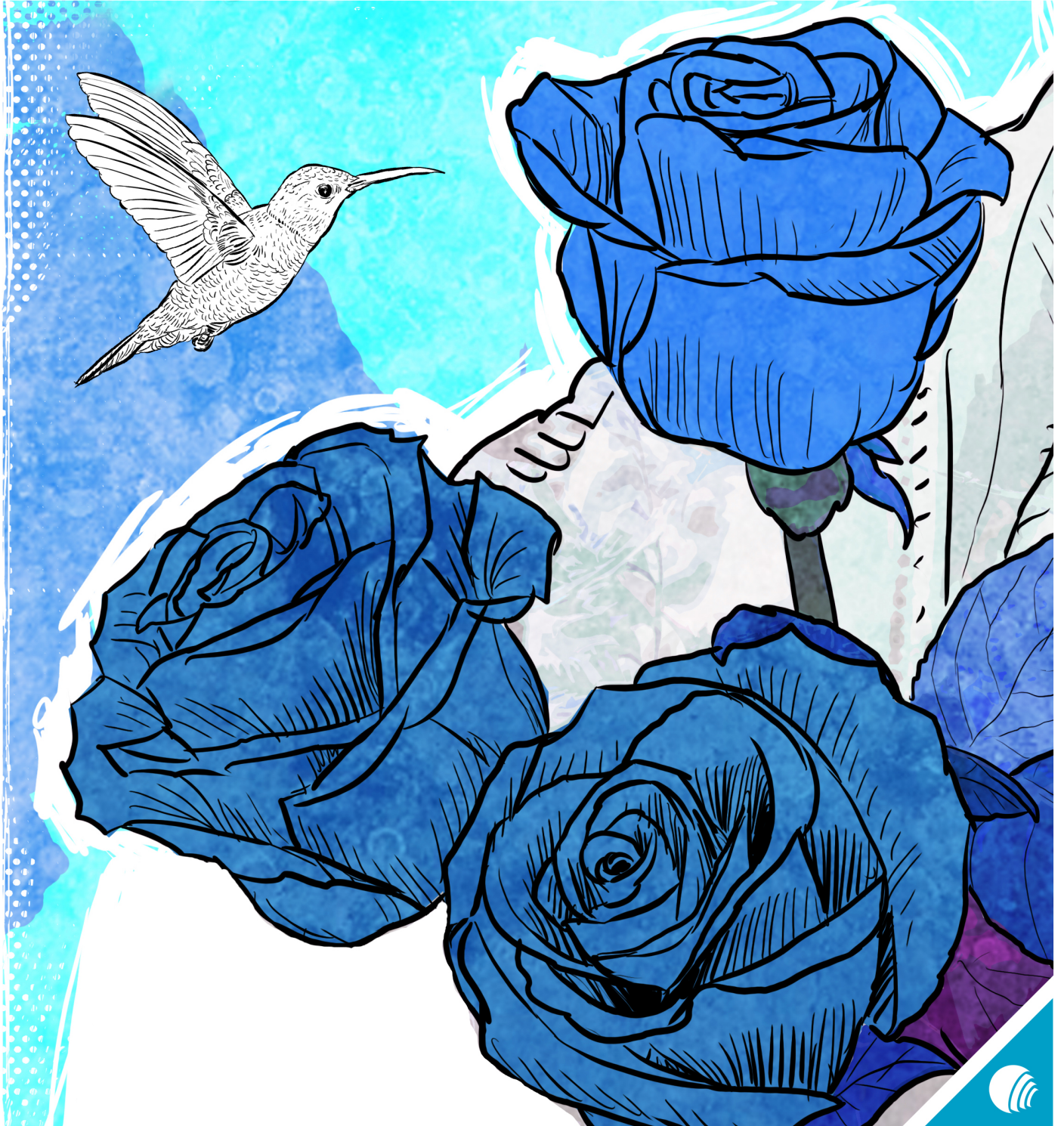




EKUAD JETPR

ISSN:2149-7702
e-ISSN:2587-0718

Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi
Journal of Education, Theory and Practical Research



ISSN:2149-7702
e-ISSN:2587-0718

EĞİTİM KURAM VE UYGULAMA ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Cilt: 5

Sayı: 3

Aralık 2019



JOURNAL OF EDUCATION, THEORY AND PRACTICAL RESEARCH

Volume: 5

Issue: 3

December 2019

Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, dört ayda bir yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan tüm yazıların, dil, bilim ve hukukî açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları www.ekvad.com'a aittir. Yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir.


 Google Scholar

 ASOS Index

 Türk Eğitim İndeksi

 Sobiad


 Index Copernicus

 Eurasian Scientific Journal Index

 DRJI

 Academic Keys

 RI Rootindexing

 International Innovative Journal Impact Factor

 ResearchBib

 Journal Factor

 Sparc Indexing

 i2or

 Scientific Indexing Services

 COSMOS IF

 CiteFactor

 OpenAIRE

 WorldCat

 Journals Directory

 Bielefeld Academic Search Engine (BASE)

 issuu

 ideonline

Dergi Sahibi / Owner

Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Baş Editörler / Chief Editors

Prof. Dr. Douglas K. HARTMAN, Michigan State University, ABD

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. M. Cihangir DOĞAN, Marmara Üniversitesi, Türkiye

Sayfa Tasarımı / Page Design

Dr. Öğr. Üyesi Sayım AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Kapak Dizayn / Cover Design

Arş. Gör. Kahraman KILIÇ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

İletişim Adresi / Address

T.C. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

Merkez Yerleşke - Muğla/TÜRKİYE

Tel: +90 252 211 31 89

E-mail: info@ekvad.com, iletisim@ekvad.com

www.ekvad.com

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

Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi Dört Ayda Bir Yayımlanan Uluslararası Hakemli Bir Dergidir.

Journal Of Education, Theory And Practical Research is an International Quarterly Published Peer Reviewed Journal.

Baskı/Publishing

T.C. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

Merkez Yerleşke - Muğla/TÜRKİYE

EDİTÖR KURULU / EDITORIAL BOARD
ALAN EDİTÖRLERİ / SPECIALIZED CO-EDITORS

Prof. Dr. Canan ÇETİNKANAT, *Lefke Avrupa Üniversitesi, KKTC*

Prof. Dr. Cheung YIK, *Oxfam, Hong Kong*

Prof. Dr. Chien-Kuo LI, *Shih Chien Üniversitesi, Tayvan*

Prof. Dr. Jack CUMMINGS, *Indiana Üniversitesi, ABD*

Prof. Dr. Kamil ÖZERK, *Oslo Üniversitesi, Norveç*

Prof. Dr. Kathy HALL, *University College Cork, İrlanda*

Prof. Dr. Mary HORGAN, *College Cork Üniversitesi, İrlanda*

Prof. Dr. Micheal BROWN, *Mississippi State Üniversitesi, ABD*

Prof. Dr. Tillotson LI, *Tung Wah College, Hong Kong*

Prof. Dr. Ziad SAID, *College Of The North Atlantic Qatar University, Katar*

Prof. Dr. Ahmet Ali GAZEL, *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Selma YEL, *Gazi Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Vahdettin ENGİN, *Marmara Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Mustafa ERGUN, *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Bekir BULUÇ, *Gazi Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Ali YILDIRIM, *University of Gothenburg, İsveç*

Prof. Dr. Hayati AKYOL, *Gazi Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, *Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ, *Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN, *Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Ramazan SEVER, *Giresun Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Mihaela GAVRILA-ARDELEAN, *Universitatea de Vest Vasile Goldiş Arad University, Romanya*

Prof. Dr. Mehmet BAYANSALDUZ, *Uşak Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Emre ÜNAL, *Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Tolga ERDOĞAN, *Trabzon Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Veli TOPTAŞ, *Kırkkale Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Bayram BAŞ, *Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Hamit YOKUŞ, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Özay KARADAĞ, *Hacettepe Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Murat İSKENDER, *Sakarya Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Süleyman CAN, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Hasan DENİZ, *University of Nevada, ABD*

Doç. Dr. Virginia ZHELYAZKOVA, *Vuzf University, Bulgaristan*

Doç. Dr. Shannon MELIDEO, *Marymount University, ABD*

Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Yalçın BAY, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Ahmet GÜNEYLİ, *Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti*

Doç. Dr. Ömer YILAR, *Atatürk Üniversitesi, Türkiye*

Dr. Öğrt. Üyesi Matthew A. WILLIAMS, *Kent State University, ABD*

Dr. Öğrt. Üyesi Sayım AKTAY, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Dr. Öğrt. Üyesi Özkan ÇELİK, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Dr. Fajardo Flores Silvia BERENICE, *Universidad de Colima, Meksika*

Dr. Sonya Kostova HUFFMAN, *Iowa State University, ABD*

Dr. Gavrilă A. LIVIU, *Universitatea de Vest Vasile Goldiş Arad University, Romanya*

Dr. Kimete CANAJ, *Kosovo Erasmus Office, Kosova*

Dr. Anna MARINOVA, *Vratsa University, Bulgaristan*

Dr. Slavka KRASNA, *Institute of Pedagogical and Psychological Sciences, Slovakya*

Dr. Slávka HLÁSNA, *Dubnica Institute of Technology, Slovakya*

Dr. Hassan ALI, *The Maldives National University, Maldivler*

Dr. Fajardo Flores Silvia BERENICE, *Universidad De Colima, Meksika*

Dr. Abdullah GÖKDEMİR, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

DİL EDİTÖRLERİ / LANGUAGE EDITORS

Prof. Dr. Şevki KÖMÜR, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Muhammet KOÇAK, *Gazi Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Yusuf ŞAHİN, *Giresun Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Onur KÖKSAL, *Selçuk Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Abbas ERTÜRK, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Dr. Öğrt. Üyesi Mehmet KILDIRIĞLU, *Ardahan Üniversitesi, Türkiye*

Dr. Öğrt. Üyesi Perihan KORKUT, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

DİZGİ EDİTÖRÜ / TYPESETTING EDITOR

Arş. Gör. Dr. Alper YORULMAZ, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

BİLİM KURULU / SCIENCE BOARD

Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA *Gazi Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU *Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. İzzet GÖRGEN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Bahri ATA *Gazi Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Ömer GEBAN *Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Alev DOĞAN *Gazi Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Ali SÜLÜN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Hasan ŞEKER *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Sefa BULUT *İbn Haldun Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Ali GÖÇER *Erciyes Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Ali Fuat ARICI *Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Bilal DUMAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Şendil CAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI *Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Levent ERASLAN *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Sabahattin DENİZ *Demokrasi Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Nil DUBAN *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Pusat PİLTEN *Ahmet Yesevi Üniversitesi, Kazakistan*

Doç. Dr. Yusuf DOĞAN *Gazi Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Burcu ŞENLER *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Yasin DOĞAN *Adıyaman Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. İbrahim COŞKUN *Trakya Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. İsmail KARAKAYA *Gazi Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Emine ÇİL *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Gürsoy AKÇA *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK *İnönü Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Mustafa KOÇ *Sakarya Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN *Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Alper KAŞKAYA *Erzincan Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Yılmaz KARA *Bartın Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Mustafa ULUSOY *Gazi Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA *Mersin Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Hakan AKDAĞ *Gaziantep Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Erol DURAN *Uşak Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Salih RAKAP *Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Aslı TAYLI *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Sedat GÜMÜŞ *Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Aylin ÇAM *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK, *Bartın Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Nesrin BAY *Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Burçak BOZ *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Çiğdem ALDAN *KARADEMİR Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Dr. Öğr. Üyesi Yasin GÖKBULUT *Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye*

Dr. Öğr. Üyesi Semra TİCAN BAŞARAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Dr. Öğr. Üyesi Oğuzhan KURU *Erzincan Üniversitesi, Türkiye*

Dr. Öğr. Üyesi Ali Gürsan SARAÇ *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Dr. Öğr. Üyesi Sibel DAL *Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkiye*

Dr. Öğr. Üyesi Erkam Süleyman SULAK *Bartın Üniversitesi, Türkiye*

Dr. Öğr. Üyesi Emel GÜVEY AKTAY *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Dr. Alper YONTAR *Çukurova Üniversitesi, Türkiye*

SEKRETERYA/ SECRETARY

Arş. Gör. Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Arş. Gör. Güler GÖÇEN KABARAN, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Arş. Gör. Sedat ALTINTAŞ, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Arş. Gör. Orçin KARADAĞ, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Arş. Gör. Dr. Ahmet VURGUN, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Arş. Gör. Zeynep Ezgi ERDEMİR, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

İÇİNDEKİLER

Araştırma Makaleleri

Berkay Ömer ÜNAL İbrahim ÇOŞKUN	Tipik Gelişim Gösteren Öğrenciler İle Görme Engelli Öğrencilerin Yazmaya Hazırlık Süreçlerinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Karşılaştırılması	276-285
Esin YAĞMUR ŞAHİN Onur ABACI	Dil Bilgisi Öğretiminin Önemi, Amaçları ve İlkeleri: Bir Literatür Özeti	286-294
Işık KAMARAJ Büşra ÇELİK Cansu KÖKEN Şuhra YAĞBASAN	Sürdürülebilir Kentler İçin Yerel Yönetimlerin Çocuklara Yönelik Projelerinde Çocuk Katılımına Yer Verme Durumlarının İncelenmesi: İstanbul İli Örneği	295-306
Müşerref Şükran GANIÖĞLU Ahmet CİHANGİR	The Relationship Between Middle School Students' Problem Posing Skills And Algebraic Thinking Levels	307-313
Süleyman CAN Elif Sena ŞİBİR	Özel Eğitim Kurumlarında Öğrenim Gören Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Serbest Zaman Etkinliklerinden Beklentileri	314-320
Yücel ÖKSÜZ Mehtap KARALAR	Üniversite Öğrencilerinin Huzur ve Otantiklik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	321-336
Serap ÇİMŞİR Zeliha Nurdan BAYSAL	“Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”nin Akademik Başarısı Düşük İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisine Etkisi	337-351
Muhammet Mustafa ALPASLAN Nefise AKKUŞ Sona ÖZLEN Fatma KURU ALPASLAN	Ortaokul Öğrencilerinin Fen Öğrenimine Yönelik Öz-Yeterlik Kaynakları, Öz-Yeterlik, Akademik Başarıları ile Kariyer Yönelimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	352-360
Fatih ORTAAKARSU Şendil CAN	Ortaokul Öğrencilerinin Fen Tabanlı Girişimcilik Eğilimlerinin Araştırılması	361-369
Maide ORÇAN KAÇAN İlayda KİMZAN Tülin GÜLER YILDIZ Aysel ÇAĞDAŞ	Öğretmen ve Ebeveynlerin Aile Katılımını Etkileyen Etmenlere Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi	370-381
Osman Ferda BEYTEKİN Miray DOĞAN	Intergenerational Conflict Between Generation X Academicians and Generation Y Postgraduate Students in Higher Education	382-391
Maide ORÇAN KAÇAN Düriye Esra ANGIN Bilge CEREZCİ	Dinnertime Math Conversations between Preschoolers and Their Parents	392-400
Alptürk AKÇÖLTEKİN Ali Osman ENGİN	Öğretmenlerin Proje Yarışmalarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi	401-408
Döndü OKER Bayram TAY	İlkokul Öğrencilerinin Gözünden Hayat Bilgisi Dersi ve Öğrenmek İstedikleri Konular	409-425
Sibel SARAÇOĞLU Ayşe Rabia BAŞARAN UĞUR	Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmen Adaylarının Fen Bilimleri Algılarının Renkler Aracılığıyla Belirlenmesine Yönelik Sinektik Uygulaması	426-446
Ömer Faruk SÖNMEZ Mehmet SEVİM	Sosyal Bilgiler Öğretiminde Anlamlı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanan Etkinliklerin Akademik Başarıya ve Kahcılığa Etkisi	447-457

Derleme Makaleleri

Murat ŞAHİN	Kültür Değişimleri ve Eğitim	458-466
-------------	------------------------------	---------



Tipik Gelişim Gösteren Öğrenciler İle Görme Engelli Öğrencilerin Yazmaya Hazırlık Süreçlerinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Karşılaştırılması

Berkay Ömer ÜNAL¹, İbrahim ÇOŞKUN²

Öz

Bu çalışmanın amacı; tipik gelişim gösteren ve Latin alfabesiyle ilkokuma-yazma öğrenmekte olan öğrenciler ile görme yetisini yüksek oranda kaybeden ve Braille alfabesiyle ilkokuma-yazma öğrenmekte olan görme engelli öğrencilerin yazmaya hazırlık süreçlerini öğretmen görüşleri doğrultusunda karşılaştırmaktır. Okulların açılmasıyla birlikte görme engelli bireyler de tipik gelişim gösteren akranları gibi ilkokuma-yazma eğitimi almaktadır. Ancak, Latin alfabesi ile okuma-yazma öğretimi ile Braille alfabesi ile okuma-yazma öğretimi farklı süreçlerden geçmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, Latin ve Braille alfabesi ile ilkokuma-yazma öğretimi öncesi yazmaya hazırlık sürecinde ne tür farklılıklar ya da benzerlikler bulunduğu konusunun öğretmen görüşleri doğrultusunda araştırılarak ortaya konması amaçlanmıştır. Bu çalışma için hazırlanan ve uzman görüşü alınan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veri toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile katılımcılara her iki alfabenin öğretimi esnasında yazmaya hazırlık sürecinde kullanılan ölçme- değerlendirme yöntemleri, öğretim yöntemleri, kullanılan materyaller, öğrencilerin dikkatini toplamak ve öğrencileri güdülemek için kullanılan cümleler ile süreçte kullanılan pekiştiriciler açısından her iki gruptaki benzerlikler ve farklılıkları karşılaştırmaya yönelik sorular yöneltilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, Ankara’da iki farklı görme engelliler okulunda görme engelliler öğretmenliği yapmakta olan ve kolay ulaşılabilen beş öğretmen ile Edirne’de üç farklı ilkokuldan tesadüfi seçilen on sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular karşılaştırılarak okuyucuya sunulmuştur. Araştırmanın karşılaştırmayı amaçladığı, ölçme-değerlendirme yöntemleri, öğretim yöntemleri ve materyaller açısından her iki grup öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen bulgularda belirgin farklılıklar olsa da öğrencilerin dikkatini toplamak ve öğrencileri güdülemek için kullanılan cümleler ile kullanılan pekiştiriciler açısından belirgin bir farklılık yoktur.

Anahtar Kelimeler

Yazmaya hazırlık,
Öğretmen görüşleri,
Görme engelliler

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 31.05.2018

Kabul Tarihi:25.04.2019

E-Yayın Tarihi: 31.12.2019

¹ Trakya Üniversitesi, Engelli Çocuklar Eğitim-Rehabilitasyon Uygulama ve Araştırma Merkezi, Türkiye, berkayomerunal@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1536-0714>

² Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, zibrahimc@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6270-7613>

Comparison of Typical Developmental Students and Visually Impaired Learners' Preparation Processes in Terms of Teacher Opinions

Abstract

The purpose of this study: to compare with teacher's view preparation process of write of students who are learning typical reading and writing with Latin alphabet and visually impaired student who are learning to read and write with Braille alphabet and can not see high rate. With the opening of schools, visually impaired individuals receive also first reading and writing education as their typically develop peers. However, The teaching of reading and writing with Latin alphabet and the teaching of reading and writing with Braille alphabet go through different processes. For this reason, in this study, it was aimed to investigate in the direction of teacher opinions what kind of differences or similarities in preparation process of writing before writing and reading instruction with Latin and Braille. Data were collected through a semi-structured interview form prepared for this study and received expert opinion. Participants were asked to compare the similarities and differences in the two groups in terms of the measurement and evaluation methods used in the writing preparation process during teaching of both alphabets, semi-structured interview form, teaching methods and used materials, sentences used to attract students and encouraging students and reinforcements used in process. Participants of study consisted of five randomly selected teachers who were teaching visually impairments in two different visual impairment school in Ankara and ten classroom teachers who were selected randomly from three different primary schools in Edirne. The findings were compared and presented to the reader. Although there are significant differences in the findings obtained from the view of the two groups of teachers in terms of the measurement evaluation methods, teaching methods and materials that the researcher is aiming to compare, there is no significant difference in terms of the reinforcement used with the statements used to attract students attention and students motivation.

Keywords

Readiness for writing
Teacher opinions
Visual impairments

Article Info

Received: 05.31.2018
Accepted: 04.25.2019
Online Published: 12.31.2019

Giriş

Modern ve gelişmiş toplumların temeli büyük oranda okuma-yazmaya dayanmaktadır. Okuma-yazma, bir yandan insanlar arasında önemli bir haberleşme ve anlaşma aracı iken bir yandan da deneyim ve bilginin eski kuşaktan yeni kuşağa aktarılmasında önemli rol oynar (Öz,1999). Okuma-yazma becerileri bireyin kendini gerçekleştirmesini ve dolayısıyla toplumun sürekliliğini sağlayan temel yaşam becerilerinden biridir (Tok, Tok & Mazı, 2008). Bilgi birikiminin oluşmasında etkisi büyük olan faktörlerden biri yüksek oranda okur-yazar toplum olmasıdır. Bunun yolu da sistematik bir öğretim sürecinden geçmektedir.

Toplumların ilerlemesinde önemli bir noktaya sahip olan okuma-yazma, Türkiye’de de okul döneminin başlamasıyla sistematik bir şekilde öğrencilere öğretilir. Bu sürecin en verimli şekilde ilerlemesinde öğrencinin gelişim özellikleri ve hazırbulunuşluluk düzeyi, öğretmenin öğrencilere yaklaşımı, veli-öğrenci-öğretmen işbirliği, öğretim ortamı, kullanılan yöntemler, materyaller, pekiştiriciler, yapılan etkinlikler gibi birçok etmen söz konusudur. İlk okuma yazma sürecinin olmazsa olmazlarından biri de ilk okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarıdır. Bilindiği üzere ilköğretim birinci sınıfa başlayan öğrencilere eğitim öğretim yılının ilk günlerinde ilk okuma yazmaya hazırlık eğitimi verilmektedir (Çelenk,2008). Bu çalışma gereği ilk okuma- yazmaya hazırlık sürecini etkileyen etmenleri ele alarak açıklamak yerinde olacaktır. Milli Eğitim Bakanlığı 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ilk okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları üç başlık altında ele alınmıştır. Bu başlıklar; “Dinleme Eğitimi Çalışmaları”, “Parmak, El ve Kol Kaslarını Geliştirme Çalışmaları”, “Boyama ve Çizgi Çalışmaları” şeklindedir.

Dinleme eğitimi çalışmaları; ilk okuma-yazma süreci öncesinde öğrencilere doğal ve yapay seslerin dinletilmesi, seslerin kaynağının farkettilmesi, öğrencilerin bu ses kaynaklarına karşılık gelen sesleri tanıma, ayırt etme ve taklit etme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan çalışmalarıdır. Bu

çalışmalar ilk okuma-yazma sürecine başladığında öğrencilerin ses-harf ilişkisini daha kolay anlamlandırabilecekleri ve harfleri doğru ve net telaffuz edebilecekleri şekilde olmalıdır.

Parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları; boyama ve çizgi çalışmaları öncesi öğrenciyi gelişimsel olarak destekleyici etkinliklerdir.

Boyama ve çizgi çalışmalarına başlamadan önce öğrencilerin başat elinin hangisi olduğu belirlenmelidir. Sol elini kullanan öğrenciler sağ elini kullanması konusunda zorlanmamalıdır. Her iki elini de kullanan öğrenciler ise hangi elini daha rahat kullanıyorsa yazma konusunda o elini kullanmaya teşvik edilmelidir. Çizgi çalışmaları yazılacak harfin anatomik özelliklerine uygun nitelikte, harflerin yazım yönleri, ana karakterleri ve yazım estetiği göz önünde bulundurularak öğrencilere el esnekliği kazandıracak şekilde olmalıdır. Birleşik eğik yazı ile dik temel harflerin anatomik özellikleri ile geometrilerindeki ana yapıları farklılık gösterdiğinden iki yazı türünde de yazma öncesi düzenli çizgi çalışmaları değişiklik göstermektedir.

Ayrıca öğrencilerin okulöncesi eğitim alıp almamaları da ilk okuma-yazma sürecinin başlangıcında öğrenciler arası önemli farklılıklar oluşturmaktadır. Çelenk'in 2008 yılında yaptığı çalışmada, okulöncesi eğitim alan öğrencilerin önemli bir deneyim ve birikimle ilk okuma-yazma hazırlık evresine başladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

İlk okuma-yazma sürecinde büyük öneme sahip olan yöntemlere baktığımızda Türkiye'de 1928 yılında yapılan harf devrimi ile birlikte ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin yöntemler de yoğun tartışmaları beraberinde getirmiştir. Sonrasında 1968 senesi ilkököl programında, daha önceki programlarda da bahsedilen "İlk okuma-yazma öğretimine öğrencilerin kavrayabileceği kısa cümlelerle başlanmalıdır" cümlesi açıklığa kavuşturulmuştur (Şenel,2004). Günümüzde kullanılmakta olan ses temelli cümle yöntemi ise 2004-2005 eğitim öğretim dönemiyle birlikte ilk okuma-yazma öğretimindeki yöntemler arasında yerini almıştır. Ses temelli cümle yöntemi 2017-2018 eğitim öğretim dönemine değin bitişik eğik yazı ile birlikte kullanılmıştır. Ancak 2017-2018 eğitim öğretim dönemi itibarıyla ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretiminde bitişik eğik yazı zorunluluğu kalkmış ve dik temel harflerin kullanımı alternatif olarak yer almıştır.

Bir diğer ve önemli etmen olan güdüleme ile ilgili şunları söyleyebiliriz; öğrencinin ilgisini, enerjisini, dikkatini, algısını vb. öğretilmek istenen konuya, ortama, olaya çekmek amacıyla yapılan eylemler bütünüdür. Kısaca öğrencinin ilgisini öğretilmek istenene yöneltmektir diyebiliriz. Bir konu veya nesneye dikkati vermeyi, edinilen bilgilerin zihinde düzenlenmesini ve istendiğinde bilgilerin geri çağrılmasını kolaylaştıran ilgiyi iyi bir şekilde yönetme ve yönlendirme görevi olan öğretmenin yaptığı bu işe güdüleme diyebiliriz (Güneş,2017).

Eğitim öğretimin olmazsa olmazlarından diyebileceğimiz pekiştireçler ise birincil ve ikincil pekiştireçler olarak ikiye ayrılmaktadır. Birincil pekiştireçler denildiğinde; bireyin yaşamını devam ettirebilmesi için gereksinimlerini karşılayan ve bireyde hoşça giden durum ortaya çıkaran pekiştireçlere denir. Bu pekiştireçlere öğrenilmemiş pekiştireçler de denilmektedir. İkincil pekiştireçler denildiğinde bir öğrenme yaşantısı sonucu ortaya çıkan, bireyin yaşamsal ihtiyaçlarını karşılamaya dönük olmayan ancak bireyde hoşça giden durum yaratan pekiştireçlerdir (Tekin İftar,2014 s.226-230).

Türkiye'de tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma-yazma öğrenim süreci yukarıda anlatıldığı gibi başlamaktadır. Belirli bir öğretim programı dahilinde, öğretim yöntemleri, materyalleri, öğretmen-öğrenci etkileşimleri, uygun pekiştireçler ve farklı etkinlikler ile bu süreç işlemekte ve tipik gelişim gösteren öğrenciler bir eğitim-öğretim yılı içerisinde okur-yazar düzeye gelmektedirler. Toplumsal Haklar ve Araştırmalar Derneği'nin 2013 yılında yapmış olduğu araştırmaya göre on üç milyon öğrencinin %1,5'ini oluşturan engelli öğrenciler için bu süreç daha farklı işlemektedir. Engelli öğrencilerin gelişim özellikleri ve hazırlanmışlık düzeyleri ile performanslarına göre hazırlanmakta olan bireyselleştirilmiş eğitim programları aracılığıyla ilk okuma-yazma öğretimi sırasında kullanılan yöntemler, materyaller, etkinlikler vb. durumlar belirli değişiklikler göstermektedir. Hatta görme engelli öğrencilerin bir kısmında ilk okuma yazma öğretimi sırasında bahsedilen değişikliklerin dışında kullanılan alfabe de değişebilmektedir.

"Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre görme engeli olan birey: Görme yetisinin kısmi ya da tam kaybından dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi ifade eder.

Görme gücünü tamamen kaybeden yani total körlük dediğimiz durumu yaşayan öğrenciler, ya kaynaştırma sınıflarında gerekli uyarlamalar yapıldıktan sonra uygun eğitim hizmetlerinden faydalanabilmektedir ya da bazı illerde bulunan görme engelliler okullarında eğitim almaktadırlar. Görme yetisini tamamen kaybeden öğrencilerin, tüm tıbbi müdahalelere ve yardımcı araç-gereç kullanımına rağmen okul çağının ilk yıllarında Latin alfabesiyle okuma- yazma öğrenmeleri şu an için mümkün değildir.

Görme yetisini tamamen kaybeden öğrenciler ilk okuma-yazmayı kabartma yazı sistemi dediğimiz Braille alfabesiyle öğrenmektedirler. 1829 yılında Louise Braille tarafından oluşturulan bu alfabe kırk altı farklı dile uyarlanarak körlere eğitiminde evrensel bir yazı sistemi olma niteliği kazanmıştır. Braille yazı sistemi, görme yetisini kullanarak okuma-yazma eylemini gerçekleştiremeyen bireylerin dokunsal olarak okumalarını ve yazmalarını sağlayan bir yazı sistemidir. İki sütun ve üç satır halinde bir dikdörtgen içerisinde konumlandırılmış altı nokta ile altmış üç kombinasyon elde edilebilmektedir. Kabartma yazı sistemini kullanan bireyler parmak uçlarıyla okuma eylemini gerçekleştirmektedirler. İki sütun ve üç satır halinde dikdörtgen içerisinde konumlandırılan altı nokta kolayca anlaşılabilirliği için isimlendirilmişlerdir. Sol sütun yukarıdan aşağı 1., 2., ve 3. nokta şeklinde isimlendirilirken sağ sütun yukarıdan aşağı 4., 5., ve 6. nokta şeklinde isimlendirilmiştir. Aşağıdaki görselde Türkçenin Braille alfabesindeki karşılığı gösterilmektedir.

1	2	3		4	5	6	7		8		9	0
A	B	C	C	D	E	F	G	G	H	I	I	J
K	L	M	N	O	O	P	Q	R	S	S	T	U
Ü	V	W	X	Y	Z	-	-	-	-	-	-	-
*	/	+	-	=	...							
BÜYÜK HARF	SATIŞ İŞARETİ	KONUŞMA İŞARETİ	SİZ İŞARETİ									

Braille yazıda okuma işlemi kâğıtta kabartılan yerin parmak uçlarıyla takip edilmesiyle gerçekleştirilmektedir. Yazma işleminde de kullanılan kâğıt, kalem ve diğer materyaller de Latin alfabesinde yazma işlemine göre farklılıklar göstermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün en son 2015 yılında yayınladığı "Görme Engellilere Okuma Yazma Öğretim Kılavuzunda belirtilen ve şu an Braille yazı yazımında kullanılmakta olan kâğıtlar, 180 g Bristol ya da 200 g Bristol vb. kâğıtlardır. Belirtilen kâğıt, görme engellilerin yazı yazarken kullanmakta olduğu araçlardan biri olan tabletin arasına yerleştirilir. Tablet arasına yerleştirilen kâğıdın üzerinde Braille yazı kalemi ile noktalar kabartılarak parmakla hissedilip okunabilecek şekilde harfler ve semboller elde edilmektedir. Braille alfabesi ile yazarken yazı tabletinde metinler sağdan sola doğru yazılır. Okuma esnasında ise yazılan metin ters çevrilerek soldan sağa doğru parmak takibi ile okunur.

Braille ilk okuma-yazma öğretimi Latin alfabesiyle ilk okuma-yazma öğretiminde daha birçok farklılık göstermektedir. Bunlardan biri, öğretim yönteminin kullanımındaki farklılıktır. Görme engelli öğrenciye ses temelli cümle yöntemi ile Braille ilk okuma-yazma öğretimi yapılırken bazı uyarlamalar yapılmalıdır. Bu uyarlamalardan bahsetmek gerekirse:

a) Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazmaya hazırlık aşaması beceri çalışmaları, görme yetersizliği olmayan öğrenciler için hazırlanmış genellikle görsel içerikli etkinliklerdir. Braille yazı sistemi ile ses temelli cümle yönteminin beraber kullanıldığı ilk okuma yazma öğretiminde okuma yazmaya hazırlık becerileri, öğrencilerin görme yetersizliği ve derecesi göz önünde bulundurularak, yöntemde dokunsal ve ses çalışmalarına ağırlık verilerek yeniden kurgulanmalı ve görme yetersizliği

bulunan öğrencilere uyarlanmalıdır. Ses çalışmaları esnasında Braille harflerin altı nokta kombinasyonları bir ses kayıt cihazına kaydedilerek öğrencinin evde de ses kaydını dinleyip harflerin hangi kombinasyonlardan oluştuğunu kavraması sağlanabilir. Farklı dokudaki kumaşlardan faydalanılarak öğrencinin dokunarak öğrenme algısı geliştirilebilir.

b) Görme yetersizliği olan öğrenciler, okuma yazmaya hazırlık becerilerinde tablet, çivi kalem, karton, kabartma yazı ve metinler kullanmaktadırlar. Bu nedenle öğretim esnasında araç gereçlerin tanıtımı ve kullanımı ile ilgili etkinlikler planlamak yerinde olacaktır.

c) Braille alfabe ile ilk okuma yazmaya hazırlık becerileri içerisinde, görme yetersizliği olan öğrencilerin oldukça zor kazandıkları, parmakla okurken satır takibi, alt satıra geçme, yazarken satır takibi ile yeni satıra geçme çalışmaları sık sık tekrarlanmalı ve bu çalışmalara, ilk okuma yazmaya hazırlık becerileri içinde planlı bir şekilde muhakkak yer verilmelidir. Bu tekrarlar esnasında öğrencinin sıkılmaması için de öğrencinin hoşlandığı etkinliklerle geçişlere yer verilmesi uygun olacaktır.

ç) Görme yetersizliği olan öğrenciler için okuma yazma sırasında öğrencilerin kullandıkları materyaller üzerinde her iki elini doğru konumlandırmaları ile ilgili çalışmalara yer verilmelidir. Okuma ve yazma hızı kazanma, hatayı aza indirme, parmaklardan geri dönüt alma, becerileri bu çalışmalar sayesinde edindirilebilmektedir.

d) Ağızdan çıkışı birbirine benzeyen seslerin karıştırılmaması için ağızdan çıkışı benzer olan sesler art arda veya birbirine yakın öğretilmemelidir. Örnek: b, p sesleri gibi. Bu iki sesin birbirine yakın ya da art arda öğretilmesi, benzer sesler olduğundan karıştırılmasına sebep olabilmektedir.

e) Harflerin hangi sırayla verileceği ve harflerin kabartılan nokta sayısı az olandan çok olana doğru sıralaması göz önüne alınarak oluşturulmalıdır. Örneğin; a harfi, Braille Yazı Sistemi'nde yalnızca birinci nokta basılarak, g harfi ise toplamda dört nokta basılarak yazılır. "a" harfi daha az nokta sayısı ile yazıldığı için okuma ve yazma esnasında tanınması ve ayırt edilmesi daha kolaydır.

f) Braille harflerden yazılışı itibariyle fiziksel olarak birbirine benzeyen birçok harf vardır. Bu da, harfleri tanıma ve ayırt etme çalışmaları esnasında görme engelli öğrencilerin harfleri karıştırmasına neden olabilmektedir. Fiziksel yapısı birbirine benzeyen seslerin öğretimi birbirine yakın veya art arda yapılmamalıdır. Örneğin; Braille yazı sisteminde "ç" sesi 1. ve 6. nokta basılarak, "k" sesi 1. ve 3. nokta basılarak yazılmaktadır. Fiziki yapısı birbirine çok benzeyen bu iki harfin öğretimi birbirine yakın veya art arda verilmemelidir. Latin alfabesi ve ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretiminde ağızdan çıkışı birbirine benzeyen seslerin art arda verilmemesine dikkat edilirken Braille alfabesi ve ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi sırasında hem ağızdan çıkışı birbirine benzeyen seslerin hem de Braille yazılışı birbirine benzeyen seslerin art arda verilmemesine dikkat edilmesi gerekmektedir.

g) Gören çocuklar için hazırlanan ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretim yöntemi, gören öğrencilerin "Bütün grup sesleri ile oluşturulmuş metinleri okuma yapar." uzun dönemli amacını gerçekleştirmeye yönelik hazırlanmıştır. Braille alfabe ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretim yöntemi uyarlamasında ise uzun dönemli amaç "Bütün grup sesleri ile oluşturulmuş metinleri okuma yapar." olarak alınmamaktadır. Çünkü görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerin bütün grup seslerini öğrendikten sonra bir harfli kısaltmaları, iki harfli kısaltmaları, hece kısaltmaları, kelime kökü kısaltmalarını ve kelime parçası kısaltmalarını kullanarak okuyup yazmaya gereksinimleri vardır. Bu kısaltmalar, en çok kullanılan kelime, hece ve eklerin kısaltmalarından oluşmaktadır. Kısaltmaların kullanımının temel sebebi, daha az sembol ile akıcı okuma ve yazmayı sağlamak, kitap ve yazı yazmada kullanılan çok fazla kâğıt ve zaman kullanımını en aza indirmektir.

Görme engelli öğrencilere Braille alfabesiyle ilk okuma-yazma öğretimi yazmaya hazırlık çalışmaları ise kullanılan materyale göre iki şekilde ele alınmaktadır. Bunlardan ilki olan Braille daktilo ile yazmaya hazırlık çalışmaları şunlardır; daktilonun tanıtımı, daktilonun bölümleri, daktilo ile çalışma yapılırken dikkat edilmesi gereken temel kurallar, daktilonun kullanım şekli, daktiloya kâğıt takma, daktiloya parmakları uygun şekilde yerleştirme ve daktilo ile yazı yazmadır. Ancak Braille alfabesi ile ilk okuma-yazma öğrenecek olan her öğrenci bu daktiloya erişecek kadar şanslı

olmamaktadır. Braille ilk okuma-yazma öğrenme sürecinde şu an için şüphesiz en çok kullanılan materyaller olan tablet, bristol kâğıt ve Braille yazı kalemi ile yazmaya hazırlık çalışmaları ise şu şekildedir; tableti tanıma, tablete kâğıt takma, kalem tutma, kutucuk bulma, rastgele nokta basma, altı nokta basma, sırayla altı nokta basmadır.

Özetlemek gerekirse tipik gelişim göstermekte olan öğrencilere Latin alfabesiyle ilk okuma-yazma öğretimi ile görme engelli öğrencilere Braille alfabesiyle ilk okuma-yazma öğretimi kullanılan materyaller, öğretim yönteminin kullanım şekli, okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları açısından bazı farklılıklar göstermektedir.

Bu çalışmanın amacı; tipik gelişim gösteren öğrenciler ile görme engelli öğrencilerin yazmaya hazırlık süreçlerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda karşılaştırmaktır. Bu nedenle şu sorulara cevap aranmaktadır:

- ✓ Her iki grup öğretmenlerinin kullandıkları materyaller, öğretim yöntemleri, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek için kullandıkları ölçme değerlendirme yöntemleri ve pekiştiriciler açısından farklılıklar varsa bunlar nelerdir?
- ✓ Her iki grup öğretmenlerinin öğrencilerin dikkatini çekmek için ve öğrencileri güdülemek için kullandıkları cümleler açısından belirgin farklılıklar var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Araştırmanın verileri görüşme yöntemi yoluyla elde edilmiştir. Nitel araştırma yöntemleri içinde görüşme, soru sormada esneklik, yanıt oranının fazlalığı, sözel olmayan davranışları gözlemleyebilme, ortamı kontrol edebilme, soru sırasını değiştirebilme, anlık tepkileri gözlemleyebilme ve derinlemesine bilgi sağlayabilme gibi birçok artısı olan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırma Grubu

Araştırmanın örneklemini tipik gelişim gösteren öğrencilere ilk okuma-yazma öğretmekte olan 10 sınıf öğretmeni ile görme engellilere Braille alfabesi ile ilk okuma-yazma öğretmekte olan 5 görme engelliler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkan amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki amaç önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Büyüköztürk, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada sözü edilen ölçütler, tipik gelişim göstermekte olan öğrencilere ilk okuma-yazma öğretiyor olmak veya görme engelli öğrencilere Braille alfabesi ile ilk okuma-yazma öğretiyor olmaktır. Katılımcıları oluşturan 10 sınıf öğretmeni, Edirne ilinde eğitim-öğretim faaliyeti gösteren ilkokullardan rastgele yöntemle seçilmiştir. Görme engelliler öğretmenlerinden veri toplamak amacıyla Ankara merkezli Eğitimde Görme Engelliler Derneği ile iletişime geçilmiştir. Dernek aracılığı ile Ankara ilinde eğitim-öğretim faaliyeti göstermekte olan Mitat Enç Görme Engelliler İlkokulu ile Göreneller Görme Engelliler İlkokulu öğretmenlerinden Braille ilkokuma-yazma öğretmekte olan 5 görme engelliler öğretmene ulaşılarak yarı yapılandırılmış görüşme formuyla veri toplanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Veriler, derinliğine veri sağlayabilecek tekniklerden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme hem yapılandırılmış görüşmenin hem de yapılandırılmamış görüşmenin kuvvetli ve zayıf yönlerini barındıran bir tekniktir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, araştırmacıya analiz kolaylığı ve gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama, görüşülene de kendini ifade etme imkanı gibi avantajlar sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2008).

Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analiz edilmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla

doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Bulgular

Bu çalışmada, uzman görüşü de alınarak yazar tarafından hazırlanan ve toplam dokuz sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla katılımcılardan veri toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan ilk üç soru ile ilgili elde edilen bulgular Tablo 1’de okuyucuyla paylaşılmıştır. Tablo 1’de yer alan 15 cevaptan ilk 5’i görme engelliler öğretmenlerinden elde edilen bulguları göstermekte iken sonraki 10’u sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulguları göstermektedir.

Tablo 1. Birinci, ikinci ve üçüncü soruya ilişkin bulgular

Sorular	Katılımcılar														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Öğretmenlik mesleğinde kaçınıcı yılınız?	4	5	7	9	11	10	13	14	19	24	28	29	30	30	33
Sınıf mevcudunuz kaçtır?	3	3	4	4	3	20	20	27	24	26	26	30	26	29	27
Öğrencilerinizin kaç okulöncesi eğitim aldı?	2	1	2	1	1	5	15	27	24	15	24	27	23	29	22

4.Soru: Öğrencilerinizin yazmaya hazırlık sürecine yönelik hazırbulunuşluluk düzeylerini belirlemek için hangi ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanmaktasınız?

Tablo 2. Kullanılan ölçme-değerlendirme araçları

Görme Engelliler Öğretmenleri	Sınıf Öğretmenleri
Kaba Değerlendirme Formu	Çeşitli Etkinlikler ve Materyaller
Performans Belirleme Formu	
Ölçüt Bağımlı Ölçü Araçları	
Oyun Hamuruyla Oynama	Çizgi Çalışmaları
Mandal Takma	Boyama Yaptırma
Kesme-Yapıştırma	Oyun Hamuruyla Oynama
İpe Boncuk Dizme	Mandal Takma

Bu soruyu yanıtlayan görme engelliler öğretmenleri, kendileri tarafından hazırlanmış informal ölçü araçları olan “kaba değerlendirme formu”, “performans belirleme formu” ve “ölçüt bağımlı ölçü araçları” kullandıklarını, etkinlik olarak ise oyun hamuruyla oynama, mandal takma, kesme-yapıştırma, ipe boncuk dizme etkinlikleri planlayarak ölçme-değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Soruyu yanıtlayan 10 sınıf öğretmenin tamamı yanıtlarında öğrencilerine çizgi çalışmaları ve boyama yaptırma, oyun hamuruyla oynama, mandal takma ya da kesme yapıştırma etkinlikleri planlayarak öğrencilerinin el-göz koordinasyonları ile parmak kaslarının hareketlerini gözlemlene yoluyla ölçme-değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Bir sınıf öğretmenin cevabını ise şu şekildedir: “Çizgi çalışmaları kapsamında; harflere temel oluşturan çizgiler çizme, defteri doğru kullanma, kalem doğru tutma becerilerini gözlemliyorum.”

5.Soru: Yazmaya hazırlık sürecinde kullandığınız materyaller nelerdir?

Tablo 3. Kullanılan materyaller

Görme Engelliler Öğretmenleri	Sınıf Öğretmenleri
Braille Tablet ve Yazı Kalem	Renkli Boyalar
Bristol Kâğıt	Fırçalar
Kabartma Şekiller	Fasulyeler ve Çubuklar
Çivi Seti	Çizgi Çalışma Kâğıtları
Takoz ve Küçük Toplar	Yazı Defteri
	Ders Kitapları
İp ve Boncuk, Makas, Yapıştırıcı, Mandal, Oyun Hamurları	

Görme engelliler öğretmeni 5 katılımcının bu soruya verdiği yanıtlar incelendiğinde oyun hamuru, Braille tablet ve yazı kalem, Bristol kâğıt, kabartma şekiller, çivi seti, takoz ve küçük toplar, ip, boncuk, makas, yapıştırıcı ve mandal kullandıkları görülmektedir. Sınıf öğretmeni katılımcıların verdikleri yanıtlar incelendiğinde ise yine benzer şekilde oyun hamurları, makas, yapıştırıcı vb. kullandıkları görülmekle birlikte görme engelliler öğretmenlerinden farklı olarak kurşun kalem, renkli boyalar, fırçalar, fasulyeler, çubuklar, düzenli ve düzensiz çizgi çalışma kâğıtları, yazı defteri ve ders kitaplarını kullandıkları görülmektedir.

6.Soru: Yazmaya hazırlık sürecinde kullandığınız öğretim yöntem ve teknikleri nelerdir?

Tablo 4. Kullanılan yöntem ve teknikler

Görme Engelliler Öğretmenleri	%	Sınıf Öğretmenleri	%
Doğrudan Öğretim Yöntemi	100	Doğrudan Öğretim Yöntemi	100
Yanlızsız Öğretim Yöntemleri (Aşamalı Yardım)	80	Anlatım Yöntemi	30
		Drama Yöntemi	20
		Gösterip-Yaptırma Tekniği	50
		Yaparak-Yaşayarak Öğrenme	30

Görme engelliler öğretmeni 5 katılımcıdan 1'i yalnızca "doğrudan öğretim yöntemi" yanıtı verirken diğer 4'ü, "doğrudan öğretim yöntemi ile birlikte "yanlızsız öğretim yöntemlerini" kullandıklarını belirtmiştir. Sınıf öğretmeni katılımcıların da tamamı "doğrudan öğretim yöntemini" kullanmakla birlikte, 3 öğretmen "anlatım yöntemi", 2 öğretmen "drama yöntemi" 3 öğretmen "yaparak-yaşayarak öğrenme" ve 5 öğretmen "gösterip yaptırma tekniği" şeklinde yanıt vermiştir.

7.Soru: Yazmaya hazırlık sürecinde öğrencilerinizin dikkatini çekmek için kullandığınız cümlelerden en az üç tanesini yazar mısınız?

Bu soruda 15 katılımcıdan toplamda 45 cümle yanıt alınmıştır. Yanıtlar incelendiğinde 45 cümleden 15'inin soru cümlesi şeklinde olduğu görülmektedir ayrıca görme engelliler öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin öğrencileri için kullandıkları cümlelerin arasında belirgin bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin yanıtlarından bazılarını paylaşmak yerinde olacaktır. "Hadi bakalım o minik eller kalemlere", " benim güzel çocuklarım adlarını yazmayı öğrenecek", "bakalım ilk hangi harfi öğreneceğiz?" Acaba bugün hangi harf bize misafir gelecek? Çok sevimli bir harf aramıza katılacak. Parmaklarımız çok becerikli..."

8.Soru: Yazmaya hazırlık sürecinde yazmaya yönelik öğrencilerinizi güdülemek için kullandığınız cümlelerden en az üçünü yazar mısınız?

Katılımcıların tamamı bu soruyu yanıtlamıştır ve böylece 45 cümle elde edilmiştir. Elde edilen 45 cümleden 10'u soru cümlesi şeklindedir. Cümlelerin tamamı öğrencileri cesaretlendirecek ifadeleri içermektedir. Cümlelerden 7'si "aferin", "süpersin", "çok güzel" gibi pekiştirici ifadeler içermektedir. Sınıf öğretmenlerinin kullandığı, "...yazalım...", "...gösterelim..." vb. ifadeleri içeren cümlelere görme engelliler öğretmenlerinin bu soruya verdiği yanıtlar arasında rastlanmamaktadır. Bir görme engelliler öğretmenin bu soruya verdiği yanıt şu şekildedir: "Yapabilirsin. Yeniden beraber deneyelim mi? Yapabildiklerini arkadaşlarıyla da paylaşalım mı?" Bir sınıf öğretmenin verdiği yanıt ise şudur: "Size güveniyorum. Siz benim küçük yazarlarımsınız. Bu sizin eseriniz olacak."

9.Soru: Öğrencilerinizin yaptığı çalışmaları pekiştirmek için hangi pekiştireçleri kullanmaktasınız?

Bu sorudan elde edilen bulgular incelendiğinde 15 öğretmenden 9'u ikincil pekiştireçler arasında yer alan etkinlik pekiştireçlerine öğretim ortamlarında yer vermektedir. Yine 15 öğretmenden 7'si ikincil pekiştireçler arasında yer alan sosyal pekiştireçleri kullanmaktadır. Katılımcılardan 10'u yıldız, gülen yüz vb. sembol pekiştireçleri kullanmaktadır, görme engelliler öğretmenlerinin tamamı ikincil pekiştireçlerden sayılan sembol pekiştireçleri kullanmaktadır. Birincil pekiştireçlerden sayılan yiyecek pekiştirecine ise yalnızca bir sınıf öğretmeni öğretim ortamında yer vermektedir. Ancak bu öğretmen de yiyecek pekiştirecini ödül olarak planlamış olduğu etkinlik içerisinde kullanmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada; sınıf öğretmenlerinin ve görme engellilere Braille okuma-yazma öğreten görme engelliler öğretmenlerinin yazmaya hazırlık sürecinde kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemleri, öğretim yöntemleri, materyaller ile dikkati toplamak, öğrencileri güdülemek ve son olarak pekiştirmek için kullandıkları pekiştireçler açısından aralarında bir fark olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bulgular göz önüne alındığında sınıf öğretmenlerinin ve görme engelliler öğretmenlerinin öğrencilerin dikkatini toplamak, öğrencileri güdülemek için kullandıkları cümleler açısından aralarında belirgin bir fark olmadığı görülmüştür. Her iki grup öğretmenin kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemleri ise bazı benzerliklerin yanı sıra belirgin farklılıklar da göstermektedir. Sınıf öğretmenleri genellikle planladıkları etkinlikler aracılığıyla öğrencilerini gözlemleyerek ölçme-değerlendirme yapmakta iken görme engelliler öğretmenleri kendileri tarafından oluşturulmuş ve informal olan formlar aracılığıyla ölçme-değerlendirme yapmaktadırlar.

Bir diğer farklılık da kullanılan materyallerdedir. Akbaba Altun ve arkadaşlarının 2014 yılında 6 yaş grubundaki okulöncesi öğrencilerin okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşlerine yer verdikleri çalışmada, okulöncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlıkta kullandıkları materyaller kâğıt, kalem, çalışma kitaplarındaki etkinlikler ve sınıfta yer alan nesnelere ile oyuncaklar olarak ortaya konmuştur. Bu çalışmada ise görme engelliler öğretmenleri sınıf öğretmenlerinden farklı olarak Braille tablet ve kalem ile Bristol kâğıt, çivi seti, takoz ve küçük toplar, kabartma şekiller kullanmaktadırlar. Her iki öğretmen grubunun da kullandığı ortak materyaller ise oyun hamuru, ip, boncuk, makas, yapıştırıcı, mandal olarak bulgularda yer almıştır. Bu durum oyun hamuru, ip, boncuk, makas, yapıştırıcı ve mandal ile etkinlik yapmanın el-göz koordinasyonu gerektirmediğini göstermektedir. Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün en son 2015 yılında yayınladığı Görme Engellilere Okuma Yazma Öğretim Kılavuzu'nda "Braille daktilo" şeklinde adı geçen materyalin bu araştırmaya katılan görme engelliler öğretmenleri tarafından kullanılmadığı da görülmektedir. Bu durumla ilgili görme engelliler öğretmenlerinden alınan bilgiye göre Braille daktilonun maliyetli bir yazı aracı olması sebebi ile okullara dağıtımının yapılmadığı belirtilmiştir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise kullanılan yöntemler arasındaki benzerlik ve farklılıklardır. Her iki öğretmen grubu da doğrudan öğretim yöntemini kullanmaktadır. Sınıf öğretmenleri anlatım yöntemi, gösterip-yaptırma gibi yöntemleri de kullanmaktadır. Görme engelliler öğretmenleri ise sınıf öğretmenlerinden farklı olarak yanlışsız öğretim yöntemlerini kullanmaktadırlar. Yanlışsız öğretim yöntemleri davranışçı modelle ortaya çıkmış olan ve uyarıcı-tepki ipuçlarını içeren ve özel gereksinimli bireylerde etkin öğrenmeyi sağlayan öğretim yöntemleridir (Tekin İftar-Kırcaali İftar,2013). Araştırmanın karşılaştırmayı amaçladığı pekiştireçlerde de belirgin bir farklılık elde edilmemiştir. Her iki grup öğretmen de genellikle ikincil pekiştireçleri kullanmaktadır. Bulgularda dikkat çeken nokta ise ikincil pekiştireçlerden sayılan sembol pekiştireçleri görme engelliler öğretmenlerinin tamamı kullanırken sınıf öğretmeni katılımcıların yarısı kullanmaktadır. Buradan hareketle araştırmanın karşılaştırmayı amaçladığı, ölçme-değerlendirme yöntemleri, öğretim yöntemleri ve materyaller açısından her iki grup öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen bulgularda belirgin farklılıklar olsa da öğrencilerin dikkatini toplamak ve öğrencileri güdülemek için kullanılan cümleler ile kullanılan pekiştireçler açısından belirgin bir farklılık yoktur.

Çalışmaya katılan görme engelliler öğretmenlerinin sayısının az olması bu araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Daha fazla görme engelliler öğretmenin katılım gösterdiği farklı bir çalışma yapılabilir. Bu çalışmanın yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular aslında bir ders planının içerisinde yer alan kavramlardır. Bu çalışma için hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formuna farklı sorular da eklenerek yeni çalışmalar ortaya konabilir. Son olarak, Milli Eğitim Bakanlığı'nın duyurduğu ve pilot uygulaması yapılacak olan Latin-Braille, Braille-Latin çeviri yapan cihazların görme engelli öğrencilere dağıtılması ile bu cihazın görme engellilerde ilkokuma-yazmaya olan etkisi yine öğretmen görüşleri doğrultusunda araştırılabilir.

Kaynakça

- Akbaba Altun, S., Şimşek Çetin, Ö. ve Bay, D.N. (2014). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 244-263.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelenk, S. (2008). İlköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma öğretimine hazırlık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 83-90.
- Güneş, F. (2017). Okuma ilgisi ve gücü. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 119-128.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). Türkçe Dersi Öğretim Programı, Ankara.
- Tuncer, T. (2015). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Görme Engellilere Okuma Yazma Öğretim Kılavuzu, Ankara.
- Öz, M. F. (1999). İlkokuma-yazma öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 24(114).
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği,
http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_2012.pdf sitesinden erişilmiştir.
- Şenel, H. G. (2004). Öğretmenlerin ilk okuma-yazma öğretiminde tercih ettiği yöntemler. *İlköğretim Online*, 3(2).
- Tekin-İftar, E. (2014). *Uygulamalı davranış analizi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2013). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Vize yayıncılık.
- Tok, Ş., Tok, T. N. ve Mazı, Ö. A. (2008). İlk okuma yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14 (1), 123-144.
- Toplumsal Haklar ve Araştırmalar Derneği. (2013). https://www.youtube.com/watch?v=N5_qAhn-8yI sitesinden erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Dil Bilgisi Öğretiminin Önemi, Amaçları ve İlkeleri: Bir Literatür Özeti¹

Esin YAĞMUR ŞAHİN², Onur ABACI³

Öz

Günümüzde gerek medyada gerekse toplum hayatında ve öğrencilerin okuma, yazma, anlama gibi becerilerinde gördüğümüz dil yanlışları, bize dil öğreniminin istendik düzeyde gerçekleşmediğini göstermektedir. Sağlıklı bir öğrenimi sadece aile ve sosyal çevreden öğrenilenlerle değil, aynı zamanda içinde öğreticinin de bulunduğu bir süreç içinde planlı ve programlı bir dil bilgisi öğretimi ile sağlanabilir. Bireyin kendi ana dilinin olanak ve zenginliklerini bilmesinin yanı sıra dil becerilerini geliştirmesi için de dil bilgisi öğretimi çok önemlidir. Dolayısıyla iyi bir dil bilgisi öğretimi ile bireyin okuma, yazma, dinleme, konuşma gibi dil öğrenme alanlarında kendisini geliştirmesi, ana dilinin zenginliklerinin farkına varması ve bu zenginlikleri diğer kuşaklara da aktarması amaçlanmalıdır. Dil bilgisi öğretimi, çoğu kişinin aklına ilk geldiği gibi bir kurallar yığını ve ezberden ibaret ve hatta sevimsiz olmamalıdır. Bu çalışma, dil bilgisi öğretimi üzerine yapılmış çalışmaların bir sentezini sunmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla bir literatür özeti çalışması yapılmıştır. Araştırmada, konuyla ilgili literatürden hareketle “Dil Bilgisi Öğretiminin Önemi”ne ve “Dil Bilgisi Öğretiminin Amaç ve İlkeleri”ne dair bilgiler verilmiş, bu bilgiler ışığında da konuyla ilgili çalışmak isteyen araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur. Yapılan literatür araştırmasına göre iyi bir dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin daha iyi iletişim kurmasına, dil becerilerinin gelişmesine, diğer derslerde daha başarılı olmasına ve bilinçli bir yurttaş olmalarına katkıda bulunacağı, öğretmenlerin bunu başarabilmeleri için dil bilgisi öğretimi için doğru yöntem ve teknikler kullanmaları ve bu dersi sevdirmeleri gerektiği ve ders kitaplarının doğru amaç ve ilkeler doğrultusunda gözden geçirilerek eksiklerinin giderilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Türkçe öğretimi,
Ana dili,
Dil bilgisi öğretimi,
Dil becerileri

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 24.01.2019
Kabul Tarihi:05.05.2019
E-Yayın Tarihi: 31.12.2019

The Importance, Objectives and Principles of Language Teaching: Summary of A Literature

Abstract

Nowadays, language errors that we see in the media as well as in the life of society and the students' reading and writing comprehension proves that language learning is not achieved at the desired level. A healthy language learning can be achieved

Keywords

Teaching Turkish
Mother language
Teaching grammar
Language skills

¹ Bu makale, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı bünyesinde, hazırlanan “10. Sınıf Dil ve Anlatım Dersindeki Dil Bilgisi Konularına Yönelik Çoklu Zekâ Uygulamaları” adlı yüksek lisans tezinin bir bölümünden hareketle üretilmiştir.

² Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Türkiye, esinsahin25@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9730-3280>

³ Milli Eğitim Bakanlığı, Çanakkale Turgut Reis Ortaokulu, Türkiye, og.onur@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9947-6575>

not only by learning from the family and the social environment, but also by teaching a planned and programmed language in a process where the instructor is also involved. In addition to knowing the possibilities and riches of an individual's own mother tongue, grammar teaching is very important for the development of language skills. Therefore, it should be aimed that the individual develops himself in the fields of language learning, such as reading, writing, listening, speaking, recognizing the riches of his native language and conveying these riches to other generations. The teaching of grammar should not be a pile of rules and memorization, and even unlovable, as it is considered for most people. This study is aimed to present a synthesis of studies on grammar teaching. For this purpose a literature review is conducted. In this study, information was given about 'The Importance of Grammar Teaching' and 'Purposes and Principles of Grammar Teaching' according to the related literature. In the light of this information, suggestions have been made for the researchers who want to work on the subject. According to the literature research, it has been concluded that teaching a good grammar will contribute to better communication of students, development of language skills, more successful in other courses and being a conscious citizen. In order to achieve this, it is concluded that the teachers should use the right methods and techniques for teaching grammar and they should be satisfied with this course and the textbooks should be reviewed in accordance with the correct aims and principles and their deficiencies should be eliminated.

Article Info

Received: 01.24.2019

Accepted: 05.05.2019

Online Published: 12.31.2019

Giriş

Dil, bir toplumu oluşturan ve onu bir arada tutan en önemli unsurlardan biridir. Türk Dil Kurumunun "Bireyin annesinden ve içinde yaşadığı toplumdaki edindiği dil" şeklindeki tanımından ana dilinin aslında öğrenilmediğini ancak edinildiğini anlıyoruz. Dolayısıyla sadece çevreden edinilen ana dili, bireye hem kişisel ve hem de toplumsal gelişim açısından yeterli olmayacaktır. Okuldaki dil bilgisi öğretimi, kişinin doğuştan edindiği bu ana dilini daha donanımlı ve bilinçli hale getirecektir.

İyi bir ana dili öğretimi; ülkenin geleceği, kültür ve bilgi birikiminin bir sonraki nesle aktarılması, eğitim kalitesinin iyi olması bakımından milli bir mesele olarak da görülmelidir. Günümüzde görsel ve yazılı medyada, dükkân tabelalarında ve hatta devlet yazışmalarında bile gördüğümüz dil yanlışları ülkemizdeki dil bilincinin ne kadar ciddiye alındığını ya da alınması gerektiğini bir kez daha düşündürmektedir. Ana dilinin iyi bir şekilde öğretilmemesi, dil yanlışlarının ve yanlış kullanımların artmasına; bu yanlışların da zamanla doğruymuş gibi kabul görmesine sebep olabilmektedir. Bu bakımdan dil bilgisi öğretimi çok ciddiye alınması gereken bir alandır. Buna rağmen okullarımızda dil bilgisi öğretimi bu eksikleri gidermekte yetersiz kalmakta; öğrenciler, öğretilmeye çalışılan fakat uygulamaya dökülemeyen, içselleştiremedikleri dil bilgisi kazanımlarını bir sonraki sene neredeyse hatırlayamamaktadır. Bütün bunlar da öğrencinin okuma, anlama, yazma becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir. Sağır (2002) da, ülkemizde dil bilgisi eğitim ve öğretimine yeterince önem verilmediğini, dil bilgisi öğretiminin önemini görmezlikten geldiğini belirtmiş; öğretmen ve öğrencilerin genel olarak dil bilgisi konularını sevmediklerini, bu konuların öğretilmesinin ve öğrenilmesinin zor olarak görüldüğünü ifade etmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada, Türkiye’de ana dili olarak Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine yapılan ve araştırmacılar tarafından seçilen bilimsel yayınlar, doküman analizi tekniği ile incelenmiş ve ortaya çıkan bulgulardan hareketle önerilerde bulunulmuştur. Bu çalışma, dil bilgisi öğretimi üzerine yapılmış ve kaynakçada belirtilmiş çalışmaların bir sentezini sunmayı amaçlamaktadır. Bu yönüyle bir literatür özeti mahiyetindedir. Türkçe öğretimi literatüründe “Dil Bilgisi Öğretiminin Önemi ve Dil Bilgisi Öğretiminin Amaç ve İlkeleri nelerdir?” sorusu araştırmacının problemini oluşturmaktadır. Bu sorulara cevap aramak amacıyla ana dili olarak Türkçe dil bilgisi öğretimi ile ilgili literatür taranmış, Yayın İnceleme Formu aracılığıyla veriler toplanmış ve konuyla ilgili makaleler araştırma soruları kapsamında analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde dil bilgisinin öğretimin önemi ve dil bilgisi öğretiminin amaç ve ilkeleri hakkında elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir:

Dil Bilgisi Öğretiminin Önemi

Birey, ana dili sayesinde toplumla ilişki kurar ve onun bir parçası olur (Aksan, 1975). Toplumdaki tüm değerler, kişiye dil yoluyla aktarılır. "Bütün insanlık serüveni, bilim, sanat, tarih, kısacası insanın tüm yapıp etmeleri dile yansır, dil aracılığıyla taşınır. Dil; insan, toplum ve ekini birleştiren bir bağıdır." (Adalı, 1983; 31). Aydın insanın kendi dilini iyi kullanan insan demek olduğunu belirten Ergin'e (2002) göre: "Hayatta başarının ilk şartı da kullandığı dile vakıf olmak, onu iyice bile kullanmaktır." (Ergin, 2002; 17).

Onun içindir ki her millette bütün öğretimin temeli dilin öğretimidir. Hiçbir millet, çocuklarının yalnız çevrede öğrendiği pratik dil ile yetinmez. Her millet onları ayrıca okullarında kendi milli dilinin yapısını iyice belleten bir dil bilgisi öğretiminden geçirir. Böylece diğer bütün derslerin ve hayatta her sahadaki başarının temel şartı sağlanmış olur. Çünkü insan dil ile düşünür; her şeyi dil ile anlar, anlatır, tasarlar ifade eder. Diğer bütün öğretim alanları, diğer bütün dersler dil temeli üzerine oturur. Bütün bilgi ve ilimlerin müşterek vasıtası ve aleti dildir. İlk ve ortaöğretim okullarında, hatta yükseköğretimde bütün derslerin başında temel ders olarak milli dil derslerinin gelmesi bu sebeptendir (Ergin, 2002; 17-18).

Birey, bu kadar önemli olan bir dili aile ve yakın çevresinden öğrenir; böylece bilinçaltında yer edinen (Aksan, 1975) ana diliyle dış dünyaya bağlanır. Altı yaşını bitirmiş olarak ilkokula başlayan bir öğrenci kendisini ifade edebilecek duruma gelir. Bu durumdaki bir öğrenci eylemleri, sıfatları, bazı belirteçleri ve ilgeçleri, bağlaçları kullanabilse (Göğüş, 1978) de bu yaşta çocuklar, sezgi yoluyla anlayabildikleri dil kurallarında çoğu kez hata yapabilmektedir. Anne-babalar çocukların bu dil yanlışlarını ne kadar düzeltmeye çalışsa da bu sağlıklı bir dil öğretimi için yeterli değildir, dilin temel kurallarının düzenli bir biçimde öğretilmesi için çocuğun okula gitmesi gerekecektir (Sağır, 2002). Bireyin bir cümleyi veya bir metni anlayabilmesi için dil bilgisi öğretimine ihtiyacı vardır (Güneş, 2013).

Nitekim bir öğrencinin, okuduğu bir metinde anlatımın birinci veya üçüncü ağızdan yapıldığını anlayabilmesi için fiillere ya da isimlere gelen şahıs eklerini bilmesi gerekir. "Oku baban gibi, tembel olma!" örneğinde virgülün yeri değiştirilirse "Oku, baban gibi tembel olma." cümlesinde olduğu gibi anlamın okumanın, anlamamanın ve tonlamamanın da değiştiği yine sağlam bir dil bilgisi öğretimiyle fark edilecektir.

"Gelin" sözcüğünün yerine göre ikinci şahıs eki almış bir fiil olabilmesinin yanı sıra yerine göre yeni evlenen bayan anlamına gelen bir isim olması gibi. "Öğrenci bunu okuma sırasında yapılan vurgu ile de belirleyebilir." (Baş, 2012). Dolayısıyla öğrencinin sadece dil bilgisi öğretiminin önemli başlıklarından birini oluşturan yazım ve noktalama bilgisine sahip olması bile onun metni ve metnin en küçük birimlerinin işlevlerini doğru anlamasını, doğru yerde doğru tonlama yapabilmesini, kısaca hitabetinin de güçlü olmasını beraberinde getirecektir. Öyle ki "konuşurken nerede ulama yapılacağını bilmeyen bir öğrenci 'Balkon açılmış.' cümlesini 'Balkona çıkmış.' şeklinde okuyabilir." (Erdem, 2012). Yine devrik cümlelerin şiire kattığı zenginliğin fark edilmesi için de yüklem ne olduğunun, bu cümlelerin nasıl yapıldığının bilinmesi gerekir (Onan, 2013).

Yapılan araştırmalar da öğrencilerin dil bilgisi kurallarını yazılı anlatımlarda yeterince kullanamadıklarını göstermiştir. Örneğin altıncı sınıf öğrencilerinin ses bilgisi seviyesinde yaptıkları yanlışların içinde en çarpıcı olanı % 14'lük seviyeyle ünsüz düşmesi olmuştur (Ekinci Çelikpazu, 2006). Sekizinci sınıf öğrencileri ise dil bilgisi kaynaklı anlatım bozukluklarından en çok öge eksikliği kaynaklı anlatım bozukluğu yapmışlar, bunu eksik ya da yanlış ek kullanımı ve özne-yüklem uyumsuzluğu gibi anlatım bozuklukları izlemiştir (Büyükkız, 2007). Başkan (1975) dil bilgisi yanlışlıklarının ve cümle düşüklüklerinin uzun cümlelerde görüldüğüne dikkat çekerken, Göğüş (1978) de ad durumu yanlış kullanılmış bir tümcenin bozukluğunu anlatabilmek için tümce kuruluşu bilgisine ihtiyaç duyulduğunu belirtir. Yine özel adların büyük harfle başlatıldığını öğretmek için ise özel ad kavramının bilinmesi gerektiğini belirtir ve dil bilgisi öğretiminin gerekliliğinden bahseder. Ona göre cümle çözümlemeleri,

cümlelerin kuruluşunu ortaya çıkararak anlamın daha iyi belirmesine yardımcı olur. Yine bu çözümlenmeler sayesinde cümle kuruluşlarındaki bozukluklar, cümledeki anlam belirsizlikleri, kuruluş eksikleri ve yanlışları ortaya çıkarılır. Bu sayede öğrenci kendi anlatımına da egemen olabilir. Bu bulguların çok şaşırtıcı olmadığını, bilinçli bir medya izleyicisi ve okuyucusu olan, tecrübeli ve bunun yanında mesleğinin sorumluluğunu üzerinde taşıyan, sosyal çevresini bu gözle inceleyen pek çok ana dili öğretmeni de söyleyecektir.

Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaöğretim okulları için hazırlanmış olan bir ana dili eğitimi yöntem kılavuzu, konuşma ve yazma ile ilgili altı sorun saptayarak, dil bilgisi konularını, bu sorunları çözümlenmeye yardım etmek amacıyla seçmiştir (Göğüş, 1978; 341-342). Sinanoğlu (1958), cümlelerin bir dildeki sözcüklerin ek ve edatlar yardımıyla bir araya getirilerek kurulabildiğini ancak bu şekilde düşüncelerin anlaşılabilirliğini belirterek gramerin de bu anlatış şekillerini incelediğini ve tespit ettiğini, şemalar yaparak ve örnekler göstererek dilin genel ve özel kurallarını ve bunların birbiriyle olan ilişkilerini ortaya koyduğunu, bu sayede de dilin daha çabuk ve düzgün şekilde öğrenileceğini ve kullanılacağını ifade eder. Gramer çalışmalarının bir toplumun zihniyetini, eğilimlerini ve zevkini aksettiren eserlerin ve konuşulan dilin araştırılmasına dayandığını belirten yazar, grameri bir sanat olarak görür.

Dilin kurallarına aykırı ve dilin bozulmasına sebep olabilecek bazı kullanımlar daha sonra başkaları tarafından da tekrarlanarak toplumda yaygınlaşmaya başlayabilir. Dolayısıyla bireyler, dil bilgisi öğretimi ile yaptıkları bu yanlışların farkına varır ve bunları düzeltir. Böylece dil bilgisi öğretimi sayesinde toplumun dil düzeni de sağlanmış olur. "O halde düşüncemizi şöyle özetleyebiliriz: Ana edebiyat derslerine nüfuz etmek konusunda büyük rolü olan gramer, aynı zamanda şuurlu edinilmiş olan dil duygusunu şuurlu dil bilgisi haline getirir. Dil düzeninin korunması için de en kuvvetli teminat budur." (Sinanoğlu, 1958; 439)

Bireye anlama ve anlatma imkânı tanıyan dil; bireyin evrenini oluşturup onun konuşma, dinleme, yazma, okuma becerileri sayesinde çevresiyle sağlıklı bir iletişim kurmasını sağlar. Bu beceriler bir bütün ve birbirleriyle ilişkili olarak geliştirildiğinde ve kullanıldığında ise birey daha iyi bilgi edinir, dilini ustalıkla kullanabilir. Birey, dil bilgisi öğretimi ile en azından cümle kuruluşlarına ve yazım kurallarına dikkat edecektir (Adalı 1983). Nitekim dil bilgisi öğretimi: "Dilin ses, şekil ve cümle yapılarını birtakım yöntemler kullanarak öğrencilere sezdirme ve bu yolla onların dili etkili, doğru ve düzgün kullanmalarını sağlamaya yönelik etkinlikler yapma sürecidir." (Dolunay, 2010; 277).

Sağır (2002), dil bilgisinden yararlanılmadan duygu ve düşüncelerin doğru ve eksiksiz anlatılamayacağını ifade eder; konuşulanları, okunanları, izlenenleri daha iyi anlamak için dil bilgisi öğretiminin gerekliliği üzerinde durur, anlayarak okumanın da Türkçe dersinden önce dil bilgisinin alanına girdiğini belirtir.

"Cümle içinde sözcüklerin, paragraf içinde cümlelerin, parça içinde paragrafların anlamına, genel anlamda katkısına yer verilerek metnin bütünüyle anlaşılması, dil bilimsel yeterlikle sağlanabilir. Sözcüklerin temel, yan, terim ve mecaz anlamlarını bilmek; deyimleri, önsözleri, atasözlerini gerektiğinde yerli yerinde kullanmak da yine dil bilimsel kültür ile doğrudan ilişkili konulardır." (Sağır, 2002; 7).

İyi bir ana dili eğitimi öğrencinin diğer derslerde başarılı olması açısından da önemlidir. İyi okuyamayan, okuduğunu anlayamayan bir öğrencinin hemen hemen bütün derslerde başarısız olması muhtemeldir. Öğrenci, herhangi bir ders kitabındaki cümleleri okurken o cümlelerin öğelerini, tamlamalarını, yargı kümelerini ve noktalama işaretlerini anlam yönünden dikkate almazsa o kitaptaki bilgileri sağlıklı kavrayamayabilir (Göğüş, 1978).

Aydın (1997) "Ana dili Eğitimi, Yabancı Dil Öğretimi ve Evrensel Dil Bilgisi" adlı makalesinde dil bilgisi öğretiminin günümüzde önemsiz görüldüğünden ve hatta kimi ülkelerin de dil bilgisi öğretimini gereksiz gördüğünden bahsederek şunları aktarmıştır: "Bir ilkokulu ziyaret eden Clinton'un sağ kolu politikacı, şirin görünmeye çalışarak bir öğrenciden 'patates' sözcüğünün çoğul şeklini yazmasını istiyor. Öğrenci doğru olarak yazıyor ne var ki politikacı bunu beğenmiyor, öğrenciye sözcüğün çoğul biçimini yanlış olarak yazdırıyor. Politikacıya yüklenenler, alaya alanlar oluyor. Kimileri 'patates' sözcüğünün çoğulunu yazamayan birinin ülke yönetiminde ne kadar başarılı

olabileceğini soruyor. Kimileri de bir yasa çıkarılarak, 'patates' sözcüğünün çoğul biçiminin politikacının yazdığı gibi kabul edilmesini öneriyor." (Sezer, 1994).

Dil bilgisi öğretiminin gerekli olmadığı ile görüşlere katılmayan Onan'a (2013) göre ise, ana dili öğretimi bir bütün olarak ele alınmalı, ana dili öğretimi ile ilgili programlar dilin yapısal karakterlerinden yola çıkılarak yapılandırılmalıdır. 1950'lerdeki dil bilimi alanında geliştirilen kuramların dil öğretimine yansıtılmasıyla birlikte 1913'ten sonra gramerin doğal yollarla edinildiği ve öğrenilmesine gerek olmadığı ile ilgili fikirlerden uzaklaşmaya başlanmıştır. Özellikle son yıllarda Avrupa Birliği ülkelerinde yapılan çalışmalarda dil bilgisi öğretiminin dil becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür.

Çocuğun anne karnındaki beşinci ayında orta kulağının gelişimine paralel olarak annesiyle birlikte içinde bulunduğu sosyal çevredeki ve özellikle de aile içindeki konuşulanları duyduğunu, bu süreçte dil edinimine başladığını dil öğretim kuram ve uygulamaları alanlarında çalışan bilim insanlarından öğreniyoruz (Güneş, 2010; Kayaalp, 1998). Buradan hareketle yine çocuğun aslında duymaya başladığı andan itibaren ana dilinin yapısını, dolayısıyla da dil bilgisini ve söz varlığını da öğrenmeye başladığını söylemek yanlış olmayacaktır. Bununla birlikte çocuğun duymaya ve duymayla birlikte öğrenmeye başladığı ana dilinin, ebeveynleri ya da sosyal çevresini oluşturan bireyler arasında ne kadar doğru kullanıldığı meçhuldür. Kısaca çocuğun dil edinimi esnasında, dil bilgisini ne kadar doğru öğrendiği de tartışmalıdır. Ayrıca, çocuğun ebeveynleri ve sosyal çevresi içindeki bireyler arasında konuşulan dilin dil bilimsel açıdan doğru kullanıldığı varsaysak dahi ana dile ait unsurların, benzeşme ya da farklılıkların, anlam ayrıntılarının çocuk tarafından bilinerek konuşulduğunu söylemek mümkün değildir. Özetle bir program çerçevesinde, planlanmış bir süreç içinde dil bilgisi öğretiminin yapılması, öğrencinin ana diline ait doğru kullanımlarını zihninde sınıflandırmasını, anlamlandırmasını ve adlandırmasını beraberinde getirecektir. Başka bir ifadeyle öğrenci, ana dilini tanımış olmanın zevkini yaşayacak, bunun beraberinde getirdiği sorumluluğu üstlenerek dilini kullanacaktır.

Tüm bunların dışında eğer çocuk, anne karnında başladığı dil edinim süreci içinde yanlış öğrenme yaşamışsa, bir öğretmen rehberliğinde, planlanmış bir program ve süreç içinde bu yanlışlarını keşfetme fırsatı bulacak, yanlış kullanımlarını öğrendiği yeni ve doğru kullanımlarla değiştirme yoluna gidecektir. Hatta ana dilini öğrenmiş olmanın verdiği mutlulukla, yine diğer gruptaki öğrenciler gibi ana diline sahip çıkma ve onu doğru kullanma sorumluluğunu üstlenecektir.

Beynin haritalanması sırasında sözcüklerin işitilmesinin, görüntülenmesinin, oluşturulmasının ve seslendirilmesinin beynin farklı bölgelerinde olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun neticesinde dil eğitiminde dört becerinin de ayrı ayrı geliştirilmesi, bir becerinin diğer beceriden geri kalmaması esas alınmıştır. Bu çalışmaların yanında beyinde davranışların yönetildiği merkezle dil arasında da ilişki bulunduğu anlaşılmıştır. Olaylar karşısındaki tutumumuz ve bunları ifade etme biçimimiz, insanın kendisini başkalarına kabul ettirirken onları ikna etmeye çalışması, konuşurken ses tonunu ayarlaması veya etkileyici cümleler kurmaya çalışması bize iyi dil becerisinin gerekliliğini hatırlatmaktadır (Yalçın, 2012).

Yıldırım (2013), "Dil ve Anlatım Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı ve National Curriculum (Key Stage 4)'da Dil Bilgisi Öğretimi" adlı makalesinde ise dil bilgisi öğretimi demokratik bir toplum olmanın önemli bir etkeni olarak görmekte, eleştirel okuma ve dinlemenin önemine vurgu yaparak bireylerin seçme ve seçilme hakkını doğru bir şekilde kullanabilmesinin doğru okuma, dinleme, yazma ve konuşmadan geçtiğini ileri sürmektedir. Bunun da dil düzeninin koruyuculuğu işlevini üstlenen ve doğru konuşma ve yazma sanatı olan dil bilgisi sayesinde gerçekleştirilebileceğini ve dil bilgisinin "günlük yaşamın temel zorunluluklarından biri" haline geldiğini belirtmektedir.

Fertler, dil bilgisi eğitim ve öğretimiyle kazanacakları bilgi ve becerilerden, iş ve meslekleri ne olursa olsun, hayat boyu faydalanacaklardır. Hatta hayatını dili ve kalemiyle kazanan gazeteci, spiker, sunucu, şair, yazar ve hatta öğretmen gibi bazı meslek erbabı, konuşurken ve yazarken dil bilgisi konusunda hata yapmamak için iyi bir diksiyon, iyi bir Türkçe ve dil bilgisi eğitimi almalıdır. Bu konuda yeterli eğitim almamış kimselerin yaptıkları hataları her gün gazete ve televizyonlarda veya okuduğumuz kitaplarda görmek mümkündür.

Dil Bilgisi Öğretiminin Amaç ve İlkeleri

Ana dili eğitimi ve öğretiminde önemi ve gereği yadsınamaz olan dil bilgisi öğretiminin bu doğrultuda belli amaç ve ilkeleri olmalıdır. Okullarda yapılan dil bilgisi öğretiminin daha çok kuralları ezberlemeye dayalı olması, Cemiloğlu'nun (2005) da belirttiği gibi dil bilgisi konularının tanımdan kurallara, özelliklere ve örneklere doğru işlenmesi ve bu konuların soyutlaşarak kavranmasını zorlaştırmaktadır. O yüzden dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin bildiklerinden yola çıkarak örnekler yoluyla bilinmeyenlere doğru kademe kademe ilerlenmeli, öğrencinin bilgiyi keşfetmesi sağlanmalıdır. Çünkü dil bilgisinin dili anlamak, iletişim kurmak, zihinsel becerileri geliştirmek gibi amaçlarının olduğu ve dil bilgisinin dil eğitimi için araç olduğu unutulmamalıdır (Güneş, 2013).

Bunun yanı sıra dil bilgisi eğitimi; bireyin anadilinin yapılarını, olanaklarını öğrenerek açık, sağlam ve daha etkili bir iletişim gerçekleştirmesini sağlamalı; ikinci bir dil -yabancı dil- öğreniminde o dilin dizgesini oluşturan kuralları kavrayıp ana diliyle karşılaştırmasını olanaklı kılmalıdır. Amaç, dil bilgisi öğretmek değil, içinde yaşanan dili kavratmak olmalıdır (Adalı, 1983; 35). Kıran'a (1996) göre de gramer; eski metinleri açıklamak, bir yabancı dili öğretmek, kendi ana dilini doğru konuşma ve yazma sanatını öğretmek amaçlarına göre oluşmuştur.

Aynı görüşleri destekleyen Sağır (2002), dil bilgisi öğretiminin işlevsel olması gerektiğini savunur. Ona göre öğrenci; dil bilgisini bulmaca çözer gibi, günlük hayatla ilişki kurarak, kuralları kendi deneyimleri ile kavrayarak, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda öğrenmelidir. Ancak bu şekilde dil bilgisi dersi sevdirebilir ve yararlı hale getirilebilir.

Bu şekilde uygulama gücü kazandırılan bir dil bilgisi eğitimi öğrencinin anlama ve anlatma güçlüklerine yardım edecek, onun dil bilgisini sevmesini sağlayacaktır. Bu açıdan öğretmenlerin dil bilgisi konularını öğretirken konunun öğrencilere ne gibi faydası olacağını açıklaması; dil bilgisi ile okuma, anlama, anlatım, yazım gibi etkinlikler arasında sıkı bir bağlantı kurması, en büyük hedefimiz olan dil bilincinin aşılmasına da yardımcı olacaktır (Özbay, 2011).

Öğrenci; dili sosyal ve bilişsel bir gelişim aracı olarak kullanıp dünyayı kavramaya, anlaşmaya ve bilgi alışverişinde bulunmaya çalışır. Dolayısıyla dilin insana ne ölçüde katkıda bulunacağı önem kazanır. Onun için de öğrencinin dilden zevk alması göz önünde bulundurularak onun dil oyunları yapmasına, dili etkin bir şekilde kullanarak onu geliştirmesine fırsat verilmelidir. Birçok ülkede de bu gerçeğin fark edilmesi ile birlikte dil odaklı yaklaşımdan öğrenci odaklı bir yaklaşıma geçildiği görülmektedir. Öğretim programlarına da yansıyan bu yaklaşım sayesinde dilin araç ve işlevsel olma karakteri üzerinde durulmaktadır. Buna göre öğrenme süreci, öğrenme ortamlarını dikkate alarak gerçekleşmeli, güncel tecrübeler öğrenme sürecine dâhil edilmeli ve yaşam ortamları öğrenme sürecine katılmalıdır. Bu yaklaşımla öğrencinin pasif, öğretmenin etken olduğu geleneksel ders anlayışı sona erecek; sınıf, öğrencinin deney yaptığı, bir şey inşa ettiği, araştırdığı, keşfettiği, oynadığı, kitap ve defter dışında çeşitli araç gereçleri bulabildiği, diğer bireylerle sosyal iletişimde içinde bulunduğu bir öğrenme ortamı haline gelecektir. Dolayısıyla bu tür bir yaklaşım şüphesiz etkinlik temelli bir ana dili öğretimini de beraberinde getirerek eğitimi, tüm öğrencilerin aynı anda aynı şeyleri öğrendiği seri imalat usulü öğrenme biçiminden çıkarıp onların bireysel farklılıklarının esas alındığı bir yönetime dönüştürecektir. (Yıldız, 2003).

Kavcar ve Oğuzkan (1987) da dil bilgisi öğretimiyle doğru konuşma ve yazmanın, sözcük dağarcığını zenginleştirmenin, sağlam cümle kurmanın, yazım kurallarını öğrenme ve uygulamanın, noktalama işaretlerini gerektiği yerde kullanmanın amaçlandığını; esas olanın kuralları ezberletmek değil, kuralı sezdirme, kurala uygulamalar sonucu ulaşmak olduğunu ifade eder.

Birçok uzmanın hemfikir olduğu dil bilgisi öğretiminde uygulamalı bir yaklaşımın olması, bunun nasıl olacağı sorusuna da aklımıza getirmektedir. Bu bakımdan Yıldız (2003), iki konuya dikkat edilmesi gerektiğini belirtir:

- ✓ Yapılacak her etkinlik somut ilişkiler içinde sunulmalı.
- ✓ Bu etkinlikler, çocukların psikolojik gelişim düzeylerine uygun malzemelerle uygulama alanı bulmalı.

Ayrıca yazar, dil bilgisi konularının mantıksal ve dil bilimsel bir sırayla belirlenmesini kanaatine sahip bilim insanları ve ders öğretmenlerinin aksine bunu doğru bulmaz. Konuların okuma, yazma ve imla gibi faaliyetlerde hangi dilsel öğelerin bulunduğuna göre belirlenmesi gerektiğini savunur. Buna

göre ana dili incelemeleri birçok hareket noktasından başlayabilir. Ayrıca dil bilgisi terimleri öğrenciye hemen verilmemeli, yapılan etkinliklerden yararlanarak öğrencilerin bulunduğu anlık terimlerden sonra verilmelidir.

Göğüş (1978), dil bilgisi öğretim yönteminin ilkelerini şu şekilde sıralar:

- 1) Tümevarım yöntemi kullanılmalıdır. Kurallar hazır sonuçlar olarak ezber bir şekilde verilmemeli; öğretilecek sorunla ilgili örnekler bulunmalı, bunlar incelenmeli, kuralların bu örneklerden yola çıkılarak bulunması sağlanmalıdır.
- 2) Dil bilgisi kurallarının bir beceri ve alışkanlık haline getirilmesi için öğrencilere alıştırmalar yaptırılmalıdır.
- 3) Görevsel bir öğretim yolu izlenmelidir. Öğrenci hangi konuları bilmiyorsa o konular ders konusu olmalıdır. Sırayla işlenen konular belli bilgilerin tekrar edilmesine ve vakit kaybına yol açacağı, öğrencilerin de gereksinimlerini gölgede bırakacağı için onların sınıf düzeyleri ve ilgileri dikkate alınmalıdır.
- 4) Öğrenciye öğretilen dil bilgisi kuralları zengin örnekler ve değişik durumlar üzerinden gösterilerek öğrencinin o kuralı doğru kullanmasına yetecek derinlikte bilgi edinmesi sağlanmalıdır.
- 5) Kurallarla ilgili örnekler verilirken tümcelerden yola çıkılmalıdır. Noktalama işaretleri, ad, sıfat gibi konular örnek alınacak tümceler içinde açıklanmalıdır.
- 6) Örnekler, yapay olmamalı; yazarların eserlerinden veya konuşmalarda geçen sözlerden seçilmelidir. "Çocuğun ilgilendiği konular üzerine, onlarda kendi kendine etkinlik yapma isteği uyandıran, daha da iyisi kendilerinin yazdıkları yazılarda geçen tümceler üzerinde yapılacaktır." (Ortaokul Programı, 1962'den akt. Göğüş, 1978; 351).
- 7) Dil bilgisi dersleri okuma, yazma, konuşma ve yazma etkinliklerine bağlı olarak yürütülmeli ve ayrı bir ders saati olarak düzenlenmelidir.
- 8) Onlara yardımcı olması açısından öğrencilerde bir dil bilgisi kitabı bulunmalıdır. Ayrıca örnekler ve örneklerden çıkarılan kuralların bir arada ve düzenli olarak ellerinde bulunması için öğrenci defterlerinin bir bölümü dil bilgisine ayrılmalıdır.
- 9) Sınıfta seviye olarak geri kalan öğrenciler ayrıca yetiştirilmelidir. Bu öğrenciler için ayrı bir ders saati ayırmak yerine çözümlenecek sorunun ve bunun için başvurulacak kaynakların yazdığı bir kart öğrenciye verilmeli; öğrenci yeteri kadar çalıştıktan sonra öğretmen onu kontrol etmeli, varsa eksiklerini tamamlamalıdır.

Dil bilgisi konuları işlenirken öğrencinin kurala örnekler aracılığıyla ulaşması sağlanmalıdır. Bunun için örneklerden olabildiğince fazla yararlanılmalı ve istisnai durumlar üzerinde durulmalıdır (Demirel, 2003). Bunların dışında verilmek istenen bilginin tam olarak kavranabilmesi için öğrencilerin karıştırmalarının muhtemel olduğu diğer örnekler de verilmeli ve aralarındaki farklar bu yolla fark ettirilmelidir. Bu nedenle ders kitaplarında da öğrenciye bu anlamda yardımcı olacak örneklere, açıklayıcı bilgilere ve alıştırmalara yer verilmelidir.

Öğretim programı yapılırken de bu hususlara dikkat edilmeli, programda önemli ve çokça kullanılan kuralların yanında karıştırılması muhtemel ayrıntılar göz önünde bulundurulmalıdır. Ders kitaplarındaki metinler, öğrenciye öğretilmek istenen dil bilgisi konusuna dair örnekler içermeli, öğrenciye sezdirme yoluyla vermek istediğimiz bilginin aktarılmasına yardımcı olabilecek türden metinler şeklinde olmalıdır. Konular sınıflandırılırken öğrencilerin sınıf seviyeleri de dikkate alınmalıdır. Dil bilgisi öğretimi yapılırken öğrencilerin eksik olduğu konular öğretmen tarafından çok iyi belirlenmeli, onların bildiklerinden yola çıkılarak öğretime başlanmalıdır (Calp, 2005).

Ana dili öğretimi, mümkün olduğunca çocukların gerçek, günlük hayatlarıyla uyumlu, yani tabii kullanım alanlarıyla ilişkili olmalıdır. Ana dili derslerinde dil, çok yönlü ele alınmalı, bu anlamda dilin değişik algılama biçimleri (mantıksal-kavramsal, görsel, duygusal) kullanılmalıdır. Ana dili dersindeki bilgiler; mümkün olduğu kadar keşfedici, görsel ve eyleme yönelik, yani üretken öğrenme yoluyla kazanılmalıdır. Ana dili dersi; dil kullanımındaki kişisel özellikleri, düşünce ve algılamadaki bireyselliği tanımalı ve teşvik etmelidir (Yıldız, 2006; 63-64). Bu anlamda dil bilgisi öğretimi ve ana dili öğretimi ayrılmaz unsurlar olduklarından bu ilkeler, ana dili öğretiminin bir parçası olan dil bilgisi öğretimi için de geçerlidir.

Özbay (2011) da, dil bilgisi kurallarının dört temel beceri ile iç içe olması gerektiğini belirtir. Yazara göre konuşulanları, okunanları, izlenenleri anlama öncelikle dil bilgisinin konularıdır. Sözcüklerin, sözcük gruplarının, cümlelerin, paragrafların anlamlarını, anlam ve yapı ilişkilerini bilmeden bir metin iyi anlaşılabilir. Sözcükler de doğru, düzgün ve seri biçimde okunmazsa anlama sağlıklı olarak gerçekleşemez. Sözcüklerin temel, yan, mecaz anlamlarını bilmek, deyimleri ve atasözlerini yerli yerinde kullanmak, dil bilgisi öğretimi ile yakından ilgilidir. Doğru konuşmak, yazmak ve anlamak; dil bilgisi etkinlikleriyle sağlanabileceğinden dil bilgisi öğretimi kurallar yığını olmaktan çıkarılmalı ve ezberden uzak bir şekilde sezdirilerek, anlatıma katkısı kavratılarak gerçekleştirilmelidir. Bir başka deyişle, “Türkçe dil bilgisinin öğretiminin amacı, dilin kurallarını belletmekten ziyade, Türkçenin her ortamda rahat bir şekilde kullanılmasını sağlamaktır. Demek ki, amaç dil bilgisi öğretmek değil, içinde yaşanan dili kavratmaktır.” (İşcan, 2007; 257).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Literatür araştırmasından elde edilen sonuçlara göre iyi bir dil bilgisi öğretimi sayesinde geleceğin teminatı olan öğrencilerimiz, ana dilinin zenginliklerinin farkına vararak ana dilini daha iyi kullanacak, daha zengin bir Türkçeye sahip olacak, çevreyle daha iyi iletişim kurabileceklerdir. Çünkü dil bilgisi öğretimi bireyin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin gelişmesini olumlu yönde etkilemektedir.

Dil bilgisi öğretimi ile öğrencilerin diğer derslerde ve hayatın diğer alanlarında da başarılı olması mümkün olacaktır. Bu nedenle ileride bilinçli bir yurttaş olması beklenen öğrencilerimizin sağlam bir dil bilgisi öğretimiyle günümüzde doğru bilinen yaygınlaşmış dil yanlışlarını düzeltmeleri de mümkündür. Dolayısıyla dil bilgisi öğretiminin ne kadar önemli olduğu; eğitim fakültelerinde, bu öğrencileri yetiştirecek öğretmen adaylarına daha iyi anlatılmalıdır. Öğretmenlerin de doğru yöntem ve teknikler kullanarak öğrencilerine dil bilgisini sevdirmeleri sağlanmalı, dil bilgisi becerilerinin diğer beceri alanlarını da geliştirmesine imkân tanınmalıdır. Günlük hayatla ilişkilendirilmiş iyi bir dil bilgisi öğretiminin, öğrencilerin günümüz eğitim sisteminin en büyük sıkıntısı haline gelen özellikle anlama ve anlatım becerilerinde yaşadıkları güçlüklerle de çözüm getireceği ön görülebilir.

Bu nedenle okullardaki dil bilgisi öğretimi; araştırmada dile getirilmeye çalışılan amaç ve ilkeler doğrultusunda yapılmalı, ders kitapları da bu ilke ve amaçlar doğrultusunda gözden geçirilerek varsa eksikleri tespit edilmeli ve gerektiğinde de yeniden hazırlanmalıdır.

Kaynakça

- Adalı, O. (1983). Anadili olarak Türkçe öğretimi üstüne. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, C. XLVII, 379-380. http://tdk.gov.tr/images/css/TDD/1983s379-380/1983s379-380_05_O_ADALI.pdf
- Aksan, D. (1975). Ana dili. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, C. XXXI, 285. http://www.tdk.gov.tr/images/css/TDD/1975s285/1975s285_04_D_AKSAN.pdf
- Aydın, Ö. (1997). Anadili eğitimi, yabancı dil öğretimi ve evrensel dil bilgisi. *Dil Dergisi*, 5. http://www.turkofoni.org/files/anadil_yabanc_dil_evrensel_dilbilgisi-tamam.pdf
- Baş, B. (2012). Okuma ve dinleme eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi. M. Özbay (Ed.), *Türkçe Eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* (ss. 197-227). Ankara: Pegem Akademi.
- Başkan, Ö. (1975). Yabancı dil öğretiminde dil bilgisinin yeri. *Türk Dili*, 285, 435-438.
- Büyükikiz, K. K. (2007). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin söz dizimi ve anlatım bozukluğu açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Cemiloğlu, M. (2005). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27. http://www.tubar.com.tr/TUBAR%20DOSYA/pdf/2010BAHAR/dolunay_salihkrat%20275-284.pdf
- Ekinci Çelikpazu, E. (2006). *Erzurum merkez ilçe ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Erdem, İ. (2012). Konuşma eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi. M. Özbay (Ed.), *Türkçe Eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* (s. 230-261). Ankara: Pegem Akademi.
- Ergin, M. (2002). *Üniversiteler için Türk dili*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınları.
- Güneş, F. (2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7). https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/75602/mod_resource/content/0/dilbilgisi%20%C3%B6%C4%9Fretimi.pdf
- Güneş, F. (2010). Ninnilerin çocukların dil ve zihinsel gelişimine etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2(3), 27-38.
- İşcan, A. (2007). İşlevsel dil bilgisinin Türkçe öğretimindeki yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 253-258.
- Kavcar, C. ve Oğuzkan, A.F. (1987). *Özel öğretim yöntemleri Türkçe öğretimi eğitim önlisans programı*. Ankara: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Kayaalp, İ. (1998). *Dil ve iletişim*. Ankara: TDV Yayınları.
- Kıran, Z. (1996). *Dilbilim akımları*. Ankara: Onur Yayınları.
- Onan, B. (2013). 2006 yılı ilköğretim Türkçe (6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programında dil bilgisi öğrenme alanında yapılandırılmış olan kazanımların okuma becerilerini geliştirmedeki işlevleri. C. Demir ve H. Parlakyıldız (Ed.), *Prof. Dr. Abdurrahman Güzel armağanı* (ss. 207-220). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özbay, M. (2011). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap Yayınları.
- Sağır, M. (2002). *İlköğretim okullarında Türkçe dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Sezer, A. (1994). Anadili öğretiminde dilbilgisinin yeri. *Uygulamalı Dilbilim Açılış Türkçenin Görünümü*, 113-128.
- Sinanoğlu, S. (1958). Dilbilgisinin önemi. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, C. VII, 81. http://tdk.gov.tr/images/css/TDD/1958s81/1958s81__02_S_SINANOGLU.pdf
- Yalçın, A. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri: yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, H. Ç. (2013). Dil ve anlatım dersi (9-12. sınıflar) öğretim programı ve national curriculum (key stage 4)'da dil bilgisi öğretimi. C. Demir ve H. Parlakyıldız (Ed.), *Prof. Dr. Abdurrahman Güzel armağanı* (ss. 533-543). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldız, C. (2003). *Ana dili öğretiminde çağdaş yaklaşımlar ve Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yıldız, C. (2006). Ana dili öğretimine esas teşkil eden çağdaş eğitim- öğretim ilkeleri. C. Yıldız (Ed.), *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe Öğretimi* (ss. 57-65). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.



Sürdürülebilir Kentler İçin Yerel Yönetimlerin Çocuklara Yönelik Projelerinde Çocuk Katılımına Yer Verme Durumlarının İncelenmesi: İstanbul İli Örneği¹

İşık KAMARAJ², Büşra ÇELİK³, Cansu KÖKEN⁴, Şuhra YAĞBASAN⁵

Öz

Kentlerin yaşam kalitesinin yükseltilerek yaşanabilir ve sürdürülebilir bir kent olmasında “Çocuk Dostu Şehirler (ÇDŞ)” kavramı son derece önemlidir. ÇDŞ kavramı ilk defa 1996 yılında İstanbul’da yapılan Birleşmiş Milletler İnsan Yerleşimleri (Habitat II) Konferansı ile tüm dünyaya duyurulmuştur. ÇDŞ kavramının dokuz yapıtaşından biri “çocuk katılımı”dır ve UNICEF bu kavramı ‘çocukların fikirlerini açıklayabildikleri ve onları etkileyen konularda söz sahibi olabildikleri işlere katılımı’ olarak tanımlanmıştır. Yerel yönetimler bünyesinde yapılan projelerde çocuk katılımına yer verilmesi, çocukların yaşadıkları toplumun paydaşları olmasında son derece önemlidir. Bu bağlamda yapılan bu araştırmanın amacı İstanbul’un sürdürülebilir bir kent olması konusunda yerel yönetimlerin çocuklara yönelik projelerinde çocuk katılımına yer verme durumlarının incelenmesidir. Araştırma, tarama modelinde nitel olarak yürütülen bir çalışmadır. Bu çalışmada, İstanbul’un nüfus yoğunluğu fazla olan 21 yerel yönetiminin çocuklara yönelik projeleri incelenerek, çocuk dostu yerel yönetim olma yönündeki gelişimleri hakkında bir değerlendirme yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan “Çocuk Katılımını Değerlendirme Formu” Kamaraj ve diğerleri (2016) tarafından Chawla’nın (2001) “Çocuk Katılımının Değerlendirilmesi: Ortak Bir Alan Arama” isimli çalışmasından yararlanılarak hazırlanmıştır. Değerlendirme formu; (1) katılım biçimleri, (2) çocuk katılımı için etkili bir projenin özellikleri ve (3) çocuk katılımının beklenen sonuçları olmak üzere üç bölüm ve toplam 47 sorudan oluşmaktadır. Araştırma verileri yerel yönetimlerin ilgili birimlerinin yetkili kişileri ile yüz yüze görüşülerek elde edilmiştir. Elde edilen veriler; katılım biçimleri, çocuk katılımı için etkili bir projenin özellikleri ve çocuk katılımının beklenen sonuçları olmak üzere üç alt boyutta incelenmiş ve sonuçları tartışılmıştır. Araştırmanın bulguları, seçilen yerel yönetimlere mevcut durumları hakkında bilgi vermekte ve çocuklara yönelik projelerinde çocuk katılımının sağlanması konusunda öneriler içermektedir.

Anahtar Kelimeler

Sürdürülebilir kentler,
Çocuk dostu şehir,
İstanbul yerel
yönetimler,
Çocuk katılımı,
Çocuk katılımlı projeler

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 01.02.2019
Kabul Tarihi:06.05.2019
E-Yayın Tarihi: 31.12.2019

¹ Bu çalışma, V. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, kamaraj@marmara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8437-8358>

³ Arş. Gör., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, busra.celik@marmara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4954-7352>

⁴ Öğr. Gör., İstanbul Şişli Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı, Türkiye, cansu.koken@sisli.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4668-1211>

⁵ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, suhraygbsn88@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8790-8198>

Examination of Children’s Participation Allowed by Local Administrations in Children- Oriented Projects for Sustainable Cities: The Istanbul City Example

Abstract

The concept of “Child Friendly Cities” (CFC) is extremely important in terms of improving the quality of life of the cities and making them a livable and sustainable city. The concept of CFC was first announced to the whole world in 1996 at the United Nations Human Settlements (Habitat II) Conference in Istanbul. The concept of “child participation” which is one of nine building blocks of CFC is defined by UNICEF as the “participation of children in all matters in which they can express their views and they can have a say in issues that affect them”. The involvement of children participation in the projects within the local administrations is very important for the children to be the stakeholders of the society in which they live. The aim of this research is to examine the ability of the local administrations to include the child participation in their projects for children in terms of making Istanbul a sustainable city. The research is a qualitative research in the form of a survey model. In this research, the children-oriented projects of 21 local administrations of Istanbul, whose population density is high, were examined and an assessment was made about the development of being a child friendly local administration. In the research, the “Child Participation Assessment Form” (Kamaraj & His Students, 2016), used as the data collection tool, was obtained from Chawla’s (2001) research titled “Child Friendly Environments for Sustainable Cities, and Child Participation”. The assessment form consists of three sections containing (1) types of participation, (2) characteristics of an effective project for child participation, and (3) the expected results of the child participation, and a total of 47 questions. The research data were obtained by face-to-face interviews with the authorized persons of the relevant units of the local administrations. The obtained data were analyzed in three sub-dimensions, including the types of participation, characteristics of an effective project for child participation, and the expected results of the child participation, and the results thereof were discussed. As a result, the projects where the local administrations allow the children participation should be seen as steps taken to be a child-friendly city. At the same time, the vision of being a sustainable city required by the 21st century requires the reorganization of especially the social policies according to the needs of the society, and the inclusion of innovation, thus this situation is of particular importance for Istanbul, which is a megacity. In this research, the fact that 21 district local administrations in Istanbul include child participation in their projects for children, has been revealed and supportive suggestions have been made.

Keywords

Sustainable cities
Child-friendly city
Local authorities in Istanbul
Child participation
Child participation projects

Article Info

Received: 02.01.2019
Accepted: 05.06.2019
Online Published: 12.31.2019

Giriş

Sürdürülebilirlik kavramı ilk kez, Dünya Doğayı Koruma Birliği (IUCN) tarafından 1982 yılında kabul edilen Dünya Doğa Şartı belgesinde yer almıştır. Bu şarta göre; “yararlanılan ekosistem, organizmalar, kara, deniz ve atmosfer kaynaklarının optimum sürdürülebilirliğini başarabilecek biçimde yönetilmesi ancak bunun ekosistemlerin ve türlerin bütünlüğünü tehlikeye atmayacak biçimde yapılması öngörülmektedir” (Karakurt Tosun, 2009). 21. yüzyıl için slogan niteliğinde olan sürdürülebilirlik, gelecek nesiller için doğal çevrenin ve kültürel başarıların korunmasında daha eşitlikçi ve zengin bir dünyaya yönelik sosyal evrim umudunun vaat edilmesidir (Dyllick ve Hockerts, 2002).

Sürdürülebilirlik kavramının çıkış noktası, ekonomik ve teknolojik gelişmelere paralel bir şekilde ortaya çıkan çevre sorunlarının önüne geçebilme ve ekosistemin korunması üzerine odaklanırken; kent kavramı ile birlikte ele alınması ise oldukça yeni bir olgudur (Karakurt Tosun, 2009). 2000 yılında Rio’da gerçekleştirilen Sürdürülebilir Kent Konferansı’nda sürdürülebilirlik kavramı, kent ile şu şekilde ilişkilendirilmiştir: “Sürdürülebilirlik kavramı kente uygulandığında, kentsel alanın ve bölgesinin, toplumun arzu ettiği yaşam kalitesi düzeylerinde işlevlerini sürdürmeye devam etmesi,

ancak bunu yaparken mevcut ve gelecek nesillerin seçeneklerini kısıtlamaması ve kentsel sınırlar içinde ve dışında olumsuz etkilere neden olmaması anlamına gelmektedir” (BM Dünya Çevre ve Kalkınma Konferansı, 1997). Öte yandan kentlerinde, bireyler gibi gelişen, değişen, bireyin kent mekânına yönelik davranışlarına, katkılarına bağlı olarak biçimlenen, dönüşebilen, tepki veren, kısaca yaşayan mekanizmalar olduğu söylenebilir. Birey gereksinimlerini kentte ararken, kentler bireye kendini var etmesi ve sürdürmesi için gerekli fırsat ve olanakları sunmalıdır. Bunu sağlayabilen kentlerin varlıklarını sürdürdükleri görülür. Bir kentin sağlıklı olması demek onun varlık nedeni olan birey ve toplumlara, sağlıklı, yaşanabilir, kendini yenileme olanağı veren mekân ve ortamlar sunabilmesi demektir (Arapgırlıoğlu ve Yener, 2007). Bu bağlamda sürdürülebilir kent kavramının, kente birey merkezli bir bakış açısı kazandırdığı söylenebilir. Bu bireylerin arasında bulunan çocuklar ise bir kent ile ilgili adım atılacağı zaman merkezde bulunmalıdır; çünkü çocuk için uygun olan bir kent, toplumun diğer tüm kesimleri için de uygundur. Bu bakış, Çocuk Dostu Şehir (ÇDŞ) girişiminin temelini oluşturmaktadır.

ÇDŞ, çocukların haklarını gerçekleştirmeye kendini adanmış bir şehir veya yerel yönetim sistemidir. Bu haklar; şehirleri hakkındaki kararları etkilemek, nasıl bir şehir istedikleriyle ilgili görüşlerini ifade etmek, aile, toplum ve sosyal hayata katılmak, sağlık, eğitim ve barınma gibi temel hizmetleri almak, temiz suya erişmek, istismardan, şiddetten ve sömürden korunmak, caddede tek başına güven içinde yürümek, arkadaşlarıyla görüşmek ve oyun oynamak, bitkiler ve hayvanlar için yeşil alanlara sahip olmak, kirlenmemiş çevrede yaşamak, kültürel ve sosyal etkinliklere katılmak, etnik köken, din, gelir, cinsiyet veya engellilik durumuna bakmaksızın, şehrin sunduğu her türlü hizmete eşit erişim hakkına sahip vatandaşlar olmak şeklinde sıralanmıştır (UNICEF, 2016). ÇDŞ, şehirlerin yerel yönetim yapılarının yaklaşımlarının çocuk dostu olmasından başlayarak çocuk haklarının korunmasını, onların yönetim sistemleri içinde görünür kılınmasını amaçlamaktadır. Bu girişimin temel felsefesi, şehirlerden başlayan bilinçlenmenin ülkeleri ve bütün dünyayı etkileyeceği ve değiştireceğidir (Topsümer, Babacan ve Baytekin, 2009). ÇDŞ girişimi, dünyada elliden fazla ülke tarafından desteklenmektedir (UNICEF, 2016). Bu ülkelerden biri olan Türkiye’de de ÇDŞ girişimi ile çocukların ihtiyaç ve beklentilerine yönelik programlar tasarlanmasında, Adana- Yüreğir, Ankara- Mamak, Bitlis, Erzurum-İspir, Giresun, İzmir-Bornova, Kırklareli-Lüleburgaz, Manisa, Mersin, Şanlıurfa-Eyyübiye olmak üzere 10 yerel yönetim ile ortak çalışmalar gerçekleştirilmiştir (UNICEF, 2016).

ÇDŞ yapılanma süreci, aynı zamanda Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin yerel yönetim ortamlarında yaşama geçirilmesi anlamına gelmektedir (Gökmen, 2013). Yerel yönetimlerin çocuk dostu bir kent oluşturmak için gündemlerinde tutması gereken dokuz yapı taşının (*çocuk katılımı, çocuk dostu yasal çerçeve, şehir çapında çocuk hakları stratejisi, çocuk hakları birimi veya koordinasyon mekanizması, çocuk üzerindeki etkilerin değerlendirilmesi, çocuk bütçesi, şehirdeki çocukların durumu üzerine düzenli rapor, çocuk haklarını bilinir kılmak, çocuklara yönelik bağımsız savunusu*) ilki “Çocuk Katılımı”dır. Çocuk Hakları Sözleşmesi’nde de yer aldığı gibi, çocukların kendi görüşlerinin ve yetişkinlerin görüşlerinin nasıl dikkate alındığını ve süreçlerin sonucu nasıl şekillendirdiğini öğrenebildikleri, çocuklar ve yetişkinler arasında bilgi paylaşımı ve diyalog dâhil olmak üzere devam eden süreçleri tanımlamak için günümüzde de kullanılan bir kavramdır. Kişilerin görüşlerini ifade edebilmesi, bireyin temel insani haklarından birisidir ve demokratik toplumların temelini oluşturur. Çocuklar toplumun paydaşdır; bu nedenle çocuklara, kendilerini ilgilendiren konularda görüşlerini ifade etme, yayma, görüşünün dikkate alınmasını ve geri bildirimde bulunulmasını talep etme hakkı tanınmalıdır (Erdoğan, 2011). Çocuk Haklarına dair Sözleşme’nin 12. Maddesi katılım hakkı ile doğrudan ilişkilidir: “*Taraf Devletler, görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuğun kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını bu görüşlere çocuğun yaşı ve uygunluk derecesine uygun olarak, gereken özen gösterilmek suretiyle tanırlar*” (UNICEF, 2004).

Chawla (2001) çocuk katılımını “*çocuk ve gençlerin bireysel veya toplu yaşam koşullarını etkileyen konular hakkında diğer insanlarla etkileşime geçtikleri bir süreç*” olarak tanımlamıştır. Katılımcılar; paylaşılan bir hedefe ulaşmak amacıyla bir araya gelir ve birbirlerinin kişiliklerine saygı duyarak etkileşime geçerler. Bu süreçte çocuk, kendisinin toplumda faydalı bir rol oynadığını deneyimler. Katılımın resmi süreci, anlam inşa etme ve karar vermenin paylaşılması çocukların etkileşimi için kasıtlı yapılar yaratır”. Hart’a (1997) göre ise, çocuk katılımının sağlanması temsili demokrasi sistemlerinin dönüştürülerek katılımcı demokrasi sistemlerinin oluşturulabilmesi için son derece önemli bir adımdır. Çocuklar olabilecek en erken yaşta itibaren doğal çevreyle ilgili farkındalık

sağlayacak çalışmalar içinde bulunabilme şansına sahip olmalıdırlar (akt. Arın ve Özsoy, 2015). Bu noktada toplumsal yapı ve organizasyonlara büyük sorumluluk düşmektedir. Çakırer-Özservet (2015), Türkiye nüfusunun %93,3'ünün belediye sınırları içerisinde yaşamakta olduğunu ve bu nüfusun yaklaşık %33'ünün çocuklardan oluştuğunu belirtmektedir. Bu oranlar göz önüne alındığında, Percy-Smith ve Thomas (2010) çocuğun katılım hakkını göz önünde bulundurarak hazırlanan projelerin, çocukların ihtiyaçları, düşünceleri ve istekleri hakkında yetişkinlerin farkındalık düzeyini arttırdığını vurgulamaktadır.

Sürdürülebilirlik kavramının günümüz dünyasında tüm disiplin alanları açısından oldukça önemli bir kavram olduğu bilinmektedir (Dylick ve Hockerts, 2002). ÇDŞ, sürdürülebilir kentler oluşturmak için bir anahtar niteliğindedir. Çocuk katılımı ise, kentlerin bir paydaşı olan çocukların en temel haklarından birisidir. Yerel yönetimler çocuk katılımını uygulamaya koyma konusunda en önemli rollerden birine sahiptir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı sürdürülebilir bir kent olmasında İstanbul'daki yerel yönetimlerin çocuklara yönelik projelerinde çocuk katılımına yer verme durumlarının incelenmesidir.

Yöntem

Sürdürülebilir kent olmasında İstanbul'daki yerel yönetimlerin çocuklara yönelik projelerinde çocuk katılımına yer verme durumlarının incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırma, tarama modelinde nitel olarak yürütülen bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu daha fazla katılımcı çeşitliliği sağlamak için İstanbul'un nüfus yoğunluğu fazla olan Avrupa ve Anadolu Yakası'ndan; Avcılar, Bağcılar, Bahçelievler, Başakşehir, Esenler, Esenyurt, Eyüp, Fatih, Gaziosmanpaşa, Sultangazi, Küçükçekmece, Kağıthane, Ataşehir, Kadıköy, Kartal, Maltepe, Pendik, Sancaktepe, Ümraniye, Üsküdar, Tuzla, Beykoz ve Adalar ilçeleri yerel yönetimleri oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan "Çocuk Katılımını Değerlendirme Formu" (Ek-1), Kamaraj ve Öğrencileri (2016) tarafından Chawla'nın (2011) "Çocuk Katılımının Değerlendirilmesi: Ortak Bir Alan Arama" isimli çalışmasından yararlanılarak hazırlanmıştır. Oluşturulan değerlendirme formu için uzman görüşleri alınmış ve çalışmada kullanılan nihai hali verilmiştir. Değerlendirme formu; (1) katılım biçimleri, (2) çocuk katılımı için etkili bir projenin özellikleri ve (3) çocuk katılımının beklenen sonuçları olmak üzere toplam üç bölümden ve 47 sorudan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmacılar, çalışma grubu olarak belirlenen yerel yönetimlerin ilgili birimlerinin yetkili kişileri ile 03-21 Ekim 2016 tarihleri arasında yüz yüze görüşmüş, yetkilileri değerlendirme formunda yer alan sorular hakkında bilgilendirmiş ve formu çocuk katılımını sağladıkları projeleri düşünerek doldurmalarını istemişlerdir. "Çocuk Katılımını Değerlendirme Formu" çalışma grubu yetkilileri tarafından doldurulmuştur.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen veriler araştırmacılar tarafından Anadolu yakası ve Avrupa yakası olarak gösterilmiş ve birlikte gruplandırılmıştır. Elde edilen veriler yapılan üçlü derecelendirmeye (hiçbir zaman "1", ara sıra "2" ve her zaman "3") göre yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırmaya katılan yerel yönetimlerin katılım biçimlerine ilişkin veriler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Yerel yönetimlerin katılım biçimleri

	Katılım Biçimleri						
	Saptanmış Katılım	Atanmış Katılım	Davetli Katılım	Anlaşmalı Katılım	Kendiliğinden Başlatılan Anlaşmalı Katılım	Kademeli Katılım	İşbirliğine Dayalı Katılım
Her Zaman	12	14	12	9	5	14	11
Ara Sıra	7	5	7	9	10	4	4
Hiçbir Zaman	2	2	2	3	6	3	6

Tablo 1, Çocuk katılımı değerlendirme formunun “Katılım Biçimleri” bölümüne bakıldığında; “Saptanmış Katılım”a 12 yerel yönetimin her zaman, 7 yerel yönetimin ara sıra, 2 yerel yönetimin ise hiçbir zaman yanıtını verdiği görülmektedir. “Atanmış Katılım”a 14 yerel yönetimin her zaman, 5 yerel yönetimin ara sıra 2 yerel yönetimin ise hiçbir zaman yanıtını verdiği görülmektedir. “Davetli Katılım”a 12 yerel yönetimin her zaman, 7 yerel yönetimin ara sıra, 2 yerel yönetimin ise hiçbir zaman cevabını verdiği görülmektedir. “Anlaşmalı Katılım”a 9 yerel yönetimin her zaman, 9 yerel yönetimin ara sıra, 3 yerel yönetimin ise hiçbir zaman cevabını verdiği görülmektedir. “Kendiliğinden Başlatılan Anlaşmalı Katılım”a 5 yerel yönetimin her zaman, 10 yerel yönetimin ara sıra, 6 yerel yönetimin ise hiçbir zaman cevabını verdiği görülmektedir. “Kademeli Katılım”a 14 yerel yönetimin her zaman, 4 yerel yönetimin ara sıra, 3 yerel yönetimin ise hiçbir zaman cevabını verdiği görülmektedir. “İşbirliğine Dayalı Katılım”a ise 11 yerel yönetimin her zaman, 4 yerel yönetimin ara sıra, 6 yerel yönetimin ise hiçbir zaman cevabını verdiği görülmektedir.

İstanbul’da bulunan yerel yönetimlerin vermiş oldukları cevaplara bakıldığında, yerel yönetimlerin çoğunun “Atanmış Katılıma” her zaman yer verirken “Kademeli Katılım” türüne de her zaman yer verdikleri görülmektedir.

Tablo 2. Çocukların katılımı için etkili bir projenin özellikleri – yakınsama koşulları

	Çocukların katılımı için etkili bir projenin özellikleri		
	Çocuk katılımının toplumsal yapı ve organizasyonlara dayanması	Çocuk katılımını ortamın doğal parçası yapması	Çocukların doğal sorun ve ilgilerine dayanması
Her zaman	17	19	17
Ara sıra	4	2	4
Hiçbir zaman	-	-	-

Tablo 2, Çocuk katılımı değerlendirme formunun “Çocukların Katılımı İçin Etkili Bir Projenin Özelliklerinden “Yakınsama Koşulları” bölümüne bakıldığında; “Çocuk katılımının toplumsal yapı ve organizasyonlara dayanması” sorusuna 17 yerel yönetimin her zaman, 4 yerel yönetimin ise ara sıra cevabını verdiği görülmektedir. “Çocuk katılımını ortamın doğal parçası yapması” sorusuna 19 yerel yönetimin her zaman, 2 yerel yönetimin ise ara sıra cevabını verdiği görülmektedir. “Çocukların doğal sorun ve ilgilerine dayanması” sorusuna ise 17 yerel yönetimin her zaman, 4 yerel yönetimin ise ara sıra cevabını verdiği görülmektedir.

İstanbul’un Anadolu ve Avrupa yakasında bulunan yerel yönetimlerin vermiş oldukları cevaplara bakıldığında, Çocukların Katılımı İçin Etkili Bir Projenin Özelliklerinden Yakınsama Koşullarına yerel yönetimlerin “Çocuk katılımını ortamın doğal parçası yapması” aynı zamanda da “Toplumsal yapı ve organizasyonlara dayanması”, “Çocukların doğal sorun ve ilgilerine dayanmasına” her zaman yer verdikleri görülmektedir.

Tablo 3. Çocukların katılımı için etkili bir projenin özellikleri –giriş koşulları

	Çocukların katılımı için etkili bir projenin özellikleri			
	Giriş koşulları			
	Katılımcıları adilce seçme	Çocuk ve ebeveynleri bilgilendirip onay alma	Çocuğa özgür seçim hakkı tanıma	Planlama ve konumda erişilebilirlik
Her zaman	19	19	18	18
Ara sıra	2	2	3	3
Hiçbir zaman	-	-	-	-

Tablo 3, çocuk katılımı değerlendirme formunun “Çocukların katılımı için etkili bir projenin özellikleri” den “Giriş Koşulları” bölümüne bakıldığında; “Katılımcıları adilce seçme” sorusuna 19 yerel yönetimin her zaman, 2 yerel yönetimin ara sıra cevabını verdiği görülmektedir. “Çocuk ve ebeveynleri bilgilendirip onay alma” sorusuna 19 yerel yönetimin her zaman, 2 yerel yönetimin ara sıra cevabını verdiği görülmektedir. “Çocuğa özgür seçim hakkı tanıma” sorusuna 18 yerel yönetimin her zaman, 3 yerel yönetimin ara sıra cevabını verdiği görülmektedir. “Planlama ve konumda erişilebilirlik” sorusuna 18 yerel yönetimin her zaman, 3 yerel yönetimin ara sıra cevabını verdiği görülmektedir.

İstanbul’un Anadolu ve Avrupa yakasında bulunan yerel yönetimlerin vermiş oldukları cevaplara bakıldığında, Çocukların Katılımı İçin Etkili Bir Projenin Özelliklerinden Giriş Koşullarına yerel yönetimlerin “Katılımcıları adilce seçmeye”, “Çocuk ve ebeveynleri bilgilendirip onay almaya”, “Çocuğa özgür seçim hakkı tanımaya” ve “Planlama ve konumda erişilebilirlik” sağlamaya her zaman yer verdikleri görülmektedir. Bu bağlamda yerel yönetimlerin çocuk katılımı için etkili bir projenin giriş koşullarına sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 4. Çocukların katılımı için etkili bir projenin özellikleri –sosyal destek koşulları

	Çocukların katılımı için etkili bir projenin özellikleri		
	Sosyal destek koşulları		
	Çocuğa saygı duyulması	Katılımcılar arasında karşılıklı saygı	Çocukların birbirini destekleyip teşvik etmesi
Her zaman	21	21	17
Ara sıra	-	-	4
Hiçbir zaman	-	-	-

Tablo 4, Çocuk katılımı değerlendirme formunun “Çocukların katılımı için etkili bir projenin özellikleri” den “Sosyal Destek Koşulları” bölümüne bakıldığında; “Çocuğa saygı duyulması” sorusuna 21 yerel yönetimin her zaman cevabını verdiği, “Katılımcılar arasında karşılıklı saygı” sorusuna 21 yerel yönetimin her zaman cevabını verdiği, “Çocukların birbirini destekleyip teşvik etmesi” sorusuna 17 yerel yönetimin her zaman, 4 yerel yönetimin ara sıra cevabını verdiği görülmektedir.

İstanbul’un Anadolu ve Avrupa yakasında bulunan yerel yönetimlerin vermiş oldukları cevaplara bakıldığında, Çocukların Katılımı İçin Etkili Bir Projenin Özelliklerinden Sosyal Destek Koşullarına yerel yönetimlerin tümünün “Çocuğa saygı duyulması” ve “Katılımcılar arasında karşılıklı saygıyı” her zaman sağladıkları görülmektedir. Çoğu yerel yönetimin çocukların birbirini destekleyip teşvik etmesi koşulunu ise her zaman sağladığı görülmektedir. Bu bağlamda yerel yönetimlerin çocuk katılımı için etkili bir projenin sosyal destek koşullarını sağladıkları söylenebilir.

Tablo 5. Çocukların katılımı için etkili bir projenin özellikleri –yetkinlik koşulları

	Çocukların katılımı için etkili bir projenin özellikleri							
	Yetkinlik koşulları							
	Gerçek sorumluluk ve etkiye sahip olma	Aktivite amaçlarını anlama sürecin parçası olma	Karar vermede ve hedefe ulaşmada rol oynama	Görüşlerini inşa ve ifade etmede destek verilmesi	Olanakların adil paylaşımı	Yetkin gelişim dereceleri için ortam sağlama	Girişimlerini desteklemek için işlemler kurma	Somut neticeler ile sonuçlanma
Her zaman	9	12	16	20	19	15	13	16
Ara sıra	10	9	5	1	2	6	7	5
Hiçbir zaman	2	-	-	-	-	-	1	-

Tablo 5, Çocuk katılımı değerlendirme formunun “Çocukların katılımı için etkili bir projenin özellikleri” den “Yetkinlik Koşulları” bölümüne bakıldığında; “Gerçek sorumluluk ve etkiye sahip olma” sorusuna 9 yerel yönetimin her zaman, 10 yerel yönetimin ara sıra, 2 yerel yönetimin ise hiçbir zaman cevabını verdiği görülmüştür. “Aktivite amaçlarını anlama sürecin parçası olma” sorusuna 12 yerel yönetimin her zaman, 9 yerel yönetimin ara sıra cevabını verdiği, “Karar vermede ve hedefe ulaşmada rol oynama” sorusuna 16 yerel yönetimin her zaman, 5 yerel yönetimin ara sıra cevabını verdiği, “Görüşlerini inşa ve ifade etmede destek verilmesi” sorusuna 20 yerel yönetimin her zaman, 1 yerel yönetimin ara sıra cevabını verdiği, “Olanakların adil paylaşımı” sorusuna 19 yerel yönetimin her zaman, 2 yerel yönetimin ara sıra cevabını verdiği, “Yetkin gelişim dereceleri için ortam sağlama” sorusuna 15 yerel yönetimin her zaman, 6 yerel yönetimin ara sıra cevabını verdiği, “Girişimlerini desteklemek için işlemler kurma” sorusuna 13 yerel yönetimin her zaman, 7 yerel yönetimin ara sıra, 1 yerel yönetimin hiçbir zaman cevabını verdiği, “Somut neticeler ile sonuçlanma” sorusuna ise 16 yerel yönetimin her zaman, 5 yerel yönetimin ara sıra cevabını verdiği görülmektedir.

İstanbul’un Anadolu ve Avrupa yakasında bulunan yerel yönetimlerin vermiş oldukları cevaplara bakıldığında, Çocukların Katılımı İçin Etkili Bir Projenin Özelliklerinden Yetkinlik Koşullarına yerel yönetimlerin en fazla “Görüşlerini ifade ve inşa etmede destek verilmesi” ve “Olanakların adil paylaşımının” her zaman sağladıkları görülmektedir. Çoğu yerel yönetimin “Karar vermede ve hedefe ulaşmada rol oynama”, “Somut neticeler ile sonuçlanma” ve “Yetkin gelişim dereceleri için ortam sağlamanın” ise her zaman sağladıkları görülmektedir. Genellikle “Girişimlerini desteklemek için işlemler kurma”, “Aktivitenin amaçlarını anlama, sürecin parçası olma” ve “Gerçek sorumluluk ve etkiye sahip olmanın” ise yerel yönetimler tarafından ara sıra sağlandığı görülmektedir.

Tablo 6. Çocukların katılımı için etkili bir projenin özellikleri –yansıtma koşulları

	Çocukların katılımı için etkili bir projenin özellikleri				
	Yansıtma koşulları				
	Karar verme aşamalarında şeffaflık	Sonuçların sebeplerini anlama	Eleştirel düşünme fırsatı	Grup olarak ve bireysel değerlendirme fırsatı	Güçteki farklılıkları tartışma
Her zaman	17	8	13	16	14
Ara sıra	4	13	8	5	7
Hiçbir zaman	-	-	-	1	2

Tablo 6, Çocuk katılımı değerlendirme formunun “Çocukların katılımı için etkili bir projenin özellikleri” den “Yansıtma Koşulları” bölümüne bakıldığında; “Karar verme aşamalarında şeffaflık” sorusuna 17 yerel yönetimin her zaman, 4 yerel yönetimin ara sıra cevabını verdiği, “Sonuçların sebeplerini anlama” sorusuna 8 Yerel yönetimin her zaman, 13 yerel yönetimin ara sıra cevabını verdiği, “Eleştirel düşünme fırsatı” sorusuna 13 yerel yönetimin her zaman, 8 yerel yönetimin ara sıra cevabını verdiği, “Grup olarak ve bireysel değerlendirme fırsatı” sorusuna 16 yerel yönetimin her zaman, 5 yerel yönetimin ise ara sıra cevabını verdiği, “Güçteki farklılıkları tartışma” sorusuna 14 yerel yönetimin her zaman, 7 yerel yönetimin ise ara sıra cevabını verdiği görülmektedir.

İstanbul’un Anadolu ve Avrupa yakasında bulunan yerel yönetimlerin vermiş oldukları cevaplara bakıldığında, İstanbul’un Anadolu ve Avrupa yakasında bulunan yerel yönetimlerin vermiş

oldukları cevaplara bakıldığında, Çocukların Katılımı İçin Etkili Bir Projenin Özelliklerinden Yansıtma Koşullarına yerel yönetimlerin çoğunun “Karar verme aşamalarında şeffaflık” ve “Grup olarak ve bireysel olarak değerlendirme fırsatını” her zaman sağladıkları görülmektedir. Daha az yerel yönetimin “Güçteki farklılıkları tartışma” ve “Eleştirel düşünme fırsatını” ise her zaman sağladığı görülmektedir. Genellikle “Sonuçların sebebini anlamayı” ise ara sıra sağladıkları görülmektedir.

Tablo 7. Çocukların katılımının beklenen sonuçları – çocuklar için

	Çocukların katılımının beklenen sonuçları								
	Çocuklar için								
	Kendiyle ilgili olumlu duygular geliştirme	Artan yetkinlik duygusu	Başkalarının ihtiyaçlarına artan duyarlılık	Hoşgörü ve adalet duygusunda artış	Demokratik değer ve davranışları anlamada artış	Yaşam boyu katılıma hazırlama	Yeni sosyal ağlar oluşturma	Yeni beceriler edindirme	Eğlendirme
Her zaman	19	18	16	19	18	16	18	19	17
Ara sıra	2	3	5	2	3	5	3	2	4
Hiçbir zaman	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tablo 7, Çocuk katılımı değerlendirme formunun “Çocuk Katılımının Beklenen Sonuçları” dan “Çocuklar İçin” bölümüne bakıldığında; “Kendiyle ilgili olumlu duygular geliştirme” sorusuna 19 yerel yönetimin her zaman, 2 yerel yönetimin ara sıra cevabını verdiği, “Artan yetkinlik duygusu” sorusuna 18 yerel yönetimin her zaman, 3 yerel yönetimin ara sıra cevabını verdiği, “Başkalarının ihtiyaçlarına artan duyarlılık” sorusuna 16 yerel yönetimin her zaman, 5 yerel yönetimin ara sıra cevabını verdiği, “Hoşgörü ve adalet duygusunda artış” sorusuna 19 yerel yönetimin her zaman, 2 yerel yönetimin ara sıra cevabını verdiği, “Demokratik değer ve davranışları anlamada artış” sorusuna 18 yerel yönetimin her zaman, 3 yerel yönetimin ara sıra cevabını verdiği, “Yaşam boyu katılıma hazırlama” sorusuna 16 yerel yönetimin her zaman, 5 yerel yönetimin ara sıra cevabını verdiği, “Yeni sosyal ağlar oluşturma” sorusuna 18 yerel yönetimin her zaman, 3 yerel yönetimin ise ara sıra cevabını verdiği, “Yeni beceriler edindirme” sorusuna 19 yerel yönetimin her zaman, 2 yerel yönetimin ara sıra cevabını verdiği, “Eğlendirme” sorusuna 17 yerel yönetimin her zaman, 4 yerel yönetimin ara sıra cevabını verdiği görülmektedir. İstanbul’un Anadolu ve Avrupa yakasında bulunan yerel yönetimlerin vermiş oldukları cevaplara bakıldığında, yerel yönetimlerin genellikle Çocukların Katılımının Çocuklar İçin Beklenen Sonuçları ile ilgili koşulları her zaman sağladıkları görülmektedir.

Tablo 8. Çocukların katılımının beklenen sonuçları – kuruluşlar için

	Çocukların katılımının beklenen sonuçları			
	Kuruluşlar için			
	Çocukların önceliklerine karşı hassas davranarak program ve politika geliştirme	Katılım süreçleri kurma	Çocuk haklarına bağlılıkta artış	Yenilik (inovasyon) sağlama
Her zaman	18	15	16	16
Ara sıra	3	5	4	4
Hiçbir zaman	-	1	1	1

Tablo 8, Çocuk katılımı değerlendirme formunun “Çocuk Katılımının Beklenen Sonuçları” dan “Kuruluşlar İçin” bölümüne bakıldığında; “Çocukların önceliklerine karşı hassas davranarak program ve politika geliştirme” sorusuna 18 yerel yönetimin her zaman, 3 yerel yönetimin ara sıra cevabını verdiği, “Katılım süreçleri kurma” sorusuna 15 yerel yönetimin her zaman, 5 yerel yönetimin ara sıra cevabını verdiği, “Çocuk haklarına bağlılıkta artış” sorusuna 16 yerel yönetimin her zaman, 4 yerel yönetimin ara sıra, 1 yerel yönetimin hiçbir zaman cevabını verdiği, “Yenilik (inovasyon) sağlama” sorusuna 16 yerel yönetimin her zaman, 4 yerel yönetimin ara sıra, 1 yerel yönetimin hiçbir zaman cevabını verdiği görülmektedir. İstanbul’un Anadolu ve Avrupa yakasında bulunan yerel yönetimlerin vermiş oldukları cevaplara bakıldığında, Çocuk Katılımının Kuruluşlar İçin Beklenen Sonuçlarından yerel yönetimlerin en fazla “Çocukların önceliklerine karşı hassas davranarak program ve politika

geliştirmeyi” her zaman sağladıkları görülmektedir. Daha az yerel yönetimin “Çocuk haklarına bağlılıkta artış”, “yenilik (inovasyon) sağlama” ve “katılım süreçleri kurmayı” her zaman sağladığı görülmektedir.

Tablo 9. Çocukların katılımının beklenen sonuçları – çocukların toplumu için

	Çocukların katılımının beklenen sonuçları			
	Çocukların toplumu için			
	Çocuk haklarına ilişkin halk eğitimi verme	Çocuklara karşı daha olumlu davranış ve ilişkiler	Sosyal sermayede artış	Yaşam standardında yükseliş
Her zaman	11	16	13	16
Ara sıra	9	5	6	2
Hiçbir zaman	1	-	2	2

Tablo 9, Çocuk katılımı değerlendirme formunun “Çocuk Katılımının Beklenen Sonuçları” dan “Çocukların Toplumu İçin” bölümüne bakıldığında; “Çocuk haklarına ilişkin halk eğitimi verme” sorusuna 11 yerel yönetimin her zaman, 9 yerel yönetimin ara sıra, 1 yerel yönetimin hiçbir zaman cevabını verdiği, “Çocuklara karşı daha olumlu davranış ve ilişkiler” sorusuna 16 yerel yönetimin her zaman, 5 yerel yönetimin ara sıra cevabını verdiği, “Sosyal sermayede artış” sorusuna 13 yerel yönetimin her zaman, 6 yerel yönetimin ara sıra, 2 yerel yönetimin hiçbir zaman cevabını verdiği, “Yaşam standardında yükseliş” sorusuna 16 yerel yönetimin her zaman, 2 yerel yönetimin ara sıra, 2 yerel yönetimin hiçbir zaman cevabını verdiği görülmektedir.

İstanbul’un Anadolu ve Avrupa yakasında bulunan yerel yönetimlerin vermiş oldukları cevaplara bakıldığında, çocuk katılımının çocukların toplumu için beklenen sonuçlarından yerel yönetimlerin en fazla “Çocuklara karşı daha olumlu davranış ve ilişkiler” ve “Yaşam standardında yükseliş” her zaman sağladıkları görülmektedir. Daha az yerel yönetimin “sosyal sermayede artış” ve “çocuk haklarına ilişkin halk eğitimi vermeye” her zaman sağladığı görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Sürdürülebilirlik kavramı çocukların yetişkin olduğu dünya üzerinde bugünden itibaren olumlu bir etkide bulunabilmemiz için oldukça önemli bir kavramdır. Öte yandan çocukların içinde yaşadıkları topluma aidiyet duymaları ve sorumluluklarının bilincinde olmaları için toplumdaki tüm yapı ve organizasyonlara büyük sorumluluk düşmektedir. Bu bağlamda ÇDŞ Girişimi’nin en önemli ayağını oluşturan yerel yönetimler, çocukların katılım hakkını hayata geçirmek için kilit bir noktada durmaktadır. Kamaraj ve Öğrencileri (2016) yaptıkları araştırmada İstanbul’daki yerel yönetimlerin, vakıfların ve üniversitelerin sürdürülebilir bir kentin oluşmasına yaptığı katkılara vurgu yapmış; İstanbul’un yaşam kalitesinin sosyo-kültürel ortamlar, çocuk dostu fiziksel ortamlar, çocuk dostu doğal ortamlar ve sosyo-kültürel etkinlikler ile artırılarak bu ortamlarda yapılan projelere çocuk katılımının sağlanmasının sürdürülebilir bir kentin oluşmasına yapacağı katkının son derece değerli olduğuna değinmişlerdir.

Chawla’nın (2001) belirttiği katılım biçimlerinde bir basamak bir öncekinden daha anlamlı bir katılım içermekte bu nedenle kademeli bir ilerleme görülmektedir. Bu noktada çocuk katılımını uygulamaya koymak ne kadar önemliyse, katılımın biçimini belirlemek ve sonraki uygulamalar için hedefler belirleyerek katılımı daha anlamlı hale getirmek de o kadar önemlidir. Bu bağlamda, elde edilen bulgular incelenirken (Tablo 1), katılım biçimlerinin derecelenerek artış göstermesi; saptanmış katılım, atanmış katılım ve davetli katılım biçimlerinin bir noktadan sonra yerini diğer katılım biçimlerine bırakması beklenmektedir. Çünkü bu ilk üç katılım biçiminde çocuklar Hart’ın (1992) katılım merdiveninin ilk üç basamağında olduğu gibi aslında katılımcı değillerdir. Dördüncü, beşinci ve altıncı katılım biçimi ise ulaşılacak amacı oluşturan “iş birliğine dayalı katılım” için basamakları oluşturmaktadır. Bu çerçevede araştırmadan elde edilen verilere bakıldığında, yerel yönetimlere çocuk katılımını hedefleyerek yaptıkları projelerde katılım biçimleri konusunda bilinci arttırmak amacıyla uzmanlar tarafından verilecek bir eğitimin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Yerel yönetimlerden farklı toplumsal yapı ve organizasyonlar ile işbirliği içinde çalışması beklenmekte olup eldeki verilere bakıldığında çoğu yerel yönetimin bu konuya önem verdiği görülmektedir (Tablo 2). Aynı zamanda “çocuk katılımını ortamın doğal bir parçası yapma” koşulunun da çoğu yerel yönetim tarafından sağlandığı görülmektedir. Bu koşul aynı zamanda katılımı bir süreç olarak ele almak anlamına gelmektedir. Jones (2010) katılımın bir süreç olarak ele alınıp bir defaya mahsus planlanmadığında anlamlı hale geldiğini vurgulamıştır.

BM, ÇHS'nin 2. maddesinde yer alan “ayırım gözetmeme” ilkesi (UNICEF, 2004), Giriş koşulları alt başlığında yer alan “katılımcıları adilce seçme” koşulunu desteklemektedir (Tablo 3). Katılımcıları adilce seçme, her çocuğa ırk, renk, cinsiyet, dil, siyasal ya da başka düşünceler, ulusal, etnik ve sosyal köken, mülkiyet, sakatlık, doğuş ve diğer statüler nedeniyle hiçbir ayırım gözetmeksizin katılım hakkı tanımak anlamına gelmektedir. Her çocuğa bu felsefe ile katılım hakkı tanındığı gibi, onların katılımını kolaylaştırmalı, “planlama ve konum açısından erişilebilir” olmalıdır. Çocuğun yararı gözetilerek oluşturulan bu ortamda, çocuğun özgürlük alanı kısıtlanmamalı ve ona her aşamada özgür seçim hakkı tanınmalıdır. Bu bağlamda verilen yanıtlar incelendiğinde, yerel yönetimlerin çoğunun giriş koşullarını yerine getirdiği görülmektedir.

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin 29. maddesinde (BM, 2016) ve BM ÇHS'nin 14. maddesinde (UNICEF, 2004) bireye saygı ve toplum üyeleri arasındaki saygı bir hak olarak yer almaktadır. Katılım sürecinin özünde de karşılıklı saygı bulunmaktadır. Katılım, çocukların, kendilerini ilgilendiren konularda, karar alma süreçlerine farklı düzeylerde dahil olma sürecidir; bu süreç çocuklar ile yetişkinlerin karşılıklı saygı ve güç paylaşımı çerçevesinde bilgiyi paylaştıkları ve iletişim kurdukları bir süreçtir (O' Kane, 2003). Bu koşulları sağlayan ortamlarda yetişkinlerin gücü paylaşırken karşılıklı saygı çerçevesinde bilgiyi çocuklarla iletişim kurarak aktarma konusunda motivasyonlarının yüksek olması önemlidir. Bu durum iki tarafın da birbirini destekleyerek karşılıklı saygı çerçevesinde sosyal sermayenin de güçlenmesini sağlayacaktır. Yerel yönetimlerin bu maddeleri hayata geçirmek adına atacakları adımlar oldukça kıymetlidir. Bu bağlamda yerel yönetimlerin sosyal destek koşullarını sağladığı görülmektedir (Tablo 4). Ancak katılım biçimlerine bakıldığında (Tablo 1) çalışma grubunda yer alan yerel yönetimlerin saptanmış katılıma yer verme durumları ile işbirliğine dayalı katılıma yer verme durumlarının birbirine yakın olması; bir çelişki yaratmaktadır. Yerel yönetimlerin saptanmış katılıma mümkün olduğunca az yer verip, işbirliğine dayalı katılıma daha çok yer vermesi katılımı daha anlamlı hale getirecektir.

Araştırmada yer alan yerel yönetimlerin, çocuk katılımının çocuklar için beklenen sonuçlarına verdikleri cevaplara bakıldığında (Tablo 7), çocukların yetkinliklerinin artması yönünde bir beklentileri olduğu görülmektedir. Bu noktada çelişkili bir durum ortaya çıkmaktadır; yerel yönetimlerin, yetkinlik koşullarını beklenen düzeyde yerine getirmediği, özellikle “gerçek sorumluluk ve etkiye sahip olma”, “aktivite amaçlarını anlama ve sürecin parçası olma”, “yetkin gelişim dereceleri için ortam sağlama” ve “girişimlerini desteklemek için işlemler kurma” süreçlerinde çocukların yeterince desteklenmediği görülmektedir (Tablo 5). Çocukların artan yetkinlik duygusuna sahip olmalarını sağlamak için yerel yönetimlerin yetkinlik koşullarına önem ve öncelik vermesi gerekmektedir.

Koç, Tavşancıl ve Demir (2015, s. 137) yaptıkları araştırmada Ankara'da yaşayan çocukların yaşadıkları şehri nasıl gördüklerini ve yaşadıkları şehir hakkındaki görüşlerini incelemiş ve önemli bulgular elde etmişlerdir. Bu bulgular incelendiğinde, çocukların yaşadıkları şehir ile ilgili her detay ile ilgilendikleri ve tümüne dair görüşlerinin bulunduğu görülmektedir. Araştırmacılar, şehir yaşamındaki olumlu ve olumsuz değişmelerin gözlenmesi, izlenmesi, denetlenmesi ve kontrolünde çocukların görüşlerinin önemli bir ölçüt olduğunu vurgulamışlardır. Elde edilen veriler (Tablo 6) bu bağlamda incelendiğinde; karar verme aşamalarında şeffaf olunması, çocukların daha kolay katılım sağlayacağı bir yerel yönetim modeli oluşturulması anlamında oldukça önemlidir. Bu durum ancak çocuğa saygının ve katılımcılar arasında karşılıklı saygının bulunduğu ve çocukların birbirlerini destekleyip teşvik ettikleri ortamlarda gerçekleşecektir. Çocuğa hem eleştirel düşünme fırsatı hem de bireysel düzeyde ve grup düzeyinde değerlendirme imkânı sunulması proje sonuçlarının sebeplerini daha iyi anlamalarını sağlaması açısından önemlidir.

Topluma ulaşmada bir ağ görevi gören yerel yönetimlerin atacağı adımlar ve gerçekleştirdikleri projeler, toplum merkezli atılan adımların daha kalıcı ve sürdürülebilir olmasından dolayı oldukça

önemlidir. Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre ülkemizde nüfusun %93,3'ü yerel yönetim sınırları içerisinde yaşamakta ve bu nüfusun üçte birini çocuklar oluşturmaktadır (TÜİK, 2015). Bu durum yerel yönetimlerin “önce çocuklar” diyerek çocuk haklarına saygılı ve saptanmış katılımdan iş birliğine dayalı katılıma doğru kademeli ilerleyen süreci gözeterek yenilik içeren projelere yer vermesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu konuda yerel yönetimlerin çocukların katılımına yönelik program ve politika geliştirilmesine destek vermesi gerekmektedir.

İstanbul'un 11 ilçesinin yerel yönetimi, çocuk haklarına ilişkin halk eğitimini verdiklerini belirtmişlerdir (Tablo 9). Bu ilçelerin nüfus oranları incelendiğinde İstanbul nüfusunun yaklaşık %40'ını oluşturduğu görülmüştür. Yerel yönetimlerin ulaştığı halk kitlesi düşünüldüğü zaman; bu oran oldukça önemli bir orandır ancak yine de yeterli değildir. Toplumun çocuk hakları konusunda daha fazla bilinçlendirilmesi konusunda yerel yönetimlerin gösterecekleri gayret oldukça önemlidir. Çocuk katılımının çocukların toplumu için beklenen sonuçlarından birisi de sosyal sermayede artış olmasıdır. Bireylerin birbirleriyle etkileşime girmesi ve birlikte hareket etmesi sosyal sermayeyi güçlendirmektedir ve bunun yolu da katılımdır. Bu noktada yerel yönetimlerden beklenen, çocuk toplumlarında sosyal sermayede artışı sağlayacak politika ve uygulamalara yer vermeleridir.

Sonuç olarak; yerel yönetimlerin çocukların katılımını sağladıkları projeler, çocuk dostu bir şehir olma yolunda atılan adımlar olarak görülmelidir. Habitat III Konferansı'nın Eylül ayında yayınlanan Yeni Kent Gündemi adlı bildirisinde yer alan şehirler ve yerleşim alanları için öngörülerden birisi katılımcı, sivil katılımı teşvik eden, bütün bölge sakinleri arasında sahiplik ve aidiyet duygusunu oluşturan, güvenlik önceliği taşıyan, erişilebilir, yeşil, kaliteli kamusal alanlar barındıran, aile dostu, sosyal etkileşimleri ve kuşaklar arası etkileşimleri geliştiren, kültürel özellikler barındıran, politik katılımı sağlayan, sosyal uyumu teşvik eden, huzurlu ve çoğulcu bir toplumu koruyan, tüm sakinlerinin ihtiyaçlarını karşılayan ve hassas durumlarda onların özel ihtiyaçlarına cevap veren şehirler ve yerleşim alanları (Habitat III, 2016) şeklindedir. Habitat III konferansında ele alınan gündem maddeleri “Nasıl bir yerel yönetim?” sorusu için anahtar niteliğindedir. Yine aynı gündem bildirisinde kadınlar, çocuklar ve gençler, yaşlılar, engelli bireyler, göçmenler, yerli insanlar ve zor şartlarda yaşayan insanlar da dahil olmak üzere toplumdaki her bireyin bir paydaş olarak görülmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Çocuğa uygun olan bir şehir, o şehirde yaşayan diğer tüm bireyler için de uygun bir şehir olacaktır. Bu nedenle çocuğa yönelik atılan adımların evrenselliği bulunmaktadır. Yaşadıkları şehrin önemli bir paydaşı olan çocukların, kendi şehirleriyle olan bağlarını kuvvetlendirmede yerel yönetimlere büyük sorumluluk düşmektedir.

İstanbul'un Anadolu ve Avrupa yakasında bulunan 21 ilçesinin yerel yönetimi ile yürütülen bu çalışma ile çocuk katılımına dikkat çekildiği düşünülmektedir. Yerel yönetimlerin çocuklara yönelik projeleri katılım biçimleri, etkili bir projenin özellikleri (yakınsama koşulları, giriş koşulları, sosyal destek koşulları, yetkinlik koşulları ve yansıtma koşulları) ve çocukların katılımının beklenen sonuçları (çocuklar için, kuruluşlar için, çocukların toplumu için) başlıkları ile ele alınıp incelenmiş; yerel yönetimlerin bazı koşulları sağladıkları bazı koşulları ise yeterince sağlamadıkları görülmüştür. Çocuklara yönelik projelerin hazırlanma ve uygulanma süreçlerinde yerel yönetimlerin üniversitelerden destek almaları ve akademisyenler ile iş birliği yapmaları etkili olacaktır. Araştırma sonuçlarının bu bağlamda önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma verilerini toplama sürecinde yaşanan en büyük zorluk, yerel yönetimlerin çocuklara yönelik kurumsallaşmış bir birimlerinin olmamasıdır. Farklı birimlerin bünyesinde çocuğa yönelik projeler yapılmasından ziyade ortak bir çocuk biriminde farklı projelerin yer alması daha verimli ve daha etkili süreçleri beraberinde getirecektir. Bu bağlamda yerel yönetimlere bu unsuru gözetmeleri, yerel yönetimlerin bünyesinde çocuk hakları biriminin kurulması önerilebilir. Çocuk katılımı saptanmış katılımdan iş birliğine dayalı katılıma doğru ilerleyen katılım biçimlerini bünyesinde barındıran bir süreçtir. Yapılan projelerde çocukların git gide daha etkin bir katılım gerçekleştirmeleri beklenirken yerel yönetimlerin bu unsuru yeterince gözetmediği görülmüştür. Bu bağlamda akademisyenler tarafından çocuk katılımını içeren etkili bir projenin nasıl sağlanacağına ilişkin olarak bilgilendirmenin yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

- Aile Dostu Kentler Araştırması (2015). Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü, İstanbul.
- Arapgirlioğlu, K. ve Yener, Z. (2007). Kentler, sürdürülebilirlik ve bir yerel gündem 21 öyküsü. Bülten 51: Dosya 05, *Sürdürülebilirlik: Kent ve Mimarlık*, Ankara: TMMOB Mimarlar Odası Ankara Şubesi. 59- 65.
- Arın, S ve Özsoy, A. (2015). Kentsel mekan tasarımında çocuk katılımı. *İdeal Kent Dergisi*, 17, 182-201.
- BM Dünya Çevre ve Kalkınma Konferansı (1997). Rio Deklarasyonu ve “Gündem 21” (UN Conference on Environment and Development –Rio Declaration and “Agenda 21”), T.C. Çevre Bakanlığı.
- Birleşmiş Milletler (2016). *Universal Declaration of Human Rights*. <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/> Erişim Tarihi: 02.11.2018.
- Chawla, L. (2001). Evaluating children’s participation: seeking areas of consensus. *PLA Notes*, 42, 9–13.
- Çakırer Özservet, Y ve Küçük, E. (2015). *Çocukların şehri üzerine*. Marmara Yerel Yönetimler Birliği Kültür Yayınları: İstanbul.
- Dyllick, T. & Hockerts, K. (2002). Beyond the business case for corporate sustainability. *Business Strategy and The Environment*, 11, 130-141.
- Erdoğan, O. (2011). *Çocuk hakları*. İstanbul: Acar Basım.
- Gökmen H. (2013). *Çocuk dostu kent üzerine stratejiler*. TMMOB 2. İzmir Kent Sempozyumu, İzmir.
- Habitat III. (2016). New Urban Agenda, Draft outcome document for adoption in Quito, October 2016. <https://habitat3.org/the-new-urban-agenda/> Erişim tarihi: 27.10.2016
- Hart, R. (1992). *Children's participation: from Tokenism to citizenship*. Innocenti Essays UNICEF, International Child Development Centre, Piazza SS Annunziata 12, 50122.
- Hart, R. A. (1997). *Children’s participation: The theory and practise of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Earthscan Publishing.
- ICC. (2009). Çocuk katılımı el kitabı. <http://www.cocukhaklarizleme.org/cocuk-katilimi-el-kitabi>. Erişim Tarihi: 02.11.2018
- Jones, H. L. (2010). *Putting children at the centre: A practical guide to children's participation*. Londra: Save the Children.
- Kamaraj, I. ve Öğrencileri, YL. (2016). *Sürdürülebilir kentler için çocuk dostu ortamlar ve çocuk katılımı*. (Ed.:Ş. Geniş, ve E. Osmanoglu) II. Uluslararası Kent Araştırmaları Kongresi Bildiriler Kitabı (1157-1177). Ankara: İdeal Kent Yayınları.
- Karakurt Tosun, E. (2009). Sürdürülebilirlik olgusu ve kentsel yapıya etkileri. *Paradoks Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi* (e-dergi), 5(2).
- Koç, N., Tavşancıl, E. ve Ergül D. (2015). Çocuk dostu şehir girişimi ve çocukların gözüyle Ankara. *İdeal Kent Dergisi*, 17, 106-139.
- O’ Kane, C. (2003). *Children and young people as citizens: Partners for social change*. İsveç: Save the Children.
- Percy-Smith, B. & Thomas, N. (2010). *A handbook of children and young people’s participation: Perspectives from theory and practices*. New York: Routledge.
- Topsümer, F., Babacan, E. ve Baytekin, E. P. (2009). Şehir ve çocuk: Çocuk dostu şehir girişiminin şehir imajına katkısı. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 35, 5-20.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK)(2014). İstatistiklerle çocuk raporu. http://www.tuik.gov.tr/kitap.do?metod=kitapdetay&kt_id=11&kitap_id=269 erişim Tarihi: 27.10.2018.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK)(2015). Türkiye’de nüfusun %93,3’ü yerel yönetim sınırları içinde yaşıyor http://www.tuik.gov.tr/basinOdasi/haberler/2015_8_20150226.pdf Erişim Tarihi: 29.10.2016.
- United Nations International Children’s Emergency Fund (2004). *Çocuk haklarına dair sözleşme: birinci kısım: madde 1-20*. Türkiye: UNICEF.
- United Nations International Children’s Emergency Fund (2009). *Child Friendly cities promoted by UNICEF National Committees and Country Office s– Factsheet*. UNICEF Milli Komiteleri ve Ülke Ofisleri Tarafından Desteklenen Çocuk Dostu Şehirler.
- Unicef. (2016). ÇDŞ. <http://unicef.org.tr/sayfa.aspx?id=64> Erişilme tarihi: 28.10.2018.
- United Nations (2014). “*World Urbanization Prospects: The 2014 Revision – Highlight*” “*Dünya Kentleşme Beklentileri: 2014 Revizyonu – Highlights*”. United Nations Publications, New York.



The Relationship Between Middle School Students' Problem Posing Skills And Algebraic Thinking Levels¹

Müşerref Şükran GANIOĞLU², Ahmet CİHANGİR³

Abstract

The purpose of this study, to determine problem-posing skills and algebraic thinking levels and whether there is a relationship between problem-posing skills and algebraic thinking levels. In this research, correlation was used from quantitative research methods. In the fall semester of the 2016-2017 academic year, 308 students (151 girls, 157 boys) attending 7th and 8th grade in three secondary schools in the province of Konya were participated in the research. In the research, to determine the algebraic thinking levels of students, developed by Hart et al. (1998) and "Algebraic Thinking Level Test" adapted to Turkish by Altun (2005) was used. In addition, to measure the problem-posing skills of the students, Problem Posing Test was used as a data collection tool. The Spearman's Rank Correlation coefficient technique was used to determine the relationship between problem-posing skills and algebraic thinking levels. As a result of the research, while there is an accumulated at level 0 and level 1 among 7th grade students, it is accumulated at level 2 and level 4 among 8th grade students. In addition, it was determined that there is a strong correlation between students' algebraic thinking level and problem-posing skills in the positive direction.

Keywords

Math education
Problem posing
Algebraic thinking level

Article Info

Received: 12.10.2018
Accepted: 05.10.2019
Online Published: 12.31.2019

Ortaokul Öğrencilerinin Problem Kurma Becerileri İle Cebirsel Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişki

Öz

Bu çalışmanın amacı, ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin problem kurma becerilerini ve cebirsel düşünme düzeylerini belirleyerek aralarında bir ilişki olup olmadığını tespit etmektir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden korelasyon türü ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya, Konya ili Akşehir ilçesinde bulunan, MEB'e bağlı üç ortaokulda, 7. ve 8. sınıf düzeyinden 308 öğrenci (151 kız, 157 erkek) katılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin cebirsel ifadeleri anlama ve düşünme düzeylerini belirlemek amacıyla Hart vd. (1998) tarafından geliştirilen ve Altun (2005) tarafından Türkçe kullanıma uygun hale getirilen "Cebirsel Düşünme Düzeyi Testi (CDDT)" kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin problem kurma becerisini ölçmek için problem kurmaya yönelik "Problem Kurma Testi (PKT)" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Problem kurma becerileri ile cebirsel düşünme düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek

Anahtar Kelimeler

Matematik eğitimi
Problem kurma
Cebirsel düşünme düzeyi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 10.12.2018
Kabul Tarihi: 10.05.2019
E-Yayın Tarihi: 31.12.2019

¹ Bu makale Dr. Öğr. Üyesi Ahmet CİHANGİR danışmanlığında yürütülen Ortaokul Öğrencilerinin Problem Kurma Becerileri İle Cebirsel Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişki adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, m.sukran.sayi@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9645-8539>

³ Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Türkiye, acihangir@konya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9484-1000>

için Spearman Sıra Farkları korelasyon katsayısı tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 7. sınıf öğrencilerinde Düzey 0 ile Düzey 1 seviyesinde yığılma yaşanırken, 8. sınıf öğrencilerinde Düzey 2 ve Düzey 4 seviyelerinde yığılma yaşanmıştır. Ayrıca öğrencilerin cebirsel düşünme düzeyleri ile problem kurma becerileri arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Introduction

Problem posing from the first years of primary education is an activity frequently encountered by students. Problem posing is a problem-solving activity involving questions to be investigated or perceived for a given situation, and the creation of new problems. Problem posing; throughout the problem solving process, including problem rearrangement and pattern searching (Akay et al., 2006: 139-140). Algebraic thinking is the use of mathematical symbols and tools by extracting information from a situation, representing that information mathematically in words, diagrams, tables, graphs and equations; and interpreting and applying mathematical findings, testing conjectures, and identifying functional relationships, to the same situation and to new, related situations (Herbert and Brown, 1997: 123-124).

When the literature is examined, many researches on algebraic thinking and the development of algebraic thinking have been encountered (Kaya and Keşan, 2004; Erbaş et al., 2009; Steele and Johanning, 2004). In our country studies, in general, students' errors and misconceptions related to algebraic concepts have been investigated, but no studies have been found attribution to algebraic thinking level and problem posing. The focus of the research with these movements has been to determine the relationship between problem-posing skills and algebraic thinking levels of secondary school students.

What is the Problem Posing?

Problem posing defined as the process by which, on the basis of mathematical experience, students construct personal interpretations of concrete situations and formulate them as meaningful mathematical problems (Stoyanova and Ellerton, 1996: 518). According to NCTM (2000), problem posing; to create a new problem in a given situation or phrase. Thanks to problem-posing activity; learn mathematical reasoning, have the ability to explore mathematical situations and express mathematical situations properly (Akay et al., 2006: 145; Silver, 1994: 20).

According to Stoyanova and Ellerton (1996: 520), problem posing situations can be classified as free, semi-structured or structured:

1. *Free Problem-Posing Situations:* It is not given any problem situation to student here. Students are asked to set up problems that are appropriate to the natural situation given without limitation. In the case of free problem posing, students use a situation in daily life inside or outside the school and produce a new problem by producing some questions. Students are asked to create a new problem with incentives such as "create an easy or difficult problem", "arrange a suitable problem for math competitions or tests" or "generate a problem you want" (Akay, 2006: 85).

2. *Semi-Structured Problem-Posing Situations:* Semi-structured problem-posing situations involve giving the students unfinished problem structures, and asking them to describe what kind of problems could be created on the basis of the information given. The unfinished problem structures can be given either by a picture, equation, calculation or inequality (Stoyanova and Ellerton, 1996: 523).

3. *Structured Problem-Posing Situations:* Teachers develop specific problem solving strategies and ask their students to set up problems that they need to use in solving these strategies. As an example; "Last night, there was a party at your cousin's house and the doorbell rang 10 times. When the doorbell rang the first time, only one guest arrived. If there would be 3 more guests every bell rings, how many guests would have come to the house when the 10th doorbell rang? Using the information contained here is you can build as many problems as you can."

What is the Algebraic Thinking?

Algebra; using a number and a symbol, a mathematical expression that transforms the relationship or relationships studied into generalized equations (Akkaya and Durmuş, 2006: 13).

Algebraic thinking includes; problem solving, reasoning, using representations, understanding variables, expressing the meaning of symbolic representations, working with models for the development of mathematical ideas, transforming between representations (Kaf, 2007, as cited in Kaya et al., 2016: 143). Algebraic thinking is a special form of mathematical thinking, not limited only to algebraic studies (Çelik, 2007: 8). Algebraic thinking that implies symbols as a reflection of mental activity; establishing relationships between algebraic situations, manifesting thoughts through different and multiple representations, describing concrete, semi-concrete and abstract concepts in algebraic relations and represents reaching the conclusion by reasoning (Kaya and Keşan, 2014: 42).

The development of algebraic thinking is accelerated by abstract processes and consists of four successive levels (Hart et al., 1998, as cited in Altun, 2015: 292-293).

Level 1, finding a letter value by arithmetic operations, reaching a result by treating the letters as object names or the ability to finalizing a process without having to value these letters, despite the letters in the content of the problem.

Level 2, the part that is different from the first level, is a bit more complicated than the questions that belong to this level. Second-level students can solve more complex questions because they are accustomed to algebraic expressions.

Level 3, the letters are considered as an unknown and can be processed through these unknowns. It is difficult for a child who understands unknowns as an object to go to the right conclusion. Level 4 is like to the third level, but more complex expressions can be meaningful and results of operations can be reached. In these questions, students should perceive letters as unknowns, use them in an unknown relation or equation and see a letter as a representative of more than one number.

Method

The purpose of this study, to determine problem-posing skills and algebraic thinking levels and whether there is a relationship between problem-posing skills and algebraic thinking levels. Therefore in this research, correlation was used from quantitative research methods.

In the fall semester of the 2016-2017 academic year, 308 students attending 7th and 8th grade in three secondary schools in the province of Konya were participated in the research. In the research, to determine the algebraic thinking levels of students, developed by Hart et al. (1998) and "Algebraic Thinking Level Test" adapted to Turkish by Altun (2005) was used. In addition, to measure the problem-posing skills of the students, suitable for each grade level "Problem Posing Test" consisting of 3 sections and each section 2 sub-items was used as a data collection tool.

When the distribution of the algebraic thinking levels of the students was determined, it was required to have answered 2/3 of the questions of the related level correctly in the first stage. Secondly, considering that the levels of algebraic thinking have a sequential structure, it has been sought to be successful at earlier levels in order to assign the student to a level. Moreover, students who failed to answer 2/3 of the questions in the level 1 level were evaluated as level 0 (Altun, 2005, Kaş, 2010: 76, Yaprak Ceyhan, 2012: 68).

The data obtained from the application were analyzed using the SPSS 24.0 package program. For data analysis, descriptive statistical methods (frequency, percentage calculations), Mann Whitney U-Test and Spearman's Rank-Order correlation coefficient technique were used and significance (p) was tested at 0.05 level.

Results

1. Interpretation of Data Obtained from Problem Posing Test

The highest score to be taken from Problem Posing Test is 30 and the lowest score is 0. The mean score of Problem Posing Test was 15.77 and the median score was 17. In addition, mode 18 was determined for the scores of the test items.

The mean score of the students in the first part (A) of the Problem Posing Test was found to be 3,78 and the median score was 1. In this part, the mode of the scores obtained was determined as 0. In

the second part (B) of Problem Posing Test, the average score of the students was 3.85 and the median score was 4. The mode of the scores obtained in this section was determined as 6. The mean score of the students in the third part (C) of Problem Posing Test was found to be 8,14 and the median was found to be 9. The mode of the scores obtained in this section was determined as 12.

According to entire of the Problem Posing Test, 7 students (4%) of 7th grade and 22 students (14%) of 8th grade have received full marks from all questions, 8 students (5%) of 7th grade students and 12 students (7%) of the 8th grade students were not able to score any questions.

Table 1. Mann Whitney U-Test findings depending on class level Mann Whitney U-Test findings -Part A of problem posing test-

Group	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p	z
7	156	139,81	21810,50	9564,500	,002	-3,045
8	152	169,58	25775,50			

According to the Mann Whitney U-Test results, there is a significant difference between the scores of 7th and 8th grade students in the part A of the Problem Posing Test ($U = 9564,500$ $p=0,002<0,05$ $z=-3,045$). According to the findings, in the part A consisting of the questions “create the appropriate problem for the given equation” 8th grade students are more successful. When the effect size is calculated for z value, $r = 0.17$ is reached. Cohen (1988), according to the effect size values determined, for the Mann Whitney U-Test $r < .20$ was considered as a low impact. This result shows that there is no big difference between the scores of 7th and 8th grade students in the part A of Problem Posing Test.

Table 2. Mann Whitney U-Test findings depending on class level Mann Whitney U-Test findings -Part B of problem posing test-

Group	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p	z
7	156	139,29	21729,50	9483,500	,001	-3,249
8	152	170,11	25856,50			

According to the Mann Whitney U-Test results, there is a significant difference between the scores of 7th and 8th grade students in the part A of the Problem Posing Test ($U = 9483,500$ $p=0,001<0,05$ $z=-3,249$). According to the findings, in the part B consisting of the questions “create a similar problem to a given problem” 8th grade students are more successful. When the effect size is calculated for z value, $r = .18 < .20$ is reached. According to Cohen (1988) effect size values, this value was evaluated as low effect. This result shows that there is no big difference between the scores of 7th and 8th grade students in the part B of Problem Posing Test.

Table 3. Mann Whitney U-Test findings depending on class level Mann Whitney U-Test findings -Part C of problem posing test-

Group	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p	z
7	156	145,71	22731,50	10485,500	,060	-1,879
8	152	163,52	24854,50			

According to the Mann Whitney U-Test results, there is no significant difference between the scores of the 7th and 8th grade students in the part C which consists of the questions that “create a problem that matches the shape or table” ($U = 10485,500$ $p=0,06>0,05$ $z=-1,879$).

2. Interpretation of Data Obtained from Algebraic Thinking Level Test

Levels of 7th grade students; 35% is Level 0, 24% is Level 1, 21% is Level 2, 16% is Level 3 and 3% is Level 4 and levels of 8th grade students; 14% is Level 0, 18% Level 1, 24% Level 2, 19% Level 3 and 25% Level 4. In all students, 25% is Level 0, 21% is Level 1, 22% is Level 2, 18% is Level 3 and 14% is Level 4.

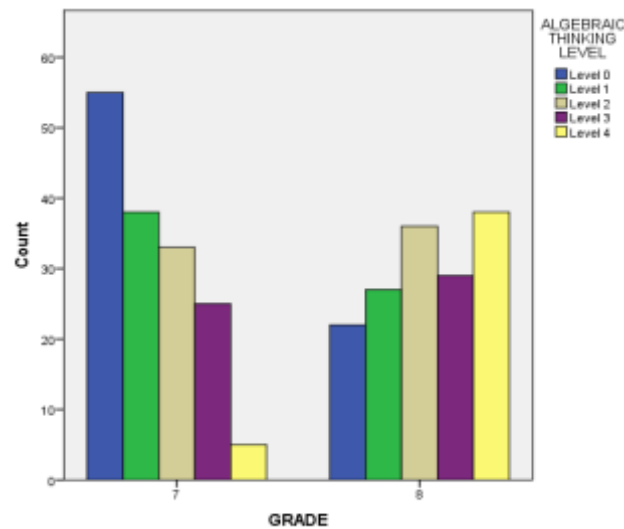


Figure 1. Distribution of algebraic thinking levels of students by class level

According to the Figure 1, while there is an accumulated at level 0 and level 1 among 7th grade students, it is accumulated at level 2 and level 4 among 8th grade students.

3. Correlation Test Results

The findings of “Is there a meaningful relationship between the level of algebraic thinking and the problem-posing test?” were reached with Spearman Rank Correlation coefficient test. The results are shown in Table 4.

Table 4. Spearman Rank correlation analysis results

Variables	N	Correlation Coefficient r	Sig. (2-tailed) p
Algebraic Thinking Level	308		
Problem Posing Test Total Score	308	,776**	,000

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

As a result of the research, according to Table 4, it was determined that there is a strong correlation between students' algebraic thinking level and problem-posing skills in the positive direction ($r(308) = .776, p < .05$).

Conclusions and Recommendations

The focus of this study was to determine algebraic thinking -a special form of mathematical thinking- and its relation to problem posing. According to the findings obtained from the level of algebraic thinking test, 35% of grade 7th students are in Level 0, 24% in Level 1, 21% in Level 2, 16% in Level 3, 3% in Level 4 level. In the 8th grade students, 14% is Level 0, 18% is Level 1, 24% is Level 2, 19% is Level 3 and 25% is Level 4. While there is a accumulated at level 0 and level 1 among 7th grade students, it is accumulated at level 2 and level 3 among 8th grade students. Considering that the development of algebraic thinking accelerates in the course of abstract moral operations (Altun, 2015: 285); it is expected that students at different levels of cognitive development will have different levels of algebraic thinking. This result Kaya et al. (2016), Oral et al. (2013) and Karslıgil Ergin (2015) also coincides with the findings in their research.

Despite these findings, Gülpek (2006) found that the distribution of algebraic thinking levels in the 8th grade students was equal in the study called “The development of algebraic thinking levels of 7th and 8th grade students”. According to the results of Dikkartın and Mert Uyangör (2017) it was found that 21% of eighth grade students and 37% of seventh grade students reached Level 4.

In the research, a high rate of 35% of the 7th grade students was found to be at level 0 in terms of algebraic thinking. This result may be related to 7th grade students the meaning of the concept of variable and their difficulty in understanding the function of this concept because in this level the letters are not considered as an object and cannot make any sense of the letters as objects. This result is supported by research findings and theoretical information in the literature (Akgün, 2006; Dede and Argün, 2003).

According to the results of the study, there is a strong relationship between students' level of algebraic thinking and problem-posing skills. In the light of this, to development students' level of algebraic thinking, the field of algebra learning and problem-posing exercises can be used together to teach. In addition, problem-posing studies can be used to improve students' level of algebraic thinking. Thus, it can contribute to the increase in academic achievement of students.

In the next studies,

- ✓ This study can be repeated with a different study group in order to better predict the relationship between problem-building ability and level of algebraic thinking.
- ✓ The study can be expanded using mixed methods with qualitative and quantitative content.

References

- Akay, H. (2006). *Problem kurma yaklaşımı ile yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarısı, problem çözme becerisi ve yaratıcılığı üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akay, H., Soybaş, D. ve Argün, Z. (2006). Problem kurma deneyimleri ve matematik öğretiminde açık-uçlu soruların kullanımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 129-146.
- Akgün, L. (2006). Cebir ve değişken kavramı üzerine. *Journal of Qafqaz University*, 17, 25-29.
- Akkaya, R. ve Durmuş, S. (2010). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin cebir öğrenme alanındaki kavram yanlışlarının giderilmesinde çalışma yapraklarının etkililiği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (27).
- Altun, M. (2005). *İlköğretim ikinci kademedeki matematik öğretimi*. Bursa: Alfa Basım Yayım.
- Altun, M. (2015). *Ortaokullarda (5, 6, 7 ve 8. Sınıflarda) matematik öğretimi* (11.Baskı). Bursa: Aktüel Alfa Akademi.
- Çelik, D. (2007). *Öğretmen adaylarının cebirsel düşünme becerilerinin analitik incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Dede, Y. ve Argün, Z. (2003). Cebir, öğrencilere niçin zor gelmektedir?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 180-185.
- Dikkartın, F. T. ve Mert Uyangör, S. (2007). İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme düzeylerinin belirlenmesi. *1. Ulusal İlköğretim Kongresi*, 15-17 Kasım 2007, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Erbaş, A. K., Çetinkaya, B. ve Ersoy, Y. (2009). Öğrencilerin basit doğrusal denklemlerin çözümünde karşılaştıkları güçlükler ve kavram yanlışları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34(152), 44-59.
- Gülpek, P. (2006). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme düzeylerinin gelişimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Herbert, K. & Brown, R. H. (1997). Patterns as tools for algebraic reasoning, *Teaching Children Mathematics*, 3, 340-345.
- Karlıgil Ergin, G. (2015). *Öğrencilerin problem çözme ve kurma süreçlerindeki matematiksel düşüncelerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kaş, S. (2010). *Sekizinci sınıflarda çalışma yaprakları ile öğretimin cebirsel düşünme ve problem çözme becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, D. ve Keşan, C. (2014). İlköğretim seviyesindeki öğrenciler için cebirsel düşünme ve cebirsel muhakeme becerisinin önemi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 3(2), 38-47.
- Kaya, D., Keşan, C., İzgiol, D. ve Erkuş, Y. (2016). Yedinci sınıf öğrencilerinin cebirsel muhakeme becerilerine yönelik başarı düzeyi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(1), 142-163.

- Oral, B., İlhan, M. ve Kınay, İ. (2013). 8. sınıf öğrencilerinin geometrik ve cebirsel düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 33-36.
- Silver, E. A. (1994). On mathematical problem posing. *Forthe Learning of Mathematics*, 14(1), 19–28.
- Steele, D. & Johanning, D. I. (2004). A schematic–theoretic view of problem solving and development of algebraic thinking. *Educational Studies in Mathematics* 57, 65–90.
- Stoyanova, E. & Ellerton, N. F. (1996). A framework for research into students' problem posing. (Editor: P. Clarkson), *Technology in Mathematics Education* Melbourne: Mathematics Education Research Group of Australasia. 518-525.
- Yaprak Ceyhan, E. (2012). *İlköğretim matematik dersi öğretim programı çerçevesindeki öğretimin öğrencilerin cebir başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.



Özel Eğitim Kurumlarında Öğrenim Gören Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Serbest Zaman Etkinliklerinden Beklentileri

Süleyman CAN¹, Elif Sena ŞİBİR²

Özet

Bu araştırma Denizli ilinde bulunan Orta Doğu Teknik Üniversitesi ODTÜ Geliştirme Vakfı Özel Okulları'nda okuyan 3. Sınıf öğrencilerinin okullarda yapılan serbest zaman etkinlikleri hakkındaki beklentilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Verilerin toplama sürecinde öğrencilere uzman görüşü alınmış ve görüş formu uygulanmıştır. Araştırma 2016–2017 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde Denizli ili, merkez ODTÜ Geliştirme Vakfı Özel Denizli Okulları'nda, 3. Sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini ise bu okulun 3. sınıfında öğrenim gören ve tamamı gönüllü olan 60 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmamıza katılan bu öğrencilerin 31'i kız ve 29 erkektir. Araştırmaya katılan öğrencilere serbest zaman etkinlikleri ile ilgili görüşlerini belirlemek amacı ile daha önceden uzman görüşleri alınıp hazırlanmış olan görüş formları araştırmacılar tarafından verilmiş olup, birebir gerekli açıklamalar yapılmıştır. Öğrencilerden formda bulunan açık uçlu dokuz soruyu cevaplamaları istenmiştir. Veriler toplandıktan sonra tek tek değerlendirilerek bunlardan içerik analizi ile bulgular elde edilmiştir. Yapılan araştırmanın sonucunda ise; serbest zaman etkinlikleri denildiğinde öğrencilerin akıllarına eğlenceli etkinlikler geldiği tespit edilmiştir. Serbest zaman etkinliklerinin amaçları incelendiğinde öğrencilerin akıllarına gelen eğlenceli etkinlik kavramı ile serbest zaman etkinliklerinin amaçlarının birbiri ile bağlantılı olduğu görülmüştür. Öğrencilerden serbest zaman etkinliklerini bir kelime ile açıklamaları istendiğinde büyük bir çoğunluğunun eğlence kavramının üzerinde durduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin okullarda yapılan serbest zaman etkinliklerinde çoğunlukla sanatsal ve sportif faaliyetler yapmayı seçtikleri belirlenmiştir. Yapılan araştırmaya göre öğrencilerin okul zamanlarının dışında da serbest zaman etkinlikleri yaptıkları araştırmanın sonuçları arasındadır. Ancak bu sonuca rağmen öğrencilerin serbest zaman etkinliklerine ayrılan zamanın artması gerektiğini düşündükleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Serbest zaman etkinlikleri,
Özel okullar,
İlköğretim,
Öğrenciler

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 10.09.2018

Kabul Tarihi: 17.05.2019

E-Yayın Tarihi: 31.12.2019

Expectations of Third Grade Students Attending a Private Elementary School About Leisure Activities

Abstract

The current study was conducted to determine the expectations of elementary school third grade students about leisure activities performed at schools. The study employed the case study, one of the qualitative research methods. The study was

Keywords

Leisure activities,
Private schools,
Elementary education,
Students

¹ Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, scan@mu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3150-7843>

² Öğretmen, ODTÜ Geliştirme Vakfı Özel Denizli Okulları, Türkiye, esena213@gmail.com.

conducted on the third grade students attending the ODTÜ Development Foundation Private Denizli Schools located in the city of Denizli in 2016-2017 school year. The study group of the current research is comprised of a total of 60 voluntary third grade students. Of these 60 students, 31 are girls and 29 are boys. In order to collect the data, an opinion form prepared in advance after seeking expert opinions was administered to the participating students. There are nine open-ended questions in the form and the students were asked to answer these nine questions by the researchers after they were informed by about what should they do. After the collection of the data, they were evaluated one by one through content analysis; thus, the findings of the data were obtained. The findings of the study revealed that the students consider fun activities as leisure activities. When the objectives of leisure activities are considered, it is seen that the objectives of the activities described by the students as fun activities match with the objectives of leisure activities. When the students were asked to explain what leisure activity mean for them using only one word, it was found that many of them focused on the word “fun”. It was also determined that the students mostly prefer to do activities of arts and sports in their leisure. Moreover, it was found that the students also do some leisure activities out of their school time. However, the students were found to be of the opinion that time allocated to leisure activities needs to be increased.

Article Info

Received: 09.10.2018

Accepted: 05.17.2019

Online Published: 12.31.2019

Giriş

Eğitim kurumlarında yaparak yaşayarak öğrenmenin vazgeçilmezi olan serbest zaman etkinlikleri, günlük programın ilk etkinliklerindedir ve yaş gruplarına, çocukların ilgi alanlarına yönelik birçok seçeneği birlikte sunar. Serbest zaman dilimi çocukların başıboş bırakılması değil, çocukların istedikleri etkinliği seçmeleri anlamına gelir. Bu zaman diliminde, öğretmen müdahalesi ve katkısını en aza indirerek çocukların yaratıcılıklarını istedikleri gibi kullanabilecekleri bir ortam hazırlamak amaçlanır (Cantekiner, 2000; Dereobalı, 2007).

Toplumsal bütünleşmeyi sağlamada bir eğitim işlevine sahip olan boş zaman eğitimi, edilgen kitleleri etken, olumlu ve yaratıcı kılmak üzere kullanılmaktadır (Tezcan, 1994). Boş zaman çalışmalarının bireysel ve ulusal yönlerden kazandıracığı değerler yöre, bölge ve yurt sorunlarıyla ilgilenme ve bunların çözümlenmesinde görevler, roller yükleme gibi çok gerekli ve zorunlu sorumlulukları vardır (Akyol, 1974). Günümüz insanı şimdiye kadar hiçbir insanın sahip olamadığı kadar serbest zamana ve değerlendirme olanaklarına sahip olarak görülmektedir. Rekreasyon (serbest zaman etkinlikleri) sanayi devrimi ile iyileşen çalışma koşulları ve ekonomik yapıyla birlikte gelişen toplumlarda bireylerin sosyal yaşamlarını canlandırmak, fiziksel ve mental sağlıklarını korumalarına yardımcı olmak ve yaşam kalitesini arttırmak amaçlı oluşan alanlardan biridir (Torkildsen, 2005).

Serbest zaman, bugüne kadar değişik şekillerde tanımlanan bir kavramdır. Serbest zaman, Roberts (2006) ve Tezcan (1994) tarafından özetle; iş, uyku ve zorunluluklar dışında kalan zaman olarak tanımlanmış, bu zamanda yapılan aktiviteler de serbest zaman etkinlikleri olarak ifade edilmiştir. Boş-serbest zaman bireyin hem kendisi hem de başkaları için bütün zorunluluklarından veya bağlantılarından kurtulduğu ve kendi isteği ile seçeceği bir faaliyetle uğraşacağı zamandır. Serbest zaman genellikle çalışma dışında kalan zamandır (Hacıoğlu, Gökdeniz ve Dinç, 2003).

Serbest zaman ve serbest zaman doyumu insan yaşamındaki birçok faktöre bağlı olarak değişebilen ve birçok boyutu etkileyebilen bir etmen olarak önemli bir konudur. Literatür incelendiğinde, serbest zaman doyumu ile yaşam doyumu, iş doyumu, stres düzeyi, yeni kültüre adaptasyon, sıklık düzeyi, rehabilitasyon vb. konuların yoğun bir şekilde ilişkili oldukları gözlenmektedir. Serbest zamanın doyum ve başarı hissi verebilen bir kaynak olduğu bilinmektedir. Serbest zaman aktivitelerinin özünde bulundurduğu özgürlük ve gönüllülük katılımcıya yukarıda bahsedilen alanlarda kazanımlar sağlamaktadır (Torkildsen, 2005). Boş zaman, çağdaş özgür insanın çalışma günü sonunda, hafta sonunda, yıllık izninde ve emeklilik devresinde iş dışında kalan zamandır. Bu dönem zarfında toplumsal faaliyetler, eylemler tek bir başlık altında toplanamazlar (Torkildsen, 2005) Serbest zaman faaliyetleri içerik bakımından çok zengin ve çeşitlidirler. Bu çeşitler spor, sanat, zihinsel faaliyetler (kitap okuma, araştırma yapma), toplumsal faaliyetler (eş-dost ziyaretleri), yapması zahmetli olmayan kolay uğraşlar (bahçe bakımı, balık tutma) olarak sayılabilir (Bargeman, John ve

Timmermans, 2002). İnsanların zaman kullanma biçimlerinde benzerlikler vardır. Zamanın bir kısmı mal veya hizmet üretmek için yani çalışma zamanı olarak kullanılır. Bir kısmı ev ve aile sorumlulukları, bir kısmı toplumsal sorumluluklar için ayrılırken; bir kısmı yemek yeme, uyuma gibi yaşam işlerine harcanır. Bunlardan geriye kalan zaman ise serbest zamandır. Serbest zaman etkinlikleri “kişinin zorunlu uğraşları dışında kalan ve kullanma biçiminde tamamen özgür olduğu serbest zamanlarında, maddi kazanç sağlama amacı gütmeyen, herkese göre değişen amaç ve yöntemlerle ve tamamen kişisel tercihlerle yapılan etkinliklerdir” (Arslan, 2010). Buradan hareketle serbest zaman; dıştan gelen zorlamalara bağlı kalmadan bireysel kontrolün sağlandığı, eğlenme, hoşnutluk, mutluluk duygusu uyandıran, herhangi bir ücretin alınmadığı, kendi kendine olan, tatmin edici deneyimlerin yaşandığı zaman aralığı olarak kabul edilmektedir (Mieczkowski, 1990; Önder, 2003). Serbest zaman etkinlikleri, bireylerin sosyalleşmelerinde ve sosyal çevrelerinin gelişiminde, iş ve günlük hayatın, monotonluğun getirdiği stresten kurtulmalarında önemli rol oynamaktadır.

Serbest zamanların olumlu bir biçimde değerlendirilmesinin toplumsal uyumun güçlenmesinde yararlı olurken, özellikle genç nüfusu zararlı alışkanlıklardan koruyabileceği ileri sürülmektedir (Tuncay, 2000). Zamanı verimli ve etkili kullanabilme öncelikle bir eğitim işidir. Bu ise okulların ve ailenin üzerinde olan bir sorumluluktur. Zamanın yanlış ve verimsiz kullanımından ortaya çıkan hastalıklar, kişiyi ve bütün toplumu etkilemektedir. Bu ise bedeni hastalıklardan bile daha tehlikeli olabilmektedir (Karaküçük, 1997).

Gelişen teknoloji nedeniyle üretimde insana olan ihtiyaç azalmaktadır. Bu yüzden insanların çalışma süreleri azalmış boş zaman süreleri de fazlalaşmıştır. Boş zaman faaliyetleri toplumun sosyal ve ekonomik yönden gelişmesini sağlar. Boş zamanların olumlu değerlendirilmesi uygarlığında bir göstergesidir (Karaküçük, 2001). Bu bağlamda boş-serbest zaman bireyin hem kendisi hem de başkaları için bütün zorunluluklarından veya bağlantılarından kurtulduğu ve kendi isteği ile seçeceği bir faaliyetle uğraşacağı zamandır. Serbest zaman genellikle çalışma dışında kalan zamandır (Hacıoğlu, Gökdeniz ve Dinç, 2003). Serbest zamanı değerlendirme bireyden bireye, toplumdaki topluma değişmektedir. Her birey serbest zamanı değerlendirme biçiminin nasıl olacağına kendisi karar verir. Ancak verilen her kararda kişinin çevresinin etkili olduğu da bir gerçektir. Bireylerin serbest zamanlarını değerlendirme yolları ailelerinden ve çevrelerinden öğrendikleri ile biçim alır diyebiliriz (Tezcan, 1994).

Okul, çocukların belli bir süre ve belli amaçlar doğrultusunda, içinde yaşayıp, etkinliklere katıldığı toplumsal bir kurumdur. Okulun temel işlevi, insanın doğuştan getirdiği yeteneklerini en iyi şekilde değerlendirmek ve onu hem kendini gerçekleştiren hem de topluma uyum sağlamış ve toplum açısından yararlı bir birey haline getirmektir (Aslan ve Arslan Cansever, 2007). Aristoteles ‘okulu’ özgür vatandaşların yetiştirilmesindeki en önemli etken olarak dikkate almıştır. Günümüz eğitim anlayışı, okulun bu tanımını doğrularak, okulların huzurlu, güvenli, öğrencilerin ilgisini çeken ve rahat bir yaşama alanı haline dönüştürmenin gereğine vurgu yapmaktadır (Yaman, Eroğlu, Bayraktar ve Çolak 2010). Öğrencilerin okulları rahat ve eğlenceli bir öğrenme merkezi olarak algılamaları ile birlikte öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin motivasyonlarını artacak ve sınıf yönetimiyle de ilişkili olumlu tutumlar sergilendiği gözlenecektir (Ergün, 2008; Gürkan, 2010). Toplum yaşamında serbest zamanın giderek artması, yetişkinler eğitiminin önem ve kapsamına yeni bir boyut getirmiş, serbest zamanın dinlenme ve eğlenmenin yanı sıra öğrenme amaçları içinde kullanılması olanağını sağlamıştır. Bugün artık serbest zamanı değerlendirme bir eğitim konusu olmuştur (Bargeman, John ve Timmermans, 2002). Bundan dolayı serbest zamanın değerlendirilmesi bireyin gelişiminde önemli sahip olmakla birlikte eğitim hayatının ilk yıllarından itibaren serbest zamanı değerlendirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmaların belirlenmesinde öğrencilerin serbest zaman içerisinde yaptıkları etkinliklere ilişkin görüşleri önemlidir. Bu doğrultu da araştırmada özel eğitim kurumlarında ilkökula devam eden üçüncü sınıf öğrencilerinin serbest zaman etkinliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına uygun olan ‘durum çalışması (case study) deseni’ kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algılar ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma (Yıldırım & Şimşek, 2005) yaklaşımı

olarak tanımlanabilir. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan ve durumları çok yönlü, sistemli ve derinlemesine inceleyen görgül bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005; Patton, 1990).

Çalışma Grubu

Bu çalışma 2016-2017 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Denizli ili merkezde bulunan ODTÜ Geliştirme Vakfı Özel Okulları'nda öğrenim gören 3. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 60 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 31'i kız ve 29'u ise erkektir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Serbest Zaman Faaliyetleri İle İlgili Görüş Formu kullanılmıştır. Formda öğrencilerin serbest zaman faaliyetleri hakkındaki görüşlerini belirlemek amacı ile 9 adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacı ile görüş formunun başında bilgi bölümü bulunmaktadır. Görüş Formu sorularının geçerliliği için uzman kişilerin görüşleri alınmıştır ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra sorulara son hali verilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular sırası ile aşağıda yer almaktadır.

- 1) Serbest zaman etkinliklerini bir kelime ile açıklamak isteseyiz o kelime ne olur?
- 2) Serbest zaman etkinlikleri denilince aklınıza genellikle ne geliyor?
- 3) Serbest zaman etkinliklerinde neler yapıyorsunuz?
- 4) Bu etkinliklerde en çok sevdiğiniz hangisidir? Nedenlerini açıklayınız.
- 5) Serbest zaman etkinliklerinde neler yapmak istersiniz?
- 6) Serbest zaman etkinliklerinin kaç ders saati olmasını istersiniz? Neden?
- 7) Serbest zaman etkinliklerinde arkadaşlarıyla daha çok iletişim kurduğunu düşünüyor musun? Neden?
- 8) Okul dışında serbest zaman etkinliklerinde bulunuyor musunuz? Bulunuyorsanız bu etkinlikler nelerdir?
- 9) Serbest zaman etkinlikleri konusunda eklemek istediğiniz başka bir konu var mıdır? Varsa belirtiniz.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde farklı kişilerin aynı soru hakkında farklı düşüncelerinin görüşülenlerden elde edildiği tarzda aktarılır. Betimsel analizi yapıldıktan sonra sonuçlar doğrultusunda veriler tablolaştırılmış olup buna yönelik olarak da değerlendirilmesi yapılmıştır. Ayrıca görüş formu değerlendirilirken eş kodlayıcı uyumu sağlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın problemleri için verilerden elde edilen bulgulara dayalı olarak değerlendirmeler yapılmıştır.

Öğrencilere yöneltilen birinci soru "Serbest zaman etkinliklerini bir kelime ile açıklamak isteseyiz o kelime ne olurdu?" sorusudur. Bu soruya öğrencilerin yarısından fazlası eğlenceli bir etkinlik cevabını vermişlerdir (f= 38). Aynı zamanda 6 öğrenci güzel kelimesinin aklına geldiğini belirtmiştir. 4 öğrencinin soruya rahatlamak cevabını verdiği görülmüştür. Ayrıca sevecen, mutluluk, resim yapmak kelimelerinin de öğrencilerin akıllarına geldiği görülmüştür.

Öğrencilere yöneltilen ikinci soru, "Serbest zaman etkinlikleri denilince aklınıza genellikle ne geliyor?" sorusudur. Bu soruya öğrencilerden çok farklı cevaplar gelmiştir. 18 öğrenci eğlenmek, 11 öğrenci resim çizmek ve 12 öğrencimizde sportif faaliyetlere katılmak cevabını vermiştir. Ayrıca gitar çalmak, jimnastik, dans, kulüp dersleri cevaplarını veren öğrencilerde vardır.

Öğrencilere yöneltilen üçüncü soru "Serbest zaman etkinliklerinde neler yapıyorsunuz?" sorusudur. Bu soruya öğrenciler en fazla resim çizmek cevabını vermişlerdir (f= 17). Bazı öğrenciler sportif faaliyetlere katıldıklarını belirtirken (f= 10) bazı öğrencilerin ise oyun oynamayı seçtikleri

görülmüştür (f= 15). Aynı zamanda öğrencilerin arasından dans, müzik, eğlenceli etkinlik cevaplarını verenler olmuştur.

Öğrencilere yöneltilen dördüncü soruda serbest zaman etkinliklerinde en çok sevdikleri etkinliğin hangisi olduğunu belirtmeleri ve nedenleri ile açıklamaları istenmiştir. Bu soruya öğrencilerin bir kısmı spor yapmak cevabını vermiştir. Nedenlerini ise spor yapmayı sevmeleri, eğlenceli bir etkinlik olması, spor yaparken çeşitli oyunlar oynanması şeklinde açıklamışlardır (f= 12). Öğrencilerimizin bir diğer kısmı ise resim yapmayı çok sevdiğileri için ve resim çizmenin eğlenceli olduğunu düşündükleri için resim çizmek cevabını vermişlerdir (f= 12). Bazı öğrenciler oyun oynamak cevabını vermişlerdir bunun nedenini eğlenmeyi çok sevmeleri olarak açıklamışlardır (f= 8). Bazı öğrenciler ise bilgisayar oynamak cevabını vermişlerdir, bunun nedenini ise sunum yapmanın eğlenceli olması bilgisayar oyunlarının ilgi çekici olması cevaplarını vermişlerdir (f= 9). Bunun yanında dans etmek, kitap okumak ve ağaç dikmek cevaplarını veren öğrencilerde mevcuttur.

Öğrencilere yöneltilen beşinci soruda onlara “Serbest zaman etkinliklerinde neler yapmak istersiniz?” diye görüş belirtmeleri istenmiştir. Öğrenciler en fazla oyun oynamak cevabını vermişlerdir (f= 21). Öğrencilerin bir kısmı soruya sportif faaliyetler yapma cevabını vermiştir (f= 13). Bu faaliyetlerin içinde yüzme, masa tenisi, bisiklete binmek gibi etkinlikler mevcuttur. Öğrencilerin diğer bir kısmı ise resim yapmak cevabını vermişlerdir (f= 12). Bu soruya uyumak, taş boyamak, eğlenceli şeyler yapmak, dans etmek cevabını veren öğrencilerimiz de vardır.

Öğrencilere yöneltilen altıncı soruda “Serbest zaman etkinliklerinin kaç saat olmasını istersiniz?” sorusuna cevap vermeleri istenmiştir. 27 öğrenci 2-3 saat olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun nedenini ise çok yorucu bir ders olduğunu ve rahatlamak için 2-3 saatin yeterli olacağını belirtmişlerdir. Bunun yanında 20 öğrenci ise ders saatinin 8 saat olmasının gerektiğini çünkü bu dersi çok sevdiğilerini ve daha çok rahatladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bir öğrenci ise tüm derslerin serbest zaman faaliyetlerinden oluşması gerektiğini söylemiştir. Bu bağlamda serbest zaman ile ilgili yapılan etkinliklerin öğrencileri daha iyi motive ettiğini söyleyebiliriz.

Öğrencilere yedinci soru olarak “Serbest zaman etkinliklerinde arkadaşlarıyla daha çok iletişim kurduğunu düşünüyor musun? Neden?” sorusu sorulmuş ve bu cevaplarının nedenlerini açıklamaları istenmiştir. Öğrencilerin yarısından fazlası evet cevabını vermiştir (f= 47). Bunun nedenlerini ise takım oyunları oynamaları, başka sınıflar ile daha kolay iletişim kurmaları, derslerde arkadaşları ile çok fazla kuramadıkları için serbest zamanların iletişim kurma konusunda destek olduğunu, normal derslerden daha çok konuşabildikleri için arkadaşları ile daha çok iletişim kurabildiklerini belirtmişlerdir. Bu soruya 13 öğrenci hayır cevabını vermiştir. Bunun nedenini ise zamanın kısıtlı olması ve tek başına kalmayı sevmeleri şeklinde açıklamışlardır.

Öğrencilere sekizinci soruda “Okul dışında serbest zaman etkinliklerinde bulunuyor musunuz? Bu etkinlikler nelerdir?” diye sorulmuştur. Bu soruya öğrencilerin yarısından fazlası evet cevabını vermişlerdir (f= 48). Öğrencilerin serbest zamanlarında yaptıkları etkinlikler şu şekildedir; Müzik dinlemek, resim yapmak, tenis oynamak, jimnastik, piyano, basketbol, yüzme, bisiklete binme, koro, parka gitmek, dans, satranç. Bu soruya öğrencilerden 12’si hayır cevabını vermiştir.

Öğrencilere dokuzuncu soruda “Serbest zaman etkinlikleri konusunda eklemek istediğiniz başka bir konu var mı?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin çoğu eklemek istedikleri bir konunun olmadığını belirtmişlerdir (f= 48). 2 öğrenci bu derste daha çok spor yapmak istediğini belirtirken, 3 öğrenci serbest zaman faaliyeti olarak yüzme kursunun eklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin arasında eğlenceli bir derstir, yemek yapma dersi olmalıdır, bisiklete binilebilir şeklinde cevap verenler de vardır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okullarda yapılan serbest zaman faaliyetlerine bakış açılarını değerlendirmek amacı ile yapılmış ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı serbest zaman etkinliklerine katılmaktadırlar. Öğrencilerin serbest zaman derslerini bir kelime ile açıklamaları istenilen birinci soruda öğrencilerin serbest zaman denildiğinde akıllarına eğlenceli etkinlik kavramı gelmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın serbest zaman derslerine yönelik amaçları incelendiğinde öğrencilerin verdiği cevapların Milli Eğitim

Bakanlığı'nın serbest zaman faaliyetleri dersi için belirledikleri amaçlar ile paralellik gösterdiğini söylemek olasıdır. Öğrencilerin serbest zaman denildiğinde akıllarına dersten ziyade oyun oynama zamanı geldiği görülmektedir. Serbest zaman öğrenciler için bir oyun zamanıdır. Her çocuğun hoş vakitler geçirip eğlenmeye hakkı ve ihtiyacı vardır. Yeterince oyun oynayamayıp eğlenemeyen bir çocuk sağlıklı gelişemez (Birsen, 2005). Oyun çocuğun gelişiminin vazgeçilmez bir parçasıdır (Hodgkin ve Newell, 2001). Oyun ve eğlence faaliyetlerinin her çocuğun hayatındaki önemi, 1959 Çocuk Hakları Beyannamesi'nde de bildirildiği gibi uluslararası toplum tarafından uzun zamandır kabul edilmektedir (UNICEF 1998). Öğrencilerin görüş formunda serbest zaman faaliyetleri ile ilgili en çok üzerinde durdukları eğlenmek ve oyun oynamak kavramları bireylerin sosyal hakkıdır. Bu sosyal hak öğrencilere serbest zaman faaliyetleri ile okullarda tanınmaktadır.

Öğrencilerin serbest zaman faaliyetlerinde resim yapmak ve sportif faaliyetlere katılma konusunda istekli oldukları ve bu faaliyetler ile ilgili okullarda çalışma yapmaya istekli oldukları görülmektedir. Aynı zamanda yapılan çalışmada görülmektedir ki öğrencilerin okul zamanı haricindeki zamanlarını da serbest zaman etkinliklerinden bazılarını yaparak değerlendirmekte olduklarını ve bundan da haz duyduklarını söyleyebiliriz.

Boş zamanın önemi ve hatta gerekliliği birçok araştırmacı tarafından belgelenecek boş zaman aktivitelerinin olumlu etkileri ortaya konmuştur (Plante ve Rodin, 1990). Bu sonuç araştırmamızın sonuçlarını da kapsar niteliktedir. Oyun ve eğlence faaliyetleri çocukların sağlığı ve huzuru için esastır ve hem fiziksel, sosyal, bilişsel ve duygusal güç ve becerileri hem de yaratıcılığı, hayal gücünü, kendine güveni, öz yeterliliği destekler. Yapılan araştırmada öğrencilerin serbest zaman faaliyetleri sırasında arkadaşları ile daha sıkı ve daha iyi iletişim kurdukları gözlemlenmiştir. Bu sayede öğrencilerin sosyal gelişimlerinin geliştiğini de söylemek mümkündür.

Serbest zaman faaliyetleri öğrenmenin tüm yönlerine katkıda bulunur; günlük yaşama katılımın sağlıklı bir biçimidir ve sırf sağladıkları eğlence ve keyif bakımından çocuklar için doğal bir değere sahiptir. Araştırma sonuçları oyun oynamanın çocukların gelişimi için çok önemli olduğunu göstermektedir. Oyun ve eğlence faaliyetleri çocukların tartışma (görüş alışverişi), duygusal dengeyi sağlama, çatışmaları çözümüleme ve kararlar alma kapasitelerini geliştirdiği söylenebilir. Çocuklar serbest zaman etkinlikleri içerisinde oyun ve eğlence faaliyetlerine birebir katılmaları yoluyla yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlıklı bir şekilde sağlamakta, içinde buldukları çevrede ki dünyayı keşfetmekte, yeni fikirleri ve rolleri deneme imkânı bulmaları sonucunda geleceğe daha iyi ve bilinçli hazırlanmayı öğrendiklerini söyleyebiliriz. Lu ve Hu (2005) çalışmalarına göre; fiziksel serbest zaman aktivitesine katılanların büyük çoğunluğu bu aktivitelerden memnun ayrılırken (%47), çok azınlıkta olan (%8.3) bir kısmı da tatmin olmadan ayrılmakta olduğunu belirtmiştir. Lu ve Hu (2005) çalışmalarında; serbest zaman aktivitelerinde belli bir ciddiyet, düzen ve gönüllülük sergileyen kişilerin diğerlerine göre tatminin daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında sportif etkinliklerin serbest zaman etkinlikleri arasında bu tarife uyan yegâne dal olduğu söylenebilir. Öğrencilerin aktif katılımlı etkinliklere daha çok tercih ettikleri benzer şekilde görülmektedir. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre okullarda yapılan serbest zaman faaliyetlerine yönelik önerilerimiz ise;

- 1) Okullarda yapılan serbest zaman etkinlikleri öğrencilerin ihtiyaçları ve istekleri göz önüne alınarak yapılmalıdır.
- 2) Okullarda yapılan serbest zaman etkinliklerinin süreleri yapılan etkinliklerin amacına uygun olarak iyi düzenlenmelidir.
- 3) Serbest zaman etkinliklerinde öğrencilerin daha çok iletişim kurmalarına önem verilmelidir.
- 4) Serbest zaman etkinlikleri çocukların yaş düzeylerine ve fiziksel yapılarına bağlı olarak düzenlenmelidir.

Kaynakça

- Arslan, S. (2010). *Yetişkin kent halkının belediyelerin serbest zaman eğitimi ile rekreasyon etkinliklerinin sunumuna ve yaşam kalitesine etkisine ilişkin görüşleri (Ankara Büyükşehir Belediyesi örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyol, A. (1974). *Gençlik kampları dair sözleşme*. Ankara: A.Ü.S.B.F., İnsan Hakları Merkezi Yayınları.

- Aslan, N. ve Arslan Cansever, B. (2007). Okuldaki sosyal etkinliklere katılımda ebeveyn-çocuk etkileşimi (kültürlerarası bir karşılaştırma). *Ege Eğitim Dergisi*, 8 (1), 113-130.
- Bargeman, B., John C.H. & Timmermans, H., (2002). Vacation behavior using a sequence alignment method. *Annals of Tourism Research*, 29.
- Birsen, G. (2005). Çocukların eğlencesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(özel sayı) 1-6.
- Cantekiner, S. (2000). Okul öncesi dönemde girişkenlik eğitimi, *Selçuk Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı El Kitabı*, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Dereobalı, N. (2007). Yapılandırmacı yaklaşım ve okul öncesi eğitimde serbest zaman etkinlikleri. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 9(18): 45-52.
- Ergün, M. (2008). Sınıfta motivasyon, Karip, E. (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde, Ankara: Pegem Akademi.
- Gürkan, U. (2010). Sınıfta güdülenme, Sarpkaya, R. (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde, Ankara: İhtiyaç Yayıncılık.
- Hodgkin, R. & Newell, P. (2001). *Çocuk haklarına dair sözleşme uygulama el kitabı*, Newyork: UNICEF.
- Hacıoğlu, N., Gökdeniz, A. ve Dinç, Y.,(2003). *Boş zaman-rekreasyon yönetimi*, (I. Baskı), Ankara: Detay Yayıncılık.
- Karaküçük, S., (1997). *Rekreasyon boş zamanları değerlendirme*, Ankara: Seren Ofset.
- Karaküçük, S., (2001). *Boş zamanları değerlendirme*, Ankara: Seren Matbaacılık.
- Lu, L. & Hu, C. H. (2005). Personality leisure experiences and happiness. *Journal of Happiness Studies*. 6, 325–342.
- Mieczkowski, Z. (1990). *World trend in tourism and recreation*. New York: Peter Lang Publishing.
- Önder, S. (2003). Selçuk üniversitesi öğrencilerinin rekreasyonel eğilim ve taleplerinin belirlenmesi üzerine bir araştırma. *S.Ü. Ziraat Fakültesi Dergisi*, 17 (32), 31-38.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Plante, T.G. & Rodin, J. (1990). Physical fitness and enhanced psychological health. *Current Psychology*, 9 (1), 3-22.
- Roberts, K. (2006). *Leisure in contemporary society*, Wallingford, UK: Cabi.
- Tezcan, M. (1992). *Sosyolojik açıdan boş zamanların değerlendirilmesi*, Ankara: A.Ü. Yayını.
- Tezcan, M. (1994). *Boş zamanları değerlendirme sosyolojisi*. Ankara: Atilla Kitabevi.
- Tuncay, S. (2000). Türkiye’de gençlik sorunlarının psikolojik boyutu. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 244-251.
- Tordkilsen, G. (2005). *Leisure and recreation management*, London and New York: Routledge.
- Yaman, E., Eroğlu, Y., Bayraktar, B. ve Çolak, T.S. (2010). Öğrencilerin güdülenme düzeylerinde etkili bir faktör: Okul zorbalığı. *Akademik Bakış Dergisi*, 20, 1-17.
- Yıldırım, A. ve H. Şimşek. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (Genişletilmiş 5. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Üniversite Öğrencilerinin Huzur ve Otantiklik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Yücel ÖKSÜZ¹, Mehtap KARALAR²

Öz

Bu çalışma üniversite öğrencilerinin huzur ve otantiklik düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmak amacı ile yapılmıştır. Üniversite öğrencilerinin huzur ve otantiklik düzeylerini cinsiyete, sınıf düzeyine, algılanan gelir düzeyine ve anne baba birlikteliği durumuna göre anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim güz döneminde Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Sınıf Öğretmenliği, Yabancı Diller, Matematik Bölümü ve Fen Bilimleri Bölümü Anabilim Dalı'nda öğrenim gören toplam 488 öğrenci oluşturmuştur. Bu çalışmada veri toplama araçları olarak Demirci ve Ekşi (2017) tarafından geliştirilen "Huzur Ölçeği"; Wood ve arkadaşları (2008) tarafından geliştirilen İlhan ve Özdemir (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Otantiklik Ölçeği" ve araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgiler Formu" kullanılmıştır. Çalışma grubundan elde edilen veriler istatistiksel veri seti halinde düzenlenmiş ve SPSS 17 istatistik paket programının da istatistiksel analizleri yapılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin dağılımının normalliği çarpıklık ve basıklık değerleri ile Kolmogorov Smirnov testiyle değerlendirilmiştir. Normallik varsayımını karşılamayan değerler nedeniyle Kruskal Wallis ve Mann-Whitney U-Test analiz tekniği kullanılmıştır. İki değişken arasındaki ilişkiyi incelemek için Spearman Korelasyon Katsayısı analiz tekniği kullanılmıştır. Değerlendirmelerde p değeri .05 olarak alınmıştır. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin huzur düzeyi ve otantiklik düzeyi arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Huzur düzeyinin cinsiyet, sınıf düzeyi, algılanan ekonomik durum ve anne-baba birlikteliği durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Otantiklik düzeyinin cinsiyet değişkeni ile anlamlı bir farklılık bulunurken sınıf düzeyi, algılanan ekonomik durum ve anne-baba birlikteliği durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak literatür kapsamında tartışılarak araştırmacılara ve uygulayıcılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Huzur
Otantiklik
Mutluluk
İyi oluş
Öznel iyi oluş

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 27.11.2018
Kabul Tarihi: 17.05.2019
E-Yayın Tarihi: 31.12.2019

¹ Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Türkiye, yoksuz@omu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9310-7506>

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, mehtap_kucukpdr@hotmail.com

The Relationship Between Tranquility and Authenticity Levels of University Students

Abstract

This study was carried out to investigate the relationship between tranquility and authenticity levels of university students. It has been examined whether there is a significant difference in the level of tranquility and authenticity of university students according to gender, class level, perceived income level and parent-union status. The study group of the study consisted of 488 students studying in Ondokuz Mayıs University Faculty of Education, Guidance and Psychological Counseling, Classroom Teaching, Foreign Languages, Mathematics and Science Department. In this study data collection tools were used "Tranquility Scale" developed by Demirci and Ekşi (2017), "Authenticity Scale", which was adapted to Turkish by İlhan and Özdemir (2013), developed by Wood et al. (2008) and "Personal Information Form" developed by the researcher herself. The data obtained from the study group was organized as statistical data set and statistical analysis of SPSS 17 statistical package program was performed. The normality of the distribution of the data obtained in the study was evaluated with skewness and kurtosis values and Kolmogorov Smirnov test. Kruskal Wallis and Mann-Whitney U-Test analysis techniques were used because of the values that do not meet the normality assumption. Spearman Correlation Coefficient analysis technique was used to examine the relationship between two variables. In the evaluations, p value was taken as .05. In this study, it was found that there was a positive and moderate relationship between the tranquility level and authenticity of university students. It was found that there was no significant difference in the level of tranquility according to gender, class level, perceived economic status and parental union. While the level of authenticity was found to be significantly different with the gender variable, it was found that there was no significant difference according to the level of class, perceived economic status and the relationship of parents. Based on the findings, the participants were discussed in the literature and suggestions were made to the researchers and practitioners.

Keywords

Tranquility
Authenticity
Happiness
Well-being
Subjective well-being

Article Info

Received: 11.27.2018

Accepted: 05.17.2019

Online Published: 12.31.2019

Giriş

Günümüzde birey gerek teknolojik gerekse sosyal ilişkiler bakımından hayatı kolaylaştırıcı imkanlara sahip olmasına rağmen, mutlu ve huzurlu yaşayamamanın eksikliğini hissederek bazı arayışlara yönelmektedir. Aynı zamanda bu konuda bireye çevresinden gelen telkinlerin de etkisiyle doyumsuzluk durumları daha belirgin hissedilmektedir. Özellikle pozitif psikolojiyle ilgili yapılan çalışmalarla 'nasıl mutlu olunur' gibi konularda üretilen bilgilerin eksiklikleri daha belirgin hissedilmesine zemin oluşturduğu eleştirileri de yapılmaktadır (Bacanlı, 2016).

Literatürde, "mutlu" ve "huzurlu" kavramları genellikle birlikte kullanılmaktadır. Bu iki kavram birlikte kullanılmasına rağmen farklı anlamları içermektedir. Mutluluk kavramı yeni bir kavram olmamakla birlikte temelleri Yunan felsefecisi Demokritos'a dayanmaktadır (Akarsu,1998). Demokritos'un mutluluk anlayışı, bireysel hazcılığı amaç edinirken Platon ve Aristoteles tarafından yeniden tanımlanmıştır. Bu tanımlamada zemin, bireyi göz ardı etmeyen fakat toplulukçu bir mutluluk üzerine kurulmuştur (Akarsu, 1998; Ocak, 2012). Burada sözü edilen mutluluk haz ilkesi ile ilişkilendirilmiştir. Birey haz alıyorsa mutlu, almıyorsa mutsuzdur ve insan haz peşinde olduğunda mutlu olabilir. Epikurus hedonizm bakış açısının eksik olduğunu ve "haz" ilkesinin sınıflandırılabilirliğini ifade etmiştir. Hazı ikiye ayıran Epikurus ruhu ve zihin dinginliğini sağlayan haz ile bedene hizmet eden geçici hazdan söz etmektedir. Epikurus birey bir davranışı yaptıktan sonra haz yerini acıya bırakıyorsa bunun gerçek mutluluk olmadığını ve geçici haz olduğunu ifade eder. Gerçek mutluluğun anlamının ruhun dinginliğinde ya da acıdan, huzursuzluktan kurtulmada olduğunu ifade etmektedir (Epikurus, 1949: Çev. Karasan; Akarsu, 2011; <http://felsefe-alemi.blogspot.com/2015/04/epikuros-epikurus.html>, 2019).

Epikurus'un mutluluk tanımından yola çıkıldığında, mutluluğun hazcılıktan ötede bir yerde olduğu görülmektedir. Mutluluğu haz ilkesine dayandırarak açıklayan Yunan filozoflarına bir üst kapsam getiren Epikurus'un bu açıklaması İslam filozofu Farabi ve onun öğrencisi İbni Sina tarafından dinle ilişkilendirilerek açıklanmaktadır. İslam'daki mutluluk tanımı, nassa dayandırılarak tanımlanmaktadır. Bu temellendirme huzur kavramının doğmasına sebep olmaktadır. Yani Epikurus'un tarif ettiği asıl mutluluğun geçici olmaması ve kalıcı olması durumu, Farabi tarafından İslami nasların yerine getirilmesi ile sağlanabileceğidir. İnsan yaratanın farkında olduğunda ve isteklerini yerine getirdiğinde asıl mutluluğu yani kalıcı mutluluğa erişebilmektedir. Aslında burada sözü edilen kalıcı mutluluk huzur kavramını işaret etmektedir. Çünkü insan Allah huzurunda bilinçli olduğunda, görevlerini ve sorumluluklarını yaptığında huzurlu olacaktır.

Etimolojisi bakımından huzur kavramı, Arapçada "hür" kökünden gelen "hüdür" kelimesidir. Birinci anlamı, hazır olma, mevcut olma, şimdi ve burada olmadır (<https://www.etimolojiturkce.com/huzur>, 2019). Diğer yandan huzur kavramının Türkçe sözlükteki açıklaması "dirlik, baş dinçliği, gönül rahatlığı, rahatlık, erinç" olarak ifade edilmektedir (TDK, 2019). İngilizce karşılığı "tranquility" olan huzur kavramı "duygu ve stresten arınık olma eğilimi, barış ve sessizlik hali, sakinlik ve sükûnet olarak tanımlanmaktadır (<https://www.thefreedictionary.com/tranquility>, 2019).

Huzur kavramının yorumlanması, toplumların kendi kültürel çerçevesine göre farklı içeriklerle doldurulup şekillenmektedir. Batı toplumlarında bireysel perspektiften bakarak yorumlanırken, doğu toplumlarında dini bilgi ve değerler ekseninde oluşturulan tanımlamaların yapıldığı görülmektedir (Demirci ve Ekşi, 2017). Batı toplumlarında mutlu olmak birinci amaç olarak görülürken, İslam ve Türk toplumlarında huzurlu olmak birinci amaç olarak görülmektedir. Aynı zamanda mutluluğun geçici, huzurun ise kalıcı olduğu ifade edilmektedir (Akarsu,2011; Bacanlı, 2016; Demirci ve Ekşi, 2017).

Huzur ve mutluluk kavramları arasındaki anlam ve derinlik farklılıkları olmakla birlikte ülkemizde, huzur kavramının anlamı batı ve islam referanslı olarak farklı nitelikte değerlendirilip savunulmaktadır. Bacanlı (2016) huzur kavramını "kişinin anın farkında ve Tanrı'nın huzurunda olduğunu hissetmesi ve Tanrıya karşı bilinç ve eylemlerini yerine getirmesinin bir sonucu olarak, kendini rahat (mutmain) hissetmesi" şeklinde tanımlamıştır. Bacanlı (2016) huzurlu olmanın yolunu, temelini Higgins'in benliğin farklılaşması kuramına dayandırarak benlik yapısı ile ilişkilendirerek açıklamıştır. Bireyin benlik yapısı ideal benlik, gerçek benlik ve gereken benlik olmak üzere üç yapıdan oluşmaktadır. Bacanlı (2016) benlik yapıları arasındaki uyumsuzlukların ya da uyum düzeyinin huzurlu olmayı etkilediği ve huzurlu olmak için farklı benlik yapılarının birbirine yaklaştırılması gerektiğini önermiştir. Demirci ve Ekşi (2017) tarafından huzur konusunda yapılan ölçek geliştirme çalışmasında, alandaki çalışmalara göre yüksek ve düşük uyarılmayı içeren duygular olarak sınıflandırıldığı ifade etmişler ve huzur kavramını düşük uyarılmayı içeren, rahatlık, sakinlik ve dinginlik gibi duyguları yansıtan iç uyum ve denge olarak tanımlamışlardır. Kulaksızoğlu ve Dilmaç'ın (2000), değerler eğitim programı çalışmasında, iç huzur kavramını beş evrensel değer arasında göstermiş ve iç huzuru, bireyin bilinçli farkındalık anında hissettiği duygusal denge ve sakinlik olarak tanımlamıştır. Duygular sakinleştirildiğinde iç huzurun meydana geldiği ifade edilmektedir.

Huzur kavramı temelini Yunan felsefesinden alarak mutluluk kavramından doğduğu görülmektedir. İslam felsefecileri din ekseninde bir huzur tanımlaması yaparken batı duyguların dinginliği üzerinden sükûnet ve sakinlik olarak tanımlamaktadır. Ülkemizdeki huzur ile ilgili çalışmaların kısıtlı olduğu görülmekle birlikte İslam'ı temel alan (Bacanlı, 2016) ve Batı görüşünü temel alan (Demirci ve Ekşi, 2017; Kulaksızoğlu ve Dilmaç, 2000) tanımlamalar görülmektedir. Huzur kavramına yönelik olarak yapılan bu tanımlamalarda, huzurun oturtulduğu temel anlayışın yorumlamalarda farklılığa yol açtığı görülmektedir. Bu farklılıklara rağmen temel olan ortak nokta ise bireyin iç dünyasında olumlu duygu durumunda ve sakinlik hissini olduğu görülmektedir. Ülkemiz gerçeğinde bakıldığında farklı temeller üzerine kurgulanmış huzur yaklaşımlarının sosyokültürel yapımız ile alakalı olarak kabul gördüğü düşünülmektedir. Fakat bu çalışmada huzura yönelik bir ölçüm yapılacağı için bu alanda kendi kültürümüzde geliştirilen huzur ölçeği kullanılacağından Demirci ve Ekşi'nin (2017) kullandığı temel esas alınacaktır.

Huzur kavramına yönelik ülkemizde son yıllarda yapılan nadir çalışmalar olduğu görülmektedir (Bacanlı, 2016; Demirci ve Ekşi, 2017). Bu açıdan bu çalışma katkı sağlayacağı düşünüldüğünde aynı zamanda son yıllarda bireyin kendini yaşamında ne kadar var ettiği ile ilgili olan otantiklik kavramında bu çalışmanın bir bölümünü oluşturmaktadır. Otantiklik kavramı ilk kez Heideger (1968) tarafından dillendirilmiştir (Akt. Kernis ve Goldman, 2006). Otantiklik kavramı birçok kuram ve yaklaşımda yer almakla birlikte aynı zamandan hümanist psikoloji (Horney, 1951; Maslow, 1968; Rogers, 1959), pozitif psikoloji (Deci ve Ryan, 2000), varoluşçuluk (Yalom, 1980) kuramları tarafından tanımlanmıştır. Pozitif psikoloji yaklaşımları arasında yer alan öz belirleme kuramına göre Deci ve Ryan (2000) birey özerk olduğunda ve temel ihtiyaçları karşılanmış olduğunda otantik olabileceğini ve özerliğin otantiklik için önemli olduğu ifade edilmiştir. Rogers (1961), otantiklik kavramını bireyin öz benliği ile davranışları arasındaki uyum olarak tanımlamakla birlikte tam fonksiyonda bulunan insanın özellikleri arasında olduğunu ifade etmiştir. Harter (2002) göre farklı yaklaşımların otantikliği tanımlamada bir bütünlük oluşturmaktan ziyade ayrı ayrı bölümlerinin tanımlandığını ve otantikliğin kişinin kendisini bilmesi ve kendini doğru olarak tanıtabilmesidir. Diğer bir ifadeyle bireyin davranışları ile ifadeleriyle değer, duygu ve düşünceleriyle tutarlı olmasıdır. Kernis (2003) ise otantikliği bireyin öz benliğini özgürce ortaya koyması olarak tanımlamaktadır. Otantiklik kavramına yönelik farklı tanımlar bulunmaktadır. Farklı tanımlamalarda da ortak olan noktaların gerçeklik ve uyum olduğu söylenebilir.

Otantikliğin boyutlarının neler olduğu konusunda farklı sınıflamaların yapıldığı görülmektedir. Tek boyutlu olduğunu ileri süren yaklaşımlar olmakla birlikte (Harter, 2003) dört boyutlu açıklama getiren yaklaşımlarda bulunmaktadır (Barrett Lennard, 1998; Deci ve Ryan, 2000). Otantikliği tek boyutlu yapı olarak açıklayan yaklaşımlarda gerçek benlik ve hatalı benlik olarak iki uçlu yapı olarak bulunmaktadır. Harter (2003) ergenlik döneminde hatalı benliğin oluştuğunu ve hatalı benlik davranışının gerçek benliği yansıtmayacak şekilde hareket ettiğini ifade etmiştir. Otantikliği tek boyutlu açıklayan bu yaklaşıma göre kimlik gelişiminin oluştuğu ergenlik döneminde iki boyutun yapılanmasında önemli olduğu görülmektedir.

Otantikliği çok boyutlu olarak değerlendiren yaklaşımlarda otantikliğin bir eğilim olarak kabul edildiği görülmektedir. Literatürde otantikliği bir eğilim olarak açıklayan yaklaşımlardan iki tanesi öne çıkmaktadır. Bunlardan biri, Barrett Lennard'ın (1998) modelini temel alarak Wood, Linley, Maltby, Balyousis, ve Joseph (2008) tarafından 'Kişi Merkezli Otantiklik Modeli' (Person-Centered Conception of Authenticity)'dir. Bu modelde, otantiklik "bireyin temel deneyimleri, bilinçli farkındalığı ve davranış ve iletişimini" içeren üç düzeyli bir yapı olarak tanımlanmıştır. Bu üç düzeyin birbiri ile ilişkisinden "kendine yabancılaşma, dış etkileri kabullenme ve otantik yaşam" boyutları oluştuğu ifade edilmektedir. Otantiklikte tanımlanan üç uyumlu yapının, birinci düzeyi 'bireyin temel deneyimleri', ikinci düzey 'bilinçli farkındalığı' ve üçüncü düzey ise 'davranış ve iletişimi' kapsamaktadır. Bireyin gerçek yaşantı deneyimleri ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki çatışma kendine yabancılaşma yönünü oluşturmaktadır. Bireyin deneyimleri ile davranışları arasındaki uyum otantik yaşama boyutunu oluştururken, çevresindeki insanların değer ve inançlarından ne derecede etkilendiği dış etkileri kabul etme boyutunu oluşturmaktadır. İlk iki boyut sosyal çevreden etkilenirken aynı zamanda dış etkileri kabul etme boyutu diğer iki boyutu etkilemektedir (Wood ve diğerleri, 2008).

Otantikliği çok boyutlu açıklayan bir diğer önemli yaklaşım ise 'Çok Bileşenli Otantiklik Modeli' (Multi-Component Conceptualization of Authenticity)'dir. Bu model Öz-belirleme (Deci ve Ryan, 2000) ve İnsancıl kuram (Rogers, 1961) temel alınarak Kernis ve Goldman (2006) tarafından geliştirilmiştir. Kernis ve Goldman (2006), otantikliği dört bileşenli bir yapı olarak açıklamaktadır. Bu yapıları farkındalık, yansızlık, ilişkisel otantiklik ve otantik davranış olarak adlandırmışlardır. Farkındalık, kişinin tüm yönlerini tanıması ve olduğu gibi kabul etmesidir. Yansızlık kendine ilişkin değerlendirmelerinde hem olumlu hem de olumsuz bakış açısı oluşturmadan tarafsız olmasıdır. İlişkisel otantiklik ise bireyin kurduğu iletişimlerde kendisini olduğu gibi şeffaf bir şekilde ortaya kayabilmesidir. Otantik davranış ise ödül kazanmak ya da cezadan kaçınmak için sahte davranışlar göstermenin aksine kişinin kendi değerleri ve tercihleri doğrultusunda davranmasıdır (Brown, Collins ve Schmidt, 1988; Kernis ve Goldman, 2006; Kraus, Chen ve Keltner, 2011; Pinto, Maltby ve Wood, 2011; Taylor ve Brown, 1988).

Birey huzurlu olma ya da huzuru arama çabası içerisinde. Literatürde daha çok mutluluğu temel alan çalışmalara rastlandığı, huzur konusundaki çalışmaların ise yetersiz olduğu söylenebilir. Otantiklik, bireyin kendisini sınırlandırmadan ortaya koyması olarak yorumlandığında yaşamı için önemli olmaktadır. Olan değil olmasını istediğimiz gibi davranmak insana gereğinden fazla yük getirmektedir. Bu açıdan bakıldığında bireylerin yaşadığı ya da hissettiği bu yükü hafifletmede ya da anlaşılmasında bu çalışmanın katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Huzur ve otantiklik kavramlarına yönelik çalışmalara destek sağlayacağı, her iki kavramının anlaşılmasında ve bireylerin yaşamında artırılmasına katkı sağlayacağı düşünüldüğünde bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Otantiklik ile huzur kavramını birlikte değerlendiren bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Alanda ilgili çalışmaların yetersiz nedeni ile ve insanların huzuru arama çabalarında onlara yol gösterici öneriler sunulabileceği düşüncesinden hareketle bu çalışma önemli görülmektedir. Tüm bu gerekliliklerden yola çıkıldığında bu çalışmanın amacını “Üniversite öğrencilerinin huzur düzeyi ile otantiklik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Buna bağlı olarak hazırlanan alt problemlere ise aşağıda yer verilmiştir:

1. Üniversite öğrencilerinin huzur düzeyi ile otantiklik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Huzur düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Huzur düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Huzur düzeyleri algılanan gelir düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Huzur düzeyleri anne-baba birlikteliği durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
6. Otantiklik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
7. Otantiklik düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
8. Otantiklik düzeyleri algılanan gelir düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
9. Otantiklik düzeyleri anne-baba birlikteliği durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin huzur ve otantiklik düzeylerini bazı değişkenler açısından ve huzur ile otantiklik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilen tarama modelinde, nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim güz döneminde Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Sınıf Öğretmenliği, Yabancı Diller, Matematik Bölümü ve Fen Bilimleri Bölümü Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 488 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolaylıkla bulunabilen örnekleme, yakın çevrede bulunan, ulaşılması kolay, elde mevcut ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen bireyler üzerinde yapılan örneklemedir (Erkuş, 2011). Çalışma grubuna ilişkin bilgiler aşağıda yer alan tabloda belirtilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubu

Grup	N	Cinsiyet			
		Kız		Erkek	
		N	%	N	%
	488	376	77.3	110	22.7

Veri Toplama Aracı

Bu çalışma veri toplama araçları olarak Demirci ve Ekşi (2017) tarafından geliştirilen “Huzur Ölçeği”; Wood ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilen İlhan ve Özdemir (2013) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Otantiklik Ölçeği” ve araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır.

Huzur Ölçeği: Demirci ve Ekşi (2017) tarafından geliştirilen tek boyutlu, 8 maddeden oluşan beşli liket tipi bir ölçektir. Ölçeğin yapı geçerliliği amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucu

öz değeri 3.226 olan, toplam varyansın %40.328 açıklayan ve 8 maddeden oluşan tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu bulunmuştur. Ölçeğin madde faktör yükü .55 ile .71 arasındadır. Ölçeğin Doğrulayıcı faktör analizi iki örneklem üzerinden değerlendirilmiştir. Birinci örneklem 450 katılımcıdan oluşturulmuş olup örneklemden elde edilen veriler üzerinden elde edilmiş ve ölçeğin tek boyutlu yapısı üzerinden elde edilen uyum indeksi değerleri; $\chi^2_{(20, N=450)} = 58,48, p < .001$; CFI = .97; NFI = .96; NNFI = .96; SRMR = .041; RMSEA = .065 şeklinde bulunmuştur. Ölçeğin faktör yükleri .44 ile .67 arasında değişmektedir. Ölçeğin ikinci örneklemini yine 450 katılımcıdan oluşmaktadır ve elde edilen uyum indeksi değerleri; $\chi^2_{(20, N=450)} = 74,05, p < .001$; CFI = .96; NFI = .95; NNFI = .94; SRMR = .045; RMSEA = .078 şeklinde bulunmuştur. Ölçeğin faktör yükleri .49 ile .65 arasında değişmektedir. Ölçüt bağımlı geçerlilik çalışmasında PERMA Ölçeği kullanılmış ve huzur, toplam iyi oluş (.66), olumlu duygular (.66), bağlanma (.53), ilişkiler (.42), anlam (.61), başarı (.53) ve sağlık (.56) ile pozitif ilişkili, olumsuz duygular (-.61) ve yalnızlık (-.34) ile negatif ilişkili bulunmuştur. Ölçeğin güvenirlik çalışmasında Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .78 olarak hesaplanmış ve üç hafta aryla 62 katılımcıya yeniden uygulanmasından elde edilen test-tekrar test güvenirlik katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Ölçeğin madde toplam puan korelasyonları .42 ile .56 arasında değişmektedir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır.

Otantiklik Ölçeği: Wood ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilen Otantiklik Ölçeği İlhan ve Özdemir (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 7'li likert tipinde Kendine Yabancılaşma (4 madde), Otantik Yaşam (4 madde), Dış Etkiyi Kabullenme (4 madde) olmak üzere üç alt boyuttan oluşan 12 maddelik bir ölçektir. Her bir boyut kendisine ait maddelerin toplanmasıyla ayrı ayrı değerlendirildiği gibi otantik yaşamdan diğer iki boyuta ait puanların çıkartılması ile de saf bir otantiklik puanı elde edilmektedir. Bireyin otantik yaşam puanının yüksek, diğer boyutlara ait puanlarının düşük olması o kişinin otantik olduğunu işaret etmektedir. Ölçekte tersine puanlanan maddeler bulunmamaktadır. Wood ve diğerleri (2008) ölçeğin yapı geçerliliği çalışmasında hem açımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizinde elde ettikleri üç boyutun ikinci düzey analizde bir üst boyutta birleştiğini doğrulamışlardır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları Yabancılaşma için .78, Dış Etkileri Kabullenme için .78 ve Otantik Yaşam için .69 bulunmuştur. İki ve dört hafta ara ile iki kez ölçeğin test tekrarı yapılmış ve güvenirlik katsayılarının .85 ile .91 arasında değiştiği bulunmuştur. İlhan ve Özdemir (2013) uyarladıkları Otantiklik Ölçeğinin birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve modele ilişkin uyum iyiliği değerleri ($c2/ sd = [82.76/53] 1.56$ RMSEA = .06, CFI = .96, IFI = .96, GFI = .92) ölçeğin orijinal faktör yapısını desteklemiştir. Ölçeğin uyum geçerliliği çalışmasında Kendine Yabancılaşma ve Dış Etkiyi Kabullenme boyutları yaşam doyumu, benlik saygısı, olumlu duygu ve özerklik doyumu ile olumsuz yönde, olumsuz duygu ile olumlu yönde ilişkilidir. Otantik Yaşam boyutu ise olumsuz duygu ile olumsuz yönde, diğer değişkenlerle olumlu yönde ilişkilidir. Ölçeğin uyarlama çalışmasında Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları sırasıyla Yabancılaşma için $\alpha = .79$, Dış Etkileri Kabullenme için $\alpha = .67$ ve Otantik Yaşam için $\alpha = .62$ bulunmuştur. Bu çalışma için ölçeğin hesaplanan Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı Yabancılaşma alt boyutu için $\alpha = .75$, Dış Etkileri Kabullenme Boyutu için $\alpha = .79$ ve Otantik Yaşam için $\alpha = .61$ olarak hesaplanmıştır.

Kişisel Bilgiler Formu: Araştırmacının kendisi tarafından oluşturulmuş ve çalışma grubundan cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzey, anne-baba birlikteliği durumu bilgileri yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerini elde etmek için öncelikli olarak ilgili kişilerden ve kurumlardan gerekli izinler alınmıştır. “Huzur Ölçeği”, “Otantiklik Ölçeği” ve “Kişisel Bilgiler Formu” çalışma grubuna araştırmacının kendisi tarafından aynı anda uygulanmıştır. Elde edilen veriler istatistiki veri seti halinde düzenlenmiş ve SPSS 17 istatistik paket programının da istatistiki analizleri yapılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin dağılımının normalliği çarpıklık ve basıklık değerleri ile Kolmogorov Smirnov testiyle değerlendirilmiştir. Normallik varsayımını karşılamayan değerler nedeniyle Kruskal Wallis ve Mann-Whitney U-Test analiz tekniği kullanılmıştır. İki değişken arasındaki ilişkiyi incelemek için Spearman Korelasyon Katsayısı analiz tekniği kullanılmıştır. Değerlendirmelerde p değeri .05 olarak alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinde alt problemlere dönük istatistiksel analiz sonucunda ulaşılan bulgulara başlıklar halinde yer verilecektir.

1- “Üniversite öğrencilerinin huzur düzeyi ile otantiklik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu alt probleme dönük olarak üniversite öğrencilerinin huzur düzeyi ve otantiklik ölçeği alt ölçeklerine ait puan düzeylerinin aritmetik ortalama, standart sapma ve normallik değerlerine (Kolmogorov-Smirnov/Shapiro-Wilk) bakılmıştır. Çalışma grubunun 50’den yüksek olması nedeni (Büyükoztürk,2015) ile normallik incelesinde Kolmogorov Simirnov değerleri esas alınmış ve betimleyici istatistiklere Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Huzur ölçeği toplam ve otantiklik ölçeği alt ölçeklerine ilişkin betimsel istatistikler

Boyut	N	X	Ss	Min	Maks	Çarpıklık	Basıklık	K-S
Huzur	488	28.2	5.03	8	40	-.493	.991	.000
Otantiklik	488	-.59	2.43	-9.25	5	-.374	-.044	.001

Tablo 3. Huzur ölçeği puanları ile otantiklik ölçeği puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Spearman Korelasyon katsayısı sonuçları

	1	2
1. Huzur	1	.451*
2. Otantiklik	.451*	1

*p < .05

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin huzur düzeyi ile otantiklik düzeyi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r=.451$, $p < .05$. Buna göre Huzur düzeyi arttıkça otantiklik düzeyinin de arttığı söylenebilir.

2-“Huzur düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Cinsiyet değişkenine ilişkin 486 öğrenci bildirimde bulunmuş ve normallik testi dağılım verileri çarpıklık değeri 1.312, basıklık değeri -.280 olarak bulunmuştur. Kolmogorov-Smirnov analizi sonucunda $p=.000$ olarak bulunmuştur. Analiz sonucunda verilerin normal dağılmaması nedeni ile Mann Whitney U Test analizi uygulanmış ve Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Huzur ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine ilişkin Mann Whitney U Test sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	376	245.89	92454.50	19781.50	-.695
Erkek	110	235.33	25886.50		

$p > .05$

Tablo 4 incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından huzur ölçeği toplam puanları üzerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir, $U=19781.50$, $p > .05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre huzur düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

3-“ Huzur düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin 483 öğrenci bildirimde bulunmuş ve normallik testi dağılım verileri çarpıklık değeri .521, basıklık değeri -.559 olarak bulunmuştur. Kolmogorov-Smirnov analizi

sonucunda $p=.000$ olarak bulunmuştur. Analiz sonucunda verilerin normal dağılmaması nedeni ile Kruskall Wallis Test analizi uygulanmış ve Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Huzur ölçeği puanlarının sınıf düzeyi değişkenine ilişkin Kruskall Wallis Test sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
Huzur	1.Sınıf	101	259.30	3	4.708	.194
	2.Sınıf	232	239.70			
	3.Sınıf	82	250.54			
	4.Sınıf	68	213.86			

$p>.05$

Tablo 5 incelendiğinde sınıf düzeyi değişkeni açısından huzur ölçeği toplam puanları üzerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir, $U=22797.5$, $p>.05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında 1. Sınıf öğrencilerin en yüksek huzur düzeyine sahip olduğu görülürken sırasıyla 3. Sınıf, 2. Sınıf ve 4. Sınıf öğrenci grubu geldiği görülmektedir.

4-“ Huzur düzeyleri algılanan gelir düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Algılanan gelir düzeyi değişkenine ilişkin 483 öğrenci bildirimde bulunmuş ve normallik testi dağılım verileri çarpıklık değeri $-.167$, basıklık değeri 4.841 olarak bulunmuştur. Kolmogorov-Simironov analizi sonucunda $p=.000$ olarak bulunmuştur. Analiz sonucunda verilerin normal dağılmaması nedeni ile Kruskal Wallis Test analizi uygulanmış ve Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Huzur ölçeği puanlarının algılanan gelir düzeyi değişkenine ilişkin Kruskal Wallis Test sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
Düşük	34	246.82	2	.441	.802
Orta	421	242.70			
Yüksek	28	225.57			

$p>.05$

Tablo 6 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin huzur düzeylerinin algılanan gelir düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $X^2(sd=2, n=483) = .441$, $p>.05$. Bu bulgu algılanan gelir düzeyindeki üç grubun huzur düzeyini etkilemediğini göstermektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında huzur düzeyi en yüksek olan grubun düşük gelir grubuna ait olduğu ve sırasıyla orta ve yüksek gelire sahip grupların geldiği görülmektedir.

5-“ Huzur düzeyleri anne-baba birlikteliği durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Anne-baba birlikteliği durumuna ilişkin 486 öğrenci bildirimde bulunmuş ve normallik testi dağılım verileri çarpıklık değeri 2.949 , basıklık değeri 7.234 olarak bulunmuştur. Kolmogorov-Simironov analizi sonucunda $p=.000$ olarak bulunmuştur. Analiz sonucunda verilerin normal dağılmaması nedeni ile Kruskal Wallis Test analizi uygulanmış ve Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Huzur ölçeği puanlarının anne-baba birlikteliği durumuna ilişkin Kruskal Wallis Test sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Anne Baba Birlikte	434	244.59	2	3.790	.150
Anne Baba Boşanmış	21	189.95			
Ölüme Bağlı Ayrılık	31	264.50			

p> .05

Tablo 7 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin huzur düzeylerinin anne-baba birlikteliği durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $\chi^2(sd=2, n=486) = 3.790, p>.05$. Bu bulgu anne-baba birlikteliği durumundaki üç grubun huzur düzeyini etkilemediğini göstermektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında huzur düzeyi en yüksek olan grubun anne ya da baba veya her ikisinin ölümüne bağlı ayrılık grubuna ait olduğu ve sırasıyla anne-baba birlikte ve anne-baba boşanmış grupların geldiği görülmektedir.

6-“Otantiklik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre Otantiklik Ölçeğine yapılan Mann Whitney U test sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Otantiklik ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine ilişkin Mann Whitney U Test sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	
Otantiklik	Kız	376	250.44	94165.50	18133.00	.044*
	Erkek	110	219.78	24175.50		

*p< .05

Tablo 8 incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından otantiklik ölçeği toplam puanları üzerinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir, $U=18133.00, p<.05$. Buna göre kız ve erkek öğrencilerin otantiklik düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre otantiklik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

7-“ Otantiklik düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Sınıf düzeyi değişkenine göre Otantiklik Ölçeğine yönelik yapılan Kruskal Wallis Test sonuçları Tablo 9’de sunulmuştur.

Tablo 9. Otantiklik ölçeği puanlarının sınıf düzeyine ilişkin Kruskal Wallis Test sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	
Otantiklik	1.Sınıf	101	251.47	3	4.106	.250
	2.Sınıf	232	228.82			
	3.Sınıf	82	253.51			
	4.Sınıf	68	259.01			

p> .05

Tablo 9 incelendiğinde sınıf düzeyi değişkeni açısından otantiklik ölçeği toplam puanları üzerinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir, $\chi^2(sd=3, n=482) = 4.106, p>.05$. Buna göre sınıf düzeyi değişkeninin otantiklik düzeyini etkilemediği söylenebilir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında 4.sınıf öğrencilerinin en yüksek otantiklik düzeyine sahip olduğunu ve sırasıyla 3. Sınıf, 1. Sınıf ve 2.sınıf öğrencilerinin geldiği görülmektedir.

8-“ Otantiklik düzeyleri algılanan gelir düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Algılanan gelir düzeyi değişkenine ilişkin Otantiklik Ölçeğine yönelik yapılan Kruskal Wallis test sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Otantiklik ölçeği puanlarının algılanan gelir düzeyi değişkenine ilişkin Kruskal Wallis test sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Otantiklik	Düşük	34	199.78	2	5.206	.074
	Orta	421	242.88			
	Yüksek	28	279.96			

$p > .05$

Tablo 10 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin otantiklik ölçeği puanlarının algılanan gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir, $\chi^2(sd=2, n=483) = 5.206$, $p > .05$. Bu bulgu algılanan gelir düzeyinin otantiklik düzeyini etkilediğini göstermektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında otantiklik düzeyi en yüksek olan grubun yüksek gelir grubu olduğu ve sırasıyla orta gelir ve düşük gelir grubunun geldiği görülmektedir.

9-“ Otantiklik düzeyleri anne-baba birlikteliği durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Anne-baba birlikteliği durumuna ilişkin Otantiklik Ölçeğine yönelik yapılan Kruskal Wallis test sonuçları Tablo 11’da sunulmuştur.

Tablo 11. Otantiklik ölçeği puanlarının anne-baba birlikteliği durumuna ilişkin Kruskal Wallis Test sonuçları

Alt Ölçek	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Otantik Davranış	Anne-Baba Birlikte	434	244.78	2	.344	.842
	Anne-Baba Boşanmış	21	231.07			
	Ölüme Bağlı Ayrılık	31	233.97			

$p > .05$

Tablo 11 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin otantiklik ölçeği puanlarının anne-baba birlikteliği durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılık olmadığı görülmektedir, $\chi^2(sd=2, n=486) = .344$, $p > .05$. Bu bulgu anne-baba birlikteliği durumunun otantiklik düzeyini etkilemediğini göstermektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında otantiklik düzeyi en yüksek olan grubun anne-baba birlikte grup olduğu ve sırasıyla ölüme bağlı ayrılık ve anne-baba birlikte grubunun geldiği görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin huzur ve otantiklik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmak amacı ile yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin huzur düzeyi ile otantiklik düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki görülmektedir, ($p < .01$). Buna göre huzur düzeyi arttıkça otantiklik düzeyinin arttığı söylenebilir. İlgili alan yazın incelendiğinde her iki kavramı birlikte ele alan çalışmaya rastlanılmamış olması nedeni ile her iki kavramın pozitif ilişkili olduğu kavramlar üzerinden değerlendirildiğinde diğer çalışmalar ile bu çalışmanın verilerinin bütünlük gösterdiği görülmektedir. Huzur kavramının iyi oluş, olumlu duygular, bağlanma, anlam, başarı ve sağlık ile pozitif yönde ilişkisi bulunmaktadır (Demirci ve Ekşi, 2016). Otantiklik kavramının iyi oluş, yaşam doyumu, özsaygı, özerlik (Kernis ve Goldman, 2006; Robinson, Lopez ve Ramoz, 2012) pozitif yönde ilişkili olduğu görülmekle birlikte İlhan ve Özdemir’e (2013) göre bu pozitif ilişkilerinde kültürden bağımsız olduğu ifade edilmektedir. Bu çalışmada alandaki diğer

çalışmalar ile bütünlük gösteren bir bulgu elde edilmesinde iç dünyasında uyum ve denge halinde olan bir bireyin kendisi gibi olma davranışlarını da beraberinde getireceği düşünülmektedir. Bacanlı (2016) huzur kavramını benliğin farklılaşması kuramı üzerinden açıklayan yaklaşımında bireyin benlik yapıları arasındaki uyumun artması ile huzur düzeyinin artacağını ifade etmektedir. Bu bilgi ile beraber İlhan ve Özdemir (2013), benlik kurgusunun otantiklik ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Yani bireyin benlik yapılarındaki uyum ve kendi özerk benlik yapısının otantikliğini desteklediği ifade edilebilir. Bu çalışmada üniversite öğrencilerin kimlik gelişimlerini tamamlamalarıyla birlikte iç dengeye ulaştıkları; Aile, arkadaş çevreleri ile yaşanan sosyal etkinliklerin olumlu duyguları artırması (Mancini ve Orthner,1980), Üniversiteyi kazanma ve bir mesleki eğitim yolunda olmaları nedeni ile olumlu geri bildirim almaları ile kendi benlik yapılarını yaşamalarının bu sonuca sebep olduğu düşünülmektedir.

Cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin huzur düzeylerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir, ($p>.05$). Bu sonucu değerlendirmek için huzur kavramı ile ilgili çalışmaların azlığı nedeni ile huzur ile pozitif ilişkili olan iyi oluş ve olumlu duygularda ilgili çalışmalardan da destek alınarak değerlendirilmiştir (Demirci ve Ekşi, 2017). İlgili alanda bu sonucu destekleyen çalışmalar bulunmakla (Acock ve Hurlbert, 1993; Andrews ve Withey, 1976; Demirci ve Ekşi, 2017; Eryılmaz ve Ercan, 2016; Fujita, 1991; Şahin, 2011) birlikte benzerlik göstermeyen (Dilmaç ve Bozgeyikli, 2009; Cenkseven ve Akbaş, 2007; Gündoğdu ve Yavuzer, 2012; Sarı, 2003; Tümkiye, 2011) çalışmalarda bulunmaktadır. Cinsiyet açısından huzur düzeyi arasında anlamlı farklılık olmaması durumunun nedeni olarak çalışılan grubun yaşam dönemi görevlerinin ve çevresel olanaklarının etkili olduğu düşünülmektedir. Genç yetişkinlik dönemine denk gelen bu dönemde kariyer gelişimi açısından beliren yetişkinlik döneminde yer alan bireyler, seçtikleri mesleğin eğitimini alarak iş yaşamına hazırlanmaktadır (Arnett 2004; Super 1990). Kariyer gelişim görevini yerine getiren bireylerin olumlu ruh dünyasına sahip olurken, kariyer görevini yerine getiremeyen bireylerin olumsuz duygu durumlarını daha çok yaşamaktadır (Eryılmaz ve Mutlu, 2017). Kız ve erkek öğrencilerin kendilerinden beklenen yaşam dönemi görevi olan bir meslek yolunda olma ve üniversitede okuma görevini başarı ile yerine getirildiği bir dönem olmasının etkili olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda yaş dönemi ve gelişim özellikleri birbirine yakın olan bu grubun karşı cins ile ilişki, birlikte vakit geçirme, eğlenme ya da boş zaman etkinliklerinde (Bozdağ,2019) birlikte olmaları kendileri için birbirlerini motive etme ve olumlu duyguların her iki cinsiyet içinde daha çok yaşanmasını sağlamaktadır. İfade edilen nedenlerden dolayı cinsiyet açısından farklılığın olmadığı düşünülmektedir.

Sınıf düzeyi değişkeni açısından huzur düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir, $p>.05$. Bu çalışmanın sonuçları olumlu duygular, öznel iyi oluş ve psikolojik iyilik hali ile birlikte değerlendirilmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgu ile benzerlik gösteren çalışmalara bulunmakla (Erden ve Yılmaz, 2016; Güler ve Gazioğlu, 2008) birlikte paralellik göstermeyen çalışmalarda bulunmaktadır (Aydın, Kahraman, ve Hiçdurmaz, 2017; Kasapoğlu, 2014; Saygın, 2008). Sınıf düzeyi değişkenine göre huzur konusunda anlamlı farklılık olmasının, üniversite yaşantısı sürecinde öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin yoğun yaşaması, sosyal aktivite ve boş zaman etkinliklerine katılım, meslek edinme becerilerini geliştirme, kişisel gelişim ile olumlu duyguların yaşanmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Algılanan gelir düzeyi değişkenine göre huzur düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir, $p>.05$. Bu çalışma sonuçları ile benzerlik gösteren çalışma (Şahin, 2011) olmakla birlikte, paralellik göstermeyen çalışmalar da (Canbay, 2010; Dost, 2004; Özen, 2005; Demirci, 2017) bulunmaktadır. Bu çalışmada elde edilen bu sonucun nedeni olarak ekonomik durumun bireyin temel ihtiyaçlarının karşılanmasında etkili olduğu (Türkdoğan, 2010) düşünülmele birlikte iç dünyasındaki uyum ve hissettiği olumlu duygular anlamında ailesinden gördüğü sosyal destek, sevgi ve ait olma temel ihtiyacının (Türkdoğan, 2010; Türkmen, 2012) etkili olduğu düşünülmektedir. Ailenin sosyoekonomik durumu düşük olabilir fakat bireyin huzurlu olmasında ailesi ile kurduğu iletişimin kalitesi önemli olmaktadır. Bireylerin olumlu duygu hissetmelerinde aileden görülen sosyal destek ve anne-baba tutumlarının (Canbay, 2010; Dost, 2004; Şahin,2011; Türkmen, 2012) etkili olduğu düşünülmektedir. Bireysel farklılıkların yani kişilik özelliklerinin de (Doğan,2013; İlhan, 2009;

Lyubomirsky, 2007) etkili olduğu düşünülmele birlikte çalışma grubunun benzer gelir düzeyine sahip grubun çoğunlukta olması nedeni ile farklılığın olmadığı düşünülmektedir.

Anne-baba birlikteliği durumuna göre huzur düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir, $p>.05$. Huzur kavramı yalnızlık ve olumsuz duygular ile negatif yönlü bir ilişki göstermektedir. Bu sonucun değerlendirilmesinde ilişkili kavramlarda göz önüne alındığında bu çalışmanın sonuçları ile tutarlı olan çalışmalar bulunmakla birlikte (Oruç,2013; Üngüren,2007; Yılmaz Dursun, Güzeler ve Pektaş,2014), tutarlı olmayan çalışmalarda bulunmaktadır (Tartari, 2015; Lansford, 2009; Demir-Dagdas Isik-Ercan, Intepe-Tingir, ve Cava-Tadik, 2017). Bireyin ruh halini anne-baba durumunun dışında çocuğun yaşı, cinsiyeti, eğitim durumu, o güne kadar aile içinde yaşadıkları, anne babanın meslek durumu, çocuğun ilişkilere ve olaylara bakış açısı gibi etmenler etkilemektedir (Özgüven, 2001; Özgüven, Ekici, Argun, ve Dilek, 2014; Nazlı, 2009). Bireyin iç dünyası ve uyumunda ya da olumlu duygular hissetmesinde tek faktörün anne baba durumu olmaması ve bireyin yaşamına etki eden sosyal destek, bireyin temel ihtiyaçlarının giderilmesi, kişisel özellikler ve anne baba tutumlarının bu sonucun çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir (Canbay,2010; Doğan,2013; Dost;2004; İlhan, 2009; Lyubomirsky, 2007; Şahin,2011; Türkdoğan, 2010; Türkmen, 2012).

Cinsiyet değişkenine göre üniversite öğrencilerinin otantiklik düzeylerinde anlamlı farklılık görülmektedir, ($p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin otantiklik düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonucun ve diğer değişkenler ile olan sonuçların değerlendirilmesinde otantiklik ile ilgili çalışmaların yetersizliği nedeni ile daha kapsamlı bir değerlendirme yapılması adına otantiklik ile pozitif ilişkili olan öznel iyi oluş ve benlik sayısı kavramlarına yönelik çalışmalardan da destek alınmıştır (İlhan ve Özdemir,2013). Bu çalışmanın verileri ile tutarlı olan çalışmaların bulunması (Altiok, Ek, ve Koruklu, 2010; Dilmaç ve Bozgeyikli, 2009; İlhan, 2005; Sarı, 2003; Tümkaya, 2011,) ile birlikte benzerlik göstermeyen çalışmalarda bulunmaktadır (Çelebi, 2018; Saygın,2008). İlgili alanda bir bütünlük görülmemekle birlikte bu çalışmada kızlar lehine elde edilen sonucun nedeni olarak benlik saygısında ve olumlu duyguların etkili olduğu düşünülmektedir. Ülkemizdeki kızlara yönelik olarak toplumsal bir baskının olduğu ve cinsiyetçiliğe maruz kaldıkları ve eğitim alanında birtakım eşitsizlikler bulunmaktadır (Özaydınlık, 2014). Bu olumsuzlukların aksine üniversite sınavını kazanıp bir meslek sahibi olma yolunda başarılı adım atan kız öğrencilerin toplum nezdinde ve kendi iç dünyalarında olumlu duygu elde ettikleri ve benlik saygılarının yükseldiği düşünülmektedir. Benlik saygısındaki artışın otantikliği olumlu yönde etkilediği (İlhan ve Özdemir, 2013) gerçeğinden yola çıkıldığında bu durumun kızlar lehine olumlu sonuçlanmasına sebep olduğu düşünülmektedir.

Sınıf düzeyi değişkenine göre üniversite öğrencilerinin otantiklik düzeylerinin farklılaşmadığı görülmektedir, $p>.05$. Bu çalışmada anlamlı farklılık olmaması durumu ile benzerlik gösteren çalışmalar bulunmakla (Erden ve Yılmaz, 2016; Güler ve Gazioğlu, 2008) birlikte paralellik göstermeyen çalışmalarda bulunmaktadır (Saygın, 2008). Bu sonucun elde edilmesinde üniversite sınavını kazanan öğrencilerin kişilik olarak belirli kalıpları aldıkları, aile ve arkadaş çevrelerinden gördükleri sosyal destek ile benlik saygılarının yüksek olması ve sınavı kazanma durumunun bireyde kendine olan güvenini desteklemesi bireylerin kendi benliklerini yaşamalarına neden olmaktadır. Aynı zamanda gelişen teknoloji ile birlikte gençler giyecekleri yeni yaşantılar hakkında bilgi edinerek bilişsel olarak daha hazırlıklı olmakta bu durum onların kendilerini yeni ortama hazırlamalarına neden olmaktadır. Kısacası gençlerin üniversite sınavını kazanma durumu ve öncesinde yaşadıkları, aile, okul destekleri, kişisel başarıları ve teknoloji sayesinde edindikleri bilgiler ile erken olgunlaşp kendi benliklerini kazandıkları diğer taraftan sınıf düzeyinin otantik olmalarını etkilemediği düşünülmektedir.

Algılanan gelir düzeyine göre üniversite öğrencilerinin otantiklik düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir, $p>.05$. Bu çalışmanın sonuçları ile uyumlu sonuçlar içeren çalışmaların bulunması (Çam, Khorshid ve Özsoy, 1998; Şahin,2011; Yılmaz,2000) ile birlikte uyum göstermeyen çalışmalar da (Çam Khorshid ve Özsoy, 2000; Dinçer ve Öztunç, 2009; Özen, 2005; Özkan,1994) bulunmaktadır. Bu sonucun elde edilmesinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun benzer gelir düzeyine sahip olmasının ve bireyin kendi benliğini olduğu gibi yaşamada ekonomik durumun etkili olmadığı düşünülmektedir. Aynı zamanda otantikliği bir eğilim olarak açıklayan (Barrett

Lennard, 1998; Deci ve Ryan,2000) kuramsal yapı ile de örtüşen bir şekilde bireyin kendisine dair farkındalık düzeyinin, ödül ve ceza beklemezsizin kendisini ortaya koymasının ekonomik durum ile ilişkili olmadığı düşünülmektedir.

Anne-baba birlikteliği durumuna göre üniversite öğrencilerinin otantiklik düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir, $p>.05$. Bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik gösteren çalışmalar bulunmakla (Baybek ve Yavuz,2005; Erşan, Doğan ve Doğan, 2009; Oruç,2013) birlikte benzerlik göstermeyen çalışmalarda (Küçükosmanoğlu, 2013) bulunmaktadır. Bu sonucun elde edilmesinde bireylerin kendi benliklerini yaşamalarında aile tutumlarının (Tatlılıoğlu,2014) , bireysel farklılıklarının (Doğan,2013), sosyal destek, sevgi ve ait olma temel ihtiyacının (Türkdoğan, 2010; Türkmen, 2012) karşılanmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Bireyin aile ve arkadaş çevresinden gördüğü sosyal destek, bireysel özelliklerinin benlik saygısını desteklediği ve bu durumda otantiklik düzeyine etki ettiği düşünülmektedir. Otantiklik durumunu aile birlikteliği durumundan ziya de çevresi ile kurduğu iletişimden aldığı dönütlerin etkili olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin huzur ve otantiklik düzeyleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Huzur düzeyinin cinsiyet, sınıf düzeyi, algılanan ekonomik durum ve anne-baba birlikteliği durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Otantiklik düzeyinin cinsiyet değişkeni ile anlamlı bir farklılık bulunurken sınıf düzeyi, algılanan ekonomik durum ve anne-baba birlikteliği durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre araştırmacı ve uygulamacılara şu öneriler sunulabilir.

1. Huzur ve otantiklik düzeyleri arasında bulunan pozitif ilişkinin farkında olarak çalışmalarda bu etkinin kullanılması.
2. Huzur düzeyini etkilediği düşünülen farklı değişkenler ile bu konunun farklı gruplarda tekrar araştırılması.
3. Otantiklik düzeyinin kız öğrenciler lehine yüksek çıkmıştır. Erkek öğrencilerin otantiklik düzeyini arttırabilecek faktörlerin araştırılması.
4. Otantiklik düzeyini etkilediği düşünülen başka değişkenler ile bu konunun farklı gruplarda tekrar araştırılması.

Kaynakça

- Altıok, H.Ö, Ek, N. ve Koruklu, N. (2010) Üniversite Öğrencilerinin Benlik Saygı Düzeyi ile İlişkili Bazı Değişkenlerin İncelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1(1), 99- 120.
- Aydın, A., Kahraman, N., ve Hiçdurmaz, D. (2017). Hemşirelik Öğrencilerinin Algılanan Sosyal Destek ve Psikolojik İyi Olma Düzeylerinin Belirlenmesi. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 8(1), 40-47.
- Akarsu, Bedia, *Mutluluk ahlaki*, İnkılap Kitabevi, İstanbul 1998.
- Arnett, J.J. (2004) Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties. New York, Oxford University Press.
- Acock, A. C., & Hurlbert, J. S. (1993). Social networks, maritalstatus, and well-being. *Social Networks*, 15, 309–334.
- Andrews, F. M., & Withey, S. B. (1976). *Social indicators of well-being: Americans perceptions of life quality*. New York: Plenum Press.
- Bacanlı, H. (2016). *Nasıl huzurlu olunur? Benlik açısından huzur modeli*. Uluslararası Manevi Rehberlik Kongresi, İstanbul, Türkiye.
- Barrett-Lennard, G. T. (1998). *Carl Rogers' helping system: Journey and substance*. London: Sage.
- Baybek, H. ve Yavuz, S. (2005). Muğla Üniversitesi öğrencilerinin benlik saygılarının incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 73-95.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. (11. bs.). Ankara: PEGEM Yayıncılık.

- Brown, J. D., Collins, R. L., & Schmidt, G. W. (1988). Self-esteem and direct versus indirect forms of self-enhancement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(3), 445-453.
- Bozdal, Ö. (2019). *Üniversite öğrencilerinin boş zaman etkinliklerine katılım düzeylerinin boş zaman ve yaşam tatminlerine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Batman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Batman.
- Cenkseven, F. ve Akbaş, T. (2007). Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi. *Türk PDR Dergisi*, 3(27), 43-62.
- Canbay, H. (2010). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çam O, Khorshid L. ve Özsoy, S.A.(2000). Bir hemşirelik yüksekokulundaki öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi. *Hemşirelik Araştırma Dergisi*, 1, 33-40.
- Çam O, Khorshid L ve Özsoy, S.A.(1998). Öğrencilerin çalışma davranışı, sınav kaygısı ve benlik saygısının başarı düzeyine etkisinin incelenmesi. In: *VI. Ulusal Hemşirelik Kongresi*; 14-16 Mayıs; 355-361. Ankara, Türkiye.
- Dost, T.M. (2004). *Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, T. (2013). Beş factor kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş. *Doğuş University Journal*, 14(1), 56-64.
- Demir-Dagdas, T., Isik-Ercan, Z., Intepe-Tingir, S. & Cava-Tadik, Y. (2018). Parental divorce and children from divers backgrounds: Multi disciplinary perspectives on mental health, parent-child relationships, and educational experiences. *Journal of Divorce&Remarriage*, 59(6), 469-485.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 1, 227-268.
- Demirci, İ. ve Ekşi, H.(2017). Huzur ölçeği'nin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi* Cilt, 15(33), 39-60.
- Dilmaç, B. ve Bozgeyikli, H. (2009). Öğretmen adaylarının öznel iyi olma ve karar verme stillerinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 171-187.
- Dinçer, F. ve Öztunç, G. (2009). Hemşirelik ve ebelik öğrencilerinin benlik saygısı ve atılganlık düzeyleri. *Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 16(2) 22-33.
- Erşan E., Doğan O. ve Doğan S. (2009). Beden eğitimi ve antrenörlük bölümü öğrencilerinde benlik saygısı düzeyi ve bazı sosyodemografik özelliklerle ilişkisi. *Klinik Psikiyatri*. 12, 35-42.
- Epikuros, (1949). Heredotos'a mektup, (çev. Mehmet Karasan) *Büyük Filozoflar Antolojisi* içinde, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Erden, S. ve Yılmaz, S. (2016). İmam hatip lisesi öğrencilerinin akran ilişkilerinin insanî değerler ve öznel iyi oluş düzeyleri açısından incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 387-414.
- Erkuş, A. (2011) *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. (Güncellenmiş 3.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Eryılmaz, A. ve Mutlu T. (2017).Yaşam boyu gelişim yaklaşımı perspektifinden kariyer gelişimi ve ruh sağlığı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(2), 227-249.
- Eryılmaz, A. ve Ercan, L. (2016). Öznel iyi oluşun cinsiyet, yaş grupları ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36). <http://www.pdrdergisi.org/index.php/pdr/article/view/98/99> adresinden erişildi.
- Fujita, F. (1991). *An investigation of the relation between extroversion, neuroticism, positive affect, and negative affect*. Master's Thesis, University of Illinois.
- Gündoğdu, R. ve Yavuzer, Y. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öznel iyi oluş ve psikolojik ihtiyaçlarının demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, (23), 115-131.
- Güler, Ç. ve Gazioğlu, A. (2008). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinde öznel iyi olma hali, psikiyatrik belirtiler ve bazı kişilik özellikleri: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23).
- Horney, K. (1951). *Neurosis and human growth*. London: Routledge.
- Harter, S. (2002). Authenticity. In C. R. Snyder and S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 382-394). Oxford, England: Oxford University Press.

- Harter, S. (2003). The development of self-representations during childhood and adolescence. M. R. Leary ve J. P. Tangney (Ed.), *Handbook of self and identity* içinde (ss. 610-642). New York: The Guilford Press.
<http://felsefe-alemi.blogspot.com/2015/03/aristippos-kirene-hedonizm.html> (E.T:7/5/2019)
<https://www.thefreedictionary.com/> (E.T:7/5/2019)
<http://www.tdk.gov.tr>(E.T:7/5/2019)
- İlhan, T. (2009). *Üniversite öğrencilerinin benlik uyumu modeli: yaşam amaçları, temel psikolojik ihtiyaçlar ve öznel iyi oluş*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İlhan, T. ve Özdemir, Y. (2013). Otantiklik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(40), 142-153.
- İlhan, T. (2005). *Öznel iyi oluşa dayalı mizah tarzları modeli*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquir*, 14, 1–26.
- Kernis, M. H., & Goldman, B. M. (2006). A multi-component conceptualization of authenticity: Theory and research. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 283–357). New York: Academic Press.
- Kraus, M. W., Chen, S., & Keltner, D. (2011). The power to be me: Power elevates self-concept consistency and authenticity. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47, 974–980.
- Kulaksızoğlu, A., Dilmaç, B.(2000). İnsani değerler eğitimi programı. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 199–208.
- Kasapoğlu, F. (2014). İyilik hali ile özgecilik arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hikmet Yurdu Düşünce-Yorum Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 7(13), 271 – 288.
- Küçükosmanoğlu H. O. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının bazı sosyodemografik değişkenlere göre benlik saygısı düzeylerinin karşılaştırılması, *Sanat Eğitimi Dergisi*, 1(2), 70–82.
- Lansford, J. E. (2009). Parental divorce and children's adjustment. *Perspectives on Psychological Science*, 4(2), 140–152.
- Lyubomirsky, S. (2007). *The How of Happiness: A scientific approach to getting the life you want*. The Penguin Press, NY.
- Mancini, J.A., Orthner, D.K. (1980). Situational influences on leisure satisfaction and morale in old age. *Journal of American Geriatrics Society*, 28, 466-471.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a Psychology of Being*. New York: D. Van Nostrand Company.72019
- Nazlı, S. (2009). *Aile danışmanlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Oruç, T. (2013). *Üniversite öğrencilerinde psikososyal değişkenlere göre yalnızlık ile otomatik düşünceler ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ocak, H.(2012). Kınalızade Ali Efendi'de mutluluk ahlâkı kavramının felsefi temelleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 115-136.
- Özaydınlık, Y. (2014). Toplumsal cinsiyet temelinde Türkiye'de kadın ve eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 0(33), 93-112 .
- Özen, Ö. (2005). *Ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özgülven, İ. E. (2001). *Ailede iletişim ve yaşam*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özgülven, İ. E., Ekici, G., Argun, N. ve Dilek, N. (2014). *Evlilik ve aile terapisi*. Ankara: Nobel.
- Özkan, İ. (1994). Benlik saygısını etkileyen etmenler. *Düşünen Adam Dergisi*, (3), 4-9.
- Pinto D.G., Maltby J., & Wood, A. M. (2011) Exploring the tripartite model of authenticity within Gray's approach and inhibition systems and Cloninger's bio-social model of personality. *Personality and Individual Differences*, 51 (2), 194-197.
- Robinson, O.C., Lopez, F. R. & Ramos, K. (2012, April). *Should you bother being yourself at work? Relationships between social context, authenticity and wellbeing*. presented at British Psychological Society Annual Conference.
- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science. Vol. 3: Formulations of the person and the social context* (pp. 181–256). New York: McGraw-Hill.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.

- Sarı, T. (2003). *Wellness and its correlates among university students: relationship status, gender, place of residence and GPA*. Unpublished master dissertation, The Middle East Technical University, The Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Saygın, Y. (2008). *Üniversite öğrencilerinin sosyal destek, benlik saygısı ve öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Super, D.E. (1990). A life span, life-space approach to career development. In *Career Choice and Development*, 2nd ed. (Eds D Brown, L Brooks):197–261. San Francisco, Jossey–Bass.
- Şahin, G.N. (2011). *Üniversite öğrencilerinin kendini açma, öznel iyi oluşu ve algıladıkları sosyal destek düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tartari, M. (2015). Divorce and the cognitive achievement of children. *International Economic Review*, 56(2), 597–645.
- Tatlıoğlu K. (2014). Üniversite öğrencilerinin beş faktör kişilik kuramına göre kişilik özellikleri alt boyutlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 17, 939-971.
- Taylor, S. E. & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103, 193–210.
- Tümekaya, S. (2011). Humor styles and socio-demographic variables as predictors of subjective well-being of Turkish university students. *Education and Science*, 36(160), 158-170.
- Türkdoğan, T. (2010). *Üniversite öğrencilerinde temel ihtiyaçların karşılanma düzeyinin öznel iyi oluş düzeyini yordamadaki rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Türkmen, M. (2012). Öznel iyi oluşun yapısı ve anababa tutumları, özsaygı ve sosyal destekle ilişkisi: Bir model sınaması. *Uşak University Journal of Social Sciences*, 5(1), 41–73.
- Üngüren, E. (2007). *Lise ve üniversitelerde turizm eğitimi alan öğrencilerin umutsuzluk ve kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi: Antalya’da bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Anabilim Dalı. Antalya.
- Wood, A. M., Linley, P. A., Maltby, J., Baliousis, M. ve Joseph, S. (2008). The authentic personality: A theoretical and empirical conceptualization and the development of the authenticity scale. *Journal of Counseling Psychology*. 55, 385-399.
- Yalom, I. D. (1980). *Existential psychotherapy*. New York: Basic Books.
- Yılmaz, İ. A.; Dursun, S.; Güzeler, E. G.; Pektaş, K. (2014). Üniversite öğrencilerinin kaygı düzeyinin belirlenmesi: bir örnek çalışma. *EJOVOC: Electronic Journal of Vocational Colleges*, 4(4), 16-26.
- Yılmaz S.(2000). *Hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin benlik saygısı ve atılganlık düzeyi arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.



“Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”nin Akademik Başarısı Düşük İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisine Etkisi¹

Serap ÇİMŞİR², Zeliha Nurdan BAYSAL³

Öz

Problem çözme becerisi içinde bulunduğumuz çağda bireylere kazandırılması gerekli olan önemli bir düşünme becerisidir. Bu nedenle, bireyin sorunları algılayabilen ve çözebilen, içinde bulunduğu topluma da uyumlu ve yararlı olabilmesi için eğitim sürecinde problem çözme becerisinin kazandırılması ve günlük yaşama transfer edilmesinin sağlanması yönündeki çalışmalar ve uygulamalar oldukça önemlidir. Yapılan bu araştırma ile, ilköğretim dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Süreci Modeli”nin, akademik başarısı düşük dördüncü sınıf öğrencilerinin, problem çözme becerisine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada zayıf deneysel desenlerden olan tek grup öntest–sontest desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma gurubunu kolay ulaşılabilir örneklem olarak, İstanbul İli Ümraniye ilçesinde bulunan bir ilköğretim dördüncü sınıflarından seçilen 26 (18 erkek-8 kız) akademik başarısı düşük dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrenci seçimi yapılırken araştırmacının kendisi tarafından geliştirilmiş Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi uygulanmış, öğretmen görüşleri alınmış ve dördüncü sınıf öğrencilerinin e-okul notları incelenmiştir. Öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerini ölçebilmek için ise, Serin, Bulut-Serin ve Saygılı (2010) tarafından geliştirilen “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” uygulamanın başında öntest olarak, uygulama sonunda sontest olarak uygulanmıştır. Sontest uygulamasından dört hafta sonra aynı ölçme aracı kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Deney gurubu ön test ve sontest puanları ile deney grubu son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkı belirlemek için ilişkili örneklem t-testi kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda uygulanan “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”nin, akademik başarısı düşük dördüncü sınıf öğrencilerinin, problem çözme becerisi üzerinde etkili olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu saptanmıştır. Çalışmanın sonunda, yapılan istatistiksel analizlerden elde edilen sonuçların tartışılmasına yer verilmektedir.

Anahtar Kelimeler

Temel eğitim
Problem çözme becerisi
Sosyal bilgiler
Dördüncü sınıf
Akademik başarı

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 30.06.2019

Kabul Tarihi: 10.08.2019

E-Yayın Tarihi: 31.12.2019

¹ Bu çalışma Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi programında birinci yazar tarafından yapılan doktora tezinden üretilmiştir.

² Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye, serapkr@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6876-0087>

³ Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul, Türkiye, znbaysal@marmara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3548-1217>

The Effect Of The "Marmara Three-Stage Development Model of Cognitive Decision-Making" On The Problem-Solving Skills Of Fourth Grade Students With Low Academic Achievement

Abstract

Problem-solving is an important thinking skill that needs to be acquired by individuals in our age. Therefore, in order for an individual to be able to perceive and solve the problems and to be compatible and useful to the society in which s/he lives, practices and applications are very important to let him/her acquire the problem-solving skills during the education process and to transfer them to daily life. With this research, it was aimed to determine the effect of "Marmara Three-Stage Development Model of Cognitive Decision-Making" on the problem-solving skills of students with low academic achievement in the fourth grade Social Studies course at primary school. In the research, single group pre-test posttest pattern was used, which is one of the weak experimental designs. The study group consisted of 26 (18 boys-8 girls) fourth grade students with low academic achievement, from an elementary school in Ümraniye district of İstanbul, as an easily accessible sampling. In the selection of students, "Social Studies Academic Achievement Test" prepared by the researcher were applied, teacher opinions were taken and e-school grades of fourth grade students were examined. In order to measure the students' problem-solving skill levels, "Problem-solving Inventory for Primary School Students" was applied as a pretest, posttest and retention test for elementary school students developed by Serin, Bulut-Serin and Saygılı (2010). The related sample t-test was used to determine the difference between the pretest and posttest scores of the experimental group and the posttest and retention test scores of the experimental group. As a result of the statistical analysis, "Marmara Three-Stage Development Model of Cognitive Decision-Making" was found to be effective on the problem-solving skills of the students with low academic achievement and this effect was found to be permanent. At the end of the study, the results obtained from the statistical analysis are discussed.

Keywords

Basic education
Problem solving skills
Social studies
Fourth grade
Academic achievement

Article Info

Received: 06.30.2019

Accepted: 08.10.2019

Online Published: 12.31.2019

Giriş

Yaşamın kompleks yapısı bireyin karşısına çıkan sorunları artırmakta, bu durum da problem çözüme işlemini zorlaştırmaktadır. Bu bakımdan problem çözüme sürecinin incelenmesi ve bu sürecin arkasındaki dinamiklerin belirlenmesiyle elde edilecek bulgular ışığında bireylere problem çözüme becerisinin öğretilmesi ve geliştirilmesi eğitim sürecinde büyük önem taşımaktadır. Günümüzde çeşitli alanlarda karşılaşılan sorunlarda bireyin problem çözüme becerisi ve bu becerinin gelişimi sosyal bilimlerin üzerinde durduğu önemli bir konu olmaktadır. Bireyin karşılaştığı problemleri anlaması ve tanımlaması; sorunların çözümüne yönelik uygun seçenekler oluşturması ve sorunlarını çözmesi, analiz, sentez ve değerlendirme yapabilmesi problem çözüme becerisinin geliştirilmesi ile ilişkilidir.

Eğitmciler, problemler üzerinde düşünmeyi ve onları çözmeyi öğretmeye yönelik sürekli zorluklarla karşı karşıya kalmakta; işverenler ise, liderlik, takım çalışması, iletişim ve problem çözüme gibi güçlü yeteneklerle donanmış mezunlar aramaktadır (Carnevale, 2000; Rao ve Sylvester, 2000; akt. Uden ve Beaumont, 2006: 25). Neticede mezunlar, iş performansındaki başarı için gerekli olan problem çözüme ve iletişim gibi becerilerden yoksun, ama yeterli teknik becerilerle istihdam edilmektedirler (College Placement Council, 1994; akt. Uden ve Beaumont, 2006, s.26). Toplumsal bir varlık olan ve toplumun en önemli ögesi olan insanın, iletişim ve düşünme gibi önemli becerileri kazanmadan istihdam edilmesi tüm çalışma alanlarında iş performansını, başarıyı, hatta toplumsal gelişimi olumsuz etkileyen sorunlara neden olabilir. Bu sebeple, tüm eğitim süreçlerinin temeli olan ilkökul eğitiminde problem çözüme becerisi, öğrencilere kazandırılması gereken önemli düşünme becerileri arasında yer almaktadır.

Öğrencileri sınıf ortamında karmaşık durumlarla ve sorunlarla karşılaştırarak en akılcı şekilde işin içinden çıkmaya hazırlamak öğretmenlerin önemli görevleri arasındadır (Torpe ve Sage, 1998; akt.

Baysal ve Göksel, 2014, s.235). Schug ve Berry (1987, s.158-159) ise çocukların erken yaşta düşünme sürecini öğrenmesi gerektiğini, düşünmeyi teşvik etmek için bilinçli bir öğretimin sosyal bilimlerin önemli bir parçası olduğunu ve çocukların düşünme sürecini erken yaşta kullanmaya başladığına dair kanıtlar olduğunu belirtmiştir. Dewey (1916; akt. Uden ve Beaumont, 2006, s.32) ise, öğrencilerin tecrübeye dayalı, deneysel ve uygulamalı eğitilmesine inanmış ve öğrencilerin problemleri düşünerek ve yaparak en iyi öğreneceğini savunmuştur. Gerçek hayat problemlerinin çözümünde kullanılmayan bilgi ve beceri zamanla işlevsiz hale gelecek, belki de unutulacaktır. Oysa eğitimin etkililiği için, bilgi ve becerileri uygulamayı gerektirecek ve bilgiden beceriye dönüşümü sağlayacak öğrenme süreçlerinin öğrencilere sunulması gerekmektedir. Bu noktadan hareketle öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirecek uygun öğrenme fırsatları oluşturularak, tüm yaşam boyu gerekli olan problem çözme becerisinin eğitim sürecinde kazandırılması oldukça önemlidir.

Problem çözme becerisine, toplumsal ve eğitimsel öneminden dolayı alan yazında tüm eğitim kademelerinde çeşitli araştırmalarda geniş yer verilmektedir. Problem çözmenin ilişkili olduğu değişkenleri ve problem çözme becerisini geliştirici uygulamalı çalışmaları konu edinen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Ancak problem çözmenin akademik başarısı düşük öğrenci grubuyla ele alındığı deneysel bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın alan yazında önemli olacağı düşünülmektedir. Bu ihtiyaçtan yola çıkarak hazırlanan bu çalışmanın problemi “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”nin akademik başarısı düşük ilkökulü dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerini ne yönde ve ne düzeyde etkilediğini belirlenmiştir.

1.1. Problem Çözme ile İlgili Genel Açıklamalar

Bilişsel psikolojinin ana konusu öğrenmenin zihinsel sürecidir. Bilginin elde edilmesi ve depolanması yeterli değildir. Bilgiyi faydalı ve anlamlı kılmak için bilgi edinme süreci öğrenilmelidir. Daha sonra öğrenilen bilgiyi başka problemlerin çözümüne de uygulayabilmek gerekir. Buna bilginin transfer edilmesi denilir. Eğitimin amacı, problemin tanımlanması ve sonrasında onların çözümlenmesini öğrencilerin kendilerinin öğrenebilmesini sağlayabilmektir (Evans ve Brueckner, 1990, s.67). Öğrenciyi düşündüren, araştırarak öğrenmeye yönlendiren, eğitim sürecine aktif katılımı sağlayan problem çözmenin eğitimdeki önemi her geçen gün daha da artmaktadır. Çünkü günlük yaşam bireyin çözmesi gereken problemlerle doludur ve birey bu problemleri, bu engelleri aşmak ve sorunları çözmek durumundadır.

Problem çözme okul eğitiminin amaçları arasında da çok önemli bir yer tutar. Problem çözme alanında eğitim psikolojisinde ve psikoloji alanında çok sayıda araştırma yapılmış ve bu sürecin mahiyetiyle nasıl öğretileceği konusunda çeşitli yaklaşımlar ve kuramlar geliştirilmiştir (Fidan, 1985, s.195). Ayrıca çocukların mutlu, başarılı ve topluma katkı sağlayan bireyler olabilmek için ihtiyaçları olan becerilerin çoğu problem çözmeyle öğretilir. Problem çözme becerisi, öğrencilerin rollerini ve sorumluluklarını anlamalarına da yardımcı olur (Nelsen, Lynn ve Stephen, 2001, s.97). Çünkü yaşamda karşılaşılan güçlükleri görmezden gelmek, sorunları bilgi toplamadan çözmeye çalışmak veya sorunun kendiliğinden ortadan kaybolacağını veya bir başkasının sorunu çözeceğini düşünmek yanlıştır. Sorunların üstesinden gelerek bir sorunun çözümüne dahil olmak öğrencinin kişisel ve sosyal gelişimine ve başarısına da olumlu katkı sağlar.

Problem, bir kişinin amacına ulaşabilmek için topladığı güçlerinin karşısına çıkan engeldir (Baysal, 2003, s.4). Problem öğrencinin becerilerini geliştirmesine yardım eder. Problemler doğasındaki kompleks yapı ve rahatsız edicilikten dolayı, problem çözme ve kritik düşünme becerilerini kullanmayı gerektirir. Öğrenciler problemler içinde çalışarak, gerçek yaşamda karşılarına çıkabilecek problemlerle başa çıkmak için gerekli becerileri edinirler (Uden ve Beaumont, 2006, s.33). Dolayısıyla eğitim sürecinde öğrencinin problem durumları ile karşı karşıya bırakılması hem düşünme becerilerinin gelişmesi hem de problemlerle başa çıkma becerisinin edinilmesinde önemlidir.

Problem çözme, kabul edilebilir bir çözüm üretmek için bilginin ve yeteneklerin kullanılmasını içerir (Evans ve Brueckner, 1990, s.67). Problem çözme becerisi, bir sorunun üstesinden gelme veya tek bir yönden duruma bakmaktan kaçınma, analiz yapma, ihtiyacı karşılama, zor bir duruma tatmin edici ve çözümleyici karşılık sunma, bir olanak önerme ya da bir ilgi gösterme olarak da tanımlanabilir (Çubukçu, 2012, s.313). Problem çözme bir alışkanlıktır, bu alışkanlığa sahip olmayan kişiler herhangi

bir sorunla karşılaştıkları zaman kendi iç dünyalarına göre tepkide bulunurlar ve bu tepkiler de genellikle yeni sorunların ortaya çıkmasına sebep olur (Erdoğan, 2016, s.129). Bu nedenle problem çözme becerisinin öğrenilmesi, öğrencinin öğrendiği ve elde ettiği bilgilerden yola çıkarak sorunlarına çözüm getirmesi oldukça önemlidir.

Problem çözme sosyal bilgilerde problemler, konular ve sorunların objektif ve rasyonel çalışılmasını içerir. Bu becerinin uygulamaları ailelerde, toplumlarda ve kültürlerde yaşama biçimlerini araştırmaktan, küresel problemleri ve çağdaş meseleleri incelemeye kadar uzanmaktadır. Problem çözmenin ve araştırma becerisinin anahtarı insan davranışlarını anlamak, açıklamak ve tahmin etmektir. Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri de çeşitli bakış açılarının değerlendirilmesinde problem çözme sürecine dahil edilir (Michaelis, 1985, s.237). Bu bakımdan problem çözme ve duygusal düşünme üst düzey becerilerdir. Çocukların yetişkin olduklarında bağımsız düşünürler olabilmeleri için okullarda bu becerilerin dikkatli öğretilmesi gerekmektedir (Evans ve Brueckner, 1990, s.135). Sonuç olarak problem çözme geleneksel eğitim ortamlarında iyi eğitilemeyen ve dezavantajlı öğrencilere de yararlıdır ve tüm öğrencilerin öğrenmesi için eşit ve heyecan verici fırsatlar sağlamaktadır (Uden ve Beaumont, 2006, s.44).

Problem çözme en yüksek düzeydeki zihinsel süreçlerden biridir (Fidan, 1985, s.195). Bu sürecin işleyişi ile ilgili de farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Schuncke (1988: 99; akt. Baysal, 2003, s.20)'e göre sosyal bilgiler öğretiminde, literatürde farklı şekillerde isimlendirilen üç problem çözme yaklaşımı bulunmaktadır:

- *Keşif (Exploration)*: Bilgi edinmek/toplamak için kullanılan bu yaklaşım problemin belirlenmesi, veri toplamanın planlanması, veri toplanması, verilerin incelenmesi, analiz ve değerlendirme ile sentez basamaklarından oluşur.
- *Araştırma (Inquiry)*: Problem çözmenin kendisi için yeni olan bilgi ve becerileri üretmek için kullanılan bu yaklaşım problemin belirlenmesi, hipotezlerin oluşturulması, veri toplamanın planlanması, verilerin toplanması, verilerin incelenmesi, analiz ve değerlendirme, hipotezleri kabul/red etme ile genelleme basamaklarından oluşur.
- *Karar Verme (Decision Making)*: Bu yaklaşım alınacak kararın belirlenmesi, sonuçların ve alternatiflerin planlanması, sonuçların ve alternatiflerin meydana getirilmesi, sonuçların incelenmesi, analiz ve değerlendirme, bir değer sistemine göre seçim yapma ile eylemde bulunma basamaklarından oluşur. Bireyin bir durumda önüne çıkan seçeneklerden birine karar vermesine yardımcı olmaktadır.

Problem çözmenin keşif, araştırma ve karar verme ile ilişkisi eğitim süreçlerinde bu becerinin kazandırılmasını daha önemli hale getirmektedir. Problem çözme, öğrencinin aktif olmasını sağlar ve yaratıcılığını geliştirir. Öğrenci problemin çözümü için sürece katıldığında çözümü düşünürken yaratıcı fikirler de ortaya koyabileceği bir öğretim ortamına dahil olur. Çünkü problem çözme sürecinde öğrenci keşfeder ve araştırır. Bu nedenle araştırma ve keşfetmenin, yaratıcılığın ve karar verme becerisinin desteklenmesi için de eğitim-öğretim süreçlerinde problem çözmeye önemle yer verilmelidir. Ayrıca karar vermede eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri de yeni önerilerin ortaya çıkması ve alternatiflerin değerlendirilmesi sürecine dahil edilebilir (Michaelis, 1985, s.237). Bu açıdan problem çözme becerisi eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve karar verme becerileri ile de ilişkili önemli bir beceridir.

Karar verme birçok açıdan araştırma modelinin bir şekli olarak ele alınabilir. Alternatif faaliyetler, amaç ve içerikler problemi çözen tarafından dikkate alınarak hipoteze dönüştürülebilir. Sonuçlar hipotezin kabulü veya reddedilmesinde işe yarayacak verilerdir. Bireyin seçim yapması ve kabul edilen hipotez üzerinde faaliyete geçmesini gerektirdiği için karar verme araştırmanın da ötesinde bir süreçtir (Baysal, 2003, s.41).

Problem çözme aşamalı bir süreçtir, bu becerinin öğrencilere kazandırılmasında problem çözme sürecinin aşamalarının bilinmesi önemlidir. Aşağıda problem çözme sürecinin aşamaları ile ilgili açıklamalara yer verilmektedir.

1.2. Problem Çözme Sürecinin Aşamaları

Problem çözmeye önemli olan öğrencinin hali hazırda bildikleri ile karşılaştığı problem arasında ilişki kurabilmesidir. Böyle bir ilişki bireyin öğrendiklerini yeni alanlara transferi ile mümkün olabilir (Fidan, 1985, s.196). Bilimsel araştırma yöntemini temele alan, problem çözme yöntemiyle öğrenme yaklaşımının özü John Dewey (akt. Küçükahmet, 1998, s.60 ve Sezgin, 2011, s.18)'in genel problem çözme sürecindeki problemi tanıma, geçici hipotezleri formüle etme, veri toplayıp organize ederek değerlendirip açıklama, sonuca ulaşma ve sonuçları test etme diye beş aşamaya dayanmaktadır. Problem çözme sürecinde, genelleme, analiz ve sentez yapma gibi zihnin en yüksek bilişsel fonksiyonlarının kullanıldığı görülmektedir.

Michaelis (1985, s.237) ise problem çözmeyi araştırma becerisi ile birlikte ele almış, problem çözme ve araştırma becerisinin şu aşamalardan oluştuğunu belirtmiştir:

- Problemi belirlemek ve tanımlamak (Identify and define problem),
- Veri toplanmasına rehberlik edecek soruları veya hipotezleri belirlemek (State questions or hypotheses to guide data collection),
- Verileri toplamak ve değerlendirmek (Collect and appraise data),
- Hipotezleri test etmek veya soruları cevaplamak (Answer each question or test each hypothesis) ve
- Kanıtlara dayalı bir sonuç çıkarmak (Base conclusions on evidence).

Decsar Yöntemi de, etkili sorun gidermeyi modellemek için tasarlanmış bir sorun giderme stratejisidir. Problem çözmenin teknik bir metodu olarak ifade edilen bu metod; problemi tanımlama, durumu inceleme, nedenleri düşünme, çözümü düşünme, harekete geçip test etme ve sorun gidermeyi gözden geçirme diye altı basamaktan oluşmaktadır (Chaudhry ve Rasool, 2012, s.36). Evans ve Brueckner (1990, s.135)'e göre ise, problem çözmenin öğretilmesinde problemi belirlemek (Define the problem), hızlı çözüme çabalamak (Try to quick solution), veri toplamak (Gather data), verileri işlemek (Process the data), verileri analiz etmek (Analyze the data) ve bir cevap formüle etmek (Formalize an answer) sırayla takip edilen aşamalardır. Evans ve Brueckner (1990)'in belirttiği problem çözme aşamalarından farklı olarak değerlendirmeyi de sürece dahil eden Erdoğan (2016, s.130-132)'a göre ise, problem çözme şu aşamalardan oluşmaktadır:

- Sorunun kabul edilmesi ve sorunu çözmeye karar verilmesi,
- Sorunun tanımlanması,
- Alternatif çözüm yollarının araştırılması ve geliştirilmesi,
- Alternatif çözümler arasında seçim yapılması,
- Seçilen çözümün uygulanması ve
- Değerlendirme.

Erdoğan (2016), problem çözme süreci için, sorunu çözmeye karar vermekle başlayıp çözümü değerlendirme ile sonlanan altı aşama sıralamıştır. Farklı kaynaklara göre problem çözme sürecinin aşamaları incelendiğinde, bu sürecin genel olarak, rahatsızlık veren bir problem durumunun hissedilmesi ile başladığı, problem ile ilgili bilgi toplanması ve çözüme yönelik seçeneklerin oluşturulması ile devam ettiği ve tercih edilen çözümün değerlendirilmesi ile sona erdiği söylenebilir.

Eldeki çalışmada karar verme becerisinin öğretiminde uygulanan “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli” ile ilgili açıklamalara aşağıda yer verilmektedir.

1.3. Akademik Başarı

Akademik başarı, okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisiyle birlikte belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin genel ifadesidir (Sarier, 2016, s. 2). Başarısızlık ise öğrencinin gerçek yeteneği ile okul başarısı arasındaki zıtlıktır (Yavuzer, 2005: 156). Adler (2014, s.30)'e göre, tembellik/başarısızlık, yetersizlik duygusunun bir belirtisidir, kişinin yaşamında bir sorunla yüz yüze gelmesi durumunda ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin

başarısız olmaları genel olarak bireysel ve çevresel (aile-öğretmen-akran grubu) faktörlerden ve eğitim sisteminden kaynaklanabilir.

Öğrencinin kendi yaşam üslubundan kaynaklanan hataları öğrencinin anlamasını sağlamak, bağımsızlığını kazandırmak ve özgüveninin geliştirmek ise, onun başarılı olmasını sağlayabilir (Adler, 2000, s.182). Normal şartlarda öğrenciyi başarısızlığa iten olumsuz koşulların düzeltildiği ve etkili eğitimin sağlandığı durumlarda başarısızlık sorunu çözülebileceği söylenebilir. Bu çalışmada akademik başarı dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki başarı durumudur ve üç kriterle göre belirlenmiştir. Bu kriterler araştırmacının kendisi tarafından geliştirilmiş geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış 24 maddeden oluşan “Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi”nden alınan puanlar, öğretmenlerin görüşleri ve öğrencilerin e-okul notlarıdır. Bu çalışmada öğrencilerin akademik başarı durumu bu üç kriterin değerlendirilmesi ile elde edilen durumdur.

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili açıklamalara yer verilmektedir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”nin akademik başarıları düşük ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisine etkisini ortaya koymak amacıyla; zayıf deneysel desenlerden olan tek grup öntest-sontest desen kullanılmıştır. Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir. Bu desende deneklerin bağımsız değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde öntest, sonrasında sontest olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir. Seçkisizlik ve eşleştirme yoktur. Desende tek guruba ait öntest-sontest değerleri arasındaki farkın anlamlılığı test edilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, s.192-193). Uygulanan deneysel desen aşağıdaki tablo ile gösterilmektedir.

Tablo 1. Tek grup öntest- sontest desen

Gruplar	Öntest	Deneysel işlem	Sontest	Kalıcılık testi
G (S)	T ₁	O ₁	T ₂	T ₃

Tabloda görülen sembollerin ve kısaltmaların anlamları aşağıda açıklanmıştır:

G:Deney gurubu

S : Seçkili atama

O1: Deney gurubuna uygulanan deneysel işlem olan “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”

T1 : “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri”

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu kolay ulaşılabilir örneklem olarak, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Ümraniye ilçesindeki bir ilkokulun dördüncü sınıfına devam eden yedi şubeden belirlenen kriterlere göre seçilen akademik başarıları düşük 26 öğrenci oluşturmuştur. Evrenden araştırmanın problemiyle ilgili olarak benzeşik bir alt grubun seçilerek çalışmanın yapılması benzeşik örnekleme (homogeneous sampling)'dir. Bu örneklemede amaca bağlı olarak kendi içlerinde benzeşik özellikleri olan bir alt grup seçilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008, s.89). Araştırma için bu okulun seçilmesinin nedeni; araştırmacının o dönemde söz konusu okulda görev yapıyor olması ve uygulamaları kendisinin yapmış olmasıdır. Çalışma grubu oluşturulurken, Sosyal Bilgiler dersi akademik başarıları düşük öğrencileri tespit etmek amacıyla; önce araştırmacı tarafından geliştirilmiş “Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi” okulun yedi şubesindeki tüm dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Daha sonra sınıf öğretmenlerinin başarı testinden 50'den düşük puan alan öğrencilerle ilgili görüşleri alınmış ve öğrencilerin e-okul notları incelenmiştir. Sonuçların değerlendirilmesinin ardından araştırmaya alınması düşünülen öğrencilerin velileri ile toplantı yapılmıştır. Veli izni alınan 26 öğrenci (18 erkek- 8 kız) ile çalışma grubu oluşturulmuştur.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerini belirlenmesi amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır. İkinci olarak çalışma grubu oluşturulurken, öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarı durumlarının belirlenmesi için araştırmacılar tarafından geliştirilmiş, geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış 24 maddeden oluşan “Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi” uygulanmıştır.

Uygulamanın başında öntest olarak ve uygulama sonrasında sontest ve kalıcılık testi olarak, öğrencilerin karar verme becerileri ile ilgili kendilerini algılama düzeylerini ölçebilmek amacıyla; Serin, Bulut-Serin ve Saygılı (2010) tarafından geliştirilen “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” de izin alınarak kullanılmıştır. 24 maddeden oluşan ölçek beşli likert tipine göre derecelendirilmiştir. Ölçekte yer alan olumlu maddeler 4-3-2-1 şeklinde, olumsuz maddeler 1-2-3-4 şeklinde puanlanmıştır. Envanter “Problem Çözme Becerisine Güven” (12 madde), “Öz Denetim” (7 madde) ve “Kaçınma” (5 madde) olmak üzere toplam üç faktörden oluşan envanterin tamamının Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının 0,80’dir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan yirmi dört, en yüksek puan yüz yirmidir. Ölçekten yüksek puan alınması problem çözme beceri algısının yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Serin, Bulut-Serin ve Saygılı, 2010, s.447-454).

2.4. Verilerin Analizi Toplanması

Araştırmanın veri toplama süreci 2017-2018 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleştirilmiştir. Bu süreç deneysel işlemden önce deney grubuna “Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi” ve “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” uygulanmıştır. Deney grubuna haftada iki ders saati olmak üzere altı hafta (12 ders saati) “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli” uygulanmıştır. Uygulamanın ardından “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri”, sontest olarak, sontest uygulanmasından dört hafta sonra da aynı ölçme aracı deney grubuna kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Uygulama için gerekli izin ilgili kurumdan alınmıştır.

2.4.1. “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli” ve Problem Konularının Belirlenmesi

“Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli” ile öğrencilere karar verme sürecini tanımalarına ve bir problemle karşılaştıklarında bu süreci kullanarak en doğru karara ulaşmalarına yardım etmek hedeflenmektedir. Ders içeriklerinde öğrencilerin karar verme becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanan etkinliklere yer verilmektedir. Modelin ders içerikleri aşağıdaki aşamalara göre oluşturulmaktadır (Demirbaş-Nemli, 2018, s.75):

1. Aşama: Problemi hissetme, sınırlandırma ve tanımlama,
2. Aşama: Bilgi toplama,
3. Aşama: Çözüm seçenekleri üretme,
4. Aşama: Karar verme,
5. Aşama: Kararı uygulama ve değerlendirme.

Model her aşamasında farklı bir problemin ele alındığı ve her biri dörder oturumluk üç aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalardan ilki öğrenme aşaması, ikincisi geliştirme aşaması ve üçüncüsü pekiştirme aşamasıdır. Son aşamada öğrencinin edindiği karar verme becerisini pekiştireceği ve sürece daha etkin katılacağı düşünülmektedir. Modelde belirlenen standart beş basamak her aşamanın dörder oturumunda (derste) işlenecek şekilde planlanmaktadır (Demirbaş-Nemli, 2018, s.77).

Bu çalışma dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi programı, konuları ve kazanımları incelenerek ve uzman görüşlerine başvurularak belirlenen üç aşama için üç farklı problem konusunu ele almaktadır. MEB Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2018, s.16)’na göre “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı işlenirken tasarruf ve sorumluluk gibi değerler ile karar verme, öz denetim ve finansal okur-yazarlık gibi becerilerin; “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanı işlenirken bağımsızlık ve sorumluluk gibi değerler ile sosyal katılım, işbirliği ve karar verme gibi becerilerin öğrencilere kazandırılması sağlanmalıdır. Programın bu temalarında karar verme becerisinin öğrencilere kazandırılması gereken

becerilerden olması dikkati çekmiştir. Çalışmada Sosyal Bilgiler Dersi Programı'nda beşinci tema olan "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" temasından aşağıdaki kazanımlar incelenmiştir:

- İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar.
- Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.
- Kendine ait örnek bir bütçe oluşturur.
- Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.

Bu kazanımlarda, kaynakların sınırlı olması, faydası ve maliyet dengesi göz önüne alınmaktadır. Ayrıca, istek ve ihtiyaçların birbirinden farkı vurgulanmaktadır. Öğrencinin bütçe oluşturması, ihtiyaç ve isteklerinin sırasına karar vermesi ve varsa bundan kaynaklanan problemlerini gidermesi öğrencinin karar verme ve problem çözme becerilerinin gelişimiyle ilgilidir. Ayrıca öğrencinin sahip olduğu kaynakları bilinçli kullanarak tasarrufta bulunması gerektiği de vurgulanmaktadır. Doğal kaynakların israfının yol açacağı problemler üzerinde çalışmak ve kaynakları tasarruflu kullanmaya karar vermek, doğal kaynakların israfından ortaya çıkan sorunların çözülmesini sağlayacaktır.

Altıncı tema olan "Etkin Vatandaşlık" temasından ise aşağıdaki kazanımlar incelenmiştir:

- Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir.
- Aile ve okul yaşamındaki söz ve eylemlerinin sorumluluğunu alır.

Bu kazanımlarda da, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'deki maddeler ele alınır. Çocukların haklarının neler olduğu kavratılır. Çocuk haklarının ihlal edilmesinin küresel anlamda ortaya çıkaracağı sorunlar ve tehlikeler tartışılır. Çocuk haklarının ihlalinden kaynaklanan sorunların çözümüne yönelik kararlar bu kazanımlarda ele alınabilir.

Sonuç olarak, belirtilen kazanımlar karar verme becerisi ile ilişkili olması nedeniyle "Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli"nin uygulamaları için tercih edilmiştir. Daha sonra uzmanların da görüşleri alınarak belirtilen kazanımlara dayanarak uygulanan modelin üç aşaması için aşağıdaki tabloda görüldüğü gibi bir planlama yapılmıştır.

Tablo 2. Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli (Demirbaş-Nemli, 2018, s. 80'den yararlanarak düzenlenmiştir.)

Öğrenme	Uygulama Adımları	1.Tema: Bilinçli Tüeticilik Kazanımlar: İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar. Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler. Kendine ait bir bütçe oluşturur.
		1. Oturum: Problemi Hissetme, Sınırlandırma, Tanımlama Aşaması + Bilgi Toplama Aşaması (Ödev) 2. Oturum: Çözüm Seçenekleri Üretme Aşaması 3. Oturum: Karar Verme Aşaması + Kararı Uygulama Aşaması 4. Oturum: Kararı Değerlendirme Aşaması
Geliştirme	Uygulama Adımları	2.Tema: Doğal Kaynaklar Kazanım: Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.
		1. Oturum: Problemi Hissetme, Sınırlandırma, Tanımlama Aşaması + Bilgi Toplama Aşaması (Ödev) 2. Oturum: Çözüm Seçenekleri Üretme Aşaması 3. Oturum: Karar Verme Aşaması + Kararı Uygulama Aşaması 4. Oturum: Kararı Değerlendirme Aşaması
Pekiştirme	Uygulama Adımları	3.Tema: Çocuk Hakları Kazanımlar: 1. Çocuk olarak haklarının farkına varır. 2. Aile ve okul yaşamındaki söz ve eylemlerinin sorumluluğunu alır.
		1. Oturum: Problemi Hissetme, Sınırlandırma, Tanımlama Aşaması + Bilgi Toplama Aşaması (Ödev) 2. Oturum: Çözüm Seçenekleri Üretme Aşaması 3. Oturum: Karar Verme Aşaması + Kararı Uygulama Aşaması 4. Oturum: Kararı Değerlendirme Aşaması

Aşağıda modelin uygulanması ile ilgili açıklamalara yer verilmektedir.

2.4.2. Modelin Uygulanma Süreci

Öğrenme, geliştirme ve pekiştirme aşamalarından oluşan modelin her aşaması için karar verme süreci ve belirlenen kazanımlar ile ilişkili uzman görüşleri alınarak hazırlanmış benzer etkinlikler uygulanmıştır. Öğrenme aşamasının ilk oturumunda “Bilinçli Tüketecilik” teması ile ilişkili yaşanan sorunları düşündüren bir metin ve 5N1K soruları sunulmuştur. Belirlenen problemin nedenleri “Balık Kılıcı Diyagramı”na yazılmış ve “Bilgi Toplama Kartları” ödev olarak dağıtılmıştır. İkinci oturumda toplanan bilgiler incelenmiş ve aşamanın sonuna kadar asılı kalmak üzere panoya asılmıştır. “Seçeneklerim” etkinliğine sorun için bulunan çözüm seçenekleri ve seçeneklerin olumlu olumsuz yönleri yazılmıştır. Üçüncü oturumda öğrenci kararını vermiş ve kararının nedenini etkinliğe yazmıştır. “Uygulama Yaka Kartı”na kararı nasıl uygulayacağını yazmış ve diğer öğrencilerle iletişime geçmesi sağlanmıştır. Dördüncü ve son oturumda öğrenci “Günlüğüm” etkinliğine kendi ve arkadaşları ile ilgili değerlendirmelerini yazmıştır. Geliştirme aşamasının teması “Doğal Kaynaklar”dır. Geliştirme aşamasının ilk oturumunda doğal kaynakların tükenme tehlikesiyle karşı karşıya olunduğu probleminin belirlenmesi için öğrencilere haberler belgeseller ile ilgili kesitler ve animasyonlar izletilmiştir, “Bilgi toplama Kartları” dağıtılmıştır. Diğer oturumlar öğrenme aşamasındakine benzer olarak ilenmiştir. Modelin son aşaması olan pekiştirme aşamasında “Çocuk Hakları” teması ele alınmıştır. Pekiştirme aşamasının ilk oturumunda örnek olaylar ve TÜİK verilerinden çocuk işçi sayısı incelenmiş ve çocuk haklarının ihlal edilmesi ile ilgili problem tespit edilmiştir. “Bilgi toplama Kartları (ödev) dağıtılmıştır. Bu aşamanın diğer üç oturumu da ilk iki aşamadaki oturumlara benzer etkinliklerle işlenmektedir. Pekiştirme aşamasında öğrencilerin karar verme sürecini kavradığı ve daha çok çözüm seçeneği ürettiği görülmüştür.

2.5. Veri Toplama Analizi

Araştırmada veri toplamak için kullanılan “Kişisel Bilgiler Formu” ile elde edilen verilerin analizi için frekans (F) ve yüzde (%);“İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” ile elde edilen verilerin analizi için ilişkili örneklem t-testi kullanılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”nin uygulanması akademik başarısı düşük ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisi vardır.” hipotezinin test edilmesi için kullanılan analiz teknikleri şunlardır:

- Deney gurubu öntest ve sontest puanları arasındaki farkı belirlemek için ilişkili örneklem t-testi (paired sample t-test),
- Deney grubu sontest ve kalıcılık testi arasındaki farkı belirlemek için ilişkili örneklem t-testi (paired sample t-test)’dir.

İlişkili örneklem t-testi (paired sample t-test), ilişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan (birbirinden) anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılır. Aynı deneklerin, bir deneysel işlem öncesi ve sonrasında bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri alındığında, deneklerin zamana bağlı tekrarlı ölçümleri söz konusudur ve elde edilen bu ölçümler ilişkilidir (Büyüköztürk, 2017, s.367-368). Bu testte tek bir grubun aynı ölçme aracından farklı zamanlarda uygulamasındaki puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmaması durumu test edilmektedir.

Bulgular

Bu başlık altında, öğrencilerin problem çözme beceri düzeyini belirlemek için uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılığı belirlemek amacıyla uygulanan “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” alt boyutları ve toplam puana ait öntest, sontest ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farklılıkları belirlemek için yapılan istatistiksel analizler aktarılmıştır.

Tablo 3. Öğrenci grubu “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri”nin alt boyutları ve “Toplam” Öntest-Sontest puan ortalamaları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi analizi sonuçları

Alt boyut	Puan	Gruplar	N				z	P
Güven	Öntest	Azalanlar	7	42,46	12,79	89,50	-2,131	,034
		Artanlar	17	48,69	14,38	210,00		
	Sontest	Eşit	2					
		Toplam	26					
Özdenetim	Öntest	Azalanlar	8	23,69	12,13	89,50	-1,916	,045
		Artanlar	16	27,15	13,69	210,00		
	Sontest	Eşit	2					
		Toplam	26					
Kaçınma	Öntest	Azalanlar	18	20,38	13,83	249,00	-2,334	,020
		Artanlar	7	17,96	10,80	76,00		
	Sontest	Eşit	1					
		Toplam	26					
Toplam	Öntest	Azalanlar	6	84,11	10,25	61,50	-2,721	,007
		Artanlar	19	93,23	13,87	263,50		
	Sontest	Eşit	1					
		Toplam	26					

Tablo 3 incelendiğinde, öğrenci grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” “problem çözme becerisine güven”, “özdenetim” ve “kaçınma” alt boyut ve toplam puan ortalamaları öntest-sontest sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p < .05$). Uygulama sonrasında “problem çözme becerisine güven” ve “özdenetim” puan ortalamalarında bir artış olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin problem çözmeye olumsuz bir durum olan “kaçınma” puan ortalamaları uygulama sonrasında anlamlı düzeyde azalmıştır. Problem çözme toplam puanı belirgin ise şekilde artmıştır.

Tablo 4. Öğrenci grubu “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri”nin alt boyutları ve “Toplam” sontest-kalıcılık testi puan ortalamaları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler testi analizi sonuçları

	Puan	Gruplar	N	\bar{X}	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	P
Güven	Sontest	Azalanlar	12	46,69	17,04	204,50	-1,134	,257
		Artanlar	13	44,57	9,27	120,50		
	Kalıcılık Testi	Eşit	1					
		Toplam	26					
Özdenetim	Sontest	Azalanlar	16	26,15	14,22	227,50	-1,324	,185
		Artanlar	10	24,50	12,35	123,50		
	Kalıcılık Testi	Eşit	0					
		Toplam	26					
Kaçınma	Sontest	Azalanlar	13	17,96	14,50	188,50	-1,105	,269
		Artanlar	11	16,92	10,14	111,50		
	Kalıcılık Testi	Eşit	2					
		Toplam	26					
Toplam	Sontest	Azalanlar	12	93,23	13,83	166,00	-,854	,393
		Artanlar	11	92,50	10,00	110,00		
	Kalıcılık Testi	Eşit	3					
		Toplam	26					

Tablo 4 incelendiğinde, öğrenci grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” “problem çözme becerisine güven”, “özdenetim” ve “kaçınma” alt boyut puanları sontest-kalıcılık testi sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$). Uygulamanın ardından geçen sürede “problem çözme becerisine güven” ve “özdenetim” puan

ortalamalarında bir miktar azalma olduğu görülmektedir. Ancak bu azalma anlamlı değildir. Diğer bir ifade ile öğrencilerin problem çözme becerilerine olan güvenleri ve özdenetimleri uygulama bittikten bir süre sonra da anlamlı düzeyde değişmemiştir. Problem çözme envanteri “kaçınma” alt boyut puanları sontest-kalıcılık testi sıralamalar ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p>.05$). Bu bulgu, öğrencilere yapılan uygulamanın ardından geçen zamanda problem çözmeye kaçınma puan ortalamalarında bir değişim olmadığına işaret etmektedir. Problem çözme becerisinde toplam puan ortalamalarında bir değişim olmadığı bu becerinin kalıcı olduğu görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

MEB (2018) Sosyal Bilgiler Dersi Programı’nda öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel beceriler arasında problem çözme becerisi önemli yer tutmaktadır. Bu beceriyi öğrencilerin ne ölçüde kazandığının ölçülmesi, uygulanan etkinliklerin etkililiğinin ve programın hedeflerine ulaşma düzeyinin belirlenmesi için oldukça önemli olmaktadır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlarda “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli” akademik başarısı düşük ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerini olumlu yönde geliştirdiği ve bu durumun kalıcı olduğu tespit edilmiştir.

Problem çözme ile ilgili yapılan araştırmalarda, problem çözme becerisinin gelişiminde etkili olabilecek faktörler ile ilgili değişkenler, problem çözme becerisini kazandıran ve geliştiren etkinlikler ve uygulamalar dikkati çekmektedir. Jerath, Hasija ve Malhotra (1993), problem çözme becerisi pek çok değişken ile ilgili bir beceri olduğunu ve kaygı düzeyleri yüksek olanların karşılaştıkları problemleri etkili çözemediklerini tespit etmişlerdir. Larson ve Heppner (1985) kendisini olumlu problem çözümler olarak algılayan kişilerin, karar verme yetenekleri ve mesleki potansiyelleri konusunda kendilerine daha fazla güven duyduklarını ve problem çözümlerinin kişilerin kariyerine karar vermesi ile ilgili olduğunu saptamışlardır. Bu durum eldeki çalışmada uygulanan karar verme sürecini temel alan model ile, problem çözme becerisinin gelişimi bulgusu ile örtüşmektedir.

Durmaz (2014), üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin, rutin olmayan problemleri çözmek için kullanılan problem çözme stratejilerini öğrenme düzeylerini ortaya koymayı amaçlamış ve Bilim ve Sanat Merkezi’nde dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci sınıfa devam eden toplam 121 öğrenciye yapılan deneysel öğretimin üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin problem çözme stratejilerini öğrenme düzeylerinde ve kullandıkları farklı strateji sayısında anlamlı derecede farklılık yarattığını saptamıştır. En güçlü farklılaşmanın sırasıyla problemi basitleştirme, diyagram çizme ve muhakeme etme stratejilerinde meydana geldiğini de belirlemiştir. Vlachou, Stavroussi ve Didaskalou (2017) ise okul ortamında zihinsel engelli on bir yaşında bir öğrenci için geliştirilmiş problem çözme becerileri öğretim programı haftanın üç günü ve günde iki saat boyunca, öğrenciye özel olarak tasarlanmış bir öğretim programı uygulamışlardır. Uygulanan eğitim sonucunda öğrencinin sosyal/kişilerarası durumlarla ilgili bir problemin tanınmasında, tanımlanmasında ve formüle edilmesinde ve bu tür problemlerin çözümü için çözüm/alternatif çözümler üretilmesinde gelişmiş performans gösterdiğini belirlemiştir. Problem çözümlerinin hem üstün yetenekli hem de zihinsel engelli öğrencilerde olumlu etkisi olduğu dikkate değer bir bulgudur. Eldeki çalışmada akademik başarısı düşük grubun uygulanan karar verme modeli ile problem çözme becerisinin gelişmesi, eğitim sürecinde farklı özellikteki öğrencilerde çeşitli etkinliklerle bu becerinin gelişebileceğini göstermektedir.

Pratiwi ve diğerleri (2019), dördüncü sınıf fen bilimleri dersinde uygulanan “PO2E2W Öğrenme Modeli”nin öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişmesinde etkili olduğunu saptamışlardır. Heppner ve Petersen (1982) ise, on sekiz kişilik bir gruba altı hafta boyunca haftada birer saat problem çözme becerileri eğitimi vermiş ve araştırmanın sonunda, uygulanan problem çözme eğitiminin problem çözme becerilerini geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Özsoy (2007), üstbilişsel problem çözme etkinlikleriyle üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısında artışa sebep olduğunu göstermiştir. Tok ve Sevinç (2010), düşünme becerileri eğitimi programının okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisi ve problem çözme becerilerine olumlu katkı sağladığını; Ge (2001), akranlarıyla etkileşimde bulunan ve onlara soru soran öğrencilerin bireysel çalışan ve soru sormayanlara göre problem çözmeye kullanılan tüm süreçlerde daha iyi performans gösterdiğini saptamışlardır. Chaudhry ve Ghulam-Rasool (2012) ise, egzersiz ve eğitim ile problem çözme becerisinin geliştirilebileceğini; Yıldırım (2014) ise okul öncesi eğitimde yaratıcı problem çözme

etkinliklerinin yaratıcılık üzerinde olumlu etkisi olduğunu saptamışlardır. Kardeş (2013) ise, beşinci sınıf fen dersinde, argümantasyon odaklı öğretimin, öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirdiğini, ancak problem çözme becerilerinde herhangi bir anlamlı farklılığa sebep olmadığını saptamıştır. Mutlu-Aydın (2013) da, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerilerine ilişkin kendilerine yönelik algılarında anlamlı bir farklılığa sebep olmadığını tespit etmiştir. Kardeş (2013) ve Mutlu-Aydın (2013)'ın uygulamalarının olumsuz sonuçlarına karşın, problem çözme becerisinin genellikle uygulanan farklı etkinliklerle ve çalışmalarla geliştiği dikkati çekmektedir.

Gu ve diğerleri (2015) işbirlikli problem çözme becerilerini geliştirmek için ilköğretimde iki ay süren bir çerçeve program uygulamış ve bu uygulamanın öğrencilerin grup olarak çalışma becerileri ve problem çözme becerilerini geliştiğini belirlemişlerdir. Baysal, Duman, Arkan ve Hastürk (2012) PDÖ yaklaşımının ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanmasının, öğrencilerinin görsel sunu becerisi ve yazma eğilimine olumlu etkisi olduğunu saptamışlardır. Uysal (2010), dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde otuz dört öğrenciye on hafta boyunca işbirlikli öğrenme teknikleri uygulamıştır ve sonuçta, uygulanan programın öğrencilerin sosyal bilgiler dersi erişileri ve problem çözme becerileri üzerinde olumlu yönde etkisi olduğunu belirlemiştir. Görücü (2016) de, beden eğitimi dersinde işbirlikli öğrenme yaklaşımının uygulanmasının, ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını tespit etmiştir. Bu sonuçlar probleme dayalı öğrenme ve işbirlikli öğrenmenin problem çözme becerisine etkisi; eldeki çalışmada karar verme süreci uygulamasının problem çözme becerisinin gelişimine etkisi birlikte değerlendirildiğinde problem çözme becerisinin farklı yaklaşım ve uygulamalarla gelişebildiğini göstermektedir.

Hu ve diğerleri (2011) yapılandırılmış bir teorik modele dayalı düşünme eğitimi müfredatının ilkokul öğrencilerinin (1., 2. ve 3. sınıf) düşünme becerilerine ve akademik başarılarına olumlu etkisi olduğunu saptamışlardır. Zaid ve Harun (2016) önerdikleri, Sosyal Yapılandırıcılık Teorisi ve Harmanlanmış Öğrenmeden türetilen “Tersyüz Sınıf Modeli”nde kullanılan “Yeterlilik Tabanlı Öğrenme” ve “Sorgulamaya Dayalı Öğrenme” olan iki öğrenme stratejisinin öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğunu saptamışlardır. Neo (2003) ise, Web Tabanlı Yapılandırıcı Öğrenmenin, öğrencilerin problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini; öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha aktif hale gelmelerini sağladığını ortaya koymuştur. Drake ve Long (2009), fen dersinde PDÖ'nün ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu, problem ile uğraşmanın öğrencilerin derse katılımını artırdığını; problem çözme stratejileri, disiplin bilgi tabanları, işbirliği becerileri ve eğilimlerini geliştirdiğini saptamışlardır. Chen, Chen ve Ma (2017) ise, bilgi okur-yazarlığını yedinci sınıf fen öğretimine entegre etmekle oluşturulan sorgulama tabanlı fen bilgisi müfredatının, öğrencilerin fen öğrenme ve problem çözme becerilerine katkısı olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar eldeki çalışmada karar verme modeliyle uygulanan etkinliklerin problem çözme becerisini geliştirdiği bulgusu ile örtüşmektedir.

Sonuç olarak yurt içi ve yurt dışında problem çözme ile ilgili yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde, problem çözmenin çeşitli değişkenlerle ilgili bir düşünme becerisi olduğu ve problem çözme becerisinin çeşitli uygulama ve etkinliklerle geliştirilebileceği belirlenmiştir.

Bu çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Eğitim ortamlarında öğrencilerin problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik daha uzun süren (bir dönem olabilir) bir program uygulanabilir, öğrencilerin bu becerileri öğrenme sürecine daha aktif katılımı sağlanabilir.
- Uygulama sırasında ihtiyaç duyulursa “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”nin geliştirme bölümünün oturum sayısı artırılabilir.
- YÖK ile MEB arasında işbirliği yapılarak, düşünme becerileri konusunda özellikle de problem çözme becerisinin önemi ve ilgili model ile kazandırılması için öğretmenlere hizmetiçi eğitim verilebilir.
- Problem çözme becerisinin geliştirilmesinde bilimsel çalışmalar yapmış kişiler aracılığıyla eğitici eğitimleri planlanıp ve öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir.
- İlkokul sosyal bilgiler programına problem çözme becerisi ile ilgili kazanımlar eklenebilir.

- Öğrencilerin problem çözme becerilerini etkileyebileceği düşünülen değişkenlerle çeşitli farklı araştırmalar tasarlanabilir.
- Problem çözme becerisinin kazanımı zaman alabileceğinden, bu becerilerin gelişiminin etkin gözlenebilmesi amacıyla boyamsal araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Adler, A. (2014). *Okulda güç eğitilebilir çocuklar*. (Çev. Kamuran Şipal). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Baysal, Z. N. (2003). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde öğretmen tutumlarının problem çözmeye dayalı öğrenmeye etkisi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği.
- Baysal, Z.N., Duman, M., Arkan, K. ve Hastürk, E. (2012). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin görsel sunu ve yazma eğilimlerine etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 78-90
- Büyüköztürk, Ş. Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı* (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Chaudhry, N. G. ve Rasool, G. (2012). A case study on improving problem solving skills of undergraduate computer science students. *World Applied Sciences Journal*, 20(1): 34-39, DOI: 10.5829/idosi.wasj.2012.20.01.1778. Erişim tarihi: 17.02.2019
- Chen, L. C., Chen, Y. H., ve Ma, W. I. (2017). Effects of integrated information literacy on science learning and problem-solving among seventh-grade students. *Malaysian Journal of Library & Information Science*, 19(2).
- Çubukçu, Z. (2011). Düşünme becerileri (Ed. Sevil Büyükalın Filiz). *Öğrenme öğretmen kuram ve yaklaşımları* içinde (ss.279-334). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirbaş Nemli, B. (2018). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilişsel karar verme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir model uygulaması*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği.
- Drake, K. N. ve Long, D. (2009). Rebecca's in the dark: A comparative study of problem-based learning and direct instruction/experiential learning in two 4th-grade classrooms. *Journal of Elementary Science Education*, 21(1), 1-16.
- Durmaz, B (2014). *Üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin problem çözme stratejilerini öğrenme düzeyleri*. Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Erdoğan, İ. (2016). *Sınıf yönetimi* (19. Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım San. Tic. Etd. Şti.
- Ersozlu, Z. N. ve Kazu, H. (2011). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan yansıtıcı Evans, J.M. ve Brueckner, M.M. (1990). *Elementary Social Studies (Teaching for today and tomorrow)*. Massachusetts, USA: Allyn and Bacon.
- Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve öğretim*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Ge, X. (2001). *Scaffolding students' problem-solving processes on an III structured task using question prompts and peer interactions*. Ph.D. thesis. Pennsylvania State University. <https://etda.libraries.psu.edu/catalog/5867> adresinden erişilmiştir.
- Glasser, W. (1999). *Başarısızlığın olmadığı okul*. (Çev. Kıvılcım Teksöz). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Görücü, A. (2016). The investigation of the effects of physical education lessons planned in accordance with cooperative learning approach on secondary school students' problem solving skills. *Educational Research and Reviews*, Vol. 11(10), pp. 998-1007, DOI: 10.5897/ERR2016.2756. Erişim tarihi: 17.04.2019
- Gu, X., Chen, S., Zhu, W., & Lin, L. (2015). An intervention framework designed to develop the collaborative problem-solving skills of primary school students. *Educational Technology Research and Development*, 63(1), 143-159. Erişim tarihi: 12.05.2019
- Heppner, P.P ve Petersen, C.H. (1982). The Development and implications of a personal problem-solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29(1), 66-75.
- <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf>. Erişim tarihi: 30.05.2019

- Hu, W., Adey, P., Jia, X., Liu, J., Zhang, L., Li, J., ve Dong, X. (2011). Effects of a 'Learn to Think' intervention programme on primary school students. *British Journal of Educational Psychology*, 81(4), 531-557. Erişim tarihi: 27.03.2019
- Jerath, J. M., Hasija, M., ve Malhotra, D. (1993). A study of state anxiety scores in problem solving situation. *Studia Psychologia*, 2(35), 143-150. Erişim tarihi: 22.04.2019
- Kardaş, N. (2013). *Fen eğitiminde argümantasyon odaklı öğretimin öğrencilerin karar verme ve problem çözme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/adresinden-erişilmiştir>.
- Küçükahmet, L. (1998). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (9.baskı). İstanbul: Alkım Yayınları.
- Larson, L.M. ve Heppner, P.P (1985). The relationship of problem-solving appraisal to career decision and indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 26(1), P.55-65. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(85\)90025-9](https://doi.org/10.1016/0001-8791(85)90025-9). Erişim tarihi: 10.04.2019
- Mammadov, E., Keser, E. (2016). Duygusal zeka ile akademik başarı ilişkisi: turizm lisans öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi/ Journal of Travel and Hospitality Management* 13(3), 85-101. Erişim tarihi: 20.05.2019
- MEB (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. [file:///C:/Users/KULLANICI/Desktop/201812103847686-SOSYAL%20B%20C4%B0LG%C4%B0LER%20C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/KULLANICI/Desktop/201812103847686-SOSYAL%20B%20C4%B0LG%C4%B0LER%20C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20%20(1).pdf). Erişim Tarihi: 05.06.2019.
- Michaelis, J.U. (1985). *Social studies for children*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.
- Mutlu-Aydın, S. (2013). *Türkiye'de ilkokul dördüncü sınıfta yapılan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/adresinden-erişilmiştir>.
- Nelsen, J., Lynn, L. ve Stephen, G. (2001). *Sınıfta pozitif disiplin*. (Çev. Miyase Koyuncu). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Neo, M. (2003). Developing a collaborative learning environment using a web based design. *Journal of Computer Assisted Learning*. 19, 462-473. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1046/j.0266-4909.2003.00050.x#accessDenialLayout>. Erişim tarihi: 12.06.2019.
- Özcan, G. (2007) *Problem çözme yönteminin eleştirel düşünme ve erişime etkisi*. Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/adresinden-erişilmiştir>.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim 5. sınıfta üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/adresinden-erişilmiştir>.
- Pratiwi, S., Prahani, B. K., Suryanti, S., ve Jatmiko, B. (2019). The effectiveness of PO2E2W learning model on natural science learning to improve problem solving skills of primary school students. In *Journal of Physics: Conference Series*, 1157(3), 032017. IOP Publishing. Erişim tarihi: 15.05.2019
- Saban, A. (2002). *Öğrenme ve öğretme süreci*. 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayınları.
- Sarıer, Y (2016). Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. ISSN:1300-5340 DOI:10.16986/HUJE.2016015868.<http://efdergi.hacettepe.edu.tr/upload/files/3080basariietkileienfaktorler-meta-analiz.pdf>. Erişim tarihi: 20.05.2019.
- Schug, M. C. ve Beery, R. (1987). *Teaching social studies in the elementary school- Issue and practies*. London: Scott, Foresman and Company.
- Serin, O., Bulut-Serin, N. ve Saygılı, G. (2010). İlköğretim düzeyindeki çocuklar için problem çözme envanterinin (ÇPÇE) geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 446-458. Erişim tarihi: 10.02.2018
- Sezgin, E. (2011). *Problem çözme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları Anabilim Dalı, Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/adresinden-erişilmiştir>.
- Uden, L. & Beaumont, C. (2006). *Tecnology and problem-based learning*. Hershey, USA: İnformation Science Publishing.
- Uysal, G. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenmenin erişime, problem çözme becerilerine, öğrenme stillerine etkisi ve öğrenci görüşleri*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri

- Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Vlachou, A., Stavroussi, P. ve Didaskalou, E. (2017). Problem-solving training: an intervention program for enhancing interpersonal problem-solving skills in children with intellectual disabilities. *Hellenic Journal of Psychology*, 14, 114-138. Erişim tarihi: 15.04.2019
- Yavuzer, H. (2005). *Çocuk psikolojisi* (28.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, B. (2003). *Eğitimde rehberlik hizmetleri* (6. Baskıdan tıpkı basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım A. (2014). *Okul öncesinde yaratıcı problem çözmeye etkinliklerinin yaratıcılığa etkisi (5 yaş örneği)*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Zaid, N. M. ve Harun, J. (2016). Enhancing students' ICT problem solving skills using flipped classroom model. *IEEE 8th International Conference on Engineering Education (ICEED) Engineering Education (ICEED), 2016 IEEE 8th International Conference on.* 187-192.



Ortaokul Öğrencilerinin Fen Öğrenimine Yönelik Öz-Yeterlik Kaynakları, Öz-Yeterlik, Akademik Başarıları ile Kariyer Yönelimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi¹

Muhammet Mustafa ALPASLAN², Nefise AKKUŞ³, Sona ÖZLEN⁴, Fatma KURU ALPASLAN⁵

Öz

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin fen öğrenimine yönelik öz yeterlik düzeylerini, öz yeterlik kaynaklarını, akademik başarıları ile kariyer yönelimleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma verileri Ege bölgesinde iki devlet ortaokulunda beşinci ve altıncı sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 205 katılımcıdan elde edilmiştir. Araştırma Öz-yeterlik Algısı Kaynakları Ölçeği, Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve Kariyer Yönelimi Ölçeğinin birleştirilmesi ile toplam üç bölümlük bir veri toplama aracı ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin uygulanması ile elde edilen verilerin analizinde çalışma amacına uygun olarak yapısal eşitlilik modellemesi tekniği kullanılmıştır. Yapısal eşitlilik modellemesi analizi sonucunda öz-yeterlik ve öz-yeterlik kaynakları, fen bilimleri ders notu ve kariyer yönelimi arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre öz yeterlik ile öz yeterlik kaynakları arasında en güçlü ilişkinin pozitif yönde dolaylı yaşantılar ile olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca analiz sonuçları kariyer yönelimi ile pozitif yönlü olarak öz-yeterlik ve fen bilimleri ders notun ilişkili olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler

Fen eğitimi
Öz-yeterlik
Kariyer yönelimi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 21.09.2018
Kabul Tarihi: 21.05.2019
E-Yayın Tarihi: 31.12.2019

Investigation the Relations between Source of Self-Efficacy, Self-Efficacy, Academic Success and Career Orientation among Middle-School Science Students

Abstract

The aim of this study was to determine the relations between source of self-efficacy, self-efficacy, academic achievement and career orientation among middle-school science students. Research data were collected from a total of 205 fifth and sixth grade students at two state middle schools in the Aegean Region of Turkey. Source of Self-efficacy Scale, Motivated Strategies for Learning, and Career Orientation Scale questionnaires were used as data collection tools. In data

Keywords

Science education
Self-efficacy
Career orientation

Article Info

Received: 09.21.2018

¹ Bu çalışma II. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS 2018), 26-27-28 Nisan 2018, Turgutreis-Bodrum Sempozyumunda sunulmuştur.

² Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, mustafaalpaslan@mu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4222-7468>

³ Yüksek Lisans Öğrencisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, nfsakk133@gmail.com

⁴ MEB Öğretmen Esenköy Şehit Cengiz Topçu Ortaokulu, Fethiye/Muğla, Türkiye, sonaakuzum@gmail.com

⁵ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Fen Fakültesi, Türkiye, fatmalp89@gmail.com

analysis, structural equation modeling technique was used. Results of structural equation modeling analysis showed statistically significant relationships amongst source of self-efficacy, self-efficacy, academic achievement and career orientation. Findings showed that the vicarious experience was the strongest predictor of self-efficacy. Moreover, the analysis results showed that self-efficacy and academic achievement were strongly related to career orientation.

Accepted: 05.21.2019
Online Published: 12.31.2019

Giriş

Son yüzyılda her alanda yaşanan köklü değişiklikler Türkiye’de de etkisini göstermiştir. Değişimin hızla yaşandığı alanlardan biri de eğitimidir. Ülkemizde özellikle 2005 yılından sonra hazırlanan ve uygulanan öğretim programlarında öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının oluşturulması hedeflenmiştir (Özmantar, Bingölbali, Demir, Sağlam ve Keser, 2009). Eğitim sürecinde öğretme ve öğretim kavramlarından uzaklaşarak öğrenme kavramı üzerinde odaklanılmıştır. Öğretim programlarında eleştirel düşünen, iletişim, girişimcilik, yaratıcılık gibi becerileri gelişmiş ve kendi yeteneklerini kullanarak geliştirebilen bireylerin yetiştirilmesi ön plana çıkmıştır. Bu nedenle öğrenen özellikleri ve bu özellikleri etkileyen faktörler önem kazanmıştır (Arseven, 2016).

2005 yılı ve sonrasında hazırlanan fen programlarının hedeflerinde fen bilimleri alanında kariyer bilinci geliştirmek ve öğrencileri fen bilimleriyle ilgili mesleklere yönlendirmek üzerine vurgu yapılmaktadır. Yapılan çalışmalar fen bilimleri kariyer bilinci yüksek öğrenci yetiştirmenin hem öğrencilerin fen bilimleriyle ilgili mesleklere yönelmesi açısından önemli olduğunu hem de ortaokul ve lisede bu yönelimlere sahip öğrencilerin bu mesleklerle ilgili eğitim alırken daha fazla çaba gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Sadler, Sonnert, Hazari, ve Tai, 2012). Bu nedenlerle öğrencilerin fen bilimleri alanlarıyla ilgili kariyer yönelimlerini belirlemek ve ilişkili faktörleri ortaya koymak fen programını hedeflerin gerçekleştirilmesi ve fen bilimleri alanlarına kariyer yönelimi yüksek öğrencilerin yetiştirilmesi açısından önemlidir. Alanyazında Türkiye’de öğrencilerin fen bilimleri alanına yönelik kariyer yönelimlerini ve bununla ilişkili faktörleri inceleyen çalışma rastlanmamıştır. Bu çalışma alanyazında bu boşluğu gidermek için planlanmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, fen bilimleri öğretim programının hedeflerinin gerçekleştirilmesinde, öz yeterlik düzeyleri ve öz yeterlik kaynaklarının nasıl rol oynadığının ortaya çıkarılması, öğrencilerin fen bilimleri alanına yönelik kariyer yönelimlerinin geliştirilmesinde yol gösterici olabilir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin fen öğrenimine yönelik öz yeterlik düzeylerini, öz yeterlik kaynaklarını, akademik başarılarının fen bilimleri alanına kariyer yönelimleri katkısı ve ilişkisini incelemektir.

Öz-yeterlik

Öz yeterlik kavramı ilk olarak Bandura (1997) tarafından sosyal öğrenme kuramında ifade edilmiştir (Yaman, 2016). Öz yeterlik, kişinin var olan mevcut durumu yönetme ve düzenleme yetenekleriyle ilgili kendisine olan inançlarıdır (Arseven, 2016). Öz yeterlik, bireyin yaptığı işte başarıya ulaşmada ki inançlarını araştırır (Karaarslan ve Sungur, 2011). Bir işe karşı bireyin sahip olduğu öz yeterlik ne kadar yüksek ise o işte ulaşacağı başarı ve doyumda o kadar yüksek olmaktadır (Sinan, Şardağ, Salifoğlu, Çakır ve Karabacak, 2014).

Hayatın her alanında öz yeterlik karşımıza çıkmaktadır (Yaman, 2016). Örneğin iş hayatı, sosyal hayat, aile hayatı ve eğitim hayatı gibi. Öz yeterlik kavramını her alan kendi içerisinde araştırmaktadır. Eğitimde öz yeterlik, öğrencilerin derslerde başarılı olma yeteneklerine olan inançlarını ifade etmektedir (Britner ve Pajares, 2006). Normal hayatta olduğu gibi eğitim alanında da öğrencilerin derslere karşı öz yeterlikleri yüksek ise dersteki başarısının yüksek olduğu gözlemlenebilir (Alpaslan, 2017). Bu nedenle eğitimde öğrencilerin öz yeterlik inançlarının yüksek tutulması hedefler arasındadır. Aynı zamanda derslere karşı sahip olunan öz yeterlik inançları öğrencilerin dersle ilgili kariyer alanlarına bakış açısını etkileyebilir.

21. yy içerisinde bilim ve teknoloji alanında hızlı ilerlemeler gerçekleşmiştir. İlerlemenin temelinde fen eğitimi önemli rol almaktadır. Gelişmiş ülkeler fen eğitiminde başarının istenilen seviyede olması için çeşitli araştırmalar yapmaktadırlar. Fen eğitiminde başarıyı etkileyen bilişsel ve duyuşsal değişkenler araştırmacıların üzerinde çalıştığı konulardan olmuştur. Yapılan araştırmalarda duyuşsal değişkenlerden öz yeterliliğin öğrencilerin fen eğitiminde istenilen kazanımlara ulaşılmasında

belirleyici olduğu görülmüştür (Britner ve Pajares, 2006; Karaarslan ve Sungur, 2011; Sinan ve diğerleri, 2014).

Öz-yeterlik Kaynağı

Öz yeterlik kaynakları dört başlık altında incelenmektedir. Bu kaynaklar performans başarıları (doğrudan yaşantılar), dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve psikolojik durumlardır. (Arslan, 2012). Doğrudan yaşantılar öğrencilerin sınıf ortamlarındaki performanslarını, dolaylı yaşantılar öğrencilerin kendi performansları ile arkadaşlarının performanslarını karşılaştırarak elde ettikleri bilgiyi, sözel ikna öğrencilerin sosyal çevrelerindeki kişilerin ikna çabalarını ve psikolojik durumlar öğrencinin ruhsal durumunu ifade etmektedir (Britner ve Pajares, 2006).

Doğrudan yaşantılar, öğrencilerin öğrenme ortamlarında doğrudan yaşantıları sonucunda gerçekleştirdikleri performansları ile elde ettikleri deneyimleri ifade eder (Arslan, 2012). Öğrenciler doğrudan yaşantıları ile elde ettikleri başarılar sonucunda olumlu öz yeterlik algısına sahip olabilirler. Yapılan araştırmalarda öz yeterlik inancının en güçlü kaynağından biri olarak performans başarıları olduğu ifade edilmiştir (Arslan, 2012; Bandura, 1997; Britner ve Pajares, 2006; Pajares, Johnson ve Usher, 2007; Stevens, Olivarez ve Hamman, 2006). Dolaylı yaşantılar, öğrencilerin yaptıkları çalışmalarda kendilerini akranları ile karşılaştırmaları sonucu sahip oldukları deneyimleridir (Kotaman, 2008). Öğrenciler yaptıkları çalışmalarda arkadaşlarına göre yüksek performans gösterdiklerinde kendilerine olan yeterlik inançları istenilen seviyede gelişebilecekken performanslarının düşük olması durumunda yapabilirlik algısının düşük olmasına neden olabilir (Hampton, 1998).

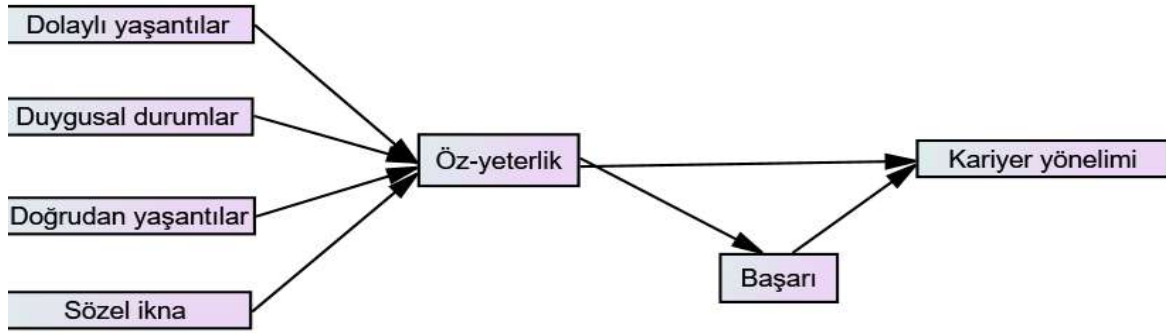
Sözel ikna, öğrencilerin sosyal çevresinin öğrenciyi yapabileceğine ikna etmesi durumudur (White, 2009). Sosyal çevre öğrenciyi yapabileceği ile ilgili olumlu dönütlerde bulunduğu zaman olumlu öz yeterlik algısı gelişebilecekken olumsuz dönütler öğrencide gelişen öz yeterlik algısının düşük olması şeklinde sonuçlanabilir. Psikolojik durum, öğrencilerin ruhsal durumlarını ifade etmektedir. Olumlu öğrenme ortamları öğrencilerde olumlu öz yeterlik algısı gelişmesine neden olurken olumsuz ortamlar öğrencilerde düşük öz yeterlik algısının gelişmesine neden olduğu gözlemlenebilir (Hodges ve Murphy, 2009).

Kariyer Yönelimi

Kariyer kelimesinin farklı dillerdeki karşılıklarına baktığımızda, Latince “carrus” (at arabası) ve “carrera” (yol), Fransızca “carrière” (yariş yolu), İngilizce “career” (meslek) anlamlarına gelmektedir. Kelimenin Türkçe karşılığı ise iş, yaşam ve meslek kavramlarına karşılık kullanılmaktadır. Kariyer bireyler için ekonomik ve sosyal anlamda saygınlığı ifade etmektedir (Seçer ve Çınar, 2011). Bireyler sahip oldukları ilgi, yetenek ve beklentileri doğrultusunda sosyal ve psikolojik faktörlerin etkisi ile kariyer seçimi gerçekleştirirler (Özen, 2011). Bireyin yaşadığı sosyal çevre, aile ilişkileri, toplumsal beklentiler sosyal faktörler içerisinde ifade edilebilir. Bireyin değerleri, inanç ve tutumları, bireyin beklentileri, bireyin kişiliği ve bireyin işin geleceği hakkındaki düşünceleri başlıca kariyer seçimini etkileyen psikolojik faktörlerdir.

Araştırma Hipotezleri

Bu çalışmada alan yazında daha önce yapılan çalışmalar ve teorik çerçeveler temel alınarak değişkenler arasındaki ilişkileri içeren bir model oluşturulmuş ve test edilmiştir (Şekil 1). Britner ve Pajares (2006) a göre, dört öz-yeterlik kaynağı bireyin öz-yeterlik algısına katkıda bulunmaktadır. Buna göre bu çalışmada öz-yeterlik kaynakları direk olarak bireyin öz-yeterlik düzeyiyle ilişkili olduğu hipotez edilmiştir. Yapılan çalışmalar öz-yeterlik algısının bireyin fen bilimleri dersine yönelik akademik başarısıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Alpaslan, 2017; Alpaslan ve Ulubey, 2016; Karaarslan ve Sungur, 2011). Buna göre öz-yeterlik algısının akademik başarı ile ilişkili olduğu hipotez edilmiştir. Son olarak yapılan çalışmalar hem öz-yeterlik algısının hem de akademik başarının kariyer yönelimiyle ilişkili olduğunu göstermiştir (BarNir, Watson, ve Hutchins, 2011; Jansen, Scherer, ve Schroeders, 2015). Buna göre öz-yeterlik algısının ve akademik başarının kariyer yönelimiyle ilişkili olduğu hipotez edilmiştir.



Şekil 1. Değişkenler arasındaki ilişkiyi gösteren model

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Araştırmada betimsel araştırma yönteminden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli var olan değişkenler arasındaki ilişkiyi oraya koymayı amaçlayan araştırma modelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada çalışma kapsamındaki değişkenler ölçekler yardımıyla belirlenmiş ve aralarındaki ilişki yapısal eşitlik modellemesi yöntemiyle incelenmiştir.

Araştırmanın Örneklemi

Türkiye’de tüm ortaokullarda aynı fen bilimleri öğretim programı kullandığı için zaman ve ekonomik olarak tasarruf etmek amacıyla örneklem seçimi yönteminden uygun örneklem yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırma verileri Ege’de bulunan iki devlet ortaokulunda 5. ve 6. sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 205 katılımcıdan elde edilmiştir. Bu katılımcıların 98 tanesi kız 107 tanesi ise erkektir. Ayrıca 68 katılımcı beşinci sınıfta öğrenim görürken 137 katılımcı ise altıncı sınıfta öğrenim görmektedir. Çalışma verileri 2017-2018 akademik yılının güz döneminde toplanmıştır. Katılımcılar çalışma ile ilgili olarak bilgilendirilmiş ve çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyenlere sınıf öğretmenleri gözetiminde ölçeklere uygulanmıştır. Ölçekleri doldurmaları için katılımcılara ortalama 40 dakika verilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada alan yazında daha önce araştırmacılar tarafından ilgili değişkenleri belirlemek amacıyla kullanılmış Öz-yeterlik Algısı Kaynakları Ölçeği, Öğrenmede Güdül Stratejiler Ölçeği ve Kariyer Yönelimi Ölçeği kullanılmıştır. Akademik başarı değişkeni içinse öğrencilerin ilgili dönemdeki fen ders not ortalamaları kullanılmıştır.

Öz-yeterlik Kaynakları Ölçeği Lent, Lopez ve Bieschke (1991) tarafından öğrencilerinin öz-yeterlik kaynaklarını belirlemek için geliştirilmiştir. Beşli Likert tipinde (1= Kesinlikle katılmıyorum, 5= Kesinlikle katılıyorum) olan ölçek Kıran (2010) tarafından ortaokul düzeyine ve Türkçeye uyarlanmıştır. Orijinali 40 maddeden oluşan ölçeğin Türkçeye uyarlama sürecinde 5 maddesi Kıran (2010) tarafından ölçekten çıkarılmıştır. Bu çalışmada 35 maddeden oluşan versiyonu kullanılmıştır. Ölçek dört alt-boyuttan (Doğrudan yaşantılar (7 madde), Dolaylı yaşantılar (10 madde), Sözel ikna (8 madde) ve Psikolojik durumlar (10 madde)) oluşmaktadır. Güvenirlilik analizi için her alt-boyutun Cronbach alfa değeri hesaplanmıştır. Elde edilen değerler (Doğrudan yaşantılar için $\alpha = .78$ (7 madde), Dolaylı yaşantılar için $\alpha = .81$, Sözel ikna için $\alpha = .73$ ve Psikolojik durumlar için $\alpha = .83$) ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Geçerlik analizi içinse doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ki-kare değeri 901.56 ve serbestlik derecesi ise 546 olarak bulunmuştur. Ki-kare/serbestlik derecesi oranının ikiden az olmasına ek olarak uyum değerlerinin (RMSEA =0.56 ve CFI =0.93) iyi uyum aralığında bulunması ölçeğin geçerli olduğunu göstermektedir.

Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği öğrencilerin her hangi bir dersteki motivasyon ve öğrenme stratejilerini belirlemek için Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) tarafından geliştirilmiştir. Bu çalışmada Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin 8 maddeden oluşan öz-yeterlik alt boyutu kullanılmıştır. Yedili Likert tipinde olan ölçek Sungur (2004) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Hesaplanan Cronbach alfa değeri (.82) ölçeğin kabul edilebilir düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu da (χ^2 (20, N=205) = 43.64, $p < .001$, RMSEA = .062, CFI = .95) ölçeğin geçerli olduğunu göstermektedir.

Kariyer Yönelimi Ölçeği: Kariyer Yönelimi Ölçeği Nugent ve diğerleri (2015) tarafından geliştirilen öğrencilerin fen bilimleri ile ilgili kariyer yönelimlerinin ölçek amacıyla geliştirilmiştir. Beşli Likert tipinde olan ölçek öğrencilere fenle ilgili beş meslek grubunda (bilim insanı, bilgisayar, teknoloji, tıbbi bilimler ve mühendislik) gelecek yıllarda kariyer yapmak için ne kadar ilgilendiklerini sormaktadır. Araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik analizleri yapılmıştır. Cronbach alfa değeri (0.77) ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları (χ^2 (5, N=205) = .66, $p = .99$, RMSEA = .001, CFI = 1.00) ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğunu göstermektedir.

Akademik Başarı: Öğrencilerin 2017-2018 güz dönemi fen ders notları akademik başarıları notu olarak alınmıştır. Öğrencilerin akademik notları 0-100 arası değişmektedir.

Veri analizi

Elde edilen verileri analiz etmek için birkaç farklı istatistiksel analiz teknikleri kullanılmıştır. İlk olarak ortalama değerler standart sapma gibi betimsel teknikler SPSS programı yardımıyla hesaplanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek içinse yapısal eşitlik modellemesi tekniği AMOS programı üzerinden yapılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi tekniği birden fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek için kullanılan bir yöntemdir. Bu çalışmada katılımcı sayısı çok fazla olmadığı için her değişken gözlenmiş (observed) değişken olarak düşünülmüştür.

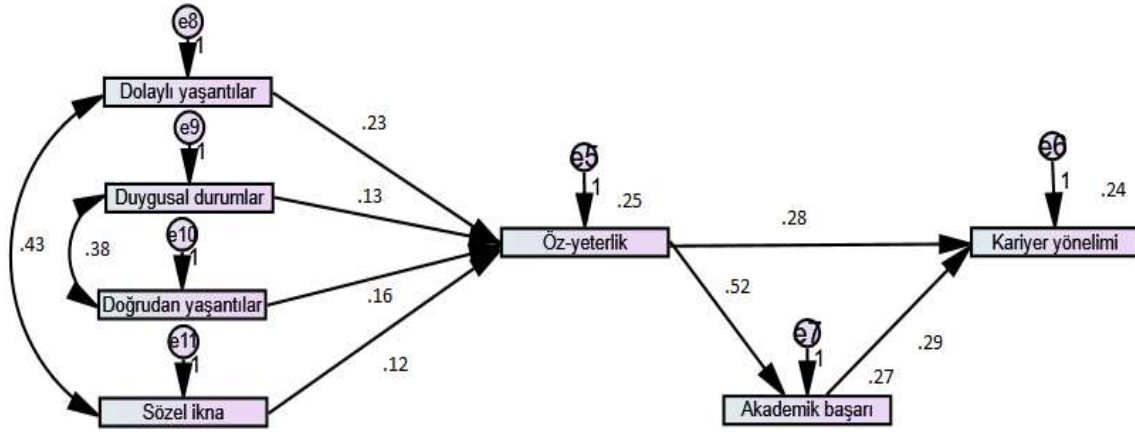
Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular sırasıyla verilmektedir. Öncelikle çalışmadaki değişkenlerle ilgili betimsel istatistik bulgular verilmiştir. İkinci olarak ise yapısal eşitlik modellemesi analizine dair bulgulara verilmiştir. Tablo 1'de çalışmanın değişkenlerine ait ortalama değer, standart sapma, çarpıklık ve basıklık bilgileri verilmektedir. Yapısal eşitlik modeli yönteminin kullanırken veri setinde değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin +3 ile -3 arasında olması gerekmektedir (Kline, 2005). Değişkenlere ait basıklık ve çarpıklık değerleri yapısal eşitlik modeli yöntemi kullanımı açısından sakınca olmadığını göstermektedir. Tablo 1'de verilen bulgulara göre öğrenciler tüm öz-yeterlik kaynakları alt-boyutlarında beşlik skalada orta düzey ile yüksek düzey arasındadır. En yüksek ortalama değer sözel ikna alt boyutunda ($\bar{x} = 3.75$, $ss = 1.29$) olurken en düşük ortalama değer ise duygusal durumlar alt-boyutunda ($\bar{x} = 3.10$, $ss = 1.39$) ölçülmüştür. Öz-yeterlik düzeyleri de aynı şekilde orta düzey ile yüksek düzey arasındadır ($\bar{x} = 4.64$, $ss = 1.11$). Öğrencilerin fen bilimleri ile ilgili kariyer yönelimleri de yine orta düzey ile yüksek düzey arasındadır ($\bar{x} = 3.64$, $ss = 1.38$).

Tablo 1. Değişkenlerin betimleyici istatistikleri

	\bar{x}	ss	Çarpıklık	Basıklık
Dolaylı yaşantılar	3.45	1.29	-.39	-.86
Duygusal durumlar	3.10	1.39	-.05	-1.13
Doğrudan yaşantılar	3.62	1.30	-.56	-.78
Sözel ikna	3.75	1.29	-.80	-.41
Öz-yeterlik	4.64	1.11	-.52	-.27
Akademik başarı	69.99	19.57	-.36	-.64
Kariyer yönelimi	3.6390	1.38	-.62	-.81

Araştırma kapsamındaki değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla ile yapısal eşitlilik modellemesi yöntemi kullanılmıştır. Kişi sayısının fazla olmadığı için her değişken gözlenen değişken olarak düşünülmüştür. Bunun için her değişken için ortalama değer hesaplanmıştır ve modelde yerine konulmuştur. Maximum likelihood yönteminin kullanıldığı analizde düzenleme göstergeleri (modification indices) incelenmiş ve uygun görülen yerlere ilişki konulmuştur. Yapısal eşitlilik modellemesi analizinin sonuçlarına göre değişkenler arasındaki yol kat sayıları Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Değişkenler arasındaki yol kat sayıları ve açıklanan varyans miktarı

Yapısal eşitlilik modellemesinin ilk sonuçlarına model uyum değerleri istenilen düzeyde değildi (χ^2 (14, N=205) = 61.78, $p < .001$, RMSEA = .099, CFI = .85). Daha sonra düzenleme göstergeleri (modification indices) incelenerek dolaylı yaşantılar ile sözel ikna ve duygusal durumlar ile doğrudan yaşantılar arasında ilişki konulmuştur. Bireyin duygusal durumları (zevk, endişe vb.) fen öğrenmesiyle ilgili doğrudan yaşantılarıyla ilgili olabilir. Ayrıca çevresinden aldığı cesaretlendirmeler dolaylı yaşantılarla ilişkili olabileceği için bu iki ilişki teorik olarak mantıklıdır. Tekrar yürütülen yapısal eşitlilik modellemesi sonuçları modelin alan yazındaki kabul edilebilir ve uyum gösterge değerlerine göre (Tablo 2) iyi uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir (χ^2 (12, N=205) = 31.78, $p < .001$, RMSEA = .052, CFI = .96).

Tablo 2. Elde edilen, alan yazındaki kabul edilebilir ve iyi uyum göstergeleri

	Elde edilen	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum
χ^2	31.78		
df	12		
χ^2/df	2.64	<2.0	
RMSEA	.052	RMSEA<.06	.06<RMSEA<.080
CFI	.96	.95<CFI	.90<CFI<.95

Şekil 2’de verilen bulgulara göre dört öz-yeterlik kaynağının hepsi öz-yeterlik algısıyla pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı derecede ilişkilidir. Öz-yeterlik kaynakları alt-boyutları arasında en güçlü ilişki dolaylı yaşantılar ile öz-yeterlik arasında bulunmuştur ($\beta = 0.23$, $p < .001$). Ayrıca doğrudan yaşantılarda öz-yeterlik algısı ile istatistiksel olarak anlamlı derecede ilişkilidir ($\beta = 0.16$, $p < .001$). Duygusal durumlar ve sözel ikna da öz-yeterlik ile istatistiksel olarak anlamlı derecede ilişkili olduğu bulunmuştur (sırasıyla, $\beta = 0.13$, $p < .05$ ve $\beta = 0.12$, $p < .05$).

Analiz sonuçları öz-yeterlik algısının öğrenciler hem akademik başarılarıyla hem de kariyer yönelimleriyle direkt istatistiksel olarak anlamlı derecede ilişki olduğunu göstermektedir (sırasıyla, $\beta = 0.52$, $p < .001$ ve $\beta = 0.28$, $p < .001$). Son olarak öğrencilerin akademik başarıları fen bilimleri alanındaki

mesleklere yönelik kariyer yönelimleriyle pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı derecede ilişkili olduğu bulunmuştur ($\beta= 0.29$, $p <.001$).

Model tarafından açıklanan varyanslara bakıldığında model kariyer yönelimi değişkeninin %24 'ünü açıklamaktadır. Diğer bir ifadeyle öz-yeterlik kaynakları, öz-yeterlik ve akademik başarı ile bu değişkenler arasındaki ilişkiler öğrencilerin kariyer yönelimlerinin %24'lük kısmından sorumludur ($R^2=.24$). Ayrıca model akademik başarının % 27'ini ve öz-yeterlik algısının %25'lik kısımlarını açıklamaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada öğrencilerin öz-yeterlik kaynakları, öz-yeterlik alguları, akademik başarı ve kariyer yönelimleri arasındaki ilişki incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla beşinci ve altıncı sınıf ilgili değişkenler Öz-yeterlik Algısı Kaynakları Ölçeği, Öğrenmede Güdusel Stratejiler Ölçeği, Kariyer Yönelimi Ölçeği ve fen ders notları kullanılarak belirlenmiştir. Yapısal eşitlik modellemesi tekniği kullanılarak değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öz-yeterlik kaynakları düzeylere bakıldığı zaman öğrencilerin orta düzey ile yüksek düzey arasında orta düzeye daha yakın olduğunu göstermektedir. Öğrenciler en yüksek öz-yeterlik kaynağı olarak sözel ikna olduğunu rapor ederken, en az öz-yeterlik kaynağı ise duygusal durumlar olduğunu rapor ettikleri gözlenmiştir. PISA 2015 sonuçları incelendiğinde Türkiye'de ve OECD ülkelerinde öğrenciler genel olarak fen bilimleri derslerini duygusal durumlara ilişkin (örneğin, zevk alma) olarak düşük ortalama göstermektedir (Taş, Arıcı, Ozarkan ve Özgürlük, 2016). Örneğin, fen bilimleri ile ilgili konulara çalışmak beni mutlu ediyor sorusuna Türkiye'deki öğrencilerin sadece %61 oranında katılmışlardır. Bu çalışmada elde edilen bulgular PISA 2015 verileriyle uyumaktadır. Sözel ikna ortalama puanında yüksek olmasında öğrencilerin özellikle bu yaşta ailesinden ve çevresinden başarılı olabileceklerine dair destek almasıyla açıklanabilir.

Yapılan doğrulayıcı faktör analizi incelendiğinde öz-yeterlik ve kaynakları, öz-yeterlik ve ders notu, öz-yeterlik ve kariyer yönelimi arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öz-yeterlik kaynakları ile öz-yeterlik arasındaki ilişkide en yüksek ilişkinin dolaylı yaşantılar olduğu ve pozitif olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alana yazında yapılan çalışmalar öz-yeterlikle en güçlü ilişkiye sahip olana öz-yeterlik kaynağın doğrudan yaşantılar olduğunu söylemektedir (Britner ve Pajares, 2006). Buna göre, yetkinlik inancı bir alışkanlık gibi geliştiği için, öğrenciler başarılı oldukça öz-yeterlik düzeyleri artmaktadır. Hendricks (2016) 'e göre öğrenciler kendi yetenekleri ile model aldıkları kişinin yetenekleri arasında ilişki kurdukları zaman daha fazla etkili olmaktadır. Bu çalışmada dolaylı yaşantıların doğrudan yaşantılardan daha fazla öz-yeterlikle ilişkili olması öğrencilerin başarılı fen deneyimlerinin az olması ya da öğretmenleri veya çevresinde aldıkları rol modelin yetenekleri ile kendi yetenekleri arasında ilişki kurmaları nedeniyle olabilir.

Öz-yeterlik ile ders notunun arasındaki ilişkinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kariyer yönelimi ile ders notu arasındaki ilişkinin öz-yeterliliğe göre daha yüksek ve pozitif olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapısal eşitlik modelinde en yüksek ilişkinin duygusal yaşantılar olduğu ve pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal yaşantılar çoğaldıkça öz-yeterlik düzeyinin arttığı sonucuna ulaşılmaktadır. Kariyer yöneliminde ise öz-yeterlik algısının etkisinin fen bilimleri ders notuna göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların öz-yeterlik düzeyleri arttıkça kariyer yönelimi de artmaktadır. Ayrıca katılımcıların öz-yeterlik düzeylerinin artmasının kariyer yönelimini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öz-yeterlik düzeyi hem fen bilimleri ders notu ile hem kariyer yönelimi ile pozitif ilişkiye sahip olduğu için öğretmenler öğrenme ortamlarını öğrencilerin öz-yeterliliğini artırıcı şekilde düzenlemelidir. Fen bilgisi öğretmenleri daha fazla mücadele isteyen ve ilerletme konusunda yardımcı fen etkinlikleriyle (örneğin, projeye dayalı öğrenme) öğrencilerin başarılı doğrudan yaşantılara sahip olmalarına yardımcı olabilirler. Ayrıca hazırladığı etkinliklerde öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin olumlu gelişeceği şekilde olmasına dikkat etmelidir.

Dolaylı yaşantılar ile öz-yeterlik ve öz-yeterlik ile kariyer yönelimi arasındaki güçlü ve pozitif ilişki düşünüldüğünde bu çalışmanın sonuçları başarılı kişilerin gözlemlenmesi benzer görevi yerine

getirme konusunda öğrencilere güven duygusu sağlayabilir. Bu sonucun uygulaması okullarda kariyer günleri etkinlikleriyle fen alanındaki bilim insanlarının okullara davet edilmesi ve bu kişilerin öğrencilere rol model olarak sunulması, öğrencilerin fen öz-yeterlik düzeylerini ve dolayısıyla fen bilimleri meslek alanlarına ilgilerini arttırabilir. Bu çalışmanın bulguları özellikle fen-edebiyat fakültelerine tercihlerin azaldığı bu dönemde bu fakültelerde görev yapan öğretim elemanlarının köy okullarını ziyaret etmesi ya da öğrencilerin üniversiteye davet edilmesi kariyer yönelimleri arttıracağına yönelik kanıt sunmaktadır.

Kaynakça

- Alpaslan, M. M. (2017). Examining the relationship between personal epistemology and self-regulation among Turkish elementary school students. *Journal of Educational Research, 110* (4), 405-414.
- Alpaslan, M.M. & Ulubey, O. (2016). Öz-yeterlik ile epistemolojik inançlar ilişkisinin cinsiyet açısından incelenmesi. Ö. Demirel, M. Demirel, E. Yağcı & N. Yazçayır (Ed.) *4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Tam Metin Kitabı* içinde (ss. 11-18). Ankara: Pegem.
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlik: Bir kavram analizi. *Electronic Turkish Studies, 11*(19), 63-80.
- Arslan, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarının öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik inancını yordama gücü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(3), 1907-1920.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- BarNir, A., Watson, W.E., & Hutchins, H.M. (2011). Mediation and moderated mediation in the relationship among role models, self-efficacy, entrepreneurial career intention, and gender. *Journal of Applied Social Psychology, 41*(2), 270–297.
- Britner, S. L., & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching, 43*(5), 485-499.
- Hampton, N. Z. (1998). Sources of academic self-efficacy scale: An assessment tool for rehabilitation counselors. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 41*, 260–277.
- Hendricks, K. S. (2016). The sources of self-efficacy: Educational research and implications for music. *National Association for Music Education, 35*(1) 32-38.
- .Hodges C.B., & .Murphy P.F. (2009). Sources of self-efficacy beliefs of students in a technology-intensive asynchronous college algebra course. *The Internet and Higher Education, 12*(2), June, 93-97
- Jansen, M., Scherer, R., ve Schroeders, U. (2015). Students' self-concept and self-efficacy in the sciences: Differential relations to antecedents and educational outcomes, *Contemporary Educational Psychology, 41*, 13-24.
- Karaarslan, G., & Sungur, S. (2011). Elementary students' self-efficacy beliefs in science: role of grade level, gender, and socio-economic status. *Science Education International, 22*(1), 72-79.
- Kıran, D. (2010). *A study on sources and consequences of elementary students' self-efficacy beliefs in science and technology course. Unpublished master of science thesis*. Middle East Technical University, Ankara.
- Kline, R.B. (2005), *Structural equation modeling*, 2nd ed., The Guilford Press, New York, NY.
- Kotaman, H. (2008). Öz-yeterlik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(1), 111-133.
- Lent, R. W., Lopez F. G., & Bieschke, K. J. (1991). Mathematics self-efficacy: Sources and relation to science-based career choice. *Journal of Counseling Psychology, 38*, 424-430.
- Nugent, G., Barker, B., Welch, G., Grandgenett, N., Wu, C., & Nelson, C. (2015). A model of factors contributing to STEM learning and career orientation. *International Journal of Science Education, 37*(7), 1–22
- Özen, Y. (2011). Kişisel sorumluluk bağlamında kariyer seçimini etkileyen sosyal psikolojik faktörler, *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi, 3*, 81-96.
- Özmentar, F., M., Bingölbali, E., Demir, S., Sağlam, Y., Keser, Z. (2009). Değişen öğretim programları ve sınıf içi normlar. *Uluslararası İnsani Bilimler Dergisi, 6*(2), 1-23.
- Pajares, F., Johnson, M. J., & Usher, E. L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English, 42*, 104–120.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. & McKeachie, W. J. (1991). *A Manual for the use of the motivated strategies for learning*. Michigan: School of Education Building, The University of Michigan. (ERIC Document Reproduction Service No. ED338122)
- Sadler, P. M., Sonnert, G., Hazari, Z., & Tai, R. (2012). Stability and volatility of STEM career interest in high school: A gender study. *Science Education, 96*(3), 411–427.

- Seçer, B., & Çınar, E. (2011). Bireycilik ve yeni kariyer yönelimleri. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2), 49-62.
- Sinan, O., Şardağ, M., Salifoğlu, A., Çakır, C., & Karabacak, Ü. (2014). İlköğretim öğrencilerinin fen tutumları ve özyeterliklerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 8(1), 68-100.
- Stevens, T., Olivárez, J. A., & Hamman, D. (2006). The role of cognition, motivation, and emotion in explaining the mathematics achievement gap between Hispanic and White students. *Hispanic Journal of Behavioral Science*, 28, 161-186.
- Taş, U. E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H. B., & Özgürlük, B. (2016). *PISA 2015 Ulusal Raporu*. Ankara: MEB
- White, A. G. (2009). *Ninth and tenth grade students' mathematics self-efficacy beliefs: the sources and relationships to teacher classroom interpersonal behaviors* (Doctoral dissertation, University of Alabama Libraries).
- Yaman, S. (2016). Ortaokul öğrencileri için fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlik inanç ölçeği uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 123-140.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (5. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Ortaokul Öğrencilerinin Fen Tabanlı Girişimcilik Eğilimlerinin Araştırılması

Fatih ORTAAKARSU¹, Şendil CAN²

Öz

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik eğilimlerinin; cinsiyet, sınıf düzeyi, fen bilimleri dersi not ortalaması ve fen bilimleri dersinden proje ödevi alma durumu değişkenlerine göre tespit edilmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinde yürütülen bu çalışmanın örneklemini 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılında Muğla İli Marmaris ilçesine bağlı bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 126 kız 119 erkek olmak üzere toplam 245 öğrenciden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında "Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Fen Tabanlı Girişimcilik Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler, normal dağılım göstermediğinden parametrik olmayan istatistiklerden Mann Whitney U testi ve Kruskal-Wallis H testi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik eğilimlerinin olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin fen tabanlı girişimcilik eğilimlerinin; cinsiyet, sınıf düzeyi, not ortalaması ve fenden proje ödevi alma durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Girişimcilik,
Fen bilimleri dersi,
Ortaokul öğrencileri

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 03.04.2019

Kabul Tarihi:12.06.2019

E-Yayın Tarihi: 31.12.2019

Investigation of Science-Based Entrepreneurial Tendencies of Secondary School Students

Abstract

In this study, it was aimed to determine the science-based entrepreneurship tendencies of secondary school students according to gender, grade level, science lesson grade point average and science lesson project assignment status variables. The sample of this research, which was conducted in the scanning model, consisted of 245 students (126 girls and 119 boys) who were educated in a public secondary school in the Marmaris district of Muğla in the a2018-2019 academic year. The data were collected by "Science-Based Entrepreneurship Scale for Middle School Students". Since the data were not distributed normally, Mann Whitney U test and Kruskal-Wallis H test were used for nonparametric statistics. At the end of the research, it was determined that science-based entrepreneurship tendencies of secondary school students were positive. It was concluded that the science-based entrepreneurship tendencies of the students did not differ according to the gender, grade level, grade point average and project assignment status.

Keywords

Entrepreneurship,
Science course,
Middle school students

Article Info

Received: 04.03.2019

Accepted: 06.12.2019

Online Published: 12.31.2019

¹ Doktora Öğrencisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye, fatihortaakarsu@mu.edu.tr

² Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, csendil@mu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9313-7273>

Giriş

Girişimci, çevresinde başkalarının göremediği ihtiyaçları görebilen, planladıklarını yapmak için gerekli kaynakları toplayabilen, risk alan, yenilikçi bireylerdir. Girişimci, iş gücü ve sermayeyi bir araya getirip üretimi gerçekleştirerek toplumsal refahı artırır (Koçel, 1998; Tutar ve Küçük, 2003). Girişimcilik; yaşadığımız çevrenin yarattığı fırsatları fark etme, hayal kurma, hayallerini planlama ve hayata geçirme ve insanların yararına üretim yapma kabiliyetine sahip olmaktır. Üretim aşamasında girişimci kişilerin sahip olduğu kaynaklar kendisinin içten gelen enerjisi, sahip olduğu mal varlığı ve çevresindeki insanlardır (Bozkurt, 2000).

Öğrencilerin girişimci özelliklerinin gelişimi öğrencilerin öğrendiği ve davranış haline getirdiği bilgi, beceri, yetenek ve tutumları üzerine kurulmaktadır (Ememe, Ezech ve Ekemezie, 2013). Bir derste öğrencinin başarısını etkileyen değişken tutumdur. Tutumun aile ve öğretmenler tarafından olumlu yönde geliştirilmesi gereklidir (Akçay, Yıldırım ve Şensoy, 2005). Girişimci öğrencilerin üretkenliğinin kaynağı kendi enerjisi ve gücü olduğundan (Bozkurt, 2000) bu enerjeyi ortaya çıkarmak aile ve öğretmenlerin görevidir. Çünkü aile ve eğitim, bireyin girişimciliğine etki eden faktörlerdir (Hisrich, Michael & Peters, 1995). Bireyin olumlu tutumlarının üzerine inşa edilecek girişimcilik bireyin başarısını arttıracaktır. Bu nedenle öğrencilerin girişimci özelliklerini geliştirebilmelerini sağlayacak fırsatlar sunulmalıdır (UNESCO, 2008). Günümüzde öğrencilerin girişimcilik kavramı ile ilgili bilgi sahibi olması özellikle ortaokul öğrencileri için önemli görülmektedir (McKinney, 2013). Bunu destekler nitelikte son yıllarda karşımıza çıkan fen bilgisi öğretim programlarında “yaşam becerileri” teması altında öğrencilerin analiz, sentez, değerlendirme yapma, muhakeme etme, yaratıcı düşünme, girişimci olma, sosyal etkileşimde bulunma ve grup çalışması yapabilme gibi özelliklere sahip olması hedeflenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013; MEB, 2018).

Alan yazın incelendiğinde girişimciliğin ve eğitimdeki yerinin literatür taraması olarak araştırıldığı, girişimcilik bağlamında öğretmen-öğrenci görüşlerinin alındığı, ders kitaplarının incelendiği ve karşılaştırıldığı, girişimciliğin çeşitli açılardan irdelendiği pek çok çalışma mevcuttur. Bunlar; lisans ve ön lisans öğrencilerinin girişimcilik özelliklerinin belirlenmesini (Bilge ve Bal, 2012), girişimciliğin sosyo-kültürel açıdan irdelenmesini (Aytaç, 2006), girişimcilik eğitiminin girişimcilik eğilimi üzerindeki etkisinin araştırılmasını (Balaban ve Özdemir, 2008), girişimcilik eğiliminde kişilik özelliklerinin önemini belirlenmesini (Bozkurt, 2006), üniversiteli gençlerde mesleki tercihler ve girişimcilik eğilimlerinin araştırılmasını (Arslan, 2011), fen bilgisi öğretmenlerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerine yönelik görüşlerini (Çelik, Gürpınar, Başer ve Erdoğan, 2015), BİLSEM ve ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde girişimcilik becerilerinin karşılaştırılmasını (Çetin, Şahin, Mertol, Arcagök ve Girgin, 2017), sınıf öğretmenlerinin girişimcilik becerisi kazandırmaya yönelik görüşlerini (Ay ve Acar, 2016), eğitim fakültesi öğrencilerinin girişimcilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini (Pan ve Akay, 2015), öğrencilerin girişimcilik özelliklerinin gelişimi üzerinde fen ve teknoloji dersinin etkileri hakkında öğretmen görüşlerini (Bacanak, 2013), fen laboratuvar girişimcilik ölçeği geliştirilmesini (Çelik, Bacanak ve Çakır, 2015), sınıf öğretmenlerinin girişimcilik becerilerinin okul müdürlerinin çalışmalarına etkisini (Ülküdür, Duman, Bacanak, 2015), fen ve teknoloji öğretmenlerinin girişimcilik becerisi ve girişimciliğin etkisi ile ilgili görüşlerini (Bacanak, Ülküdür ve Öner, 2012), fen bilimleri ders kitaplarında yer alan etkinliklerin girişimcilik bağlamından incelenmesini (Bakırcı ve Öçsoy, 2017), ilkökul öğretmenlerinin girişimcilik becerisine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesini (Akyürek ve Şahin, 2013), meslek yüksekokulu öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerinin belirlenmesini (Çatır, Şimşek ve Ölekli, 2015), ilköğretim okulu öğretmenlerinin sahip oldukları girişimcilik değerleri ve algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkisini (Argon ve Selvi, 2013), girişimcilik ve eğitim kavramlarının literatür ışığında tartışılmasını (Önel, 2018), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisini (Ayra ve Kösterelioğlu, 2015), sosyal etkinlik aktivitelerinin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin girişimcilik kapasitelerine etkisi üzerine ebeveynlerinin görüşlerini (Türkoğuz, Cin, Kaçak, Zule, Tuşbaş ve Bilkay, 2018), ilkökul öğrencilerinin girişimcilik özelliklerinin geliştirilmesi konusunda öğretmen görüşlerini (Yurtseven ve Ergün, 2018) konu alan araştırmalardır.

Fen bilimleri eğitiminde girişimcilik konusunda yürütülen araştırmalar incelendiğinde; fen bilimleri öğretmenlerinin girişimcilik özelliklerinin ve bu konudaki görüşlerinin araştırıldığı

(Agommuoh ve Akanwa, 2014; Bacanak, 2013; Bakırcı ve Öçsoy, 2017; Bolaji, 2012; Çelik, Gürpınar, Başer ve Erdoğan, 2015; Deveci ve Seikkula-Leino, 2016; Deveci, 2017b; Deveci, 2018b; Habila-Nuhu ve Pahalsan, 2014), fen bilimleri öğretmen adaylarının girişimcilik üzerine görüşlerinin incelendiği ve değerlendirildiği (Deveci, 2016; Deveci ve Çepni, 2015b; Deveci, 2017a), fen bilimleri öğretmen adaylarının girişimci özellikleri ile çoklu zeka alanları arasındaki ilişkinin incelendiği (Deveci ve Aydın, 2017), ortaokul öğrencileri için fen bilgisi tabanlı girişimcilik ölçeği geliştirildiği (Deveci, 2018a), fen eğitiminde girişimcilik üzerine yapılan çalışmaların tematik olarak incelendiği (Deveci ve Çepni, 2017a), girişimcilik eğitimi modüllerinin fen bilimleri öğretmen adayları üzerindeki yansımalarının incelendiği (Deveci ve Çepni, 2017b; Deveci ve Çepni, 2017c), ortaokul fen bilgisi eğitim programının girişimcilik özellikleri açısından araştırıldığı (Deveci ve Çepni, 2017d), fen bilimleri öğretmen eğitiminde girişimciliğin incelendiği (Deveci ve Çepni, 2014), fen tabanlı girişimcilik eğitimi modüllerinin geliştirilip değerlendirildiği (Deveci, Zengin ve Çepni, 2015), ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik eğilimlerinin incelendiği (Deveci, 2018) çalışmalara rastlanmaktadır.

İlköğretim düzeyinde fen bilimleri dersinde girişimcilik konusunda literatürde bazı çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin, Güven (2010) tarafından yapılan çalışmada, 1926, 1930, 1948, 1968, 1995, 1998 ve 2005 yıllarında, hayat bilgisi dersinin (1-3. sınıflar) öğrencilere kazandırmayı hedeflediği girişimcilik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, 2005 yılında okutulan hayat bilgisi dersinin öğrencilere girişimcilik özellikleri kazandırma bakımından diğer yıllara göre daha ön plana çıktığı, fakat bunun da yetersiz olduğu görülmüştür. Deveci, Zengin ve Çepni (2015) tarafından yapılan “Fen Tabanlı Girişimcilik Eğitimi Modüllerinin Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmada öğrencilerde girişimcilik, girişimci özellikler, girişimci bireyler ve yenilikçi fikirler konularına dikkat çekmek için eğitim modülleri geliştirmeyi, uygulamayı ve bu eğitim modülleri ile öğrencilerin yenilikçi fikirlerini tanıtmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda materyalin öğrencileri aktif kıldığı, verilen ödevlere merak uyandırdığı, girişimcilik konusunda farkındalık yarattığı ve öğrencilerin kendi seviyesine göre daha yaratıcı girişimci fikirler üretebildiği görülmüştür. Böylece girişimcilikle ilgili ödevlerin ve uygulamaların okullarda kolayca uygulanabileceği ve öğretmenlerin girişimcilik konusunda özgün deney, etkinlik ve ödevler oluşturabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Deveci ve Çepni (2017d) tarafından yapılan “Fen eğitimi öğretim programının (5-8 sınıflarda) girişimcilik özellikleri açısından incelenmesi” başlıklı çalışmada fen bilimleri dersi kazanımları, ders ve öğrenci çalışma kitabı etkinlikleri girişimcilik konusunda incelenmiş, araştırma sonucunda fen bilimleri kazanımlarının öğrencilerin iletişim kurmasını ve yaratıcı düşünmesini desteklediği fakat risk alabilme, değişime uyum sağlayabilme, yenilikçi fikirler üretebilme, fırsatları fark edebilme, kendine güvenme, takım çalışması yapabilme, bağımsız hareket edebilme gibi özellikler bakımından yetersiz kalabileceği vurgulanmıştır. Deveci (2018a) tarafından ortaokul öğrencilerine yönelik 13 maddeden oluşan ve dört faktörlü (risk alma, başarı ihtiyacı, takım çalışması, iletişim kurma) fen tabanlı girişimcilik ölçeği geliştirmiştir. Deveci (2018) araştırmasında ortaokul öğrencilerinin girişimcilik özelliklerini cinsiyet, sınıf düzeyi ve not ortalaması değişkenleri bakımından incelemiş, araştırma sonucunda öğrencilerin fen tabanlı girişimcilik konusunda isteklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Cinsiyet bakımından anlamlı bir fark bulunmasa da kız öğrencilerin puan ortalamalarının erkeklere göre yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf düzeyi bakımından beşinci ve altıncı sınıfların girişimcilik isteklerinin yedinci ve sekizinci sınıflara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Fen bilimleri dersi not ortalaması yüksek öğrencilerin düşük olanlara göre girişimcilik eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili alan yazın incelendiğinde, fen tabanlı girişimcilik konusunda az sayıda ve genellikle betimsel araştırmalara rastlanmakta olup, ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimciliği konusunda yapılan çalışmaların ise yetersiz olduğu görülmektedir. Bu araştırma ile ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik eğilimlerinin hangi düzeyde olduğu tespit edilerek, fen tabanlı girişimcilik eğilimlerine cinsiyet, sınıf düzeyi, fen bilimleri dersi not ortalaması ve fen bilimleri dersinden proje ödevi alma durumu değişkenlerinin etkisi incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın amacına yönelik şu alt problemler oluşturulmuştur:

1. Ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik eğilimleri nasıldır?
2. Ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik eğilimlerinin;
 - a. Cinsiyet

- b. Sınıf düzeyi
- c. Fen bilimleri dersi not ortalaması
- d. Fen bilimleri dersinden proje ödevi alma durumu

değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Belirlenen bir topluluk veya grubu temsil eden bir parçasının bir konuyla ilgili fikirlerini ya da kaygı, tutum, inanç, bilgi gibi özelliklerini belirlemek için kişilere sorulan soruların yanıtları ele alınarak gerçekleştirilen tarama araştırması, araştırmada kullanılan modeldir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014; Karasar, 2009; McMillan ve Schumacher, 2006: 25). Bu model varılmak istenilen hedeflere ulaşmak için olaylar arasında bulunan ilişkiyi tespit etmek ve değişkenler arasındaki ilişkiyi karşılaştırmak için belirli zamanlarda yapılan veri toplama yöntemidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2000).

Örneklem

Araştırmanın örneklemini, 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Muğla ili Marmaris ilçesinde yer alan bir devlet ortaokulunda 5,6,7 ve 8. Sınıflarda öğrenim gören 126 kız, 119 erkek olmak üzere toplam 245 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin sınıf düzeyi ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin sınıf düzeyi ve cinsiyete göre betimsel istatistik sonuçları

	Sınıf Düzeyi	Cinsiyet		Toplam
		Kız	Erkek	
5	<i>n</i>	38	28	66
	(%)	57.6	42.4	100.0
6	<i>n</i>	32	30	62
	(%)	51.6	48.4	100.0
7	<i>n</i>	24	36	60
	(%)	40.0	60.0	100.0
8	<i>n</i>	32	25	57
	(%)	56.1	43.9	100.0
Toplam	<i>n</i>	126	119	245
	(%)	51.4	48.6	100.0

Tablo 1’e göre; 5. sınıflardan 38’i kız 28’si erkek olmak üzere toplam 66; 6. sınıflardan 32’si kız 30’u erkek olmak üzere toplam 62; 7. sınıflardan 24’ü kız 36’sı erkek olmak üzere toplam 60 ve 8. sınıflardan 32’si kız 25’i erkek olmak üzere toplam 57; genel olarak örnekleme ise 126 kız 119 erkek olmak üzere toplam 245 öğrenci bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Devci’nin (2018a) geliştirdiği “Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Fen Tabanlı Girişimcilik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 13 maddeden oluşan 5’li likert tipinde olup, (Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum) maddelerin 10 tanesi olumlu iken 3 tanesi olumsuzdur. Ölçekteki olumlu maddeler “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneğinden “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğine doğru 1,2,3,4,5 olarak puanlanırken, olumsuz cümlelerde puanlama tersine yapılmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan olan 65 en olumlu düşüncüyü, en düşük puan olan 13 ise en olumsuz düşüncüyü göstermektedir. Ölçekte bulunan tüm maddeleri "kararsızım" olarak işaretleyen bir kişinin toplam puanı 39 olur. Bu puan kişinin konu hakkında nötr düşünceleri olduğunu gösterir. Dolayısıyla araştırmada kullanılan bu ölçek ile elde edilen 39’un üzerindeki puanlar, öğrencilerin fen tabanlı girişimcilik eğilimleri konusunda olumlu düşüncelerin, 39’un altındaki puanlar da olumsuz düşüncelerin olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0.76 ‘dır. Araştırma verilerinden elde edilen Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı olan 0.85 değeri $0.80 \leq \alpha \leq 1.00$ aralığında olduğundan ölçek yüksek derecede güvenilirdir (Kalaycı, 2005: 405).

Verilerin Analizi

Ölçekten elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veri analizine geçilmeden önce, çarpıklık-basıklık katsayısı ile verilerin normal dağılım gösterip göstermediği denenmiştir. Normal bir veri dağılımında bu değer -1 ile +1 arasında olması beklenmektedir (Hair, 2013). Elde edilen değerlere bakıldığında verilerin normal dağılım göstermemesi analizlerin parametrik olmayan istatistiklerle yapılmasını gerektirmiştir. Ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik eğilimleri betimsel istatistik ile fen tabanlı girişimcilik eğilimleri ile cinsiyet ve fen dersinden proje ödevi alma durumu arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Mann Whitney U-testi ile; sınıf düzeyi ve fen dersi not ortalamasına göre farklılık gösterip göstermediği ise, Kruskal Wallis H-testi ile araştırılmış ve hesaplamalarda anlamlılık düzeyi .05 alınmıştır.

Bulgular

“Ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik eğilimleri nasıldır?” alt probleminin yanıtı için, öğrencilerin fen tabanlı girişimcilik eğilimlerine dair düşüncelerini belirlemek için yapılan betimsel istatistikler sonucu elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik eğilimlerine ilişkin puanlarının dağılımı

Sınıf düzeyleri	N	En düşük	En yüksek	Ortalama	Standart sapma
Ortaokul 5.,6.,7. ve 8. Sınıf öğrencileri	245	15.00	65.00	52.26	9.28

Tablo 2’de görüldüğü gibi, ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik eğilimlerine dair genel puan ortalaması 52.26, standart sapması 9.28’dir. En olumlu düşüncüyü ifade eden en yüksek puanın 65.00 olduğu göz önüne alındığında, elde edilen bu bulgu ile, ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik eğilimlerinin olumlu yönde oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

“Ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik eğilimleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin, öğrencilerin fen tabanlı girişimcilik eğilimlerine dair düşüncelerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi uygulanmış ve bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin ölçek puanlarının cinsiyete göre U-Testi sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	126	131.50	16569.50	6425.50	.053
Erkek	119	114.00	13565.50		
Toplam	245				

Tablo 3’e göre kız öğrencilerin fen tabanlı girişimcilik eğilimlerine ilişkin sıra ortalaması 131.50 erkek öğrencilerin ise 114.00 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu analiz sonuçlarına göre öğrencilerin fen tabanlı girişimcilik eğilimlerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($U=6425.50$, $p>.05$). Fen tabanlı girişimcilik eğilimlerinin oluşmasında, ortaya çıkmasında cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık yaratmadığı söylenebilir.

“Ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik eğilimleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin öğrencilerin fen tabanlı girişimcilik eğilimleri ile sınıf düzeyleri arasındaki ilişki için Kruskal-Wallis H testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin ölçek puanlarının sınıf düzeyine göre Kruskal Wallis Testi sonuçları

Sınıf düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p
5	66	132.61	3	1.67	.64
6	62	119.12			
7	60	120.13			
8	57	119.11			
Toplam	245				

Tablo 4'te öğrencilerin; 66'sı 5. sınıf, 62'si 6. sınıf, 60'ı 7. sınıf ve 57'si 8. sınıf olduğu görülmektedir. Kruskal Wallis H testi sonuçları, öğrencilerin fen tabanlı girişimcilik eğilimleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$X^2(3) = 1.67, p > .05$]. Başka bir ifadeyle bu durum, ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerinin, fen tabanlı girişimcilik eğilimleri üzerinde fark yaratacak kadar önemli bir etkiye sahip olmadığı şeklinde ifade edilebilir.

“Ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik eğilimleri not ortalamasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin öğrencilerin fen tabanlı girişimcilik eğilimleri ile fen bilimleri dersi not ortalaması arasındaki ilişki için Kruskal Wallis H testi uygulanmış ve bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin ölçek puanlarının not ortalamasına göre Kruskal Wallis Testi sonuçları

Fen Bilimleri dersi not ortalaması	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p
26-50	2	71.00	2	2.37	.30
51-75	40	111.81			
76-100	203	125.72			
Toplam	245				

Tablo 5'e göre, öğrencilerin büyük çoğunluğunun (N=203) karne notu fen bilimleri dersi ortalaması 75-100 aralığındadır. Kalan öğrencilerin bir kısmı (N=40) 51-75 aralığında not ortalamasına sahip olup, az sayıda (N=2) öğrencinin ise 26-50 aralığında not ortalaması bulunmaktadır. 0-25 aralığında fen bilimleri dersi karne notu ortalamasına sahip öğrenci bulunmamaktadır. Kruskal Wallis H testi sonuçları, ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik eğilimleri ile fen bilimleri dersi karne notu ortalaması arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$X^2(3) = 2.37, p > .05$]. Bu durum, ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersi not ortalamalarının, fen tabanlı girişimcilik eğilimlerini etkilemediğini düşündürmektedir.

“Ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik eğilimleri proje ödevi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin öğrencilerin fen tabanlı girişimcilik eğilimleri ile fen bilimleri dersinden proje ödevi alma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann Whitney U testi uygulanmış ve bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin ölçek puanlarının fen bilimleri dersinden proje ödevi alma durumuna göre U-Testi sonuçları

Fen Bilimleri dersi proje ödevi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Alan	62	117.68	7296.00	5343.00	.49
Almayan	183	124.80	22839.50		
Toplam	245				

Tablo 6'dan, öğrencilerin fen bilimleri dersinden çoğunlukla (N=183) proje ödevi almadıkları, 62 öğrencinin ise fen bilimleri dersinde proje ödevi aldığı görülmektedir. Tablo 6'ya göre ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik eğilimlerinin, fen bilimleri dersinden proje ödevi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir [$U = 5343.00, p > .05$]. Bu bulgu, ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersinde proje ödevi alıp almamasının fen tabanlı girişimcilik eğilimleri üzerinde fark yaratacak bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik eğilimlerini belirlemek ve eğilimlerine cinsiyet, sınıf düzeyi, fen bilimleri dersi not ortalaması ve fen bilimleri dersinden proje ödevi alma durumu değişkenlerinin etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmada ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik eğilimlerinin oldukça yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç, öğrencilerin fen tabanlı girişimcilik eğilimlerine yönelik olumlu düşünceye sahip olmalarına bağlanabilir.

Deveci, Zengin ve Çepni'nin (2015) yaptıkları çalışmada ortaokul öğrencilerine uygulanan fen tabanlı girişimcilik eğitimi modüllerinin öğrenciler için yararlı yönlerinin olduğunu ifade etmiş ve öğrencilerin uygulanan eğitim sürecine karşı olumlu tutum sergilediklerini belirtmiştir. Bu sonuç araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

Öğrencilerin fen tabanlı girişimcilik eğilimlerinin cinsiyete göre değişiklik göstermediği tespit edilmiştir. Deveci (2018), ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik eğilimleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucunu elde ettiği çalışması araştırma bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik eğilimleri ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Ancak 5. sınıfların sıra ortalaması incelendiğinde 6., 7. ve 8. sınıflara göre yüksek olduğu bunun yanında 6., 7. ve 8. sınıfların sıra ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, ilkokuldan gelip ortaokula yeni başlayan 5. sınıf öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik eğilimleri konusunda daha istekli ve olumlu oldukları düşünülebilir. Deveci (2018), araştırmasında ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik eğilimleri ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık tespit etmesine karşın 5. sınıfların üst sınıflara göre puan ortalamalarının yüksek olması sonucu araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Öğrencilerin fen bilimleri dersi not ortalamaları ile fen tabanlı girişimcilik eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı, çalışmada elde edilen bir başka sonuçtur. Deveci'nin (2018) yaptığı çalışmada araştırma bulgularından farklı sonuç elde edilmiştir. Diğer taraftan öğrencilerin büyük çoğunluğunun not ortalaması bakımından yüksek olduğu görülmüştür. Yani ölçeğin uygulandığı sınıflar fen bilimleri dersinde oldukça başarılıdır. Fen bilimleri dersi not ortalaması çok düşük (0-26) öğrenciye bu sınıflarda rastlanmamıştır. Fakat öğrencilerin sıra ortalamaları incelendiğinde fen bilimleri not ortalaması yükseldikçe öğrencilerin fen tabanlı girişimcilik eğilimlerinin de yükseldiği görülmüştür.

Öğrencilerin fen bilimleri dersinden proje ödevi alma durumları ile fen tabanlı girişimcilik eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin fen dersinden proje ödevi alıp almamaları öğrencilerin fene yönelik girişimcilik eğilimlerini etkilemediği söylenebilir. Civelekoğlu ve Öztürk 'ün (2010) yaptığı çalışma sonucunda öğrencilerin fen ve teknoloji dersinde kendilerine verilen proje ödevlerinin yararına yeterince inandığı sonucuna ulaşılmıştır. Hamurcu (1994) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin fen bilgisi dersinde öğretmen tarafından kullanılan yöntemlerin çeşitliliğine bakmadan olumlu tutum içinde olduğu görülmüştür. Bu açıdan değerlendirildiğinde bu çalışmaların sonuçları araştırma bulgusu ile örtüşmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında fen tabanlı girişimcilik eğilimleri yüksek bireyler yetiştirilmesi ülkemizin ve bilimin gelişimi açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir. Dolayısıyla öğrencilerin fen dersine karşı girişimci olma eğilimlerini arttıracak ve onlara fen bilimleri dersini sevdirecek faaliyetlerin yer aldığı eğitim programlarının geliştirilmesi, hem öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik olumlu tutuma sahip olmasını hem de eğitimin kalitesinin artmasını sağlayacaktır.

Yeni yapılacak araştırmalarda; ailenin ekonomik durumu, eğitim düzeyi, öğretmenin eğitim ortamını nasıl zenginleştirdiği, kaygı, tutum, öz yeterlik gibi farklı değişkenlerin etkisi incelenerek, araştırma daha geniş örneklemeler kullanılarak yürütülebilir.

Kaynakça

- Agommuoh, P.C., & Akanwa, U.N. (2014). Senior secondary school physics teachers assessment of enterpreneurial skills needed for global competitiveness. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 4(1), 25-29.
- Akçay, S., Yıldırım, H.İ. & Şensoy, Ö. (2005). İlköğretim 6. sınıflarda bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin fen bilgisi dersine ve bilgisayara yönelik tutumlarına etkisi, *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Denizli.
- Akyürek Ç. ve Şahin Ç. (2013). İlkokul öğretmenlerinin girişimcilik becerisine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, (57), 51-68.
- Argon, T. ve Selvi, Ç. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sahip oldukları girişimcilik değerleri ve algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkisi. *The Journal Academic of Social Science Studies*, 6(1), 1-22.
- Arslan, K. (2011). Üniversiteli gençlerde mesleki tercihler ve girişimcilik eğilimleri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 3 (2), 1-11.

- Ayra, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *NWSA-Education Sciences*, 10(1), 17-28.
- Aytaç, Ö. (2006). Girişimcilik: Sosyo-kültürel bir perspektif. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (15), 139-160.
- Ay T. ve Acar Ş. (2016). Sınıf öğretmenlerinin girişimcilik becerisi kazandırmaya yönelik görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler dergisi*, 15(58), 960-976.
- Bacanak, A. (2013). Teachers' views about science and technology lesson effects on the development of students' entrepreneurship skills. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(1), 622-629.
- Bacanak, A., Ülküdür, M.A. & Öner, F. (2012, Haziran). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin girişimcilik becerisi ve etkisi ile ilgili görüşleri: Nitel Bir Araştırma. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan bildiri, Niğde Üniversitesi, Niğde. Erişim adresi: http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2395-30_05_2012-15_47_45.pdf
Erişim: 14 Haziran 2019
- Bakırcı, H. ve Öçsoy, K. (2017). Fen bilimleri ders kitaplarında yer alan etkinliklerin girişimcilik bağlamından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 256-276.
- Balaban, Ö. ve Özdemir, Y. (2008). Girişimcilik eğitiminin girişimcilik eğilimi üzerindeki etkisi: Sakarya Üniversitesi İİBF örneği. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 3(2), 133-147.
- Bilge, H. ve Bal, V. (2012). Girişimcilik Eğilimi. Celal Bayar Üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 131-148.
- Bolaji, O.A. (2012). Integrating entrepreneurship education into science education: Science teachers perspectives. *Journal of Science, Technology, Mathematics and Education (JOSTMED)*, 8(3), 181-187.
- Bozkurt, Ö. (2006). Girişimcilik eğiliminde kişilik özelliklerinin önemi. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 1(2), 93-111.
- Bozkurt, R. (2000). Girişimci ve rol bilinci. *İş Fikirleri Dergisi*, (12).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları
- Çatır, O., Şimşek, A. ve Ölekli, N. (2015) Meslek yüksekokulu öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerinin belirlenmesine yönelik ampirik bir çalışma. *Elektronik meslek yüksekokulları dergisi*, 5(5), 105-114.
- Civelekoğlu, Ş. ve Öztürk, Ş. (2010). İlköğretim Fen ve Teknoloji dersinde proje tabanlı öğrenme (PTÖ) yönteminin uygulanması ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri. *İlköğretim Online*, 9 (3), 1189-1200.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*, (5th ed.) London: Routledge Falmer.
- Çelik, H., Bacanak, A. ve Çakır, E. (2015). Development of science laboratory entrepreneurship scale. *Journal of Turkish Science Education*, 12(3), 65-78.
- Çelik, H., Gürpınar, C., Başer, N., Erdoğan, S. (2015). Fen bilgisi öğretmenlerinin, öğrencilerin yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerine yönelik görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (4), 277-307.
- Çetin, Ş., Şahin Ç., Mertol H., Arcagök S. ve Girgin D. (2017). Öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki girişimcilik becerileri: BİLSEM ve ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin karşılaştırılması. *Turkish Journal of Giftedness & Education*, 7(2), 110-125.
- Deveci, İ. (2017a). Fen bilimleri öğretmen adaylarının girişimci özellikler ile ilgili öz değerlendirmeleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 202-228.
- Deveci, İ. (2017b). Fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi ve uygulama boyutu açısından girişimcilik kavramı hakkındaki algıları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(2), 264-288.
- Deveci, İ. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik eğilimlerinin incelenmesi. *Journal of Science, Mathematics, Entrepreneurship and Technology Education*, 1(1), 19-47.
- Deveci, İ. (2018a). Ortaokul öğrencilerine yönelik fen tabanlı girişimcilik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 2(1), 1-15.
- Deveci, İ. (2018b). Fen bilimleri öğretmenlerinin farkındalıkları, tecrübeleri ve mevcut çabaları: Girişimcilik kavramı örneği, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-20.
- Deveci, İ. ve Aydın, F. (2017). Fen bilimleri öğretmen adaylarının çoklu zekâ alanlarının girişimci özellikleri yordama durumu. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 175-188.
- Deveci, İ. ve Çepni, S. (2014). Fen bilimleri öğretmen eğitiminde girişimcilik. *Journal of Turkish Science Education*, 11(2), 161-188.
- Deveci, İ. ve Çepni, S. (2015a). Öğretmen adaylarına yönelik girişimcilik ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 92-112.
- Deveci, İ. ve Çepni, S. (2015b). Fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimci özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(3), 135-149.
- Deveci, İ., & Çepni, S. (2017a). Studies conducted on entrepreneurship in science education: Thematic

- review of research. *Journal of Turkish Science Education*, 14(4), 126-143.
- Deveci, İ., & Çepni, S. (2017b). The effect of entrepreneurship education modules integrated with science education on the entrepreneurial characteristics of pre-service science teachers, *Social Works*, 15(2), 56-85.
- Deveci, İ. ve Çepni, S. (2017c). Girişimcilik eğitimi modüllerinin fen bilimleri öğretmen adayları üzerindeki yansımaları. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 813-856.
- Deveci, İ., & Çepni, S. (2017d). Examination of the science education curriculum (5–8 grades) in terms of entrepreneurial characteristics. *Journal of Subject Teaching Research*, 3(2), 51-74.
- Deveci, İ. & Seikkula-Leino, J. (2015). Entrepreneurship in Finnish teacher training. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 6(3), 24-39.
- Deveci, İ., & Seikkula-Leino, J. (2016). Finnish science teacher educators' opinions about the implementation process related to entrepreneurship education. *Electronic Journal of Science Education*, 20(4), 1-20.
- Deveci, İ., (2016). Perceptions and competence of turkish pre-service science teachers with regard to entrepreneurship. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(5), 153-170.
- Deveci, İ., Zengin, M.N. ve Çepni, S. (2015). Fen tabanlı girişimcilik eğitimi modüllerinin geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama (EBULİNE)*, 14(27), 59-80.
- Ememe, O. N., Ezeh, S. C., & Ekemezie, C. A. (2013). The Role Of Head-Teacher In The Development Of Entrepreneurship Education In Primary Schools. *Academic Research International*, 4(1), 242-249.
- Güven, S. (2010). Hayat bilgisi dersi öğretim programlarının girişimcilik özellikleri açısından incelenmesi. *Education Sciences*, 5(1), 49-57.
- Habila-Nuhu, C.M.D., & Pahalsan, C.A.D. (2014). Entrepreneurship education for science teachers as a means of achieving national transformation. *International Journal of engineering Research and Applications*, 4(3), 153-156.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis*: Pearson Education Limited.
- Hamurcu, H. (1994). Ortaokul 1. Sınıf Fen Bilgisi Dersinin Öğretiminde Uygulanabilecek Alternatifli Eğitim Yöntemleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Hisrich, Robert D. ve Michael P. Peters .R; (1995) Entrepreneurship: Starting, Developing, and Managing”, “A New Enterprise, Donnelley And Sons Company, United State Of America.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Koçel, T. (1998). *İşletme yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- McKinney, S.W. (2013). *4 Reasons entrepreneurship is crucial to a middle school education*. September 17, 2013. Momentum for Growth.
<https://www.safeguard.com/2013/09/17/4-reasons-entrepreneurship-is-crucial-to-a-middle-school-education/>
Erişim: 14 Haziran 2019
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry* (6th ed.). USA: Pearson Education.
- MEB, (2013). *İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB, (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Önel, A. (2018). Girişimci Öğrenciler ve Öğretmenlerle Girişimci Türkiye'ye. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 256-286.
- Pan, V.L. ve Akay, C. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin girişimcilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *NWSA-Education Sciences*, 10(2), 125-138.
- Türkoguz, S., Cin, M., Kaçak, Y., Zule, B., Tuştas, O. ve Bilkay, E. (2018). The parents' view on the impact of the entrepreneurial capacity of 8th grade secondary school' students social activities. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 134-142.
- Tutar, H. ve Küçük, O. (2003). *Girişimcilik ve Küçük İşletme Yönetimi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- UNESCO, (2008). *Inter-regional seminar on promoting entrepreneurship education in secondary school*. Thailand: UNESCO.
- Ülküdü, M.A., Duman, S., ve Bacanak, A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin girişimcilik becerilerini okul müdürlerinin çalışma hayatı üzerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi*, XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Özel Sayısı, 140-151.
- Yurtseven, R. ve Ergün, M. (2018). Teacher's Opinions about Development of Entrepreneurship Skills of Primary School Students. *International Journal of Social Science Research*, 7(1), 118-140.



Öğretmen ve Ebeveynlerin Aile Katılımını Etkileyen Etmenlere Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Maide ORÇAN KAÇAN¹, İlayda KİM ZAN², Tülin GÜLER YILDIZ³, Aysel ÇAĞDAŞ⁴

Öz

Bu araştırma, öğretmen ve ebeveynlerin aile katılımını engelleyen etmenlere ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemine Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ve anasınıfları arasından tesadüfi olarak belirlenen okullardan araştırmaya katılmaya gönüllü 106 öğretmen ve 110 ebeveyn dâhil edilmiştir. Genel tarama modeli kullanılan çalışmada veriler, öğretmen ve ebeveynlere ilişkin bilgilerin elde edildiği “Genel Bilgi Formu” ile öğretmen ve ebeveynlerin aile katılımını etkileyen etmenlere yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Eğitim Programı Aile Katılımı Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenler çoğunlukla zaman sınırlılığını aile katılımında büyük bir engel olarak gördüklerini ve ayrıca diğer çocukların bakımı nedeniyle ebeveynlerin aile katılımı konusunda zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ebeveynler de benzer şekilde en belirgin etmenin zaman sınırı olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmen ve ebeveynlerin büyük çoğunluğu kültürel farklılıkları aile katılımına engel olarak görmemektedirler. Ulaşımı ise ebeveynler aile katılımına büyük oranda bir engel olarak görmeseler de öğretmenlerin bir kısmı ulaşımı bir engel olarak nitelendirmektedir. Maddî sıkıntılarının aile katılımına engel teşkil etmesine öğretmenlerin bir kısmı katılırken ebeveynlerin büyük çoğunluğu katılmamaktadır. Son olarak ebeveynler öğretmenlerin uygun olmayan tutum ve davranışlarını, öğretmenler ise ebeveynlerin uygun olmayan tutum ve davranışlarını aile katılımını engelleyen bir etmen olarak görmemektedirler.

Anahtar Kelimeler

Okul öncesi eğitim
Aile katılımı
Öğretmen
Ebeveyn

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 03.03.2019

Kabul Tarihi: 24.06.2019

E-Yayın Tarihi: 31.12.2019

Investigation of Teacher and Parent Views on Factors Affecting Family Participation

Abstract

This study aims to examine the views of teachers and parents about factors that prevent family participation. The sample of the study consisted of volunteer 106

Keywords

Preschool education
Family participation
Teacher

¹ Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, maideorcan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1415-437X>

² Araş. Gör., Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, ilayda.kimzan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0743-3162>

³ Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, tulinguler@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9518-0336>

⁴ Dr. Öğr. Üy., Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Türkiye, aysel-cagdas@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2766-1058>

teachers and 110 parents from randomly selected schools from kindergartens under the Ministry of Education. In this study, which used a general survey model, “General Information Form”, which includes data about teachers and parents, and “Preschool Education Program Family Participation Form” developed by the researchers in order to determine the opinions of teachers and parents about the factors that prevent family participation. As a result of the study, the main obstacle indicated by teachers in family participation is found to be limited time and difficulties in involvement due to the need of caring other children in the family. Parents also emphasize time limitation as the main obstacle. Most of the teachers and parents think that the cultural differences don’t affect family participation. While transportation isn’t seen as an obstacle by parents, some of the teachers think that it affects family participation. As in the same way, while financial difficulties are evaluated as an obstacle by some of the teachers, most of the parents don’t take it as an obstacle in family participation. Finally, parents don’t think inappropriate attitudes and behaviors of teachers and teachers don’t think inappropriate attitudes and behaviors of families as a factor that prevents family participation.

Parent

Article Info

Received: 12.03.2018

Accepted: 05.24.2019

Online Published: 12.31.2019

Giriş

Ev ve okul ortamı, çocukların gelişiminde en etkili ve destekleyici çevrelerdir (Rogers, Theule, Ryan, Adams ve Keating, 2009). Çocukların ilk öğretmenleri olarak ebeveynler, onlar okula başlayana kadar büyümeleri, gelişimleri ve eğitimlerinden sorumludurlar. Çocuklar okula başladığında ebeveynler bu sorumlulukları, öğretmenlerle paylaşırlar (Kirkwood, 2016). Öğretmen, çocuğun anneden sonra gün boyu birlikte olduğu, ihtiyaçları için başvurduğu bir yetişkindir. Öğretmenin aileyi yakından tanınması, çocuğu daha iyi tanıyabilmesinde önemli bir faktördür. Okul aile işbirliği, öğretmenin aileyi yakından tanınmasına yardım ettiği gibi, ailenin de okulu daha iyi tanınmasına yardımcı olur. Böylece aile, çocuğun hangi şartlarda eğitim öğretim gördüğünü yakından öğrenme fırsatı bularak, çocuğunun daha iyi eğitim alması için işbirliği yapma şansı yakalayabilir, bir sorun gördüğünde yöneticilerle paylaşabilir, okulda yapılması gereken düzenlemelere kendi olanakları ölçüsünde katılabilir (Yaşar Ekici, 2017). Epstein (2001), aile katılımını, okulla anne babalar arasındaki çok boyutluluğa dayalı her türlü iletişim ve etkileşim örüntüsü olarak tanımlamıştır. Ireland (2014) ise aile katılımını çocuğun okula başlaması ile ailenin eğitime katılım oranı olarak ifade etmektedir. Bu doğrultuda Mağden (1993) aile katılımının amacını anne babaya eğitim vererek, ailenin okul öncesi eğitime destek olmasını sağlamak olarak belirtmiştir. Böylelikle çocuğun gelişim ve eğitimine yardımcı olurken daha sonraki dönemlerdeki okul başarısını da olumlu yönde etkileyebilmeleri söz konusu olabilir.

Aile katılımı konusunda çok sayıda çalışması bulunan Epstein (1995) okuldaki eğitim sürecine ailelerin katılımı ve okul-aile işbirliğinin sağlanmasının okul programlarının geliştirilmesine, okul ikliminin iyileştirilmesine, aile hizmetleri ve desteklerinin sağlanmasına, ailelerin çocuğun eğitime ilişkin becerilerinin artırılmasına, aileler arasında etkileşim ve iletişim oluşturulmasına ve öğretmenlerin işlerine katkıda bulunulmasına yardımcı olacağını ifade etmektedir. Aile faktörünün çocuğun eğitimindeki etkisi dikkate alındığında, eğitimcilere, ailelerin eğitime katılımının sağlanması ve ailelerle işbirliği yapılması konusunda önemli görevler düşmektedir. Ailelerle işbirliği yapılması ve ailelerin eğitime katılımı sayesinde çocuğun çevresinde onun eğitimini destekleyen bir çevre oluşturulması ve çocuğun bütüncül gelişiminin sağlanması mümkün olacaktır (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Güler Yıldız, 2015).

Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2013 yılında güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı ile birlikte hazırlanan Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi’nde (OBADER) aile katılımının çocuğa başlıca faydaları; çocuğun okuldaki etkinliklere katılımının artması, ev ve okul arasındaki eğitim farklılıklarının azalması olarak belirtilmektedir. Ailesi eğitime katılan çocukların başarılarının arttığı, çocukların kendilerini okulun bir parçası olarak hissettiği ve okula daha düzenli devam ettikleri vurgulanmaktadır. Ailelere faydaları ise çocukları hakkında daha ayrıntılı bilgi edinerek çocuklarını daha yakından tanıma fırsatına sahip olma, ailelerin kendi beceri ve yeteneklerini keşfetme, diğer ailelerle tanışma ve onlarla ortak problem ve deneyimlere sahip olduklarını öğrenme

olarak sıralanmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin çocuklarla etkileşimlerini görme imkânına sahip olan aileler hangi yaşlarda hangi davranışların daha uygun olduğu konusunda bilgi sahibi olabilmektedirler. Aile katılım etkinlikleri yolu ile öğretmenler çocukların önceki deneyimleri hakkında daha ayrıntılı bilgiye sahip olma ve böylelikle çocukların ve ailelerin ilgi ve gereksinimlerini daha iyi anlama ve bu doğrultuda programda değişiklik yapma fırsatına sahip olurlar (OBADER, 2013).

Aile katılımını engelleyen unsurları belirlemeye yönelik çeşitli araştırmalar yürütülmüştür. Tinkler (2002) aile katılım engellerini beş kategoride ele almıştır. Bunlar; okul ortamı, kültür ve dil, ebeveynlerin eğitim düzeyi, psikolojik sorunlar ve lojistik konulardır (para, zaman ve koşullar). Bazı araştırmaların sonuçlarına göre ise aile katılımını etkileyen etmenler şunlardır; ebeveyn ve eğitimcilerin olumsuz tutumları, ebeveynlerin okul yönetimi ve öğretmenlerle iletişim sorunları, ebeveynlerin çoğunun isteksiz ve pasif olması, ebeveynlerin gündüz çalışıyor olması, aile katılımına istekli velilerin nasıl katılımında bulunabilecekleri hakkında bilgi eksiklerinin olması, ebeveynlerin okul ve öğretmen tarafından yeterince desteklenmemesi, katılımın çoğunlukla ebeveynlerin okula gelip bilgi alışverişinde bulunarak öğretmenlerin tavsiyelerini alması ve davet edildiğinde toplantılara katılma gibi etkinliklerle sınırlı olması, okul-aile işbirliği çalışmalarının etkin bir şekilde yürütülmemesi, okul yetkilileri ile ebeveynlerin kayıt dönemleri ve çok özel durumlar dışında bir araya gelmemesi, öğretmenlerin aile katılımı çalışmaları sırasında ailelerin eğitiminin yetersiz olmasından dolayı sıkıntı yaşamaması, kültürel farklılıkların ortak karar vermede sorun yaratması ve sınıf ortamının bu uygulamalar için elverişsiz olması, öğretmen ve yöneticilerin ebeveynlerin eğitim sürecine katılmaları konusunda hemfikir olması fakat çoğunun uygulamada bunu gösterememesidir (Aslanargun, 2007; Abbak, 2008; Atakan, 2010; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Günay Bilaloğlu, 2014; Güler Yıldız, 2019). Ayrıca yapılan diğer çalışmalarda okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarını öğretmenlerin yaş durumunun etkilediği (Bayraktar, Güven ve Temel, 2016), ebeveynlerin medeni durumunun, gelir düzeyinin, mesleğinin, çocuğuyla aktif biçimde ilgilenmek için ayırdığı sürenin ve çocuğun öğrenim gördüğü kurum türünün aile katılım düzeylerinde farklılaşma yaratan değişkenler olduğu belirlenmiştir (Yavuz Konokman ve Yokuş, 2016).

Kaliteli bir eğitime ulaşmak için sağlıklı bir öğretmen-aile işbirliğine, sağlıklı bir işbirliği için ise tarafların birbirleriyle açık iletişim kurmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Çocukların ilk eğitimcilerinin anne babaları olduğu düşünüldüğünde, ailelerin çocuklarının eğitimini desteklemesi ve katkıda bulunmasını sağlayan, sistematik ve kurumsal bir eğitim veren okul ile evdeki eğitimi paralel bir şekilde yürütüp bütünleştiren bir yaklaşım sergilenmelidir. Eğitimde bütünlüğü ve devamlılığı sağlayan okul aile işbirliği gerçekleştiğinde çocukların başarısı artmakta, katılım, güdülenme, kendine güven ve olumlu davranışların gelişmesi de gerçekleşmektedir. Ayrıca çocukların okul ve öğretmene ilişkin olumlu tutumlar geliştirmesinde de aile katılımı temel araç olarak görülmektedir (Güler Yıldız, 2015; Şahin ve Ünver, 2005). Yapılan araştırmalarda; aile katılımı ile ilgili öğretmen ve ebeveyn görüşlerinin (Bayraktar, Güven ve Temel, 2016; Erkan, Uludağ ve Dereli, 2016; Gökkyer, 2017; Günay Bilaloğlu ve Aktaş Arnas, 2019), aile katılımı için hazırlanan programların etkililiğinin (Çetinkaya, 2017) ya da okullarda uygulanan aile katılımı etkinliklerinin incelendiği (Gülay Ogelman, 2014) görülmektedir. Bu çalışmalarda aile katılım etkinliklerinin programın önerdiği şekilde uygulanmadığı belirlenmiştir. Ayrıca Kurtulmuş (2016) aile katılım çalışmalarının çeşitliliğinin ve niteliğinin oldukça yetersiz kaldığını vurgulamıştır. Bu nedenle aile katılımı çalışmalarının yeterince ve nitelikli bir şekilde gerçekleştirilmesinde karşılaşılan engellerin araştırılmasının önem taşıdığı düşünülmektedir. Hem ebeveyn hem de öğretmen bakış açısından aile katılımını engelleyen etmenlerin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular okul öncesi eğitimde aile katılımının daha etkili bir şekilde gerçekleştirilmesinde yol gösterebilir.

Yöntem

Bu araştırmada betimsel yaklaşım temele alınarak nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni kullanılmıştır. Tarama çalışması; bir araştırma evreninin, eğilim tutum ya da görüşlerini bu evrendeki bir örnekleme çalışarak nicel ya da sayısal olarak tanımlamaya imkân sağlar (Creswell, 2014).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Konya ili merkez ilçelerinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ebeveynler oluşturmaktadır. Örneklem belirleme için rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Toplamda 106 öğretmen ve 110 ebeveyn araştırmaya katılmıştır. Ebeveynlerin tamamı annelerden oluşmaktadır. Annelere ilişkin genel bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Annelerin yaş ve öğrenim durumlarına göre dağılımı

Yaş	Frekans (f)	Yüzde (%)
18-25 yaş	13	11,8
26-35 yaş	70	63,6
36- 45 yaş	26	23,6
46- 55 yaş	1	,9
Toplam	110	100
Öğrenim durumu		
İlkokul	44	40,1
Lise	39	35,4
Yüksekokul	5	4,5
Üniversite	17	15,5
Lisansüstü	5	4,5
Toplam	110	100

Tablo 1'de, annelerin yarısından fazlasının 26-35 yaş, %23,6'sının 36-45 yaş ve %11,8'inin 18-25 yaş arasında olduğu; %40,1'inin ilkokul, %35,4'ünün lise ve %15,5'inin üniversite mezun olduğu görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin tamamı kadın olup diğer bilgileri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin yaş, öğrenim durumu ve sınıfta yardımcı bulunma durumuna göre dağılımı

Yaş	Frekans (f)	Yüzde (%)
18-25 yaş	15	14,2
26-35 yaş	47	44,3
36- 45 yaş	38	35,8
46- 55 yaş	6	5,7
Toplam	106	100
Öğrenim durumu		
Meslek lisesi	2	1,9
Yüksekokul	6	5,7
Üniversite	94	88,7
Lisansüstü	4	3,8
Toplam	106	100
Yardımcı bulunma durumu		
Var	61	57,5
Yok	45	42,5
Toplam	106	100

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin %44,3'ünün 26-35 yaş, %35,8'i 36-45 yaş ve %14,2'sinin 18-25 yaş arasında olduğu; büyük çoğunluğunun üniversite mezunu olduğu; %57,5'inin sınıfında yardımcı bulunduğu ve %42,5'inin ise sınıfında yardımcı bulunmadığı gözlenmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanmasında Genel Bilgi Formu ve Okul Öncesi Eğitim Programı Aile Katılımı Formu kullanılmıştır. Genel Bilgi Formu annelerin yaş ve öğrenim durumları ile öğretmenlerin yaş, öğrenim düzeyi ve sınıfta yardımcı bulunma durumu bilgilerinden oluşmaktadır. Okul Öncesi Eğitim Programı Aile Katılımı Formu ise öğretmen ve ebeveynlerin aile katılımını engelleyen etmenlere ilişkin görüşlerini içeren maddelerden oluşmaktadır. Form araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Okul Öncesi Eğitim Programı Aile Katılımı Formu geliştirilirken Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel ve Kılıç'ın (2013) anket geliştirme süreci temel alınmıştır. Buna göre problemi tanımlama

(amaç ve soru belirleme), madde yazma (taslak form oluşturma), uzman görüşü alma (ön uygulama formu oluşturma), ön uygulama ve forma son şeklini verme basamakları izlenmiştir. Form, alanyazında yer alan aile etkinliklerine katılımı etkileyen faktörler (Koçak, 1991; Cömert ve Güleç, 2004; Yazıcı, Yüksel ve Güzeller, 2005; Çağdaş ve Seçer, 2006; Eğmez, 2008; Çamlıbel Çakmak, 2010; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Tezel Şahin ve Özyürek, 2010; Ünüvar, 2010; Erdener, 2014; Güler Yıldız, 2015; Aydoğan, 2017; Güler Yıldız, 2017) dikkate alınarak hazırlanmış olup üçlü likert tipindedir. Hem öğretmenlere hem de ebeveynlere uygulanmak üzere düzenlenmiştir. Formun kapsam geçerliği için Uzman Değerlendirme Formu ile birlikte alanda uzman dört öğretim üyesinin görüşüne sunulmuş ve dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra formdaki maddelerin anlaşılabilirliğini test etmek için 30 anne ve 30 öğretmenle ön deneme uygulaması yapılmıştır. Ön uygulama sonuçlarına dayalı olarak form gözden geçirilmiş ve son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Veri toplama işlemi tamamlandıktan sonra veriler elde edilen veriler istatistik programına girilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Veriler üzerinde betimsel istatistikler yapılarak frekans ve yüzdelik dağılımlar verilmiştir.

Bulgular

Aile katılımını engelleyen etmenler hem öğretmenler hem de ebeveynler açısından ayrı ayrı incelenerek elde edilen bulgular sunulmuştur. İlk olarak, aile katılım etkinliklerine ailelerin zaman sınırlılıkları nedeni ile katılım göstermeme durumuna ilişkin öğretmen ve ebeveynlerin görüşlerine yer verilmiştir (Tablo 3 ve Tablo 4).

Tablo 3. Annelerin “Ebeveynler zamanları sınırlı olduğu için okul etkinliklerine katılmada zorluklar yaşıyorlar (iş ve diğer sorumluluklar)” maddesine ilişkin görüşleri

	n	%
Katılıyorum	65	61,3
Emin Değilim	25	23,6
Katılmıyorum	16	15,1
Toplam	106	100

Tablo 4. Öğretmenlerin “Zamanım sınırlı olduğu için okul etkinliklerine katılmada zorluklar yaşıyorum (iş ve diğer sorumluluklar)” maddesine ilişkin görüşleri

	n	%
Katılıyorum	71	64,5
Emin Değilim	15	13,6
Katılmıyorum	24	21,8
Toplam	110	100

Yukarıdaki tablolarda görüldüğü üzere ebeveynlerin okuldaki etkinliklere katılımını etkileyen faktörlerden zaman sınırlılığı ile ilgili olarak öğretmenler ve ebeveynler benzer görüşlere sahiptirler. Öğretmenlerin %61,3’ü ve ebeveynlerin %64,5’i ebeveynlerin zamanlarının sınırlı olduğu için etkinliklere katılmadıklarını belirtmişlerdir. Aile katılımı etkinliklerine “diğer çocukların bakımı” nedeniyle katılamama ile ilgili öğretmen ve ebeveyn görüşleri aşağıdaki tablolarda yer almaktadır (Tablo 5 ve 6).

Tablo 5. Annelerin “Diğer çocuklarına baktıkları için okul etkinliklerine katılmada zorlanıyorlar” maddesine ilişkin görüşleri

	n	%
Katılıyorum	60	56,6
Emin Değilim	20	18,9
Katılmıyorum	26	24,5
Toplam	106	100

Tablo 6. Öğretmenlerin “Diğer çocuklarıma baktığım için okul etkinliklerine katılmıyorum” maddesine ilişkin görüşleri

	n	%
Katılıyorum	48	43,6
Emin Değilim	17	15,5
Katılmıyorum	45	40,9
Toplam	110	100

Tablo 5 ve Tablo 6 incelediğinde, diğer çocukların bakımı nedeniyle ailelerin okuldaki etkinliklere katılamaması konusunda ebeveynlerin ve öğretmenlerin farklı görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Ebeveynlerin bir kısmı bunu etkinliklere katılmada bir engel olarak görmezken (%40,9) öğretmenlerin yarısından fazlası diğer çocukların bakımını etkinliklere katılmada engelleyici bir faktör olarak belirtmişlerdir (%56,6). Ebeveynlerin ulaşım sorunu nedeniyle etkinliklere katılmada zorluk yaşama durumlarına ilişkin bulgulara ise Tablo 7 ve 8’de yer verilmiştir.

Tablo 7. Annelerin “Ulaşım sorunlarından dolayı okul etkinliklerine katılmada zorlanıyorlar” maddesine ilişkin görüşleri

	n	%
Katılıyorum	41	38,7
Emin Değilim	22	20,8
Katılmıyorum	43	40,6
Toplam	106	100

Tablo 8. Öğretmenlerin “Ulaşım sorunlarından dolayı okul etkinliklerine katılmada zorlanıyorum” maddesine ilişkin görüşleri

	n	%
Katılıyorum	25	22,7
Emin Değilim	12	10,9
Katılmıyorum	73	66,4
Toplam	110	100

Tablo 7 ve Tablo 8’de görüldüğü üzere ebeveynlerin çoğunluğu (%66,4) ulaşımı aile katılımında bir sorun olarak görmezken öğretmenlerin %38,7’si ulaşımı aileler için bir sorun olduğunu belirtirken, %40,6’sı ulaşımı bir sorun olarak görmediklerini ifade etmişlerdir. Aile katılım etkinliklerine katılımı engelleyen bir diğer problem uygun olmayan tutum ve davranışlardır. Uygun olmayan tutum ve davranışlar hem ebeveynlerden hem de öğretmenlerden kaynaklanıyor olabilir. Ebeveynler ve öğretmenlere karşılıklı tutum ve davranışlar hakkında görüşleri sorulmuş ve bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur (Tablo 9 ve Tablo 10).

Tablo 9. Annelerin “Ebeveynlerin uygun olmayan tutum ve yaklaşımlarından dolayı bu tür etkinlikler düzenlemek istemiyorum” maddesine ilişkin görüşleri

	n	%
Katılıyorum	33	31,1
Emin Değilim	15	14,2
Katılmıyorum	58	54,7
Toplam	106	100

Tablo 10. Öğretmenin “Öğretmenin uygun olmayan tutum ve yaklaşımlarından dolayı bu tür etkinliklere katılmak istemiyorum” maddesine ilişkin görüşleri

	n	%
Katılıyorum	19	17,3
Emin Değilim	13	11,8
Katılmıyorum	78	70,9
Toplam	110	100

Tablo 9’da öğretmenlerin ebeveynlerin uygun olmayan tutum ve yaklaşımlarından dolayı aile katılımı etkinlikleri düzenlemek istememesine yönelik frekanslar görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin yarısından fazlası (%54,7) etkinlik düzenlediklerini ve %31,1’i ise uygun olmayan tutum ve yaklaşımlardan dolayı aile katılımı etkinlikleri düzenlemek istemediklerini belirtmişlerdir. Tablo 10’da ise ebeveynlerin büyük bir çoğunluğu (%70,9) öğretmenlerin uygun olmayan tutum ve yaklaşımlarının aile katılımı etkinliklerine bir engel teşkil etmediği yönünde görüşlerini bildirmişlerdir.

Tablo 11. Annelerin “Ebeveynlerin okul etkinliklerine katılmalarına engel olan dil/kültürel vb. engelleri var” maddesine ilişkin görüşleri

	n	%
Katılıyorum	29	27,4
Emin Değilim	10	9,4
Katılmıyorum	67	63,2
Toplam	106	100

Tablo 12. Öğretmenlerin “Okulda düzenlenen etkinliklere katılmama engel olan dil/kültürel vb. engeller var” maddesine ilişkin görüşleri

	n	%
Katılıyorum	15	13,6
Emin Değilim	12	10,9
Katılmıyorum	83	75,5
Toplam	110	100

Kültürel farklılıklar ailelerin okuldaki etkinliklere katılımını büyük oranda etkileyen faktörlerdendir. Özellikle dil gibi kültürel temelli faktörler aileler ile iletişimi etkilemektedir (Tinkler, 2002). Yukarıdaki tablolarda öğretmen ve ebeveynlerin bu konudaki görüşlerine yer verilmiştir (Tablo 11 ve Tablo 12). Öğretmenlerin ve ebeveynlerin bu örneklem grubunda görüşleri benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin %63,2’si ailelerin etkinliklere katılmada kültürel olarak herhangi bir engelleyici durumlarının olmadığını belirtirken ebeveynlerin %75,5’i kültürel faktörlerin onların aile katılımı etkinlikleri üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 13. Annelerin “Ebeveynler, maddi sıkıntılarından dolayı aile katılımı etkinliklerine katılmıyorlar” maddesine ilişkin görüşleri

	n	%
Katılıyorum	34	32,1
Emin Değilim	17	16,0
Katılmıyorum	55	51,9
Toplam	106	100

Tablo 14. Öğretmenlerin “Okulda düzenlenen etkinliklere katılmama engel maddi sıkıntılarım var” maddesine ilişkin görüşleri

	n	%
Katılıyorum	29	26,4
Emin Değilim	10	9,1
Katılmıyorum	71	64,5
Toplam	110	100

Ekonomik düzey bireylerin hayatlarını birçok alanda etkilediği gibi çocukların eğitiminde de bir takım engellere sebep olabilir. Örneklem grubunda yer alan ebeveynlerin yarıdan fazlası aile katılımını engelleyen maddi sıkıntılarının olmadığını belirtmişlerdir (%64,5). Öğretmenlerin yarısından fazlası ebeveynlere benzer şekilde bu görüşü desteklemişlerdir (%51,9).

Tablo 15. Annelerin “Aile katılımı etkinlikleri düzenlemediğim için aileler katılmıyorlar” maddesine ilişkin görüşleri

	n	%
Katılıyorum	23	20,9
Emin Değilim	12	10,9
Katılmıyorum	75	68,2
Toplam	110	100

Tablo 16. Öğretmenlerin “Aile katılımı etkinlikleri düzenlenmediği için katılmıyorum” maddesine ilişkin görüşleri

	n	%
Katılıyorum	11	10,4
Emin Değilim	10	9,4
Katılmıyorum	85	80,2
Toplam	106	100

Öğretmenlerin aile katılımı etkinlikleri düzenlemeleri ile ilgili olarak verilen cevaplar yukarıdaki tablolarda görülmektedir (Tablo 15 ve Tablo16). Öğretmenler ve ebeveynler bu konuda benzer görüşlere sahip olsa da ebeveynler öğretmenlerden farklı olarak %20,9'luk bir oranla aile katılımı etkinliklerinin düzenlenmediğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ve ebeveynlerin büyük çoğunluğu öğretmenlerin aile katılımı etkinlikleri düzenlediğini ve katılım nedenleri ile ilgili bunun bir sorun olmadığını dile getirmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen ve ebeveynlerin aile katılımına engel gördüğü durumların belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada sonuçlar katılımcıların görüşlerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Öğretmenler açısından değerlendirildiğinde, aile katılımında en belirgin engel ebeveynlerin zaman sınırlılığı konusunda zorluklara sahip olmalarıdır. Ebeveynler de gerek iş yaşamı gerek hayatın içerisinde üzerlerine aldıkları sorumlulukların zamanlarını kısıtladığını ve bundan dolayı aile katılımlarında yeterince yer alamadıklarını düşünmektedirler. Yapılan çalışmada elde edilen sonuçlara benzer şekilde alanyazında da ebeveynlerin iş ve zamanlama sorunları yaşadıkları için aile katılımı gerektiren etkinliklere katılmadıkları belirtilmiştir (Leitch ve Tangri, 1988; Brown, 1989; Caplan, 2001; Russell ve Granville, 2005; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Gülay Ogelman, 2014;

Murray, Finigan-Carr, Jones, Copeland-Linder, Haynie ve Cheng, 2014). Günümüz iş ve çalışma koşulları dikkate alındığında aile katılımı konusunda zaman sınırlılığının en önemli engel olarak belirtilmesi araştırma sonuçları için beklenen bir durum olarak düşünülebilir. Anne ve babaların ekonomik koşullarını geliştirmeye yönelik istekleri ile aile bireylerinin yaşam koşullarını iyileştirmeye yönelik çabaları nedeniyle yoğunlaşan çalışma yaşantısı aile katılımına zaman ayıramama sorununun ortaya çıkmasında etkili olabilir.

Öğretmenler diğer çocukların bakımından dolayı ebeveynlerin aile katılımı süreçleri konusunda zorluklar yaşadığını yoğun bir şekilde belirtmişlerdir. Leitch ve Tangri (1988) öğretmenlerin geniş ailelerin katılıma yanaşmadıklarını ifade ettiklerini, Caplan (2001) çocuk bakımının ebeveynlerin okuldaki etkinliklere katılmama nedenleri arasında olduğunu, Russell ve Granville (2005) birden fazla çocuğa sahip olmanın ebeveynlerin aile katılımı çalışmalarına engel olduğunu vurgulamışlardır. Bu çalışmada da öğretmenler ailelerin diğer çocukların bakımı sebebi ile çalışmalara katılım göstermediğini düşünürken, ebeveynlerin büyük bir kısmı bu konuda aynı fikirde olmadıklarını bildirmişlerdir. Bu doğrultuda ebeveynlerin çocukları arasında bir denge oluşturmaya çalışmalarını ve bu sebeple oluşan sorunun çocuklarından kaynaklanan bir engel olarak değil zaman sorunu olarak gördükleri düşünülebilir.

Alanyazın incelendiğinde, aileler açısından katılımı engelleyen bir diğer faktör olarak ulaşım görülmektedir (Aktaş Arnas, 2017). Taşıt ücretleri, bir yerden bir yere taşınma ve uzaklık gibi sorunlar aile katılımını engellemektedir (Williams ve Sanchez, 2013). Caplan (2001) ebeveynlerin aile katılım çalışmalarına katılmama nedenleri arasında ulaşım sorununa dikkat çekmektedir. Fakat araştırmanın sonuçlarına göre ailelerin büyük çoğunluğu ulaşımın aile katılımı etkinliklerine katılım konusunda bir sorun teşkil etmediğini ifade etmişlerdir. Buna karşın öğretmenlerin bir kısmı ulaşımı aile katılımında bir engel olarak belirtmişlerdir. Ailelerin katılımında ulaşımı bir sorun olarak görmemelerinin sebebi ailelerin çocukları mahalle içerisindeki en yakın okullara kayıt ettirmelerinden kaynaklı olduğu düşünülebilir. Dolayısı ile herhangi bir ulaşım sorunu ile karşı karşıya kalmadıkları düşünülebilir.

Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerden kaynaklanan sebeplerden dolayı aile katılımını engelleyen faktörler; aile katılımı etkinliklerini planlamanın çok zaman alması, aile katılımı konusunda yeterli bilgiye sahip olmama, ailelerin ilgisiz ve bilgisiz olmaları, ailelerin kendi sınırlılıklarını aşacakları ve bunun da karışıklığa yol açacağını düşündükleri, aile katılımına karşı olumsuz tutumlar (Becker ve Epstein, 1982; Aydoğan, 2007; Flynn, 2007; Crites, 2008; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Özgan ve Aydın, 2010; Ünal, Yıldırım ve Çelik, 2010) olarak sıralanmaktadır. Ailelerden kaynaklı aile katılımını engelleyen etmenler ise zaman yetersizliği, iletişim bozukluğu, yönetici ve öğretmenlerin olumsuz tutumu, yeterli bilgiye sahip olmama, yetersiz işbirliği, ekonomik koşullar olarak belirtilmektedir (Ensari ve Zembat, 1996; Nakamura, 2000; Balkar, 2009; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Kandemir, 2010; Özgan ve Aydın, 2010; Aktaş Arnas, 2017). Bu tür olumsuzluklar paydaşların birbirlerine olumsuz tutum geliştirmelerine, dolayısıyla aile-okul arasında iletişimsizliğe neden olabilir. Bu da ailelerin katılımını azaltmakta veya engellemektedir (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Oysa nitelikli ebeveyn-öğretmen ilişkisi çocukların akademik ve davranışsal çıktılarını destekleyebilir ve aile-okul işbirliği yoluyla güçlendirebilir (Garbacz, Sheridan, Koizol, Kwon ve Holmes, 2015). Fakat bu araştırmaya katılan ebeveyn veya öğretmenler, uygun olmayan davranışlarından dolayı aile katılım etkinliklerinin uygulanamaması durumuna büyük oranda katılmadıklarını belirtmişlerdir. Dolayısı ile bu örneklem bağlamında öğretmen ve ebeveynlerin aile katılımı etkinliklerine engel teşkil edecek bir tutum göstermedikleri veya bu konuda iş birliği içerisinde hareket edebildikleri söylenebilir. Buna ek olarak ebeveynlerin ya da öğretmenlerin karşılıklı olarak olumsuz bir durum yaşasalar bile bunu aile katılım etkinliklerine yansıtmadıkları da düşünülebilir.

Colombo (2004) öğretmenlerin çeşitli kültür ve dile sahip ebeveynlerle etkileşim kurarken kendi kültürel lenslerini kullanırlarsa kültürel farklılıkların önemli iletişim zorlukları yaratabileceğini vurgulamaktadır. Taffel (2001), birçok ebeveynin taleplerinin desteklenmediğini, yanlış anlaşıldığını ve bu durumdan dolayı ebeveynlerin zorlandıklarını belirtmektedir. Çalışmanın yürütüldüğü bu örneklem grubunda öğretmenler ve aileler, dil, kültür gibi etmenlerin aile katılımı etkinliklerine büyük oranda etki etmediğini düşünmektedirler. Bu sonucun en büyük nedeni çalışmanın il merkezi ve merkez ilçelerinde

yürütülmesi ve dolayısı ile farklı kültürleri içinde barındıran nüfusun yoğun olmayışından kaynaklı olduğu düşünülebilir.

Yapılan çalışmalarda ebeveynlerin maddi sıkıntılardan dolayı aile katılım çalışmalarında yer alamadıkları belirtilmektedir (Epstein, 2001; Welsch ve Zimmer, 2008; Guryan, Hurst ve Kearney; 2008; Hornby ve Blackwell, 2018). Bu çalışmada öğretmenlerin yarısı (%51,9) ve ebeveynlerin yarıdan fazlası (%64,5) maddi sıkıntılardan aile katılımı için bir engel olmadığını belirtirken öğretmenlerin (%32,1) ve ebeveynlerin (%26,4) bir kısmının engel olarak gördüğü belirlenmiştir. Sonuç olarak bu örneklem grubunda öğretmenler ve ebeveynler maddi sıkıntıları aile katılımını etkileyen olumsuz faktörler arasında görmemektedirler. Bunun sebeplerinden biri ebeveynlerin aile katılımı etkinliklerine önem vererek ilgi göstermeleri diğeri de ebeveynlerin maddi durumları ne olursa olsun öğretmenlik becerileri gereği aile katılımı etkinliklerinin uygun şekilde yönetildiği takdirde sorun oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu öğretmenlerin aile katılımı etkinlikleri düzenleme durumu ile ilgilidir. Araştırma örneklemindekilerin büyük çoğunluğu öğretmenlerin aile katılımı etkinlikleri düzenlediğini ve bunu katılıma engel nedenler arasında görmediklerini belirtmişlerdir. Bu sonuç, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi'nde aile katılımının çocuğa ve aileye faydalarına vurgu yapılması ile 2023 Eğitim Vizyonu hedefleri arasında da yer aldığı gibi ailenin toplum temelli eğitimin amacına yönelik olarak çocuğun eğitiminde yer alması gerekliliği ile öğretmenlerde aile katılımı etkinliklerinin önemi ve gereği ile ilgili farkındalığın artmış olması ile açıklanabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, zaman sınırlılığı sebebi ile gerçekleştirilemeyen aile katılımı etkinlikleri için okul-aile işbirliği esas alınarak bazı önlemler alınabilir. Özellikle okula gelemeyen ebeveynler için öğretmenler ev temelli aile katılımı etkinlikleri planlamalı ve aileleri bu şekilde sürece dâhil etmelidir. Aile katılımı ile ilgili ebeveynleri bilinçlendirecek seminer veya çalışmalar yapılmalıdır. Bu doğrultuda ebeveynler evde çocuklarına nasıl rehber olabileceklerini öğrenmelidir. Ailelerin diğer çocuklarının katılımları konusunda engel teşkil ettiği noktalarda öğretmenler kardeşlerin de sürece etkili bir şekilde dâhil olabilecekleri hem okul hem de ev temelli katılımlar düzenlemelidir. Aile ve öğretmen işbirliğini güçlendirecek etkinlikler okul idaresi ya da öğretmenler tarafından planlanmalıdır. Bununla birlikte yapılacak araştırmalarda kültürel farklılıkları olan ailelerin ve öğretmenlerin aile katılımı etkinlikleri ile ilgili tutumları veya süreç içerisindeki deneyimleri ile ilgili derinlemesine incelemeler yapılabilir.

Kaynakça

- Abbak, B.S. (2008). *Okulöncesi eğitim programındaki aile katılımı etkinliklerinin anasınıfı öğretmenleri ve veli görüşleri açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aktaş Arnas, Y. (2017). *Okul öncesi eğitimde aile katılımı*. Y. Aktaş Arnas, (Ed.). Aile eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı (3. Baskı) içinde (54-63). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 119-135.
- Atakan, H. (2010). *Okul öncesi eğitiminde aile katılımı çalışmalarının öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Aydoğan, İ. (2007). Okul faaliyetlerine aile katılımını engelleyen faktörler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 259-273.
- Aydoğan, Y. (2017). Okul öncesi eğitim programlarında aile katılımı. T. Güler Yıldız, (Ed.). *Anne baba eğitimi* (4. Baskı) içinde (100-136). Ankara: Pegem Akademi.
- Balkar, B. (2009). Okul-aile işbirliği sürecine ilişkin veli ve öğretmen görüşleri üzerine nitel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 105-123.
- Bayraktar, V., Güven, G., ve Temel, Z.F. (2016). Okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 755-770.
- Becker, H.J., and Epstein, L.J. (1982). Parent involvement: A survey of teacher practices. *The Elementary School Journal*, 83 (2), 85-102.

- Brown, P.C. (1989). *Involving parents in the education of their children*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Urbana, IL: Clearinghouse.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., ve Kılıç, E. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Caplan, J. (2001). *Strengthening the connection between school and home*. National Association of Elementary School Principals, Alexandria, VA.
- Colombo, M.W. (2004). Family literacy nights and other home-school connections. *Educational Leadership*, 61(8), 48-51.
- Cömert, D., ve Güleç, H. (2004). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: Öğretmen- aile - çocuk ve kurum. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 131-145.
- Creswell, J.W. (2014). *Nitel, nicel araştırma deseni ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. Ed. SB Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Crites, C.V. (2008). *Parent and community involvement: A case study* (Unpublished doctoral dissertation). Liberty University, Lynchburg, VA.
- Çağdaş, A., ve Seçer, Z. Ş. (2006). *Anne-baba eğitimi*. (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çamlıbel Çakmak, Ö. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(20), 1-17.
- Çetinkaya, H. (2017). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4-6 yaş grubu çocukların annelerine yönelik bir aile katılımı programı önerisi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eğmez, K. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Ensari, H. ve Zembat, R. (1999). Yönetim stillerinin ailenin okulöncesi eğitim programlarına katılımı üzerindeki etkileri. *Marmara Üniversitesi anaokulu/anasınıfı öğretmeni el kitabı*, (ss. 180-205). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Epstein, J.L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Epstein, J.L. (2001). *School, family and community partnership: Caring for the children we share*. California: Corwin Press.
- Erdener, M.A. (2014). The factors which contribute or limit parent involvement in schooling. *Education Sciences*, 9 (1), 36-47.
- Erdoğan, Ç., ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431.
- Erkan, S., Uludağ, G., ve Dereli, F. (2016). Okul öncesi öğretmenleri, okul yöneticileri ve ebeveynlerin aile katılımına ilişkin algılarının incelenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(1), 221-240.
- Flynn, G.V. (2007). Increasing parental involvement in our schools: The need to overcome obstacles, promote critical behaviors, and provide teacher training. *Journal of College Teaching & Learning*, 4(2), 23-30.
- Garbacz, S.A., Sheridan, S.M., Koizol, N.A., Kwon, K., and Holmes, S.R. (2015). Congruence in parent-teacher communication: Implications for the efficacy of CBC for students with behavioral concerns. *School Psychology Review*, 44, 150-168.
- Gökkyer, N. (2017). Family participation strategies of preschool teachers. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 18(3), 334-348.
- Guryan, J., Hurst, E., and Kearney, M. (2008). Parental education and parental time with children. *Journal of Economic Perspectives*, 22(3), 23-46.
- Gülay Ogelman, H. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı çalışmaları: Denizli İli örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(17), 259-284.
- Güler Yıldız, T. (2015). Okul öncesi eğitimde ailenin önemi ve okul aile işbirliği. G. Haktanır, (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş*. (9. Baskı) içinde (279-306). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güler Yıldız, T. (2017). Ailenin tanımı, tarihsel gelişimi ve aile çeşitleri. T. Güler Yıldız, (Ed.). *Anne baba eğitimi* (4. Baskı) içinde (13-35). Ankara: Pegem Akademi.
- Güler Yıldız, T. (2019). *Community involvement and public engagement in early childhood education (Turkey)*. London: Bloomsbury Publishing.
- Günay Bilaloğlu, R. (2014). *Okul öncesi eğitimde aile katılımı etkinliklerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve aile katılımı etkinliklerinin dil-matematik becerilerinin geliştirilmesine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Günay Bilaloğlu, R. ve Aktaş Arnas, Y. (2019). Okul öncesi eğitimde aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 804-823.

- Hornby, G., and Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: an update. *Educational Review*, 70(1), 109-119.
- 2023 Eğitim Vizyonu (2019). 12.04.2019 tarihinde <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Ireland, K. (2014). The definition of parent involvement. 16.03.2019 tarihinde <http://www.livestrong.com/article/75306-definition-parent-involvement/> adresinden alınmıştır.
- Kandemir, E. (2010). *İlköğretim okullarındaki okul-aile birliklerinin işleyişinde karşılaşılan sorunlar*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Kirkwood, D. (2016). Understanding the power of parent involvement. 13.06.2018 tarihinde <https://www.naeyc.org/resources/blog/understanding-power-parent-involvement> adresinden erişilmiştir.
- Koçak, Y. (1991). Okul aile iletişiminin engelleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 129-133.
- Kurtulmuş, Z. (2016). Okul öncesi eğitimde uygulanan etkinlik planlarında aile katılımı boyutunun incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 5(1), 71-84.
- Leitch, M., and Tangri, S. (1988). Barriers to home-school collaboration. *educational horizons*, 66(2), 70-74.
- Mağden, D. (1993), "Okul Öncesi Eğitim Programlarında Yeni Yaklaşımlar", 9. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, YA- PA Yayınları, İstanbul.
- Murray, K.W., Finigan-Carr, N., Jones, V., Copeland-Linder, N., Haynie, D.L., and Cheng, T.L. (2014). Barriers and facilitators to school-based parent involvement for parents of urban public middle school students. *Sage Open*, 4(4), 1-21.
- Nakamura, R.M. (2000). *Healthy classroom management: Motivation, communication, and discipline*. Canada: Wadsworth Thomson Pub.
- OBADER (2013). *Okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberi*. Ankara.
- Özgan, H., ve Aydın, Z. (2010). Okul-aile işbirliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1169-1189.
- Rogers, M.A., Theule, J., Ryan, B.A., Adams, G. R., and Keating, L. (2009). Parental involvement and children's school achievement. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(1), 34-57.
- Russell, K., and Granville, S. (2005). *Parents' views on improving parental involvement in children's education*. 04.01.2019 tarihinde <http://www.gov.scot/Publications/2005/03/20759/53617> adresinden alınmıştır.
- Şahin, F.T., ve Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 23-30.
- Taffel, R. (2001). *Getting through to difficult kids and parents*. New York: The Guilford Press.
- Tezel Şahin, F. ve Özyürek, A. (2010). *Anne baba eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Tinkler, B. (2002). A review of literature on Hispanic/Latino parent involvement in K-12 education. *Latino Parent Report*, 2-24. (Report No. RC-023-599) University of Denver. (ERIC Document Reproduction service No. ED469134).
- Ünal, A., Yıldırım, A., ve Çelik, M. (2010). İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin velilere ilişkin algılarının analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 261- 272.
- Ünüvar, P. (2010). Aile katılımı çalışmalarına yönelik ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (3), 719-730.
- Welsch, D.M., and Zimmer, D.M. (2008). After-school supervision and children's cognitive achievement. *The Journal of Economic Analysis & Policy*, 8, 1-27.
- Williams, T.T., and Sanchez, B. (2013). Identifying and decreasing barriers to parent involvement for inner-city parents. *Youth & Society*, 45, 54-74.
- Yaşar Ekici, F. (2017). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişki, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (1), 543-562.
- Yavuz Konokman, G., ve Yokuş, G. (2016). Ebeveynlerin okul öncesi eğitime katılım düzeylerine ilişkin algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 176-193.
- Yazıcı, Z., Yüksel, B. ve Güzeller, C. (2005). Ebeveynlerin okul öncesi eğitimde uygulanan aile katılım çalışmalarından beklentileri. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 7(13), 63-76.



Intergenerational Conflict Between Generation X Academicians and Generation Y Postgraduate Students in Higher Education¹

Osman Ferda BEYTEKİN², Miray DOĞAN³

Abstract

In this study, it was aimed to reveal the intergenerational conflict between generation X academicians and generation Y postgraduate students in higher education. In the phenomenological study, intergenerational conflict was studied through semi-structured interviews with 10 generation X academicians and 15 generation Y postgraduate students at Ege University in Izmir during the 2017-2018 academic year. In today's higher education, intergenerational gap between academicians and students leads to some conflicts in educational context. Overcoming and creating effective educational context by using intergenerational conflict may seem difficult but not insurmountable. Conflicts in higher education should be resolved rather than reducing, eliminating or limiting their existence. The aim of this study is to determine the subjects of intergenerational conflicts between generation X academicians and generation Y postgraduate students in higher education. The results of the research revealed that generation Y postgraduate students experienced intergenerational conflict with generation X academicians in topics such as communication style, status differences, disagreements on teaching methods and technology literacy. Generation X academicians experienced intergenerational conflict with generation Y in themes such as the misbehaviors of postgraduate students, communication style, disrespect, technology literacy and students' individualistic behaviors. According to the generation Y postgraduate students, the reasons of intergenerational conflicts are lack of empathy, miscommunication, being authoritarian and prescriptive. According to the generation X academicians, the reasons of intergenerational conflicts are miscommunication, undisciplined behaviors and irresponsibility. The conflicts cause low motivation, burnout, unwillingness and drop out consequences in Generation Y postgraduate students on the other hand low motivation and depression consequences in generation X academicians. As a result of the study, generation Y postgraduate students suggested to improve the communication skills to improve mutual understanding and to avoid destructive criticism against postgraduate students. The generation X academicians suggested to develop mutual understanding and respect and to avoid prejudices in communication.

Keywords

Intergenerational conflict,
Generation X,
Generation Y,
Higher education

Article Info

Received: 05.11.2019
Accepted: 07.27.2019
Online Published: 12.31.2019

¹ Bu çalışma 2-4 Mayıs 2019 tarihlerinde düzenlenen 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Doç. Dr., Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, ferda.beytekin@ege.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3934-0814>

³ Doktora Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, mraydogan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6734-8947>

Yüksek Öğretimde X Kuşağı Akademisyenler İle Y Kuşağı Lisansüstü Öğrencileri Arasındaki Kuşaklararası Çatışma

Öz

Bu çalışmanın amacı yüksek öğretimde X kuşağı akademisyenler ile Y kuşağı lisansüstü öğrencileri arasındaki kuşaklar arası çatışmanın açığa çıkarılmasıdır. Fenomenolojik desende bu çalışmada, X kuşağı akademisyenler ile Y kuşağı lisansüstü öğrenciler arasındaki kuşaklar arası çatışma yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla incelenmiştir. Araştırmaya, İzmir ili Ege Üniversitesi'nde 2017-2018 eğitim öğretim yılında 10 X kuşağı akademisyen ile 15 Y kuşağı lisansüstü öğrenci katılmıştır. Günümüz yüksek öğretiminde, akademisyenler ile lisansüstü öğrenciler arasında var olan kuşaklar arası fark, eğitim bağlamında çeşitli çatışmalara yol açmaktadır. Kuşaklar arası çatışmanın üstesinden gelmek ve çatışma çözümü yoluyla etkili ve yaratıcı eğitim ortamı oluşturmak zor görünebilir fakat aşılması güç bir engel değildir. Yükseköğretimdeki çatışmaların düzeyinin azaltılması, yok sayılması ya da sınırlanması yerine çözülmesi en uygun davranıştır. Bu çalışmanın amacı, yüksek öğretimde X kuşağı akademisyenler ile Y kuşağı lisansüstü öğrencileri arasında var olan kuşaklar arası çatışma konularının belirlenmesidir. Araştırma sonuçları, Y kuşağı lisansüstü öğrencilerinin X kuşağı akademisyenler ile iletişim tarzı, statü farklılıkları, öğretim yöntemleri konusundaki anlaşmazlıklar ve teknoloji okuryazarlığı gibi konularda kuşaklar arası çatışma yaşadıklarını ortaya koymaktadır. X kuşağı akademisyenlerin, Y kuşağı lisansüstü öğrencilerin hatalı davranışları, iletişim tarzı, saygısızlık, teknoloji okuryazarlığı ve lisansüstü öğrencilerin bireysel davranışları gibi konularda çatışma yaşadıkları görülmüştür. Y kuşağı lisansüstü öğrencilerine göre, kuşaklar arası çatışmaların nedenleri empati eksikliği, iletişimsizlik, otoriter ve kuralcı olmaktır. X kuşağı akademisyenlere göre ise, kuşaklar arası çatışmaların nedenleri iletişimsizlik, disiplinsiz davranışlar ve sorumluluklarını yerine getirmemeleridir. Çatışmalar, Y kuşağı lisansüstü öğrencilerde motivasyon düşüklüğüne, tükenmişliğe, isteksizliğe ve okulu bırakmaya ve X kuşağı akademisyenlerde ise motivasyon düşüklüğü ve depresyona neden olmaktadır. Araştırma sonucunda, Y kuşağı lisansüstü öğrencileri, lisansüstü öğrencilerine yönelik yıkıcı eleştirilerden kaçınılması gerektiğini, iletişim becerilerini ve karşılıklı anlayışı geliştirmeyi önermektedirler. X kuşağı akademisyenler ise önyargılardan kaçınma, karşılıklı anlayış ve saygı geliştirmeyi ve önermektedirler.

Anahtar Kelimeler

Kuşaklararası çatışma,
X kuşağı,
Y kuşağı,
Yükseköğretim

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 11.05.2019

Kabul Tarihi: 27.07.2019

E-Yayın Tarihi: 31.12.2019

Introduction

Conflict and humans are confronted as two concepts that cannot be separated from each other in everyday life. The most important reason why conflict and human concepts are used so often is because man is a social entity. In other words, people cannot continue their lives without another person in organizations and interaction with other individuals is one of the most important life veins. While the intensity and type of interaction are changing, it is not possible to stay away from conflict. This is because everyone's viewpoints about the issues, thoughts, values and judgments about the events, personal desire and their needs are changing. Perhaps the most influential and decisive of all is that the personalities of everyone are different from each other. The individual's personality traits, their attitudes, their values, generation are the factors that most closely affects their behavior. In this context, it is inevitable that individuals who have differences from a wide variety of views are in conflict situations. In addition to this, the conflict is inseparable part of our everyday life and organizational life. Higher education consists of people who have come together from different generations. Sources differentiation of needs and demands of individuals, elements such as subordinate relations are social unit's organizations make it one of the most frequent places of conflict. The occurrence of conflict is one of the basic dynamics of life at universities. Continuously, it is a fact that we confront conflict in every aspect of our life and cannot avoid it. The tendency to listen and to manage intergenerational conflict as a necessity of communication can be characterized as the main variables affecting the nature and form of the relationship between individuals.

The characteristics of generations

From the date of the existence of mankind to the present process, the people who were born and grow within the same years and share all their responsibilities, sorrows and joy in the same era is called generation. If demographics and sociologists created skeleton for each generation, psychographic could form personalities, attitude, lifestyle and values – add fresh blood (McCrinkle, 2014). In fact, given the increasing diversity of age in contemporary organizations, membership in a generation group is likely to become more evident as the basis of one's identity (Urlick, 2012). For Mannheim (1952), generation was initially not a group in sociological terms sense, but a mere context. It is a togetherness of individuals who felt connected but without one train a concrete community. In the same way, historical events provide a context that shapes individuals, but their influence is governed by the nature of the group he / she lives with and simultaneously with the age at which he encounters these events (Lyons et al., 2015).

The differences in the assumptions about what the generation means has a significant impact on both the research and practice. By the way, generational differences can also be examined by researchers considering the impact of world events which shape generational values, attitudes, motivations and workplace expectations (Smith et al., 2016). First, researchers studying generations could be studying different phenomena, making interpreting and building on others' study results problematic. Second, practitioners in the workforce might not share the same understanding of generation and, in effect, be speaking different languages when discussing or training others about generational differences (Urlick et al., 2017).

With beginning a clear and understandable feature of each generation can help to set a range of goals to work together for these different generations and to mobilize their differences with their potential. The four generations currently in the higher education include the Silent Generation, also known as Traditionalists (1925-1945); Baby Boomers (1946-1964); Generation X or Gen X (1965-1981); and the Millennials (1982-1999). The latter are also known as Net Gen, Gen Y, Generation Me, Gen Net, and Digital Natives. A generation is typically described as having been born within a specified range of birth years (Schullery, 2013).

Traditionalist

These individuals grew up (1925-1945) in a time during World War two and forced to deal with economic hardships, which is thought to have instilled in them the values of frugality and hard work (Costanza & Finkelstein, 2015). That's why, high level of anxiety, withdrawal and assurance are the main characteristics of these generation. These key features have been distinctive in both their behaviors and their choices in the work and personal lives of individuals. That is, these generations of individuals are highly committed, disciplined, cohesive and hardworking individuals in business life. The elders of our age these generation members as decision-making with discussion, inference and process orientation are very hard to give. The population of traditionalists are loyal to the authority and directives. They prefer balance and order, are highly respect their leader and traditions. Technology is slow to adapt and associate with seniority (Demirkaya et al., 2015).

The baby boomers

Individuals born between 1946-1964 years are called The Baby Boomers. After World War II, there was a population explosion in the world that coincided with these dates. War conditions and economic crises have left their place in a full-time working environment. Howe and Strauss (2000) demonstrated that the children of boomers and of older members of Generation X are harder workers and better community builders than any generation. Baby Boomers suggest that team building must continue to be a priority for most organizations (Karp & Sirias, 2001). They work for a long time in one place. Their understanding of work; "To work for a living ". Accordingly, the 1940- With high fertility rates in the 50's in the development of college education in the 1960s, the use of drugs in the proliferation of anti-war rhetoric, in politics and property in the 1980s and in the 1990s, the pension systems and funds this generation plays an active role in that time (Demirkaya et al., 2015).

Generation X

Generation X consists of individuals born between 1965 and 1980 after the Baby Boomers Generation. The X-ers have lived their entire lives in a time of relative peace and economic prosperity. They were the first generation to have had computers in their homes and schools and were the first to grow up without a large adult presence, with both parents working (McCrindle, 2014). Generation X is significantly more individualistic and significantly more team-oriented (Karp & Sirias, 2001). This generation, also called the "intermediate generation" that the dynamics of the world ruthlessly hit the hundreds are as convincing as possible, socialist, loyal, idealistic, trying to adapt to innovations, a certain work patient who believes that they will be able to skip the stage afterwards strong emotions, respectful to authority, consistent with working hours and motivated a "hardworking" generation (Muslu & Öner, 2016). They are coming of age during the mythic new economy, Xers are the first generation to reach mature adulthood in the real new economy of highly interconnected, rapidly changing, fiercely competitive, knowledge-driven global markets (Martin & Tulgan, 2006). Generation X would attach more meaning to participation, esteem development, teamwork, and quality of life (Platteau et al., 2011). Generation X working life is important for them to gain social status. In this sense, they prefer to provide better working conditions. The family and social situations of the X-ers in their younger age also seems to be responsible for their perception of work (Kraus, 2016). Therefore, it can be said that it is appropriate for the management of members of generation X to be left to them in a controlled manner (Çetin & Karalar, 2016). Generation X is sensitive to society with high motivation and a respectful to authority (Demirkaya et al., 2015).

Generation Y

Generation Y is also known Millennials who were born between 1981- 1999. Millennials are a powerful group in the workforce and are quickly becoming established leaders of business organizations, a large population of consumers, and a significant pool of investors (Weber & Urick, 2017). Millennials are different from Gen-Xers; they have grown up in a multicultural country and have never known a recession (Howe and Strauss, 2000). Y generation people have lived very closely with the development process of the digital world during their growth (Seymen, 2017). Generation Y is often characterized as being less focused on developing a professional career. Members of this generation would value flexibility, task autonomy, management support, and active learning environments (Platteau et al., 2011). Generation Y can be characterized as being idealistic, optimistic, independent, and self-confident. Y-ers want to be a part of change and are not afraid of it (Kraus, 2016). So, they do not prefer the forms of governance which have strict rules, cannot participate in management decisions. Therefore, their commitment to work is poor, unless there is a participation in management process (Özkan & Solmaz, 2015). Generation Y has a stronger desire for managers to allow them to work independently. Respect for authority, the title, unlike the generation of seniority X, doesn't make sense for the Y generation. The Y generation, who does not make eye contact in the communication, but is in the mobile device, calls itself social (Muslu & Öner, 2016). It should be positive when communicating with Y generation members who adopt success-based leadership instead of hierarchical leadership and the message to be given should be associated with personal purposes (Çetin & Karalar, 2016).

Generation Z

Between the years 2000-2020, the world has come or believed in the future. This generation is also called the "crystal generation" at the same time. They are also known as the Z generation, which is ambitious and moves materialistically, can interpret information more quickly than other generations (Çetin & Karalar, 2016). Generation Z is self-confident, happy, fit to the team spirit and likes social service activities and they are more interested in activities than the prior generation and Generation Z is more conscious. They don't accept the traditional expressions, investigate them and search their religious faiths (Özkan & Solmaz, 2015). Generation Z is also known as I Generation. They are expected to be exceptional future employees due to their natural skills with technology and easy acceptance of new ideas. Traditional education methods are not suitable for this new generation. They like activities that allow creativity. They can do a lot of work at the same time. Their self-confidence is high. They have an entrepreneur spirit and intend to establish their own business as soon as possible (Seymen, 2017).

Intergenerational conflict in higher education

Conflict is doubt or questioning, opposition, incompatible behavior, controversy, or antagonistic interaction (Champoux, 2011). Ada (2013) defines conflict as being in constant interaction with society by influencing human relationships in a positive and negative way. It is a natural process to experience conflicts in every area of our life because of differences and disagreements. Conflicts are often viewed as a bad, negative social situation that should not be seen in organizations. However, contemporary organizational management approach sees the existence of conflicts in organizations as a sign of life; and if it is well managed, it will provide development and effectiveness. Managing conflict involves designing effective strategies to minimize the dysfunctions of conflict and maximize the constructive functions of conflict to enhance learning and effectiveness in an organization (Rahim, 2000). Conflict is a natural phenomenon that we have experienced in all areas of our lives, and it is likely that we will encounter conflict as an organization that is a human being who has entered the world of educational organizations. Higher Education institutions as in other organizations, there are continuous communication and interaction between the educators and the students, and the conflicts arising from this communication and interaction are inevitable. This is the normal process of higher education, but sometimes disagreements and arguments can be risen, and they can stop the entire organization (West, 2006). Conflict is a natural, inherent part of academic culture. In the increasingly competitive landscape of higher education, many institutions are striving to gain prestige by achieving higher external rankings. The institutional changes associated with this process, as well as other factors, often contribute to an increase in the level of stress for faculty and staff. This in turn leads to a rise in conflict. An effective means of conflict resolution is an absolute necessity (Rommel & Bailey, 2016).

Furthermore, young population is one of the most valuable resource to any given country the fact that indicates development and growth in higher education. Universities have had an vital position in society economically, politically, socially and culturally than ever before. They emerge challenges and opportunities for educators, administrators and government (Doğan & Beytekin, 2017). Higher education has more than multiple goals for education and planning for the future. Higher education institutions have different generations and so educational policies objectives should be well adjusted according to demographic characteristics, so that the conflicts are managed well. What is important is that the higher education system must deal with the conflicts to find new ideas that will positively influence working processes and to achieve these goals. Having difficulty in adapting to innovations, older generations have a strong grip on tradition and old-age understanding, while new generations that are open to innovation have succeeded in adapting quickly to developments. As a natural consequence of this, the gap between the adult generations and the youth has grown and has reached new dimensions. A key factor which contributes to the generation gap between students and teachers is whether students can independently use technology (Lisenbee, 2016). Educators and academicians rise to similar challenges as do workplace practitioners, who are charged with increasing employee engagement in ways that are perceived as fair and equally appealing to all employees, while meeting their diverse needs, interests, and values (Schullery, 2013). When training events are crucial to employee and organizational performance, it is important that all employees can take away and apply the necessary content regardless of their generation. However, it may be that one approach to training is not ideal for employees of all generations and the existing literature suggests that there may be many inter-generational differences (Urick, 2016). In addition to this, interactions between academicians of different generations can provide opportunities to learn from each other's knowledge, especially when these learning processes are characterized by bidirectional interactions instead of unidirectional ones. These findings underline the added value of the formation of relationships across different generations of educators for the construction and transfer of knowledge and raises important questions on knowledge management within school teams (Geeraerts et al., 2017). It has seen that the studies about the generation conflict between generation X and generation Y in higher education in Turkey are mostly related to the communication style originating from relationship, task, process and cultural change (Göktaş, 2016; Ayhun, 2018; Mucevher & Erdem, 2018).

Method

In this study, qualitative research method was used to reveal the differences and issues in intergenerational conflict in higher education. Open-ended questions directed to the participants for the purpose of the research are as follows:

- 1) What are the intergenerational conflicts between generation X academicians and generation Y postgraduate students?
- 2) What are the causes of intergenerational conflict between generation X academicians and generation Y postgraduate students?
- 3) What are the effects of intergenerational conflict between generation X academicians and generation Y postgraduate students on academic achievement?
- 4) What are the suggestions of generation X academicians and generation Y postgraduate students in the intergenerational conflict?

Research Design

In this study, qualitative research method was used to reveal the differences and issues in intergenerational conflict in higher education. It is aimed how these intergenerational studies are influential. This research was conducted with a phenomenological approach from qualitative research designs. Phenomenology is a kind of approach in qualitative research. It explains how individuals or a group experience about phenomenon, situation or concept (Christensen et al., 2014). Participants were selected from social science by the criterion sampling method from purposeful sampling methods. Criterion sampling method involves several predetermined criteria (Yıldırım and Simşek, 2008).

Research Group

Participants of the study consisted of 10 generation X academicians and 15 generation Y postgraduate students at Ege University in İzmir during the 2017-2018 academic year.

Table 1. Demographic characteristics of participants

Participant	Gender	Generation	Educational status
1. Postgraduate Student	Female	Y	Phd student
2. Postgraduate Student	Female	Y	Phd student
3. Postgraduate Student	Female	Y	Phd student
4. Postgraduate Student	Female	Y	Phd student
5. Postgraduate Student	Female	Y	Phd student
6. Postgraduate Student	Female	Y	Phd student
7. Postgraduate Student	Male	Y	Phd student
8. Postgraduate Student	Female	Y	Master student
9. Postgraduate Student	Female	Y	Master student
10. Postgraduate Student	Female	Y	Master student
11. Postgraduate Student	Male	Y	Master student
12. Postgraduate Student	Male	Y	Master student
13. Postgraduate Student	Male	Y	Master student
14. Postgraduate Student	Male	Y	Master student
15. Postgraduate Student	Male	Y	Master student

Demographic characteristics of the postgraduate students who participated in the study and the information about the participants are presented in Table 1. All 15 postgraduate students are representatives of the Y generation. Postgraduate students who participated in the study were 7 of the PhD students and 8 of them were master students. Six of the participants were male and 9 were female.

Table 2. Demographic characteristics of participants

Participant	Gender	Generation	Status
1. Academician	Male	X	Prof Dr.
2. Academician	Male	X	Prof Dr.
3. Academician	Male	X	Prof Dr.
4. Academician	Male	X	Prof Dr.
5. Academician	Male	X	Associate Professor
6. Academician	Male	X	Associate Professor
7. Academician	Female	X	Associate Professor
8. Academician	Female	X	Associate Professor
9. Academician	Female	X	Dr. Faculty Member

10. Academician	Female	X	Dr. Faculty Member
-----------------	--------	---	--------------------

Demographic characteristics of the academicians participating in the study and the information about the participants are presented in Table 2. All 10 academicians are representatives of the generation X. Four of the academicians participating in the study were Professors Dr. Four of the academicians participating in the study were Associate Professor. Two of the academicians participating in the study were Dr. Faculty Member. 6 of the participants were male and 4 were female.

Data Analysis

The data of the study was collected by face-to-face interviews with the participants by semi-structured interview technique. During the preparation of the interview questions, two academicians who are experts in the field of educational management were consulted. In this study, the experts in the field of educational management the academicians reviewed the questions for the interview and the questions in the semi-structured interview form were finalized. The texts obtained in terms of the validity and reliability of the study were proven to the interviewed academicians and postgraduate students, and the findings of the study were presented while the participants' opinions were deemed necessary. While presenting the findings, the names of the participants and the interviews were reserved, and each participant was given a code. Data were analyzed by content analysis method by determining code category themes. Generation Y postgraduate students' PS 1... PS 15 and generation X Academics A1... A10 were coded.

Findings

Intergenerational conflicts between generation X academicians and generation Y postgraduate students

The first question of the study is about what the conflicts between postgraduate students and academicians are. The answers of the postgraduate students to the question are as follows; communication style, status difference, oppression, punishment, stress, fear, punishment through documents without the right to speak, traditional methods, authority, resistance to change themes are expressed.

Postgraduate students expressed their views as follows: 'Although I am a person who can express myself easily, I have difficulty in communicating when I am wronged. For example, it is worry that I cannot evaluate this objectively by my mentor and that I cannot express it'. PS 1 Trying to motivate the student by giving a penalty is a faulty method. During the postgraduate education, academicians force us to learn a lot about the field and stress and give a reward or punishment with classical understanding. PS 2

The first question of the study is about what the conflicts between postgraduate students and academicians are: The answers of the academicians to the question are as follows; the behavior of postgraduate students in communication style, disrespect, technology literacy and students' individualistic movements themes are expressed.

Academicians expressed their views in this way 'feeling incompatibility between individuals who have been educated with limited means, between individuals who have every opportunity; to talk about their feelings and thoughts, their rights in an informal way; to be indifferent to the advice of academicians'. A4

The reasons of the intergenerational conflicts between academicians and postgraduate students

The second question of the study is the reasons of the generation conflicts between postgraduate students and academicians. The answers of the postgraduate students to the question are as follows; empathy, lack of tolerance, lack of communication, status difference, insulting expressions, bureaucracy themes are listed.

Postgraduate students expressed their views in this way; 'postgraduate students' objection to any subject is considered as disrespect by the academician; status and experience-based academicians develop a demeaning and degrading attitude to postgraduate students'. PS4

The second question of the study is the reasons of the generation conflicts between postgraduate students and academicians. The answers of the academicians to the question are as follows; communication style, lack of ethical and moral values, undisciplined attitudes themes are listed among the reasons for conflict.

Academicians expressed their views in this way; 'over the boundaries of friendship between academician and postgraduate relationship; difference of mutual expectations'. A5

The effects of intergenerational conflicts on academic studies of academicians and postgraduate students

The third question of the study was about how the postgraduate students were affected academically from the conflict they had with academicians. The answers of the postgraduate students to the question are as follows; low motivation, despair, unwillingness to drop out education and training, burnout syndrome, academic failure are the most common themes among students.

'In a lesson where, new teaching methods are not used to increase motivation and interest, the potential of the student's potential cannot be adequately revealed by the old methods, and the graduate may lead to drop out from the education'. PS7

The third question of the study was about how the academicians were affected academically from the conflict they had with postgraduate students. The answers of the academicians to the question are as follows; the low motivation and the depressed themes are listed as academic factors.

'In my direct academic life, only the low level of motivation, the inability to provide the right communication path with the new generation and the differentiation of expectations can create negative results'. A9

Suggestions for intergenerational conflict according to academicians and postgraduate students

The fourth question is how postgraduate students suggest for intergenerational conflict. The answers of the postgraduate students to the question are as follows; to improve communication styles of academicians, to improve mutual understanding, tolerance, avoiding destructive criticism, to develop fast problem-solving skills themes are listed by postgraduate students.

'Academics should develop empathy when communicating with postgraduate students. Mutual understanding and dedication are the best solution'. PS6

The fourth question is how academicians suggest for intergenerational conflict. The answers of the academicians to the question are as follows; establishing more partnerships with postgraduate students, mutual understanding and respect, focusing on teamwork and finally avoiding prejudices themes are indicated.

Academicians expressed their views in this way; 'Be aware of the difference between generations; academicians should be aware of the difference between generations and develop new teaching methods according to the interests of the generation; to communicate with postgraduate students in the language they expect'. A1

Discussion And Conclusion

The fundamental purpose of this research was to determine the existence of intergenerational conflicts between generation X academicians and generation Y postgraduate students. As a result of the research, it was seen that generation Y postgraduate students experienced intergenerational conflict with generation X academicians in topics such as communication with academicians, status difference, disagreements about teaching methods, technology literacy. Generation X academicians experienced intergenerational conflict with generation Y in topics such as the behavior of postgraduate students, communication style, disrespect, technology literacy and students' individualistic movements. The Generation Y postgraduate students learning style can be different due to the technological aspects emerging in the development of Generation Y including a focus on digital literacy, immediate feedback, and a technologically based teaching strategy.

Members of generation X academicians and generation Y postgraduate students may feel more impulses to change in the higher education because they socialize differently, and as a result, there are

different values and beliefs about how they should behave and interact within the organization (Platteau et al., 2011). It can be said that; communication and teamwork are necessary for innovation between generation X and generation Y; egos, arrogance, domination, miscommunication, abandonment of extreme bureaucratic subordinate relations and even wholesale rejection will be the most important step for the beginning of an ideal innovation process (Muslu & Öner, 2016).

It was seen in research that; causes of conflict with the generations of generation X postgraduate students; empathy, being authoritarian and prescriptive, communication. The reasons for the generation X academicians to conflict with generation Y postgraduate students were determined to be communication style, undisciplined behaviors, irresponsibility. Generation Y postgraduate students typically are more effective at multitasking, responding to visual stimulation, and filtering information and less effective at face-to-face communication with generation X academicians. Researchers underline the importance of intergenerational communication to maintain and improve the information flow in the organization (Hillman, 2014).

Low motivation, burnout, unwillingness and quitting effects of intergenerational conflict were determined in this research. It has been observed intergenerational conflict causes in generation X academicians as low motivation and high depression. Generation X academicians have some conflicts with generation Y students due to the reasons caused from relations, tasks and processes. Task conflicts focus on the disagreements that are for content and aim of the work. Although the task conflicts which are low and medium level promote clash of ideas, the ones in medium levels are only functional in specific cases. Task conflicts cause negative results like relationship conflicts and bring along complexation of the things and decrease of fertility (Yelkikalan & Ayhun, 2013).

As a result of the study, postgraduate students suggested the development of communication skills with academicians. The generation X academicians suggested the development of mutual understanding and respect. According to the research results of the Mücevher and Ramazan (2018); generation X academicians have a negative perception in general about the characteristics of Y generation students at university. The results of the study revealed that the perception of generation X academicians for the students of generation Y is negative tendency; it was concluded that they considered the aspects of work, communication and learning as insufficient.

It is recommended that higher education should consider the design of university policy and administration by focusing on the intergenerational conflicts within the generations. Universities should also review their organizational communication and organizational regulations to increase adaptability of generation Y postgraduate students towards studying with Generation X academicians.

References

- Ada, N. (2013). Örgütlerde çatışma nedenleri ve çözüm önerileri: bir literatür çalışması. *International Journal of Social Science*, 6 (1), 59-74.
- Champoux, J. E. (2011). *Organizational behavior: Integrating individuals, groups, and organizations*. London: Routledge
- Christensen, L., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2014). *Research methods, design, and analysis*. (12th edition), London: Published by Pearson education
- Costanza, D. P., & Finkelstein, L. M. (2015). Generationally based differences in the workplace: Is there a there there? *Industrial and Organizational Psychology*, 8, 308–323.
- Çetin, C. ve Karalar, Ş. (2016). X, Y ve Z kuşağı öğrencilerin çok yönlü ve sınırsız kariyer algıları üzerine bir araştırma. *Journal of Administrative Sciences*, 14(28), 157-197.
- Demirkaya, H., Akdemir A., Karaman, E. ve Atan, Ö. (2015) Kuşakların yönetim politikası beklentilerinin araştırılması. *Research on Expectations of Generations for Management Policies*, 7(1), 186-204
- Doğan, M. & Beytekin, O. F. (2017). A comparative analysis of higher education of Turkey and Canada. Paper Presented at the *14rd. European Conference on Social and Behavioral Sciences Conference*. Odessa, Ukraine.
- Geeraertsa, K. , Bosschea, P.V. D, Vanhoofa, J. , Moolenaar, N. (2017). Intergenerational professional relationships in elementary school teams: a social network approach. *Frontline Learning Research*, 5(2), 78 – 98
- Göktaş, P. (2016). Y kuşağının iletişim sorunlarının analizi ve çözüm önerileri: Süleyman Demirel Üniversitesi Isparta Meslek Yüksekokulu Örneği. *Karadeniz Teknik Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 3 (11), 31-46.

- Hillman, D., R. (2014). Understanding multigenerational work-value conflict resolution. *Journal of Workplace Behavioral Health*, 29, 240–257.
- Karp, H. B. & Sirias, D. (2001). Generational conflict a new paradigm for teams of the 21st century. *Gestalt Review*, 5(2), 71–87.
- Kraus, M. D. (2016). *Comparing generation X and generation Y on their preferred emotional leadership style*. MBA Master's Thesis at the University of Applied Sciences Kempten.
- Lisenbee, P. S. (2016). Generation gap between students' needs and teachers' use of technology in classrooms. *Journal of Literacy and Technology*, 17(3), 1535-0975.
- Lyons, S., Urick, M., Kuron, L., & Schweitzer, L. (2015). Generational differences in the workplace: There Is complexity beyond the stereotypes. *Industrial and Organizational Psychology*, 8(3), 346 – 356.
- Mannheim, K. (1927/28). *How the problem stands at the moment*. London: Routledge.
- McCordle, M. (2014). *The ABC of XYZ: Understanding the global generations*. Australia: McCordle Publication
- Muslu, A. ve Öner, M.B. (2016) Yenileşimci işletmeler için, birbirlerinden tamamen farklı özelliklere sahip X ve Y kuşakları arasında etkin bir iletişim sağlanmasının gerekliliği, 15. *Ulusal İşletmecilik Kongresi*, 26-28 Mayıs 2016, İstanbul
- Mücevher, M. H. ve Erdem, R. (2018). X kuşağı akademisyenler ile Y kuşağı öğrencilerin birbirlerine karşı algıları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 9(22), 60-74.
- Özkan, M., & Solmaz, B. (2015). The changing face of the employees–generation Z and their perceptions of work (a study applied to university students). *Procedia Economics and Finance*, 26, 476-483.
- Platteau, E., Molenveld, A., Demuzere, S. (2011). Do generational differences regarding organizational culture affect intergenerational conflict? A quantitative study in a local government organization. Paper Presented at the *24rd Annual International Association of Conflict Management Conference*, Istanbul, Turkey.
- Rahim, M.A. (2000). Empirical studies on managing conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 11(1), 5-8.
- Schullery, N. M. (2013). Workplace engagement and generational differences in values. *Business Communication Quarterly*, 76(2), 252-265.
- Seymen, A. F. (2017). Y ve Z kuşak insanı özelliklerinin Milli Eğitim Bakanlığı 2014-2019 stratejik programı ve TÜBİTAK Vizyon 2023 öngörülere ile ilişkilendirilmesi. *Kent Akademisi, Kent Kültürü ve Yönetimi Hakemli Elektronik Dergi*, 10(4), 467-489
- Smith, D. N., Roebuck, D. & Elhaddaoui, T. (2016). Organizational leadership and work-life integration: Insights from three generations of men. *Creighton Journal of Interdisciplinary Leadership*, 2(1), 54-70.
- Smola, K.W. & Sutton, C.D. (2002). Generational differences: revisiting generational work values for the new millennium. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 363-382.
- Strauss, W., & Howe, N. (2000). *Millennials rising: The next great generation*. New York: Vintage Books.
- Urick, M. J. (2012). Exploring Generational identity: A multiparadigm approach. *Journal of Business Diversity*, 12(3), 103-115.
- Urick, M. (2016). Adapting training to meet the preferred learning styles of different generations. *International Journal of Training and Development*, 21(1), 1-7.
- Urick, M. J., Hollensbe, E. C. & Fairhurst, G.T. (2017). Differences in understanding generation in the workforce. *Journal of Intergenerational Relationships*, 15(3), 221-240.
- Urick, M. J., Hollensbe, E. C., Masterson, S. S., & Lyons, S. T. (2016). Understanding and managing intergenerational conflict: An examination of influences and strategies. *Work, Aging and Retirement* 3(2), 166–185.
- Weber, J. & Urick, M. J. (2017). Examining the millennials' ethical profile: Assessing demographic variations in their personal value orientations. *Article in Business and Society Review*, 122 (4), 469-506.
- West, P. W. (2006). *Conflict in higher education and its resolution*. Organization for Economic Cooperation and Development, Programme on Institutional Management in Higher Education. (pp. 1-8). Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/imhe/35322860.pdf>.
- Yelkikalan, N., & Ayhun S. E. (2013) Examination of the conflicts between X and Y generations: Research for academicians. *European Scientific Journal*, 9(19), 19-33.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.



Dinnertime Math Conversations between Preschoolers and Their Parents

Maide ORÇAN KAÇAN¹, Düriye Esra ANGIN², Bilge CEREZCİ³

Abstract

Emerging evidence indicate that through sustained conversations with adults in everyday activities, children learn mathematical concepts in real life contexts. The present study was designed to investigate the kinds of math terms and concepts parents and children use and refer to when they engage in math conversations, specifically during dinnertime. The study sample consisted of 25 Turkish parents with children whose ages were between 36 months and 60 months. Participants were asked to audiotape their dinner conversations. All audio recordings were transcribed verbatim, and jointly coded by the researchers through content analysis. The coding schemes were developed specifically for the research context, based on the themes arisen in the conversations and the math categories (shape, size, quantity, number/counting, time) that are outlined by the Ministry of Education in Turkey. The results of the study indicated that majority of the participants' conversations focused on children's daily activities and importance of finishing meals. It was also revealed that mathematics concepts were only used or mentioned: (1) when parents asked clarifying questions about their child's day or the activities they have done at school and (2) during child-initiated conversations. Math language used by the children and parents focused on concepts such as numbers (e.g., counting) and measurement (e.g., time, comparison).

Anahtar Kelimeler

Early childhood education,
Early mathematics,
Parent-child conversation

Makale Hakkında

Received: 01.15.2019
Accepted: 06.10.2019
Online Published: 12.31.2019

Okul Öncesi Dönem Çocukları ile Ebeveynlerinin Akşam Yemeği Vaktinde Yaptıkları Matematiksel Konuşmalar

Öz

Matematik çok küçük yaşlardan itibaren insan yaşamının önemli bir parçasıdır. Günlük yaşam içerisindeki deneyimlerin birçoğu matematikle bağlantılıdır. Okul öncesi eğitim kurumuna başlamadan önce zamanlarının önemli bir kısmını evde ebeveynleri ile geçiren çocukların matematik ile tanışmalarında ev ortamı deneyimleri önemli bir yere sahiptir. Bu sayede çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarına ebeveynlerin öğrettikleri bazı matematik bilgileri ile başlamaktadırlar. Ayrıca kurumda verilen eğitimin evde ebeveynler tarafından desteklenmesi akademik başarı açısından daha iyi sonuçların alınmasına yardımcı olmaktadır. Yaşamın ilk yıllarında ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte geçirdikleri nitelikli zamanların ileriki yıllarda çocukların akademik başarılarına

Keywords

Erken çocukluk eğitimi,
Erken matematik,
Ebeveyn-çocuk etkileşimi

Article Info

Gönderim Tarihi: 15.01.2019
Kabul Tarihi: 10.06.2019
E-Yayın Tarihi: 31.12.2019

¹ Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, maideorcan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1415-437X>

² Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, esra.angin@adu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6601-4892>

³ St. John's University, The School of Education, Early Childhood Education, New York, US, cerezci@stjohns.edu

büyük etkisi olduğu pek çok araştırma tarafından belirlenmiştir. Bu noktadan hareketle, bu çalışmada ebeveynlerin çocukları ile birlikte geçirdikleri zaman olarak akşam yemeği vakitlerine odaklanılmış ve birlikte yaptıkları konuşmaların matematiksel kavramlar açısından incelemenin önemli olduğu düşünülmüştür.

Introduction

Beginning from the early years of life, young children informally notice and explore mathematical concepts. These informal early math experiences are essential for developing foundational math knowledge and cognitive skills, which serve as the cornerstone for later mathematical achievement and thinking (Aunola, Leskinen, Lerkkanen, & Nurmi, 2004; Carr & Peters & Young-Loveridge, 1994; Lee & Ginsburg, 2009; NCMST, 2000; Sanders & Rivers, 1996; Starkey, Klein, & DeFlorio, 2014). The National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) advances the claim of mathematics' importance one step further by connecting it to individual growth and social success and states, "in this changing world, those who understand and can do mathematics will have significantly enhanced opportunities and options for shaping their futures. A lack of mathematical competence keeps the doors closed" (NCTM, 2000, p. 5).

In order for our society to develop citizens who are knowledgeable and globally competitive, it is essential to provide them with excellent quality mathematical experiences and facilitate their mathematical abilities. Unfortunately, research also suggests that children's early mathematical experiences before formal school varies drastically and this variation only grows wider as they continue to go through formal schooling and beyond (Levine, Suriyakham, Rowe, Huttenlocher & Gunderson, 2010). Furthermore, differences observed before formal schooling can actually be attributed to variations in informal early mathematics experiences provided to young children at home (Anders et. al., 2012; Gunderson & Levine, 2011; Melhuish et. al., 2008; Rodriguez & Tamis-LeMonda, 2011).

Promoting math at home

Over the last 30 years or so, a growing body of literature has indicated that many mathematical competencies, such as sensitivity to set, size, pattern, and quantity are present very early in life (Clements & Sarama, 2009; Ginsburg, Lee, & Boyd, 2008; NRC, 2009). Research also states that most children enter school with a natural wealth of knowledge in early mathematics and cognitive skills that provide a strong foundation for mathematical learning (Clements & Sarama, 2009; Ginsburg, Lee, & Boyd, 2008; Mix, 2001). Emerging evidence indicates that the environment that parents provide at home can support children's mathematical learning and development in different ways and can even have long-term implications for children's mathematics achievement (Levine, et. al., 2010; Manolitsis, Georgiou, & Tziraki, 2013; Skwarchuk, Sowinski, LeFevre, 2014). For example, an observational study carried by Levine and colleagues investigated implications of parent-infant number conversations by documenting their interactions at different time points (Levine, et. al., 2010). The results of their study revealed that even though there was a variation between parents in terms of how they approach to talking about numbers with their children, parent-infant talk about numbers predicted infants' numerical knowledge as preschoolers. Furthermore, research also suggested that parents' use of numbers as attributes of sets of objects was a strong predictive of their children's later number knowledge (Gunderson & Levine, 2011).

In another study, Skwarchuk and her colleagues investigated how frequently parents and children engage in informal and formal math activities at home (Skwarchuk, Sowinski, LeFevre, 2014). Researchers grouped activities such as "counting out loud" as formal math experiences as they were meant to explicitly teach math, while activities such as "playing cards" was considered as informal math activities because they were not meant to explicitly teach math. The results of the study revealed that there is a positive correlation between the frequency of parent-child engagement in both informal and formal math activities at home and children's mathematics knowledge in first grade. In other words, parents who frequently engage their children in both formal and informal math activities

at home had children who had higher math achievement in first grade, compared to children whose parents did not frequently engage in such activities with them.

Research is clear is on one thing. Parents can play a role in their children's math learning; and support their children' mathematical thinking by engaging math conversations and exploring early math concepts though informal and formal activities (LeFevre, Skwarchuk, Smith-Chant, Fast, Kamawar, & Bizans, 2009; Blevins-KnabeveMusun-Miller, 1996; Levine, et. al., 2010; Starkey & Klein, 2000; Melhuish, Phan, Sylva, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2008).

The role of parents and how their support can contribute to their children's mathematical learning and thinking can be explained with Vygotsky's approach to teaching and learning. Vygotsky suggests that learning occurs within the zone of proximal development (ZPD) of the child—a distance between a child's ability to solve a problem independently and her ability to solve it with just enough support from a more skilled person in the environment (Vygotsky, 1978). According to Vygotsky, parents as the more knowledgeable other can foster the optimal development for the child through social interaction and dialogue. Furthermore, he claims that such an approach not only supports children's overall cognitive development, but also language development. Vygotsky's approach to teaching and learning has been put to test by several researchers (Geist, 2017; Clements, 2004; Copple, 2004; Ren & Hu, 2011). For example, Ren and Hu (2011) found out that when math exploration opportunities at home are within the range of child's zone of proximal development, children not only engage in math-related thinking, but their overall cognitive and even language development gets stimulated and supported (Ren & Hu, 2011).

According to Geist (2017), the more frequently parents engage in mathematical conversations with their children during the day, the better their children's cognitive outcomes would be. As children engage in such interactions, they learn how to communicate their thoughts and support their point of view; and how to analyze others' thinking processes and thoughts. Unfortunately, especially in this century, families tend to spend less time together due to busy schedules of the parents' and extracurricular activities of the children. Dinner may be the only time of the day that family come together. For this reason dinnertime is certainly can have great potential to serve as a time for parents and children to bond and learn from each other. Dinner time conversations are used in the families as opportunities to catch up on the day's events, plan the next day's activities, reminisce about shared experiences, answer puzzling questions, seek explanations for strange happenings, and solve problems (Snow & Beals, 2006). These conservations contribute to children's linguistic and cognitive development. During this time experience with informal mathematics learning is also emerging. Engaging in conversations about number of the plates, forks and spoons on the table, volume of a glass of water, slicing the bread for part and whole and etc. are the valuable opportunities for children to learn every day use of mathematics. Such experiences at home lays the foundation for formal mathematics learning and achievement (LeFevre et. al., 2009).

Furthermore, as indicated by various international studies, early mathematics learning experiences, among all educational resources, are especially important contributors to young children's learning and later achievement in mathematics in 1st and 2nd grade (Aunola, Leskinen, Lerkkanen, & Nurmi, 2004; Desoete & Gregorie, 2007; Jordan, Kaplan, Locuniak, & Ramineni, 2007). Despite its importance, there is a dearth of research on how Turkish children's mathematics understanding is supported prior to formal schooling. In order to address this gap in the literature, in this study, the researchers have examined the types of math terms and concepts parents and children use during dinnertime in relation to math categories (shape, size, quantity, number/counting, time) outlined by the Turkish Ministry of Education's Preschool Education Program (see Table 1).

Table 1. Math categories and concepts outlined by turkish ministry of education's preschool education program

Categories	Concepts
Shape	Circle Cycle Triangle Square Rectangle Ellipse Margin Edge
Size	Big-Mid-Small Thin-Thick Tall-Short Large-Narrow
Quantity	Less-More Heavy-Light Empty-Full Odd-Even Partial-Total Equal Crowded-Desolate Part-Whole Money
Number/Counting	Numbers Between 1-20 Zero Primary-Middle-Last Previous-Next Ordinal Number (First-second...)
Time	Ago-Now-Later Morning-Afternoon-Evening Yesterday-Today-Tomorrow Night-Daytime

Methodology

This is a qualitative study with a group of 25 families with children whose ages were between 36 and 60 months.

Sample

The study setting was Konya, major city in southwestern edge of the Central Anatolian Plateau in Turkey with a population of over 2.1 million. Parents who have children attending a preschool in downtown Konya area is recruited by using snowball sampling. 42 pair of parents agreed to be a participant but later 17 of them withdrawn from the study. Final sample of the study consisted of 25 parents with children whose ages were between 36 months and 60 months. Neither parents nor children were compensated for their participation. All participation was voluntary. The sample for children included 52% male (n=13) participants with a mean age of 4.25 and 48% female (12) participants with a mean age of 4.2. When reporting their age, 60% of the female parents and 40% of the male parents reported as between 20 and 30 year olds while the rest of them reported as between 30 and 40. About 48% (n=12) of mothers and fathers finished 4-year-college. While 36% (n=8) of the fathers were high school graduates, only about 16% (n=4) of the participating mothers were high school graduates. While only about 20% (n=5) fathers were elementary school graduate, about 36% (n=9) of the mothers were elementary school graduates. About 68% (n=17) of the families identified themselves as middle and upper middle class, the rest identified as low-income families.

Instruments

Once a family had agreed to participate and signed the informed consent, researchers used audio recorders to record their interactions at home during the course of dinnertime. None of the researchers was with the participating families during tapings. All audio recording occurred at families their own home without any interference from the researchers. Participants were encouraged to behave and talk as naturally as possible during tapings. After participants completed their recording at their

own leisure, they were asked to return the tapes and audio recorders back to the researchers. All data collection completed over the course of 15 days.

Data Analysis

All audio recordings were transcribed verbatim, and jointly coded by the researchers through content analysis. All coders utilized these transcripts when coding. The coding schemes were developed specifically for the research context, based on the themes arisen in the conversations and the math categories (shape, size, quantity, number/counting, time) that are outlined by the Ministry of Education in Turkey. Based on the transcripts, interactions during the dinnertime were coded to identify the math concepts discussed in the parent-child conversations.

Results

To find out what kind of math conversations parents and preschool children are engaged during dinnertime, 25 parents were asked to audio record their conversations during the dinnertime. The analysis of these conversations revealed such themes as talk about child's day at school and importance of finishing dinner. How math concepts were surfaced and initiated by whom during dinnertime is also reported.

Conversation starter: Let's talk about your day

About 56% (n=14) of the parents started their conversation by asking their children about their day at the school, while 44% (n=11) of them did not ask this question at any point during the dinnertime. When children were asked about their day, all of them reported about the activities they did. None of the activities they mentioned included any math concepts or math language listed in the math categories that are outlined by the Ministry of Education in Turkey. Children who shared what they did at school made statements such as: "We cut snowballs out of paper and glued them on our art book," "We made lions. Look at the lion!," "I was a teacher," "We celebrated a friend of mine's birthday. We made a cake, played games, and gave her presents." 71 % of the parents who started their dinner conversations by asking their children's day at school (n=10) did not ask any math related question as a follow up. Only 29 % of these parents (n=4) 4 asked a math related question as a follow-up question as their children shared what they did at the school on that day. Such questions focused on concepts such as shapes and numbers. These parents questions were either close-ended and focused on child's ability to draw or write mathematical representations (e.g., "Do you know how to draw a square?," "Do you know how to write numbers?") or focused on the curriculum (e.g., "Have you learned how to write numbers yet?," "Have you learned number 1 and 2 yet?"). Child initiated math conversations were only observed in 36% of the parent-child pairs (n=5). Math language used by the children focused on concepts such as numbers and measurement. These children made statement such as "We had so much fun today. We played with girls. They were 10 and 11 and we were 10 and 11 and they were 11," "Look these are halves and small," "Add mine more," "Mom, more bread, two more slices. No not two, one," "One of my friends says she is bigger than all of us. I said I always eat my food and don't leave anything behind. I said therefore I am bigger."

Conversation starter: Eat your dinner

11 out of 25 parents (44%) didn't start dinnertime conversations by asking about their children's day at school. Analysis of the transcripts of these conversations revealed that most of the dinnertime conversations focused on encouraging children to finish their dinner. These parents made statements such as "If you don't eat your dinner, you won't grow," "If you don't eat, they will not let you go back to school," "If you finish your dinner, we will go out," "If you eat this, I will get you a gift," "If you eat this, I have surprise for you." Further, 7 out 11 these parent-child pairs have not engaged in any kind of math talk during these conversations. Neither these parents nor their children have initiated any math talk during the dinnertime. For the rest of the 4parent child pairs out of 11, when math talk occurred, it was initiated by the child. These math talk occurred as children joined the conversations between parents or commented on what they were watching on TV. Children made statements such as "They are 10 people," "You can work one more year daddy and then retire. I mean 4 weeks. One year is 365 days. 4 weeks later...Mom...is four weeks a month?," "You put all of 6 of

them in my mouth. 1, 2, 3, 4,5...5!Look! 1, 2, 3, 4 ,5, 5!” “Mom, this is a big fork. Sometimes I want a small fork and sometime I want a big fork.”

Disucssion and Futire Dorections

Developmental studies and emerging evidence indicated that through sustained conversations and joint participation with adults in everyday activities, such as dinnertime conversations, young children learn mathematical concepts and ideas in real life contexts (Greenberg, 2012; Ginsburg & Pappas, 2004; Mendola, 2014). The present study was designed to investigate the kinds of math terms and concepts parents and children use and refer to when they engage in math conversations, specifically during dinnertime. The results of the study indicated that majority of the participants' conversations focused on children's daily activities and importance of finishing meals. As children talked about their day at school, some math conversation was initiated either by the parent or by the child. It is also important to note that some of the parent-child pairs, though in minority, did not engage in any kind of math talk.

When audio recording of the parent-child pairs who used or referred to math concepts during the dinner-time were further analyzed, it was revealed that mathematics concepts were only used or mentioned: (1) when parents asked clarifying questions about their child's day or the activities they have done at school (e.g., Do you know how to draw a square); and (2) during child-initiated conversations (e.g., You put all of 6 of them in my mouth. 1, 2, 3, 4,5...5!). Math language used by the children and parents focused on concepts such as numbers (e.g., counting) and measurement (e.g., time, comparison). While increasing amount of literature has indicated that many mathematical competencies, such as sensitivity to set, size, pattern, and quantity are present very early in life (NRC, 2009), the results revealed that none of the parent-child pairs in this study have engaged in such conversations that tapped into these mathematical ideas or concepts. Existing research has also shown similar results on this matter. For instance, Vandermaas-Peeler, Boomgarden, Finn and Pittard (2012) stated that even though parents have ample amount of opportunities to mathematize young children's everyday experiences, they often miss these opportunities. In current study, children initiated some math-related conversations but most of the time, their parents ignored them or parents did not engage in follow-up conversations. This is especially alarming because children's early mathematics knowledge is a strong predictor of their later achievement in math (Duncan, et. al, 2007). In fact, research shows that engaging in informal math activities at home starting in early years increases children's mathematics knowledge and skills (Akyuz, 2013; Kormanik, 2012; Klibanoff, Levine, Huttenlocher, Vasilyeva, & Hedges, 2006; Starkey & Klein, 2000).

Research describes several avenues for families to support foundational mathematics learning starting in early years. Such research results include: (1) having conversations about numbers 1-10 on a regular basis (Gundersone & Levine, 2011); (2) discussing mathematical ideas when reading storybooks (Anderson, Anderson, & Shapiro, 2004); (3) plating math games (e.g., board games, finger plays) (Benigno & Ellis, 2004); and having conversation about geometry and spatial relations and playing with puzzles (Levine, Ratliff, Huttenlocher, & Cannon, 2012; Pruden, Levine, & Huttenlocher, 2011). In this study, it is documented that parents often engage in number related math conversations. Such conversations involved knowledge about number sense and counting. Existing research has also shown similar results on this matter. Parents often prefer to engage in number and counting related math conversations with their children (Cannon & Ginsburg, 2008; Skwarchuk, 2009; Susperreguy & Davis-Kean, 2015).

This study is a broad look at the math-related conversations that occur between parents and preschool children during dinner time. Future research may focus on such conversations that occur throughout the day (e.g., play time). Moreover, current data was collected at one time point. In other words, parents were only asked to audiotape their dinner conversations once. Collecting data across multiple settings (e.g., play time, bedtime etc.) and multiple time points (e.g., 3 times in a given week), would provide a richer dataset and potentially give a better picture of math-related conversations occur between parents and children. Future research may also focus on measuring children's math abilities prior and investigate the relationship between the frequency of math-talk observed between parent-child pair and children's mathematics achievement. By examining the math-related parent-child

conversations in relation to children's math skills can depict a more reliable and comprehensive picture of this very complex relationship. Lastly, re-application of this study with a wider sample should also be considered.

To conclude, the findings of this study contribute to our understanding of the ways that parent-child conversations in informal settings, such as dinnertime, can support young children's developing mathematics knowledge. Although parents did not engage in various math related conversations, documented parent-child conversations provided a snapshot of these children's mathematical thinking and learning and their parents' approach to engage their children in mathematical thinking. Majority parents engage in some level of math-related conversation with their children, suggesting that families do integrate mathematical information into their dinnertime conversations. Even though such conversations provide opportunities for young children's engagement in early mathematical learning experiences and develop positive attitudes towards math (Linder et. al., 2011), math-related conversations detected in this study were rather rare and procedural.

References

- Akyüz, G. (2013). Öğrencilerin okul dışı etkinliklere ayırdıkları süreler ve matematik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 112-130.
- Anders, Y., Rossbach, H. -G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehrl, S., & von Maurice, J. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27 (2), 231–244.
- Anderson, A. (1997). Families and mathematics: A study of parent-child interactions. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(4), 484-511.
- Aunola, K., Leskinen, E., Lerkkanen, M. K., & Nurmi, J. E. (2004). Developmental dynamics of math performance from preschool to grade 2. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 699.
- Bağcı, B. & İvrendi, A. (2016). Türkiye' de okul öncesi dönem matematik becerileri ve eğitimi araştırmaları: Sentez çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(2), 391-425.
- Benigno, J. P., & Ellis, S. (2008). Do parents count? The socialization of children's numeracy. In O. N. Saracho & B. Spodek (Series Eds.) & O. N. Saracho & B. Spodek (Vol. Eds.) *Contemporary perspectives in early childhood education: Mathematics in early childhood education* (pp. 291-308). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Blevins-Knabe, B., & Musun-Miller, L. (1996). Number use at home by children and their parents and its relationship to early mathematical performance. *Early Development and Parenting*, 5, 35-45.
- Blevins-Knabe, B., Austin, A. B., Musun, L., Eddy, A., & Jones, R. M. (2000). Family homecare providers' and parents' beliefs and practices concerning mathematics with young children. *Early Child Development and Care*, 165, 41–58.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (5. bs). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cannon, J., & Ginsburg, H.P. (2008). 'Doing the math': Maternal beliefs about early mathematics versus language learning. *Early Education and Development*, 19(2), 238–260.
- Carr, M., Peters, S. & Young-Loveridge, J. (1994). Early Childhood Mathematics – A Framework. In J. Neyland (Ed.) *Mathematics Education –A Handbook for Teacher*. Vol 1, pp.262-269. Wellington: Wellington College of Education.
- Clements, D. H. (2004). Preface. In D. H. Clements, J. Sarama, & A. -M. DiBiase (Eds.), *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education* (pp. ix-xv). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Clements, D. H. & Sarama, J. (2009). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach*. New York, NY: Routledge.
- Copple, C. E. (2004). Mathematics curriculum in the early childhood context. In D. H. Clements, J. Sarama, & A.-M., DiBiase (Eds.), *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Creswell, J. W. (2016). Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (Çeviri Editörleri. M.Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Desoete, A., & Grégoire, J. (2007). Numerical competence in young children and in children with mathematics learning disabilities. *Learning and Individual Differences*, 16, 351-367.
- Duncan, G., Claessens, A., Huston, A., Pagani, L., Engel, M., Sexton, M., Dowsett, C., Magnuson, K., Klebanov, P., Feinstein, L., Brooks-Gunn, J., & Duckworth, K. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-46.

- Geist, E. (2017). Support math readiness through math talk. Retrived from <https://families.naeyc.org/learning-and-development/music-math-more/support-math-readiness-through-math-talk>
- Ginsburg, H., & Pappas, S. (2004). SES, ethnic, and gender differences in young children's informal addition and subtraction: A clinical interview investigation. *Journal of Applied Developmental Psychology, 25*, 171-192.
- Ginsburg, H., Lee, J., & Byod, J. (2008). Mathematics education for young children: What it is and how to promote it. *Society for Research in Child Development, Social Policy Report, 22*, 3-22.
- Ginsburg, H. P., & Russell, R. L. (1981). Social class and racial influences on early mathematical thinking. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 46*(193).
- Greenberg, J. (2012). Math talk every day in every way. *Young Children*. <http://alabamapathways.org/wp-content/uploads/2014/09/Math-Talk-Every-Day-in-Every-Way.pdf>
- Godwin, A. J., Rupley, W. H., Capraro, M. M., & Capraro, R. M. (2016). Reading and mathematics bound together: Creating a home environment for preschool learning. *Journal of Education and Learning, 5*(1), 44-59.
- Gunderson, E. A. & Levine, S. C. (2011). Some types of parent number talk count more than others: relations between parents' input and children's cardinal-number knowledge. *Developmental Science, 14*(5), 1021-1032. DOI:10.1111/j.1467-7687.2011.01050.x
- Jordan, N. C., Kaplan, D., Locuniak, M., & Ramineni, C. (2007). Predicting first-grade math achievement from developmental number sense. *Learning Disabilities Research & Practice, 22*(1), 36-46.
- Klibanoff, R.S., Levine, S.C., Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., & Hedges, L.V. (2006). Preschool children's mathematical knowledge. *Developmental Psychology, 42*(1), 59-69.
- Kormanik, K. (2012). A greater role in math education for parents: mathematical reasoning at home. EdSource: Highlighting Strategies for Student Success. Available at <http://edsources.org/2012/a-greater-role-in-math-education-for-parents-mathematical-reasoning-at-home/23918>
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life, 2nd edition with an update a decade later*. University of California Press.
- Lee, J. S. & Ginsburg, H. (2009). Early childhood teachers' misconceptions about mathematics education for young children in the United States. *Australasian Journal of Early Childhood, 34*(4), 37-45.
- LeFevre, J., Skwarchuk, S., Smith-Chant, B., Fast, L., Kamawar, D., & Bisanz, J. (2009). Home numeracy experiences and children's math performance in the early school years. *Canadian Journal of Behavioral Science, 41*(2), 55-66.
- Levine, S.C., Suriyakham, L.W., Rowe, M.L., Huttenlocher, J., & Gunderson, E.A. (2010). What Counts in the Development of Young Children's Number Knowledge? *Developmental Psychology, 46*(5), 1309-1319.
- Linder, S.M., Powers-Costello, B. & Stegelin, D.A. (2011). Mathematics in Early Childhood: Research-Based Rationale and Practical Strategies. *Early Childhood Education Journal, 39*(1), 29-37.
- Manolitsis, G., Georgiou, G. K., & Tziraki, N. (2013). Examining the effects of home literacy and numeracy environment on early reading and math acquisition. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(4), 692-703.
- Melhuish, E., Phan, M., Sylva, K., Sammons, P., & Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. (2008). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues, 64*(1), 95-114.
- Melhuish, E. C., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Phan, M., & Malin, A. (2008). Preschool influences on mathematics achievement. *Science, 321*, 1161-1162.
- Mendola, W. (2014). Turn mealtime into learning time. *Teaching Young Children, 7*(5), 24-36.
- Mix, K. S. (2001). The construction of number concepts. *Cognitive Development, 17*, 1345-1363.
- National Commission on Mathematics & Science Teaching for the 21st Century. (NCMST) (2000). Before it's too late: A report to the Nation from the National Commission on Mathematics and Science Teaching for the 21st Century.
- National Council of Teachers of Mathematics. (NCTM) (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- National Research Council. (2009). *Mathematics in early childhood: Learning paths toward excellence and equity*. Washington, DC: National Academy Press.
- Orçan, M., Yazıcı, E., & Kandır, A. (2016). Ebeveynlerin çocukların matematik eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(15), 301-319.
- Parbucu, N. & Erdoğan, S. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf uygulamalarında matematik dilini kullanma sıklıkları ile pedagojik matematik içerik bilgileri arasındaki ilişki. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 1* (1), 19-32.
- Pomerantz, E. M., & Thompson, R. A. (2008). Parents' role in children's personality development. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of Personality-Theory and Research* (3rd ed., pp. 351-374). New York: The Guilford Press.

- Ren, L., & Hu, G. (2011). A comparative study of family social capital and literacy practices in Singapore. *Journal of Early Childhood Literacy, 13*, 98-130.
- Rodriguez, E. T. & Tamis-LeMonda, C. S. (2011). Trajectories of the home learning environment across the first 5 years: Associations with children's vocabulary and literacy skills at prekindergarten. *Child Development, 82*, 1058-1075.
- Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Knoxville, TN: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Skwarchuk, S-L. (2009). How do parents support preschoolers' numeracy learning experiences at home? *Early Childhood Education Journal, 37*, 189-197.
- Skwarchuk, S.-L., Sowinski, C., & LeFevre, J. (2014). Formal and informal home learning activities in relation to children's early numeracy and literacy skills: The development of a home numeracy model. *Journal of Experimental Child Psychology, 121*, 63-84.
- Snow, C., & Beals, D. (2006). Mealtime talk that supports literacy development. *New directions for Child and Adolescent Development, 111*, 51-66.
- Starkey, P., & Klein, A. (2000). Fostering Parental Support for Children's Mathematical Development: An Intervention with Head Start Families. *Early Education & Development, 11*(5), 659-680. DOI: 10.1207/s15566935eed1105_7
- Starkey P, Klein A, DeFlorio L. (2014). Promoting math readiness through a sustainable prekindergarten mathematics intervention. In: Boivin M, Bierman KL, eds. *Promoting school readiness and early learning. Implications of developmental research for practice*. New York, NY: The Guilford Press; 2014:187-210.
- Susperreguy, M. I. & Davis-Kean, P. E. (2016). Maternal math talk in the home and math skills in preschool children. *Early Education and Development, 27* (6), 841-857.
- Susperreguy, M. I. & Davis-Kean, P. E. (2015). Socialization of maths in the home environment: Using voice recordings to study maths talk. *Studies in Psychology, 36*(3), 643-655.
- Vandermaas-Peeler, M. & Pittard, C. (2014). Influences of social context on parent guidance and low-income preschoolers' independent and guided math performance. *Early Child Development and Care, 184*(4), 500-521.
- Vandermaas-Peeler, M., Boomgarden, E., Finn, L., & Pittard, C. (2012). Parental support of numeracy during a cooking activity with four-year-olds. *International Journal of Early Years Education, 20* (1), 78-93. doi:10.1080/09669760.2012.663237.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, & Ellen Souberman, Eds. & Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zadeh, Z. Y., Farnia, F., & Ungerleider, C. (2010). How home enrichment mediates the relationship between maternal education and children's achievement in reading and math. *Early Education & Development, 21*, 568-594.



Öğretmenlerin Proje Yarışmalarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Alptürk AKÇÖLTEKİN¹, Ali Osman ENGİN²

Öz

Bu araştırmanın temel amacı, farklı eğitim-öğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin düzenlenen proje yarışmalarına yönelik tutumlarını incelemektir. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya farklı branşlarda görev yapan 667 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak proje yarışmalarına yönelik öğretmen tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencinin gelişimi boyutunda öğretmenler öğrencilerin öz güven ve öz saygısını geliştireceğini, bilim adamı gibi düşünmeyi sağlayacağını, öğrenmelerini geliştireceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler eğitimin önemi boyutunda proje çalışmalarının eğitim programlarında bulunması gerektiğini ortaya koymuşlardır. Değerlendirme boyutunda öğretmenler proje jürilerini değerlendiren komisyon üyelerinin eğitim almaları gerektiğini belirtmişlerdir. Olumsuz davranış boyutunda öğretmenler lisede proje yarışmalarının taklit olduğunu, belli bir öğrenci grubuna hitap ettiğini ifade etmişlerdir. Mentörlük boyutunda yer alan maddelere öğretmenler öğrencileri ve velileri proje yarışmalarına katılmak için ikna etme noktasında zorluk çektikleri ve bu durumun öğretmenler için yorucu ve sıkıcı bir durum olduğu, danışman olarak katılmaktan hoşlanmadıklarını söylemişlerdir.

Anahtar Kelimeler

Proje yarışmaları,
Öğretmenler,
Tutum

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 21.12.2018
Kabul Tarihi:28.05.2019
E-Yayın Tarihi: 31.12.2019

Investigation of Teachers' Attitudes Towards Project Competitions

Abstract

The main purpose of this study is to examine the attitudes of teachers working in different educational levels towards project competitions. The research was carried out in survey model. 667 teachers working in different branches participated in the study. Teacher attitude scale for project competitions was used as data collection tool in the research. As a result of the research, the teachers stated that the students would develop their self-confidence and think like a scientist and improve their learning. Teachers showed that project studies should be included in education programs in terms of importance of education. In the evaluation, the teachers stated that the commission members evaluating the project juries should receive training. In terms of negative behavior, teachers stated that the project competitions in high school were imitated and addressed to a certain group of students. In the mentoring items, teachers stated that they had difficulty in persuading students and parents to participate in the project

Keywords

Project competitions
Teachers
Attitude

Article Info

Received: 12.21.2018
Accepted: 05.28.2019
Online Published: 12.31.2019

¹ Bu çalışma 11-13 Ekim 2018 tarihleri arasında Kafkas Üniversitesinde düzenlenen 6. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Doç. Dr., Ardahan Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Türkiye, alpturkakcoltekin@ardahan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6694-1346>

³ Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkiye, aosman@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3705-6548>

competitions and that this was a tedious situation for teachers and they did not like to participate as a consultant.

Giriş

Bilgi çağının yaşandığı günümüzde, bireylerin bilimsel gelişmelere uyum sağlayabilen, yaratıcı ve üretken kişiler olarak yetiştirilmesi bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyacın giderilmesi de eğitim sisteminde öğrencilere salt bilgiyi kazandırmaktan ziyade öğrencilere bilginin nasıl elde edildiği ve bilimin nasıl gerçekleştiğini kazandırmakla mümkündür. Bu bağlamda öğrencilerin bilimsel okuryazar olarak yetiştirilmesi önem kazanmaktadır (Bayır, Çakıcı ve Atalay, 2016). Kaelin ve Huebner (2003)'e göre bilimsel okuryazar kişiler olaylar hakkında merak, soru sorma, araştırma yapma ve bunlara cevap bulma eğilimdedirler. Bu nedenle eğitim öğretim sistemi içinde öğrencilere yaratıcılıklarını ön plana çıkartacak, bilimsel düşüncelerine yardımcı olacak, problem çözme yeteneklerini geliştirecek ortamlar sunulmasıyla birlikte bilgiye ulaşma ve bilgiyi işleme becerisine sahip yapıcı ve yaratıcı vasıflara sahip olması beklenir (Çetin ve Şengezer, 2013). Öğrencilere bu tarz üst düzey kazanımları geliştiren en önemli yollardan biri yaparak yaşayarak sunulan öğrenme öğretme ortamlarıdır. Bu öğrenme ortamlarında birden fazla duyu organının öğretim sürecine katılması söz konusu olduğundan dolayı öğrenilenlerin kalıcı olması sağlanır (Arslan, 2007). Farklı stratejilerin ortak noktalarına bakıldığında hepsinde bireysel farklılıkların merkeze alındığı ve öğretmenin genellikle öğrenene rehberlik yaptığı görülmektedir (Kaptan ve Korkmaz, 2001). Öğrencilerin katıldığı yaparak yaşayarak öğrenme ortamı öğrencilerin bir konuyu daha iyi anlamalarına ve kolay kolay unutmamalarına yardım etmektedir (Başar, 1992). Geleneksel öğretimde pasif alıcı olan birey, günümüzde aktif, bilgiye ulaşan ve bilgiyi transfer eden bir duruma gelmiştir. Bireylerin öğrenme yapısındaki bu değişim eğitimde kullanılan öğretim yöntemlerine de yansımıştır. Bu öğretim yöntemlerinden biri olan proje tabanlı öğrenme bu yönleriyle ön plana çıkmıştır (Korkmaz ve Kaptan, 2002). Proje Tabanlı Öğrenme, öğrenmeyi gerçek dünya olayları ile ilişkilendirmekle birlikte, öğrencileri karmaşık ve hayatın içinden bir takım problemleri çözmeye yönlendirmektedir (Walker ve Leary, 2009). Aynı zamanda PTÖ; bireylerin kendi stratejilerini geliştirmelerine, organize etmelerine ve değerlendirme yapmalarına olanak tanıyarak bireydeki bu üst düzey yeteneklerin gelişimine katkıda bulunmaktadır (Marx, Blumenfeld, Krajcik ve Soloway, 1997).

Proje yarışmaları öğrencilere, arkadaşları, öğretmenleri, bilim insanları ve toplumun diğer bireyleri ile bir araya gelerek projelerini paylaşma olanağı sunmaktadır (Abenarty ve Vineyard, 2001). Eğitim faaliyetlerinin temel görevi bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönlerini dikkate alarak, ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda kendini gerçekleştirme fırsatı vermektir (Hoşgörür ve Taştan, 2007). Bu amaç doğrultusunda geliştirilen ve kullanılan yöntemlerden biri öğrenciyi öğretme-öğrenme sürecinin merkezine alan, gerçek yaşamın konularına ve uygulamalarına imkan veren bir öğrenme yaklaşımı olan Proje Tabanlı Öğrenme yöntemidir. Bu yöntem öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiği için üst düzey bilişsel ve duyuşsal alan hedeflerinin gerçekleşmesinde kullanılmaktadır (Demirel, 2004). Öğrencilerin bilgiyi kendilerinin yapılandırması ilkesine dayanan yapılandırmacı öğretim anlayışının uygulamalarından birisi olan proje tabanlı öğrenme yöntemi, sınıf içerisinde ki kısa ve öğretmen merkezli uygulamaların yerine, uzun süreli öğrenme etkinliklerini merkeze alan disiplinler arası yaklaşımlar önemli yer tutmaktadır. (Goldman, 2000). Bu yöntem ile bireylerde yaratıcılık, işbirlikli çalışma, yaparak yaşayarak öğrenme faaliyetleri ve sosyal becerilerin sayısı ve niteliğinin artmasıyla birlikte bireylerin özgüvenlerini yükseltmektedir (Erdem, 2002; Önen vd., 2010). Öğrencilerin çevrelerini gözlemlemeleri, gerçek hayat problemlerinin farkına varmaları ve bunlara çözüm üretmeye çalışırken öğrencilerin dahil oldukları bu öğrenme süreci öğrencilerin kendi öğrenmelerini araştırma yoluyla öğrenmelerine olanak sağlamakla birlikte çalışarak kendi bilgilerini yansıtan araştırma ya da projeler üretmelerine olanak sağlamaktadır. Öğretimde bu yaklaşımdan yararlanılması öğrencilerin yeni ve uygulanabilir teknolojileri derleyen, etkili iletişimciler ve problem çözen bireyler haline gelmelerine katkı sağlar (Bell, 2010). Projeler bir problemin çözümü için öğrencilerin özgür bir şekilde bireysel veya grupta yaptıkları çalışmalardır. Bir öğrencinin problemin çözümünü bulabilmesi için öncelikle problemi nasıl ve hangi sırayı takip ederek çözebileceğine ilişkin bağımsız bir şekilde karar verebilmesi proje sürecinin temel özelliğidir (Kubinova, Novotna ve Littler, 1998). Proje çalışmaları ile öğrenciler, proje konusu ile ilgili tartışmalar düzenleyerek fikirlerini başkalarına anlatma, proje sonuçlarını düzenleme, tahmin ve çıkarımda bulunma (Blumenfeld vd.,

1991) ve öğrencilere bilimsel araştırma yapabilme becerisi kazandırma ve yaşayarak öğrenme imkânı sunmaktadır (Raghavan, Coken-Regev ve Strobel, 2001). Öğrenciler, araştırmaları ve birikimleri yardımıyla gerçek yaşamla doğrudan ilişki kurarak, bilgiyi kendileri inşa edebilmekle birlikte özgür hareket edebilme, kararlar verme yetileri, stratejik düşünme ve tahmin etme yetenekleri gelişir. Buna ek olarak proje tabanlı öğrenme, isteksiz öğrencileri de derse dahil olma olanağı sunduğu için farklı ön öğrenme ve yeteneklere sahip öğrencilerin de eşit imkanlar buldukları bir öğrenme ortamı yaratır (Solomon, 2003). Proje tabanlı öğrenmenin derslerde kullanımı, öğrencilerin bilgileri anlamlı olarak edinmesine katkı sağlamakla birlikte proje tabanlı öğrenmeyle öğrenim gören öğrencilerin standart testlerdeki başarıları, geleneksel öğretim uygulamalarından daha fazladır (Thomas, 2000). Proje Tabanlı Öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisini inceleyen araştırmaların sayısının artması, bu konuda farklı sonuçların ortaya çıkmasını doğurmuştur. Bilimin gelişebilmesi açısından aynı ya da farklı disiplinlerde yapılmış olan çalışmaların, incelenerek sonuçlarının daha kapsayıcı bir şekilde değerlendirilmesini gerektirmektedir (Demirel, 2005). Bu amaç doğrultusunda farklı öğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin düzenlenen proje yarışmaları hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada öğretmenlerin proje yarışmalarına danışman olarak katılmaya yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlandığından, tarama modelleri içerisinde ilişki kurma modelinin uygun olduğu ifade edilebilir. Tarama modeli, “çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri” olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2007). Tarama araştırmalarının amacı genellikle araştırma konusu ile ilgili var olan durumun fotoğrafını çekerek bir betimleme yapmaktır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ardahan İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde faaliyet gösteren okullarda farklı branşlarda görev yapmakta olan toplam 667 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin demografik değişkenlerine ait bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik değişkenlerine ait değerler

		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	340	50.97
	Bayan	327	49.03
Öğretim kademesi	İlkokul	206	30.88
	Ortaokul	241	36.14
	Lise	220	32.98
Görev Yeri	Şehir	355	53.22
	İlçe	188	28.19
	Köy/Kasaba	124	18.59

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin (%50.97) 340’nın erkek, (%49.03) 327’sinin kadın öğretmenlerden oluştuğu, öğretmenlerin (%30.88) 206’sinin ilkokulda, (%36.14) 241’inin ortaokulda ve (36.14) 241’inin ise lisede görev yaptığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin görev yerlerine göre dağılımı incelendiğinde (%53.22) 355’inin şehirde görev yaptığı, (%28.19) 188’inin ilçede görev yaptığı ve son olarak (%18.59) 124’nün ise köy veya kasabada görev yaptığı belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak (Tortop, 2013) tarafından geliştirilen “Proje Yarışmaları Öğretmen Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin yapısı incelendiğinde; ölçek 5’li likert tipinde toplam 19 madde ve 5 faktörlü bir yapı içermektedir. Ölçek maddelerinin puanlanmasında, olumlu ifadelerin kodlanmasında “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım” “Katılmıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” ifadelerinin puan karşılığı olarak (5, 4, 3, 2 ve 1) şeklinde bir puanlama sistemi kullanılırken, olumsuz ifadelerin puanlanmasında ise tam tersi bir sıra takip edilerek (1, 2, 3, 4 ve 5) şeklinde bir puanlama ile ölçek maddeleri puanlanmıştır. Ölçek faktörleri ve faktörlerde yer alan maddeler incelendiğinde, öğrenci gelişimi boyutunda 6 (1, 2, 3, 4, 5 ve 6) madde, eğitimin önemi

boyutunda 5 (7, 8, 9, 10 ve 11) madde, değerlendirme boyutunda 3 (12, 13 ve 14) madde, olumsuz davranış boyutunda 2 (15 ve 16) madde ve mentörlük boyutunda 3 (17, 18 ve 19) madde bulunmaktadır. Ölçeğin genelini cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0.87'dir. Ölçeğin "Öğrenci gelişimi" boyutu için cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0.82, "Eğitimin önemi" boyutu için cronbach alpha güvenilirlik katsayısının 0.84, "Değerlendirme" boyutu için cronbach alpha güvenilirlik katsayısının 0.70, "Olumsuz davranış" boyutu için cronbach alpha güvenilirlik katsayısının 0.76 ve son olarak "Mentörlük" boyutu için cronbach alpha güvenilirlik katsayısının 0.66 olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde farklı eğitim-öğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin ilgili maddeye verdikleri cevaplara ait aritmetik ortalama değerleri dikkate alınarak değerlendirme yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümde eğitim-öğretim kademelerinin farklı kademelerinde görev yapan öğretmenlerin proje yarışmalarına yönelik tutum alt boyutlarına ilişkin yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Öğrencinin gelişimi boyutunda yer alan maddelere ilişkin öğretmenlerin tutum puanlarının ortalamaları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Proje yarışmalarının öğrenci gelişimi boyutuna ilişkin öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim öğretim kademesine göre tutum değişim puan ortalamaları

Madde	İlkokul	Ortaokul	Lise
	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}
1-Bilim şenlikleri Öğrencilerin özgüven ve özsaygılarının gelişmesine yardımcı olur	4,08	4,28	4,32
2-Öğrencilerin bilim şenliği projeleri hazırlamaları eğitimleri açısından oldukça değerlidir	4,12	4,29	4,27
3-Bilim şenlikleri, öğrencilerin bilimsel araştırma becerilerinin gelişmesine katkı sağlar	4,14	4,32	4,28
4-Bilim şenlikleri, öğrenciler arasında arkadaşlık ortamı oluşmasını sağlar.	4,12	4,28	4,29
5-Bilim şenliklerinde öğrenciler bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak kendilerini bir bilim insanı gibi hissederler	3,90	4,05	4,15
6-Öğrencilerin proje hazırlamaları öğrenmelerine katkı sağlamaz.	3,66	3,93	3,86

Tablo 2'de öğretmenlerin proje yarışmalarına danışman olarak katılmaya yönelik tutum ölçeğinin öğrenci gelişimi boyutunda yer alan maddelere ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerinin verdikleri cevapların aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde; "Bilim şenlikleri Öğrencilerin özgüven ve özsaygılarının gelişmesine yardımcı olur" ifadesine verilen cevaplar arasında en yüksek tutum puanına lise öğretmenlerinin sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. "Öğrencilerin bilim şenliği projeleri hazırlamaları eğitimleri açısından oldukça değerlidir" ifadesine cevap verenler arasında en yüksek ortalamanın ortaokul öğretmenleri olduğu, "Bilim şenlikleri, öğrencilerin bilimsel araştırma becerilerinin gelişmesine katkı sağlar" ifadesine verilen cevaplar arasında en yüksek ortalamanın ortaokul öğretmenlerine ait olduğu, "Bilim şenlikleri, öğrenciler arasında arkadaşlık ortamı oluşmasını sağlar" ifadesine verilen cevaplar arasında en yüksek ortalamanın lise öğretmenlerine ait olduğu, "Bilim şenliklerinde öğrenciler bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak kendilerini bir bilim insanı gibi hissederler" ifadesine verilen cevaplar arasında en yüksek ortalamanın lise öğretmenlerine ait olduğu ve son olarak "Öğrencilerin proje hazırlamaları öğrenmelerine katkı sağlamaz" ifadesinde ise en yüksek tutum puanı ortalamasının ortaokul öğretmenlerine ait olduğu bulguları elde edilmiştir.

Eğitimin önemi boyutunda yer alan maddelere ilişkin öğretmenlerin tutum puanlarının ortalamaları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Proje yarışmalarının eğitimin önemi boyutuna ilişkin öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim öğretim kademesine göre tutum değişim puan ortalamaları

Madde	İlkokul	Ortaokul	Lise
	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}
7-Bilim şenlikleri eğitim programlarından çıkarılmalıdır.	3,65	3,96	3,93
8-Bilim şenliklerine katılarak öğrencilerin eğitim açısından yararlı bir şeyler öğreneceklerini sanmıyorum	3,68	4,12	4,06
9-Bilim şenlikleri, sadece öğrencileri meşgul etmek için sıkça yapılan, eğitime katkı sağlamayan, gereksiz bir çabadan ibarettir.	3,70	4,16	4,06
10-Eğer proje danışmanı olarak katılmam zorunlu olmasaydı, öğrencilerimi proje yarışmalarına sokmazdım	3,73	4,06	3,94
11-Bilim şenliklerine katılmak için yaptığım onca emek sadece okulun reklamı içindir.	3,69	3,94	3,90

Tablo 3'te öğretmenlerin proje yarışmalarına danışman olarak katılmaya yönelik tutum ölçeğinin eğitimin önemi boyutunda yer alan maddelere ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerinin verdikleri cevapların aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde; "Bilim şenlikleri eğitim programlarından çıkarılmalıdır" ifadesine öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında ortaokul öğretmenlerinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu," Bilim şenliklerine katılarak öğrencilerin eğitim açısından yararlı bir şeyler öğreneceklerini sanmıyorum" en yüksek ortalamaya sahip öğretmenlerin ortaokul öğretmenleri olduğu, "Bilim şenlikleri, sadece öğrencileri meşgul etmek için sıkça yapılan, eğitime katkı sağlamayan, gereksiz bir çabadan ibarettir" ifadesine verilen cevaplar arasında en yüksek ortalamanın ortaokul öğretmenlerine ait olduğu, "Eğer proje danışmanı olarak katılmam zorunlu olmasaydı, öğrencilerimi proje yarışmalarına sokmazdım" ifadesine öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde en yüksek ortalamanın ortaokul öğretmenlerine ait olduğu ve son olarak "Bilim şenliklerine katılmak için yaptığım onca emek sadece okulun reklamı içindir" ifadesine verilen cevaplar arasında en yüksek ortalamanın yine ortaokul öğretmenlerine sahip olduğu sonucu elde edilmiştir.

Değerlendirme boyutunda yer alan maddelere ilişkin öğretmenlerin tutum puanlarının ortalamaları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Proje yarışmalarının değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim öğretim kademesine göre tutum değişim puan ortalamaları

Madde	İlkokul	Ortaokul	Lise
	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}
12-Bilim şenliklerinde jürilerin hatalı ve taraflı değerlendirmeleri, öğrencilerde olumsuz etkiler bırakır.	2,76	2,70	2,64
13-Bilim şenliklerindeki jüriler, proje değerlendirme konusunda eğitimden geçmeliler	2,19	2,04	2,16
14-Bir bölgede elenen bir projenin bir başka bölgede finalist olması jüri değerlendirmesindeki yetersizliğin işaretidir.	2,42	2,38	2,34

Tablo 4'te öğretmenlerin proje yarışmalarına danışman olarak katılmaya yönelik tutum ölçeğinin değerlendirme boyutunda yer alan maddelere ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerinin verdikleri cevapların aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde; "Bilim şenliklerinde jürilerin hatalı ve taraflı değerlendirmeleri, öğrencilerde olumsuz etkiler bırakır" ifadesine verilen cevaplar incelendiğinde en yüksek puanın ilkökul öğretmenlerine ait olduğu, "Bilim şenliklerindeki jüriler, proje değerlendirme konusunda eğitimden geçmeliler" ifadesine öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde en yüksek puanın ilkökul öğretmenlerine ait olduğu, "Bir bölgede elenen bir projenin bir başka bölgede finalist olması jüri değerlendirmesindeki yetersizliğin işaretidir" ifadesine verilen cevaplar incelendiğinde en yüksek ortalamanın yine ilkökul öğretmenlerine ait olduğu sonucu elde edilmiştir.

Olumsuz davranışlar boyutunda yer alan maddelere ilişkin öğretmenlerin tutum puanlarının ortalamaları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Proje yarışmalarının olumsuz davranış boyutuna ilişkin öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim öğretim kademesine göre tutum değişim puan ortalamaları

Madde	İlkokul	Ortaokul	Lise
	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}
15-Bilim şenlikleri, öğrencilerin bilimsel araştırma becerilerini geliştirmek yerine bilimsel sahtekârlık yapmayı öğretmekten başka işe yaramaz.	3,65	3,84	3,94
16-Bilim şenlikleri sadece belli bir öğrenci grubuna hitap ettiği için diğer öğrencilerin dışlanmasına ve olumsuz davranış geliştirmelerine neden olur.	3,29	3,38	3,51

Tablo 5'te öğretmenlerin proje yarışmalarına danışman olarak katılmaya yönelik tutum ölçeğinin olumsuz davranış boyutunda yer alan maddelere ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerinin verdikleri cevapların aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde; "Bilim şenlikleri, öğrencilerin bilimsel araştırma becerilerini geliştirmek yerine bilimsel sahtekârlık yapmayı öğretmekten başka işe yaramaz" ifadesine verilen cevaplara ait aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde en yüksek puanın lise öğretmenlerine ait olduğu, "Bilim şenlikleri sadece belli bir öğrenci grubuna hitap ettiği için diğer öğrencilerin dışlanmasına ve olumsuz davranış geliştirmelerine neden olur" ifadesine verilen cevaplar incelendiğinde en yüksek ortalamanın yine lise öğretmenlerine ait olduğu sonucu elde edilmiştir.

Mentörlük boyutunda yer alan maddelere ilişkin öğretmenlerin tutum puanlarının ortalamaları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 6. Proje yarışmalarının mentörlük boyutuna ilişkin öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim öğretim kademesine göre tutum değişim puan ortalamaları

Madde	İlkokul	Ortaokul	Lise
	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}
17-Bilim şenliklerine katılmaları için öğrenciyi ve velisini ikna etmek için uğraşmaktan bıktım.	3,38	3,61	3,66
18-Bilim şenliklerinde proje danışmanı olmaktan hiç hoşlanmam	3,35	3,51	3,48
19-Bilim şenliklerinde proje danışmanlığı yapmak çok fazla zamanımı alıyor.	3,06	3,11	3,23

Tablo 6'da öğretmenlerin proje yarışmalarına danışman olarak katılmaya yönelik tutum ölçeğinin mentörlük boyutunda yer alan maddelere ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerinin verdikleri cevapların aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde; "Bilim şenliklerine katılmaları için öğrenciyi ve velisini ikna etmek için uğraşmaktan bıktım" ifadesine verilen cevaplar incelendiğinde en yüksek ortalamanın lise öğretmenlerine ait olduğu, "Bilim şenliklerinde proje danışmanı olmaktan hiç hoşlanmam" ifadesine verilen cevaplar incelendiğinde en yüksek ortalamanın ortaokul öğretmenlerine ait olduğu ve on olarak "Bilim şenliklerinde proje danışmanlığı yapmak çok fazla zamanımı alıyor" ifadesine verilen cevaplar incelendiğinde en yüksek ortalamanın lise öğretmenlerine ait olduğu sonucu elde edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Elde edilen bulgulardan ölçeğin öğrenci gelişimi boyutunda yer alan maddelere öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde, lise öğretmenlerinin proje yarışmalarının öğrencilerinin öz güven ve öz saygılarını geliştireceğine, öğrenciler arasındaki arkadaşlık ilişkilerini geliştireceği ve öğrencilerin kendilerini bilim adamı gibi hissetmeleri konusundaki tutumlarının diğer kademelerde görev yapan öğretmenlere oranla daha olumlu olduğu, ortaokul öğretmenlerinin ise proje yarışmalarının öğrencilerin eğitimleri açısından değerli olduğuna, proje yarışmalarının öğrencilerin bilimsel araştırma becerilerini geliştireceğine ve son olarak proje yarışmalarının öğrencilerin öğrenmelerini geliştireceğine yönelik tutumlarının diğer kademelerde görev yapan öğretmenlere oranla daha olumlu olduğu sonucu elde edilmiştir.

Eğitimin önemi boyutunda yer alan maddelere öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde, ilkökul öğretmenlerinin diğer kademelerde görev yapan öğretmenlere kıyasla proje yarışmalarının eğitim programında bulunması gerektiğine, bu süreçte öğrencilerin eğitim açısından

yararlı bilgiler edinebileceklerine ve bu sürecin öğrencilere katkı sağlayacağına yönelik tutumlarının diğer kademelerde görev yapan öğretmenlere kıyasla daha olumlu olduğu sonucu elde edilmiştir.

Değerlendirme boyutunda yer alan maddelere öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde, ilkökul öğretmenlerinin proje yarışmalarında jürilerin hatalı ve taraflı değerlendirmeler yaptığını ve bu durumda öğrencileri olumsuz etkilediğine, jürilerin proje değerlendirme konusunda bir eğitmeden geçmesi gerektiğine ve son olarak jürilerin yetersiz olduğuna yönelik tutumlarının diğer kademelerde görev yapan öğretmenlere oranla yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Olumsuz davranış boyutunda yer alan maddelere öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde, lise öğretmenlerinin proje yarışmalarının öğrencileri bilimsel sahtekârlık yapmaya teşvik ettiği ve proje yarışmalarının belirli bir öğrenci grubuna hitap etmesine ve diğer öğrencilerin kendilerini dışlanmış olarak hissetmelerine ve olumsuz davranışlar geliştireceğine yönelik tutumlarının diğer kademelerde görev yapan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Mentörlük boyutunda yer alan maddelere öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde, lise öğretmenlerinin öğrencileri ve velileri proje yarışmalarına katılmak için ikna etme noktasında zorluk çektikleri ve bu durumun öğretmenler için yorucu ve sıkıcı bir durum olduğu buna ek olarak lise öğretmenlerinin proje yarışmalarının çok zamanlarını aldığını düşünmektedirler. Ortaokul öğretmenlerinin ise proje yarışmalarında danışman olarak katılmaktan hoşlanmadıkları sonucu elde edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında bundan sonraki araştırmalara yol göstermesi amacıyla bazı önerilerde bulunulmuştur.

- 1) İlkokul öğretmenleri ile yürütülecek faaliyetler ile proje yarışmalarında jürilerin nasıl ve hangi ölçütlere göre değerlendirmeler yaptığı anlatılmalı ve öğretmenlerin değerlendirme konusundaki olumsuz görüşleri ortadan kaldırılmalıdır.
- 2) Lise öğretmenlerinin proje yarışmalarının öğrencileri bilimsel sahtekârlık yapmaya teşvik ettiği ve bu yarışmaların belirli bir öğrenci grubuna hitap ederek diğer öğrencilerde dışlanmışlık hissi yarattığı şeklindeki olumsuz düşüncelerinin giderilmesi amacıyla yürütülecek faaliyetlerde bu hususlar üzerinde ayrıntılı olarak durulmalıdır.
- 3) Lise öğretmenlerinin öğrencileri ve velileri proje yarışmalarına katılmak için ikna etme noktasında zorluk çektikleri ve bu durumun öğretmenler için yorucu ve sıkıcı bir durum olduğu şeklinde yaşadıkları olumsuzlukların ortadan kaldırılması noktasında yönetici ve idarecilerin öğretmenlere gereken desteği sağlamaları gerekmektedir.
- 4) Lise ve ortaokul öğretmenlerinin proje yarışmalarının çok zamanlarını aldığını ve danışman olarak katılmaktan hoşlanmadıkları yönündeki olumsuz tutumlarını ortadan kaldırmak amacıyla öğretmenlere bu tarz etkinliklerde bulunma noktasında teşvik etmek amacıyla bu tarz etkinliklere katılan öğretmenlere özlük haklarında yapılacak katkılar ile bir ödül uygulamasına gidilebilir.

Kaynakça

- Abernathy, T. V. & Vineyard, R. N. (2001). Academic competitions in science. What are the rewards for students? *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 74(5), 269-277.
- Arslan, M. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başar, V. (1992). *Ortaokullar için uygulamalı (projeli) fizik öğretimi – ödevleri sergi ve yarışmaları*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Bayır, E., Çakıcı, Y. ve Ertaş Atalay, Ö. (2015). Fen bilimleri öğretmenlerinin bilimin doğasına ilişkin görüşleri: Bilişsel harita örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1419-1436.
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future, *The Clearing House*, 83 (2), 39-43.
- Blumenfeld, P., Soloway, E. & Marx, R.A. (1991). Motivating project based learning: Sustaining the doing supporting the learner. *Educational Psychologist*, 3-4, 369-398.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Çetin, O. ve Şengezer, B. (2013). Ortaokul öğrencilerinin proje çalışmalarına ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 14 (1), 24-49.
- Demirel, O. (2004). *Eğitimde program geliştirme*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, D. (2005). *Klinik çalışmalarda meta analizi uygulamaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Erdem, M. (2002). Proje tabanlı öğrenme, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22,177-179.
- Goldman, L. (2000). Why do project based learning? <http://jordan.paloalto.ca.us/students>.
- Hoşgörür, V. ve Taştan, N. (2007). Eğitimin işlevleri. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.) *Eğitim bilimlerine giriş*. 2. Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kaelin, M. ve Huebner, W. (2003). Epidemiology, science as inquiry, and scientific literacy. *Science Scope*, 27(3), 24-27.
- Korkmaz, H., ve Kaptan, F. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma sürelerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 91-97.
- Korkmaz, H. ve Kaptan F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 193-200.
- Kubinova, M., Novotna, J. & Littler, G.H. (1998). Projects and mathematical puzzles,-a tool for development of mathematical thinking. *European Research in Mathematics Education*. I-II, 53-63.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset.
- Kaptan, F. (1999). *Fen bilgisi öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Marx, R. W., Blumenfeld, P. C., Krajcik, J.S. & Soloway, E. (1997). Enacting project-based science: Challenges for practice and policy. *Elementary School Journal*, 97, 341-358.
- Solomon, G. (2003). Project based learning: A primer. *Technology and Learning*. (23), 6.
- Thomas, J.W. (2000). *A review of research on project based learning*, <http://www.k12reform.org/foundation/pbl/research>
- Tortop, H.S. (2013). Development of teachers attitude scale towards science fair. *Educational Research and Reviews*, 8(2), 58-62.
- Walker, A. & Leary, H. (2009). A problem based learning meta analysis: Differences across problem types, implementation types, disciplines, and assessment levels. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 3(1), 12-43.



İlkokul Öğrencilerinin Gözünden Hayat Bilgisi Dersi ve Öğrenmek İstedikleri Konular¹

Döndü OKER², Bayram TAY³

Öz

Hayat bilgisi dersi etkili vatandaş yetiştirme işlevine sahip bir derstir. Hayat bilgisi dersinin bireyin hem kişisel hem ulusal hem de uluslararası anlamda gelişimine katkı sağlaması bakımından önemli bir ders olduğu söylenebilir. Hayat bilgisinin sahip olduğu içerik çocukları yaşama hazırlamada ve yaşamda kullanabileceği birçok bilgi, beceri, değer, tutum ve alışkanlığı kazandırmada etkili olacağı anlaşılmaktadır. Bu içeriğin öğrenciler tarafından nasıl algılandığı, çocukların bu derse bakış açılarını göstermesi bakımından değerli olabilir. Bu bağlamda öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik düşüncelerinin bilinmesi, onların gözünden dersin nasıl olduğunun farkına varılması ve ders içeriğinde öğrenmek istedikleri konuların belirlenmesi gereği ortaya çıktığı söylenebilir. Bu çalışma ilkökul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersine yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Betimleyici araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada veriler nitel yöntemlerle elde edilmiştir. Çalışmada öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik düşünceleri yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla elde edildiğinden betimsel bir durum çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu Kırşehir ili merkez ilkokullarından 2. ve 3. sınıfa devam eden 58 öğrenci oluşturmuştur. İçerik analizinin yapıldığı bu çalışmada verilerin analizinde MAXQDA 12 programlarından yararlanılmıştır. Elde edilen verilere göre; ilkökul 2. ve 3. sınıf öğrencileri Hayat Bilgisi dersini; çok güzel bir ders, sevdiğim ders, eğlenceli bir ders, hayatımız ile ilgili bir ders, tarihi (geçmiş) öğreten bir ders, günlük hayat ile ilgili bir ders, Atatürk'ü anlatan bir ders, trafik kurallarını öğreten bir ders, teknolojiyi kullanmayı öğreten bir ders, çok şey öğrenilen bir ders, zor bir ders, önemli bir ders ve gereksiz bir ders şeklinde betimlemişlerdir. Bunun yanında ilkökul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersinde; fen bilimleri, sosyal bilimler, düşünce ve değerler, hayat, günlük yaşam ve eşyalar ile ilgili konuları öğrenmek isteğinde oldukları tespit edilmiştir. İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde öğrenmek istedikleri konulara genel olarak bakıldığında ifade edilen hemen hemen tüm konuların mevcut program tarafından karşılanabilir olduğu söylenebilir. Bu konular içinde yer alan “insanların hayatları ile ilgili konular” başlığının ders kitaplarında yer aldığı fakat programda yer almadığı sonucuna varılabilir.

Anahtar Kelimeler

Hayat bilgisi dersi,
İlkokul öğrencileri,
Öğrenci görüşleri

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 10.04.2019

Kabul Tarihi: 15.08.2019

E-Yayın Tarihi: 31.12.2019

¹ Bu çalışma birinci yazar tarafından Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi alanında hazırlanan yüksek lisans tezinden türetilmiştir

² Öğretmen, Kırşehir Merkez Şehit Ömer Halis Demir İlkokulu, Türkiye, donduoker@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2771-9237>

³ Prof. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, bayramtay@ahievran.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2466-1527>

Life Science Course from the Eyes of Primary School Students and What They Want to Learn

Abstract

Life science course is an effective way for raising citizen. It can be said that life science course is an important course in terms of its contribution to the development of the individual both nationally and internationally. It is understood that the content of life science course will be effective in preparing children for life and gaining many knowledge, skills, values, attitudes and habits that they can use in life. How this content is perceived by students can be valuable in terms of showing children's perspectives on this lesson. In this context, the necessity of determining the students' thoughts about life science course, how the lesson is realized from their eyes and determining the subjects they want to learn in the course content rises. This study was carried out in order to reveal the opinions of primary school 2nd and 3rd grade students towards Life Science course. In this study, descriptive research method was used, and the data were obtained by qualitative methods. It is a descriptive case study as the students' thoughts about life science course were obtained through a semi-structured interview form. The study group of the study consisted of 58 students attending 2nd and 3rd grade from primary schools of Kırşehir province. In this study in which content analysis was performed, MAXQDA 12 programs were used for data analysis. The results of the analysed data are as follows: 2nd and 3rd grade students defined the life science lesson as: 'a nice lesson', a lesson I like, a funny lesson, a lesson related with the life, a lesson teaching the history (past), a lesson related with the daily life, a lesson teaching about Atatürk, a lesson teaching the traffic rules, a lesson teaching how to use the technology, a lesson during which you learn lots of things, a difficult lesson, an important lesson and an unnecessary lesson. During the life science lesson, the 2nd and 3rd grade students want to learn new things in science, social sciences, thoughts and values, life, daily life, and things and wares. In general, the current program can provide almost all the subjects stated by the second- and third-year elementary school students as what they want to learn in life science course. It can be concluded that the title "subjects about people's lives" is included in the textbooks but not in the curriculum. In this study, it was possible to deduce the opinions of primary school students' attitudes towards life science course. Further research may examine the primary school students' opinions on other courses through their attitude levels towards these courses.

Keywords

Life science course,
Primary school students,
Students' opinions

Article Info

Received: 04.10.2019

Accepted: 08.15.2019

Online Published: 12.31.2019

Giriş

Albert Einstein "bir ülkenin geleceği, o ülke insanların göreceği eğitime bağlıdır." sözü ile eğitimin bir ülke için ne kadar önemli olduğunu gözler önüne sermektedir. Bu bağlamda ülkelerin bekasının, ülkeler arasındaki yerinin, dünyadaki söz sahibi olma durumunun eğitim ile doğrudan ilgili olduğu söylenebilir. Her ülke eğitim sistemini kurgularken kendine benzeyen ve bu benzerlikten hareketle geleceğini kendi gelişimine yön veren bireyler yetiştirme isteğindedir. Tay'a (2017) göre her devlet kendi devamını sağlayacak bireyler yetiştirmek ister. Bundan dolayıdır ki devletlerin vatandaşlık eğitim programları vardır ve bu amaca uygun olarak eğitim programlarında farklı dersler yer almaktadır. Ülkemizde vatandaşlık eğitim programının ilk halkasını ilkokulun 1, 2 ve 3. sınıflarında yer alan Hayat Bilgisi dersi oluşturmaktadır. Bu dersi sırası ile 4. sınıflarda insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi, 4, 5, 6 ve 7. sınıflarda sosyal bilgiler, 8. sınıflarda Türkiye Cumhuriyeti inkılâp tarihi ve Atatürkçülük, 9 ve 10. sınıflarda tarih (Sosyal Bilimler Liselerinde 11. sınıflarda da yer almaktadır), 11. sınıflarda Türkiye Cumhuriyeti inkılâp tarihi ve Atatürkçülük, 9 ve 10. sınıflarda coğrafya (Sosyal Bilimler Liselerinde 11 ve 12. sınıflarda da yer almaktadır), seçmeli olarak genellikle 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda demokrasi ve insan hakları ve üniversitelerin tüm bölümlerinde genellikle birinci sınıflarda Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersleri vatandaşlık eğitim programının birer parçaları olarak eğitim sistemimizde yer almaktadır.

Hayat Bilgisi dersinin etkili vatandaş yetiştirme işlevine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim Barth ve Demirtaş (1997) Hayat Bilgisi dersini "vatandaşlık eğitim programının bir parçası olarak Türk

demokratik toplumundaki sorumluluk sahibi vatandaşların görevlerine uygun amaçlar üreten ve yaşam boyu sürecek vatandaşlık becerileri sunan eğitim planı” olarak tanımlamışlardır. Tay ise (2017) Hayat Bilgisini, “çocuğun kendini bilmesi ve tanınması amacıyla onun anlayışı dikkate alınarak; sosyal bilimler, fen bilimleri, sanat, düşünce ve değerlerle içeriği oluşturulan, küreselleşen dünyada öncelikle iyi bir insan, ardından ulusal bir vatandaş ve nihayet bir dünya vatandaşı olma özellikleri kazandıran, toplu öğretim anlayışından hareketle çocuklara hayatın bilgisini kazandırmaya çalışan vatandaşlık eğitim programının ilk dersi” şeklinde betimlemiştir. Vatandaşlık eğitim programının ilk halkasını oluşturan Hayat Bilgisi dersinin kapsamını toplumsal bilimler, doğa bilimleri, sanat, çağdaş düşünce ve değerler oluşturmaktadır (Sönmez, 2010).

Doğa bilimleri ya da fen bilimleri, tabii çevreye yönelik incelemeyi bir öğretim süreci ve bu öğretim sürecinin çıktısı olarak ortaya konulan sistematik bilgilerden oluşmuş bir bilgiler bütünü (Çilenti, 1978’den Akt. Kaptan, 1998) ya da bireylerin maddelerden oluşan çevresini kontrol etmek, gerektiğinde değiştirmek ve geliştirmek amacıyla edindiği teknolojik bilgileri içine alan akademik disiplinler grubu ve gözlem ve deneye dayanan çalışmalarla elde edilen sistematik bilgiler (http1) olarak tanımlanabilir. Doğa bilimlerinin sunduğu bilgiler eğitim sistemi içerisinde fen eğitimi ile bireylere kazandırılması amaçlanmaktadır. Fen eğitimi; bireyin karşılaştığı nesne, olay ve nesne ile olay arasındaki ilişkileri gözlemleyip inceleyerek araştırması ve bir sonuca ulaşması olarak açıklanmaktadır (Kıldan ve Pektaş, 2009). Fen eğitimi ile bireylerin bilimsel düşünme yetisi kazanmaları, olaylar karşısında eleştirel bakış açısı kazanmaları, yaratıcılık becerilerini geliştirmeleri, teknolojik ilerlemelere ve yeniliklere adapte olmalarına kolaylık sunması nedeniyle fen eğitiminin gerekli olduğu savunulmaktadır (Akpınar ve Ergin 2005; Korkmaz Baylav, 1997). Bununla birlikte fen bilimleri eğitimi ile ilgili olarak bireyin çevreyi ve dünyayı tanıma çabası, mantıklı cevaplar arayan sorularla ilgilenmesi mantıklı sorular sorup gözlem ve deney yoluyla veriler toplaması ve bu verileri analiz edebilmesi, kazandığı bilgileri sözlü ve yazılı olarak ifade edebilmesi ve bu sayede diğer bireylerle medeni bir şekilde diyalog kurabilmesi, sorumluluk alma becerisini kazanabilmesi ve bilgili ve yetenekli olarak yetiştirilmesi ancak bireylerin yeterli seviyede “fen alanında okuryazar” bireyler olarak yetiştirilmesi ile olabileceği belirtilmektedir (Akgün, 2001). Bu çerçeveden ele alındığında fen okuryazarlığının kazandırılmasına yönelik ilk adımların Hayat Bilgisi dersi kapsamında atılabileceği söylenebilir.

Çağlar boyunca insanlar yaşadıkları toplumlarda felsefe, tarih, ekonomi gibi birbirinden farklı birçok disiplini işe koşarak bilgileri işlemişlerdir. Toplumların yaşadıkları coğrafyalarda kullanılan dillerin, yaşam şekillerinin, düşünme biçimlerinin, yemek ritüellerinin bireyler üzerinde de etkiye sahip olduğu görülmektedir (Güleryüz, 2008). Bu bağlamda Hayat Bilgisi dersi ile bireyin sosyal çevre ile uyum içerisinde yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan bilgi, beceri, tutum, değer ve alışkanlıkları kazanması için birçok bilgiyi toplumsal bilimlerden aldığı görülmektedir (Tay, 2017).

Sönmez (2005) sosyal bilimleri, insanlar tarafından üretilen gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda oluşan dirik bilgiler bütünü olarak tanımlamaktadır. Farklı bir bakış açısı ise sosyal bilimler, insanların yaşadıkları toplumlarla ve yaşadıkları doğal çevresi ile olan iletişimlerini sonucunda ortaya çıkan bilgilerin, insani ve toplumsal boyutlarının ispatlama temel prensibi ile ortaya çıkarılan bilimler topluluğu şeklinde açıklamaktadır (Tay, 2015). Tanımlamalardan hareketle toplumsal bilimlerin insan yaşamına dair birçok konuyla doğrudan ilgili olduğu görülmektedir. Bundan dolayı Hayat Bilgisi dersinin kapsamının bir boyutunu toplumsal bilimler oluşturmaktadır.

“Hayat Bilgisi kapsamında beceri olarak bireyin içinde bulunduğu çevrenin sahip olduğu resim, müzik, masal, şiir gibi sanat değerlerinden faydalanması durumu düşünüldüğünde Hayat Bilgisinin bir boyutuyla güzel sanatlardan beslendiği görülmektedir.” (Güleryüz, 2008, s. 12). Sanat, bütün toplumlarda insanların hayatı boyunca neredeyse her anında yaşamının vazgeçilmez bir boyutu olduğu söylenebilir (Tay, 2017). Çünkü “insanlar her nereye bakarlarsa baksınlar sanat ve tasarım çalışmalarını görebilirler. Sanat biçimleri ve tasarım ürünleri hemen her gün insanlara, kullandıkları bir sabah kahvaltısı tabağında, elbiselerinde, mobilyalarında, sofrta takımlarında görünür” (Brommer ve Horn, 1985 Akt. Mercin ve Alakuş, 2007).

Sanatın eğitimi denilince insanın, toplumun ve bireylerin eğitimine sunduğu anlamlı katkının varlığından söz edilebilir. Bu bağlamda sanatın temel ve eğitsel fonksiyonları ise sanat eğitimi zorunlu kılar. Sanat eğitimi; amacı ve yöntemi açık bir şekilde, bireylerin yaşantıları üzerinde olumlu yönde katkı sunma, yaşam kalitelerini değiştirme ve geliştirme süreci olarak betimlenebilir (Uçan, 2002).

Toplumları birbirinden farklı kılan en belirgin farklılıklardan birini düşünce yapıları oluşturmaktadır. Düşünme; içerdiği zihinsel süreç becerilerinden dolayı akıl yürütme, problem çözme, olay ve olguları irdeleme ve inceleme, yansıtma ve eleştirme gibi birçok beceri ile ilişkilidir. Bu sayede bireyler, olgu ve olaylar arasında bağlar kurarak anlamlı sonuçlar çıkarmaya çalışmaktadır (Demirkaya, 2015). Her toplumun düşünme yapısı bir diğerinden farklılıklar içermekte ve toplumların düşünme yapılarının oluşumu da birbirinden farklı süreçlerle oluşmaktadır. Bu bağlamda Türk düşünce yapısının tarihsel gelişimi incelendiğinde Türk düşünce yapısının gelişiminde Orta Asya kültürünün, Göktanrı (Tengrizm) inancı ile İslamiyet'in katkısının olduğu söylenebilir. Bu etkilerin yanında Cevdet Paşa, İbrahim Şinasi, Yunus Emre, Farabi, İbn-i Sina, Katib Çelebi, Hacı Bektaş Veli, Mevlana, Ali Suavi, Hüseyin Nihal Atsız, Ziya Gökalp, Namık Kemal, Cemil Meriç ve Mustafa Kemal Atatürk'ün de Türk düşünce sisteminin gelişmesinde etkili olduğu bilinmektedir (Tay, 2017). Düşünce yapısının en önemli boyutlarından birinin de değerler olduğu söylenebilir. Nitekim Gülerüz (2008) toplumların tarih boyunca yaşam şekillerine uygun ve yaşamlarını daha kolay hale getirebilecek değerler oluşturdukları görüşünü savunmaktadır. Geliştirilen bu değerler ise kuşaktan kuşağa aktarılacak sürekliliği sağlandığı görülmektedir. Bu kapsamda Hayat Bilgisi dersi özelinde düşünüldüğünde dersin içeriğini oluşturan içeriğin söz konusu düşünce ve değerler sistemi ile ilgili olduğu görülebilir.

Yukarıdaki açıklamalardan Hayat Bilgisi dersinin aşağıdaki özelliklere sahip olduğu söylenebilir:

- “1. Hayat Bilgisi dersinde hayatın bilgisi sunulmaktadır.
2. Hayat Bilgisi dersinin kapsamını doğal ve toplumsal bilimler ile sanat, düşünce ve değerler oluşturmaktadır.
3. Hayat Bilgisi dersi toplulaştırma ilkesinden hareketle oluşturulmuştur.
4. Çocuğa görelilik, bilimsellik, aktüalite, somuttan soyuta ve hayatilik ilkeleri Hayat Bilgisi dersinin olmazsa olmazlarıdır.
5. Hayat Bilgisi dersi vatandaşlık eğitim programının ilk halkasıdır.
6. Hayat Bilgisi dersi başta sosyal bilgiler ve fen bilimleri olmak üzere birçok dersin alt yapısını oluşturmaktadır.” (Tay, 2017, s. 6).

Yukarıdaki özellikler göz önüne alındığında Hayat Bilgisi dersinin bireyin hem kişisel hem ulusal hem de uluslararası anlamda gelişimine katkı sağlaması bakımından önemli bir ders olduğu söylenebilir. Hayat Bilgisinin sahip olduğu içerik çocukları yaşama hazırlamada ve yaşamda kullanabileceği birçok bilgi, beceri, değer, tutum ve alışkanlığı kazandırmada etkili olacağı anlaşılmaktadır. Bu içeriğin öğrenciler tarafından nasıl algılandığı, çocukların bu derse bakış açılarını göstermesi bakımından değerli olabilir. Bu bağlamda öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik düşüncelerinin bilinmesi, onların gözünden dersin nasıl olduğunun farkına varılması ve ders içeriğinde öğrenmek istedikleri konuların belirlenmesi gereği ortaya çıktığı söylenebilir. İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersine yönelik görüşlerini belirleme amacıyla yapılan bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersi hakkında düşünceleri nedir?
- 2) İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersinde öğrenmek istedikleri konular nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada betimleyici araştırma yöntemi kullanılmış ve veriler nitel yöntemlerle elde edilmiştir. Nitel araştırmalar; araştırılacak konu, olay, olgu ve algıların ya da konuların doğal ortamdaki durumlarını tespit etmek amacı ile yapılmaktadır ve nitel araştırmalarda genel olarak görüşme, gözlem ve doküman çözümlemesi teknikleri kullanılmaktadır (Ekiz, 2003; Kuş, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bir başka ifadeyle nitel araştırma, teori oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan derinlemesine ve ayrıntılı bilgileri gerektiren bir yaklaşım olarak tanımlanabilmektedir (Yıldırım, 1999). Bu bağlamda çalışmada öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik düşünceleri yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla elde edildiğinden betimsel bir durum çalışmasıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi'nde Kırşehir il merkezinde öğrenim gören ilkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinden 58 öğrenci oluşturulmuştur. Bu çalışma grubu, amaçlı ve rastgele seçimle belirlenen Kırşehir il merkezindeki beş ilkokuldan yine seçkisiz olarak seçilen öğrencilerden oluşturulmuştur. Çalışma grubuna ait betimsel istatistikler Tablo 1 verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin sınıf ve cinsiyet durumu özellikleri

			Sınıf		Toplam
			2. Sınıf	3. Sınıf	
Cinsiyet	Kız	n	13	17	30
		%	43.3	56.7	100.0
	Erkek	n	10	18	28
		%	35.7	64.3	100.0
Toplam	n	23	35	58	
	%	39.7	60.3	100.0	

Nitel veri toplanan çalışma grubu 30'u (%51,7) kız ve 28'i (%48,3) erkek olmak üzere toplam 58 öğrenciden oluşmaktadır. Bu gruptaki öğrencilerin 23'ü (%39,7) 2. sınıfa, 35'i (%60,3) 3. sınıfa devam etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçları olarak çalışma grubunda yer alan öğrencilere kişisel bilgi formu ve Hayat Bilgisi dersine yönelik öğrenci görüşlerinin alındığı yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada yer alan öğrencilerin demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla cinsiyet ve sınıf durumları ile ilgili sorular yer almıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Hayat Bilgisi dersine yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun oluşturulmasında aşağıdaki adımlar izlenmiştir.

Araştırmanın hedefleri doğrultusunda literatür taraması yapılmış ve öğrencilere yöneltilecek sorular taslak şeklinde oluşturulmuştur. Oluşturulan taslakta dört açık uçlu soru yer almıştır. Taslak form öncelikle birer 2. ve 3. sınıf öğrencisine okutularak gerekli düzeltmeleri yapılmıştır. Bu aşamayı Kırşehir Ahi Evran (2), Kahramanmaraş Sütçü İmam, Rize Recep Tayyip Erdoğan ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitelerinden toplam 5 öğretim üyesine “uygun”, “düzeltilip kullanılabilir”, “uygun değil” şeklinde görüş ve değerlendirmelerine sunma aşaması takip etmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler değerlendirilerek iki sorunun çıkarılmasına karar verilmiş ve kalan iki soru için uzman değerlendirmeleri kendi kategorileriyle karşılaştırılmış ve karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek soruların güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlilik=görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı) kullanılarak 0,96 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen uyum katsayısı araştırma sorularının yüksek güvenilirlikte kullanılabileceğini göstermiştir. Bununla birlikte uzmanlardan gelen dönütler çerçevesinde sorular ifade bakımından da düzeltilerek son hali verilmiştir. Görüşme soruları aşağıdaki gibi oluşmuştur:

1. Hayat Bilgisi dersi hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.
2. Hayat Bilgisi dersinde size hangi konuların öğretilmesini istersiniz?

Verilerin Analizi

Araştırmada öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik düşünceleri yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla elde edilmiş ve bu yolla elde edilen veriler MAXQDA 12 programı kullanılarak içerik analizi ile çözümlenmiştir. Verilerin içerik analizine tabi tutulmasında aşağıdaki adımlar izlenmiştir.

Birinci adımda çalışmanın “Hayat Bilgisi dersine yönelik öğrencilerin düşüncelerini tespit etmek” şeklindeki hedefi belirlenmiştir. Bu adımdan sonra ikinci adımda veri toplama aracı geliştirilmiştir. Veri toplama aracı ile ilgili detaylı bilgi veri toplama araçları kısmında “yarı yapılandırılmış görüşme formu” başlığı altında yer almıştır. İkinci adımda yapılan iş çalışma gruplarının oluşturulmasıdır. Çalışma grupları yukarıda “araştırmanın evren ve örnekleme” başlığı altında açıklandığı için burada tekrar edilmemiştir.

Çalışma grupları oluşturulduktan sonra veri toplama aracı uygulanmıştır. Araştırmacı uygulama sırasında öğrencilere araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgi vermiş, toplanan verilerin kişisel olarak onları değerlendirme amacıyla olmadığını belirtmiş ve böylece samimi cevaplar alınması sağlanmıştır. Üçüncü aşamada kategoriler belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan birinci soru için açık yaklaşım, ikinci soru için kapalı yaklaşım tercih edilmiştir.

Birinci sorunun kategorilerini belirlemede, kategoriler önceden saptanmamıştır. Mesaj öğeleri ele alınıp gözden geçirildikçe kategoriler belirlenmiş yani açık yaklaşım kullanılmıştır (Henry ve Moscovici, 1968’den Akt. Bilgin, 2006).

İkinci sorunun kategorilerini belirlemede, belli bir alanda var olan bir kategori sistemini alarak kayıt birimlerini buna göre gruplandırma yani kapalı yaklaşım tercih edilmiştir (Bilgin, 2006). Bu bağlamda alan yazın taranarak veri toplama aracında yer alan ikinci soru için Hayat Bilgisi dersinin kapsamı için genel kabul gören “fen bilimleri, sosyal bilimler, sanat, düşünce ve değerler” şeklindeki dört başlık (Sönmez, 2010; Tay, 2017) kullanılmıştır.

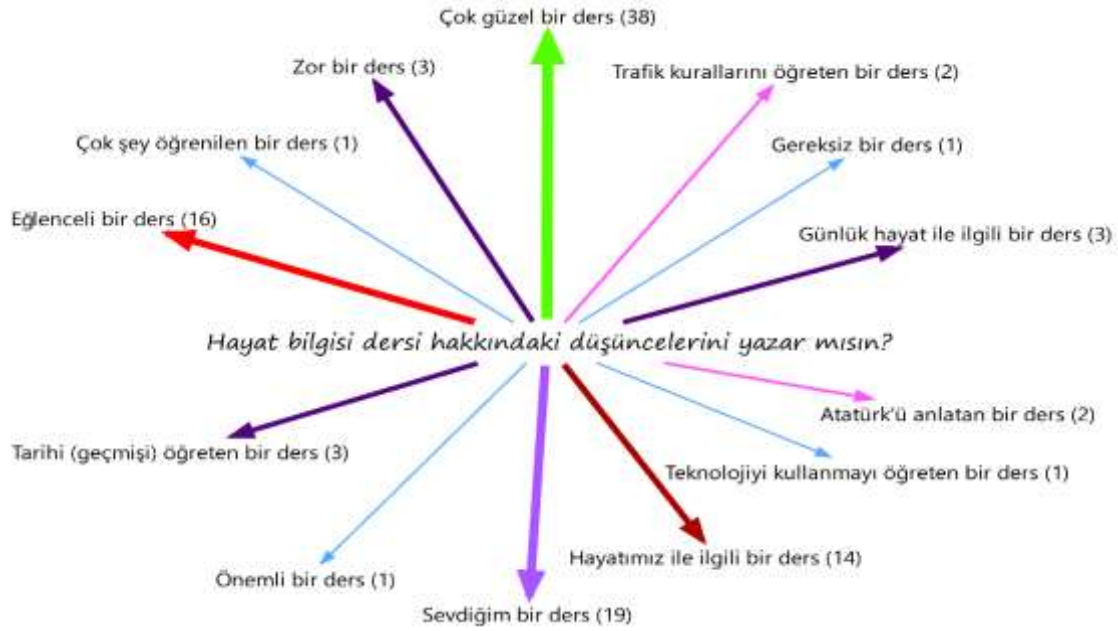
Belirlenen bu yaklaşımlarla veri toplama aracındaki verileri anlama ve veriyi analiz etme aşamasına geçilmiş yani bu aşamayı verilerin frekanslarının nicel olarak belirlenmesi oluşturmuştur. Bu aşamada ilk olarak her bir veri toplama aracı soru bazında tek tek incelenmiştir. Birinci sorularda öğrencilerin ifadelerinden kategoriler elde edilmiş, ikinci soruda öncelikle ifadeler açık yaklaşıma benzer şekilde kategorileri oluşturulmuş ve ardından oluşturulan bu kategoriler a) fen bilimleri, b) sosyal bilimler, c) sanat, d) düşünce ve değerler başlıklarından hangisine girdiği tespit edilmiştir.

Öğrenci ifadelerinden bu başlıklardan herhangi birine girmeyenler ayrıca sınıflandırılmıştır. Bu yolla elde edilen veriler tablolar ve grafikler yoluyla sunulmuş ve araştırmacılar tarafından yapılan yorumları desteklemek ve öğrencilerin ifadelerini yansıtmak amacıyla veri toplama araçlarından örnek alıntılara yer verilmiştir. Bu alıntılar “2-E-Burak” ve “3-K-Dudu” şeklinde veri toplama aracına verilen kodlarla sunulmuştur. Buradaki kodlamada ilk ifade (rakam) öğrencinin sınıfını, ikinci ifade öğrencinin cinsiyetini ve üçüncü ifade (isimler) öğrencilere araştırmacı tarafından verilen kod niteliğindeki isimlendirmeleri göstermektedir. İçerik analizinde son aşama değerlendirme, çıkarsama ve yorumlamadır (Bilgin, 2006). Araştırmada bu eylemler sonuç, tartışma ve öneriler ile verilmeye çalışılmıştır.

Bulgular

İlkokul 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Hakkındaki Düşünceleri Nedir? Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın nitel veri toplanan boyutunda ilk alt problemi “İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersi hakkındaki düşünceleri nedir?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu alt probleme yönelik bulgular aşağıda yer almaktadır.



Şekil 1. İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersi hakkındaki düşünceleri

Şekil 1'e göre ilkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersi hakkındaki düşüncelerinin 13 kategori altında toplandığı tespit edilmiştir. Bu kategorilerden “çok güzel bir ders” ifadesi 38 kez ile en çok ifade edilen kategori olmuştur. Bu kategoriyi 19 kez ile “sevdiğim ders”, 16 kez ile “eğlenceli bir ders”, 14 kez ile “hayatımız ile ilgili bir ders”, üçer kez ile “tarihi (geçmiş) öğreten bir ders”, “günlük hayat ile ilgili bir ders” ve “zor bir ders” kategorilerinin izlediği görülmektedir. “Atatürk’ü anlatan bir ders” ve “trafik kurallarını öğreten bir ders” kategorileri ikişer kez ile “önemli bir ders”, “çok şey öğrenilen bir ders”, “teknolojiyi kullanmayı öğreten bir ders” ve “gereksiz bir ders” kategorileri ise birer kez ile en az ifade edilen kategoriler olmuştur. İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersi hakkındaki düşüncelerinden oluşturulan kategoriler ile ilgili olarak tespit edilen görüşler aşağıdaki gibidir:

“Çok güzel bir ders” kategorisine ifade örnekleri:

2-E-Murat: “Çok güzel.”

3-E-Murat Cem: “Çok güzel bir ders eğlenceli tarihi ve Atatürk’ü anlatıyor.”

3-E-Hüseyin: “Hayat Bilgisinin güzel olduğunu düşünüyorum.”

3-E-Tahsin: “Çok güzel bir ders.”

2-K-Ekin: “Bence çok güzel bir ders.”

2-K-Elçin: “Hayat Bilgisi dersi çok güzel bir ders.”

“Sevdiğim bir ders” kategorisine ifade örnekleri:

3-E-Kemal: “Çok seviyorum, çok eğleniyorum.”

2-K-Nursena: “Hayat Bilgisi en sevdiğim ders. Hayat Bilgisini çok seviyorum.”

2-K-Buse: “Bu dersi çok seviyorum.”

“Eğlenceli bir ders” kategorisine ifade örnekleri:

3-K-Reyhan: “Hayat Bilgisi dersini çok seviyorum ve çok eğlenceli.”

3-E-Fatih: “Hayat Bilgisi çok eğlendiğim derslerden biridir. Bütün dersleri çok seviyorum.”

2-E-Mehmet: “Eğlenceli, güzel, öğretici bir ders.”

“Hayatımız ile ilgili bir ders” kategorisine ifade örnekleri:

2-E-Bayram: “Bilmem, bana hayatı öğretiyor.”

3-K-Serpil: “Hayat Bilgisi dersi herkesin bildiği gibi bize hayatı anlatır.”

3-E-Uğurcan: “Bize hayatımızda yaşayabileceğimiz şeyleri öğrettiği için bu dersi seviyorum.”

3-E-Selçuk: “Hayatımızda veya günlük yaşantımızda ne yapmamız gerektiğini öğreniyorum.”

“Günlük hayat ile ilgili bir ders” kategorisine ifade örnekleri:

3-E-Selçuk: “Hayatımızda veya günlük yaşantımızda ne yapmamız gerektiğini öğreniyorum.”

3-E-Hüseyin: “Hayatımızdan örneklerin olmasının faydalı olduğunu düşünüyorum.”

“Tarihi (geçmiş) öğreten bir ders” kategorisine ifade örnekleri:

2-K-Selcan: “Çok güzel ve eski şeyleri anlatıyor.”

3-E-Murat Cem: “Çok güzel bir ders eğlenceli tarihi ve Atatürk’ü anlatıyor.”

2-E-Muammer: “Güzel, tarih ile teknolojiyi anlatıyor.”

“Zor bir ders” kategorisine ifade örnekleri:

2-E-Burak: “Biraz zor.”

3-E-Onur: “Çok işleriz, çok zordur, bazı konuları çok zor olabiliyor.”

3-E-Uğurcan: “Bazı yerleri zordur.”

“Atatürk’ü anlatan bir ders” kategorisine ifade örnekleri:

3-E-Murat Cem: “Çok güzel bir ders eğlenceli tarihi ve Atatürk’ü anlatıyor.”

2-K-Sena: “Hayat Bilgisinde kurallar, Atatürk, trafik kuralları vardır.”

“Trafik kurallarını öğreten bir ders” kategorisine ifade örnekleri:

2-K-Sena: “Hayat Bilgisinde kurallar, Atatürk, trafik kuralları vardır.”

“Teknolojiyi kullanmayı öğreten bir ders” kategorisine ifade örnekleri:

2-E-Muammer: “Güzel, tarih ile teknolojiyi anlatıyor.”

“Çok şey öğrenilen bir ders” kategorisine ifade örnekleri:

2-E-Buğra: “Hayat Bilgisi çok güzel bir ders, çok şey öğrendim.”

“Önemli bir ders” kategorisine ifade örnekleri:

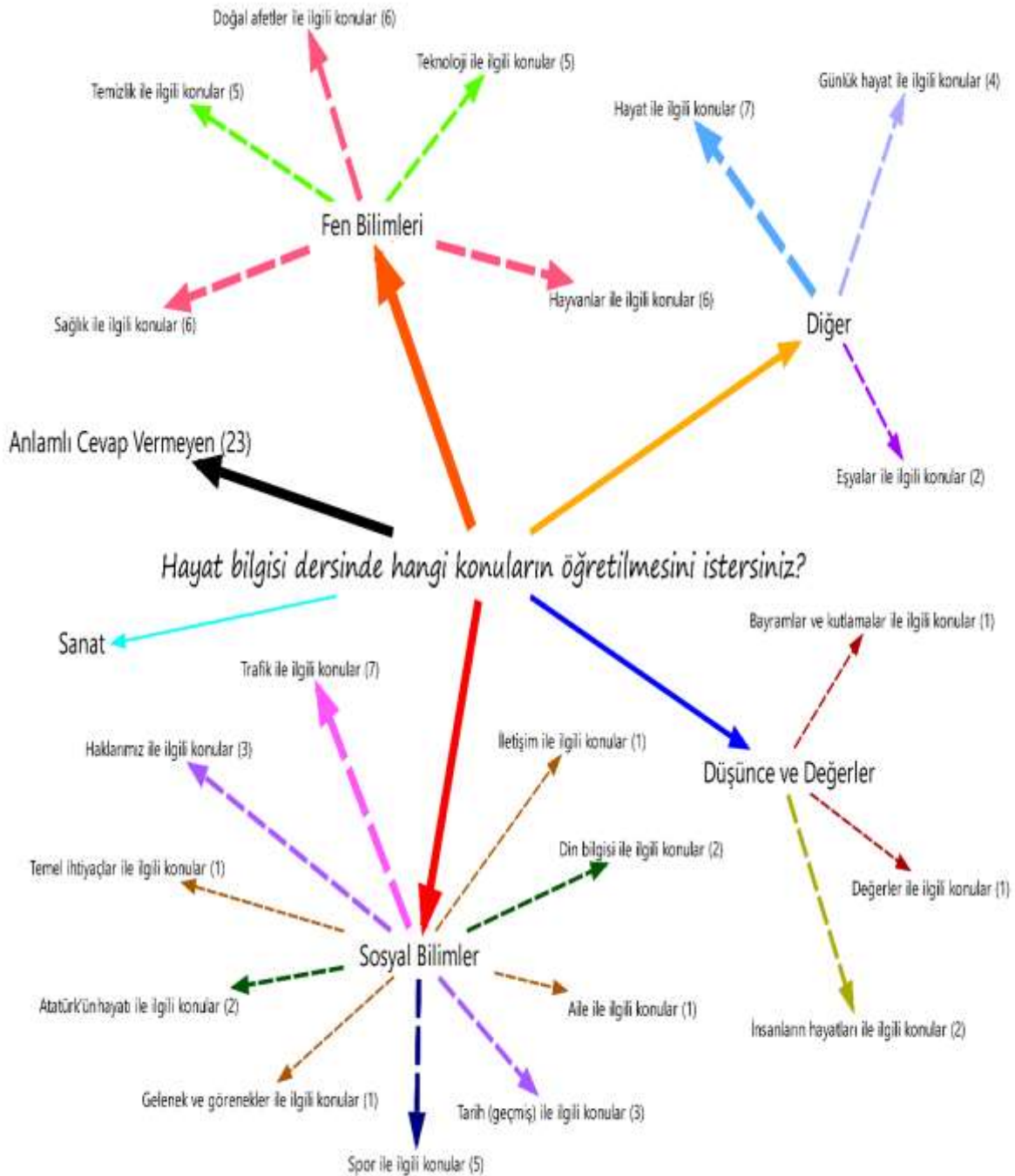
3-E-Şenol: “Hayat Bilgisi önemli bir ders.”

“Gereksiz bir ders” kategorisine ifade örnekleri:

3-K-Hatice: “Bence çok gereksiz bir ders.”

İlkokul 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenmek İstedikleri Konular Nelerdir? Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın nitel veri toplanan boyutunda ikinci alt problemi “İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersinde öğrenmek istedikleri konular nelerdir? şeklinde oluşturulmuştur. Bu alt probleme yönelik bulgular aşağıda yer almaktadır.



Şekil 2. İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersinde öğrenmek istedikleri konular hakkındaki düşünceleri

Şekil 2'ye göre ilkökul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersinde öğrenmek istedikleri konular hakkındaki düşüncelerinin 6 ana kategori altında toplandığı tespit edilmiştir. Bu kategorilerden “fen bilimleri” beş alt kategoriye sahiptir. Bu kategorilerden “sağlık ile ilgili konular”, “hayvanlar ile ilgili konular” ve “doğal afetler ile ilgili konular” altışar kez, “teknoloji ile ilgili konular” ve “temizlik ile ilgili konular” beşer kez ifade edilmiştir.

“Sosyal bilimler” kategorisi on alt kategoriye sahiptir. “Trafik ile ilgili konular” kategorisi 7 kez, “spor ile ilgili konular” kategorisi 5 kez, “haklarımız ile ilgili konular” ve “tarih (geçmiş) ile ilgili konular” kategorileri üçer kez, “din bilgisi ile ilgili konular” ve “Atatürk'ün hayatı ile ilgili konular” kategorileri ikişer kez, “aile ile ilgili konular”, “gelenek ve görenekler ile ilgili konular”, “temel ihtiyaçlar ile ilgili konular” ve “iletişim ile ilgili konular” kategorileri birer kez ifade edilmiştir.

“Düşünce ve değerler” kategorisi üç alt kategoriye sahiptir. “İnsanların hayatları ile ilgili konular” kategorisi 2 kez, “bayramlar ve kutlamalar ile ilgili konular” ve “değerler ile ilgili konular” kategorileri birer kez ifade edilmiştir.

“Sanat” kategorisine ait bir ifade tespit edilmemiştir.

“Diğer” başlıklı kategori üç alt kategoriye sahiptir. “Hayat ile ilgili konular” kategorisi 7 kez, “Günlük hayat ile ilgili konular” kategorisi 4 kez ve “Eşyalar ile ilgili konular” kategorisi 2 kez ifade edilmiştir.

2. soruya verdikleri cevaplar soru ile ilgili olmayan öğrenciler “Anlamlı Cevap Vermeyen” kategorisinde yer almış ve bu öğrencilerin sayısı ise 23’tür. İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersinde öğrenmek istedikleri konular hakkındaki düşüncelerinden oluşturulan kategoriler ile ilgili olarak tespit edilen görüşler aşağıdaki gibidir:

“Fen Bilimleri” kategorisine ifade örnekleri:

“Fen Bilimleri” kategorisi beş alt kategoriye sahiptir. Bu kategoriler ile ilgili örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Sağlık ile ilgili konular” kategorisine ifade örnekleri:

3-K-Fatma: “Sağlık olmasını isterim.”

3-K-Özlem: “Sağlık konusunun olmasını isterim.”

3-E-Abdülkadir: “Sağlık konusuna yer verilmesini isterim.”

“Hayvanlar ile ilgili konular” kategorisine ifade örnekleri:

3-K-Huriye: “Hayvanlar konusuna yer verilmesini isterim.”

3-K-Fatma: “Hayvanlar konusunun olmasını isterim.”

3-K-Özlem: “Hayvanlar konusunun olmasını isterim.”

“Doğal afetler ile ilgili konular” kategorisine ifade örnekleri:

3-E-Yusuf: “Doğal afet sırasında neler yapacağımızın öğretilmesi.”

3-E-Kerem: “Doğal afetler konusunun olmasını isterim.”

3-E-Recep: “Deprem anında neler yapmamız gerektiğinin öğretilmesini isterim.”

“Teknoloji ile ilgili konular” kategorisine ifade örnekleri:

3-E-Abdülkadir: “Teknoloji konusuna yer verilmesini isterim.”

3-K-Huriye: “Bilgi teknoloji konusuna yer verilmesini isterim.”

3-K-Fatma: “Bilgi teknoloji konusunun olmasını isterim.”

“Temizlik ile ilgili konular” kategorisine ifade örnekleri:

3-E-Selçuk: “Temizlik konusunu isterim.”

3-E-Uğurcan: “Temizlik ile ilgili bilgiler isterdim.”

3-K-Huriye: “Temizlik konusuna yer verilmesini isterim.”

“Sosyal Bilimler” kategorisine ifade örnekleri

“Sosyal Bilimler” kategorisi on alt kategoriye sahiptir. Bu kategoriler ile ilgili örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Trafik ile ilgili konular” kategorisine ifade örnekleri:

2-K-Canan: “Trafik konusunun olmasını isterdim.”

2-E-Volkan: “Trafik kurallarını isterdim.”

3-E-Uğurcan: “Trafik kurallarının öğretilmesini isterdim.”

“Spor ile ilgili konular” kategorisine ifade örnekleri:

3-K-Özlem: “Spor konusunun olmasını isterim.”

3-K-Fatma: “Spor konularının olmasını isterim.”

“Haklarımız ile ilgili konular” kategorisine ifade örnekleri:

2-E-Volkan: “Haklarımızı öğrenmek isterim.”

2-E-İsmail: “Haklarım nelerdir?”

2-E-Mehmet: “Haklarımız.”

“Tarih (geçmiş) ile ilgili konular” kategorisine ifade örnekleri:

3-E-Murat Cem: “Eski kitapları, eski yaşamları.”

2-E-Buğra: “Hayat Bilgisi dersinde tarihin öğretilmesini isterdim.”

“Din ile ilgili konular” kategorisine ifade örnekleri:

2-K-Ekin: “Din bilgisinden de bir konu olmasını isterdim.”

2-K-Demet: “Din bilgisi öğretilmesini isterdim.”

“Atatürk’ün hayatı ile ilgili konular” kategorisine ifade örnekleri:

3-E-Kerem: “Atatürk’ün yaşantısını.”

2-E-Buğra: “Atatürk ile ilgili konular isterim.”

“Aile ile ilgili konular” kategorisine ifade örnekleri:

2-K-Şevkiye: “Ailemiz ile ilgili konuların anlatılmasını isterdim.”

“Gelenek ve görenekler ile ilgili konular” kategorisine ifade örnekleri:

3-E-Kerem: “Gelenek ve görenekleri isterim.”

“Temel ihtiyaçlar ile ilgili konular” kategorisine ifade örnekleri:

3-K-Sevda: “Temel ihtiyaçlarımızın öğretilmesi.”

“İletişim ile ilgili konular” kategorisine ifade örnekleri:

2-K-Nursena: “Hayat Bilgisinde toplumsal iletişim olmalıdır.”

“Düşünce ve Değerler” kategorisine ifade örnekleri:

“Düşünce ve Değerler” kategorisi üç alt kategoriye sahiptir. Bu kategoriler ile ilgili örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“İnsanların hayatları ile ilgili konular” kategorisine ifade örnekleri:

3-E-Kemal: “İnsanların hayatını öğrenmek isterdim.”

“Bayramlar ve kutlamalar ile ilgili konular” kategorisine ifade örnekleri:

3-E-Uğurcan: “Milli ve dini bayramların kutlamasıyla ilgili şeylerin öğretilmesini isterdim.”

“Değerler ile ilgili konular” kategorisine ifade örnekleri:

3-E-Tahsin: “Hayat Bilgisi dersinde değerler gibi konuların olmasını isterdim.”

“Diğer” kategorisine ifade örnekleri:

“Diğer” kategorisi üç alt kategoriye sahiptir. Bu kategoriler ile ilgili örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Hayat ile ilgili konular” kategorisine ifade örnekleri:

3-E-Ünal: “Hayata dair konuları öğrenmek istiyorum.”

3-E-Adem: “Hayata dair bilgiler vermesini isterim.”

3-E-Menderes: “Hayat hakkında bilgileri öğrenmeyi isterdim.”

“Günlük hayat ile ilgili konular” kategorisine ifade örnekleri:

3-K-Özlem: “Günlük yaşam kurallarını öğrenmek isterdim.”

3-K-Fatma: “Günlük yaşam kurallarını öğrenmek isterdim.”

“Eşyalar ile ilgili konular” kategorisine ifade örnekleri:

3-E-Sinan: “Eşyalarımız konusunu işlemek isterdim.”

2-E-Buğra: “Hayat Bilgisi dersinde bana tarihi eşyaları öğretmelerini isterim.”

“Anlamlı Cevap Vermeyenler” kategorisine ifade örnekleri:

2-E-Muammer: “Yeni konu istemiyorum.”

2-E-Mustafa: “Dondurmalar ne zamandan beri var?”

3-K-Aycan: “Benim için farketmez. Ben bütün konuları severim.”

3-E-Hüseyin: “Konuları uygulamalı olarak öğrenmek isterim.”

2-K-Seçkin: “Hepsinin öğretilmesini isterdim.”

2-K-Kezban: “Bütün konuları severim.”

3-K-Reyhan “Hayat Bilgisi dersinde kolay ve zor kavramlar isterdim.”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler**Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma**

İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersi hakkındaki düşüncelerinin 13 kategori altında toplandığı tespit edilmiştir.

Bu kategorilerden “çok güzel bir ders (38)” en çok ifade edilen kategori olurken bu kategoriyi “sevdiğim ders (19)” ve “eğlenceli bir ders (16) kategorilerinin izlediği tespit edilmiştir. Oker (2019) ilkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerin Hayat Bilgisine yönelik tutum düzeylerinin olumlu yönde yüksek olduğu sonucu elde etmiştir. Bununla birlikte Tiryaki'nin (2018) çalışmasında da ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersine yönelik olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bağlamda ilkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin nitel olarak ortaya çıkan “çok güzel bir ders (38)”, “sevdiğim ders (19)” ve “eğlenceli bir ders (16) şeklindeki sonucun Hayat Bilgisi dersine yönelik tutum düzeylerinin nicel yollarla elde edilen sonuçlarla paralel sonuçlar ortaya koyduğu anlaşılmaktadır. Nitekim 2-E-Buğra kodlu 2. sınıf öğrencisinin “Hayat Bilgisi çok güzel bir ders çok şey öğrendim.”, 3-E-Hüseyin kodlu 3. sınıf öğrencisinin “Hayat Bilgisinin güzel olduğunu düşünüyorum.”, 3-E-Hakan kodlu 3. sınıf öğrencisinin “Hayat Bilgisini çok seviyorum. Hem de çok eğlenceli bir ders.” ve 2-K-Nursena kodlu 2. sınıf öğrencisinin “Hayat Bilgisi en sevdiğim ders. Hayat Bilgisini çok seviyorum.” ifadeleri ilkokul öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersine yönelik olumlu tutumlara sahip olduklarının göstergesi olarak gösterilebilir.

İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersi hakkındaki düşüncelerinden; “hayatımız ile ilgili bir ders (14)”, “tarihi (geçmiş) öğreten bir ders (3)”, “günlük hayat ile ilgili bir ders (3)”, “Atatürk’ü anlatan bir ders (3)”, “trafik kurallarını öğreten bir ders (3)”, “teknolojiyi kullanmayı öğreten bir ders (3)” ve “çok şey öğrenilen bir ders (3)” ifadelerinin dersin içeriği ile ilgili olduğu görülmektedir.

Hayat Bilgisi dersinin alanyazındaki tanımları incelendiğinde dersin hayatı öğretmek şeklinde bir misyonu olduğu ve Hayat Bilgisi dersinde kazandırılacak özelliklerin hayatın içinden ve yaşamda kullanılabilir olması gerektiği anlaşılmaktadır (Baymur, 1937; Nas, 2003; İnal, 2009; Karabağ, 2009; Gültekin, 2015; Tay, 2017). Öğrencilerin “hayatımız ile ilgili bir ders (14)” ve “günlük hayat ile ilgili

bir ders (3)” şeklindeki nitel betimlemelerinin bu duruma uygun olduğu söylenebilir. Örneğin 2-E-Bayram kodlu 2. sınıf öğrencisinin “*Bilmem, bana hayatı öğretiyor.*”, 3-K-Serpil kodlu 3. sınıf öğrencisinin “*Hayat Bilgisi dersi herkesin bildiği gibi bize hayatı anlatır.*” ve 3-E-Selçuk kodlu 3. sınıf öğrencisinin “*Hayatımızda veya günlük yaşamımızda ne yapmamız gerektiğini öğreniyorum.*” ifadeleri Hayat Bilgisi dersinin hayat ile ilgili olduğuna ve günlük hayat ile ilgili öğretilere sahip olduğuna yönelik göstergeler olarak değerlendirilebilir.

İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersi hakkındaki düşüncelerinden; “tarihi (geçmiş) öğreten bir ders (3)”, “Atatürk’ü anlatan bir ders (3)”, “trafik kurallarını öğreten bir ders (3)”, ve “teknolojiyi kullanmayı öğreten bir ders (3)” şeklindeki betimlemelerinin Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yer alan konularla ilgili olduğu söylenebilir. Nitekim tarihi (geçmiş) öğrenme ile ilgili olarak birinci sınıfta yer alan “HB.1.5.2. Yakın çevresindeki tarihî, doğal ve turistik yerleri fark eder.” ve üçüncü sınıfta yer alan “HB.3.5.3. Yakın çevresinde yer alan tarihî, doğal ve turistik yerlerin özelliklerini tanıtır. (*Yakın çevresinde bulunan cami, çeşme, han, hamam, müze, kale, tarihî çarşılar, köprüler, millî parklar vb. yerler hakkında araştırma yaptırılarak sınıfta arkadaşlarıyla paylaşması sağlanır.*)” (MEB, 2018) kazanımları ile ilgili olduğu söylenebilir. Benzer şekilde birinci sınıfta yer alan “HB.1.5.5. Atatürk’ün hayatını bilir. (*Görsel ve işitsel materyallerle Atatürk’ün doğum yeri, anne ve babasının adı, ölüm yeri ve Anıtkabir üzerinde durulur.*)”, ikinci sınıfta yer alan “HB.2.5.3. Atatürk’ün çocukluğunu araştırır. (*Atatürk’ün başarılı bir öğrenci olması, ailesine değer vermesi ve çocukluk anıları üzerinde durulur.*)” ve üçüncü sınıfta yer alan “HB.3.5.8. Atatürk’ün kişilik özelliklerini araştırır. (*Atatürk’ün arkadaşlarıyla iş birliği içerisinde çalışması, başkalarının görüşlerine değer vermesi; kararlılık, akıl yürütme, inandırıcılık, insan, vatan ve millet sevgisi gibi özellikleri üzerinde durulur.*)” kazanımlarının öğrencilerin “Atatürk’ü anlatan bir ders (3)” betimlemesini desteklediği ya da kaynağı olduğu söylenebilir.

2018 Hayat Bilgisi öğretim programında yer alan “HB.1.4.2. Okula geliş ve okuldan gidişlerde insanların trafikteki davranışlarını gözlemler. (*Trafik kavramından hareketle kendisinin ve başkalarının trafikte doğru ve yanlış yaptığı davranışlar üzerinde durulur.*)”, “HB.1.4.3. Okula geliş ve gidişlerinde trafik kurallarına uyar. (*Karşıya geçme, yaya kaldırımı olan ve olmayan yerlerde yürüme ve yaya olarak trafikte görünürlükle ilgili önlemleri alma üzerinde durulur. Trafik işaret levhalarının (dur, geç, yaya geçidi, dikkat, okul geçidi, bisiklet giremez gibi çocuğun yaşamıyla doğrudan ilişkili olanlar) olduğu ve işaretlerin olmadığı yerlerde ne yapacağını bilme (alt ve üst geçitler, yaya geçitleri, okul geçitleri, ışıklı trafik işaret cihazlarının ve trafik polislerinin olduğu yerler, duran bir aracın önünden ve arkasından geçmeme vb.) ele alınır.*)”, “HB.2.4.3. Trafikte yardıma ihtiyaç duyan bireylere yardımcı olur. (*İhtiyaç duyduğunda nasıl ve kimlerden yardım isteyeceği ile ihtiyaç duyanlara yardım ederken nelere dikkat etmesi gerektiği üzerinde durulur.*)”, “HB.3.4.1. Trafik işaretleri ve işaret levhalarını tanıtır. (*Öğrencilerin güvenliği için öncelikli olan trafik işaretleri ve işaret levhaları (yaya geçidi, okul geçidi, ışıklı trafik işaret cihazı, mecburi yaya yolu, yaya giremez, kontrolsüz demir yolu geçidi ve bisiklet giremez vb.) üzerinde durulur.*)”, “HB.3.4.2. Trafikte kurallara uymanın gerekliliğine örnekler verir.”, HB.3.4.3. Yakın çevresinde meydana gelebilecek kazaları önlemek” kazanımlarının çocukların Hayat Bilgisi dersini “trafik kurallarını öğreten bir ders (3) olarak görmesinin kaynağı olduğu söylenebilir. Nitekim 2018 programında birinci sınıfta 2, ikinci sınıfta 1 ve üçüncü sınıfta 3 kazanımın trafik ile ilgili olduğu görülmektedir. Yine 2018 Hayat Bilgisi öğretim programında yer alan “HB.1.4.6. Teknolojik araç ve gereçleri güvenli bir şekilde kullanır. (*Bilgisayar, televizyon, cep telefonu, tablet, oyun konsolu ve elektrikli ev aletleri gibi elektronik araç ve gereçlerin güvenli kullanımı üzerinde durulur. İnternet ve bilgisayar oyunları gibi teknoloji bağımlılığına neden olabilecek durumlar karşısında dikkatli olunması gerektiği vurgulanır.*)”, “HB.2.4.5. Teknolojik araç ve gereçlerin güvenli bir şekilde kullanımı konusunda duyarlı olur. (*Teknolojik ürünlerin güvenli bir şekilde kullanımı konusunda çevresindekileri gerekli durumlarda nezaket kuralları çerçevesinde uarması üzerinde durulur.*)”, “HB.3.2.5. Evde kullanılan alet ve teknolojik ürünlerin hayatımıza olan katkılarını örnekler verir.” kazanımlarının öğrencilerin Hayat Bilgisi dersini “teknolojiyi kullanmayı öğreten bir ders (3) olarak görmesinin kaynağı olduğu söylenebilir.

İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersini betimleme durumları genel hatları ile ele alındığında söz konusu betimlemelerin ya Hayat Bilgisi dersi ile duygu durumlarını ya da Hayat Bilgisi dersi içeriğinden edindikleri ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Bir başka ifade ile öğrenciler Hayat

Bilgisi dersine yönelik ya tutum düzeylerini ya da dersin içeriğinde öğrendiklerinden hareketle dersi betimleme yoluna gitmişlerdir. Nitekim 3-E-Kemal kodlu 3. sınıf öğrencisinin “*Çok seviyorum, çok eğleniyorum.*”, ve 3-K-Tuğçe kodlu 3. sınıf öğrencisinin “*Hayat Bilgisini seviyorum. Hayat Bilgisinin güzel bir ders olduğunu düşünüyorum.*” ifadelerinin olumlu tutum, 3-E-Onur: “*Çok işleriz, çok zordur, bazı konuları çok zor olabiliyor.*” ve 3-K-Hatice kodlu 3. sınıf öğrencisinin “*Bence çok gereksiz bir ders.*” ifadelerinin de olumsuz tutum ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanında 3-E-Selçuk kodlu 3. sınıf öğrencisinin “*Hayatımızda veya günlük yaşantımızda ne yapmamız gerektiğini öğreniyorum.*”, 2-K-Sena kodlu 2. sınıf öğrencisinin “*Hayat Bilgisinde kurallar, Atatürk, trafik kuralları vardır.*” ve 2-E-Muammer kodlu 2. sınıf öğrencisinin “*Güzel, tarih ile teknolojiyi anlatıyor.*” şeklindeki betimlemelerinin dersin içeriği ile ilgili olduğu görülebilir. 3-E-Murat Cem kodlu 3. sınıf öğrencisinin “*Çok güzel bir ders eğlenceli tarihi ve Atatürk’ü anlatıyor.*” ifadesi ise hem tutum durumunu hem de dersin içeriği ile ilgili olma durumunu gözler önüne serdiği söylenebilir.

İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersinde öğrenmek istedikleri konuların 6 ana kategori altında toplandığı tespit edilmiştir. Fen Bilimleri kategorisinde sağlık, hayvanlar, doğal afetler, teknoloji ve temizlik konularını öğrenmek isteyen 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin ilgili konuları hali hazırdaki Hayat Bilgisi dersinde öğrendikleri 2018 Hayat Bilgisi öğretim programından anlaşılmaktadır. Nitekim sağlıkla ilgili olarak 2018 Hayat Bilgisi öğretim programında doğrudan “sağlıklı hayat” adında bir ünite yer almaktadır. Benzer şekilde “doğada hayat” ünitesinin ana konularından birini hayvanlar ile ilgili konular oluşturmaktadır. Bununla birlikte 2. sınıf “doğada hayat” ünitesinde doğal afetler konusunun yer aldığı da görülmektedir. Doğal afetlerle ilgili olarak 3. sınıfta yer alan HB.3.4.6 kazanımını da belirtmek yerinde olabilir. Teknoloji ile ilgili olarak hem birinci hem de ikinci sınıfta yer alan “güvenli hayat” ünitesinin kazanımlarında teknoloji konusuna yer verildiği buna ek olarak 3. sınıftaki “evimizde hayat” ünitesinde de teknolojinin konu edinildiği görülmektedir (MEB, 2018). Temizlik ile ilgili olarak birinci sınıfın ilk dört ünitesinde konuların olduğu görülebilir. Yine 2. ve 3. sınıfta da “sağlıklı hayat” ünitesinde temizlik ile ilgili konular söz konudur. Buna ek olarak yine 2. sınıf ilk ünite de de temizlik ile ilgili konular mevcuttur (MEB, 2018). Sonuç olarak öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinde öğrenmek istedikleri fen bilimleri kategorisinde yer alan tüm konuların Hayat Bilgisi programında yer aldığı görülmektedir.

Sosyal bilimler kategorisinde trafik, spor, haklarımız, tarih, din, Atatürk’ün hayatı, aile, gelenek ve görenekler, temel ihtiyaçlar ve iletişim konularını öğrenmek isteyen 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin ilgili konuları hali hazırdaki Hayat Bilgisi dersinde öğrendikleri 2018 Hayat Bilgisi öğretim programından anlaşılmaktadır. Öğrencilerin öğrenmek istedikleri konular ve 2018 Hayat Bilgisi öğretim programındaki ünitelerle ilişkisi aşağıdaki tablo ile verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin öğrenmek istedikleri konular ve 2018 Hayat Bilgisi Öğretim programındaki ünitelerle ilişkisi

Konu Başlıkları	Sınıflar																	
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	Okulumuzda Hayat			Evimizde Hayat			Sağlıklı Hayat			Güvenli Hayat			Ülkemizde hayat			Doğada Hayat		
Trafik										X	X	X						
Spor	X						X	X									X	
Haklarımız						X				X							X	
Tarih (geçmiş)													X		X			
Din													X	X				
Atatürk'ün hayatı													X	X	X			
Aile				X	X	X												
Gelenek ve görenekler														X				
Temel ihtiyaçlar				X	X	X												
İletişim	X	X	X	X	X	X	X			X		X						

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinde öğrenmek istedikleri sosyal bilimler kategorisine ait konuların “doğada hayat” ünitesi dışındaki üniteler yoluyla öğrenilebileceği görülmektedir.

2. ve 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersinde öğrenmek istedikleri konular başlığında oluşan bir diğer kategori düşünce ve değerler şeklindedir. Bu başlık altında insanların hayatlarını, bayramları, kutlamaları ve değerleri öğrenmek istenildiği görülmektedir. Bayramlar ve kutlamalar ile ilgili konuların 2018 Hayat Bilgisi öğretim programında 1. ve 2. sınıfta yer alan “ülkemizde hayat” ünitesi ile öğrenilebildiği görülmektedir. Değerler ile ilgili konuların ise zaten programın yapısı gereği var olan kök değerlerin eğitimi ile mümkün olabileceği söylenebilir. 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersinde öğrenmek istedikleri konular arasında betimledikleri “insanların hayatları ile ilgili konular” kategorisine özel olarak programda yer verilmediği görülmekle birlikte (MEB, 2018) ders kitaplarında yer yer konularla ilgili kişilerin hayat hikâyelerinden bahsedildiği görülebilir.

Hayat Bilgisi dersinde öğrenmek istedikleri konular ile ilgili oluşturulan hayat ile ilgili konular, günlük hayat ile ilgili konular ve eşyalar ile ilgili konular kategorilerinin de 2018 Hayat Bilgisi öğretim programı içinde var olduğu söylenebilir.

İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersinde öğrenmek istedikleri konulara genel olarak bakıldığında ifade edilen hemen hemen tüm konuların mevcut program tarafından karşılanabilir olduğu söylenebilir. Bu konular içinde yer alan “insanların hayatları ile ilgili konular” başlığının ders kitaplarında yer aldığı fakat programda yer almadığı sonucuna varılabilir.

Bu araştırmada ilkokul öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersine yönelik görüşlerinden derse yönelik tutumlarına çıkarım yapılabildi. Nitekim öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarının genel olarak ele alındığında olumlu olduğu görüldü. Yapılacak olan başka çalışmalarla ilkokul öğrencilerinin diğer derslere yönelik düşünceleri yoluyla derse yönelik tutum durumları betimlenebilir.

Çalışmada öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik düşüncelerinin ne olduğu araştırıldı ve öğrencilerin Hayat Bilgisi ile ilgili düşüncelerinin dersin genel özellikleriyle örtüştüğü sonucuna ulaşıldı. Benzer şekilde ilkokuldaki diğer dersler için de öğrencilerin düşüncelerinin neler olduğu araştırılabilir ve böylece ders tanımlaması ile öğrencilerin düşüncelerinin örtüşüp örtüşmediği test edilebilir.

Bu araştırmada 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersinde hangi konuları öğrenmek istedikleri belirlendi ve öğrencilerin öğrenmek istediği konuların zaten mevcut programda yer aldığı görüldü. Fakat bu betimlemelerde Hayat Bilgisi dersinin sanat boyutu ile ilgili öğrencilerin merak

ettikleri bir konu olmadığı görüldü. Yapılacak olan başka bir çalışma ile öğrencilerin neden sanat ile ilgili konuları betimlemedikleri araştırılabilir. Bu bağlamda derinlemesine bir çalışma yapılması ve bunun ya mülakat (görüşme) ya da odak grup görüşmesi yoluyla gerçekleştirilmesi önerilebilir. Yine bu boyutta öğrencilerin insanların hayatlarını öğrenmek istedikleri fakat bunun mevcut programda birebir yer almadığı sonucuna ulaşıldı. Bu bağlamda da program yapımcıların bu boyutu dikkate alması önerilebilir. Öğretmenlerin de bu isteği dikkate alarak ilgili konularda önemli kişileri öğrencilerine öğretmeleri önerilebilir.

Kaynakça

- Akgün, Ş. (2001). *Fen bilgisi öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Akpınar, E., & Ergin, Ö. (2005). Yapılandırmacı kuramda fen öğretmeninin rolü. *İlköğretim Online*, 4(2), 55-64.
- Barth, S., & Demirtaş, A. (1997) *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi / Kaynak üniteler*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi.
- Baymur, A. F. (1937). *Hayat Bilgisi öğretimi*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Bilgin, N. (2006) *Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal.
- Demirkaya, H. (2015). Sosyal bilgilerde düşünme ve soru sorma becerileri. İçinde Tay, B., & Öcal, A. (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (399-435). Ankara: Pegem.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Ankara: Anı.
- Güleryüz, H. (2008). *Hayat Bilgisi öğretimi ve programı*. Ankara: Pegem.
- Gültekin, M. (2015). Çocuğun yaşamından dünyaya açılan pencere: Hayat Bilgisi öğretim programı. İçinde Gültekin, M. (Ed.), *Hayat Bilgisi öğretimi*, (15-42). Ankara: Nobel.
- http1: https://tr.wikipedia.org/wiki/Fen_bilimleri adresinden 11.07.2019 tarihinde erişilmiştir.
- İnal, S. (2009). Hayat Bilgisi: Tanımı, amacı ve doğası. İçinde Güven, S., & Kaymakçı, S. (Ed.), *Hayat Bilgisi öğretimi* (1-21). Ankara: Pegem.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tek Işık Web Ofset.
- Karabağ, G. (2009). Hayat Bilgisi dersinin tarihçesi. İçinde Tay, B. (Ed.), *Hayat Bilgisi öğretimi* (1-20). Ankara: Maya.
- Kıldan, O., & Pektaş, M. (2009). Erken çocukluk döneminde fen ve doğa ile ilgili konuların öğretilmesinde Okul Öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 113-127.
- Korkmaz Baylav, H. (1997). *İlkokul fen öğretiminde araç-gereç kullanımı ve laboratuvar uygulamaları açısından öğretmen yeterlikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kuş, E. (2003). *Nicel-nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Anı.
- MEB (2018). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4-5. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları.
- Mercin, L., & Alakuş, A. O. (2007). Birey ve toplum için sanat eğitiminin gerekliliği. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 14-20.
- Nas, R. (2003). *Hayat Bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Ezgi.
- Oker, D. (2019). *Hayat Bilgisi dersi tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları ve görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Sönmez, V. (2005). *Hayat ve sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı.
- Sönmez, V. (2010). *Hayat Bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı.
- Tay, B. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminin dünü, bugünü ve yarını. İçinde Turan, R. & Ulusoy, K. (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri* (1-18). Ankara: Pegem.
- Tay, B. (2017). 2005 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile 2017 sosyal bilgiler dersi taslak öğretim programının karşılaştırması. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, (8)27, 461-487.
- Tay, B. (2017). Hayat Bilgisi: Hayatın bilgisi. İçinde Tay, B. (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle Hayat Bilgisi öğretimi* (1-42). Ankara: Pegem.
- Tiryaki, B. (2018). *İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarıyla demokratik tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Uçan, A. (2002). *Türkiye de çağdaş sanat eğitiminde öğretmen yetiştirme süreci ve başlıca yapılanmalar*. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi 1. Sanat Eğitimi Sempozyumu, 8-10 Mayıs, Ankara. ,ss. 1-23

- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.



Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmen Adaylarının Fen Bilimleri Algılarının Renkler Aracılığıyla Belirlenmesine Yönelik Sinektik Uygulaması

Sibel SARAÇOĞLU¹, Ayşe Rabia BAŞARAN UĞUR²

Öz

Bu çalışmanın amacı, fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının fen bilimleri algılarının sinektik tekniği kullanılarak renkler aracılığıyla belirlenmesidir. Araştırma, fenomenoloji deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde son sınıfta öğrenim gören 57 fen bilgisi öğretmen adayı ve 60 sınıf öğretmeni adayı olmak üzere toplam 117 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışma verilerinin elde edilmesinde “fen bilimleri sinektik formu” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi içerik analizi ve sayısal analiz ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada katılımcılar fen bilimlerini 13 farklı renk ile ilişkilendirmişlerdir. Araştırmada, öğretmen adaylarının fen bilimlerini en fazla mavi ve beyaz renkleri ile ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Fen bilgisi ve sınıf öğretmen adayları fen bilimleri kavramına dair daha çok olumlu bir algıya sahiptir. Fen bilgisi ve sınıf öğretmen adayları fen bilimlerini “bütüncüllüğün ve geniş kapsamın sembolü”, “günlük hayatın sembolü”, “keşfetme ve yaratıcılığın sembolü”, “doğanın sembolü”, “karmaşık duyguların sembolü”, “karamsarlığın sembolü”, “aydınlanmanın sembolü” ve “dinamikliğin sembolü” olarak algılamaktadırlar. Fen bilgisi öğretmen adayları sınıf öğretmen adaylarından farklı olarak fen bilimlerini “sevginin sembolü”, “etkileyciliğin sembolü”, “umudun sembolü”, “hayal kurmanın sembolü” ve “gizemin sembolü” olarak algılamak; sınıf öğretmen adayları fen bilimlerini, fen bilgisi öğretmen adaylarından farklı olarak “heyecan ve tutkunun sembolü”, “değerlerin sembolü”, “huzur ve sakinliğin sembolü” ve “düzenin sembolü” olarak algılamaktadırlar.

Anahtar Kelimeler

Fen Bilimleri algısı,
Renk,
Sinektik,
Öğretmen adayı

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 10.02.2019
Kabul Tarihi:25.06.2019
E-Yayın Tarihi: 31.12.2019

Synecetic Application for Determining of Science and Primary Pre-service Teachers' Perceptions of Science Through Colors

Abstract

The aim of this study is to determine the science and primary pre-service teachers' perceptions of science by means of colors using the synectic technique. The research was carried out using phenomenology. The study group consisted of 117 pre-service teachers including 57 science pre-service teachers and 60 primary pre-service teachers who were studying at the last year of education in a state university. In order to obtain the study data, “science synectic form ” was used. The data were analyzed by content analysis and numerical analysis. In this study, participants associate science with 13 different colors. In the study, it was concluded that pre-service teachers associate science with blue and white colors

Keywords

Science Perception,
Color
Synectic
Pre-service teacher

Article Info

Received: 02.10.2019
Accepted: 06.25.2019

¹ Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, saracs@erciyes.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9023-7383>

² Doktora öğrencisi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, rabiabasaran1@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4654-7493>

at most. Science and primary pre-service teachers have more positive perception about the concept of science. Science and primary pre-service teachers are perceive science as the “symbol of totality and wide scope”, “symbol of daily life”, “symbol of discovery and creativity”, “symbol of nature”, “symbol of complex emotions”, “symbol of pessimism”, “symbol of enlightenment” and “symbol of dynamics”. Unlike primary pre-service teachers, science pre-service teachers perceive science as “symbol of love”, “symbol of impressiveness”, “symbol of hope”, “symbol of imagination” and “symbol of mystery. Unlike science pre-service teachers, primary pre-service teachers perceive science as “symbol of excitement and passion”, “symbol of values”, “symbol of peace and quiet” and “symbol of order”.

Giriş

Fen bilimleri eğitimi ile bireylerin, içinde yaşadıkları doğayı, doğa olaylarını ve doğadaki ilişkileri kavramaları, günlük yaşamla fen bilimini ilişkilendirmeleri, karşılına çıkan problemlere ilişkin sorgulama yapmaları ve yapıcı çözüm üretmeleri amaçlanmaktadır (Güzel, 2002; İflazoğlu, 2000; Kırpık ve Engin, 2009; Yiğit, Devocioğlu ve Ayvaci, 2002). Bir diğer ifadeyle fen bilimleri eğitimi, fen okuryazarlığının geliştirilmesini amaçlamaktadır. Bu amaçlara ulaşabilme sürecinde bireylerin fen bilimleri algıları önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Allen, 1991; Eş ve Sarıkaya, 2010; Gürdal, 1992; Güven, 2014; Kahyaoğlu ve Kırıkaş, 2016). Dolayısıyla öğrencilerin fen bilimleri hakkında ne bildiklerinin yanı sıra fen bilimlerine yönelik neler hissettikleri de önemli olmaktadır. Bireylerin günlük yaşamının ayrılmaz bir parçası olan fen bilimlerine yönelik algıları, onların fen bilimine ilişkin kavramları nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmaktadır. Fen eğitiminde öğrencilerin fen bilimlerine yönelik olumlu ya da olumsuz algıları, akademik başarılarını, problem çözme becerilerini, derse yönelik motivasyonlarını ve üst düzey düşünme becerilerini etkilemektedir (Aydın ve Çekim, 2017; Elliot ve Sheldon, 1997). Öğrencilerin fen bilimlerine ilişkin olumlu algıları, onların fen öğrenimindeki istekliliklerini olumlu yönde etkilerken; olumsuz bir algı, bireyin fenden kaçma, korkma ve olumsuz tutum içerisine girme gibi davranışlar sergileyebilmesine sebep olabilmektedir (Çamlıbel Çakmak, 2006; Ebenezer ve Zoller, 1993). Dolayısıyla kaliteli bir fen eğitimi için, belirlenen hedeflere ulaşma sürecinde öğrencilerin fen bilimleri algılarının tespit edilmesi gerekmektedir.

Bireylerin bir duruma, olguya ya da kavrama ait algıları farklı şekillerde ortaya çıkarılmaktadır. Örneğin yarı deneysel (İlhan ve Aslaner, 2017; Sarıtepe ve Durak, 2016) ve betimsel (Duran, 2011; Özkan, 2010) desende tasarlanmış bazı nicel araştırmalarda algılar, algı ölçekleri ile belirlenmiştir. Ancak algı çalışmalarında nitel araştırma yönteminin kullanılması daha uygun görülmektedir (Yıldırım, 1999). Çünkü nitel araştırmalar, bireylerin bir olguya ya da kavrama ilişkin algılarının derinlemesine ve detaylı bir şekilde incelenmesine fırsat vermektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2016). Nitel araştırmalarda algılar, gözlem, görüşme veya doküman analizi ile belirlenmektedir (DeCarlo ve Rubba, 1994; Duran ve Bekdemir, 2013; Yıldırım, 1999). Bu yöntemlerde araç olarak analogiler ve metaforlar kullanılabilir (Kesercioğlu, Yılmaz, Çavaş ve Çavaş, 2004).

Bu araçlardan biri olan analogi, bilinmeyen bir olgunun, bilinen ve benzer olgular ile tasvir edilmesidir (Küçükturen, 2003). Burada bilinen olgu kaynaktır ve bilinmeyen olgu amaçtır. Amacı gerçekleştirmek için var olan kaynaklardan çağrışımlar yapılmaktadır. Dolayısıyla analogi bilinenler ve bilinmeyenler arasında karşılaştırma yapılmasını, benzerliklerin nasıl oluşturulduğunun ortaya çıkarılması sağlamaktadır. Bu yolla bireyler yaşantılarından elde edindikleri bilgiler ile farklı bilgiler arasında bağlantılar oluşturmaktadırlar (Coll ve France, 2005; Genter ve Holyoak, 1997; Küçükturen, 2003; Şahin, 2000).

Algıların ortaya çıkarılmasında kullanılan bir diğer araç metaforlardır. Metafor, bireylerin zihinlerindeki soyut kavramları somutlaştırmasına fırsat sunan ve duygular ile düşünceleri birleştiren bir araçtır (Gowin, 1983). Aristo, metaforların analogilere dayandığını ifade etmektedir. Çünkü benzetme yapmanın temelinde analogiler yer almaktadır (Kittay, 1989). Analogi ve metafor kavramları arasındaki farklılık ise karşılaştırmanın doğası gereği bireyler tarafından yapılan modellemenin açıkça yapıp yapılmadığına dayanmaktadır (Forceville, 2002; Taber, 2001). Analogiler, olgular ya da kavramlar arasındaki benzerliklerin ya da farklılıkların açıkça karşılaştırılmasına dayanırken; metaforlar karşılaştırmaların gerçek anlamının dışında yani üstü kapı olarak yapılmasına dayanmaktadır (Çavaş ve

Çavaş, 2004; Duit, 1991; Kesercioğlu, Yılmaz). Metaforlar bireylerin, sezgilerinin güçlenmesine, yaratıcılıklarının gelişmesine, duygusal gelişiminin iyileştirilmesine, bakış açılarının farklılaşmasına ve kalıcı öğrenmelerine önemli katkılar sağlamaktadır (Arslan ve Bayrakçı, 2006; Koç, 2014; Saban, 2009). Bununla birlikte metaforik çalışmalar, alışıla gelmiş tekniklere alternatif oluşturmada, özgürlükçü bir ortamı desteklemekte, çalışmaların derinlik kazanmasına destek olmakta, düşüncelerin tek bir sözcükle zaman tasarrufu sağlanarak net bir şekilde ortaya konulmasına imkân sunmakta, soyut tutumların saptanabilmesine katkı sağlamakta, duyuşsal alana ait verilerin ortaya çıkmasına destek vermekte, araştırmacıların bilinen gerçeklerin ötesinde görülmeyeni görmelerini ve detayları fark etmelerini sağlamaktadır (Koç, 2014).

Bireylerin algılarını belirlemede metafor ve analogilerin kullanılmasına dayanan ve yaratıcı çözümler elde etmek için kullanılan bir diğer araç ta sinektiktir (Ercan, 2010; Seligmann, 2007). Sinektik, zıtlıkların bir araya gelmesi ya da kavramların karşıt sözcükler ile ifade edilmesi anlamını taşımaktadır (Açıkgöz, 2006). Bireylerin algıları belirlenirken sinektik tekniğinin kullanılması, soyut kavramların anlaşılmasını kolaylaştırmakta, motivasyonu artırmakta, farklı bakış açılarının görülmesini sağlamakta, hayal gücünü genişletmekte, zihinsel model oluşturulmasına katkı sağlamakta, yeni bilgi üretilmesini teşvik etmekte, anlama derinlik katarak olumlu psikolojik etki oluşturmada, anlatımı zenginleştirmekte, ortak duyguların oluşturulmasıyla iletişimi kolaylaştırmakta ve farklı disiplinler arasında bir köprü kurulmasını sağlamaktadır (Dönmez, 2017). Sinektik tekniğiyle bireylerin algıları, “bilinmeyi tanıdık kılma” ve “bilineni tuhaf kılma” olmak üzere iki şekilde ortaya çıkarılabilmektedir. Bireylerin bildikleri bir durumdan hareketle bilmediklerine ulaşmaları bilinmeyi tanıdık kılma, bildikleri bir kavrama yeni bir bakış açısıyla bakmalarını sağlama ise bilineni tuhaf kılma olarak tanımlanmaktadır (Ercan, 2010). Bireyler sinektikleri, günlük yaşam deneyimlerinden yola çıkarak oluşturmaktadırlar. Bu çalışmada kullanılan fen bilimleri kavramı da bireylerin günlük hayatlarının ayrılmaz bir parçasıdır ve geçmiş yaşantılarından bildikleri bir kavramdır. Burada öğrencilerin bildikleri bir kavrama yeni ve farklı bir bakış açısıyla bakmalarını sağlamak için fen bilimleri ve renk kavramlarını içeren bir sinektik uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Bireyler yaşam ile tanıştıklarından itibaren renkleri ayırt etmeye ve onlardan etkilenmeye başlarlar. Bu etkilenme, renklerin birey için bir anlam ifade etmesi ve onu duygusal anlamda etkileyerek onda iz bırakması ile sonuçlanır. Bireyler, farkında olmasalar bile tercihlerinde ve bir nesneye olan algılarında renklerin etkisi altında kalmaktadırlar. Alan yazında renklerin insan psikolojisi, ruh hali ve algıları üzerine etkisinin olduğu belirlenmiştir (Wittgenstein, 2014). Bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları bazı renkler onların mutluluk, heyecan gibi olumlu duygularını, bazıları ise depresyon, can sıkıntısı gibi olumsuz duygularını uyandırmaktadır (Çalışkan ve Kılıç, 2014; Zillioğlu, 2007). Bu çalışmada fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının fen bilimlerine yönelik algıları renkler ve renklere yüklenen anlamlar ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu şekilde öğretmen adayları, söylemek istediklerini daha az sözcükle daha etkili biçimde ifade edeceklerdir. Bu sayede bireylerin zihinlerinde yer alan ve açıklamakta zorlandıkları durumların daha net ortaya çıkması sağlanacaktır (Ercan, 2010).

Görüldüğü üzere öğrencilerin fen bilimlerine dair algıları benzetimler ile ortaya çıkarılabilmektedir. Öğrencilerin olumlu veya olumsuz algılarının oluşmasında öğretmenlerin büyük bir etkisi vardır (Brekemans, Wubbles ve Tartwijk, 2006; Rakıcı, 2004). Bu nedenle geleceğimiz olan çocukları emanet edeceğimiz öğretmenlere, öğrencilerin fen bilimlerine ilişkin olumsuz algıya sahip olmaması adına büyük görevler düşmektedir. Öğrencilerin fen bilimleri algılarının oluşmasında ilkökul düzeyinde sınıf öğretmenleri, ortaokul düzeyinde ise fen bilimleri öğretmenleri büyük rol oynayacaktır. Bu nedenle meslek hayatlarına kısa bir süre sonra başlayacak olan fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği programlarındaki öğretmen adaylarının fen bilimlerine yönelik algılarının belirlenmesi oldukça önemli görülmektedir. Çünkü geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının fen bilimine ilişkin algıları göreve başladıklarında ders sürecine yansıtacak ve öğrencilerin bundan olumlu ya da olumsuz etkilenmelerine neden olacaktır (Saka ve Kızılcı, 2014). Bu kapsamda öğretmen adaylarının fen bilimine yönelik algılarının tespitine yönelik çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar, ileride gerçekleştirilebilecek olan bu algıların iyileştirilmesi çalışmalarına da kaynaklık teşkil edecektir. Bunun yanı sıra araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının ileride gerçekleştirecekleri fen öğretimleri hakkında önemli ipuçları da verecektir. Ayrıca bireylerin fen bilimleri algıları ile akademik başarı ve öğretim uygulamaları arasındaki pozitif ilişkiler olması nedeniyle (Aydın ve Çekim, 2017), araştırma

sonuçlarının öğretmen yetiştirme programlarının düzenlenmesine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Alan yazında fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının fen bilimine yönelik algıları ile ilgili gerçekleştirilen metaforik çalışmalar yer almaktadır (Afacan, 2011; Aktamış ve Dönmez, 2016; Demirci ve Güler, 2012). Ayrıca fen bilimleri kapsamında çevre, biyoteknoloji, kimya, doğa ve mikroskop gibi bazı kavramlara ilişkin metaforik çalışmalar da bulunmaktadır (Ateş ve Karatepe, 2013; Akçay, 2016; Anılan, 2017; Deniz Çeliker ve Akar, 2015; Ekici, 2016; Minas ve Gündoğru, 2013). Bunun yanı sıra fen bilgisi öğretmen adayları ile gerçekleştirilen fen, fen ve teknoloji öğretmeni, kimya, çevre eğitimi ve fen laboratuvarı gibi kavramlara ilişkin metafor çalışmalarını da tespit edilmiştir (Afacan, 2011; Anılan, 2017; Arık ve Özdemir, 2016; Güven, 2014; Ural ve Başaran Uğur, 2018). Sınıf öğretmen adayları ile de akademisyen, öğretmen, matematik gibi kavramlara yönelik metaforik araştırmaların olduğu belirlenmiştir (Akdağ, Apak ve Polat, 2013; Ekiz ve Koçyiğit, 2013; Güveli, İpek, Atasoy ve Güveli, 2011; Saban, Koçbeker ve Saban, 2005). Alan yazında öğretmen adaylarının metaforik algıları ile ilgili çalışmalar yer almakla birlikte (Afacan, 2011), sinektik tekniği ile bir kavramın farklı bir kavrama benzetilerek açıklanmaya çalışıldığı çalışmaların sınırlı sayıda olduğu (Ercan, 2010; Kaplan ve Ercan, 2011) ve fen bilimleri alanında uygulanmadığı görülmektedir (Güveli, İpek, Atasoy ve Güveli, 2011). Fen bilimleri algılarının ortaya çıkarılmasında sinektik tekniğinin kullanılması, bilinene farklı bir gözle bakılmasını, anlama derinlik kazandırılmasını, anlatımın zenginleştirilmesini, yaratıcılığın gelişmesini ve farklı bakış açılarının görülmesini kolaylaştıracaktır (Açıkgöz, 2006; Seligmann, 2007). Dolayısıyla öğretmen adaylarının fen bilimine ilişkin algılarının sinektiklerle ortaya konmasıyla, onların yaşantılarının daha iyi anlaşılabilmesi sağlanacaktır. Bu açıdan çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Bu çalışmada fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının, fen bilimleri algılarının sinektik tekniğiyle belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sinektik tekniğinin alt türünden “bilinen bir kavramın tuhaf kılınmasına” (zıtlıkların bir araya getirilmesine) dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının fen bilimleri algıları, fen bilimleri ve renkler gibi ilgisiz görünen parçalar arasında kurulan bağlantılar ve bu bağlantının altında yatan nedenlerin mecazlar yoluyla ortaya çıkarılması ile belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmada aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır.

- Fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının fen bilimleri kavramı ile ilişkilendirdikleri renk sinektikleri nasıldır?
- Fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının fen bilimleri kavramına ilişkin renklere yükledikleri anlamlar nasıldır?
- Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilimleri algıları ve ilişkilendirdikleri renkler nasıldır?
- Sınıf öğretmen adaylarının fen bilimleri algıları ve ilişkilendirdikleri renkler nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi içerisinde yer alan ve araştırmanın doğasına uygun olan fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, bilinen fakat açıklamada bulunurken bilimsel düşüncelere ilişkin net söylemler üretilemeyen olguların derinlemesine incelenmesidir. Ayrıca fenomenoloji deseni araştırmacılara zengin söylemler oluşturarak, yorumlamalarda bulunma olanağı tanımaktadır (Creswell, 2017; Yaman, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada öğretmen adaylarının fen bilimine yönelik algılarının belirlenmesi için derinlemesine bir araştırma yapıldığından dolayı fenomenoloji deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Fenomenoloji deseninde belirlenen olguyu doğrudan açıklayacak kişilerin dikkatli bir şekilde seçilmesi ve kavramı olduğu şekli ile yansıtabilecek olan birincil kişilerle çalışılması gerekmektedir (Patton, 2002). Bu araştırmada çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemleri arasında yer alan ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemleri olguların açıklanmasında yararlı olan ve nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkan bir örnekleme yöntemidir. Ölçüt örnekleme, araştırmacının önceden belirlediği ölçüt veya ölçütleri karşılayan durumlar üzerinde çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar

döneminde Akdeniz bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği programlarında 4. sınıfta öğrenimlerine devam eden 117 öğretmen adayı oluşturmaktadır. 4. sınıfların seçilme nedeni öğretmen adaylarının alt sınıflarda almış oldukları fen bilimlerine yönelik alan ve alan eğitimi dersleri ile birlikte fen bilimleri algılarının şekillenmiş olmasıdır. Çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik bilgileri

Değişkenler		N	Yüzde (%)
Program	Fen Bilgisi Öğretmenliği	57	48,71
	Sınıf Öğretmenliği	60	51,29
Cinsiyet	Kadın	93	79,49
	Erkek	24	20,51
Toplam		117	100,00

Araştırmaya toplam 117 kişi katılmıştır. Öğretmen adaylarının %48,71’i fen bilgisi öğretmenliği, %51,29’u ise sınıf öğretmenliği programında eğitimine devam etmektedir. Çalışma grubu cinsiyete göre incelendiğinde ise %79,49’unun kadın, %20,51’inin ise erkek olduğu görülmektedir. Cinsiyete göre farkın çok olmasının nedeni, araştırmanın yapıldığı eğitim fakültesinde erkek öğretmen adaylarının, kadın öğretmen adaylarından sayı bakımından az olmasından kaynaklanmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının fen bilimleri kavramına ilişkin algılarını ortaya çıkarmak amacıyla, araştırmacılar tarafından “fen bilimleri sinektik formu” hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. İki fen eğitimi alan uzmanının verdiği dönütlere göre forma son şekli verilmiştir.

Bu form hazırlanırken yapılan alan yazın taramasında birçok kavrama ilişkin benzetim çalışmalarının veri toplama aracının, kavrama yönelik olarak “... gibidir, çünkü ...” şeklinde oluşturulduğu görülmektedir (Kalra ve Baveja, 2012; Wan, Low ve Li, 2011; Gürbüzöglü ve Aydın, 2013). Bu çalışma, öğretmen adaylarının fen bilimleri kavramına ilişkin sinektiklerini ortaya koyabilmek amacı ile gerçekleştirildiği için, formda yer alan soru tarzında değişiklik yapılmıştır.

Öğretmen adaylarının fen bilimleri kavramına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla oluşturulan form iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada, öğretmen adaylarının fen bilimleri kavramını hangi renge benzettiklerini belirlemek amacı ile “Fen bilimleri renge benzer.” cümlesi kullanılmıştır. İkinci aşamada ise fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının belirlediği renge ilişkin benzetimlerini ayrıntılı bir şekilde açıklayabilmeleri amacıyla “çünkü” cümlesi yazılmıştır. Bu tür çalışmalarda “benzer” sözcüğü zihinsel imgesini ya da algısını belirlemek için, “çünkü” sözcüğü mantıksal dayanak sağlamak için kullanılmaktadır (Saban, 2009).

Geçerlik ve Güvenirlilik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin daha iyi sağlanması adına iç geçerlik, dış geçerlik, iç güvenilirlik ve dış güvenilirlik olmak üzere dört farklı faktörün incelenmesi gerekmektedir. İç geçerlik faktörünün nitel versiyonu inanırılıktır ve uzun süreli etkileşim, araştırmacı önyargılarını azaltma ve katılımcı teyidi gibi yöntemleri içermektedir (Arastman, Öztürk Fidan ve Fidan, 2018). Uzun süreli etkileşim için, araştırmacının çalışmanın yapıldığı ortamda bulunmasına özen gösterilmiştir. Fakat veri toplama sürecinde zaman sıkıntısından dolayı sınıf öğretmeni adaylarının verileri araştırmacı tarafından toplanmamıştır. Dolayısıyla bu durum çalışmanın sınırlılıkları arasındadır. Ayrıca araştırmacının önyargılarını azaltmasına dikkat edilmiştir. Araştırmada çalışma grubunun derinlemesine anlayış geliştirmesine özen gösterilmiştir. Nitel araştırma zengin sonuçlara ulaşmada araştırmacıya önemli katkılar sağlamaktadır. Fakat bu süreçte araştırmacı tarafından toplanan verilerin farklı sonuçlara ulaşabilme sorunu yer almaktadır. Bu nedenle çalışma grubu ile oluşturulacak bir teyit mekanizması, ulaşılan sonuçların gerçekliği temsil etmesinde destek olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da katılımcı teyitleri, veri toplama sürecinin hemen sonunda gerçekleştirilmiş ve araştırmacı çalışmaya katılan kişilere topladığı verileri özetlemiş ve katılımcılardan bunların doğruluğuna ilişkin düşüncelerini belirtmesini istemiştir. İnanırılık için veriler betimsel bir yaklaşımla ayrıntılı olarak açıklanmış ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Yorumların kontrolü amacıyla elde edilen sonuçlar

alan yazın verileri ile karşılaştırılmıştır. İnanırlılığın sağlanması için yapılması gerekenlerden biri de çeşitlemedir. Araştırmacı çeşitlemesi için veriler iki farklı araştırmacı tarafından değerlendirilmiş ve bulgular fikir birliğine varılarak oluşturulmuştur. Dolayısıyla çalışmada tüm bunlar göz önüne alınarak iç geçerlik sağlanmıştır. Araştırmacıların geçmiş deneyimleri, ilgi duyulan araştırma konuları, eğitim ve kişisel özellikleri araştırmanın yürütülebilmesi için uygundur.

Dış geçerlik faktörünün nitel versiyonu aktarılabiliştir ve amaçlı örnekleme, ortamın ve katılımcıların ayrıntılı tanımı gibi yöntemleri içermektedir (Başkale, 2016). Bu çalışmada da amaçlı örnekleme türü tercih edilmiştir ve çalışma grubunun seçimi, katılımcıların ve ortamın tanımı ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Bulgular yorum katılmadan oluşturulmuş ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu nedenle çalışmada dış geçerlik sağlanmıştır.

Güvenirliğin sağlanmasında ise alan yazın taraması, yöntemin ayrıntılı tanımı ve başka bir araştırmacının süreç ve sonuçları incelemesi yöntemleri yer almaktadır (Başkale, 2016). Dolayısıyla bu çalışmada, yöntem bölümünde çalışmada kullanılan yöntem ve desen ayrıntılı bir şekilde gerekçeleriyle açıklanmıştır. Bununla birlikte derinlemesine bir alan yazın araştırması yapılmış ve elde edilen bilgiler, çalışmada ifade edilmiştir. Başka bir araştırmacının süreci ve sonuçları izlemesi için, veri toplama sürecinde elde edilen bilgiler ve sonuçları ikinci bir araştırmacı tarafından derinlemesine incelemiştir. Ayrıca objektiflik için araştırmacı veri toplama sürecinde, çalışma grubuna ön yargısız ve nesnel olarak yaklaşmış ve verileri bu doğrultuda toplamıştır. Bununla birlikte Milles ve Huberman'ın (1994) uyuşum yüzde formülü göz önüne alınarak çalışmanın güvenilirliği araştırmacılar tarafından hesaplanmıştır. Uyuşum yüzdesi Milles ve Huberman (1994) tarafından, " $P = \frac{Na}{(Na + Nd)} \times 100$ " olarak formüle edilmiştir. Bu formülde P uyuşum yüzdesini, Na uyum miktarını, Nd ise uyumsuzluk miktarını ifade etmektedir. Güvenirliğin belirlenmesinde kullanılan uyuşum yüzdesi %70 ve üzeri olduğunda, uygun güvenilirlik yüzdesine ulaşıldığı anlamına gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yapılan bu çalışmanın uyuşum yüzdesi (Na=149, Nd=14) %90 olarak hesaplanmıştır. Uyuşum yüzdesinin geri kalanı olan %10'luk oran ise araştırmacı ve uzman tarafından belirlenen kodların farklı kategoriye yerleştirilmesinden kaynaklanmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Öğretmen adaylarının fen bilimleri algılarının renkler aracılığıyla belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, öncelikle verilerin toplanacağı dersler belirlenmiş ve öğretim üyelerinden gerekli izinler alınmıştır. Öğretmen adaylarının düşüncelerini açık bir şekilde ifade edilmesi için uygun fiziksel ortam hazırlanmıştır. Verilerin toplanmasından önce öğretmen adaylarına, veri toplama aracı hakkında bilgiler verilmiştir. Ayrıca veri toplama aracını kendi düşünceleriyle samimi ve içten cevaplamalarının, çalışmanın amacının gerçekleştirilmesindeki öneminden bahsedilmiştir. Bununla birlikte, veri toplama aracının üzerine isim yazılmaması konusunda uyarıda bulunulmuş ve elde edilen bilgilerin gizlilikle analiz edileceği belirtilmiştir. "Fen bilimleri sinektik formu" Akdeniz bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinde eğitim-öğretime devam eden ve fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği programında yer alan 117 öğrenciye 11/04/2019 ve 18/04/2019 tarihleri arasında uygulanmıştır.

Veri Analizi

Olgu bilim deseni ile yapılan çalışmaların veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yönelik gerçekleştirilmektedir. Bu doğrultuda olgu bilim deseniyle tasarlanmış olan bu çalışmanın veri analizinde içerik ve sayısal analiz kullanılmıştır. Sayısal analiz, nitel araştırmalarda frekans ve yüzde değerlerinin okuyuculara sunulduğu bir analiz türüdür (Yıldırım ve Şimşek 2013). Bu çalışmada da konuya ilişkin veriler okuyuculara frekans ve yüzde değerleri belirtilerek sunulduğu için sayısal analiz kullanılmıştır. İçerik analizi, temalar ya da kategoriler çerçevesinde elde edilen verileri bir araya getirme ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bunun için çalışmada içerik analiz kullanılmıştır. Bu çalışmada elde edilen verilerin içerik analizi, verilerin kodlanması, kategorilerin oluşturulması, kod ve kategorilerin düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Analiz aşaması tamamlandıktan sonra, araştırmanın verileri bir fen bilgisi eğitimi uzmanına verilmiş ve uzman tarafından veriler tekrar analiz edilmiştir. Araştırmacı ve uzman tarafından yapılan analizler doğrultusunda kodlar ve kodlar doğrultusunda oluşturulan kategoriler tekrar incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak görüş birliğine varılmıştır. Örneğin araştırmacı tarafından fen bilgisi öğretmen

adaylarının kodları göz önüne alınarak “kapsamlı alan sembolü olarak fen bilimleri” ve “sınırsız bilginin sembolü olarak fen bilimleri” kategorileri birleştirilerek “bütüncül ve geniş kapsamın sembolü olarak fen bilimleri” kategorisi oluşturulmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarında ise “keşfetmenin sembolü olarak fen bilimleri” ve “yaratıcılığın sembolü olarak fen bilimleri” kategorileri birleştirilerek “araştırma, keşfetme ve yaratıcılığın sembolü olarak fen bilimleri” şeklinde yeni kategori oluşturulmuştur. Ayrıca araştırmacının belirlediği bazı kategorilerin isimlerinde de değişiklikler yapılmıştır. Örneğin “olumsuzluğun sembolü olarak fen bilimleri” kategorisi, daha iyi anlaşılması adına “karamsarlığın sembolü olarak fen bilimleri” şeklinde değiştirilmiştir. Bununla birlikte veri analizi sonucunda fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının verilerinden toplamda birbirinden farklı 17 kategori belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının tek bir renge ilişkin, birden fazla açıklama yapmasından kaynaklı olarak, bir renk kodu birden fazla kategori altına alınmıştır. Son olarak fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının düşüncelerine yönelik doğrudan alıntılar yapılmış ve bulgular bölümünde sunulmuştur. Öğretmen adaylarının kimlik gizliliği açısından fen bilgisi öğretmen adayları F, sınıf öğretmeni adayları ise S harfi ile kodlanmıştır. Örneğin 16. sıradaki fen bilgisi öğretmen adayı F16, yedinci sıradaki sınıf öğretmeni adayı ise S7 olarak ifade edilmiştir.

Bulgular

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen analizler sonucunda fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının fen bilimlerine yönelik ürettikleri renk kodları belirlenmiş ve bu kodlara yönelik frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Analizler sonucunda elde edilen, öğretmen adaylarının fen bilimleri kavramı ile ilişkilendirdikleri renkler ve bunlara dair frekans ve yüzde değerleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının fen bilimleri kavramı ile ilişkilendirdikleri renkler

Kod	Toplam		Fen Bilgisi Öğretmenliği		Sınıf Öğretmenliği	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Beyaz	26	22,22	11	19,29	15	25,00
Mavi	27	22,22	16	28,07	10	16,66
Yeşil	18	15,38	7	12,28	15	25,00
Kırmızı	12	10,25	5	8,77	7	11,66
Siyah	12	10,25	2	3,50	10	16,66
Pembe	5	4,27	5	8,77	-	-
Mor	4	3,41	4	7,01	-	-
Turuncu	4	3,41	2	3,50	2	3,33
Gri	4	3,41	1	1,75	3	5,00
Sarı	2	1,70	2	3,50	-	-
Tüm renkler	2	1,70	-	-	2	3,33
Lacivert	1	0,85	1	1,75	-	-
Kahverengi	1	0,85	1	1,75	-	-
Toplam	117	100	57	100	60	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının fen bilimleri kavramına ilişkin 13 farklı renk kodu ürettikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adayları fen bilimlerini daha çok mavi ve beyaz renkleri ile ilişkilendirmişlerdir. Bu renkleri frekans değerlerine göre yeşil, kırmızı, siyah, pembe, mor, turuncu ve gri renkleri takip etmektedir. Öğretmen adaylarının en az tercih ettikleri renklerin ise lacivert ve kahverengi olduğu belirlenmiştir. Sonuçların incelenmesiyle fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilimleri kavramına yönelik toplam 12 renk kodu ürettikleri ve en çok mavi rengi ifade ettikleri görülmektedir. Bu renkleri frekans değerlerine göre sırasıyla beyaz, yeşil, kırmızı, pembe ve mor renkleri takip etmektedir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilimleri kavramına ilişkin ürettikleri renkler arasında en az gri, lacivert ve kahverengi yer almaktadır. Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının fen bilimleri kavramına dair 8 renk kodu ürettikleri ve en fazla beyaz ve yeşil renklerini tercih ettikleri görülmektedir. Bu rengi frekans değerlerine göre sırasıyla mavi, siyah ve kırmızı renkleri takip etmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının fen bilimleri kavramına ilişkin renk tercihleri incelendiğinde, en az turuncu ve tüm renkleri belirttikleri görülmektedir. Fen bilgisi ve sınıf öğretmeni

adaylarının fen bilimleri kavramına ilişkin renk tercihleri karşılaştırıldığında; fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf öğretmeni adaylarından daha çeşitli renk tercihlerinin olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının konuya ilişkin olarak, pembe, mor, sarı, lacivert ve kahverengi renklerini tercih etmedikleri; fen bilgisi öğretmen adaylarının konuya dair renk tercihlerinde, tüm renkleri belirtmediği, Tablo 2’den anlaşılmaktadır.

Yapılan analizler sonucunda, fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının fen bilimleri kavramına ilişkin renklere yükledikleri anlamlar; olumlu, olumsuz, hem olumlu hem de olumsuz anlam içeren renk kodları halinde düzenlenmiş ve sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının fen bilimleri kavramına ilişkin renklere yükledikleri anlamlar

	Olumlu	Frekans (f)	Yüzde (%)	Olumsuz	Frekans (f)	Yüzde (%)	Olumlu- olumsuz	Frekans (f)	Yüzde (%)
Fen Bilgisi	Mavi	18	29,50	Siyah	2	3,28	Beyaz	1	1,64
	Beyaz	11	18,03				Kırmızı	1	1,64
	Yeşil	7	11,48				Mor	1	1,64
	Pembe	6	9,84				Gri	1	1,64
	Kırmızı	4	6,56				Lacivert	1	1,64
	Mor	3	4,92						
	Sarı	2	3,28						
	Turuncu	2	3,28						
	Kahverengi	1	1,64						
Sınıf	Olumlu	Frekans (f)	Yüzde (%)	Olumsuz	Frekans (f)	Yüzde (%)	Olumlu- olumsuz	Frekans (f)	Yüzde (%)
	Beyaz	16	26,23				Siyah	8	13,11
	Yeşil	11	18,03	Gri	3	3,28	Kırmızı	1	1,64
	Mavi	10	16,39						
	Kırmızı	6	9,84						
	Tüm renkler	2	3,28						
	Siyah	2	3,28						
Turuncu	2	3,28							
Toplam		103			5			14	

Tablo 3’e göre fen bilgisi öğretmen adaylarının çoğunun fen bilimleri kavramına yönelik olarak renklere olumlu anlam yükledikleri görülmektedir. Renk tercihleri incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adayları, en fazla mavi renge, en az ise kahverengi renge olumlu anlam yüklemiştir. Yine Tablo 3 incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının siyah rengi olumsuz olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının fen bilimleri kavramına ilişkin renk tercihleri incelendiğinde ise en fazla olumlu anlam içeren rengin beyaz olduğu görülmektedir. Bununla birlikte yapılan analizlerde, fen bilimleri kavramına yönelik olumsuz algısı olan sınıf öğretmeni adayları sayısının fen bilgisi öğretmen adaylarından daha fazla olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının olumsuz renk tercihi gri renktir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmen adaylarının hem olumlu hem de olumsuz anlamı birarada ifade eden görüşlerinin olduğu da belirlenmiştir. Fen bilgisi öğretmen adayları bu tercihlerini beyaz, mor, gri, lacivert olarak, sınıf öğretmeni adayları ise kırmızı ve siyah olarak belirtmiştir.

Gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen kodlar, öğretmen adaylarının renklere yükledikleri anlamlar doğrultusunda kategorileştirilmiş ve bu kategorilere ait frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilimleri algıları ile ilgili görüşleri doğrultusunda 13 kategori oluşturulmuştur. Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilimleri kavramına yönelik ürettikleri renk kodlarının gerekçelerinin incelenmesi ile oluşturulan kategoriler ve ilişkilendirilen renkler Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4. Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilimleri algıları ve ilişkilendirilen renkler

Kategoriler	Kodlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Bütüncülüğün ve geniş kapsamın sembolü olarak fen bilimleri	Beyaz (9), Mavi (9), Turuncu (1)	19	25,68
Sevginin sembolü olarak fen bilimleri	Pembe (5), Kırmızı (2), Sarı (2), Turuncu (1), Mavi (1), Yeşil (1)	12	16,22
Günlük hayatın sembolü olarak fen bilimleri	Beyaz (4), Yeşil (2), Kırmızı (2), Pembe (1), Mavi (1), Mor (1), Siyah (1)	12	16,22
Keşfetme, yaratıcılık ve üretimin sembolü olarak fen bilimleri	Mavi (2), Yeşil (2), Mor (1), Pembe (1), kahverengi (1)	7	9,46
Doğanın sembolü olarak fen bilimleri	Yeşil (3), Mavi (1)	4	5,41
Karmaşık duyguların sembolü olarak fen bilimleri	Beyaz (1), Kırmızı (1), Gri (1), Lacivert (1)	4	5,41
Etkileyciliğin sembolü olarak fen bilimleri	Mor (2), Turuncu (1), Mavi (1)	4	5,41
Canlılık ve dinamikliğin sembolü olarak fen bilimleri	Mavi (2), Yeşil (1)	3	4,05
Umudun sembolü olarak fen bilimleri	Yeşil (1), Mavi (1)	2	2,70
Karamsarlığın sembolü olarak fen bilimleri	Siyah (1), Lacivert (1)	2	2,70
Hayal kurmanın sembolü olarak fen bilimleri	Pembe (1), Mavi (1)	2	2,70
Aydınlanmanın sembolü olarak fen bilimleri	Mavi (2)	2	2,70
Gizemin sembolü olarak fen bilimleri	Mor (1)	1	1,35
Toplam		74	100

Tablo 4 incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adayları tarafından en fazla değinilen kategorinin, bütüncülüğün ve geniş kapsamın sembolü olarak fen bilimleri olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın öğretmen adayları tarafından en az değinilen kategorinin ise gizemin sembolü olarak fen bilimleri olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte yapılan analizlerde beyaz, mavi, yeşil, kırmızı gibi bazı renklerde, aynı renge farklı anlamlar yüklendiği ve bir rengin birden fazla kategori altında yer aldığı belirlenmiştir (Tablo 4). Örneğin, beyaz renk kodu; bütüncül ve geniş kapsamın sembolü olarak fen bilimleri, günlük hayatın sembolü olarak fen bilimleri kategorilerinin altında yer almaktadır.

Öğretmen adaylarının fen bilimlerinin farklı disiplinlere ait bilgilerin birleşimi olduğunu düşünmeleri ve içeriğinin geniş kapsamlı olduğunu belirtmelerinden dolayı, bütüncülüğün ve geniş kapsamın sembolü olarak fen bilimleri kategorisi oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarından F6 düşüncesini “Beyazdır. Çünkü tüm renklerin birleşimidir. Fen bilimleri de tüm bilgilerin tam bir sentezidir.” şeklinde ifade ederken; F11 ise bütüncülüğü belirterek, “Mavi bütünlüktür tüm dünya mavi rengin altında yaşamını sürdürmektedir. Fen bilimleri de fizik kimya ve biyolojinin birlikte yaşamasıdır.” olarak açıklamada bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının pembe, kırmızı, sarı, turuncu, mavi ve yeşil renklere sevgi anlamı yüklemelerinden dolayı, sevginin sembolü olarak fen bilimleri kategorisi oluşturulmuştur. F17 düşüncesini “Mavi renk çevremizde en fazla gördüğümüz renktir. Gökyüzü mavidir. Denizler, göller mavidir. Bazen en sevdiğimiz bir kazağımız bile mavidir. Arabalar belki mavidir. Mavi hayatta çok kullanılır. Çünkü insanlar tarafından, doğa tarafından çok sevilir. Fen bilimleri de öyledir. İnsanlar tarafından en sevilen derstir.” olarak açıklamıştır. Bu konuda F52 “Pembe nesnelere nasıl çok sevimliyse, fen bilimleri de fen bilgisi öğretmen adayı olan bizlere sevimli gelmektedir.” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

Öğretmen adayları fen bilimlerini günlük yaşamla ilişkilendirmişler ve yaşam için fen bilimlerinin gerekliliğine değinmişlerdir. Buradan hareketle günlük yaşamın sembolü olarak fen bilimleri kategorisi oluşturulmuştur. Bu doğrultuda F12 “Yeşildir. Çünkü ağaçlar yeşildir. İnsanların yaşaması için fotosentez yapar ve oksijen üretir. Fen bilimleri de insanların bilimsel olarak yaşayabilmelerini sağlama açısından sürekli bilimsel bilgileri üretir, insanlığa bu bilgileri sunar.” şeklinde düşüncesini açıklarken; F23 “Beyazdır. Çünkü hayatın temel rengidir. Fen bilimleri de bizlere yaşamı, çevresel olayları, olayların oluş sırasını, gelişim sürecini açıklayan temel bilimdir. İnsanlığa hayatın tüm evrelerini anlamasını sağlar.” olarak düşüncesini ifade etmiştir.

Fen bilgisi öğretmen adayları renklerle fen bilimlerini ilişkilendirirken mavi, yeşil, mor, pembe ve kahverengi renklerini kullanmış ve gerekçelerini yeni şeyler üretme, farklı konuları keşfetme ve içeriğinden dolayı yaratıcılığı ön planda çıkarma gibi kavramlarla açıklamışlardır. Bu görüşler doğrultusunda keşfetme, yaratıcılık ve üretimin sembolü olarak fen bilimleri kategorisi oluşturulmuştur. F35 düşüncesini “Mordur. Çünkü yaratıcılıktır. Bilim insanları yaratıcılıklarından dolayı birçok bilgiye ulaşmış ve fen bilimlerini bir disiplin olarak insanlığa sunmuşlardır.” şeklinde belirtmiştir. F43 ise “Kahverengidir. Çünkü toprak rengidir. Toprağa bir şeyler ekersen birçok ürün elde edersin. Fen bilimlerinde de bilgilerini taze bilgilerle birleştirip büyütürsün ve yeni birçok ürün ortaya koyarsın.” şeklinde düşüncesini belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının bazıları fen bilimlerinin doğayı çağrıştırmaktan dolayı mavi ve yeşil renge benzediğini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları bu konudaki düşüncelerinin gerekçesini mavi ve yeşil renklerinin deniz ve ağaç gibi kavramları nitelendirmesiyle açıklamışlardır. Buradan hareketle doğanın sembolü olarak fen bilimleri kategorisi oluşturulmuştur. Bu doğrultuda F30 “Yeşildir. Çünkü doğanın rengidir. Doğa da fen bilimleri sayesinde açıklanabilir.” ; F2 ise “Mavidir. Çünkü tabiatın evrenin ta kendisidir.” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının bazıları fen bilgisini renklerle ilişkilendirirken, fen bilgisinin hem olumlu hem de olumsuz yönlerini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda karmaşık duyguların sembolü olarak fen bilimleri kategorisi oluşturulmuştur. Bu konuda örneğin F37 düşüncesini “Gridir. Çünkü çok karamsar olacak kadar zor bir alan değil ama her şeyi beyaz kadar net ve kolay anlayacağımız kadar da kolay bir alan değil. Fen bilimleri hem olumlu- olumsuzluğun, zorluğun - kolaylığın eşit olduğu bir alandır.” şeklinde düşüncesini belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının bazıları ise fen bilimlerini kendilerini etkileyen mor, turuncu ve mavi renge benzetmişlerdir. Bu doğrultuda fen bilimleri ve renkleri etkilenme durumunu dikkate alarak ilişkilendirmişlerdir. Buradan hareketle etkileyiciliğin sembolü olarak fen bilimleri kategorisi ortaya çıkmıştır. Konuya ilişkin F39 “Mordur. Çünkü fen bilimindeki tüm bilgiler beni şaşırtır ve etkiler. Mor renkte benim için etkileyici bir renktir.” ; F47 “Turuncuya benzer. Çünkü sonbahar yaprakları gibidir. Çünkü sonbaharda yapraklar rengini değiştirir. Bu bize şaşkınlık verir. Fen bilimleri de öyle içeriği bizleri her zaman şaşırtır.” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Canlılık ve dinamikliğin sembolü olarak fen bilimleri kategorisinin ortaya çıkma nedeni ise öğretmen adaylarının fen bilimlerini mavi ve yeşil renge benzetmesi ve bu doğrultuda doğanın canlılığını, sürekli değişip geliştiğini ifade etmelerinden dolayıdır. F56 konuya ilişkin olarak düşüncesini “Mavidir. Çünkü mavi insanın duygularını harekete geçiren bir renktir. Canlıdır. Canlı her şey ise sürekli gelişir, değişir. Fen bilimleri de öyle sürekli değişen ve gelişen bilgileri içine alır.” olarak belirtirken; F1 ise “Yeşile benzer. Çünkü canlılığın rengidir. Fen bilimleri de sürekli canlı ve dinamiktir.” şeklinde belirtmiştir.

Fen bilgisi öğretmen adayları fen bilimlerini renklere benzetirken, yeşil ve mavi rengi tercih etmelerini bu renklerin umudu çağrıştırmalarıyla açıklamışlardır. Öğretmen adayları mavi ve yeşil renklerde olduğu gibi fen bilimlerinde de insanların umutlarıyla yeni bilgilerin ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla umudun sembolü olarak fen bilimleri kategorisi oluşturulmuştur. F5 düşüncesini “Umutla fen bilimlerini keşfederiz. Her deney bir umudun başlamasıyla oluşur ve sonunda bilimsel bilgiler açığa çıkar.”; F25 ise “Mavidir. Çünkü her türlü zorluğa karşı içinde umudu barındırır. Umut olmazsa yaşamda olmaz. O yüzden fen dersi de maviye benzer, insan yaşamının en gerekli ihtiyaçlarını karşılamasına yardımcı olur. Kısacası vazgeçilmezdir.” şeklinde ifade etmiştir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının bazıları ise fen bilimlerini siyah ve lacivert renklere benzetmişlerdir. Bu renklere yüklenen anlamlar incelendiğinde öğretmen adaylarının fen bilimlerine yönelik algılarını korku, zorluk ve umutsuzluk gibi kavramlarla açıkladıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu kapsamdaki tercihlerinin gerekçeleri dikkate alınarak karamsarlığın sembolü olarak fen bilimleri kategorisi oluşturulmuştur. Örneğin F9’un fen bilimleri ile ilgili düşüncesi “İnsanı siyah gibi karanlığa sürükler.” ; F15 “Lacivettir. Çünkü Mavi ve siyahın birleşimidir. Kendine özgü bir aurası vardır. Diğer renklerden farklıdır. Zordur. Örneğin kıyafette her renkle uyum sağlamaz. Fakat doğru renkle yan yana geldiğinde, çok iyi gösterir insanı. Fen bilimleri de öyledir. Bilgiler doğru bilgiler ile yan yana geldiğinde uyum sağlar ve gelmezse sağlamaz.” şeklindedir.

Öğretmen adaylarından F45 fen bilimlerinde hayal kurmanın önemine değinmiş ve düşüncesini “Pembedir. Çünkü hayal kurmanın rengidir. İnsanlarda fen bilimlerini severek yaklaşır, hayal kurarak yeni şeyler ortaya atarlar.” şeklinde belirtmiştir. Bu konuda F49 ‘da benzer görüşe sahiptir ve görüşünü “Maviye benzer. Çünkü gökyüzünün rengidir. Gökyüzünde olan olayları insanlar düşünerek ortaya çıkarmışlardır. Görmedikleri soyut şeyleri, kendilerine göre bir anlam ifade etmesi için hayal gücünü kullanmışlardır. Fen bilimleri de hayal gücümüzün sınırlarını zorlayan bir derstir.” şeklinde açıklamıştır. Bu görüşler doğrultusunda hayal kurmanın sembolü olarak fen bilimleri kategorisi oluşturulmuştur.

Öğretmen adaylarının bazıları fen bilimlerini mavi renge benzetmişler ve bu konuda mavi rengin içimizi aydınlattığı gibi fen bilimlerinin de insanlığı aydınlatacağı ilişkisini kurmuşlardır. Dolayısıyla aydınlanmanın sembolü olarak fen bilimleri kategorisi ortaya çıkmıştır. Konuya ilişkin düşüncelerini F28 şu şekilde ifade etmiştir: “Gökyüzü mavidir. Gökyüzüne bakıp, biraz seyredince içimiz bir aydınlanır. Fen bilimleri de öyledir. Bilgiler ışığında, insanlığı aydınlığa kavuşturur.”

Son olarak fen bilgisi öğretmen adaylarından bir kişi, fen bilimlerinin gizemli olduğunu düşünerek mor renge benzetmiştir. Bu benzetimin içeriği incelendiğinde öğretmen adayının fen bilimlerinin birçok gizemi içeriğinde bandırdığını düşündüğü görülmüştür. Bu doğrultuda gizemin sembolü olarak fen bilimleri kategorisi oluşturulmuştur. Konuya ilişkin olarak düşüncesini F8 “Mordur. Fen bilimleri içinde birden çok gizili içinde saklar.” şeklinde ifade etmiştir.

Gerçekleştirilen analizler sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının fen bilimleri algılarına yönelik ürettikleri renk kodlarının gerekçeleri doğrultusunda 12 kategori oluşturulmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının fen bilimlerine yönelik algılarına ilişkin oluşturulan kategoriler ve ilişki kurulan renkler Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Sınıf öğretmeni adaylarının fen bilimleri algıları ve ilişkilendirilen renkler

Kategoriler	Kodlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Bütüncüllüğün ve geniş kapsamın sembolü olarak fen bilimleri	Beyaz (7), Mavi (7), Tüm renkler (1), Yeşil (1)	16	21,33
Karamsarlığın sembolü olarak fen bilimleri	Siyah (8), Kırmızı (1)	9	12,16
Doğanın sembolü olarak fen bilimleri	Yeşil (7), Mavi (1)	8	10,81
Araştırma, keşfetme ve yaratıcılığın sembolü olarak fen bilimleri	Kırmızı (4), Yeşil (2), Turuncu (2)	8	10,81
Heyecan ve tutkunun sembolü olarak fen bilimleri	Kırmızı (4), Yeşil (2), Turuncu (2)	8	10,81
Günlük hayatın sembolü olarak fen bilimleri	Beyaz (4), Kırmızı (2), Mavi (1)	7	9,33
Aydınlanmanın sembolü olarak fen bilimleri	Beyaz (3), Yeşil (1), Siyah (1), Turuncu (1)	6	8,00
Değerlerin sembolü olarak fen bilimleri	Beyaz (4)	4	5,33
Karmaşık duyguların sembolü olarak fen bilimleri	Gri (3)	3	4,00
Huzur verici ve sakinleştiriciliğin sembolü olarak fen bilimleri	Mavi (2)	2	2,67
Düzenin sembolü olarak fen bilimleri	Beyaz (1), Tüm renkler (1)	2	2,67
Dinamikliğin sembolü olarak fen bilimleri	Kırmızı (1), Turuncu (1)	2	2,67
Toplam		75	100

Tablo 5 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adayları tarafından en fazla değinilen kategorinin, bütüncüllüğün ve geniş kapsamın sembolü olarak fen bilimleri olduğu belirlenmiştir. Buna karşın öğretmen adayları tarafından en az değinilen kategorilerin ise huzurun, düzenin ve dinamikliğin sembolü olarak fen bilimleri olduğu görülmektedir. Ayrıca mavi, yeşil, kırmızı gibi bazı renk kodları birden fazla kategori altında yer almaktadır. Örneğin, beyaz renk kodu; hem bilgi edinme ve aydınlanmanın sembolü olarak fen bilimleri hem de değerlerin sembolü olarak fen bilimleri kategorilerinin altında yer almaktadır (Tablo 5).

Sınıf öğretmeni adaylarının bazıları fen bilimlerini beyaz, mavi, tüm renkler ve yeşile benzetmişlerdir. Öğretmen adaylarının konuya ilişkin düşünceleri incelendiğinde, bu renklerin gökyüzü

ve okyanus gibi kavramları temsil ettiği ve bu kavramların da bir bütün içinde, geniş ve sonsuz içeriğe sahip olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu görüşlerinden yola çıkarak, bütüncülüğün ve geniş kapsamın sembolü olarak fen bilimleri kategorisi oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarından S36 düşüncesini “Mavidir. Çünkü gökyüzü gibi içinde birçok farklı kavramları barındırır.”; S22 “Siyaha benzer. Çünkü uzay boşluğunu hatırlatır siyah bana. Sonsuzdur. Fen bilimleri de sonsuzdur. İçinde tüm olayları barındırır ve sürekli yeni bilgiler açığa çıkar.” ; S10 ise “Beyaz renk aslında tüm renklerin karışımıdır. Fen bilimleri de içinde farklı alanları barındırır. Fizik, kimya ve biyoloji gibi.” şeklinde belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının bazıları fen bilimleri ile ilgili olumsuz düşüncelere sahiptir, bu düşüncelerini siyah ve kırmızı rengin olumsuzlukları çağrıştırmalarıyla ilişkilendirerek açıklamaktadırlar. Bu doğrultudaki ifadelerin incelenmesiyle karamsarlığın sembolü olarak fen bilimleri kategorisi oluşturulmuştur. Konuya ilişkin S26 “Siyah karamsarlıktır. Fen bilimlerinin içeriği her zaman çok zordur ve çok çalışmayı gerektirir.”; S29 ise “Kırmızı kandır. Şiddettir. Fen bilimleri de bizlere içeriğiyle sürekli şiddet uygular.” şeklinde düşüncelerini açıklamışlardır.

Bazı öğretmen adayları fen bilimlerini yeşil ve mavi renge benzetmişlerdir. Bu doğrultuda ifadeler incelendiğinde deniz, ağaç gibi kavramlar öne çıkmaktadır. Bundan dolayı doğanın sembolü olarak fen bilimleri kategorisi oluşturulmuştur. Örneğin S16 fen bilimlerini yeşil renge benzetme gerekçesini “Yeşil alan doğa için ne kadar önemli ve özgünse, fen bilimleri ile kavramları da bilim için o kadar önemlidir. Yeşil olmazsa doğa olmaz, doğa olmazsa den bilimi de olmaz.” şeklinde açıklarken; S2 ise fen bilimlerini mavi renge benzetme gerekçesini “Fen bilimleri denilince aklıma doğa geliyor. Deniz hava geliyor aklıma.” şeklinde ifade etmiştir.

Bazı sınıf öğretmeni adayları ise fen bilimlerini araştırma yapma, yeni bilgileri öğrenme gibi anlamlar yükledikleri kırmızı, yeşil ve turuncu renklerine benzetmişler. Bu doğrultuda ise araştırma, keşfetme ve yaratıcılığın sembolü olarak fen bilimleri kategorisi oluşturulmuştur. Fen bilimlerini yeşil renge benzeten S14 “Yeşildir. Çünkü dünyaya heyecan ve hareket katarak bilgileri keşfetmemize yardımcı olur her şeyi.” şeklinde açıklarken, yaratıcılığa değinen S3, fen bilimlerini kırmızı renge benzeterek, “Deneyler yaparız derslerde. Bu deneylerde bazen hoca bizi serbest bırakır ve kendi istediğimiz gibi deney düzeni tasarlarız. Kırmızı gibidir yani fen bilimleri. İçinde heyecanlı bir yaratıcılık barındırır.” şeklinde düşüncesini belirtmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının bir kısmı da fen bilimlerini kırmızı, yeşil ve turuncu renklere benzetmişler, bu renklerin onlarda heyecan ve öğrenme açısından tutku uyandırdığını belirtmişlerdir. Bu görüşler doğrultusunda heyecan ve tutkunun sembolü olarak fen bilimleri kategorisi oluşturulmuştur. Konuya ilişkin olarak S42 “Turuncuya benzer. Heyecan uyandırır. Yeni öğrenmeler, bilimi keşfetmek, şaşırtıcı birçok şey öğrenmek bizleri heyecanlandırır.” şeklinde düşüncesini belirtmiştir. S6 düşüncesini “Turuncuya benzer. Çünkü tutkulu bir şekilde araştırmayı beklemektedir.” sözleriyle açıklamıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının bazıları fen bilimlerinin günlük yaşamla ilişkisini dikkate alarak beyaz, kırmızı ve mavi renklerine benzetmişlerdir. Dolayısıyla günlük hayatın sembolü olarak fen bilimleri kategorisi oluşturulmuştur. Bu kapsamda S49 düşüncesini şu şekilde açıklamıştır: “Kırmızıya benzer. Çünkü fen bilimleri de insanların bilmek zorunda olduğu, yaşamı anlamak için öğrenmek zorunda olduğu birçok bilgiyi içerisinde barındırmaktadır.” S6 ise konuya ilişkin fen bilimlerini beyaz renge benzetmiş ve “Fen bilimleri ise günlük yaşamdaki her şeyin bir araya gelip toplandığı bir derstir.” şeklinde düşüncesini belirtmiştir.

Aydınlanmanın sembolü olarak fen bilimleri kategorisinde ise öğretmen adaylarının beyaz, yeşil, sarı ve turuncu renkler ile fen bilimlerini ilişkilendirdiği görülmektedir. Öğretmen adayları fen bilimlerini bu renklere benzetme gerekçelerini bireylerin zihinlerinde aydınlanma yaşamları ile ilişkilendirerek açıklamışlardır. S24 “Tüm renkleri içinde barındırır beyaz. Fen de yaşamı içinde barındırır. Tüm karmaşıklıkları düzenleyerek bizim zihnimizi beyaz bir ışık gibi aydınlatır.” şeklinde düşüncesini açıklamıştır.

Öğretmen adaylarının bazıları ise fen bilimlerini beyaza benzetmişlerdir. Beyaz renge yüklenen anlamlar incelendiğinde ise değer yargılarının ön plana çıktığı görülmüş ve değerlerin sembolü olarak fen bilimleri kategorisi oluşturulmuştur. Bu doğrultuda öğretmen adaylarından S16 düşüncesini şu

şekilde açıklamıştır: “Beyaz barıştır, temizliktir, iyimserlik. Fen bilimleri de cehaleti ortadan kaldırır. Bilgiyle büyümemizi çevremize daha duyarlı olmamızı sağlar”.

Öğretmen adaylarının bazıları fen bilimleri ile gri rengi ilişkilendirmişlerdir. Öğretmen adaylarının söylemleri incelendiğinde ise grinin hem siyah, hem de beyaz gibi iki zıt renge benzemesinde dolayı fen bilimleri griye benzettikleri belirlenmiş ve karmaşık duyguların sembolü olarak fen bilimleri kategorisi oluşturulmuştur. Bu doğrultuda S25 “Gri karmaşadır. Ne siyahtır ne de beyaz. Bazı konularda fen bilimleri zordur, bazılarında ise kolay. O nedenle arada kalmıştır gridir.” şeklinde düşüncesini açıklamıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarından bir kısmı, fen bilimleri mavi renge benzetmiş ve bunun nedenini mavi rengin huzur verici bir renk olmasıyla açıklamışlardır. Bu doğrultuda ise huzur verici ve sakinleştiriciliğin sembolü olarak fen bilimleri kategorisi belirlenmiştir. Örneğin S27’nin düşüncesi “Mavidir. Çünkü huzurun rengidir. Fen bilimleri de insanın içine huzur verir.” şeklindedir.

Öğretmen adayları fen biliminin beyaz ve tüm renklerin düzeni gibi düzenli yapısının olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle düzenin sembolü olarak fen bilimleri kategorisi oluşturulmuştur. Fen bilimleri tüm renklere benzeten öğretmen adayı S8 “Tüm renkler bir düzen içerisindedir ve fen bilimleri de içerdiği konular nedeniyle bir düzen içindedir.” şeklinde düşüncesini açıklamıştır. Benzer düşünceye sahip olan S24 ise düşüncesini “Tüm renkleri içinde barındırır beyaz. Fen de yaşamı içinde barındırır. Tüm karmaşıklıkları düzenleyerek bizim zihnimizi beyaz bir ışık gibi aydınlatır.” şeklinde belirtmiştir.

Fen bilimleri kırmızı ve turuncu renge benzeten öğretmen adayları bu renklerin insanlara enerji verdiğinden bahsetmişlerdir. Bu doğrultuda, dinamikliğin sembolü olarak fen bilimleri kategorisi oluşturulmuştur. S32 düşüncesini şu şekilde açıklamıştır: “Turuncudur. Çünkü enerjinin rengidir. Fen bilimleri de okuyucularına yeni keşifleriyle sürekli enerji verir.” S31 ise fen bilimleri kırmızıya benzeterek “Fen bilimleri sürekli gelişen ve değişen bilgileri içerdiği için bizlere sürekli keşfetmenin heyecanını verir.” şeklinde gerekçesini açıklamıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının fen bilimleri algılarının sinektik tekniği kullanılarak renkler aracılığıyla belirlenmesine yönelik yapılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarından renkleri fen bilimleri kavramıyla ilişkilendirmeleri istenmiştir. Çünkü renkler, bireyler tarafından bilinçli bir şekilde tercih edilmekte ve bireylerin düşünce, eylem ve duygularında değişim sağlayarak, onların bakış açılarını etkilemektedir (Mazlum, 2011; Yıldırım, 2011). Çalışmada katılımcılar fen bilimleri 13 farklı renk ile ilişkilendirmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmen adayları aynı renge farklı anlamlar yüklemişlerdir. Küçük (2010) te çalışmasında renklerin kültürel ve sosyolojik yönden farklı anlamlar ifade ettiğini ve aynı rengin farklı anlamlarda kullanılabileceğini belirtmiştir. Alan yazında öğrencilerin Fen Bilimleri ile Türkçe derslerini renklerle ilişkilendirdikleri benzer çalışmalar yer almaktadır (Aydın, 2011; Toplu, 2015).

Araştırmada, öğretmen adaylarının fen bilimleri en fazla mavi ve beyaz renk ile ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları fen bilimleri beyaz renge benzetmeleri ile ilgili düşüncelerini, beyaz rengin birçok rengin karışımı olması ve fen biliminin de fizik, kimya ve biyoloji gibi farklı disiplinlerin bir araya gelerek oluşmasına dayandırmışlardır. Bu durum öğretmen adaylarının fen bilimine yönelik derslerde fizik, kimya ve biyoloji alanlarını kapsayan bir içeriğe maruz kalmalarından kaynaklanabilir. Araştırmada elde edilen bu sonuç, Polat (2012)’ın çalışmasında yer alan beyaz rengin yeşil, kırmızı ve koyu mavi olmak üzere üç rengin birleşimi ile elde edildiği bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının renk benzetimleri doğrultusunda fen bilimine ilişkin algıları incelendiğinde, öğretmen adaylarının bu kavrama dair daha çok olumlu bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının geçmiş deneyimlerinin onları pozitif yönde etkilemesinden kaynaklanmış olabilir. Alan yazındaki bazı çalışmaların sonuçları da, öğretmen adaylarının fen bilimine yönelik olumlu algı geliştirdiklerini göstermektedir (Afacan, 2011; Anılan, 2017; Akçay, 2016). Araştırmada elde edilen sonuç, alan yazındaki çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. Fen bilgisi öğretmen adayları fen bilimleri ile ilgili olumlu yöndeki düşüncelerini açıklarken daha çok

mavi rengi tercih etmektedirler. Bu sonuç, Mazlum (2011)'un mavi rengin suyun veya gökyüzünün rengi olarak doğayı işaret ettiğini ve olumlu algı oluşturan bir renk olduğunu ifade ettiği çalışma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Bu durumun nedeni ise öğretmen adaylarının bu rengi, gökyüzü ve deniz kavramlarının rengi olarak düşünmeleri ve bu nedenle bu kavramların onlarda olumlu düşünce oluşturmaktan kaynaklanmış olabilir. Araştırmada, sınıf öğretmen adaylarının ise daha çok beyaz rengi fen bilimleri ile ilişkilendirdikleri ve bu renge olumlu anlam yükledikleri tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç, Çalışkan ve Kılıç (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, beyaz rengin genel olarak olumlu anlam içeren kavramlarla ilişkili olduğu sonucuyla paralellik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının fen bilimleri kavramına ilişkin geliştirdikleri olumlu algıların yanı sıra, olumsuz algıları da söz konusudur. Alan yazında da fen bilimleri disiplinlerine dair öğrencilerin olumsuz algılar geliştirdiklerine dair çalışmalar bulunmaktadır (Deraman, 2014; Harman ve Çökelez, 2017). Öğretmen adaylarının olumsuz algıları incelendiğinde, sınıf öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretmen adaylarına göre daha fazla olumsuz algıya sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Kahyaoğlu ve Yangın (2007) gerçekleştirdikleri çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının, sınıf öğretmeni adaylarına göre fen bilimlerine ilişkin daha fazla olumlu tutum ve ilgi geliştirdiklerini ifade etmektedirler. Elde edilen bu bulgu, çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği programına yerleştirme işlemlerinde TM puanı esas alınmaktadır. Sınıf öğretmen adayları, fen bilgisi öğretmen adaylarına göre lise ve üniversite eğitimleri sürecinde, fen bilimlerine ilişkin daha az ders almaktadırlar. Bu nedenle sınıf öğretmen adaylarının fen bilimleri ile ilgili alan bilgileri fen bilgisi öğretmen adaylarından daha düşük olabilmektedir. Sınıf öğretmen adaylarının fen bilimlerine ilişkin olumsuz algılarının nedeni fen bilimleri konularını anlamakta zorlanmaları olabilir. Nitekim sınıf öğretmen adaylarından bazıları fen bilimleri ile ilgili derslerde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmada fen bilgisi öğretmen adayları fen bilimleri kavramı ile ilgili olumsuz algılarını siyah renge benzeterek açıklamışlardır. Bu durum siyah rengin öğretmen adaylarında korku ve umutsuzluk gibi olumsuzluk içeren anlamlar çağrıştırmaktan kaynaklanmış olabilir (Akkın, Eğrilmez ve Afrashi, 2004). Ayrıca fen bilimleri, fizik, kimya ve biyoloji gibi farklı disiplinlerin birleşimiyle oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının bu disiplinlerden birine karşı duyduğu olumsuz algı, bu durumun ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir.

Ayrıca çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının fen bilimlerine ilişkin bazı renklere hem olumlu hem de olumsuz anlam yükledikleri belirlenmiştir. Fen bilgisi öğretmen adayları gri ve mor renge, sınıf öğretmeni adayları ise siyah renge aynı anda hem olumlu hem de olumsuz anlam yüklemişlerdir. Çalışkan ve Kılıç (2014) ta çalışmasında siyah rengin olumsuz anlamının yanı sıra, bazı kişilerin siyahı gücün rengi olarak da algıladığını belirtmiştir. Toplu (2015) da siyah rengin farklı anlamlar taşıdığını, zorluk anlamında olumsuz ifade içermesine karşın, sevgi gibi olumlu anlama da gelebileceğini ifade etmiştir. Çalışkan ve Kılıç (2014) araştırmalarında mor rengin hem sevgi hem de nefret duygularını içinde barındırdığını ifade etmektedirler. Dolayısıyla bu sonuçlar, öğretmen adaylarının siyah ve mor renge hem olumlu hem de olumsuz anlam yüklemeleri sonucuyla örtüşmektedir. Ayrıca gri rengin siyah ve beyaz renklerin karışımı olduğu düşünüldüğünde ve beyazın olumlu, siyahın olumsuz etkileri göz önüne alındığında, öğretmen adayları bu rengi aynı anda hem olumlu hem de olumsuz olarak düşünmüş olabilirler.

Araştırmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilimleri algılarına yönelik görüşleri dikkate alındığında 13, sınıf öğretmen adaylarının görüşleri dikkate alındığında 12 kategorinin ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının fen bilimlerine ilişkin algıları dikkate alındığında en fazla ortaya çıkan kategori “bütüncülüğün ve geniş kapsamın sembolü olarak fen bilimleri” kategorisidir. Fen bilgisi öğretmen adayları bu konudaki düşüncelerini beyaz, mavi ve turuncu renkler ile ilişkilendirerek açıklarken, sınıf öğretmen adayları beyaz, mavi, tüm renkler ve yeşil benzetimleri ile açıklamışlardır. Beyaz ve mavi renkler her iki grup için de ortaktır. Bu kapsamda öğretmen adayları, fen bilimlerini oluşturan farklı disiplinlerin bir araya gelerek oldukça geniş kapsama sahip bütüncül bir yapı oluştuğunu düşünmektedirler. Alan yazındaki çalışmalarda da fen bilimlerinin farklı branşların birleşiminden oluştuğu, kapsamlı olduğu ve dipsiz bir kuyuya benzetildiği ifade edilmektedir (Afacan, 2011; Aktamış ve Dönmez, 2016; Dönmez, 2017; Soysal ve Afacan, 2012; Toplu, 2015). Araştırma sonucu alan yazın ile paralellik göstermektedir.

Fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda ortak olarak ortaya çıkan diğer kategoriler “günlük hayatın sembolü olarak fen bilimleri”, “keşfetme ve yaratıcılığın sembolü olarak fen bilimleri”, “doğanın sembolü olarak fen bilimleri”, “karmaşık duyguların sembolü olarak fen bilimleri”, “karamsarlığın sembolü olarak fen bilimleri”, “aydınlanmanın sembolü olarak fen bilimleri” ve “dinamikliğin sembolü olarak fen bilimleri” kategorileridir.

Alan yazındaki bazı çalışmalarda da öğrencilerin fen bilimlerini yaşam kaynağı olarak gördükleri dikkat çekmektedir (Çil, 2018; Güzel, 2002; Kırpık ve Engin, 2009; Soysal ve Afacan, 2012; Ulukök ve diğerleri, 2015; Yapıcı, 2015). Bu durum öğretmen adaylarının öğrenim süreçleri boyunca fen bilimleri ile günlük yaşam ilişkisi kurmalarına yönelik yaşadıkları deneyimlerin bir sonucu olabilir. Öğretmen adayları günlük hayatın sembolü olarak düşündükleri fen bilimlerine ilişkin, daha çok beyaz ve mavi renk kodlarını tercih etmektedirler. Günlük yaşamın içeriği düşünüldüğünde, doğal olayların oluşumundaki saf döngüler, öğretmen adaylarının beyaz rengi bu kategori altında düşünmelerine neden olmuş olabilir.

Öğretmen adaylarının fen bilimlerine dair renk tercihlerinin gerekçeleri göz önüne alınarak, fen bilgisi öğretmen adayları için “keşfetme, yaratıcılık ve üretimin sembolü olarak fen bilimleri”, sınıf öğretmen adayları için “araştırma, keşfetme ve yaratıcılığın sembolü olarak fen bilimleri” kategorileri oluşturulmuştur. Her iki grup ta fen bilimlerinin keşfetme ve yaratıcılık özelliklerine vurgu yapmaktadır. Bu sonuç, Ulukök ve diğerleri (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada elde edilen, “araştırmaya, yeni buluşlara açık olan biyoloji” kategorisiyle benzerlik göstermektedir. Ural ve Başaran (2018) da fen bilimleri laboratuvarı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforlarını belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının keşfetmenin sembolü olarak laboratuvarı düşündüklerini ifade etmişlerdir. Alan yazında yer alan bu çalışmalar ile araştırmada elde edilen sonuç paralellik göstermektedir. Sınıf öğretmen adayları bu kategoriye yönelik düşüncelerini kırmızı, yeşil ve turuncu renkleri ile açıklarken, fen bilgisi öğretmen adayları daha çok mavi ve yeşil renkleri ile açıklamayı tercih etmişlerdir. Öztürk Ahabap (2014) ta çalışmasında mavi rengin her hangi bir eylem için yüksek kaliteyi temsil ettiğini belirtmektedir. Dolayısıyla öğretmen adayları keşfetme, yaratıcılık, üretim yapma açısından daha iyi verim ve kalite ortaya çıkarabilme adına bu rengi tercih etmiş olabilirler.

Çalışmada her iki grupta da ortaya çıkan bir diğer kategori “doğanın sembolü olarak fen bilimleri” kategorisidir. Öğretmen adayları fen bilimleri ile ilgili düşüncelerini doğanın rengi olarak belirttikleri yeşil ve mavi renkleri ile ilişkilendirerek açıklamışlardır. Öğretmen adayları fen bilimlerinin deniz ve ağaç gibi kavramları çağrıştırdığını ve bu nedenle yeşil ve mavi renge benzettiklerini ifade etmişlerdir. Yapılan diğer çalışmalarda da öğrenciler, fen bilimlerini doğada yer alan bir ders olarak nitelendirmektedirler ve yeşil rengin bitkilerin, ağaçların, kısaca tüm doğanın rengi olduğunu belirtmektedirler (Çalışkan ve Kılıç, 2014; Dönmez, 2017). Yapılan çalışmada elde edilen sonuç alan yazınla örtüşmektedir.

Çalışmada öğretmen adaylarının fen bilimlerini renkler ile ilişkilendirirken yaptıkları açıklamalar dikkate alınarak “karmaşık duyguların sembolü olarak fen bilimleri” ve “karamsarlığın sembolü olarak fen bilimleri” kategorileri oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının bir kısmının fen bilimleri ile ilgili duyguları karışıktır, konuları hem kolay hem zor olarak değerlendirmektedirler. Bazı öğretmen adayları ise fen bilimlerini zor ve karanlık bulmaktadırlar. Bu durum öğrencilerin yeterli hazır bulunuşluğa sahip olmamaları nedeniyle derslerde zorluk yaşamalarından kaynaklanabilir. Bu konudaki renk benzetimlerinden siyah her iki grubun ortak benzetimidir. Kılıncarslan ve Fidan (2012) ile Özcan (2018) da siyah rengin bireylerde daha çok korku ve kasvet gibi olumsuz duygular çağrıştırdığını ifade etmektedirler. Bunun yanı sıra fen bilimleri öğretmen adayları lacivert renge olumsuzluk yüklerken, sınıf öğretmeni adayları kırmızı renge olumsuzluk atfetmektedir. Ural ve Başaran (2018), Dönmez (2017) ile Ulukök ve diğerleri (2015) de öğrencilerin fen bilimleri ile ilgili karışıklığın sembolü üzerine benzetmeler yaptıklarını ifade etmektedirler. Alan yazında fen bilimlerine ilişkin olarak öğrencilerin bu dersi anlaşılması zor ve itici bulduklarına dair çalışmalar yer almaktadır (Aksakallı Turgut ve Salar, 2016; Aktamış ve Dönmez, 2016; Demirci Güler, 2012). Uzun ve Başaran (2018) çalışmasında, sınıf öğretmeni adaylarının fen bilimleri kavramına ilişkin duygularını ifade ederken, üzgün emoji kullandıklarını ve bu doğrultuda fen bilimlerine karşı öğretmen adaylarının olumsuz duyguya sahip olduklarını belirtmektedir. Afacan (2011) çalışmasında fen bilimlerinin öğrenciler tarafından, dipsiz bir

kuyuya ve korkutucu labirente benzettiklerini ifade etmektedir. Alan yazında yer alan bu çalışmalar ile araştırmanın sonuçları örtüşmektedir.

Öğretmen adayları aynı zamanda fen bilimlerini aydınlanmanın sembolü olarak algılamaktadırlar. Soysal ve Afacan (2012) çalışmalarında, öğrencilerin fen bilimlerini aydınlatıcı kavramına benzettiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuç araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Fen bilgisi öğretmen adayları gerekçelerini, mavi rengi dikkate alarak açıklarken, sınıf öğretmen adayları daha çok beyaz renge benzeterek açıklamışlardır. Canlılık ve dinamikliğin sembolü olarak fen bilimleri kategorisi incelendiğinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilimlerini mavi ve yeşil renklere benzettikleri, sınıf öğretmen adaylarının ise kırmızı ve turuncu renge benzettikleri görülmektedir. Mavi ve yeşil renk doğanın renkleri olduğu için, doğanın ise sürekli canlı ve dinamikliğini sürdürdüğünden dolayı, öğretmen adayları bu renkleri fen bilimlerine benzetmiş olabilirler. Öğretmen adayları kırmızı renk seçimini ise değişim ve gelişimin heyecan verici olması ile açıklamaktadırlar.

Fen bilgisi öğretmen adayları sınıf öğretmen adaylarından farklı olarak fen bilimlerini “sevginin sembolü”, “etkileyciliğin sembolü”, “umudun sembolü”, “hayal kurmanın sembolü”, “gizemin sembolü” olarak algılamaktadırlar. Fen bilgisi öğretmen adaylarının renk tercihleri incelendiğinde, “sevginin sembolü olarak fen bilimleri” kategorisi için daha çok pembe rengi tercih ettikleri tespit edilmiştir. Çalışkan ve Kılıç (2014) ta yaptıkları araştırmada pembe rengin daha çok sevgi duygusunu ortaya çıkardığını ifade etmiştir. Aktamış ve Dönmez (2016) de, öğrencilerin fen bilimlerini aşka benzettiklerini belirtmektedirler. Ulukök ve diğerleri (2015)’nin yaptıkları araştırmada öğretmen adayları, fen bilimleri dersini eğlenceli olarak nitelendirmektedirler. Dolayısıyla, bu çalışmada da öğretmen adayları bu dersi eğlenceli görmelerinden dolayı, derse ilişkin sevgi duygusunu beslenmiş olabilirler. Bununla birlikte bu kategori altında yer alan başka bir renk ise sarıdır. Akay (2018) da çalışmasında sarı rengin sevgi anlamını taşıdığını belirtmiştir. Alan yazında yer alan bu araştırmalarla, çalışmanın sonuçları paralellik göstermektedir. Fen bilgisi öğretmen adayları fen bilimlerine yönelik algılarını sevgi kavramı ile açıklarken sınıf öğretmen adayları algılarını, heyecan ve tutku kavramları ile açıklamışlardır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının bu kategori ile ilgili renk tercihleri pembe, kırmızı, sarı, turuncu, mavi ve yeşildir. Akay (2018) tarafından yapılan çalışmada da, turuncu rengin insana heyecan ve mutluluk verdiği belirtilmektedir.

“Etkileyciliğin sembolü olarak fen bilimleri” kategorisinde öğretmen adaylarının daha çok mor rengi tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kılınçarslan ve Fidan (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, mavi ve kırmızının karışımı olan mor rengin ihtişam kavramını belirttiği ifade edilmektedir. Öğretmen adaylarının mor renge etkileyici anlamını yüklemesi, mor rengin ihtişam kavramını nitelendirmesi sonucu ile benzerlik göstermektedir. Fen bilgisi öğretmen adayları, fen bilimlerinin umudun sembolü olduğu yönündeki düşüncelerini mavi ve yeşil renge benzeterek açıklamışlardır. Mavi ve yeşilin dünya üzerinde doğada en fazla yer alan renk olması ve insanların doğayı izlerken içlerinde yaşama dair bir umut oluşmasından dolayı bu renklerin ortaya çıkmış olabileceği söylenebilir. Hayal kurmanın sembolü olarak fen bilimleri kategorisinde ise öğretmen adaylarının fen bilimlerini pembe renge benzettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kılınçarslan ve Fidan (2012) tarafından yapılan çalışmada pembe rengin hayal kurmanın rengi olduğu ifade edilmiştir. Dolayısıyla bu ifade ile çalışmanın sonucunun benzerlik gösterdiği söylenebilir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının renk benzetimlerine ilişkin ortaya çıkan bir diğer kategori ise “gizemin sembolü olarak fen bilimleri” kategorisidir. Öğretmen adaylarından bir kişi bu kategori altında fen bilimlerini mor renk ile ilişkilendirmiştir. Alan yazın incelendiğinde mor rengin insan üzerinde gizem ve gizliliği uyandırdığı ifade edilmektedir (Akay, 2018). Dolayısı ile alan yazınla, çalışmanın bu sonucu paralellik göstermektedir.

Sınıf öğretmen adayları fen bilimlerini, fen bilgisi öğretmen adaylarından farklı olarak “heyecan ve tutkunun sembolü”, “değerlerin sembolü”, “huzur ve sakinliğin sembolü” ve “düzenin sembolü” olarak algılamaktadırlar. Sınıf öğretmen adayları fen bilimlerini heyecan ve tutku verici olarak değerlendirmektedirler. Alan yazında da fen bilimlerinin aşka benzetildiği ve eğlenceli olarak değerlendirildiği çalışmalar yer almaktadır (Aktamış ve Dönmez, 2016; Ulukök ve diğerleri, 2015). Bu kategori kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının renk benzetimleri kırmızı, yeşil ve turuncudur. Akay (2018) da yaptığı çalışmada, turuncu rengin heyecan ve mutluluk verici olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmen adayları, fen bilimleri ile beyaz rengi “değerler” kavramı çerçevesinde ilişkilendirmiştir. Alan yazında da beyaz rengin saflığı temsil ettiğini ifade eden çalışmalar bulunmaktadır (Memiş, 2007; Öztürk Ahbap, 2014). “Huzur verici ve sakinleştiriciliğin sembolü olarak fen bilimleri” kategorisi altında, sınıf öğretmeni adayları mavi rengi kod olarak kullanmışlardır. Öztürk Ahbap (2014) ta mavi rengin sınırsızlığı ve huzuru temsil ettiğini ve bu rengin duygunun ortaya çıkışında gökyüzü ve denizin etkili olduğunu tespit etmiştir. Yapılan araştırmada da öğretmen adayları mavi rengi tercih etme gerekçelerini açıklarken, deniz, okyanus ve gökyüzüne ilişkin açıklamalarda bulunmuşlardır. Elde edilen bu sonuçta Öztürk Ahbap (2014) tarafından yapılan çalışma ile örtüşmektedir. “Düzenin sembolü olarak fen bilimleri kategorisi” incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının beyaz ve tüm renkleri fen bilimleri ile ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Dünya bir düzen içerisindedir. Dolayısıyla fen bilimleri de konularına yönelik olarak bir düzen üzerine kuruludur. Dolayısıyla fen bilimlerinin içeriğini göz önüne alarak, öğretmen adaylarının düzeni nitelendirdiğini ifade ettikleri söylenebilir. Ayrıca tüm renklerin kendi içindeki düzeni, beyaz rengin ise bazı renklerin düzen içerisinde birleşiminden ortaya çıktığını göz önüne aldıklarından dolayı, öğretmen adayları bu renkleri fen bilimleri ile ilişkilendirmiş olabilirler.

Öneriler

- Bu çalışmada sinektik olarak renkler tercih edilmiştir. Öğretmen adaylarının farklı kavramlar ile fen bilimlerini ilişkilendirmelerini sağlayan araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırma öğretmen adaylarının fen bilimleri dersine yönelik algılarını belirlemeye yönelik yapılmıştır. Fizik, kimya, biyoloji disiplinlerinin ayrı ayrı konu eden bir araştırma gerçekleştirilebilir.
- Fen bilimleri günlük yaşamın bir parçası olduğu için farklı branşlardaki öğretmen adaylarının düşüncelerini karşılaştırmaya yönelik bir çalışma yapılabilir.
- Fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının konuya ilişkin renk tercihlerinin daha derinlemesine incelenebilmesi için boylamsal bir araştırma gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Açıkgöz, K.Ü. (2006). *Aktif öğrenme*. Biliş Yayıncılık: İzmir.
- Afacan, Ö. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının ‘fen ve fen ve teknoloji öğretmeni’ kavramlarına yönelik metafor durumları. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 1242-1254.
- Akçay, S. (2016). Öğretmen adaylarının biyoteknoloji algısının metaforlar yoluyla analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 139-151.
- Akdağ, M. Apak, Ö. Ve Polat, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının akademisyen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 57-78.
- Akkın, C., Eğrilmez, S. ve Afrashi, F. (2004). Renklerin insan davranış ve fizyolojisine etkileri. *Türk Oftalmoloji Derneği XXXVI. Kongresi*, 33, 274- 282.
- Aksakallı, A., Turgut, Ü. ve Salar, R. (2016). Modern Fiziğe Karşı Açığa Çıkan Negatif Algılar Ve Bu Algılardan Yabancılaşma Algısının Nedenleri: Lisans Öğrencileri Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 771-794.
- Aktamış, H. ve Dönmez, G. (2016). Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine, bilime, fen bilimleri öğretmenine ve bilim insanına yönelik metaforik algıları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 7-30.
- Allen, D. (1991). *Hand on science. the center for applied -Research in Education*. New York.
- Altıntaş, G., Kahraman E., Ülger E. ve Altıntaş S. U. (2014). Fen ve teknoloji dersi ‘maddenin tanecikli yapısı’ ünitesi kavramları üzerine öğrencilerin geliştirdikleri metaforlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 2146-9199.
- Anılan, B. (2017). Fen bilimleri öğretmen adaylarının kimya kavramına ilişkin metaforik algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 7-28.
- Arastman, G., Öztürk Fidan, İ. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: kuramsal bir inceleme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Arık, S. ve Özdemir, E. S. (2016). Fen ve Teknoloji öğretmen adaylarının fen laboratuvarına yönelik metaforik algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 673-688.

- Arslan M. M. ve Bayrakçı M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, 171, 100-108.
- Ateş, M. ve Karatepe, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin “çevre” kavramına ilişkin algılarının metaforlar yardımıyla analizi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (2), 1327-1348.
- Ateş, M. ve Karatepe, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin küresel ısınma kavramına ilişkin algılarının metaforlar yardımıyla analizi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, 221-241.
- Aydın, İ., S. (2011). Türkçe kavramının metaforik algılanma biçimleri. *Folklor/Edebiyat*, 17(66), 173-187.
- Aydın, S. ve Çekim, Z. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları ve başarı algılarının fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarıyla ilişkisinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 458-470.
- Balkan Kıyıcı, F.(2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının günlük yaşamları ile bilimsel bilgileri ilişkilendirebilme düzeyleri ve bunu etkileyen faktörlerin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *DEUHFED*, 9(1), 23-28.
- Brekemans, M. Wubbles, T., ve Van Tartwijk, J. (2006). *Teacher – student relationship across the teaching career. Annual Meeting of the American Association Research Association (AERA)*, San Fransisco: USA.
- Coll, R. K., France, B. (2005). The role of models/and analogies in science education: implications from research. *International Journal of Science Education*, 27(2), 183–198.
- Creswell, J., W. (2017). *Eğitim araştırmaları Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. (Halil Ekşi, çeviri). İstanbul: EDAM.
- Çalışkan, N. ve Kılıç, E. (2014). Farklı kültürlerde ve eğitimsel süreçte renklerin dili. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 69-85
- Çamlıbel, Çakmak, Ö. (2006). *Okul öncesi öğretmen adaylarının fene ve fen öğretimine yönelik tutumları ile bazı fen kavramlarını anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çil, D. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin temel fizik kavramlarına yönelik metaforik algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- DeCarlo, C. L. Ve Rubba, P. A. (1994). What happens during high chemistry laboratory sessions? A descriptive case study of the behaviors exhibited by three teachers and their students. *Journal of Science Teacher Education*, 5(2), 37-47.
- Deniş Çeliker, H. ve Akar, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin doğaya ilişkin metaforları, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(2), 101-119.
- Demirci Güler, M. P. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji dersine ilişkin metaforik tanımlamaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(41), 53-63.
- Derman, A. (2014). Lise öğrencilerinin kimya kavramına yönelik metaforik algıları. *Turkish Studies*, 9(5), 749-776.
- Dönmez, G. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine, bilime, fen bilimleri öğretmenine ve bilim insanına yönelik metaforik algıları ve imajları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Duit, R. (1991). On The role of analogies and metaphors in learning science. *Science Education*, 75, 649–672.
- Duran, M. (2011). *İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlığı özyeterlik alguları ile görsel matematik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Duran, M. ve Bekdemir, M. (2013). Görsel matematik okuryazarlığı özyeterlik algısıyla görsel matematik başarısının değerlendirilmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 27-40
- Elliot, A. J., ve Sheldon, K. M. (1997). Avoidance achievement motivation: a personal goals analysis. *Journal of personality and social psychology*, 73(1), 171.
- Ekici, G. (2016). Biyoloji öğretmeni adaylarının mikroskop kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: bir metafor analizi çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(1), 615-636.
- Ekiz, D. ve Koçyiğit, Z. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen kavramına ilişkin metaforlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 2013.

- Eş, H. ve Sarıkaya, M. (2010). İlköğretim 6.sınıf fen ve teknoloji dersi “yaşamımızdaki elektrik” ünitesi kazanımları ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *EJournal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(1), 32-45.
- Ebenezer, V. J. ve Zoller, U. (1993). Grade 10 students' perceptions of attitudes toward science teaching and school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(2), 175-186
- Ercan, S. (2010). *Fen öğretiminde yaratıcı düşünme tekniklerinden sinektik kullanımına yönelik bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Forceville, C. (2002). The identification of target and source in pictorial metaphors. *Journal Of Pragmatics*, 34, 1-14
- Gentner, D. ve Holyoak, K. J. (1997). Reasoning and learning by analogy. *American Psychologist*, 52(1) 32-34.
- Gürbüzöğlü, S. ve Aydın, S. (2013). Öğretmen adaylarının biyoloji kavramına yönelik metaforik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 208-223.
- Gürdal, A. (1992). İlköğretim okullarında fen bilgisinin önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8).
- Güveli, E., İpek A. S. Atasoy, E. ve Güveli, H. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kavramına yönelik metafor algıları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2(2), 140-159.
- Güven, E. (2014). Fen ve teknoloji öğretmeni ve öğretmen adaylarının çevre eğitimine ilişkin metaforik algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 26-37.
- Güzel H, 2002. Fen bilgisi öğretmenlerinin laboratuvar kullanımı ve teknolojik yenilikleri izleme eğilimleri (yerel bir değerlendirme). V. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, ODTU, Ankara.
- Harman, G. ve Çökelez, A. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının kimya, fizik ve biyoloji kavramlarına yönelik metaforik algıları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46, 75-95.
- Hannover, B., ve Kessel, U. (2004). Self-to-prototype matching as a strategy for making academic choices. Why high-school students do not like math and science. *Learning and Instruction*, 14(1), 51-68.
- İflazoğlu, A. (2000). Temel eğitim beşinci sınıf fen bilgisi dersinde kubaşık öğrenme etkinliklerinin kullanımı ve uygulama sonuçları. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildirileri (s 162-168). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- İlhan, A. ve Aslaner, R. (2017). Geometri konularının öğretiminde dinamik geometri yazılımı kullanımının ilköğretim matematik öğretmen adaylarının görsel matematik okuryazarlık algı düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11 (2), 136-155.
- Kahyaoglu, M. ve Kırıktaş, H. (2016). Ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin “doğa” kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 33, 58-76.
- Kahyaoglu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim sınıf öğretmenliği, fen bilgisi ve matematik öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6), 203-220.
- Kalra, M., B. ve Baveja, B. (2012). Teacher thinking about knowledge, learning and learners: a metaphor analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 55, 317-326.
- Kılınçarslan, F. ve Fidan, M. (2012). Giresun üniversitesindeki çalışan kadın personelin renklere bakışı. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 4, 38- 54.
- Özcan, B., A. (2018). Türk ve Slav kültüründe siyah renk. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 5(18), 269-292.
- Öztuna Kaplan, A. Ercan, S. (2011). Yaratıcı düşünme tekniklerinden sinektik uygulamasına örnek bir çalışma: çocuğun gözünde yaratıcılık. *International Journal of Human Sciences*, 8 (2), 766-793.
- Öztürk, A. B. (2014). *Renklerin pazarlama üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kesercioğlu, T., Yılmaz, H., Çavuş, H. P. ve Çavaş, B. (2004). İlköğretim fen bilgisi öğretiminde analogilerin kullanımı: “örnek uygulamalar”. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(15), 35-44.
- Kırpık, M. A. ve Engin, A. O. (2009). Fen bilimlerinin öğretiminde laboratuvarın yeri önemi ve biyoloji öğretimi ile ilgili temel sorunlar. *Kafkas Üniversitesi Fen bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 61-72.
- Kittay, E. F. (1989). *Metaphor: Its Cognitive Force and Linguistic Structure*, Oxford: Clarendon Press.
- Koç, Seda, E. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-72.
- Küçük, S. (2010). Eski Türk kültüründe renk kavramı. *Ahmet Yesevi Üniversitesi Bilig Dergisi*, 54, 185-210.
- Küçükturan, G. (2003). Okul öncesi fen öğretiminde bir teknik: analogi. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 16-21.

- Mazlum, Ö. (2011). Rengin kültürel çağrışımları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 125-138.
- Memiş, H.Ö. (2007). Renk algısının algısal organizasyonunun bireysel farklılıklar metodu ile değerlendirilmesi ve renk algısında cinsiyet farklılıkları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Miles M., B. ve Huberman A., M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. California: Sage Publications.
- Minas, R. ve Gündoğru, K. (2013). Ortaokul öğrencilerinin Fen ve teknoloji dersine ait bazı kavramlara yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 67-77.
- Özkan, F. (2010). *İlköğretim 6. sınıf web destekli fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin bilgisayar öz-yeterlik algıları, bilgisayara ve fene yönelik tutumları ve akademik başarıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Özmen, H. (2003). Kimya öğretmen adaylarının asit ve baz kavramlarıyla ilgili bilgilerini günlük olaylarla ilişkilendirebilme düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(2), 317-324.
- Polat, H., H. (2012). Renk teorisi ve temel yanılığlar. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 166-173.
- Rakıcı, N. (2004). *Eight grade students' perceptions of their science learning environment and teacher interpersonal behaviour*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Ankara.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Saban, A. (2008). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online*, 7(2), 421-455.
- Saka, A. Z. ve Kızılcı, F. B. (2004). Öğrencilerin fen bilgisi dersine karşı tutumlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 376-397.
- Sarıtepe, M. ve Durak, H. (2013). Harmanlanmış öğrenme ortamlarında teknolojiye erişimin öğrencilerin çevrim-içi ortama yönelik algıları üzerindeki etkileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(31), 266-274.
- Seligmann, E. R. (2007). Reaching students through synectics: A creative solution, Doctoral thesis, University of Northern Colorado.
- Soysal, D. ve Afacan, Ö. (2012). İlköğretim öğrencilerinin “fen ve teknoloji dersi” ve “fen ve teknoloji öğretmeni” kavramlarına yönelik metafor durumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 287-306.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2016). *Örneklendirilmiş Araştırma Yöntemleri*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Şahin, F. (2000). *Okulöncesinde Fen Bilgisi Öğretimi ve Aktivite Örnekleri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Taber, K. S. (2001) When the analogy breaks down: modelling the atom on the solar system, *Physics Education*, 36(3), 222-226.
- Taşdemir, A., Demirbaş, M. (2010). İlköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde gördükleri konulardaki kavramları günlük yaşamla ilişkilendirebilme düzeyleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 7(1), 124-148.
- Toplu, H. (2015). *8. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik metaforik algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri enstitüsü, Ankara.
- Ulukök, Ş., Bayram, K. ve Selvi, M. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoloji kavramına ilişkin zihinsel imgeleri (Metafor analizi örneği). *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(3), 244- 259.
- Ural, E. ve Başaran Ugur, A., R. (2018). Öğretmen adaylarının fen laboratuvarı kavramına ilişkin metaforik algıları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 50-64.
- Uzun, E. ve Başaran, A., R. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının fen bilimleri dersine yönelik duyguları. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 39-53.
- Wan, W., Low, G., D. ve Li, M. (2011). From students' and teachers' perspectives: Metaphor analysis of beliefs about EFL teachers' roles. *System*, 39, 403-415.
- Wittgenstein, L. (2014). Renkler üzerine düşünceler. *Beitülhikme An International Journal of Philosophy*, 4(1), 116-123.

- Yaman, E. (2010). Psikoşiddete (mobbinge) maruz kalan öğretim elemanlarının örgüt kültürü ve iklimi algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 547-578.
- Yapıcı, İ., Ü. (2015). Lise öğrencilerinin biyoloji kavramına metaforik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 139-147.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A. (2006). Renk simgeçiliği ve Şeyh Galib'in üç rengi. *Milli Folklor*, 72, 129- 140.
- Yiğit, N., Devocioğlu, Y. ve Ayvacı, H. (2002). İlköğretim Fen Bilgisi Öğrencilerinin Günlük Yaşamdaki Olgu ve Olaylarla ilişkilendirme Düzeyleri. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Zılhoğlu, M. (2007). *İletişim nedir?* (3. Baskı). İstanbul: Cem Yayınevi.



Sosyal Bilgiler Öğretiminde Anlamli Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanan Etkinliklerin Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi¹

Ömer Faruk SÖNMEZ², Mehmet SEVİM³

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilkököl 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde 'Kültür ve Miras' öğrenme alanının öğretiminde kullanılan anlamli öğrenme etkinliklerinin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisinin tespit edilmesidir. Çalışmada bağımsız değişken olan anlamli öğrenme etkinliklerinin bağımlı değişkenler olan öğrencilerin akademik başarıları ve kalıcılığa etkisinin olup olmadığı sorusuna cevap aranmaktadır. Bu nedenle araştırmada deneysel yöntemlerden biri olan yarı-deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Tokat ilinde bir okulun 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Deney grubunda 23, kontrol grubunda 23 olmak üzere toplam 46 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Hazırlanmış olan başarı testi deney ve kontrol grubuna uygulamadan önce ön-test, uygulamadan hemen sonra son-test ve uygulamadan yaklaşık bir ay sonra kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, bağımlı ve bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Çalışma bulguları, deney grubu ile kontrol grubu ön-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamli bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Ancak deney grubu ile kontrol grubu son-test ve kalıcılık puanları arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamli farklılık tespit edilmiştir. Bu durum, İlkööl 4. Sınıf seviyesi Sosyal Bilgiler dersi 'Kültür ve Miras' öğrenme alanında uygulanan anlamli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarısına ve kalıcılığa pozitif etkisinin olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlardan yola çıkılarak anlamli öğrenme etkinliklerinin Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler

Anlamli öğrenme,
Sosyal bilgiler dersi,
Dördüncü sınıf
öğrencileri,

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 10.01.2019
Kabul Tarihi:26.06.2019
E-Yayın Tarihi:31.12.2019

Effects of Meaning Learning Activities on Academic Success And Persistence in Social Studies

Abstract

The purpose of this study is to determine the effectiveness of meaningful learning activities used in teaching of 'Culture and Heritage' learning field on academic success and permanence of 4th grade Social Studies course students. In the study, effect of meaningful learning activities which are independent variables on academic success and permanence as dependent variables is tried to be investigated. For this reason, semi-experimental method, one of the experimental

Keywords

Meaningful learning,
Social studies course,
4th grade students,

Article Info

¹ Bu çalışma ikinci yazar tarafından birinci yazar danışmanlığında yapılan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Doç. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye omerfaruk.sonmez@gop.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8910-2817>

³ Öğretmen, Türkiye, mehmetsevimi91@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0505-8450>

methods, is used in the research. The study group constitutes 4th grade students of a school in Tokat province. A total of 46 students, 23 in the experimental group and 23 in the control group, are included in the study. Achievement test is applied as a pre-test before application, as post-test after application and as retention test approximately one month after application. In the analysis, mean, standard deviation, dependent and independent sample t-test are used. The findings show that there is no statistically significant difference between the experimental group and control group pre-test scores. However, statistically significant differences are found between the experimental group and the control group post-test and retention scores in favor of the students in experimental group. This indicates that the meaningful learning activities applied in 'Cultural and Heritage' learning field in Primary School 4th grade Social Studies course have a positive effect on the academic success and permanence of the students. From these results, it can be suggested that in Social Studies courses, meaningful learning activities can be used.

Received: 01.10.2019

Accepted: 06.26.2019

Online Published: 12.31.2019

Giriş

Günümüzde eğitim sistem ve anlayışlarında farklılıklar ve değişimlerin meydana geldiği görülmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetleri ile topluma uyum gösterebilen, kendi kararlarını verebilen ve problemlerini çözebilen, geçmiş bilgileri ile gelecek arasında bağlantılar kurabilen, öğrendiklerini günlük yaşantısında kullanabilen bireylerin yetiştirilmesini hedeflemektedir (Doğanay ve Tok, 2011). Nitekim öğrencinin öğrenme sürecinde aktif rol oynaması, yaparak yaşayarak öğrenmesi, çevresi ve günlük yaşantısı ile öğrenme ünitesini ilişkilendirmesi ve geçmiş yaşantısı ile öğrendikleri arasında bağlantılar kurulabilmesi en etkili stratejiler olarak görülmektedir (Karadoğan, 2016).

Eğitim anlayışlarındaki değişim ve gelişmelerin farklı öğrenme ve öğretim yaklaşım, strateji, yöntem ve tekniklerini beraberinde getirdiği bilinen bir gerçektir. Öğretmenin nasıl bir öğretim yapacağını belirleyen öğretim stratejileri öğretmenin eğitsel felsefesini ortaya koymakta ve yol haritasını çizmektedir. Bilinen üç öğretim stratejisinin sunuş yoluyla öğretim, buluş yoluyla öğretim ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejileri olduğu görülmektedir. Bu öğretim stratejilerinden en bilinen ve en yaygın kullanılanı geçmişten günümüze sunuş yoluyla öğretim stratejisi olmuştur. Bu stratejinin öğrencilerin kısa sürede fazla bilgi edinmesini sağlaması yönüyle ekonomik olması, yeni kavram, ilke ve kuralların bütüncül bir şekilde görülmesini sağlaması, öğretmenin hedefi net bir biçimde belirleyip ulaşmasında kolaylık sağlaması ve hemen hemen bütün seviyelerde kullanımının kolay olması sebepleriyle sıklıkla kullanıldığını söylemek mümkündür (Güven, 2011; Tok, 2011). Bu stratejinin yaygın bir biçimde kullanılıyor olması, hangi yöntem ve teknikler kullanılarak daha etkin bir biçimde yapılandırılabilirliğini sorusunu sormayı ve bu soruya cevap aramayı gerektirmektedir. Nitekim sunuş yoluyla öğretim stratejisi kullanılarak gerçekleştirilen derslerin ön örgütleyicileri sunmama, sunuş yöntemini düz anlatım yöntemine indirgeme, alternatif yaklaşımları göz ardı etme, destekleyici öğeleri ihmal etme, parçacı bakışa ağırlık verme ve öğrenciyi derse katmama gibi problemler nedeniyle hedefine ulaşamaması riskini barındırdığı görülmektedir (Şahin, 2008).

Sunuş yoluyla öğretim stratejisinin anlamlı öğrenme etkinlikleriyle desteklenmesi hedefe ulaşılabilirliğini sağlamak yönünden büyük önem taşımaktadır. Çünkü anlamlı öğrenme, öğrenme süresinde sosyal, işbirlikli, amaca yönelik, doğal ve aktif olmayı gerektirmektedir. Öğrenme sürecinde yer alan bireyler, anlamlı öğrenme etkinlikleri sayesinde doğal ortamlarda yer almakta, çevreleriyle etkileşim içinde olmakta ve çevreyi kendi algılarına göre şekillendirmekte, gözlem ve yorum yeteneklerini geliştirmekte ve bu gözlem ve yorumlarını diğerleriyle paylaşmayı öğrenmektedirler (Jonassen ve Strobel, 2006). Ausubel (1963, 1964, 1978) tarafından temelleri atılan anlamlı öğrenme kuramına göre bilgilerin öğrencilere sunulması önem taşımaktadır. Bu nedenle öğrencilerin bilgi birikimleri ve bu bilgi birikiminden yola çıkılarak yapılacak etkinlikler önem taşımaktadır. Bu yönüyle anlamlı öğrenme yapılandırmacı yaklaşıma da benzerlik göstermektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, bireyin dış çevreden aldığı kavram, olay ya da olguları içsel süreçler içinde kendi zihninde yapılandırmasını içermektedir. Anlamlı öğrenme de benzer şekilde bireyin çevresinden öğrendiği kavramları ya da meydana gelen olay veya olguları var olan bilgi birikimini kullanarak anlamlandırmasını içermektedir. Genel anlamda öğretmenin aktif olarak görüldüğü anlamlı öğrenme etkinlikleri içinde öğrencilerin soru sormalarını, not tutmalarını, özetler çıkarmalarını, konunun ana

hatları ve anahtar kavramlarını belirlemelerini sağlayacak kavram haritaları ve görsel şemalar oluşturmalarını sağlayıcı etkinlikler yer almaktadır. Bu etkinliklerle öğretimsel faaliyetlerin yürütülmesi hem öğrenciyi aktif hale getirmekte hem de kısa sürede kalıcı bilgiler edinebilmesini sağlamaktadır.

Sosyal bilgiler dersi Milli eğitim Bakanlığı tarafından,

“bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi”

olarak tanımlanmaktadır. Bu dersin tarih, sosyoloji, psikoloji, felsefe gibi soyut kavramları içeren bilim dallarını içinde barındırıyor olması sunuş yoluyla öğretim yönteminin sıklıkla kullanılmasına sebep olmaktadır. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenliği geçmiş, bugün ve gelecek bağlamına verdiği önem nedeniyle de anlamlı öğrenme etkinliklerinin kullanılmasına en uygun derslerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir diğer deyişle, derste kullanılan stratejinin içinde anlamlı öğrenme etkinliklerinin kullanılması öğrencilerinin öğrenmelerinin daha kalıcı olmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırılacak olan anlamlı öğrenme etkinliklerinin akademik başarı ve kalıcılığa etkisinin tespit edilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir. Bu sayede Sosyal Bilgiler dersinde sunuş yoluyla öğretim stratejisi kullanılarak yürütülen derslerde anlamlı öğrenme etkinliklerinin kullanılmasının etkili olup olmadığı değerlendirilebilecektir. Ayrıca bu çalışma sonunda elde edilen bulguların literatüre katkı sağlaması beklenmektedir. Bütün bu sebepler göz önüne alındığında araştırmanın amacı, ilköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde ‘Kültür ve Miras’ öğrenme alanının öğretiminde kullanılan anlamlı öğrenme etkinliklerinin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisinin tespit edilmesi olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki şekildedir:

İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde ‘Kültür ve Miras’ öğrenme alanının öğretiminde kullanılan anlamlı öğrenme etkinliklerinin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi nedir?

Araştırmanın alt problemleri ise aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır.

- 1) Anlamlı öğrenme etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile kullanılmadığı kontrol grubunun ön-test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- 2) Anlamlı öğrenme etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun ön-test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- 3) Anlamlı öğrenme etkinliklerinin uygulanmadığı kontrol grubunun ön-test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- 4) Anlamlı öğrenme etkinliklerinin uygulandığı deney grubunu son test puanları ile uygulanmadığı kontrol grubunun son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- 5) Anlamlı öğrenme etkinliklerinin uygulanmadığı kontrol grubunun son-test ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- 6) Anlamlı öğrenme etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun son-test ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- 7) Anlamlı öğrenme etkinliklerinin uygulandığı deney grubunu kalıcılık testi puanları ile uygulanmadığı kontrol grubunun kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde ‘Kültür ve Miras’ öğrenme alanının öğretiminde kullanılan anlamlı öğrenme etkinliklerinin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisinin tespit edilmesini amaçlayan bu çalışmada bağımsız değişken olan anlamlı öğrenme etkinliklerinin bağımlı değişkenler olan öğrencilerin akademik başarıları ve kalıcılığa etkisinin olup olmadığı sorusuna cevap aranmaktadır. Bu nedenle araştırmada deneysel yöntemlerden biri olan yarı-deneysel yöntem kullanılmıştır. Yarı-deneysel yöntemin kullanılmasının sebebi araştırmacının sınıfları yansız atama yoluyla oluşturmasının uygulama yapılan okul yönetimince uygun görülmemesidir. Araştırmanın yürütüleceği okulda bulunan iki şubeden biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere seçilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Tokat İli Merkez İlçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Özel Tokat Ayışığı okulunun 4. sınıfında iki şubede (biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere) öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubu, kolay ulaşılabilirlik ilkesi göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Deney grubunda 23, kontrol grubunda 23 olmak üzere toplam 46 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür.

Araştırmanın Deneysel Deseni

Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubunda ilkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yer alan ‘Kültür ve Miras’ öğrenme alanında yer alan konuların anlamlı öğrenme yaklaşımına dayalı etkinlikler kullanılarak anlatılmış, kontrol grubunda ise mevcut programda yer alan öğretim etkinlikleri uygulanmıştır. Anlamlı öğrenme etkinlikleri ile mevcut programda yer alan etkinliklerin öğrencilerin başarıları ve kalıcılıkları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışmanın deneysel deseni Tablo 1’de verilen şekildedir:

Tablo 1. Çalışmada kullanılan deneysel desen

Grup	Ön-ölçüm	Uygulama	Son-ölçüm
Deney grubu	Başarı testinin ön-test olarak uygulanması	Anlamlı öğrenme yaklaşımına dayalı etkinlikleri içeren öğretim uygulaması	Başarı testinin ön-test olarak uygulanması Başarı testinin kalıcılık testi olarak uygulanması (1 ay sonra)
Kontrol grubu	Başarı testinin ön-test olarak uygulanması	Mevcut programda yer alan etkinliklerin içeren öğretim uygulaması	Başarı testinin ön-test olarak uygulanması Başarı testinin kalıcılık testi olarak uygulanması (1 ay sonra)

İşlem Basamakları

Deneysel işlemlerin uygulanması aşamasında, aşağıdaki işlem basamakları izlenmiştir:

- 1) Uygulama öncesi ön-test, sonrası son-test ve uygulamadan 1 ay sonra kalıcılık testi olarak kullanılmış, ‘Başarı Testi’nin soruları hazırlanmış, uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilmiştir.
- 2) Deneysel işlemden önce öğrenme alanı ve ünitenin önceden belirlenmiş kazanımları ve içeriğinden yola çıkılarak öğretim malzemeleri hazırlanmıştır.
- 3) Konu alanına ilişkin ünite planında yer alan kazanımlar doğrultusunda ayrıntılı ders planları hazırlanmıştır.
- 4) Belirlenen deney ve kontrol grubuna uygulaması öncesinde ön-test uygulanmıştır.
- 5) Deney grubunda anlamlı öğrenme etkinlikleri, kontrol grubunda mevcut programda yer alan etkinlikler uygulanarak dersler işlenmiştir.
- 6) Uygulamalar 5 hafta sürmüş ve uygulamalar deney grubu sınıf öğretmeni tarafından yapılmıştır.
- 7) Deneysel işlemin hemen ardından son-test başarı testi uygulanmıştır.
- 8) Deneysel işlemden yaklaşık 1 ay sonra kalıcılık testi uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel verileri ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yer alan ‘Kültür ve Miras’ öğrenme alanı ve ‘Geçmişimi Öğreniyorum’ ünitesi konusunu kapsayan başarı testiyle toplanmıştır. Testin hazırlanmasında öncelikle ‘Kültür ve Miras’ öğrenme alanı ‘Geçmişimi Öğreniyorum’ ünitesine ait kazanımlar incelenmiş, sorular hazırlanmış, 1 program geliştirme uzmanı ve bir öğretmenden uzman görüşü alınarak sorulara son şekli verilmiştir. Uzmanların test maddelerini inceleme kriterleri;

- Ölçme aracındaki her madde, ilkokul 4.sınıf ‘Kültür ve Miras’ öğrenme alanı ‘Geçmişimi Öğreniyorum’ ünitesi ile ilişkilidir.
- Ölçme aracındaki her madde, ilkokul 4.sınıf ‘Kültür ve Miras’ öğrenme alanı ‘Geçmişimi Öğreniyorum’ ünitesine ait kazanımları kapsamaktadır.
- Ölçme aracındaki her madde, açık-seçik ve anlaşılırdır. şeklinde belirlenmiştir. Böylece başarı testinin görünüş, kapsam ve yapı geçerliğinin yeterli düzeyde olup olmadığı tespit edilerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Son şekli verilen başarı testi deney ve kontrol gruplarına ön-test, son-test ve kalıcılık testi olmak üzere üç defa uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde hazırlanmış olan başarı testi deney ve kontrol grubuna uygulamadan önce ön-test, uygulamadan hemen sonra son-test ve uygulamadan yaklaşık bir ay sonra kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Veriler istatistik analizi paket programına aktarılarak analizleri gerçekleştirilmiştir. Ham verilerden elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapmaların hesaplanmasının yanı sıra deney ve kontrol grubu arasında ön-test ve son-test arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin bulguların ortaya konmasında bağımsız gruplar t-testi ile bakılmıştır. Deney grubu ve kontrol grubunun kendi içinde ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığına ise bağımlı gruplar t-testi yapılarak bakılmıştır. Yine kontrol ve deney grubu son-test ile kalıcılık testi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığına bağımlı gruplar t-testi, deney ve kontrol grubu kalıcılık testi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığına bağımsız örneklem t-test ile bakılmıştır. Anlamlılık düzeyi ise 0.05 olarak alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde ilk olarak ön-test ve son-test olarak uygulanan başarı testinin bağımsız örneklem t-testi varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Varsayımların Test Edilmesi

Ön test sonuçlarına göre kontrol ve deney grubu öğrencilerinin notlarında iki grup arasındaki ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakmak üzere ‘bağımlı örneklem t testi’ ve ‘bağımsız örneklem t testi’ yapılmasına karar verilmiştir. Ancak öncelikle t testinin yapılabilmesi için gerekli olan üç varsayım kontrol edilmiştir. Bu varsayımlar;

- Grupların birbirinden bağımsız olması
- Normal dağılıma sahip olmaları
- Varyansların eşit olması

Grupların birbirinden bağımsız olması varsayımı: Sınıfların birbirinden bağımsız ders işlemesi nedeniyle grupların bağımsız olduğu varsayımı doğrulanmaktadır.

Normal dağılım varsayımı: Bu varsayımın bulunması için SPSS’te gerekli istatistiksel işlemler yapılmış ve ‘Test of normality’ (Normallik testi sonuçları) kısmında, örneklem sayısı 50’nin altında olduğu için Shapiro-Wilk yapılmıştır. Normal dağılımın hipotezleri;

H_0 hipotezi: Normal dağılıma uygundur.

H_1 hipotezi: Normal dağılıma uygun değildir.

Anlamlılık derecelerine bakıldığında her ikisinin de 0,05’ten büyük olması nedeniyle H_0 hipotezi kabul edilmiştir, yani normal dağılıma uygundur. Bu durum aşağıda Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Normallik testi

	Gruplar	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Notlar	Kontrol	.182	23	.047	.952	23	.321
	Deney	.147	23	.200*	.927	23	.092

*. This is a lower bound of the true significance.

Varyansların eşit olması varsayımı: Bu varsayımın denemesinde de yine istatistiksel yöntemler kullanılmış ve hipotezler;

H0 hipotezi: Varyanslar birbirine eşittir.

H1 hipotezi: Varyanslar birbirine eşit değildir.

Şeklinde belirtilmiştir. Yapılan istatistiksel işlemlerin sonunda Levene testi sonuçları 0,05'ten büyük çıktığı (sig=0,455) için H0 hipotezi kabul edilmiş ve varsayımın sağlandığı görülmüştür.

Deney Grubu ve Kontrol Grubu Ön-test Puanlarına İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi 'Kültür ve Miras' öğrenme alanı ile ilgili konuların anlatımına başlanmadan önce, hazırlanan başarı testi deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Uygulamalar sonucunda elde edilen veriler üzerinden bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. 'Anlamli öğrenme etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile kullanılmadığı kontrol grubunun ön-test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?' sorusunun cevaplanmasında t-testi sonuçlarına bakıldığında elde edilen sonuçların 0,05'ten büyük olması nedeniyle,

H₀ hipotezi: Ortalamalar arasında fark yoktur.

H₁ hipotezi: Ortalamalar arasında fark vardır, şeklinde tanımlandığında H₀ hipotezi kabul edilmiştir, yani ortalamalar arasında fark yoktur. Bu durumu Tablo 3'te görmek mümkündür:

Tablo 3. Kontrol ve deney grubu ön test t-testi sonuçları

	N	X	Ss	t	p
Kontrol grubu	23	56.69	12.68	-.262	.794
Deney grubu	23	57.73	14.26		

*p<0.05

Tablo 3 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin ön test ortalamalarının 56.69, standart sapmasının 12.68 olduğu görülmüştür. Deney grubunun ise ön test ortalamaları 57.73, standart sapması 14.26 olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda kontrol grubu ile deney grubu öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını görülmektedir (p>0.05).

Kontrol Grubu Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi 'Kültür ve Miras' öğrenme alanı ile ilgili konuların anlatımına başlanmadan önce, hazırlanan başarı testi deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Ayrıca uygulamalar sonrasında aynı başarı testi son-test olarak tekrar uygulanmıştır. Uygulamalar sonucunda elde edilen veriler üzerinden bağımlı örneklem t-testi yapılmıştır. 'Anlamli öğrenme etkinliklerinin uygulanmadığı kontrol grubunun ön-test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?' sorusunun cevaplanmasında t-testi sonuçlarına bakıldığında elde edilen sonuçların 0,05'ten küçük olması nedeniyle,

H0 hipotezi: Ortalamalar arasında fark yoktur.

H1 hipotezi: Ortalamalar arasında fark vardır, şeklinde tanımlandığında H0 hipotezi kabul edilmiştir, yani ortalamalar arasında fark vardır. Bu durumu Tablo 4'te görmek mümkündür:

Tablo 4. Kontrol grubu öğrencilerinin ön ve son test puanları için yapılan bağımlı grup t testi sonuçları

Kontrol grubu	N	X	Ss	t testi		
				T	sd	p
Ön test	23	56.69	12.68	21.43	22	.000*

Son test	22	83.09	18.83	20.68	21
----------	----	-------	-------	-------	----

*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin ön test ortalamalarının 56.69, standart sapmasının 12.68 olduğu görülmüştür. Son-test ortalamaları 83.09, standart sapması 18.83 olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda kontrol grubu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0.05$).

Deney Grubunun Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi ‘Kültür ve Miras’ öğrenme alanı ile ilgili konuların anlatımına başlanmadan önce, hazırlanan başarı testi deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Ayrıca uygulamalar sonrasında aynı başarı testi son-test olarak tekrar uygulanmıştır. Uygulamalar sonucunda elde edilen veriler üzerinden bağımlı örneklem t-testi yapılmıştır. ‘Anlamlı öğrenme etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun ön-test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?’ sorusunun cevaplanmasında t-testi sonuçlarına bakıldığında elde edilen sonuçların 0,05’ten küçük olması nedeniyle,

H0 hipotezi: Ortalamalar arasında fark yoktur.

H1 hipotezi: Ortalamalar arasında fark vardır, şeklinde tanımlandığında H0 hipotezi kabul edilmiştir, yani ortalamalar arasında fark vardır. Bu durumu tablo 5’te görmek mümkündür:

Tablo 5. Deney grubu öğrencilerinin ön ve son test puanları için yapılan bağımlı grup t testi sonuçları

Deney grubu	N	X	Ss	t testi		
				T	sd	p
Ön test	23	57.73	14.26	19.41	22	.000*
Son test	22	92.69	5.06	87.73		

*p<.05

Tablo 5 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin ön test ortalamalarının 57.73, standart sapmasının 14.26 olduğu görülmüştür. Son-test ortalamaları 92.69, standart sapması 5.06 olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda deney grubu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0.05$).

Deney Grubu Son-test ve Kontrol Grubu Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi ‘Kültür ve Miras’ öğrenme alanı ile ilgili konuların anlatımı ve uygulamalar sonrasında başarı testi son-test olarak tekrar uygulanmıştır. Uygulamalar sonucunda elde edilen veriler üzerinden bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. ‘Anlamlı öğrenme etkinliklerinin uygulandığı deney grubunu son test puanları ile uygulanmadığı kontrol grubunun son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?’ sorusunun cevaplanmasında t-testi sonuçlarına bakıldığında elde edilen sonuçların 0,05’ten küçük olması nedeniyle,

H0 hipotezi: Ortalamalar arasında fark yoktur.

H1 hipotezi: Ortalamalar arasında fark vardır, şeklinde tanımlandığında H0 hipotezi kabul edilmiştir, yani ortalamalar arasında fark vardır. Bu durumu Tablo 6’da görmek mümkündür:

Tablo 6. Deney ve kontrol grubu son-test t-testi sonuçları

	N	X	Ss	t	p
Kontrol grubu	22	83.09	18.83	2.31	.001
Deney grubu	23	92.69	5.06	2.35	

*p<.05

Tablo 6 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin son test ortalamalarının 83.09, standart sapmasının 18.83 olduğu görülmüştür. Deney grubunun ise son test ortalamaları 92.69, standart sapması 5.06 olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda kontrol grubu ile deney grubu öğrencileri arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0.05$).

Kontrol Grubu Son-test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi ‘Kültür ve Miras’ öğrenme alanı ile ilgili konuların anlatımının ardından 1 ay sonra başarı testi tekrar kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Uygulamalar sonucunda elde edilen veriler üzerinden bağımlı örneklem t-testi yapılmıştır. ‘Anlamlı öğrenme etkinliklerinin uygulanmadığı kontrol grubunun son-test ve kalıcılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?’ sorusunun cevaplanmasında t-testi sonuçlarına bakıldığında elde edilen sonuçların 0,05’ten küçük olması nedeniyle,

H0 hipotezi: Ortalamalar arasında fark yoktur.

H1 hipotezi: Ortalamalar arasında fark vardır, şeklinde tanımlandığında H0 hipotezi kabul edilmiştir, yani ortalamalar arasında fark vardır. Bu durumu Tablo 7’de görmek mümkündür:

Tablo 7. Kontrol grubu öğrencilerinin son-test ve kalıcılık testi puanları için yapılan bağımlı grup t testi sonuçları

Kontrol grubu	N	X	Ss	t testi		
				t	sd	p
Son test	22	83.09	18.83	20.68	21	
Kalıcılık test	21	80.19	24.04	15.28	20	.000*

*p<.05

Tablo 7 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin son test ortalamalarının 83.09, standart sapmasının 18.83 olduğu görülmüştür. Kalıcılık testi ortalamaları 80.19, standart sapması 24.04 olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda kontrol grubu son test puanları ile kalıcılık testi puanı arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (p<0.05).

Deney Grubu Son-test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi ‘Kültür ve Miras’ öğrenme alanı ile ilgili konuların anlatımının ardından 1 ay sonra başarı testi tekrar kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Uygulamalar sonucunda elde edilen veriler üzerinden bağımlı örneklem t-testi yapılmıştır. ‘Anlamlı öğrenme etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun son-test ve kalıcılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?’ sorusunun cevaplanmasında t-testi sonuçlarına bakıldığında elde edilen sonuçların 0,05’ten küçük olması nedeniyle,

H0 hipotezi: Ortalamalar arasında fark yoktur.

H1 hipotezi: Ortalamalar arasında fark vardır, şeklinde tanımlandığında H0 hipotezi kabul edilmiştir, yani ortalamalar arasında fark vardır. Bu durumu Tablo 8’de görmek mümkündür:

Tablo 8. Kontrol grubu öğrencilerinin son-test ve kalıcılık testi puanları için yapılan bağımlı grup t testi sonuçları

Deney grubu	N	X	Ss	t testi		
				t	sd	P
Son test	23	92.69	5.06	87.73	22	.000*
Kalıcılık test	23	90.60	9.23	47.06	22	

*p<.05

Tablo 8 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin son test ortalamalarının 92.69, standart sapmasının 5.06 olduğu görülmüştür. Kalıcılık testi ortalamaları 90.60, standart sapması 9.23 olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda deney grubu son test puanları ile kalıcılık testi puanı arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (p<0.05).

Deney Grubu Kalıcılık Testi ve Kontrol Grubu Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi ‘Kültür ve Miras’ öğrenme alanı ile ilgili konuların anlatımının ardından 1 ay sonra başarı testi tekrar kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Uygulamalar sonucunda elde edilen veriler üzerinden bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. ‘Anlamlı öğrenme etkinliklerinin uygulandığı deney grubunu kalıcılık testi puanları ile uygulanmadığı kontrol grubunun kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?’ sorusunun

cevaplanmasında t-testi sonuçlarına bakıldığında elde edilen sonuçların 0,05'ten küçük olması nedeniyle,

H0 hipotezi: Ortalamalar arasında fark yoktur.

H1 hipotezi: Ortalamalar arasında fark vardır, şeklinde tanımlandığında H0 hipotezi kabul edilmiştir, yani ortalamalar arasında fark vardır. Bu durumu Tablo 9'da görmek mümkündür:

Tablo 9. Deney ve kontrol grubu kalıcılık testi t-testi sonuçları

	N	X	Ss	t	P
Kontrol grubu	21	80.19	24.04	1.86	.016
Deney grubu	23	90.60	9.23	1.92	

*p<.05

Tablo 9 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi ortalamalarının 80.19, standart sapmasının 24.04 olduğu görülmüştür. Deney grubunun ise son test ortalamaları 90.60, standart sapması 9.23 olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda kalıcılık testleri sonucunda kontrol grubu ile deney grubu öğrencileri arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0.05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları, ilkökul 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde 'Kültür ve Miras' öğrenme alanının öğretiminde kullanılan anlamlı öğrenme yaklaşımına dayalı hazırlanan etkinliklerin akademik başarıya etkisinin olduğunu göstermektedir. Nitekim anlamlı öğrenme etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile kullanılmadığı kontrol grubunun ön-test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak uygulamaların yapılmasının ardından, anlamlı öğrenme etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun son test puanları ile uygulanmadığı kontrol grubunun son-test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir. Bu durum, anlamlı öğrenme etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi kapsamında uygulanmasının başarıya olumlu etki edeceğini gösterir niteliktedir. Benzer çalışmalar anlamlı öğrenme etkinliklerinin farklı derslerde yapılan uygulamalarının da başarıya olumlu etki ettiğini göstermektedir. Bu çalışmalardan birinde Ekmekçioğlu (2007) ortaöğretim kimya dersinde 'Asit-Baz' konusunun anlamlı öğrenme kuramı ve kavram haritası ile öğretimini başarıya etkisini tespit etmeye çalışmıştır. Araştırma sonuçları, anlamlı öğrenme etkinlikleri ve kavram haritası öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin kontrol grubundan başarılı olduklarını, erişim düzeylerinin deney grubunda yüksek olduğunu ve ayrıca deney grubu öğrencilerinin tutumlarında da gelişme olduğunu göstermiştir.

Kurt-Korkmaz (2006) çalışmasında, 7. Sınıf seviyesinde öğrenim gören öğrenciler için hazırlanan anlamlı öğrenme yaklaşımına dayalı bilgisayar destekli ders yazılımının öğrencilerin akademik başarısına ve kalıcılığa etkisini incelemiştir. Çalışmada 3 grup kullanılmış ve kontrol grubunda geleneksel yöntem, deney-1 grubunda anlamlı öğrenme yaklaşımına dayalı klasik yöntem ve deney-2 grubunda bilgisayar destekli anlamlı öğrenme etkinliklerini uygulamıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar da anlamlı öğrenme etkinliklerinin uygulandığı grupta geleneksel yöntemin uygulandığı gruba oranla daha yüksek başarı ve kalıcılık elde edildiğini göstermiştir. Ayrıca anlamlı öğrenme etkinlikleri bilgisayar destekli yazılımlarla işe koşulduğunda iki grubu göre daha yüksek başarı ve kalıcılık elde edilmektedir. Efendioğlu (2006) da Kurt-Korkmaz'ın (2006) çalışmasına benzer bir çalışmayı 4. sınıf matematik dersi başarısı ve kalıcılığına etkiyi tespit etmek üzere yapmış, bilgisayar destekli anlamlı öğrenme etkinliklerinin başarıya olumlu etkisi olduğunu, fakat kalıcılığa etkisi konusunda anlamlı bir farklılığın olmadığını belirtmiştir.

Cıdam (2011) doktora tezi çalışmasında 'Elektroliz ve Elektrokimyasal Pil' ünitelerinde kavram yanılgılarının önlenmesi adına anlamlı öğrenme yöntemine uygun materyal hazırlanması ve uygulanmasına ilişkin bir araştırma yürütmüştür. Kontrol grubunda geleneksel yöntem uygulanırken deney grubunda anlamlı öğrenme yöntemine göre hazırlanan modelin uygulandığı çalışma sonuçları deney grubu başarısının kontrol grubuna göre daha iyi olduğunu, deney grubu öğrencilerinin derse karşı olumlu tutum geliştirdiklerini ve daha az kavram yanılgılarına sahip olduklarını göstermiştir. Yapılan bu çalışmalar, kullanılan anlamlı öğrenme etkinliklerinin çoğunlukla başarıya, kalıcılığa ve öğrencilerin derse karşı tutumlarına olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir. Ancak çalışmaların fen bilimlerine

yönelik derslerde kullanılan anlamlı öğrenme etkinliklerinin etkisini tespit etmeye yönelik olması, sosyal bilgiler dersinde anlamlı öğrenme etkinliklerinin pozitif etkisini tespit eden bu çalışmanın diğer çalışmalardan farklılığını ortaya koymaktadır. Araştırma sonucunda aşağıdaki önerilerde verilebilir.

- ✓ Bu araştırma sonucunda, Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan anlamlı öğrenme yaklaşımına dayalı hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına ve bilginin kalıcılığına pozitif yönde etkisi olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın ortaya koyduğu bulgular doğrultusunda anlamlı öğrenme yaklaşımına dayalı hazırlanan etkinliklerin kullanımının okullarımızda yaygınlaştırılması önerilebilir.
- ✓ Anlamlı öğrenme yaklaşımına dayalı hazırlanan etkinliklerden olan görsel şemalardan yararlanma, öğrencilerin hem işitsel hem görsel yönden uyarılması sağladığı için öğrenmesini kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle öğretimde görsel şemaların kullanımına daha fazla yer verilebilir.
- ✓ Sunuş yoluyla öğretim, okullarda en çok kullanılan yöntemler arasındadır ancak sunuş yoluyla öğretim ve anlamlı öğrenme yaklaşımına dayalı hazırlanan etkinliklerin kullanımında öğretmenlerin düz anlatım yoluna yönelmeleri nedeniyle bu yöntemin kullanımında sınırlılıklar meydana gelmesi ve öğrencilerin ezberci öğrenmeye yönelmeleri söz konusu olabilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin, sunuş yoluyla öğretim ve anlamlı öğrenme yaklaşımına dayalı hazırlanan etkinliklerin etkili ve verimli bir şekilde kullanılmasına yönelik bilinçlendirilmesi önerilebilir.
- ✓ Bu çalışmada İlkokul 4. Sınıf seviyesi öğrencilerinin ‘Kültür ve Miras’ öğrenme alanında anlamlı öğrenme yaklaşımına dayalı hazırlanan etkinlikler kullanarak ders işlenmesinin akademik başarı ve bilginin kalıcılığına etkisine bakılmıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda, farklı sınıf seviyelerinde anlamlı öğrenme yaklaşımına dayalı hazırlanan etkinliklerin etkisinin ölçüldüğü araştırmalara yer verilebilir.

Kaynakça

- Ausubel, D. P. (1963). The psychology of meaningful verbal learning. Oxford: Grune and Stratton.
- Ausubel, D. P. (1964). Some psychological and educational limitations of learning by discovery. *The Arithmetic Teacher*, 11(5), 290-302.
- Ausubel, D. P. (1978). Indefence of advance organizers: A reply to the critics. *Review of Educational Research*, 48(2), 251-257.
- Cıdam, Z. (2011). Elektroliz ve elektrokimyasal pil ünitelerinde kavram yanılgılarının önlenmesi için Ausubel’in anlamlı öğrenme (sunuş) yöntemine uygun materyal hazırlanması ve uygulanması. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Efendioğlu, A. (2006). Anlamlı öğrenme kuramına dayalı olarak hazırlanan bilgisayar destekli geometri programının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ekmekçiöğlü, E. (2007). Ortaöğretim kimya dersinde asit baz konusunun anlamlı öğrenme kuramı ve kavram haritası ile öğretiminin başarıya etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Konya: Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Güven, M. (2011). Öğretme-öğrenme süreci. Bilal Duman (Ed.) Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde (s. 151-264), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Jonassen, D. H. ve Strobel, J. (2006). Modeling for meaningful learning. Springer Netherlands.
- Karadoğan, S. (2016). Eğitimde sınıf-okul dışı öğrenme uygulamaları ve yaşanan sorunlar. Türkiye’de Eğitim Sorunlarına Yönelik Akademik Değerlendirmeler ve Çözüm Önerileri içinde R. Aksu (Ed.), (ss. 47-84). Ankara: Maya Akademi.
- Kurt-Korkmaz, A. İ. (2006). Anlamlı öğrenme yaklaşımına dayalı bilgisayar destekli 7. Sınıf en bilgisi dersi için hazırlanan bir ders yazılımının öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, A. (2008). Temel öğretme-öğrenme yaklaşımları (stratejileri). Gürbüz Ocak (Ed.), Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tok, Ş. (2011). Öğretme-öğrenme strateji ve modelleri. Ahmet Doğanay (Ed.), Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde (s. 129-160), (6. Baskı), Ankara: Pegem A Akademi.

Tok, T. (2011). Etkili öğretim için yöntem ve teknikler. Ahmet Doğanay (Ed.), Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde (s. 129-160), (6. Baskı), Ankara: Pegem A Akademi.



Kültür Değişimleri ve Eğitim

Murat ŞAHİN¹

Öz

Bu araştırmanın teması kültür değişimleri bağlamında eğitimin rolünün incelenmesidir. Araştırma kapsamında literatür taraması yapılmış olup, kültür, kurumsallaşma ve kültürlenme kavramları ile ilişkili olarak kültür değişimleri ve eğitim boyutu üzerinde durulmuştur. Toplumlar ve toplumsal varlığın somut göstergesi olan kültürel hayat dinamik olduğundan dolayı zamanla değişime uğramaktadır. Toplum hayatında meydana gelen değişimler kültürlenme süreciyle birlikte öğrenmeyle gerçekleşmektedir. Çünkü her toplum, kültürel hayatında meydana gelen değişimleri eğitim yoluyla kontrol altına almak ister. Eğitim süreçleri insan ve toplum hayatında istedik değişimler meydana getirmektedir. Ancak kültür değişimleri ve eğitim açısından mesele ele alındığında, hem eğitim kültür değişimlerini hem de kültür değişimleri eğitim süreçlerini etkilemektedir. Dolayısıyla kültür değişimleri ve eğitim birbirini destekleyen ve besleyen iki unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna göre kültür hayatında meydana gelen değişimler, eğitim yoluyla istendik hale gelmekte ve eğitim sayesinde toplum hayatında meydana gelen değişimler arasındaki uyumu sağlamaktadır.

Culture Changes and Education

Abstract

The theme of this research is to examine the role of education in the context of cultural changes. The literature review has been carried out within the scope of the research, and cultural changes and education dimension related to culture, institutionalization and culturing concepts have been emphasized. Societies and cultural life, which is the concrete indicator of social existence, are changing dynamically. Changes in the life of the community are realized through learning together with the process of culturing. Every society wants to control the changes in cultural life through education. Because every society wants to control the changes in cultural life through education. Education processes create changes in human and social life. But when it comes to cultural change and education, both education and culture changes and cultural changes affect educational processes. Therefore, cultural changes and education are two elements that support and support each other. According to this, changes in cultural life are becoming desired by education and through education, it ensures harmony between changes in community life.

Anahtar Kelimeler

Kültür,
Kültürel değişim,
Eğitim

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 07.02.2019
Kabul Tarihi: 28.05.2019
E-Yayın Tarihi: 31.12.2019

Keywords

Cultur,
Cultural changes,
Education

Article Info

Received: 02.07.2019
Accepted: 05.28.2019
Online Published: 12.31.2019

¹ Dr., Ankara, Türkiye, muratemre.sahin@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5667-5483>

Giriş

Toplumsal yaşamın bir ürünü olarak kabul edebileceğimiz kültür, zaman ve mekâna göre değişebilen bir unsurdur. Bu haliyle kültür kavramı değişime açık dinamik bir kavramdır. Kültürün eski ve yeni bağlamında aktarılmasını gösteren kültürlenme, öğrenilen ve öğretilen bir süreçtir. Böylece eski ve yeni senteziyle oluşan farklılaşmalar kültür değişimleri boyutuyla incelenmektedir. Ancak bu değişimin istendik hale getirilmesinde eğitimin rolü büyüktür. Bu bir sarmal gibidir. Hem kültür değişimleri eğitimi, hem de eğitim kültür değişimlerini etkileyen boyutları bulunmaktadır. Çünkü toplum bir takım makro kültürel yapılardan oluşmaktadır. Bu yapılar diğer yapılardan bağımsız yapılar değildir. Özellikle siyaset, ekonomi, din gibi kültürel yapıların durumuna göre eğitimin içeriği ve boyutları değişebilmektedir.

Max Weber, insanın hareket ve davranışlarını sosyal ilişki ve bağlanışlar çerçevesinde ele almıştır. Sosyal ilişkiler, taraflar arası anlaşmalardan doğabildiği gibi, dışarıdaki bir güç tarafından da dayatılabilir. Weber, sosyal kurumların hepsinin, hem tarih içinde dikey gelişim açısından hem de şu andaki yaygın durum bakımından ideal tiplere, soyut tiplere indirgenebileceğini iddia ediyor; böylece sosyal gerçeğin tabakalar içinde daha iyi anlatılabileceğini düşünüyor.

Sosyal hayatta bütün faktörler birbirlerini karşılıklı olarak etkilerler. Ekonomik ilişkilerin din ve diğer sosyal ilişkiler üzerinde büyük etkileri olduğu gibi, meselâ, her din de bir iktisadî ve sosyal ahlâk yaratmaktadır. Bütün bu istendik değişimlerin meydana getirilmesinde eğitimin önemi vardır.

Eğitim, fertlerin ilerde toplumsal yapı içinde alacakları statüyü belirleme açısından çok önemlidir. Weber'e göre eğitimin esas görevi, kişinin ilerde toplumsal yapıda ulaşacağı yere ulaşması için kişileri ve grupları hazırlamaktır. Yani eğitim, kişilerin ve grupların, bürokrasi ve sosyal tabakalaşma içinde ilerde alacakları yere hazırlama çalışmalarıdır. Weber'in tipoloji yaklaşımı, Eğitim Sosyolojisi araştırmalarında çok etkili olmuştur.

Toplum hem maddi hem de manevi unsurlardan meydana gelen bir bütündür. Toplumun maddi varlığı toplumun algı, inanç ve değerleri üzerine kuruludur. Bir başka ifadeyle görünen maddi dünyamızın ve davranışlarımızın altında onların oluşumlarını sağlayan kültürel kodlar söz konusudur. Bu kültürel kodlar, birey ve toplumun hareket rotalarını belirleyen, kaosa yol açmayacak bir harita ve pusula niteliğindedir. Bu bağlamda kültür ve onun bileşenleri çok önemlidir (Türkkahraman & Tutar: 3-4). Kültürün önemli bileşenlerinden birisi ise eğitimidir.

1.1. Kültür

Kültür kavramı sorunsal bir kavramdır. Çünkü kültür, farklı insanlar tarafından farklı bağlamlarda ele alınmaktadır (Nieto, 1999: 128). Kültür sosyolojisi çalışmalar içerisinde en geniş kullanımlı kavramlar arasındadır. Ancak Kültür kavramının anlamındaki bu genişliğe rağmen genellikle tanımlar üç gruba ayrılmaktadır (Edles, 2005: 5). Buna göre kültür tanımlamaları, estetik, etnografik ve sembolik tanımlar şeklinde gruplandırılabilir.

Kültürün estetik tanımlaması temelinde sosyoekonomik veya sosyokültürel farklılıklara vurgu yapmak amacıyla yüksek/alçak kültür bağlamında kullanılmaktadır. Bir kişinin dinlediği müzik, yemek yediği restoran veya alışveriş yaptığı merkezler kişinin toplumsal anlamda bulunduğu sınıfa gönderme yapmaktadır.

Kültürü Tylor'un ifade ettiği şekliyle insan tarafından ortaya konulan yetenekleri içeren karmaşık bir bütün şeklinde tanımlanması kültürün bir yaşam tarzı olduğunu vurgulayan etnografik bir tanımlamadır. Buna göre, kültür tarihsel süreç içerisinde insan toplumlarının biyolojik veya evrimsel olmayan her şeyi içerecek şekilde insan grupları tarafından üretildiğini varsayar.

Kültürün sembolik anlamına baktığımızda, 1960'lardan itibaren üzerinde durulan bir tanımlama grubudur. Bu anlamda kültürün sembolik tanımı en fazla toplumların analitik olarak farklı üç ayrı parçadan oluştuğunu varsaymaktadır. Buna göre toplumun üç parçası şu şekildedir: Ekonomik, politik ve kültürel âlemler (Edles, 2005: 12). Ancak toplumun bu üç farklı parçası birbirinden bağımsız değildir ve bu farklı parçalar arasında birbirini destekleyen bir uyum söz konusudur.

Hangi tanımlama grubunu ele alacak olursak olalım, kültür tanımlamaları içerisinde bazı ortak noktalar bulunmaktadır. Bunların ilki kültür, kolektif bir olaydır. Tanım olarak kültür paylaşılr; bireysel kültür diye bir şey yoktur (Edles, 2005: 7). İkinci ortak nokta, kültür tarihsel bir süreç içerisinde oluşmaktadır. Üçüncü ortak noktası ise, hangi tanımlamayı ele alacak olursak olalım, kültür kavramı, yapısı itibariyle farklılıklara da vurgu yapmaktadır.

Kültür kavramında öncelikle üzerinde durulması gereken kültürün değişen değerler, gelenekler, sosyal ve politik ilişkiler ve yaratıcı dünya görüşü, paylaşımlar ve dönüşümler ortak bir tarih, coğrafya, dil, sosyal sınıf ve din birlikte yaşayan insanlar tarafından üretilmektedir. Kültürün bu tanımı açık olarak, kültürü kompleks hale getirmektedir (Nieto, 1999: 129). İnsanların kolektif yaşantılarıyla ortaya çıkan kültür, toplum hayatının bütününe ilgilendirmektedir. Dolayısıyla kültür unsurları arasında bir uyum olmak zorundadır. Bu durum kültür tanımını zorlaştırmaktadır.

Sonuç olarak kültür, fertlerden önce mevcut değildir. Kültürü topluca üretenler ve onun varlığını sembolik olarak düzenleyenler insanlardır. Buna göre kültür, birçok faktöre bağlı tarihi değişikliklerin, aşamaların ve başkalaşımalarının sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Cucho, 2009: 239). Kültürün kolektif bir olay olduğunu yukarıda ifade etmiştik. Bir grup ya da tüm halkın izlediği gelenekler/alışkanlıklar kolektif olma özelliği taşımaktadır. Bunlar belli dönemlerde sırasıyla öğretilen ve öğrenilen, bir yaşam tarzı haline gelen kültürel düşünüş, duyuş ve davranma biçimleridir. Dolayısıyla kültürün, yapı itibariyle toplumların gelenek ve alışkanlıklarına dayanmaktadır. Sosyoloji de ise kültürün varlığını gösteren kolektif gelenek ve alışkanlıklar kurumlar olarak ifade edilmektedir. Burada kültürün varlığından bahsedebilmek için, ortaya konulan düşünüş, duyuş ve davranışların alışkanlıklar vesilesiyle içselleştirilmiş olması gerekmektedir (Zijderfeld, 2013: 50). Bu yönüyle değerlendirildiğinde içselleştirilen davranışlar üzerinde kültürün varlığı ortaya çıkmaktadır.

Yukarıdaki tanımlardan yola çıkarak kültür, kısaca, değer, norm ve anlamlardaki bütünlüğünü ifade etmektedir.

1.2. Kurumsallaşma

İnsanların hep birlikte girişimde buldukları her şeyde kurumsallaşmanın izlerini görmek mümkündür. Eylemlerimizin büyük bir kısmının, hatta düşünüş ve duyuş biçimlerinin bile zaman içerisinde kolektif rutinelere dönüşmektedir. Öğrenmek zorunda olduğumuz eylemlerin zaman içerisinde rutine dönmesi ve davranış kalıplarını, kurumlar sayesinde elde ederiz. Bunların öğrenilme sürecini de kültürlenme olarak adlandırıyoruz (Zijderfeld, 2013: 50).

Geçmişteki insanların fazla düşünmeden bizim gibi tümüyle modernleşmiş toplumda yaşadığımızdan farklı olarak önceki kuşakların kurumlarına göre yaşamaya ve düşünmeye daha fazla yatkındır. O zaman, henüz endüstri ve otomasyon, devasa kentler ve organizeli bir refah devletleri ve bürokrasi ortada yoktu. Toplum henüz modernleşmemişken, kurumlar; birey için canlı ve son derece önemli bir gelenek oluşturuyorlardı. İnsanlar değil, onlar kimin ve neyin insan olduğuna karar veriyorlardı. Kurumlar, insanların kimliklerini belirliyorlardı ve çoğu batılı olmayan kültürlerde üstelik bu kimlik çok çeşitli semboller etrafında topluma sunuluyordu. Modernleşme süreci, insan ve kurumlar arasındaki ilişkilerde radikal bir değişim meydana getirmiştir. Bu değişim sürecinde kültürün devamlılığının sağlanabilmesi için kurumsallaşma süreci ortaya çıkmıştır (Zijderfeld, 2013: 51). Kültür hayatında meydana gelen değişimlere rağmen, kültür hayatındaki devamlılığı sağlamayabilmek için toplumsal hayatı bütünleştirmeyi sağlayan yapılar oluşmuştur.

Kültürlerin devamlılığının sağlanabilmesi için kurumsallaşma süreci aynı zamanda insanların temel insanî anlam yapılarını inşa sürecidir. Bu anlamda kültürün anlamlı bir bütün haline gelmesini sağlayan kurumlar için aile kurumu, ekonomi kurumu, din kurumu, siyaset kurumu, eğitim kurumu gibi alt kültür grupları oluşur. Bütün bu alt kültür grupları kendi içerisinde bağımsız kurumlar değildir. Diğer kurumlarla birlikte bir anlam üretir. Her kurum içerikleri bakımından değerler, normlar, anlamlar ve motiflerle alakalıdır (Zijderfeld, 2013: 57). Her kurumun oluşturduğu değer, norm ve anlamlar, kültürel bütünlük içerisinde ele alınmaktadır. Dolayısıyla kültür unsurları arasında bir ahenk oluşmaktadır.

1.3. Kültürlenme

Kültür, kolektif davranışların kurumsallaşmış halidir. Günlük hayatın içerisindeki birçok davranışlarımızı üzerinde fazla düşünmeden yerine getirmekteyiz. Öğrenmek zorunda olduğumuz eylemleri rutin davranış kalıpları haline getiren unsurlara kurumlar ve bunların öğrenilme sürecini de kültürlenme olarak ifade edilmektedir. Kültürlenme sayesinde, kuşaklar arasında geleneklerin devam ettirilmesi, alışkanlıkların aktarılması söz konusudur. Kültürlenme kültürün devamlılığını sağlamaktadır. Buna göre kültürlenme, öğrenilen, öğretilen ve süreç içerisinde ise içselleştirilen düşünüş, duyuş ve davranış kalıplarıdır.

Kültürlenme kültürel süreçlere bağlıdır. Kültür antropologları aile, akrabalık, evlilik, soy soy ilişkileri; bütünlüğe, farklılaşma; alışveriş sistemleri; yönetim vb. gibi konulara ve sorunlara, belli süreklilikler, başı-sonu belli olmadan süregelen olaylar olarak bakarlar ve bu tür sürekli oluşlara süreç adını verirler. Kültürel süreçler ise, kültürel yapının oluşumu ve değişmesinde itici güç ya da aracı durumunda olan çeşitli etki ve baskılardır (Engin, 1990). Bu süreçlerin toplumsal bir varlık olan birey üzerinde ve doğrudan etkisi bulunmaktadır. Çünkü kültürün taşıyıcısı bireydir. Birey ise bütün bu süreçleri içinde bulunduğu toplumda öğrenmektedir.

Kültür, daima değişen, dinamik bir içeriktir. Gelişen ihtiyaçlar, yeni tecrübeler, gelen yeni kuşakların ihtiyaçları kültürü değiştirmektedir (Dönmezer, 1994: 103). Kültürlenme süreci de var olan kültür unsurlarının olduğu gibi bir sonraki kuşağa aktarılması demek değildir. Kültürlenme aynı zamanda eski ile yeninin senteziyle oluşan yeni bir süreci ifade etmektedir.

Kültüre uyum sürecinde ele alınacak olan kültürlenme kavramı; orijinal kültür içinde sonradan ortaya çıkan bir veya daha fazla grubun değişimlerle devam eden ilişkisini ve farklı kültürlerden gelen bireylerin aynı gruplarda ilişki sürmesinin sonuçlarını kapsamaktadır. Kültürlenme kavramı prensipte yansızdır, pratikte ise kültürlenme gruplardan birinde, diğerine göre daha fazla değişime neden olmaktadır. Kültürlenme, bir grubun kültüründe meydana gelen değişimdir ve bireyin psikolojisinde de değişiklik yaratmaktadır (Şeker, 2006: 2). Kültürlenme ile kültür değişimleri arasında doğrudan bir ilişki vardır. Bu durum gruplar veya birey üzerinde etkisi bulunmaktadır.

1.4. Kültür Değişimleri

Değişme, bir durumdan yeni bir duruma geçişi ifade eden bir kavramdır. Ancak bu değişimi meydana getiren toplumsal ve bireysel unsurlar vardır. Bu çerçevede değişme bireysel ve toplumsal planda görünür ve hissedilir etkilere sahiptir (Doğan, 2011: 350). Ancak bu etkileri kısa zaman içerisinde anlaşılabilir. Çünkü değişimin anlaşılabilmesi için biraz zamana ihtiyaç vardır.

Literatürde kültür değişimleri ile toplumsal değişimler aynı anlamlarda kullanılmaktadır. Toplumsal değişimden kastedilen, toplumun gözle görülen kültür unsurlarında meydana gelen değişimlerdir.

Toplumsal değişim ise toplumu meydana getiren kurumlar başta olmak üzere toplumsal ilişkilerde ve toplumsal yapılarda mevcut durumlardan yeni veya bambaşka bir duruma geçişi ifade etmektedir. Bu anlamda da toplumsal değişim, kolektif bir olaydır (Doğan, 2011: 352). Dolayısıyla değişim toplum hayatında meydana gelmektedir. Toplum hayatında meydana gelen değişim karşısında, birey ve bireysel farklılıklardan kaynaklanan direnişlerin bir ehemmiyeti yoktur. Toplum hayatında meydana gelen değişimler, değer ve normlar ile örtüşüyorsa, değişimler arasında uyum var demektir.

Turhan (1997: 18)' a göre kültür, bir cemiyetin sahip olduğu maddi ve manevi kıymetlerden teşekkül eden öyle bir bütündür ki, cemiyet içinde mevcut her nevi bilgiyi, alâkaları, itiyatları, kıymet ölçülerini, umumî afitüd, görüş ve zihniyet ile her nevi davranış şekillerini içine alır. Bütün bunlar, birlikte, o cemiyet mensuplarının ekserisinde müşterek olan ve onu diğer cemiyetlerden ayırt eden hususî bir hayat tarzı temin eder.

Dolayısıyla kültür, bir cemiyetin duyuş, düşünüş ve davranışlarının bütünüdür ifade eden bir kavramdır. Kültürlenme yoluyla toplumsal topluma, kuşaktan kuşağa aktarılır. Ancak bu aktarım var olan durumun olduğu gibi aktarılması değildir. Eski ile yeninin senteziyle oluşan yeni bir oluşumdur. Bu açıdan kültür, dinamik bir yapıdır. Kültürün unsurlarını kurumlar oluşturmaktadır. Her kurumun hem

kendi içinde hem de diğer kurumlarla etkileşimi ile bir bütünlük oluşturur. Ancak her toplum yapısının kendisine ait bir anlam bütünlüğü vardır. Bu anlam bütünlüğüne ilişkin olarak kültür üzerinde eğitim kurumunun önemli bir görevi bulunmaktadır. Bu da kültürel davranış unsurlarının nasıl ve hangi şekillerde istendik olarak topluma kazandırılacağını bize eğitim göstermektedir.

1.5. Eğitim

Yaygın bir kullanım alanı bulunan eğitim, kültürün en önemli unsurlarından birisidir. İnsan ve topluma yönelik doğrudan işlevler yüklenmesi bu gelişmenin nedenlerinden biri olarak düşünülebilir (Doğan, 2011: 3). Gökalp'in terbiye olarak ele aldığı eğitim kavramı toplum tarafından bireye kazandırılmak istenen davranışlardır. Eğitim sayesinde toplumun bir üyesi olan birey karşımıza çıkmaktadır.

Bütün kavramlarda olduğu gibi eğitim kavramında da geniş ve dar manda olmak üzere farklı tanımlamalar yapılmıştır. Geniş manada eğitim, “tabiatın, sosyal müesseselerin ve diğer insanların bizim zekamız veya irademiz üzerinde icra etmeye muktedir oldukları tesirler” anlamında kullanılmaktadır. Eğitimin tanımı bu kadar geniş tutulduğunda, kanunlar, siyasi idare şekilleri, istihsal teknikleri içinde yaşadığımız cemiyetin müesseselerinden gelen etkiler de eğitimidir (Bilgiseven, 1987: 14). Eğitim, cemiyet hayatının her unsurundan etkilenmektedir.

Eğitimin dar tanımına baktığımızda ise insanlardan eğitim müesseseleri yardımıyla gelen vasıtasız tesirleri, çevre unsurlarının tesirlerinden ayırt ederek ele alabilmektir (Bilgiseven, 1987: 14). Eğitim, birey ve toplum üzerinde bir nevi süzgeç vasıtası görmektedir.

Durkheim'den esinlenen bu yaklaşıma göre eğitim, yetişkin nesiller tarafından sosyal hayata henüz hazır olmayanlara tatbik edilen bir tesirdir. Eğitimin amacı, çocukta hem bir bütün olarak siyasî cemiyetin, hem de özel olarak bağlı oldukları hususî meslek çevresinin ondan istediği belirli miktarda fizikî, entelektüel ve moral durumları hâsıl etmek ve geliştirmektir (Bilgiseven, 1987: 16). Bu aynı zamanda toplumun kültür hayatı ile de doğrudan ilişkisi bulunmaktadır.

Durkheim tarafından modern toplumlar, “topluluk tarafından yaratılan, herkesin kendi kişiliğini geliştirerek, kendi toplumsal işlevini görmek zorunda olmasıyla tanımlanmaktadır (Aron: 219. Akt: Doğan, 2011: 49). Buna göre eğitim insana bu işlevi sunacak olan önemli bir toplumsal kurumdur. Bu anlamda eğitim modern toplumun beklentilerini birey özelinde gerçekleştirecek bir toplumsal işleve sahiptir. Modern toplumda yaşayabilmek için gerekli olan nitelikler ancak eğitim yoluyla insana kazandırılabilir.

Durkheim için eğitim, toplumsal bir süreçtir ve her toplum kendisine uygun eğitim kurularına sahiptir. Her toplumun nasıl kendisine uygun bir ahlaki sistemi varsa, aynı şekilde her toplumun kendisine ait bir eğitim sistemi vardır (Doğan, 2011: 50). Dolayısıyla her toplumun değer ve normlarından beslenen eğitim sistemi ile kültür arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır.

1.6. Kültür ve Eğitim İlişkisi

Eğitimin tanımı yapıldığında, okulun görevi nedir diye sorulduğunda, pedagojinin prensipleri doğrultusunda içerik tespitleri yapıldığında, kültür kavramı sürekli önplana çıkmaktadır. Bunlardan hareketle, eğitim programları düzenlenirken felsefi, sosyolojik, psikolojik tedbirlerden hareketle kültür kavramı dikkate alınmaktadır. Örneğin; toplumun hedefleri, toplumsal yararlar, ekonomik ve teknolojik değişme gibi konular kültürel öğelerle ilişki içerisindedir (Ültanır, 2003: 2). Diğer bir ifadeyle toplumsal hayatı ilgilendiren bütün unsurlar toplumun kültür hayatıyla yakından ilgilidir.

Toplumlar, hayatîyetlerini sürdürmek için bazı ihtiyaçlarını karşılamak zorundadırlar. Bu ihtiyaçların karşılanması sırasında ortaya çıkan sosyal kurumların hemen hepsi belli bir takım toplum gereksinimleri için var olmuşlardır. Başka bir deyişle, her toplum kendi ihtiyaçlarına göre bazı sosyal kurumlar oluşturur. Her ihtiyaç ve görev bir sosyal kurum meydana getirmektedir. Sosyal yapı gerçeğinden sonradan oluşur ama oluşuktan sonra görevlerin çoğalmasına ve değişmesine göre farklılaşır; yeni yapılar ortaya çıkartır. Bir toplum içinde çeşitli görevleri yerine getiren sosyal kurumlar, kendi aralarında uyumlu bir bütünlük gösterir (Ergün, 2015: 11). Kültürel inanç ve değerler formal eğitim sistemleri içerisinde oluşturulan yapılarıdır. Ekonomik ve politik değişimler çoğunlukla kültürel

kavramlar içerisinde ifade edilmektedir. Bu açıdan kültür aynı zamanda çevre ile yeniden şekillenerek işler. Bundan dolayı da kültür bütüncül bir unsur olarak değerlendirdiğimizde ekonomik ve politik sistemleri de içerisinde barındırır. Bu da kültürün farklı unsurlarının birbiriyle olan ilişkisinin somut bir örneğidir.

Toplumsal sistemlerde ortaya çıkan önemli olaylar ani gereksinimlere ve bu gereksinimlerin karşılanmasına yönelik bir takım sorunlara neden olmakta, bu sorunlar eğitim dâhil tüm kurumları etkileyerek onları değişmeye zorlamaktadır. Toplumun bir parçası olan eğitim de toplumsal sistemin tümüyle ilişkilidir. Eğitim, süregelen toplumsal sistem için belli işlevleri yerine getiren bir alt sistem olarak da görülebilir (Erol, 2011: 109). Toplumsal sistemin bütünü göz önüne alındığında toplumun amaçları ve gereksinimleri, eğitim sisteminin ortaya koyduğu işlevlere ve bu işlevleri yerine getirmek için oluşturduğu eğitim programlarına da yansımaktadır.

Yukarıda da ifade edildiği gibi, kültür, değer, norm ve anlamlardaki bütünlüğü ifade etmektedir. Bu açıdan kültür, değerlerden beslenen bir özelliği bulunmaktadır. Toplumda oluşan bu değerlerin toplum tarafından anlamlı bir bütün oluşturabilmesi için bir alışkanlıklar ya da gelenekler etrafında sürekliliğinin sağlanması gerekmektedir. Toplumun alışkanlıklar ya da gelenekleri öğrenilen ve öğretilen bir süreci ifade etmektedir. Öğrenilen ve öğretilen bu sürecin formal ve istendik hale getirilmesinde eğitimin rolü büyüktür.

1.7. Kültür Değişimleri Açısından Eğitimin Önemi

Değişim, insanların ve toplumların yaşam formları değiştiği, geliştiği ve dönüştüğü için hem kaçınılmaz hem de gereklidir. Toplum ve toplumsal kurumlar sürekli biçimde, cevap vermek veya yok olmak durumunda kaldıkları problemlerle karşılaşır. Bireyler ve toplumlar, yaşamın hemen her alanda meydana gelen bu değişimlerin etkisiyle sürekli değişmekte ve değerlerinde, davranışlarında ve yaşam biçimlerinde çeşitli dönüşümler gerçekleştirmektedirler. Bu değişim sürecinden diğer toplumsal alanlar kadar eğitim de etkilenmektedir. Bu çerçevede eğitimde değişmeyi kaçınılmaz kılan genel veya özel pek çok gelişme bulunmaktadır. Bunlar: bilgi patlaması, bilginin doğasına ilişkin felsefi görüşlerin çeşitliliğinin artması, beynin yeni sınırlarının keşfedilmesi, öğrencilerin ve öğretmenlerin davranışlarının değişmesi, tutum ve değerlerdeki değişimler, çeşitli toplumsal kesimlerin taleplerinin artması işgücünün doğasının değişmesi, iş yaşamının kalitesindeki değişimler ve ürünlerin hızla eskimesi gibi faktörler eğitim ve öğretim süreçlerinde değişmeyi somut biçimde etkilemekte ve eğitim programlarının temel öğelerinin kesin ve statik biçimde belirlenememesine neden olmaktadır (Özdemir, 2011: 103). Kültür hayatında meydana gelen değişimler, eğitim hayatını; eğitim hayatında meydana gelen değişimler de kültür hayatında değişimler meydana getirmektedir.

Eğitim toplumsal yapının en temel kurumlarından biridir. Sosyal yapının bir parçası olan eğitimi sosyal yapıdaki diğer parçalarda meydana gelen değişimlerden soyutlamak olası değildir. Eğitimde başlatılan bir değişim sosyal yapının diğer parçalarını değişim yönünde etkilediği gibi, kendisi de sürekli olarak diğer parçalarda gerçekleşen değişimlerin etkisine açıktır (Özdemir, 2011: 90). Bu yönüyle değerlendirdiğimizde toplumsal değişim ile eğitim arasında karşılıklı bir ilişki söz konusudur.

Geçmişten günümüze bakıldığında toplumsal değişim ile eğitim arasındaki ilişkide farklılaşmalar olduğu görülmektedir. Örneğin, insanların tarıma dayalı olarak yaşamını sürdürdüğü yüzyıllarda eğitim, daha çok kırsal kesimin veya köyün sosyal, kültürel ve ekonomik yapısı ve ihtiyaçlarına göre düzenlenirken, sanayileşme ve sanayileşmenin bir sonucu olarak ortaya çıkan kentleşmeyle birlikte eğitimin amaçları, içeriği ve yetiştirilmesi planlanan insan tipi ile okulların yapısı ve işleyişi de değişmeye başlamıştır. Buna göre, eğitim programları da bu değişimden etkilenerek düzenlenmektedir.

Gelişmekte olan ülkelerin kendiliğinden, müspet yönde bir sosyal değişime maruz kalmasını beklemek için uzun bir zamana ihtiyaç vardır. Bu ülkelerde sosyal değişimin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için bir plan ve programa ihtiyaç duyulur. Aksi takdirde birbirine uymayan farklı sorunların ortaya çıkmasına neden olabilecek durumlar olabilir.

Hâlbuki sosyal değiştirme gayretlerinin planlı olması halinde ortaya çıkan bu değişimi sosyal gelişme olarak vasıflandırılabilir (Bilgiseven, 1987: 133). Toplumda meydana gelen değişimin kontrollü olmasını sağlayan ana unsur eğitimidir.

Toplumsal değişme ile eğitim arasında karmaşık bir ilişki bulunmaktadır. Bu karmaşık ilişki toplumsal etkileşim çerçevesinde oluşmakta ve toplumsal olayların her geçen gün daha bir hız kazanması yüzünden, gün geçtikçe daha da karmaşık bir görünüm kazanmaktadır. Bununla birlikte eğitim, hem kültürel değerleri koruyup devam ettirmek, hem de değişimlere katkıda bulunmak gibi birbirine çelişen iki ayrı işlevi yüklenmiş olması nedeniyle söz konusu karmaşıklık daha da artmaktadır. Bir taraftan kültürel birikimin önemli özelliklerinin yeni nesillere aktarılması, diğer taraftan da eğitim süreçleri ve eğitim programlarının değişime uyarlanması, eğitimin her zaman yüz yüze olduğu sorunlardandır (Erol, 2011: 110).

Eğitim ile toplumsal değişme arasındaki ilişkileri açıklamaya çalışan dört temel görüşten söz edebiliriz. Bunlardan birincisi eğitimi toplumsal değişmeyi sağlayıcı en önemli kurumlardan biri olarak gören yeniden oluşumcu (Counts, 1932) ve modernist (Inkeles, 1969; Inkeles ve Smith, 1974; Schultz, 1963; Harbison ve Myers, 1964) görüşlerdir. Yeniden oluşumcu ve modernist görüşlere göre eğitim, özellikle gelişmekte olan ülkelerde ekonomik ve teknolojik gelişmeyi sağlayan, hürriyet, adalet ve eşitlik ilkelerine dayanan yeni bir toplumsal düzenin yaratıcısı olarak görülmektedir. Bu görüşü savunanlar eğitim kurumlarını diğer toplumsal yapı ve kurumlardan bağımsız ya da yarı bağımsız kurumlar olarak görürler. Dolayısıyla eğitim toplumsal değişme meydana getirebilir ya da toplumsal değişmeye sebep olabilir (Eskicumali, 2003: 14). Turhan (1997)'de kültür ve kültür değişimleri ile ilgili görüş ve düşüncelerine bakıldığında, kültür hayatını anlamak için parçalara ayrılabilir ancak parçalar birbirinden kopuk ya da bağımsız değildir. Diğer bir ifadeyle kültürel unsurlar arasında kopukluk değil, bütünlük vardır. Eğitim süreçleri de bu bütünlüğü kazandırmaya ve değişimler karşısındaki uyumu sağlamaya çalışmaktadır.

İkinci görüş ise, tutucu ya da çatışmacı görüş olarak tanımlanabilir. Bu görüşe göre ise eğitim mevcut toplumsal, ekonomik ve politik düzenin ayrılmaz bir parçasıdır. Eğitim kurumları mevcut toplumsal, ekonomik ve politik yapı ve ilişkilerden bağımsız hareket edemez ve dolayısıyla eğitim kurumları mevcut sistem ve ilişkileri korur ve yeniden üretir. Marksist yapısal fonksiyoncular olarak tanımlanan ve Avrupa'da başlıca Althusser (1971) ve Amerika Birleşik Devletleri'nde Bowles ve Gintis (1976) tarafından temsil edilen bu görüşün savunucuları eğitimi, toplumdaki hâkim sınıf ve grupların kendi kültür ve yaşam biçimlerini toplumun diğer kesimlerine kabul ettirecek "devletin ideolojik bir organı" olarak görmektedir. Bu görüşe göre, eğitim yeni bir toplumsal düzen meydana getiremez, aksine toplumdaki hâkim sınıfların çıkarlarını koruyarak ve eşitlikçi olmayan toplumsal ve ekonomik ilişkileri yeniden üreterek mevcut statükoyu devam ettirir (Eskicumali, 2003: 15). Buna göre eğitim toplumda var olan yapılar, yapıların işleyişi ve ilişkileri düzenlemektedir.

Üçüncü görüşü savunanlar, eğitimi hakim sınıfların kendi çıkarlarına hizmet eden ve onları koruyan bir vasıta olarak görürler. Fakat, ikinci görüşten farklı olarak eğitim kurumlarının hâkim kültür ve kurumları yeniden üretirken biraz da olsa toplumsal değişmeye yol açacak bağımsızlıklarından söz ederler. Bu görüş, Apple (1979), Anyon (1980), Bernstein (1977), Giroux (1983) ve Willis (1977) gibi Yeni-Marksist akademisyenler tarafından savunulmaktadır (Eskicumali, 2003: 16). Bu durum eğitimin, kültür değişimleri üzerindeki etkisini bize göstermektedir.

John Dewey (1937) tarafından geliştirilen dördüncü görüş, toplumsal değişmelerin eğitimi belli bir yönde değişmeye zorladığı gibi, eğitim yoluyla toplumun istenen ya da planlanan yönde değiştirilmesinin de mümkün olduğunu savunmaktadır. Başka bir deyişle, eğitim kurumları toplumsal değişme meydana getirecek potansiyel ve sınırlılıklara sahiptir. Eğitim toplumsal değişme meydana getirebilir. Ancak bu değişme toplumdaki diğer toplumsal, ekonomik ve politik kurumların aynı anda, aynı istikamette değişiyor olmasına bağlıdır (Eskicumali, 2003: 16). Buna göre toplumsal kurumlardan birisi olan eğitim, bağımsız bir konumdadır. Toplumsal ve kültürel değişimin meydana gelebilmesi için diğer toplumsal kurumlarla aynı anda etki göstermesi gerekmektedir.

Sonuç

Toplum, belirgin hale getiren ana unsur kültürdür. Kültür ise kolektif bir olay olmasından dolayı toplumun değer, norm ve anlamlarından beslenir. Kültürü meydana getiren değer, norm ve anlamlar sistemi toplumun alışkanlıkları veya geleneklerinin ürünüdür. Dolayısıyla bir kültür unsuru için toplum tarafından uzun zaman dilimi içerisinde kullanılıyor olması gerekir.

Toplumlar, kültür unsurlarının devam ettirilmesinden yana bir eğilim gösterir. Bu doğrultuda kültürlenme unsuru karşımıza çıkmaktadır. Kültürlenme sayesinde, toplumun sahip olduğu alışkanlıklar veya geleneğin öğretilme veya öğrenilmesi sonucu sonraki kuşaklara aktarılması söz konusudur. Ancak kültürlenme süreci eskinin aynen aktarılması şeklinde ilerlemez. Burada toplumların eski ile yeninin senteziyle oluşturduğu yeni bir durum söz konusudur. Toplumlarda yavaş olarak meydana gelen bu değişimi kültür değişimleri bağlamında ele alınmaktadır.

Toplumsal yapıyı oluşturan kurumlar bulunmaktadır. Weberyen yaklaşıma göre toplum din, ekonomi, siyaset, eğitim ve hukuk gibi toplumsal kurumlardan oluşmaktadır. Her kurum kendi alanı içerisinde bir anlam bütünlüğü oluştururken, diğer toplumsal kurumlarla da ilişki içerisindedir. Yani toplumsal kurumların tek başlarına bir anlamı yoktur. Kültürün yapısı gereği, toplumsal yapılar içinde bir bütünlük söz konusudur. Ancak toplumlar zamanla başat kurumlar etrafında diğer kurumları şekillendirmektedir. Örneğin din başat bir kurumsa, diğer toplumsal kurumlar da bu doğrultuda şekillenmektedir. Eğer ekonomi başat bir kurumsa, diğer toplumsal kurumlar da ekonomiyle ilişkilendirilerek şekillenmektedir. Bu kurumlardan siyaset, ekonomi ve dinin başat kurumlar olma özelliği bulunmaktadır. Eğitim ve hukuk gibi diğer toplumsal kurumlar ana unsurlara göre şekillenmektedir. Dolayısıyla toplumların eğitim sistemleri başat kültürlerin etkisi altında şekillenmektedir.

Toplumlar, zamanla değişebilmektedir. Çünkü toplum dinamik bir varlıktır ve değişime açıktır. Zamanla toplumda meydana gelen bu değişimlerin istedik davranışlar yoluyla elde edilmesi eğitim yoluyla olmaktadır. Toplumlar kültür değişimlerinin planlı ve kontrollü olabilmesi amacıyla eğitim sistemlerini kullanmaktadırlar. Eğitim sistemiyle hem kültürlenme hem değişimin hangi boyutlarda olabileceği hem de toplumun beklentileri doğrultusunda birey ve toplum yetiştirilmiştir olur.

Her toplumun değer, norm ve anlamlar sistemi farklıdır. Bu farklılık kültürel unsurları oluşturan toplumsal yapılarda da farklılıklar meydana getirmektedir. Dolayısıyla eğitim, kültürlenme ve kültür değişimleri açısından önemli bir unsurdur. Eğitim hem kültürün devamlılığının sağlanması konusunda hem de toplumsal değişimin istedik boyutlarda ele alınabilmesi açısından ele alınan önemli bir toplumsal yapıdır.

Kaynakça

- Bilgiseven, A. K. (1987). *Eğitim sosyolojisi: kavramlar-teoriler-eğitim yolu ile kalkınmanın esasları*, İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.
- Cuche, D. (2009). Kültüre yeni bakış tarzları: Antropolojide bir kavramın evrimi, Ed: Nicolas Journet, (Çev. Y. Sezen), *Evenselden özele kültür* içinde, İstanbul: İz Yayıncılık.
- Doğan, İ. (2011). *Eğitim sosyolojisi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Dönmezer, S. (1994). *Toplumbilim*, İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Edlen, L. D. (2005). *Uygulamalı kültürel sosyoloji*, (Çev. C. Atay), İstanbul: Babil Yayınları.
- Engin, İ. (1990). Süpürge sanaatçısı örneğinde iki kültürel süreç: Kültürleme ve kültürlenme. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 33 (1-2), 165-169.
- Ergün, M. (2015). Eğitim sosyolojisi. <http://www.egitim.aku.edu.tr/egsos.pdf>
- Erol, N. (2011). Toplumsal değişim ve eğitim: Temel ilişkiler, çelişkiler, tartışmalar. *Gazi Akademik Bakış Dergisi*, 5 (9), 109-122.
- Eskicumali, A. (2003). Eğitim ve toplumsal değişim: Türkiye'nin değişim sürecinde eğitimin rolü (1923-1946). *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19 (2), 109-128.
- Neuman, W. L. (2008). *Toplumsal araştırma yöntemleri I*. (Çev. S. Özge), İstanbul: Yayın Odası Yayıncılık.
- Nieto, S. (1999). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal değişim ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: Kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 85-110.

- Smith, P. (2007). *Kültürel kuram*. (Çev. S. Güzelsarı ve İ. Gündoğdu), İstanbul: Babil Yayınları.
- şeker, B. D. (2006). Kente göç etmiş bir örneklemede kültüre uyum (kültürlenme) süreçleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 3 (2).
- Turhan, M. (1997). *Kültür değişmeleri*, İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Türkkahraman, M. ve Tutar, H. (2009). Sosyal değişme, bütünleşme ve çözülme bağlamında toplumda farklı kültür ve anlayışlarının yeri ve önemi. *Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 1-16.
- Ültanır, G. (2003). Eğitim ve kültür ilişkisi: Eğitimde kültürün hangi unsurlarının genç kuşaklara aktarılacağı kaygısı. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (3), 291-309.
- Zijderveld, A. C. (2009). *Kültür sosyolojisi*. (Çev. Kadir Canatan), İstanbul: Açılımkitap Pınar Yayınları.