklaşımı	55	15.3
Din temelli yaklaşım	-	0.0
Bilim temelli yaklaşım	85	23.7
Yarar yaklaşımı	71	19.8
Koşul yaklaşımı	103	28.7
Canlı temelli yaklaşım	45	12.5
İnsancıl yaklaşım	-	0.0

Tablo 6'daki bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %28.7'si (f=103) Toros kurbağası ile ilgili senaryoda oranında koşul yaklaşımını en yüksek oranda tercih etmişlerdir. Erdem, hak, adalet, din ve insancıl yaklaşım ise öğrenciler tarafından tercih edilmemiştir (%0.0).

Araştırmada, Düzce Peleminir Otu (*Cephalaria duzceensis*) senaryosuna yönelik bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Düzce peleminir otu senaryosuna yönelik bulgular

Etik Yaklaşımlar	f	%
Erdem yaklaşımı	-	0.0
Hak yaklaşımı	37	10.3
Adalet yaklaşımı	14	3.9
Din temelli yaklaşım	24	6.7
Bilim temelli yaklaşım	55	15.3
Yarar yaklaşımı	64	17.8
Koşul yaklaşımı	41	11.4
Canlı temelli yaklaşım	124	34.5
İnsancıl yaklaşım	-	0.0

Tablo 7'deki bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %34.5'i (f=124) Düzce peleminir otu ile ilgili senaryoda canlı temelli yaklaşımını en yüksek oranda tercih etmişlerdir. Erdem ve insancıl yaklaşım ise öğrenciler tarafından tercih edilmemiştir (%0.0).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin Türkiye'de bulunan endemik türlere yönelik uygulamalarda karar verirken ele aldıkları etik yaklaşımların belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu

amaç kapsamında 5 (beş) farklı türe yönelik etik ikilem içeren senaryolar hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında senaryolar 359 ortaöğretim öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda, ortaöğretim öğrencilerinin Türkiye’de bulunan endemik türlerin yer aldığı alanlardaki uygulamaları ile ilgili karar verirken ele aldıkları etik değerleri ortaya çıkarmada kullanılabilecek çoktan seçmeli geçerli ve güvenilir “Etik Değer Envanteri” geliştirilmiştir. Bu envanter, değerler eğitimi ve biyoetik eğitiminde yapılan araştırmalarda kullanılabilecektir. Öğrencilerin etik ikilem içeren konulara yönelik sahip oldukları etik değerlerin belirlenmesi gelecek çalışmalar için oldukça önemlidir. “Ahlaki Muhakeme Yaklaşımı” öğretmen, eğitim sistemi içerisinde öğrencilerine ahlaki ikilemlerin bulunduğu örnek durumlar vererek, onların bu ikilemleri çözmelerine yardımcı olur (Kurt, 2011). Etik ikilemler içeren konularda çözüm üretebilen ve ahlaki yargı yeteneği gelişmiş öğrenciler karşılaştıkları diğer problemleri de eleştirel gözle inceleyebilir (Yazıcı, 2006). Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde, Titus, Zoltowski, Huyck ve Oakes (2011) yaptıkları çalışma sonucunda STEM (Fen- Teknoloji- Mühendislik ve Matematik) disiplinlerinde etik muhakeme düzeylerini belirlemede kullanılabilecek etik muhakeme ölçeğini geliştirmişlerdir. Keskin Samancı (2009) ve Kurt (2011) ise, biyoteknolojik çalışmalara yönelik biyoetik değer envanterini geliştirmiştir. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerin çevre konusunda sahip olduğu etik değerleri belirlemede kullanılmak üzere geliştirilmiş ölçekler alanyazında yer almaktadır (Gürbüz Yalmanlı, 2015; Kaya, 2015). Bu çalışmalar araştırmanın alanyazına sağlayacağı katkıyı destekler niteliktedir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular incelendiğinde, ortaöğretim öğrencilerinin Türkiye’de bulunan endemik türlere yönelik etik yaklaşımlarının gerçekleşen olaylara göre farklılık gösterdiğini belirlenmiştir. Örneğin, öğrenciler Van gölü inci kefalı ile ilgili senaryoda koşul yaklaşımını, nakıl çiçeği ile ilgili senaryoda ise bilim temelli yaklaşımı en çok oranda tercih etmişlerdir. Bu durumun oluşmasında öğrenciler, endemik türlerin kullanım alanları, göreceği zararlar ve öğrencilerin hayattaki yaşanmışlıklarının etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim yapılan araştırmalar bireylerin etik ikilemlerle karşılaştıkça karar verme sürecinin değiştiğini göstermiştir (Keskin Özer, Samancı Keskin ve Kurt, 2013). Karakaya ve Arslan (2016) tarafından yapılan araştırmada ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin hayvanların deneylerde kullanılmasıyla ilgili etik yaklaşımlarının çevresel faktörlerden etkilendiği belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada, hayvanların deneylerde kullanım amaçlarının değişmesi öğrencilerin etik karar verme sürecinde farklılık oluşturduğu belirlenmiştir (Karakaya ve Arslan, 2016). Keskin Özer ve diğerleri (2013) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının güncel etik konularda karar verirken farklı değişkenlerden etkilendikleri belirlenmiştir. Tekerek, Karakaya ve Tekerek (2016) yaptıkları araştırma sonucunda, akademisyenlerin görev yaptıkları disiplinlerin özelliklerine göre etik

karar verme süreçlerinin değiştiğini tespit etmişlerdir. Karakaya ve Yılmaz (2017), öğretmenlerin çevreye yönelik etik farkındalıklarının oluşmasında lisans eğitiminde alınan biyoloji ve çevre derslerinin etkili olduğunu belirlemişlerdir. Bu sonuçlar araştırmanın bulgularını desteklemekte ve etik karar verme sürecinde yaşanmışlıkların önemini ortaya koymaktadır.

ÖNERİLER

Araştırma sonucunda Türkiye’de bulunan bazı türlere yönelik, geçerli ve güvenilir etik değer envanteri geliştirilmiştir. Bu envanterin farklı endemik türlere yönelik senaryolar eklenerek geliştirilebileceği öngörülmektedir. Araştırma sürecinde öğrencilerde ülkemizde bulunan endemik türlere yönelik farkındalık oluşturduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle ekolojik değerlerimizin korunması ve farkındalıklar oluşturulması amacıyla farklı konularda envanter geliştirme çalışmaları yapılabilir. Ayrıca öğrencilerin etik ikilem içeren konularda karar verme sürecinin gelişmesi için farklı senaryolarla çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, N., Özkan, N.G., Aslan, S., & Koçer, N. (2014). *Düzce ili bitki biyolojik çeşitliliği, endemik, nadir bitki taksonları ve koruma statüleri: Düzce’de tarih ve kültür*. Gaye Yayınevi, Bursa.
- Arif, R., Küpeli, E., & Ergun, F. (2004). The biological activity of *Centaurea L.* species. *G.U. Journal of Science* 17(4), 149-164.
- Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve öğretimde etik*. Pegem A Yayıncılık: Ankara.
- Bahadır, M., & Emet, K. (2013). Anadolu’da yayılış gösteren omurgalı endemik fauna elemanlarının cbs ile dağılış alanlarının haritalanması. *Journal of International Social Research*, 6(24), 34-50.
- Baran, İ. (1990). *Türkiye’nin biyolojik zenginlikleri (kurbağalar ve sürüngenler bölümü)*. Türkiye Çevre Sorunları Vakfı Yayını, Ankara.
- Baran, İ. (2005). *Türkiye amfibi ve sürüngenleri*. Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu (TUBİTAK) Popüler Bilim Kitapları: 207, Başvuru Kitaplığı :21, Ankara.
- Dawson, V., & Schibeci, R. (2003). Western Australian high school students' attitudes towards biotechnology processes, *Journal of Biological Education*, 38(1), 7-12.
- Ekim, T., Koyuncu, M., Vural, M., Duman, H., Aytaç, Z., & Adıgüzel, N. (2000). Türkiye bitkileri kırmızı kitabı (eğrelti ve tohumlu bitkiler) (Red Data Book of Turkish Plants) (*Pteridophyta and Spermatophyta*). Türkiye Tabiatını Koruma Derneği ve Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yayını, Ankara, 246 s.

- Elp, M., Sen, F., & Cetinkaya, O. (2008). Some biological properties of carp (*Cyprinus carpio* L., 1758) living in Kockopru Dam Lake, Van-Turkey. *Journal of Animal and Veterinary Advances*, 7(10), 1324-1328.
- Geldiay, R., & Balık S. (2009). *Türkiye tatlısu balıkları*. Ege Üniversitesi Su Ürünleri Fakültesi Yayınları No: 46, İzmir.
- Işık, K. (2011). Rare and endemic species: why are they prone to extinction?. *Turkish Journal of Botany*, 35(4), 411-417.
- IUCN, (2001). *Red list categories: Version 3.1*. Prepared by ICUN Species Survival Commission, ICUN, Gland Switzerland and Cambridge, UK.
- Karakaya, F., & Arslan, O. (2016). Öğrencilerin hayvan deneylerine yönelik etik yaklaşımları: 9. Sınıf örneği. *Turkish Journal of Education*, 5(4), 208-223.
- Karakaya, F., & Yılmaz, M. (2017). Environmental ethics awareness of teachers. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 7(2), 105-115
- Karakaya, F., Avgın, S.S., & Yılmaz, M. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevreye yönelik etik tutumlarının incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 5(2), 225-232.
- Kaya, İ. (2015). Etik değerlere yatkınlık ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of International Social Research*, 8(41), 968-974.
- Keskin Ozer, M., Samancı Keskin, N., & Kurt, I. (2013). The investigation of the opinions of teacher candidates about current ethical issues in terms of various variables. *Journal of Higher Education and Science*, 3(2), 142-152.
- Keskin Samancı, N. (2009). *Biyotetik eğitimi kapsamında ortaöğretim öğrencilerine yönelik 'biyoetik değer envanteri' geliştirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurt, I. (2011). *Biyolojik bilimlerin neden olduğu değer sorunlarının tartışılması sürecinde kullanılmak üzere bir değer envanterinin geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mccoy, W. M., McCoy, A.K., & Levey, J.D., (2007). Teaching biodiversity to students in inner city & under resourced schools. *The American Biology Teacher*, 69(8), 473-476.
- MEB (2018). Ortaöğretim Biyoloji Dersi (9., 10., 11. ve 12. sınıf) öğretim programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=361> (15.10.2018 tarihinde alınmıştır).

- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (2015). *Nitel veri analizi* (1.baskı). (Ed. S. Altun Akbaba ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Okay, Y., & Günöz, A. (2009). Gölbaşı'na endemik *Centaurea tchihatcheffii* Fisch. et Mey. tohumlarının çimlenmesi üzerine bazı uygulamaların etkisi. *Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Tarım bilimleri Dergisi*, 15(2), 119-126.
- Reece, J.B, Urry, L.A.,Cain, M.L., Wasserman, S.A., Minorsky, P.V., & Jackson, R.B. (2013). *Campbell biyoloji*. (Çeviri Editörleri: Ertunç Gündüz, İsmail Türkan), Palme Yayıncılık, 1263 s. Ankara.
- Saez, M.J., Nino, A.G., & Carretero, A. (2008). Matching society values: Students' views of biotechnology, *International Journal of Science Education*, 30(2), 167-183.
- Şenkul, Ç., & Kaya, S. (2017). Türkiye endemik bitkilerinin coğrafi dağılışı. *Türk Coğrafya Dergisi*, 69, 109-120.
- Simon, E.J., Dickey, J.L., Hogan, K.A., & Reece, J.B. (2017). *Campbell temel biyoloji* (Çeviri Editörleri: Ertunç Gündüz, İsmail Türkan), Palme Yayıncılık, 639 s., Ankara.
- Strauss, A.L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Stage.
- Tekerek, M., Karakaya, F., & Tekerek, B. (2016). Ethical reasoning in STEM disciplines. *Journal of Education and Practice*, 7(32), 182-188.
- Titus, C., Zoltowski, C.B., Huyck, M., & Oakes, W. C. AC 2011-1833: *The creation of tools for assessing ethical awareness in diverse multi-disciplinary programs*.
- Velasquez, M., Moberg, D., Meyer, M. J., Shanks, T., McLean, M., DeCosse, Andre, C., & Hanson, K. (2009). *A Framework for thinking ethically*. Markkula Center for Applied Ethics at Santa Clara University. <https://www.scu.edu/ethics/ethics-resources/ethical-decision-making/a-framework-for-ethical-decision-making/> (25.11.2018 tarihinde alınmıştır).
- Yalmanlı, S.G. (2015). Çevreye yönelik etik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik güvenilirlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, 4(2), 29-40.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları* (19), 499-522.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Editöre Mektup:

KKTC’de Yaşayan 5-6 Yaş Çocukların Tablet ve Cep Telefonu Kullanımına İlişkin Ebeveyn Görüşlerinin İncelenmesi

 Neslihan DURMUŞOĞLU SALTALI

Girne Amerikan Üniversitesi

ndsaltali@gmail.com

 Mehmet Ali ATEŞ

Girne Amerikan Üniversitesi

mehmetaliates@gau.edu.tr

Gönderilme Tarihi: 20/10/2019

Yayınlanma Tarihi: 29/11/2019

DOI: [10.30855/gjes.2019.05.03.008](https://doi.org/10.30855/gjes.2019.05.03.008)

Sayın Editör,

M. A. Ateş ile birlikte yürüttüğümüz “KKTC’de Yaşayan 5-6 Yaş Çocukların Tablet ve Cep Telefonu Kullanımına İlişkin Ebeveyn Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı araştırma makalemiz, derginizin 2019 yılında basılan 5. Cilt 1. sayısında yayınlanmıştır. Yayının tartışma bölümünde araştırma bulguları tartışılırken araştırmaya katılan ebeveynlerin hiçbirinin cep telefonu ve tablet kullanımının çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri arasında obezite riskine değinmediği söylenilmiştir. Ardından halbuki literatürde birçok kaynakta dijital teknoloji kullanımının çocuklar üzerindeki riskleri arasında obezitenin de yer aldığı söylenmiş ve bu yayınlar arasından yurt içinden ve yurt dışından birkaç örnek verilmiştir (Calvert, Staiano ve Bond, 2013; Mustafaoğlu ve Yasacı, 2018; Robinson, 1999). Burada literatürde oldukça eski tarihten beri dijital teknolojilerin uzun süreli kullanımının yarattığı obezite riskine değinildiğini göstermesi bakımından 1999 ve 2013 yılından iki yabancı kaynak, daha sonra da hem Türkiye’de bu riske değinen nitelikli bir çalışma olması hem de güncel olması dolayısıyla Yasacı ve Mustafaoğlu

Durmuşoğlu Saltalı, N., & Ateş, M. A. (2019). Editöre mektup: KKTC’de yaşayan 5-6 yaş çocukların tablet ve cep telefonu kullanımına ilişkin ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 179-180. DOI: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2019.05.03.008>

Dergi Web Sayfası: <http://dergipark.gov.tr/gebd>

(2018) tarafından Bağımlılık Dergisi'nde yayınlanan "Dijital oyun oynamanın çocukların ruhsal ve fiziksel sağlığı üzerine olumsuz etkileri" isimli yayına atıfta bulunulmuştur.

Ancak, Yasacı ve Mustafaoğlu (2019) tarafından derginizin 2019 yılı 5. Cilt 2. sayısında sunulan editöre mektupla, araştırmamızda sehven kendilerinin yayınında dijital teknoloji kullanımının çocuklar üzerindeki riskleri arasında obeziteye yer verilmediğini söylediğimiz bildirilmiştir. Halbuki ilgili cümle dikkatle değerlendirilirse bu üç yayının dijital teknoloji kullanımının yarattığı obezite riskine örnek olarak verildiği, tarafımızca yürütülen araştırmaya katılan ebeveynlerin bu riske hiç değinmediklerinin söylendiği anlaşılacaktır. Cümlenin uzun oluşuna bağlı sehven böyle bir anlam kargaşası yaşanmış olabileceği kanaatindeyiz.

Sonuç olarak, yazarlara çocukların dijital teknoloji kullanımının çocuklar üzerinde yarattığı etkilere değinen ülkemizde yürüttükleri çalışmalarla literatüre sağladıkları katkılar dolayısıyla teşekkür ederiz. Saygılarımızla.

KAYNAKLAR

- Calvert, S. L., Staiano, A. E., & Bond, B. J. (2013). Electronic gaming and the obesity crisis. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 139, 51-57. <http://doi.org/10.1002/cad.20031>.
- Mustafaoğlu, R., & Yasacı, Z. (2018). Dijital oyun oynamanın çocukların ruhsal ve fiziksel sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Bağımlılık Dergisi*, 19(3), 51-58.
- Robinson, T. (1999). Reducing children's television viewing to prevent obesity. *JAMA*, 282(16), 1561-1567.