



JRES

JOURNAL OF RESEARCH IN EDUCATION AND SOCIETY

EĞİTİM VE TOPLUM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Vol / Cilt: 9

Issue / Sayı: 1

Year / Yıl: 2022



Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Gazi University Institute of Educational Sciences

Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi

Journal of Research in Education and Society (JRES)

Cilt/Volume: 9 Yıl /Year: 9 Sayı/Issue: 1-2022

e-ISSN: 2458 – 9624

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/etad>

Baş Editör / Editor-in-Chief

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Editörler / Editors

Prof. Dr. Muhammet KOÇAK– Doç. Dr. Ayşe YALÇIN ÇELİK

Yayın Editörü / Publishing Editor

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Alan Editörleri / Supervisory Board

Prof. Dr. Ahmet ARIKAN, Prof. Dr. Ali GÜL, Prof. Dr. Ateş BAYAZIT HAYTA,
Prof. Dr. Bülent AKSOY, Prof. Dr. Fatma ARPACI, Prof. Dr. Güler EKMEKÇİ,
Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR, Prof. Dr. Hüseyin AKKUŞ, Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU,
Prof. Dr. Mehmet Akif SÖZER, Prof. Dr. Mehmet KARA, Prof. Dr. Mehmet YILMAZ,
Prof. Dr. Osman ÇİMEN, Prof. Dr. Pervin ÜNLÜ YAVAŞ, Prof. Dr. Selma YEL, Prof. Dr. Şaban ÇETİN
Prof. Dr. Şebnem KANDİL İNGEÇ, Prof. Dr. Şeref TAN, Prof. Dr. Yasin ÜNSAL,
Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL, Doç. Dr. Banu ALTUNAY, Doç. Dr. Cemal ÇAKIR,
Doç. Dr. İbrahim Ethem POLAT, Doç. Dr. Selami ERYILMAZ, Doç. Dr. Sevil BÜYÜKALAN FİLİZ,
Doç. Dr. Togay Seçkin BİRBUDAK, Doç. Dr. Türker KURT, Dr. Öğr. Üyesi Leyla ERCAN ESENTÜRK

Teknik Editör / Technical Editor

Arş. Gör. Büşra GÜVEN

Arş. Gör. Kübra EKE

Arş. Gör. Tülay Gül TAŞKIN GÖKÇE

Dil Düzeltisi / Language Redaction

Prof. Dr. Mehmet KARA, Doç. Dr. Cemal ÇAKIR,

Arş. Gör. Büşra GÖRKAŞ KAYABAŞI, Arş. Gör. Büşra GÜVEN,

Kapak Tasarım / Cover Design

Doç. Dr. Kerim LAÇINBAY

Yazışma Adresi / Submission Address

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Gazi University Institute of Educational Sciences

06500 Teknikokullar /Ankara

e-posta / e-mail: etader@gazi.edu.tr

Tel / Phone : +90 312 202 37 51

Basım / Edition: Online

Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi

Cilt: 9 Yıl: 9 Sayı: 1- 2022

- Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünce yayımlanan hakemli bir dergidir.
- Dergide yayımlanmak üzere gönderilen yazılar, belirtilen kurallara uygun olarak hazırlanmalıdır.
- Dergide yayımlanan makalelerin içerikleriyle ilgili her türlü yasal sorumluluk yazar (lar)a aittir.
- Aday makale kabul ve yayım süreci hakkında sorularınız için etader@gazi.edu.tr adresine yazabilirsiniz.
- Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi'nde yer alan yazılardan kaynak göstermek suretiyle aktarma ve alıntı yapılabilir.

Journal of Research in Education and Society (JRES)

Volume: 9 Year: 9 Issue: 1 - 2022

- Journal of Research in Education and Society (JRES) is a journal published by Gazi University Institute of Educational Sciences. JRES publishes peer-reviewed studies in the fields of social sciences.
- Submitted articles should strictly follow the format of the author guidelines.
- All legal responsibilities related to the contents of the articles published in the journal belong to the author(s).
- If you have any questions regarding the submission process, please send an email to etader@gazi.edu.tr to contact the editorial office.
- Articles in JRES can be quoted by following citation rules.

Akademik Danışma Kurulu / Academic Advisory Board

Cilt/Volume: 9 Yıl /Year: 9 Sayı/Issue: 1- 2022

Prof. Dr. Akeel ALMARAI, Università per Stranieri di Siena, Italy

Prof. Dr. Ali Merthan DÜNDAR, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. George GRIGORE, University of Bucharest, Romania

Prof. Dr. İbrahim ŞAHİN, Osman Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. İlhami SİĞIRCI, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Kalipa T. ATEMOVA, Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University,
Kazakhstan

Prof. Dr. Lamia Khalil HAMMAD, Yarmouk University, Jordan

Prof. Dr. Muhammet KOÇAK, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Naciye AKSOY, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Nazymgul ALBYTOVA, L. N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan

Prof. Dr. Perihan YALÇIN, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Turgunbayeva Botagül ALTAYEVNA, Pavlodar Pedagogical University, Kazakhstan

Doç. Dr. Abdüssamet YEŞİLDAĞ, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Celal Turgut KOÇ, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Elza SEMEDOVA, Khazar University, Azerbaijan

Doç. Dr. Maria AVINO, Università di Napoli "L'Orientale", Italy

Doç. Dr. Rasha SOLIMAN, University of Leeds, England

Dr. Clay M. STARLIN, Worcester State University, USA

Dr. Sue F. Foo, Worcester State University, USA

Dr. Tahsin Khalid, Southeast Missouri State University, USA

Dr. Vina ADRIANY, Universitas Pendidikan Indonesia, Indonesia

Bu Sayının Hakemleri / Reviewers of this Issue

Cilt/Volume: 9 Yıl /Year: 9 Sayı/Issue: 1- 2022

Prof. Dr. Ali TAŞ, Kırıkkale Üniversitesi

Prof. Dr. Aytekin ALBUZ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Bülent AKSOY, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Dilek ASLAN, Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Fatih SAKALLI, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa KARADAĞ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Özgür ÖZCAN, Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Sefa YÜCE, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ, Karabük Üniversitesi

Doç. Dr. Ali Ertuğrul KÜPELİ, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Dilek ÜNVEREN, Süleyman Demirel Üniversitesi

Doç. Dr. Hande ŞAHİN, Kırıkkale Üniversitesi

Doç. Dr. Harun ŞAHİN, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Kerim LAÇINBAY, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Doç. Dr. Mukaddes YEŞİLKAYA, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Doç. Dr. Osman ÇEPNİ, Karabük Üniversitesi

Doç. Dr. Ömer Faruk CANTEKİN, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Serkan KOŞAR, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Yaşar BARUT, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Bahadır KILCAN, Gazi Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Canan FİDAN ERTEN, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Erdi ERDOĞAN, Kırıkkale Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Gürcan SEÇİM, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ERDEMİR, Kastamonu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Nevriye YAZÇAYIR, Gazi Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Petek Eylül TANERİ, Bahçeşehir Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Suzan CANLI, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yakup YILDIRIM, Akdeniz Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yücel KAYABAŞI, Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Seda ÇAVUŞ, Düzce Üniversitesi
Dr. Venhar KAPLAN, Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi

Cilt: 9 Yıl: 9 Sayı: 1- 2022

e-ISSN: 2458 – 9624

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/etad>

İÇİNDEKİLER

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Öğretmen Liderliği ile Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Öğrenen Örgüt Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi.....1-17
Alpamys RAKHYMZHANOV, Türker KURT

Büyük Salgının Eğitime Etkileri ve Oluşturduğu Kaygı Türleri Öğretmen Adayları Bakış Açısından Bir İnceleme.....18-34
Nurullah ŞİMŞEK, Mevlüt Fahri AKÜN

Öğretmen Mesleki Öğrenmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....35-54
Necati CEMALOĞLU, Erhan DOLAPCI

7 ve 8. Sınıf Öğrencilerine Yönelik STEM Etkinlikleri Motivasyon Ölçeğinin Uyarlanması.....55-65
Faruk ŞİMŞEK, Ergin HAMZAOĞLU

Uluslararası Müzik Sertifika Programı Teori Sınavı İçeriklerine Yönelik Öğretim Elemanı Görüşleri.....66-84
Ayşegül GÖKLEN, Enver TUFAN

Fizik Öğretmenlerinin Parçacık Fizikine Yönelik Alan Bilgilerinin Gelişimi
.....85-112
Seher PERVAN, Pervin ÜNLÜ YAVAŞ

Flört Şiddeti Tutumlarının Belirli Değişkenler ve Romantik İlişkilerde Akılcı Olmayan İnançlara Göre İncelenmesi.....113-131
Alperen ŞENOL, İbrahim ALBAYRAK, Müge ULUMAN MERT

DERLEME MAKALE

Mektupla Öğretim Üzerine Bir İnceleme.....132-141
Yüksel YILDIRIM

Yaratıcı Yazmayla İlişkili Hazırlanan Doktora Tezlerinin Betimsel İçerik Analizi.....142-153
Ali ÇOBAN

Covid-19 ile Hatırlamamız Gereken Bir Değer: Özgeçilik154-163
Deniz TONGA

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Modeli'nin Bütünleşik Bir Süreç Olarak Yeniden Yorumlanması164-173
Murat ŞENGÖZ

Erken Çocuklukta Yapı İnşa Oyunlarına İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmaların İncelenmesi.....174-187
Tülay Gül TAŞKIN GÖKÇE, Adalet KANDIR

Apollon ve Marsyas'ın Müzik Yarışmasının Avrupa Görsel Sanatlarına Yansımaları.....188-207
Gürol AYTEPE, Uğur YILDIZ

Sosyal Bilgiler ve Karşılaştırmalı Eğitim: Türkiye'de Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Farklı Ülkelerle Karşılaştırmalı Olarak Yapılan Tezlerin İncelenmesi.....208-228
Adnan ÇIRAK

Gazi University Institute of Educational Sciences

Journal of Research in Education and Society (JRES)

Volume: 9 Year: 9 Issue: 1- 2022

e-ISSN: 2458 – 9624

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/etad>

CONTENTS

RESEARCH ARTICLE

Examining the Relationship between Teacher Leadership and School Principals' Leadership Styles and the Learning Organization.....1-17

Alpamys RAKHYMZHANOV, Türker KURT

The Effects of the Pandemic on Education and Types of Anxiety Caused by the Pandemic: A Study from the Perspective of Pre-service Teachers.....18-34

Nurullah ŞİMŞEK, Mevlüt Fahri AKÜN

Teachers' Views about Teachers' Professional Learning.....35-54

Necati CEMALOĞLU, Erhan DOLAPCI

Adaptation of the STEM Activities Motivation Scale For 7th and 8th Grade Students.....55-65

Faruk ŞİMŞEK, Ergin HAMZAOĞLU

Educators' Views Regarding The Contents Of The International Music Certificate Programs' Theory Test.....66-84

Ayşegül GÖKLEN, Enver TUFAN

Development of Physics Teachers' Content Knowledge on Particle Physics85-112

Seher PERVAN, Pervin ÜNLÜ YAVAŞ

Investigation of Dating Violence Attitudes According to Certain Variables and Irrational Romantic Relationship Beliefs.....113-131

Alperen ŞENOL, İbrahim ALBAYRAK, Müge ULUMAN MERT

REVIEW ARTICLE

A Study on Teaching through Letter Correspondence.....132-141

Yüksel YILDIRIM

Descriptive Content Analysis of Doctoral Theses Related to Creative Writing.....142-153

Ali ÇOBAN

A Value to Remember with Covid-19: Altruism154-163

Deniz TONGA

Reinterpretation of Maslow's Theory of Needs Model as an Integrated Process164-173

Murat ŞENGÖZ

Investigation of Studies of Abroad Regarding Constructive Play in Early Childhood.....174-187

Tülay Gül TAŞKIN GÖKÇE, Adalet KANDIR

Reflections of the Mythology of the Musical Contest of Apollo and Marsyas on the European Visual Arts.....188-207

Gürol AYTEPE, Uğur YILDIZ

Social Studies and Comparative Education: An Examination of Theses Prepared as a Comparative with Different Countries in the Field of Social Studies Education in Turkey.....208-228

Adnan ÇIRAK



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 9 Sayı: 1 Sayfa Aralığı: 1-17 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.1050511

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

Öğretmen Liderliği ile Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Öğrenen Örgüt Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*

Examining the Relationship between Teacher Leadership and School Principals' Leadership Styles and the Learning Organization

Alpamys Rakhymzhanov, Türker Kurt

ÖZ

Bu çalışmada öğretmen liderliğinin, okulun müdürlerinin liderlik stilleri ve okulların öğrenen örgüt olma durumu ile ilişkisi araştırılmıştır. Bu kapsamda araştırma, Kazakistan'ın Türkistan ilindeki ortaokullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerden random olarak seçilen 635 kişilik bir örnekleme gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği, Öğrenen Örgütlerin Boyutları Ölçeği ve Öğretmen Liderliği Ölçeği kullanılmıştır. Üç veri toplama aracının da Kazakistan ortaokullarında uygulanabilmesi için uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel ve yordayıcı istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Araştırma bulguları öğretmen liderliğinin, okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğrenen örgüt değişkenleri tarafından açıklandığını ortaya koymaktadır. Bu anlamda çalışmada ortaya konulan bulgular, eğitim sistemini reforme etme anlamında ciddi çabalar sarf eden Kazakistan için ve benzer çabaları sürdüren diğer ülkeler için önemli çıkarımlar sunmaktadır. Araştırma sonuçları, eğitim reformlarının başarısında kritik öneme sahip öğretmen liderliğinin gelişmesi için okullarının öğrenen örgüt olarak işlev görme kapasitesinin ve okul müdürlerinin özellikle yenilikçi liderlik kapasitelerini güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

ABSTRACT

In this study, the relationship between the teacher leadership and the leadership styles of the school principals and the organizational learning status of the schools was investigated. The research was carried out with a sample of 635 randomly selected from school administrators and teachers working in secondary schools in the Turkestan province of Kazakhstan. Leadership Capacity Scale, Dimensions of Learning Organizations Scale and Teacher Leadership Scale were used to collect data. Adaptation studies were carried out for all three data collection tools. Descriptive and predictive statistical methods were used in the analysis of the data. Results show that teacher leadership is explained by school principals' leadership styles and learning organization variables. In this sense, the findings of the research offer important implications for Kazakhstan, which has made serious efforts to reform the education system, and for other countries that continue similar efforts. The results show that the capacity of schools as learning organizations and innovative leadership of school principals should be strengthened in order to develop teacher leadership, which is critical to the success of educational reforms.

Yazar Bilgileri

Alpamys Rakhymzhanov

Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye,
Alpamys1983@mail.ru

Türker Kurt

Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye,
turker@gazi.edu.tr

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Öğretmen liderliği,
Öğretimsel liderlik,
Yenilikçi liderlik,
Kazakistan'da okul yönetimi

Keywords

Teacher leadership,
Instructional leadership,
Innovative leadership,
School management in
Kazakhstan

Makale Geçmişi

Geliş: 29/12/2021

Düzeltilme: 03/01/2022

Kabul: 03/01/2022

Atf için: Rakhymzhanov, A. ve Kurt, T. (2022). Öğretmen liderliği ile okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğrenen örgüt arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *JRES*, 9(1), 1-17. <https://doi.org/10.51725/etad.1050511>

Etik Bildirim: Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'nun 23.09.2019 tarih ve E.116782 sayılı onayı ile gerçekleştirilmiştir.

* Bu çalışma, birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında gerçekleştirmiş olduğu doktora tezine dayalı olarak hazırlanmıştır.

Giriş

Son yıllarda okullar, öğrencilerin farklılaşan eğitim ihtiyaçları ve dünyanın içinden geçtiği değişim ve zorluklardan kaynaklanan yenileşme baskılarıyla karşı karşıyadır. Okullardan beklenen değişim ve yenileşme beklentilerinin odağında olan ve üzerine en çok rol atfedilen aktörlerin başında öğretmenler gelmektedir (Barth, 2001; Muijs ve Harris, 2003). Öğretmenlere atfedilen çok çeşitli rol ve yetkinlikleri kapsayıcı niteliğinden dolayı öğretmen liderliği kavramı hızlı bir şekilde popülerite kazanmış ve eğitim reformlarında üzerinde en çok durulan kavramlardan biri olmuştur (Beauchum ve Detith, 2004; Fullan, 2014; Harris ve Jones, 2019; Liu, 2020; Webber, 2021).

Öğretmen liderliği, öğretmenlerin bireysel veya toplu olarak kendilerini ve okul yöneticileri dâhil tüm okul paydaşlarını öğrencilerin öğrenme ve başarı düzeylerinin artması amacıyla öğretme ve öğrenme uygulamalarını geliştirmek için etkileme süreci olarak tanımlanmaktadır (York-Barr ve Duke, 2004). Öğretmen liderliğinin ne olduğunu ortaya koymaya imkân tanıyan çeşitli özellikler bulunmaktadır. Öğretmen liderler, öğretim alanında yüksek düzeyde öğretme becerilerine sahip olan, öğrenmeye istekli ve açık olan, okuldaki herkesin düşüncelerine değer veren ve saygı duyan, okuldaki paydaşların saygı duyduğu, yaratıcı, yenilikçi, karar verme süreçlerine aktif katılım gösteren, liderlik rolü üstlenen ve bunu sergilemekten çekinmeyen, inisiyatif ve risk alabilen öğretmenlerdir (Wenner ve Campbell, 2017). Burada sıralanan özelliklere ilâve olarak, farklı araştırmacılar tarafından öğretmen liderliğine atfedilen başka birçok özellik de söz konusudur. Bu kapsayıcı özelliği nedeniyle öğretmen liderliğinin şemsiye kavram olduğu da iddia edilmiştir (Neumerski, 2012). Diğer yandan, söz konusu kapsamlı davranış ve rol spektrumu bazı yazarlar tarafından öğretmen liderliğinin üzerinde uzlaşılan belirli bir tanımının olmadığı (Hairon, Goh, ve Chua, 2015) eleştirilerinin de yapılmasına zemin hazırlamıştır. Nyugen, Harris ve Ng (2019) öğretmen liderliği tanımlarının değişkenliğe ve yorum farklılıklarına eğilimli olduğuna dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, Webber (2021) öğretmen liderliği kavramının akışkan karakteristiğine dikkat çekmiştir. Diğer bir ifadeyle öğretmen liderliğinin, okul topluluğunun üyeleri arasında daha fazla işbirliğini ve daha etkili öğretme ve öğrenmeyi sağlamaya yönelik şekillendirilebilir bir kavram olduğuna işaret edilmiş ve bu durum, öğretmen liderliği kavramının değerinin kanıtı olarak nitelendirilmiştir.

Öğretmen liderliğinin temelinde, sınıf içi eğitim ve öğretimin niteliğini artırmaya yönelik çabaların olduğu vurgulanmaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin bu kapsamdaki çabaları onların sınıf dışında çeşitli yönetsel roller üstlenmelerini kaçınılmaz hale getirmektedir (Dufour ve Fullan, 2013; Evans, 1996; Katzenmeyer ve Moller, 2013; York-Barr ve Duke, 2004). Öğretmenin sınıf dışına genişleyen rollerine ek olarak öğretmen liderliğinin ön plana çıkmasına neden olan karakteristiklerinden biri de informal boyutunun ağırlıklı olmasıdır (Lee ve Ip, 2021; Liu, 2020; Webber, 2021). Öğretmen liderliği kavramına liderlik boyutunu katanın bu özellik olduğuna dikkat çekilmektedir (McBee, 2015). Formal roller öğretmen liderliğiyle ilişkili olabilir ama öğretmen liderliği formal rollerin ötesinde daha kapsamlı bir kavram olarak görülmektedir (Harris, 2005; Helterbran, 2010; Jackson, Burrus, Basset ve Roberts, 2010). Öğretmen liderliğinin kavramsallaştırılmasındaki tüm bu tartışmalar sürerken Nyugen, Harris ve Ng (2019) öğretmen liderliğini “öğretim ile liderliğin bütünleşmesi” (s.61) olarak betimleyerek, belki de öğretmen liderliği kavramının en açık ve güçlü tanımlarından birini yapmışlardır. Öğretmen liderliğine ilişkin bu özelliklerden yola çıkarak, öğretmen liderliğinin sınıf içine ilâve olarak sınıf dışı rolleri; eğitimsel rollere ilâve olarak, yönetim ve liderlik rollerini; formal rollere ilâve olarak informal rolleri kapsayan bir kavram olduğu söylenebilir. Bunun nedeni sınıf içi eğitimi iyileştirmeye yönelik arayışlarının, öğretmenleri sınıf ve hatta okul ortamı dışına yayılan çalışmalara sevk etmesidir. Diğer bir ifadeyle sınıf ortamında nitelikli eğitim ortamı oluşturmak

isteyen öğretmenler, bunu gerçekleştirebilmek için sınıf dışında pek çok iş ve işlem yapmak durumunda kalmaktadırlar. Dolayısıyla bu sürecin öğretmenleri eğitimsel rollerinin ötesinde girişimlerde bulunmaya ve okul topluluğunun diğer üyelerini etkilemek için liderlik yapmaya yönelttiği ve hatta bir anlamda zorladığı söylenebilir. Öğretmenler bu süreçte formal olarak tanımlanması mümkün olmayan ve bir anlamda öyle olması da gerekli olmayan bir çok konuda inisiyatif almakta, diğer bir ifadeyle informal liderlik rolleri sergilemektedirler. İşte tüm bu genişlemiş öğretmenlik rollerinin öğretmen liderliği olarak adlandırıldığını söylemek mümkündür.

Öğretmen liderliği kavramının önceki paragraflarda ortaya konulan özellikleri, kavramın halen popülerliğini ve önemini korumasının tesadüfi olmadığını ortaya koymaktadır. Öğretmen liderliği, eğitimde değişim ve reform çabalarına sağlayabileceği katkılar ile sistem düzeyinde; öğretmenin kendi sınıfının ve öğretimin ötesinde okula ilişkin ilave eğitsel ve yönetsel rol ve sorumluluklar üstlenmesine olanak sunarak okul düzeyinde ve öğretmenleri mesleki gelişimine imkân tanınması ve öğretim süreçlerini geliştirmeye teşvik etmesi açısından sınıf düzeyinde katkı sağlayabilecek bir kavramdır (Kurt, 2016). Dolayısıyla okullarda öğretmen liderliğinin desteklenmesi ve geliştirilmesinin sağlayacağı önemli avantajlar söz konusudur.

Öğretmen liderliğine ilişkin yapılan önceki çalışmalarda, okul bağlamında öğretmen liderliğiyle ilişkili olan pek çok etmen ortaya konulmuştur. Katzenmeyer ve Moller (2013) okullarda öğretmen liderliğinin gelişimini ve sürdürülmesiyle ilişkili etmenleri üç ana başlıkta toplamıştır. Bunlar (1) okuldaki paydaşlar arasında gerçekleşen ilişkiler, (2) okulun örgütsel yapısı ve (3) okul müdürünün eylemleridir. Wenner ve Campbell (2017) ise saha araştırmalarına dayalı olarak gerçekleştirdiği kapsamlı meta analiz çalışmasında öğretmen liderliğiyle ilişkili faktörlerin dört tema oluşturduğunu ileri sürmüştür. Bunlar (1) lider öğretmenler için eğitim ve destek, (2) okul yönetiminin desteği, (3) okul iklimi ve öğretmen liderlerin işlerini daha iyi yapmalarına izin veren yapısal faktörler ve (4) öğretmenlerin yeni sorumluluklarının açık olarak ortaya konması ve tanınmasıdır. Başka araştırmacılar tarafından da okulun kültürel ve yapısal özelliklerinden öğretmenlerin kişilik özelliklerine kadar birçok etmenin öğretmen liderliğinin ortaya çıkması, sürdürülmesi ve başarılı olmasında etkili olduğu ortaya konmuştur (Fairman ve McKenzie, 2012; Nyguen, Harris ve Ng; 2019, Schott, Roekel ve Tummer, 2020; Suranna ve Moss, 2000). Görüleceği üzere okul müdürlerinin liderliği ve okulun kültürel ve yapısal özellikleri öğretmen liderliğiyle ilişkili konuların başında gelmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada, öğretmen liderliğinin okul müdürlerinin liderliği ve okulun öğrenen örgüt olarak işlev görme kapasitesiyle nasıl bir ilişki sergilediği ortaya konmaya çalışılmıştır.

Liderlik ve Öğretmen Liderliği

Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve davranışlarının, öğretmen liderliğiyle ilişkileri birçok araştırma sonucunda ortaya konulmuştur. Okul müdürlerinin okulun tüm paydaşlarının öğrenmesinin artırılmasına önem vermesi, okulda işbirlikçi ve güvenli bir çalışma ortamı oluşturması, karar süreçlerine öğretmenlerin katılmalarına imkân sağlaması ve öğretmenlerin risk almalarına imkân veren bir destekleyici bir okul iklimi sunması gibi çeşitli yollarla, öğretmen liderliğinin ortaya çıkması ve gelişmesini olumlu yönde etkilemektedir (Barth, 2001; Bellibaş, Gümüş ve Kılınç, 2019, Kurt, 2016, Nyguen, Harris ve Ng, 2019; Wenner ve Campbell, 2017).

Mangin (2007) öğretmen liderliği ile okul müdürünün liderlik davranışları arasındaki ilişkinin, (1) müdürlerin yönetsel ve eğitimsel bilgi düzeyi ve (2) öğretmenlerle etkileşim kurabilme düzeyi olmak üzere iki ana özellik ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Buna göre okul müdürlerinin daha yüksek bilgi ve etkileşim düzeyi, öğretmen liderliği için daha fazla destek ortaya çıkarmakta iken, daha az bilgi ve

etkileşim ise destek eksikliğine neden olabilmektedir. Öğretmen liderliğinin, öğretmenlerin kişisel ve mesleki yetkinlik ve rollerini yüksek düzeyde artırdığı göz önüne alınırsa, okul müdürlerinin de kendi bilgi ve davranış repertuarını geliştirmeye ihtiyaç duyması kaçınılmaz hâle gelmektedir. Dolayısıyla, okul müdürlerinin öğretmenlerin genişleyen mesleki yeterlikleri ile barışık olmaları gereklidir. Aksi takdirde okul müdürlerinin öğretmenleri etkileyebilme potansiyelini kaybetme tehlikesiyle karşı karşıya gelebileceği belirtilmektedir (Lashway, 1998). Diğer yandan okul yöneticileri bireysel olarak liderlik kapasitelerini ne kadar güçlendirirlerse güçlendirsinler, günümüzde okulların karşılaştıkları zorlukların okul yöneticilerinin merkezinde olduğu bir yönetim veya liderlik anlayışıyla çözülmesi mümkün görünmemektedir. Eğitimsel liderlik kavramsallaştırmalarının müdür merkezli olmaktan uzaklaşıp daha katılımcı liderlik uygulamalarını da kapsayan şekilde genişlediği vurgulanmaktadır (Kılınç ve Gümüş, 2021; Gümüş, Bellibaş, Esen ve Gümüş, 2018). Bu anlamda okullarda liderlik paylaşılan ve katılımcı bir yapıya bürünmektedir. Barth (2001) tarafından vurgulandığı gibi artık okul müdürlerin lider yaratan lider veya liderlerin lideri olması beklenmektedir.

Okullarda öğretmen liderliğinin geliştirilmesinin gerekliliği ve sağlayacağı avantajlara ilişkin yeterli kanıtın olduğunu söylemek mümkün olmakla birlikte, okulların mevcut yönetsel uygulamaların, yapıların ve kültürün bazı açılardan öğretmen liderliğini engelleyici karakteristikler barındırdığı bir gerçektir (Katzenmeyer ve Moller, 2013; Mangin, 2005). Söz konusu karakteristiklerin, aynı zamanda okul yöneticilerinin de liderlik kapasitelerini geliştirmelerinin ve okula dayalı yenilik girişimlerini gerçekleştirmelerinin önünde engel oluşturmaktadır. Katzenmeyer ve Moller (2013) hiyerarşik kontrolün, yöneticileri (okul müdürleri) çalışanlardan (öğretmenler) ayırdığı eğitim sistemlerinde öğretim geliştirilemeyeceğini vurgulamakta ve liderliğin okul toplumunun bir parçası olması gerektiğini belirtmektedir. Okulların mevcut yapıları iş birliği ve profesyonel bir çalışma ortamı sağlamak yerine, öğretmenleri birbirinden ayırarak ve zamanlarını bölerek aralarına mesleki açıdan bir mesafenin girmesine neden olabilmektedir. Hâlihazırda birçok okul, öğretmenlere müfredatı sadakatle takip etmeleri beklendiği için yukarıdan aşağıya bir liderlik modelini benimsemiştir. Kwan ve Lee (2015) okul müdürlerinin liderlik kapasitelerinde gelişme olmasına rağmen, halen okul yöneticilerinin, öğretmenler dâhil okullardaki diğer çalışanları liderlik fırsatlarından dışlama eğiliminde olduklarını araştırması sonucunda ortaya koymuştur. Lee ve Ip (2021) tarafından Çin'de yapılan çalışmada, eğitimciler arasında profesyonel hiyerarşi ve eşitsizliğin küresel bir fenomen olduğuna vurgu yapılmıştır. Öğretmenlerin çeşitli eğitimler veya projeler aracılığıyla öğretmen liderliği becerileri geliştirmelerine rağmen, bu yetkinlikler okul liderleri tarafından liderlik olarak tanınmayabilmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir araştırmanın bulguları da bazı okul liderlerinin öğretmenlerinin rolünün sınıfa ait olduğuna inanmakta ısrar ettiğini vurgulamaktadır (Muijs, Chapman ve Armstrong, 2013). Dolayısıyla öğretmenler halen öğretme yetenekleriyle kabul görmektedirler ancak bu durum onların lider olarak tanındığı anlamına gelmemektedir (Lee ve Ip, 2021).

Cisneros-Cohernour (2021) eğitim bakanlığı yetkililerinin, müdürlerin ve müfettişlerin, piramidal bir liderlik tarzını sürdürerek, öğretmenlerin özerkliğini ve yenilik motivasyonunu sınırladığını belirtmektedir. Bunun nedeninin yöneticilerin pozisyonları için hazırlıklarının ve yetkinliklerinin eksikliği olduğu vurgulanmakta ve bu eksikliklerin öğretmen profesyonelliğini ve liderliğini olumsuz etkilediğine işaret edilmiştir. Dolayısıyla eğitim yöneticinin liderlik tarzı ve yöneticilik öncesinde görevlerine hazırlayıcı eğitimlerin onlara kazandırdığı yetkinlik düzeyinin öğretmen profesyonelliğini ve liderliğini etkileyen bir değişken olduğu vurgulanmıştır. Bu anlamda öğretmen liderliğinin gelişebileceği bir okul ortamı oluşturulabilmesi için öğretmenler gibi okul müdürlerinin de alışılmışın ötesine gidebilmelerine ihtiyaç vardır. Çünkü öğretmen liderlerin daha iddialı olma, risk almaya, daha fazla örgütsel sorumluluklar almaya, yeni amaçlar keşfetmeye teşvik

edilmesi ve cesaretlendirilmesi önemlidir. Bu kapsamda, öğretmen liderliğinin gelişmesi için okul yöneticilerinin daha işbirlikçi ve destekleyici olmaları, öğretmenlere özerklik sağlamaları, destekleyici bir okul iklimi oluşturmaları ve herkesin okulun sorunlarıyla ilgilendiği bir okul kültürü oluşturmak olduğu belirtilmektedir (Beauchum ve Dentith, 2004; Wenner ve Campbell, 2017).

Liderlik stilleri açısından bakıldığında okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik, dağıtımçı liderlik, öğrenme merkezli liderlik gibi çeşitli liderlik stillerinin öğretmen liderliğiyle ilişkisini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Bektaş, Kılınc ve Gümüş, 2020; Can, 2006; Kurt, 2016; Pate, James ve Leech, 2005). Yine öğretmenleri yetkilendiren, yenilikçi olan, işbirliğine önem veren okul yöneticilerinin öğretmen liderliğini olumlu etkilediği araştırmaların sonucunda ortaya konmuştur (Korach ve Agans, 2011; Orphanos ve Orr, 2014). Tüm dünyada sürekli artan hesap verebilirlik gereksinimlerinin ortasında olan ve sürekli değişen okul sisteminde, okul müdürlerinin kahramanca veya hiyerarşik olarak nitelenen liderlik tarzları, örgütsel kapasiteyi geliştirdiği iddia edilen daha kapsayıcı ve işbirlikçi liderlik modelleri karşısında varlık alanını kaybetmektedir (Liu, 2020). Bu anlamda özellikle okuldaki öğretimin gelişimine odaklanan ve öğretmenleri de bu sürece katmaya önem veren okul liderlerinin öğretmen liderliğinin ortaya çıkmasını ve güçlenmesini sağlamada olumlu etkilerinin olduğu söylenebilir.

Öğrenen Örgüt ve Öğretmen Liderliği

Örgütsel öğrenme, okul değişim süreçlerinde kritik bir bileşen olarak kavramsallaştırılmıştır (Leithwood, Jantzi ve Steinbach, 1995). Değişim taleplerine etkili bir şekilde cevap verebilen, okullarda eğitimsel faaliyetlerin niteliğini sürekli geliştiren, öğretmenlerin mesleki doyumunun yüksek olduğu ve öğrenci başarısının yüksek olduğu okulların öğrenen örgüt olarak işlev gören okullar olduğunu ortaya koyan pek çok araştırma mevcuttur (Admiraal, Schenke, Jong, Emmelot ve Slight, 2021; Kurland ve Hasson-Gilad, 2015; Schechter ve Quadach, 2012; Silins ve Mulford, 2002).

Öğrenen organizasyonlar olarak işlev gören okullar, tüm paydaşların işbirliği içinde ve sürekli olarak öğrenmelerine ve öğrendiklerini uygulamalarına olanak sağlayan okullardır (DuFour, DuFour, Eaker ve Karhanek, 2004; Schechter ve Quadach, 2012; Silins, Mulford ve Zarrins, 2002). Öğrenen örgüt olarak işlev gören okulların öğretme ve öğrenme hakkındaki bilgileri toplu olarak işleme, anlama ve kullanabilme yeteneği, üyelerin sürekli ve kolektif öğrenmesini kolaylaştıran yapılar ve süreçler geliştirilmesi ile mümkün olmaktadır (Schechter ve Atarchi, 2014). Kools ve Stoll (2016) topluluk perspektifini öğrenen organizasyon olarak okul kavramının en önemli boyutu olarak nitelmişlerdir. Bu bağlamda, okulların öğrenen örgüt olarak işlev görmeleri, okuldaki tüm paydaşların öğretme ve öğrenme hakkındaki bilgileri toplu olarak işleme, anlama ve uygulama yeteneklerine bağlı olmaktadır (Schechter ve Quadach, 2012; Silins vd., 2002). Dolayısıyla, örgütsel öğrenme, okuldaki öğretmenlerin birbiriyle bağlantılı olmayan bireysel öğrenmeleri veya bireysel öğrenmelerinin toplamından ibaret değildir. Bunun ötesinde, örgütsel öğrenme, örgütsel bilgiyle sonuçlanan sosyal etkileşimin sonucunda meydana gelir ve okulun kolektif bilgeliğinin bir işlevi olarak nitelendirilmektedir (Hanson, 2001; Marks ve Louis, 1999).

Stoll ve Kools (2017) tarafından öğrenen organizasyonlar olarak okullara ilişkin kapsamlı literatür incelemesinde, öğrenen örgüt olarak okullarda kolektif çabaların odaklandığı yedi ana boyut ortaya koymuşlardır. Bunlar (1) tüm öğrencilerin öğrenmesine odaklanan bir vizyon geliştirmek ve paylaşmak; (2) tüm personel için sürekli öğrenme fırsatları yaratmak ve desteklemek; (3) ekip hâlinde öğrenmeyi ve personel arasında işbirliğini teşvik etmek; (4) bir araştırma, yenilik ve keşif kültürü oluşturmak; (5) bilgi toplama, paylaşma ve öğrenmeyi bütünleştiren sistemlere sahip olmak, (6) dış

çevreden veya dış çevre ile birlikte öğrenme ve (7) öğrenen liderliğin modellenmesi ve geliştirilmesi olarak sıralanmıştır. Öğrenen örgüt olarak işlev gören okulların yukarıda sıralanan niteliklerinin, öğretmen liderliğinin de gelişimini destekleyecek bir okul ortamı oluşturmasının muhtemel olduğu söylenebilir. Bu nedenle bu çalışmaya okulların öğrenen örgüt olma durumu da dâhil edilmiş ve öğretmen liderliği ile ilişkisi araştırılmıştır.

Araştırma Bağlamı

1991 yılından sonraki dönemde bağımsız bir ülke olarak, Kazakistan'ın topyekün bir reform sürecine girdiğini söylemek mümkündür (Janenova ve Knox, 2019). Bu kapsamda eğitim alanında da ciddi bir reform girişimlerinin başladığını ve sürdürüldüğünü söylemek mümkündür (Karabassova, 2021; Katsu, 2014; Qanay, Courtney, Nam, 2021). Kazakistan, eğitim sistemini reform etme konusunda orta Asya'daki ülkeler arasında en istekli ve kararlı ülkelerden biri olarak tanımlanmaktadır (Katsu, 2014). Kazakistan eğitim sisteminde, ilköğretimden yükseköğretime kadar tüm düzeylerdeki yenilik girişimlerinin Batılı ülkelerle işbirliğine önem verilen uluslararası nitelikli girişimler olması dikkat çekici bir karakteristik olarak değerlendirilebilir.

Kazakistan eğitim sisteminin reforme edilmesine yönelik araştırmalarda ortaya konulan başlıca sorunlar arasında eğitim sisteminin merkezîyetçi ve hiyerarşik niteliğinin baskın olması; okullarda kullanılan öğretim yöntemlerinin yenilikçi olmaması; eski ve alışılmış öğretim uygulamalarının kullanımının yaygın olarak sürmesi ve öğretmenlerin yetki alma, okul müdürlerinin ise yetkilendirme konusunda çekimser olması gibi sorunlar yaygın olarak sıralanmıştır (Frost, Firmyar, Yakkavets ve Bilyabov, 2014; Kopeyeva, 2019; McLaughlin, McLellan, Fordham, Chamdler-Grevatt, ve Daubney, 2014; Qanay vd., 2021; Yakavets, Frost ve Khoroshash, 2017; Yakavets, 2016). Bu araştırmamızda ele aldığımız öğretmen liderliği kavramı ve onunla ilişkisi araştırılan liderlik stilleri ve öğrenen örgüt değişkenlerinin tüm bu sorunların çözümlenmesinde oldukça kilit öneme sahip kavramlar olduğunu söylemek mümkündür. Kazakistan, Sovyet döneminde uzun yıllar merkezîyetçi, bürokratik ve yukarıdan aşağıya yönetim sistem ve uygulamalarının hâkim olduğu bir eğitim sisteminin eski alışkanlıklarını göreceli olarak da olsa sürdürmektedir (Frost vd., 2014; Kopeyeva, 2019; Qanay ve diğerleri, 2019). Kazakistan Eğitim ve Bilim Bakanlığı'nın (EBB) modern ve rekabetçi bir eğitim sistemi kurma yönündeki çabalarında okula merkezli politikaların önemli bir yer tuttuğu belirtilmektedir (OECD, 2019). Diğer bir ifadeyle, Kazakistan eğitim sisteminin okulların kapasitesini güçlendirme yönünde ciddi çabalar harcanmaktadır. Eğitim reformlarının en kritik unsuru olarak kabul edilen öğretmenlerin (Evan, 1996; Fullan, 2014), Kazakistan'ın eğitim reformlarında da ön planda olması beklenen bir durumdur. Öğretmen liderliği kavramının ise, eğitim reformlarında öğretmenlerden beklenen rolleri büyük ölçüde kapsayan bir kavram olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir (Harris, 2005; Katzenmeyer ve Moller, 2013). Bu araştırmada öğretmen liderliğiyle ilişkisi ele alınan öğrenen örgüt kavramı ve yine okul müdürlerinin liderliği de okulların kapasitesini güçlendirerek eğitim sisteminin reforme edilmesinde kritik öneme sahiptir. Bu çalışma ile okulların öğrenen örgüt olma kapasiteleri ve okul müdürlerinin liderliğinin öğretmen liderliğine etkisine ilişkin ortaya konulacak bulgular, Kazakistan'ın eğitim reformlarına ilişkin mevcut çabaların değerlendirmesi için katkı sunma potansiyeline sahiptir. Nitekim doğrudan öğretmen liderliğiyle ilgili Kazakistan bağlamında yapılan çalışmaların olduğu görülmektedir. Örneğin Qanay ve diğerleri (2021) ve Qanay ve diğerleri (2019) okullarda öğretmen liderliğini geliştirilmesine yönelik olarak öğretmen liderliği eğitimi ve okula dayalı yönetim uygulamalarında projelerin etkililiğini değerlendirmişlerdir. Bu araştırmaların sonuçları düzenlenen eğitimlerin ve okul uygulamalarının başarılı sonuçlar ortaya çıkardığını, özellikle öğretmenlerin uygun çalışma koşulları sağlandığında öğretmen liderliği davranışları sergileme

konusunda istekli olduklarını ve bu çerçevede kapasitelerini geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Ayubayeva (2018) ise öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin işbirlikçi uygulamaların etkili olduğunu ortaya koymuştur. Buna karşılık Sovyet veya paternalistik kültürün etkilerinin halen okul müdürlerinin ve öğretmenlerin yenilikçi uygulamalara adapte olması önünde direnç oluşturduğunu ortaya koyan çalışmalarda mevcuttur (Yakovets, 2016). Dolayısıyla öğretmen liderliğinin gelişimi okul koşullarına bağlı olmanın yanı sıra, toplumsal ve kültürel koşullarla da ilişkili görünmektedir. Nitekim merkezîyetçi yapıya dayalı yönetim uygulamalarının yaygın olduğu Çin, Tayvan, Hon Kong gibi ülkelerde öğretmen liderliğinin gelişmesinin önünde benzer engeller olduğundan söz edilmektedir (Lee ve Ip, 2021; Liu, 2020). Öğretmen liderliği kavramsallaştırmasının Batı temelli olmasının oluşturduğu sınırlılık da ayrıca bir çok çalışmada vurgulanmış ve farklı kültürlerde öğretmen liderliği kavramının araştırılmasının öğretmen liderliği kavramının tartışmalı yönlerinin açıklığa kavuşturulması ve geliştirilmesi açısından gerekli olduğu pek çok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır (Nguyen, Harris ve Ng, 2019; Webber, 2021; Lee ve Ip, 2021; Liu, 2020). Tüm bu araştırma sonuçları göz önüne alındığından öğretmen liderliği ile okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve okulların öğrenen örgüt özelliklerine sahip olması arasında ilişkiyi araştırmak anlamlı bir araştırma konusu hâline gelmektedir. Öğretmen liderliğinin, okul yöneticilerinin liderlik kapasiteleri ve okulun öğrenen örgüt olma durumuyla nasıl bir ilişki sergilediğinedair sonuçların, hem kuramsal hem de uygulama açısından oldukça önemli doğurgularının olabileceği düşünülmektedir. Bu amaçla oluşturulan araştırma soruları aşağıda sıralanmıştır.

Kazakistan'ın Türkistan ili ortaokullarındaki görev yapan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre;

1. Öğretmenlerin öğretmen liderliği sergileme düzeyleri, okul müdürlerinin liderlik stilleri ve görev yaptıkları okulların öğrenen örgüt olma düzeyi nasıldır?
2. Öğretmenlerin öğretmen liderliği sergileme düzeyleri, okul müdürlerinin liderlik stilleri ve okulun öğrenen örgüt olma durumu arasında ilişki var mıdır?
3. Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve okulların öğrenen örgüt olma durumları ile öğretmen liderliğini açıklamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada okul müdürünün liderlik stili ve okulların öğrenen örgüt olma düzeyinin ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderliği ile ilişkisi olup olmadığının incelenmesi amaçlandığından, araştırma deseni ilişki tarama modeli olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda ele alınan araştırma modelinde, öğretmen liderliği bağımlı değişken, okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğrenen örgüt değişkenleri bağımlı değişkenler olarak yer almıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, Kazakistan'ın Türkistan bölgesindeki resmi ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma örnekleme random (rastgele) örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu kapsamda Kazakistan'ın Türkistan bölgesindeki 20 okulda görev yapan 123'ü okul yöneticisi ve 512'si öğretmen olmak üzere toplam 635 katılımcı araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Katılımcıların %83.2'si kadın, %16.8'si erkek katılımcılardan oluşmaktadır. Katılımların %19.4'ü okul yöneticisi, %80.6'sı öğretmenlerden oluşmaktadır.

Etik Bildirim

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'nun 23.09.2019 tarih ve E.116782 sayılı onayı ile gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri Öğretmen Liderliği Ölçeği, Öğrenen Örgütlerin Boyutları Ölçeği, Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği olmak üzere üç ayrı ölçek kullanılarak toplanmıştır. Bu ölçeklerin Kazakistan'da uygulanabilmesi için bu çalışma kapsamında uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Uyarlama çalışmalarında Behling ve Law (2019) tarafından belirtilen uyarlama prosedürleri takip edilmiştir. Ölçekler ve uyarlama çalışmalarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen Liderliği Ölçeği

Öğretmen Liderliği Ölçeği (ÖLÖ) Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilmiştir. ÖLÖ, beşli Likert tipi 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin orijinal yapısı; kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Kazakistan'da uygulanabilmesi için uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışması için öncelikle Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmış ancak yeterli uyum değerleri elde edilememiştir. Bu nedenle ölçeğin Kazakistan bağlamında nasıl bir faktör yapısı oluşturduğunun belirlenmesi için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Bu kapsamda yapılan analizler sonucunda ölçeğin tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Tek boyutlu ölçeğin açıkladığı varyans %28.48'dir. Ölçeğe güvenilirliğine ilişkin olarak hesaplanan Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı .89'dur.

Öğrenen Örgütlerin Boyutları Ölçeği

Öğrenen Örgütlerin Boyutları Ölçeği Marsick ve Watkins (2003) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, beşli Likert tipinde 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; bireysel düzeyde öğrenme, örgütsel düzey öğrenme ve takım veya grup düzeyinde öğrenme olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin bu çalışma kapsamında yapılan uyarlama çalışmaları sonucunda tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Geçerlik çalışmalarında ilk olarak DFA ile başlanmış ancak kabul edilebilir uyum değerleri ortaya çıkmamıştır. Bu nedenle ölçeğin Kazakistan bağlamında nasıl bir faktör yapısı oluşturduğu AFA ile belirlenmiştir. AFA sonucunda ölçeğin tek boyutlu olduğu belirlenmiştir. Tek boyutlu ölçeği açıkladığı toplam varyans %32, güvenilirlik katsayısı ise .89 olarak hesaplanmıştır.

Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği

Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği, Lambert (2003) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 6 alt boyutu ölçen, beşli Likert tipi 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışması için yapılan DFA sonucunda yeterli uyum değerleri ortaya çıkmadığı için, ölçeğin yapı geçerliği AFA ile ortaya konulmuştur. AFA sonucunda ölçeğin iki faktörlü bir yapı gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğin birinci alt boyutunun açıkladığı varyans %27.7 iken ikinci alt boyutun açıkladığı varyans %34 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik analizi için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı birinci boyut için .82 ikinci boyut için .77 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin birinci boyutu yenilikçi okul liderliği, ikinci boyutu öğretimsel liderlik olarak adlandırılmıştır.

Veri Analizi

Verilerin analizi SPSS 15.00 istatistik paket programları kullanılarak yapılmış ve iki ardışık aşamada takip edilmiştir. Birinci aşamada veriler eksik değer, aykırı değer, normallik, çoklu değişme

açısından incelenmiş, böylece verilerin yapılan analiz tekniklerinin önkoşulu olan sayıltıları karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir. Bu aşamayı takiben ise araştırmanın alt problemlerine ilişkin sonuçların ortaya konmasına yönelik istatistiksel teknikler kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiler, Pearson Korelasyon Analizi yapılarak test edilmiştir. Öğretmen liderliğinin, liderlik stilleri ve okulun öğrenen örgüt olma durumu değişkenleri tarafından ne düzeyde açıklandığı ise Çoklu Resresyon Analizi ile hesaplanmıştır.

Bulgular

1. Öğretmen Liderliği, Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Öğrenen Örgüt Değişkenlerine İlişkin Katılımcıların Algıları

Tablo 1. Öğretmen Liderliği, Liderlik Stilleri ve Öğrenen Örgüt Değişkenlerine İlişkin Katılımcıların Algıları

Değişkenler	N	\bar{x}	S	En Düşük	En Yüksek
Öğretmen liderliği	635	4.40	.35	3.24	5.00
Yenilikçi okul liderliği	635	4.51	.37	3.00	5.00
Öğretimsel liderlik	635	4.32	.40	2.80	5.00
Öğrenen okul	635	4.36	.41	2.71	5.00

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların öğretmen liderliği, liderlik stilleri ve öğrenen okul algılarına ilişkin puanları yüksek düzeydedir. Araştırmada ele alınan dört değişkene ilişkin puanlarının oldukça yakın olduğu görülmektedir. Katılımcıların yenilikçi okul liderliği algısı diğer değişkenlere göre daha yüksek çıkmıştır ($x = 4.51$). Buna karşılık öğretimsel liderlik algısına ilişkin ortalama değeri diğer boyutlardan daha düşüktür ($x = 4.36$). Katılımcıların araştırmada ele alınan değişkenlere ilişkin algılarının yüksek düzeyde olması önemli bir bulgudur. Ayrıca yenilikçi okul liderliği algısının diğer boyutların yanı sıra, öğretimsel liderlikten de daha yüksek düzeyde algılandığının ortaya konulması da oldukça önemli bir bulgudur. Bu bulgu Türkistan’daki ortaokullarda öğretmen liderliği ve öğretmen liderliğinin gelişmesi için önemli olan yenilikçi liderlik ve öğretimsel liderlik stilleri ile okulların öğrenen örgüt olarak işlev görmesi açısından, bu okullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin oldukça iyimser olduklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

2. Öğretmen Liderliği, Öğrenen Okul ve Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Arasında İlişkiler

Tablo 2. Öğretmen Liderliği, Liderlik Stilleri ve Öğrenen Örgüt Değişkenleri Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	Öğretmen liderliği	Yenilikçi okul liderliği	Öğretimsel liderlik	Öğrenen okul
Öğretmen liderliği	1.000	.72	.58	.59
Yenilikçi okul liderliği		1.00	.56	.55
Öğretimsel liderlik			1.00	.59
Öğrenen okul				1.00

Korelasyonlar 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Araştırma incelenen değişkenler arasındaki ilişki katsayıları Tablo 2’de verilmiştir. Buna göre, araştırmada yer alan tüm değişkenler arasında olumlu yönde, orta veya yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki vardır. Öğretmen liderliği ile en yüksek düzeyde ilişkili olan değişken yenilikçi okul liderliğidir ($r = .72$). Öğretmen liderliği ile öğrenen okul ($r = .59$) ve öğretimsel liderliğin ilişki düzeyi ($r = .58$) orta düzeydedir ve birbirine oldukça yakındır. Öğretmen liderliği ile en yüksek ilişkinin yenilikçi liderlik stili arasında olması ve bu ilişki düzeyinin öğretimsel liderlikten yüksek olması oldukça önemlidir.

Yenilikçi okul liderliğinin, öğretmen liderliği ile ilişkisinin öğrenen örgüt değişkeninin de daha yüksek olması oldukça dikkat çekici bulgulardır.

3. Öğrenen Okul ve Okul Müdürlerinin Liderlik Stillерinin, Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğini Açıklama Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 3.Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Öğrenen Örgüt Değişkenlerinin Öğretmen Liderliğini Yordama Durumuna İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler*	B	Sh	β	t	p
(Constant)	.954	.120		7.936	.000
Öğrenen okul	.438	.028	.508	15.562	.000
Yenilikçi okul liderliği	.163	.032	.171	5.079	.000
Öğretimsel liderlik	.185	.029	.211	6.312	.000
R= .77R ² = .59F (3-631)= 304.607p= .000					

*Yordanan değişken "Öğretmen Liderliği"

Tablo 3'te görüldüğü üzere, öğrenen okul, yenilikçi okul liderliği ve öğretimsel liderlik algılarının öğretmen liderliğini yordadığını gösteren regresyon modeli anlamlıdır (F(3-631)= 320.607, p=.000). Öğrenen okul, yenilikçi okul liderliği ve öğretimsel liderlik algıları, öğretmen liderliği algısındaki toplam varyansın %59'unu açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin öğretmen liderliği üzerindeki görelî önem sırası şöyledir: öğrenen okul ($\beta=.51$), öğretimsel liderlik ($\beta=.21$), yenilikçi okul liderliği ($\beta=.17$). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, öğrenen okul, yenilikçi okul liderliği ve öğretimsel liderlik değişkenlerinin öğretmen liderliği değişkeninin anlamlı düzeyde yordayıcıları olduğu görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada okul müdürlerinin liderlik stilleri, örgütsel öğrenme ve öğretmen liderliğine ilişkin mevcut durumun ve bu değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu kapsamda Kazakistan'ın Türkistan ilindeki ortaokullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur.

Katılımcıların görüşlerine göre Türkistan'daki ortaokullarda, öğretmenlerin sergiledikleri öğretmen liderliği davranışları, okul müdürlerinin yenilikçi liderlik ve öğretimsel liderlik davranışları ve görev yaptıkları okulların öğrenen okul olma nitelikleri yüksek düzeydedir. Okul müdürlerinin özellikle yenilikçi okul liderliği stiline ilişkin katılımcıların algıları oldukça yüksek düzeydedir. Quanay, Courtney ve Nam'ın (2021) dikkat çektiği üzere, Sovyet sonrası ülkelerde, liderliğin bir yenilik veya kapasite geliştirme aracı olarak görülmesine ilişkin anlayış, Batılı ülkelere göre oldukça düşük düzeydedir. Bunun nedeninin Sovyet öncesi aşırı merkeziyetçi ve hiyerarşik kamu yönetimi ve kültüründen kaynaklandığı belirtilmektedir (Frost vd., 2014, Jenanova ve Knox, 2019). Buna karşılık, araştırmamızın sonucunda tüm liderlik türlerine ilişkin algıların yüksek çıkması, bu anlayışın olumlu yönde değiştiğine ilişkin bir kanıt olarak kabul edilebilir. Öğretmen liderliğine, okul yöneticilerinin liderlik stillerine ve öğrenen örgüte ilişkin anlayışın gelişmesinde Kazakistan Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından kurulan Mükemmellik Merkezi tarafından okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kapasitelerini artırmaya yönelik uygulanan hizmet içi eğitim programlarının ve Kazakistan'da Öğretmen Liderliği girişimi (Qanay vd., 2019) gibi uluslararası projeler kapsamında yapılan eğitimler ve uygulamaların olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Nitekim Qanay ve meslektaşlarının (2021) yaptıkları araştırma sonucunda Kazakistan Öğretmen Liderliği projesine katılan öğretmenlerin

öğretmen liderliğine bakışlarının, bu eğitime katılmayan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşımlardır.

Araştırmada öğretmen liderliğinin araştırmada ele alınan değişkenlerin tümüyle orta veya yüksek düzeyde ilişkili olduğu yapılan korelasyon analizi sonucunda ortaya çıkmıştır. Öğretmen liderliği ile en yüksek düzeyde ilişki yenilikçi okul liderliği arasında olmuştur. Yenilikçi liderliğin öğretmen liderliği ile ilişkisinin hem öğretimsel liderlikten hem de öğrenen örgüt değişkenlerinden daha yüksek düzeyde çıkması oldukça dikkat çekici bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Okul müdürlerinin yenilikçi okul liderliği uygulamalarının öğretmenlerin de daha fazla öğretmen liderliği sergilemesine imkân tanıyan bir okul ve eğitim ortamı yaratması söz konusu olabilir. Öğretmen liderliği öğretimsel liderlik ile de anlamlı düzeyde ilişkilidir. Öğretimsel liderlik, okul müdürlerinin öğrencilerin eğitime ve başarısına yönelik liderlik uygulamasının öğretmenlerin de eğitim öğretim sürecinde kendi rollerine daha fazla odaklanabilme ve önem vermesine imkân tanıdığı için öğretmen liderliğini teşvik etmesi beklenen bir sonuç olarak nitelenebilir. Diğer yandan okul müdürlerinin öğretimsel liderliğin, öğretmen liderliğiyle ilişkisinin yenilikçi okul liderliğinin ilişki düzeyinden daha düşük çıkması dikkat çekicidir. Bu sonuç, öğretmen liderliğinin gelişmesi için okul yöneticilerinin sadece öğretimsel liderlik rolleri ile sınırlı kalmamaları ve daha yenilikçi olmalarının önem kazandığının bir kanıtı olarak kabul edilebilir. Nitekim okulların mevcut sorunlarının çözümlenmesinde yenilikçi okul ortamına ve yenilikçiliderlik stillerine ön plana çıktığına ilişkin araştırma sonuçları mevcuttur (Beycioğlu ve Aslan, 2007; Korach ve Agans, 2011; Orphanos ve Orr, 2013). Öğretmen liderliği ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki olumlu ilişkiyi ortaya koyan sonuçlar önceki araştırmaların sonuçlarıyla tutarlıdır (Bellibaş vd., 2019; Ciscernos-Cohernour, 2021; Duyar, Gümüş ve Bellibaş, 2013; Kurt, 2016; Sheppard, Hurley ve Dibbon, 2010). Bu araştırmaların sonuçları öğretmenlerin karar süreçlerine katılımına izin veren, öğretmeleri liderlik rolü üstlenmeye teşvik eden ve destekleyen, öğretmenler arasında işbirliğini teşvik eden okul müdürlerinin öğretmen liderliğinin gelişmesine imkân sağladığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen algıları, öğrenen örgüt algıları ile de orta düzeyde ilişkilidir. Okulun öğrenme kapasitesinin yüksek olmasının öğretmenlerin görev yaptıkları okul ortamının gelişmesi ve onları eğitim-öğretimde daha elverişli bir ortamda görev yapmaları anlamına gelmektedir. Diğer yandan, okul müdürlerinin yenilikçi liderlik stiline öğretmen liderliğiyle ilişkisinin, kurumsal düzeyde bir değişken olan örgütsel öğrenmeden daha yüksek çıkması oldukça önemlidir. Bu sonuç okulların öğrenen örgüt niteliğinin yeterince gelişmemiş olmasından, öğretmen liderliğine okul yöneticilerinin yenilikçi ve katılımcı liderlik stillerinin daha yüksek ilişkili olarak algılanmasına neden olmuş olabilir. Bu anlamda okul yöneticilerinin liderliğinin kurumsal kapasitelerin yeterince güçlü olmadığı bağlamlarda öneminin daha da arttığı anlamına geliyor olabilir.

Öğretmen liderliğinin öğrenen örgüt, yenilikçi okul liderliği ve öğretimsel liderlik değişkenleri tarafından yordama durumunun da test edilmesi için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları, öğretmen liderliğinin söz konusu üç değişken tarafından da yordandığı ortaya koymaktadır. Buna karşılık öğretmen liderliğinin en güçlü yordayıcısının öğrenen okul olması oldukça dikkat çekici bir bulgudur. Öğrenen okul değişkeni, araştırmada ele alınan iki liderlik stiline de daha yüksek düzeyde yordayıcı değişken olmuştur. Bu sonucun, öğretmen liderliğinin öğretmenin görev yaptığı okul bağlamından daha çok etkilendiği anlamına geldiği söylenebilir. Bu bulgu korelasyon analizi sonuçları ile tutarsız gibi görünse de, bulgularda dikkatli bir şekilde incelendiğinde, değişkenler arasındaki ilişkilerin doğasına ilişkin daha ayrıntılı sonuçlara işaret ettiği ifade edilebilir. Okul yöneticilerinin liderliğinin öğretmen liderliğini desteklemesi gibi, öğretmen liderliğinin gelişmesi de okul yöneticilerinin liderliğinin gelişmesine imkân sağladığı için (Chen, 2020) bu iki değişken arasındaki

ilişki yüksek çıkmış olabilir. Buna karşılık liderlik stilleriyle öğretmen liderliği arasındaki ilişki, öğrenen örgüt değişkeninin de içinde olduğu bir modelde test edildiğinde, öğrenen örgüt hem okul müdürlerinin hem de öğretmenlerin liderliği ile ilişkili olduğundan daha güçlü bir yordayıcı olarak ön plana çıkmaktadır.

Bu araştırma Kazakistan'ın Türkistan ilinde ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu anlamda araştırma sonuçlarının eğitim sisteminde yoğun reform girişimlerinin olduğu Kazakistan açısından önemli doğurgularının olabileceği söylenebilir. Bunlardan ilki Kazakistan'daki okul yöneticileri ve öğretmenlerin okulların gelişimine yönelik girişimlere yaklaşımının olumlu olmasıdır. Her üç değişkene ilişkin algıların da yüksek düzeyde olması bunun bir göstergesidir. Diğer önemli çıkarım ise öğretmen liderliğinin gelişmesi için okulların öğrenen örgüt olarak işlev görme kapasitelerinin güçlendirilmesi ve okul müdürlerinin yenilikçi liderlik stilleri açısından gelişmelerinin desteklenmesinin daha etkili sonuçlar üretebileceğidir.

Son olarak araştırmanın bazı kısıtlılıklarından söz etmek, araştırma sonuçlarının ele alınması açısından önemli görülmektedir. Lambert'in Liderlik Yapısı Ölçeği orijinal formunda altı boyutlu olmasına karşılık bu çalışmanın örnekleminde iki boyutlu bir yapı göstermiştir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin liderliğinin öğretmen liderliğiyle ilişkisi bu iki boyut ile sınırlı kalmıştır. Bir diğer sınırlılık ise araştırmanın Kazakistan'ın sadece Türkistan ilinde gerçekleştirilmiş olmasıdır. Araştırma örnekleminin görece geniş bir örneklem olmakla birlikte yüzölçümü açısından oldukça büyük bir ülke olan Kazakistan'ın diğer bölgelerini temsil etme açısından sınırlı olduğu söylenebilir. Ayrıca çalışmada okullar veya farklı okul bölgeleri arasında karşılaştırma yapılmasına imkân tanıyacak çok düzeyli (multi-level) analiz yapılmaması, değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini daha açık ve güçlü olarak ortaya konabileceği yapısal eşitlik modeli analizlerinin yapılmaması birer sınırlılık olarak ortaya konulabilir. Diğer yandan belirtilen bu sınırlılıkların öğretmen liderliği konusuna ilişkin yapılacak olası çalışmalar için dikkate alınması önerilebilir.

Kaynaklar

- Admiraal, W., Schenke, W., Jong, L. D., Emmelot, Y ve Sligte, H. (2021) Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers?. *Professional Development in Education*, 47(4), 684-698, <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>
- Ayubayeva, N. (2018). Teacher collaboration for professional learning: Case studies of three schools in Kazakhstan (Doktora Tezi, University of Cambridge). <https://doi.org/10.17863/CAM.20729>
- Barth, R. S. (2001). Teacher leader. *Phi Delta Kappan*, 82, 443-447.
- Beauchum, F., ve Dentith, A. M. (2004). Teacher leaders creating cultures of school renewal and transformation. *The Educational Forum*, 68(3), 276-286.
- Behling, O. ve Law, K. S. (2019). Ölçeklerin ve diğer ölçme araçlarının uyarlanması: Problemler ve çözümler (A. Özer, Çev.). Ankara: Anı.
- Bektaş, F., Kılınç, A. Ç., ve Gümüş, S. (2020). The effects of distributed leadership on teacher professional learning: mediating roles of teacher trust in principal and teacher motivation. *Educational Studies*, 1-23 <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1793301>

- Bellibaş, M. Ş., Gümüş, S., ve Kılınc, A., Ç. (2019). Principals supporting teacher leadership: The effects of learning-centred leadership on teacher leadership practices with the mediating role of teacher agency. *European Journal of Education*, 55, 200-216. <https://doi.org/10.1111/ejed.12387>
- Beycioğlu, K., ve Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9, 764-775.
- Beycioğlu, K., ve Aslan, M. (2007). The need for organizational innovations in public elementary schools. *International Journal of Educational Reform*, 16, 27-37.
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 349-363.
- Chen, J. (2020). Understanding teacher leaders' behaviours: Development and validation of the Teacher Leadership Inventory. *Educational Management Administration and Leadership*. 1-19. <https://doi.org/10.1177/1741143220945704>
- Cisneros-Cohernour, E. J. (2021). The key role of administrators in supporting teacher leadership and professionalism in southern Mexico. *Research in Educational Administration and Leadership*, 6(1), 313- 340. <https://doi.org/10.30828/real/2021.1.10>
- Dufour, R., ve Fullan, M. (2013). *Cultures built to last: systemic PLCs at work*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- DuFour, R., DuFour, R. B., Eaker, R. ve Karhanek, G. (2004). *Whatever it takes: How professional learning communities respond when kids don't learn*. Bloomington, IN: National Education Service.
- Duyar, İ., Gümüş, S. ve Bellibaş, M. Ş. (2013). Multilevel analysis of teacher work attitudes: The influence of principal leadership and teacher collaboration. *International Journal of Educational Management*, 27(7), 700-719.
- Evans, R. (1996). *The human side of school change: Reform, resistance, and the real life problems of innovation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fairman, J. C., ve Mackenzie, S. V. (2012). Spheres of teacher leadership action for learning. *Professional Development in Education*, 38(2), 229-246. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.657865>
- Frost, D., Fimyar, O., Yakavets, N., ve Bilyalov, D. (2014). The role of the school director in educational reform in Kazakhstan. D. Bridges (Ed.), *Educational reform and internationalisation: The case of school reform in Kazakhstan* içinde (s. 217-238). Cambridge: Cambridge University.
- Fullan, M. (2014). *Teacher development and educational change*. Londra: Routledge.
- Gümüş, S., Bellibaş, M. S., Esen, M., ve Gümüş, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(1), 25-48. <https://doi.org/10.1177/1741143216659296>
- Hairon, S., Pin Goh, J. W. P., ve Kheng Chua, C. S. (2015). Teacher leadership enactment in professional learning community contexts: Towards a better understanding of the phenomenon. *School Leadership and Management*, 35(2), 1-20.
- Hanson, M. (2001). Institutional Theory and Educational Change. *Educational Administration Quarterly*, 37, 637-661. <https://doi.org/10.1177/00131610121969451>

- Harris, A. (2005). Teacher leadership: More than just a feel-good factor?. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3),201-219. <https://doi.org/10.1080/15700760500244777>
- Harris, A. ve Jones, M. (2019) Teacher leadership and educational change. *School Leadership and Management*, 39(2), 123-126, <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1574964>
- Helterbran, V. R. (2010). Teacher leadership. Overcoming "I'm just a teacher" syndrome. *Education*, 131(2), 363-371.
- Jackson, T., Burrus, J., Bassett, K. ve Roberts, R. D. (2010). Teacher leadership: An assessment framework for an emerging area of professional practice. *ETS Research Report Series*, 2010(2), i-41. <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.2010.tb02234.x>
- Janenova, S. ve Knox, C. (2019). Civil service reform in Kazakhstan: Trajectory to the 30 most developed countries? *International Review of Administrative Sciences*, 85(3), 419–439. <https://doi.org/10.1177/0020852317722397>
- Karabassova, L. (2021) English-medium education reform in Kazakhstan: comparative study of educational change across two contexts in one country. *Current Issues in Language Planning*, 22(5), 553-573, <https://doi.org/10.1080/14664208.2021.1884436>
- Katsu, S. (2014). Foreword. D. Bridges (Ed.), *Education reform and internationalisation: The case of school reform in Kazakhstan* içinde (s. xix–xxi). Cambridge: Cambridge University.
- Katzenmeyer, M. ve Moller, G. (2013). *Uyuyan devi uyandırmak öğretmen liderler yetiştirmek*. Ankara: Nobel.
- Kılınç, A. Ç. ve Gümüş, S. (2021). What do we know about novice school principals? A systematic review of existing international literature. *Educational Management Administration and Leadership*, 49(1) 54–75. <https://doi.org/10.1177/1741143219898483>
- Kools, M. ve Stoll, L. (2016). *What makes a School a learning organisation?* OECD Education Working Papers, 137. Paris: OECD. https://www.oecd-ilibrary.org/education/what-makes-a-school-a-learning-organisation_5jlwm62b3bvh-en sayfasından erişilmiştir.
- Kopeyeva, A. (2019, Nisan 17). Kazakhstan's teachers: Underpaid, overburdened, and undervalued: What can be done to better support Kazakhstan's teachers? *The Diplomat*. <https://thediplomat.com/2019/04/kazakhstans-teachers-underpaid-overburdened-and-undervalued/> sayfasından erişilmiştir.
- Korach, S., ve Agans, L. J. (2011). From ground to distance: The impact of advanced technologies on an innovative school leadership program. *Journal of Research on Leadership Education*, 6, 216-233.
- Kurland, H. ve Hasson-Gilad, D. R. (2015). Organizational learning and extra effort: The mediating effect of job satisfaction. *Teacher and Teacher Education*, 49, 55-67.
- Kurt, T. (2016). A model to explain teacher leadership: The effects of distributed leadership, organizational learning and teachers' sense of self-efficacy on teacher leadership. *Education and Science*, 41(183), 1-28. doi: 10.15390/EB.2016.5081
- Kwan, P. ve Li, B.Y. (2015). Empowerment or impediment? School governance in the school-based management era in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Education*, 35(3), 319–330.
- Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

- Lashway, L. (1998). Teacher leadership. *Research Roundup*, 14(3), 2–5.
- Lee, D., H. L. ve Ip, N. K. K. (2021). The influence of Professional learning communities on informal teacher leadership in a Chinese hierarchical school context. *Educational Management Administration ve Leadership*, 1–21. <https://doi.org/10.1177/1741143220985159>
- Leithwood, K., Jantzi, D. ve Steinbach, R. (1995). *An organizational learning perspective on school responses to central policy initiatives*. Annual Meeting of the American Educational Research Association toplantısında sunulmuş sözlü bildiri, San Francisco, CA.
- Liu, Y. (2020). Contextual influence on formal and informal teacher leadership. *International Journal of Educational Research Open*, 2(2). <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100028>
- Mangin, M. M. (2005). Distributed leadership and the culture of schools: Teacher leaders' strategies for gaining access to classrooms. *Journal of School Leadership*, 15(4), 456-484.
- Mangin, M. M. (2007). Facilitating elementary principals' support for instructional teacher leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43 (3), 319-357.
- Marks, H. M., ve Louis, K. S. (1999) Teacher Empowerment and the Capacity for Organizational Learning, *Educational Administration Quarterly* 1999 (35) 707-750, <https://doi.org/10.1177/0013161X99355003>
- Marsick, V. J. ve Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: the dimensions of the learning organizations questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132-151.
- McBee, H. R. (2015). How teachers' definitions of teacher leadership change. N. Bond (Ed.), *The power of teacher leaders: Their roles, influence, and impact* içinde (s. 19-30). New York: Kappa Delta Pi and Routledge.
- McLaughlin, C., McLellan, R., Fordham, M., Chamdler-Grevatt, A., ve Daubney, A. (2014). The role of the teacher in educational reform in Kazakhstan. D. Bridges (Ed.), *Educational reform and internationalisation: The case of school reform in Kazakhstan* içinde (s. 239–260). Cambridge University.
- Muijs, D. ve Harris, A. (2003) Teacher leadership—improvement through empowerment? *Educational Management and Administration*, 31(4), 437–448.
- Muijs D., Chapman, C. ve Armstrong, P. (2013) Can early careers teachers be teacher leaders? A study of second-year trainees in the teach first alternative certification programme. *Educational Management Administration ve Leadership* 41(6), 767–781.
- Neumerski, C. M. (2012). Rethinking instructional leadership, a review: What do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here? *Educational Administration Quarterly*, 49, 310–347. <https://doi.org/10.1177/0013161X13510004>
- Nguyen, D., Harris, A. ve Ng, D. (2019). A review of the empirical research on teacher leadership (2003–2017). *Journal of Educational Administration*, 58(1), 60-80.
- OECD (2019), Education Policy Outlook 2019: Working Together to Help Students Achieve their Potential, OECD.Paris, <https://doi.org/10.1787/2b8ad56e-en>

- Orphanos, S., ve Orr, M. T. (2013). Learning leadership matters: The influence of innovative school leadership preparation on teachers' experiences and outcomes. *Educational Management, Administration ve Leadership*, 42(5), 680-700. <https://doi.org/10.1177/1741143213502187>
- Pate, J. L., James, L. ve Leech, D. (2005). Teacher leaders: A catalyst for instructional leadership. <https://eric.ed.gov/?id=ED491493> (ED491493) sayfasından erişilmiştir.
- Qanay, G. Courtney, M. ve Nam, A. (2021). Building teacher leadership capacity in schools in Kazakhstan: a mixed method study, *International Journal of Leadership in Education*, <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1869314>
- Qanay, G., Ball, Sh., Anderson-Payne, E., Barnett, P., Kurmankulova, K., Mussarova, V., Kenzhetaeva, G., ve Tanayeva, A. (2019). Developing teacher leadership in Kazakhstan. *International Journal of Teacher Leadership*, 10(1), 53-64. <https://www.cpp.edu/~cies/education/international-journal-teacher-leadership/current-issues.shtml> sayfasından erişilmiştir.
- Schechter, C. ve Atarchi, L. (2014) The Meaning and Measure of Organizational Learning Mechanisms in Secondary Schools. *Educational Administration Quarterly*, 4(50), 577-609 <https://doi.org/10.1177/0013161X13508772>
- Schechter, C. ve Quadach, M. (2012). Toward an organizational model of change in elementary schools: The contribution of organizational learning mechanisms. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 116- 153. <https://doi.org/10.1177/0013161X11419653>
- Schott, C., H. van Roekel ve L. G. Tummers. (2020). Teacher Leadership: A Systematic Review, Methodological Quality Assessment and Conceptual Framework. *Educational Research Review*, 31, 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100352>
- Sheppard, B., Hurley, N., ve Dibbon, D. (2010, Mayıs). *Distributed leadership, teacher morale, and teacher enthusiasm: unraveling the leadership pathways to school success*. Annual Meeting of the American Educational Research Association toplantısında sunulmuş sözlü bildiri. Denver, Colorado.
- Silins, H. ve Mulford, B. (2000). *Towards an optimistic future: Schools as learning organisations-effects on teacher leadership and student outcomes*. AARE toplantısında sunulmuş sözlü bildiri. Sidney.
- Silins, H.C., Mulford, W. R., ve Zarins, S. (2002). Organizational Learning and School Change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5) 613-642. <https://doi.org/10.1177/0013161X02239641>
- Stoll, L. ve Kools, M., 2017. The school as a learning organization: A review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(1), 2-17. doi:10.1108/JPCC-09-2016-0022.
- Suranna, K. J. ve Moss, D. M. (2000). *Perceptions of teacher leadership: A case study of inservice elementary school teachers*. Annual Meeting of the American Educational Research Association toplantısında sunulmuş sözlü bildiri. New Orleans, LA.
- Webber, C. F. (2021). The need for cross-cultural exploration of teacher leadership. *Research in Educational Administration ve Leadership*, 6(1), 17-49. <https://doi.org/10.30828/real/2021.1.2>
- Wenner, J. A., ve Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>

- Yakavets, N. (2016). Societal culture and the changing role of school principals in the post-Soviet era: The case of Kazakhstan. *Journal of Educational Administration*, 54(6), 683–702. <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2015-0118>
- Yakavets, N., Frost, D., ve Khoroshash, A. (2017). School leadership and capacity building in Kazakhstan. *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), 345–370. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1066869>
- York-Barr, J., ve Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde iki araştırmacı eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Bildirim

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'nun 23.09.2019 tarih ve E.116782 sayılı onayı ile gerçekleştirilmiştir.



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 9 Sayı: 1 Sayfa Aralığı: 18-34 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.1012384

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

Büyük Salgının Eğitime Etkileri ve Oluşturduğu Kaygı Türleri: Öğretmen Adayları Bakış Açısından Bir İnceleme

The Effects of the Pandemic on Education and Types of Anxiety Caused by
the Pandemic: A Study from the Perspective of Pre-service Teachers

Nurullah Şimşek, Mevlüt Fahri Akün

ÖZ

Türkiye’de Mart 2020’de büyük salgından dolayı üniversitelerde yüz yüze eğitime ara verilip uzaktan eğitime geçme kararı alınmasıyla birlikte eğitim fakülteleri de çok hızlı ve hazırlıksız bir şekilde uzaktan eğitime geçmişlerdir. Büyük salgının öğretmen adayları bakımından değerlendirilmesi, eğitim fakültelerindeki risk yönetimi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı; büyük salgının eğitime etkilerini öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda ortaya çıkarmak ve büyük salgın döneminde öğretmen adaylarının yaşadıkları kaygı türlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının salgın dönemindeki durumlarının betimlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın verileri 536 öğretmen adayından toplanmıştır. Elde edilen bulgularda, öğretmen adayları büyük salgının hayatlarını fazlasıyla zorlaştırdığını ve bu süreçte yüksek düzeyde kaygı taşıdıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının büyük salgın sürecinde gelecek, sağlık ve eğitim konularında daha çok kaygılandıkları tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında, büyük salgın gibi toplumsal olaylar karşısında eğitimin aksamaması için teknolojik gereksinimlerin karşılanması tek başına yeterli olmayıp öğretmen adaylarının ruh sağlığı ve psikolojik durumları da dikkate alınmalı ve destek rehberlik faaliyetlerinin yapılması tavsiye edilmektedir.

ABSTRACT

Due to the pandemic in Turkey in March 2020, distance education was carried out instead of face-to-face education in universities. Faculties have switched to distance education very quickly and unpreparedly. Evaluation of the effects of the pandemic on pre-service teachers is thought to be important in terms of risk management. In this context, the aim of the research is to reveal the effects of the Covid-19 pandemic on pre-service teachers. In line with this purpose, it is aimed to describe the situations of pre-service teachers in the current process. The data of the research were collected from 536 pre-service teachers. As a result, university students stated that the pandemic made their lives extremely difficult and that they had high levels of anxiety in this process. In addition, it has been determined that pre-service teachers have been more concerned about the future, health and education during the pandemic process. In the light of these results, providing technological support alone is not enough; the mental health and psychological conditions of teacher candidates should also be taken into account and guidance activities should be carried out.

Yazar Bilgileri

Nurullah Şimşek

Dr. Öğretim Üyesi, Kırıkkale
Üniversitesi, Kırıkkale,
Türkiye
nurullah4006@gmail.com

Mevlüt Fahri Akün

Öğretmen, Ahmet Taner
Kışlalı Ortaokulu, Kırıkkale,
Türkiye
mfa8442@gmail.com

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Covid-19
Büyük salgın
Öğretmen adayları
Kaygı

Keywords

Covid-19
Pandemic
Pre-service teachers
Anxiety

Makale Geçmişi

Geliş: 20/10/2021

Düzeltilme: 20/01/2022

Kabul: 20/01/2022

Atıf için: Şimşek, N. ve Akün, M. F. (2022). Büyük Salgının Eğitime Etkileri ve Oluşturduğu Kaygı Türleri: Öğretmen Adayları Bakış Açısından Bir İnceleme. *JRES*, 9(1), 18-34. <https://doi.org/10.51725/etad.1012384>

Etik Bildirim: Bu araştırma, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’nun 18.03.2021 tarih ve 03 sayılı onayı ile gerçekleştirilmiştir.

Giriş

Covid-19 hastalığı ilk olarak Aralık 2019'da Çin'de ortaya çıkmıştır. Kısa bir zamanda çok fazla ülkeyi etkisi altına almıştır. Bu sebeple Dünya Sağlık Örgütü tarafından hastalık büyük salgın olarak ilan edilmiştir. Türkiye'de ilk Covid-19 vakası, 11 Mart 2020 tarihinde duyurulmuştur. Covid-19 büyük salgının dünya genelinde olduğu gibi Türkiye'de de başta sağlık, eğitim ve ekonomi olmak üzere birçok alanda olumsuz yansımaları görülmüştür. 16 Mart 2020 tarihinde tüm eğitim kademelerinde örgün eğitime üç hafta ara verildiği ilan edilmiştir. Sonraki süreçte Türkiye'deki vakaların hızlı bir şekilde artış göstermesi ve hastalığın uzun süre etkisinin devam edeceğinin anlaşılması üzere 26 Mart 2020 tarihinde üniversitelerde yüz yüze eğitime ara verilip tamamen uzaktan eğitime geçilmiştir (Yükseköğretim Kurulu, 2020). 26 Mart 2020 tarihinden itibaren 2020-2021 güz ve bahar eğitim ve öğretim dönemleri uzaktan eğitimle tamamlanmıştır.

Uzaktan eğitim, öğrenci ve öğretmenin farklı mekânlarda bulunduğu, öğrenenler arasında fırsat ve imkân eşitliği sağlamaya yönelik amaçlı çabalar sonucu meydana gelmiş sistemli bir eğitim biçimidir (Özer, 1990). Türkiye'de yükseköğretim kurumlarının büyük salgın öncesi uzaktan eğitim deneyimleri belirli programlarla kısıtlıydı. Büyük salgın sürecinde 123 üniversitede uzaktan eğitim biriminin olduğu ifade edilmiştir (Yükseköğretim Kurulu, 2020). Bu üniversiteler kendi bünyelerindeki uzaktan eğitim uygulamalarını genişleterek, diğer üniversiteler ise YÖK'ün destek projeleriyle büyük salgın sürecinde eğitimlerine uzaktan devam etmişlerdir. Böylece üniversitelerde öğrencilere dijital ortamda teknolojik araçlar vasıtasıyla bilgiye eş zamanlı veya eş zamansız olarak ulaşma fırsatı sunulmuştur.

Büyük salgın döneminde uygulanan uzaktan eğitim ile ilgili literatürde dikkat çeken önemli bir husus, olağan zamanda kullanılan çevrimiçi uzaktan eğitim (online distance education) ile büyük salgın döneminde kullanılan acil uzaktan öğretimin (emergency remote teaching) birbirinden farklı olduğunun vurgulanmasıdır (Bozkurt, Jung, Xiao, Vladimirsch, Schuwer, Egorov ve Paskevicius, 2020). Acil uzaktan öğretim, büyük salgın döneminde eğitim faaliyetlerinin devam edebilmesi için geçici bir çözüm olarak sunulan yaklaşım olarak ifade edilmektedir (Hodges, Moore, Lockee, Trust ve Bond, 2020). Bozkurt ve Sharma (2020) bu farklı kavramsallaştırmanın gerekliliğini üç maddede açıklamıştır; (1) Yanlış varsayım ve tanımlamalar sonrasında başka hataların kaçınılmaz olmasıdır. (2) Yıllar süren çabalarla ortaya konulan çevrimiçi uzaktan eğitimi büyük salgın döneminde hızlı ve hazırlıksız bir şekilde uygulanan acil uzaktan öğretim ile değerlendirmek önceki çalışmaları anlamsızlaştırabilir. (3) Özellikle büyük salgın döneminde teknolojinin bir amaç durumuna getirilerek teknolojiden öğrenmenin, teknolojiyle öğrenmenin önüne geçmiş olmasıdır. Bu farklı kavramsallaştırmadan dolayı bu çalışmada kullanılan uzaktan eğitim ifadesiyle büyük salgın dönemi özelinde yapılan uzaktan öğretim ve öğrenim faaliyetleri kastedilmektedir. Büyük salgın döneminde hızlı ve hazırlıksız bir şekilde geçilen uzaktan eğitimde, öğrenciler arasında ekonomik ve sosyal seviye farklarının olmasından dolayı uzaktan eğitim bazı öğrenciler için avantaj iken bazı öğrenciler için dezavantaj olabilmektedir. Alt yapı, teknolojik araç ve yazılım yetersizliği, bilgilendirme ve rehberliğin birimlerce sağlanamaması gibi nedenlerden dolayı uzaktan eğitim dezavantajlı olabilmektedir (Balaban, 2012). Bundan dolayı fırsat eşitliği, öğretim ve öğrenimin niteliği dijital yeterlik ile doğru orantılı olarak değişmektedir (Gilani, 2020). Bu bağlamda, öğretimin önemli bir bileşeni olan öğrencilerin bakış açısından büyük salgın dönemindeki uzaktan eğitimin değerlendirilmesi, büyük salgın sonrası olağan ya da olağan dışı durumlarda daha kapsayıcı ve etkin uzaktan öğretim faaliyetleri sunabilmek için önemli olduğu düşünülmektedir. Özellikle üniversite öğrencilerinin deneyimleri ve bakış açıları doğrultusunda büyük salgın dönemindeki

uzaktan eğitimin değerlendirilmesi, ülkelerin kalkınmasında önemli yeri olan üniversitelerdeki uzaktan eğitimin geleceği için potansiyel beklentilere katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

Alanyazın taraması yapıldığında büyük salgın döneminin üniversite öğrencileri bakımından incelendiği çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Türkiye’de gerçekleştirilen bazı çalışmalar şu şekildedir; Karadağ ve Yücel (2020), Türkiye’de 163 üniversitede öğrenim gören 17.939 öğrencinin büyük salgın döneminde uygulanan uzaktan eğitime ilişkin memnuniyetlerini ve yaşadıkları sorunları araştırmışlardır. Bu araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, üniversite ve fakültelerin süreç yönetiminden, uzaktan eğitim sürecinden ve dijital öğretim materyallerinden memnuniyetsizliklerini ifade etmişlerdir. Diğer taraftan araştırmaya katılan üniversite öğrencilerin %63’ünün evinde internet bağlantısı olmadığı, %33’ünün bilgisayar veya tabletinin olmadığı ve %25’inin teknolojik yetersizlikten dolayı uzaktan eğitimi takip edemedikleri belirtilmiştir. Şen ve Kızılcıoğlu (2020), bir üniversitedeki 292 öğrenci ile 9 öğretim elemanının büyük salgın dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini, sorunlarını ve memnuniyetlerini araştırmıştır. Araştırmacılar, öğrencilerin %63,4’ünün, akademisyenlerin ise %45,8’inin uzaktan eğitim sürecinden memnun olmadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca çalışmada, öğrenci ve akademisyenler uzaktan öğretimin sınırlı sayıda avantajları olmasına rağmen dezavantajlarının daha fazla olduklarını ifade etmişlerdir. Kürtüncü ve Kurt (2020), hemşirelik bölümünde öğrenim gören 516 öğrencinin büyük salgın dönemindeki uzaktan eğitim ile ilgili yaşadıkları sorunları ve çözüm önerilerini araştırmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin çoğu, sorun olarak altyapı yetersizliğinden, etkin iletişimin olmamasından, imkân yetersizliğinden, sınav kaygısı ve büyük salgından kaynaklı duygudurumlarından bahsetmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrenciler bu sorunlar doğrultusunda çözüm önerileri sunmuştur. Sarıkaya (2021), müzik eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 86 öğrencinin büyük salgın dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini araştırmıştır. Bu çalışmada, öğrencilerin iletişim sorunu yaşadıkları, uzaktan eğitime ilgilerinin az olduğu ve teknolojik araçlara erişimde problemler yaşadıkları ifade edilmiştir. Genç, Engin ve Yardım (2020) ise 14 lisansüstü öğrencisinin büyük salgın dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Bu çalışmada alanyazındaki diğer çalışmalardan farklı olarak, lisansüstü öğrenci görüşleri doğrultusunda uzaktan eğitimin avantajları dezavantajlarından daha ön plana çıkmıştır. Yolcu (2020), 200 sınıf öğretmeni adayının büyük salgın dönemindeki uzaktan eğitim deneyimlerini araştırmıştır. Bu çalışmada, sınıf öğretmen adayları, kolay ders tekrarının olmasını ve ders ortamının rahat olmasını uzaktan eğitimin olumlu yönleri olarak ifade etmişlerdir. Aynı çalışmada sınıf öğretmeni adayları iletişimsizlik, dikkat dağınıklığı ve uygulamalı derslere uygunluksuzluk temalarında uzaktan eğitimin olumsuz yönlerini ifade etmişlerdir.

Büyük salgın dönemindeki uzaktan eğitimin, üniversite öğrencilerinin bakımından incelendiği yurt dışındaki bazı çalışmalar ise şu şekildedir; Bakhov, Opolska, Bogus, Anishchenko ve Biryukova (2021), Ukranya’da bir üniversitedeki 1224 öğrenciye göre büyük salgın dönemindeki uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajlarının neler olduğunu araştırmışlardır. Rahat çalışma ortamı, daha fazla çalışma imkânı, özdenetim becerilerinin gelişmesi ve bilgi teknolojilerinin kullanımı uzaktan eğitimin avantajları olarak belirtilmiştir. Diğer taraftan bilgisayar kaynaklı hızlı yorgunluk, teknolojik araç eksikliği ve internete erişim sıkıntısı uzaktan eğitimin dezavantajları olarak ifade edilmiştir. Nikolaeva, Kotenkova, Eflava ve Kotliar (2021) Rusya’daki bir üniversitedeki 20 öğrenciyle odak grup görüşmesi yaparak öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini belirlemişlerdir. Araştırmacılar, üniversite öğrencilerinin büyük salgın dönemindeki uzaktan eğitimden dolayı daha fazla yalnızlık hissettiklerini ve iletişim sıkıntısı çektiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler dersleri ve öğretim materyalleri kayıt altına alma imkânı olmasında dolayı kolay ders tekrarı

yapabildikleri ifade etmişlerdir. Ismaili (2021) Macaristan'daki bir üniversitede öğrenim gören 108 öğrencinin, büyük salgın dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin deneyimlerini, memnuniyetlerini ve tutumları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Bu çalışmanın sonucunda, öğrencilere göre uzaktan eğitimin hâlâ gelişme aşamasında olduğu ve geleneksel sınıfların vazgeçilmez olduğu ifade edilmiştir. Buna rağmen öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik olumlu tutumlarının olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin çoğunun Covid-19 büyük salgın sonrası uzaktan eğitim derslerine katılmak istedikleri raporlanmıştır.

Büyük salgın üniversite öğrencilerinin sadece eğitim durumlarını etkilemekle kalmayıp aynı zamanda onların farklı türden kaygıları yüksek düzeylerde yaşamalarına neden olmuştur (Lee, 2020). Kaygı kelimesi, Türk Dil Kurumuna (2020) göre sıkıntı, endişe, üzüntü duyulan düşünce, tasa anlamlarına gelmektedir. Büyük salgın öncesi, olağan yaşam şartlarında dahi birçok sebepten dolayı üniversite öğrencilerinin yüksek düzeyde kaygı taşıdıkları ifade edilmektedir (Yılmaz, 2019). Üniversite eğitimi öğrenciler için kariyer planlaması, iyi bir iş bulabilme, mesleki yeterlilik kazanabilme ve benzeri amaçları olan çok önemli bir süreçtir. Bu süreçte öğrenciler kaygılarını arttıracak çok sayıda sorunla karşılaşır ve bu kaygılarını yönetmeye çalışır. Bu mücadele çoğu zaman gençlerde daha fazla kaygıya sebep olmaktadır (Öz-Ceviz, Tektaş, Basmacı ve Tektaş, 2020). Diğer taraftan insanların yaşamında, olumlu veya olumsuz ani, beklenmedik değişikliklerin olması korku, kaygı ve endişe duygularının artmasına neden olmaktadır. Tarihsel süreçte salgınlar, savaşlar, doğal felaketler toplumsal korku, kaygı ve endişenin önemli sebepleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüz modern risk toplumlarında yüksek can kaybına yol açan ve her geçen yıl bir yenisiyle karşılaşılan salgın hastalıklarla korku ve kaygı küresel boyutta yaşanmaktadır (Memiş-Doğan ve Düznel, 2020). Başka bir ifadeyle, salgın hastalıkların neticesi olarak kaygılar daha yüksek düzeylere çıkmaktadır (Zheng, Miao, Lim, Li, Nie, Zhang, 2020). Öz-Ceviz ve diğerleri (2020) farklı üniversitelerde öğrenim gören 443 üniversite öğrencisinin kaygı düzeylerine etki eden faktörlerin neler olduğunu araştırmışlardır. Elde edilen verilere göre erkekler, 30 yaş ve üzeri katılımcılar, enstitü ve hazırlık sınıfı öğrencilerinin kaygı düzeylerini daha düşük olduğu ifade edilmiştir. Islam, Barna, Raihan, Khan ve Hossain (2020), Covid-19 salgını sırasında Bangladeşli 476 üniversite öğrencisi arasında depresyon ve kaygı yaygınlığını araştırmışlardır. Çalışmada öğrencilerin yüksek depresyon ve kaygı yaşadıkları ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yaklaşık %15'inin orta derecede depresyona sahip olduğu, %18,1'inin ise ciddi derecede kaygı çektiği belirtilmiştir.

Tüm bu çalışmalar kapsamında, bu araştırmanın amacı, eğitim fakültelerinde öğrenim gören, geleceğin öğretmenleri olacak, üniversite öğrencilerinin lisans eğitimlerine Covid-19 büyük salgınının ne tür etkilerinin olduğunu ortaya çıkarmak ve büyük salgın döneminde öğretmen adaylarının yaşadıkları kaygı türlerini belirlemektir. Büyük salgın nedeniyle öğretmen adayları lisans eğitimlerine devam ettikleri üniversitelerden ayrılarak yüz yüze eğitime ara vererek farklı ortamlarda uzaktan eğitime devam etmişlerdir. Bu şartlar çerçevesinde, öğretmen adaylarının gündelik ve eğitim hayatlarının ne düzeyde zorlaştığı, büyük salgının eğitim hayatlarına ne tür etkilerinin olduğu, büyük salgın sürecinde ne tür kaygılar yaşadıkları bu araştırma kapsamında incelenmiştir. Ayrıca zorunlu olarak sosyal yalnızlaşmaya tabi tutulan öğretmen adaylarının gündelik ve eğitim hayatlarının nasıl etkilendiği de araştırılmıştır. Bu araştırmayla büyük salgının öğretmen adayları bakımından eğitim ve kaygı durumlarında nasıl değişiklikler oluşturduğu irdelenmiştir. Böylece bu çalışmadan elde edilen sonuçların, eğitim fakültelerinde büyük salgın gibi aniden ortaya çıkabilecek olağan dışı olaylarda etkin risk yönetimi yapabilmek için önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmadan elde edilen bulguların, geleceğin öğretmenlerini yetiştiren eğitim fakültelerindeki uzaktan

eğitimin geleceği için katkılar sunması beklenmektedir. Ayrıca büyük salgın sonrası fiziksel sağlığı etkileyen faktörler ortadan kalkmış olsa dahi sağlığı etkileyen sonuçları devam edecektir. Öğretmen adaylarının büyük salgın sonrası psikolojik sağlıklarını desteklemek için yapılacak çalışmalara bu araştırmayla ortaya çıkarılan kaygı türleri önemli işaretler olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma kapsamında aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

Büyük salgının, öğretmen adaylarının eğitim hayatlarına ne tür etkileri olmuştur?

Büyük salgın, öğretmen adaylarında ne tür kaygılar oluşturmuştur?

Zorunlu sosyal yalnızlaşmanın öğretmen adaylarının gündelik ve eğitim hayatlarına ne tür etkileri olmuştur?

Yöntem

Araştırma Modeli

Covid-19 büyük salgınının öğretmen adaylarının lisans eğitimlerine etkilerini ve büyük salgın döneminde öğretmen adaylarının yaşadıkları kaygıları belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada, mevcut durumun belirli bir zamanda ve bir seferde yapılan veri toplama yöntemi ile olduğu gibi ortaya çıkartılması hedeflendiği için betimsel araştırma türünden bir çalışmadır. Betimsel araştırmalar, çok hızlı bir şekilde ortaya çıkan belirli bir değişimden etkilenen grubun davranışlarını olduğu gibi tanımlandığı veya belirli bir durumun diğer değişkenlerle ilişkisinin ya da farkının irdelemeden neyin ne olduğunu saptamaya yönelik yapılan çalışmalardır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009; Erkuş, 2013).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın örnekleme, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, daha kolay ulaşılabilir ve gönüllü bireyler üzerinden yapılan örneklemedir (Erkuş, 2013). Bu araştırmanın verileri büyük salgın şartlarında toplandığından ve elde edilen verilerin herhangi bir evrene genelleme kaygısı olmadığından dolayı uygun örnekleme yöntemi seçilmiştir. Bu araştırmanın örneklemini Türkiye'deki beş farklı üniversitenin eğitim fakültelerinde farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören 536 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Demografik Özellikler

		f	%
Cinsiyet	Kadın	401	74,8
	Erkek	135	25,2
	Toplam	536	100
Üniversite*	A Üniversitesi	204	38,1
	B Üniversitesi	159	29,7
	C Üniversitesi	110	20,5
	D Üniversitesi	34	6,3

	E Üniversitesi	29	5,4
	Toplam	536	100
Sınıf	1.Sınıf	200	37,3
	2.Sınıf	130	24,3
	3.Sınıf	133	24,8
	4.Sınıf	73	13,6
	Toplam	536	100
Bölüm	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	364	67,9
	Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği	32	6
	Sınıf Öğretmenliği	140	26,1
	Toplam	536	100

*Etik kurallar gereği üniversite isimleri yerine kod isimler kullanılmıştır.

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %74,8'inin kadın, %25,2'sinin erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların %38,1'i A üniversitesinde, %29,7'si B üniversitesinde, %20,5'i C üniversitesinde, %6,3'ü D üniversitesinde ve %5,4'ü E Üniversitesinde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin %37,3'ü 1.sınıf, %24,3'ü 2.sınıf, %24,8'i 3.sınıf ve %13,6'sı ise 4.sınıfta yer almaktadır. Öğrencilerin %67,9'u ilköğretim matematik öğretmenliği, %6'sı ortaöğretim matematik öğretmenliği, %26,1'i sınıf öğretmenliğinde öğrenim görmektedir.

Etik Bildirim

Araştırma için Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 18.03.2021 tarihli 03 nolu oturumunda onay alınmıştır. Katılımcılar süre ve haklarına dair ayrıntılı bir şekilde bilgilendirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Betimsel çalışmalarda genellikle anket kullanılmaktadır (Erkuş, 2013). Anket, büyük örneklemelere ulaşabilmek ve belirli bir durum hakkında doğrudan bilgi elde etmek için kullanılmaktadır (Özsevgeç, 2019). Ankette her bir soru farklı nitelikleri belirlemeye çalıştığı için toplam puanın anlamı yoktur ve ankette frekansın, yüzdenin ve aritmetik ortalama hesaplamının dışında istatistik işlemler yapılmaz. Ayrıca anketin geçerlik ve güvenilirliğini test etmek ya da sayılarla ifade etmek mümkün değildir (Metin, 2014). Bu çalışmada, ulaşılan örneklem grubunda yer alan öğretmen adaylarının Covid-19 büyük salgını sürecinde lisans eğitimlerinin nasıl etkilendiği ve büyük salgın sürecinde öğretmen adaylarının yaşadıkları kaygıları belirlemek için anket tekniği kullanılmıştır.

Anket formu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, ankette yer alan sorulardan elde edilen verilerin tamamen akademik amaçlı kullanılacağı konusunda ve soruların cevaplanmasının gönüllülük esasına dayalı olduğu bilgilendirilmesine yer verilmiştir. İkinci bölümde, öğretmen adaylarının demografik özelliklerini belirlemek amacıyla 4 olgusal soru bulunmaktadır. Anketin üçüncü bölümde ise araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanmış, biçimsel açıdan kapalı ve açık uçlu olmak üzere toplam 9 soru yer almaktadır. Kapalı uçlu sorular, katılımcıların önceden belirlenmiş olası muhtemel durumlardan birini seçmesi, derecelemesi ve sıralaması istendiği

sorulardır (Erkuş, 2013). Anket formunda derecelendirme türünden ve seçme türünden üçer olmak üzere toplam 6 kapalı uçlu soru bulunmaktadır. Derecelendirme türünden sorularla öğretmen adaylarının büyük salgından ne derecede etkilendiklerini belirlemek amaçlanmıştır. Seçme türünden sorularla ise öğretmen adaylarının büyük salgından dolayı ne tür kaygılar yaşadıkları, Covid-19 hastalığına yakalanma ve temaslı olma durumlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının büyük salgından dolayı ne tür kaygılar yaşadıklarını tespit etmek amacıyla hazırlanan seçme türünden soruya, öğretmen adaylarının ayrıca düşüncelerini belirtebilecekleri diğer seçeneği de konulmuştur. Bu şekilde diğer seçeneği ile katılımcıların başka düşüncelerini de belirtme imkânı sunulmuştur. Diğer taraftan anket formunda 3 tane açık uçlu soruya yer verilmiştir. Bu sorularla büyük salgının öğretmen adaylarının lisans eğitimlerine ne tür etkilerinin olduğu, hastalığa yakalanan veya temaslı olan öğretmen adaylarının hasta veya temaslı durumunda eğitim ve gündelik hayatlarının nasıl etkilendiği belirlenmeye çalışılmıştır.

Anket formu dört aşamada tasarlanmıştır. Birinci aşamada, ikinci yazar tarafından alanyazında yer alan çalışmaların (Genç, Engin ve Yardım, 2020; Karadağ ve Yücel, 2020; Kürtüncü ve Kurt, 2020; Öz Ceviz, Tektaş vd., 2020; Sarıkaya, 2021; Yolcu, 2020) incelenmesi sonucunda taslak anket formu oluşturulmuştur. İkinci aşamada, hazırlanan taslak formda yer alan soruların aranılan verileri sağlama hususundaki yeterlikleri birinci yazar tarafından kontrol edilmiştir. Her iki yazar arasında görüş birliği sağlandıktan sonra iki uzman görüşüne başvurulmuştur. Üçüncü aşamada, iki uzmandan anketin biçim ve içeriğine yönelik görüş alınmıştır. Birinci uzman eğitim fakültesinde görev yapmakta olan ve büyük salgın döneminde uzaktan ders veren öğretim üyesidir. İkinci uzman ise lisans eğitiminin son dönemini büyük salgın sürecinde tamamlayıp yine büyük salgın döneminde yüksek lisans öğrenimine devam eden yüksek lisans öğrencisidir. İki uzmandan gelen görüşler doğrultusunda anket üzerinde düzenlemeler yapılmıştır. Dördüncü aşamada ise anketin uygulanacağı katılımcılara benzer 15 kişilik bir gruba anket Google Formlar aracılığıyla uzaktan uygulanmıştır. Bu uygulamayla, ankette yer alan soruların katılımcılar tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı kontrol edilmiştir. Bu dört aşamadan sonra anket nihai hâlini almıştır.

Verilerin Toplanması

Veri toplam sürecinden önce Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan 18.03.2021 tarihinde etik kurul izni alınmıştır. Hazırlanan anket formu Google Formlar'a aktarılmıştır. Google Formlar linki sosyal medya aracılığıyla öğrencilere ulaştırılmıştır. Veriler 2021 yılının mart ve nisan aylarında uzaktan toplanmıştır.

Veri Analizi

Ankette yer alan kapalı ve açık uçlu sorular farklı şekillerde analiz edilmiştir. Kapalı uçlu sorular (seçme ve derecelendirme türünden sorular) betimsel olarak analiz edilerek frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. Açık uçlu sorulardan elde edilen veriler için içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, elde edilen verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkileri ortaya çıkarmaktır. Betimsel analizde elde edilen veriler özetlenip yorumlanırken, içerik analizinde elde edilen veriler daha derin bir işleme tabi tutulur. Bundan dolayı betimsel analizde ortaya çıkarılmayan ve fark edilmeyen kavramlar ve temalar içerik analizi sayesinde ortaya çıkarılır. Bu hedef doğrultusunda elde edilen veriler önce kavramsallaştırılması, bir sonraki işlemde ise ortaya çıkan kavramlar doğrultusunda mantıksal bir biçimde düzenlenmesi ve sonrasında ise elde edilen verileri açıklayan temaların belirlenmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bundan dolayı araştırmanın açık uçlu soruları içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu araştırmanın açık uçlu sorularından elde edilen

cevaplar incelenerek ilk önce kavramlar belirlenmiştir. Daha sonra elde edilen kavramlar belli bir mantıksal çerçeve doğrultusunda düzenlenerek verileri açıklayacak temalar oluşturulmuştur. Bu doğrultuda elde edilen bulgular tablolar hâlinde okuyucuya sunulmuştur. Kategorilere ilişkin yüzde ve frekanslar hesaplanarak okuyucuya sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmacı tarafından geliştirilen formun geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak için iki uzman görüşü alınmış ve bu görüşler doğrultusunda form düzenlenmiştir. Diğer taraftan veri analizinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla açık uçlu sorulardan elde edilen veriler ilk olarak ikinci yazar tarafından analiz edilerek Excel tabloları oluşturulmuştur. Daha sonra sorular birinci yazar tarafından kontrol edilmiştir.

Bulgular

Büyük salgının öğretmen adaylarının hayatını ne derece zorlaştırdığını tespit etmek amacıyla “Büyük salgın süreci hayatınızı ne kadar zorlaştırdı?” sorusu sorulmuştur. Bu sorudan elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Büyük Salgın Sürecinin Öğretmen Adaylarının Hayatlarını Zorlaştırma Dereceleri

	f	%
Çok fazla	193	36
Fazla	164	30,6
Orta	145	27,1
Az	30	5,6
Hiç	4	0,7
Toplam	536	100

Tablo 2 incelendiğinde, büyük salgının öğretmen adaylarının %99,3’ünün hayatlarını az ya da çok zorlaştırdığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının %36’sı büyük salgının hayatlarını çok fazla zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Dört öğretmen adayı (%0,7) ise büyük salgının hayatlarını zorlaştırmadığını ifade etmiştir. Büyük salgının öğretmen adaylarının lisans eğitimlerini ne derece etkilediğini tespit etmek amacıyla “Büyük salgın sürecinin lisans eğitiminizi ne kadar olumsuz etkilediğini düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Büyük Salgının Öğretmen Adaylarının Lisans Eğitimlerini Zorlaştırma Dereceleri

	f	%
Çok fazla	185	34,5
Fazla	176	32,8
Orta	134	25
Az	27	5
Hiç	14	2,6
Toplam	536	100

Tablo 3’e göre öğretmen adaylarının %97,4’ü lisans eğitimlerinin büyük salgından dolayı az ya da çok olumsuz etkilendiğini ifade etmişlerdir. Dikkat çeken bir bulgu da öğretmen adaylarının %92,4’ünün olumsuz etkilenme derecesinin orta ve üzeri olmasıdır. Ayrıca 14 öğretmen adayı (%2,6)

ise büyük salgının lisans eğitimlerini olumsuz etkilemediğini ifade etmişlerdir. Büyük salgının öğretmen adaylarının lisans eğitimlerine olumlu ya da olumsuz etkilerini tespit etmek amacıyla “Büyük salgının eğitim sürecinize ne tür etkileri olmuştur?” sorusu sorulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Büyük Salgının Öğretmen Adaylarının Eğitim Hayatlarına Etkileri

	f	%	
Olumlu Etkiler	Kolay ders tekrarı/erişimi	17	2,7
	Zaman bolluğu	15	2,4
	Bireysel eğitim ortamı	11	1,7
	Verimlilik	3	0,5
	Kolay ders geçme	2	0,3
Olumsuz Etkiler	Verimsizlik	178	28,0
	Öğrenme zorluğu	98	15,4
	Motivasyon/odaklanma düşüklüğü	51	8
	Ortam yetersizliği	35	5,5
	Ödev yoğunluğu	30	4,7
	Sınavlarda zorlanma	25	3,9
	İletişimsizlik	21	3,3
	Fırsat eşitliğinin bozulması	17	2,7
	Akademik başarı düşüklüğü	10	1,6
	Etki yok	6	0,9
Boş	116	18,3	
Toplam	635*	100	

*Bazı katılımcılar cevaplarında birden fazla etki türü belirttikleri için bir den fazla kategoride sınıflandırılmıştır.

Tablo 4 incelendiğinde büyük salgının öğretmen adaylarının eğitimlerini daha çok olumsuz etkilediği (%73,1) görülmektedir. Olumlu etkilediğini ifade eden öğretmen adaylarının oranı %7,6’dır. Büyük salgının eğitimlerine herhangi bir etkisinin olmadığını ifade edenlerin oranı ise %0,9’dur. Öğretmen adaylarının %18,3’ü ise bu soruya cevap vermemişlerdir. Büyük salgının öğretmen adaylarının eğitimlerine olumlu etkileri; daha çok kolay ders tekrarı/erişimi (%2,7), zaman bolluğu (%2,4) ve bireysel eğitim ortamı (%1,7) şeklinde olmuştur. Diğer taraftan öğretmen adayları verimlilikle ilgili olarak, uzaktan eğitime yönelik yeni beceriler ve deneyimler kazandıklarını vurgulamışlardır. Öğretmen adayları büyük salgının olumsuz etkilerinden ise verimsizliği (%28), öğrenme zorluğunu (%15,4) ve motivasyon/odaklanma güçlüğü (%8) daha çok vurgulamışlardır. Ayrıca öğretmen adayları büyük salgından dolayı her zaman uygun çalışma ortamı bulamadıklarını (%5,5), ödevlerin daha yoğun olduğunu (%4,7), sınavlarda zorlandıklarını (%3,9), öğretim üyeleri veya arkadaşlarıyla rahat iletişim kuramadıklarını (%3,3), herkesin eşit şartlarda olmadıklarından fırsat eşitliğinin bozulduğunu (%2,7) ve akademik başarılarının düştüklerini (%1,6) ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının büyük salgın sürecinde ne derece kaygı yaşadıklarını tespit etmek amacıyla

“Büyük salgın süreci sizde ne kadar kaygı oluşturdu?” sorusu sorulmuştur. Bu sorudan elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Büyük Salgının Öğretmen Adaylarında Oluşturduğu Kaygı Düzeyi

	f	%
Çok fazla	188	35,1
Fazla	197	36,8
Orta	123	22,9
Az	21	3,9
Hiç	7	1,3
Toplam	536	100

Tablo 5’e göre büyük salgının öğretmen adaylarının %98,7’sinde az ya da çok kaygı oluşturduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının %94,8’inde kaygı düzeyinin orta ve üzerinde olduğu görülmektedir. Büyük salgın sürecinin kendisinde hiç kaygı oluşturmadığını belirten öğretmen adayları ise %1,3’tür. Büyük salgın sürecinin öğretmen adaylarında ne tür kaygılar oluşturduğunu tespit etmek amacıyla “Büyük salgın süreci sizde ne tür kaygı(lar) oluşturdu?” sorusu sorulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Büyük Salgının Sürecinde Öğretmen Adaylarında Oluşan Kaygı Türleri

Kaygı türleri	f	%
Sağlık	162	21,9
Eğitim	136	18,4
Gelecek	121	16,3
Sınav	91	12,3
Not/Başarı	61	8,2
Ölüm	38	5,1
Atanamama/mesleki	34	4,6
Yalnızlık	18	2,4
Ekonomik	13	1,8
Kaygılanmama	6	0,8
Boş	61	8,2
Toplam	741	100

*Bazı katılımcılar cevaplarında birden fazla kaygı türü belirttikleri için bir den fazla kategoride sınıflandırılmıştır.

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının daha çok sağlık (%21,9), eğitim (%18,4) ve gelecek (%16,3) konularında kaygı duydukları görülmektedir. Öğretmen adayları, sağlık ve ölüm konusunda kendilerinden ziyade aileleri ve yakın çevreleri ile ilgili kaygı duyduklarını ifade etmişlerdir. Eğitim kaygısı (%18,4) taşıyan öğretmen adayları, altyapı ve teknolojik araçlardan kaynaklı eğitim kaygılarının olduğunu belirtmişlerdir. Gelecek kaygısı (%16,3) olan öğretmen adayları özellikle normalleşememe kaygısını vurgulamışlardır. Ayrıca öğretmen adayları sınav kaygısı (%12,3), not veya başarı kaygısı (%8,2), ölüm kaygısı (%5,1) ve atanamama veya mesleki kaygı taşıdıklarını belirtmişlerdir. Diğer taraftan büyük salgından dolayı öğretmen adaylarında yalnızlık (%2,4) ve ekonomi (%1,8) kaygılarının en az olduğu görülmüştür. Büyük salgının kendilerinde bir kaygı oluşturmadığını belirten öğretmen adaylarının cevapları ise kaygılanmama (%0,8) kategorisinde

ifade edilmiştir. Bu sorudan elde edilen veriler değerlendirilirken herhangi bir görüş veya kaygı belirtmeyen cevaplar boş (%8,2) olarak kategorilendirilmiştir. Öğretmen adaylarına Covid-19 hastalığına yakalanıp yakalanmadıkları sorulmuştur. Eğer hastalığa yakalandılar ise bu sürecin lisans eğitimlerine ne tür etkileri olduğu sorulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Covid-19 Hastalığına Yakalanma ve Etkilenme Durumları

Covid-19 hastalığına yakalandınız mı?	f	%
Evet	97	18,1
Hayır	439	81,9
Toplam	536	100
Karantina sürecinin gündelik ve eğitim hayatınıza ne tür etkileri olmuştur?	f	%
Derse katılmama ve derste zorlanma	53	51,5
Psikolojik etkilenme	14	13,6
Motivasyon/performansta azalma	8	7,8
Sınavlarda zorlanma	6	5,8
Etkilenmeme	9	8,7
Boş	13	12,6
Toplam	103	100

Tablo 7’ye göre öğretmen adaylarının %18,1’inin Covid-19 hastalığına yakalandığı görülmektedir. Covid-19 hastalığına yakalanan öğretmen adaylarının çoğu hastalık dönemlerinde derslere katılmadıklarını ve derslerde zorlandıklarını (%51,5) ifade etmişlerdir. Hastalık sürecinde psikolojik olarak etkilendiğini ifade eden öğretmen adayları (%13,6) bu psikolojik durumun öğrenim süreçlerini de etkilediğini belirtmişlerdir. Diğer taraftan sınavlarda zorlandıklarını ifade eden öğretmen adayları (%5,8) akademik başarılarının da düştüğünü vurgulamışlardır. Öğretmen adaylarından %8,7’si hastalığa yakalanmanın eğitim sürecini etkilemediğini ifade etmiştir. Ayrıca bu konuda görüş belirtmeyen veya herhangi bir etkiden bahsetmeyen öğretmen adaylarının cevapları ise boş (%12,6) olarak kategorilendirilmiştir. Öğretmen adaylarına temaslı durumda olup olmadıkları sorulmuştur. Eğer temaslı durumda oldular ise bu sürecin lisans eğitimlerine ne tür etkileri olduğu sorulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Covid-19 Hastası ile Temaslı Olma ve Etkilenme Durumları

Covid-19’a yakalanan bir hasta ile temaslı durumda oldunuz mu?	f	%
Evet	211	39,4
Hayır	325	60,6
Toplam	536	100
Karantina sürecinin gündelik ve eğitim hayatınıza ne tür etkileri olmuştur?	f	%
Derse katılmama ve derste zorlanma	37	15
Sınav/ödevlerde zorlanma	35	14,2
Psikolojik etkilenme	30	12,1
Motivasyon/performansta azalma	26	10,5
Olumlu etki	11	4,5

Yalnızlık	6	2,4
Akademik başarıda düşme	2	0,8
Etkilenmeme	15	6,1
Boş	85	34,4
Toplam	247	100

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının %39,4'ünün Covid-19 hastalığına yakalanan bir hasta ile temaslı olduğu görülmektedir. Temaslı olan öğretmen adaylarının karantina dönemlerinde daha çok derse katılmadıkları ve derste zorlandıkları (%15), sınav/ödevlerde zorlandıkları (%14,2) ve psikolojik olarak etkilendikleri (%12,1) görülmektedir. Derse katılmayan ve derste zorlanan öğretmen adayları bu süreçte özellikle öğrenmede zorlandıklarını ve canlı dersleri takip edemediklerini vurgulamışlardır. Dikkat çeken diğer bir bulgu ise öğretmen adaylarının %4,5'i karantina sürecinin olumlu etkileri olarak eğitimlerini kolaylaştırdığından ve zaman bolluğu oluşturduğundan bahsetmişlerdir. Öğretmen adaylarının %6,1'i temaslı olmanın eğitim hayatını etkilemediğini ifade etmiştir. Ayrıca bu konuda görüş belirtmeyen veya herhangi bir etkiden bahsetmeyen öğretmen adaylarının cevapları boş (%34,4) olarak kategorilendirilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada 536 öğretmen adayının görüşleri doğrultusunda Covid-19 büyük salgınının öğretmen adaylarının lisans eğitimlerine etkileri ve büyük salgın döneminde öğretmen adaylarının yaşadıkları kaygıların ortaya konulması hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda ulaşılan bulgular bu bölümde alanyazın ile kıyaslanarak ele alınmıştır. Bu bağlamda büyük salgının öğretmen adaylarının hayatlarını zorlaştırma dereceleri incelendiğinde, büyük salgının öğretmen adaylarının %99,3'ünün hayatını az ya da çok zorlaştırdığı görülmüştür. Benzer şekilde öğretmen adaylarının %97,4'ü lisans eğitimlerinin büyük salgından dolayı az ya da çok olumsuz etkilendiğini ifade etmişlerdir. Sel, deprem, yangın, tsunami gibi toplumsal olaylar insanların maddi ve manevi zarar görmelerine neden olmaktadır. Bu olayların doğal bir sonucu olarak günlük ve çalışma hayatı daha da zorlaşmaktadır (Yüksel, 2020). Aralık 2019'da Çin'de ortaya çıkan ve kısa bir zamanda ülkeleri etkisi altına alan Covid-19 büyük salgını da yüz binlerce insanın ölümüne ve milyonlarca insanın hasta olmasına neden olan toplumsal olaylardan birisidir. Bu olağan dışı durumun beklenen bir sonucu olarak toplumdaki her bireyin az ya da çok gündelik ve çalışma hayatı zorlaşmıştır. Bu bağlamda elde edilen bu bulguların, büyük salgının olağan sonucu olduğu söylenebilir. Benzer şekilde toplumun farklı kesimleriyle gerçekleştirilen diğer çalışmalarda da (Bakhov, vd., 2020; Genç, vd., 2020; Karadağ ve Yücel, 2020; Kürtüncü ve Kurt, 2020; Sarıkaya, 2021; Serçemeli ve Kurnaz, 2020) büyük salgının gündelik ve çalışma hayatını fazlasıyla zorlaştırdığı rapor edilmiştir.

Büyük salgının öğretmen adaylarının lisans eğitimlerine ne tür etkilerinin olduğu incelendiğinde, öğretmen adaylarının çoğunun (%73,1) olumsuz etkilerden bahsettiği görülmüştür. Az sayıda öğretmen adayı ise (%7,6) büyük salgının olumlu etkilerinden bahsetmiştir. Bu araştırmada, öğretmen adaylarına göre büyük salgının olumsuz etkileri; verimsizlik, öğrenme zorluğu, motivasyon/odaklanma güçlüğü, uygun çalışma ortamı bulamama, ödevlerin daha yoğun olması, sınav kaynaklı zorluklar, öğretim üyeleri veya arkadaşlarla rahat iletişim kuramama, fırsat eşitliğinin bozulması ve düşük akademik başarıları temalarında ifade edilmiştir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının çoğunun büyük salgının olumsuz etkisi olarak verimsizliği ifade etmiş olmasının nedeni, büyük salgın dönemindeki belirsizlik, hastalık endişesi ve sürekli evde kalmanın neticesi olarak

öğretmen adaylarının kendilerini zayıf hissetmeleri ve kolayca yorulmaları olabilir. Wang ve Zhao (2020), Çinli üniversite öğrencilerinin büyük salgın döneminde kendilerini zayıf hissettiklerini ve çok çabuk yorulduklarını ifade etmiştir. Diğer taraftan öğretmen adaylarının bir kısmı, büyük salgından dolayı uzaktan eğitime geçildiği için lisans eğitimlerinin çok verimsiz olduğunu ifade etmişlerdir. Ulaşılan bu sonuç bağlamında öğretmen adaylarının uzaktan eğitimden memnun olmadıkları söylenebilir. Benzer şekilde Şen ve Kızılcıoğlu (2020), üniversite öğrencilerine göre uzaktan öğretimin sınırlı sayıda avantajları olmasına rağmen dezavantajlarının daha fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı çalışmada araştırmacılar, öğrencilerin %63,4'ünün uzaktan eğitim sürecinden memnun olmadıklarını ifade etmişlerdir. Başka bir çalışmada (Yolcu, 2020), sınıf öğretmeni adayları iletişimsizlik, dikkat dağınıklığı ve uygulamalı derslere uygunluksuzluk temalarında uzaktan eğitimin olumsuz yönlerinden bahsetmişlerdir. Genç, Engin ve Yardım (2020), diğer çalışmalardan farklı olarak, lisansüstü öğrenci görüşleri doğrultusunda uzaktan eğitimin avantajlarının dezavantajlarından daha çok olduğunu ifade etmişlerdir. Böyle farklı bir sonucun ortaya çıkmasında, lisansüstü eğitim sürecindeki farklılıkların etkili olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu ise öğretmen adaylarının %94,8'inde kaygı düzeyinin orta ve üzerinde olmasıdır. Benzer şekilde, İslam ve diğerleri (2020), tarafından yapılan çalışmada da Covid-19 salgını sırasında Bangladeşli 476 üniversite öğrencisinin yüksek depresyon ve kaygı yaşadıkları ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yaklaşık %15'inin orta derecede şiddetli depresyona sahip olduğu, %18,1'inin ise ciddi derecede kaygı çektiği belirtilmiştir. Büyük salgının ilk dönemlerinde gerçekleştirilen çalışmalarda da (Memiş-Doğan ve Düzel, 2020; Lee, 2020) katılımcıların çoğunda yüksek düzeyde korku ve kaygının olduğu rapor edilmiştir. Üniversite eğitimi öğrenciler için kariyer planlaması, iyi bir iş bulabilme, mesleki yeterlilik kazanabilme ve benzeri amaçları olan çok önemli bir süreçtir. Bu süreçte öğrenciler kaygılarını arttıracak çok sayıda sorunla karşılaşlar ve bu kaygılarını yönetmeye çalışırlar. Bu mücadele çoğu zaman gençlerde daha fazla kaygıya sebep olmaktadır (Öz-Ceviz vd., 2020). Öğretmen adaylarının büyük salgın döneminde kaygı düzeylerinin orta ve üzerinde olmasını bu şartlar çerçevesinde de düşünmek anlamlı olacaktır.

İnsanlar arasında çok hızlı yayılan hastalıklar, toplum içerisinde hastalığa yakalanan bireyleri fizyolojik olarak etkilemekle kalmayıp tüm toplumu psikolojik olarak etkisi altına almaktadır (Wang ve Zhao, 2020). Fakat büyük salgın döneminde farklı medya araçlarında veya kurumlarda büyük salgının fizyolojik etkileri ve sonuçları üzerinde çok fazla durulmasına rağmen büyük salgının psikolojik etkileri üzerinde fazla durulmamıştır (Zeybek, Bozkurt ve Aşkın, 2020). Oysa büyük salgın bitmiş olsa dahi büyük salgın sonrasında büyük salgının psikolojik etkilerinin devam etmesi muhtemeldir. Bu araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının büyük salgın döneminde yaşadıkları kaygılar incelendiğinde, öğretmen adaylarının daha çok sağlık, eğitim ve gelecek kaygılarını yaşadıkları tespit edilmiştir. Diğer taraftan, öğretmen adaylarının sınav kaygısı, not veya başarı kaygısı, yalnızlık kaygısı, ölüm kaygısı ve atanamama kaygısı da taşıdıkları tespit edilmiştir. Covid-19 büyük salgınından önce ortaya çıkmış salgın hastalıkların etkilediği toplumlarda yapılan araştırmalarda, salgın hastalıkların insanlarda kaygılara neden olduğu rapor edilmiştir (Lau, Yang, Pang, Tsui, Wong ve Wing, 2005). Benzer şekilde, Covid-19 büyük salgınında da küresel anlamda ortaya çıkan belirsizlik insanlarda korku, tükenmişlik, mutsuzluk gibi duyguların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu durumun neticesi olarak insanların yaşadıkları kaygı türleri fazlaşmakta veya kaygı ve stres düzeyleri artmaktadır (Zheng vd., 2020). Wang ve Zhao, (2020) üniversite öğrencilerinin genel popülasyon içerisinde daha yaygın kaygıya sahip olduğu ifade etmiştir. Üniversite eğitimi öğrenciler için önemli ve kritik bir süreç olmasından dolayı normal dönemlerde dahi üniversite öğrencilerinin kaygı düzeyleri yüksek olabilmektedir (Öz-Ceviz vd.,

2020). Kaygı düzeyi yüksek bir dönemi büyük salgın şartlarında yaşamak elbette daha zor olacaktır. Bundan dolayı öğretmen adaylarının farklı kaygı türlerini ifade ettiği düşünülmektedir. Diğer taraftan öğretmen adaylarında farklı kaygı türlerinin olması ve bu kaygıların yüksek düzeyde yaşanılmasının diğer bir nedeni de üniversite çağındaki öğrencilerin çok sık sosyal medyayı takip etmeleri ve sosyal medyadan çok çabuk etkilenmeleri olabilir (Wang ve Zhao, 2020).

Büyük salgın döneminde bireyleri olumsuz etkileyen bir diğer faktör ise Covid-19 hastalığına yakalanarak pozitif çıkmaları veya pozitif çıkan bir hasta ile teması olmalarıdır. Enfekte veya temaslı bireylerin toplumdaki ve yakın çevresinden belirli bir süre izole edilmesi, bireyleri duygusal ve psikolojik olarak olumsuz etkilemektedir (Reger, Stanley ve Joiner, 2020). Bu araştırmada, enfekte veya temaslı olup karantinada kalan öğretmen adaylarının yalnızlaşma dönemlerinde günlük ve eğitim hayatlarının nasıl etkilendiği araştırılmıştır. Enfekte veya temaslı olan öğretmen adaylarının çoğu, karantina süresince dersleri takip etmekte, ödevleri yapmakta zorlandıklarını ve bundan dolayı sınavlarda da zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları karantina döneminin kendilerini psikolojik olarak etkilediğini, yalnızlık hissinin fazlaştığını ve motivasyonlarının düştüğünü ifade etmişlerdir. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda Holt-Lunstad (2017), toplum içerisindeki bireylerin birbiriyle olan ilişkileri, görüşmeleri ve iletişimi ruh sağlığı için hayati öneme sahip olduğunu belirterek karantina dönemlerinde bireylerin bunlardan mahrum kalmaları onları psikolojik ve duygusal olarak olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Diğer taraftan elde edilen bulguları destekler nitelikte, Thunström, Newbold, Finnoff, Ashworth ve Shogren (2020), büyük salgın döneminde koruyucu tedbir olarak uygulanan sosyal yalnızlaşmanın bireylerde psikolojik sorunları, kaygıları, yalnızlık hissini ve ekonomik endişeyi artırdığını belirtmişlerdir.

Bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bakış açılarından ulaşılan sonuçlar doğrultusunda şu öneriler sunulmuştur: Büyük salgın gibi aniden gelişen olağan dışı olaylar karşısında eğitimin aksamaması ve etkin bir şekilde devam edebilmesi için öncelikle gerekli teknolojik şartlar sağlanmalı ve sürekli güncel tutulmalıdır. Öğrencilerin ruhsal sağlığını da etkileyen toplumsal olaylar karşısında sadece teknolojik gereksinimlerin karşılanması yeterli olmayacaktır. Olağan dışı gelişen toplumsal olaylar karşısında öğrencilerin ruh sağlığı ve psikolojik durumları da dikkate alınmalı ve destek rehberlik faaliyetleri yapılmalıdır. Öğrencilerin normal zamanlarda dahi kaygı düzeylerini artıran sınav veya ödev gibi değerlendirme yaklaşımlarının uzaktan eğitime uygun olacak şekilde düzenlenmelidir. Bu sayede öğrencilerin stres ve kaygı düzeyleri belirli seviyelerde tutulabilir. Farklı gruplarla veya farklı yöntemlerle yapılacak çalışmalarla öğrenci popülasyonuna yönelik büyük salgının etkileri ortaya konulabilir.

Kaynaklar

- Bakhov, I., Opolska, N., Bogus, M., Anishchenko, V. ve Biryukova, Y. (2021). Emergency distance education in the conditions of covid-19 pandemic: experience of Ukrainian Universities. *Education Sciences*, 11, 364. <https://doi.org/10.3390/educsci11070364>
- Balaban, E. (2012). *Dünyada ve Türkiye’de uzaktan öğretim ve bir proje önerisi*. İstanbul: Işık Üniversitesi.
- Bozkurt, A. ve Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to coronavirus Pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G. ve Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a

- time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126. <https://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci* (4. baskı). Ankara: Seçkin.
- Genç, S. Z., Engin, G. ve Yardım, T. (2020). Pandemi (Covid-19) sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin lisansüstü öğrenci görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 134-158. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.782142>
- Gilani, I. (2020, Mart 19). Coronavirus pandemic reshaping global education system? Anadolu Ajansı. <https://www.aa.com.tr/en/education/coronavirus-pandemic-reshaping-global-education-system/1771350> sayfasından erişilmiştir.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. ve Bond, A. (2020, Mart 27). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> sayfasından erişilmiştir.
- Holt-Lunstad, J. (2017). The potential public health relevance of social isolation and loneliness: Prevalence, epidemiology, and risk factors. *Public Policy & Aging Report*, 27(4), 127-130. <https://doi.org/10.1093/ppar/prx030>
- Islam M. A., Barna S. D., Raihan H., Khan M. N. A. ve Hossain M. T. (2020). Depression and anxiety among university students during the COVID-19 pandemic in Bangladesh: A web-based cross-sectional survey. *PLoS ONE* 15(8), e0238162. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238162>
- Ismaili, Y. (2021). Evaluation of students' attitude toward distance learning during the pandemic (Covid-19): a case study of ELTE university. *On the Horizon*, 29(1), 17-30. <https://doi.org/10.1108/OTH-09-2020-0032> sayfasından erişilmiştir.
- Karadağ, E. ve Yücel, C. (2020). Yeni tip koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan öğretim: lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması, *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-192. <https://doi.org/10.2399/yod.20.730688>
- Kürtüncü, M ve Kurt, A. (2020). Covid-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 66-77. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/54658/725503> sayfasından erişilmiştir.
- Lau, J. T., Yang, X., Pang, E., Tsui, H. Y., Wong, E. ve Wing, Y. K. (2005). SARS-Related Perceptions in Hong Kong. *Emerging Infectious Diseases*, 11(3), 417-424. <https://doi.org/10.3201/eid1103.040675>
- Lee, S. A. (2020). Coronavirus anxiety scale: A brief mental health screener for Covid-19 related anxiety. *Death Studies*, 44(7), 393-401. <https://doi.org/10.1080/07481187.2020.1748481>
- Memiş-Doğan, M. ve Düzel, B. (2020). Covid-19 özelinde korku-kaygı düzeyleri. *Turkish Studies*, 15(4), 739-752. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44678>
- Metin, M. (2014). Nicel veri toplama araçları. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 161- 214). Ankara: Pegem Akademi.

- Nikolaeva, E. M., Kotenkova, S. N., Eflova, M. Y. ve Kotliar, P. S. (2021). Distance education during the COVID-19 pandemic: Development features. *Linguistics and Culture Review*, 5(S3), 865-872. <https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS3.1631>
- Reger, M. A., Stanley, I. H., ve Joiner, T. E., (2020). Suicide Mortality and Coronavirus Disease 2019— A Perfect Storm? *Journal of the American Medical Association Psychiatry*, 77(11), 1093-1094. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2020.1060>
- Öz-Ceviz, N., Tektaş N., Basmacı G. ve Tektaş, M. (2020). Covid 19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerini etkileyen değişkenlerin analizi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 312-329. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ueader/issue/59308/834648> sayfasından erişilmiştir.
- Özer, B. (1990). Uzaktan eğitim sisteminin evrensel yapısı. *Kurgu Dergisi*, 8(8), 569- 594. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekurgu/issue/16241/170239> sayfasından erişilmiştir.
- Özsevgeç, T. (2019). Nicel Veri çözümleme. H. Özmen ve O. Karamustafaoğlu. (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (s. 440- 459). Ankara: Pegem.
- Sarıkaya, M. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin müzik eğitimi ana bilim dalı öğrencilerinin görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 27(46), 92-100. <https://doi.org/10.35247/ataunigsed.835720>
- Şen, Ö. ve Kızılcıoğlu, G. (2020). Covid-19 Pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin ve akademisyenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *International Journal of 3D Printing Technologies and Digital Industry*, 4(3), 239-252. <https://doi.org/10.46519/ij3dptdi.830913>
- Serçemeli, M. ve Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/utsobilder/issue/55152/741358> sayfasından erişilmiştir.
- Thunström, L., Newbold, S., Finnoff, D., Ashworth, M. ve Shogren, J. (2020). The benefits and costs of flattening the curve for COVID-19. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 11(2), 179-195. <http://dx.doi.org/10.1017/bca.2020.12>
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, F. N. (2019). *Üniversite son sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyleri ile benlik saygısı düzeyleri arasında umudun aracı rolü üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yolcu, H. H. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 237-250. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/57638/788890> sayfasından erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu (2020). Koronavirüs (COVID-19) bilgilendirme notu: 1. https://www.yok.gov.tr/sayfalar/haberler/2020/coronavirus_bilgilendirme_1.aspx sayfasından erişilmiştir.
- Yüksel, M. A. (2020). Kur'ân'da ilâhî sınama ve sabır. *Tefsir Araştırmaları Dergisi* 4(3), 121-143. <https://doi.org/10.31121/tader.787720>

- Wang, C. ve Zhao, H. (2020). The impact of COVID-19 on anxiety in Chinese University students. *Frontiers in Psychology*, 11(1168), 1-8. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01168>
- Zeybek, Z. , Bozkurt, Y. ve Aşkın, R. (2020). Covid-19 pandemisi: Psikolojik etkileri ve terapötik müdahaleler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(37), 304-318. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iticusbe/issue/55168/753233> sayfasından erişilmiştir.
- Zheng, L., Miao, M., Lim, J., Li, M., Nie, S. ve Zhang, X. (2020). Is lockdown bad for social anxiety in COVID-19 regions?: A national study in the SOR perspective. *International journal of environmental research and public health*, 17(12), 4561. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124561>

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması, analizi, raporlanması makaleye dönüştürülmesi süreçlerine her iki yazar aktif olarak katılmıştır. Yayım sürecinin takibi ise birinci yazar tarafından yapılmıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Bildirim

Araştırma için Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 18.03.2021 tarihli 03 nolu oturumunda onay alınmıştır. Katılımcılar süre ve haklarına dair ayrıntılı bir şekilde bilgilendirilmiştir.



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 9 Sayı:1 Sayfa Aralığı: 35-54 e-ISSN:2458-9624 DOI: 10.51725/etad.974730

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

Öğretmen Mesleki Öğrenmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri Teachers' Views about Teachers' Professional Learning

Necati Cemaloğlu, Erhan Dolapcı

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğretmen mesleki öğrenmesine ilişkin görüşlerini incelemektir. Nitel desende tasarlanan bu çalışma, bir olgu bilim araştırmasıdır. Araştırmaya 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kastamonu il merkezinde bulunan ortaokullarda görev yapan 8 öğretmen katılmıştır. Araştırmada katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde katılımcılarla tek tek görüşülmüştür. Araştırmada veri toplamak amacıyla ilgili kavramsal çerçeveye ve uzman görüşlerine dayalı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi ise içerik analizi yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Araştırma bulguları; öğretmenlerin öğretmen mesleki öğrenmesi kavramını, mesleki anlamda gelişimlerini kapsayan tüm öğrenmeler şeklinde algıladıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin, mesleki öğrenme alanlarında en çok teknoloji kullanımına ve farklı öğretim yöntem ve tekniklerini öğrenmeye ihtiyaç duydukları anlaşılmıştır. Mesleki öğrenme yollarında ise meslektaşlar arası iş birliğinin önemli olduğu görülmüştür. Ayrıca, mesleki öğrenmede sosyal medya kullanımının artan önemi dikkat çekmektedir. Mevcut araştırmanın en önemli bulgularından birisi de okul müdürünün öğretim liderliği rollerinin öğretmen mesleki öğrenmesindeki önemidir. Araştırma bulguları doğrultusunda okul müdürlerinin işbirlikçi bir okul iklimi oluşturarak öğretmenleri desteklemesi, öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarının sağlanması ve mesleki öğrenmelerine katkıda bulunması yönünde öneriler sunulmuştur.

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the views of teachers about teachers' professional learning. Qualitative research method was used for understanding the participants' views of teachers' professional learning in detail. A total of eight secondary school teachers in the city center of Kastamonu participated in this study. Maximum variation sampling, one of the types of purposeful sampling, was used as the sampling method. During the process of data collection, participants were interviewed one by one. Research data were collected via a semi-structured interview protocol developed by the researcher based on the related conceptual framework and expert opinions. Data of the study were analyzed through content and descriptive analysis. The results of the study revealed that teachers perceive the concept of teacher professional learning as all learning that includes their professional development. In addition, it is understood that they need the use of technology and learning different teaching methods and techniques by means of professional learning most. It has been observed that cooperation between colleagues is important in professional learning ways. Furthermore, the increasing importance of using social media in professional learning draws attention. One of the most important results of the study is the importance of school principal leadership roles in teacher professional learning. Based on the research findings, suggestions were presented that school principals should support teachers by creating a collaborative school climate, ensuring that teachers receive graduate education and contributing to their professional learning.

Yazar Bilgileri

Necati Cemaloğlu

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,
Ankara, Türkiye
necaticemaloğlu@hotmail.com

Erhan Dolapcı

Öğretmen, Göl Anadolu
Lisesi, Kastamonu, Türkiye
erhandolapci85@gmail.com

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Öğretmen,
Mesleki öğrenme,
Öğretmen mesleki öğrenmesi,

Keywords

Teacher,
Professional learning,
Teacher professional learning,

Makale Geçmişi

Geliş: 30/07/2021
Düzeltilme: 05/01/2022
Kabul: 14/02/2022

Atıf için: Cemaloğlu, N. ve Dolapcı, E. (2022). Öğretmen mesleki öğrenmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *JRES*, 9(1), 35-54. <https://doi.org/10.51725/etad.974730>

Etik Bildirim: Bu çalışma Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'nun 08.03.2021 tarih ve E-77082166-604.01.02-46580 sayılı onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Giriş

Eğitimle ilgili çıktılar üzerinde büyük bir etkisi olduğu düşünülen öğretmen nitelikleri, günümüzde yaşanan hızlı değişimle birlikte üzerinde durulan önemli bir kavram haline gelmiştir. Öğretmen nitelikleri üzerinde büyük bir öneme sahip olan öğretmenlerin mesleki gelişimi de eğitimin kalitesi açısından merkezi bir konumda değerlendirilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017a). Yüksek kaliteli öğretim artık öğrenci öğrenimi için bir ön koşul olarak görüldüğünden, öğretmenlerin mesleki öğrenmesi, okul geliştirme araştırmalarında önemli bir kabul görmüştür (Karacabey, Bellibaş ve Adams, 2020). Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaya yönelik olarak yapılan çalışmalara bakıldığında; Millî Eğitim Bakanlığı merkez örgütü tarafından yürütülen hizmet içi eğitim faaliyetleri, il millî eğitim müdürlükleri tarafından yürütülen değişik mesleki çalışmalar, okul düzeyinde yürütülen mesleki çalışmalar ile okul ve diğer kurumların iş birliğinde sürdürülen faaliyetler şeklinde sıralamak mümkündür (Can, 2019). Covid-19 salgın sürecinde ise bu faaliyetlerinin uzaktan eğitim şeklinde uygulandığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenler bireysel çabaları ile kendilerini mesleki yönden geliştirmeye yönelik lisansüstü eğitimler ve sertifika eğitimleri alabilmektedirler.

Türkiye’de öğretmen mesleki gelişimine yönelik gerçekleştirilen çok sayıda faaliyete rağmen MEB tarafından yayınlanan 2017-2023 Öğretmen Strateji Belgesi’nde de belirtildiği üzere mesleki gelişime ilişkin sorunlar bulunduğu bilinmektedir (MEB, 2017b). Ayrıca 2018 TALIS (Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Anketi) Türkiye’de son bir yılda mesleki gelişim faaliyetlerine katıldıklarını belirten öğretmen oranının %93,6 olduğunu ancak öğretmenlerin bu faaliyetleri faydalı görme oranının %71,8 olduğunu ortaya koymuştur. TALIS 2018 raporu incelendiğinde de Türkiye’de öğretmenlerin ve okul müdürlerinin mesleki gelişim etkinlikleri olarak en çok yüz yüze kurs veya seminerlere katıldığı, mesleki literatürü okumada ise diğer ülkelerle kıyaslandığında ortalamanın altında kaldığı anlaşılmaktadır (TEDMEM, 2019). Alan yazında ise seminerler şeklinde düzenlenen geleneksel hizmet içi eğitimin yerine öğretmenlerin aktif olduğu ve sınıf içi uygulamalarında etkili olan mesleki gelişim etkinliklerinin önemi vurgulanmaktadır (ERG, 2019). Çünkü geleneksel hizmet içi eğitim faaliyetleri kısa vadeli öğrenme fırsatı sunarak öğretmen yaratıcılığını ve iş birliğini engellemektedir. Fakat çoğu Avrupa ülkesinde öğretmen mesleki gelişimlerinin, katılımın zorunlu olduğu çeşitli kurs ve seminerlerle sürdürüldüğü bilinmektedir (OECD, 2019).

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik olarak diğer ülke örnekleri incelendiğinde; eylem araştırması, danışman koçluğu, akran koçluğu, hizmet öncesi öğretmen adayı yetiştirme, proje ekipleri oluşturma, hizmet içi eğitim, uzaktan eğitim olanaklarından yararlanma, çalıştay, klinik danışmanlık, bireysel gelişim modeli, gözlem değerlendirme modeli, geliştirme sürecine katılım modeli, araştırma-inceleme modeli, danışmanlık modeli, çalışma grupları modeli, kurs-seminer modeli, şeklinde farklı yaklaşım, yöntem ve modeller de kullanıldığı görülmektedir (Can, 2019). Bu çeşitlilik de öğretmenlerin mesleki gelişiminin ülkelerin eğitim sisteminde ne kadar önemli görüldüğünün bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Mesleki gelişimin tam anlamıyla sağlanması eğitimde yapılan yeniliklerin sürdürülebilir olmasını sağlamaktadır (Darling-Hammond vd., 2009). Özellikle hızlı bir değişimin yaşandığı günümüzde mesleki öğrenme, öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri ve geliştirilmeleri bakımından eğitim sistemleri için hayati önem taşımaktadır. Guskey ve Sparks (2000) öğretmenlerin mesleki gelişiminin günümüzde her zamankinden daha önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle öğrenme ortamlarında bireysel farklılıklardaki çeşitlilik de göz önüne alındığında öğretmenlerin, bireysel farklılıkları olan öğrencilere etkili bir öğretim sunabilmesi için gerekli olan mesleki yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim yoluyla bu yeterlilikleri edinmeleri, eğitim

politikalarında belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi ve öğrenci başarısına yönelik kamusal beklentilerin karşılanabilmesi için önemlidir (Darling-Hammond vd., 2009).

Öğretmen mesleki gelişimi ile ilgili alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde, az sayıdaki etkili mesleki gelişim faaliyetinin, öğretmenlerin mesleki bilgisi ve mesleki iş birliğini arttırarak gelişimlerine katkı sunabildiği görülmektedir (Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017; Desimone, 2011; Guskey ve Sparks, 2000). Uzmanlar tarafından öğretmene bilgi aktarılan mesleki gelişim faaliyetlerinin ise öğretmenlerin kendi mesleki gelişim süreçlerinde etkin rol aldıkları, öğretmenler ve zümreler arası iş birliğinin olduğu ve ders içi öğretim uygulamalarına odaklanılan bir sürece evrildiği dikkat çekmektedir (Gümü, Apaydın ve Bellibaş, 2018). Liu ve Hallinger (2018) bu süreci öğretmen mesleki öğrenmesi kavramıyla tanımlamaktadır. Başka bir ifadeyle öğretmen mesleki öğrenmesi, öğretmenlerin kendi mesleki gelişimleri sürecinde aktif rol alarak, hayat boyu öğrenmeyle ilişkilendirebileceğimiz bir şekilde mesleki gelişimlerini sağlamasıdır.

Alan yazında yer alan öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin mesleki öğrenmesininde çok okul müdürü liderlik türleri ile ilişkisinin incelendiği görülmektedir (Hallinger, Piyaman, ve Viseshsiri 2017; Karacabey vd., 2020; Lieberman ve Pointer Mace 2008; Liu ve Hallinger 2018; Liu, Hallinger ve Feng 2016). Bazı çalışmalarda öğretmen mesleki öğrenmesinin öğrenci başarısı ile doğrudan ilişkili olduğu ve okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyerek öğrenci başarısını artırabilecekleri ifade edilmektedir (Balitewicz, 2015; Blankstein, 2011; Cemaloğlu ve Duran, 2020; Hallinger ve Heck, 2011; Karacabey, Bellibaş ve Adams, 2020; Smith, 2009). Ayrıca ilgili alan yazın incelendiğinde öğretmen mesleki gelişimlerinde, okul iklimi ve kültürü, öğretmenlerin profesyonel öğrenme davranışları, okul bağlılığı, örgütsel vatandaşlık davranışları, öğretmenler arası dayanışma ve mesleki öğrenme toplulukları gibi örgütsel ve bireysel değişkenlerin etkili olduğu ileri sürülmektedir (Moolenaar, Slegers ve Alan, 2011; Thoonen, Slegers, Oort ve Peetsma 2012). Aynı zamanda mesleki öğrenmenin, öğretmenlerin özyeterliklerini artırarak motivasyonuna katkı sunduğu anlaşılmaktadır (Senge, 2014).

Eğitim Reform Girişimi (ERG)'nin (2009) raporuna göre de Türkiye'de eğitimin kalitesini iyileştirmede öğretmenlerin desteklenmesi kritik bir öneme sahiptir. Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Vizyon Belgesi incelendiğinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin yeniden ele alınacağı görülmektedir (MEB, 2018). Öğretmenlerin mesleki gelişiminin öğrenci başarısı ve öğrenmesi üzerinde en etkili faktörlerden biri olarak düşünüldüğü (Li, Hallinger ve Ko, 2016; Liu vd., 2016; Liu ve Hallinger, 2018) göz önüne alındığında da öğretmen mesleki öğrenmesi hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve konu hakkında derinlemesine bilgi edinilmesi, hem alan yazındaki çalışmaların desteklenmesi hemde eğitimde kalitenin artırılması açısından önemli görülebilir.

Bu doğrultuda mevcut çalışmada öğretmenlerin öğretmen mesleki öğrenmesine ilişkin görüşleri inceleme konusu olarak ele alınmıştır. Öğretmenlerin öğretmen mesleki öğrenmesine ilişkin görüşlerinin ortaya konmasının, mesleki öğrenmenin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve öğretmen mesleki öğrenmesinde rol oynayan olumlu ve olumsuz etkenlerin ortaya çıkarılması bakımından yararlı olacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarının alan yazına katkısının yanısıra politika yapıcılara öğretmenlerin yetiştirilmesi ve yeterliklerinin artırılması bağlamında, katkı sunması beklenmektedir. Ayrıca mevcut araştırmadan elde edilecek bulguların öğrenci başarısında önemli rol oynadığı değerlendirilen öğretmen mesleki öğrenmesinin geliştirilmesine ilişkin uygulayıcılara yol göstererek, okullarda iş birliğinin geliştirilmesi ve yapılacak düzenlemelerle mesleki öğrenme ortamlarının oluşturulması açısından önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada öğretmenlerin, öğretmen mesleki öğrenmesine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Mevcut araştırma kapsamında aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğretmen mesleki öğrenmesi kavramı sizin için ne anlama gelmektedir?
2. Mesleki öğrenmeye en çok ihtiyaç duyduğunuz alan ve konular nelerdir?
3. Mesleki alanda öğrenmenizi sağlayan en iyi yollar nelerdir?
4. Mesleki öğrenme sürecinde mesleki öğrenmenize katkı sunan ve zorlaştıran etkenler nelerdir?

Kavramsal Çerçeve

Bu kısımda araştırma konusu olan “öğretmen mesleki öğrenmesi” kavramı teorik zeminde tartışmaya açılmıştır.

Öğretmen Mesleki Öğrenmesi

Öğretmenlerin mesleki öğrenmesi denildiğinde ilk akla gelen kavram mesleki gelişim olmaktadır. Mesleki gelişim, “eğitmcilerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek için tasarlanmış süreçler ve etkinlikler” olarak tanımlanmaktadır (Guskey ve Sparks, 2000). Fakat mesleki gelişim kavramının öğretmen gelişiminde kullanılan günümüz uygulamalarının gerisinde kaldığı belirtilmektedir (Gümüş, Apaydın ve Bellibaş, 2018). Mockler (2020) de, uzun bir süredir araştırmalara konu olan öğretmen mesleki öğrenme kavramının geçmişte bir mesleki gelişim imkânı olarak görülen hizmet içi eğitim ile özleştğini belirtmektedir. Fakat yazar, son yıllarda öğretmen mesleki öğrenmesinin daha aktif, işbirlikçi, sorgulamaya dayalı faaliyetler şeklinde değerlendirildiğini vurgulamaktadır. Liu ve Hallinger’in (2018) öğretmen mesleki öğrenme süreci ile ilgili açıklamalarından yola çıkarak da öğretmen mesleki öğrenmesi; öğretmenlerin aktif olarak kendi öğrenmeleri üzerinde söz sahibi olması, meslektaşlarıyla iş birliği yaparak, öğrencilerden ve öğretmenlerden gelen dönütlerle öğretimini güncellemesi, diğer öğretmenleri gözlemleyerek kendini değerlendirmesi süreci olarak tanımlanabilir. Mevcut araştırmada da öğretmen mesleki öğrenmesi; bir öğretmenin mesleki anlamda edinmiş olduğu, meslek hayatı boyunca devam eden tüm kazanımlar bağlamında ele alınmıştır.

Alan yazın incelendiğinde öğrenci başarısı için öğretmenlerin yeterli donanım ve mesleki beceriye sahip olması gerektiği görülmektedir (Kwankman, 2003). Öğrenci çıktılarının iyileştirilebilmesi için alanında yeterli donanıma sahip bir öğretmende olması gereken temel nitelikler ise uzmanlık ve inanmışlık, yenilikçilik ve iş birliği şeklinde sıralanmaktadır (Kesen ve Öztürk, 2019). Söz konusu nitelikler incelendiğinde, bu çalışmada temel alınan öğretmen mesleki öğrenmesi ile ilgili modelin alt boyutları olan iş birliği, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma ile ilişkili olduğu görülmektedir (Liu, Halinger ve Feng, 2016).

Öğretmen mesleki öğrenmesi ile ilgili ulusal alan yazın incelendiğinde ise Gümüş, Apaydın ve Bellibaş’ın (2018), Liu vd. (2016) tarafından geliştirilen öğretmen mesleki öğrenmesi ölçeğini Türkçeye uyarladıkları, orijinal forma uygun olarak alt boyutları iş birliği, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma şeklinde isimlendirdikleri görülmektedir. Liu vd. (2016)’ya göre tarafından öğretmen mesleki öğrenmesine ilişkin geliştirilen kavramsal modele göre ilk boyut olan iş birliği, öğretmenlerin etkinliklerin geliştirilmesi ve uygulanması süreçlerinde meslektaşların birlikte çalışmalarını, tecrübelerini paylaşmalarını, öğretim yöntem ve teknikleri ile müfredat konularında meslektaşlarla görüş alışverişinde bulunmalarını kapsamaktadır. İkinci alt boyut olan yansıtma ise; öğretmenin kendi

yaptığı etkinlikler ve deneyimleri konusunda kendini gözden geçirmesi, eksik bulduğu yönlerine yönelik olarak kendini geliştirme uğraşında bulunmasını ifade etmektedir. Bunların yanı sıra bu alt boyut, öğretmenin sınıf içinde alacağı geri dönütlerle yeni bilgiler edinerek kendini donatmasını ve öğretmen arkadaşlarını gözlemleyerek mesleği açısından olumlu yanlarını kendine model edinmesini de içermektedir. Üçüncü alt boyut uygulama ise; öğretmenin yeni öğretim yöntem ve düşüncelerine açık olmayı ve bunları tecrübe etmeyi, yeni öğretim araç gereçlerini kullanmasını kapsamaktadır. Dördüncü alt boyut olan bilgi tabanına ulaşma; öğretmenin eksik yanlarını görerek çeşitli bilgi kaynaklarından yararlanmasını ve daha tecrübeli meslektaşlarından bilgi edinmesini, öğrencilerden alacağı dönütleri dikkate alarak onları ve meslektaşları gözlemlemesini içermektedir.

Opfer ve Pedder (2011) ise çalışmalarında, öğretmenlerin hangi koşullar altında, neden ve nasıl öğrendiklerini daha iyi anlamak için öğretmenlerin mesleki öğrenimine ilişkin araştırmalarına ele alınmasını önermektedirler. Bu öneri öğretmen mesleki gelişiminde rol oynayan etmenlerin yeniden ele alınması şeklinde düşünülebilir. Nitekim, Savaş (2021) da öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ile bazı bireysel ve örgütsel değişkenler arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında öğretmenlerin mesleki öğrenmeye katılımlarını etkileyen başka faktörlerin belirlenmesi amacıyla nitel araştırmalar yürütülebileceğini belirtmektedir. Opfer ve Pedder (2011) de, öğretmen öğrenimiyle ilgili mevcut literatürün, kurumsal veya okul sistemi bağlamından gelen etkileri dahil etmeden, öğretmenlere ve bireysel etkinliklere veya programlara çok fazla odaklandığını iddia etmekle birlikte bireysel öğrenme, okul ve etkinlik olmak üzere üç etmenin öğretmenlerin mesleki öğrenimine etki ettiğini belirlemişlerdir. Mevcut çalışma da öğretmenlerin mesleki öğreniminde bu etmenlerin ne kadar etkili olduğunu ortaya koyması açısından önemli görülebilir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Nitel desende tasarlanan bu çalışma, bir olgu bilim araştırmasıdır. Olgu bilim, farkında olduğumuz fakat tam olarak kavrayamadığımız olguların araştırılması için uygun bir araştırma deseni olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Fraenkel ve Wallen'a (2009) göre nitel bir eğitim araştırmasının amacının, insanların çevrelerindeki olayları veya nesnelere algılayış biçimini ortaya koymak olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca Creswell'e (2007) göre insanların belli bir olgu hakkındaki ortak ve paylaşılan deneyimlerini incelemek önemli olduğunda olgu bilim çalışmasının en uygun yöntem olduğunu söylemektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmada öğretmen mesleki öğrenmesi bir olgu olarak ele alınmış, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine yönelik algı ve deneyimlerine odaklanılmıştır.

Çalışma Grubu

Olgu bilim nitel araştırma deseninde konuya ilişkin tecrübeleri olan 5 ile 25 kişi arasında örneklemin seçildiği maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmektedir (Creswell, 2007; Glesne, 2012). Mevcut araştırmaya 2020 - 2021 eğitim öğretim yılı birinci döneminde Kastamonu ili merkez ilçede görev yapan 8 ortaokul öğretmeni katılmıştır. Araştırmada katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin kullanılmasının nedeni öğretmen mesleki öğrenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin farklı açılardan ele alınması veya benzeşik görüşlerin ortadan kaldırılmasıdır. Maksimum örnekleme yönteminde amaç genellemede bulunmak değil tam tersine durumlar arasındaki farklılıkları saptamak ve durumun farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Büyüköztürk vd., 2017).

Araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin bazı demografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Bilgiler

<i>Sıra No</i>	<i>Yaş</i>	<i>Görev Yaptığı Okul</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Hizmet Süresi</i>	<i>Branşı</i>	<i>Eğitim Durumu</i>
1	30	Güneş Ortaokulu	Kadın	9 yıl	Fen Bilimleri	Lisansüstü
2	38	Yıldız Ortaokulu	Kadın	15 yıl	Matematik	Lisansüstü
3	32	Güneş Ortaokulu	Kadın	13 yıl	İngilizce	Lisans
4	36	Ay Ortaokulu	Kadın	14 yıl	Türkçe	Lisans
5	47	Dünya Ortaokulu	Kadın	23 yıl	Türkçe	Lisans
6	32	Bulut Ortaokulu	Erkek	10 yıl	Sosyal Bilgiler	Lisans
7	37	Göktaşı Ortaokulu	Erkek	17 yıl	Sosyal Bilgiler	Lisansüstü
8	45	Gezegen Ortaokulu	Erkek	21 yıl	Fen Bilimleri	Lisansüstü

Tablo 1 incelendiğinde 8 öğretmenden 5’inin kadın, 3’ünün erkek olduğu; 8 öğretmenden 4’ünün yüksek lisans mezunu, 4’ünün lisans mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin branşlarına bakıldığında ise; Fen Bilimleri, Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve İngilizce olmak üzere branş çeşitliliğinin sağlanmaya çalışıldığı, katılımcıların görev yaptığı okullara bakıldığında ise 7 farklı okul olduğu anlaşılmaktadır.

Etik Bildirim

Bu çalışma Gazi Üniversitesi Etik Kurulu’nun 08.03.2021 tarih ve E-77082166-604.01.02-46580 sayılı onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla toplanmıştır. Görüşme formunda yer alan soruların belirlenmesinde alan yazın taraması yapılmış ve bazı çalışmalarda öğretmen mesleki öğrenmesi ile ilgili olarak değişen ihtiyaçlar, mesleki öğrenme yolları ve mesleki öğrenmeyi etkileyen unsurlar hakkında çeşitli bireysel ve örgütsel değişkenlerin ele alındığı görülmüştür (Opfer ve Pedder 2011; Wells, 2014; Yıldırım, 2018; Zhang ve Wong, 2018). Bu bağlamda sorular; öğretmen mesleki öğrenmesinin öğretmenler için ne anlama geldiği, mesleki öğrenmede en çok ihtiyaç duyulan konular ve alanlar, mesleki öğrenmeyi en iyi sağlayan yollar, mesleki öğrenmeye katkı sunan ve mesleki öğrenmeyi zorlaştıran etmenler üzerine hazırlanmıştır. Derinlemesine bilgi sahibi olmak için ek sorular sorulabileceği göz önünde bulundurularak sorular, esnek ve açık uçlu olarak hazırlanmış, ihtiyaç duyulduğu takdirde kullanılmak üzere sondalarla desteklenmiştir. Bu sorular alan uzmanı iki akademisyene incelemek için gönderilmiş ve gelen dönütlere göre düzenlenerek son hâlini almıştır. Veri toplama esnasında katılımcının onayı ile sesli kayıt yapılmış, bunun mümkün olmadığı durumlarda ise görüşmede notlar alınmıştır. COVID-19 salgını tedbirleri kapsamında çevrimiçi olarak yapılan görüşmeler ortalama olarak 25 dakika sürmüştür. Bilimsel araştırma etiği kapsamında katılımcılar ve okullar araştırmada kodlanarak belirtilmiş, kimlik bilgileri saklı tutulmuş ve katılımcılara tanıtıcı kısa kodlar verilmiştir. Örneğin; görevi “Ö” (öğretmen), cinsiyeti “E” (erkek), “K” (kadın) harfleri ile belirtilmiş ve katılımcı sırasını ifade eden bir kod numarası eklenmiştir (Örnek: ÖE1 = Birinci sıradaki erkek öğretmen). Bu sayede katılımcıların olguya yönelik daha güvenilir bilgiler sunması sağlanmaya çalışılmıştır.

Veri Analizi

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizi birbirine benzeyen verilerin kodlanarak belirli temalar çerçevesinde bir araya getirilmesi ve bunların anlaşılabilir bir biçimde düzenlenerek yorumlanmasını içermektedir. Bununla birlikte içerik analizinde tema, kod, konu ve kavramları belirtmek üzere alıntılara da yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 39). Ayrıca, tema ve kodlar oluşturulma sürecinde farklı araştırmacıların görüşleriyle desteklenmektedir (Creswell, 2007).

Nitel analizde temaların belirlenmesinde iki yaklaşım bulunmaktadır. Birincisinde temalar araştırmacı tarafından öncesinde belirlenir ve veriler bu temalar etrafında toplanır. Burada katılımcılar sundukları verilerde temalardan doğrudan bahsetmeyebilir. İkincisinde ise temalar bizzat veri toplama esnasında katılımcılar tarafından zikredilir ve veriler toplandıktan sonra analiz etrafında verilerin içsel tutarlılığına ve dışsal ayrışmasına bağlı olarak belirlenir (Marshall ve Rossman, 1999). Mevcut araştırmada temalar birinci yaklaşım benimsenerek alan yazına dayalı olarak oluşturulmuş ve açık uçlu soruların belirlenmesinde de temel kabul edilmiştir.

Araştırmada geçerliğin sağlanması amacıyla ise uzun süreli etkileşim stratejisi ve ayrıntılı betimleme (Yıldırım ve Şimşek, 2011) teknikleri kullanılmıştır. Ayrıca, katılımcılardan toplanan veriler düzenlenerek e-posta aracılığı ile bunları teyit etmeleri istenerek katılımcı teyidi sağlanmıştır. Son olarak, verilerin çözümlenmesinde araştırmacı çeşitliliğine (Yıldırım ve Şimşek, 2011) gidilmiştir. Bu doğrultuda veriler iki farklı araştırmacı tarafından incelenmiş ve kodlanmıştır. Ardından bütün veriler ve kodlar birlikte incelenerek uzlaşma sağlanan kodlar üzerinden analiz yapılmıştır. Araştırmanın Covid 19 sürecinde yürütülmesi nedeniyle görüşmelerin çevrimiçi gerçekleşmesi araştırmanın sınırlılığı olarak görülebilir. Fenomolojik desende yapılan araştırmalarda görüşmelerin yüz yüze yapılması ve olgunun kendi ortamında ele alınmasının daha etkili olduğu bilinmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi seçilmesine rağmen katılımcıların görev yaptığı okul bağlamında ortaokullarla sınırlı kalmasıdır. Araştırmanın pandemi döneminde yapılıyor olması bir başka sınırlılıktır.

Bulgular

Öğretmen Mesleki Öğrenme Kavramı

Katılımcılara ilk olarak, "Öğretmen mesleki öğrenmesi kavramı sizin için ne anlama gelmektedir?" sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.Öğretmen Mesleki Öğrenme Kavramına İlişkin Bulgular

Kodlanmış Cevaplar	Frekans
Öğretmenin kendini geliştirmesi (ÖK ₁ , ÖK ₄ , ÖK ₅ , ÖE ₈)	4
Öğretmenin alanında kendini güncellemesi (ÖK ₂ , ÖE ₆ , ÖE ₇)	3
Hizmet içi eğitim (ÖK ₃)	1
Meslektaşlarından edindiği kazanımlar (ÖK ₃)	1

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısının (n=4) öğretmen mesleki öğrenmesini öğretmenin kendini geliştirmesi olarak tanımladıkları görülmektedir. Öğretmenlerden biri bu durumu şöyle ifade etmektedir:

“Öğretmenin mesleki öğrenmesi deyince benim aklıma öğretmenin kendini geliştirmesi geliyor. Yani hem eğitim açısından hem de kendi alanı açısından zümreleriyle öğrencileri ile ve kendi gelişim ile bir bütün olarak kendini de daha ileri taşımamasını anlıyorum...Yani bu kavramdan hizmet içi eğitim gibi değil de dediğim gibi öğretmenin kendini geliştirmesi, mesleğinde daha ileri götürmek için çabaları diyebiliriz aslında.” ÖK1

Öğretmenlerin yarısına yakını (n=3) ise öğretmen mesleki öğrenme kavramını öğretmenin alanında kendini güncellemesi olarak ifade etmektedir. Bu tanımlamayla ilgili öğretmenlerden birinin açıklaması şu şekildedir:

“Öğretmenin alan bilgisinin ve öğretmenlik becerilerinin yanısıra mesleği için gerekli olan bilimsel araştırmaları ve yeni uygulamaları takip etmesi ve bunları kullanması, kendini alanında güncellemesi anlamına geldiğini düşünüyorum. Bende bu doğrultuda kendimi sürekli güncel tutmaya çalışıyorum.” ÖK2

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerden birinin ise öğretmen mesleki öğrenme kavramını hizmetiçi eğitim olarak anlamlandırması dikkat çekicidir. Bu durum öğretmenin açıklamalarından yola çıkarak, e twinning projeleri kapsamında çok sayıda eğitim ve seminere katılıyor olmasından kaynaklanıyor olabilir. Aynı öğretmenin öğretmen mesleki öğrenmesini “meslektaşlardan edindiği kazanımlar” olarak da açıkladığı görülmektedir. Öğretmenin bu konuyla ilgili görüşü şöyledir:

“Öğretmen mesleki öğrenmesi kavramı, bir öğretmenin mesleğinde daha verimli olabilmek ve eğitim alanındaki gelişmeleri takip edebilmek amacıyla aldığı hizmet içi ya da çevirim içi eğitimleri ifade etmektedir. Bunların yanı sıra çalışma ortamındaki ya da takip ettiği eğitim platformlarındaki meslektaşlarının bilgi ve deneyimlerinden faydalanarak edindiği kazanımlar da mesleki öğrenmeye girmektedir.” ÖK3

Özet olarak katılımcıların öğretmen mesleki öğrenmesine ilişkin tanımlamalarının ortak noktasının ağırlıklı olarak öğretmenin mesleki beceri anlamında kendini geliştirmesi ve sürekli alanı ile ilgili güncel gelişmeleri takip etmesi olduğu söylenebilir.

Öğretmen Mesleki Öğrenme Alanları

Katılımcılara yöneltilen “Mesleki öğrenmeye en çok ihtiyaç duyduğunuz alan ve konular nelerdir?” sorusuna yönelik verilen cevaplar Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3.Öğretmen Mesleki Öğrenme Alanlarına İlişkin Bulgular

Kodlanmış Cevaplar	Frekans
Teknoloji kullanımı (ÖK ₁ , ÖK ₂ , ÖK ₃ , ÖK ₄ , ÖK ₅ , ÖE ₆ , ÖE ₇ , ÖE ₈)	8
Öğretim yöntem ve teknikleri (ÖK ₁ , ÖK ₃ , ÖK ₄ , ÖK ₅ , ÖE ₇)	5
Kapsayıcı eğitim (ÖK ₁ ,)	1
Sınıf yönetimi (ÖK ₃ ,	1
Rehberlik ve Psikoloji (ÖK ₅)	1
Proje hazırlama ve yazma (ÖE ₈ ,)	1

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının (n=8) teknoloji kullanımı açısından mesleki öğrenmeye ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Bu da öğretmenlerin teknoloji

yeterliğinin düşük olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu durum bazı katılımcıların ifadeleri ile açık bir şekilde görülmektedir.

“Teknoloji alanında yani bilgisayar ve etkileşimli tahtayı daha aktif bir şekilde kullanabilmek adına daha çok ihtiyacımın olduğunu düşünüyorum.” ÖE6

“Uzaktan eğitimin gerçekleştiği şu günlerde en çok ihtiyaç duyduğum konulardan bir tanesi android ve ios ile eğitim içerikli cep telefonlarında çalışabilen program hazırlama kursları. Teknoloji kullanımı yani. Ama bunu bilgisayarı iyi kullanmakla sınırlandıramayız. Artık eskisi gibi material hazırlama kağıt makas kalem den ibaret değil. Ders materyallerini artık web üzerinden hazırlamak ve bu programlara hakim olmak gerekiyor.” ÖE8

“Mesleki öğrenmeye en çok ihtiyaç duyduğum alan teknoloji kullanımı. Bu alanda kendini geliştiren öğretmenlerin bir adım önde olduğunu düşünüyorum.” ÖK2

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların görüşlerine göre dikkat çeken diğer bir bulgu da öğretim yöntem ve teknikleri konusunda öğretmenlerin mesleki öğrenmeye ihtiyaç duyduğudur. Öğretmenlerin yarısından fazlası (n=5) bu yönde görüş belirtmiştir. Bu bulguyla ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Öğrencilerin ilgisini ve merakını sürekli canlı tutmak adına çeşitli yöntem ve teknikler öğrenmek gerekiyor. Yeni nesil öğrenciler teknoloji kullanımına meraklı olduğu için web.2 araçlarının kullanımını öğrenmek gibi.” ÖE7

“Öğrencilerin özellikle İngilizce iletişim becerilerini geliştirecek yöntemleri öğrenmeye ve uygulamaya ihtiyacım var.” ÖK3

Ayrıca katılımcılardan bazılarının sınıf yönetimi (n=1), rehberlik ve psikoloji (n=1), proje hazırlama ve yazma (n=1) konularında mesleki öğrenmeye ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Bu konuların çok az sayıda öğretmen tarafından ifade edilmesi öğretmenlerin kendi öz yeterlik algılarından kaynaklanıyor olabilir. Katılımcılardan birinin ise kapsayıcı eğitim konusunda mesleki öğrenme ihtiyacı duyduğu görülmektedir. Bu durum katılımcı tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

“Kapsayıcı eğitim anlamında kendimi geliştirmek istiyorum. Her çocuğa bir şekilde dokunmak onları bir adım ileriye götürmek istiyorum ve bu anlamda da kendimi özel öğretim öğrencilerin eğitimi anlamında yetersiz görüyorum, bu alanda gelişime ihtiyaç duyuyorum.” ÖK1

Özet olarak katılımcıların öğretmen mesleki öğrenmeye en çok ihtiyaç duyduğu alanların teknoloji kullanımı ile öğretim, yöntem ve teknikleri olduğu söylenebilir. Kapsayıcı eğitim, sınıf yönetimi, proje hazırlama ve yazma ile psikoloji ve rehberlik ihtiyaç duyulan diğer konular olarak görülmektedir.

Öğretmen Mesleki Öğrenme Yolları

Katılımcılara yöneltilen “Mesleki alanda öğrenmenizi sağlayan en iyi yollar nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4.Öğretmen Mesleki Öğrenme Yollarına İlişkin Bulgular

Kodlanmış Cevaplar	Frekans
Meslektaşlar (ÖK ₁ , ÖK ₃ , ÖK ₄ , ÖK ₅ , ÖE ₇ , ÖE ₈)	6
Zümrelerle iş birliği (ÖK ₁ , ÖK ₃ , ÖK ₄ , ÖK ₅)	4
Sosyal medya grupları (ÖK ₁ , ÖK ₄ , ÖK ₅ , ÖE ₈)	4

Hizmetiçi eğitimler (ÖK ₂ , ÖK ₃ , ÖK ₅ , ÖE ₆)	4
Kitap, makale ve dergi okumak (ÖK ₁ , ÖE ₇ , ÖE ₈)	3
Sınıf ortamı (ÖK ₁ , ÖK ₂ , ÖE ₇)	3
Lisansüstü eğitimi (ÖK ₁ , ÖK ₂)	2
Konferans ve seminerler (ÖE ₇ , ÖE ₈)	2

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin en çok (n=6) meslektaşları aracılığı ile mesleki öğrenmesinin gerçekleştiği bulgusu dikkat çekmektedir. Bu durum öğretmenlerin birbiriyle paylaşımında bulunduğu, okulda ve okul dışında iletişim içerisinde olduğunun ve bu şekilde birbirlerinin öğrenmesine katkıda bulunduğu bir göstergesi olarak düşünülebilir. Bu konuda katılımcıların görüşleri şunlardır:

“Öğretmenler odası daha samimi oluyor daha çok ortak şey paylaştığımız oluyor toplantı havasında olduğu zaman biraz daha işler farklı yürüyor ama öğretmenler odasında mesela burda altı yedi öğretmeniz aynı sınıfta aynı konuyu anlatıyoruz bazen tartıştığımızda birbirimize öğretiyoruz bazen öğrettığımız yöntemleri konuşuyoruz.” ÖK1

“Meslektaşlarımla yaptığım görüşmeler, fikir ve bilgi alışverişinde bulunmamız mesleki öğrenmeye katkı sağlıyor.” ÖK3

“Birde elbette meslektaşlarımdan öğrendiklerim çok önemli. Güncel bir bilgi mesleğim ile ilgili bir gelişme öğretmenler odası sayesinde hemen öğrenebiliyorum.” ÖE7

Ayrıca sosyal medya gruplarının da mesleki öğrenmeyi sağlamada en iyi yollardan biri olarak düşünülmesi (n=4), öğretmenler arası iletişim ve paylaşımında teknoloji kullanımının arttığı bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Nitekim öğretmenlerden bazıları bu duruma ilişkin şu ifadeleri kullanmışlardır:

“Sosyal medya grupları da bu yönde faydalı benim için. Orada paylaşılan etkinliklerden ve uygulamalardan faydalanıyorum. Onlar da bizim meslektaşlarımız bu şekilde birbirimizden öğrenmiş oluyoruz yani.” ÖE8

Katılımcı öğretmenlerin yarısının ise zümrelerle iş birliği (n=4) ve hizmet içi eğitimler (n=4) aracılığı ile mesleki öğrenmesine katkı sunduğu anlaşılmaktadır. Katılımcı görüşlerine göre öğretmen mesleki öğrenmesinin en iyi yolları arasında; “kitap, makale ve dergi okumak” (n=3), “sınıf ortamı” (n=3), “lisansüstü eğitim” (n=2) ve “konferans ve seminerler” (n=2) de yer almaktadır. Katılımcıların bu konularla ilgili ifadeleri incelendiğinde özellikle mesleki öğrenmede sınıf ortamının rolü hakkında bazı ifadeler dikkat çekmektedir. Katılımcılardan biri bu durumu şöyle ifade etmektedir:

“Sınıf ortamı çünkü bir aşçı mutfağa girmeden yemek yapmayı nasıl tam olarak öğrenemezse bir öğretmende mesleğini en iyi icra ettiği yer olarak sınıfta çok şey öğrenir. Bazen öğrenci bile size bir şey öğretir.” ÖE7

Başka bir anlatımla araştırmaya katılan öğretmenler tarafından belirtilen görüşlere göre öğretmen mesleki öğrenmesini sağlayan en iyi bir yol olmadığı, öğretmenlerin çeşitli yollarla mesleki öğrenmesinin gerçekleştiği ve bunlar arasında okul ortamında gerçekleşen öğrenmelerin ağırlık kazandığı söylenebilir.

Öğretmen Mesleki Öğrenmesini Etkileyen Faktörler

Katılımcılara yöneltilen “Mesleki öğrenme sürecinde mesleki öğrenmenize katkı sunan ve zorlaştıran etkenler nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Mesleki Öğrenmesini Etkileyen Faktörlere İlişkin Bulgular

Kodlanmış Cevaplar	Frekans
Okul iklimi (ÖK ₁ , ÖK ₂ , ÖK ₃ , ÖK ₄ , ÖK ₅ , ÖE ₆ , ÖE ₇ , ÖE ₈)	8
Kişisel motivasyon (ÖK ₁ , ÖK ₂ , ÖK ₃ , ÖK ₅ , ÖE ₆ , ÖE ₇ , ÖE ₈)	7
Okul müdürü (ÖK ₁ , ÖK ₃ , ÖK ₄ , ÖK ₅ , ÖE ₆ , ÖE ₇)	6
Lisansüstü eğitim (ÖK ₁ , ÖK ₂)	2

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki öğrenme sürecinde mesleki öğrenmesine katkı sunan unsurların başında okul ikliminin geldiği görülmektedir (n=8). Ayrıca öğretmenlerin okul iklimini mesleki öğrenmelerine katkı sunan bir durum olarak değerlendirmesi, öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki iklimi olumlu algıladıklarının da bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Nitekim bu bulgu ile ilgili katılımcılardan bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

“Okulumuzdaki öğretmenlerin e-twinning projeleri yapmaları, soru komisyonlarında pek çok öğretmenimizin görev alması, ders öncesi ve teneffüslerde yaptıkları mesleki çalışmaları ve öğrencilerle etkili ve olumlu iletişimlerini görmek beni de motive ediyor.” ÖK5

“Okul iklimi olumlu yönde etkilemektedir. Farklı fikirleri paylaştığımız arkadaşlar ile daha iyi işimizi yapmayı öğreniyorum. Bütün herkesin birbirine saygı duyduğu, öğrenme merakı, kendini geliştirme ilgisi olduğu için, bu durum birbirimizden öğrenmemizi olumlu etkiliyor.” ÖE7

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin motivasyonu (n=7) ve okul müdürü (n=6) etkenlerinin de öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen bir unsur olduğu görülmektedir. Katılımcıların bu etmenlerle ilgili düşüncelerinden bazıları şöyledir:

“Bireysel motivasyon mesleki öğrenmeye en fazla etkili olan faktördür bence. Kişinin tercihleri, beklentileri ve idealizmi onun sıradan ya da sıra dışı bir öğretmen olduğunu belirler. Tabi ki öğrencilerden elde edilen verim de motivasyonu artırır.” ÖK2

“Öğrencilerime daha faydalı olabilmek, dersleri onlar açısından daha aktif, ilgi çekici ve eğlenceli hâle getirmek benim motivasyonumu da artırmaktadır.” ÖK3

“Okul müdürünüzün beklentisi sizi yönlendiriyor. Hani sizden ne bekliyor okul adına okul vizyonu misyonu. Bu beklentiyi size hissettirdiğinde siz de ona göre kendinizi geliştirirsiniz diye düşünüyorum.” ÖK1

“Okul müdürünün desteğide önemli bu noktada. Duyuruları zamanında iletmesi, seminer ya da yüksek lisans gibi konularda izin ders programı ayarlamasında yardımcı olması lazım. Bizim müdür beyin önerileri ve desteği mesleki öğrenmemi olumlu etkiliyor.” ÖE8

Bunların yanı sıra katılımcıların görüşleri ile ilgili veriler incelendiğinde; lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin aldıkları eğitimi, mesleki öğrenmelerini etkileyen bir etmen olarak gördükleri anlaşılmaktadır (n=2). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin eğitim seviyeleri arttıkça mesleklerinde kendilerini daha iyi geliştirdikleri söylenebilir. Nitekim yapılan görüşmelerde her iki öğretmenin de doktora eğitimi aldığı dikkat çekmektedir. Katılımcılardan birinin bu bulguya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Yüksek lisans yapmış olmak, doktora yapıyor olmak öğrencilere daha verimli olduğumu hissettiriyor. Bu motivasyon mesleki öğrenmeye de katkı sunuyor.” ÖK1

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın ilk bulgusuna göre öğretmenlerin, öğretmen mesleki öğrenmesi denildiğinde; öğretmenin mesleki anlamda kendini geliştirmesi ve sürekli alanı ile ilgili güncel gelişmeleri takip etmesini algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç alan yazında Liu ve Hallinger’ın (2018) öğretmen mesleki öğrenmesi ile ilgili yaptıkları tanımla benzerlik göstermektedir. Gümüş vd. (2018) göre de öğretmen mesleki öğrenme kavramını, öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerinde aktif olarak rol alması şeklinde ifade etmişlerdir. Bu yönüyle araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun mesleki gelişimini bu şekilde anlamlandırdıkları düşünülebilir. 2018 TALIS raporunda da mesleki gelişimin öğretmenlerin bilgi, beceri ve uzmanlığını geliştirmek üzere tasarlanan, öğretmen yetiştirme sürecindeki eğitimler de dâhil olmak üzere öğretmenlerin meslek hayatı boyunca dâhil olduğu tüm etkinlikleri içerecek şekilde geniş bir kapsamda ele alındığı görülmektedir (OECD, 2019). Araştırmada katılımcılarından birinin ise mesleki öğrenmeyi hizmet içi eğitim şeklinde algıladığı görülmüştür. Bu durum alan yazında, Mockler’in (2020) öğretmen mesleki öğrenme kavramının hizmet içi eğitim ile özleştigi düşüncesini desteklemektedir. Savaş (2021) da çalışmasında Türkiye’de mesleki gelişim ile ilgili tartışmaların genellikle hizmet içi eğitimler çerçevesinde yapıldığını belirtmektedir. Fakat mevcut araştırmada bu durum, öğretmenin kendi mesleki gelişiminde aldığı hizmet içi eğitimlerin rolünden de kaynaklanıyor olabilir. Katılımcının e-twinning projeleri kapsamında aldığı hizmet içi eğitimlerin kendini çok geliştirdiğinden bahsetmesi bu durumun bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Araştırmada “öğretmen mesleki öğrenme alanları” teması altında yer alan bulgular ise; öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu mesleki öğrenme alanları başında teknoloji kullanımı geldiğini göstermektedir. Bu bulgudan yola çıkarak öğretmenlerin teknoloji yeterliliklerini düşük algıladıkları anlaşılabilir. Cemaloğlu vd. (2018) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin teknoloji konusundaki yeterlik algılarının düşük olduğu ve öğretmenlerin özellikle derslerinde kullanabilecekleri teknolojiler konusunda desteğe ihtiyaç duydukları bulgusuna ulaşmışlardır. 2018 TALIS raporu incelendiğinde ise Türkiye’de “öğretimle ilgili bilgi ve iletişim teknolojileri becerileri” alanında sürekli mesleki gelişim ihtiyacı belirten öğretmen oranı OECD ortalamasından düşüktür (OECD, 2019). Ayrıca Türkiye’de bu alanda gerçekleşen mesleki gelişim faaliyetlerinin OECD ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir (OECD, 2019). Mevcut araştırmadaki bu durum aynı zamanda COVID-19 sürecinde uzaktan eğitim faaliyetlerini yürüten öğretmenlerin teknolojiyi çok sık kullanmak durumunda kalmasından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim alan yazında bazı çalışmalarda öğretmenlerin, COVID-19 sürecinde uzaktan eğitim ile gerçekleştirdikleri derslerde teknoloji yeterliği bağlamında sorunlar yaşadığı belirtilmektedir (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Külekçi Akyavuz ve Çakın, 2020; Tümen Akyıldız, 2020).

“Öğretmen mesleki öğrenme alanları” teması altında ulaşılan diğer bir sonuç da öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri konusunda mesleki öğrenmeye duydukları ihtiyaçtır. Katılımcılardan yarısından fazlasının kendi alanıyla ilgili öğretim, yöntem ve teknikleri konusunda mesleki öğrenmeye ihtiyaç duyduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların bu bulguyla ilgili görüşleri incelendiğinde ise; bu ihtiyacın yine teknolojinin derslere entegre edilmesi ve Web 2.0 araçları gibi teknolojik araçların derslerde kullanılmasına ile ilişkili olduğu dikkat çekmektedir. Sarıtepeci, Durak ve Seferoğlu (2016) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin mesleki öğrenmede en fazla ihtiyaç duyduğu başlıca konuların; “Eğitimde Teknoloji Kullanımı”, “İnternetin Eğitim Amaçlı Kullanımı” ve “Öğretim Materyalini Etkin Kullanma” olduğu görülmektedir. Mevcut araştırma bulgularına göre öğretmen

mesleki öğrenmesinde ihtiyaç duyulan alanların başında teknoloji kullanımı ile öğretim yöntem ve tekniklerinin gelmesi, bu sonucu desteklemektedir. Ayrıca Bal (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin yarıya yakınının Web 2.0 araçlarını derslerde kullanmaya çalıştığı ve branş bazında en çok sınıf öğretmenleri ile İngilizce öğretmenlerinin kullandığı sonucu, mevcut araştırmadaki bulgularla bir yönüyle benzerlik göstermektedir. Mevcut araştırma branşı İngilizce olan katılımcılarından birinin Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik mesleki öğrenme ihtiyacını vurgulaması bunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Diğer branşlardan öğretmenlerin de bu ihtiyacı belirtmesi, genel olarak derslerde teknoloji kullanımına ilginin artması ve öğretmenlerin kendini bu yönde geliştirmek istemesi ile ilişkilendirilebilir.

Katılımcılardan birinin kapsayıcı eğitim bağlamında kaynaştırma öğrencilerin eğitimine yönelik mesleki öğrenme ihtiyacı hissetmesi de mevcut araştırmada dikkat çeken diğer bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Nitekim kapsayıcı eğitimin son yıllarda öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından önemli bir kavram hâline geldiği ve Milli Eğitim Bakanlığı mesleki gelişim programlarında yer aldığı görülmektedir (ERG, 2019). Alan yazında bazı araştırmalarda da öğretmenlerin kapsayıcı eğitim bağlamında gelişimlerine ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır (Bayram ve Öztürk, 2020; Ünal ve Aladağ, 2020). Sadece bir öğretmenin bu konuya değinmesi, diğer öğretmenlerin bu konuda farkındalığının düşük olmasından ya da sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olmamasından kaynaklı olabilir. 2018 TALIS raporu incelendiğinde de Türkiye’de öğretmenlerin en çok farklı kültürlerden veya ülkelerden insanlarla iletişim, çok kültürlü veya çok dilli sınıflarda öğretim ve özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi alanlarında sürekli mesleki gelişim etkinliklerine ihtiyaç duydukları görülmektedir (OECD, 2019). OECD ortalamasında ise öğretmenlerin en çok özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda mesleki gelişim faaliyetlerine ihtiyaç duydukları dikkat çekmektedir (OECD, 2019).

Araştırmada öğretmenlerin mesleki öğrenme yolları ile ilgili bulgular incelendiğinde ise, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini çeşitli yollarla gerçekleştirdiği ve bu süreçte aktif rol aldıkları sonucuna ulaşılabilir. Bu sonuç alan yazında öğretmen mesleki öğrenmesinin öğretmenlerin kendi mesleki gelişim süreçlerinde etkin rol aldıkları bir sürece evrildiği düşüncesini desteklemektedir (Gümüş vd., 2018). Ayrıca mevcut araştırmadaki öğretmenlerin mesleki öğrenme yollarına bakıldığında Liu ve Hallinger’ın (2018) öğretmen mesleki öğrenmesi tanımı içerisinde yer alan iş birliği ve öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinde aktif rol alması unsurları ile ilişkili olduğu görülebilir. Liu vd. (2016) tarafından geliştirilen öğretmen mesleki öğrenmesi ölçeği alt boyutlarında yer alan iş birliği, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma açısından da araştırma bulguları ilişkilendirilebilir. Örneğin; araştırma bulgularından “zümre iş birliği” ile “meslektaşlardan öğrenme” iş birliği boyutunda; “sınıf ortamı” yansıtma ve uygulama boyutunda; “sosyal medya grupları”, “hizmet içi eğitim”, “kitap, dergi, makale okumak” ve “lisansüstü eğitim” ise bilgi tabanına ulaşma boyutunda düşünülebilir. Bunun yanısıra katılımcıların çoğunun meslektaşlar arası iş birliğini mesleki öğrenmelerinde önemli bir yol olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bu bulgu alan yazında mesleki öğrenmenin sağlayıcıları arasında öğretmenlerarası iş birliğinin önemini ortaya koyan araştırmaları desteklemektedir (Admiraal vd., 2015; Akiba ve Liang, 2016).

Öğretmenlerin mesleki öğrenme yolları ile ilgili dikkat çeken bir diğer bulgu da sosyal medya gruplarıdır. Katılımcıların yarısının sosyal medya grupları aracılığı ile mesleki öğrenmelerine katkı sağladıkları görülmektedir. Paloğlu, Yılmaz ve Keser (2017) çalışmalarında, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin artırılması ile bireysel ve mesleki gelişimlerinin sürdürülmesinde sosyal medya araçlarından, sanal uygulama topluluklarından yararlanmalarının önemli olduğunu sonucuna ulaşımlardır. Benzer şekilde Sarıdaş ve Deniz (2018) araştırmalarında informal bir şekilde öğretmenler

tarafından oluşturulan çevrimiçi öğrenme topluluklarının olumlu yönde mesleki gelişime katkısı olduğunu ortaya koymuşlar ve öğretmenlerin kendi bilgi, beceri, deneyim, tutum gibi davranışlarını geliştirmede bu topluluklardan faydalandıklarını belirtmişlerdir. Mevcut araştırmadaki öğretmen görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgulara bakıldığında bu araştırma sonuçlarını desteklediği görülmektedir. Uluslararası alan yazına bakıldığında da benzer sonuçlara ulaşıldığı anlaşılmaktadır. Marqua (2010) ortaokullarda öğretmenlerin mesleki öğrenmesini etkileyen sosyo-ekonomik faktörlerin rolünü belirlemeyi amaçladığı nitel desende tasarlanan doktora tezi çalışmasında informal öğrenme fırsatları ve iş birliğinin öğretmenlerin öğrenmesinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Ayrıca Topolinski (2014) yaptığı doktora tez çalışmasında informal mesleki öğrenmenin okullarda daha yaygın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut araştırmada da öğretmenlerin informal öğrenme grupları oluşturduğu ve güçlü bir iş birliği kurdukları anlaşılmaktadır.

Araştırmanın son teması olan öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen faktörlere yönelik bulgular analiz edildiğinde ise; okul iklimi, öğretmen motivasyonu ve okul müdürünün, mesleki öğrenmede çok önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Lisansüstü eğitimin ise hem öğretmenlerin mesleki öğrenmeye yönelik motivasyonlarını arttırmada hemde mesleki öğrenmelerinde önemli bir etmen olarak algılandığı anlaşılmaktadır. Bulgular incelediğinde katılımcıların tamamının, okul iklimini mesleki öğrenmelerinde önemli bir etmen olarak gördüğü ve çalıştıkları okulların iklimini olumlu algıladıkları söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde de olumlu bir okul ikliminin öğretmen mesleki öğrenmesinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu belirten araştırmalara rastlanmaktadır (Geijssels ve Sleegers, Opfer ve Pedder, 2011; Stole ve Krüger, 2009; Tonna ve Shanks, 2017). Örneğin; Tonna ve Shanks (2017) çalışmalarında okulların öğretmenlerin mesleki öğrenimini organize etme ve yönetme, yeni öğretmenleri destekleme ve resmi olmayan öğrenimin gerçekleşmesini sağlama şeklinin bir öğretmenin mesleki öğrenmesinde son derece etkili olabileceğini belirtmektedirler. Yapılan bazı çalışmalarda ise okul müdürlerinin öğretimsel liderliği doğrultusunda güvenli, işbirlikçi ve öğrenme merkezli bir okul iklimi oluşturarak öğretmen mesleki öğrenmesine katkı sunabileceği vurgulanmaktadır (Hallinger, Liu ve Piyaman, 2017; Hallinger vd., 2017; Karacabey vd., 2020; Li, Hallinger ve Walker, 2016; Özdemir, 2020). Nitekim bu durum araştırmanın öğretmen mesleki öğrenmesinde okul müdürü etkisi bulgusu ile de ilişkilendirilebilir. Katılımcı görüşleri incelendiğinde okul müdürü desteğinin ve okul iklimine katkısının, öğretmen mesleki öğrenmesinde önemli bir etken olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum öğretmen mesleki öğrenmesinde okul müdürü liderlik davranışlarının önemli olduğunun bir göstergesi olarak düşünülebilir. Hallinger vd. (2017) çalışmalarında elde ettikleri bulguların, öğretmenlerin mesleki öğrenmesini motive eden, meşgul eden ve sürdüren koşullar yaratmada liderliğin rolünü ortaya koyduğunu belirtmektedirler. Li vd. (2016) de araştırmalarında okul müdürü liderliğinin, öğretmenlerin mesleki öğrenmesi üzerinde güven aracılığıyla hem doğrudan hem de dolaylı etkileri olduğunu sonucuna ulaşımlardır. Benzer şekilde Karacabey vd. (2020) hem okul müdürünün öğretimsel hem de dönüşümsel liderlik rollerinin öğretmenlerin mesleki öğrenimi ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Başka bir çalışmada da Balyer (2013) öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin okul müdürleri tarafından desteklemesinin öğretmenleri olumlu yönde geliştirdiğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda Cemaloğlu (2002), okul yöneticilerinin öğretmenlerin kısa ve uzun süreli mesleki gelişimlerini sağlayabilmek için kariyer planları yapmalarını önermektedir.

Öğretmenlerin mesleki öğrenmesini etkileyen faktörler teması altında ulaşılan diğer bir bulgu ise kişisel motivasyonun mesleki öğrenmede önemli bir etmen olarak algılanmasıdır. Katılımcıların tamamına yakınının kişisel motivasyonu mesleki gelişimlerinde önemli bir etmen olarak düşünmesi, bireysel akademik iyimserliklerinin yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim katılımcıların ifadelerine bakıldığında mesleki öğrenmedeki motivasyonlarının öğrencilerin akademik

performanslarını olumlu yönde etkileyebilecekleri yönündeki olumlu inançlarından etkilendiği görülmektedir. Can, 2019 yılındaki çalışmasında öğretmenlerdeki amaç ve motivasyon eksikliğinin mesleki gelişimin engelleri olarak görüldüğünü ifade etmektedir. Bir diğer bulgu olan lisansüstü eğitimin de katılımcılar tarafından hem öğretmen mesleki öğrenme yolları hemde mesleki öğrenmeyi etkileyen faktörler arasında değerlendirilmesi önemli görülebilir. Katılımcı görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin aldıkları lisansüstü eğitimin motivasyonlarında olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır. Paloğlu vd. 2017 yılındaki araştırmalarında lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak; öğretmen mesleki öğrenmesi kavramına ilişkin bulgular, öğretmenlerin mesleki öğrenmeyi mesleki anlamda gelişimlerini kapsayan tüm öğrenmeler şeklinde algıladıklarını göstermektedir. Öğretmen mesleki öğrenmesinde öğretmenlerin en çok teknolojinin mesleki alanlarında kullanımına duyduğu ihtiyaç ve öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmak için öğretim yöntem ve tekniklerini çeşitlendirmek istemesi araştırmada ulaşılan diğer sonuçlardır. Öğretmenlerin mesleki öğrenme yolları ile ilgili ise; öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini çeşitli yollarla gerçekleştirmekle beraber, en çok iş birliği ve meslektaşlardan öğrenmenin ön planda olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sosyal medyanın hayatın her alanında artan rolü ise öğretmen mesleki öğrenmesinde de kendini göstermektedir. Öğretmenler sosyal medya aracılığı ile mesleki öğrenmelerine katkıda bulunmaktadır. Diğer bir sonuç ise lisansüstü eğitimin öğretmenlerin mesleki öğrenmesine katkıda bulunduğu gibi motivasyonlarında arttırdığıdır. Öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen faktörlere bakıldığında ise okul müdürü liderlik davranışlarının ve rollerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Ayrıca olumlu bir okul ikliminin öğretmen mesleki öğrenmesinde önemli bir etmen olduğu anlaşılmaktadır.

Mevcut araştırma sonucunda uygulayıcılara yönelik olarak; öğretmenlerin teknoloji yeterliklerini geliştirmeye yarayacak, özellikle öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri konusunda mesleki gelişimlerine katkı sunacak Web 2.0 araçları gibi programları öğrenmelerine yardımcı, uygulamalı kurslar düzenlenmesi önerilebilir. Öğretmenlerin en çok okulda iş birliği ve meslektaşlarından öğrenmesi sonucu dikkate alınarak, tenefüs sürelerinin uzatılması, öğretmen odalarına ilave bölümler eklenerek öğretmenlerin daha rahat iletişime geçebilecekleri şekilde öğretmen odalarının tasarım ve mimarisine dikkat edilmesi gerektiği söylenebilir. Okullarda okul müdürleri, tarafından zümreler arası sosyal medya grupları oluşturulması teşvik edilebilir. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaları sağlanarak, mesleki öğrenmelerine katkıda bulunulabilir. Okul müdürlerinin işbirlikçi bir okul iklimi oluşturarak, öğretmenleri bu doğrultuda desteklemesi gerekir. Bu bağlamda öğretmen mesleki gelişim politikalarının gözden geçirilerek daha çok okul temelinde, öğretmenlerin iş birliğine dönük uygulamalarına imkân sağlayacak biçimde yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Buna yönelik olarak MEB tarafından okullar arası öğretmen ağları kurulabilir. Ayrıca mevcut araştırmada, okul müdürü liderliğinin öğretmenlerin mesleki öğrenmesinde etkileri olduğu ortaya konulmuştur. Bu durum Türk eğitim sisteminde okul müdürlerinin, öğretmenlerin mesleki öğrenmesine katkı sağlayarak öğretimi geliştirmeye yönelik politikalarının başarılı olmasında etkili olabileceğini göstermektedir. Bu doğrultuda politika yapıcılarının, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sunmak için okul müdürlerinin liderlik becerilerinin geliştirilmesine odaklanması gerektiği düşünülebilir. Mevcut araştırmada okul ikliminin öğretmen mesleki öğrenmesindeki etkisi göz önüne alındığında da, okul müdürlerine sadece okulun yapısal özelliklerini geliştirmeye yönelik değil, aynı zamanda okuldaki insan ilişkilerini yönetebilmeye yönelik yeterlilikler de kazandırılması gerektiği söylenebilir. Araştırmacılara yönelik ise; mevcut araştırmanın bulguları doğrultusunda, öğretmen

mesleki öğrenmesi ile ilişkili olduğu düşünülen öğretmenlerin eğitim düzeyi, öğretmenlerin özyeterlilik algısı, okul iklimi, liderlik gibi bireysel ve örgütsel değişkenlerin öğretmen mesleki öğrenmesi ile ilişkisinin nicel desende incelenmesi önerilebilir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinde teknoloji kullanımına duyduğu ihtiyacın hangi alanlarda olduğu derinlemesine nitel yöntemle araştırılabilir.

Kaynaklar

- Admiraal, W., Kruiter, J., Lockhorst, D., Schenke, W., Sligte, H., Smit, B., Tigelaar, D. ve Wit, W. (2015). Affordances of teacher professional learning in secondary schools. *Studies in Continuing Education*, 38(3), 281-298. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2015.1114469>
- Akiba, M. ve Liang, G. (2016). Effects of teacher professional learning activities on student achievement growth. *The Journal of Educational Research*, 109(1), 99-110. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2014.924470>
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129.
- Bal, H. (2019). Öğretmenlerin eğitimde yeni teknolojileri ve web 2.0 araçlarını kullanımlarının değerlendirilmesi. Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/15140034_web20hulyabal.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Balyer, A. (2013). Okul müdürlerinin öğretimin kalitesi üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 181-214.
- Baliticwicz, T. F. (2015). *Principal leadership in high-achieving, high-poverty schools*. Doktora Tezi, Indiana State University The College of Graduate and Professional Studies, the USA.
- Bayram, B. ve Öztürk, M. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik düşünce ve uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 355-377. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.9179>
- Blankstein, A. M. (2011). *The answer in the classroom: How effective schools scale up student success*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. [Scientific research methods]. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1618-1650. doi: 10.14689/Issn.2148-2624.1.7c.4s.14m.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü. *Millî Eğitim Dergisi*, 153-154. <http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milliegitimdersisi/153-154/cemaloglu.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Cemaloğlu, N. ve Duran, A. (2020). *Fark yaratan başarılı okul müdürleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, C., Kukul, V., Üstündağ, T. M., Güneş, E. ve Arslangilay, S. A. (2018). Eğitimcilerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi: Bilecik ili örneği. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 399-420. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13186>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. London: Sage.

- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606741.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., ve Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Palo Alto, CA: National Staff Development Council and the School Redesign Network, Stanford University.
- Desimone, L. M. (2011). A primer on effective professional development. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 68-71.
- Eğitim Reform Girişimi (ERG). (2009). *Eğitim izleme raporu 2009*. <https://www.egitimreformu.girisimi.org/yayin/egitim-izlemeraporu-2009/> sayfasından erişilmiştir.
- Eğitim Reform Girişimi (ERG). (2019). *Eğitim izleme raporu 2019*. https://www.egitimreformu.girisimi.org/wpcontent/uploads/2010/01/E%C4%B0R19_OgrencilerveEgitimeErisim.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Fraenkel, J. R., ve Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education (7th ed)*. New York: McGraw-Hill.
- Geijsel, F., Slegers, P., Stoel, R. ve Krüger, M. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in dutch schools. *The Elementary School Journal*, 4(109), 406-427. doi: 10.1086/593940.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (Ersoy A. ve Yalçınoğlu P. Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Guskey, T. R. ve Sparks, D. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Gümüş, S., Apaydın, Ç. ve Bellibaş, M. (2018). Öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(17), 107-124.
- Hallinger, P. ve Heck, R. H. (2011). Exploring the journey of school improvement: Classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 1-27.
- Hallinger, P., Liu, S. ve Piyaman, P. (2017). Does principal leadership make a difference in teacher professional learning? A comparative study China and Thailand, Compare. *A Journal of Comparative and International Education*, 49(3), 341-357. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1407237>
- Hallinger, P., Piyaman, P. ve Viseshsiri, V. (2017). Assessing the effects of learning-centered leadership on teacher professional learning in Thailand. *Teaching and Teacher Education*, 67, 464-476. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.008>
- Karacabey, F. M., Bellibaş, Ş. M. ve Adams, D. (2020). Principal leadership and teacher professional learning in Turkish schools: examining the mediating effects of collective teacher efficacy and teacher trust. *Educational Studies*, 48(2), 253-272. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1749835>
- Kesen, İ. ve Öztürk, M. (2019). *Etkili öğretmen mesleki gelişimi, etkinlik temelli öğretmen eğitimi yaklaşımı*. İstanbul: Seta.

- Külekçi Akyavuz, E. ve Çakın, M. (2020). Covid-19 salgınının eğitime etkisi konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 723-737. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44140>
- Li, L., Hallinger, P. ve Ko, J. (2016). Principal leadership and school capacity effects on teacher learning in Hong Kong. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 76-100.
- Li, L., Hallinger, P. ve Walker, A. (2016). Exploring the mediating effects of trust on principal leadership and teacher professional learning in Hong Kong primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 44 (1), 20-42.
- Lieberman, A. ve Pointer Mace, D. H. (2008). Teacher learning: The key to educational reform. *Journal of Teacher Education*, 59(3): 226–234. <https://doi.org/10.1177/0022487108317020>
- Liu, S. ve Hallinger, P. (2018). Principal instructional leadership, teacher self-efficacy, and teacher professional learning in China: Testing a mediated-effects model. *Educational Administration Quarterly*, 54(4). <https://doi.org/10.1177/0013161X18769048>
- Liu, S., Hallinger, P. ve Feng, D. (2016). Learning-centered leadership and teacher learning in China: Does trust matter? *Journal of Educational Administration*, 54(6), 661-682. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2016-0015>
- Marqua, C. E. (2010). *Teachers' professional learning: the role of support, informal learning, and collaboration* (Doktora Tezi). University of Connecticut, Connecticut.
- Marshall, C. ve Rossman, G. B. (1999). *Designing qualitative research* (3rd Edition). California, USA: SAGE.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017a). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017b). *Öğretmen strateji belgesi 2017-2023*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu belgesi*. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Mockler, N. (2020). Teacher professional learning under audit: Reconfiguring practice in an age of standards. *Professional Development in Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1720779>
- Moolenaar, N. M., Slegers, P. J. C. ve Alan, J. D. (2011). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 251-262.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*, TALIS. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Opfer, V. D. ve D. Pedder. 2011. Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407.
- Özdemir, N. (2020). How to improve teachers' instructional practices: the role of professional learning activities, classroom observation and leadership content knowledge in Turkey. *Journal of Educational Administration*, 58(6), 585-603. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2019-0189>

- Paloğlu, C. V., Yılmaz, V. ve Keser, H. (2017). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi*. ICITS 2017 Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Sarıdaş, G. ve Deniz, L. (2018). Çevrimiçi öğrenme topluluklarının öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisine yönelik öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 11-41.
- Savaş, G. (2021). Öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ile bazı bireysel ve örgütsel değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Saritepeci, M., Durak, H. ve Seferoğlu, S. S. (2016). Öğretmenlerin öğretim teknolojileri alanında hizmet-içi eğitim gereksinimlerinin FATİH projesi kapsamında incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(3), 601-620.
- Senge, P. (2014). *Öğrenen okullar* (M. Çetin, Ed. ve Çev.). Ankara: Nobel.
- Smith, M. J. (2009). *An analysis of one school district's implementation of professional learning communities in its elementary schools*. (Doktora Tezi). file:///C:/Users/user/Downloads/Smith_umd_0117E_10552.pdf sayfasından erişilmiştir.
- TEDMEM. (2019). *TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler* (TEDMEM Analiz Dizisi 6). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Thoonen, E. E. J., Sleegers, P. J. C., Oort, F. J. ve Peetsma, T. T. D. (2012). Building school-wide capacity for improvement: The role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 1-20.
- Tonna, A. M. ve Shanks, R. (2017) The importance of environment for teacher professional learning in Malta and Scotland. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 91-109. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1251899>
- Topolinski, C. C. (2014). *The influence of teacher leadership and professional learning on teachers' knowledge and change of instructional practices in low performing schools* (Doktora Tezi). <https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1266&context=dissertations>. sayfasından erişilmiştir.
- Tümen Akyıldız, S. (2020). Pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitim çalışmalarıyla ilgili İngilizce öğretmenlerinin görüşleri (bir odak grup tartışması). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 679-696. <https://doi.org/10.29000/rumelide.835811>
- Ünal, R. ve Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Journal of Individual Differences in Education*, 2(1), 23-42.
- Wells, M. (2014) Elements of effective and sustainable professional learning, *Professional Development in Education*, 40(3), 488-504.
- Yıldırım, K. (2018). Öğretmenlerin bireysel ve birlikte öğrenme tercihlerini etkileyen özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 1-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin: Ankara.
- Zhang, X. ve Wong, J. L. (2018). How do teachers learn together? A study of schoolbased teacher learning in China from the perspective of organisational learning. *Teachers and Teaching*, 24(2), 119-134.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmanın tasarlanması, uygulanması ve analiz süreçlerinde her iki yazar aktif olarak görev almıştır. Makalenin yazımı, raporlanması ve yayım sürecinin takibi ise birinci yazarın danışmanlığında ikinci yazar tarafından yapılmıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla yaşanabilecek herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Bildirim

Bu çalışma Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'nun 08.03.2021 tarih ve E-77082166-604.01.02-46580 sayılı onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 9 Sayı: 1 Sayfa Aralığı: 55-65 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.1025884

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

7. ve 8. Sınıf Öğrencilerine Yönelik STEM Etkinlikleri Güdülenme Ölçeğinin Uyarlanması

Adaptation of the Stem Activities Motivation Scale For 7th and 8th Grade Students

Faruk Şimşek, Ergin Hamzaoğlu

ÖZ

Bu araştırmada Luo, Wang, Liu ve Zhou (2019) tarafından geliştirilen STEM etkinliklerine yönelik güdülenme ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda orijinal ölçek uzman görüşüne başvurulmuş, Türk dil ve kültürüne uygunluğu sağlanmış, ardından Osmaniye ili Düziçi ilçesinde tesadüfi örneklem ile seçilen ve iki ortaokulda öğrenim gören 359 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini tespit etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmış elde edilen bulgularda uyum değerlerinin istenilen düzeyde olduğu ve ölçeğin yapı geçerliği sağlandığı tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenirlik değerlerini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha değerine bakılmıştır. Bu değer fen alt faktörü için .82, teknoloji alt faktörü için .71, mühendislik alt faktörü için .81, matematik alt faktörü için .80 ve tamamı için .91 hesaplanmıştır. Ölçek fen, teknoloji, mühendislik ve matematik olmak üzere dört alt boyut ve 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten elde edilen ölçümlerin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir. Ölçekten alınabilecek minimum puan 25, maksimum 100'dür.

ABSTRACT

In this research, it is aimed to adapt the motivation scale for STEM activities developed by Luo, Wang, Liu and Zhou (2019) to Turkish culture. In this direction, the original scale was ensured to be suitable for Turkish language and culture by referring to the expert opinion, and then the scale was applied to 359 students who were selected by random sampling and who were studying in two secondary schools in Osmaniye province Düziçi district. In order to determine the construct validity of the scale, confirmatory factor analysis was performed and it was determined that the concordance values were at the desired level and the construct validity of the scale was ensured. In order to determine the reliability values of the scale, the Cronbach Alpha value was checked. This value was calculated as .82 for the science factor, .71 for the technology factor, .81 for the engineering factor, .80 for the mathematics factor and .91 for the whole scale. The scale consists of four sub-dimensions, namely science, technology, engineering, and mathematics, and 25 items. It can be said that the measurements obtained from the scale are valid and reliable. The minimum score that can be obtained from the scale is 25, and the maximum is 100.

Yazar Bilgileri

Faruk Şimşek

Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Ankara, TÜRKİYE

faruksimsekfs@gmail.com

Ergin Hamzaoğlu

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara, TÜRKİYE

erginhamzaoglu@gazi.edu.tr

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

STEM güdülenme
Fen eğitimi
Ölçek uyarlama

Keywords

STEM motivation
Science education
Scale adaptation

Makale Geçmişi

Geliş: 19/11/2021

Kabul: 23/03/2022

Atıf için: Şimşek, F. ve Hamzaoğlu, E. (2022). 7. ve 8. sınıf öğrencilerine yönelik STEM etkinlikleri güdülenme ölçeğinin uyarlanması. *JRES*, 9(1), 55-65. <https://doi.org/10.51725/etad.1025884>

Etik Bildirim: Bu çalışma Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'nun 30/10/2020 tarih ve 80287700-302.08.01- sayılı onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Giriş

Okullarda öğrenmenin nitelikli olmasının şartlarından birisi, yürütülen eğitim ve öğretim faaliyetlerinin belirli bir plan doğrultusunda icra edilmesidir. Bu amaçla eğitim sistemi, belirli hedefleri yerine getirmek üzere inşa edilmiştir. Hedefler uzak, yakın ve özel olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Özel hedefler bilişsel, psikomotor ve duyuşsal olmak üzere üç kategoride sınıflandırılmaktadır (Kablan, 2017). Bilişsel hedefler daha çok zihinsel faaliyetlerin ön planda olduğu ve daha çok zihinsel öğrenmenin ön plana çıktığı alandır. Psikomotor hedefler, bireyin zihin ve kas yetilerini birlikte kullandığı bir alandır. Duyuşsal hedefler ise, korku, kaygı, sevgi ve istek-güdülenme gibi alanlardır (Demirel, 2012). Eğitim sürecinde hedeflenen davranışların gerçekleşip gerçekleşmediğini, gerçekleşme düzeyinin ne kadar olduğunu, öğrenme eksikliklerinin olup olmadığını doğru ve güvenilir ölçmek, eğitim planlanması açısından son derece önemlidir. Çünkü bu doğrultuda ölçme işlemleri yapılmaktadır. Bilişsel ve psikomotor davranışların ölçme süreçlerinde önceden belirlenen kriterler ile hazırlanan cevap anahtarları ölçme işlemi kolaylaştırırken, duyuşsal davranışların ölçülmesi bu kadar kolay olmamaktadır. Çünkü duyuşsal davranışlar, yapısı gereği karmaşık ve değişkendir. Bunu kontrol altına almak zor ve zahmetli bir süreçtir (Tahiroğlu ve Çetin, 2019).

Duyuşsal hedeflerden birisi olan güdülenme öğrencilerin öğrenme becerileri üzerine önemli bir yere sahiptir (Bacanlı ve Şahinkaya, 2011). Güdülenme, genel bir tanım olarak belirli bir amaç ve hedef doğrultusunda yapılan eylemlerin toplamıdır (Baymur, 1994; Ergül, 2005). Güdülenme öğretim ortamında ihmal edilmemesi gereken temel unsurlardan biridir (Dede ve Yaman, 2008). Güdülenme düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik başarısının daha yüksek olması beklenir (Waltermann, 2005). Çünkü güdülenme bireyi hedefleri doğrultusunda harekete geçirebilecek güçlü etkenlerden birisidir. Nitekim yurt içinde ve yurt dışında yapılan birçok çalışmada güdülenme ile akademik başarı arasında pozitif yönde bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir (Demir, Öztürk ve Dökme, 2012; Karlı, 2015; Tseng, Tuan ve Chin, 2009). Bu yüzden mevcut öğretim programlarının güdülenme açısından etkisini belirlemek amacıyla, öğrencilerin güdülenme düzeylerinin ölçülmesi önem arz etmektedir.

Günümüz eğitim sisteminin yeni bir uygulaması olarak öğretim programına dahil olan STEM'in, güdülenme açısından ölçülmesi, fen bilimleri dersi açısından önemlidir. STEM, her bir harfi İngilizce olarak sırasıyla fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerine karşılık gelmektedir. STEM eğitimi genel bir şekilde fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarının okul öncesi eğitimden yüksek öğretime kadar okul içi ve/veya okul dışı alanlarda uygulanması şeklinde tanımlanmaktadır (Gonzalez ve Kuenzi, 2012). STEM eğitiminde adı geçen dört disiplinden iki veya ikiden fazlasının bir araya gelmesinin de yeterli olacağını düşünen araştırmacılar da vardır (Scott, 2009). STEM eğitiminin temelinde gerçek yaşam problemlerinin eğitim ortamına taşınarak, çeşitli çözüm önerilerinin sunulması söz konusudur (Breiner, Harkness, Johnson ve Koehler, 2012).

STEM eğitimi üç temel amaç üzerine inşa edilmiştir. Bunlar iş alanına yönelik kalifiyeli işçi, STEM okuryazar bireylerin yetiştirilmesi ve STEM kariyer alanında daha fazla birey yetiştirilmesidir (National Research Council, 2011). STEM okuryazarından bireylerin günlük yaşamda karşılaştığı sorunları STEM alanlarını uygulayarak çözüm öneri sunabilmesi ve STEM alanın özelliklerini anlayabilmesi beklenir (Bybee, 2013). Ayrıca STEM eğitiminin farklı alanlara entegre edilmiş modelleri de mevcuttur. Bunlar, STEM+A sanat (Maeda, 2013), STEM+E girişimciliğin (Deveci, 2018) ve STEM+C hesaplama (Johnson, Adams Becker, Estrada ve Freeman, 2015) şeklindedir.

STEM eğitimi Milli Eğitim Bakanlığı 2018 fen bilimleri dersi öğretim programında fen, mühendislik ve girişimcilik adı altında yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerden konuların

işlenmesi esnasında günlük yaşamla ilişkilendirerek problemleri tanımlamaları beklenmektedir. Öğrencilerden mevcut problemler doğrultusunda alternatifler üretmek en uygun çözümü seçmeleri beklenir. Girişimcilik becerisi ise öğrencilerin yaptıkları ürünü pazarlayabilme kabiliyetlerini ortaya koydukları alandır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

İlgili literatürde STEM eğitimi üzeri yurt içinde ve yurt dışında birçok çalışma yapılmıştır (Aslan-Tutak, Akaygun ve Tezsezen, 2017; Bozkurt Altan, Yamak ve Buluş Kırıkkaya, 2016; Condon ve Wichowsky, 2018; Ercan 2014; Tseng, Chang, Lou ve Chen, 2013; Schnittka ve Bell, 2011). Bu çalışmalarda tam öğrenme, işbirlikli öğrenme, tasarım temelli öğrenme gibi çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Eğitimde yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanılan STEM'in öğrencilerin güdülenme düzeylerine etkisinin ortaya çıkarılması da önem arz etmektedir. Çünkü güdülenme düzeyi yüksek olan bireyler öğrenmeye daha yatkın öğrencilerdir. Bu aşamada öğrencilerin STEM güdülenme düzeyleri belli aralıklarla kontrol edilerek düşük çıkması hâlinde gerekli önlemler alınmalıdır. Bu bağlamda, çalışmanın amacı ortaokul 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin STEM güdülenme düzeylerini belirlemeye yönelik Luo, Wang, Liu ve Zhou (2019) tarafından geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılarak Türk kültürüne uyarlamaktır.

Yöntem

Bu araştırmanın amacı, STEM etkinlikleri güdülenme ölçeğini Türk kültürüne uyarlamaktır. Bu doğrultuda ölçeğin Türk kültürüne uyarlama süreci ve veri analiz yöntemi aşağıda ifade edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2020-2021 eğitim öğretim yılında, Osmaniye ili Düziçi ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda öğrenimine devam eden 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise Osmaniye ili Düziçi ilçesinde Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından izin verilen iki ortaokulda öğrenim gören 7 ve 8. sınıf öğrencileridir. Çalışmanın örneklemini tesadüfi örneklem ile belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğünün alt sınırı, ölçekte bulunan 25 maddenin en az on katı olması gerektiğinden yola çıkarak en az 250 öğrenciye ulaşılması hedeflenmiştir (Nunnally, 1978). Bu doğrultuda ölçek 375 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin ölçeği okuyarak cevap verip vermediğini tespit etmek ve güvenirliği arttırmak amacıyla ölçeğin 17. maddesine "Bu maddeyi boş bırakınız ve 18. maddeden devam ediniz." şeklinde bir madde eklenmiştir. 375 öğrenciden gelen cevaplar incelenerek uç değer, boş bırakılan maddelere ait kağıtlar ve 17. maddeyi işaretleyen 16 adet cevaplanmış kâğıt değerlendirmeye alınmamıştır. Bu doğrultuda 171'i 7. sınıf, 188'i 8. sınıf olmak üzere 359 katılımcı değerlendirmeye alınmıştır. Değerlendirmeye alınan katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Ölçeği Cevaplandıran Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Sınıf	Cinsiyet	N	%	Sınıf Toplam	Toplam
7. sınıf	Kız	82	23	171	359
	Erkek	89	25		
8. sınıf	Kız	84	23	188	
	Erkek	104	29		

Etik Bildirim

Bu çalışma Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'nun 30/10/2020 tarih ve 80287700-302.08.01- sayılı onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin Orijinal Yapısı

Bu araştırmada Luo, Wang, Liu ve Zhou (2019) tarafından geliştirilen orijinal adı "Development and application of a scale to measure students' STEM continuing motivation" olan STEM güdülenme ölçeği Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçek 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin STEM güdülenme düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir.

STEM güdülenme bir davranışı ve belirli görevleri aktif olarak yerine getirmek amacıyla davranışlarını devam ettirme eğilimidir. STEM güdülenme ölçeğinin geliştirilme amacı, STEM güdülenme ile ilgili çok az çalışmanın olmasıdır. Bu durum geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış bir STEM güdülenme ölçeğine olan ihtiyacın bir göstergesidir. Bir diğer durum cinsiyet ve sınıf düzeyinde STEM güdülenmelerini belirlemektir. Böylece öğrencilerin STEM güdülenme düzeylerine bakarak onların gelecekteki çabaları kolaylaştırılabilir, ilgi ve kariyerleri tespit edilebilir.

Ölçeğin maddeleri oluşturulurken hem disiplin hem de disiplinlerarası ilişkiyi ifade edecek maddelerin seçimi yapılmıştır. Madde seçiminde ilgili literatür taranmış, STEM raporları, STEM okuryazarlığı, STEM üzerine yazılan makaleler ve müfredata uygun standartlar göz önüne alınmıştır. Bu kapsamda 47 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Ardından iki ortaokuldan seçilen iki yedinci ve dört sekizinci sınıf öğrencileri ile yapılan görüşmeler neticesinde 28 maddeden oluşan taslak ölçek geliştirilmiştir.

Geliştirilen ölçek, 103 öğrenci üzerinde pilot uygulama yapılmış ve diğer maddelerle daha düşük korelasyona sahip maddeler ile alt faktörler revize edilmiştir. Pilot uygulaması tamamlanan ölçek iki okulda öğrenim gören 135'i yedinci, 330'u sekizinci sınıf olmak üzere toplam 465 Çinli öğrenciye uygulanmıştır. Ölçek, çok boyutlu Rasch modeli kullanılarak doğrulanmıştır. Elde edilen analiz sonucunda model uyumu ve güvenilirliği arttırmak amacıyla üç madde ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca model-veri uyumunun iyi olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Ölçek 25 maddeden oluşmuş olup asla (1), nadiren (2), sık sık (3) ve her zaman (4) olmak üzere 4'lü likert tipindedir. Ölçekten alınabilecek puan en az 25, en fazla 100'dür. Ölçekte bulunan maddelerden ikisi olumsuz maddedir. Bu maddeler puanlama esnasında ters çevrilerek hesaplanmıştır. Ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; fen (8 madde), teknoloji (5 madde), mühendislik (5 madde) ve matematik (7 madde) boyutu şeklindedir. Ölçeğin EAP/PV güvenilirliği tümü için .91, fen .83, teknoloji .79 mühendislik .86 ve matematik .75 şeklinde hesaplanmıştır. Ölçek tek boyutlu ve çok boyutlu bir araç olarak kullanılabilir uyuma sahiptir.

Ölçeğin Türkçeye Uyarlanması ve Uygulanması

Ölçeği Türk kültürüne uyarlamak amacıyla sorumlu yazar ile e-posta vasıtasıyla iletişime geçilmiş ve sorumlu yazardan gerekli izin alınmıştır. Ölçek Gazi Üniversitesi etik kurul komisyonu tarafından etik açıdan değerlendirilmiş ve ölçeğin etik açıdan uygunluğuna onay vermiştir. Ardından üç İngilizce öğretmenine STEM güdülenmelerine ait 25 madde e-posta yoluyla gönderilmiş ve gelen cevaplar dikkate alınarak ortak bir paydada Türk diline çevrilmiştir. Ölçeğin dil yönünden tutarlılığını incelemek amacıyla bir İngilizce öğretmeni tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiş ve elde edilen tutarlık

incelenmiştir. Sonuçlar, ölçeğin İngilizce ve Türkçe maddeleri arasında yüksek oranda tutarlık olduğunu göstermektedir.

Türk diline çevrilen ölçeğin Türk kültürüne ve öğrencilerin seviyelerine uygunluğunu tespit etmek amacıyla Gazi Üniversitesinde Fen Bilimleri Bilim Dalında akademisyen olarak görev yapan biri profesör, üçü doçent olmak üzere dört uzmana ölçeğin Türkçe formu e-posta aracılığıyla iletilmiş, gelen görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve ölçeğin son hâlinin alması sağlanmıştır.

Son olarak ölçeğin öğrencilerin seviyesine uygunluğunu tespit etmek amacıyla 28'i yedinci ve 25'si sekizinci sınıfta öğrenim gören toplam 53 öğrenciye ölçek uygulanmış, öğrencilerden maddeleri anlayıp anlamadıklarını, anlamadıkları varsa da açıklama bölümüne not alarak işaretlemeleri istenilmiştir. Öğrencilerden alınan dönütler doğrultusunda STEM güdülenme ölçeği son hâlini almıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmanın verilerini analiz etmek amacıyla SPSS 21.0 ve LISREL 8.80 paket programı kullanılmıştır. Verilerin toplanmasıyla birlikte veriler SPSS'e yüklenmiş, olumsuz maddeler tersine çevrilmiş, ardından LISREL 8.80 paket programı ile doğrulayıcı faktör analizi yapılarak ölçeğin yeni yapısı test edilmiştir.

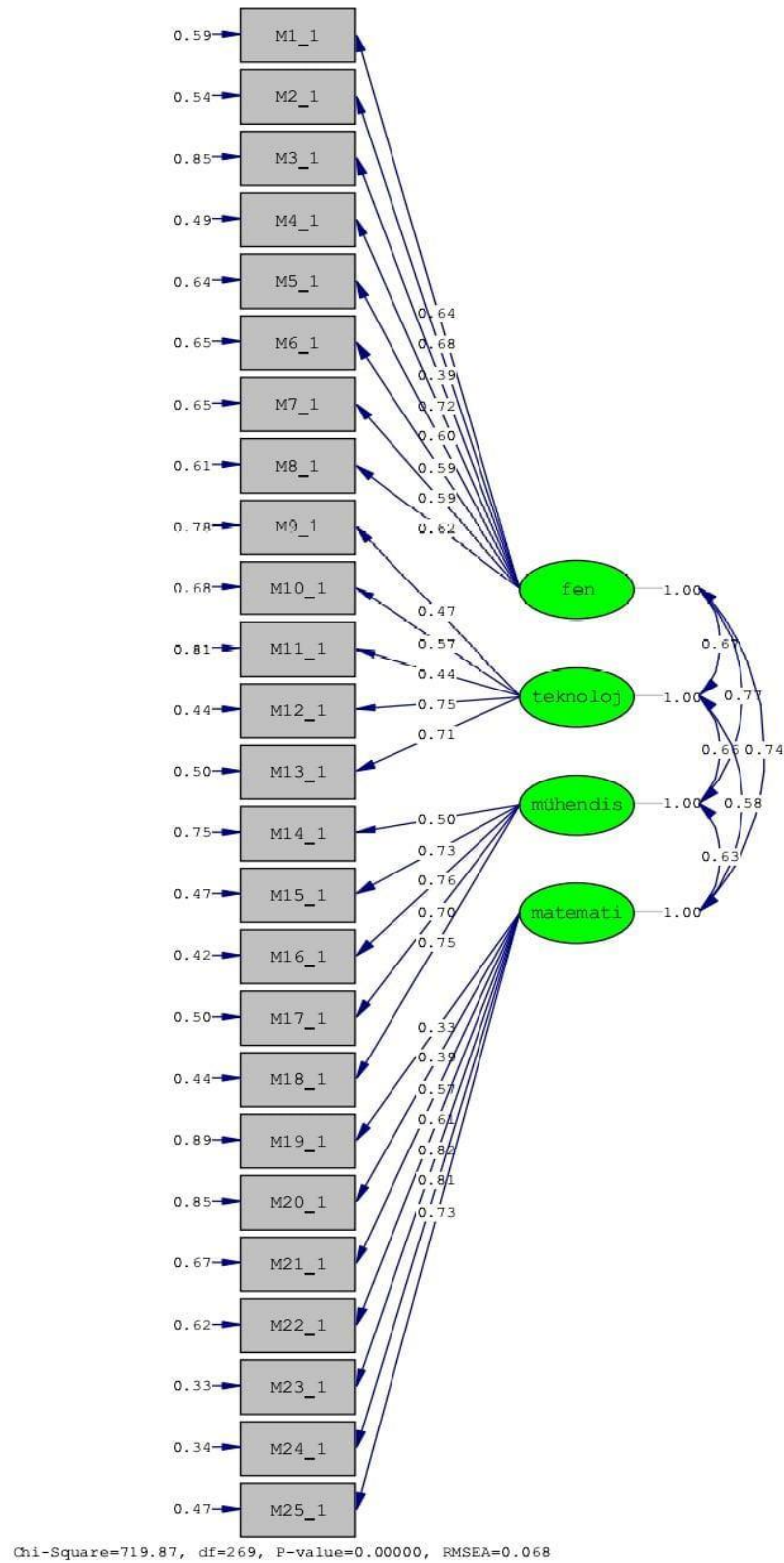
Bulgular

Ölçeğin orijinali ile Türk kültürü arasındaki uygunluğu belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucu elde edilen t-değerleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Maddelere Ait t Değerleri

Madde	t-değeri	Madde	t-değeri	p değeri
Madde 1	12.01	Madde 13	13.74	
Madde 2	11.71	Madde 14	12.69	
Madde 3	13.04	Madde 15	15.13	
Madde 4	11.34	Madde 16	14.42	
Madde 5	12.27	Madde 17	11.30	
Madde 6	12.36	Madde 18	10.72	
Madde 7	12.35	Madde 19	13.16	P<.01
Madde 8	12.14	Madde 20	13.06	
Madde 9	12.44	Madde 21	12.51	
Madde 10	11.83	Madde 22	12.29	
Madde 11	12.61	Madde 23	12.22	
Madde 12	14.74	Madde 24	15.17	
Madde 25	11.36			

Tablo 3 incelendiğinde tüm maddelere ait t değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu ve uyarlanan ölçeğin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir (Schumacker ve Lomax, 2004). Ölçeğin, orijinali ile Türkçe'ye ve Türk kültürüne uygunluğunu belirlemek amacıyla DFA yapılmıştır. Sonuçlar, Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. STEM Güdülenme Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analiz Sonuçları

Şekil 1 incelendiğinde maddelere ilişkin standartlaştırılmış faktör yük değerlerinin .33 ile .82 arasında, hata varyanslarının ise .33 ile .89 arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca, doğrulayıcı faktör analizinin

sonucunda STEM güdülenme ölçeğinin dört faktörlü yapısının olduğu ve 25 maddeden oluştuğu doğrulanmıştır. DFA'ya ait yapılan analiz ve sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Uyum Düzeyleri ve Araştırma Sonucu Elde Edilen Değerler
(Brown, 2006; Bryne, 2001; Hu ve Bentler, 1999; Kelloway, 1998; Kline, 2005; Stevens, 1996)

Uyum Ölçütleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Araştırmanın Uyum Değerleri	Sonuç
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	.068	Kabul Edilebilir Uyum
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$	.062	Kabul Edilebilir Uyum
X^2/sd	$0 \leq X^2/sd \leq 2$	$2 < X^2/sd \leq 5$	2.67	Kabul Edilebilir Uyum
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	.94	Kabul Edilebilir Uyum
NNFI	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI < .97$	.96	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI \leq .97$	.96	Kabul Edilebilir Uyum
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$	.92	Kabul edilebilir uyum
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$,	$.85 \leq AGFI < .90$	.85	Kabul Edilebilir Uyum

Tablo 4 incelendiğinde RMSEA, X^2/df , CFI, SRMR, NFI, NNFI, GFI ve AGFI'ye ait değerlerin kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu görülmektedir (Bryne, 2001; Hu ve Bentler, 1999; Kelloway, 1998; Stevens, 1996). Bu sonuçlar modelin iyi bir uyum sergilediğini ve uygulanabilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Brown, 2006; Kline, 2005).

Elde edilen veriler SPSS 21.0 paket programına yüklendikten sonra maddelerin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha katsayısı incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Ölçeğin Alt Faktörlerine ve Tamamına Ait Cronbach Alpha Katsayı Değerleri

Alt faktörler/Tamamı	Madde sayısı	Cronbach Alpha değeri
Fen	8	.82
Teknoloji	5	.71
Mühendislik	5	.81
Matematik	7	.80
Tamamı	25	.91

Tablo 5 incelendiğinde STEM ölçeğinin alt boyutlarına ait Cronbach Alpha değerlerinin fen alt faktörü için .82, teknoloji alt faktörü için .71, mühendislik alt faktörü için .81, matematik alt faktörü için .80 ve tamamı için .91 olduğu görülmektedir. Ölçek ve alt faktörlere ait Cronbach Alpha değerleri .70'in üzerinde olduğu için ölçek güvenilirdir (Baş, 2013; Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla Pearson Korelasyon ile faktörler arasındaki ilişki incelenmiş, elde edilen veriler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Pearson Korelasyon ile Faktörler Arasındaki İlişki

Faktörler	Fen	Teknoloji	Mühendislik	Matematik
Fen	1.00	.549**	.627**	.629**
Teknoloji		1.00	.689**	.465**
Mühendislik			1.00	.519**
Matematik				1.00

** p< .001

Tablo 6 incelendiğinde ölçeğin alt faktörleri arasındaki korelasyon değerleri için fen ile teknoloji arasında .549, fen ile mühendislik arasında .627, fen ile matematik arasında .629, teknoloji ile mühendislik arasında .689, teknoloji ile matematik arasında .465 ve mühendislik ile matematik arasında .519 korelasyon olduğu ve tüm alt boyutlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Rasch Analizi

Türk kültürüne uyarlanan ölçeğin geliştirilmesi Rasch analizi ile yapılmıştır. Bu nedenle Cronbach Alpha ile beraber madde tepki kuramında kullanılan EAP/PV güvenilirlik değeri hesaplanmıştır. Bu doğrultuda dört alt ölçeğe ait EAP/PV değerleri için fen .73, teknoloji .70, mühendislik .80 ve matematik için .79 hesaplanmıştır. Bu veriler, Türk kültürüne uyarlanan ölçeğin alt boyutlarının güvenilir olduğunu göstermektedir (Luo, Wang, Liu, ve Zhou, 2019).

Sonuç ve Öneriler

STEM güdülenme ölçeğinin Türk kültürüne uyarlandığı bu çalışmada, elde edilen bulguların ölçeğin orijinalinden elde edilen bulgular ile uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin 4'li likert tipinde ve 4 faktörden oluşan bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Bu faktörler fen, teknoloji, mühendislik ve matematik şeklindedir.

Ölçeğin Türk kültürüne uyumunu incelemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve uyum değerlerine bakılmıştır. Bu bağlamda uyum indekslerinden RMSEA, SRMR, χ^2/df , NFI, NNFI, CFI, GFI ve AGFI değerlerin kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu şartlarda elde edilen veriler ölçeğin iyi bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarından fen, teknoloji, mühendislik ve matematik arasından pozitif yönde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Ölçeğin güvenilirlik katsayıları olan Cronbach Alpha incelendiğinde alt faktörlerin .71 ile .82 arasında bir değer aldığı görülmektedir. Ölçeğin tamamı için ise Cronbach Alpha katsayısı .91 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca madde tepki kuramına göre hesaplanan EAP/PV güvenilirlik değerleri fen .73, teknoloji .70, mühendislik .80 ve matematik .79 şeklindedir. Orijinal ölçekte ise bu değerler sırasıyla fen .83, teknoloji .79, mühendislik .86 ve matematik .75 şeklindedir. Orijinal ölçek ve uyarlanan ölçeğin EAP/PV değerlerinin istenilen düzeyde olduğu ve uyumlu olduğu görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda güvenilir bir ölçek elde edilmiştir.

Bu hâliyle ölçek, ortaokul 7 ve 8. sınıflarda eğitim gören öğrencilerin STEM güdülenme düzeylerini açığa çıkarmak amacıyla kullanılabilir. Ölçekten alınabilecek puan en az 25, en fazla 100'dür. Ölçekte iki adet olumsuz madde bulunmaktadır.

Öneriler

STEM eğitiminin öğretim müfredatımıza girmesi ile beraber her geçen gün öneminin biraz daha anlaşıldığı ve artan bir ivme ile literatürde yer aldığı görülmektedir. Bu noktada, 7 ve 8. sınıf öğrencilerin STEM'e yönelik farklı demografik değişkenler açısından araştırılması yapılabilir.

STEM güdülenme ölçeği, farklı sınıf seviyelerinde de geliştirilerek öğrencilerin STEM güdülenme düzeyleri tespit edilebilir. Buradan elde edilen dönütlere göre eksiklikler tespit edilerek gerekli düzeltmeler yapılabilir.

Kaynaklar

- Aslan-Tutak, F., Akaygun, S. ve Tezsezen, S. (2017). İşbirlikli FeTeMM (fen, teknoloji, mühendislik, matematik) eğitimi uygulaması: Kimya ve matematik öğretmen adaylarının FeTeMM farkındalıklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(4), 794-816.
- Bacanlı, H. ve Sahinkaya, O. (2011). The adaptation study of academic motivation scale into Turkish. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 562-567.
- Baş, T. (2013). *Anket*. Ankara: Seçkin.
- Baymur, F. (1994). *Genel psikoloji*. İstanbul: İnkilap.
- Bozkurt Altan, E., Yamak, H. ve Buluş Kırıkkaya, E. (2016). Hizmetöncesi öğretmen eğitiminde FeTeMM eğitimi uygulamaları: Tasarım temelli fen eğitimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 212-232.
- Breiner, J. M., Harkness, S. S., Johnson, C. C. ve Koehler, C. M. (2012). What is STEM? A discussion about conceptions of STEM in education and partnerships. *School Science and Mathematics*, 112(1), 3-11.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford.
- Bryne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS Mahwah*. NJ: Lawrence.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. Arlington: NSTA.
- Condon, M. ve Wichowsky, A. (2018). Developing citizen-scientists: Effects of an inquiry-based science curriculum on STEM and civic engagement. *The Elementary School Journal*, 119(2), 196-222.
- Dede, Y. ve Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 19-37.
- Demir, R., Öztürk, N. ve Dökme, İ. (2012). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik motivasyonlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 1-21.
- Demirel, Ö (2012). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deveci, İ. (2018). Fen bilimleri öğretmen adaylarının sahip oldukları FeTeMM farkındalıklarının girişimci özellikleri yordama durumu. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1247-1256. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.356829>.

- Ercan, S. (2014). *Fen eğitiminde mühendislik uygulamalarının kullanımı: Tasarım temelli fen eğitimi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ergül, H. F. (2005). Motivasyon ve motivasyon teknikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 67-79.
- Gonzalez, H. B. ve Kuenzi, J. J. (2012). *Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education: A primer*. Washington DC: Congressional Research Service, Library of Congress.
- Hu, L. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V. ve Freeman, A. (2015). *NMC Horizon report: 2015 K-12 edition*. Texas: The New Media Consortium.
- Kablan Z. (2017). *Eğitimde program geliştirme: Kavramlar, yaklaşımlar*. Ankara: Anı.
- Karşlı, G. (2015). *ARCS motivasyon yönteminin 8. sınıf hücre bölünmesi ve kalıtım ünitesinde öğrencilerin motivasyonu başarısı ve tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ağrı.
- Kelloway, E. K. (1998). *Using LISREL for structural equation modeling*, Thousand Oaks. CA: Sage.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Luo, T., Wang, J., Liu, X. ve Zhou, J. (2019). Development and application of a scale to measure students' STEM continuing motivation. *International Journal of Science Education*, 41(14), 1885-1904.
- Maeda, J. (2013). STEM + art = STEAM. *The STEAM Journal*, 1(1). <https://doi.org/10.5642/steam.201301.34>.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325> sayfasından erişilmiştir.
- National Research Council. (2011). *Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics*. Washington, DC: National Academies.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGrawHill.
- Schnittka, C. ve Bell, R. (2011). Engineering design and conceptual change in science: Addressing thermal energy and heat transfer in eighth grade. *International Journal of Science Education*, 33(13), 1861-1887.
- Schumacker, R.E. ve Lomax, R.G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey: Taylor & Francis.
- Scott, M. C. (2009). Message from the TECC president STEM (science, technology, engineering, and mathematics). *A Journal for Elementary School Technology Education*, 14(1), 3.
- Stevens, J. (1996). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. NJ: Lawrence.
- Tahiroğlu, M. ve Çetin, T. (2019). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi ve diğer duyuşsal süreçlerde ölçme ve değerlendirme: Sorunlar ve çözüme yönelik etkinlik örnekleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(38), 295-331.
- Tseng, C. H., Tuan, H.L. ve Chin, C. C. (2009). Investigating the influence of motivational factors on conceptual change in a digital learning context using the dual-situated learning model. *International Journal of Science Education*, 1-23.

- Tseng, K. H., Chang, C. C., Lou, S. J. ve Chen, W. P. (2013). Attitudes towards science, technology, engineering and mathematics (STEM) in a project-based learning (PjBL) environment. *International Journal of Technology and Design Education*, 23(1), 87-102.
- Walterman, A. S. (2005). When effort is enjoyed: Two studies of intrinsic motivation for personally salient activities. *Motivation and Emotion*, 29(3), 165-188.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın tasarım, literatür tarama, veri toplama, analiz ve makale yazım süreçleri birinci yazar tarafından, fikir ve denetleme süreci ikinci yazar tarafından yapılmıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Bildirim

Bu çalışma Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'nun 30/10/2020 tarih ve 80287700-302.08.01- sayılı onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 9 Sayı: 1 Sayfa Aralığı: 66-84 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.1054035

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

Uluslararası Müzik Sertifika Programı Teori Sınavı İçeriklerine Yönelik Öğretim Elemanı Görüşleri* Educators' Views Regarding The Contents Of The International Music Certificate Programs' Theory Tests

Ayşegül Göklen, Enver Tufan

ÖZ

Araştırmanın amacı, müzik öğretmenliği lisans programındaki müzik teorisi derslerine yönelik içeriğin, The Associated Board of the Royal Schools of Music (ABRSM)'in baraj niteliği taşıyan 5. seviye teori sınavını aşmak için yeterli olup olmadığına ilişkin öğretim elemanları görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma, yöntemi bakımından niteldir. Araştırmada, Batı müziği teori ve uygulaması dersini yürüten 6 öğretim elemanı ile ABRSM 5. seviye teori sınavı içeriklerine yönelik görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiş; veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda ders içeriğini oluşturan nota/sus işareti değerleri, aralıklar, enarmonik perde bilgisi ve ilgili tonaliteyi bulma konularının öncelikli konular olarak sıralandığı; bu konular yeterince anlaşılmadan transpoze, terimler ve işaretler, çalgı ve ses grupları konularına geçilmediği anlaşılmakla birlikte; öncelikli konular dışındaki sorularda öğretim elemanlarının farklı görüşlerde olduğu ortaya çıkmıştır.

ABSTRACT

The purpose of the study is to determine educators' views on whether the curriculum of music theory courses in bachelor's programs of music teaching is adequate to pass The Associated Board of the Royal Schools of Music's (ABRSM) grade 5 theory test, which serves as the threshold level. The research is qualitative in terms of its method. In the research, interviews were conducted with 6 instructors who teach Western music theory and practice, about the contents of the ABRSM grade 5 theory test. For collecting interview data, structured interview forms were used and data were decoded using content analysis. In accordance with educators' opinions, it was observed that subjects of time values, intervals, pitch names and relative major/minor keys were the primary concerns of the courses, and unless these subjects were sufficiently understood other subject areas such as transposition, terms and signs, types of voice and names of instruments were not discussed. Furthermore, it was concluded that educators held opposing views except the topics of primary concern.

Yazar Bilgileri

Ayşegül Göklen

Öğr. Gör., Çanakkale Onsekiz
Mart Üniversitesi,
Çanakkale, Türkiye
aysegul.goklen@comu.edu.tr

Enver Tufan

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,
Ankara, Türkiye
etufan@gazi.edu.tr

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Müzik öğretmenliği lisans
programı,
Uluslararası müzik
sertifika programı,
Müzik teorisi

Keywords

Music teaching undergraduate
program,
International music certificate
program,
Music theory

Makale Geçmişi

Geliş: 05/01/2022

Düzeltilme: 03/04/2022

Kabul: 04/04/2022

Atıf için: Göklen, A. ve Tufan, E. (2022). Uluslararası müzik sertifika programı teori sınavı içeriklerine yönelik öğretim elemanı görüşleri. *JRES*, 9(1), 66-84. <https://doi.org/10.51725/etad.1054035>

Etik Bildirim: Bu çalışma Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 01.06.2022 tarih ve 10 sayılı onayı ile gerçekleştirilmiştir.

* Bu çalışma Ayşegül Göklen'in Prof. Enver Tufan danışmanlığında yürütülen doktora tezinden üretilmiştir.

Giriş

Müzik eğitimi etki ettiği kitle ve amaçları doğrultusunda genel müzik eğitimi, amatör müzik eğitimi ve mesleki müzik eğitimi olmak üzere üçe ayrılır. Genel müzik eğitimi, örgün eğitim sürecinde belirlenmiş bir program dâhilinde yürütülen ve bu programı alan öğrencilere yönelik olan, genel eğitimin bir boyutu ve ögesidir. Genel müzik eğitimi, temel müzik bilgisi ve müzik kültürünü kazandırmayı amaçlar. Amatör müzik eğitimi bu alana özel ilgisi olan bireylere yönelik olup, bireylerin müziğin belli bir dalında kendini yetiştirmesini ve müzikal zevklerini geliştirmeyi amaçlar. Amatör müzik eğitimi her yaşa ve düzeye uygundur, gönüllülük ve bireysel istek üzerine gerçekleştirilir ve kişiye özel olarak tasarlanır. Amatör müzik eğitimi özel dersler ya da amatör müzik eğitimine yönelik kurumlar bünyesinde gerçekleştirilmektedir. Mesleki müzik eğitimi ise müziği meslek olarak edinmek isteyen ve müziğe belli düzeyde yetenekli bireylere yönelik olup, mesleğin gerektirdiği müziksel davranış, yeterlik ve birikimleri kazandırmayı amaçlar. Ülkemizde mesleki müzik eğitimi üniversitelere bağlı eğitim fakültelerinin güzel sanatlar eğitimi bölümlerinin müzik eğitimi anabilim dallarında, güzel sanatlar fakültelerinde, konservatuvarlarda, müzik ve sahne sanatları fakültelerinde, güzel sanatlar liselerinde ve Silahlı Kuvvetler Bando Okulları Komutanlığı'nda verilmektedir. Müzik eğitiminin bu üç türü birbirine hazırlayıcı ve temel oluşturan niteliktedir (Tarman, 2016, s. 9-13; Türkmen, 2021, s. 11-16; Uçan, 2018, s. 34-36).

Amatör müzik eğitimi süreci, kişinin yapabilirliği doğrultusunda tasarlanır, düzenlenir ve gerçekleştirilir (Uçan, 2018, s. 35). Bu sebeple çoğunlukla kişiye uygun bir program oluşturulur. Amatör müzik eğitiminin bir program çerçevesinde sistematikleşmesi amacıyla çeşitli sertifika programları oluşturulmuştur. Farklı seviyelerde ve çalgılarda alınan eğitimin sertifikalandırılmasına yönelik oluşumlar, uluslararası düzeyde müzik eğitimi standartlarının belirlenmesinde oldukça önemli hâle gelmiştir (Ferdian, Putra ve Yuda, 2019; Olsen, 2018; Saidon ve Shah, 2014; Southcott, 2017; Tye, 2004; Zhang, 2019). Ülkemizde de uluslararası müzik sertifika programları gün geçtikçe yaygınlaşıp önem kazanmaktadır. Alınan müzik eğitiminin uluslararası ölçekler ile derecelendirilmesi ve belgelendirilmesi öğrenciler için tercih nedeni hâline gelmiştir. Sınavlara yönelik oluşturulan eğitim programı, müzik öğretmenlerine verdikleri eğitimin somut sonuçlarına ulaşma ve bu doğrultuda sistemli bir yol haritası çizme olanağı sağlamaktadır (Akinönder, 2019; Basut, 2013; Duruman ve Orhan, 2019; Esen, 2019; Güleç, 2021; Mutlu, 2019; Oktay, 2017).

Ülkemizde "The Associated Board of the Royal Schools of Music", "Trinity College London" ve "London College of Music" sertifika sınav programları uygulanmaktadır. Bunlar arasında en çok tercih edilen, The Associated Board of the Royal Schools of Music (ABRSM) kurumunun sınavıdır. ABRSM, 1889 yılında İngiliz Kraliyet Müzik Akademisi (Royal Academy of Music) Müdürü Sir Alexander MacKenzie'nin, İngiliz Kraliyet Müzik Koleji (Royal College of Music) Yöneticisi Sir George Grove'a, bu iki müzik eğitimi kurumunu, "yüksek başarı standardına yönelik bir teşvik ve amaç sağlayan, müzik eğitimi yararına ve tarafsız" yeni bir sınav organı oluşturmak üzere birleştirilmesini teklif etmesi üzerine kurulmuştur. Bu yeni kurum, İngiliz Kraliyet Müzik Okulları Birleşik Kurulu (ABRSM), müzik eğitimi ve değerlendirilmesinde yüksek standartları teşvik etmeye dair gerçek bir istekten çok, ticari kaygılar güttüğü düşüncesi yaygınlaşan özel sınav kurumlarına tarafsız ve yetkin bir alternatif sağlamak için tasarlanmıştır (Associated Board of the Royal Schools of Music [ABRSM], t.y.).

ABRSM'nin Türkiye temsilciğini yürütmekte olan Epik Müzik Okulu'nun kurum, sınav sistemi ve Türkiye'de uygulanışı hakkında internet sitesinde yer verdiği bilgilendirme metni aşağıdaki gibidir:

İngiliz Kraliyet Müzik Okulları Birleşik Kurulu (*Associated Board of the Royal Schools of Music*) dünyada 100'den fazla ülkede aşamalı müzik sınavları sistemi sunar; Royal Academy of Music, Royal College of Music, Royal Northern College of Music ve Royal Scottish Academy of Music and Drama'nın kurduğu uluslararası bir sınav kurulu. Sınavlar; 35 enstrüman, şan, teori ve uygulamalı müzisyenlik dallarında yapılır ve müzik eğitimi almakta olan öğrencilere, amatör veya profesyonel, her yaşta müzisyene açıktır. Birleşik Kurul, her yıl yarım milyon üzerinde öğrenciyi sunar; bu, dünyadaki en büyük müzik sınav sistemidir ve dünya çapındaki müzik eğitimi standartlarının oluşturulması ve geliştirilmesinde büyük rolü vardır. Adayların sınavlara her aşamadan veya belirli bir sırayla girmeleri zorunlu değildir; ancak 6, 7 veya 8. aşama uygulamalı sınavlarına girebilmek için, "Müzik Teorisi" (*Music Theory*) ya da "Uygulamalı Müzisyenlik" (*Practical Musicianship*) sınavının 5. aşamasını başarıyla geçmiş ve sertifika almış olma şartı aranır. Müzik Teorisi sınavı yılda iki kez, mart ve kasım aylarında yapılmaktadır. (Epik Müzik Okulu, t.y.).

Kurumun yetkilendirilişi hakkında internet sitesinde yer verdiği bilgilendirme metni aşağıdaki gibidir:

ABRSM yeterlikleri; Birleşik Krallık'ta Yeterlikler ve Sınav Düzenleme Dairesi (Office of Qualifications and Examinations Regulation [Ofqual]), Galler Yeterlik Kuruluşu (Qualifications Wales) ve Müfredat, Sınav ve Değerlendirme Konseyi Resmi Düzenlemeler Birimi (CCEA Regulation) tarafından yetkilendirilmiştir. Bu organlar İngiltere ve Kuzey İrlanda'daki Resmen Düzenlenmiş Yeterlikler Çerçevesi'nin (Regulated Qualifications Framework [RQF]) birer bölümüdür. (ABRSM, t.y.).

ABRSM müfredatı, performans, teknik beceriler, kulak eğitimi, deşifre, yaratıcılık ve müzik bilgisini içeren bir dizi önemli müzik yeteneğini geliştiren çok boyutlu bir programdır. Bu durum verilen eğitimde yalnızca çalgı çalmanın değil, aynı zamanda deşifre, doğaçlama gibi farklı müzikal becerileri geliştirmenin önemini hatırlatır (Zhang, 2019, s. 2-3).

Lucia (2007), mevcut kullanımda "müzik teorisinin" ne olduğuna dair iki farklı anlayış olduğunu öne sürmüştür. Birini, genellikle "müzik analizi" ile eşdeğer olan bir analiz ve yorum olarak ele almıştır. Diğerini, müziğin seslerini, kavramlarını ve terminolojisini kapsayan daha pedagojik bir bilgi gövdesi olarak tanımlamış ve buna "müzik teorisi" demeyi tercih etmiştir (s. 167). Bu çalışmada "müzik teorisi" kavramı, ikinci tanıma uygun olarak kullanılmıştır. Müzik teorisi ile müziği, çalma ya da dinlemenin yanı sıra bilişsel olarak kavramak, sonraki nesillere sistemli bir şekilde aktarmak ve müziğin uluslararası alandaki yazı dilini okur ve yazar hâle gelmek mümkündür.

Ülkemizde mesleki müzik eğitimi verilen kurumlardan müzik eğitimi anabilim dallarında uygulanan müzik öğretmenliği lisans programında, müzik teorisi bilgisi "Batı Müziği Teori ve Uygulaması" dersi ile verilmektedir. Batı müziği teori ve uygulaması, müzik öğretmenliği lisans programlarının birinci ve ikinci yarıyılında verilen bir derstir. Dersin süresi her yarıyılıda, haftada (iki saat teori ve iki saat uygulama) dört saat olarak belirlenmiştir. Bu ders, programın zorunlu derslerinin %9,64'ünü oluşturmaktadır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2018).

Müzik teorisi, mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin yalnız bu alanda bilgilenmelerini sağlamakla kalmaz; birçok alan dersine olumlu etki eder ve pekiştirir. Literatüre bakıldığında Şendurur (2017)'un, müziksel işitme okuma ve yazma eğitiminin keman eğitimine etkisini; Sağer, Gürpınar ve Zahal (2013)'ün müziksel işitme okuma yazma dersi ile diğer alan dersleri arasındaki ilişkileri; Uyan (2013)'ün, müzik teorisi ve işitme eğitimi ile bireysel çalgı eğitimi başarıları arasındaki ilişkileri; Yaşmut (2013)'ün, piyano eğitiminin, müziksel işitme okuma ve yazma davranışlarına

etkisini; Denizer (2008)'in, bireysel çalgı eğitimi (gitar) dersi ile müziksel işitme okuma yazma dersinin etkileşimini; Karkın (2007)'in, müzik teorisi ve işitme eğitimi dersinin piyano eğitimi üzerindeki etkilerini incelediği görülmektedir. Bu çalışmalar doğrultusunda müzik teorisinin, müziksel eylemlerin temelini oluşturduğunu; müzik teorisi dersi (eski programdaki adı ile müziksel işitme okuma ve yazma dersi) kazanımlarının diğer alan dersleri için önkoşul ve önemli bir pekiştirici olduğunu söylemek mümkündür.

Uluslararası müzik sertifika sınav programları, mesleki müzik eğitimi niteliği taşımasına rağmen müzikle ilgilenen adayların çalgı performansını derecelendirirken müzik teorisi alanında belirli bir bilgi birikimine sahip olmalarını zorunlu kılmaktadır. ABRSM, adayların 6, 7 ve 8. seviyedeki daha ileri düzey çalgı sınavlarına girebilmeleri için, 5. seviye müzik teorisi sınavında başarılı olmalarını şart koşmaktadır. Bununla birlikte ülkemizde mesleki müzik eğitimi veren eğitim fakültelerine bağlı müzik öğretmenliği lisans programlarındaki öğrencilerin çalgı performanslarını, alana ilişkin teori bilgisi ile ne kadar temellendirdiklerine ilişkin herhangi bir ölçüt bulunmamaktadır. Müzik öğretmenliği lisans programında müzik eğitiminin farklı boyutlarını içeren dersler olmasına rağmen, bu derslerin birbirine temel oluşturmasına yönelik bir önkoşul bulunmamaktadır.

Bu durumdan yola çıkılarak, müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki müzik teorisi dersi içeriklerinin ve bu dersi almış son sınıf öğrencilerinin; amatör müzik eğitimi alan adayların değerlendirildiği, uluslararası akredite bir sertifika programının düzey belirleme sınavındaki yeterliliklerine ilişkin öğretim elemanlarının fikirlerine başvurulması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak müzik öğretmenliği lisans programında bulunan "Batı müziği teori ve uygulaması" ders içerikleri ile ABRSM'nin baraj niteliği taşıyan 5. seviye teori sınavı içerikleri karşılaştırılmıştır. "Batı müziği teori ve uygulaması" ders içerikleri aşağıdaki gibi açıklanmaktadır:

Batı müziği teori ve uygulaması 1: Müzikte ölçü, ritim, anahtar kavramı, aralık ve tonalite kavramı, akorların oluşumu; müziksel okuma ve yazmada kullanılan temel müzik terimleri (süre uzunluğunda yardımcı işaretler, ifadelendirme işaretleri, süslemeler, hız ve gürlük terimleri vb.); majör ve minör diziler; temel konumda akorlar; düzeyine uygun farklı tonlarda tek sesli ezgi okuma ve yazma.

Batı müziği teori ve uygulaması 2: Müzikte motif, cümle ve dönem kavramları, kök ve çevrilmiş akorlar, transpoze, farklı ritmik yapılar, en az iki bemollü ve iki diyezli tonlarda ezgiler okuma ve yazma. (YÖK, 2018).

ABRSM 5. seviye teori sınavına ilişkin başlıklar "Ölçü ve zaman işaretleri", "Perde bilgisi ve notasyon", "Anahtarlar", "Transpoze", "Aralıklar", "Diziler ve tonalite kavramı", "Akorlar", "Terimler ve işaretler" ve "Çalgı ve ses grupları" olarak belirlenmiştir (ABRSM, 2021).

Karşılaştırma sonucunda, Batı müziği teori ve uygulaması dersi içerikleri ile ABRSM 5. seviye teori sınavı içeriklerinin birbirini kapsadığı ve düzey olarak örtüştüğü tespit edilmiştir. Bu tespit ile birlikte, ABRSM 5. seviye müzik teorisi sınavı içerikleri üzerinden, müzik öğretmenliği lisans programında yer alan Batı müziği teori ve uygulaması dersi içeriklerine, müzik öğretmeni adaylarının müzik teorisine ilişkin bilgi düzeylerine ve müzik eğitimi anabilim dallarındaki durumun ne olduğuna yönelik öğretim elemanlarının görüşlerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

Araştırmanın problem cümlesi; "Müzik öğretmenliği lisans programındaki müzik teorisi dersi içeriklerinin, The Associated Boards of the Royal Schools of Music (ABRSM) 5. seviye teori sınavında

başarılı olmak için yeterli olup olmadığına ilişkin müzik eğitimi anabilim dallarında Batı müziği teori ve uygulaması dersini yürüten öğretim elemanlarının görüşleri nelerdir?" şeklinde oluşturulmuştur.

Bu yönüyle araştırma, alan uzmanlarının konuya ilişkin görüşlerinin ortaya koyulmasıyla, uluslararası müzik sertifika programı olan ABRSM 5. seviye teori sınavı üzerinden, müzik öğretmenliği lisans programı müzik teorisi kazanımlarının ve yeterlilik düzeyinin tartışılması; eksiklerin tespit edilmesi ve yeni öneriler getirilmesi bakımından önem taşımaktadır.

Amaç

Araştırmanın amacı, uygulanmakta olan müzik öğretmenliği lisans programındaki teori derslerine yönelik içeriğin, ABRSM 5. seviye teori sınavını aşmak için yeterli olup olmadığına ilişkin, üniversitelerin müzik eğitimi anabilim dallarında Batı müziği teori ve uygulaması dersini yürüten öğretim elemanlarının görüşlerini ortaya koymaktır.

Sınırlılıklar

Araştırma; 2018 yılında yeniden yapılandırılan müzik öğretmenliği lisans programı Batı müziği teori ve uygulaması ders içerikleri, görüşme yapılan 6 uzmanın konuya ilişkin görüşleri ve oluşturulan temalar ile uluslararası müzik sertifika programları arasında dünya çapında en yaygın uygulamaya sahip olan ABRSM'nin, 2018 yılında yeniden düzenlenmiş olan ve baraj niteliği taşıyan 5. seviye teori sınavı içerikleri ile sınırlıdır.

Yöntem

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

Araştırma Modeli

Araştırma, yöntemi bakımından niteldir. Yıldırım ve Şimşek (2013) nitel araştırmayı, "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlamaktadır (s. 45). Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2021)'e göre nitel araştırma dünyanın birçok gerçekten oluştuğu, aynı durumla ilgili farklı kişisel görüşlerin olabileceği ve böylece gerçeklerin sosyal ortamlarda yapılandığını temel almaktadır (s. 13).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini müzik eğitimi anabilim dallarında Batı müziği teori ve uygulaması dersini yürüten öğretim elemanları, örneklemini ise uygun/kolayda örnekleme yöntemi ile seçilen 6 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Seçilen öğretim elemanları 2018-2019, 2019-2020 ya da 2020-2021 eğitim öğretim yıllarının en az birinde Batı müziği teori ve uygulamasını dersini yürütmüştür. Christensen vd. (2020), uygun/kolayda örnekleme yöntemini "seçilen katılımcı örnekleminin uygunluğuna ya da müsait olmasına dayanan ve hâlihazırda mevcut olan kişileri kapsayan olasılıksız bir örnekleme yöntemi" olarak tanımlamaktadır (s. 393). Bu doğrultuda belirlenen ve görüşme yapılan 6 öğretim elemanının çalıştığı kurum Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Örneklem Grubu Tablosu

Görüşmeci Kodu	Çalıştığı Kurum
U1	Aksaray Üniversitesi
U2	Balıkesir Üniversitesi
U3	Bursa Uludağ Üniversitesi
U4	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
U5	Gazi Üniversitesi
U6	Harran Üniversitesi

Etik Bildirim

Bu çalışma, Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'nun 01.06.2021 tarih ve 10 sayılı toplantı onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Verilerinin elde edilmesinde görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşmeci tarafından, sözlü iletişim yoluyla, ilgili kişiden verilerin toplanmasına görüşme denir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2021, s. 158; Christensen vd., 2020, s. 58; Karasar, 2014, s. 165). Veriler, uygulanmakta olan müzik öğretmenliği lisans programındaki teori derslerine yönelik içeriğin, ABRSM 5. seviye teori sınavını aşmak için yeterli olup olmadığına ilişkin öğretim elemanı görüşlerini almak üzere, 1 Eylül 2021-30 Kasım 2021 tarihleri arasında, Batı müziği teori ve uygulaması dersini yürüten 6 öğretim elemanı ile Zoom uygulaması üzerinden yapılan görüşmeler sonucu toplanmıştır.

Görüşmeler, yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Yapılandırılmış görüşme, önceden hazırlanan ve ne tür soruların ne şekilde sorulup, hangi verilerin toplanacağını en detaylı biçimde saptayan görüşme planının birebir uygulandığı görüşme türüdür (Karasar, 2014, s. 167). Görüşmelerde standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yaklaşımı uygulanmıştır. Açık uçlu görüşme yaklaşımı her sorunun dikkatli, tam olarak ve açık uçlu cevaplanacak şekilde kurgulandığı, soruların cümle yapısının ve sırasının önceden belirlendiği ve aynı soruların tüm katılımcılara aynı sıra ile sorulduğu yaklaşımdır (Patton, 2018, s. 344-349). Yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulması için, ABRSM 5. seviye teori sınavına yönelik resmi örnek soru ve cevap kitapçıklarına Notacini internet sitesi üzerinden ulaşılmış ve araştırmacı tarafından satın alınmıştır. İngilizce olan sınav kaynakları Türkçeye çevrilmiştir. Soruların oluşturulma aşamasında ABRSM Music Theory 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 ve 2019 yıllarına ait Past Papers ve Practice Papers dokümanları kullanılarak soru havuzu oluşturulmuş, müzik öğretmenliği lisans programı için en uygun sorular belirlenerek iki uzman görüşü alınmıştır. Sorular uzman görüşleri doğrultusunda, soru havuzundan seçilerek belirlenmiştir.

Veri Analizi

Öğretim elemanları ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Büyüköztürk vd. (2021) içerik analizini, "Belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik" olarak tanımlar (s. 258). Yıldırım ve Şimşek (2013), içerik analizinde temel amacın, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak olduğunu belirtmiştir (s. 259). İçerik analizi 4 aşamada gerçekleştirilmiştir: "Verilerin kodlanması", "temaların bulunması", "kodların ve temaların düzenlenmesi", "bulguların tanımlanması ve yorumlanması" (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 260). Elde edilen veriler ayrıntılı olarak incelendikten sonra kodlamalar yapılmış ve öğretim elemanlarının ortak görüşleri üzerinden temalar oluşturulmuştur. Bu doğrultuda oluşturulan temalar aşağıdaki gibidir:

1. Ölçü ve zaman işaretleri
2. Perde bilgisi ve notasyon
3. Anahtarlar
4. Transpoze
5. Aralıklar
6. Diziler ve Tonalite Kavramı
7. Akorlar
8. Terimler ve İşaretler
9. Çalgı ve Ses Grupları

Veriler, öğretim elemanlarının ortak görüşleri ve öne çıkan ifadeleri tanımlanarak düzenlenmiştir. Son aşamada tanımlanan ve sunulan bulgular, araştırmacı tarafından yorumlanmıştır. Yorumlar, doğrudan alıntı olarak verilen örnek öğretim elemanı ifadeleriyle desteklenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Çözümlenen görüşme soruları sonucunda elde edilen bulgular, aşağıda sırası ile verilmiş ve yorumlanmıştır.

“Ölçü ve Zaman İşaretleri” Başlığı Altındaki Sorulara İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 2. Eksik Olan Ölçü Çizgilerinin Tamamlanmasına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

Ortak İfadeler	Öğretim Elemanları	<i>f</i>	%
Yeterli/uygun/ faydalı bir soru tipi. Öğrenciler yapabilir.	U1, U3, U5	3	50
Soru seviyesi zor. Öğrenciler yapamayabilir.	U2, U4, U6	3	50

Tabloya bakıldığında, eksik olan ölçü çizgilerinin tamamlanmasına yönelik soruların zorluğu ve kolaylığı konusunda öğretim elemanlarının eşit dağılım gösterdiği görülmektedir.

Örnek İfadeler:

“Kolay gibi görünen bu soru aslında, müzik eğitiminin henüz başındaki bir öğrenci için o kadar da kolay değil, belli bir yol almış olması gerekiyor. Çünkü birtakım nota hesaplamaları, karmaşık nota değerlerinin olduğunu görüyoruz. Bu anlamda gayet yeterli bir soru olduğu görüşümdedir.” (U1)

“Soru doğru ve güzel ancak otuzikilik gibi nota değerlerinin seviyenin üzerinde olduğu görüşümdedir.” (U6)

Tablo 3. Nota Değeri Bilgisine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

Ortak İfadeler	Öğretim Elemanları	<i>f</i>	%
Öğrenciler, çift tam notayı bilemeyebilirler.	U1, U2, U6	3	50
Öğrenciler, çift tam notayı bilirler.	U3, U4, U5	3	50

Tabloda öğretim elemanlarının, nota değeri bilgisi sorusunun başarı durumuna yönelik yarı yarıya görüş belirttikleri görülmektedir.

Örnek İfadeler:

“Öğrenciler, konuya ilişkin temel nota değerlerini bilebilirler fakat çift tam nota kavramı konusunda başarılı olamayacakları görüşümdedir.” (U2)

“Öğrencilerin, çift tam notayı bileceklerini ve bu soruyu yapabileceklerini düşünüyorum.” (U3)

Tablo 4. Sus İşareti Değerlerinin ve Nota Değerlerinin Belirlenmesine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

Ortak İfadeler	Öğretim Elemanları	f	%
Dersin içeriğine uygun.	U1, U2, U3, U4, U5, U6	6	100

Tabloda görüldüğü gibi öğretim elemanları, sus işareti ve nota değerlerinin belirlenmesi sorusuna yönelik ortak görüş belirtmiş ve soruyu dersin içeriğine uygun bulmuştur. Öğretim elemanlarının örnek ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

Örnek İfadeler:

“Rahatlıkla yapılabilecek bir soru. İlk alt problem için bu soruların yeterli olduğunu düşünüyorum.” (U1)

“Dersin içeriğine uygun. 64'lüğe kadar sus ve nota değerlerini işliyoruz.” (U4)

Tablo 5. Bileşik Zamanlı Ölçüleri, Basit Zamanlı Ölçülere Aktarmaya İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

Ortak İfadeler	Öğretim Elemanları	f	%
Öğrenciler bu soruda başarılı olur.	U1, U6	2	33,33
Öğrenciler bu soruda başarılı olamayabilirler.	U2, U3, U4, U5	4	66,67

Tabloda öğretim elemanlarının çoğunun, belirtilen soruda öğrenci başarısının düşük olacağı yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Öğretim elemanlarının örnek ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

Örnek İfadeler:

“Bu soruyu yanıtlayacak öğrencinin mutlaka basit ölçüyle birleşik ölçü arasındaki farkı, birim zamanın bölünme durumunu çok iyi bilmesi gerekiyor. Üçlemelerin basit ölçü içerisinde normal olmayan bir bölünme olduğunu da bilmesi gerekiyor, ki bunu rahatlıkla yapabilsin. Gerçekten çok yeterli bir soru.” (U1)

“Basit ve bileşik ölçü kavramını anlatmak zor oluyor. Güzel Sanatlar Liselerinden gelen öğrenciler bile, bildiklerini zannediyorlar ama bildikleri bileşik ölçü kavramı yalnızca 6/8'lik ölçü ile sınırlı. Sayabiliyor, çalabiliyor ama işin teorik kısmı eksik. Bu soruyu yapabileceklerini düşünmüyorum. 6/8 ritim kalıbını yazmakta bile zorlanıyorlar.” (U2)

“Güzel soru ama bir yıllık işitme eğitiminde uygulanması zor.” (U4)

“İkinci dönemde yapmaya çalışıyoruz. Etkinlikler ve soru, içeriğe uygun.” (U6)

“Perde Bilgisi ve Notasyon” Başlığı Altındaki Sorulara İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 6. Enarmonik Perde Bilgisine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

Ortak İfadeler	Öğretim Elemanları	f	%
Öğrenciler, enarmonik eşdeğer nota ile ilgili soruyu doğru cevaplar.	U1, U2, U3, U4, U5, U6	6	100

Tabloya bakıldığında öğretim elemanlarının, enarmonik perde bilgisi çalışmasına yönelik görüşlerinin paralellik gösterdiği görülmektedir. Öğretim elemanlarının örnek ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

Örnek İfadeler:

“Enarmonik sesleri tanıtıyoruz. Konu ile ilgili uygulama da yapıyoruz. Öğrenciler, bu soruda başarılı olur.” (U3)

“Enarmonik perde bilgisi, derste çok sık üzerinden geçtiğimiz bir konudur.” (U4)

“Anahtarlar” Başlığı Altındaki Sorulara İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 7. Alto (do) Anahtarında Nota Yazımına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

Ortak İfadeler	Öğretim Elemanları	f	%
Anahtar konusunu pekiştirmek için uygun ve güzel bir soru tipi. Seviyeye uygundur.	U1, U4, U6	3	50
Öğrenciler yapamayabilir.	U2, U3, U5	3	50

Tabloda öğretim elemanlarının, konuya yönelik karşıt görüşlerinin eşit oranda olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının örnek ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

Örnek İfadeler:

“Öğrencinin anahtarların kaçta ayrıldığını bilmesinin yanında, do anahtarının da kendi içinde kaçta ayrıldığını bilmesi gerekiyor. Alto do anahtarı denildiğinde bunun üçüncü çizgiden yazılan do anahtarı olduğunu bilmesi gerekiyor. Bu anlamda, bir soruda birden çok bilgi ölçülmüş oluyor. Do anahtarını okumayı bilmesene bile en azından hesaplayarak ses aralığına göre, notanın do anahtarında nereye karşılık geldiğini bilmesi gerekiyor.” (U1)

“Fa, do ve sol anahtarı bilgisi veriyoruz ama anahtar değişimi ile ilgili çalışma yapmıyoruz.” (U3)

Tablo 8. Bas (fa) Anahtarında Nota Yazımına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

Ortak İfadeler	Öğretim Elemanları	f	%
Dersin içeriğinde olan uygun ve faydalı bir soru.	U1, U2, U4, U6	4	66,67
Öğrenciler, ses aralığını belirleyemeyebilir. Başarı yüzdesi düşük olur.	U3, U5	2	33,33

Tabloda öğretim elemanlarının çoğunun konuya yönelik soruyu, dersin içeriğine uygun ve faydalı bulduğu görülürken; daha az sayıda öğretim elemanı ise öğrencilerin konuya ilişkin yeterli

bilgi birikimine sahip olmadıklarını belirtmiştir. Öğretim elemanlarının örnek ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

Örnek İfadeler:

"...girdiğimiz derslerde de biliyoruz, öğrenci fa ya da sol anahtarında gördüğü notayı tanıyor ama bir anahtardaki notanın ses aralığı olarak başka bir anahtarda nereye karşılık geldiğini bilmiyor. Sadece isim olarak biliyor. Bu anlamda önemli bir soru." (U1)

"Bu tip sorular anahtardan anahtara geçiş fikrini kuvvetlendiriyor." (U4)

"Transpoze" Başlığı Altındaki Sorulara İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 9. Transpoze Çalışmasına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

Ortak İfadeler	Öğretim Elemanları	f	%
Dersin içeriği yeterli ama konuyu işlemeye zaman kalmayabiliyor.	U1, U2	2	33,33
Derste transpozeye ilişkin bu şekilde bir çalışmaya yer verilmiyor.	U3, U5	2	33,33
Soru tipi gayet uygun fakat öğrenciler değiştirici işaretlerden dolayı zorlanabilirler.	U4, U6	2	33,33

Tabloya bakıldığında, öğretim elemanları çoğunlukla transpoze konusunun, zaman yetersizliği veya öğrenci seviyesi nedeniyle işlenemediğini belirtirken; daha az öğretim elemanının ise soru tipini uygun bulmasına rağmen soru içeriğinin zorlayıcılığına dikkat çektiği görülmektedir. Öğretim elemanlarının örnek ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

Örnek İfadeler:

"Bu hâliyle baktığımızda, birinci sınıftaki programın tamamen yetiştirilmesi zorluklar yaratabiliyor. Dolayısıyla yeni başlayan öğrencilerin, transpoze ile ilgili çalışma aşamasına gelmesi güç olabiliyor. Transpozeden önce aralıkların veya birçok müzikal işaretin öğrenilmesi önem arz ediyor. Bunlar öğrenildikten sonra transpoze çalışmasına ancak sıra geliyor. Bu yüzden bazen transpoze ile ilgili çalışmalar ertelenebiliyor ya da yeterli zaman olmadığı için üzerinde fazla durulamayabiliyor. Çünkü birinci sınıfta bitmek zorunda olan bu dersin konu içeriği çok fazla. Bu anlamda aslında dersin içeriği yeterli ama buna fırsat kalmayabiliyor." (U1)

"Transpozeye ilişkin bu şekilde bir çalışma yapmıyoruz." (U3)

"Olması gereken bir soru tipi ve bunu pekiştiren çalışmalar yapıyoruz. Fakat seviye olarak en fazla üç ya da dört değiştiricili tonalitelere kadar ilerleyebiliyoruz." (U6)

"Aralıklar" Başlığı Altındaki Sorulara İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 10. Aralık Çalışmalarına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

Ortak İfadeler	Öğretim Elemanları	f	%
Dersin içeriği çoğunlukla aralıkların hem teorik hem de uygulamalı olarak öğrenilmesine dayalıdır. Öğrenciler bu soruları yapar.	U1, U2, U3, U5, U4, U6	6	100

Tabloda görüldüğü gibi öğretim elemanlarının aralıkları tanımlama çalışmasına ilişkin ortak görüşe sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu görüş doğrultusunda aralıklar konusunun, dersin temelini oluşturan önemli bir konu olduğunu söylemek mümkündür. Öğretim elemanlarının örnek ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

Örnek İfadeler:

“Hem ezgi diktede hem solfejde işin özü olduğu için, aralıklar ile ilgili çok çalışma yapıyoruz.” (U3)

“Aralık kavramı, işitme dersinin temelinde olan kavramlardandır. Sorudaki aralıklar, zorlanacakları aralıklar değil. Derslerde kullandığımız soru tiplerinden.” (U4)

“Diziler ve Tonalite Kavramı” Başlığı Altındaki Sorulara İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 11. Tonalite İçindeki Notaları Derecelendirme ve İsimlendirmeye İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

Ortak İfadeler	Öğretim Elemanları	f	%
Derslerde teknik ifadeler, derece olarak isimlendiriliyor.	U1, U3	2	33,33
Dersin içeriğinde olan bir konu. Öğrenciler yapabilir.	U2, U6	2	33,33
Armoni dersinin içeriğine yakın bir konu. Öğrenciler uygulama kısmında başarılı olamayabilirler.	U4, U5	2	33,33

Tabloda öğretim elemanlarının, notanın tonalite içindeki derecesini ve teknik isimlerini tanımlamaya ilişkin çeşitli görüşler ortaya koyduğu görülmektedir. Konunun dersin içeriğine uygun olduğu ve olmadığı yönünde görüş bildiren öğretim elemanı sayısı eşit dağılım gösterirken; diğer öğretim elemanlarının ders içeriğine yönelik teknik ifadeler üzerinde durduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının örnek ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

Örnek İfadeler:

“Bu konunun üzerinde duruluyor, dersin içeriğinde geçiyor. Öğrenciler yapabilir.” (U2)

“Daha çok dereceler ile isimlendiriyoruz. Re majörde, mi minör fonksiyon içeriyor. Fonksiyon analizi yapıyoruz. Güzel bir soru.” (U3)

“Dersin içeriğinde armoniye yakın olabilecek bir konu. Öğrenciler yüzeysel olarak öğrendikleri için zorlanabilir ve uygulama kısmında başarılı olamayabilirler. İki yıllık eğitimde uygun olabilir ama şu hâliyle zorlanırlar.” (U4)

Tablo 12. İlgili Majör/Minör Tonaliteyi Bulmaya İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

Ortak İfadeler	Öğretim Elemanları	f	%
Yeterli ve uygun bir soru.	U1, U2, U3, U4, U5, U6	6	100

Tablo 12’de uzmanların ilgili tonaliteyi bulma çalışmasına ilişkin ortak görüşe sahip olduğu görülmüştür. Uzmanlar soru tipini yeterli ve uygun bulmuştur. Öğretim elemanlarının örnek ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

Örnek İfadeler:

“İlgili majör kast ediliyor. Bu mantığa göre çıkarımda bulunması gerekiyor. Gayet yerinde ve uygun bir soru.” (U1)

“Derste öğretilenlerle yapılabilir.” (U2)

Tablo 13. Dizi Yazmaya İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

Ortak İfadeler	Öğretim Elemanları	f	%
Kromatik, enarmonik, diyatonik vb. diziler derste işleniyor fakat uygulama yapılamıyor, ayrıntıya girilemiyor.	U2, U3	2	33,33
Her iki soru tipi dersin içeriğine uygun. Yıl boyunca sürekli üzerinden geçilen konular.	U1, U4, U5, U6	4	66,67

Tabloda, derste dizi yazma çalışmalarına sıklıkla yer verdiğini ve konuyu ayrıntılı şekilde ele aldığını belirten öğretim elemanlarının sayıca daha fazla olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının örnek ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

Örnek İfadeler:

“Batı müziği teori ve uygulaması derslerinde genellikle söylenen şudur: Dizi çıkıcı olduğunda diyezli, inici olduğunda bemollü yazılır. Ancak burada düşünmeye sevk edici, farklı ve sıra dışı bir durum var. Birçok teori kitabında rastlamadığımız, farklı bir soru tarzı. İnici olarak başlayan bir dizide yazacağı ilk nota fa diyez. Dolayısıyla inici olduğu halde bemol kullanmayacak, diyezle başlayacak. Çeldirici olduğunu söyleyebiliriz, çok güzel bir soru. Bu anlamda birçok öğrenci hata yapacaktır.” (U1)

“Kromatik, enarmonik, diyatonik dizilerin ne olduğunu anlatsak da pek uygulama yapamıyoruz. Ayrıntılı işleyemiyoruz. Soru kalitesi çok güzel. Konuyu hem teori hem de uygulama yönüyle ele alan, güçlük düzeyi olan bir soru. Bunun da öğrencileri zorlayacağı görüşümdedir.” (U3)

Tablo 14. Eser İçinde Tonalite Bulmaya İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

Ortak İfadeler	Öğretim Elemanları	f	%
Ayırt edici bir soru. Öğrenciler zorlanabilir.	U2, U3, U6	3	50
Ders içeriklerine uygun bir soru tipi. Öğrenciler başarılı olabilir.	U1, U4, U5	3	50

Tabloya bakıldığında, eser içinde tonalite bulunmasına yönelik sorunun seviyesi ve uygunluğu konusunda öğretim elemanlarının eşit dağılım gösterdiği görülmektedir. Öğretim elemanlarının örnek ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

Örnek İfadeler:

“Öğrencide analiz yapacak birikim olması gerekiyor. Bu analiz için de kesinlikle diziler ve tonalite birikiminin iyi olması gerekiyor. Dersi dikkatle dinleyen, yerli yerinde notlar alan ve çalışan öğrenciler bu soruyu, bu birikimlerle yapabilir.” (U1)

“Çok güzel bir soru ama öğrencilerin bu soruda zorlanacaklarını tahmin ediyorum. Öğrenci tonalite kavramını tam olarak anladıysa yapar. Ayırt edici bir soru, birçok öğrenci zorlanır.” (U2)

“Uygun bir soru tipi. Bir yıllık eğitimde zor gelebilir ama öğrencilerin büyük çoğunluğu yapar. Daha basit tonlarda deneyebiliyoruz.” (U4)

“Akorlar” Başlığı Altındaki Sorulara İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 15. Eser İçinde Akor Çevrimlerini Belirlemeye İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

Ortak İfadeler	Öğretim Elemanları	f	%
Armoni bilgisi gerektiren bir soru.	U1, U2, U3, U4	4	66,67
Soru tipi ders içeriklerine uygundur.	U5, U6	2	33,33

Tabloda, öğrencilerin akor tanımlamaya ilişkin soruda başarılı olabilmeleri için armoni bilgisinin gerekliliğini vurgulayan öğretim elemanlarının, ders içerikleri ve soru tipinin örtüştüğü görüşünde olan öğretim elemanlarından sayıca fazla olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının örnek ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

Örnek İfadeler:

“Armoni bilgisi gerektiren bir soru. Öğrencinin önceki armoni ve akor bilgisi yetersizse bu soruyu yapamayabilir. Öğrencinin dizi, tonalite, akor, akor çevrimleri ve akor dereceleri bilmesi; ezgiyi dikey olarak görmesi; akoru bulması ve bulunduğu akoru tonaliteye göre dizinin kaçınıcı derece akor olduğunu bulması gerekiyor. Aynı anda birden çok bilgiyi sımayan bir soru. Öte yandan öğrencinin bu akorun kök durumunda, birinci ya da ikinci çevrim olduğunu görüp farklı bir şifreleme yazması gerekiyor. Geçmişindeki birikimler yeterli değilse birinci sınıf öğrencisi yapamayabilir.” (U1)

Tablo 16. Ezgiye Uygun Akor Yazmaya İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

Ortak İfadeler	Öğretim Elemanları	f	%
Konunun başlangıcı için uygun bir soru. Ezgi içerisinde akorları bulmaya ilişkin çalışmalar, hem teorik olarak hem de solfejler üzerinde gerçekleştiriliyor.	U3, U4, U5, U6	4	66,67
Bu soru tipinde öğrenciler zorlanabilir.	U1, U2	2	33,33

Tabloya bakıldığında öğretim elemanlarının çoğunlukla ezgiye uygun akor yazma çalışmasını, ders içeriklerini destekleyici nitelikte bulduğu; diğer öğretim elemanlarının ise soru tipinin zorluğuna dikkat çektiği görülmektedir. Öğretim elemanlarının örnek ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

Örnek İfadeler:

“Çok güzel bir soru. Öğrencinin analiz yapması; ezgideki ve motiftteki sesleri hangi akor içerisinde değerlendirmeliyim diye çıkarımda bulunması gerekiyor. Armoni bilgisi devreye giriyor. Akoru oluşturan seslerin dışında, akora yabancı sesler konusuna da hâkim olması gerekiyor. Akorlar başlığı altında kesinlikle çok güzel bir soru. Birinci sınıf öğrencisi yapamaz fakat daha üst düzeyde yapılabilir.” (U1)

“Ezgi içerisinde akorun nasıl çıkartılabildiğine ilişkin çalışmalarımız var. Solfejler üzerinde de yapıyoruz.” (U3)

“Terimler ve İşaretler” Başlığı Altındaki Sorulara İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 17. Nota Yazısında Kullanılan Terim ve İşaretleri Tanımlamaya İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

Ortak İfadeler	Öğretim Elemanları	f	%
Dersin içeriğinde olan bilgilerin. Dersi alan öğrencilerin bu soruyu yanıtlaması gerekir.	U1, U3, U4, U6	4	66,67
Başarı oranı sınıfın düzeyine bağlı olarak değişkenlik gösterebilir.	U2, U5	2	33,33

Tabloya bakıldığında, terim ve işaretlerin tanımlanması konusunu ders içeriğine uygun bulan öğretim elemanı sayısının, başarının öğrenci düzeyine göre değişkenlik göstereceği görüşünde olan öğretim elemanı sayısından fazla olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının örnek ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

Örnek İfadeler:

“Hız, ifade terimleri. Yerinde sorular ve dersin içeriğinde de olan, derste verilmesi gereken bilgiler. Dersi alan öğrencilerin bu soruyu yanıtlaması gerekir. İçerikte var.” (U1)

“Çoğunlukla derste geçerse, solfejde karşılaşırsa değinilen konular. Öğrenci Güzel Sanatlar Lisesinden geliyorsa ve alt yapısı varsa yanıtlayabilir fakat ayrıca işlemiyorum. Sınıfın düzeyine göre değişkenlik gösterebilir.” (U2)

“Seviye olarak çok uygun. İlk derslerde hız, gürlük terimlerini işliyoruz. Bireysel çalgı derslerinde de çok sık karşılaştıkları için yabancı olmadıkları kavramlar. Öğrenciler kavramları genelde bilerek geliyorlar, bilmediklerini işleme dersinde tamamlıyoruz. İlk aylarda öğrenilen konulardan.” (U4)

Tablo 18. Nota Yazısında Kullanılan Süslemeleri Tanımlamaya İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

Ortak İfadeler	Öğretim Elemanları	f	%
Ders içeriğinde süslemeler konusu var. Soru tipi uygundur. Öğrenciler yapabilir.	U1, U3, U4, U6	4	66,67
Öğrencinin konuya ilişkin önceki bilgileri yeterliyse başarılı olabilir; derste ayrıca işlenen bir konu değildir.	U2, U5	2	33,33

Tabloda süslemeler konusundaki sorunun ders içeriğine uygun olduğunu ifade eden öğretim elemanı sayısının, konuya yönelik olumsuz görüş bildiren öğretim elemanı sayısından fazla olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının örnek ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

Örnek İfadeler:

“Süslemeleri, huz ve nüans terimleri gibi ilk haftalarda işliyoruz. Özellikle yaylı çalgı çalanlar hâkim oluyor. Derste yazılışını işliyoruz. Uygun bir soru tipi olduğunu düşünüyorum.” (U4)

“Süslemeler daha çok çalgılarda kullanılıyor. Ders içeriklerinde fazlaca bulunmuyor. Öğrencinin seviyesi ile ilgili. Önceden edindiği bilgiler dâhilinde, alt yapısı sağlamsa bilebilir yoksa derste üzerinden geçeriz.” (U5)

“Çalgı ve Ses Grupları” Başlığı Altındaki Sorulara İlişkin Bulgu ve Yorumlar**Tablo 19.** Çalgı ve Ses Gruplarını Tanımlamaya İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

Ortak İfadeler	Öğretim Elemanları	f	%
Bu konu, müziğe giriş konularından olup, bilinmesi gereken bilgileri içerir.	U1, U3, U4	3	50
Derste bu konu başlığındaki bilgilere yeterince zaman kalmıyor. Diğer dersler ile desteklenebilir.	U2, U5, U6	3	50

Tabloda görüldüğü gibi çalgı ve ses gruplarının tanımlanmasına ilişkin öğretim elemanı görüşleri eşit dağılım göstermektedir. Öğretim elemanlarının yarısı konunun dersin temelindeki bilgilerden olduğunu belirtirken, diğer yarısı konunun farklı bir ders içeriğine ait olduğu görüşünü ifade etmiştir. Öğretim elemanlarının örnek ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

Örnek İfadeler:

“Yaratıcı bir soru, çok beğendim. Ezbere verilen bir bilgiyi ölçmeye yönelik değil, bir bilgiden yola çıkıp başka bilgiye ulaşmasını sağlayan bir soru. Bilinmesi gereken bir konu. Öğrencinin hem çalgı ailesini hem de çalgı ailesinde tiz ya da pest sesler üreten çalgıları bilmesi gerekecek.” (U1)

“Güzel bir soru ancak derste aslında hiç konuşmadığımız bir konu. Bu konu, çalgı bilgisini içeren farklı bir derste işlenebilir.” (U2)

Sonuç ve Öneriler

2018 yılında uygulamaya konulan müzik öğretmenliği lisans programında, ders içerikleri belirlenen kriterlere göre yeniden düzenlenmiştir. Böylece Türkiye’deki tüm müzik eğitimi ana bilim dallarında aynı derslerin işlenmesi ve öğrencilerin derslerden aynı kazanımları sağlaması hedeflenmiştir. Müziksel davranışların temelini oluşturan müzik teorisi dersi, programın belkemiğini oluşturmaktadır. Programda yer alan Batı müziği teori ve uygulaması ders içeriklerini ve buna bağlı olarak öğrenci düzeyini, uluslararası geçerliliği olan müzik sertifika programı ile ilişkilendirerek değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada, öğretim elemanı görüşlerinden yararlanılmıştır.

Batı müziği teori ve uygulaması ders içeriklerinin, ABRSM 5. seviye teori sınavına yönelik içerikler ile örtüşmesinden yola çıkarak belirlenen temalar doğrultusunda öğretim elemanları ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşmelerde, ölçü ve zaman işaretleri başlığı altında dört soru ele alınmıştır. Bunlar eksik olan ölçü çizgilerinin tamamlanması, nota/sus işareti değerleri ve basit/bileşik zamanlı ölçü bilgisine yönelik sorulardır. Nota/sus işareti değerlerinin belirlenmesine yönelik soruda öğretim elemanlarının görüşleri paralellik göstermiş fakat diğer sorularda görüş ayrılığı ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanları

anahtarlar, transpoze, akorlar, terimler ve işaretler, çalgı ve ses grupları başlığı altındaki sorularda görüş ayrılığına yönelik ifadeler kullanmışken, aralıklar ve perde bilgisi ve notasyon konusunda hemfikir olmuşlardır. Diziler ve tonalite başlığı altında dört soru ele alınmıştır. Öğretim elemanları tonalite içindeki notaları derecelendirme/isimlendirme, dizi yazma ve eser içinde tonalite bulmaya ilişkin sorularda farklı görüşler bildirmiş olmalarına karşın ilgili majör/minör tonaliteyi bulmaya yönelik soruda görüşleri paralellik göstermiştir.

Bu doğrultuda nota/sus işareti değerleri, aralıklar, enarmonik perde bilgisi ve ilgili majör/minör tonaliteyi bulma konularının Batı müziği teori ve uygulaması dersinin öncelikli konuları olduğunu söylemek mümkündür. Dersin temeli olarak görülen bu konular yeterince anlaşılmadan transpoze, terimler ve işaretler, çalgı ve ses grupları gibi konulara geçilmediği görülmektedir. Öncelikli konular dışındaki sorularda öğretim elemanlarının, soruların öğrenci düzeyinin üzerinde olup olmadığına ilişkin zıt görüşlerde olduğu ortaya çıkmıştır. Soruların öğrenci düzeyinin üzerinde olduğu yönünde görüş bildiren öğretim elemanları, çoğunlukla soru tipini beğendiğini belirtmiş olsa da zaman ya da öğrenci seviyesinin yetersizliğinden ötürü belirtilen düzeye gelemediklerini veya benzer soru tiplerini daha kolay seviyelerde uyguladıklarını dile getirmiştir.

Teke ve Tanınmış (2019), "Müzik Öğretmenliği Lisans Programlarındaki Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Derslerinin İçerik Bakımından Karşılaştırılması" başlıklı çalışmalarında, Batı müziği teori ve uygulaması ders süresinin iki döneme indirilmesi sonucunda derse yönelik kazanımların temel düzeyde edinilebildiği, mevcut ders saati ile belirlenen ders içeriğini uygulamanın zor olduğunu, içeriklerin müzik öğretmenliği yeterliklerini karşılamadığını ve son yıllarda değişim gösteren öğrenci profili ile ders içeriğini uygulamanın zor olduğu sonuçlarına ulaşmıştır (s. 158-159). Bu çalışmayı destekleyen şekilde araştırmada, görüşülen öğretim elemanları yeni programda dersin bir yıla indirilmesi nedeniyle müfredatı ve içerikleri daraltmak zorunda kaldıklarını, çoğunlukla öncelikli konular üzerinde durabildiklerini ve bu sebeple öğrenci düzeyinin önceki yıllara göre düştüğünü belirtmiş; bu durumu dezavantaj olarak değerlendirmiştir.

Yetişen müzik öğretmenlerinin, müzikal bilgi birikimi yönüyle azami yeterliliklere sahip olmaları için hem ulusal hem de uluslararası müzik öğretmenliği yeterlilikleri kapsamında oluşturulan müzik öğretmenliği lisans programının ve bu programın en etkili şekilde işleyebilmesi için gerekli olan istihdam yeterliliği, alan uzmanlığı, fiziki şartlar gibi değişkenlerin değerlendirilmesi önem taşımaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, Türkiye’de müzik öğretmeni eğitimi süreci sonunda yetişen öğretmenler arasında mesleki bilgi birikimi yönüyle ciddi farklılıklar olduğu ve Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)’nin öğretmenlerin alan yeterliliğini ölçmediği için bu sorunun fark edilemediği ortaya koyulmuştur. Kişinin müzik öğretmeni olup olmasını belirleyen sınav, adayların yalnızca öğretmenlik formasyonu, genel kültür ve alan bilgisi birikimini teorik düzeyde ölçmektedir. Bu anlamda sınavın, müzikal bilgi birikimini ölçmediği ve üniversiteler arası başarı farkını ortaya koyamadığı için adayların denkliği konusunda sağlıklı bir bilgiye sahip olmak mümkün değildir. Ancak bu gibi çalışmalarda, öğretim elemanı görüşleri üzerinden edinilen bilgiler sonucunda üniversiteler arasında bilgiye dayalı ciddi farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu da öğretmenlik mesleği ile ilgili sınavların alan bilgisini ölçmesini zorunlu kılmaktadır.

Bu bağlamda hem müzik teorisi bilgi birikimini ölçen, hem de performansa yönelik bir sınav sisteminin oluşturulması ya da en erken dönemde KPSS’nin öğretmenlerin performans ve müzik alan bilgisini ölçer hâle getirilmesi önerilmektedir. Sınavın bu şekilde yapılandırılmasının, bunu organize

eden Öğrenci Seçme Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından gerçekleştirilememesi durumunda, belirlenen merkez üniversitelerde benzeri sınavların topluca yapılması, belirli bir zaman dilimine sığmaksızın geniş aralıklarla adayların çeşitli sınavlara girip bunların kayıt altına alınması ve uzman bir kurul ya da üniversitenin belirleyeceği bir komisyon tarafından değerlendirilmesi ile ülkede müzik alanında standart bir sınav oluşturulması önerilmektedir.

Çok boyutlu ve kapsamlı bir müzik bilgisi değerlendirmesi için ABRSM benzeri bir sınav sisteminin, Batı müziği standartlarının dışında müziksel yapı özelliklerine sahip ülkelerde de oluşturulması ve bu sınav modelinin yaygınlaşması amacıyla, uluslararası bir müzik sertifika programına dönüştürülmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

Associated Board of the Royal Schools of Music. (t.y.). *Our history*. <https://tr.abrsm.org/en/about-us/our-history/> sayfasından erişilmiştir.

Associated Board of the Royal Schools of Music (2021). Our exams/Online music theory/Exam information/The ABRSM music theory syllabus from 2020: Grade 1 to 5. <https://us.abrsm.org/media/64639/music-theory-syllabus-outline-grades-1-5-from-2020.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Akınönder, O. (2019). *Uluslararası sertifikalı müzik eğitimi programlarının özengen müzik eğitimindeki yeri ve piyano alanındaki kazanımlar açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Basut, F. (2013). *Türkiye’de uygulanan Kraliyet Müzik Okulu sınavlarının etki ve sonuçlarına yönelik bir değerlendirme: Bursa ili örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2020). Tarama araştırması. A. Aypay (Ed.), *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (E. Gümüş, Çev.) içinde (s. 367-400). Ankara: Anı.

Denizer, H. G. (2008). *Müzik eğitimi anabilim dallarında gitar öğrencilerinin müziksel-ışitme-okuma-yazma dersi başarılarının öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Duruman, N. Z. ve Orhan Ş. Y. (2019). Amatör çalgı öğretimine yönelik sertifika sınav programlarının öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Online Journal Of Music Sciences*, 4(2), 182-197. <http://dx.doi.org/10.31811/ojomus.642240>.

Epik Müzik Okulu (t.y.). *ABRSM*. <https://www.mariaritaepikmuzikokulu.com/abrsm/> sayfasından erişilmiştir.

Esen, N. (2019). *ABRSM Grade 1 ve Grade 2 piyano programları ile Güzel Sanatlar Liseleri 9. ve 10. sınıf piyano programlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi. <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Ferdian, R., Putra, A. D. ve Yuda, F. (2019). Preparation of learning materials for basic flute instrument based on locality and ABRSM curriculum. *Advances in Social Science, Education and Humanities*

- Research*, 405, 145-150. <https://www.atlantis-press.com/proceedings/iclles-19/125934873> sayfasından erişilmiştir.
- Güleç, E. (2021). *London College of Music ve Royal Academy of Music öğretimi kitaplarının öğretim elemanı görüşlerine yönelik karşılaştırmalı analizi ve değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karkın, A. M. (2007). Müzik teorisi ve işitme eğitimi dersinin piyano eğitimi üzerindeki etkileri, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 411-422. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49108/626735> sayfasından erişilmiştir.
- Lucia, C. (2007). How critical is music theory? *Critical Arts: A Journal of South-North Cultural Studies*, 21(1), 166-189. <https://doi.org/10.1080/02560040701398871>
- Mutlu, S. (2019). *Royal Akademisi sınav aşamaları ve bu sınavlara giren piyano öğrencilerinin meslek seçimlerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Oktay, C. (2017). *Türkiye’de özengen müzik eğitiminde uluslararası sertifikalı müzik eğitimi programlarının işlevinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Olsen, P. G. (2018). *Assessing improvisation in graded music examinations: conflicting practices and perceptions*. (Doctoral Dissertation). <https://www.repository.cam.ac.uk/handle/1810/290079> sayfasından erişilmiştir.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Sağır, T., Gürpınar, E. ve Zahal, O. (2013). Müziksel işitme-okuma-yazma dersi ile diğer alan dersleri arasındaki ilişkilerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *NWSA-Fine Arts*, 8(2), 305-314. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2013.8.2.D0135>
- Saidon, Z. L. ve Shah, S. M. (2014). Developing an assessment and certification system for Malaysian traditional music based on the international graded music examinations model: Challenges & Concerns. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 561-565. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.098>
- Southcott, J. (2017). Examining Australia: The activities of four examiners of the Associated Board for the Royal Schools of Music in 1923. *Journal of Historical Research in Music Education*, 39(1) 51-77. <https://doi.org/10.1177%2F1536600617709543>
- Şendurur, B. İ. (2017). *Müziksel işitme okuma ve yazma eğitiminin keman eğitimine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tarman, S. (2016). *Müzik eğitiminin temelleri*. Ankara: Müzik Eğitimi.

- Teke, E. ve Tanınmış, G. E. (2019). Müzik öğretmenliği lisans programlarındaki müziksel işitme okuma ve yazma derslerinin içerik bakımından karşılaştırılması. *Online Journal of Music Sciences*, 4(2), 139-165. <http://dx.doi.org/10.31811/ojomus.655014>
- Türkmen, E. F. (2021). *Müzik eğitiminde öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tye, J. K. (2004). *Survey of the current status and practices of piano teachers in Penang, Malaysia: Preparation for the practical piano examinations of The Associated Board of The Royal Schools of Music, London*. (Sanatta Yeterlik Tezi). <https://www.proquest.com/docview/305115864?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true> sayfasından erişilmiştir.
- Uçan, A. (2018). *Müzik eğitimi temel kavramlar ilkeler yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum*. Ankara: Arkadaş.
- Uyan, M. O. (2013). Müzik teorisi ve işitme eğitimi ile bireysel çalgı eğitimi başarıları arasındaki ilişkiler. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 1(1). <https://doi.org/10.7816/sed-01-01-04>
- Yaşmut, B. (2013). *Piyano eğitiminin müziksel işitme, okuma ve yazma davranışlarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yükseköğretim Kurulu. (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> sayfasından erişilmiştir.
- Zhang, L. (2019). Cultural colonialism, academic rigor, or both? A study of ABRSM examinations in Northern China. *Visions of Research in Music Education*, 34(3), 1-21. <https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=9cb3251a-9524-47f5-bd61-5ebe6e79a1a1%40redis> sayfasından erişilmiştir.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Ayşegül Göklen doktora öğrencisi, Prof. Enver Tufan tez danışmanı olarak katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Bildirim

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'nun 01.06.2021 tarih ve 10 sayılı onayı ile gerçekleştirilmiştir.



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 9 Sayı: 1 Sayfa Aralığı: 85-112 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.1108748

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

Fizik Öğretmenlerinin Parçacık Fiziğine Yönelik Alan Bilgilerinin Gelişimi*

Development of Physics Teachers' Content Knowledge on Particle Physics

Seher Pervan, Pervin Ünlü Yavaş

ÖZ

Bu çalışmanın amacı fizik öğretmenlerinin parçacık fiziğine yönelik alan bilgilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilmektir. Bu bağlamda ortaöğretim 12. sınıf Atom Fiziğine Giriş ve Radyoaktivite ünitesinde yer alan 10 adet kazanım göz önüne alınarak, parçacık fiziğine yönelik 17 adet kısa cevaplı açık uçlu bir başarı testi hazırlanmıştır. Başarı testi 23 fizik öğretmenine kazanımlara yönelik çevrimiçi etkinlikler yapılmadan önce öntest, etkinliklerden sonra da sontest olarak uygulanarak konularla ilgili bilgilerindeki değişim tespit edilmeye çalışılmıştır. Öntestte Stern-Gerlach deneyinin sonucunda görülen izler, yük ve spin özellikleri verilen parçacık gruplarının tahmini ve çekirdek içerisindeki temel atomaltı parçacıklar hakkında öğretmenlerin bilgilerinin olmadığı tespit edilmiştir. Uygulama sonrasında yapılan sontestte ise yük ve spin özellikleri verilen parçacık gruplarının tahmini ve çekirdek içerisindeki temel atomaltı parçacıklar dışındaki diğer kazanımlar hakkında olumlu bir değişim elde edilmiştir.

ABSTRACT

The aim of this study is to contribute to the development of physics teachers' content knowledge about particle physics. In this context, a 17 short-answer open-ended achievement test for Particle Physics was prepared, taking into account the 10 acquisitions in the 12th grade Introduction to Atomic Physics and Radioactivity unit of secondary education. The achievement test was applied to 23 physics teachers as a pre-test before the online activities for the achievements and as a post-test after the activities to determine the change in their knowledge about the subjects. As a result of the pre-test, it was determined that teachers are lack of knowledge on the traces seen as a result of the Stern-Gerlach experiment, the estimation of the particle groups given the charge and spin properties, and the fundamental subatomic particles in the nucleus. In the post-test implemented after the activities, positive changes were obtained about the prediction of the particle groups given the charge and spin properties and the gains other than the fundamental subatomic particles in the nucleus.

Yazar Bilgileri

Seher Pervan

Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye

seher.p@gmail.com

Pervin Ünlü Yavaş

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye

pervinunlu@gazi.edu.tr

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Parçacık fiziği
Başarı testi
Fizik öğretmeni

Keywords

Particle physics
Achievement test
Physics teacher

Makale Geçmişi

Geliş: 25/04/2022

Düzeltilme: 23/05/2022

Kabul: 24/05/2022

Atıf için: Pervan, S. ve Ünlü Yavaş, P. (2022). Fizik öğretmenlerinin parçacık fiziğine yönelik alan bilgilerinin gelişimi. *JRES*, 9(1), 85-112. <https://doi.org/10.51725/etad.1108748>

Etik Bildirim: Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'nun 10.11.2020 tarih ve 80287700-302.08.01- 120208 sayılı onayı ile gerçekleştirilmiştir.

* Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında yürütülen doktora tezinden üretilmiştir.

Giriş

Toplum olarak ilerleyebilmek ve gelişmiş ülkelerdeki refah düzeyine erişebilmek için okullarda iyi bir eğitimin veriliyor olması gerektiği bilinen bir gerçektir. Ancak okullarda iyi bir eğitimin verilebilmesi ve öğrencilerin başarılı olabilmeleri için okuldaki öğretimin niteliğinin yükseltilmesi gereklidir. Öğrencinin merakını körükleyerek, bunun eyleme dönüşmesini sağlayacak olan kişiler ise öğretmenlerdir. Bilime olan ilginin ve başarının artması, nitelikli öğretmenler olmadan önemli düzeyde yükseltilemez. Başka bir ifadeyle, iyi öğrencilere sahip olunabilmesi için iyi öğretmenlere ihtiyaç vardır (Seferoğlu, 2004).

Gelişerek sürekli yeni kavramların ortaya çıktığı fen alanında öğretmenlerin güncel dair bir eğitimi uygulamasını isteniyorsa, modern fiziğe ve bu alanda yapılan güncel faaliyetlere gereken önem verilmelidir. Modern fizik, günlük yaşamı derinden etkileyen birçok teknolojinin temelini oluşturur. Bunlara bilgisayarlar, lazerler, dijital otomobil parçaları, GPS gibi birçok örnek verilebilir. Bir diğer önemli nokta modern fizik; fiziği 'bitmiş' olarak değil, devam eden bir süreç olarak sunmaktadır (Passon, Zügge ve Grebe-Ellis, 2019). Toplumların teknolojide birçok gelişmeye ilham veren ve vermeye de devam edecek olan bu alan uzun zamandır ilgi çeken konulardandır (Swinbank, 1992). Günümüzde özellikle 2012 yılında Higgs parçacığının keşfinden sonra, CERN başta olmak üzere hızlandırıcılarla parçacık fiziğine olan ilgi ve merak oldukça artmıştır.

Türkiye’de modern fiziğin öğretimi ile ilgili çalışmalar araştırıldığında daha çok kuantum fiziği konuları üzerinde çalışıldığı görülmektedir (Balta, 2014; Demir, 2014; Eryılmaz, 2014; Hassan Zadeh Barani, 2014; Özdemir, 2015; Paliç Şadoğlu, 2014; Yeşildağ, 2009). Parçacık fiziği ve hızlandırıcılar hakkında lise öğrencileri ve fizik öğretmen adaylarının görüşlerini tespit eden az sayıda çalışma bulunmaktadır (Demirci, 2016; Ergin, 2011; Munk-Jakobsen, 2018; Öğreten, 2019; Sağlık, 2013). Ancak parçacık fiziği ile ilgili etkinlik ya da çalışma yaprağı geliştirilmesine yönelik herhangi bir çalışma bulunmamaktadır.

Türkiye’de modern fizik konularının, 2018 yılından itibaren uygulanmakta olan MEB Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programı’nda 12. sınıfın II. yarıyıl üniteleri içerisinde yer aldığı görülmektedir. Ortaöğretimden mezuniyete doğru yaklaşan öğrencilerin motivasyonu üniversite sınavına yöneliktir. Ayrıca üniversite sınavlarında çıkmış soruların konu dağılımı incelendiğinde, modern fiziğe yönelik konuların çıkma olasılığının da oldukça düşük olduğu görülmektedir (Ayvacı, Yamak ve Duru, 2018). Bu durum da öğrencilerin ve öğretmenlerin bu konuları önemsememesine neden olmaktadır.

Türkiye’deki devlet üniversitelerinin fizik öğretmenliği lisans eğitimi dersleri incelendiğinde, bu üniversitelerin lisans ders programlarında atomaltı dünyaya ait olan konuların Çekirdek Fiziği ya da Nükleer Fizik dersleri içerisinde kapsamlı olarak verilmediği görülmektedir. Ayrıca konunun sürekli değişen, güncel bir içeriği olduğu unutulmamalıdır. Fizik öğretmenlerinin günümüz popüler fiziğin soyut konularından olan parçacık fiziğine yönelik olan kavramları öğrencilerine nasıl kazandıracağı hakkında etkinlik örnekleri ya da günlük hayat örnekleri hakkında da bir içerik sunulmamaktadır. Bu durumun fizik öğretmenlerinin parçacık fizik konularını öğrencilerine öğretiminde eksikliğe neden olacağı düşünülmektedir. Hatta bu konuların öğretiminde zorluk olduğunu düşünmelerine neden olacaktır. Modern fizik konularının lise müfredatlarında bulunmasına rağmen öğretiminden kaçınılmasının bir sebebi de matematik ve kavramsal zorluklara sahip olmasıdır (Kaur vd., 2017; Kaur vd., 2020; Shabajee ve Postlethwaite, 2000). Modern fizik

konuları; alışık olunan matematik ve klasik fizikten zordur. Soyut ve zor olan matematiksel ve kavramsal yapısından dolayı anlaşılması zor bir alandır (Eryılmaz, 2014). Bu nedenle öncelikle MEB Ortaöğretim Fizik Öğretim Programı'ndaki kazanımlar kapsamında fizik öğretmenlerinin parçacık fiziğine yönelik alan bilgileri tespit edilmek istenmektedir. Uygulanan etkinliklerle de tespit edilen durumun değişimi incelenmiştir. Bu amaçla öğretim etkinlikleri ve bir başarı testi geliştirilmiştir.

İlgili Alanyazın

Türkiye'deki alanyazına bakıldığında, MEB Ortaöğretim Fizik Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlarla ilgili fizik öğretmenlerinin konu alanına yönelik bilgilerini tespit edecek herhangi bir başarı testine rastlanmamıştır. Alanyazında modern fizik konularında parçacık fiziğinin değil; daha çok siyah cisim ışıması ya da özel görelilik konularının çalışıldığı görülmektedir. Balta (2014) tarafından yapılan çalışmada 'öğretmenin, öğretmene öğretmesi' isimli yeni bir hizmet içi eğitim kurs modeliyle fizik öğretmenlerinin modern fiziğin doğuşu ve özel görelilik hakkında alan bilgilerinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin de kendi sınıflarında uygulama yaparak öğrencilerinin modern fizik ünitesindeki başarılarına olan etkisi araştırılmıştır. Demir (2014) tarafından yapılan çalışmada lise son ve üniversite birinci sınıf programlarında ortak olarak yer alan modern fizik konularından dalga parçacık ikilemi, nükleer fizik, radyoaktivite, özel görelilik, Rutherford ve Bohr Atom modelleri ile ilgili kavram düzeylerini belirlemeye yönelik çoktan seçmeli sorulardan oluşan geçerli ve güvenilir bir test geliştirilmiştir. Hassan Zadeh Barani (2014) tarafından lise 12. sınıf ve üniversite ikinci sınıf fen bilgisi öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin modern fizik dersi öğretiminde, bilgisayar destekli öğretim yöntemlerinden animasyonların akademik başarıya etkisini sınamak amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada ise kara cisim ışıması, Compton olayı, fotoelektrik etki, Bohr atom modeli ve Heisenberg belirsizlik ilkesi üzerinde çalışılmıştır. Özdemir (2015), Paliç Şadoğlu (2014) ve Yeşildağ (2009) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer konular üzerinde araştırma yapıldığı görülmektedir.

Türkiye'de parçacık fiziği hakkında az sayıda çalışma tespit edilmiştir. Bu çalışmalar parçacık fiziği konuları ile ilgili öğretmen adaylarının bilgilerinin araştırılması şeklindedir. Ergin (2011) tarafından yapılan çalışmada fizik öğretmen adaylarının atomaltı parçacıklar ve parçacık hızlandırıcılarına dair görüşleri hazırlanan açık uçlu sorularla araştırılmıştır. 11 adet açık uçlu sorudan oluşan anket, 'Particle Adventure' adlı sitenin konu anlatımlarında yer alan kavramlar ve konu sonundaki değerlendirme soruları örnek alınarak hazırlanmıştır. Fizik öğretmen adaylarının anket sorularını anlamakta ve açıklama yapmakta zorlandıkları, atom ve yapısı hakkında açıklama yaparken atomaltı parçacıklar ve parçacıklar arası etkileşimleri içeren ifadeleri kullanmadıkları ayrıca mezon, müon, gluon, graviton, Z bozonu ve foton kavramları hakkında bilgilerinin olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Buradan çıkan sonuç öğretmen adaylarının hem lisede aldığı eğitimde hem de üniversitede aldığı derslerde atomaltı parçacıklar konusuna ait bilgilerinde eksiklik olduğunu ortaya koymaktadır. Munk-Jakobsen (2018) tarafından yapılan çalışmada fizik bölümü öğrencilerinin parçacık fiziği konularını anlama düzeyleri ve bu konulardaki kavram yanlışları belirlenmek istenmiştir. Bu amaç için araştırmacı tarafından 10 adet açık uçlu sorudan oluşan 'Parçacık Fiziği Kavramları Testi' hazırlanarak alınan yanıtlar sunulmuştur. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin atomaltı parçacıklar hakkında oldukça fazla sayıda kavram yanlışlığı olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplarda kavram yanlışlarının parçacık ve temel etkileşimler hakkında olduğu görülmüştür. Sağlık (2013) tarafından yapılan çalışmada geliştirilen 'CERN Deneyleri Medya Anketi' aracılığıyla fizik öğretmen adaylarının CERN hakkındaki görüşleri tespit edilmiştir. Araştırma için uzman görüşleri alınarak oluşturulan anket, 12 adet yarı açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının yarısının CERN deneyleri gerçekleştiğinde yüksek düzeyde bir ses çıkacağı

görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır. Fizik öğretmen adaylarının deneyleri patlama deneyleri olarak ya da nükleer reaksiyon gibi algıladıkları görülmüştür. Öğreten (2019) tarafından yapılan çalışmada 221 fen bilgisi öğretmen adayının CERN ve parçacık fiziği hakkındaki görüşleri, Tuzón ve Solbes (2016) tarafından geliştirilen ve 17 açık uçlu sorudan oluşan 'Parçacık Fiziği Bilgi Değerlendirme Formu' ile tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda fen bilgisi öğretmen adaylarının parçacık fiziği hakkındaki farkındalıklarının ve bilgi seviyelerinin sınırlı düzeyde olduğu, bununla birlikte bazı temel fizik düzeyindeki kavramlara ilişkin kavram yanlışlarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarıyla sınırlı sayıda yapılan bu çalışmalardan başka araştırma bulunamamıştır. Bu da fizik öğretmenleriyle yapılan bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

Uluslararası çalışmalarda parçacık fiziği eğitiminde ilköğretim ve lise öğrencilerine yönelik etkinlik geliştirme çalışmalarının sayısının ise oldukça fazla olduğu görülmektedir (Andrews ve Nikolopoulos, 2018; Csörgő, 2012; 2016; Gourlay, 2016; Kontokostas ve Kalkanis, 2013; McGinness, Dührkoop, Woithe ve Jansky, 2019; Nikolopoulos ve Pardalaki, 2020; Pascolini ve Pietroni, 2002; Pavlidou ve Lazzeroni, 2016a; 2016b; Takai, t.y.; Thunyaniti, Toedtanya ve Wuttiptom, 2017; Wiener, Schmeling & Hopf, 2015; 2017). Uluslararası çalışmalarda öğrencilerin ve fizik öğretmenlerinin parçacık fiziği alan bilgisine ilişkin veriler ise oldukça azdır (Barlow, 2000; Fischler ve Lichtfeldt, 1992; Moreira ve Ostermann, 2000; Tuzón ve Solbes, 2016).

Yöntem

Bu bölümde çalışma grubu, araştırmanın modeli, katılımcıların seçimi, veri toplama araçları ve verilerin toplanma süreci açıklanmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu fen lisesi, mesleki ve teknik Anadolu lisesi, Anadolu imam hatip lisesi ve özel lise gibi çeşitli kurumlarda görev yapan gönüllü 23 fizik öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan, ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Patton, 2014). Ölçüt örnekleme, belirlenmiş kriteri sağlayan veya araştırma için uygun özelliklere sahip olan durumlarda kullanılan yöntemlerden biridir. Ölçüt olarak çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim fakültesi eğitimleri sonrasında, parçacık fiziği ile ilgili herhangi bir eğitim almamış olması şartı aranmıştır. Ayrıca CERN'de yapılan Türk Öğretmen Çalıştay'ından herhangi birine katılmamış ve parçacık fiziği alanında yüksek lisans ya da doktora çalışmasında bulunmamış olması şartları aranmıştır. Aranılan şartlara uygun fazla sayıda fizik öğretmeni araştırma için gönüllü olmuş ancak yalnızca 23 fizik öğretmeni tüm etkinlik oturumlarına devamlı olarak katılmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma desenlerinden kontrol grupsuz yani tek gruplu öntest-sontest yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Tek gruplu desenler katılımcı sayısının kısıtlı olduğu durumlara uygun olan desenlerdendir (Creswell, 2017). Bu yöntemde katılımcılara bir müdahaleden önce bağımlı değişken öntest ile ölçülür. Daha sonra bağımsız değişken uygulanır ve bağımlı değişken tekrar ölçülür. Öntest ve sontest puanları arasındaki fark, müdahalenin ne kadar etkili olduğunun göstergesidir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Gerçekleştirilen çalışmada bağımsız değişkenin (dört gün boyunca çevrimiçi olarak kazanımlara yönelik uygulanan etkinlikler) bağımlı değişken (parçacık fiziğine dair alan bilgilerinin değişimi) üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğretmenlere çevrimiçi etkinlikler öncesi öntest uygulanmış ve etkinliklerden sonra sontest uygulanarak kazanımlara yönelik gelişmeler belirlenmiştir.

Etik Bildirim

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'nun 10.11.2020 tarih ve 80287700-302.08.01-120208 sayılı onayı ile gerçekleştirilmiştir.

Parçacık Fiziği Başarı Testi'nin Geliştirilmesi

Bu çalışmada, fizik öğretmenlerinin geliştirilen etkinliklerle parçacık fiziğine dair alan bilgilerinin değişimini tespit etmek için Parçacık Fiziği Başarı Testi (PFBT) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır (Bkz: s. 26; PFBT).

Alanyazında Munk-Jakobsen'in (2018) çalışmasında Parçacık Fiziği Kavramları Testi, Tuzón ve Solbes'in (2016) çalışmasında Parçacık Fiziği Bilgi Değerlendirme Formu, Sağlık'ın (2013) çalışmasında CERN Deneyle Medya Anketi geliştirilmiştir. Ancak geliştirilen bu testler Türkiye'de liselerde MEB tarafından uygulanan fizik öğretim programında parçacık fiziği hakkındaki kazanımlarla ilgili değildir. Bu nedenle fizik öğretmenlerinin MEB'in öğretim programındaki kazanımlarla ilgili parçacık fiziğiyle ilgili alan bilgilerini tespit etmeyi amaçlayan bir başarı testi geliştirilmek istenmiştir. Parçacık fiziğiyle ilgili bir başarı testinin geliştirilmesi amacıyla Odom ve Barrow (1995), Palmer (1998, 2001), Taber (1999) ve Karataş, Köse ve Coştu'nun (2003) ortaya koyduğu test geliştirme süreçleri dikkate alınmıştır.

Bir başarı testi geliştirilirken izlenen yol; kazanımları tespit etmek, her bir kazanıma uygun en az 2 adet soru geliştirmek, uzman görüşü alınarak maddeleri yeniden yapılandırmak, geçerliği artırmak için madde analizi yapmak ve teste son halini vermek şeklindedir (Akbulut, 2010; Ermiş, 2008; Eryılmaz, 2014; Gönen, Kocakaya ve Kocakaya, 2011; Öngören, 2007).

(i) *Parçacık Fiziğiyle İlgili Kazanımların Belirlenmesi:* MEB Ortaöğretim Fizik Öğretim Programı'nda parçacık fiziği konuları 12. sınıf fizik dersi ünitelendirilmiş yıllık planının II. yarıyılında yer almaktadır. 'Atom Fiziğine Giriş ve Radyoaktivite' ünitesinde yer alan atom altı dünyaya ait kavramlara ait alan bilgisini tespit etmek amacıyla geliştirilmek istenen ölçek için ilk aşamada MEB Fizik Öğretim Programı'ndaki kazanımlar belirlenmek istenmiştir. Bu amaçla 12. sınıf fizik dersi 'Atom Fiziğine Giriş ve Radyoaktivite' ünitesinde yer alan konu başlıkları, kazanımlar ve kavramlar belirlenmiştir. Hem Anadolu liseleri hem de fen liseleri için hazırlanmış olan öğretim programları ayrı ayrı incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. 'Atom Fiziğine Giriş ve Radyoaktivite' ünitesinde; Atom Kavramının Tarihsel Gelişimi, Büyük Patlama ve Evrenin Oluşumu konu başlıkları altında yer alan 10 adet kazanım belirlenmiştir. Kazanımlara ait bilgi Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Ortaöğretim 12. Sınıf Fizik Öğretim Programı'nda Parçacık Fiziğine Dair Kazanımlar

Kazanım Numarası	Kazanım
12.4.2.2 a)	Öğrencilerin atomaltı parçacıkları Standart Model çerçevesinde tanımlamaları sağlanır. (AL + FL)*
12.4.2.2 c)	Dört temel kuvvetin açıklanması sağlanır. (AL + FL)
12.4.2.2 ç)	Abdus Salam, Sheldon Lee Glashow ve Steven Weinberg'in Nobel ödülünü elektromanyetik ve zayıf kuvvetin birleşik bir kuvvet görünümünde olduğunu keşfetmeleri üzerine aldıkları vurgulanır. (AL + FL)

12.4.2.4 a)	Atomaltı parçacıklardan başlayarak madde oluşumunun modellenmesi açıklanması sağlanır. (AL + FL)
12.4.2.4 b)	Higgs bozonuna kısaca değinilir. (AL + FL)
12.4.2.3 b)	
12.4.2.4	Madde ve antimadde kavramlarını açıklar. (AL + FL)
12.4.2.5	
12.4.1.4 b)	Öğrencilerin sis odası deneyini araştırmaları ve üzerinde tartışmaları sağlanır. (FL)
12.4.1.4 d)	Öğrencilerin sunumlarında CERN’de yapılan çalışmaların büyük patlama ile bağlantısını tartışmaları sağlanır. (FL)
12.4.1.4 a)	Stern-Gerlach deneyinin sonuçlarının incelenmesi sağlanarak elektron spini kavramı üzerinde durulur. (FL)
12.4.2.3	Öğrencilerin, atomaltı parçacıklar arasındaki etkileşim kuvvetini açıklamaları sağlanır. (FL)

*FL: Fen Lisesi, AL: Anadolu Lisesi

(ii) *Soru Maddeleri Hakkında Uzman Görüşününün Alınması*: Her kazanımdan en az iki adet soru yazılarak, toplamda 30 adet kısa cevap gerektiren açık uçlu soru maddesi yazılmıştır. Hazırlanan sorular; soru kökü, soruların kazanımları kapsama durumu ve bilimsel içerik açısından alan uzmanlarına incelenmek istenmiştir. Önsel çalışmalarda elde edilen uzman görüşleri arasındaki uyum/uyumsuzluk ile kapsam ya da yapı geçerliği için birer kestirim niteliğinde kullanılmak istenmiştir.

Bu çalışma için geliştirilen başarı testi 3 öğretim üyesi (iki fizik, bir parçacık fiziği alanında) ve en az 10 yıllık deneyime sahip 6 fizik öğretmeninin görüşüne sunulmuş, toplamda 9 uzmanın görüşü alınmıştır. Belirlenen uzman grubuna ortaöğretim 12. sınıf ‘Atom Fiziğine Giriş ve Radyoaktivite’ Ünitesi; Atom Kavramının Tarihsel Gelişimi, Büyük Patlama ve Evrenin Oluşumu konu başlıkları altında yer alan her bir kazanım için ayrı açıklamalar verilmiştir. Uzman grubundan soru maddelerinin dil açısından, bilimsel açıdan, açıklaması verilen doğru yanıt açısından ve kazanım açısından doğruluk derecelerini incelenmiştir. Bu inceleme ‘uygun’, ‘düzeltmeli’ ve ‘uygun değil’ bölümlerine göre yapılmıştır. Ayrıca ‘uygun değil’ olarak işaretlenmişse, uzmanlar önerilerini belirtmiştir. Uzmanlar eksik gördükleri yerleri soru üzerinde düzeltmiştir.

Kapsam Geçerlik Oranı (KGO), herhangi bir maddeye ilişkin ‘uygun’ görüşünü belirten uzman sayılarının maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısının yarısına oranının 1 eksiği ile elde edilir. Eşitliğe göre; uzmanların yarısı maddeye ilişkin uygun şekilde görüş bildirdiklerinde KGO=0, yarısından fazlası uygun şekilde görüş bildirmiş ise KGO>0 ve uzmanların yarısından fazlası uygun şekilde görüş bildirmemiş ise KGO<0 olacaktır. KGO değerleri negatif ya da 0 değerini alıyorsa, böyle maddeler ilk olarak elenen maddelerdir.

Uzmanlardan alınan görüşler ile KGO değerleri hesaplanmıştır. Dokuz uzman için minimum KGO değeri 0,75’tir (Veneziano ve Hooper, 1997). Her bir madde için elde edilen KGO’ların, istatistiksel olarak anlamsız bulunanlar çıkartıldıktan sonra geriye kalan maddeler üzerinden; tüm KGO’ların ortalamaları Kapsam Geçerlik İndeksi’ni (KGİ) vermektedir (Ayre ve Scally 2014; Lawshe, 1975; Wilson, Pan ve Schumsky, 2012). KGİ ise nihai forma alınacak maddelerin toplam KGO ortalamaları üzerinden elde edilir. PFBT için uzman görüşlerine göre hesaplanan KGO değerleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Parçacık Fiziği Başarı Testi için Uzman Görüşlerine Göre Hesaplanan KGO Değerleri

Kazanım Numarası	Soru Numarası	Uygun	Düzeltilmeli	Uygun değil	KGO
12.4.1.4 a)	1	6	1	2	0,33*
	2	9	0	0	1
	3	8	1	0	0,77
12.4.1.4 b)	1	9	0	0	1
	2	6	1	2	0,33*
	3	9	0	0	1
12.4.1.4 d)	1	9	0	0	1
	2	6	1	2	0,33*
	3	7	2	0	0,55*
12.4.2.2 a)	1	9	0	0	1
	2	9	0	0	1
	3	8	1	0	0,77
	4	6	1	2	0,33*
12.4.2.2 c)	1	7	2	0	0,55*
	2	8	1	0	0,77
	3	7	2	0	0,55*
12.4.2.2 ç)	1	9	0	0	1
	2	6	3	0	0,33*
12.4.2.3	1	9	0	0	1
	2	9	0	0	1
	3	9	0	0	1
12.4.2.4 a)	1	6	1	2	0,33*
	2	9	0	0	1
	3	6	1	2	0,33*
12.4.2.4 a)	1	9	0	0	1
12.4.2.3 b)	2	6	1	2	0,33*
12.4.2.4	1	9	0	0	1
	2	9	0	0	1
12.4.2.5	3	5	2	2	0,11*
	4	6	1	2	0,33*

Uzman sayısı 9

Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) 0,75

Kapsam Geçerlik İndeksi (KGI) 0,96

*Bu maddelerin KGO değeri 0,75 değerinden küçüktür.

Tablo 2’de yer alan KGO değeri 0,75 değerinden küçük olan maddeler testten çıkarılmıştır. Geriye kalan 17 soru üzerinde gerekli düzenlemeler yapılarak testin son hâli oluşturulmuştur. Anlatılan yöntemle elde edilen KGİ değeri 0,96 olarak hesaplanmıştır. KGİ > KGO olduğu için oluşturulan tüm testin kapsam geçerliği istatistiksel olarak anlamlıdır.

(iii) *Geçerlilik ve Güvenirlik*: Araştırmada katılımcıların yanıtlarının analizinde, önceden belirlenen kategorilere göre kodlanarak frekans değerlerine yer verilmiştir. Analiz sonrasında güvenilirliği sağlamak amacıyla verilerin kodlanması sürecinde araştırmacılar ve bir uzmanın kodlamalar arasındaki tutarlılığı hesaplanmıştır. Katılımcıların formda yer alan sorulara verdikleri cevaplar bağımsız olarak araştırmacılar ve bir uzman tarafından değerlendirilmiş olup, araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman (1994)’ın önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Yapılan puanlamalar sonucunda, hesaplamalar arasında uyum yüzdesinin %70’ten büyük olması yapılan analizlerin güvenilir olduğunu gösterir (Miles ve Huberman, 1994). Bunun için araştırmacılar ve bir uzman tarafından bağımsız olarak katılımcıların PFBT’ye verilen cevapları incelenerek kodlanmıştır. Bu işlemin sonucunda tutarlılık ölçütünün %100 uyum ile sağlandığı görülmüştür.

Etkinlikler ve Uygulanma Süreci

Fizik öğretmenlerinin hem fiziksel hem de zihinsel olarak aktif olacağı, bireysel veya grup hâlinde çalışabilecekleri ve alternatif çözümler üretebilecekleri etkinlikler üretmek amaçlanmıştır. Bunun için konuyla ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Türkiye’de parçacık fiziği konu alanına bağlı etkinlik geliştirilmesine dair herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Uluslararası alanyazında ise parçacık fiziği konu alanına bağlı olarak hazırlanmış çeşitli öğretim etkinlikleri tespit edilmiştir (Alexopoulos, 2014; Cid ve Cid, 2009; 2010, Csörgő, 2012; 2016; Demirci, 2016; Ergin, 2011; Gourlay, 2016; Lindenau, 2017; Lindenau ve Kobel, 2019; McGinness vd., 2019; Pavlidou ve Lazzeroni, 2016a; 2016b; Sağlık, 2013; Tuzón ve Solbes, 2016; Wiener vd., 2015; 2017; Woithe, Wiener ve Van der Veken, 2017). Bazı kazanımlarla eşleştirilen alanyazındaki parçacık fiziği etkinlikleri uyarlanarak çalışmada kullanılmasına karar verilmiştir. Kalan kazanımlar için ise yeni etkinlikler geliştirilmiştir. Her etkinlik için çalışma ve çözüm yapıları oluşturulmuştur. Tablo 3’te etkinlik numarası, etkinliğin adı, etkinliğin ait olduğu kazanım numarası ve etkinliğin kaynağına ait bilgiler görülmektedir.

Tablo 3. Parçacık Fiziğine Ait Kazanımlar ve Etkinlikler Hakkındaki Bilgiler

Etkinlik Numarası	Etkinliğin Adı	Kazanım Numarası	Kaynak
1	Stern-Gerlach Deneyi	12.4.1.4 a)	Yazarlar tarafından geliştirilmiştir.
2	Sis Odası Deneyi	12.4.1.4 b)	Woithe (2017)
3	CERN’de Neler Oluyor?	12.4.1.4 d)	Yazarlar tarafından geliştirilmiştir.
4	Parçacık Bulmacasının Parçaları	12.4.2.2 a)	The Elegant Universe: Particle Puzzle Pieces (PBS Learning Media, t.y.)
5	Kuark Kart Oyunu	12.4.2.2 a)	Csörgő (2012)
6	Etkileşimlerin Doğası	12.4.2.2 c) 12.4.2.3	The Elegant Universe: Forces of Nature, Finding Forces (PBS Learning Media, t.y.)
7	Elektrozayıf Etkileşim	12.4.2.2 ç)	Yazarlar tarafından geliştirilmiştir.

8	Atomaltı Parçacıklardan Maddeye	12.4.2.4 a)	Still (2017)
9	Higgs Bozonu	12.4.2.4 b) 12.4.2.3 b)	Yazarlar tarafından geliştirilmiştir.
10	Madde ve Antimadde	12.4.2.4 12.4.2.5	The Elegant Universe: Tracking Particle Paths (PBS Learning Media, t.y.)
11	Parçacıkların İzlerini Sürmek	12.4.2.4 12.4.2.5	Tracking Unseen Particles (Contemporary Physics Education Project, t.y.)
12	Feynman Diyagramları	12.4.2.3	Pavlidou & Lazzeroni (2016b)

Etkinliklerde video öğeleriyle ve animasyonlarla zenginleştirilmiş deneysel çalışmalar, online kuark kart oyunlarıyla hadron ya da mezon yapımı, hızlandırıcılarda gerçekleşen olaylara ait izlerin bir bilim insanı gibi incelenmesi, verilen bir bozunmaya ait Feynman diyagramının çizimi ya da verilen diyagrama ait bozunma denkleminin tahmin edilmesi, parçacık fiziğinin gelişimini ortaya koyan bir tarih şeridinin oluşturulması, atomaltı parçacıkların Legolara benzetilerek bir su molekülünün inşa edilmesi, Higgs bozonu ve alanı hakkındaki analoginin incelenmesi sonrasında orijinal bir analoginin oluşturulması gibi çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Etkinlikler için gerekli olan malzemelerin kolay temin edilebilir ya da oluşturulabilir olması göz önünde bulundurulmuştur. Söz konusu olan atomaltı parçacıklar ya da parçacık fiziği olduğundan; yalnızca kâğıt kalem ya da kartlarla oluşturulan etkinliklerin maliyetinin oldukça düşük olacağı unutulmamalıdır.

Etkinliklerin çalışma yapıları hakkında anlaşılabilirlik, bilimsellik, kazanıma uygunluk ve kazanımı kazandırma yeterliliği açısından 5 uzmanın görüşü alınarak düzeltmeler yapılmış ve etkinliklerin geliştirilme aşaması tamamlanmıştır.

Araştırma Süreci

Araştırma süreci birbirini izleyen 4 aşama olarak açıklanabilir.



Şekil 1. Araştırma Süreci

Araştırmanın ilk aşamasında veri toplama aracı olan PFBT ve uygulanacak etkinlikler geliştirilmiştir. İkinci aşamasında fizik öğretmenlerinin parçacık fiziğiyle ilgili alan bilgilerini öğrenmek için PFBT etkinliklerden önce çevrimiçi olarak yaklaşık 20 dakikada uygulanmıştır. Belirlenen 10 adet kazanımın her birine yönelik olarak hazırlanan etkinlikler fizik öğretmenlerine çevrimiçi olarak dört günde başarıyla uygulanmıştır. Her günde bir oturum yaklaşık 3 saat sürmüştür. Etkinliklerin uygulanmasından bir hafta sonra ise tekrar PFBT çevrimiçi olarak yaklaşık 20 dakikada uygulanmıştır. Fizik öğretmenlerinin PFBT'ye verdiği cevapların, önceden belirlenen kategorilere göre betimsel analizi yapılmış ve değerlendirilmiştir.

Verilen Analizi

PFBT kısa cevaplı açık uçlu sorulardan oluştuğu için yanıtlar betimsel analizle incelenmiştir. Katılımcıların PFBT'ye verdiği yanıtlar önceden belirlenmiş kategorilere göre değerlendirilmiştir. Araştırmacı tarafından belirlenen bu kategorilerin alanyazında da sıklıkla kullanıldığı görülmektedir

(Ayvacı ve Durmuş, 2016; Çakmak, 2009; Çalık, 2006; Demircioğlu, 2003; Karataş, Köse ve Coştu, 2003). Verilen yanıtlar için önceden belirlenen kategoriler şu şekildedir:

- Bilimsel açıdan geçerliliği olan cevaplar verme (Doğru cevap- DC)
- Geçerli cevabın en az bir yönünü içeren cevaplar verme (Kısmen doğru cevap- KDC)
- Tamamıyla doğru olmayan cevaplar verme (Yanlış cevap- YC)
- Boş bırakma, bilmiyorum şeklinde cevaplama (Cevapsız- C)

Bulgular

Uygulamada etkinliklerden önce ve etkinliklerin sonrasında uygulanan PFBT'ye verilen yanıtlar kaydedilerek değerlendirilmiştir. Belirlenen kategorilere ait frekans değerleri bu bölümde yer almaktadır.

Uygulamada 12.4.1.4 a) numaralı kazanımla ilgili PFBT'nin 1. ve 2. sorusuna verilen yanıtlara ait kategoriler Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3. Katılımcıların Soru 1 ve Soru 2'ye ait Öntest ve Sontestteki Yanıtların Kategorilere Göre Dağılımı

	Öntest				Sontest				
	Kategori	D	KD	Y	C	D	KD	Y	C
Frekans	Soru 1	5	2	-	16	20	-	2	1
	Soru 2	-	2	4	17	22	1	-	-

Tablo 3 incelendiğinde Stern-Gerlach deneyi sonucunda bilim insanlarının hangi kavramı ortaya attığı hakkındaki PFBT'nin birinci sorusuna öntestte 5 katılımcının doğru açıklamalarda bulunduğu görülmektedir. Buna göre Stern-Gerlach deneyinin sonucunda bilim insanlarının ortaya attığı spin kavramı hakkında katılımcılarının bilgilerinin yetersiz olduğu görülmektedir. Stern-Gerlach deneyi sonucunda elde edilen izler hakkındaki ikinci soruya ise öntestte hiçbir katılımcı doğru cevap verememiştir. Buna göre katılımcıların Stern-Gerlach deneyinin sonucunda görülen izler hakkında bilgilerinin olmadığı görülmektedir. Sontestte ise PFBT'nin birinci sorusuna 20, ikinci sorusuna ise 22 katılımcı doğru cevap vermiştir. Böylece kazanımla ilgili olarak uygulanan 'Stern-Gerlach Deneyi' adlı etkinlik sonucunda doğru cevap frekansının arttığı görülmektedir.

Uygulamada 12.4.1.4 a) numaralı kazanımla ilgili PFBT'nin 3. ve 4. sorusuna verilen yanıtlara ait kategoriler Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4. Katılımcıların Soru 3 ve Soru 4'e ait Öntest ve Sontest Yanıtlarının Kategorilere Göre Dağılımı

	Öntest				Sontest				
	Kategori	D	KD	Y	C	D	KD	Y	C
Frekans	Soru 3	3	4	3	18	14	5	-	-
	Soru 4	2	4	13	22	22	14	-	-

Tablo 4 incelendiğinde sis odası deney düzeneğinin kurulumu ve amacı hakkındaki PFBT'nin üçüncü sorusuna öntestte 3 katılımcının doğru cevap verdiği görülmektedir. Buna göre sis odası deney düzeneğinin esaslarıyla ilgili katılımcıların bilgilerinin yetersiz olduğu görülmektedir. Sis odası

deneyine ait üç izin elektron, müon ve alfa parçacıkları ile eşleştirilmesi istenen dördüncü soruya ise öntestte 2 katılımcı doğru cevap vermiştir. Buna göre katılımcıların sis odası deneyinde görülen izlerin hangi parçacıklara ait olduğu hakkında bilgilerinin yetersiz olduğu görülmektedir. Sontestte ise PFBT'nin üçüncü sorusuna 14, dördüncü sorusuna ise 22 katılımcı doğru cevap vermiştir. Kazanım ile ilgili olan 'Sis Odası Deneyi' adlı etkinlikte deney düzenine nasıl hazırlandığı hakkında bir video izletilmiştir. Etkinliğin çevrimiçi olması nedeniyle- deneyin nasıl hazırlandığı hakkındaki esasları kazandırmada etkisinin olmadığı düşünülmektedir. Sis odasında görülen izlerin hangi parçacığa ait olduğu hakkında ise doğru cevap frekansının artması nedeniyle etkinliğin etkili olduğu görülmektedir.

Uygulamada 12.4.1.4 d) numaralı kazanım ile ilgili PFBT'nin 5. ve 12. sorusuna verilen yanıtlara ait kategoriler Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5. Katılımcıların Soru 5 ve Soru 12'ye ait Öntest ve Sontest Yanıtlarının Kategorilere Göre Dağılımı

Frekans	Kategori	Öntest				Sontest			
		D	KD	Y	C	D	KD	Y	C
Soru 5		15	-	-	8	23	-	-	-
Soru 12		6	2	4	11	15	5	1	2

Tablo 5 incelendiğinde CERN'de bulunan hızlandırıcının amaçları hakkındaki PFBT'nin beşinci sorusuna öntestte 15 katılımcının doğru cevap verdiği görülmektedir. Buna göre uygulama öncesinde katılımcıların yarısından fazlasının CERN'deki Büyük Hadron Çarpıştırıcısı'nın amaçları hakkında bilgilerinin olduğu görülmektedir. Bir pasta grafiğinde yüzdeleri verilen kavramların neler olduğu hakkındaki PFBT'nin on ikinci sorusuna öntestte 6 katılımcı doğru cevap vermiştir. Buna göre katılımcıların evrendeki madde, karanlık madde ve karanlık enerjinin yüzdeleri hakkındaki bilgilerinin yetersiz olduğu görülmektedir. Kazanım ile ilgili olan 'CERN'de Neler Oluyor?' etkinliğinin uygulanması sonucunda katılımcıların tamamı beşinci soruya doğru cevap vermiştir. On ikinci soruya ise sontestte 5 katılımcı doğru cevap vermiştir. Buna göre etkinliğin katılımcıların Büyük Hadron Çarpıştırıcısı'nın amaçlarına yönelik bilgilerin arttığı ancak madde, karanlık madde ve karanlık enerjinin evrendeki bulunmaz yüzdeleri hakkında ise istenen başarının elde edilemediği görülmektedir.

Uygulamada 12.4.2.2 a) numaralı kazanım ile ilgili PFBT'nin 6, 7, 8 ve 16. sorusuna verilen yanıtlara ait kategoriler Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6. Katılımcıların Soru 6, Soru 7, Soru 8 ve Soru 16'ya ait Öntest ve Sontest Yanıtlarının Kategorilere Göre Dağılımı

Frekans	Kategori	Öntest				Sontest			
		D	KD	Y	C	D	KD	Y	C
Soru 6		3	9	4	7	14	8	1	-
Soru 7		16	-	1	6	23	-	-	-
Soru 8		-	3	7	13	2	9	11	1
Soru 16		6	3	6	8	9	7	7	-

Tablo 6 incelendiğinde Standart Model'e göre atomun içerisindeki temel parçacık gruplarının neler olduğunu hakkındaki PFBT'nin altıncı sorusuna öntestte 3 katılımcının doğru cevap verdiği görülmektedir. Buna göre atomun içerisindeki temel parçacık sınıflarının lepton ve kuark olduğu hakkındaki bilgilerinin yetersiz olduğu görülmektedir. Standart Model'e göre kuark türleri hakkındaki PFBT'nin yedinci sorusuna öntestte 16 katılımcı doğru cevap vermiştir. Buna göre uygulama öncesinde katılımcıların yarısından fazlasının kuark türleri hakkında bilgilerinin olduğu görülmektedir. Yük ve spin bilgileri verilen parçacıkların hangi sınıfa ait olduğunun tahmin edilmesi istenen PFBT'nin sekizinci sorusuna öntestte hiçbir katılımcı doğru cevap verememiştir. Buna göre uygulama öncesinde katılımcıların parçacıkların yük ve spini hakkında bilgilerinin olmadığı görülmektedir. Temel parçacıklardan bileşik parçacıkların ayrılması istenen PFBT'nin on altıncı sorusuna ise öntestte 6 katılımcı doğru cevap vermiştir. Buna göre uygulama öncesinde temel ve bileşik parçacık sınıflarının adları hakkındaki bilgilerinin yetersiz olduğu görülmektedir. Kazanım ile ilgili olan 'Parçacık Bulmacasının Parçaları' ve 'Kuark Kart Oyunu' etkinliği uygulandıktan sonra; Standart Model'deki temel parçacık grupları, Standart Model'e göre kaç tür kuark olduğu ve temelden bileşik parçacık gruplarının adlarının ayırt edilmesi hakkında doğru cevap frekansının arttığı görülmektedir. Ancak parçacık gruplarının yük ve spin özelliklerini kazandırmada ise etkinlik etkisizdir. Katılımcılara 'Kuark Kart Oyunu' etkinliğinde Standart Model'deki parçacıkların yük ve spini hakkında bilgi verilmiş, bazı mezon ve hadronların yüklerini hesaplamaları istenmiştir. Katılımcılar etkinlikteki çalışmayı başarıyla tamamlamış olmasına rağmen PFBT'deki soruya doğru açıklamalarda bulunmamıştır. Bu nedenle etkinliğin bilginin kazanımını sağladığı ancak kalıcılığını sağlamadığı düşünülmektedir. Aynı zamanda katılımcılar 'Kuark Kart Oyunu' etkinliğini öğrencilerine sınıflarında uygulamak istediklerini belirtmiştir.

Uygulamada 12.4.2.2 c) ve 12.4.2.3 numaralı kazanımlarla ilgili PFBT'nin 9. sorusuna verilen yanıtlara ait kategoriler Tablo 7'de verilmektedir.

Tablo 7. Katılımcıların Soru 9'a ait Öntest ve Sontest Yanıtlarının Kategorilere Göre Dağılımı

	Öntest				Sontest				
	Kategori	D	KD	Y	C	D	KD	Y	C
Frekans	Soru 9	14	5	-	4	23	-	-	-

Tablo 7 incelendiğinde verilen açıklamaların hangi etkileşime ait olduğunun tahmin edilmesi istenen PFBT'nin 9. sorusuna öntestte 14 katılımcının doğru cevap verdiği görülmektedir. Buna göre uygulama öncesinde evrendeki dört temel etkileşimin özellikleri hakkında katılımcıların yarısından fazlasının bilgilerinin olduğu görülmektedir. Buna göre kazanımlarla ilgili olan 'Etkileşimlerin Doğası' ve 'Feynman Diyagramları' adlı etkinliklerin atomaltı parçacıklar arasındaki etkileşimlerin özelliklerine yönelik bilgilerini arttırdığı görülmektedir. Aynı zamanda katılımcılar Feynman Diyagramları'nın çizimini öğrenmekten memnuniyet duyduklarını belirtmiştir.

Uygulamada 12.4.2.2 ç) numaralı kazanım ile ilgili PFBT'nin 10. sorusuna verilen yanıtlara ait kategoriler Tablo 8'de verilmektedir.

Tablo 8. Katılımcıların Soru 10'a ait Öntest ve Sontest Yanıtlarının Kategorilere Göre Dağılımı

	Öntest				Sontest				
	Kategori	D	KD	Y	C	D	KD	Y	C
Frekans	Soru 10	4	-	-	19	7	4	3	9

Tablo 8 incelendiğinde parçacık fiziğindeki kuramların keşfinde yaşanan gecikmenin nedeni hakkındaki PFBT'nin onuncu sorusuna öntestte 4 katılımcı doğru cevap vermiştir. 19 katılımcı ise soruyu cevapsız bırakmıştır. Buna göre katılımcıların parçacık fiziğindeki kuramların keşfinde yaşanan gecikmenin nedeninin hızlandırıcı teknolojisi olduğu hakkındaki bilgilerinin yetersiz olduğu söylenebilir. Kazanımla ilgili olan 'Elektrozayıf Etkileşim' adlı etkinlik uygulandıktan sonra ise soruya verilen doğru cevap frekansı 7'ye çıkmıştır. Bunun nedeni olarak tarih şeridi şeklindeki parçacık fiziğinin gelişimi hakkındaki kavramların tahminine odaklanılması olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda katılımcılar Kuantum Renk Dinamiği, Kuantum Elektrodinamiği, Sicim Kuramı ya da Her şeyin Teorisi gibi kavramları ilk kez duyduklarını ve bilgilerinin olmadığını belirtmiştir. Bu nedenle katılımcıların kazanım hakkındaki bilgileri kazanımdırma etkinliğinin etkisiz olduğu görülmektedir.

Uygulamada 12.4.2.3 numaralı kazanımla ilgili PFBT'nin 11. sorusuna verilen yanıtlara ait kategoriler Tablo 9'da verilmektedir.

Tablo 9. Katılımcıların Soru 11'e ait Öntest ve Sontest Yanıtlarının Kategorilere Göre Dağılımı

	Kategori	Öntest				Sontest			
		D	KD	Y	C	D	KD	Y	C
Frekans	Soru 11	15	1	1	6	23	-	-	-

Tablo 9 incelendiğinde çekirdekte protonların bir arada kalmasını sağlayan etkileşim hakkındaki PFBT'nin on birinci sorusuna öntestte 15 katılımcının doğru cevap verdiği görülmektedir. Buna göre katılımcıların yarısından fazlasının çekirdeğin dağılmadan bir arada kalmasını sağlayan güçlü nükleer etkileşim olduğu hakkında bilgilerinin olduğu görülmektedir. İlgili etkinlik uygulandıktan sonra ön bilgilerinin olduğu görülmektedir. Kazanımla ilgili 'Etkileşimlerin Doğası' adlı etkinlik uygulandıktan sonra ise katılımcıların tamamının soruya doğru cevap verdiği görülmektedir. Buna göre katılımcıların kazanım hakkındaki bilgilerinin arttığı görülmektedir.

Uygulamada 12.4.2.4 a) numaralı kazanımla ilgili PFBT'nin 13. ve 14. sorusuna verilen yanıtlara ait kategoriler Tablo 10'da verilmektedir.

Tablo 10. Katılımcıların Soru 13 ve Soru 14'e ait Öntest ve Sontest Yanıtlarının Kategorilere Göre Dağılımı

	Kategori	Öntest				Sontest			
		D	KD	Y	C	D	KD	Y	C
Frekans	Soru 13	10	6	-	7	22	-	-	1
	Soru 14	1	3	9	10	1	12	8	2

Tablo 10 incelendiğinde kuarktan moleküle kadar olan kavramlar hakkındaki PFBT'nin on üçüncü sorusuna öntestte 10 katılımcı doğru cevap vermiştir. Buna göre katılımcıların yarısına yakınının verilen bir şekil üzerinde maddeyi oluşturan atomaltı parçacıklardan moleküle kadar olan kavramlar hakkında bilgilerinin olduğu görülmektedir. Çevremizde gördüğümüz kararlı maddenin içerisindeki temel parçacık grupları hakkındaki PFBT'nin 14. sorusuna ise yalnızca bir katılımcı doğru cevap vermiştir. Buna göre katılımcıların kararlı madde içerisindeki temel parçacıkların u ve d kuarkı ile elektron olduğu hakkında bilgilerinin yetersiz olduğu görülmektedir. Kazanımla ilgili olan 'Atomaltı Parçacıklardan Maddeye' adlı etkinliğin uygulanması sonrasında on üçüncü soruya sontestte doğru cevap veren 22 katılımcının olduğu görülmektedir. Buna göre katılımcıların maddeyi

oluşturan temel atomaltı parçacıklar hakkında bilgilerinin arttığı görülmektedir. Ancak sontestte on dördüncü soruya verilen doğru cevap frekansının ise değişmediği görülmektedir. İlgili etkinlikte katılımcıların tamamının çalışmayı başarıyla tamamlamasına rağmen, sontestte doğru cevap frekansının artmamasının nedeni olarak katılımcıların soruyu dikkatli okumamalarının doğru cevap frekansının artmasına engel olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılar çekirdek içerisindeki temel atomaltı parçacıklar sorusunu, atom içerisindeki tüm parçacıkların cevap olarak istendiğini anladıkları görülmüştür. Bu nedenle doğru cevap frekansında artış meydana gelmemiştir. PFBT’de ilgili soruda dikkat çekmesi için ‘atomun içerisinde’ kelimelerin altı çizili olmasına karar verilmiştir.

Uygulamada 12.4.2.4 b) ve 12.4.2.3 b) numaralı kazanımla ilgili PFBT’nin 15. sorusuna verilen yanıtlara ait kategoriler Tablo 11’de verilmektedir.

Tablo 11. Katılımcıların Soru 15’e ait Öntest ve Sontest Yanıtlarının Kategorilere Göre Dağılımı

	Kategori	Öntest				Sontest			
		D	KD	Y	C	D	KD	Y	C
Frekans	Soru 15	10	3	3	7	21	-	1	1

Tablo 11 incelendiğinde Standart Model’e göre kütleli parçacıklar hakkındaki PFBT’nin on beşinci sorusuna öntestte 10 katılımcının doğru cevap verdiği görülmektedir. Buna göre katılımcıların yaklaşık yarısının kütleli bir parçacık ismi bildiği görülmektedir. Kazanımla ilgili ‘Higgs Bozonu’ ve adli etkinlik uygulandıktan sonra ilgili soruya sontestte 21 katılımcının doğru cevap verdiği görülmektedir. Buna göre ilgili etkinlik uygulandıktan sonra katılımcıların kazanımla ilgili olan doğru cevap frekansının arttığı görülmektedir.

Uygulamada 12.4.2.4 ve 12.4.2.5 numaralı kazanımlarla ilgili PFBT’nin 17. sorusuna verilen yanıtlara ait kategoriler Tablo 12’de verilmektedir.

Tablo 12. Katılımcıların Soru 17’ye Ait Öntest ve Sontest Yanıtlarının Kategorilere Göre Dağılımı

	Kategori	Öntest				Sontest			
		D	KD	Y	C	D	KD	Y	C
Frekans	Soru 17	12	2	1	8	22	-	-	1

Tablo 12 incelendiğinde parçacık ve anti parçacığın özellikleri hakkındaki PFBT’nin son sorusuna öntestte 12 katılımcının doğru cevap verdiği görülmektedir. Buna göre katılımcıların yarısının parçacık ve anti parçacığın yüklerinin zıt olduğu hakkında bilgilerinin olduğu görülmektedir. Kazanımla ilgili olan ‘Madde ve Antimadde’ ve ‘Parçacıkların İzlerini Sürmek’ adlı etkinlikler uygulandıktan sonra ise sontestte 22 katılımcı soruya doğru cevap vermiştir. Buna göre ‘Madde ve Antimadde’ etkinliğinde kabarcık odasında oluşan izler hakkındaki açık uçlu soruların cevaplanması ve ‘Parçacıkların İzlerini Sürmek’ etkinliğinde çeşitli dedektörlerde elde edilen izlerden olayların tahmini çalışmaları sonrasında doğru cevap frekansının arttığı görülmektedir. Aynı zamanda katılımcılar bir bilim insanı gibi izlere bakarak parçacıklara ait bozunmanın tahmin edilmesinden memnuniyet duyduklarını belirtmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada; fizik öğretmenlerinin MEB Ortaöğretim Fizik Öğretim Programı'nda parçacık fiziği hakkındaki kazanımlardan yola çıkılarak, konu alanına yönelik alan bilgilerinin durumu tespit edilmek istenmiştir. Geliştirilen etkinliklerden önce ve etkinlikler uygulandıktan sonra parçacık fiziği hakkındaki alan bilgilerinin durumu yine araştırmacılar tarafından geliştirilen PFBT ile tespit edilmiştir.

Öntestte fizik öğretmenlerinin Stern-Gerlach deneyinin sonucunda ortaya atılan kavramın spin olduğu hakkında bilgilerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Stern-Gerlach deneyinin sonucunda beklenen ve elde edilen izler hakkında ise hiçbir bilgilerinin olmadığı tespit edilmiştir. Özcan (2013) lisans eğitiminde fizik eğitimi okuyan öğretmen adaylarının spin kavramını bir cismin kendi eksenine etrafında dönmesine benzeterek açıklamaya çalıştığını tespit etmiştir. Fizik öğretmen adaylarının lisans eğitiminde aldığı dersler içerisinde, Stern-Gerlach deneyi ya da sonuçları hakkında bilgi verilmemektedir. Ortaöğretimde ise Stern-Gerlach deneyi hakkında yalnızca MEB Fen Lisesi Fizik ders kitabında kısa bir bilgi yer almaktadır. MEB Anadolu Lisesi Fizik ders kitabında ise bu konuda herhangi bir bilgi yer almamaktadır. Deneyin sonucunda elde edilen izlerle ilgili bilgi ise hem Anadolu hem de fen lisesi ders kitabında yer almamaktadır. Bu nedenle fizik öğretmenlerinin Stern-Gerlach deneyinde elde edilen izler hakkında öntestte bilgilerinin yetersiz olması beklenen bir durumdur. Stern-Gerlach deneyinin spin için bir öğretim aracı olarak uygulanması hakkında önceki araştırmalar son derece sınırlıdır (Manogue vd., 2012; Sadaghiani ve Munteanu, 2015; Zhu ve Singh, 2011). Sadaghiani ve Munteanu (2015) yaptığı çalışmada lisans eğitiminde fizik okuyan öğrencilerin spin kavramını anlamakta zorluk çektiğini ancak Stern-Gerlach deneyinin öğretimi ve ilgili simülasyonların spini öğretmekte etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmada da 'Stern-Gerlach Deneyi' etkinliğinde spinin tarihsel öyküsü, deneyin hazırlanma nedeni, deneyin sonucunda beklenenler ve bir animasyonun izletilmesi çalışması sonucunda bilgilerinin arttırdığı görülmüştür.

Öntestte fizik öğretmenlerinin sis odası deney düzeneğinin esasları ve sis odası deneyinde görülen izlerin hangi parçacıklara ait olduğu hakkındaki bilgilerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Küçük bulut odaları okullarda uzun yıllardır kullanılmaktadır (Green, 2012). Sis odası ya da diğer adıyla da bulut odası deneyi, TÜBİTAK 4007 bilim şenlikleri kapsamında ortaokul ve liselerde öğrenciler tarafından yaygın olarak yapılan bir gösteri deneyidir. Chaloner (1997) Wilson'ın sis odası deney düzeneğinin atom fiziğinde son yirmi yılda kaydedilen ilerlemelerin en çarpıcı ve en önemlilerinden birini temsil ettiği görüşünde olduğunu belirtmiştir. Ancak çalışmaya katılan fizik öğretmenlerinin bu önemli ve bir o kadar da kolay kurulabilen deneyi yapmadığı ortaya çıkmıştır. Fizik öğretmenlerine 'Sis Odası Deneyi' etkinliğinde deneyin hazırlanması ve deneyde ortaya çıkan izler hakkında bir video izletilmesi sonucunda son testte deneyde görülen izlerin ait olduğu parçacıklar hakkındaki bilgilerinin arttığı görülmüştür. Ancak sis odası deney düzeneği hakkında son testte istenilen artışın görülemediği tespit edilmiştir. Bunun nedeni olarak gerçek bir deneyim yaşamak yerine, deneyin çevrimiçi olarak uygulanmasının sonucu olduğu düşünülmektedir.

Öntestte fizik öğretmenlerinin madde, karanlık madde ve karanlık enerjinin evrende bulunma yüzdeleri hakkındaki bilgilerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Uluay (2020) yaptığı çalışmada evrenin açıklanması istendiğinde hiçbir öğretmenin karanlık madde ya da karanlık enerji kavramlarından bahsetmediğini ve bunun nedeni olarak evrenin yapısını açıklarken genellikle enerji-madde döngüsüne ve Büyük Patlama'ya odaklanılmasının neden olduğunu belirtmiştir. MEB ortaöğretim Anadolu ve fen lisesi ders kitaplarında madde ve antimadde hakkında kısaca bilgi

verilirken, karanlık madde ve karanlık enerji hakkında ise herhangi bir bilgi verilmemektedir. Bu nedenle karanlık madde, karanlık enerjinin ne olduğu ya da evrende bulunma yüzdeleri hakkında öntestte bilgilerinin yetersiz oluşu beklenen bir sonuçtur. Fizik öğretmenlerinin parçacık fiziği hakkında popüler bilim kitap ya da dergileri okumaları sonucunda bu bilgiyi edinmeleri söz konusu olabilir. Ancak bütün öğretmen adayı yetiştiren bölümlerde ve tüm sınıf seviyelerinde bilimsel kitapların çok az öğrenci tarafından tercih edildiği ortaya çıkmıştır (Çintaş Yıldız, Ceran ve Sevmez, 2015). Çalışmaya katılan fizik öğretmenlerinin de alanına yönelik bilimsel kitap okumadığı sonucu çıkartılabilir. 'CERN'de Neler Oluyor?' etkinliğinin uygulanması sonucunda ise sontestte ilgili sorunun doğru cevap frekansındaki artışın istenen düzeyde olmadığı görülmektedir. Bunun sonucunda ise araştırmacılar ilgili olan etkinliğin geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Öntestte fizik öğretmenlerinin Standart Model'deki temel parçacık grupları hakkındaki bilgilerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Ergin (2011) de yaptığı araştırmada fizik öğretmen adaylarının atomaltı temel ve bileşik parçacıklar konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirlemiştir. Kaya da (2010) fen bilgisi öğretmen adayları ile ilgili yaptığı benzer çalışmada, öğretmen adaylarının atom kavramının yapısını %37'sinin tam, %60'ının da kısmen anladıklarını belirlemiştir.

Öntestte fizik öğretmenlerinin parçacık fiziğindeki kuramların keşfinde yaşanan gecikmenin hızlandırıcı teknolojisine bağlı olduğu hakkındaki bilgilerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Parçacık hızlandırıcıları 20. yüzyılın ilk yarısında atom çekirdeği incelemek için ilk olarak kullanılmaya başlanmış ve günümüzde gerek temel fizik araştırmalarında gerekse uygulama alanlarında kullanılmak üzere hem enerji hem de teknoloji bakımından önemli bir noktaya gelmiştir (Akkurt, 2013). Böylece temel etkileşimler arasındaki ilişkiler ortaya çıkmıştır. İlgili olan 'Elektrozayıf Etkileşim' etkinliğinde elektrozayıf etkileşimin nasıl ortaya çıktığı açıklanmış ve bir tarih şeridi üzerine fiziğin gelişimi hakkındaki kuramların tahmin edilmesi istenmiştir. Bu etkinliğin uygulanması sonrasında sontestte doğru cevap frekansında büyük bir artışın olmaması; fizik öğretmenlerinin daha önce hiç duymadıklarını belirttikleri Kuantum Elektrodinamiği, Sicim Kuramı ve Her şeyin Teorisi gibi kavramlara odaklanarak etkinliğin amacından sapıldığını göstermektedir.

Öntestte fizik öğretmenlerinin madde ve antimaddenin farkı, Standart Model'e göre kaç tür kuark olduğu, verilen bir şekil üzerinde kuarktan başlayarak maddenin oluşumunu sağlayan kavramlar, çekirdekte protonların birarada kalmasını sağlayan etkileşim, evrendeki dört temel etkileşimlerin özellikleri, CERN'deki Büyük Hadron Çarpıştırıcısı'nın temel amacı hakkında ise yeterli bilgilerinin olduğu görülmektedir.

Sontestte elde edilen sonuçlara göre etkinlikler parçacıkların yük ve spini ile çekirdek içerisindeki temel atomaltı parçacıkların türleri hakkındaki bilgileri kazandırmada etkili olmamıştır. Katılımcıların belirtilen unsurlarla ilgili sorulara verdiği doğru cevap frekansı sontestte değişmemiştir. Diğer tüm kazanımlarla ilgili olan bilgileri kazandırmada ise etkinlikler etkili olmuştur.

Araştırma deneyimleri, öğretmenlerin fen uygulamalarını fen öğretimi ile bütünleştirmelerine yardımcı olur, bu da onların bilime derinlemesine katılım sağlayan sorgulamaya dayalı öğrenme ortamları yaratmalarına olanak tanımaktadır (Bardeen, Johansson ve Young, 2011). Etkinlikler çevrimiçi olsa da; sis odası deneyinin tanıtılarak açıklanması, kabarcık odasındaki izlerin tartışılması, dedektörlerdeki izlerden bozunmaların tahmini ya da Feynman diyagramlarının çizimi gibi fizik öğretmenleri için oldukça yeni olan bu içerikler ilgiyle karşılanmıştır. Bunun nedeni fizik öğretim programlarında yüzyıllardır bilinen temel fizik kavramları hakkında gösterilere/deneylere oldukça

aşına olunmasına rağmen, modern araştırmalar ve son teknolojiler hakkında bilgiye yer verilmemesidir (Kourkoumelis ve Vourakis, 2016). Öğrencilere ve öğretmenlere özgün bir araştırma sürecinde yer almaları için fırsatlar sağlamak, bilimsel araştırma anlayışını geliştirmenin ilgi çekici bir yoludur (Johansson vd., 2007). Etkinliklerde de belirtilen çalışmalarla fizik öğretmenlerinin bir bilim insanı gibi araştırma yapmasını sağlamıştır.

Etkinliklerde parçacık türlerine ait yük ve spin bilgilerinin öğretilmesi için çalışmalar yapılmış olsa da bilginin kalıcı olması sağlanamamış ve hem öntest hem de sonteste ilgili olan soruya doğru cevap veren olmamıştır. Kuark, fermiyon, bozon ya da leptonlar gibi parçacık türlerinin yük ve spinlerinin bilinmesi oldukça zor bir süreç olarak görülebilir. Robinson 1978'de bile bilinen yüzden fazla hadron türü olduğunu ve bunun da 'hayvanat bahçesi' (particle zoo) terimine yol açtığını belirtmiştir. Günümüze gelindiğinde durum daha da karışıktır. Schmitz 2019'da parçacıklar ve özellikleri hakkında genel bir bakışa sahip olduğunuzu düşünüyorsanız bir hayal kırıklığı yaşayacağınızı, tavşan deliğinin çok daha derine indiğini belirtir. Bu nedenle fizik öğretmenleri için yeni olan bu bilgilerin kafa karıştııcı görülmüş olabileceği kabul edilebilir.

Ergin (2011) tarafından yapılan çalışmada fizik öğretmen adaylarının bazı atom altı parçacıkları açıklamakta zorluk çektiğini ve bu parçacıklara dair net bir görüşlerinin olmadığını; parçacık hızlandırıcıları ve hızlandırıcılarda yapılan çalışmalara dair güncel gelişmeleri takip etmede yetersiz kaldıklarını belirtmiştir. Yapılan çalışmada da etkinlikler uygulanmadan önce fizik öğretmenlerinin parçacık fiziğiyle ilgili çoğu bilgilerinin eksik olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya gönüllü olarak katılanlar en az 2 yıllık öğretmenlik deneyimi bulunan fizik öğretmenleridir. Yapılan her iki çalışmanın benzer sonuçları göstermesi fizik öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde belirlenen kazanımlarla ilgili yeterli bilgileri olmadığını ve mesleğini yaparken de bu alanla ilgili herhangi bir eğitim almadıklarını ortaya koymaktadır. Bardeen ve diğerleri (2011) modern fizik dünyasını sınıflara şu yollarla getirerek bugünün öğrencilerine ve yarının bilim insanlarına ilham vermeyi önermektedir: öğrenciler için gayri resmi öğrenme fırsatları, öğretmenlere destek ve kaynaklar sağlamak, öğretmenler için mesleki gelişim çalışmaları ve öğretmenler ve/veya öğrenciler için araştırma deneyimleri sunmak. Ancak fizik öğretmenlerinin bu yollardan hiçbirinden faydalanamaması sonucunda, fizik öğretmen adayları ile fizik öğretmenlerinin parçacık fiziği alan bilgilerindeki eksiklikler benzerdir.

Hizmet içi eğitim ile ilgili yapılan birçok araştırmanın sonuçları, fen ve fizik öğretmenleri için yeterli sayıda ve etkili hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmediğini belirtmektedir (Çepni, Kaya ve Küçük, 2005; Kanlı ve Yağbasan, 2002). MEB tarafından merkezi ve yerel olarak düzenlenen hizmet içi eğitim uygulamalarında üniversitelerle yeterli seviyede iş birliği yapılmadığını ortaya koymaktadır. Etkinliklerden önce fizik öğretmenlerinin yetersiz olduğu konularda, etkinlikler uygulandıktan sonra pek çoğu hakkında yeterli bilgilerinin olması; uygulanan etkinliklerin olumlu etkisi olarak görülmektedir. Fizik öğretmenleri günümüz bilimine yön veren parçacık fiziği ve atomaltı parçacıklar konusuna yönelik alan bilgilerini geliştirme yönündeki isteklerini göstermektedir. Üniversitelerin MEB'le iş birliği içerisinde fizik öğretmenlerinin parçacık fiziği konu alanına bağlı görüşlerini geliştirmek için hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.

Kruse, parçacık fiziğinde karışık matematiksel denklemleri günlük dilde ifade etmenin çok zor olduğunu ve bu nedenle çeşitli yanlış bilgilerin oluşabileceğini belirtmiştir. Bilimsellikten uzak yazılmış gazete makalelerinin de kavram yanlışlığı oluşturabileceğini belirtilmiştir (aktaran Yeager, 2012, Kasım 13). Yapılan alanyazın çalışması sonucunda Higgs hakkında çeşitli kavram yanlışlarının olduğu tespit edilmiştir (Nomura, Poirier ve Terning, 2018). Fizik öğretmenlerinin Higgs ya da

parçacık fiziği hakkında kavram yanlışlığına sahip olup olmadıkları hakkında üç ya da dört aşamalı kavram yanlışlığı tespitine yönelik testler geliştirilebilir.

Ülkemizde ders kitapları hakkında yapılan araştırmalar incelendiğinde genel olarak kitapların temel bilgi kaynağı olarak kullanıldığı, öğrencilerin bilgi kaynağı olarak ders kitabını gördükleri, ders kitaplarından bir öğretim aracı olarak %70 ve üzeri bir oranda faydalandığı, öğrencilerin sınıf ortamındaki zamanlarının %70-%75'ini ders kitaplarıyla ilgili etkinliklerle geçirdikleri görülmektedir (Kanlı ve Yağbasan, 2004; Karamustafaoğlu, Aydın ve Özmen, 2005; Şengören, Tanel, Yıldırım Benli & Kavcar, 2010; Tertemiz, Ercan ve Kayabaşı, 2001; Tor, 2003). Ancak ders kitabında parçacık fiziği ile ilgili herhangi bir etkinlik bulunmamaktadır. Bu nedenle ders kitaplarına parçacık fiziğiyle ilgili etkinliklerin eklenmesinin, fizik öğretmenlerine bu konuda yardımcı olacağı düşünülmektedir. Şimşek (2010) tarafından yapılan çalışmada Fizik 12 Ders Kitabı araştırmaya katılan öğretmenler tarafından görsel, biçimsel, içerik, laboratuvar etkinlikleri, alıştırma ve değerlendirme yönünden yeterli bulunmamıştır. Fizik öğretmenlerin önemli bilgi ve desteğe erişimleri olmadıkça, parçacık fiziği öğretme konusunda kendilerini güvende hissetmeyecektir (Swinbank, 1992). Bu nedenle MEB Ortaöğretim Fizik 12. Sınıf Ders Kitabı yazarlarına da parçacık fiziğiyle ilgili ilgi çekici güncel bilgilerin veya etkinliklerin eklenmesi önerilmektedir.

HYPATIA ve MINERVA, CERN'deki Büyük Hadron Çarpıştırıcısı'ndaki ATLAS deneyinden elde edilen verilerin analizi için bir araçtır. Uluslararası Ustalık Sınıfları'nda (International Masterclass) CERN'deki Büyük Hadron Çarpıştırıcısı'ndan alınmış gerçek ATLAS verileri bu programlarla kullanılmaktadır. İleri seviyede bir proton-proton çarpışması ve dedektörlerde parçacıkların nasıl tespit edildiği hakkında bilgi edinmek isteyen fizik öğretmenleri için düzenli olarak kullanılan indirilebilir bir sürümü ve bir web uygulaması biçiminde bulunan çevrimiçi bir sürüm de mevcuttur.

Kaynaklar

- Akbulut, H. H. (2010). *Sıvıların kaldırma kuvveti ve yüzme kavramlarına yönelik probleme dayalı öğrenme uygulaması ve değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Akkurt, İ. (2014). Parçacık hızlandırıcıları ve Türk Hızlandırıcı Merkezi (THM) projesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 10-11. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sdufenbed/issue/20802/222025> sayfasından erişilmiştir.
- Alexopoulos, A. (2014). *Playing with protons in primary*. CERN Document Server <http://cds.cern.ch/record/1998688> sayfasından erişilmiştir.
- Andrews, I. ve Nikolopoulos, K. (2018). Introducing particle physics concepts through visual art. *Physics Education*. <https://arxiv.org/pdf/1806.11490.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Ayre, C. ve Scally A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86. <https://doi.org/10.1177/0748175613513808>.
- Ayvacı, H. Ş. ve Durmuş, A. (2016). Bir başarı testi geliştirme çalışması: ısı ve sıcaklık başarı testi geçerlik ve güvenilirlik araştırması. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 35(1), 87-103. <https://dergipark.org.tr/en/pub/omuefd/issue/26353/277708> sayfasından erişilmiştir.

- Ayvacı, H. Ş., Yamak, S. ve Duru, M. K. (2018). 2016 LYS ve YGS fizik sorularının bloom taksonomisi ve öğretim programında yer alan kazanımlar açısından analizi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 798-832.
- Balta, N. (2014). *The effect of a professional development program on physics teachers' knowledge and their students' achievement in modern physics unit*. Doktora Tezi, Middle East Technical University Department of Secondary Science and Mathematics Education, Ankara.
- Barlow, R. (1992). Particle physics: from school to university. *Physics Education*, 27(2). <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/0031-9120/27/2/007> sayfasından erişilmiştir.
- Bardeen, M., G., Johansson, K., E. ve Young, M., J. (2011). Particle physics outreach to secondary education. *Fermilab Pub and Annual Review of Nuclear and Particle Science*, 61, 149-170.
- Chaloner, C. (1997). The most wonderful experiment in the world: A history of the cloud chamber. *The British Journal for the History of Science*, 30(3), 357-374. <https://doi.org/10.1017/S0007087497003130>.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (A. Aypay, Çev.) Ankara: Anı.
- Creswell, J. W. (2017). *Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (H. Ekşi, Çev.). İstanbul: EDAM.
- Cid, X. ve Cid, R. (2009). Taking energy to the physics classroom from the large hadron collider at CERN. *Physics Education*, 44, 78-83. https://igfae.usc.es/gaes/articles/2009/14_0031-9120_44_1_011.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Cid, X. ve Cid, R. (2010). The Higgs particle: a useful analogy for physics classrooms. *Physics Education*, 45(1), 73-75. <https://libgen.ggfwws.net/book/36813394/b54b98> sayfasından erişilmiştir.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. Basım). London: Routledge.
- Contemporary Physics Education Project (t.y.). Activity four: tracking unseen particles. <https://www.cpepphysics.org/education/activity-4.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Csörgő, T. (2012). "Higgs Boson – on Your Own", talk given at the Zimányi 2012 Winter School on Relativistic Heavy Ion Collisions, 2012 December 3-7, Budapest, Hungary. <http://zimanyischool.kfki.hu/12> sayfasından erişilmiştir.
- Csörgő, T. (2016). LHC and its experiments- on Rubik's void, with a black hole. <https://indico.cern.ch/event/472823/contributions/2180538/attachments/1288931/1918632/2016-06-10-Csorgo-LHC-Rubiks-Void-Black-Hole.pptx> sayfasından erişilmiştir.
- Çakmak, G. (2009). *Altıncı sınıfta yer alan bazı temel kimya kavramlarının öğretimine yönelik hazırlanan yapılandırmacı temelli materyallerin etkililiğinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Çalık, M. (2006). *Bütünleştirici öğrenme kuramına göre lise 1 çözümler konusunda materyal geliştirilmesi ve uygulanması*. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Çepni, S., Kaya, A. ve Küçük, M. (2005). Fizik öğretmenlerinin laboratuarlara yönelik hizmet-içi ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 181-196. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/256397> sayfasından erişilmiştir.
- Çintaş Yıldız, D., Ceran, D. ve Sevmez, H. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları profili. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 141-166. <https://dergipark.org.tr/en/pub/usaksosbil/issue/21660/232894> sayfasından erişilmiştir.
- Demir, N. (2014). *Lise düzeyinde modern fizik konuları ile ilgili kavram testi geliştirilmesi modern fizik kavram testi (MKFT)*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bölümleri Enstitüsü, Kayseri.
- Demirci, N. (2016). Teaching the history of science in physics classrooms—the story of the neutrino. *Physics Education*, 51(1), 1-11. <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/0031-9120/51/4/043003> sayfasından erişilmiştir.
- Demircioğlu, H. ve Atasoy, Ş. (2006). Çalışma yapraklarının geliştirilmesine yönelik bir model önerisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 71-79.
- Ergin, A. (2011). *Fizik öğretmeni adaylarının temel ve bileşik parçacıklar ile parçacık hızlandırıcılarına dair görüşlerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Ermış, F. (2008). *Kuvvet ve hareket konusunun kavram çarkı ile öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Van. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=_PumW1cv7F743t6om6rZvw&no=An_4q_c_5c-rp5zaOBGC5A sayfasından erişilmiştir.
- Eryılmaz, Ö. (2014). Lise modern fizik konularının iki farklı öğretim programına göre öğrenilme durumlarının karşılaştırılması. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimler, Enstitüsü, Ankara.
- Fischler, H. ve Lichtfeldt, M. (1992). Modern physics and students' conceptions. *International Journal of Science Education*, 14(2), 181–190. <https://doi.org/10.1080/0950069920140206>.
- Gourlay, H. (2016). Learning about a level physics students' understandings of particle physics using concept mapping. *Physics Education*, 52(1). <https://bura.brunel.ac.uk/bitstream/2438/14369/3/FullText.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Gönen, S., Kocakaya, S. ve Kocakaya, F. (2011). Dinamik konusunda geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış bir başarı testi geliştirme çalışması. *Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 40-57.
- Green, F. (2012). Making a fish tank cloud chamber. *Physics Education*, 47(3), 338–341. <https://doi.org/10.1088/0031-9120/47/3/338>.
- Hassan Zadeh Barani, G. (2014). *Bilgisayar destekli animasyonla öğretim yönteminin fen bilgisi öğretmenliği fizik 4 (modern fizik) dersi ile ortaöğretim 11. sınıf modern fizik dersindeki akademik başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Johansson, K., E., Kobel, M., Hillebrandt, D., Engeln, K. ve Euler, M. (2007). European particle physics masterclasses make students into scientists for a day. *Physics Education*, 42(6). 636-644. <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/0031-9120/42/6/012> sayfasından erişilmiştir.

- Kanlı, U. ve Yağbasan, R. (2002). Fizik öğretmenleri için düzenlenen hizmet içi eğitim yaz kursları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 32-38. <https://www.gefad.gazi.edu.tr/en/download/article-file/77456> sayfasından erişilmiştir.
- Kanlı, U. ve Yağbasan, R. (2004). Ortaöğretim fen ve matematik ders kitaplarının eğitimsel tasarımının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 29(133), 3-10. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5056/1171> sayfasından erişilmiştir.
- Karamustafaoğlu, O., Aydın, M. ve Özmen, H. (2005). Bilgisayar destekli fizik etkinliklerinin öğrenci kazanımlarına etkisi: basit harmonik hareket örneği. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(4), 67-81.
- Karataş, F. Ö., Köse, S. ve Coştu, B. (2003). Öğrenci yanılgılarını ve anlama düzeylerini belirlemede kullanılan iki aşamalı testler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 54-69. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/114820> sayfasından erişilmiştir.
- Kaur, T., Blair, D., Moschilla, J., Stannard, W. ve Zadnik, M. (2017). Teaching Einsteinian physics at schools: part 1, models and analogies for relativity. *Physics Education*, 52(6), 1-17. <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1361-6552/aa83e4> sayfasından erişilmiştir.
- Kaur, T., Blair, D., Stannard, W., Treagust, D., Venville, G., Zadnik, M., Mathews, W. ve Perks, D. (2020). Determining the intelligibility of einsteinian concepts with middle school students. *Research in Science Education* 50, 2505–2532.
- Kaya A. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının ışık ve atom kavramlarını anlama seviyelerinin tespiti. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 15–37.
- Kontokostas, G. ve Kalkanis, G. (2013). Teaching electron—positron—photon interactions with hands-on Feynman diagrams. *The Physics Teacher*, 51, 232-233. <https://aapt.scitation.org/doi/pdf/10.1119/1.4795369> sayfasından erişilmiştir.
- Kourkoumelis, C. ve Vourakis, S. (2016). How the HYPATIA analysis tool is used as a hands-on experience to introduce HEP to high schools. *Nuclear and Particle Physics Proceedings*, 273–275. <https://doi.org/10.1016/j.nuclphysbps.2015.09.198>.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563–575.
- Lindenau, P. (2017). Teaching the standard model of particle physics at school – an alternative approach. *EDULEARN17 Proceedings*, 3836-3846. <http://iktp.tudresden.de/IKTP/pub/17/PhilippLindenauTeachingtheStandardModelofParticlePhysicsatSchool-AnAlternativeApproachEDULEARN17Proceedings.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Lindenau, P. ve Kobel, M. (2019). Introducing an innovative approach of teaching the Standard Model of particle physics at high school. *Journal of Physics: Conference Series*, 1287(1), 636-644. <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1287/1/012045/pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Manogue, C., Gire, E., McIntyre, D. ve Tate, J. (2012). Representations for a spins-first approach to quantum mechanics. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:16643562> sayfasından erişilmiştir.
- McGinness, L., Dührkoop, S., Woithe, J. ve Jansky, A. (2019). 3D Printable Quark Puzzle: A Model to Build Your Own Particle Systems. *The Physics Teacher* 57(8). <https://doi.org/10.1119/1.5131116>.

- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moreira, M. ve Ostermann, F. (2000). Física contemporánea en la escuela secundaria: una experiencia en el aula involucrando formación de profesores. *Enseñanza De Las Ciencias: Revista De Investigación y Experiencias Didácticas*, 18(3), 391-404. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21689/21522> sayfasından erişilmiştir.
- Munk-Jakobsen, N. (2018). *Lisans öğrencilerinin parçacık fiziği kavramlarını anlama düzeyleri ve kavram yanlışları*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Nikolopoulos, K., ve Pardalaki, M. (2020). Particle dance: particle physics in the dance studio. *Physics Education* 55(2), 1-6. <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1361-6552/ab6952/pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Nomura, Y., Poirier, B. ve Terning, J. (2018). *Quantum Physics, Mini Black Holes, and the Multiverse*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:125512304>.
- PBS Learning Media (t.y.). NOVA teachers, the elegant universe: particle puzzle pieces. https://www.pbs.org/wgbh/nova/teachers/activities/3012_elegant_01.html sayfasından erişilmiştir.
- PBS Learning Media (t.y.). NOVA teachers, the elegant universe: forces of nature, finding forces. https://www.pbs.org/wgbh/nova/teachers/activities/3012_elegant_02.html sayfasından erişilmiştir.
- PBS Learning Media (t.y.). NOVA teachers: the elegant universe: tracking particle paths. https://www.pbs.org/wgbh/nova/teachers/activities/3012_elegant_05.html sayfasından erişilmiştir.
- Odom, A. L. ve Barrow, H. L. (1995). Development and application of a two-tier diagnostic test measuring college biology students' understanding of diffusion and osmosis after a course of instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(1), 45-61. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.434239>.
- Öğreten, A. S. (2019). *CERN'de yapılan çalışmalar doğrultusunda fen bilgisi öğretmen adaylarının parçacık fiziği üzerine farkındalıkları ve bilgi düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Öngören, H. (2007). *İlköğretim yedinci sınıf fen bilgisi dersi "kuvvet, hareket ve enerji" ünitesinde çoklu zeka kuramı tabanlı öğretimin öğrenci başarısı ve tutumları üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli. <http://hdl.handle.net/11499/2859> sayfasından erişilmiştir.
- Özcan, Ö. (2013). Investigation of mental models of Turkish pre-service physics students for the concept of "spin". *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 21-36. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060360.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, E. (2015). *Bilgisayar destekli 10. sınıf modern fizik ünitesi öğretiminin öğrencilerin kavramsal ve duyuşsal değişimlerine etkisi*. Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

- Paliç Şadoğlu, G. (2014). *Lise modern fizik ünitesine yönelik 7E öğretim modeline uygun tasarlanan materyalin etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Palmer, D. H. (1998). Measuring contextual error in the diagnosis of alternative conceptions in science. *Issues in Educational Research*, 8(1), 65-76. <http://www.iier.org.au/iier8/palmer.html> sayfasından erişilmiştir.
- Palmer, D. (2001). Students' alternative conceptions and scientifically acceptable conceptions about gravity. *International Journal of Science Education*, 23(7), 691-706. <https://doi.org/10.1080/09500690010006527>.
- Pascolini, A. ve Pietroni, M. (2002). Feynman diagrams as metaphors: borrowing the particle physicist's imagery for science communication purposes. *Physics Education*, 37(4), 324-328. <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/0031-9120/37/4/306/pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Passon, O., Zügge, T. ve Grebe-Ellis, J. (2019). Pitfalls in the teaching of elementary particle physics. *Physics Education*, 54, 1-14. <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1361-6552/aadbc7/pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Pavlidou, M. ve Lazzeroni, C. (2016a). Particle physics for primary schools—enthusing future physicists. *Physics Education*, 51, 1-5. <https://doi.org/10.22323/1.282.0337>.
- Pavlidou, M. ve Lazzeroni, C. (2016b). Particle physics workshop: The world of particles and interaction. University of Birmingham, STFC Public <https://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-eps/physics/outreach-documents/primary-schools-documents/particle-physics-workshop/Feynman-diagrams.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Robinson, A. L. (1978). The new physics: quarks, leptons, and quantum field theories. *Science*, 202(4369), 734-737. <https://www.science.org/doi/10.1126/science.202.4369.734> sayfasından erişilmiştir.
- Sadaghiani, H., R. ve Munteanu, J. (2015). Spin First instructional approach to teaching quantum mechanics in sophomore level modern physics courses. 2015 Physics Education Research Conference. <https://doi.org/10.1119/perc.2015.pr.067>.
- Sağlık, S. (2013). *Fizik öğretmen adayları ve medyadaki CERN*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Shabajee, P. ve Postlethwaite, K. (2000). What happened to modern physics?, *School Science Review*, 81(297), 51-56. <https://arxiv.org/ftp/physics/papers/0401/0401016.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Schmitz, W. (2019). Particle Zoo. *Recht - Schnell Erfasst*, 193-200. https://doi.org/10.1007/978-3-030-12878-4_14.
- Still, B. (2017). *Brick by brick atomic and subatomic physics explained... in LEGO*. London: Octopus.

- Swinbank, E. (1992). Particle physics: a new course for schools and colleges. *Physics Education*, 27(2), 87-91. <https://doi.org/10.1088/0031-9120/27/2/006>.
- Şengören, S. K., Tanel, R., Yıldırım Benli, A., ve Kavcar, N. (2010). Fizik öğretmenlerinin 9. sınıf fizik kitabına ilişkin görüşleri: İzmir ili örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 224-245. <https://doi.org/10.17522/nefemed.09916>.
- Taber, K. S. (1999). Ideas about ionisation energy: a diagnostic instrument. *School Science Review*, 81, 97-104.
- Takai, H. (t.y.). Quark-Tzee dice game. <http://ippog.org/resources/2011/quark-tzee-dice-game> sayfasından erişilmiştir.
- Thunyaniti, T., Toedtanya, K. ve Wuttiptom, S. (2017). Learning particle physics with diy play dough model. *Journal of Physics: Conference Series*, 901. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/901/1/012128>.
- Tertemiz, N., Ercan, I. ve Kayabaşı, Y. (2001). *Ders kitabı ve eğitimdeki önemi, konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu*. Nobel: Ankara.
- Tuzón, P. ve Solbes, J. (2016). Particle physics in high school: a diagnose study. *PLOS ONE* 11(6),1-9. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0156526>.
- Tor, H. (2003). İlköğretim öğrencilerinin bilgi teknolojilerinden yararlanma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 734-737.
- Uluay, G. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının evren hakkındaki görüşleri. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 4(2), 209-225. <https://doi.org/10.35346/aod.799809>.
- Veneziano, L. ve Hooper, J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1), s. 67-70.
- Wiener, G. J., Schmeling, S. M. ve Hopf, M. (2015). Can grade-6 students understand quarks? Probing acceptance of the subatomic structure of matter with 12-year-olds. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 3(4), 313-322. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1107802.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Wiener, G. J., Schmeling, S. M. ve Hopf, M. (2017). An alternative proposal for the graphical representation of anticolor charge. *The Physics Teacher* 55(8), 472-474. https://www.researchgate.net/publication/320439860_An_Alternative_Proposal_for_the_Graphical_Representation_of_Anticolor_Charge sayfasından erişilmiştir.
- Wilson, F. R., Pan, W. ve Schumsky, D. A. (2012). Recalculation of the critical values for Lawshe's content validity ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 45, 197-210. <https://doi.org/10.1177/0748175612440286>.
- Woithe, J. (2017). Cloud chamber – do – it – yourself manuel. S'cool LAB CERN. https://ippog-static.web.cern.ch/ippog-static/sites/ippog.web.cern.ch/files/SCoolLAB_CloudChamber_DIYManual_2016_v2.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Woithe, J., Wiener, G. J. ve Van der Veken, F. F. (2017). Let's have a coffee with the Standard Model of particle physics!. *Physics Education*, 52(3), 1-9. https://indico.cern.ch/event/803074/attachments/1832320/3001970/PED_52_034001.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Yeager, A. (2012, Kasım 13). Top 5 common misconceptions about the Higgs particle. *Duke Today*. <https://today.duke.edu/2012/11/higgsmisconceptions#:~:text=Misconception%3A%20The%20Higgs%20boson%20creates,not%20create%20the%20Higgs%20field> sayfasından erişilmiştir.
- Yeşildağ, F. (2009). *Modern fizik öğretiminde öğrencilerin çoklu modsal betimlemeleri algılamaları ve modsal betimlemelerle hazırladıkları yazma aktivitelerini değerlendirme sürecinin öğrenmeye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Zhu, G. ve Singh, C. (2011). Improving students' understanding of quantum mechanics via the Stern–Gerlach experiment. *American Journal of Physics* 79(5), 499-507. <https://doi.org/10.1119/1.3546093>.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın tüm aşamaları iki yazar tarafından yürütülmüştür.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Çalışmanın uzman görüşü kısmındaki katkılarından dolayı fizik ve fizik eğitimci akademisyenlerimize teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Bildirim

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'nun 10.11.2020 tarih ve 80287700-302.08.01-120208 sayılı onayı ile gerçekleştirilmiştir.

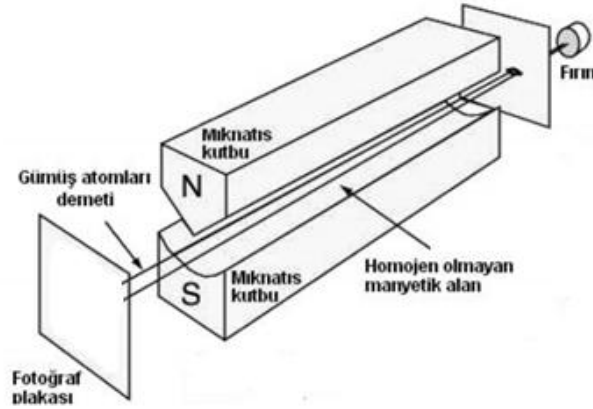
EK 1

Parçacık Fiziği Başarı Testi (PFBT)

1.) Stern-Gerlach deneyi, bir parçacık demetini her yerde aynı yönlü olan fakat şiddeti değişen bir manyetik alan bölgesinden geçirmeye dayanır. Atomun manyetik momentinin, yük dağılımından geldiği fikrine bağlı olarak, homojen olmayan eksen boyunca manyetik momentin izdüşümlerinde demetin sürekli sapmasının beklendiği deney sonucunda, gözlenen ise beklenenden oldukça farklı olmuştur.

Bu deney sonuçlarının açıklanması için bilim insanları hangi kavramı ortaya atmıştır?

2.) Şekilde verilen Stern-Gerlach deney düzeneğinde, fotoğraf plakası üzerinde deneyden önce beklenen izler ve deney sonucunda görülen izler birbirinden oldukça farklı olmuştur.



Şekil. Stern-Gerlach Deney Düzeneği

Buna göre manyetik alan yokken, manyetik alan varken (klasik beklentiye göre) ve deney sonucuna göre görülen izler sizce nasıl olmalıdır? (Çizim yapmanız gerekmektedir)

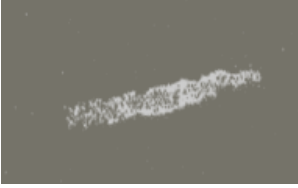
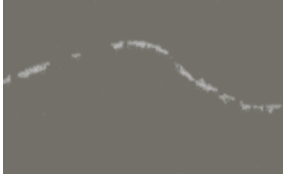
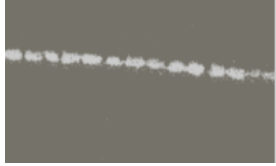
3.) Bulut odası ya da diğer adıyla sis odası deneyi için aşağıda verilen ifadelerde yargılar doğru ise yay ayraç içine "D", yanlış ise "Y" yazınız.

(...) Parçacıkları doğrudan gözlemlememizi sağlar.

(...) Parçacıkların diğer parçacıklarla etkileşimi sonucunda parçacıkların bıraktıkları izleri gözlemlememizi sağlar.

(...) Doymuş alkol yerine sıvı olarak su da kullanılabilir.

4.) Bulut odası deneyi yapan öğrenciler aşağıdaki izleri gördüğüne göre, öğrenciler hangi parçacıkları gözlemlemiş olabilirler?

Ali	Ayşe	Veli
		
Çok kısa ve diğer izlere göre kalın olan bir çizgi	Ali'nin gözlemlediği izlere göre uzun ve zikzaklı bir çizgi	Ayşe'nin gözlemlediğine göre uzun ve düz çizgi

5.) Dünyada doğrusal ya da dairesel olarak çeşitli amaçlarla kurulmuş olan hızlandırıcılar bulunmaktadır. CERN'de yer alan dairesel hızlandırıcı ise Büyük Hadron Çarpıştırıcısı- BHC adını almaktadır.

Buna göre BHC'nin kuruluş amaçları nedir?

6.) Standart Model'e göre atomun içerisinde hangi temel parçacıkları bulabiliriz?

7.) Standart Model'e göre evrende temel parçacık olarak kabul edilen kaç çeşit kuark vardır?

8.) Aşağıda verilen tabloda K, L ve M parçacıklarına ait yük ve spin özellikleri verilmiştir.

Parçacık Adı	Yük	Spin
K	0	0
L	-e	1
M	+e	½

Buna göre K, L ve M hangi parçacık olabilir ya da hangi parçacık grubuna ait olabilir?

9.) Aşağıda evrendeki dört temel kuvvetten X, Y ve Z hakkında kısa açıklamalar verilmektedir.

X → Temel kuvvetler içerisinde şiddeti en büyük olan kuvvettir.

Y → Radyoaktif bozunmaların birçoğunda pay sahibidir.

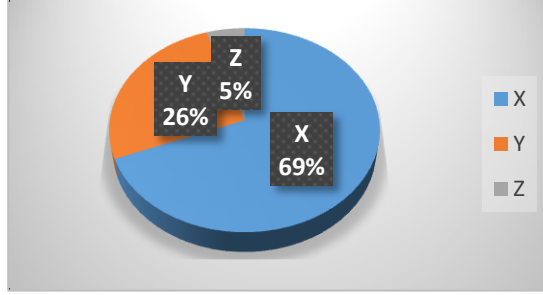
Z → Temel kuvvetler içerisinde en zayıf olan kuvvettir.

Buna göre yukarıda verilen ifadelerde yer alan X, Y ve Z hangi kuvvetlerdir?

10.) Elektrozayıf etkileşmelerin birleşik teorisi 1960'lı yılların sonlarına doğru kurulmasına rağmen bu etkileşmenin taşıyıcı parçacıkları ise çok geç gözlenmiştir. Bu olayın nedeni ne olabilir?

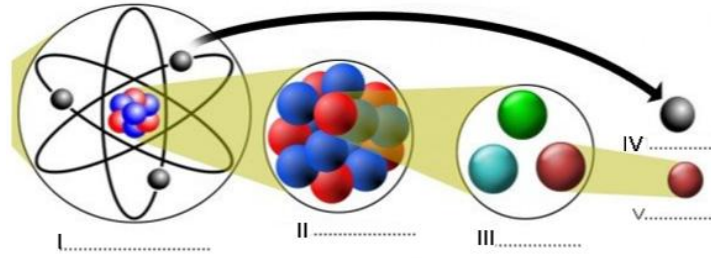
11.) Çekirdek içerisinde proton ve nötron yer almaktadır. Nötronlar bilindiği gibi yüksüzdür ancak protonlar yüklüdür ve aynı yükle yüklü olan protonların birbirlerini itmelerini bekleriz. O halde protonların çekirdek içerisinde bir arada kalmalarını sağlayan nedir?

12.) Bilim insanları evrenin nelerden oluştuğuna dair bir araştırma yapmış ve yaklaşık olarak yüzdeleri verilen kavramlardan evrenin tamamının oluştuğunu keşfetmişlerdir.



Buna göre yukarıdaki grafikte verilen X, Y ve Z değerleri hangi kavramlara aittir?

13.) Günlük yaşamımızdaki maddeyi oluşturan en küçük yapıları modelleyen görsel aşağıdaki gibidir.



Buna göre şekilde verilen numaralarla belirtilen yerlere gelmesi gereken kavramlar nelerdir?

14.) Standart Model'de yer alan bazı parçacıklar etrafımızda gördüğümüz tüm maddenin oluşumundan sorumludur ve çevremizde bol miktarda bulunurlar. Bazı parçacıklar ise evrenin ilk anlarında oluşmuş olup, şu anda ise kozmik ışınlarda ya da parçacık hızlandırıcılarında oluşturulurlar ancak bunlar kararsızlardır ve yine en kararlı olan parçacıklara bozunurlar. Buna göre çevremizde gördüğümüz madde içerisinde bulunan kararlı parçacıklar nedir ya da hangi parçacık grubuna aittir?

15.) Kütleli parçacık olabilir mi? Eğer varsa hangi parçacıklar Standart Model'e göre kütlelidir?

16.) Tüm kuark ve/veya tüm anti kuark çeşitlerine sahip olduğunuzu düşünürsek:

•Proton •Anti nötron •Tau •Ksi •Lambda

verilen parçacıklardan hangisini oluşturamayız?

17.) Parçacık ve antiparçacığın hangi özellikleri birbirinden farklıdır?



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 9 Sayı: 1 Sayfa Aralığı: 113-131 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.1028491

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

Flört Şiddeti Tutumlarının Belirli Değişkenler ve Romantik İlişkilerde Akılcı Olmayan İnançlara Göre İncelenmesi

Investigation of Dating Violence Attitudes According to Certain Variables and Irrational Romantic Relationship Beliefs

Alperen Şenol, İbrahim Albayrak, Müge Uluman Mert

ÖZ

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının flört şiddeti tutumlarının çeşitli kişisel değişkenler ve romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlar ile ilişkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesine bağlı bölümlerinde öğrenim gören 290 öğrenci oluşturmuştur. Veriler kişisel bilgi formu, Flört Şiddeti Tutumları Ölçeği, Romantik İlişkilerde Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Bu çalışmanın sonuçları öğretmen adaylarının flört şiddetine yönelik tutumlarının, flört şiddetini desteklemedikleri yönünde olduğunu göstermektedir. Cinsiyete göre incelendiğinde, flört şiddeti tutumlarının kadınların lehine olduğu görülmüştür. Bireylerin cinsiyetine göre flört şiddeti tutumları alt ölçekler ile incelendiğinde, genel şiddet alt boyutundan alınan puanlar istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaz iken; fiziksel, duygusal, ekonomik ve cinsel şiddet boyutlarında kadınların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının flört şiddeti konusunda tutumları flört ilişki deneyimlerine ve yaşadığı flört deneyim süresine göre incelendiğinde gözlenen farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Araştırma bulgularına göre flört şiddeti tutumları ile romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlar arasında orta düzey, negatif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

ABSTRACT

This study aims to investigate the relationship between dating violence attitudes and irrational beliefs of teacher candidates in romantic relations. The sample of the study consisted of 290 students at various departments of one of the universities in Istanbul. The data were collected using the personal information form, The Dating Violence Scale, Irrational Romantic Relationship beliefs Inventory. The findings related to the teacher candidates' attitudes towards dating violence show that they do not support violence. According to gender, dating violence attitudes were found to be in favor of women. The scores obtained from the general violence sub-dimension do not differ statistically significantly. However, physical, emotional economic and sexual violence, a statistically significant difference was found in favor of women. When the attitudes of teacher candidates on dating violence were examined according to their dating experience, findings did not differ. There is a moderate, negative, and significant relationship between dating violence attitudes and irrational beliefs in romantic relationships.

Yazar Bilgileri

Alperen Şenol

Araştırma Görevlisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul, alperensenol@aydin.edu.tr

İbrahim Albayrak

Sakarya, Türkiye, ibrahim.albayrak@gmail.com

Müge Uluman Mert

Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye mugeuluman@marmara.edu.tr

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Üniversite öğrencileri
Akılcı olmayan inançlar
Romantik ilişkiler
Flört şiddeti tutumları
Şiddet

Keywords

University student
Irrational beliefs
Romantic relationships
Dating violence attitudes
Violence

Makale Geçmişi

Geliş: 25/11/2022

Düzeltilme: 30/05/2022

Kabul: 03/06/2022

Atıf için: Şenol, A., Albayrak, İ. ve Uluman Mert, M. (2022). Flört şiddeti tutumlarının belirli değişkenler ve romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlara göre incelenmesi. *JRES*, 9(1), 113-131. <https://doi.org/10.51725/etad.1028491>

Etik Bildirim: Bu çalışma Marmara Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 05.04.2021 tarih, 20731 sayılı kararı ve 3-12 onay sayısı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Giriş

Tüm insanlığı tehdit eden ve toplumsal bir sorun olan şiddet, birey ya da bireylerin hak ve özgürlüklerini çeşitli şekillerde ihlal ya da tehdit eder. Kasıtlı şekilde ve kötü niyetlerle uygulanan şiddet davranışının fiziksel, sosyal, ekonomik, cinsel, siber ya da diğer yollarla uygulandığı görülebilir (Özdere, 2017). Şiddet kavramı, günümüzde farklı boyutlarda ele alınmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü'ne (2002) göre kendini kötüye kullanma ve intihar gibi öz-yönelimli şiddet; birbirlerini tanıyan insanlar veya toplum içinde görülebilen kişilerarası şiddet; sosyal, ekonomik veya politik olarak görülebilen toplumsal şiddet olarak şiddetin üç türü bulunmaktadır. Bu türler, insanın düşünce, davranış ve tutumlarıyla şekillenmesi bakımından ortak olsa da ilişki içerisinde bulunulan çevreler ve dinamikler bakımından farklılık göstermektedir.

İnsan, doğası gereği diğer insanlar ile ilişki içerisinde ve kimi zaman bu ilişkilerde istenmeyecek şekilde şiddet davranışı görülmektedir. Bu durum, şiddetin hem bireysel boyutunu hem de toplumsal boyutunu ilgilendiren (Yumuşak, 2013) ve kişilerarası şiddet türleri arasında sık görülen (Toplu ve Sümer, 2011) flört şiddeti için de geçerlidir. Aslan, Vefikuluçay, Zeyneloğlu, Erdost ve Temel'e göre (2008) flört şiddeti, kişilerin flört ilişkisinde birbirlerine karşı sözel, cinsel, duygusal ve fiziksel şiddet ya da diğer şekillerde şiddet içeren davranışlar uygulaması, birbirlerinin davranışlarına sosyal kısıtlamalar getirmesi şeklinde tanımlanır. Bu şiddet çeşitleri ilişki sürecinde genellikle birbirinin içine geçmiş durumda olup, her çeşit şiddet bir kere görüldükten sonra genellikle artarak devam eder (Aslan, Vefikuluçay, Zeyneloğlu, Erdost ve Temel, 2008). Tüm eğitim, sosyoekonomik düzey ya da kültürlerde görülme ihtimali olan flört şiddetinin (Martins vd., 2014), psikolojik sonuçları bağlamında ele alındığında kaygı, depresyon (Choi, Wong ve Fong, 2017; Garthe, Sullivan ve Behrhorst 2018; Holt ve Espelage, 2005; Weingarten, Wu, Gates, Carreño ve Baker, 2018) ya da travma sonrası stres gibi psikolojik iyi oluş hâlini tehdit eden sonuçları olduğu görülmektedir (Callahan, Tolman ve Saunders, 2003; Perangin-Angin, Wijono ve Hunga, 2021).

Duygusal ilişkilerin başlamasından itibaren, bir bireyin flört şiddetine yaşamının kalan tüm evrelerinde maruz bırakılma riski vardır. Fakat nedenleri, yaşanma şekli ve sonuçları bağlamında değerlendirildiğinde, adölesan ve genç erişkin grubun ayrı bir öneme sahip olduğu söylenebilir (Lewis ve Fremouw, 2001). Yaşama dair değerler ve rollerin yeni oluştuğu bu dönemdeki bireyler, yaşadıkları şiddetin farkında olmayabilirler ya da bunu geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri içerisinde normal davranışlar olarak algılayabilirler (Aslan vd., 2008; Shen, Chiu ve Gao, 2012). Psikolojik olarak kırılgan bir dönemde olmaları ve ilişkilere dair deneyimsizlikleri nedeni ile şiddetin etkilerinden daha fazla etkilenmeleri de mümkündür (Subaşı ve Akın'dan aktaran Baldan ve Akış, 2017; Mihçioğur ve Okur, 2015). Adölesan ve genç erişkin grupta görülen flört şiddeti, kişilerde anksiyete, depresyon gibi psikolojik rahatsızlıklara (Alan-Dikmen, Özaydın, Dereli-Yılmaz, 2018; Garthe vd., 2018), kendine zarar verme davranışlarına (Murray, Wester, Paladino, 2008), madde kullanım bozukluklarına (Temple ve Freeman, 2011) hatta potansiyel olarak ölümcül sonuçlara (Cinal, 2018) yol açabilen yaygın bir krizdir (Leaman ve Gee, 2008). Bu nedenle hem şiddete maruz bırakılma hem de şiddet uygulama potansiyeli olan bu yaş gruplarının şiddet konusunda, özellikle de flört ilişkilerinde şiddet konusunda bilinçlendirilmesi gerekli görülmektedir. Ayrıca toplumda, adölesan ve genç yetişkin gruptaki bireylerin flört şiddetine yönelik tutumlarını belirlemek, flört şiddetine yönelik farkındalığını artırmak kadar önemlidir.

Genç yetişkinliğe geçişin yaşandığı dönemde yaşamlarının neredeyse merkezini oluşturan romantik ilişkiler, yakınlık ihtiyacını karşılayan önemli ilişkilerden biridir (Çakaloz, Çoban ve Irmak, 2020; Demir, 2010; Gizir, 2013; Gündoğdu, Yavuzer ve Karataş, 2018). Flört şiddetine yönelik

farkındalığın yüksek ve tutumların şiddeti desteklemeyecek yönde olmasının, bireyin yaşamının sonraki evrelerinde ilişkilerini daha sağlıklı bir temelde yaşamasına aracı olacağı düşünülmektedir. Ciddi bilişsel, sosyal ve duygusal değişmelerin meydana geldiği, geç ergenlik dönemini kapsayan üniversite yıllarında yaşanan romantik ilişkiler, bireyin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Collins, 2003). Dolayısıyla bu yaş grubunun flört ilişkilerine yönelik tutumlarını ve akılcı olmayan bilişsel süreçlerini değerlendirmek önem arz etmektedir.

Collins (2003) romantik ilişkiyi her iki tarafın da gönüllü olarak ve ortak olarak kabul ettiği bir ilişki türü olarak tanımlar ve beş özelliğine vurgu yapar. Bunlar “katılım, partner seçimi, ilişki içeriği, ilişki kalitesi ve ilişkiye dair bilişsel ve duygusal süreçler”dir. Katılım, gençlerin ilişkide olup olmadıkları, flörite başlama yaşı, sıklığı ve flört süresi ile ilgilidir. Partner seçimi, romantik deneyimler yaşadıkları kişileri; ilişki içeriği, bireylerin birlikte ne gibi aktivitelerle vakit geçirdiklerini; ilişki kalitesi, ilişkiden sağladıkları yararlı tecrübeleri; bilişsel duygusal süreçler ise kişilerin ilişkiye ve partnerlerine yönelik algılarını, şemalarını, duygusal tepkilerini, beklentilerini ifade eder. Tüm bunlar, romantik ilişkilerin özelliklerini belirlerken, aynı zamanda bu ilişkilerin dinamiklerine dair fikir vermektedir.

Bireyler, romantik ilişkilerinin başlangıcında mevcut ilişkilerine yönelik birtakım inançlar ile ilişkiye başlar (Saraç, 2013) ve bunlar arasında kimi zaman akılcı olmayan inançlar da görülebilir (Beştav, 2007). Gündoğdu, Yavuzer ve Karataş (2018), ilişkiler hakkında idealleri oluşturan inançların, romantik bir ilişki başlarken ve devam ederken önemli olduğunu savunmuş ve sağlıklı bir ilişkide inançların gerçekçi ve rasyonel olması gerektiğine vurgu yapmıştır. Bu inançlar, kişilerin bir ilişkinin nasıl olması gerektiğine dair düşünceleri, ilişki beklentileri ve yaşanan olayları algılama şekillerinden kaynaklı olabilmektedir (Sarı ve Owen, 2015). Örneğin, sevilemeyeceğine inanan bir kişi, (yanlışlıkla) başkaları tarafından düşmanca ve reddedilme ile sonuçlanacak bir biçimde harekete geçebilir. Bunun sonucunda, kendisi de sevilemez olduğu inancını sürdürmeye hizmet eder (Wishman ve Friedman, 1998). Dolayısıyla akılcı olmayan düşünme bireyi yıkıcı davranışa sürükleyebilmekte, zayıf ilişki uyumuna yol açabilmektedir (Aslan-Dölen, 2014).

Vezina ve Hebert (2007) ergenlik çağındaki genç kız ve genç erişkin kadınların romantik ilişkilerinde mağduriyet risk faktörleri ile ilgili çalışmasında akılcı olmayan inançların, kişilerin sosyoekonomik düzeylerinin ve yetiştiği aile yapısının flört şiddeti deneyimleme konusunda etkili olduğunu ve bu değişkenler ile bireylerin romantik ilişkilerinde şiddet yaşantısı deneyimlemeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğunu bulmuşlardır. Buna paralel olarak Kepir-Savoly , Ulaş ve Demirtaş-Zorbaz (2014), tarafından yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde üniversite öğrencilerinin çift şiddetini kabul düzeyleri ile akılcı olmayan inançlar arasında pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki; ilişkinin süresi arasında ise negatif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca Yumuşak (2013), İftar (2016) ve Cinal (2018)’in yaptıkları çalışmalar da, flört şiddeti tutum ve davranışlarında cinsiyetin fark yaratan, önemli bir değişken olduğunu göstermiştir.

Bireylerin ilişkilerinde şiddete başvurmaları konusunda özellikle akıl dışı inançların rolü ve bu inançların ilişki deneyimi üzerinde yarattığı etki, araştırmacıların ve uygulayıcıların ilgisini çekmektedir (Cramer, 2001; Gündoğdu, Yavuzer ve Karataş, 2018). Bireylerin flört ilişkilerindeki tutumları etkileyen yapıların neler olduğu ve hangi bağlamlarda ortaya çıktığı gibi sorular, insanın değerini yükseltme çabalarını olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülen flört şiddetini, kapsamlı şekilde ele alınması gereken bir konu hâline getirmektedir. İlgili yurtiçi literatür tarandığında, eğitim fakültesi öğrencilerinin ve flört şiddetine yönelik tutumları, romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlar bağlamında değerlendiren güncel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysaki bugün genç yetişkin grubu

içerisinde bulunup geleceğin adölesan ve genç yetişkin gruplarını etkileyebilecek olan öğretmen ve psikolojik danışman adaylarının, flört şiddetine yönelik tutumlarını araştırmak ve farkındalıklarını artırmak önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı İstanbul'daki bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi programlarında lisans eğitimi alan son sınıf öğrencilerinin flört şiddeti konusundaki tutumlarını ölçmek; flört şiddeti tutumlarının, romantik ilişkilerde akılcı olmayan düşünceler ile ilişkisini analiz etmek ve flört şiddeti tutumlarını "cinsiyet", "flört ilişki deneyimleri" ve "flört deneyimi süresi" değişkenleri doğrultusunda incelemektir. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

Alt Problemler

1. Öğretmen adaylarının flört şiddeti konusunda tutumları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının flört şiddeti tutumları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - 2.1. Öğretmen adaylarının flört şiddeti tutumlarının alt boyutları (genel şiddet fiziksel şiddet – duygusal şiddet – ekonomik şiddet – cinsel şiddet) cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının flört şiddeti konusunda tutumları bireylerin ailelerinin ayrı (boşanmış, evli ama ayrı, vefat durumu vd. durumlar) ve birlikte olma (evli, evli değil ama birlikte, dini nikahlı ve birlikte vd. durumlar) durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - 3.1. Öğretmen adaylarının flört şiddeti tutumlarının alt ölçekleri (genel şiddet fiziksel şiddet – duygusal şiddet – ekonomik şiddet – cinsel şiddet) bireylerin ailelerinin ayrı ve birlikte olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının flört şiddeti konusunda tutumları düzeyleri flört ilişki deneyimlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - 4.1. Öğretmen adaylarının flört şiddeti tutumlarının alt ölçekleri (genel şiddet fiziksel şiddet – duygusal şiddet – ekonomik şiddet – cinsel şiddet) flört ilişki deneyimlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Flört ilişkisi yaşayan öğretmen adaylarının flört şiddeti tutumları yaşadığı flört deneyimi süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - 5.1. Öğretmen adaylarının flört şiddeti tutumlarının alt ölçeklerinden (genel şiddet fiziksel şiddet – duygusal şiddet – ekonomik şiddet – cinsel şiddet) alınan puanlar, bireylerin flört deneyimi süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmen adaylarının flört şiddeti konusunda tutumları ile romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Üniversite öğrencilerinde flört şiddetine yönelik tutumlar ile çeşitli kişisel değişkenler ve romantik ilişkilerdeki akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma ilişkisel tarama modelinde tanımlayıcı bir çalışmadır. Bu modelde, iki veya ikiden fazla

değişken arasında herhangi bir ilişki olup olmadığı kontrol edilir, eğer ilişki varsa bunun derecesi sayısal olarak ifade edilir (Creswell, 2014; Karasar, 2015).

Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubu İstanbul’da bir devlet üniversitesinde lisans öğrenimi gören son sınıf öğrencisi öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Tüm Eğitim Fakültesinde yer alan bölümlerin çalışma grubunda temsilinin sağlanabilmesi amacı ile katılımcılar, olasılığa dayalı örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme (Balcı, 1997) yöntemi ile belirlenmiştir. Tabakalı örnekleme; evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme yöntemidir. Bu yöntemin temel özelliği örneklemin evreni temsil etme gücünün yüksek olmasıdır (Büyüköztürk, 2004).

Araştırma grubu oluşturulurken, öncelikle seçilen üniversite bünyesindeki eğitim fakültesi bölümleri listelenmiş ve yer alan 8 bölüm alt grup olarak belirlenmiştir. Daha sonra öğrenci sayılarına dair bilgiler Öğrenci İşleri Müdürlüğünden resmi yazılarla talep edilerek 2015 ve 2016 tarihlerinde üniversiteye başlamış olan 1140 son sınıf öğrencisi çalışma kapsamında değerlendirilmiştir. 0.05 Örnekleme hatası gözetilerek yapılan bu çalışmada, çalışma grubu büyüklüğü Yazıcıoğlu ve Erdoğan’ın önerdiği şekilde (2004) yaklaşık 300 kişi olarak belirlenmiştir. Her bir alt grubu (bölümü) temsil edecek sayıda olmak üzere her tabakaya ait oluşturulan sınıf listelerinden seçkisiz örnekleme yoluyla alt gruplar belirlenmiş, ardından bu alt gruplar birleştirilerek bu araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuştur. Buna göre hedeflenen evreni oluşturan devlet üniversitesindeki eğitim fakültesine bağlı 8 bölümün 20 farklı lisans programında öğrenim gören 290 son sınıf öğrencisi araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunun eğitim aldıkları bölüm ve programlara göre dağılımına Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Grubuna İlişkin Okunan Bölüm ve Program Bilgileri

Okunan Bölüm	Anabilim Dalı	F	%*
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	20	6,9
Eğitim Bilimleri	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	29	10,0
Güzel Sanatlar	Resim-İş Eğitimi Müzik Eğitimi	35	12,1
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	Fen Bilgisi Eğitimi Biyoloji Eğitimi Fizik Eğitimi Kimya Eğitimi Matematik Eğitimi	41	14,1
Özel Eğitim	Zihinsel Engelliler Öğretmenliği	19	6,6
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi	Sosyal Bilgiler Eğitimi Tarih Eğitimi Coğrafya Eğitimi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Türkçe Eğitimi	57	19,7

Temel Eğitim	Okul Öncesi Eğitimi	53	18,3
	Sınıf Eğitimi		
Yabancı Diller Eğitimi	Alman Dili Eğitimi		
	Fransız Dili Eğitimi	36	12,4
	İngiliz Dili Eğitimi		
Toplam		290	100

* Yüzdeler oranlar, grupların fakülte içerisindeki yaklaşık oranını belirtmektedir. Bazı bölümlerdeki veriler bölümlerin ders programı ve araştırmacı müsaitliğine göre, hedefe en yakın olacak şekilde elde edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için iki temel araç kullanılmıştır. Bunlar; flört şiddetine ilişkin tutumları ölçmek için “Flört Şiddeti Tutum Ölçeği” (Terzioğlu vd., 2015) ve romantik ilişkilerdeki akılcı olmayan inançları ölçmek amacıyla “Romantik İlişkilerde Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği” (Sarı ve Owen, 2015) şeklindedir. Bu iki araç dışında katılımcıların bazı kişisel ve sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

Flört Şiddeti Tutum Ölçeği (FŞTÖ)

Araştırma öğrencilerin flört şiddetine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi Terzioğlu vd. (2015) tarafından üniversite öğrencileri örnekleminde geliştirilen “Flört Şiddeti Tutum Ölçeği ile yapılmıştır. 5 alt boyuttan oluşmakta ve cinsel şiddet alt boyutu için 7 madde, duygusal şiddet alt boyutu için 6 madde, genel şiddet alt boyutu için 5 madde, ekonomik şiddet alt boyutu için 5 madde ve son olarak fiziksel şiddet alt boyutu için 5 madde olmak üzere ölçekte toplamda 28 madde yer almaktadır. Flört Şiddeti Tutum Ölçeği’ne verilen yanıtlar her bir maddeye verilen toplam puanlar üzerinden değerlendirilmektedir. Ölçekte yer alan maddeler 5’li likert tipindedir ve 1) “Kesinlikle katılmıyorum” ve 5) “Tamamen katılıyorum” şeklinde tepki verilmektedir. Bu puanlamaya göre ölçekte yer alan her bir madde için alınabilecek en yüksek puan 5, en düşük puan ise 1’dir. Ölçek puan ortalamasının 5’e yaklaşması bireylerin flört şiddetine yönelik sahip olduğu tutumlarının, flört şiddetini desteklemediğini göstermektedir. Üniversite öğrencileri ile geliştirilen ölçeğin cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.91 ve alt boyutlarının cronbach alfa güvenirlik katsayıları ‘cinsel şiddet’ için 0.84, ‘duygusal şiddet’ için 0.85, ‘genel şiddet’ için 0.72, ‘ekonomik şiddet’ için 0.75, ‘fiziksel şiddet’ için 0.72 bulunmuştur. Geliştirilen 28 maddelik beş alt boyuttan oluşan ölçeğin geçerliliği “Doğrulamalı Faktör Analizi” ile incelenmiş, ölçeğin modifikasyon indeks değerleri incelenerek kavramsal olarak literatüre uygun şekilde genel şiddet, fiziksel şiddet, duygusal şiddet, ekonomik ve cinsel şiddet türleri ile ilişkili olabilecek maddeler bu alt boyutlar altında değerlendirilmiştir (Terzioğlu vd., 2015).

Romantik İlişkilerde Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği (RAINÖ):

Sarı ve Owen’in (2015) geliştirmiş olduğu Romantik İlişkilerde Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği (RAINÖ), üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerinde yer alan akılcı olmayan inançları ölçmeyi amaçlamaktadır. Aşırı Beklentiler, Zihin Okuma, Sosyal Zaman Kullanımı, Fiziksel Yakınlık, Farklı Düşünmek ve Cinsiyet Farklılıkları olmak üzere toplam 6 boyuttan oluşan ölçekte 30 madde bulunmaktadır. Katılımcılar, 1) “Hiç katılmıyorum” ve 5) “Tamamen katılıyorum” seçeneklerinden kendilerine uygun olan seçeneği işaretlemektedir. Ölçeğin 1 ve 22. maddeleri tersten puanlanmaktadır. Ölçekten alınan puanın yüksek olması, bireylerin romantik ilişkileri ile ilgili sahip oldukları akılcı olmayan inançlarının arttığı anlamına gelmektedir. Geliştirilme aşamasında katılımcı grubun üniversite

öğrencileri tarafından oluşturulduğu bu ölçeğin güvenilirliğini belirlemeye dönük yapılan analizler sonucunda iç tutarlılık değerinin .84, test-tekrar test güvenilirlik katsayısının .85 olduğu görülmüştür. Ölçeğin alt boyutları için hesaplanan iç tutarlılık katsayı değerlerinin .53 ile .81 arasında değiştiği saptanmıştır (Sarı ve Owen, 2015). Bu araştırma kapsamında elde edilen güvenilirlik katsayısı ölçeğin tümü için .83 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına göre değerlendirme yapıldığında Cronbach alfa değeri Aşırı Beklentiler için .80, Sosyal Zaman Kullanımı için .76, Zihin Okuma için .81, Farklı Düşünmek için .74, Fiziksel Yakınlık için .50 ve Cinsiyet Farklılıkları için .56 olarak saptanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında veriler bir devlet üniversitesinde sınıf ortamlarında toplanmış ve yalnızca araştırmaya gönüllü öğrencilerin katılımı sağlanmıştır. Öğrencilere uygulamadan önce araştırmanın amacı açıklanarak ölçekler ve ölçeklerin nasıl yanıtlanacağı hakkında bilgiler verilmiştir. Bununla birlikte elde edilen verilerin sadece araştırma kapsamında kullanılacağı, toplu değerlendirileceği ve elde edilen bilgilerin gizli tutulacağı öğrencilere açıklanmıştır. Daha sonra veri toplama araçları öğrencilere verilerek uygulamaya geçilmiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının flört şiddetine yönelik tutumlarının incelenmesinde betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Araştırmanın amaçlarından biri, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre flört şiddeti tutumları arasındaki farkın anlamlılığının test edilmesidir. Araştırmada yer alan değişkenlerin normallik varsayımı p-p plot grafiği, çarpıklık (Skewness) basıklık (Kurtosis) katsayıları incelenmiştir. Normallik testleri içerisinde Kolmogorov-Smirnov değerleri incelenmiştir. Yapılan normallik testleri doğrultusunda dağılımın normal dağılımı yordama konusunda, yapılan normallik testlerine göre erkek dağılımının ($K-S(477)=0,145, p < 0,05$) ve kadın dağılımının ($K-S(213)=0,148, p < 0,05$) normal dağılımı yakınsamadığı görülmüş ve varyansların homojenliği incelendiğinde varyansların homojen olarak dağılmadığı görülmüştür. ($F(17) 0,145, p < 0,05$). Yapılan analizler sonucunda varyansların homojenliği varsayımı ile elde edilen verilerin normallik varsayımları karşılanmadığından ve iki ilişkisiz gruptan elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlandığından Mann Whitney-U testi kullanılmıştır.

Araştırmanın bir diğer amacı öğretmen adaylarının ebeveynlerinin birliktelik durumlarına göre, öğretmen adaylarının flört şiddeti tutumlarındaki değişimi incelemektir. Araştırmada yer alan değişkenlerin normallik varsayımı p-p plot grafiği, çarpıklık (Skewness) basıklık (Kurtosis) katsayıları incelenmiştir. Normallik testleri içerisinde Kolmogorov-Smirnov değerleri incelenmiştir. Yapılan normallik testleri doğrultusunda dağılımın normal dağılımı yordama konusunda, yapılan normallik testlerine göre ebeveynleri ayrı ($K-S(49)=0,275, p < 0,05$) ve ebeveynleri birlikte ($K-S(241)=0,120, p < 0,05$) dağılımlarının normal dağılımı yakınsamadığı ve varyansların homojen olarak dağıldığı görülmüştür ($F(1)=1,907, p > 0,05$). Yapılan analizler sonucunda varyansların homojenliği varsayımı karşılanmasına rağmen elde edilen verilerin normallik varsayımları karşılanmadığından ve iki ilişkisiz gruptan elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi (Büyüköztürk, 2004) amaçlandığından Mann Whitney-U testi kullanılmıştır.

Yürütülen bu araştırmada, araştırmanın amaçlarından biri de öğretmen adaylarının flört şiddeti tutumlarının, bireylerin flört deneyimi durumlarına göre ne şekilde değiştiğinin test edilmesidir. Araştırmada yer alan değişkenlerin normallik varsayımı p-p plot grafiği, çarpıklık (Skewness) basıklık (Kurtosis) katsayıları incelenmiştir. Normallik testleri içerisinde Kolmogorov-Smirnov değerleri incelenmiştir. Yapılan normallik testleri doğrultusunda dağılımın normal dağılımı yordama konusunda ilişki deneyimi değişkeni için sonuçlar incelendiğinde geçmişte veya şuan ilişki deneyimi olanların

dağılımının (K-S(207)=0,152, $p<0,05$) ve geçmişte veya şuan ilişki deneyimi olmayanların dağılımının (K-S(83)=0,186, $p<0,05$) normalliği sağlanmamıştır diğer bir deyişle normal dağılımı yakınsamamıştır. Flört şiddeti tutumlarının ilişki deneyimi değişkenine göre varyansların homojenliği Levene's testi doğrultusunda incelendiğinde varyansların homojenliğinin sağlandığı görülmüştür ($F(1) = 1,725$, $p>0,05$). Yapılan analizler sonucunda varyansların homojenliği varsayımı karışılmasına rağmen elde edilen verilerin normallik varsayımları karşılanmadığından ve iki ilişkisiz gruptan elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlandığından Mann Whitney-U testi kullanılmıştır.

Araştırmanın bir diğer amacı olan öğretmen adaylarının flört şiddeti tutumlarının flört deneyimi süresine göre arasındaki farkın anlamlılığı test edilmesi amaçlandığından ANOVA kullanılması amaçlanmıştır. Araştırmada yer alan değişkenlerin normallik varsayımı p-p plot grafiği, çarpıklık (Skewness) basıklık (Kurtosis) katsayıları incelenmiştir. Normallik testleri içerisinde Kolmogorov-Smirnov değerleri incelenmiştir. Yapılan normallik testleri doğrultusunda dağılımın normal dağılımı yordama konusunda flört süresi değişkeni için sonuçlar incelendiğinde flört süresi alt değişkenlerinden 0-1 yıl ilişkisi olanların dağılımı (K-S(43)=0,166, $p<0,05$) , 1-4 yıl ilişkisi olanların dağılımı (K-S(127)=0,152, $p<0,05$) normalliği sağlamamıştır diğer bir deyişle normal dağılımı yakınsamamıştır. İlişki süresi alt değişkenlerinden 4-7 yıl ilişkisi olanların dağılımı (K-S(29)=0,110, $p>0,05$) , +7 yıl ilişkisi olanların dağılımı (K-S(10)=0,196, $p>0,05$) normalliği sağlamamıştır. Flört şiddeti tutumlarının flört süresi değişkenine göre varyansların homojenliği Levene's testi doğrultusunda incelendiğinde varyansların homojenliğinin sağlandığı görülmüştür ($F(4)= 1,279$, $p>0,05$). Elde edilen verilerin normallik varsayımları karşılanmadığından tek yönlü varyans analizinin (ANOVA) yerine non parametrik olan Kruskal Wallis kullanılmıştır.

Yürütülen bu araştırmanın son amacı doğrultusunda ise öğretmen adaylarının flört şiddeti tutumları ile romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançları arasındaki ilişkinin anlamlılığının test edilmesi amaçlandığı için Pearson Momentler Çarpımı Katsayısı kullanılması planlanmıştır. Bu doğrultuda korelasyon yönteminin varsayımları incelenmiştir. Araştırmada kullanılan ölçekler en az eşit aralık düzeyindedir. Araştırmada yer alan değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusallığı saçılma grafiği (Scatter Plot) ile incelenmiş ve ilişkinin doğrusallığı tam olarak yansıtmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin normallik varsayımı p-p plot, çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayıları ve normallik testleri içerisinde Kolmogorov-Smirnov ile incelenmiştir. Elde edilen verilerin incelendiğinde romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlar ölçeğinden alınan toplam puanlar normal dağılım göstermesine (K-S(290)=0,04, $p>0,05$) rağmen flört şiddeti tutumları ölçeğinden alınan puanlar normal dağılım göstermediği için (K-S(290)=0,14, $p<0,05$) aralarındaki ilişkinin incelenmesi için non-parametrik bir yöntem olan Spearman's Brown Korelasyon katsayısı sonuçlarına bakılmıştır.

Bulgular

Bu çalışmaya 231 (%73,4) kadın, 77 (%26,6) erkek; daha önce romantik ilişki deneyimi olan 207 (%71,4) ve daha önce romantik ilişki deneyimi olmayan 83 (%28,6); ebeveynleri çeşitli nedenlerden ayrı olan 49 (%16,9), ve birlikte olan 241 (%83,1) kişi katılmıştır (Tablo 2).

Tablo 2. Araştırma Grubuna İlişkin Betimsel Bilgilerin Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Değişken		F	%
Cinsiyet	Erkek	77	26,6
	Kadın	213	73,4
Romantik İlişki Deneyimi	Evet	207	71,4
	Hayır	83	28,6
Romantik İlişki Deneyimi	0-1 Sene	43	14,8
	1-4 Sene	127	43,8
	4-7 Sene	29	10
	7 Sene ve Üzeri	10	3,4
Ebeveyn Birliktelik Durumu	Ayrı (Boşanmış, evli, ama ayrı yaşıyor, vefat durumu vd. durumlar)	49	16,9
	Hayır (Evli, evli değil ama birlikte, dini nikahlı ve birlikte vd. durumlar)	241	83,1

Araştırmada elde edilen bulgular; aşağıda yer alan alt başlıklar ile açıklanmıştır.

Öğretmen Adaylarının Flört Şiddeti Konusunda Tutumlarının İncelenmesi

Öğretmen adaylarının flört şiddeti tutum ölçeğinden aldığı puanlara ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Flört Şiddeti Tutumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	N	Minimum	Maksimum	X	Ss
Flört Şiddeti Tutum Ölçeği	290	74,00	140,00	127,86	10,6

Öğretmen adaylarının flört şiddetine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 127,86 olarak bulunmuştur. Bu ölçekten alınabilecek maksimum puan 140, minimum değer ise 28 iken araştırmaya katılan öğrenciler en düşük 74, en yüksek 140 puan almışlardır. Ölçek ortalaması ise 5 üzerinden 4,57'dir.

Öğretmen Adaylarının Flört Şiddeti Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Bireylerin çeşitli kişisel değişkenleri ile flört şiddeti tutum ölçeğinden aldıkları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık aranmıştır.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Flört Şiddeti Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Değişken		N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamı	U	p
Cinsiyet	Erkek	77	108,19	8330,50	5327,50	0,000
	Kadın	213	158,99	33864,50		
Ebeveyn Birliktelik	Ayrı	77	174,49	8549,00	4485,00	0,000
	Birlikte	213	139,61	33646,50		
Romantik İlişki Deneyimi	Evet	207	142,15	29443,00	7915,00	.295
	Hayır	83	153,64	12752,00		

Bu araştırmada bireylerin cinsiyete göre flört şiddeti tutumları konusunda, kadın öğrencilerin sıra ortalamasının (158,99), erkek öğrencilerin sıra ortalamasına (108,19) göre FŞTÖ'den aldıkları puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Gözlenen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır (U=5327,50, p<0.05) ve erkek öğrencilere göre kadın öğrencilerin flört içerisinde şiddeti destekleyici yönde tutumlarının daha az olduğu ya da olmadığı anlamına gelmektedir. Bireylerin cinsiyetine göre flört şiddeti tutumları ölçeğinin alt ölçekleri incelendiğinde, genel şiddet alt boyutundan alınan puanlar istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaz iken (p>0.05); fiziksel şiddet (U=6711,00, p<0.05), duygusal şiddet (U=6667,50, p<0.05), ekonomik şiddet (U=5771,00, p<0.05) ve cinsel şiddet (U=6807,50, p<0.05) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda, öğretmen adaylarının ebeveynlerinin birliktelik durumlarına göre flört şiddeti tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık aranmıştır. Bireylerin ebeveynlerinin birliktelik durumlarına göre flört şiddeti tutumları konusunda, ebeveynleri ayrı öğrencilerin sıra ortalamasının (174,49), ebeveynleri birlikte olan öğrencilerin sıra ortalamasına göre (139,61) FŞTÖ'den aldıkları puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Gözlenen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır ve ebeveynleri ayrı olanların lehinedir (U=4485,00, p<0.05). Başka bir ifadeyle ebeveynleri ayrı öğrencilerin flört şiddetine yönelik tutumlarının, diğerlerine göre daha yüksek düzeyde flört şiddetini destekleyici yönde olmadığı anlamına gelmektedir (Tablo 4).

Bireylerin ebeveynlerinin birliktelik durumuna göre flört şiddeti tutumları ölçeğinin alt ölçekleri incelendiğinde, genel şiddet, fiziksel şiddet, duygusal şiddet, cinsel şiddet alt boyutundan alınan puanlar istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaz iken (P>0.05); ekonomik şiddet (U=4471,00, p<0.05) boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık, sıra ortalamaları dikkate alındığında ailesi ayrı olan öğrencilerin lehinedir. Başka bir ifadeyle ailesi ayrı olan öğrencilerin flört şiddetinin ekonomik alt boyutuna yönelik tutumlarının, ebeveynleri birlikte olanlara göre flört şiddetini destekleyici yönde olmadığı anlamına gelmektedir.

Yürütülen bu araştırmada, araştırmanın amaçlarına bağlı olarak öğretmen adaylarının flört ilişki deneyimlerine göre flört şiddeti tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık aranmıştır. Tablo 4'te görüldüğü üzere flört şiddeti tutumlarının ilişki deneyimi değişkenine göre flört şiddeti tutumlarının puanları Mann Whitney-U Testi sonuçlarına göre incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarından ilişki deneyimi olanların flört şiddeti puanlarının sıra ortalamasının (142,15), ilişki deneyimi olmayanların flört şiddeti sıra ortalama puanlarına (153,64) göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bu farklılığın anlamlılığı test edildiğinde, bu hesaplamaların anlamlı olmadığı görülmüştür (U=7915,00, p>0.05) (Tablo 4).

Bireylerin daha önce ya da devam eden flört ilişki deneyimi olup olmamasına göre flört şiddeti tutumları ölçeğinin alt ölçekleri incelendiğinde, genel şiddet, fiziksel şiddet, duygusal şiddet, ekonomik şiddet cinsel şiddet alt boyutundan alınan puanlar istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır ($p>0.05$).

Bu araştırmanın amaçları kapsamında, öğretmen adaylarının flört deneyimi süresine göre flört şiddeti tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık aranmıştır. Buna göre bulgular Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Flört Şiddeti Konusunda Tutumlarının Flört Deneyimi Süresine Göre İncelenmesi

Romantik İlişki Süresi	N	Sıra Ortalamaları	Sd	χ^2	P
0-1	43	112,28	3	3,99	,262
1-4	127	103,63			
4-7	29	111,53			
+7	29	72,10			

Tablo 5'te görüldüğü gibi Flört Şiddeti Tutumları İlişki Süresi değişkenine göre Kruskal Wallis analizi ile incelenmiştir. Son sınıf öğretmen adaylarının flört şiddeti tutum puanlarının, ilişki sürelerine göre sıra ortalamalarına bakıldığında 0-1 yıl ilişkisi olanların aldığı puanların sıra ortalamaları (112,28), 1-4 yıl ilişkisi, 4-7 yıl ilişkisi olanların, ve +7 yıl ilişkisi olanların aldığı puanların sıra ortalamalarına göre daha yüksektir ancak bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($\chi^2(3) = 3.99$, $p>0.05$).

İlişki deneyimi olup, en uzun ilişki süresine göre kategorize edilen bireylerin, flört şiddeti tutumlarının flört süresine göre flört şiddeti tutumları ölçeğinin alt ölçekleri incelendiğinde, genel şiddet, fiziksel şiddet, duygusal şiddet, ekonomik şiddet alt boyutundan alınan puanlar ilişkinin süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaz iken ($P>0.05$); cinsel şiddet boyutundan alınan puanların istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür ($\chi^2(3) = 8.906$, $p<0.05$). Gözlenen bu farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını bulmak için Mann Whitney-U Testi yapılmış ve farkın ilişki deneyim süresi 4-7 yıl arasında olanlar ile 7 yıl ve üzeri olanlar arasından kaynaklandığı ve bunun 7 yıl ve üzeri olan katılımcıların lehine olduğu bulunmuştur ($U=64,50$, $p<0.05$).

Öğretmen Adaylarının Flört Şiddeti Konusunda Tutumları İle Romantik İlişkilerde Akılcı Olmayan Düşünceler Düzeylerine Göre İncelenmesi

Bu çalışmada öğretmen adaylarının flört şiddeti tutum puanları ile romantik ilişkilerde akılcı olmayan düşünceleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık aranmıştır. Tablo 6'da Spearman korelasyon testi sonuçları incelendiğinde flört şiddeti tutumları ile romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlar arasında negatif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-0.32$, $p<0.05$), korelasyon katsayısının 0.30-0.70 arasında olduğu için orta düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Flört Şiddeti Konusunda Tutumları İle Romantik İlişkilerde Akılcı Olmayan Düşünceler Düzeylerine Göre İncelenmesi

Değişkenler	Spearman Sıra Farkları	Romantik İlişkilerde Akılcı Olmayan İnançlar Puanları
Flört Şiddeti Tutumları Puanları	Korelasyon Katsayısı	-0,318**
	P	0,00

Determinasyon katsayısı ($R^2=0.10$) dikkate alındığında, flört şiddeti tutumları puanlarındaki toplam varyansın %10'unun romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlar puanlarından kaynaklandığı görülmüştür. Teorik olarak bunun tersi de söylenebilir, yani romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlar puanlarındaki değişimin %10'unun flört şiddeti tutumları puanlarından açıklanmaktadır. Geri kalan %90'lık kısmın ise Büyüköztürk (2004) ve Kalaycı (2015)'nin da ifade ettikleri gibi bilinmeyen başka değişkenlerden kaynaklanmış olabileceği kabul edilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Flört şiddeti, tüm şiddet türleri gibi bireye çeşitli şekillerde zararları olabilen, kişiyi sosyal, duygusal ilişkilerinde ya da kişisel olarak etkileyebilen bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin flört şiddeti tutumlarının romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlar ile ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan yurtiçi taramalarda öğretmen adaylarının flört şiddeti tutumları inceleyen araştırmalara ihtiyaç duyulduğu kanısına varılmıştır. Bu çalışmada ölçek ortalamasının 5'e yaklaşması bireylerin flört şiddetine yönelik sahip olduğu tutumların, flört şiddetini desteklemediğini göstermektedir. Yürütülen bu çalışmadaki ortalama 4,57 bulgulanmıştır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının flört şiddetine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlara göre bireylerin flört şiddetine yönelik sahip olduğu tutumlarının, flört şiddetini desteklemediği yönünde olduğu söylenebilir. Bu sonuçla ilişkili olarak, Yumuşak (2013) yaptığı çalışmada, flört şiddetine yönelik tutumları fakülteler bazında incelemiş ve Eğitim Fakültesi ve Tıp Fakültesi öğrencilerinin flört şiddetine yönelik kabul tutumları diğer fakültele göre anlamlı derecede düşük çıkmıştır. Kaya-Sakarya (2013) üniversite öğrencilerinin flört ilişkilerinde şiddeti kabul düzeylerini fakülte bazında incelediği araştırmasında, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin, diğer fakültele kıyasla şiddeti kabul etme düzeylerinin daha düşük olduğunu gözlemlemiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının flört şiddetine yönelik tutumlarının şiddeti desteklememesi yönünde yüksek olması, Eğitim Fakültelerinde verilen mesleki derslerin insani değerlere yönelik olması, pedagojik alt yapı kazanmaları, temelde çalışılan konunun insan olması gibi sebeplerden kaynaklanabileceğine ve mesleki hayatlarında bu tür problemlere yönelik hassasiyetinin yüksek olabileceğine dair fikir verebilir.

Bireylerin FŞTÖ'den aldıkları puanları, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, kadın öğrencilerin ortalamasının, erkek öğrencilerin ortalamasına göre istatistiksel olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre flört içerisinde şiddeti destekleyici yönde tutumlarının daha düşük olduğu anlamına gelmektedir. Ayrıca flört şiddeti tutumları ile diğer alt boyutlar düzeyinde de kadınların lehine anlamlı bir fark görülmektedir. İlgili alanyazın tarandığında benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar, flört şiddeti tutum ve davranışlarında cinsiyetin fark yaratan, önemli bir değişken olduğunu, bu farkın kadınların lehine olduğunu, kadınların flört ilişkisinde şiddeti erkeklere göre daha az desteklediğini (Cinal, 2018; Gündoğdu vd., 2018; İftar, 2016; Yumuşak, 2013) ve erkek öğrencilerin şiddete yönelik tutumların şiddet davranışlarını kadınlara göre daha kabul edici bir tarzda olduğunu göstermiştir (Anderson, vd., 2011 ; Kaya-Sakarya, 2013; Karabacak, Kodan-Çetinkaya, 2015). Ayrıca kadınların flörtte şiddete yönelik farkındalığının erkeklerden daha yüksek olduğunu gösteren çalışmalar vardır (Karatay, M., Karatay, G., Gürarlan-Baş ve Baş, 2017). Yapılan araştırmalarda cinsiyetin önemli bir değişken olması ve sonuçların genelinde kadınların lehine oluşu, erkeklerin flört ilişkisi içerisinde şiddete daha meyilli olduğunu işaret etmektedir. Bu sonuç, çeşitli toplumsal cinsiyet rolleri ve kabulleri, toplumsal cinsiyet eşitsizliğine dayalı şiddet ilişkileri, cinsiyetler arasında şiddeti kabul edici davranışları yordayan etmenler, öfke kontrolü gibi konular bağlamında farklı çalışmalar ile irdelenebilir.

FŞTÖ'nin alt boyutları incelendiğinde kadınların, erkeklere göre flört şiddetinin fiziksel, duygusal, ekonomik ve cinsel şiddet alt boyutlarına yönelik tutumlarının, istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde flört şiddetini destekleyici yönde olmadığı anlamına gelmektedir. Yıldırım'ın (2016), yetişkinlerle yaptığı araştırmasında da benzer olarak FŞTÖ'nün alt boyutları olan genel şiddet, fiziksel şiddet, duygusal şiddet, ekonomik şiddet ve cinsel şiddet kapsamında kadın öğrencilerin puan ortancasının erkek öğrencilerden anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu bulgulamıştır. Bunun yanında Yumuşak (2013) yaptığı çalışmada erkeklerin, erkeğin flörtte uyguladığı psikolojik şiddete, erkeğin flörtte uyguladığı fiziksel şiddete ve kadının flörtte uyguladığı fiziksel şiddete yönelik tutumlarının kadınların tutum puan ortalamalarından daha yüksek olduğunu bulmuştur. Tüm bu bulgular ortak bir bağlamda değerlendirildiğinde, yapılan bu çalışmayı destekler nitelikte olup, erkeğin flört ilişkisi içerisinde şiddete yönelik tutumlarının kadınlara göre, şiddeti daha fazla destekleyici olduğu yönünde fikir vermektedir. Bu bulgu toplumun, erkeklerin ataerkil kültür içerisinde eril şiddeti daha kabul edici tutumunun göstergesi olabilir. Ayrıca kadınların bu durumu desteklemediği yönündeki tutumlarının flört şiddetine yönelik farkındalıklarının yüksek olduğunu da düşündürmektedir. Bunlara ek olarak üniversite öğrencisi kadınların partnerleri tarafından maruz bırakıldıkları şiddeti araştıran Alan-Dikmen, Özaydın, Dereli-Yılmaz (2018), kadın öğrencilerin %88'inin duygusal, %22,2'sinin sözel, %21,4'ünün ekonomik, %16,4'ünün fiziksel, %7,2'sinin ise cinsel şiddete maruz bırakıldığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Demir ve arkadaşları (2014) duygusal şiddetin, flört ilişkisinde sıkça rastlanan bir şiddet türü olduğunu bulgulamaktadır. Yurtdışı alanyazında incelendiğinde de yurtiçi alanyazına benzer şekilde kadınların flört şiddetine daha çok maruz bırakıldıklarına dair birçok farklı çalışma bulunmaktadır (Hébert vd., 2019; Stonard, 2021; Wincentak, Connolly ve Card, 2017). Bu durum, yukarıda bahsedilen araştırmalar ve bu çalışmanın bulguları ile ortak değerlendirildiğinde kadınların flört şiddetine maruz bırakılma konusunda riskli bir konumda olabileceğini işaret etmektedir. Flört şiddetine dair riskin varlığının gündeme getirilmesi, kısa ve uzun vadede bireyin hayatında yaratabileceği olumsuz etkilerine dair farkındalığının gelişmesi önemlidir (Sünetçi vd., 2016).

Araştırmaya katılan öğrencilerin FŞTÖ'den aldıkları puanlar, ebeveynlerinin çeşitli şekillerde ayrı veya birlikte olma değişkenine göre farklılaşma durumu incelenmiş ve ebeveynleri ayrı olanların, ebeveynleri birlikte olanlara göre flört şiddetine yönelik tutumlarının, istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Buna göre, ebeveynleri ayrı olanların flört şiddetini destekleyici yönde olmayan ifadeleri daha çok desteklediği görülmektedir. Flört şiddeti tutumlarının alt boyutları değerlendirildiğinde ebeveynleri ayrı olanların, birlikte olanlara göre ekonomik şiddet alt boyutunda daha yüksek şiddeti desteklemeyecek yönde tutumlara sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgular ailesi ayrı olanların flört şiddeti konusunda daha hassas olduğunu, flört şiddetinin boyutlarını tanıma konusunda daha başarılı olduklarını düşündürmektedir. Uluocak, Gökulu ve Bilir (2014) tarafından yapılan çalışmada, eş şiddeti ile medeni durum arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre evli kadınların, bekar ya da boşanmış kadınlara göre daha fazla oranda eş şiddetine maruz bırakıldığı bulgulanmıştır. Bu bulgulardan farklı şekilde İftar (2016), üniversite öğrencileri arasında, parçalanmış ailesi olanların şiddet tutum puanları ve şiddet davranışlarını diğerlerine göre anlamlı şekilde daha yüksek bulmuştur. Bu sonuçlar, bu alanda daha detaylı araştırma ihtiyacı duyulduğu ve alanyazın tarafından desteklenmesi gerektiği izlenimini vermekte ve kişilerin ebeveyn durumlarına göre flört şiddetine yönelik tutumlarına dair net bir görüş vermemektedir.

Bu çalışmada bireylerin daha önce ya da devam eden flört ilişkisi deneyimi olup olmamasına göre flört şiddeti tutumları, alt ölçekler ile incelenmiştir. Ölçek ve ölçeğin alt boyutları olan genel şiddet, fiziksel şiddet, duygusal şiddet, ekonomik şiddet cinsel şiddet alt boyutundan alınan puanlar, flört

ilişkisi deneyimi olmayan öğrencilerde, flört deneyimi olan öğrencilere göre tutum puanlarının daha yüksek olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır. Bu sonuçlar incelendiğinde flört ilişki deneyimi olup olmamasına göre bireylerin flört ilişkilerinde yaşanan şiddeti desteklediği veya desteklemediği yönünde bir tutuma sahip olup olmadığının yorumunu yapmanın zor olduğu söylenebilir. Bu sonucu destekler şekilde, İftar (2016) flört ilişkisi olan öğrencilerin, flört ilişkisi olmayan öğrencilere göre şiddet tutum puanlarının daha yüksek olmasına rağmen aralarında anlamlı bir fark olmadığı belirtmiştir. Bu çalışmalar farklı bilimsel araştırmalarla desteklenmeye açık olsa da bireyin flört ilişkisi deneyimi bireylerin flört şiddeti tutumları ile bağlantılı olmadığını düşündürmektedir. Bu noktada ailevi birtakım değişkenlerin de etkisi göz önüne alınabilir. Yumuşak'ın (2013) yaptığı araştırma bulguları flört ilişkisine sahip olanların, erkeğin flört ilişkisinde uyguladığı psikolojik şiddete yönelik olarak flört ilişkisine sahip olmayanlardan daha olumlu bir tutuma sahip olduğuna işaret etmektedir. Bu sonuçlarla ilişkili şekilde İftar (2016), erkek öğrencilerin ilişkilerinde şiddet davranışlarını sergilenme sıklığını, kadın öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek bulmuştur. Ayyıldız ve Taylan (2018) yaptıkları çalışmada erkeklerin, flört ilişkisi içerisinde şiddetin kabulüne yönelik tutumlarının, kadınlara göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu bulmuştur. Fakat Kaya-Sakarya (2013) ise, üniversite öğrencilerinin şiddet davranışı kabul tutumlarının, karşı cinsten arkadaşı olup olmama durumuna göre incelemiş ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Buna göre, şiddetin tezahürü ve kabulüne yönelik bir belirsizlik söz konusudur.

Öğretmen adaylarının flört şiddeti konusunda tutumları yaşadığı flört deneyimi süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık durumu incelenmiş ve deneyimlenen ilişkinin süresine göre, flört şiddetine yönelik tutumların cinsel şiddet boyutunda istatistiksel olarak farklılaştığı görülmüştür. Genel şiddet, fiziksel şiddet, duygusal şiddet, ekonomik şiddet alt boyutundan alınan puanlar ilişkinin süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaz iken; cinsel şiddet boyutundan alınan puanların istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Gözlenen bu farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını bulmak için gerekli analizler yapılmış ve farkın ilişki deneyim süresi 4-7 yıl arasında olanlar ile 7 yıl ve üzeri olanlar arasından kaynaklandığı ve bunun 7 yıl olan katılımcıların lehine olduğu bulunmuştur. Gözlenen bu farklılığa göre flört ilişki süresinin 7 seneden fazla olması flört şiddetinde cinsel şiddeti desteklemeyecek yöndeki tutumlarda olumlu değişiklik oluşturmaktadır. Bulgular bütünüyle değerlendirildiğinde ise ilişkinin süresi, flört şiddetine yönelik tutumlar konusunda kronolojik bir tahmini öngörememektedir. Fakat Cinal (2018) yaptığı çalışmada kadın katılımcıların mevcut ilişkilerindeki süre arttıkça flörtte kadının uyguladığı fiziksel şiddete yönelik olumlu tutum azalırken, erkek katılımcılarda mevcut ilişkinin süresi arttıkça erkeğin flörtte uyguladığı fiziksel şiddete yönelik olumlu tutumunun arttığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, İftar (2016) erkek katılımcıların mevcut ilişki süreleri ile erkeğin flörtte uyguladığı fiziksel şiddete yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlamıştır. Bu bulgular, ilişkinin süresi ve flört şiddetine yönelik tutumlar konusunda çeşitli çalışmalar yapılması gerekliliğini göstermektedir.

Bu çalışmada flört şiddeti tutumları ile romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlar incelenmiş ve bu iki değişkenin ilişkisi ortaya konmuştur. Araştırma bulgularına göre flört şiddeti tutumları ile romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlar arasında orta düzey, negatif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Dolayısıyla akılcı olmayan inançları az olan bireylerin, flört şiddetine karşı şiddeti desteklemeyen bir tutumu olduğu sonucuna varılabilir. Determinasyon katsayısı ($R^2=0.10$) dikkate alındığında, flört şiddeti tutumları puanlarındaki toplam varyansın %10'unun romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlar puanlarından kaynaklanmaktadır. Romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlara sahip bireylerin, flört ilişkisi içerisinde şiddeti destekleyici bir tutumda oldukları söylenebilir. Akılcı olmayan inançlar günlük yaşamı zorlaştırdığı gibi bu inançların

romantik ilişkilerdeki yansımaları da flört ilişkisini olumsuz etkilediği kanısına varılabilir. İlişkilere dair inançlar katı, mantıksız ve değişime dirençli olduğunda, çift ilişkilerinde sorunlar kaçınılmazdır (Gündoğdu vd. 2018). Flört şiddetindeki payı olan akılcı olmayan inançların çeşitli toplumsal cinsiyet normlarından ataerkil kodlardan ve çeşitli toplumsal mitlerden beslendiği düşünülebilir. İlgili alanyazın tarandığında benzer şekilde Gizir (2013) yetişkinlerin romantik ilişkilerinde akılcı olmayan inançların, önemli bir problem alanı olduğuna vurgu yapmaktadır. Gündoğdu vd. (2018) ilişkilerde gözlemlenen saldırgan ve şiddet içeren davranışların, romantik ilişkilere dair akılcı olmayan inançlar ile ilişkili olduğunu bulgularken, aynı zamanda bu inançların sosyal rol ve kabullerden de beslendiğini savunmaktadır. Buradan yola çıkarak Uluocak vd. (2014) şiddeti önlemenin ve şiddetle mücadele etmenin sadece mağdurun güçlendirilmesi ile sınırlı kalmaması, aynı zamanda eşitlikçi olmayan toplumsal cinsiyet rollerine dayalı şiddetin yeniden üretilmesine ve şiddetin meşru görülmesine olanak tanıyan yapısal faktörlerin dönüşümüne olanak tanıyacak stratejilerin de hayata geçirilmesinin, şiddetle mücadele açısından önemli bir adım olacağını savunmaktadır.

Şiddet, bireysel, kişilerarası ve toplumsal bağlamda üzerinde çalışılması gereken, ciddi bir tema olup bu araştırmada şiddetin kişilerarası boyutu kapsamında olan flört ilişkilerindeki şiddet ve şiddete yönelik tutumlar, çeşitli değişkenler ile incelenmiştir. Fakat her çalışmanın olduğu gibi bu çalışmanın da bazı sınırlılıkları vardır. Bu araştırmada elde edilen veriler İstanbul'da bulunan bir devlet üniversitesi ile sınırlıdır. Araştırma sürecinde veriler öz-bildirim ölçeklerine dayalı olarak toplanmıştır ve katılımcının beyanlarına dayalıdır. Araştırmanın bulguları katılımcıların ölçeklere verdikleri samimi cevaplar ile sınırlıdır. Bu araştırma sonuçları göz önüne alındığında flört şiddetine yönelik tutumların incelenmesi ve bireyleri bu sorunlu davranışlara iten nedenlerin araştırılması, bu şiddet türünün doğasının anlaşılması ve gerekli önlem ve müdahalelerin geliştirilmesi için önem arz etmektedir. Özellikle cinsiyet değişkeninin rolüne yönelik kültüre duyarlı aydınlatıcı bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır.

Flört şiddeti tutumlarının belirli değişkenler ve romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlara göre incelenmesi konulu bu araştırmanın bulgularına göre,

- Flört şiddetine yönelik olarak, üniversitelerde farkındalık çalışmalarının yapılması ve çeşitli şiddet türlerinin tanıtıldığı atölye ya da psikoeğitim gruplarının oluşturulması ve sürdürülmesi,
- Flört şiddetinin beslendiği toplumsal norm ve inançları ortaya çıkaran etnografik ya da fenomenolojik nitel araştırmaların yapılması,
- Flört şiddeti tutumlarının bireylerin aile içi ilişkileri bağlamında detaylı incelenmesi,
- Eğitimcilerin flört şiddeti konusunda bilinç ve farkındalık düzeylerini arttırıcı hizmet içi eğitimlere yönlendirilmesi,
- Üniversite bünyelerinde başta kişilerarası şiddet olmak üzere, şiddete yönelik farkındalığı arttıran, şiddetin ortaya çıkması riskine yönelik önleyici çalışmalar yapan ve şiddetle mücadele mekanizmaları kuran birimlerin kurulması,
- Adölesan ve genç gruba hitap eden ulusal eğitim müfredatlarına şiddetsiz iletişim kurma, şiddet türleri ve şiddet döngüsünü tanımaya yönelik kazanımların eklenmesi, önerilmektedir.

Kaynaklar

Alan-Dikmen, H., Özaydın, T., ve Yılmaz, S. D. (2018). Üniversitedeki kadın öğrencilerde yaşanan flört şiddeti ile anksiyete ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki. *ACU Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(2), 170-176.

- Anderson, J. R., Chen, W. C., Johnson, M. D., Lyon, S. E., Lee, C. Y. S., Zheng, F. ve Peterson, F. R. (2011). Attitudes toward dating violence among college students in mainland China: An exploratory study. *Violence and Victims*, 26(5), 631-647.
- Aslan-Dölen, Z. (2014). *Üniversite öğrencilerinin yakın ilişkilerde bağlanım: romantik ilişkilerle ilgili akılcı olmayan inançlar ve cinsiyet rolleri*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Aslan, D., Vefikuluçay, D., Zeyneloğlu, S., Erdost, T. ve Temel, F. (2008). *Ankara'da iki hemşirelik yüksekokulu'nun birinci ve dördüncü sınıflarında okuyan öğrencilerinin flört şiddetine maruz kalma, flört ilişkilerinde şiddet uygulama durumlarının ve bu konudaki görüşlerinin saptanması araştırması*, Teknik Rapor, Ankara.
- Ayyıldız, A. B. ve Taylan, H. H. (2018). Üniversite öğrencilerinde flört şiddeti tutumları: Sakarya üniversitesi örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(86), 413-427.
- Baldan A., G. ve Akış, N. (2017). Flört şiddeti. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 43(1), 41-44. <http://Dergipark.Gov.Tr/Download/Article-File/421448> sayfasından erişilmiştir.
- Beştav, G. (2007). *Romantik ilişki doyumu ile cinsiyet, bağlanma stilleri, rasyonel olmayan inançlar ve aşka ilişkin tutumlar arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Callahan, M. R., Tolman, R. M., ve Saunders, D. G. (2003). Adolescent dating violence victimization and psychological well-being. *Journal of Adolescent Research*, 18(6), 664-681.
- Choi, E. P., Wong, J. Y. ve Fong, D. Y. (2017). Mental health and health-related quality of life of Chinese college students who were the victims of dating violence. *Quality of Life Research*, 26(4), 945-957.
- Cinal, B. (2018). *Flört şiddeti ve flört şiddetine yönelik tutumun anksiyete ve depresyon düzeyleriyle ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi, İstanbul.
- Cramer, D. (2001). Destructive disagreement belief, disagreement, negative conflict and relationship satisfaction in romantic relationships. *Genetic, Social, and, General Psychology Monographs*, 127(3), 301-317.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage.
- Çakaloz, D. K., Çoban, A., ve Irmak, A. (2020). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi öğrencilerinin flört şiddet kapsamındaki davranışlara ilişkin görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4(2), 100-106.
- Demir, M. (2010). Close relationships and happiness among emerging adults. *Journal of Happiness Studies* 11(3),293-313.
- Demir, G., Biçer, S., Şahin, F., Bulucu, G. D., Aymelek Çakıl, N. ve Cerit, B. (2014). *Bir üniversitenin birinci ve dördüncü sınıflarında okuyan öğrencilerin flört şiddetine maruz kalma durumları ve flört şiddeti konusunda verilen eğitimin bilgi düzeylerine etkisi*. 17. Ulusal Halk Sağlığı Kongresi Kitapçığı.

- Fidan, F. ve Yeşil, Y. (2018) Nedenleri ve sonuçları itibariyle flört şiddeti. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 04(01), 16-24. http://ibaness.org/bnejss/2018_04_01/03_Fidan_and_Yesil_1.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Garthe, R. C., Sullivan, T. N., ve Behrhorst, K. L. (2021). A latent class analysis of early adolescent peer and dating violence: Associations with symptoms of depression and anxiety. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(5-6), 2031-2049.
- Gizir, C. A. (2013) İlişki İnançları Ölçeği'nin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 37-45.
- Gündoğdu, R., Yavuzer, Y. ve Karataş, Z. (2018). Irrational beliefs in romantic relationships as the predictor of aggression in emerging adulthood. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3).
- Hébert, M., Daspe, M. È., Lapierre, A., Godbout, N., Blais, M., Fernet, M., ve Lavoie, F. (2019). A meta-analysis of risk and protective factors for dating violence victimization: The role of family and peer interpersonal context. *Trauma, Violence, & Abuse*, 20(4), 574-590.
- Holt, M. K. ve Espelage, D. L. (2005). Social support as a moderator between dating violence victimization and depression/anxiety among African American and Caucasian adolescents. *School Psychology Review*, 34(3), 309-328.
- İftar, M (2016). *Üniversite öğrencilerinin flört şiddetine yönelik tutum ve davranışları*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Kalaycı, Ş. (2015). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil.
- Karabacak, A. ve Çetinkaya, S. K. (2015). Üniversite öğrencilerinin şiddet kabul düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 13-21.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. Basım). Ankara: Nobel Akademi.
- Karatay, M., Karatay, G., Gürarlan-Baş, N. ve Baş, K. (2017). Üniversite öğrencilerinin flört şiddetine ilişkin tutum ve davranışları. *STED/Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 27(1), 62-71.
- Kepir-Savoly, D., Ulaş, Ö. ve Demirtaş-Zorbaz, S. (2014) Üniversite öğrencilerinin çiftler arası şiddeti kabul düzeylerini etkileyen etmenler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5 (42), 173-183.
- Leaman, S. ve Gee, B. C. (2008). Abusive romantic relationships among adolescent and young adult mothers. *Journal of Family Violence*, 23(6), 519–528, <https://doi.org/10.1007/S10896-008-9179-2>.
- Lewis, S. F. ve Fremouw, W. (2001). Dating violence: A critical review of the literature. *Clinical Psychology Review*, 21(1), 105-127.
- Martins, C., Gouveia, A., Chaves, M., Lourenço, R., Marques, S. ve Santos, T. (2014). Dating violence and nursing student well-being. *Atención Primaria*, 46(1), 129-134.
- Mihçioğur, S. ve Okur, A. (2015). Flört şiddeti- "şiddetli sevgi". *Sağlık ve Toplum*, 25(2), 9-15.
- Murray, C. E., Wester, K. L., ve Paladino, D. A. (2008). Dating violence and self-injury among undergraduate college students: Attitudes and experiences. *Journal of College Counseling*, 11(1), 42-57.

- Özdere, M. (2017). *Öğretmenlere yönelik okul şiddeti*. İstanbul: Cinius.
- Özdere, M. ve Kürtül, N. (2018). Flört şiddeti eğitiminin, üniversite öğrencilerinin flört şiddetine ilişkin tutumlarına etkisi. *Social Science Development Journal*, 3(9), 123-136.
- Perangin-Angin, S., Wijono, S., ve Hunga, A. (2021). Applying cognitive-behavioral therapy to help survivors of dating violence: A pilot study. *Jurnal Psikologi*, 48(1), 41-61.
- Sakarya-Kaya, A. (2013). *Üniversitede öğrenim gören gençlerde flörtte şiddet*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Saraç, A. (2013). *Üniversite öğrencilerinin romantik ilişki doyumunu yordamada akılcı olmayan inançlar ve evlilik öncesi ilişki algılarının rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sarı, T. ve Korkut Owen, F. (2015). Romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlar ölçeği'nin geliştirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12 (1), 255-273.
- Shen, A. C. T., Chiu, M. Y. L. ve Gao, J. (2012). Predictors of dating violence among Chinese adolescents: The role of gender-role beliefs and justification of violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 27(6), 1066-1089.
- Stonard, K. E. (2021). The prevalence and overlap of technology-assisted and offline adolescent dating violence. *Current Psychology*, 40(3), 1056-1070.
- Sünetçi, B., Ayfer, S., Gümüştepe, B., Enginkaya, B., Yıldızdoğan, Ç., ve Yalçın, M. (2016). Üniversite öğrencilerinin flört şiddeti algıları üzerine bir araştırma. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 16(1), 56-83.
- Terzioğlu, F., Gönenç, İ. M., Özdemir, F., Güvenç, G., Kök, G., Yılmaz Sezer, N. ve Demirtaş Hiçyılmaz, B. (2016). Flört şiddeti tutum ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 19(4), 225-232. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/275548> sayfasından erişilmiştir.
- Temple, J. R., ve Freeman Jr, D. H. (2011). Dating violence and substance use among ethnically diverse adolescents. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(4), 701-718.
- Toplu, E., ve Sümer, Z. (2011). *Flört ilişkisinde şiddetin yaygınlığı ve türleri*. National Conference on Guidance and Psychological Counseling, (3- 05 Ekim 2011), İzmir, Türkiye. <https://hdl.handle.net/11511/84269> sayfasından erişilmiştir.
- Uluocak, Ş., Gökulu, G. ve Bilir, O. (2014). Kadına yönelik şiddetin önlenmesinde stratejik bir başlangıç noktası: partner şiddeti. *International Journal of Human Science*. 11(2), 362-387.
- Weingarten, C., Wu, A., Gates, K., Carreño, P., ve Baker, C. (2018). The association between electronic and in-person dating violence victimization, anxiety, and depression among college students in Hawai'i. *Partner Abuse*, 9(4), 313-334.
- Wincentak, K., Connolly, J. ve Card, N. (2017). Teen dating violence: A meta-analytic review of prevalence rates. *Psychology of Violence*, 7(2), 224.
- Vézina, J. ve Hébert, M. (2007), Studies and implications for prevention risk factors for victimization in romantic relationships of young women: a review of empirical, *Trauma Violence Abuse*, 8(33), 32-66. <http://doi: 10.1177/1524838006297029>.

- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay.
- Yıldırım, S. (2016). *Üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ve toplumsal cinsiyet tutumlarının flört şiddetine yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yumuşak, A. (2013). *Üniversite öğrencilerinin flört şiddetine yönelik tutumları, toplumsal cinsiyetçilik ve narsisistik kişilik özellikleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmanın yazarları araştırmanın tüm süreçlerine eşit derecede katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Yazarlar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanımız bulunmamaktadır.

Çatışma Beyanı

Yazarların bu araştırma bağlamında açıklaması gereken herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Bildirim

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırmada kullanılan ölçme araçları için gerekli izinler yazarlardan alınmıştır.

Çalışma Marmara Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’nun 05.04.2021 tarih, 20731 sayılı kararı ve 3-12 onay sayısı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 9 Sayı: 1 Sayfa Aralığı: 132-141 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.1031800

REVIEW

Open Access

DERLEME

Açık Erişim

Mektupla Öğretim Üzerine Bir İnceleme*

A Study on Teaching through Letter Correspondence

Yüksel Yıldırım

ÖZ

Dünyada mektupla öğretim uygulamasına dair ilk bilgiler 1728 yılında Boston gazetesinde yer alan Steno Dersleri başlıklı haberler olmuştur. 1833 yılında İsveç Üniversitesi kadınlara Mektupla Kompozisyon Dersleri vermiştir. İngiltere’de 1843 yılında University Correspondence College ve bazı ticari kurumlar mektupla öğretim yapmıştır. Almanya’da 1856 yılında ve Amerika’da 1873 yılında Chicago Üniversitesi’nde mektupla öğretim yapılmıştır. Osmanlı Devleti’nde ise 1902-1907 yılları arasında Ebüzziya ailesinin yapmış olduğu mektupla öğretim örneği bulunmaktadır. Baba oğul arasında bireysel teşebbüs olarak yapılan mektup ile edebiyat dersleri 6 yıl sürmüştür. Bu çalışmanın amacı Ebüzziya Tevfik Bey’in oğluna vermiş olduğu edebiyat derslerinde nasıl bir yöntem kullandığını örneklerle ortaya koymaktır. Böylece Ebüzziya Tevfik Bey ile oğlunun Konya-İstanbul arasında yazdıkları mektuplar temel kaynak olarak kullanılmıştır. Aynı zamanda yüz yüze eğitim ile mektupla öğretimin birlikte yürütüldüğü öğretimin sonuçları ve öğrencinin göstermiş olduğu performans birlikte değerlendirilmiştir.

ABSTRACT

The first piece of information about the practice of teaching through letter correspondence in the world was the news titled Shorthand Lessons in the Boston newspaper in 1728. In 1833, The University of Sweden taught women the course of Composition through Letter Correspondence. In England, University Correspondence College and some commercial institutions taught by letter in 1843. In Germany in 1856 and in the USA in 1873, The University of Chicago taught through letter correspondence. In the Ottoman Empire, there is an example of teaching by letter correspondence made by the Ebüzziya family between 1902-1907. The literature lessons, which were held as an individual attempt by letter correspondence between the father and the son, lasted for 6 years. The aim of this study is to show with examples what kind of method Ebüzziya Tevfik Bey used in the literature lessons he taught his son. Thus, the letters written by Ebüzziya Tevfik Bey and his son between Konya and Istanbul were used as the main source. At the same time, the results of the hybrid education in which face-to-face education and education through letter correspondence were carried out and the performance of the student were evaluated together.

Yazar Bilgileri

Yüksel Yıldırım

Doktora Öğrencisi, Ankara
Üniversitesi Türk İnkılap
Tarihi Enstitüsü, Ankara,
Türkiye
yuksel.yldrm63@gmail.com

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Osmanlı Devleti
Uzaktan eğitim
Mektup
Ebüzziya Tevfik

Keywords

Ottoman Empire
Distance education
Letter
Ebüzziya Tevfik

Makale Geçmişi

Geliş: 02/12/2021

Düzeltilme: 04/01/2022

Kabul: 15/02/2022

Atıf için: Yıldırım, Y. (2022). Mektupla öğretim üzerine bir inceleme. *JRES*, 9(1), 132-141. <https://doi.org/10.51725/etad.1031800>

Etik Bildirim: Çalışmanın veri kaynağını sadece dökümanlar oluşturmaktadır. Bu nedenle bu çalışma etik kurul kararı gerektirmemektedir.

*Araştırma Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından düzenlenen Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Ayrıca “Osmanlı Devleti’nde Uzaktan Eğitim 1902-1907” başlıklı kitap çalışmasından üretilmiştir.

Giriş

İletişim Araçlarından Mektuplar

Bir anlatım biçimi olan mektuplar, aynı zamanda bir edebî türdür. İnsanların birbirilerine haber, bilgi, duygu, düşünce ve isteklerini bildirmek amacıyla kaleme almış olduğu yazın türüdür (Donbay 2011, s. 84). Farklı özellikler taşıyan mektuplar resmi ve özel olarak nitelendirilir. Resmî mektuplar, tarihi, siyasi, kamu veya özel sektör birimleri arasında yapılan yazışmalar olup konu ve biçim olarak farklı özellikler taşırlar (Derdiyok 1999, s. 738-739). Aynı zamanda tarihi kaynak olarak kullanılan mektuplar içeriği bakımından daha özel ve ayrıntılı bilgiler sunmaktadır (Arayancan 2018, s. 172). Napolyon'un mektupları, Yavuz ile Şah İsmail'in yazışmaları örnek olarak verilebilir. Özel mektuplar ise aile, akraba, yakın arkadaş ve meslektaşlar arasında kaleme alınan ve yazıldıkları döneme ayna tutan yazılardır. Bu alandaki mektup türünün temel niteliği doğallığı, samimiyeti ve içtenliği içinde barındırmasıdır (Donbay 2011, s. 85).

Edebî tür olarak Yunan edebiyatı ve Latin edebiyatında gelişme kaydetmiş, Rönesans ile birlikte İtalya, Fransa, İngiltere ve Almanya edebiyatında yaygınlaşmıştır. Tanzimat döneminde Şinasi'nin öncülüğünde düz, yalın Türkçe doğal ve içten bir anlatım tarzı kullanılmaya başlanmıştır. Namık Kemal, Muallim Naci mektupları da örnek olarak verilebilir (Donbay 2011, s. 84-88). Böylelikle Tanzimat ile birlikte Türk aydınları arasında Türk edebiyatı Doğu kültüründen Batı edebiyatına bir yöneliş oluşmuştur. Bu yönelişin öncülüğünde Yeni Osmanlılar Cemiyeti, Şinasi, Ziya Paşa, Ali Suavi, Namık Kemal, Ebüzziya Tevfik vd. yer almıştır (Üstünova 1998, s. 37-45). Bu bağlamda Ebüzziya Tevfik Bey'in oğluna vermiş olduğu derslerde Batı ve Doğu edebiyatının izlerini bulmak mümkündür.

Mektuplar, özel hayatların aydınlatılması konusunda kişilerin biyografi çalışmaları için edebiyatçı, tarihçi ve eleştirmenlerin ilgisini çeken önemli kaynaklardır. Özellikle biyografi çalışmalarında özel mektuplar büyük önem arz etmektedir. Bu mektuplarda kişi, anlık duygu ve düşüncelerini anında yazıya döktüğünden katıksız bilgiler sunmakla birlikte zamana şahitlik etmeleri bakımından önemlidir (Kayar 2015, s. 158-159). Mektuplar özel belgeler olup kişinin bizzat kendisinin el yazıları ile kaleme aldıkları, yazıldığı zamanın gün, ay, yıl tarihinin konulmuş olduğu, imzalanmış belgelerdir. Böylelikle resmi kayıtlarda bulunmayan ve bilinmeyen pek çok şeyi açığa çıkartma özelliğine sahiptir (Şimşek 2019, s. 80-81).

Amaç

Tarih bilimi alanında yapılan araştırmalar derinleştikçe birçok alanda yepyeni bilgilere ulaşılmaktadır. Bu bağlamda yapılan araştırmada Ebüzziya ailesinin 1900-1908 yılları arasında yazdıkları mektuplar incelenmiş ve altı yıl süren mektupla edebiyat derslerinin yapıldığı ortaya çıkmıştır. Ulaşılan bilgiler sonucunda Konya'ya sürgün edilen Ebüzziya Tevfik Bey'in sürgünde bulunduğu yıllar içinde İstanbul'da bulunan küçük oğlu Velid'e mektup ile vermiş olduğu edebiyat dersleri incelenmiştir. Bu bağlamda öğretici profilinde bulunan Ebüzziya Tevfik Bey, oğlu Velid'in sorularını nasıl cevaplamıştır, sorulara verilen cevaplar alıcıyı aydınlatacak yeterliliğe sahip olmuş mudur ve nasıl bir yöntem kullanılmıştır, sorularına cevap aranmıştır. Tabii ki derslerde sorular cevaplanırken Ebüzziya Tevfik Bey'in bilgi ve kültür düzeyi de ortaya çıkmış olacaktır. Böylece verilen birkaç örnek ile mektupla yapılmış edebiyat derslerinin uygulanma şeklinin net olarak gösterilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bir araştırma makalesi olan bu çalışmada temel kaynak olarak TDV İslami Araştırmalar Merkezi (İSAM) Kütüphanesinde mevcut bulunan Ziyad Ebüzziya Evrakı isimli koleksiyonda bulunan Ebüzziya ailesinin hususi mektupları kullanılmıştır. Ziyad Ebüzziya Evrakı arşiv belgelerine metin içinde (İSAM.ZE- 0005. 1900) şeklinde atıf yapılmıştır. Böylelikle makalenin içeriğini mektuplardan elde edilen bilgiler belirlemiştir. Bununla birlikte T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Başbakanlık Osmanlı Arşivi belgeleri de kullanılarak çalışma birincil kaynaklar ön planda tutulmuştur. Başbakanlık Osmanlı Arşivi belgelerine metin içinde (BOA.DH.MKT, 1890) şeklinde atıf yapılmıştır. Bunların yanı sıra mektupla yapılmış uzaktan öğretim uygulaması hakkında literatür araştırması yapılmış ve gerekli kaynaklar ile çalışma desteklenmiştir.

Mektuplar öncelikle transkripsiyon edilip ardından okuyucu tarafından anlaşılması için örneğin, *Bu hal el-yevm bende de vaki'dir. Buna galat-ı nazar derler. Yani galat-ı ta'alluk-ı nazardır ki bir kere göz öyle görmüş bulunduğundan öylece zabt eyler. Galat-ı tefehüm de bu kabildendir*, cümleleri sadeleştirilerek günümüz Türkçesine aktarılmıştır. Fakat mektupların karşılıklı konuşma özelliğini muhafaza edilerek birincil kişilerin ağzından yazmaya dikkat edilmiştir. Böylece içeriğin özüne karışılmayıp ana tema korunmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmanın veri kaynağını sadece dokümanlar oluşturmaktadır. Bu nedenle etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Mektupla Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Dünyada ilk mektupla öğretim uygulamasına dair bilgiler gazete haberlerinde yer alan ilanlar olmuştur. Böylece 1728 yılında Boston gazetesinde mektup ile *Steno Dersleri* verileceği haberleri kamuoyuna duyurulmuştur. Fakat yapılan ilanlarda iki yönlü iletişimle ilgili hiçbir ayrıntıdan bahsedilmemiş bu nedenle o tarihlerde yapılan öğretimin içeriğini ortaya koyacak belgeler bulunmamaktadır. 1833 yılında İsveç Üniversitesi mektup ile "Kadınlara Kompozisyon Dersleri" öğretimini yapmıştır. İngiltere'de 1843 yılında University Correspondence College mektup ile steno derslerini verdiği gibi bazı ticari kurumlar mektupla öğretime başlamıştır. Bu durum mektupla öğretimin sadece üniversitelerce verilen bir öğretim olmadığı, ticari kurumlarca da uygulandığı göstermiştir. Almanya da uzaktan öğretim noktasında öncülükler arasında yer almaktadır. Uzaktan öğretim uygulamalarının temelleri 1856 yılında atılmıştır. ABD'de ilk mektupla öğretim programı Chicago Üniversitesi'nde 1873'te başlatmıştır. Mektupla ders uygulamasını İsveç'teki bir özel okul 1898 yılında "Bookkeeping by Single and Double Entry" (Tek ve Çift Girişli Defter Tutma) dersi ile başlatmıştır (Cabı 2017, s. 420; Kırık 2014, s. 80; Özbay 2015, s. 378-79; Uşun 2006, s. 211-212). Verilen örneklerde uygulanan "Mektupla öğretim programlarında ne kadar başarı sağlandı?", "İzlenen metot nasıldı?" ayrıca incelenmesi gereken konulardır.

Türkiye Cumhuriyeti'nde uzaktan eğitim kavramı 1924 yılında Dewey'in sunduğu Eğitim Raporu ve Öğretmen Yetiştirme Sorunları raporunda öğretmenlerin yetiştirilmesi için mektupla öğretim yapılacağına dair öneri ile gündeme gelmiştir (Bozkurt 2017, s. 91).

Tarih biliminde ortaya konulan her yeni belge var olan bilgilere yenisini ekleyip değiştirebilmektedir. Bu bağlamda Ebüzziya ailesi üzerine yapılan çalışmada uzaktan eğitim mektupla yapılmış bilgisine ulaşılmıştır. Bu bilgilere göre Konya'ya sürgün edilen Ebüzziya Tevfik Bey, İstanbul'da bulunan küçük oğlu Velid'e mektup ile 6 yıl süren edebiyat dersleri verdiği ortaya çıkmıştır. Tabii ki mektupla yapılan eğitimin bir örneği Namık Kemal'in kızına yazdığı mektuplarda da

görülmektedir, fakat Namık Kemal'in verdiği dersler görgü kuralları, toplumsal ve kültürel davranışlar, kitap okuma alışkanlığı, mektup yazma ve karşılık verme adabı vb. gibi nitelikler taşıyan bir eğitimidir (Oğuz 2006, s. 3-12). Ebüzziya Tevfik Bey'in doğrudan yapmış olduğu edebiyat dersleri gibi değildir.

Ebüzziya Tevfik Bey

1849 tarihinde İstanbul Sultanahmet'te dünyaya gelmiştir. Maliye Sergi Kalemi memurlarından Hasan Kâmil Efendi'nin oğludur. İlk tahsiline Sultanahmet'te Cevriye Kalfa Sıbyan Mektebi'nde başlamış, fakat 1857'de babasının vefatı üzerine aynı daireye çırak-memur olarak alınmış ve Maliye'nin çeşitli kalemlerinde çalışmıştır. Çalışma hayatında Ziya Paşa, Abdülhak Hâmid, Kâmil Bey, Kadri Bey, Kemal Paşa, Sadullah Bey, Recaizade Ekrem Bey ve Nâmık Kemal gibi arkadaş çevresi olmuştur. İlim alanında kendini geliştirmiş, iş arkadaşlarından Arapça, Farsça, Fransızca, Almanca, Rumca dillerini öğrenmiş, edebiyat ve Doğu edebiyatı derslerini almıştır. Aynı zamanda Tasvîr-i Efkâr gazetesinde yazmaya başlamış ve Yeni Osmanlılar Cemiyeti'ne girmiştir. Basın dünyasına giren Tevfik Bey, birçok gazete ve dergide yazılar yazmış, takvim ve pek çok kitap baskısı yapmıştır (Ebüzziya 1994, s. 374-378; Sungu 1945, s.266-269).

Ebüzziya Tevfik Bey'in 1872 yılında *Ecel-i Kaza* adlı eseri Gedikpaşa Tiyatrosu'nda oynanmış, 1 Nisan 1873 tarihinde ise Namık Kemal'in *Vatan yahut Silistre* adlı tiyatro oyunu sahnelenmiştir. Tiyatronun doğurduğu olaylar sonucu Namık Kemal Mağusa'ya, Ebüzziya Tevfik Bey, Ahmet Mithat Efendi ile birlikte Rodos adasına (1873-1876) sürgün edilmiştir (Gösav 1933, s. 375; Gür 1992, s. 62; Türk Ansiklopedisi 1966, s. 295; Pakalın 2008, s. 51-64). 1876'da ilan edilen genel af sonucu İstanbul'a geri dönen Ebüzziya Tevfik Bey, Mütercim Cemiyeti'ne aza olarak atanmış, aynı zamanda Kanuni Esasi çalışmalarını yürüten komisyonda faaliyette bulunmuştur (Koloğlu 1994). 13 Kasım 1890 tarihinde Mektebi Sanayi Müdüriyeti'ne tayin edilmiş (BOA.DH.MKT, 1890)¹ ve göreve başlaması ile birlikte Fransa'dan uzmanlar getirmiş, okulu her açıdan modern bir hâle getirme girişiminde bulunmuş, hakkında yapılan şikayetler neticesinde okul müdürlüğü görevinden alınmış (BOA.BEO, 1892), 25 Ekim 1893 tarihinde Şura-yı Devlet azalığına tayin edilmiştir (BOA.Y.A.RES, 1893). Ebüzziya Tevfik Bey hakkında yapılan jurnallerin artması sonucu 10 Nisan 1900 tarihinde, Mektebi Sultani son sınıf öğrencisi olan oğlu Talha ile birlikte Konya'ya sürgün edilmiştir. Ayrıca Mektebi Sultani sekizinci sınıf öğrencisi olan küçük oğlu Velid de okuldan uzaklaştırılmıştır (Gür 1998, s. 33; G.R² 1945, s. 269; Kuntay 1945; TÜRESAY 2008, s. 38).

Ebüzziya Tevfik Bey'in eşi Advıye Hanım, küçük oğlu Velid'in okuldan uzaklaştırılması üzerine, çocuğunun eğitime devam etmesi için Padişaha üç defa irade göndermiştir. Advıye Hanım, oğlu Talha'nın babası ile birlikte sürgün edildiği, diğer oğlu Velid'in okuldan uzaklaştırıldığı bilgisini verdikten sonra hiç olmazsa küçük oğlu Velid'in devlet okullarından mektebi tıbbiye veya topçu mektebine kaydının yapılması için bir ferman buyurmasını dilemiştir (İSAM.ZE- 0368, (Tarihsiz)).³ Fakat Advıye Hanım'ın göstermiş olduğu çabalar sonuçsuz kalmış ve küçük oğlu Velid'in herhangi bir devlet okuluna girmesine izin verilmemiştir. Bu nedenle oğlu Mayıs 1900 tarihinden itibaren Özel Fransız Saint Benoit Lisesi'nde eğitime devam etmiştir (İSAM.ZE-0005, 1900). Aynı zamanda bu örgün eğitim ile birlikte Konya'da bulunan babasından da altı yıl süreyle edebiyat dersleri almıştır.

¹ T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı, Başbakanlık Osmanlı Arşivi, DH.MKT. 01781.00041.001 numaralı, 13 Kasım 1890 tarihli arşiv belgesidir.

² Yazar isim ve soyadının ilk harflerini kullanmıştır.

³ TDV İslam Araştırmaları Merkezi, Ziyad Ebüzziya Evrakı, 0368 numaralı, tarihsiz olan arşiv belgesidir.

Ebüzziya ailesinin yaşamış olduğu sürgün olayı ve bu olaya bağlı olarak Galatasaray Lisesi sekizinci sınıfta okuyan ailenin küçük oğlu Velid'in okuldan uzaklaştırılmış olması Ebüzziya'ların neden uzaktan eğitim yaptığını bir nevi ortaya koymaktadır. Aynı zamanda Ebüzziya Tefvik Bey'in arkadaşlarından eğitim görmüş olması oğluna da ek ders vermeyi kaçınılmaz kılmıştır. Böylece Konya İstanbul arasında mektupla edebiyat dersleri yapılmıştır. Böylelikle *Nef'i Divanı* adlı eser üzerinden yapılan bu edebiyat derslerinin nasıl yapıldığını, nasıl bir yöntem kullanıldığına dair bilgileri birkaç örnek üzerinden göstermekte fayda vardır.

Konya'dan İstanbul'a Mektupla Edebiyat Dersleri

Ebüzziya Tefvik Bey'i oğlu Velid'in 16 Nisan 1903 tarihinde Konya'da bulunan babasına göndermiş olduğu mektuptaki soru şöyledir (İSAM.ZE- 0016, 1903). O hafta Nef'î'nin Nasuh Paşa'ya olan bilge cevabıyla ilgili kasidesini okuduğunu ve bunların içinden anlayamadığı için ayırt ettiği beyit ve mısraları yazdığını belirtmiştir. Öncelikle şiirin yedinci beytinde geçen bî-huceste kelimesinin altını çizerek,

Şecibi hânesine Hızır-ı **bî-huceste** desem

Ki gezdiği yeri etmiş riyâz-ı rıdvânî

Nef'î'nin Hz. Hızır'a "bî-huceste" sıfatıyla bir niteleme yapmasının sebebini anlayamadığını, Huceste, uğurlu anlamına geldiğine göre bî-huceste uğursuz demek olacağından burada Hızır'a uğursuz demekten maksadın ne olduğu tabii olarak anlaşılmadığını babasına sormuştur. Ardından Kasîde-i Temmuziyenin kırk dördüncü beytini yazmıştır.

Sadr-ı ali-nazara Asaf-ı sahibhünera

Ey şeref başh-ı serir-i Cem ü tac-ı **Dârâb**

Dârâb kelimesinin anlamını anlayamayan Velid, Nef'î'nin Darâ kelimesine vezin hatırı için B harfini ekleyip Dârâb kelimesini oluşturduğunu zannetmiştir.. Vezin ölçüsü için şairlerimizin İran şairlerine karşı bir şey üretmek için kelimenin şeklini değiştirip dolaylı yoldan anlattıkları için Nef'î'nin de Dârâ'yı Dârâb yapmasına şaşırılmamak gerektiği düşüncesinde olmuştur. Fakat kendisi gibi eski büyük şairlere alışmış kişilerin böyle hece ölçüleri ya da tamlamalar karşısında oldukça anlam zorluğu çektiklerini belirtmiştir. Ardından Dârâb kelimesi hakkında babasının bilgi vermesini istemiştir (Yıldırım 2021, s. 41-42).

Ebüzziya Tefvik Bey, oğlu Velid'in sormuş olduğu soruları 21 Nisan 1903 tarihli mektupla cevaplamıştır (İSAM.ZE- 0229, 1903). Öncelikle bu beytin manasını anlamamakla üzülmüşsün, cümlesi ile oğlunun duygularını yazmış olan Tefvik Bey, Huceste kelimesinin Arapçada Haşime Behar, yani sürekli bahar anlamında olduğunu, Türkçede ise her dem taze anlamında olup Kaya Koruğu ve Saksı Güzeli gibi isimlerinin de olduğunu açıklamıştır. Ardından Nef'î'nin bu beyitteki pey-i Huceste deyimini (Taze iz) anlamı dolayısıyla kullandığını belirterek oğlunun yazım yanlışını düzeltmiştir. Beyitte kullanılan (bi-) eki değil aslının (Pey-i) eki olduğunu ve Pey ekindeki P harfinin E seslisi ile okunuşunun iz anlamına geldiğini belirtmiştir. Soruyu bir bütünlük halinde açıklayan Ebüzziya Tefvik Bey, ayrıca aynı beyittin ikinci mısrasında geçen Riyaz-ı Rıdvani tamlamasının anlamının da Cennet Çayırığı demek olduğunu açıkladıktan sonra Hızır kelimesinin anlamlarını açıklamaya başlamıştır.

Hızır kelimesinin taze sebze, taze ekine, çayıra, çimene, çimenliğe ve sebzeliğe denildiğini belirten Ebüzziya Tefvik Bey, Hızır Aleyhis-selamın İbrani dilinde isminin Belba olduğu, Arapçada ise Hızır diye anılmasının sebebi, Allah'ın izniyle gezdiği yerleri, oturduğu yerleri yeşil çimenliğe

dönüşmesinden dolayıdır. Cahil insanlar ise H harfini A seslisi ile Ha şeklinde telaffuz ederek hazır olmaktan, yani her yerde hazır bulunmasından dolayı Hızır adı verildiğini zannettiklerini belirtmiştir. Beyit için geçen kelimeleri tek tek açıkladıktan sonra şiirde geçen anlamına geçmiştir.

İşte Nef'i, Nasuh Bey'in mektubunu Rıyaz-ı Huld'e yani cennet bahçesine onun gibi gönülle ve cana ferahlık verdiğiinden dolayı benzetiyor. Böylece Nasuh Bey'in kalemını de Hazır-ı Pey'i Huçeste, yani her dem taze izine, her dem taze bitkileri ima ederek iltifatta bulunmuş, böylece alanında yürüdükçe onu gönül açan yeşilliklere çevirmektedir, demek istiyor, şeklinde açıklamıştır.

Ebüzziya Tefvik Bey sorunun devamına geçmeden önce kendisi de oğluna soru sormuştur. Sevgili oğlum, sen bu beyti yazar yazmaz Temmuz Kasidesi'ne geçmişsin, diyerek aynı şiirin soru sorduğu beyiten hemen sonra gelen,

Fakire müjde-i ikbal-i **genc-i badaver**

Gedaya tehniyet-i mansıb-ı Süleymani

beytinin Pers Mitolojisi ve Eski İran Tarihi ile ilgili olduğunu, kelimenin tarih bilgisi içerdiğini ve Osmanlı edebiyatı için de önemli ve nice anlamlar kapsadığını belirtmiştir. Ardından Ebüzziya Tefvik Bey, oğluna sorular sorarak beytin birinci mısrasında geçen şu genc-i badaver deyiminden ne anladın, anladığın şeyi bana da anlatabilir misin, diyerek bilgi vermesini istemiştir. Devamında şairlerimizde ve özellikle Nef'i'nin şiirlerinde aranacak ve anlaşılacak şey, kelimelerin yüzeysel anlamları değil terimlerle ilgili anlamlarıdır ki bu kelimeleri hakkıyla yazmak ve yüceliğini anlamak için kullanılan kelime ile deyimlerin terimsel anlamlarını bilmek gerektiğini açıklamıştır.

Şiir beyitlerinde geçen terimsel kelimelerin anlamını bilmenin önemini açıkladıktan sonra oğlunun sorusuna geçmiştir. Öncelikle şiir beytini yazmış,

Ey şeref başh-ı serir-i Cem ü tac-ı **Dârâb**

dizesinde yer alan Dârâb kelimesi, Dârâ'ya vezin hatırı için bir B harfi ilave edildiğini zannederim diyorsun, şeklinde oğlunun sorusunu yazmıştır. Ardından soruyu açıklamaya başlamıştır.

Öncelikle şiirin bu beytinde bir vezin zorunluğunun olmadığını, çünkü Dârâ ile Dârâb kelimesinin vezinlerinin aynı olduğu ve bu nedenle mısranın aruz veznini bozmadığını belirtmiştir. Devamında oğlunun ihtimal dâhilinde sorabileceği soruyu, sen galiba kafiye hatırı için Dârâ kelimesini Dârâb'a çevirmiş diyecekmışsin ya da demek istiyorsun, sorusunu yazıp öyle de desen yine doğru değildir, açıklamasını yapmıştır. Ardından şiirde geçen kelimenin anlamını açıklamaya başlamıştır. Şiirde geçen Dârâ'nın ismi hem Dârâb hem de Dârâ'dır ki İran Keyaniler Hanedanı Hükümdarlarının dokuzuncusu olan İbn-i Behmen'e büyük Dârâ denildiği, küçük Dârâ ise onun oğlu olduğunu belirtmiştir. Ardından oğluna hitap ederek işte gördün mü, nasıl ki bir Fransız şairi Yunan tarihi ve Roma tarihini bilmeye nasıl mecbur ise bir Şark şairi de Arap tarihi ve İran tarihlerini o derece öğrenmeli ve bilmelidir. Böylece Nef'i'nin şiirini okuyan kişi Dârâb kelimesi övdüğü kimseyi büyük Dârâ'ya benzettiğini düşünmelidir, şeklinde soruyu cevaplamıştır. Ebüzziya Tefvik Bey, oğlunun bu şiirde sadece Dârâ kelimesini sorması üzerine, Nef'i'nin bu kasidesini yalnız bir Dârâb kelimesine takıldın ve şiirin geri kalanını tamamen anlamış gibi geçmişsin, diyerek şiirdeki terimsel anlamlı kelimelerin fazlalığına dikkat çekmiştir (Yıldırım 2021, s. 43-45)

Yapılan edebiyat derslerinde güzel yazı yazma, yazım yanlışı ve noktalama işaretlerine kadar kapsamlı bir ders işlenmiştir. Ebüzziya Tefvik Bey'in oğluna göndermiş olduğu 1 Ağustos 1902 tarihli mektupta yine oğlunun yaşadığı sıkıntıları belirterek soruyu cevaplamaya başlamıştır (İSAM.ZE- 0227,

1902). Bazen bir kelimeyi yanlış okuyup bir türlü mana çıkaramadığından şikâyet ediyorsun, şeklinde oğlunun durumu yazmış, ardından aynı durumu kendisinin de yaşadığını belirtmiştir. Devamında bu duruma anlama yanılması denildiğini, çünkü göz gördüğünü alır ve muhafaza eder, sonra doğru ve yanlış birbirinden ayırt edemez, işte yanlış anlama da bu kabildendir. Fakat şimdi noktalama işaretlerinin (Punctuation) kabul edildiği ve virgüllerin insanları bu beladan kurtardığını açıklamıştır. Açıklamasının daha iyi anlaşılması için Nef 'i'nin şiirinden bir beyit yazarak cevabını örneklemiştir:

Edrene şehri mi ya gülşen-i me'va mıdır

Anda kasr-ı Padişahi cennet-i a'la mıdır

Beyitte geçen Gülşen sözü, şaşma edatı ve Yahut bağlacının hafifletilmiş şekli olan Ya ile okununca tabiidir ki Yağülşen = Yangleş = Yanlış sözleri zan olunur. Fakat bu mısra virgül ile yazılacak olursa,

Edrine şehri mi bu ya, gülşen-i me'va mıdır

şekline dönüşür, o zaman hataya imkân kalmayacağını açıklamıştır. Soruyu cevaplamaya devam eden Ebüzziya Tevfik Bey oğluna hitaben bir de sen bu dizedeki Edrene kelimesini, şimdilerde söylediğimiz gibi Edirne şeklinde okuyacak olursan o zaman şiir vezninin iyice bozulacağını belirtmiştir. Bu konuda kabahatin Nef'i de olduğunu düşünmemesini, çünkü Nef'i'nin öyle hatalardan çok uzak bir insan olduğunu açıklamıştır. Kabahatin son zamanın insanların olduğunu, çünkü Edrene kelimesinin ilk hecesi olan Elif 'i -E ve ikinci hecesi olan Dal'ı -D'yi İ seslisi ve R'yi sessiz harfi ile DİR şeklinde telaffuz edenler, bizim zamanımızın şu kırk elli senelik insanları olduğunu açıklamıştır. Bu kelimenin aslı ve doğrusunun Edrene olduğu, eskilerin hep böyle telaffuz ettiklerini ve hatta bunu vezinler ve beyitlerin de ispat ettiği üzerinde durmuştur. Böylece kelimenin terimsel anlamını açıklamaya başlamıştır.

Bu şehrin adının Fransızcaya Rumcadan intikal etmiş olduğu gibi Adria veyahut bugün Adranovil değildir, Adriano Ville'dir ki bunu da bugün Almanlar sayesinde öğrenildiğini, çünkü Almanların Latin kelimelerini iyi muhafaza ettiklerini belirtmiştir. Devamında Adriano Ville kelimesinin Adriyen'in yaptığı şehir anlamında olduğunu belirtip oğluna bir hatırlatma yapmıştır. Hani Hz. İsa'nın doğumundan yüz yıl sonra Roma İmparatoru olan meşhur Adrien yok mu? İşte onun adıyla ilişkili olduğunu açıklamıştır. Hatta Venedik'in eski adının Adria olduğu, aynı zamanda Adriyatik Denizi'nin adının da yine bu kelimedenden türeme olduğunu, çünkü oraların fatihi ve imarının hizmet eden kişinin İmparator Adriyen olduğunu belirtmiştir. Adriyen'in Rumcası Adria olduğu için Rumlar Edrene şehrine Adriyanovil demişlerdir. Fransızların da onlardan bu toprakları aldığında Adriano Ville adını verdiklerini; yani Adriyen, Adria, Adra'nın hep aynı ismin farklı telaffuzları olduğunu ve bu üç milletin kendi dillerinin şivesine göre değiştirdiklerini belirtmiştir.

Ebüzziya Tevfik Bey, soruların cevaplarını verdikten sonra oğluna tavsiyelerde de bulunmuştur. Özellikle Nef'i'yi⁴ sık sık ve çok dikkatli okumasını, çünkü altı yüz yıllık edebiyatımız içinde eşine rastlanmayacak yetenek ve bilgiye sahip olan Nef'i'den büyük bir şair gelmediğini belirtmiştir. Onun İran taklitçiliğinden ziyade kendine has bir yaratma ve eşsiz bir şekilde

⁴ Babası şair olan Nef'i, iyi derece Farsça bilen şair ve ünlü Tarihçi Gelibolulu Mustafa Ali'den ders almıştır. Doğu klasikleri, İran Edebiyatı ve şairlerini yakından takip etmiş, birçoğuna karşı üstünlüğünü savunurken ünlü İran Şairi Urfi'ye karşı bu iddiada bulunmamıştır. Mübalağa gücünü de Enveri ve Urfi'den almıştır. Nef'i, mensur eserler ortaya koymuş, döneminin sosyal, kültürel ve siyasi konularının dışında kalmamıştır. Geniş bir bilgi birikimine ve kültüre sahip olan yazar, asırlarca yarattığı bütün etkiyi üslubu ile sağlamıştır. Şinasî, Ziyâ Paşa, Nâmık Kemâl gibi pek çok ismi etkisinde bırakmıştır. Ebüzziya Tevfik, Nef'i'yi irfanının yüceliği bakımından Schiller'in heykeli ile mukayese ederken Nâmık Kemal ise Rodos limanındaki Yunan Güneş Tanrısı Helios'un heykelini Nef'i'ye benzettiğini ancak Nef'i'nin o heykelden daha ihtişamlı olduğunu söylemiştir. Ayrıntılı bilgi için bkz. (Akkuş 2006, s. 523-525; Ebüzziya 2016, s. 25-27; Enginün 2011, s. 165-193).

yeniden ortaya koyma özelliği olduğunu, onun için oğluna sen Nef'i'yi daima okuyup onun sıfat tamlamalarını iyice anlayıp yararlandıkça artık o yolda deyimler yapmalısın, tavsiyesi ile oğlunun da yeni kelimeler yaratma erdemine sahip olmasını istemiştir (Yıldırım 2021, s. 29-30).

Değerlendirme

Verilen örneklerden de görüldüğü üzere öğretmen profilindeki Ebüzziya Tefvik Bey'in bilgi düzeyinin oldukça yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Oğlunun sorduğu soruları cevaplandırırken verdiği terimsel bilgilere bakıldığında özellikle Arap, İran ve Roma tarihi bilgisine vakıf olduğu görülmüştür. Ayrıca kelimelerin anlamlarını açıklarken hangi dilde hangi anlama geldiğini örneklerle verdikten sonra şiirde kullanılan anlamını açıklamış olması da hem yabancı dil bilgisi hem de lügat bilgisinin oldukça iyi olduğu göstermektedir. Böylece Ebüzziya Tefvik Bey'in edebiyat bilgisinin dil ve tarih bilgisi ile desteklenmiş, daha kapsamlı bilgiler olduğu görülmüştür.

Ebüzziya Tefvik Bey'in bir öğretici olarak oldukça dikkatli olduğu gözden kaçmamaktadır. Yaptığı dönütlere bakıldığında "Şu kelimeyi atladın, ne anladığını bana anlatabilir misin? Bu şiirde sadece bu kelimeye mi takıldın?" gibi cümleler yazarak oğlunun hem anlayamayacağı yerleri çok rahat bir şekilde tahmin etmiş hem de şiirde kullanılan terimsel anlamlı kelimelerin fazlalığına dikkat çekmiştir. Hatta ihtimal dâhilinde "Kafiye desen de doğru değil!" gibi açıklamalar yaparak sorulma ihtimali dâhilinde bulunan sorulara da cevap verdiği örneklerde görülmüştür.

Mektupla yapılan edebiyat derslerinde dikkat çeken bir nokta da Tefvik Bey'in kullandığı hitap cümleleri olmuştur: "İşte gördün mü? Hani şu imparator yok mu işte onun adıyla ilgili. Öyle desen de doğru değil." vb. gibi cümleler kullanarak yüz yüze eğitimi aratmayan bir sohbet havası oluşturmuş olmasıdır. Tabii ki burada Ebüzziya Tefvik Bey'in Roma İmparatorunu oğluna hatırlatırken kullandığı cümleler her iki tarafın da Roma Tarihini çok iyi bildiklerini göstermektedir.

Ebüzziya Tefvik Bey, ders süresince kullandığı yöntem ile karşı tarafın aklında herhangi bir soru işaretinin oluşmasına meydan vermemiştir. Verilen örneklerde de görüldüğü üzere öncelikle oğlunun sorusunu yazdıktan sonra sorunun geçtiği şiir beytini yazarak karşı tarafın ne öğrenmek istediğini teyit etmiştir. Ardından sorulan kelimenin anlamını Türkçe, Arapça gibi farklı dillerdeki anlamlarını ve eş anlamlarını açıklamıştır. Ayrıca kelimenin anlamını açıklarken hangi sesli harf ile okunması gerektiğine dikkat çekmiştir, çünkü kullanılan sesli harf ile ortaya çıkan anlam değişiklikleri olduğunu açıklamıştır. Kullanılan sesli harfin kelimedeki oluşturduğu değişiklikleri Hızır kelimesinin H harfinin A seslisi ile okunuşunun ortaya çıkardığı anlam değişikliği verilen örneklerden biridir. Aynı zamanda sorular cevaplandırılırken kelimenin aldığı ekler hakkında bilgi verdiği gibi kelimenin taşıdığı tarihsel bilgiler hakkında açıklamalarda bulunmuştur. Bununla birlikte Ebüzziya Tefvik Bey, verdiği cevaplar ile birlikte konuyla ilgili birden fazla örnek vererek ayrıntıları derinleştirdiği görülmektedir.

Böylelikle Ebüzziya ailesinin mektupla yapmış oldukları edebiyat derslerinin içeriği ve nasıl bir yöntemle yapıldığı örnekler üzerinden ortaya konulmuştur. Bu bağlamda yapılan edebiyat derslerinin oldukça başarılı bir şekilde sürdürülmüş olduğunu söyleyebiliriz.

Kaynaklar

Akkuş, M. (2006). Nef'i, *TDV İslam Ansiklopedisi*, (c. 32, ss. 523-525), İstanbul: TDV İslam Araştırmaları Merkezi.

- Arayancan, A.A. (2018). XV. yüzyıla ait bir mektup örneğinin diplomatik dil, üslup ve tarihi kaynak olarak değerlendirilmesi, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (1) 171-183.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2) 85-124.
- Cabı, E; Ersoy, H. (2017) Yükseköğretimde uzaktan eğitim uygulamalarının incelenmesi: Türkiye örneği, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3) 419-429.
- Ebüzziya, T. (2016). *Nef’i*. (Haz. Furkan Öztürk), İstanbul: Dün Bugün Yarın.
- Ebüzziya, Z. (1994). Ebüzziya Mehmed Tevfik. *TDV İslam Ansiklopedisi* içinde (c.10, ss. 374-378), İstanbul: TDV İslam Araştırmaları Merkezi.
- Ebüzziya T. (1966). *Türk Ansiklopedisi* içinde (c. 14 ss. 295), Ankara: Milli Eğitim.
- Enginün, İ. (2011). Yeni Türk edebiyatında Nef’i, *Gazi Türkiyat Dergisi*, (8) 165- 193.
- Derdiyok, İ. Ç. (1999). Osmanlı Devrinde Mektup Yazma Geleneği, *Osmanlı Ansiklopedisi Kültür ve Sanat* içinde (c. 9, ss. 731-740), Ankara: Yeni Türkiye.
- Donbay, A. (2011). Edebiyatımızda “mektup” türü ile ilgili başlıca çalışmalar, *Erdem Dergisi*, (61) 83-102.
- Gösav, İ.A. (1933). *Meşhur adamlar hayatları eserleri*, İstanbul, 375.
- Gür, A. (1992). Tanzimat tiyatrosu ve Ecel-i Kaza, *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (7-8) 61-80.
- Gür, A. (1998). *Ebüzziya Tevfik hayatı; dil, edebiyat, basın yayın ve matbaacılığa katkıları*, Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı/ 2171, TTK.
- G.R. (1945). Velid Ebüzziya, *Aylık Ansiklopedi* içinde (c. 9, ss. 269), İstanbul: İskit.
- Kayar, H. (2015). Mektuplarla tarih: Cumhuriyet ve aşk, *Kebikeç Dergi*, (40) 157 – 186.
- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel değişimi ve Türkiye’deki durumu, *Marmara İletişim Dergisi*, (21) 73-94.
- Koloğlu, O. (1994). Ebüzziya Tevfik, *İstanbul Ansiklopedisi* içinde (c. 1, ss. 123-124), İstanbul: Koçu.
- Kuntay, M. C. (1945). Tevfik Ebüzziya ve oğlu Velid Ebüzziya, *Son Posta*, 18 Ocak 1945.
- Oğuz, G. (2006). *Namık Kemal’in kızına yazdığı mektuplarda eğitimle ilgili unsurlar*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitimin güncel durumu, *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (8) 376-394.
- Pakalın, M. Z. (2008). Ebüzziya Tevfik Bey, *Sicill-i Osmani Zeyli* içinde (c. 1, ss. 51-64), Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Sungu, İ. (1945). Ebüzziya Tevfik, *Aylık Ansiklopedi* içinde (c. 9, ss. 266-269), İstanbul: İskit.
- Şimşek, A. (2019). (Ed.), *Tarih nasıl yazılır?*, Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Başbakanlık Osmanlı Arşivi, DH.MKT. 01781.00041.001, 13 Kasım 1890.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Başbakanlık Osmanlı Arşivi, BEO. 000096.007168.001, 27 Ekim 1892.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Başbakanlık Osmanlı Arşivi, Y.A.RES. 00067.00035.001;002, 25 Ekim 1893.
- TDV İslam Araştırmaları Merkezi (İSAM) Ziyad Ebüzziya Evrakı, 0368, (Tarihsiz).
- TDV İslam Araştırmaları Merkezi (İSAM) Ziyad Ebüzziya Evrakı, 0005, 5 Mayıs 1900.
- TDV İslam Araştırmaları Merkezi (İSAM) Ziyad Ebüzziya Evrakı, 0227, 1 Ağustos 1902.
- TDV İslam Araştırmaları Merkezi (İSAM) Ziyad Ebüzziya Evrakı, 0016, 16 Nisan 1903.
- TDV İslam Araştırmaları Merkezi (İSAM) Ziyad Ebüzziya Evrakı, 0229, 21 Nisan 1903.

Türesay, Ö. (2008) *Être Intellectuel À La Fin De l'Empire Ottoman: Ebüzziya Tevfik (1849-1913) Et Son Temps*, Doktora Tezi, Galatasaray Üniversitesi Ulusal Doğu Dilleri ve Medeniyetleri Enstitüsü, İstanbul.

Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*, Ankara: Nobel.

Üstünova, M. (1998). *Namık Kemal'in özel mektuplarında edebi konular*, Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Yıldırım, Y. (2021). *Osmanlı Devleti'nde uzaktan eğitim 1902-1907*, Ankara: Nobel Bilimsel Eserler.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Yazar, makalenin tamamına yalnız kendisi katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişi tarafından destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın herhangi bir kişi ve kurumlarla kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Bildirim

Bu çalışmanın veri kaynağını sadece dokümanlar oluşturmaktadır. Bu nedenle etik kurul kararı gerektirmemektedir.



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 9 Sayı: 1 Sayfa Aralığı: 142-153 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.1051867

REVIEW

Open Access

DERLEME

Açık Erişim

Yaratıcı Yazmayla İlişkili Hazırlanan Doktora Tezlerinin Betimsel İçerik Analizi*

Descriptive Content Analysis of Doctoral Theses Related to Creative Writing

Ali Çoban

ÖZ

Çalışmanın amacını, yaratıcı yazmayla ilişkili hazırlanmış doktora tezlerinin incelenmesi ve betimsel içerik analizinin yapılması oluşturmaktadır. Temel nitel araştırma yaklaşımına göre desenlenen bu çalışmada, verilerin toplanmasında doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde, betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, yaratıcı yazmayla ilişkili yapılmış doktora tezlerinin günümüze yaklaştıkça sıklığı artmaktadır. Türkçe eğitimi ve Sınıf eğitimi araştırmacıları, yaratıcı yazma hususuna daha fazla eğilim göstermektedir. Yaratıcı yazmayla ilişkili hazırlanmış doktora tezlerinin örneklemini büyük oranda ilkökul ve ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. İki tezde lisans öğrencileri ve sadece bir tezde TÖMER öğrencileri örneklem olarak yer almaktadır. Deneysel çalışmalarda da en sık tercih edilen uygulama süresi 12 hafta olarak öne çıkmaktadır.

ABSTRACT

The purpose of the study is to examine the prepared doctoral thesis associated with creative writing and to analyze descriptive content. This study, which is designed according to the basic qualitative research approach, uses document analysis for data collection and uses descriptive content analysis to analyze the data. As a result of the research, it is concluded that the doctoral theses associated with creative writing are becoming more and more frequent as it approaches today. The researchers in the fields of Turkish Education and Primary Education are more prone to creative writing. The sample of doctoral theses prepared in relation to creative writing are mostly primary and secondary school students. In two theses, undergraduate students constitute the sample and TÖMER students are included as sample in one thesis. In experimental studies, the most frequently preferred duration for implementations is 12 weeks.

Yazar Bilgileri

Ali Çoban

Doktora Öğrencisi, Gazi
Üniversitesi,
Ankara, Türkiye

alicoban.iletisim@gmail.com

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Yazma becerisi
Yaratıcı yazma
Doktora tezleri
İçerik analizi

Keywords

Writing skill
Creative writing
Doctoral dissertations
Content analysis

Makale Geçmişi

Geliş: 31/12/2021

Düzeltilme: 21/03/2022

Kabul: 21/03/2022

Atıf için: Çoban, A. (2022). Yaratıcı yazmayla ilişkili hazırlanan doktora tezlerinin betimsel içerik analizi JRES, 9(1), 142-153. <https://doi.org/10.51725/etad.1051867>

Etik Bildirim: Bu makale, derleme türünde olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.

*Bu çalışma Gazi Üniversitesi Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri Kongresinde (24-26 Kasım, 2021) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Giriş

İletişimin temel kaynağı olarak dil, bireyin kendini anlatabilmesini ve başkalarını anlayabilmesini sağlamaktadır. Dil, Ünalın (2002) tarafından, iletişim kuracak öznelerin, aktarmak istedikleri bilgileri kodlayarak, birbirlerine iletmekte kullandıkları şifreler bütünü olarak tanımlanmaktadır. Birey, dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olarak sınıflandırılan dil becerilerine hayatı boyunca ihtiyaç duymaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) da yer aldığı üzere, Türkçe dersinin özel amaçları içerisinde temel dil becerilerinin geliştirilmesi ilk sırada bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında dil becerileriyle ilişkin çalışmaların Türkçe dersi adına kıymetli veriler ortaya koyabileceği anlaşılmaktadır.

Dinleme/izleme ve okuma, anlamaya dayalı, konuşma ve yazma ise anlatmaya dayalı dil becerileri olarak göze çarpmaktadır. Karadüz (2010), Türkçe öğretimi sürecinde öğrencilerin, dil becerilerini geliştirip kendi dünya görüşlerini yapılandırmalarına olanak sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Göçer (2018) etkin dil kullanımı hususunda becerilerin birbirinin işlevini artıracak şekilde yapılandırılmasının ve buna paralel olarak dil bilgisinin de becerilerin etkin kullanımında araç işlevi gördüğü bilincininin kazandırılmasının senkronize bir bütünlük anlayışı ile sağlanacağına değinmektedir. Bu bilgiden de hareketle, temel dil becerilerinin birbiriyle ilişki içinde olduğu ve birbirinden ayrı düşünmenin becerilerin ve dil bilgisinin gelişiminde aksaklığa yol açabileceği söylenebilir.

Demirel (2000), yazma becerisini dört temel dil becerisinin son halkası olarak nitelendirerek yazma becerisinin pratik yaparak öğrenileceğini ifade etmektedir. Yangın da (2002) yazarken uyulması gereken kuralları bilmek ve bu kurallara uygun yazmak gerektiğini belirterek yazıyla verilen mesajın okuyucu tarafından net bir şekilde anlaşılması için yazarın mesajını hangi sözcüklerle ifade edeceğini, nasıl düzenleyeceğini ve kurallara uygun bir şekilde yazmasını bilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Bireyin kendini ifade edebilmesi adına yazma becerisini geliştirmesi büyük bir önem arz etmektedir. Türkçe dersinde ve Yazarlık ve Yazma Becerileri seçmeli dersinde gerçekleştirilen yazma uygulamaları ile bu becerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu hedef doğrultusunda yazmayla ilgili birçok yöntem, teknik ve stratejilerin derslerde uygulandığı görülmektedir. Bu yöntemlerden biri de yaratıcı yazmadır. Göçer (2010), öğrenciler için zaman zaman sıkıcı bulunabilen yazma çalışmalarını isteyerek ve zevkle yapılan bir etkinliğe dönüştürmenin yollarından ilkinin öğrencileri yazma yöntem ve teknikleri konusunda donanımlı hâle getirmek olduğuna değinerek; neyi, nasıl yazacağını yöntemini bilen öğrencilerin, hayal dünyalarını kullanarak farklı yazma konuları belirlendiğinde yazma etkinliğine severek ve isteyerek dâhil olacaklarını vurgulamaktadır. Yazmada, öğrenciyi özgün ve yaratıcı kılmamanın önemine vurgu yapan Sever ve Topçuoğlu (2012) ise bu amaçla uygulanacak yöntemlerden biri olan yaratıcı yazmayı ön plana çıkarmaktadır.

Oral (2003), yaratıcı yazmayı, kişinin bir konudaki duygu ve düşüncelerini hayal gücünü kullanarak özgürce kâğıda aktarması olarak tanımlamaktadır. Güleriyüz (2006) ise yaratıcı yazmayı, var olan bilgileri, kavramaları, olayları, bellekteki sesleri, görüntüleri, hayalleri yeniden kurgulayarak, birbiriyle ilişkilendirerek ortaya yeni bir beste, şiir, öykü, deneme ya da roman koyma etkinliği şeklinde açıklamaktadır. Yaratıcı yazmanın birçok düşünce ve hayal arasında daha önceden kurulmamış, ilginç ve akıcı ilişkiler kurmaya dayandığı da (Temizkan, 2010) ifade edilmektedir. Nihayetinde yaratıcı yazmanın, kişinin olaylar, kavramlar hakkında ilinti kurabilmesine, hayal

gücünden etkin bir şekilde yararlanabilmesine, estetik zevkini ortaya çıkarmasına olanak sağladığı belirtilebilir.

Demir (2013), yaratıcılığı geliştiren ortamların özellikleri hakkında kurallar açısından esnek, öğrencileri kısıtlamayan, psikolojik olarak güvende hissettiren, içsel motivasyonları ön plana alan, değerlendirmelerde yargılayıcı olmayan gibi hususları sıralamaktadır. Yaratıcı yazma uygulamalarında yukarıda bahsedilen hususların gözetilmesi öğrencilere konfor alanı sağlayarak kendilerini ifade edebilmelerini kolaylaştıracaktır.

Literatüre bakıldığında, yaratıcı yazma alanında hazırlanmış çalışmaların derlendiği (Kaya, 2013) ve analitik bir bakışla kapsam belirleme incelemesinin (Konuk, 2021) yapıldığı araştırmalara rastlanırken lisansüstü tezlerin betimsel içerik analizinin yapıldığı bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Yaratıcı yazmayla ilişkili olarak hazırlanmış doktora tezlerindeki genel eğilimlerin belirlenmesi, sonuçların paylaşılması ve gelecekte yaratıcı yazma hususunda çalışmak isteyen araştırmacılara kaynak olabilmesi adına bu çalışmanın yapılması alanyazına katkı sağlayacak bir unsur olarak görülmektedir. Bu doğrultuda da çalışmanın amacını, yaratıcı yazmayla ilişkili hazırlanmış doktora tezlerinin incelenmesi ve betimsel içerik analizinin yapılması oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırma yaklaşımına göre desenlenmiştir. Van Maanen (1979) nitel araştırmayı, tanımlamaya, çözmeye, yorumlamaya ve anlamla ilgili terimlere ulaşmaya çalışan teknikleri kapsayan süreçler bütünü olarak nitelendirmektedir. Merriam (2018) da temel nitel araştırmanın, anlamı ortaya çıkarmak ve yorumlamakla ilgilendiğini vurgulamaktadır.

Çalışma Materyali

Çalışmanın materyallerini yaratıcı yazma alanıyla ilişkili hazırlanmış doktora tezleri oluşturmaktadır. Araştırmanın boyutu da göz önüne alınarak yaratıcı yazmayla ilişkili lisansüstü tezler içerisinde doktora programı çerçevesinde hazırlanmış doktora tezleri incelenmiştir. Yüksek lisans tezlerinin araştırma kapsamında yer almaması bu çalışmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Yaratıcı yazmayla ilişkili hazırlanmış farklı eğitim alanlarındaki tüm doktora tezleri çalışma kapsamına alınmıştır. Farklı alanlarda hazırlanmış tezlerde, farklı hipotezleri ve sonuçları görmenin yeni bakış açıları kazanmak için önemli olduğu düşünülmüştür. Çalışmanın materyalini oluşturan doktora tezlerinin tümünün künyesine çalışmanın sonunda yer verilmektedir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler, doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Merriam (2018), nitel araştırmalarda doküman incelemesinin, görüşme ve gözlem ile birlikte ana veri toplama yöntemlerinden biri olduğunu belirterek dokümanın; anlamın ortaya çıkması, belirsizliklerin ortadan kalkması ve problem sorusuyla ilgili içgörünün keşfedilmesinde araştırmacıya yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Çalışmada, verilerin toplandığı yaratıcı yazmayla ilişkili doktora tezlerine Ulusal Tez Merkezi (<https://tez.yok.gov.tr/>) üzerinden “yaratıcı yazma, yaratıcı yazı” ifadeleri aratılarak ulaşılmıştır. Paylaşılan internet adresinde yer alan yaratıcı yazmayla ilişkili doktora tezlerinin güncelliği, 30.12.2021 tarihine dek araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir.

Veri Analizi

Bu araştırmada elde edilen bulguların analizinde, betimsel içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. alık ve Sözbilir (2014), belirli bir konu üzerinde yapılan çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmaların betimsel içerik analizi olarak tanımlandığını belirtmektedir. Dinçer (2018) de, betimsel içerik analizinin, meta-analiz ve meta-sentezden en belirgin farkının hem nitel hem nicel verileri kullanabilmesi olduğunu ifade etmektedir.

Betimsel içerik analizinin kullanıldığı çalışmalar için bir diğer ifadeyle, bir konu çerçevesinde araştırmacıların birbirinden bağımsız olarak yaptıkları çalışmaların içerik yönünden incelenip sınıflandırıldığı çalışmalardır diyebiliriz. Araştırılan konu hakkındaki önceki çalışmalar, belirli kriterlere ve içeriğine göre sunulmakta ve ileride bu konuyu çalışmak isteyenler için kaynak olabilmektedir. Tüm bunlara ek olarak betimsel analiz, verilerin kronolojik olarak ya da konuya göre düzenlenmesi ve tamamen betimsel özellikte olmasa bile büyük ölçüde öyküsel olarak sunulması olarak (Merriam, 2018) da açıklanmaktadır. Ayrıca bulgular bölümünde tablolaştırılarak paylaşılacak verilerin hangileri olması gerektiği hususunda uzman görüşü alınmıştır ve alınan uzman görüşü doğrultusunda hareket edilmiştir.

Bulgular

Bulguların bu bölümünde, yaratıcı yazmayla ilişkili doktora tezlerinin sayılarla tablolaştırılabilen verilerine yer verilmektedir. Yaratıcı yazmayla ilişkili doktora tezlerini tamamladıkları yıllara göre gösteren veriler, Tablo 1’de paylaşılmıştır.

Tablo 1. Tamamladıkları Yıllara Göre Yaratıcı Yazmayla İlişkili Doktora Tezleri

Yıl	Sıklık
2002	1
2006	1
2007	1
2009	1
2011	2
2012	1
2016	1
2017	1
2019	3
2020	1
2021	1

Hazırlandığı niversitelere göre yaratıcı yazmayla ilişkili doktora tezlerini gösteren veriler, Tablo 2’de paylaşılmıştır.

Tablo 2. Hazırlandığı Üniversiteye Göre Yaratıcı Yazmayla İlişkili Doktora Tezleri

Üniversite	Sıklık
Gazi Üniversitesi	4
Ankara Üniversitesi	2
Hacettepe Üniversitesi	2
Erzincan Üniversitesi	1
Dokuz Eylül Üniversitesi	1
Pamukkale Üniversitesi	1
İnönü Üniversitesi	1
Fırat Üniversitesi	1
H. Mustafa Kemal Üniversitesi	1

Hazırlandığı enstitülere göre yaratıcı yazmayla ilişkili doktora tezlerini gösteren veriler, Tablo 3'te paylaşılmıştır.

Tablo 3. Hazırlandığı Enstitüye Göre Yaratıcı Yazmayla İlişkili Doktora Tezleri

Enstitü	Sıklık
Eğitim Bilimleri	8
Sosyal Bilimler	6

Araştırma yaklaşımına göre yaratıcı yazmayla ilişkili doktora tezlerini gösteren veriler, Tablo 4'te paylaşılmıştır.

Tablo 4. Araştırma Yaklaşımlarına Göre Yaratıcı Yazmayla İlişkili Doktora Tezleri

Araştırma Yaklaşımı	Sıklık
Nitel	1
Nicel	3
Karma	10

Araştırma desenine göre yaratıcı yazmayla ilişkili doktora tezlerini gösteren veriler, Tablo 5'te paylaşılmıştır.

Tablo 5. Araştırma Desenine Göre Yaratıcı Yazmayla İlişkili Doktora Tezleri

Araştırma Deseni	Sıklık
Deneysel	11
Deneysel Olmayan	3

Deneyisel uygulama süresine göre yaratıcı yazmayla ilişkili doktora tezlerini gösteren veriler, Tablo 6’da paylaşılmıştır. Tablo 5’te de paylaşıldığı üzere deneyisel desenler ile oluşturulan 11 doktora tezi bulunmaktadır. 11 tez içerisinde elde edilen veriler aşağıda paylaşıldığı gibidir:

Tablo 6. Deneyisel Uygulama Süresine Göre Yaratıcı Yazmayla İlişkili Doktora Tezleri

Uygulama Süresi	Sıklık
6 ders saati	1
7 Hafta	1
10 Hafta	1
12 Hafta	4
14 Hafta	2
16 Hafta	1
18 Hafta	1

Araştırmanın örneklem özelliklerine göre yaratıcı yazmayla ilişkili doktora tezlerini gösteren veriler, Tablo 7’de paylaşılmıştır.

Tablo 7. Araştırmanın Örneklem Özelliklerine Göre Yaratıcı Yazmayla İlişkili Doktora Tezleri

Örneklem	Sıklık
İlkokul Öğrencileri	5
Ortaokul Öğrencileri	5
Lisans Öğrencileri	2
Tömer Öğrencileri	1

Bulguların bu bölümünde ise betimsel analiz yöntemine de uygun olarak kronolojik biçimde yaratıcı yazmayla ilişkili hazırlanmış doktora tezlerinde ulaşılan sonuçlarla ilgili bilgilere yer verilmektedir:

Mollaoğlu (2002) tarafından hazırlanan *Yaratıcı yazma ilkelerinin ve yöntemlerinin Almanca dil dersinde uygulanması ve öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesi* başlıklı doktora tezi, yaratıcı yazma anahtar kelimelerini içeren ilk doktora tezi olarak dikkat çekmektedir. Çalışmada öncelikle Almanca dil dersini alan öğrencilere uygulanan test ile yazma hususunda seviyeleri tespit edilmiştir. Sonrasında bu test sonuçları doğrultusunda, öğrenciler yaratıcı yazma grubu ve geleneksel yazma grubu olarak şubelere ayrılmıştır. Bahsi geçen şubelerde uygulama süresi sadece 6 derstir. Çalışma sonucunda da, yaratıcı yazma yöntemlerinin öğrencileri tekdüzelikten kurtardığı görülmüştür. Ayrıca yaratıcı yazma yöntemlerinin öğrencilerin, derslerde daha etkin olmasını sağladığı ve kelime hazinelerini geliştirebildiği tespit edilmiştir.

Maltepe (2006) doktora tezinde, yaratıcı yazma hususundaki yazmaya hazırlık süreçlerine Türkçe derslerindeki yazma uygulamalarında yeterli düzeyde yer verilmediğini tespit etmiştir. Öğrencileri yaratıcı yazmaya sevk edecek uyaranlardan yaratıcı yazma sürecinde yeterince faydalanılmadığı görülmektedir. Ayrıca yaratıcı yazma uygulamaları esnasında dilsel yaratıcılık göstergeleri olarak kabul edilen tasvir etmeye, kesik cümlelere, diyaloglara, özgün ifadelere vb. çok az öğrencide rastlanıldığı ortaya konmuştur.

Öztürk'ün (2007), 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini değerlendirdiği doktora tezinde, araştırmacı tarafından yaptırılan serbest yazma etkinliğinin ardından 20 öğrencinin deney 20 öğrencinin kontrol grubu olarak belirlendiği ve çalışmanın gerçekleştirildiği bildirilmektedir. Deney grubunda 14 hafta boyunca yaratıcı yazma uygulamaları yapılmıştır. Öğrencilerin kaleme aldıkları yazılar da araştırmacı tarafından geliştirilen yaratıcı yazma ölçeği çerçevesinde değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı yazma başarılarının kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı derecede farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Aktaş (2009), doktora tezinde yabancı dil öğretiminde yaratıcı yazmanın başarıya ve yazılı anlatıma etkisini araştırmıştır. Yazmaya hazırlık, yazma süreci ve yazma sonrası araç geliştirme teknikleriyle oluşturulan yaratıcı yazma programının, öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine ciddi oranda katkı sağladığını tespit etmiştir. Aynı zamanda yaratıcı yazma programının her öğrenci için çeşitli öğrenme imkânları ve işbirlikli bir çalışmayı sağladığı görülmüştür.

Demir'in (2011) doktora çalışmasında ise yazma özyeterliği yüksek öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin de gelişmiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada yer alan 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algıları ve yaratıcı yazma becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin yazma konusu kendilerine bırakıldığında daha özgün metinler oluşturduğu ve öğrencilere yazma konuları hazır olarak verildiğinde yaratıcılıklarının sınırlandığı ortaya çıkmıştır.

Türkel'in (2011), yaratıcı dramanın yaratıcı yazma başarısına ve yazmaya karşı tutuma etkisini araştırdığı doktora tezinin uygulama kısmı on iki hafta boyunca devam etmiştir. İlk belirli bir konuda drama etkinliği gerçekleştirilmiş sonrasında da drama etkinliğindeki konuya uygun türde ya da türlerden birinde bir yazı kaleme almaları istenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda deney grubundaki 8. sınıfların yazmaya yönelik tutumları ile yaratıcı yazma başarılarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca deney grubunda yer alan 8. sınıf öğrencileri, yaratıcı drama etkinliklerinin yazmaya yönelik ilgi, istek gibi olumlu duyguları oluşturduğuna dair görüş belirtmişlerdir.

Erdoğan'ın (2012) süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisini araştırdığı çalışmasında süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının gerçekleştirildiği öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile yazmaya ilişkin tutum erişileri arasında diğer öğrencilere göre anlamlı bir fark oluştuğunu tespit etmiştir. Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamaları, bireyin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine oldukça katkı sağlamaktadır.

Rızvanoğlu'nun (2016) doktora tezinde ise Arapça öğretimi yapan üniversitelerin Arapça yazma ile ilgili öğretim programları incelenmiştir ve yazma derslerini yürüten öğretim görevlileriyle görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler sonucunda toplanan verilerden hareketle de "Üniversiteler İçin Arapça Yaratıcı Yazma" öğretim programı ve bir akademik yarıyılı kapsayan uygulama atölyeleri oluşturulmuştur.

Dolmaz'ın (2017), Sosyal Bilgiler öğretiminde tarihsel roman kullanımının yaratıcı yazma becerilerine etkisini araştırdığı çalışmasının sonucunda, farklı kurgu biçimlerine sahip tarihsel romanların öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini farklı düzeyde geliştirdiği tespit edilmiştir. Sanatsal çalışmalara ilgisi olan öğrencilerin de yaratıcı yazma becerilerinin geliştiği yine bu çalışmada ulaşılan sonuçlardan biri olmuştur. Ayrıca araştırmada yapılan son test sonuçlarına göre öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri, aylık kitap okuma oranına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Aydın (2019) doktora çalışmasında, yabancılara Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yaratıcı yazma becerisine etkisini araştırmıştır. B1 seviyesinde Türkçe bilen öğrencilerle gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda deney grubu lehine yaratıcı yazma becerileri, yazma kaygısı ve yazma öz yeterliği anlamlı bir farklılık göstermiştir. Dijital hikâye anlatımı ile gerçekleştirilen yazma dersleri, mevcut programla işlenen yazma derslerine göre öğrenciler için çok daha yararlı olmuştur. Ek olarak öğrenciler, dijital hikâyeler aracılığıyla diğer dil becerilerinin gelişim gösterdiği şekilde görüşlerini bildirmişlerdir.

Kasap'ın (2019), ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle 14 haftalık süreçte yaptığı çalışmada ise deney grubunda yapılan hem yaratıcı okuma hem yaratıcı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişimlerinde anlamlı bir yükselişe yol açtığı tespit edilmiştir. Bu sonuca ek olarak deney grubundaki öğrenciler, gerçekleştirilen uygulamaların, okuma ve yazmaya yönelik bakış açılarına ve Türkçe dersi başarılarına olumlu yönde katkısı olduğu görüşünü bildirmişlerdir.

Akbaba'nın (2020) açılımlayıcı sıralı desen ile hazırladığı doktora çalışmasında yedinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma çalışmalarının öyküleyici metin yazma becerisine ve ileri okuma farkındalığına etkisi araştırılmıştır. Ayrıca deney grubunda yer alan 35 öğrencinin 15'i araştırmanın nitel çalışma grubunu meydana getirmiştir. Çalışma sonucunda ulaşılan nitel veriler, yaratıcı yazma sürecinin yazma, öyküleyici metin yazma ve okuma becerisi ile ileri okuma farkındalığını geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Razgathoğlu'nun (2020) tezinde ise ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin etkinlik temelli şiir çalışmalarının akıcı okuma, yaratıcı yazma ve şiirlere yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Karma yöntem ile yapılan çalışmanın uygulama süreci 18 hafta boyunca devam etmiştir. Tez çalışmasının sonucunda, etkinlik temelli şiir çalışmalarına katılan deney grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma ile ilgili bütün alt boyutları kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Bu sonuçtan da yola çıkarak etkinlik temelli şiir çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılabileceği gözler önüne serilmektedir.

Türkyılmaz'ın (2021) doktora çalışmasında uygulaması süresi 12 hafta olarak belirlenmiştir ve etkinlik temelli yaratıcı yazma çalışmalarının 7. sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları, öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarına etkisi araştırılmıştır. Deney grubunda yer alan 33, kontrol grubunda yer alan 34 öğrenci arasında değişkenler açısından oluşan farklılığın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Etkinlik temelli yaratıcı yazma etkinliklerinin, 7. sınıf öğrencilerinin hem öykü yazma becerilerini hem yazı yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonucunda, yaratıcı yazmayla ilişkili yapılmış doktora tezlerinin günümüze yaklaştıkça sıklığı görülmektedir. Bir takvim yılı içerisinde sadece 2019 yılında, yaratıcı yazmayla ilişkili 3 doktora tezinin tamamlandığına rastlanırken, başka hiçbir takvim yılında birden fazla yaratıcı yazmayla ilişkili doktora tezinin tamamlandığına rastlanılmamaktadır. Yaratıcı yazma anahtar kelimelerini içeren ilk doktora tezinin 2002 yılında tamamlandığı düşünüldüğünde, 2002–2006 ve 2012–2016 yılları arasında yaratıcı yazmayla ilişkili hiçbir doktora tezinin tamamlanmamış olması dikkat çeken bir husustur.

Yaratıcı yazmayla ilişkili doktora tezlerine hazırlandığı üniversiteler bağlamında baktığımızda ise 14 doktora tezi içerisinde 4 doktora tezinin Gazi Üniversitesi öğrencileri tarafından hazırlandığı ve bu hususta en yüksek sayıya ulaşıldığı görülmektedir. İkiser doktora tezinin de Ankara Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi bünyesinde hazırlandığı tespit edilmiştir. Yaratıcı yazmayla ilişkili doktora tezlerinden 8'inin eğitim bilimleri enstitüsü öğrencileri tarafından hazırlandığı görülürken geriye kalan 6 tez sosyal bilimler enstitüsü öğrencileri tarafından hazırlanmıştır. Türkçe eğitimi ve Sınıf eğitimi araştırmacıları, yaratıcı yazma konusunda daha fazla doktora tezi hazırlamışlardır. Arap dili öğretmenliği, sosyal bilgiler eğitimi ve yabancı dil öğretimi araştırmacıları tarafından da yaratıcı yazmayla ilişkili tezler hazırlanmıştır.

Araştırma yaklaşımlarına göre yaratıcı yazmayla ilişkili doktora tezlerinde karma yaklaşımla oluşturulan tezlerin sayısı dikkat çekmektedir. 10 tez karma yaklaşımla oluşturulurken, 3 tez nicel yaklaşım ve sadece 1 tez de tamamen nitel bir yaklaşımla oluşturulmuştur. Yaratıcı yazmayla ilişkili hazırlanmış doktora tezlerinin araştırma desenine baktığımızda ise 11 çalışmanın deneysel olduğunu, 3 çalışmanın ise deneysel olmayan desenler ile hazırlandığı görülmektedir. Deneysel çalışmalarda ise en sık tercih edilen uygulama süresi 12 hafta olarak öne çıkmaktadır. Sadece 6 ders saati gibi kısıtlı deneysel uygulama süresine sahip olan bir doktora çalışması bulunduğu gibi 18 hafta boyunca deneysel uygulamanın sürdüğü bir doktora çalışması da bulunmaktadır.

Yaratıcı yazmayla ilişkili hazırlanmış doktora tezlerinin örneklemini büyük oranda ilkökul ve ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. 5'er tezde örneklem, ilkökul ve ortaokul öğrencileri olarak dikkat çekmektedir. 2 tezde lisans öğrencileri ve sadece bir tezde TÖMER öğrencileri örneklem olarak yer almaktadır. Ayrıca, yaratıcı yazmaya ilişkin doktora tezlerinin 6 tanesinin Türkçe eğitimi araştırmacıları tarafından hazırlandığı görülmektedir. Yazma becerisi kapsamında yaratıcı yazma uygulamaları, Türkçe dersleri açısından her zaman büyük bir önem arz etmektedir. Bu doğrultuda da bu sayının ilerleyen yıllarda artması beklenmektedir.

Yaratıcı yazmayla ilişkili hazırlanan doktora tezleri incelendiğinde farklı eğitim disiplinlerinde yaratıcı yazmaya ciddi bir önem verildiği ve yaratıcı yazmanın özellikle okuma olmak üzere diğer dil becerileriyle sıkı bir ilişki içerisinde olduğu anlaşılmaktadır. Yaratıcı yazma çalışmaları, öğrencilerin yazmanın temel kurallarına hâkim olmasının ardından duygu, düşüncelerini ifade edebilmeleri ve hayal güçlerini yazıya taşıyabilmeleri adına yadsınamaz bir değere sahiptir.

Tüm bunlara ilaveten Uygun ve Çetin (2019), 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan 5, 6, 7 ve 8. sınıf yazma kazanımlarının yaratıcı yazma becerisine uygunluk durumunu inceledikleri çalışmada, yazma kazanımlarının pek çoğunun yaratıcı yazma ile örtüşmediğini ortaya koymuştur. Bu noktada, öğretim programında yer alan yazma kazanımları hususunda, incelenen tezlerden elde edilen sonuçlardan hareketle yaratıcı yazma kazanımlarının sıklaştırılması adına düzenlemelere gidilmesi gerektiği söylenebilir.

Çalışmada elde edilen sonuçlardan hareketle de şu önerilere yer verilebilir:

Yaratıcı yazma hususunda hazırlanmış yüksek lisans tezlerinin betimsel içerik analizinin yapıldığı bir çalışma gerçekleştirilebilir.

Tezlerden elde edilen sonuçlardan hareketle yaratıcı yazmayı geliştirici etkinlik, materyal ve proje örneklerinin hazırlandığı çalışmalar yapılabilir.

Yaratıcı yazma konusunda hazırlanmış lisansüstü tezlerin meta-sentez yöntemiyle değerlendirildiği bir çalışma yapılabilir.

Kaynaklar

- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 84-114.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dinçer, S. (2018). Eğitim bilimleri araştırmalarında içerik analizi: Meta-analiz, meta-sentez, betimsel içerik analizi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 176-190.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Journal of International Social Research*, 3(12), 178-195.
- Göçer, A. (2018). Temel dil becerilerinin birbirleriyle ilişkisi ve bireyin anlam evreninin gelişimi ve gerçek yaşam becerileri açısından önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 40-50.
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. (3.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies*, 5(3), 1566-1593.
- Kaya, B. (2013). Yaratıcı yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalardan bir derleme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(2), 89-101.
- Konuk, S. (2021). Ana dili olarak Türkçe eğitimindeki yaratıcı yazma tezlerine analitik bir bakış: kapsam belirleme incelemesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 706-733.
- MEB (2019). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Akademik.
- Oral, G. (2003), *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara: Pegem Akademi.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 621-643.
- Uyğun, A. ve Çetin, D. (2020). 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki yazma kazanımlarının yaratıcı yazma becerisine uygunluğu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 14-23.
- Ünal, F. T. ve Sever, A. (2012). Yaratıcı yazmada müziğin etkisi. *Turkish Studies*, 7(4), 2907-2918.
- Ünalın, Ş. (2002). *Dil ve kültür*. Ankara: Gazi.
- Van Maanen, J. (1979). Reclaiming qualitative methods for organizational research: A preface. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 520-526.
- Yangın, B. (2002). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Dersal.

Çalışmada İncelenen Tezler

- Akbaba, R. S. (2020). *Yaratıcı yazma çalışmalarının öyküleyici metin yazma becerisine ve ileri okuma farkındalığına etkisi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Aktaş, M. (2009). *Yabancı dil öğretiminde yaratıcı yazmanın başarıya ve yazılı anlatıma etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Aydın, E. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yaratıcı yazma becerisine etkisi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Demir, T. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma ile yazma özyeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dolmaz M. (2017). *Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel roman kullanımının yaratıcı yazma becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kasap, D. (2019). *Yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişimine etkisi*. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Maltepe S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Mollaoğlu S. (2002). *Yaratıcı yazma ilkelerinin ve yöntemlerinin Almanca dil dersinde uygulanması ve öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim V. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Razgathlıoğlu, M. (2020). *Etkinlik temelli şiir okuma çalışmalarının akıcı okuma, yaratıcı yazma ve tutumlara etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Rızvanoğlu, A. H. (2016). *Üniversiteler için Arapça yaratıcı yazma: Öğretim programı ve atölye tasarımları*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türkel, A. (2011). *Yaratıcı dramanın yaratıcı yazma başarısına ve yazmaya karşı tutuma etkisi: İlköğretim 8. Sınıf*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Türkyılmaz, M. B. (2021). *Etkinlik temelli yaratıcı yazma çalışmalarının 7. sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları, öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarına etkisi*. Doktora Tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Bildirim

Bu makale, derleme türünde olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 9 Sayı: 1 Sayfa Aralığı: 154-163 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.1013388

REVIEW

Open Access

DERLEME

Açık Erişim

Covid-19 ile Hatırlamamız Gereken Bir Değer: Özgecilik

A Value to Remember with Covid-19: Altruism

Deniz Tonga

ÖZ

2019 yılının sonlarından itibaren dünya, daha önce eşine az rastlanır bir durumla karşıya kalmıştır. Çin'de başlayan covid-19 virüsü kısa sürede tüm dünyayı etkisi altına almıştır. Böylece pek çok ülke için ortak bir tehdit ortaya çıkmıştır. Bununla beraber, virüsün insanlar arasındaki yayılım hızından dolayı sosyal yaşam kısıtlanmak zorunda kalmıştır. Bunun neticesinde insan ilişkileri değişime uğramış ve çalışma hayatı için yeni düzenlemeler yapılmıştır. Virüsle mücadelede bireysel ve toplumsal olmak üzere iki önemli boyut oluşmuştur. Bu bağlamda pandemi süreci, özgecilik (alturizm) değerinin önemini ortaya çıkarmıştır. Özgecilik, toplumu doğrudan ilgilendiren başkasını da düşünme, başkasına iyilik yapma anlamlarını taşıyan bir değerdir. Bu çalışmada özgecilik değerini çeşitli açılardan tartışmak ve ilerde yapılacak müfredat çalışmaları için bir öneri olarak ortaya koymak amaçlanmıştır.

ABSTRACT

At the end of 2019, the world has faced a very rare situation. The covid-19 virus, which started in China and spread all over the world, affected the whole world in a short time. Thus, a common threat emerged for many countries. However, due to the speed of spread of the virus among people, social life had to be restricted. As a result of this, human relations have changed and new arrangements have been made for working life. Two important dimensions have emerged in the fight against the virus: Individual and social. In this context, the pandemic process has revealed the importance of the value of altruism. Altruism is a value that directly concerns the society, means thinking of others and doing good to others. In this study, it is aimed to discuss the value of altruism from various perspectives and to put forward a proposal for future curriculum studies.

Yazar Bilgileri

Deniz Tonga

Doç. Dr., Kırıkkale
Üniversitesi, Kırıkkale,
Türkiye

deniztonga@hotmail.com

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Covid-19
Özgecilik
Sosyal bilgiler
Değer
Pandemi

Keywords

Covid-19
Altruism
Social studies
Value
Pandemic

Makale Geçmişi

Geliş: 22/10/2021

Düzeltilme: 15/03/2022

Kabul: 22/03/2022

Atıf için: Tonga, D. (2022). Covid 19 ile hatırlamamız gereken bir değer: Özgecilik. *JRES*, 9(1), 154-163. <https://doi.org/10.51725/etad.1013388>

Etik Bildirim: Bu makale, derleme türünde olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Giriş

2019 yılının son aylarında dünya, eşine az rastlanır bir olay ile karşı karşıya kalmıştır. Öncelikle dikkatler Çin'e çevrilmiştir. Daha önce adı az bilinen ama ilerde tüm dünyayı etkisi altına alacak bir virüs ortaya çıkmıştır, corona virus-(covid-19) (World Health Organization [WHO], 2020). Bu virüs ve beraberinde getirdiği etki, II. Dünya Savaşı'ndan sonra en önemli küresel sağlık olayıdır (Duran ve Acar, 2020). Öncelikle sadece Çin'de Wuhan şehrinde görülmeye başlamıştır. Her gün Çin'den gelen haberlerle pek çok kişinin bu virüse yakalandığı ve pek çok ölüm meydana geldiği haberlere yansımıştır. Ardından bu virüs hızlı yayılıcı özelliği ile kısa sürede pek çok ülkeye sıçramıştır.

Corona virüsün ortaya çıkışı ile ilgili spekülasyonlar devam etmektedir. Kaynaklar bu virüsün bir hayvandan meydana geldiğini bazı kaynaklar ise Wuhan kentinde bir laboratuvarında yapılan çalışmalar nedeniyle yayıldığını öne sürmüştür. Bu virüs nasıl ortaya çıkarsa çıksın, yarattığı etki ile pek çok unsuru yeniden düşünmek için insanlara fırsat vermiştir. Yüz binlerce insan ölmüş ve milyonlarca insan ise maddi ve manevi zarar görmüştür (WHO, 2021).

Virüsün ortadan kalkması, sağlık sektörünün özverili bir şekilde çalışmasının yanı sıra insanların duyarlılığı ve başkalarını da düşünme gibi bir erdeme sahip olmaları şartlarına bağlanmıştır. Sağlık Bakanlığı tarafından her fırsatta ifade edilen "Maske, mesafe ve hijyen kurallarını eksiksiz uygulayarak virüsü yeneceğiz." sözü önemli sloganlardan biri olmuştur. Tek başına sağlıksal tedaviler veya aşının yeterliliği hâlâ tartışma konusudur. Virüsün hızlı bir şekilde insanlardan insanlara yayılması bireysel olarak tutum ve davranışların toplumun kalan kısmını etkileyebileceği gerçeğini tekrardan ortaya koymuştur.

İnsanlara bir arada yaşama bağlamında kendinden başkalarını da düşünme, kendine istediğini başkaları için de istemek, kendine istemediğini başkalarına da istememek bu süreçte daha da somutlaşmıştır. Bu durum akıllara özgecilik değerini getirmektedir. Çünkü covid-19 virüsü ile mücadelede hep beraber hareket etmenin ve duyarlı olmanın önemi çok net bir şekilde ortaya çıkmıştır. Söz konusu durum sadece Türkiye için değil, virüsün görüldüğü ülkelerde de benzerlik gösterir.

Bu süreçte birey ve toplum ilişkisini de yeniden gözden geçirmek için fazlaca veri elde edilmiştir. Bilim insanlarının ısrarla söylemesine rağmen kişisel olarak alınmayan tedbirlerden dolayı virüs hızla yayılmıştır (Alpago ve Alpago, 2020). Bu bağlamda araştırmanın amacı, covid-19 ile beraber pandemi sürecinde yaşananlar kapsamında özgecilik değerini yeniden hatırlamak ve bu değerlerin önemine vurgu yapmaktır. Bu vurgu ile amaç, ilerde yapılacak müfredat çalışmaları için özgecilik değerini, bir değer olarak önermektir. Özgecilik, çıkar zihniyetinden uzak bir şekilde başka insanlara da yarar sağlayacak davranışları ortaya koymak olarak tanımlanabilir. Bu kapsamda öncelikle özgecilik değeri hakkında bilgi verilecek, ardından da çeşitli açılardan tartışılacaktır.

Özgecilik

Özgecilik, odağı kendilerinden başka bir şeye olan insanların sahip olduğu bir niteliğe işaret eder ve kökü bu cömert eğilimlerin nesnesini ortaya koyar. Özgecilik "diğer insanlar" anlamına gelen Fransızca *autrui* kelimesinden türemiştir. *Autrui*, sırayla "diğer" anlamına gelen ve kendisi Latince *alter*'den gelen Eski Fransızca teriminden de gelişmiştir (Merriam Webster, 2021). Özgeci kavramı Türk Dil Kurumu sözlüğünde, "Kişisel yarar gözetmeksizin başkasına yararlı olmaya çalışan (kimse),

diğerkâm.” (Türk Dil Kurumu [TDK], 2005) olarak, başka bir sözlükte ise kendiniz için dezavantajla sonuçlansa bile, başkalarına avantaj sağlayan şeyler yapmaya isteklilik (Cambridge, 2021) olarak tanımlanmaktadır. Özgecilik, literatürde prososyal ya da yardımsever davranış olarak da ifade edilmiştir (Karadağ ve Mutağçılar, 2009).

Özgecilik, içeriği gereği fedakârlık ve olumlu sosyal davranış gibi kavramlarla da ifade edildiğinden sosyoloji kökenli bir kavram olmakla birlikte, psikoloji, sosyoloji, biyoloji, yönetim ve organizasyon, ilahiyat, eğitim, sağlık ve spor gibi pek çok farklı disiplinde de son yıllarda ilgi gören bir kavram hâline gelmiştir (Yeşilkaya, 2018).

Özgecilik değeri, bazı sosyal davranışları içermektedir. Bu davranışlara yardım etme, sorumluluk üstlenme, başışta bulunma örnek gösterilebilir. Özgeci davranış içinde, bir ödül beklentisi bulunmaz. Çıkar sağlamak, gösterişte bulunmak veya birilerini etkilemek için yapılan davranışlar, özgeci davranış değildir (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1987; Ümmet, Ekşi ve Otrar, 2013). Özgecilik değerine sahip bireyler, diğer insanlara karşı sevgi ve şefkat doludur. Özgecilik, davranış olarak maddi fedakarlıkların yanında, sempati, eşduyum, insan sevgisi gibi çeşitli görüntülerle de ortaya çıkar. Bu duygusal temel, özgeciliğin hem ürünü hem de özgeci tutumun kaynağıdır (Kasapoğlu, 2004). Özgeci davranışı diğer davranışlardan ayıran başkasına yardım etme güdüsü, davranışı gerçekleştirene bazı fedakârlıklar ve dışarıdan hiçbir ödül beklentisinin olmamasıdır (Karadağ ve Mutağçılar, 2009).

Zaman içerisinde özgecilik ile ilgili çeşitli bakış açıları, fikirler ve görüş ayrılıkları da oluşmaya başlamıştır. Burada temel iki farklı fikir ortaya çıkmıştır. Tartışmanın bir tarafında, gerçek özgeciliğin gözlenemeyeceği önerilmektedir çünkü yardım davranışları için her zaman beklenen getiriler vardır. Tartışmanın diğer tarafı, ödül olsun olmasın, yardım davranışları gerçek fedakârlığın var olduğunu gösterir tezini savunmaktadır (Egilmez ve Naylor-Tincknel, 2017). Bu tartışmalarla beraber, özgeci davranış meydana geldiğinde davranışı gerçekleştiren kişide içsel bir ödül ortaya çıktığı söylenebilir (Hu, Li, Jia ve Xie, 2016). Bu ödüllere, kişinin mutluluk duyması veya huzur hissetmesi örnek gösterilebilir.

Söz konusu özgecilik olduğunda, genellikle akla fedakârlık ve bununla ilgili potansiyel maliyetler ve riskler gelir. Kişisel düzeyde, özgecilik genellikle ekonomik değildir ve hatta hayatta kalmaya uyumsuzdur, çünkü özgeci davranış, açık bir getiri almadan kendi kaynaklarını ve enerjisini başkalarıyla paylaşmayı içerir (Hu, Li, Jia ve Xie, 2016). Özgecilik hayatta kalmaya uyumsuzdur ve kendi kaynaklarını başkaları ile paylaşma gibi ifade edilen unsurlar aslında hayvanlar alemini akla getirmektedir (Lahvis, 2016). Oysa insanı diğer varlıklardan ayıran önemli özelliklerden birisi, sadece kendini düşünmesi değil, kendinden başka canlıları da düşünmesi ve onların mutlu, huzurlu ve sağlıklı olabilmesi için çaba sarf etmesidir. Kendisi için istediğini başkası için de isteyen ve yapan, kendisi için istemediğini de başkası için istemeyen ve yapmayan sıfat olarak insanlık değerinin içinde yer alır, şeklen insan olmak ve insani değerleri yaşamak birbirinden farklıdır (Duru, 1996).

Özgecil davranışlar, kişisel çıkarlardan çok kolektif çabaya değer veren sıkı sıkıya bağlı topluluklarda değer aktarımı yoluyla kültürel bir sermaye olarak da edinilebilir (Paat, 2016). Burada da içinde bulunduğumuz toplumun ve toplumsal değerlerin önemi ortaya çıkmaktadır. Zira özgecilik ile ilgili yapılan bir araştırmada katılımcıların ifadelerinden özgecilik değerinin ortaya çıkmasında sosyal çevrenin önemli olduğuna vurgu yapılmıştır (Şanlı ve Koç, 2019). İnsanın çeşitli gelişim alanlarında vurgu yapılan iki önemli başlıktan biri, sosyal çevredir. Birey dünyaya gözlerini açtıktan sonra aile yapısı, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, kültürel değerler, akran grupları, okulda verilen

eğitim, sosyal çevre başlığı altında insanları olumlu veya olumsuz olarak etkiler (Senemoğlu, 2013). Bu bağlamda pandemi döneminde değerlere yeniden bakmakta yarar vardır. Zira pandemi dönemi sadece tıbbi kavramları değil, aynı zamanda değerleri de daha popüler hâle getirmiştir.

Pandemi ve Değerler

Okulların görevlerinden biri, müfredatlarda belirtilen veya belirtilmeyen değerleri öğretmek, öğrencilerin değer gelişimine katkıda bulunmak ve karakter gelişimine katkı sağlamaktır (Akbaş, 2008). Okullarda değer eğitiminin tarihsel sürecine bakıldığında değer eğitimi kimi zaman ayrı bir ders olarak kimi zaman da diğer derslerin içerisinde kendine yer bulmuştur (Yazıcı, 2006).

2000'li yılların başından itibaren Türkiye'de yapılan müfredat çalışmalarında değerler, programlar içinde daha geniş ve kapsamlı bir şekilde yer almaya başlamıştır. Örneğin, 2005 yılında yürürlüğe giren sosyal bilgiler dersi öğretim programı için Millî Eğitim Bakanlığı'nın ilgili komisyonunda hazırlanan kitapta değerlere ve değerlerin nasıl aktarılacağına ve ilgili etkinliklere yer verilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). İlerleyen yıllarda ise programlarda sadece değerlerin isimlerine yer verilmiş, başka bir açıklama yapılmamıştır. Bununla beraber bazı değerler programdan çıkarılmış, bazı değerler ise programa dâhil edilmiştir. Bu değişimin sebepleri ise programda yer almamıştır (Tonga, 2019b)

Burada pandemi açısından düşünüldüğünde programların geleceği öngörmede ne kadar başarılı olduğu tartışmalı bir durumdur. Örneğin, sosyal bilgiler dersinde 2017 yılına kadar "temizlik" ve "sağlıklı olmaya önem verme" gibi değerler varken, 2017 yılında yapılan programda bu değerler çıkarılmış ancak çıkarılma nedenlerine programda yer verilmemiştir (Turan, 2018; Tonga, 2019b). Bununla beraber literatürde öğrencilerin temizlik ve sağlıklı olmaya önem verme gibi değerleri kazandığı ve davranışa dönüştürdüğü ile ilgili geniş bir literatüre rastlanılmamıştır. Ancak yapılan çalışmalarda değer eğitimi yaklaşımlarına uygun geliştirilen etkinliklerin, öğrencilerin sağlıklı olmaya ilişkin olumlu tutum ve davranış geliştirmelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Güleç ve Bozkurt, 2014; Tahiroğlu ve Çetin, 2012). Buradan da anlaşılacağı üzere değere dayalı yapılan çalışmalar, değerlerin kazanılmasında önem taşır. Tabi burada program hazırlayanlar açısından değerlerin başka derslerin kapsamına aktarılması yeni programa alınmamasının gerekçesi olabilir (Turan, 2018).

Pandemi sürecinde virüs, tıbbi bir terim olmakla beraber sosyal yapının ve sosyal değerlerin de önemini daha net olarak ortaya koymuştur. Zira pandemi ile beraber hayatımıza ve sosyal hayata "Maske, mesafe ve hijyen" sloganı girmiştir. Virüsün başından sonuna kadar sadece ülkemizde değil, pek çok ülkede bu çağrı insanlara yapılmıştır. Çünkü virüsün yayılmasında insanların teması ve temizlik, büyük öneme sahip görünmektedir. Ancak yapılan bütün uyarılara rağmen, virüs hızlı bir şekilde yayılmıştır. Bu süreçte insanların bir bölümü kurallara riayet ederken bir bölümü ise kurallara uymamıştır. Kurallara uyanlar ile uymayanlar arasında çeşitli platformlarda tartışmalar yaşanmıştır. Değer açısından bu tabloyu okunduğunda aslında ilgili değerlerde bilgilerin davranışa dönüşmesi noktasında eksiklikler bulunduğu aşikârdır. Zira maske, mesafe ve hijyen bireyin hem kendini hem de yaşadığı toplumdaki diğer bireyleri doğrudan etkilemektedir.

Burada bahsi geçen temizlik ve sağlıklı olmak, belirtildiği üzere sadece kişinin kendisini değil, aynı zamanda sosyal çevresini de doğrudan etkilemektedir. Pandemi sürecinde yaşananlar, özgecilik değeri için böyle bir dayanak oluşturmaktadır. Bir insana fedakâr bir davranışta bulunmak iyiliktir. Bununla beraber başkasının sağlığını tehlikeye atmayacak davranışlarda bulunmak da özgecilik

değeri içinde değerlendirilebilir. Bu yönü ile özgecilik değeri, toplumun istenen düzeye gelebilmesi açısından önemli bir değer olarak kabul edilmektedir.

Buradan hareket edildiğinde değerler arasında bir bağlantı olduğu düşünülmektedir. Pandemi döneminde insanın sosyal bir varlık oluşu, diğer insanları da etkilemesi bağlamında somut kanıtları çoğaltmıştır. Zira insanın sadece kendisi için temiz olması değil, diğer insanları da düşünecek şekilde temiz olması gerçeği ortaya çıkmıştır. Müfredatların bu gerçeği dikkate alması, okullarda yürütülen değer eğitimi etkinliklerini de etkileyecektir. Bu noktadan sonra özgecilik değeri açısından öğretmen faktörü de önemli bir boyut olarak ortaya çıkmaktadır.

Özgecilik ve Öğretmen

Öğretmen, öğretim programlarının uygulayıcısıdır. Öğretmen gerek vazifesi gerekse öğrenciler ile bire bir temasından dolayı okullardaki en önemli unsurlardan biridir. Öğretmenin niteliği, sahip olduğu değerler, mesleğine verdiği ehemmiyet ve kişilik özellikleri öğrencileri olumlu veya olumsuz olarak doğrudan etkiler.

Özgecilik, öğretmenlerin sahip olması gereken değerlerden biridir (Yıldırım, 2016). Fedakârlık ahlaki bir unsur olarak görülür ve bir fayda beklemeden başkalarına yardım etme eylemi olarak tanımlanır. Öğretmenler, öğrencilerin özgecil davranışlarını etkiler. Özellikle öğretmenlerin söylediklerine kendilerinin inanmaları ve yaşamlarında değerleri uygulamaları bu etkiyi artırır (Sağnak ve Kuruöz, 2017; Tonga, 2019a). Günümüzde öğrencilerin öğretmenlerini model almaya devam ettikleri düşünüldüğünde (Ateş, 2012; Kabaklı Çimen, 2019; Köse ve Demir, 2014; Tonga, 2014) hem değerler açısından hem de özgecilik açısından öğretmenin önemi daha çok artmaktadır. Tam tersi istikamette düşündüğümüzde öğretmende ilgili değer yoksa ya da bu değerlerin öğrencilere nasıl kazandırılacağını öğretmen bilmiyorsa; öğretmen değerler açısından öğrencilere iyi bir model değil, tam aksine öğrencilerde bulunan mevcut değerlerin bile körelmesine ve hatta ortadan kalkmasına sebep olabilecek bir modele dönüşebilir (Yazıcı, 2006).

Söz konusu özgecilik olduğunda “kutsal” diye tarif edilen öğretmenlik mesleğinin önemi de biraz daha somut olarak ortaya çıkmaktadır. Zira öğrenciler öğretmenleri tarafından yapılan özgeci bir davranışa şahit olduklarında, özgeci davranış için olumlu motivasyon oluşturabilir ve beraberinde özgeci davranışları ortaya çıkarabilirler (Schnall, Roper ve Fessler, 2010). Ancak çocuklar her gördükleri özgeci davranıştan sonra özgeci davranışı ortaya çıkaramayabilir. Örneğin, çocuklarla yapılan deneysel çalışmalarda çocukların bir bölümü özgeci içerikli çizgi filmler seyretmiş, diğer grup ise anti sosyal içerikli çizgi filmler seyretmişlerdir. Bir süre sonra davranışlar gözlemlendiğinde bu iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yani seyredilen çizgi filmde özgeci temanın olup olmadığı belirgin bir değişken değildir (Lulciuc, Minulescu ve Maricutoiu, 2020). Ancak burada öğretmenden özgeci bir davranışa şahit olmak, günlük yaşamın içinde daha etkili olabilir. Dolayısıyla öğrencilerin okullarda çokça zaman geçirdikleri düşünüldüğünde özgecilik değerini öğrencilerin kazanması açısından öğretmenin örnek davranışlarının değeri önemlidir.

Öğretmen, dersin içeriğine göre öğrencilere özgecilik değeri ile ilgili çeşitli etkinlikler yaptırabilir. Örneğin, özgeciliğe ait unsurlarla desteklenen dersler yapılmış ve öğrencilerde çeşitli etnik kökenlere sahip bireylere karşı daha fazla fedakârlık olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Campbell ve Ramos, 2017). Bu ve benzeri yapılan çalışmalar bir arada değerlendirildiğinde öğretmenin özgecilik değerine ilişkin etkinlikler yapması ve model olması, öğrencilerin bu değeri kazanabilmesi için önemli unsurlardandır.

Bir afet sonrasında özgecilik düzeyi yüksek olan bir öğretmenin sınıfında bağış kampanyasını dile getirmesi, öğrencileri teşvik etmesi olasıyken, özgecilik düzeyi düşük olan bir öğretmenin böyle bir şey aklına gelmeyebilir. Bu durumda özgecilik düzeyi yüksek olan öğretmen, davranışları ile öğrenciler için güzel bir model oluşturabilir. Böylece öğrencilerin kazanacağı olumlu sosyal davranış tutumları artabilir (Öztürker, 2014). Bununla beraber özgeci davranışı gösteren öğretmenlerin sahip oldukları değerler ve özgeci davranışlar ile mesleki benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki vardır (Dilmaç ve Ekşi 2012).

Tartışma ve Sonuç

Eğitim programları, öğrencilerin çeşitli açılardan gelişmesi için hazırlanır. Her müfredatın da kendine göre çeşitli özellikleri bulunmaktadır. Değerler ise günümüzde müstakil bir ders olarak değil, derslerin amaçları ve içeriklerine göre çeşitli dağılım göstermektedir. 2018 yılında yürürlüğe giren yeni öğretim programlarında bu değerlere kök değerler denmiştir. Bu kök değerler bütün dersler için aynıdır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ilgili internet sitesi incelediğinde kök değerler dersler arasında bir ortak payda konumundadır. Bu kök değerler, adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik, yardımseverliktir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu değerlerin içinde yardımseverlik, özgecilik değeri ile ilgili görünmektedir. Ancak müfredatlarda da yardımseverlikten ne anlaşılacağı üzerine herhangi bir açıklama bulunmamaktadır.

İnsanı diğer canlılardan ayıran bir özellik de kendinden başka varlıkları da düşünmesi ve onlara zarar vermeden yaşamasıdır (Tonga, 2017). Burada insanın toplum içerisinde yer alması, toplumun daha sağlıklı ve huzurlu hâle gelmesi anlamında özgecilik değeri ortaya çıkmaktadır. Zira değerler bir başkası açısından düşünüldüğünde, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi unsurlar akla gelir. Özgecilik değerinde ise bunlardan daha kapsamlı olarak bireyin bir beklenti hâlinde olmadan insanlara maddi-manevi destek olması ya da zararının dokunmaması ön plana çıkar. Özgeciliğe bu açıdan bakıldığında, pandemi sürecinde en çok ön plana çıkması gereken değerlerden biridir. Zira Haddara ve Lingard (2017) çalışmalarında günümüzdeki neslin özgecilik değerinin bir önceki nesillere göre daha düşük olduğu tespitinde bulunmuşlardır.

Özgecilik değerine sahip bireylerin, gönüllü davranışta bulunma olasılığı yüksektir. Bunun kanıtı olarak yapılan araştırmada yardım kuruluşunda gönüllü olarak çalışan katılımcıların özgecilik düzeylerinin, gönüllü olarak faaliyet göstermeyen katılımcıların özgecilik düzeylerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Şanlı ve Koç, 2019).

Özgecilik, öğrencilerde olması gerektiği kadar öğretmenlerde de bulunmalıdır. Çeşitli amaçlarla ideal bir öğretmende olması gereken değerlere cevap arayan çalışmalarda özgecilik değerinden hiç bahsedilmemiştir (Alacapınar, 2018; Altıntaş, 2016; Ateş, 2012; Çubukçu vd. 2012; Taşkaya, 2012). Buradan anlaşılacağı üzere ideal bir öğretmen tanımında özgecilik değeri yer almamaktadır. Bu da garip karşılanacak bir durum değildir. Günümüzde eğitim fakültelerinde yer alan derslerin büyük çoğunluğu teoriktir. Sadece bazı öğretmenlik lisans programlarında zorunlu veya seçmeli bir değer eğitimi dersi bulunmaktadır. Değer eğitimi konusunda eğitim fakültelerinin müfredatlarında ciddi bir eksiklik bulunmaktadır.

Özgeci davranışların pek çok yararından bahsedilebilir. Sadece huzur ve mutluluk değil, insan sağlığı açısından da özgeciliğin olumlu sonuçlar doğurduğuna ilişkin bilimsel araştırma sonuçları bulunmaktadır. Fedakârca davranmak, sadece sağlıklı yetişkinlerde meydana gelen fiziksel

ağrıyı değil, aynı zamanda kanser hastaları arasındaki kronik ağrıyı da rahatlatmıştır (Wang, Ge, Zhang, Wang ve Xie, 2019). Yani başkalarına yardım etmek için kişisel maliyetlere katlanmanın, insanları hoş olmayan koşullardan koruyabileceği sonuçları elde edilmiştir (Hu, Li, Jia ve Xie, 2016; Wang, Ge, Zhang, Wang ve Xie, 2019). Parmaksız (2020) da çalışmasında özgeci tutumlardaki artışın psikolojik dayanıklılık düzeyinin artmasına katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Köksal, Gürsoy ve Yapar (2018) kamu kurumlarında çalışan katılımcılarla yaptıkları çalışmada özgeci davranışlarının iş performansını olumlu ve anlamlı bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Egilmez ve Naylor Tincknell (2017) araştırmalarında özgecilik değerinin insanlar arası ilişkilerde etkili bir kaynak olduğu sonucuna ulaşmışlar ve özgecilik değerinin sosyal etkileşimi geliştirmek için kullanılabileceği tespitinde bulunmuşlardır. Bu sonuçlar bir arada değerlendirildiğinde özgecilik değerinin bireyin yaşamında maddi-manevi çok çeşitli yararları getirdiği görülmektedir. Sonuç olarak, literatürde yarar açısından bu kadar zenginlik gösteren özgecilik değerinin müfredatlarda yer alması gerektiğine inanılmaktadır.

Kaynaklar

- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Alacapınar, F. G. (2018). Öğretmen adaylarının bir öğretilerde bulunması gereken mesleki etik değerler konusundaki görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 467-479.
- Alpago, H. ve Alpago, D. O. (2020). Koronavirüs ve sosyoekonomik sonuçlar. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 99-114. <http://dx.doi.org/10.21733/ibad.716444>
- Altıntaş, M. E. (2016). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin gözüyle değer öğretilerini gerçekleştiren öğretmenlerde olması gereken nitelikler (Nitel bir araştırma). *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18(34), 124-142.
- Ateş, N. (2012). Öğretmenlikte meslek ahlâkı ve mesleki değerler. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 6, 3-18.
- Campbell, K. ve Ramos, S. (2017). Enhancing student altruism using Secure Attachment Messages (SAM) in lecture. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 17(4), 95-103. <http://dx.doi.org/10.14434/josotl.v17i4.21978>
- Cambridge Dictionary. (t.y.). Altruism. *Cambridge dictionary içinde* <https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6zl%C3%BCk/ingilizce/altruism> sayfasından erişilmiştir.
- Çubukçu, Z., Eker Özenbaş, D., Çetintaş, N., Satı, D., ve Yazlık Şeker, Ü. (2012). Yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli gözünde öğretmenin sahip olması gereken değerler. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 25-38.
- Dilmaç, B. ve Ekşi, H. (2012). Öğretmenlerin sahip oldukları değerlerin ve özgeci davranışlarının mesleki benlik saygısı açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(23), 65-82.

- Duran, M. S. ve Acar, M. (2020). Bir virüsün dünyaya ettikleri: Covid-19 pandemisinin makroekonomik etkileri. *International Journal of Social and Economic Sciences*, 10(1), 54-67.
- Duru, A. (1996). *Örgünöz beşli dizgeleri*. İstanbul: Özden.
- Egilmez, E. and Naylor-Tincknell, J. (2017). Altruism and popularity. *International Journal of Educational Methodology*, 3(2), 65-30. <http://dx.doi.org/10.12973/ijem.3.2.065>
- Freedman, J. L., Sears, D. O., and Carlsmith, J. M. (1987). Özgecilik ve olumlu sosyal davranış (Çev. A. Dönmez.) *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20(1), 117-142.
- Güleç, S. ve Bozkurt, M. (2014). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinledikleri metinlerin doğa sevgisi, temizlik ve sağlıklı olma tutumlarına etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 453-468.
- Haddara, W. and Lingard, L. (2017). Exploring the premise of lost altruism: content analysis of two codes of ethics. *Advances in Health Sciences Education*, 22, 839-852. <https://doi.org/10.1007/s10459-016-9713-6>
- Hu, T. Y., Li, J., Jia, H. ve Xie, X. (2016). Helping others, warming yourself: Altruistic behaviors increase warmth feelings of the ambient environment. *Frontiers in psychology*, 7, 1-12. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01349>
- Kabaklı Çimen, L. (2019). Eğitim fakültesi öğrencilerinin rol model tercihleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 88-110.
- Karadağ, E. ve Mutağçılar, İ. (2009). Prososyal davranış ekseninde özgecilik üzerine teorik bir çözümleme. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 41-69.
- Kasapoğlu, A. (2004). Kur'an'da iki zıt karakter: şuhh (Bencillik) ve ısar (Özgecilik). *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 21, 125-147
- Köksal, K., Gürsoy, A. ve Yapar, H. (2018). Özgecilik ve çalışan performansı arasındaki ilişki: kamu sektöründe bir inceleme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(4). 783-796
- Köse, M. ve Demir, E. (2014). Öğretmenlerin rol modelliği hakkında öğrenci görüşleri. *International Journal of Social and Economic Sciences*, 4(1), 08-18.
- Lahvis, G. P. (2016). Social reward and empathy as proximal contributions to altruism: The camaraderie effect. *Social behavior from rodents to humans*, 30, 127-157. http://dx.doi.org/10.1007/7854_2016_449
- Lulciuc, C., Minulescu, M. ve Maricutoiu, L. (2020). Do cartoons trigger an influence on children's altruism?. *Journal of Educational Sciences*, 21, 3-20. <http://dx.doi.org/10.35923/JES.2020.2.01>
- MEB. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6-7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler öğretim programı* (4-7) <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686->

- SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI %20.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Merriam-Webster (t.y) Altruism. *Merriam-Webster içinde.* <https://www.merriam-webster.com/dictionary/altruism> sayfasından erişilmiştir.
- Öztürker, B. (2014). *6 yaş çocuklarının olumlu sosyal davranışları ile anne ve öğretmen özgeciliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Paat, Y. F. (2016). Life course, altruism, rational choice, and aspirations in social work education. *Research Papers in Education*, 31(2), 234-253. <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2015.1027725>
- Parmaksız, İ. (2020). İyimserlik, özgecilik ve medeni durumun psikolojik dayanıklılık üzerindeki etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 285-302. <https://doi.org/10.9779/pauefd.576186>
- Sağnak, M. ve Kuruöz, M. (2017). Authentic leadership and altruism: the mediating role of meaningfulness. *Universal Journal of Educational Research*, 5(3), 447-452. <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2017.050316>
- Şanlı, A. G. ve Koç, B. (2019). Her özgeci birey özgeci davranır mı? Otantiklik ve dindarlığın özgecilik üzerindeki rolü. *Middle Black Sea Journal of Communication Studies*, 4(2), 104-114.
- Schnall, S., Roper, J. ve Fessler, D. M. (2010). Elevation leads to altruistic behavior. *Psychological Science*, 21(3), 315-320.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı.
- Tahiroğlu, M. ve Çetin, T. (2012). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde sağlıklı olmaya önem verme değerinin öğretimine ilişkin öğrenci tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1633-1651.
- Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(33), 283-298.
- TDK (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Tonga, D. (2014). A Qualitative Study on the Prospective Social Studies Teachers' Role-Model Preferences. *International Journal of Academic Research*, 6(1), 94-101. <http://dx.doi.org/10.7813/2075-4124.2014/6-1/B.14>
- Tonga, D. (2017). *İnsan olma bilinci*: Ankara: Yade.
- Tonga, D. (2019a). Öz denetim. B. Aksoy, B. Akbaba, B. Kılcan (Ed.) *Sosyal bilgilerde beceri eğitimi içinde* (431-444). Ankara: Pegem Akademi.
- Tonga, D. (2019b). 2005 ve 2017 sosyal bilgiler öğretim programı: benzerlikler ve farklılıklar. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 83-100.

- Turan, R. (2018). 2017 ilkokul ve ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı üzerine genel bir değerlendirme. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 295-328.
- Ümmet, D., Ekşi, H. ve Otrar, M. (2013). Özgecilik (altruizm) ölçeği geliştirme çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 301-321.
- Wang, Y., Ge, J., Zhang, H., Wang, H. and Xie, X. (2020). Altruistic behaviors relieve physical pain. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(2), 950-958.
- WHO (World Health Organization) (2020). World Health Organization Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) Situation Report 78. https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200407-sitrep-78-covid-19.pdf?sfvrsn=bc43e1b_2 sayfasından alınmıştır.
- WHO (World Health Organization) (2021). WHO Coronavirus (COVID-19) Dashboard. <https://covid19.who.int/> sayfasından alınmıştır
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitime genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, 499-522.
- Yeşilkaya, M. (2018). Özgeci davranış olgusuna ilişkin epistemolojik sorunlar üzerine bir inceleme: siyah, beyaz ve gri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 469-489
- Yıldırım, N. (2016). A qualitative analysis of altruism (Selflessness): views of headmasters in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 4(7), 82-91.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde tek bir araştırmacı yer almıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Etik Bildirim

Bu makale, derleme türünde olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 9 Sayı: 1 Sayfa Aralığı: 164-173 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.977931

REVIEW

Open Access

DERLEME

Açık Erişim

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Modeli'nin Bütünleşik Bir Süreç Olarak Yeniden Yorumlanması

Reinterpretation of Maslow's Theory of Needs Model as an Integrated Process

Murat Şengöz

ÖZ

Maslow'un ihtiyaçlar teorisi, çağdaş motivasyon teorilerinin gelişiminin temellerini oluşturmakta ve hâlen hem akademide hem de pratik iş hayatında yönetici ve çalışan motivasyonunun açıklanmasına rehberlik ve kaynaklık etmektedir. Maslow'un ihtiyaçlar teorisine yönelik yapılan eleştiriler ise özünde, ihtiyaçlar teorisinin hiyerarşik yapısı ve kendini gerçekleştirme safhasına yönelik olarak yaygın ve yüzeysel bir şekilde gerçekleştirilen, yani modelin kendisiyle ilgili bir yanlışıma içermeyen birtakım indirgemeci yaklaşım ve tenkitlerden ibarettir. Bu çalışmayı diğerlerinden ayırt eden en önemli hususiyet ise, kritikte birlikte modelin yeniden açıklanmasına yönelik yeni bir yorumun getirilmiş olmasıdır. Bu kapsamda bu çalışmada evvela model Maslow'un ortaya koyduğu şekliyle birincil kaynaklardan istifade ile izah edilecek, sonrasında modelin hiyerarşik yapısına yönelik eleştiriler toparlanacak ve modelin kendini gerçekleştirme safhası sofistike bir bakış açısıyla yeniden irdelenecek ve son bölümde ise modelin yeniden bütünleşik bir biçimde yeniden yorumlanmasına yönelik bir öneri ortaya koyulacaktır.

ABSTRACT

Maslow's theory of needs underlies the development of contemporary motivation theories and it still guides and serves as a source for the explanation of executive employee motivation in both academia and practical business life. Criticisms of Maslow's theory of needs essentially consist of widespread and superficial criticisms of the hierarchical structure of the theory of needs and the self-actualization phase. In other words, the criticisms made consist of a number of reductionist approaches and criticisms that do not contain any falsifications about the model itself. In this context, the most important feature that distinguishes this study from others is that a new interpretation has been introduced for the reconstruction of the model together with the critique. For this reason, firstly, the theory of needs model as proposed by Maslow will be explained in this study by using primary sources. Then the criticisms of the hierarchical structure of the model will be collected and the self-actualization phase of the model will be re-examined from a sophisticated point of view. In the last part, a new interpretation of the model will be presented in the form of an integrated set of needs.

Yazar Bilgileri

Murat Şengöz

Dr., Millî Savunma Bakanlığı,
Ankara, Türkiye
muratsengoz74@gmail.com

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

İhtiyaçlar hiyerarşisi
Motivasyon
Eleştirel yöntem

Keywords

Hierarchy of needs
Motivation
Critical method

Makale Geçmişi

Geliş: 02/08/2021

Düzeltilme: 04/04/2022

Kabul: 04/04/2022

Atıf için: Şengöz, M. (2022). Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Modeli'nin bütünleşik bir süreç olarak yeniden yorumlanması. *JRES*, 9(1), 164-173. <https://doi.org/10.51725/etad.977931>

Etik Bildirim: Bu makale, derleme türünde olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Giriş

Davranış bilimlerinde motivasyon kuramı, davranışı amaca doğru harekete geçiren bir iç durum olarak açıklanmaktadır (Robbins ve Judge, 2013, s.206). Bu yönüyle motivasyon teorileri, fizyolojik veya psikolojik dengenin bozulması üzerine kişilerin gereksinimlerini karşılayabilmek amacıyla harekete geçme süreçlerini tarif etmektedir. Bu kapsamda ihtiyaçlar genel olarak; birincil fizyolojik ihtiyaçlar, genel psikolojik ihtiyaçlar ve ikincil sosyolojik ihtiyaçlar olarak kategorize edilmektedir. Güç, başarı, aidiyet, statü ve güvenlik güduları sosyolojik güdülere örnektir. Psikolojik güdüler kişiyi, sevgi ihtiyacını karşılamaya veya psikolojik destek aramaya yönelten öğrenilmemiş güdülerdir. Fizyolojik güdüler ise, fizyolojik denge bozulunca ortaya çıkan doğal güdülerdir.

Motivasyon teorileri temelde klasik ve süreç (çağdaş) motivasyon teorileri olarak iki sınıfa ayrılmaktadır. Bu kapsamda Maslow'un "ihtiyaçlar teorisi" ile Herzberg'in "çift faktör teorisi" içerik teorilerine; Vroom'un "beklentiler teorisi" ise tipik olarak süreç teorisine örnek verilebilir. Ayrıca David Mc Clelland'ın "üç ihtiyaç teorisi", Edvin Locke'in "amaç belirleme teorisi", "pekiştirme teorisi", "eşitlik teorisi", "iş karakter teorisi" de süreç teorilerine dâhil edilebilir (Robbins ve Judge, 2013, s. 206). İçerik teorileri bireyi neyin güdülediği ile ilgilenirken, süreç teorileri ise daha çok güdülenme sürecinin nasıl işlediğini incelemektedir. Bu bakımdan esasen Maslow'un ihtiyaçlar teorisi ortaya koyduğu prensiplerle motivasyon teorilerinin temelini teşkil eder. Nitekim ihtiyaçlar teorisinde fizyolojik, güvenlik, sevgi, tanınma ve öz gerçekleştirme olmak üzere beş seviyede toparlanan ihtiyaçlar Herzberg'in çift faktör teorisinde iş tatminsizliği (hijyen) ve güdüleyiciler (iş tatmini) olmak üzere iki; Alderfer'in Varoluş-İlişki-Büyüme teorisinde ise yine varoluş ihtiyacı, ilişki, aidiyet ihtiyacı ve geliştirme ihtiyacı olarak üç hiyerarşik kategoride ele alınmıştır. Esasen her üç teoride de ihtiyaçlar kategorik olarak sınıflandırılmış ve; temel, psikolojik ve öz gerçekleştirme ihtiyaçları olarak kademelendirilmiştir. Süreç teorileri ise temelde bu paradigmanın bir iz düşümü olarak ihtiyaçların karşılanması süreci üzerine açıklamalar getirmektedir. Bu bakımdan Maslow'un ihtiyaçlar teorisinin motivasyon teorilerinin anlaşılmasında kritik bir öneme sahip olduğu ifade edilebilir.

Abraham Maslow (1908-1970), 20. yüzyılın ortalarında ortaya çıkan "hümanist psikoloji" hareketinin teorik temellerinin atılmasında büyük rol oynayan Amerikalı bir klinik psikoloji profesörüdür. Maslow psikolojide "üçüncü güç" ve günümüzün "pozitif psikoloji" hareketinin bir öncüsü olarak, insanların en iyi şekilde nasıl işlev görebileceklerini açıklamaya çalışmıştır. Maslow, iş ve eğitimde en yaygın olarak öğretilen modellerden biri olan "insan motivasyonu teorisi" adlı 1943 tarihli makalesinde yayınlanan ihtiyaçlar teorisi ile tanınır ve hatırlanır (Bowden, 2003, s.4). Teorinin 1940'larda ortaya çıkmasına rağmen, Maslow'un ihtiyaçlar teorisine duyulan alâka günümüzde de hâlen devam etmektedir.

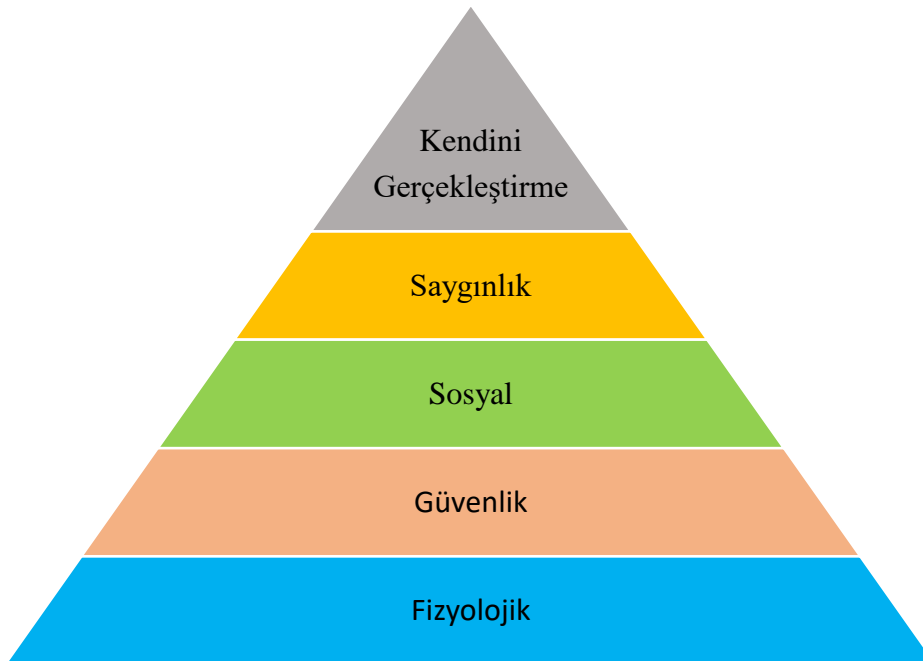
Maslow'un ihtiyaçlar teorisi, "göreceli üstünlük hiyerarşisi" içinde düzenlenmiş beş temel ihtiyaç olduğunu öne sürmektedir. Buna göre, daha yüksek düzeydeki bir ihtiyaca odaklanabilmek için, çoğunlukla daha düşük düzeydeki bir ihtiyacın karşılanması gerekmektedir. Maslow'un genel popülasyondaki çoğu insan için geçerli olduğunu öne sürdüğü ihtiyaçlar teorisi kategorik olarak şu şekilde belirtilmektedir (Maslow, Deborah ve Gary, 1998): Fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyaçları, sosyal ihtiyaçlar, başarı ve saygı ihtiyaçları ve kendini gerçekleştirme ihtiyacıdır. Maslow'un ihtiyaçlar teorisi, takipçileri tarafından tipik olarak bir piramit şeklinde temsil edilmektedir ancak Maslow teorisini bir piramitten ziyade, dinamik bir süreç olarak tarif etmektedir. Maslow: "Bu beş ihtiyaç grubu bir şekilde birbirleriyle ilişki içindedir. Gerçekte, toplumun normal olan çoğu üyesi aynı anda tüm temel ihtiyaçlarından kısmen tatmin olmakta ve/veya olmamaktadır. Yine de, insanların çoğunun bu temel

ihtiyaçlara belirtilen sıra dâhilinde, elbette kimi istisnalarla birlikte, gereksinim duydukları doğrudur." Maslow'un ihtiyaçlar teorisinin; zikredilen ihtiyaçlar nispetinde tabii, kolayca anlaşılabilir ve evrensel olduğu için kullanışlı ve çok çeşitli ortamlarda uygulanabilir bir motivasyon modeli olarak benimsendiği ifade edilebilir.

Maslow'un İhtiyaçlar Teorisi

Bir motivasyon modeli olarak "ihtiyaçlar teorisi modeli", Maslow (1943) tarafından önerilen bir gelişimsel psikoloji teorisidir. Bu teori, bireylerin yaşamları boyunca bir gelişimsel süreçten geçtikleri fikrini ortaya koymaktadır. Model bir seri ve düzen içinde bir kısım fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik temelli ihtiyaçların bir araya getirilmesi ile oluşturulmuştur. Maslow'un bahsettiği bu "ihtiyaçlar silsilesi"; fizyolojik, güvenlik, sosyal aidiyet, saygınlık ile kendini gerçekleştirme ve kendini aşma safhalarından müteşekkildir (1943; 1943). Fizyolojik ihtiyaçlar insanın yaşamının devam edebilmesi için lüzumlu olan, yeme, içme, nefes alma gibi yaşamsal öneme sahip fizyolojik gereksinimlerin harekete geçmesine yönelik oluşan ihtiyaçlardır. Psikolojik ihtiyaçlar ise öğrenilmemiş ve fizyolojik kökenli olmayan güdülerdir. Sevme ihtiyacı, merak etme, güç, statü ve başarı elde etme isteği ve aidiyet duygusu psikoloji temelli ihtiyaçlar arasında sayılabilir. İhtiyaçlar uyandırdıkları tatmin talebi vasıtasıyla bireyi, ihtiyaçların karşılanması ve tatminin sağlanması noktasında yarattığı itici güç marifetiyle harekete geçiren bir motivasyon sürecini tetikler. Motivasyon, bireyin hedefe ulaşmak için göstermiş olduğu tutarlılık, hedef ve azim sürecidir.

Bu noktada şunu belirtmekte fayda vardır ki, ihtiyaçlar genellikle bir piramit şeklinde hiyerarşik olarak kategorize ve tasvir edilir ancak Maslow yazılarında kesinlikle bir piramide atfı yapmamaktadır. İhtiyaçlar hiyerarşisinin ilk kez piramit olarak tasviri, Şekil 1'de benzeri gösterildiği şekliyle, Frager ve Fadiman'ın editörlüğünde (1997), Maslow (1908 – 1970)'un kendisinin ölümünden epey sonra, orjinal İngilizce ismiyle "Motivation and Personality" kitabının hazırlanan üçüncü baskısında yer almıştır. Bu bakımdan Maslow'un ihtiyaçlar teorisini esasen sonradan aktarıldığı üzere bir hiyerarşik piramit şeklinde değil de, bunun yerine orjinal anlatıma sadık bir biçimde, bütünleşik bir ihtiyaçlar manzumesi olarak düşünmek daha isabetli ve gerçekçi olabilir.



Şekil 1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi (Frager ve Fadiman, 1997).

Maslow'un ihtiyaçlar teorisinde yer alan her bir aşama için kıstas kabul edilebilecek bazı değişkenler Tablo 1'de belirtilmiştir. Bu kapsamda bir ve ikinci kademe fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarının temel gereksinimler;  ve dördüncü kademe sosyal aidiyet ve tanınma ihtiyaçlarının psikolojik ihtiyaçlar; kendini gerçekleştirme ihtiyacının ise insan-ı kâmil olma ihtiyacı şeklinde ifade edilmesinin daha anlaşılabilir olabileceği söylenbilir.

Tablo 1. Maslow'un İhtiyaçlar Teorisi
(Temel, Psikolojik ve İnsan-ı Kâmil Olma Kademeleri)

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	Özellikleri
Kendini Gerçekleştirme	İnsan-ı Kâmil Olma İhtiyacı Öz gerçekleştirme gereksinimleri, sahip olunan yeteneklerin yaratıcı bir şekilde kullanılması
Tanınma İhtiyacı	Statü, takdir, saygınlık, başarı, etkinlik, iş tatmini, sorumluluk stlenme
Sosyal Aidiyet	Sosyo-psikolojik İhtiyaçlar Sevgi, ait olma, gruba ye olma
Güvenlik İhtiyacı	Temel Gereksinimler Tehlikeden uzak olma, sosyal güvence, olumsuz vreysel koşullardan korunma
Fizyolojik İhtiyaçlar	Yeme, içme, barınma, çalışma ve ücret alma

Maslow'un ihtiyaçlar teorisinin ilk basamağını fizyolojik ihtiyaçlar oluşturur. Bunlar beslenme, nefes alma, uyuma, örtünme ve korunaklı bir yere sığınma gibi, yaşam için hayati ve yaşamın devam ettirebilmesi için karşılanması zorunlu olan ihtiyaçlardır. Maslow'a göre insan için en temel olan; yiyecek, su ve nefes alma gibi temel fizyolojik ihtiyaçlardır. Temel fizyolojik ihtiyaçlar karşılandığında ikinci aşamada can, aile, mülkiyet ve ahlki güvenlik gibi temelde hem fiziksel güvence sağlayan hem de kısmen psikolojik rahatlatma sağlayan güvenlik ihtiyaçları gelmektedir. Bir sonraki aşamada, sevgi ve aidiyet, sosyal yakınlık ve dostlukların tesis edilmesi ile ilgili sosyal aidiyet ihtiyaçlar kümesi yer alır (Maslow 1943, 1954). Bu üç aşama, bir insanın yaş alarak büyümesi, gelişmesi, olgunlaşması ve aile kurarak neslini devam ettirmesine imkân veren motivasyon faktörlerini içermektedir. İnsanın fizyolojik yönünün devamı için bedeninde ortaya çıkan ihtiyaçlar, bireyin hareket ve his dünyası ile ilgilidir. Bundan dolayı insanın iç ve dış duyuularının hepsi, bu kuvvetin aleti ve hizmetcisidir. Maslow, bu üç aşamayı eksiklik ihtiyaçları olarak adlandırır ve ihtiyaçlara yönelik olarak bu üç kademe de kategorize edilen ihtiyaçlar karşılanmazsa, bireyin varlığını devam ettirebilmesi bağlamında olumsuz bir takım fizyolojik ve psikolojik engeller ile karşılaşacağını ifade eder. Maslow'a göre birey ancak bu temel ihtiyaçlarını karşılayabilmesi durumunda özsaygı ve saygı gibi daha yüksek sosyo-psikolojik ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik çabalara odaklanabilir (Maslow, 1943).

Abraham Maslow'a göre, ihtiyaçlar teorisinin en önemli basamağı fizyolojik ihtiyaçlardır. nk fizyolojik ihtiyacı giderememiş bir kişi için diğer ihtiyaçların bir ehemmiyeti yoktur. İkinci seviyede ise güvenlik ihtiyacı bulunmaktadır. nk birey hayatta kalmayı başardıktan sonra, güvenli ve huzurlu bir hayat srebilmeyi arzu eder. Kişi kendisini güvende hissetmediğinde, yani korunma ve barınma ihtiyacını karşılayamadığında, kaçınılmaz olarak yaşama dair korku ve kaygısı artar. nk insan içsel olarak tehlikelere karşı koyma ve sahip olduğu şeyleri korumaya yönelik bir güdüye sahiptir. Bu ihtiyaçlar, kişiler arası münasebetlerde de geçerlidir. Yani, insan sürekli olarak elinde

bulundurduklarını muhafaza etmek, korumak ve yaşamını güvenli bir şekilde sürdürebilmek için bir mücadele içindedir. Üçüncü seviye ihtiyaçlar kümesi, sosyal aidiyet ve sevgi ihtiyacı gibi, yakın arkadaşlıklar ve dostluklar kurmayı içerir. Kişi bu şekilde belirli gruplara ait olmak suretiyle, mensubu olduğu ve kendisini ait hissettiği grubun müşterek hedefleri istikametinde çaba göstermek ve mustakbel başarının bir paydaşı olmayı arzu eder. Çünkü insanlar sosyal varlıklardır ve yaşamlarını sıhhat içinde sürdürebilmek için diğer insanların da varlık ve katkılarına gereksinim duyarlar.

Esasen sosyal aidiyet ihtiyacı ile tanınma, başarı ve statü elde etme ihtiyacı birbirine oldukça yakın ihtiyaçlar kümesini ihtiva etmektedirler. Kişi, sosyal aidiyet hissini tatmin ettikçe kuşkusuz fark edilmek ve değer görmek ister. Bu duygu kişilerin başarılı olma motivasyonlarının da önemli bir ögesidir. Kendi kendini gerçekleştirme ihtiyacı ise, Maslow'un ifadesiyle (1943): "Bir insan, olabileceğinin en üstü olmalıdır." sözüyle açıklanabilir. Yani kişi, kendisine mütemadiyen hedefler koymak suretiyle, olabileceğinin en iyisi olmaya gayret eder.

Maslow'un İhtiyaçlar Teorisinin Hiyerarşik Yapısına Yönelik Tartışmalar

Maslow'un ihtiyaçlar teorisinin belki de en önemli eleştirisi, onun bilimsel olmayan yaklaşımı, güvenilir örneklerin kullanımı ve sonuç çıkarmak için kullandığı bilimsel olmayan belirli araştırma yöntemleriyle ilgilidir. Çünkü Maslow'un ihtiyaçlar teorisi kişisel gözlem, kanaat ve biyografik analizlere dayandırılmaktadır. Yani Maslow'un insan motivasyonu teorisi, herhangi bir güvenilir ampirik araştırmaya müracaat etmemektedir (Goble, 2004). Maslow'un ihtiyaçlar teorisiyle ilgili bu sorun, araştırmacıların teoriyi test etmelerini zorlaştırmaktadır. Bu kapsamda en önemli çalışmalardan birisi, Hoffman (1998) tarafından gerçekleştirilmiştir. Hoffman'a göre: Maslow'un ihtiyaçlar teorisi "neredeyse test edilemez" ve bu yönüyle esas olarak teoride, ihtiyaçların görece tatminini ve bir sonraki ihtiyacın ortaya çıkmadan önce bir ihtiyacın ne kadar tatmin edilmesi gerektiği konusu eksik ve muğlak bırakılmıştır ve bu sorunlar teorisinin bilimselliğinin ispatı için önemli bir zorluk teşkil etmektedir.

Maslow'un metodolojisine yönelik bir başka önemli eleştiri de, teorisinin çoğunlukla eğitilmiş ve zeki kimseler dikkate alınarak geliştirilmiş olduğu hususudur. Teorideki üst düzey ihtiyaçların çoğu, zorunlu olarak küreselleştirilemeyecek ve nispeten ekonomik anlamda geri kalmış ülkelerin halklarına kolayca aktarılıp adapte edilemeyecek bir biçimde, bireysellik ve benliğe odaklanmakta ve vurgu yapmaktadır. Ayrıca ihtiyaçların bireylerin cinsiyetine veya sahip oldukları sosyoekonomik arka plana göre farklılık gösterip göstermeyeceği de ayrı bir tartışma konusudur (Hoffman, 1998).

Bir diğer önemli eleştiri ise, teoride çok sayıda istisnanın ortaya çıkması ile ilgilidir. Maslow bu noktayı aslında, teorideki "tersine dönüşleri" tanımlayarak kabul etmektedir. Örneğin, Maslow'a göre (1962): "Bazı insanlar tarafından özsaygının muhafaza edilmesi, herşeyden ve hatta aşktan bile daha önemli olabilir." Bu noktadan hareketle Maslow'un ihtiyaçların teorisine yönelik bir katkı da, yüksek bir amaç ve ideal için hayatlarını sevk etmiş ve bu nedenle birçok temel ihtiyaçtan gönüllü olarak vazgeçmiş kimseler üzerinden verilebilir. Nitekim yaşamında diğer pek çok kimse için pek değerli olan kimi ihtiyaçları göz ardı ederek, tüm yaşamını amaç edindiği ve yaşamının anlamı olarak benimsediği bir yüksek idealin gerçekleşmesi için sevk eden kimi bilim ve sanat insanları veya bir dergâh veyahut bir tapınakta insan-ı kâmil olma yolunda bir yaşam süren derviş ve rahipler gibi yaratıcı ve mistik bireylerin motivasyonları, hiyerarşik bir ihtiyaçlar teorisi üzerinden açıklanamaz.

Burton'un aktardığına göre (2012); 2011'de yayınlanan bir çalışmada, Illinois Üniversitesi'nden araştırmacılar, 123 ülkede ihtiyaçların karşılanması ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi incelediler ve Maslow'un tanımladığı ihtiyaçların genel anlamda evrensel bir niteliğe sahip olduğu noktasında bir bir

tespitte bulunup görüş bildirdiler. Ancak bu ihtiyaçların hangi sırayla gerçekleştiği noktasında kati bir neticeye ulaşamadıklarını açıkladılar. Yapılan çalışmada, karşılanan alt kademe ihtiyaçlarının pek çok bireyin yaşam memnuniyetleri üzerinde çok az etkisi olduğu görüldü. Başka bir deyişle birçok birey için, özerklik, sosyal destek ve saygı duyulması gibi üst düzey ihtiyaçlar, alt düzeydeki ihtiyaçlara nispeten çok daha önemlidir.

Maslow'un ihtiyaçlar teorisi ile ilgili gerçekleştirilen tartışmaların temelinde, bir üst düzey ihtiyacın karşılanmasına yönelik bir talebin oluşması için, alt kademe ihtiyaçların tatmin edilmiş olmasının gerekip gerekmediğine dair hususlar yer almaktadır. Çünkü Maslow'un modeli, adından da anlaşılacağı gibi, insan ihtiyaç gruplarını birbiri peşi sıra gelen bir silsile ve seviyeler hâlinde kategorize eder. Teoriye göre, insan varoluşunun merkezinde yer alan insan beyni varlığını devam ettirerek hayatta kalabilmek için içgüdüsel olarak insan davranışlarını, yiyecek içecek ve barınak temini temel ihtiyaçların karşılanmasına yöneltir. Birinci kademe zorunlu fizyolojik ihtiyaçların karşılanmasının ardından ikinci seviye güvenlik ihtiyaçlarının karşılanması talebi oluşur. Maslow'un modelindeki üçüncü seviye, aile, sevgi, ilişkiler, çalışma grupları ve topluluk gibi sosyal ihtiyaçları içerir. Dördüncü seviye, başarı, sorumluluk ve itibarın ben (ego) merkezli ihtiyaçlarını içerir. Son olarak, en üstte ise kişinin kendini gerçekleştirme, kişisel gelişim ve tatmine yönelik ihtiyaçlar bulunmaktadır (Maslow, 1954). Gerçekte ise insan ihtiyaçları hiyerarşik değildir, çünkü hayat bundan daha karışıktır.

Maslow'un ihtiyaçlar teorisine yönelik gerçekleştirilen eleştirilere karşı ayrıca çok sayıda açıklama da getirilmiştir. Tay ve Diener'e göre (2011); Maslow çalışmalarında (1943, 1954), ihtiyaçlar teorisini oluştururken, "Sakatları, gelişmemişleri, büyümemişleri ve sağlıksız olanları araştırmak, sadece sakat bir psikolojiyi ve sakat bir felsefeyi mümkün kılar." demek suretiyle, Albert Einstein veya Frederick Douglas gibi sıra dışı ve kendine has olağanüstü başarıları olan kişileri dikkate almıştır. Bu husus elbette yanlış bir örneklem ve nihayetinde indirgemeci bir genelleme ve sonuç çıkarma hatasına sebebiyet vermiş olabilir. Tay ve Diener'e göre (2011); Maslow'a yöneltilebilecek bir diğer eleştiri de, ihtiyaçlar teorisinin kompartımsal (mekânsal) ve hiyerarşik yapısı veya daha doğrusu algısı ile ilgilidir. Çünkü ihtiyaçların tespitinde yaş, cinsiyet, sosyoekonomik ve kültürel hususlar dikkate alınmamış ve kabaca bir indirgemeci genelleme yapılmıştır. Diğer taraftan zaman ve koşullara bağlı olarak bazı ihtiyaçlara yönelik talepler değişebilir. Nitekim gerçekte ise ihtiyaçlar teorisindeki hiçbir aşama birbirini dışlamaz ve birbirinden bağımsız değildir ve hangi ihtiyacın daha baskın olduğu ve önemi, bireyin içinde bulunduğu psikolojik ve fiziksel koşullar nispetinde değişir.

Maslow'un İhtiyaçlar Teorisine Yönelik Sofistike Eleştiriler

Maslow'un bir motivasyon yöntemi olarak, ihtiyaçlar teorisi modelinin en önemli noksanlıklarından birisi, bireyin varoluşunun ruhsal yönünü göz ardı etmesi olabilir (Fallatah ve Syed, 2018, 21). Maslow'un ihtiyaçlar teorisi, bireylere kendilerini gerçekleştirmelerini mümkün kılan bir ihtiyaçlar manzumesi sunmaktaydı, ancak bu manzume içerisinde bireyin gerçekten kendisini gerçekleştirme ile ilgili olarak sayılabilecek veya her bir ihtiyaç talebinin ve tatmin hissini oluşması için lüzumlu olan ölçü ve ölçütlerin yerleşmesi için gerekli olan insan varoluşuna dair kıstaslar ve farazyeler dikkate alınmamıştır (King-Hill, 2015, s. 54-57).

Misal kendini gerçekleştirmeyi mensubu ve takipçisi olduğu inanç felsefesine göre Tanrı ile yakınlaşmak noktasında arayan bir derviş veya keşiş için her bir kademe ihtiyaç, bir şükür, eşyanın tabiatını idrak, bir hikmet ve eşzamanlı olarak bir ruhsal tatmin vasıtası olabilir. Kaldı ki böyle bir düşünceye sahip birisi için, temel fizyolojik ihtiyaçlarını bile karşılayamadığı bir hastalık hâli dahi, kendisini gerçekleştirme noktasında en üst zirvelere çıkabildiği bir zaman kesiti olabilir.

Bu kapsamda, kişinin varoluş özellikleriyle ilgili olarak, ihtiyaç talebi ve tatmin hissini oluşması için belirleyici bir konuma sahip olan; kibir, riya, hurs, aç gözlülük, kin, cahillik, cimrilik, şehvet, hevâ, heves, kendini beğenme, hilekârlık gibi kişinin iç huzur ve yaşamsal dengesini oluşturması için kuşkusuz kaçınılması icap eden bazı hususiyetlerle, diğer taraftan yaşam dengesi, iç huzur ve konforun geliştirilmesi, çoğaltılması ve pekiştirilmesi noktasında faydalı olduğu mütalaa edilebilecek, ilim ve tevazu sahibi olmak, empati, hakperestlik, şükür ve kıymet bilme, paylaşmak ve cömertlik, kanaat ve tahammül sahibi olmak gibi meziyetler, kişinin kendini gerçekleştirme kriter ve hedefleri olarak göz ardı edilmemelidir. Çünkü tüm bu meziyetler esasen bireyin kendini gerçekleştirmeyi başarması ve böylece kendisine ve çevresine faydalı, katma değer katan, imkân ve kabiliyetlerini realize edebilen, bir birey olarak varlığını devam ettirebilme noktasında kritik öneme sahiptirler.

Maslow'un motivasyon modelinin en büyük kusurlarından biri, insan davranışının evrensel olduğunu varsaymasıdır. Temel insan içgüdüleriyle ilgili neredeyse evrensel bir eğilim olsa da, tüm bireyler aynı şekilde düşünmez. Örneğin, bazı bireyler için sosyal sevgi, saygı ve sosyal statü güvenlik ihtiyaçlarından daha önemli olabilir. Ayrıca bazı kişiler için, dini değerleri, hatta bazılarının özgecil değerlerini fizyolojik ihtiyaçların önüne koyabildiği bilinen durumlar oluşabilir. Maslow'un ihtiyaçlar teorisi kültürel farklılıkları dikkate almaz. Maslow'un ihtiyaçlar teorisinin bir diğer önemli zayıflığı, Batı dünyasının (Amerika Birleşik Devletleri) klinik gözlemine dayalı olarak tasarlanmış olmasıdır. Bu kavramsallaştırmayla ilgili sorun, Amerikan kültürünün çok bireyci olmasıdır. Bu nedenle yaşam biçimleri gibi daha komünal olan farklı kültürler dikkate alınmamıştır.

Robbins ve Judge'a göre (s.201, 206); bireyin sosyal ihtiyaçları Maslow'un teorisinde belirtildiği üzere ancak, fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarının karşılanmasından sonra oluşan bir ihtiyaç değildir. Nitekim sosyal ihtiyaçlar bireyin varoluş doğasının bir neticesi olarak, diğer tüm ihtiyaç kategorileri ile birlikte karşılanması gereken bir ihtiyacı tanımlamaktadır. Ancak bu model, özellikle modern toplumda kusurludur. Bu ihtiyaçların çoğunu karşılamak için bireyin öncelikle sosyal bağlantılar kurması gerekir. Örneğin, barınak inşa etmek ve yiyecek ve giyecek temin etmek. Bu gereklilikleri yerine getirmek için diğer bireylerin iş birliğine ihtiyaç duyulur. İnsanoğlunun avcılık ve toplayıcılıkla hayatta kaldığı eski uygarlıklarda bile durum bundan farklı değildir; iş birliği ve ekip çalışması o zamana dahi hayatta kalmak için hayati bir öneme sahiptir. İhtiyaçların çoğu karşılandıktan sonra ortadan kalkmaz. Maslow'un teorisinin bir başka kusuru, tüm insan ihtiyaçlarının bir silsile takip ettiği ve bir kez karşılandığında ortadan kalkacağını varsaymasıdır. Ne var ki; çoğu insan ihtiyacı doğası gereği çoğulcudur ve aynı anda farklı düzeylerde var olabilir. Örneğin, daha üst düzeydeki ihtiyaçlar karşılandıktan sonra bile yiyecek, barınma ve giyim gibi temel ihtiyaçların karşılanması gerekir. Oysa ki, Maslow'un teorisi, bir kişinin bir kez daha düşük düzeydeki bir ihtiyacı karşılamaktan memnuniyet duyduğunda, daha yüksek düzeydeki ihtiyaçlara geçeceği basit varsayımına dayanmaktadır. Bu tatmin duygusu insan zihnine dayanır ve bu nedenle ölçülmesi ve/veya tahmin edilmesi çok zordur. Bunun yanı sıra, bazı insanlar belirli bir ihtiyacı karşılamaktan memnun olabilirken, diğerleri tüm ihtiyaçları karşıladıktan sonra bile hiçbir şekilde tatmin olmayabilir.

Bütünleşik Bir Süreç Olarak Maslow'un İhtiyaçlar Manzumesi

Maslow'un ihtiyaçlar teorisinin (1943, 1954) iki temel varsayım üzerine bina edildiği iddia edilmektedir. Bunlardan birincisi basit ve alt kademe ihtiyaçlar karşılanmadan, sosyal kabul ve kendini gerçekleştirme gibi daha yüksek seviye ihtiyaçlar için bir gereksinim oluşmaz. Ne var ki, kişinin kendini gerçekleştirmek ihtiyacının, sadece zihinsel ve yetenek tabanlı üst seviye alıcıları olan ürünlerin

üretilebilmesi noktasında sınırlandırılması da kuşkusuz indirgemeci bir yaklaşımdır. Pekala kişinin kendini gerçekleştirme illa üst seviye bir düşünce veya sanat eser ortaya koymasından ziyade, bizzat kendisini nadide bir eser ve güzellik olarak yüceltmesi ile de gerçekleşebilir.

Kişinin kendini gerçekleştirme hâlinin bu noktada geniş kitleler tarafından fark edilmesi, takdir görmesi ve onaylanması da icap etmez. Ayrıca bu noktadan bakıldığında bütün ihtiyaç kademeleri birbirleriyle ilişki içinde ve bütünlüktedir. Maslow aslında kendisi de, ihtiyaçlar teorisini bir piramitten ziyade, bir süreç olarak tarif etmektedir (Maslow, 1954). Ayrıca Maslow'un ihtiyaçlar teorisi, merkeze yalın insanı alması bakımından oldukça gerçekçi, anlaşılabilir, pratik ve tatbik edilebilir bir model ortaya koymaktadır. Dezavantajlarına rağmen, Maslow'un teorisi muhataplarına, bireylerin güdülerini veya ihtiyaçlarını ve organizasyon üyelerini nasıl motive edeceklerini anlama konusunda tatminkâr bir yol sunmaktadır.

İhtiyaçlar, doğadaki diğer birçok şey gibi etkileşimli, dinamik ve bütünlük bir sistemdir. Nitekim, ancak sosyal bağlantılar kurma kişilerin kendilerine has yeteneklerine bağlıdır. Aidiyet duygusu ise, insanın tüm yaşamı boyunca, diğer tüm ihtiyaçlarına yön veren bir itici güçtür. Bir grubun mensubu olmak, insanda güvenlik hissi uyandırır; yani tüm ihtiyaç kümeleri ardışık değil, bütünlük bir ilişki içindedir.

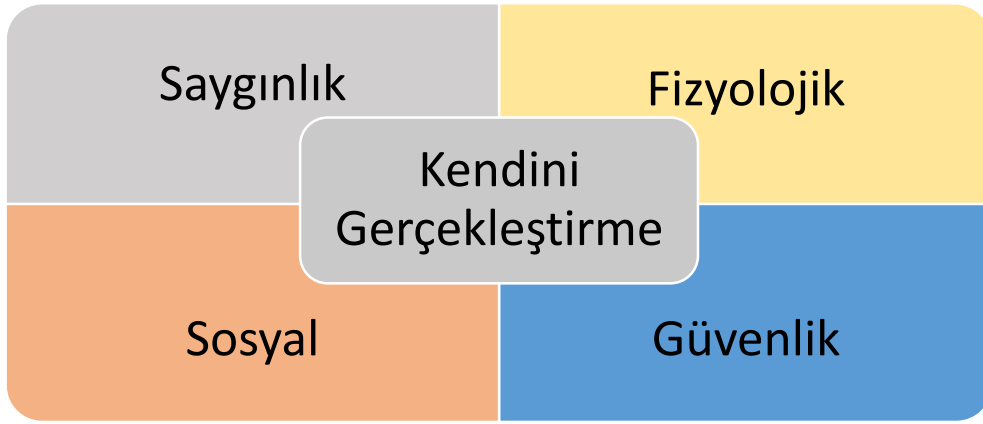
Diğer taraftan her bir ihtiyaç kümesinin ve hatta her bir ihtiyacın hem tatmin hissi ve tatmin olma ölçütü, hem de ihtiyacın kendisine yönelik talep, kişinin yaşı, cinsiyeti, yaşadığı coğrafya gibi öznel ve özel durumuna bağlı olarak değişim gösterir. Yani beslenme bir ihtiyaç iken, bireyi aç gözlü olmaktan alıkoyan ve paylaşmaya iten motif veya başarıma hissi ile adalet ve hak verme duygusunu ve vicdanı bir arada tutan motifler, aynı anda, birlikte ve bütünlük bir biçimde oluşur.

Maslow'a göre (1954) kendini gerçekleştiren bireylerin bazı karakteristik özellikleri arasında şu meziyetler sıralanabilir: Kendini gerçekleştirmiş kişiler olumlu düşünür, duygu ve düşüncelerinde samimidirler, belirsizlik ve yoksunluk anlarında strese kapılmazlar, nesnel ve çevrelerinde gelişen hadiselerle karşı duyarlı ve ilgilidirler, kendi gerçekliklerini ve başkalarını olduğu gibi kabul ederler. Kaldı ki "Belirsizlik ortamının yarattığı güvensizlik motivasyonun en büyük düşmanıdır." (Şengöz, 2019 ,s. 59). Bu duygu ve düşünce karakteristikleri onların yaratıcılık, verimlilik ve üretkenliklerine katkı sağlar. Bu noktada Maslow'un vurguladığı husus, bireyin kendini gerçekleştirme kavramı ve insanların bunu başarması için ihtiyaç duydukları meziyet ve gereksinimlere dikkat çekerek, kişinin kendisi ve diğer insanlarla ilgili olarak farkındalık düzeyini artırmaktır. Bazı insanlar daha düşük düzeydeki ihtiyaçlarından mahrum kalabilirler ancak yine de kendilerini gerçekleştirmek için yüksek bir çaba sarf edebilirler (Hoffman, 1988). Her zaman ve koşulda, benlik saygısı ihtiyacının sosyal ihtiyaçlardan daha önemli olduğu bazı insanlar olabilir.

Diğer bir sorun da, ihtiyaç ve davranış arasında doğrudan bir neden-sonuç ilişkisinin olmamasıdır. Belirli bir ihtiyaç, farklı kişilerde farklı davranış türlerine neden olabilir. Dolayısıyla insana dair ihtiyaçlar hiçbir zaman görüldüğü kadar basit neden sonuç ilişkilerine dayanan deterministik ilişkilerden ibaret değildir. İnsana dair ihtiyaçlar, her şeyden önce kişiden kişiye değişebilen çok değişik saiklere sahip olabilir, öyle ki ortaya çıkmadan evvel bazen kişi bile kendi ihtiyaçlarının farkında olmayabilir.

Maslow'un ihtiyaçlar teorisi esasen tüm seviye ihtiyaçların kişilerin öznel ve nesnel durumları ile ilgili bir biçimde belli bir oranda ihtiyaç duydukları, birbirleri ile ilgili ve entegre bir ihtiyaçlar manzumesini, yani sürecini tarifetmektedir. Maslow'un ihtiyaçlar teorisi olarak tarif ettiği ihtiyaçlar manzumesi, dikey bir piramit veya kompartımanal değil; aksine Şekil'de gösterildiği gibi birbirleriyle

geçirgenlik ve sürekli bir etkileşim içinde olan entegre ve kompakt (sıkı ve yoğun) bir süreci tarif etmektedir. Bu yönüyle ihtiyaçlar teorisi normatif değil, olandan hareketle pratik ve pozitivist bir yaklaşımla, bir ihtiyaçlar manzumesi biçiminde gerçekleşir. Misal bu noktada insan yaşamının devamı için ihtiyaç duyduğu birinci kademe fizyolojik ihtiyaçların karşılanması hadisesi hiçbir zaman tek başına ve münferiden gerçekleşen bir hadise değildir. Esasında fizyolojik ihtiyaçlar, diğer kademe ihtiyaçlarla birlikte, eş zamanlı ve bütünleşik bir biçimde gerçekleşmektedir. Örneğin, kişinin üst seviye sosyal saygınlık ihtiyacı ile kendini gerçekleştirme ihtiyacı arasında kesin bir ayırım ve derece farklılığı gerçek hayatta çok rahat gözlemlenebilir ve fark edilebilir değildir. Ayrıca Maslow'un ihtiyaçlar teorisi öğretisi, bireyi merkez eksene almakla hem özel olarak bireyin kendi farkındalığını pekiştirmesi, hem de resmi veya resmi olmayan organizasyon, topluluk veya diğer sosyal birlikteliklerde, diğerleri hakkında da bireye farkındalık geliştirme fırsatı sunması bakımından da bir bilgi ve bilinç desteği sunmaktadır.



Şekil 2. Bütünleşik Bir Süreç Olarak Maslow'un İhtiyaçlar Manzumesi.

Sonuç

Sonuç olarak, Maslow'un ihtiyaçlar teorisi, farklı ihtiyaçları karşılamada insan davranışlarını açıklamak için en eski ve popüler modellerden birisidir. Bu yönüyle Maslow'un ihtiyaçlar teorisi modeli, bireylerin motivasyon ihtiyaçlarının anlaşılmasına yönelik etkileyici bir çözümleme sunması bakımından, her ne kadar birtakım eksiklikleri olsa da, hâlen önemini artırarak devam ettirmektedir. Bu sebeple Abraham Maslow'un ihtiyaçlar teorisi modeli, günümüzde hâlen akademik çevrelerde oldukça yaygın bir şekilde ilgi görmekte ve neredeyse her bir örgütsel davranış ve türevi kitapların motivasyon bölümü içinde kendisine özel bir alan bulmaktadır. Bu noktada yapılan akademik çalışmalar modelin kavramsallaştırılmasına katkı sunmaktadır. Bu bağlamda Maslow'un insan doğası ve ihtiyaçlarına yönelik geliştirdiği ihtiyaçlar teorisi, insanların kategorik olarak hiyerarşik bir sırayla hayatta kalma, güvenlik, sevgi ve ait olma, saygınlık ve kendini gerçekleştirme gibi esasen doğuştan gelen güdüler tarafından yönlendirildiğini öne süren ve yayınlandığı 1943 yılından beri ününü muhafaza eden bir temel kaynak vazifesi görmeye devam etmektedir. Bu kapsamda bu çalışmada Maslow'un ihtiyaçlar teorisi ile ilgili olarak, mezkur ihtiyaçlar teorisinin herkes için sıralı ihtiyaçların tatmin edilmesi neticesinde sıralı ve birbirini takip eden kompartımsal bir hiyerarşi mi takip ettiği, yoksa mevcut ihtiyaçların bütünleşik bir hüviyet mi arz ettiği hususu, birincil kaynaklar üzerinden gerçekleştirilen bir inceleme ile özgün olarak tartışılmıştır. Nitekim bu çalışma bu zamana kadar yapılan diğer tüm çalışmalardan farklı olarak mezkur teoriye sadece kabul veya red noktasından değil, insan ihtiyaçlarının bütünleşik bir manzume olarak algılanıp izah edilmesinin teorisinin anlaşılabilirliğine katkı sunması ve hadisenin gerçeğe daha yakın bir izahatını mümkün

kılabileceğinden bahisle gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, söz konusu teorinin anlaşılması ve açıklanmasında hiyerarşik olmayan bütünleşik bir kesişen kümeler metaforunun kullanılması suretiyle modelin, "ihtiyaçlar hiyerarşisi" şeklinde değil, en azından "ihtiyaçlar teorisi" başlığıyla kullanılmasının, ama en doğrusu "bütünleşik ihtiyaçlar manzumesi teorisi" şeklinde kullanımının daha doğru olabileceği kavramsal olarak incelenerek önerilmiştir.

Kaynaklar

- Bowdon, T.B. (2003). *50 self-help classics: Motivation and personality*. Boston: Nicholas Brealey.
- Burton, N. (2012). Our hierarchy of needs. *Open Journal of Social Sciences*, 8 (1).
- Fallatah, R.H.M. ve Syed, J. (2018). A critical review of Maslow's Hierarchy of Needs. *Employee Motivation in Saudi Arabia* içinde (s. 19-59). London: Palgrave Macmillan.
- Fragar, R.D. ve Fadimam, J. (1997). *A.H. Maslow, motivation and personality*. New Jersey: Pearson.
- Goble, F. G. (2004). *The third force: The psychology of Abraham Maslow*. F.L: Maurice Bassett.
- Hoffman, E. (1998). *The right to be human: A biography of Abraham Maslow*. New York: St. Martin's.
- King-Hill, S. (2015). Critical analysis of Maslow's Hierarchy of Need. *The Step Journal (Student Teacher Perspectives)*, 2(4). 54-57.
- Maslow, A. (1943). *A theory of human motivation*. New York: Harper and Row.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.
- Maslow, A. (1962). *Toward a psychology of being*. New York: Harper and Row.
- Maslow, A., Deborah, C. S. ve Gary, H. (1998). *Maslow on management*. Weinheim: Wile.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2013). *Örgütsel davranış*. (İ. Erdem, Çev.). İstanbul: Nobel.
- Şengöz, M. (2019). *Yönetim felsefesi: Gazi Paşa'nın perspektifinden aksiyolojik liderlik üzerine mülâhazalar*. Ankara: Astana.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Bu makale, derleme türünde olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Bildirim

Bu makale, kavramsal bir araştırma makalesi olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 9 Sayı: 1 Sayfa Aralığı: 174-187 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.1054245

REVIEW

Open Access

DERLEME

Açık Erişim

Erken Çocuklukta Yapı İnşa Oyunlarına İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmaların İncelenmesi *

Investigation of Studies of Abroad Regarding Constructive Play in Early Childhood

Tülay Gül Taşkın Gökçe, Adalet Kandır

ÖZ

Araştırmanın amacı 2015-2021 yılları arasında erken çocuklukta yapı inşa oyunları konusunda yapılan bilimsel araştırmaların; tarandığı veri tabanı, konusu, bilimsel araştırma yöntemi, çalışma grubu, yayın yılı ve yapıldığı ülke boyutları ile incelenmesidir. Araştırma verileri, nitel araştırmalarda veri toplama yöntemi olan doküman analizi/incelemesi ile elde edilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen araştırma örneklemini; ERIC, SpringerLink ve Taylor and Francis veri tabanlarından "constructive play, construction play" anahtar kelimeleri kullanılarak ulaşılan, tam metin erişime açık olan araştırmalar oluşturmaktadır. Bu araştırmada temalar önceden belirlendiği için "betimsel analiz" yapılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından oluşturulan "Yapı İnşa Oyunlarına İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmaları İnceleme Formu" dikkate alınarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; konuyla ilgili en fazla yayın SpringerLink veri tabanında, çocuklarla yapılmıştır. En fazla nicel yöntem kullanılmıştır. ABD en çok yayın yapılan ülke, 2019 en fazla yayın yapılan yıl olmuştur. Diğer yandan araştırmalar en çok; oyun süresi, materyal seçimi ve çocuğun aktif katılımı bağlamında çocukların oyun davranışlarını konu etmiştir.

ABSTRACT

The aim of the research is to examine the scientific research on constructive play in early childhood between 2015-2021; the database, subject, scientific research method, study group, publication year and the country in which it was conducted are examined. Research data were obtained by document analysis which is a data collection method in qualitative research. The research sample, which was determined by using the purposive sampling method, consists of full-text accessible studies accessed from ERIC, SpringerLink and Taylor and Francis databases using the keywords "constructive play, construction play". In this research, "descriptive analysis" was conducted because the themes were determined beforehand. The data were collected by taking into account the "The Form for Analyzing Studies of Constructive Play Conducted Abroad" developed by the researchers. According to the research results; The most published research on the subject were made with children in the SpringerLink database. The most frequently used method was quantitative method. The country with the highest number of publications was the USA, and the highest number of studies was in 2019. On the other hand, the studies on constructive play in early childhood were mostly included the subjects of children's play behaviors in the context of play time, material selection and active participation of the child.

Atıf için: Taşkın Gökçe, T. G. ve Kandır, A. (2022). Erken çocuklukta yapı inşa oyunlarına ilişkin yurt dışında yapılan araştırmaların incelenmesi. *JRES*, 9(1), 174-187. <https://doi.org/10.51725/etad.1054245>

Etik Bildirim: Bu makale, derleme türünde olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Yazar Bilgileri

Tülay Gül Taşkın Gökçe

Arş.Gör., Gazi Üniversitesi,
Ankara, Türkiye

tulaygultaskingokce@gmail.com

Adalet Kandır

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,
Ankara, Türkiye

akandir@gazi.edu.tr

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Yapı inşa oyunları
Erken çocukluk
Betimsel analiz

Keywords

Constructive play
Early childhood
Descriptive analysis

Makale Geçmişi

Geliş: 06/01/2022

Düzeltilme: 20/04/2022

Kabul: 24/04/2022

* Bu araştırma Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından düzenlenen Genç Araştırmacılar Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Giriş

Erken çocuklukta öğrenmenin, sosyalleşmenin, kendini ve başkalarını tanımanın en eğlenceli ve kendiliğinden gelişen yolu “oyun”dur. Çocukların oyunları konusunda birçok araştırmaya kaynak olan kuramcılardan Vygotsky; oyunu ‘çocuğun isteyerek başlattığı, hayali durumları da içeren ve kuralların oynayan çocukların zihninde olduğu bir eylem’ olarak görür (Vygotsky, 1978). Özellikle çocuğun oyunu içsel motivasyon ile başlatması ve kendisinin de motive edici olması birçok oyun tanımında da ortaktır (Gray, 2009; Johnson, Christie ve Wardle, 2005).

Oyun farklı tanımlamaların da etkisiyle gelişimsel özelliklere göre, materyale göre, oynayan katılımcı sayısına göre sınıflandırılmaktadır. Piaget’in alıştırma (pratik) oyunları, sembolik oyunlar, kurallı oyunlar; Smilansky'nin (1968) işlevsel oyun, yapı-inşa oyunu, dramatik oyun, kurallı oyun; Moore'un aktif, toplumsal, bilişsel, düşsel, yaratıcı; Helanko'nun birey kutuplu, çevre kutuplu, sosyal sistemli oyunlar olarak sınıfladıkları görülür. Ayrıca Piaget bilişsel olarak oyunu şu şekilde basamaklandırmıştır: Çocuğun hareketle nesneyi ilişkilendirmesini içeren fonksiyonel oyun, materyalin bir yapı oluşturması için kullanıldığı yapı inşa oyunu, hayal gücünün beslediği dramatik oyun ve belirli kuralların izlenmesiyle ilerleyen kurallı oyunlar (Balaban-Dağal, 2020; Durualp ve Aral, 2015; Kamii ve DeVries, 1980; Zigler, Singer ve Bishop-Josef, 2004).

Çocuklarda oyun gelişimi süreci gelişimsel basamaklarla paralel yol izler. İlk yıllarda dikkat süresinin az olması, sosyal iletişim konusunda yeterli deneyimin olmaması ve olgunlaşma düzeyiyle ilişkili olarak çocuklar yalnız oldukları ve kısa süreli oyunlara ilgi gösterir. Buna ek olarak; sosyoekonomik düzey, cinsiyet, kültür, çocuğun gelişim durumları, teknoloji, ebeveynler, okul ve öğrenme ortamları, öğretmen tutumu gibi çevresel ve biyolojik etkenlerin de oyun gelişiminde rol oynadığı yapılan araştırmalar sonucunda görülmüştür (Cherney ve London, 2006; Goldstein, 2012; Lynch, 2015; Shetty, Laila ve Rai, 2015).

Oyunları gelişimsel özelliklere göre sınıflandıran araştırmacılardan Smilansky (1968) ve Sheridan (1977), Piaget'in bilişsel oyun basamaklarından da yararlanarak, “yapı inşa oyunları”na oyun türlerinden biri olarak yer vermişlerdir (Balaban-Dağal, 2020; Durualp ve Aral, 2015; Kamii ve DeVries, 1980; Zigler, Singer ve Bishop-Josef, 2004). Yapı inşa oyunları çocukların nesnelere bir yapı oluşturmak amacıyla blok, küp, lego gibi malzemelerle oynadıkları ve sonucunda oluşan ürün üzerinden kendilerini değerlendirme şansı buldukları, arkadaşları ya da ebeveynleriyle üzerinde konuşarak sosyalleştikleri bir oyundur. Materyallerin belirli bir biçimde başladığı, ancak başka bir form oluşturmak için yeniden düzenlendiği bir oyun biçimidir (Wolfgang ve Wolfgang'dan aktaran Stannard, Wolfgang, Jones ve Phelps, 2001).

Yapı inşa oyunları belirgin olarak üç – dört yaşlarında izlenmeye başlar. Çocuklar yapı inşa oyunları sırasında zihinsel olarak aktifleşir ve duyuusal bilgileri yorumlamaya başlarlar. Copely ve Oto (2006), küçük çocukların blok oyun sırasında önemli ölçüde problem çözme bilgisi sergilediklerini tespit etmiştir. Wolfgang, Stannard ve Jones (2001) ise boylamsal araştırmaları sonucu erken dönemlerde yapı inşa oyunları oynayan çocukların yedinci sınıfa geldiğinde matematik becerilerinde belirgin artış olduğunu görmüşlerdir. Bunun yanı sıra uzamsal becerilerin özellikle ortaokul düzeyi ve sonrasında çocukların matematik becerilerini yordadığı görülmüştür. Yapı inşa oyunları sırasında problem çözme ve akıl yürütme süreçlerinin işlenmesi, matematik becerilerini yordadığını destekler. Dolayısıyla bu oyunun; matematik ve diğer akademik öğrenmelerine de katkısı olur (Cohen ve Uhry, 2007; Hanline, Milton ve Phelps, 2010; Wellhousen ve Kieff, 2001). Pellegrini ve Gustafson (2005) tarafından yapılan, bir okul yılı boyunca üç ile beş yaşındaki çocukların sistematik olarak gözlemlendiği bir araştırmada,

çocukların alet kullanımı ve yapı inşa oyunları oynama sürelerinin sonraki fiziksel problem çözme performanslarını yordadığı görülmüştür. Manüplatiflerle, bloklarla oyun aynı zamanda özellikle çocukların etkinlikleri hakkında yorum yaptığı “özel konuşma” üretimiyle de ilişkilidir. Bu, çocuğun dikkatini sürdürmesine, aktivite hedeflerini akılda tutmasına, ilerlemesini izlemesine, ilerleme yollarıyla ilgili stratejik seçimler yapmasına ve genellikle görev boyunca kendilerini düzenlemesine yardımcı olma işlevine sahip olmasını gerektirir. Sonuç olarak yapı inşa oyunu, azim ve meydan okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirme ile de ilişkilidir.

Owens, Granader, Humphrey ve Baron-Cohen (2009), yapı inşa oyunlarından oluşan LEGO Terapi Programı'nın özel gereksinimli çocuklarda (otizm ve DEHB gibi) öz düzenlemeyi desteklediği ve uyumsuz davranışlarında azalmaları sağladığını tespit etmişlerdir. Buna paralel olarak Dewey vd. (1988), kurallı oyunlardan sonra, dramatik oyun ve işlevsel oyunun aksine, yapı inşa oyunu malzemelerinin (blok ve tuğla gibi) yine özel gereksinimli çocuklarda karmaşık sosyal etkileşimleri kolaylaştırmanın bir sonraki en etkili yolu olduğunu bulmuştur (Owens vd., 2009).

Bu veriler ışığında çocukların erken akademik becerilerinin desteklenmesinde, sosyal ve duygusal gelişimlerinde, dillerini etkin kullanmalarında yapı inşa oyunları önemli bir eğitsel yoldur. Deneysel ya da uygulamalı yeni çalışmalardan önceki araştırmaların bilimsel araştırma yöntemleri, ülkeleri, yayın yılları, çalışma grupları ve içeriklerinin ne yönde olduğu ve alanda nerelerde hangi boyutlarla ele alındığı önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı 2015-2021 yılları arasında erken çocuklukta yapı inşa oyunları konusunda yapılan bilimsel araştırmaların; tarandığı veri tabanı, bilimsel araştırma yöntemi, örnekleme/çalışma grubu, araştırmanın yayın yılı ve yapıldığı ülke boyutları ile incelenerek analiz edilmesidir. Bu amaç doğrultusunda bu araştırmada erken çocuklukta yapı inşa oyunları konusunda yapılan araştırmaların; “(i) Yöntemlerine ve (ii) içeriğine göre dağılımları nasıldır?” alt amaçları belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, etik bildirim, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Yapı inşa oyunlarına ilişkin yurt dışında yapılan araştırmaların incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırma nitel yöntemle yürütülmüştür. Araştırmada temalar önceden belirlendiği için “betimsel analiz” yapılmıştır. Alanyazın dikkate alındığında, betimsel analizde şu aşamalar göz önünde bulundurulmuştur: (I) betimsel analiz için çerçeve oluşturulması, (II) tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, (III) bulguların tanımlanması, (IV) bulguların yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.240). Betimsel analiz, araştırmacıların elde ettikleri verileri sistematik şekilde özetleyebilmesini sağlayan bir yöntem olarak yaygın biçimde tercih edilmektedir (Büyükoztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Betimsel analizle yorumlanan ve özetlenen veriler sayesinde yeni kavramlar veya kavramlar arası ilişkiler oluşturulabilir (Creswell, 2013; Maxwell, 2008).

Araştırmanın Veri Kaynakları

Amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen araştırmada veri kaynaklarını; ERIC, SpringerLink ve Taylor and Francis veri tabanlarından “constructive play, construction play” anahtar

kelimeleri kullanılarak ulaşılan, tam metin erişime açık olan araştırmalar oluşturmaktadır. Dokümanlar bu ölçütlere uygun olarak amaca yönelik olarak seçilmiştir (Dede, 2017, s.194).

Tablo 1. Araştırma Kapsamına Alınan Bilimsel Çalışmalar

Kod	Araştırmacı- Araştırma Yılı	Veri Tabanı	Amacı
A1	Jones, Henzi ve Barrett, 2019	ERIC	Kreşteki çocukların serbest oyunlarında tekrarlayan davranışlarını anlamak
A2	Devi,2016	ERIC	Ev ortamında ebeveynlerin oyun temelli fen ve matematik kavram gelişimlerine nasıl yardımcı olduklarını anlamak
A3	Moller, 2016	ERIC	Çocukların hayal gücü ile oyuncakları arasındaki bağlantıyı incelemek
A4	Ness ve Farenga, 2016	ERIC	Mekânsal algılama ve serbest oyun sırasında blokların, tuğlaların ve tahtaların yaratıcılığın gelişimi üzerine etkilerini incelemek
A5	Park, 2019 (a)	ERIC	Yapı inşa oyunları ile oluşturulan eğitim sürecinin bilişsel sürece etkisini incelemek
A6	Park, 2019 (b)	ERIC	Yapı inşa oyunlarındaki niteliği öğretmen rolü bağlamında incelemek
A7	Aström, Akesson, Sjömon ve Granlund, 2020	Taylor and Francis	Öğretmenlerin çocukların oyun ortamları ve etkinliklere bakış açısını incelemek
A8	Kakia, Popov ve Arani, 2015	Taylor and Francis	İran'da çocukların ilkökula hazırbulunuşluğunu incelemek
A9	Leroy, Romero ve Cassone, 2021	Taylor and Francis	Öğretmenlerin farklı düşünmelerini, Alternatif Kullanım Testi (akıcılık, esneklik, özgünlük) ile değerlendirmek
A10	Sando, 2019	Taylor and Francis	Dış mekânda oynanan fiziksel oyunların çocukların fiziksel sağlığına etkisini incelemek
A11	Sandseter, Storli ve Sando, 2020	Taylor and Francis	Çocukların açık alandaki oyunlarını oyun içi iletişimleri ve oyun materyali seçimleri açısından incelemek
A12	Sandseter, Storli ve Sando, 2021	Taylor and Francis	Çocukların kapalı alandaki oyunlarını oyun içi iletişimleri ve oyun materyali seçimleri açısından incelemek
A13	Storli ve Hansen-Sandseter, 2019	Taylor and Francis	Üç dört yaş arası çocukların iç ve dış mekândaki oynadıkları oyun türleri ve bu oyunların çocuğun iyi oluş hâline etkisini incelemek
A14	Ness ve Wang, 2018	Springer	Uzamsal becerileri, uzamsal dil kullanımının ve yapı inşa oyun nesnelerinin ne ölçüde etkilediğini incelemek
A15	Alford, Rollins, Padron ve Waxman, 2016	Springer	Öğretmenlerin gelişimsel öğretim uygulamalarının bir parçası olarak sınıf gözlemi kullanılmasını incelemek

A16	Avsec ve Sajdera, 2019	Springer	Öğretmenlerin yaratıcı problem çözmede tasarımsal düşüncülerinin sınıf içi performanslarına etkisini incelemek
A17	Berti, Cigala ve Sharmahd, 2019	Springer	Fiziksel çevrenin çocukların psikolojik gelişimine etkisini incelemek amacıyla doküman incelemesi yapmak
A18	Cassone, Romero ve Esfahani, 2021	Springer	Akışkanlık, esneklik ve yaratıcılığın problem çözme becerilerine etkisini incelemek
A19	Chen, Chen, Li ve Wang, 2015	Springer	Çinli çocukların yalnız pasif davranışları ve uyum sorunlarını incelemek
A20	Hanika ve Boyer, 2019	Springer	15-18 aylık bebeklerin motor taklit davranışları ve sosyal iletişim davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek
A21	Jin ve Moran, 2021	Springer	Oyun sırasında öğretmenlerin çocukların işbirlikçi problem çözme becerilerini destekleme durumlarını belirlemek
A22	Kodsi, 2020	Springer	İsrail'deki Waldorf okullarında yapı inşa oyunlarını incelemek
A23	Laurent ve Gorman, 2017	Springer	OSB'li çocukların sosyal iletişim ve duyuşal işleme yetenekleri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek
A24	Looijenga, Klapwijk ve Vries, 2015	Springer	Tekrar davranışının tasarım performansı üzerindeki etkisini incelemek
A25	Mulvey ve Jenkins, 2020	Springer	Dil becerileri ve sosyal beceriler hakkındaki öğretmen raporlarının arasındaki ilişkiyi incelemek
A26	Noggle ve Stites, 2018	Springer	Özel gereksinimli okul öncesi kaynaştırma programına katılan tipik gelişim gösteren çocukların deneyimlerini belirlemek
A27	Passmore ve Hughes, 2020	Springer	Tipik gelişim gösteren ve hafif düzeyde engeli olan kaynaştırma çocuklarının oyun davranışları ve oynama süreleri arasındaki farklılıkları incelemek
A28	Sandseter, Kleppe ve Sando, 2020	Springer	Okul öncesi kurumlarda riskli oyun oynama yaygınlığını belirlemek
A29	Wickstrom, Pyle ve DeLuca, 2019	Springer	Çocukların akademik becerilerinden matematik becerilerini değerlendirmek

Etik Bildirim

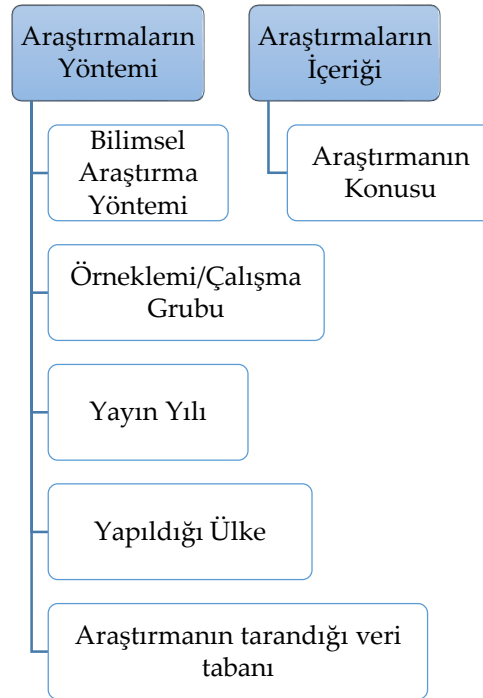
Bu makale, derleme türünde olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Veri Toplama Aracı

Betimsel analizde var olan ikinci aşama için, veriler araştırmacılar tarafından oluşturulan "Yapı İnşa Oyunlarına İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmaları İnceleme Formu" dikkate alınarak toplanmıştır.

Yapı İnşa Oyunlarına İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmaları İnceleme Formu

“Yapı İnşa Oyunlarına İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmaları İnceleme Formu” araştırmaların yöntemi ve içeriği olmak üzere iki temel başlıkta oluşturulmuştur. Formda bilimsel araştırma yöntemleri, örnekleme/çalışma grubu, yayın yılı, tarandığı veri tabanı ve yapıldığı ülke araştırmanın yöntemi başlığı altında incelenmiştir. Diğer yandan yeni çalışmalara yol gösterici olabileceği düşünülen daha çok hangi konularla ilişkilendirildiğine dair de araştırmaların içeriği başlığı altına “araştırmanın konusu” eklenmiştir.



Şekil 1. “Yapı İnşa Oyunlarına İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmaları İnceleme Formu” alt başlıkları

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması uzaktan kütüphane erişimiyle sağlanmıştır. Araştırma yapılan yıllara göre filtreleme yapılmıştır. Anlaşılabilir veri tabanlarından ERIC, SpringerLink ve Taylor and Francis üzerinden anahtar kelimeler girilerek tarama yapılmıştır. Taramada listelenen araştırmalardan örnekleme çocuk ve yetişkin (öğretmen ve ebeveyn) olmayanlar veri analizine alınmamıştır.

Veri Analizi

Verilerin analizinde, bulguları okuyucuya yorumlanmış ve düzenlenmiş şekilde sunmayı amaçlayan betimsel analiz kullanılmıştır. Verilerin analizinde araştırmacılar tarafından hazırlanan “Yapı İnşa Oyunlarına İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmaları İnceleme Formu”nda var olan başlıklar dikkate alınarak, incelemeler yapılmıştır. Elde edilen araştırmaların incelenmesi sırasında beş uzmandan görüş alınmış ve bu doğrultuda formun ilk hâli yeterli olmuştur. Her başlık için ayrı tablolar oluşturularak, kodlanan araştırmalar bu tablolara kodları ile yerleştirilmiştir. Ardından her hücredeki araştırma sayıları toplanarak sonuçlara ulaşılmıştır.

Bulgular

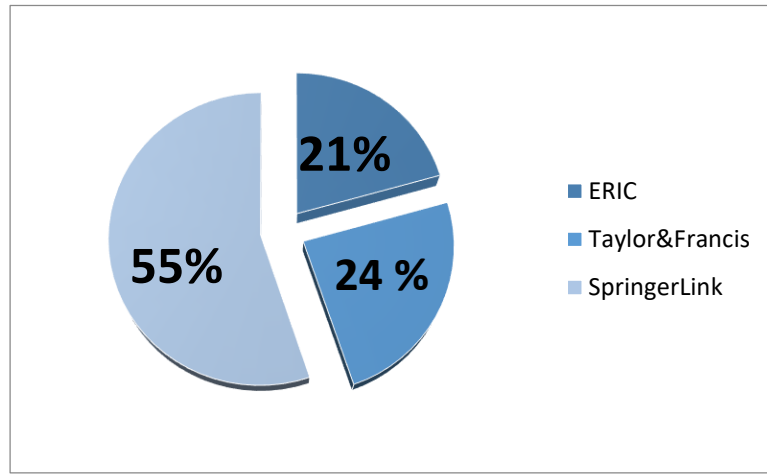
Araştırmada elde edilen bulgular; “Yapı İnşa Oyunlarına İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmaları İnceleme Formu” doğrultusunda incelenen araştırmaların yöntemine ve içeriğine göre iki başlıkta analiz edilmiştir:

Araştırmaların Yöntemine İlişkin Dağılımlar

Araştırmaların yöntemi kapsamında dokümanların tarandığı veri tabanı, bilimsel araştırma yöntemleri, örneklem/çalışma grubu, yayın yılı ve yapıldığı ülkelere ilişkin sonuçları verilmiştir.

Araştırmanın Tarandığı Veri Tabanına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın tarandığı veri tabanına göre yüzdeler gösterildiği Şekil 2 aşağıdadır:

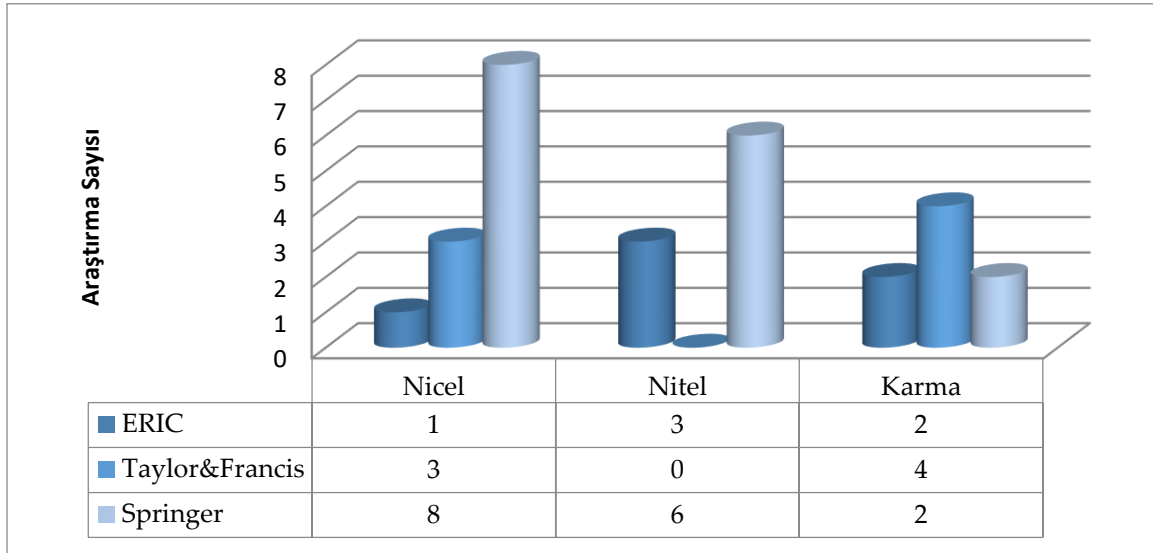


Şekil 2. Veri tabanına göre yüzdeler gösterildiği pasta dilimi

Araştırmada toplam 29 makale bulunmaktadır. Bunların on altısı (ortalama %55) Springer, yedisi (ortalama %24) Taylor and Francis ve altısı (ortalama %21) da ERIC veri tabanlarında taranmaktadır. En fazla çalışma SpringerLink veri tabanında yapılmıştır.

Araştırmanın Bilimsel Araştırma Yöntemine İlişkin Sonuçlar

Bu başlık altında araştırmaların gruplandırma ölçütü bilimsel araştırma yöntemleridir.

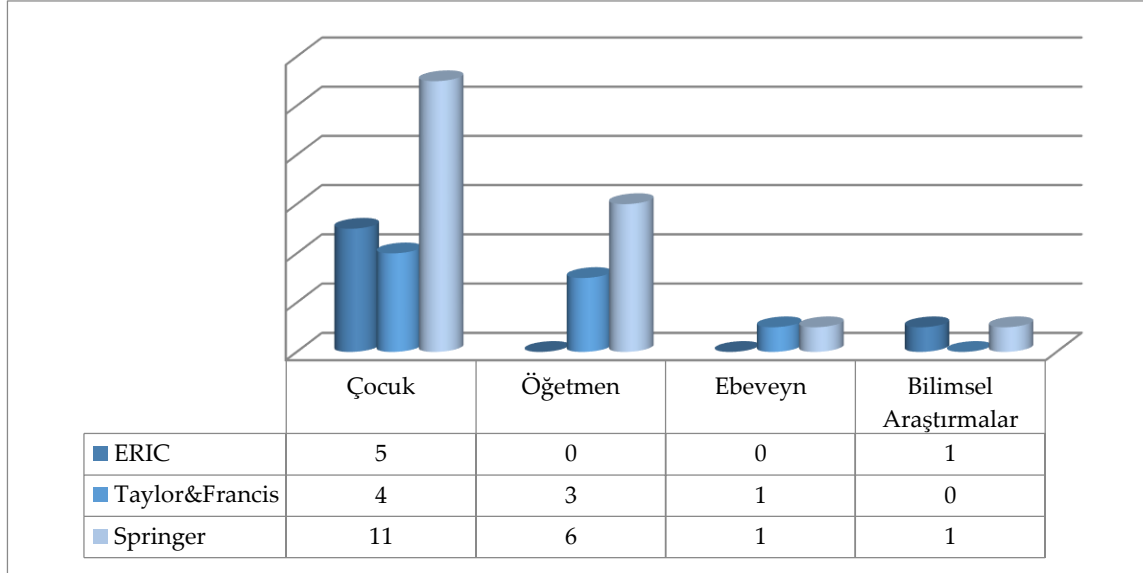


Şekil 3. Araştırmaların bilimsel araştırma yöntemine göre dağılımları

Şekil 3'te araştırmalarda en fazla nicel yöntemler (n=12) en az ise karma yöntemler (n=8) seçildiği görülmüştür. Veri tabanı bazında bakıldığında Springer'de en fazla nicel; Taylor and Francis'te en fazla karma ve ERIC'te ise en fazla nitel yöntemli çalışma bulunmaktadır.

Araştırmanın Örneklem/Çalışma Grubuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın örnekleminde bulunan katılımcılara göre sayısal dağılımları Şekil 4'te sunulmuştur:

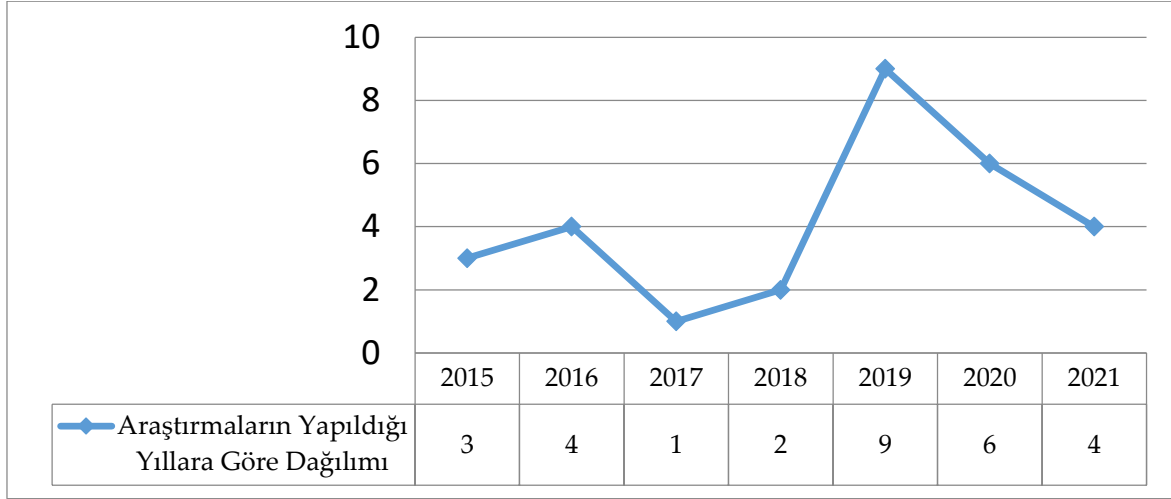


Şekil 4. Araştırmaların katılımcıları

Erken çocuklukta yapı inşa oyunları ile ilgili yapılan çalışmalardaki katılımcılar, beklenildiği üzere, en fazla çocuklar (n=20) olmuştur. İkinci sırada öğretmenler (n=9) katılım sağlamıştır. Ebeveynler ve katılımcısız çalışmalar eşit sayıdadır (n=2). Beş araştırmada katılımcılar hem çocuklar hem yetişkinler (öğretmen ya da ebeveynler) olmuştur (A2, A15, A16, A21, A23).

Araştırmanın Yayın Yılına İlişkin Sonuçlar

Yapı inşa oyunları konusunda yapılmış araştırma sayıları yıllara göre incelenmiştir.

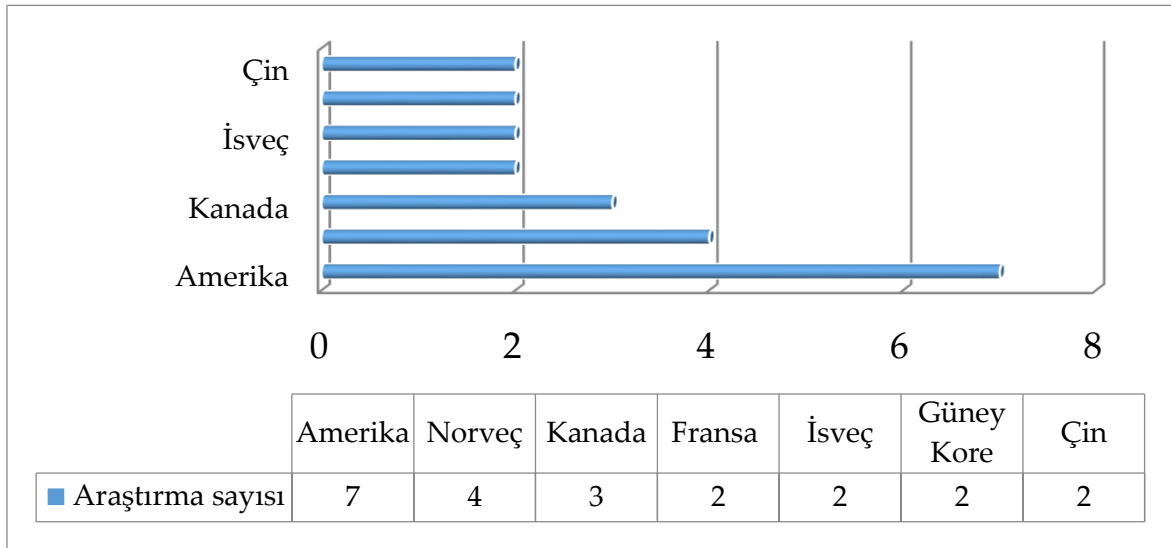


Şekil 5. Araştırmaların yapıldığı yıllara göre dağılımı

Araştırma sayılarına göre dağılıma bakıldığında 2019 yılında nicel bir artış söz konusudur. 2020-2021 yılları arasında yeniden azalmaya başlasa da son yıllarda 2018 ve öncesinde daha fazla araştırma yapılmıştır.

Araştırmaların Yapıldığı Ülkeye İlişkin Sonuçlar

Araştırma sayılarının ülkelere göre dağılımları Şekil 6'dadır:



Şekil 6. Araştırmaların yapıldığı ülkeye göre sayıları

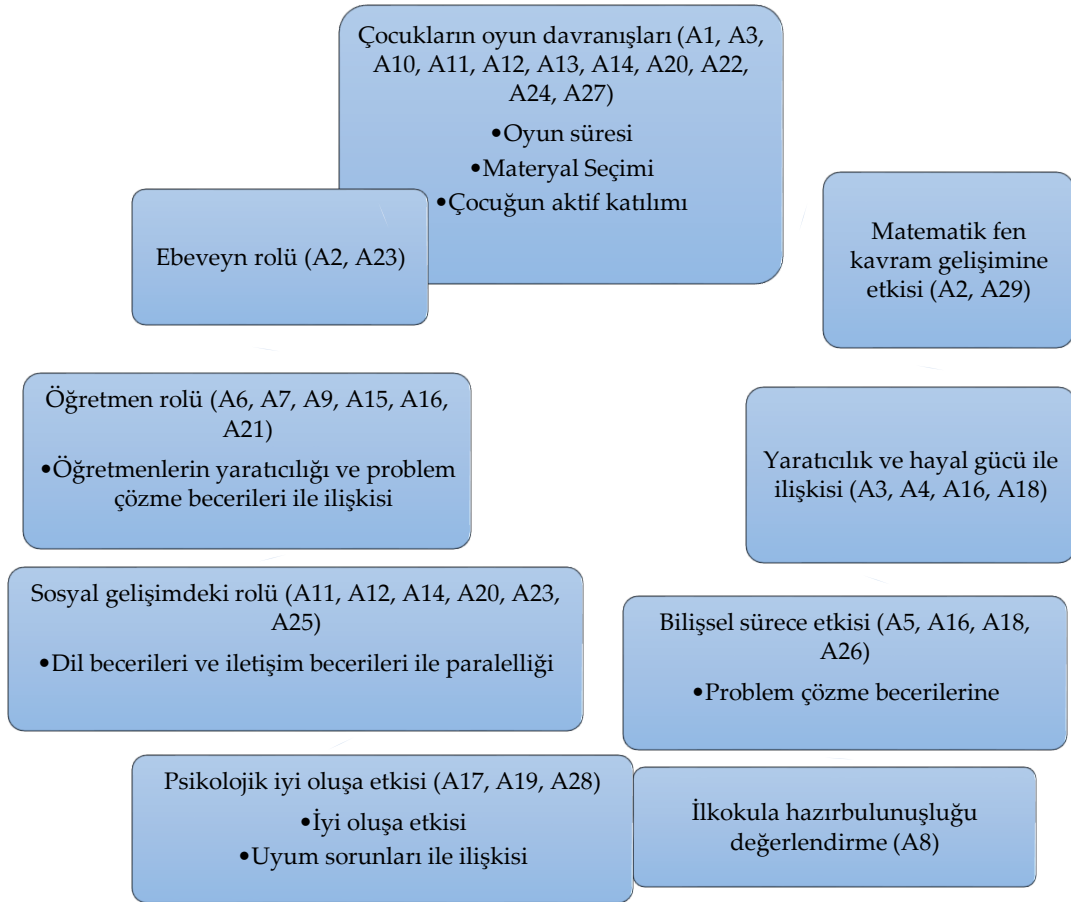
Şekil 6'da araştırma sayısı toplam 22 olarak görülmektedir. Bunun nedeni bir tane araştırmanın yapıldığı ülkelere grafikte yer verilmemesidir. Bu ülkeler; İran, Avustralya, Danimarka, İtalya, Polonya İsrail, İngiltere ve Hollanda'dır. A21 kodlu araştırma ise hem ABD hem de Çin'de yürütülmüştür.

Araştırmanın İçeriğine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın içeriğine göre sonuçlar 'araştırmanın konusu' dikkate alınarak incelenmiştir.

Araştırmanın Konusuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmaların konuları kısaca başlandırdığında dokuz konu belirlenmiş olup bazı konular ortak görülerek alt başlıklarda detaylandırılmıştır.



Şekil 7. Araştırmalarda ele alınan konu başlıkları

Araştırmalarda ele alınan konular en fazla “çocukların oyun davranışları”ile ilgili olup (n=11) oyun davranışlarının çocuğun oyun süresi, materyal seçimi ve aktif katılımı ile ilişkilendirildiği görülmüştür. Bunun yanı sıra sosyal gelişimdeki rolü, dil ve iletişim becerileri ile paralelligi de içerikte fazlaca yer almıştır. En az ele alınan konu içeriği ilkokula hazırbulunuşluğu (n=1) değerlendirmedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma kapsamına alınan makalelerde ortak bağlam; çocukların yapı inşa oyun süreleri, materyal seçimleri ve aktif katılımıdır. Çocukların yapı inşa oyunlarının; matematik fen kavram gelişimine, bilişsel sürece ve problem çözme becerilerine, psikolojik iyi oluşa ve dil ve iletişim becerilerine etkisine yer verilmiştir. Bunun yanı sıra ilkokula hazırbulunuşluğunu değerlendirmede anlamlı bir ölçüt olduğu görülmüştür. Yaratıcılık ve hayal gücünü desteklediği de yine bulgular arasındadır. Yapı inşa oyunlarının çocuktaki gelişime olumlu katkısında öğretmen ve ebeveynlerin rolü de göz ardı edilmemiştir (Cohen ve Uhry, 2007; Hanline, Milton ve Phelps, 2010; Stannard, Wolfgang, Jones ve Phelps, 2001; Stroud, 1995; Verdine vd., 2013; Wellhousen ve Kieff, 2001; Wolfgang, Stannard ve Jones, 2001). Erken çocuklukta yapı inşa oyunları ile ilgili yapılan çalışmalardaki katılımcılar en fazla çocuklardır. Bu sırayı öğretmenler ve ebeveynler takip eder. Beş araştırmada katılımcılar hem çocuklar hem yetişkinler (öğretmen ya da ebeveynler) olmuştur. Yapı inşa oyunlarında, ebeveyn ve

öğretmenlerin oyuna yönelik tutum ve stratejilerinin çocuğun ilgisinde ve gelişiminde etkili olduğu anlaşılmaktadır. (Drew, Christie, Johnson, Meckley ve Nell, 2008; Hanline, Milton ve Phelps, 2010; Verdine vd., 2013). Yayın yıllarına göre araştırmalarda özellikle 2019 yılında nicel bir artış söz konusudur (Avsec ve Sajdera, 2019; Berti, Cigala ve Sharmahd, 2019; Hanika ve Boyer, 2019; Jones, Henz, ve Barrett, 2019; Park, 2019; Park, 2019a; Sando, 2019; Storli ve Hansen-Sandseter, 2019; Wickstrom, Pyle ve DeLuca, 2019). 2019 sonrası düşüşün etkenlerinden biri pandemi olarak düşünülmüştür. Diğer yandan çocuklarla yapılan ve uygulamalı araştırmaların sayısının fazla olduğunun görülmesi, bu azalışın nedeni olarak pandemi etkisini ön plana çıkarabilir. Yani bu pandeminin etkisiyle birlikte okulların uzun bir süre kapalı olması, çocuklara ulaşamaması ve bu durumla yapılan araştırmalardaki azalış ile ilişkilendirilebilir. Araştırmaların ABD, Avrupa ve Asya kıtalarında yapılması dünya genelinde yapı inşa oyunlarının öneminin farkedildiğini göstermektedir. Özellikle gelişmekte olan ya da gelişmemiş ülkelerde az materyalle, çok yönlü gelişim sağlanacak programlara ihtiyaç duyulmaktadır. Örneğin, Kakia, Popov ve Arani (2015)'nin araştırmalarında gelişmekte olan ve gelişmemiş ülkelerde yapılan araştırmaların, katkı sağlama payının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler göz önünde bulundurulmalıdır:

- İncelenen araştırmaların tarandığı veri tabanlarının SSCI indeksindeki Q1 ve Q2 kategorisinde yer alan dergileri bulunduğu için, yapı inşa oyunları ile ilgili bu kategorilerdeki dergilerde yayınlanan araştırmaların artması yapı inşa oyunları ile ilgili yayınların etki faktörünü daha da yükselterek konuya yönelik farkındalığın artmasını sağlayabilir.
- Araştırma sayısında 2018 sonrası görülen artış son yıllarda düşmeye başladığı için, yapı inşa oyunları kapsamındaki araştırmaların konu çeşitliliği de önemsenerek araştırmalar planlanabilir.
- Dokümanlarda nitel ve karma desenli araştırma sayısı oldukça azdır. Öğretmenlerin de uygulamada gönüllülüğü sağlanarak, özellikle karma desende, deneysel araştırmalar düzenlenebilir.
- Akademik becerilerdeki gelişimin sürece dayalı izlenmeye başladığı göz önünde bulundurularak, boylamsal araştırmalar da planlanabilir.
- Eğitim sürecindeki paydaşlardan öğretmenlerle ve özellikle ebeveynlerle yapılan araştırma sayısı az olduğundan onların çalışma grubunda olduğu yeni araştırmalar yapılabilir.
- Dünyada yapı inşa oyunları ile ilgili araştırmaların Türkiye'ye kıyasla daha çok ABD'de sonra da Avrupa'da yapıldığı görülmüştür. Türkiye'de konu ile ilgili bilimsel araştırmalar daha fazla yapılabilir.
- Erken çocukluk döneminde birçok beceri ve kazanım gibi oyun gelişiminin de temelleri atıldığından yapı inşa oyunları konulu eğitim programları geliştirilip uygulanabilir.

Kaynaklar

Avsec, S. ve Sajdera, J. (2019). Factors influencing pre-service preschool teachers' engineering thinking: Model development and test. *International Journal of Technology and Design Education*, 29(5), 1105-1132.

- Balaban-Dağal, A. (2020). Erken Çocuklukta oyun ve oyun yoluyla öğrenme. A. Önder ve H. Arslan Çiftçi (Ed.), *Oyun gelişimi içinde* (s.49-69). Ankara: Nobel.
- Berti, S., Cigala, A. ve Sharmahd, N. (2019). Early childhood education and care physical environment and child development: State of the art and reflections on future orientations and methodologies. *Educational Psychology Review*, 1-31.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cherney, I. D., ve London, K. (2006). Gender-linked differences in the toys, television shows, computer games, and outdoor activities of 5-to 13-year-old children. *Sex Roles*, 54(9), 717-726.
- Cohen, L., ve Uhry, J. (2007). Young children's discourse strategies during block play: A Bakhtinian approach. *Journal of Research in Childhood Education*, 21, 302-315.
- Copely, J., ve Oto, M. (2006). An investigation of the problem-solving knowledge of a young child during block construction. [https://books.google.com.tr/books?id=Zqf8DwAAQBAJ&pg=PA94&lpg=PA94&dq=sayfasından erişilmiştir](https://books.google.com.tr/books?id=Zqf8DwAAQBAJ&pg=PA94&lpg=PA94&dq=sayfasından%20erişilmiştir).
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri. Qualitative research methods*. (M. Bütün ve S.B. Demir, Çev.). İstanbul: Siyasal.
- Dede, Y. (2017). Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları. J.W. Creswell (Ed.), *Nitel yöntemler* (S. B. Demir, Çev.) içinde (s. 183-213). Ankara: Eğiten.
- Drew, W. F., Christie, J., Johnson, J. E., Meckley, A. M., & Nell, M. L. (2008). Constructive play: A value-added strategy for meeting early learning standards. *YC Young Children*, 63(4), 38-44.
- Duruoalp, E. ve Aral, N. (2015). Oyun gelişimi ve türleri. A. B. Aksoy (Ed.), *Okul öncesi eğitimde oyun içinde* (s.32-53). Ankara: Hedef.
- Goldstein, J. (2012). *Play in children's development, health and well-being*. Brussels: Toy Industries of Europe.
- Gray, P. (2009). Play as a foundation for hunter-gatherer social existence. *American Journal of Play*, 1 (4), 476-522.
- Hanika, L. ve Boyer, W. (2019). Imitation and social communication in infants. *Early Childhood Education Journal*, 47(5), 615-626.
- Hanline, M. F., Milton, S. ve Phelps, P. C. (2010) The relationship between preschool block play and reading and maths abilities in early elementary school: A longitudinal study of children with and without disabilities. *Early Child Development and Care*, 180(8),1005-1017. <https://doi.org/10.1080/03004430802671171>
- Johnson, J. E., Christie, J. F., ve Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Jones, A. E., Henzi, S. P., ve Barrett, L. (2019). A natural history of repetition. *Journal of Montessori Research*, 5(2), 15-44.

- Kakia, L., Popov, H. N., ve Arani, A. M. (2015). A comparison of parents and teachers' evaluations about school readiness among first-grade pupils of primary schools in Tehran. *Cogent Education*, 2(1), 1100975.
- Kamii, C., ve DeVries, R. (1980). *Group games in early education: Implications of Piaget's theory*. Washington, DC: NAEYC.
- Lynch, M. (2015). Guys and dolls: A qualitative study of teachers' views of gendered play in kindergarten. *Early Child Development and Care*, 185(5), 679-693.
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods*, 2, 214-253.
- Owens, G., Granader, Y., Humphrey, A., ve Baron-Cohen, S. (2008). LEGO® therapy and the social use of language programme: An evaluation of two social skills interventions for children with high functioning autism and Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(10), 1944-1957.
- Park, J. (2019). A Comparison of the Pretending Elements between Constructive Play and Pretend Play. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 18(4), 1-6.
- Park, J. (2019). The qualities criteria of constructive play and the teacher's role. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 18(1), 126-132.
- Pellegrini, A. D., ve Gustafson, K. (2005). Boys' and girls' uses of objects for exploration, play, and tools in early childhood. A. D. Pellegrini ve P. K. Smith (Eds.), *The nature of play: Great apes and humans* içinde (ss. 113-135). New York: Guilford.
- Sando, O. J. (2019). The physical indoor environment in ECEC settings: children's well-being and physical activity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(4), 506-519.
- Shetty, P. P., Laila, N., ve Rai, A. (2015). Play in India: A Comparison between children from different Socio-economic groups. *J Dent Med Sci*, 14(7), 124-128.
- Stannard, L., Wolfgang, C. H., Jones, I. ve Phelps, P. (2001) A longitudinal study of the predictive relations among construction play and mathematical achievement, *Early Child Development and Care*, 167(1), 115-125, <https://doi.org/10.1080/0300443011670110>
- Storli, R., ve Hansen-Sandseter, E. B. (2019). Children's play, well-being and involvement: how children play indoors and outdoors in Norwegian early childhood education and care institutions. *International Journal of Play*, 8(1), 65-78.
- Stroud, J. (1995). Block play: Building a foundation for literacy. *Early Childhood Education Journal*, 23, 9-13.
- Verdine, B. N., Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., Newcombe, N. S., Filipowicz, A. T., ve Chang, A. (2013). Deconstructing building blocks: Preschoolers' spatial assembly performance relates to early mathematical skills. *Child Development*, 85(3), 1062-1076. <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12165>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University.

- Wellhousen, K., ve Kieff, J. (2001). *A constructivist approach to block play in early childhood*. Albany, NY: Delmar.
- Wickstrom, H., Pyle, A., ve DeLuca, C. (2019). Does theory translate into practice? An observational study of current mathematics pedagogies in play-based kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 47(3), 287-295.
- Wolfgang, C. H., Stannard, L. L., ve Jones, I. (2001). Block play performance among preschoolers as a predictor of later school achievement in mathematics. *Journal of Research in Childhood Education*, 15, 173–180.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Zigler, E. F., Singer, D. G., ve Bishop-Josef, S. J. (2004). *Children's play: The roots of reading*. Washington, DC: Zero to Three.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Yazarların araştırma sürecindeki katkıları eşit orandadır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Makaleyi destekleyen herhangi bir kurum ve kuruluş ya da başka bir yazar bulunmamaktadır. Ancak dokümanlara Gazi Üniversitesi Kütüphanesi'ne uzaktan erişim yoluyla ulaşılmış olup, üniversite kütüphanesinin var olan veri tabanı protokolleri destek sağlayıcı olmuştur.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Bildirim

Bu makale, derleme türünde olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 9 Sayı: 1 Sayfa Aralığı: 188-207 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.1069634

REVIEW

Open Access

DERLEME

Açık Erişim

Apollon ve Marsyas'ın Müzik Yarışması Mitolojisinin Antik Dönem ve Avrupa Görsel Sanatlarına Yansımaları Reflections of the Mythology of the Musical Contest of Apollo and Marsyas on the European Visual Arts

Gürol Aytepe, Uğur Yıldız

ÖZ

Bu çalışma, Apollon ve Marsyas'ın müzik yarışması mitolojisinin Antik Dönem ve Avrupa görsel sanatlarına yansımalarını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bu yarışmayı anlatan görsel sanatlara ait eserler, geniş bir alan yazın taraması yapılarak ulaşılabilen 24 sanatçının 29 adet eserinde geçen bu mitolojik olayın tasvir edilme biçimini tespit etmek amacıyla betimsel analiz yapılmıştır. Çalışmada, tarihsel dönem, kullanılan objeler, figürlerin kompozisyona göre beden hareketleri ve yerleşme biçimleri, duygu durumları, giyinme tarzları ve beden uzuvlarının özelliklerine göre öne çıkan yönleri incelenmiştir. Verilerden elde edilen bulgulara göre; Antik dönemde M.Ö. 4. ve 5. yy, Avrupa'da 15. ve 19. yy. arasında yoğun bir şekilde sanatçılar tarafından işlendiği, dönemlere göre farklı müzik aletleri kullanıldığı, özellikle hikâyede sıkça geçen Marsyas'ın derisinin yüzülmesi sahnesinin Tanrı'ya itaatsizliğin bir cezası olarak vurgulandığı, efsanenin güçlü ile güçsüz arasındaki çatışmaya dikkat çektiği görülmüştür. Eserlerde Kral Midas farklı biçimlerde ve farklı kıyafetlerle hakem olarak gösterilmiştir.

ABSTRACT

This study was carried out in order to determine the reflections of the mythology of the music competition of Apollo and Marsyas on the visual arts of Antiquity and Europe. In order to determine the way this mythological event is depicted in 29 works of 24 artists whose works of visual arts describing this competition can be accessed by scanning a large area of the summer, a descriptive analysis has been carried out to determine the way this mythological event is depicted. The study was examined in terms of historical period, objects used, body movements and placement of figures according to composition, emotional states, dressing styles and prominent aspects according to the characteristics of body limbs. According to the findings obtained from the data; In the ancient period, B.C 4th and 5th centuries, 15th century in Europe and 19. where yy is committed between heavily by artists for the period according to different musical instruments used, especially in the last scene of the story so often highlighted as a punishment for disobedience to God Marsyas the skinning of myth, the weak with the strong, it was noted that he was paying attention to the conflict between. In the works, King Midas is shows a referee in different forms and in different clothes.

Yazar Bilgileri

Gürol Aytepe

Sanatta Yeterlilik Öğrencisi,
Süleyman Demirel
Üniversitesi, Isparta, Türkiye
guro_l_aytepe@hotmail.com

Uğur Yıldız

Dr. Öğretim Üyesi, Ahi Evran
Üniversitesi, Kırşehir, Türkiye
ugur.yildiz@ahievran.edu.tr

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Apollon

Marsyas

Mitoloji

Resim sanatı

Görsel sanatlar

Keywords

Apollon

Marsyas

Mythology

Art of painting

Visual art

Makale Geçmişi

Geliş: 08/02/2022

Düzeltilme: 26/04/2022

Kabul: 06/05/2022

Atıf için: Aytepe, G. ve Yıldız, U. (2022). Apollon ve Marsyas'ın müzik yarışması mitolojisinin antik dönem ve Avrupa görsel sanatlarına yansımaları. *JRES*, 9(1), 188-207. <https://doi.org/10.51725/etad.1069634>

Etik Bildirim: Bu makale, doküman analizi olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Giriş

İnsanoğlu tarih boyunca kendini ifade etmek için çeşitli yollara başvurmuştur. Kimi zaman yaşantılarını bir mağaraya resmederek, kimi zaman bir heykel yaparak, kimi zamanda bir ezgide dans ederek veya şarkı söyleyerek kendilerini ifade etmişlerdir. Bu sebeple tarih sürecinde sanat, kendini ve yaşadığı çağı günümüze aktarabilmiştir. Bunu yaparken dini inanışlar, sosyal ve siyasi dengeler de sanatın anlatımını etkilemiş ve sanatçı her ne kadar farklı bir bakış açısına sahip olsa da toplumun bir parçası olduğu inkâr edilemez gerçeğini yansıtmıştır. Toplumların yaşantıları boyunca meydana getirdikleri inanışları, aynı zamanda mitlerine de yansıtarak, sanatçılar tarafından farklı şekillerde anlatılmıştır. Bu bağlamda çalışmaya konu olan Marsyas efsanesi resim ve heykel dallarındaki sanatçılar tarafından işlenmiş, efsanede geçen olaylar irdelenerek ayrıntılı bir analizi verilmiştir.

Efsaneye göre Marsyas'ın çaldığı kavalı (*aulos*) icat eden Tanrıça Athena'nın kendisidir (Fink, 2002, s.205). Kavalı çalarken yüzünün çirkinleştiğini derenin suyunda gören Athena bu duruma oldukça sinirlenmiş ve kavalı atarak oradan uzaklaşmıştır (Cömert, 2008, s.42). Bir başka anlatıma göre Tanrıça Hera ile Aphrodite, Athena'nın kaval çaldığını görerek alay etmişlerdir. Bunun üzerine de Athena Phrygia'da bir dere kenarında gerçekten yüzünün çirkinleştiğini görmüştür. Kavalı orada atmıştır ve atarken de bu kavalı alanı en büyük cezalara çarptırmaya yemin etmiştir. Kavalı bulan Marsyas, kavalıdan çıkan sesleri çok sevmiş, bundan daha güzel ses çıkaran bir müzik aleti olmadığını söylemiş, hatta Apollon'un lir'i (lyra) ile yarışma cesareti bile göstermiştir. Yarışmayı kabul eden Apollon ise bir şart koşmuştur: Kazanan, kaybeden için istediği cezayı verebilecektir. Efsaneye göre yarışma Lidya'da Tmolos Dağı'nda (Bozdağ) geçmektedir. Yarışmanın sonucunu belirlemek üzere Frigya Kralı Midas ve Musalar (ilham perileri) seçilir. İlk yarışmada sonuç alınamayınca, ikincide Apollon Marsyas'a kavalını tersten çalmasını söylemiş, kendisi de lirini tersten çalmıştır ve aynı sesleri çıkarmakta başarılı olmasına rağmen, Marsyas çalamamış ve yarışmayı kaybetmiştir. Kral Midas buna rağmen Marsyas'ın yanında yer alınca, Apollon tarafından kulakları eşekkulağına çevrilerek cezalandırılmıştır. Marsyas'ı da bir ağaca bağlayarak derisini yüzmüştür. Apollon daha sonra bu yaptığına pişman olmuş, lirini kırmış ve Marsyas'ı bir ırmak hâline dönüştürmüştür (Erhat, 2008, s.200). Bir başka benzer rivayet ise şu şekildedir; Musalar ilk yarışmada Apollon'u seçerken, Kral Midas Marsyas'ı seçmiştir. Buna sinirlenen Apollon Kral Midas'ın kulaklarını eşekkulağına dönüştürürken yine Marsyas'ı da bir ağaca bağlayarak diri diri derisini yüzmüştür. Derisini de bir mağaranın girişine asmıştır.

Elindeki flütü ile dağlarda, kuşa kurda resitaller veren Marsyas'ın Apollon'un mu yoksa Athena'nın mı gazabına geldiği belirsizdir (Uyguç, 1992, s.127).

Marsyas'ın öyküsü, Eski Yunan ve Roma'nın resim ve heykel sanatına da konu olmuştur. Bununla birlikte, döneminin tarih, coğrafya ve felsefe ile uğraşan aydınları tarafından da ele alınmıştır. Onların satırlarında, Marsyas'ın kibirli olmasının üzücü hikâyesini görmek mümkündür (Demiralp, 2014, s.90).

Herodot'un "Tarih"inde, Sicilyalı Diodoros'un "Tarih Kütüphanesi"nde, Plutarkhos'un "Alkibiades'in Hayatı"ndan, Amasyalı (Amasea) Strabon'un "Coğrafya"sında, Manisalı (Magnesia) Pausanias'ın "Yunanistan'ın Tasviri"nde, Platon'un "Euthydemos" Başlıklı Diyalogu'nda, Platon'un "Yasalar"ından, Claudius Aelianus'un "Tarihten Öyküler"inde, Yaşlı Philostratos'un "Tasvirler"inde, Genç Philostratos'un "Tasvirler"inde, Ovidius'un "Dönüşümler"inde, Ovidius'un "Roma Şenlikleri Takvimi"nde, Sahte Hyginus'un "Öyküler"inde, Yaşlı Plinius'un "Doğa Tarihi"nden, Statius'un "Şiir

Derlemeleri"nden, Sahte Apollodoros'un "Kütüphane"sinde, Athenaios'un "Filozofların Akşam Yemeği"nde, Nonnos'un "Dionysos'un Maceraları"nda binlerce yıl öncesine metinlerin ışığında bu efsaneyi okumak mümkündür (Demiralp, 2014, s.90-101).

Yöntem

Apollon ve Marsyas'ın müzik yarışması mitolojisinin Antik Dönem ve Avrupa görsel sanatlarına yansımalarını tespit etmek amacıyla resim ve heykel alanındaki sanatçıların bu mitolojik hikâyeyi tasvir etme biçimlerini ortaya koymak amacıyla bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz kullanılarak yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2006, s.224)" bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış biçimde okuyucuya sunmaktır".

Etik Bildirim

Bu makalenin verileri alanyazın taranarak elde edildiğinden etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmaya ait görsel veriler geniş bir alan yazın taraması yapılarak, kütüphanelerde ve müzelerin internet sayfalarında bulunan kataloglarda yer alan 1 heykel, 2 rölyef, 26 resimden elde edilmiştir.

Veri Analizi

Efsanede geçen olay örgüsünü anlatan Antik Dönem ve Avrupa görsel sanatına ait eserlerin tarihsel dönemleri, kullanılan objeler, figürlerin kompozisyona göre beden hareketleri ve yerleşme biçimleri, duygu durumları, giyinme tarzları ve beden uzuvlarının özelliklerine göre öne çıkan yönleri analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde Marsyas efsanesine ait Antik Dönem ve Avrupa görsel sanatlarına ait eserlerin örnekleri incelenmiştir.

Antik Dönem Sanatında Efsane

Yunan sanatında efsane farklı şekillerde ele alınmıştır. En erken örneği, Plinius'unda bahsettiği gibi antik dönem heykel sanatçılarından Myron'un M.Ö. 450'lerde yaptığı bronz heykel grubunda görülür (Boardman, 2005, s.80) (Şekil 1). Muhtemelen Pausanias'ın Atina Akropolisinde gördüğü grup ile aynıdır. Orijinallerinin günümüze ulaşamaması nedeniyle birçok eser Roma dönemi örneklerinden bilinmektedir. Yarışma sahnesi M.Ö. 5. yy.ın son çeyreğinde, birçok kırmızı figürlü Attika Vazosunda yer almaktadır (Van Keer, 2004, s.30) (Şekil 2). Arkaik eserlerde Apollon'un kavalı, Marsyas'ın ise az sayıda örnekte kithara, yazılı bir kaynağa göre de lyra çalmaktadır (Carpenter, 2007, s.82). Mantineadan, 4. yy.ın son çeyreğine tarihlendirilen mermer bir kabartmada ise Marsyas çalarken, Apollon ise otururken betimlenmiştir (Şekil 3). M.Ö. 4. yy.dan bazı Attika vazolarında ise tam tersi sahneyi görmek mümkündür (Van Keer, 2004, s.31).



Şekil 1. Myron (M.Ö. 450)- Athena ve Marsyas.



Şekil 2. Pothos ressamı (M.Ö. 410)- Marsyas, Apollo ve Museler. (Van Keer, 2004, s. 30. Fig. 6)



Şekil 3. Praxiteles (M.Ö. 335 civarı) Apollon ve Marsyas rölyefi.

İtalya'nın Toskana bölgesinde, 1853 yılında bulunan ve bugün Louvre Müzesi'nde sergilenmekte olan M.S. 290-300'lere tarihlendirilen Apollon ve Marsyas Lahiti'nin (Şekil 4) olağanüstü bir bütüncül anlatımı vardır (Reclams, 2001, s.327-328). Muhtemelen öykü onunla başladığı için en solda kalkanı ile Athena görülmektedir. Daha sonra Marsyas aulosuyla yeteneklerini göstermektedir. Marsyas ve Apollon'un arasında kulak kabartmış bir mousa (Yunan Mitolojisinde

ilham perisi) ve onun da sağında Apollon sanki kıskançlık ve kızgınlıkla Marsyas'ı hem dinliyor hem de sıranın kendisine gelmesini beklemektedir. Apollon'un sağında bir mousa ve yerde uzanan büyük olasılıkla Nehir Tanrısı yer almaktadır. Üstte görülen figürün Midas olma olasılığı yüksek olmakla birlikte yine de kıyafet ve efsanede geçen özellikleri olan büyük kulaklı ya da Phrygia giysileri ile betimlenmemesi nedeniyle şüphe uyandırmaktadır. Sahnenin sonunda sağda ise yarışmayı kaybeden Marsyas'ın derisi yüzülmektedir.



Şekil 4. (MS 290-300) Apollon ve Marsyas lahiti. (Demiralp, 2014, s. 95. Fig. 3)

Avrupa Görsel Sanatlarına Yansımaları

Sanat tarihinde örneklerine en sık rastlanan mitolojik sahnelerden biri olan Apollon ve Marsyas arasındaki müzik yarışması 15. ve 19. yy.lar arasında sıklıkla konu edilmiştir. Bu uzun dönem boyunca konu çok farklı anlatımlara sahne olmuştur. Eserler farklı dönemlerde bile yapılmış olsa bile Pietro Perugino (15.yy. sonları) (Şekil 5) ve Hans Thoma'ya ait resimlerde (1888) (Şekil 6) sadece Marsyas ve Apollon'un yeteneklerini gösterir şekilde yer aldıkları görülür. Sahneler kompozisyon kurgusu olarak birbirine çok benzemektedir. Figürlerin yerleşimleri farklı olmakla birlikte her iki resimde de Marsyas elindeki kavalı ile yeteneğini gösterirken, Apollon Marsyas'ı tüm dikkati ile dinlemektedir.



Şekil 5. Pietro Perugino (15. yy. sonları) – Apollo ve Marsyas.



Şekil 6. Hans Thoma (1888)- Apollo ve Marsyas.

Kimi sahnelerde de kompozisyonda oldukça kalabalık bir anlatım yolunun tercih edildiği görülür. Çoğunlukla daha erken anlatımlarda efsane baştan sona tek bir karede işlenmiştir. Michelangelo Anselmi (1540) (Şekil 7) ve Jacopo Bertoia'nın eserlerinde (16. yy.) (Şekil 8) görüldüğü üzere efsane tek bir anlatımda tümüyle verilmeye çalışılmıştır. Her iki eser anlatımını Ovidius'un "Dönüşümler"ine dayandırmaktadırlar. 16. yy. İtalyan sanatçıların gravür eserlerinde de görüldüğü üzere aynı anlatımı tercih etmişlerdir (Chiquet, 2016, s.7-11). Anselmi soldan daha çok sağ kenardan efsaneyi başlatmış ve Marsyas'ın cezalandırılmasını sol kenara planlamıştır. Bertoia ise müzik yarışmasını sahnenin önüne alırken cezalandırıldığı sahneyi arka plana yerleştirmiştir. Her iki eserde de Marsyas ağaca dikey bağlanarak cezalandırılmıştır. Bertoia ayrıca Marsyas'ı insani vasıflarından çok satir (Antik Yunan Mitolojisinde yer alan yarı keçi yarı insan formundaki canlı) özellikleriyle resimlemiştir.



Şekil 7. Michelangelo Anselmi (1540) – Apollo and Marsyas.



Şekil 8. Jacopo Bertoia (16. yy) – Apollon ve Marsyas'ın Yarışması

Sahnelerin büyük çoğunluğunda Marsyas ağaca yaslanarak bağlanmış bir şekilde derisi yüzülürken resmedilmişken az sayıdaki örnekte ise ayaklarından baş aşağı biçimde bir ağaca asılmış, derisi yüzülürken resmedildiği görülmektedir. Sanzio Raffaello (1509-1511) (Şekil 9) tarihli fresk tavan paneli çalışmasında (bazı tarihçilere göre eser Raffaelloya ait değildir) uzatılmış figürlerin ilahi uyumun dünyevi tutkulara galip gelişini göstermektedir. Bartolomeo Manfredi'nin (1615-1620) (Şekil 10) eserinde daha dar bir kareyi tercih ederken, Giovanni Francesco Romanelli (Şekil 11) ise satir özellikleriyle yansıttığı Marsyas'ı ağaca bağlanmaya karşı koyar resimlerken, Apollon cezalandırıcı pozisyonda işaret ederek hükmün uygulanmasını emreder görünmektedir. Apollon müzik aleti olarak lyra, Marsyas ise pan flüt ile betimlenmiştir.



Şekil 9. Sanzio Raffaello (1509-1511) – Apollon ve Marsyas (Tavan Paneli)



Şekil 10. Bartolomeo Manfredi (1615-1620)- Apollon ve Marsyas



Şekil 11. Giovanni Francesco Romanelli (1610-1662) – Apollon ve Marsyas.

Marsyas'ın ağaca dikey bağlandığı örnekler oldukça fazladır. Bunların dışında Luca Giordano (1678) (Şekil 12) efsanenin en can alıcı noktası olan kollarından düz bir şekilde ağaca asılan Marsyas'ın Apollon'un sol kolundan itibaren derisini yüzmeye başladığı ve Marsyas'ın acılar içinde kıvrandığı anı resmetmiştir. Kompozisyon dikey iki unsur tarafından neredeyse iki alana ayrılmıştır: acıyı çeken ve acıya sebep olan. Marsyas her ne kadar gölgede kalıyor olsa da ayak detaylarından tam bir satır olarak yansıtıldığı görülmektedir. Peter Paul Rubens (Şekil 13) Marsyas'ın çektiği acıyı ikinci plana bırakırken birazdan yaşayacağı acıyı da hissettiğini yüz ifadesine eklemekten de kaçınmamıştır. David Teniers (1655-56) (Şekil 14) kompozisyonu geniş bir perspektiften aynı yaklaşımda anlatmayı tercih etmiştir.



Şekil 12. Luca Giordano (1678) – Apollon Marsyas'ın derisini yüzüyor



Şekil 13. Peter Paul Rubens – Apollon ve Marsyas.



Şekil 14. David Teniers (1655-56) – Apollo ve Marsyas.

Marsyas'ı bir satir olarak gösteren Teniers Giovanni Stefano Danedi'nin (1665) eserinde de görüldüğü gibi (Şekil 15) Apollon için müzik aleti olarak kenara bırakılmış keman yerleştirilmiştir. Danedi eserinde Marsyas'ı ne ağaca tam bağlamış ne de gövdesine yaslamıştır. Bir kolundan bağladığı Marsyas'ı boylu boyunca yere uzatmış Apollon'a karşı koyamaz çaresizliği içinde teslim olmuş göstermiştir. Filippo Lauri (1681) (Şekil 16) aynı yüzyıl içinde yaptığı aynı temalı eserinde (Şekil 17) Marsyas'ı ağaca dikey olarak bağlamıştır. Jan van Orley (1685-1735) sahneye sadece Apollon ve Marsyas'ı eklediği gravür eserinde (Şekil 18) Marsyas'ı bağladığı ağaçta acı çekerken Apollon'un derisini yüzerken göstermiştir. Charles Andre Van Loo (1734-1735) (Şekil 19-20) iki farklı çalışmasında detayları farklılaştırarak aynı konuyu ele almıştır. Her iki eserde de Marsyas ağaca bağlanmasına karşı koymakta olduğu görülmektedir. Şekil 19'da bu karşı koyuşu daha da vurgulamıştır. Arka planda şaşkınlıkla olacakları izleyen kişiler de sahneye eşlik etmekte ve bu telaşı güçlendirmektedir.



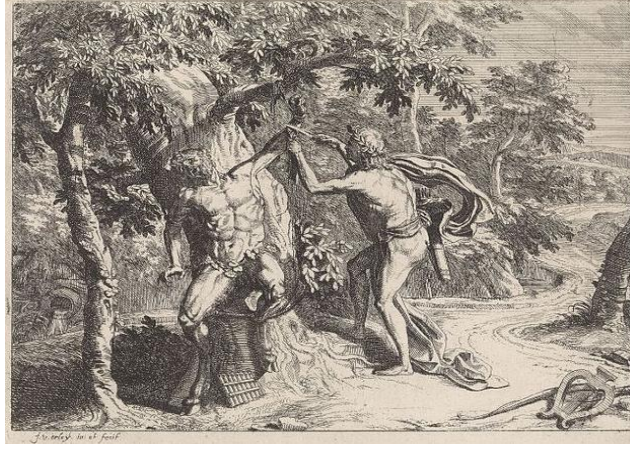
Şekil 15. Giovanni Stefano Danedi (1665) – Apollon ve Marsyas



Şekil 16. Filippo Lauri (1681) – Apollon Marsyas'ın derisini yüzüyor (Bakır Levha).



Şekil 17. Filippo Lauri (17. yy) – Apollon ve Marsyas.



Şekil 18. Jan van Orley (1685-1735) – Apollon Marsyas'ın derisini yüzüyor.



Şekil 19. Charles Andre Van Loo (1734-1735) – Apollon'un emriyle Marsyas'ın derisinin yüzülmesi.



Şekil 20. Charles Andre Van Loo (1735) – Apollon'un emriyle Marsyas'ın derisinin yüzülmesi.

Marsyas'ın derisi yüzülürken baş aşağı asıldığı örnekler daha sınırlıdır. Rönesans resminin Venedik'teki en büyük ustası Titian bu mitolojik temanın en seçkin örneklerinden birini yapmıştır.

İtalyan Geç Rönesans ressamlarından Titian'ın 1570'lerde yaptığı bu resimde (Şekil 21) yarışma sona ermiş, Marsyas ağaca ters bir şekilde asılmış, derisi Apollon'un hizmetkârları tarafından yüzülürken resmedilmiştir. En solda Apollon lir olması gereken elinde keman tutmaktadır. Sahnedeki en etkileyici figürlerden biri altın taçlı ihtiyar Kral Midas'ın büyük bir kederle Marsyas'a bakmasıdır. Melchior Meier (1581) gravür eserinde (Şekil 22) Apollon'u sahnede eserin merkezine yerleştirerek sağ elinde tuttuğu bir bıçak ile derisini yüzdüğü Marsyas'ı işaret ederken, sol elinde tuttuğu Marsyas'ın derisini de Kral Midas'a doğru tutmaktadır. Sol tarafta ağacın arkasında yer alan üzgün figürler, Marsyas'ın destekçileri olan satirler ve kıyafetiyle bir Phrygialı görülmektedir. Sağ tarafta ise Midas'ın askerleri ve boynuzlarıyla yer alan bir Mousa uzatılan deriye dikkatlice bakmaktadır (Chiquet, 2016, s.14-17). Jusepe de Ribera (1637) (Şekil 23) her öğeyi kompozisyona dâhil ederek Marsyas'ın çektiği acıyı daha iyi anlamamız adına neredeyse tüm şiddetiyle gözlerimizin içine bakar haykırışlarıyla bizi de hislerine ortak etmektedir. Bu feryad diğer figürlerde birebir görülmemesine rağmen Marsyas'ın haykırışlarından aynı acıyı yaşadıkları verdikleri tepki ile açıkça görülmektedir. Apollon'un idealize edilmiş pürüzsüz ve beyaz cildini saran pelerini onu göğe yükselterek ilahi ile dünyevi çatışmayı anlatmaktadır. Marsyas'ın acılar içindeki haykırışlarının bir başka örneği bu noktada benzer bir kompozisyonla Giordano'nun eserinde de görülmektedir (Sanchez-Spinosa, 1992, s. 25, Fig. 14). Aynı kompozisyonu ele aldığı diğer eserinde de (Şekil 24) detaylarda daha farklı bir anlatıma gitmiştir. Arkada görülen figürler daha önceki kompozisyondaki Marsyas'ın acısını içlerinde yaşamaktan uzaktırlar. Daha çok o ana gelinceye kadar geçen süreci değerlendirir gibi bir tavır içindedirler. İlk resimde neredeyse tüm noktalarda acı ve haykırışın her bir alanında hissedilen etkisi bu çalışmada sadece Marsyas ile sınırlı kalmıştır. Marsyas'ın ilk çalışmadaki gibi izleyiciyi resme ve çektiği acıya dâhil etmek için haykırışları ile gözlerine odakladığı an bu çalışmada da verilmiştir. Bu kompozisyonda ilkinde olmayan Marsyas'a ait flüt yerleştirilirken, ağaca asılı pan flüt ise aynı yerdedir. Apollon'a ait lir olarak bilinen müzik aleti ilk resimdeki gibi telli bir enstrüman olan muhtemelen keman, yine pan flüt gibi aynı yerde yer almaktadır. İlk çalışmada iki eli bağlı ve tanrıya karşı koyamaz olarak resmedilen Marsyas'ın sol eli bağlı olduğu görülse de daha serbest bırakılmıştır. Francesco Trevisani (Şekil 25) eserinde Marsyas'ı ayaklarından ağaca bağlayarak Apollon'a karşı koyamaz, ona ve yaşayacaklarına teslim olmuş, belki de kendinden geçmiş olarak resmetmiştir. Çevredeki figürler bir taraftan oradan uzaklaşmaya çalışırken bir taraftan da olaya tanık olmaya çalışır gibi görünmektedirler.



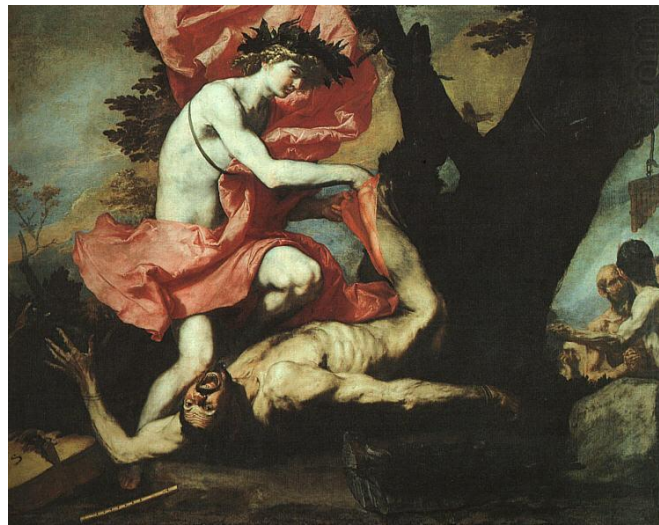
Şekil 21. Titian (1570) – Apollon ve Marsyas



Şekil 22. Melchior Meier'in (1581) – Apollon Marsyas'ın derisini yüzüyor.



Şekil 23. Jusepe De Ribera (1637) – Apollon ve Marsyas.



Şekil 24. Jusepe De Ribera (1637) – Apollon Marsyas'ın derisini yüzüyor



Şekil 25. Francesco Trevisani (1656- 1746) - Apollon ve Marsyas

Yarışmanın gösterildiği resimlerde genellikle hakem olarak yer alan Kral Midas kimi zaman eşekkulaklı olarak resmedilir. Her ne kadar efsaneye göre bu detay yarışmanın ikinci bir aşamasına işaret ediyorsa da anlatımlarda buna dair uygulama iki örnekle sınırlıdır. Simon Floquet (1634) eserinde (Şekil 26) ortada doğulu kıyafetler içinde oturan hakem konumunda yer alan Kral Midas'ı eşekkulaklı olarak betimlerken onun bu cezayı hak etmesine sebep olan Marsyas'ı işaret eder şekilde resmedilmiştir. Marsyas o esnada pan flütünü tersten çalmaya çalışmaktadır. Aynı sahne benzer özellikleri ile Jacob Jordaens tarafından (Şekil 27) betimlenmiştir. Marsyas'ı keçi ayaklı olarak değil insani bir özellikte resmetmiştir. Resmin sağ köşesinde yer alan figür Kral Midas'tır. İlk yarışmada daha iyi duyması için Apollon tarafından kulakları eşekkulağına çevrilerek cezalandırılmıştır. Apollon bu sahnede bir kurnazlık düşünerek Marsyas'ı alt etmek için müzik aletlerini ters çevirerek çalmayı teklif ettiği anı ve Marsyas'ın kendinden emin bir şekilde hemen pan flütü tersten çalmaya başladığı anı resimlemiştir. Midas'ın ise sağ elini açıp çaresizce bunun çok da adil olmadığını ifade eder şekilde ümitsizliği göze çarpmaktadır. Yarı çıplak başında bitkisel taçlı diğer yaşlı figür (Şekil 28) çoktan yarışmayı sonuçlandırmış bir şekilde elinde tuttuğu tacı Apollon'u yarışmanın galibi olarak belirlemiş görünmektedir. Jordens'ın bu sahneyi Peter Paul Rubens'in Apollo ve Marsyas adlı eserinden (Şekil 29) esinlendiği görülmektedir. Aynı sahnede başında daha çok Hristiyan resimlerinde gördüğümüz hare ile resmedilen Apollon, kendinden emin bir şekilde öne doğru adım atarken arkasında yer alan periler ona yüzlerindeki tebessüm ile eşlik etmektedirler. Apollon genç, mükemmel fiziğiyle, pürüzsüz ve beyaz teniyle tanrısal güçleri taşıdığını gösterir gibidir. Rubens Marsyas'ı bir satir olarak, insan vücutlu, keçi ayaklı ifade ederken bir aulos yerine, pan flütünü tersten çalmayı denemektedir ve yine önünde yer alan Midas eşekkulaklarıyla yarışmanın tekrar edildiği sahneyi işaret etmektedir.



Şekil 26. Simon Floquet (1634) – Apollon ve Kral Midas.



Şekil 27. Jacob Jardeans (1637) – Apollon ve Marsyas'ın müzik yarışması.



Şekil 28. Jacob Jordaens (1637) Apollon'un Marsyas'a karşı zaferi.



Şekil 29. Peter Paul Rubens (1577-1640) – Apollon ve Marsyas.

Sonuç

Antik dönemde Apollon ve Marsyas'ın mitolojik hikâyesi heykel, rölyef ve vazoların üzerinde betimlenmiştir. Ayrıca M.S. 290-300'lere tarihlendirilen Apollon ve Marsyas Lahiti'nin oldukça detaylı bir anlatımı olduğu görülmüştür. Avrupa sanat tarihinde örneklerine en sık rastlanan mitolojik sahnelerden biri olan Apollon ve Marsyas arasındaki müzik yarışması Avrupa görsel sanatlarında 15. ve 19. yy.lar arasında sıklıkla konu edilmiştir. Bu uzun dönem boyunca konu çok farklı anlatımlara sahne olmuştur. Ovidius'un "Dönüşümler'inin izlerini erken ve özellikle gravür örneklerde görmek mümkün iken daha sonraki yüzyıllarda Rönesans'tan 19. yy.ın sonlarına ressamların efsanenin can alıcı noktasına odaklandıkları görülür. Özellikle Marsyas'ın derisinin yüzülmesi sahnesi ağırlıklı olarak işlenmiştir. Burada din, felsefe ve estetik gibi unsurların, dini yaklaşımın etkin olduğunu söylemek mümkündür. Marsyas'a yapılan işkence ile Tanrı'ya meydan okumaya cesaret edenlerin bir ceza ile karşı karşıya kalacağı gibi simgesel bir yorum ön plana çıkmaktadır.

Karşıtlıklar üzerine kurgulanmış olan efsane temelde güçlü ile güçsüzün sonuna işaret etmektedir: Apollon'un güzelliği ve Marsyas'ın çirkinliği gibi. Efsanede en can alıcı nokta şüphesiz ki Marsyas'ın derisinin yüzülmesi sahnesidir. Bu sahneyi içeren 19 eser incelenmiş bunlar arasında da 14 eser Marsyas ağaca dikey olarak bağlanarak cezalandırılırken, 5 eserde de ters bir şekilde ayaklarından baş aşağı bağlandığı görülür. Baş aşağı resimlendiği sahneler 16. ve 18. yy.lar arasında dağılım göstermektedir. Ellerinden dikey olarak bağlandığı sahnelerde de aynı durum söz konusu olmakla birlikte, uygulamaların çoğunu 17. yy. örnekleri oluşturmaktadır. 16. yy.a ait 2 çalışmada efsanenin baştan sona tek bir karede resimlenmesi söz konusu iken 15. yy. ve 19. yy.a ait incelenen 2 eserde müzik yarışması anına ait Apollon ve Marsyas'ın konu edildiği örnekler farklı kompozisyonları oluşturmaktadırlar. Bunun dışında 17. yy. örneklerinde karşımıza çıkan sahnelerde kalabalık kompozisyon içinde yarışma anı ve efsaneye göre müzik aletlerini tersten çalmaya dair ikinci aşama resimlenmiştir.

Efsanenin betimlendiği dönemlere göre müzik aletlerinin çeşitlilik gösterdiği, lirin yerini keman, aulosun yerini ise kimi zaman tekli kaval veya pan flütün aldığı, sadece eserlerin birinde aulosun kullanıldığı görülmüştür.

Kral Midas'ın hakemliğinde gerçekleşen sahnelerde Kral Midas diğer figürlerin aksine giysiler içindedir. Kompozisyon olarak oturur pozisyonda ve kulakları eşekkulağı olarak betimlenmiştir.

Apollon ve Marsyas arasındaki bu mücadele temelde iyiliğin ya da haklı güçlülüğün kontrolsüz kibir duygusu altında yok oluşunun simgeleşmiş hâli olarak görülebilir.

Kaynaklar

- Boardman, J. (2005). *Yunan heykeli klasik dönem*. İstanbul: Homer.
- Carpenter, T. H. (2007). *Antik Yunan'da sanat ve mitoloji*. İstanbul: Homer.
- Chiquet, O. (2016). Le Mythe d'Apollon et Marsyas Dans la Peinture Italienne (XVIe-début XVIIe siècles): la Focalisation sur L'épisode de L'écorchement du Satyre. *Interfaces. Image Texte Language*, (37), 7-30.
- Cömert, B. (2008). *Mitoloji ve ikonografi*. İstanbul: De Ki/1.
- Demiralp, D. (2014). İlkçağ Anadolu'sunun Frigya yöresinden yükselen bir hüziün tınısı-antik metinlerin ışığında Satyr Marsyas'ın trajik öyküsü. *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 88-104.
- Erhat, A. (2008). *Mitoloji sözlüğü*. İstanbul: Remzi.
- Fink, G. (1997). *Antik mitolojide kim kimdir?* (Ü. Öztürk, Çev.). İstanbul: Kabalcı.
- Sanchez, A. E. P. ve Spinosa, N. (1992). *Jusepe de Ribera 1591-1652*. New York: The Metropolitan Museum of Art.
- Reclams (2001). *Lexicon der Antiken Mythologie*, von Edwarb Tripp, übersetzung von Rainer Rauthe, *Mit 72 Abbildungen und 5 Karten*, Philipp Reclam jun. Stuttgart.
- Uyguç, A. (1992). *Güneybatı Anadolu'nun tarih öncesi halkı, Kar'lar*. Çine: Tunç.
- Van Keer, E. (2004). The myth of Marsyas in Ancient Greek art: Musical and mythological iconography. *Music in Art XXIX*/1.-2.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Basım). Ankara: Sözkese.

İncelenen Görseller

- Myron. (M.Ö. 450). Athena ve Marsyas [Şekil 1].
<https://www.museivaticani.va/content/museivaticani/it/collezioni/musei/museo-gregoriano-profano/Atena-e-Marsia.html#&gid=1&pid=1> [İndirme Tarihi:25.12.2021].
- Pothos Ressamı. (M.Ö. 410) - Marsyas, Apollo ve Museler [Şekil 2].
https://www.europeana.eu/en/item/2048077/Athena_Plus_ProvidedCHO_Bildarchiv_Foto_Marburg_t2_20322467_T_001_134_336 [İndirme Tarihi:25.12.2021].
- Praxiteles. (M.Ö. 335 civarı). Apollon ve Marsyas rölyefi [Şekil 3].
<https://ferreekeeper.files.wordpress.com/2015/10/273e6e6ce66f9f8919d0289c3f15d23f.jpg> [İndirme Tarihi:26.12.2021].
- Anonim (MS 290-300). Apollon ve Marsyas lahiti. [Şekil 4].
<https://ferreekeeper.files.wordpress.com/2015/10/112d00380ca885821c1783935444dc53.jpg> [İndirme Tarihi:26.12.2021].

- Perugino, P. (15. yy. sonları). Apollo ve Marsyas [Şekil 5].
https://ferreekeeper.files.wordpress.com/2015/10/m_anselmi_apolo_y_marsyas_1540_national_gallery_washington_samuel_h_kress_col.jpg [İndirme Tarihi:26.12.2021].
- Thoma, H. (1888). Apollo ve Marsyas [Şekil 6].
<http://www.artnet.com/artists/jacopo-bertoia/the-contest-of-apollo-and-marsyas-OlgYpVg5W4HfsS8kRPI6tw2> [İndirme Tarihi:26.12.2021].
- Anselmi, M. (1540). Apollo ve Marsyas (Şekil 7).
<https://www.wga.hu/frames-e.html?/html/r/raphael/4stanze/1segnatu/5/index.html>
[İndirme Tarihi:26.12.2021].
- Bertoia, J. (16. yy). Apollon ve Marsyas'ın yarışması [Şekil 8].
<http://www.artnet.com/artists/jacopo-bertoia/the-contest-of-apollo-and-marsyas-OlgYpVg5W4HfsS8kRPI6tw2>[İndirme Tarihi:26.12.2021].
- Raffaello, S. (1509-1511). Apollon ve Marsyas (Tavan Paneli) [Şekil 9].
https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/17/Apollo_Marsyas_Romanelli_Louvre_Inv20348.jpg [İndirme Tarihi:28.12.2021].
- Manfredi, B. (1615–1620). Apollo ve Marsyas [Şekil 10].
<https://okuryazarim.com/wp-content/uploads/2018/03/Apollo-and-Marsyas-Bartolomeo-Manfredi-1582%E2%80%931622.jpg> [İndirme Tarihi:29.12.2021].
- Romanelli, G. F. (1610-1662). Apollon ve Marsyas [Şekil 11].
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Apollo_Marsyas_Romanelli_Louvre_Inv20348.jpg
[İndirme Tarihi:30.12.2021]
- Giordano, L. (1678). Apollon Marsyas'ın derisini yüzüyor [Şekil 12].
<https://izi.travel/en/1777-luca-giordano-apollo-flaying-marsyas/en>
[İndirme Tarihi:01.01.2022].
- Rubens, P. P. Apollon ve Marsyas [Şekil 13].
[http://www.artnet.com/artists/peter-paul-rubens/apollo-och-marsyas-2dyFb-m\]-4zky07TDMuFwA2](http://www.artnet.com/artists/peter-paul-rubens/apollo-och-marsyas-2dyFb-m]-4zky07TDMuFwA2) [İndirme Tarihi:01.01.2022].
- Teniers, D. (1655-56). Apollo ve Marsyas [Şekil 14].
<https://www.leegenhoek.com/object-detail-page/809730/0/apollo-and-marsyas>
[İndirme Tarihi:01.01.2022].
- Danedi, G. S. (1665). Apollon ve Marsyas [Şekil 15].
https://de.wikipedia.org/wiki/Giovanni_Stefano_Doneda#/media/Datei:Giovanni_stefano_doneda_detto_il_montalto,_apollo_e_marsia,_1665_circa.JPG[İndirme Tarihi:01.01.2022].
- Lauri, F. (1681). Apollon Marsyas'ın derisini yüzüyor [Şekil 16].
<https://hadrian6.tumblr.com/post/173136389207> [İndirme Tarihi:01.01.2022].

- Lauri, F. (17. yy). Apollon ve Marsyas [Şekil 17].
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Lauri,_Filippo_-_Apollo_and_Marsyas_-_Google_Art_Project.jpg [İndirme Tarihi:02.01.2022].
- Van Orley, J. (1685-1735). Apollon Marsyas'ın derisini yüzüyor [Şekil 18].
https://tr.wikipedia.org/wiki/Dosya:Jan_van_Orley_-_Apollo_skins_Marsyas.jpg
[İndirme Tarihi:02.01.2022].
- Van Orley, J. (1734-1735). Apollon'un emriyle Marsyas'ın derisinin yüzülmesi [Şekil 19].
<https://orionunevi.weebly.com/writings/yetenegin-cezalandrmas-apollo-ve-marsyas>
[İndirme Tarihi:02.01.2022].
- Van Loo, C. A. (1735). Apollon'un emriyle Marsyas'ın derisinin yüzülmesi [Şekil 20].
<https://www.wikiart.org/en/charles-andre-van-loo-carle-van-loo/marsyas-flayed-by-the-order-of-apollo-1735> [İndirme Tarihi:02.01.2022].
- Titian, (1570). Apollon and Marsyas [Şekil 21].
<http://arkeogezi.blogspot.com/2017/12/marsyas-ibretlik-hikayesi-ve-sanattaki.html>
[İndirme Tarihi:03.01.2022].
- Meier, M. (1581). Apollon Marsyas'ın derisini yüzüyor [Şekil 22].
<http://arkeogezi.blogspot.com/2017/12/marsyas-ibretlik-hikayesi-ve-sanattaki.html> [İndirme Tarihi:03.01.2022].
- De Ribera, J. (1637). Apollon ve Marsyas [Şekil 23].
<https://orionunevi.weebly.com/writings/yetenegin-cezalandrmas-apollo-ve-marsyas>
[İndirme Tarihi:03.01.2022].
- De Ribera, J. (1637). Apollon Marsyas'ın derisini yüzüyor [Şekil 24].
<http://www.fineart-china.com/htmlimg/image-03561.html> [İndirme Tarihi:03.01.2022].
- Trevisani, F. (1656 - 1746). Apollon ve Marsyas [Şekil 25].
<https://pixels.com/featured/apollo-and-marsyas-francesco-trevisani.html>
[İndirme Tarihi:03.01.2022].
- Floquet, S. (1634). Apollon ve Kral Midas [Şekil 26].
https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f8/%27Apollo_and_King_Midas%27_by_Simon_Floquet%2C_c._1634.jpg [İndirme Tarihi:04.01.2022].
- Jardeans, J. (1637). Apollon ve Marsyas'ın müzik yarışması [Şekil 27].
<https://augusta-stylianou.pixels.com/featured/the-musical-contest-between-apollo-and-pan-jacob-jordaens.html> [İndirme Tarihi:04.01.2022].
- Jordaens, J. (1637). Apollon'un Marsyas'a karşı zaferi [Şekil 28].
https://en.wikipedia.org/wiki/Apollo_as_Victor_over_Pan#/media/File:Jacob_Jordaens_-_Apollo_as_Victor_over_Pan,_1637.jpg [İndirme Tarihi:04.01.2022].

Rubens, P. P. (1577-1640). Apollon ve Marsyas [Şekil 29].

https://www.wikigallery.org/wiki/painting_283887/%28after%29-Sir-Peter-Paul-Rubens/Apollo-and-Marsyas [İndirme Tarihi:04.01.2022].

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmanın çalışma süreçleri birinci yazar tarafından planlanmış ve uygulanmıştır. Kontroller ise ikinci yazar tarafından yapılmıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Bildirim

Bu makale, doküman analizi olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 9 Sayı: 1 Sayfa Aralığı: 208-228 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.1087300

REVIEW

Open Access

DERLEME

Açık Erişim

Sosyal Bilgiler ve Karşılaştırmalı Eğitim: Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Farklı Ülkelerle Karşılaştırmalı Olarak Yapılan Tezlerin İncelenmesi

Social Studies and Comparative Education: An Examination of Theses Prepared as Comparative Study with Different Countries in the Field of Social Studies Education in Turkey

Adnan Çırak

ÖZ

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan tezlerin incelenmesidir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma kapsamında YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanı taranarak 32 tez örnekleme dâhil edilmiştir. Örnekleme dâhil edilen tezler türlerine, yapıldığı yıllara, araştırmacıların cinsiyetlerine, tez danışmanlarının akademik unvanlarına, üniversitelere, veri toplama tekniklerine, örneklem grubuna, veri analiz yöntemlerine, kullanılan karşılaştırmalı eğitim yaklaşımına, ülkelere ve ele alınan konulara göre incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan tezlerde yüksek lisans çalışmalarının fazla olduğu saptanmıştır. Ayrıca en çok araştırmanın 2018 yılında yapıldığı; çalışmaların çoğunda karşılaştırmalı eğitim yaklaşımının belirtilmediği, çalışmalarda en fazla karşılaştırma yapılan ülkenin ABD olduğu, üniversiteler arasında en çok çalışmanın Marmara Üniversitesi’nde yapıldığı görülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında daha önce tercih edilmemiş ülkelerin farklı değişkenlerle araştırılması önerilmiştir.

ABSTRACT

This research aims to examine the theses prepared as a comparison with different countries in the field of social studies education in Turkey. The screening method was used in the research. Within the scope of the study, the database of the Council of Higher Education Thesis Centre was reviewed and 32 theses were included in the research sample. These master and doctoral theses were examined in terms of the theses types, year of the study, researchers' characteristics, theses advisors' academic title, universities, data collection technique, sample group, data analysis method, comparative education approach, countries, and research topics. According to the results of the research, it was concluded that master theses were the majority of the theses reviewed which were prepared as a comparative study with different countries in the field of social studies education. Also, it was seen that the most of research was carried out in 2018, comparative education approach was not specified at most of the theses, the most of the studied country was the USA by researchers; most of the theses were prepared at the University of Marmara. In the light of the obtained results from the research investigation of different countries which, were not preferred before by researchers, in comparative education studies using different variables is suggested.

Yazar Bilgileri

Adnan Çırak

Doktora Öğrencisi, Niğde
Ömer Halisdemir Üniversitesi,
Niğde, Türkiye
adnancirak@gmail.com

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Sosyal bilgiler eğitimi,
Karşılaştırmalı eğitim,
Sosyal bilgilerde
karşılaştırmalı eğitim

Keywords

Social studies education,
Comparative education,
Comparative education in
social studies

Makale Geçmişi

Geliş: 22/03/2022

Düzeltilme: 03/05/2022

Kabul: 22/05/2022

Atıf için: Çırak, A. (2022). Sosyal bilgiler ve karşılaştırmalı eğitim: Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan tezlerin incelenmesi. *JRES*, 9(1), 208-228. <https://doi.org/10.51725/etad.1087300>

Etik Bildirim: Bu çalışmanın verilerini sadece yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmaktadır. Bu sebeple bu araştırma etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Giriş

Eğitim bilimleri araştırmalarında pek çok çalışma alanı bulunmaktadır. Birbirinden farklı bu çalışma alanları eğitim bilimleri literatürüne –konunun önemi veya niteliğine göre–çeşitli katkılarda bulunarak daha önce çalışılmamış yeni alanlara kapı aralamaktadır. Böylece çalışmaların çeşitliliği artmakta ve zenginleşmekte, daha da farklı alanların bir arada kullanıldığı özgün ve orijinal konular ortaya çıkmaktadır. Bu tür çalışmaların ortaya çıkmasında sosyal bilimler dâhil olmak üzere pek çok alanı etkilemiş olan karşılaştırmalı araştırmaların rolü yadsınamaz. Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları bu tarz bir anlayışın ürünü olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde sayısı her geçen gün artan karşılaştırmalı eğitim araştırmaları aracılığı ile ülkelerin eğitim sistemleri ve mevcut sorunları hakkında sadece fikir sahibi olunmamakta, ortaya çıkan problemlerin üstesinden gelinmesinin de yolları aranmaya devam etmektedir.

Literatür incelendiğinde karşılaştırmalı eğitim ile ilgili pek çok tanımlamanın olduğu ve araştırmacıların karşılaştırmalı eğitimi farklı perspektiflerden açıkladığı görülmektedir (Adick, 1992; Bray, 2003; Erdoğan, 2003; Kuru-Çetin, Korkmaz ve Öner, 2017; Püsküllüoğlu ve Hoşgörür, 2017; Sweeting, 2005; Tatlı ve Adıgüzel, 2012; Yıldırım ve Türkoğlu, 2018). Buna göre Khakpour (2012) karşılaştırmalı eğitimi bireysel veya grup bazındaki araştırmacıların iki veya daha fazla ülkeyi karşılaştırdıkları genel bir çalışma alanı olarak tanımlamaktadır. Püsküllüoğlu ve Hoşgörür (2017) ise karşılaştırmalı eğitimi temel amacı eğitim sorunlarını çözmek ve eğitimi ekonomik, toplumsal ve politik açıdan ele alıp farklı ülkelerle karşılaştırma yaparak farklılıkları ve benzerlikleri ortaya koymaya çalışan bir bilim dalı olarak tanımlarken Erdoğan (2003) karşılaştırmalı eğitim alanını eğitim bilimlerinin tamamını kapsayan bir alt dal olarak kabul etmektedir. Aynı şekilde King (1979), karşılaştırmalı eğitimi dünya eğitim sistemlerinde meydana gelen sorunların benzerliğini ifade etmekle birlikte farklı ülkelerde meydana gelen bu sorunların çözümlerinin de farklı yollarla çözülebileceğini amaçlayan bir alan olduğunu belirtmiştir (aktaran Erdoğan, 2003). Green (2003)'e göre karşılaştırmalı eğitim genel olarak ulusal eğitim sistemlerinin incelenmesi anlamına gelmekteyken Takayama, Sriprakash ve Connell (2017)'ye göre ise iki veya daha fazla ülkenin eğitim sistemlerinin belirli konular etrafında incelenmesi anlamına gelmektedir. Adick (1992) ise karşılaştırmalı eğitimi tüm toplumlar için geçerli olan ortak bir genel eğitim teorisinin bulunması çabası olarak yorumlamaktadır.

Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında temel amaç benzerliklerin veya farklılıkların kesin bir şekilde ortaya konulması amacına dayanmaktadır. Bu açıdan karşılaştırmalı eğitim sosyal bilimler, eğitim bilimleri ve uluslararası çalışmaların kesişim noktası olarak da tanımlanmaktadır (Khakpour, 2012). Foster, Addy ve Samoff (2012)'a göre karşılaştırmalı eğitim araştırmalarındaki temel ilkeler, değişen koşulları ele alacak şekilde gelişmiştir. Müfredat, pedagoji ve öğretim materyalleri ilgi konusu olmaya devam ederken, özellikle genel çalışmalar başta eğitim politikası olmak üzere eğitimin ekonomik, politik ve sosyal bağlamına giderek daha fazla kaymış gibi gözükmektedir.

Karşılaştırmalı eğitimin antik çağa kadar giden uzun bir tarihi bulunmaktadır. On dokuzuncu yüzyıldan itibaren pek çok alandan araştırmacılar çeşitli hedeflere ulaşmak için kültürler arası karşılaştırmaları kullanmış; toplum araştırmalarına karşılaştırmalı yaklaşımla bir sonuç elde etme mücadelesi içerisinde olmuşlardır. Bir çalışma alanı olarak karşılaştırmalı eğitimin modernist başlangıcı, geleneksel olarak 19. yüzyılın başlarında ve ortalarında Aydınlanma sonrası döneme, özellikle Marc-Antoine Jullien'in Paris'teki öncü çalışmalarına kadar gitmektedir (Bray, 2003; Rury, 1977; Raivola, 1985). Brickman (1960)'a göre karşılaştırmalı eğitimin tarihine, 1817'de Paris'te bir

broşür şeklinde yayınlanan Marc-Antoine Jullien'in "*Karşılaştırmalı Eğitim Üzerine Bir Çalışmanın Ana Hatları ve Ön Görüşleri*" adlı eserinin yayınlanmasıyla başlamak bugün artık bir gelenek hâline gelmiştir. Aynı zamanda Amerika Birleşik Devletleri'nde Horace Mann, Calvin Stowe ve Henry Barnard, Fransa'da Victor Cousin ve İngiltere'de Matthew Arnold gibi Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki eğitim politika yapımcıları, reformcular ve yöneticilerden oluşan bir grup, karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının öncüleri olmaları nedeniyle önemlidir (Kaloyannaki ve Kazamias, 2009). Bununla beraber özellikle Kandel'in araştırmaları da karşılaştırmalı eğitimin gelişimi içerisinde oldukça önemli bir yeri işgal etmektedir (Crossley, 2012; Kazamias, 2009). Karşılaştırmalı eğitimin 'bilimsel çağının' başlangıcı ve buna eşlik eden karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının bilimsel temellere oturtulması ise en açık şekilde Harold Noah ve Max Eckstein'in 1969 yılında kaleme aldıkları "*Karşılaştırmalı Eğitime Doğru*" adlı klasik eserde vücut bulmuştur (Erdoğan, 2003; Silova, 2019).

1970'lerin ortalarından itibaren eleştirel yaklaşımlar, karşılaştırmalı eğitimde baskın bir şekilde kendisini hissettiren pozitivist ve işlevselci paradigmalara karşı meydan okumaya başlamıştır. 1980'lerin sonunda ve 1990'ların başında postmodern ve postyapısalcı metinler karşılaştırmalı eğitimde görünmeye başlamıştır çünkü 1990'lar, kültürün yeni biçimsel özelliklerine sahip, önemli ölçüde yeni bir dönemi temsil etmekteydi. Bu da yeni bir sosyal yaşam türü ve yeni bir ekonomik düzen anlamına geliyordu. Karşılaştırmalı eğitim, mevcut çerçevelerden daha doğru bir gerçeklik tasvirini sağlayabilecekleri için, postmodernizmden türetilen yeni analiz yöntemlerini bu yeni döneme uyacak şekilde benimsemeye ihtiyaç duymaktaydı. Derrida, Foucault ve Lyotard gibi Fransız postyapısalcıların, anlamın değişkenliğini vurgulayan ve Marksizm, doğa bilimi ve Freudculuk gibi sosyal bilim teorilerini bütünlendiren ve evrenselleştiren çalışmaları, karşılaştırmalı eğitim için önemli iç görüler sağlamıştır (Ninnes ve Burnett, 2003).

Noah (1984)'a göre eğer karşılaştırmalı eğitim araştırma amaçlarına uygun olarak yapılırsa kendi eğitimimiz ve toplumumuzla ilgili anlayışı derinleştirebilir; politikacılara ve yöneticilere yardımcı olabilir ve öğretmenlerin eğitiminin en değerli bölümünü oluşturabilir. Başka bir şekilde ifade edilirse, karşılaştırmalı eğitim kendi geçmişimizi daha iyi anlamamıza, kendimizi şimdiki zamana daha iyi yerleştirmemize ve eğitim geleceğimizin ne olabileceğini biraz daha net bir şekilde anlaşılmasına yardımcı olabilir. Bu konuda önemli karşılaştırmalı eğitim araştırmacılarından George Bereday'in 1964'te söylediği sözler anlamlıdır (Takayama, Sriprakash, ve Connell, 2017): "Karşılaştırmalı eğitimden alabileceğimiz en iyi ders başkalarının farkındalığından doğan öz-bilgidir." Püsküllüoğlu ve Hoşgörür (2017)'ün de belirttiği gibi karşılaştırmalı eğitim sayesinde olgu, eğilim ve analiz temelinde meydana gelen sorunlar ortaya konularak daha geniş bir tarzda çözümlenebilmektedir.

Eğitim alanında oldukça sık kullanılan ve bir hayli geniş çalışma alanı olan karşılaştırmalı eğitim günümüzde oldukça önemli bir alan olarak görülmektedir. Farklı perspektiflerden çalışma alanının olması da oldukça önemlidir (Erdoğan, 2003; Jarvis, 2000). Karşılaştırmalı eğitimin avantajları arasında öncelikle Broadfoot (1977)'un da belirttiği gibi çoğu ülkenin giderek daha hızlı teknolojik ve sosyal hâle geldiği bir zamanda planlama ve politika konularında bir bağlam oluşturabilir ve böylece de hem topluma hem de karar alıcılara karşı fayda sağlamış olur. Karşılaştırmalı çalışmalar ayrıca eğitim sisteminin kendisi ve eğitim sistemi ile toplum arasındaki daha tutarlı karşılıklı ilişkileri tanımlayan makul derecede güvenilirlik sağlamaya yöneliktir. Karşılaştırmalı eğitimin önemli faydalarından bir tanesi ülkelerin eğitimsel gelişimlerini çok boyutlu açılardan ele alabilmeleridir. Bu durum karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının analizi ve çalışmaların kapsamını genişletmesi

bakımından araştırmacılara oldukça fayda sağlamakta ve yeni yollar ortaya çıkarmaktadır (Altbach, 1991).

Karşılaştırmalı eğitimin çalışma alanları ve faydaları elbette sadece yukarıda yer alan konu başlıkları değildir. Farklı ülkelerde öğrenim gören öğrencilerin sınav kaygıları veya problem çözme becerileri gibi temel konular da karşılaştırmalı eğitimin alanı içerisine girmektedir. Çünkü her ülkenin ve her toplumun temel motivasyon kaynağı, değerleri, kültürü farklılaşabilmekte; bu durum ise eğitim sistemlerinin şekillenmesinde müfredat ve öğretim yöntem ve tekniklerini de etkileyebilmektedir (Jarvis, 2000). Bununla beraber Cowen (2014) son zamanlarda karşılaştırmalı eğitimin doğasının oldukça değişmeye başladığını vurgulamaktadır. Bunun nedenini kısmen içinde yaşadığımız dünyanın değişmesi ve bilgi toplumu, sömürgecilik sonrası dönem, neo-liberalizm, post-modernizm, küreselleşme gibi temel faktörlerin yaşadığımız çağı dizayn edecek etkide olmasına bağlamaktadır. Bu tür yeni kavramlar karşılaştırmalı eğitimi ve çalışma alanını önemli ölçüde etkilemiştir (Cowen, 2014).

Metodolojik olarak çeşitli karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının kendine özgü yaklaşımları bulunmaktadır. Genel olarak bu yaklaşımlar yatay, dikey, örnek olay, problem çözme, tanımlayıcı, açıklayıcı ve değerlendirici/yapısal olarak yedi ana başlık altında toplanmaktadır. Yatay yaklaşımda genellikle bir eğitim sistemine ait tüm özellikler belirtilen döneme ait değişkenlerle karşılaştırılıp farklılıkları tespiti yapılırken dikey yaklaşımlarda genel olarak ilgili ülkelere ait eğitim sistemlerinin tarihsel gelişimleri incelenir (Çubukçu, Yılmaz ve İnci, 2016). Örnek olay yaklaşımında ise çeşitli ülkelerin eğitim sistemlerinin incelenerek aynı şartlar taşıyan ülkeler için faydalı olabileceğiyle ilgili tespit çalışmaları yapılırken problem çözme yaklaşımında eğitim sistemlerinde var olan bir problemin tespiti ve çözülmesi esasına dayalı çalışmalar yapılır. (Kuru-Çetin, Korkmaz ve Öner, 2017). Tanımlayıcı yaklaşımlarda ülkeler belirlenerek sadece çeşitli açılardan alanyazın yardımı ile karşılaştırılmaktadır (Tatlı ve Adıgüzel, 2012). Açıklayıcı yaklaşımlarda karşılaştırmaya neden olan koşullar değerlendirilerek gelecekte meydana gelmesi olası olan ihtimaller incelenmektedir (Çubukçu, Yılmaz ve İnci, 2016; Püsküllüoğlu ve Hoşgörür, 2017). Son olarak değerlendirici yaklaşımda ise toplumsal kurumlar ile eğitim sistemleri arasında mevcut olan ilişkiler incelenmektedir (Çetin, 2018).

Karşılaştırmalı eğitim alanında farklı ülkelerde pek çok ders çeşitli açılardan (ders kitabı incelemesi, ders deneyimleri, öğretim programı karşılaştırması, değer kazanımları vb.) incelenmeye devam etmektedir. Bu derslerden biri de sosyal bilgilerdir. Sosyal bilgiler eğitimi bir ders olarak ilk defa 1916 yılında ABD’de okutulmaya başlanmış (Doğanay, 2008) ve ülkemizde de ilk defa 1968 yılında müfredattaki yerini almıştır (Kan, 2010). 1985 yılında müfredattan kaldırıldıktan sonra 1998 yılında yeniden dâhil edilmiş ve 2005 yılında meydana gelen önemli değişimlerle yapılandırmacı öğretim anlayışı kapsamında program yeniden revize edilmiş (Bilgili, 2016; Doğanay, 2008; Kan, 2010; Özmen, 2015; Öztürk, 2011). 2018 yılında da sosyal bilgiler öğretim programı yeni ihtiyaçlar ve isteklere uygun olarak düzenlenerek yürürlüğe konulmuştur (MEB, 2018).

Ülkemiz eğitim sisteminde önemli bir yeri bulunan sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü tez veya makale araştırmaları oldukça çeşitlilik göstermekle beraber halen sınırlı sayıdadır. Literatürde sosyal bilgiler alanında yapılmış lisansüstü tez veya makalelerin geniş bir kapsamda incelendiği çeşitli araştırmalara rastlanılmıştır (Akaydın ve Kaya, 2015; Akgün ve Akgün 2021; Aksoy, Sönmez ve Merey, 2009; Aslıhan ve Çinpolat, 2022; Çakmak ve Taşkiran (2020); Çırak, 2021; Dilek, Baysan ve Öztürk, 2018; Duman ve İnel, 2019; Geçit ve Kartal, 2010; Gögebakan-Yıldız ve Duman, 2011; Güleç ve Hüdavendigâr, 2020; İbret ve Yılmaz, 2019; Oruç ve Ulusoy, 2008; Öner ve Öner, 2017; Sever, 2021; Sezer, İnel ve Gökcalp, 2020; Şenel, Coşkun-Keskin ve Uğur, 2020; Uzunkavak, 2019;

Yaylacı ve Büyükalın, 2020; Zayımoğlu-Öztürk ve Sıgnaktekin, 2021). Aynı şekilde ülkemizde karşılaştırmalı eğitim alanında gerek sosyal bilgilerde gerekse de başka bilim dallarında yapılmış kimi çalışmalara da rastlanılmıştır (Akhan, Babaev ve Yalçın, 2019; Altay, 2021; Çubukçu, Yılmaz ve İnci, 2016; Dere ve Gökçınar, 2021; İliman-Püsküllüoğlu ve Hoşgörür, 2017; Koç, 2019; Kuru-Çetin, Korkmaz ve Öner, 2017; Özkartal ve Mentiş-Taş, 2017; Sadak, İncikabı ve Pektaş, 2021; Subaşı, 2019; Şeren, Tut, Aydın-Çolak ve Kiroğlu, 2021; Tatlı ve Adıgüzel, 2012; Yıldırım ve Türkoğlu, 2018; Zayımoğlu-Öztürk ve Öztürk, 2013).

Bununla beraber sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan lisansüstü tezleri inceleyen sadece bir çalışmaya ulaşılmıştır (Özkartal ve Mentiş-Taş, 2017). Ancak 2017 yılından itibaren ülkemizde araştırmacılar tarafından sosyal bilgiler ve karşılaştırmalı eğitim konusunda kaleme alınmış lisansüstü tezlerin sayısının belirtilen çalışmada incelenen tezlerin neredeyse iki katına ulaşması benzer bir araştırmayı zorunlu kılmıştır. Belirtilen gerekçelerden yola çıkılarak bu araştırmada sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan tezler incelenmiştir.

Araştırmanın Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesini “Sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan tezlerde genel eğilimler nedir?” sorusu oluşturmaktadır.

Çalışmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

1. Sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan tezlerin türlerine göre dağılımı nasıldır?
2. Sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
3. Sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan tezlerde araştırmacıların cinsiyetlere göre dağılımı nasıldır?
4. Sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan tezlerin danışmanlarının akademik unvanlara göre dağılımı nasıldır?
5. Sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
6. Sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan tezlerin veri toplama tekniklerine göre dağılımı nasıldır?
7. Sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan tezlerin örneklem/çalışma gruplarına göre dağılımı nasıldır?
8. Sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan tezlerin veri analiz yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
9. Sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan tezlerde hangi karşılaştırmalı eğitim yaklaşımları kullanılmıştır?
10. Sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan tezlerde hangi ülkeler tercih edilmiştir?

11. Sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan tezlerde hangi konular ele alınmıştır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan lisansüstü çalışmaların incelendiği bu çalışmanın modeli tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Cohen, Manion ve Morrison (2018) tarama araştırmalarını var olan koşulların doğasını tanımlamak ve karşılaştırılabilecek standartları belirleyerek belirli ilişkileri ortaya çıkarmayı amaçlamak şeklinde tanımlamaktadır. Bu araştırmada da Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan lisansüstü çalışmalar türlerine, hazırlandığı yıllara, araştırmacıların cinsiyet özelliklerine, danışmanların akademik unvanlarına, üniversitelere, veri toplama tekniklerine, örneklem/çalışma gruplarına göre, veri analiz yöntemlerine, çalışmalarda kullanılan karşılaştırmalı eğitim yaklaşımı, çalışmalarda tercih edilen ülkeler ve konularına göre sınıflandırılmış ve analiz edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak hazırlanmış olan 32 lisansüstü çalışma oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında veriler araştırmacı tarafından Ocak ve Şubat aylarında toplanmıştır. Araştırmanın amacına uygun bir şekilde YÖK Ulusal Tez Merkezi internet sayfasından arama butonuna “Sosyal Bilgiler Öğretimi”, “Sosyal Bilgilerde Karşılaştırmalı Eğitim”, “Karşılaştırmalı Eğitim” ve “Sosyal Bilgiler Dersi” gibi anahtar kelimeler yardımıyla tarama yapılarak konu ile ilgili çalışmalara ulaşılmıştır. Ön aramadan elde edilen çalışmalar arasında çalışma konusuyla ilgisi olmayan tezler elenmiş ve araştırmanın amacına uygun olduğu düşünülen yüksek lisans (18) ve doktora (14) tezlerine ulaşılmıştır.

Etik Bildirim

Bu çalışmanın verilerini sadece yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmaktadır. Bu sebeple bu araştırma etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler nitel veri analizi yöntemiyle elde edilmiştir. Buna göre bu çalışmada nitel verilerin nicelleştirilmesi yoluna gidilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013)’e göre nitel verinin nicelleştirilmesi görüşme, gözlem veya dokümanların incelenmesi yoluyla elde edilmiş yazılı biçimdeki verinin belirli süreçlerden geçirilerek sayılara veya rakamlara dökülmesidir. Araştırma kapsamında ulaşılmış olan tezler araştırmanın amacına uygun olarak türlerine, hazırlandığı yıllara, araştırmacıların cinsiyet özelliklerine, danışmanların akademik unvanlarına, üniversitelere, veri toplama tekniklerine, örneklem/çalışma gruplarına göre, veri analiz yöntemlerine, çalışmalarda kullanılan karşılaştırmalı eğitim yaklaşımı, çalışmalarda tercih edilen ülkeler ve konularına göre incelenmiştir. Bir sonraki aşamada ise araştırmadan elde edilen nitel veriler SPSS 22 programında frekans (f) ve yüzde (%) olarak sayısallaştırılmış, tablo haline getirilmiş ve araştırmanın bulgular kısmında sunulmuştur.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemini “Sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan tezlerin türlerine göre dağılımı nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1. Lisansüstü Çalışmaların Türlerine Göre Dağılımı

Tür	f	%
Yüksek Lisans	18	56,3
Doktora	14	43,7
Toplam	32	100

Tablo 1’e göre sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan tezlerin %56,3’i yüksek lisans, %43,7’si ise doktora tezinden oluşmaktadır. Yüksek lisans tezlerinin sayısal olarak doktora tezlerinden daha fazla olduğu görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemini “Sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2. Lisansüstü Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	Yüksek Lisans		Doktora	
	f	%	f	%
2002	1	3,1	-	-
2004	1	3,1	-	-
2006	1	3,1	-	-
2007	4	12,5	-	-
2009	1	3,1	-	-
2010	2	6,3	1	3,1
2012	1	3,1	2	6,3
2013	1	3,1	-	-
2014	-	-	1	3,1
2015	1	3,1	1	3,1
2016	1	3,1	-	-
2017	1	3,1	1	3,1
2018	2	6,3	4	12,5
2019	-	-	2	6,3
2021	1	3,1	2	6,3
Toplam	18	56.2	14	43.8

Tablo 2’ye göre sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan tezlerin yıllara göre oranı incelendiğinde 2018 yılı toplamda %18.8 ile birinci sırada yer almaktadır. Hemen ardından 2007 yılı toplamda %12.5 ile ikinci, 2010 ve 2021 yılları ise toplamda %9.4’lük oran ile üçüncü sırada yer almaktadır. 2002, 2004, 2006, 2014 ve 2016 yılları ise %3,1’lik oranla en az çalışma yapılan yıllar olmuştur.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemini “Sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan tezlerde araştırmacıların cinsiyetlere göre dağılımı nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3. Araştırmacıların Cinsiyet Özellikleri

Cinsiyet	f	%
Erkek	14	43,8
Kadın	18	56,2
Toplam	32	100

Tablo 3’e göre sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan tezlerde araştırmacıların cinsiyetlere göre dağılımı incelendiğinde kadın araştırmacıların %56,2’lik oranla birinci sırada yer aldığı görülmektedir. Erkek araştırmacıların oranı ise %43,8’dir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemini “Sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan tezlerin danışmanlarının akademik unvanlara göre dağılımı nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 4. Lisansüstü Çalışmalarda Danışmanların Unvanlarına Göre Dağılımı

Akademik Unvan	f	%
Dr. Öğr. Üyesi	8	25
Doç. Dr.	5	15,6
Prof. Dr.	14	43,8
Eş Danışman	5	15,6
Toplam	32	100

Tablo 4’e göre sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan tezleri yöneten öğretim üyelerinin %43,8’i Prof. Dr., %25’i Dr. Öğr. Üyesi ve %15,6’sı Doç. Dr. unvanını taşımaktadır. Araştırma kapsamında ulaşılan 5 lisansüstü çalışma ise eş danışmana sahiptir. Eş danışmanların oranı %15,6’dır.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemini “Sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmuştur:

Tablo 5. Lisansüstü Çalışmaların Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	f	%
Marmara Üniversitesi	8	25
Gazi Üniversitesi	4	12,5
Selçuk Üniversitesi	2	6,3
Atatürk Üniversitesi	2	6,3
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	2	6,3
Necmettin Erbakan Üniversitesi	2	6,3
Adıyaman Üniversitesi	2	3,1
Adnan Menderes Üniversitesi	1	3,1
Uşak Üniversitesi	1	3,1
Kastamonu Üniversitesi	1	3,1
Celal Bayar Üniversitesi	1	3,1
İnönü Üniversitesi	1	3,1

Sakarya Üniversitesi	1	3,1
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	3,1
Kocaeli Üniversitesi	1	3,1
Hacettepe Üniversitesi	1	3,1
Ömer Halisdemir Üniversitesi	1	3,1
Toplam	32	100

Tablo 5'e göre sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan tezlerin üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde %25'lik oranla Marmara Üniversitesi birinci; %12,5'lik oranla da Gazi Üniversitesi ikinci sırada yer almaktadır. Aynı şekilde %6,3'lük oranla Selçuk Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Adıyaman Üniversitesi ve Necmettin Erbakan Üniversitesi ise üçüncülüğü paylaşmaktadır. Kastamonu Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi, Uşak Üniversitesi, Celal Bayar Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Ömer Halisdemir Üniversitesi %3,1'lik oranla en az çalışma yapılan üniversiteler arasındadır.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemini "Sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan tezlerin veri toplama tekniklerine göre dağılımı nasıldır?" sorusu oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6. Lisansüstü Çalışmaların Veri Toplama Tekniklerine Göre Dağılımı

Veri Toplama Tekniği	F	%
Doküman İncelemesi	29	90,7
Doküman İncelemesi-Görüşme	1	3,1
Doküman İncelemesi- Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	1	3,1
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	1	3,1
Toplam	32	100

Tablo 6'ya göre sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan tezlerin veri toplama tekniklerine göre dağılımı incelendiğinde çalışmaların büyük bir çoğunluğunda %90,7'lik oranla doküman incelemesi tekniğinin kullanıldığı görülmektedir. Hemen ardından %3,1'lik oranla doküman incelemesi-görüşme, doküman incelemesi-yarı yapılandırılmış görüşme formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama tekniği olarak kullanılmıştır.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemini "Sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan tezlerin örneklem/çalışma gruplarına göre dağılımı nasıldır?" sorusu oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur:

Tablo 7. Lisansüstü Çalışmaların Örneklem/Çalışma Gruplarına Göre Dağılımı

Örneklem/Çalışma Grubu	f	%
Sosyal Bilgiler Ders Kitapları	9	28,1
Sosyal Bilgiler Öğretim Programı	8	25
Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Ders Kitapları	5	15,6
Sosyal Bilgiler Öğretmenleri	3	9,4
Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitapları	2	6,3
Sosyal Bilgiler Ders Kitapları, Öğretim Programı ve Çalışma Kitapları	1	3,1
Sosyal Bilgiler ve T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Öğretim Programı	1	3,1
Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, Ders Kitapları ve Sosyal Bilgiler Öğretmenleri	1	3,1

Sosyal Bilgiler ve Tarih Öğretim Programı, Ders Kitapları	1	3,1
Sosyal Bilgiler ve Tarih Ders Kitapları	1	3,1
Toplam	32	100

Tablo 7'ye göre sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan tezlerin örneklem/çalışma gruplarına göre dağılımı incelendiğinde sosyal bilgiler ders kitaplarının %28,1'lik oranla araştırmalarda en çok tercih edilen örneklem/çalışma grubu olduğu görülmektedir. İkinci sırada ise %25'lik oranla sosyal bilgiler öğretim programı bulunmaktadır. Üçüncü sırada ise %15,6'lık oranla sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitapları bulunmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenleri ise %9,4'lük oranla dördüncü, sosyal bilgiler, tarih, coğrafya ve vatandaşlık eğitimi ders kitapları %6,3'lük oranla beşinci sırada yer almaktadır. Bununla beraber sosyal bilgiler ders kitapları, öğretim programı ve çalışma kitapları; Sosyal Bilgiler ve T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Öğretim Programı; sosyal bilgiler öğretim programı, ders kitapları ve sosyal bilgiler öğretmenleri; sosyal bilgiler ve tarih öğretim programı ve ders kitapları; sosyal bilgiler ve tarih ders kitapları %3,1'lik oranla en az çalışılan örneklem/çalışma grubu arasında yer almaktadır.

Araştırmanın Sekizinci Alt Problemi

Araştırmanın sekizinci alt problemini “Sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan tezlerin veri analiz yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur:

Tablo 8. Lisansüstü Çalışmaların Veri Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımı

Veri Analiz Yöntemi	f	%
Betimsel Analiz	11	34,4
İçerik Analizi	9	28,1
İçerik Analizi-Betimsel Analiz	5	15,6
Tematik Analiz	1	3,1
Belirtilmemiş	6	18,8
Toplam	32	100

Tablo 8’e göre sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan tezlerin veri analiz yöntemlerine göre dağılımı incelendiğinde %34,4'lük oranla betimsel analiz en fazla tercih edilen veri toplama yöntemi olarak görülmektedir. İçerik analizi %28,1'lik oranda ikinci; içerik analiz-betimsel analiz ise %15,6'lık oranla üçüncü sıradadır. Tematik analiz ise %3,1 ile en az tercih edilen veri toplama yöntemi olmuştur. Bununla beraber araştırma kapsamında 6 lisansüstü çalışmada veri analiz yönteminin belirtilmediği görülmüştür.

Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemini “Sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan tezlerde hangi karşılaştırmalı eğitim yaklaşımları kullanılmıştır?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular Tablo 9’da sunulmuştur:

Tablo 9. Lisansüstü Çalışmalarda Kullanılan Karşılaştırmalı Eğitim Yaklaşımları

Karşılaştırmalı Eğitim Yaklaşımı	f	%
Yatay-Dikey	3	9,4
Yatay	3	9,4
Belirtilmemiş	26	81,2
Toplam	32	100

Tablo 9'da göre sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan tezlerde kullanılan karşılaştırmalı eğitim yaklaşımları incelendiğinde %9,4'lük oranla yatay-dikey ve yatay yaklaşımların araştırmacılar tarafından en fazla tercih edilen karşılaştırmalı eğitim yaklaşımı olduğu görülmüştür. Bununla beraber 26 lisansüstü çalışmada araştırmacılar tarafından çalışmalarında hangi karşılaştırmalı eğitim yaklaşımının kullanıldığı belirtilmemiştir.

Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemini "Sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan tezlerde hangi ülkeler tercih edilmiştir?" sorusu oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular Tablo 10'da sunulmuştur:

Tablo 10. Lisansüstü Çalışmalarda Karşılaştırmalı Olarak İncelenen Ülkeler*

Ülke	f	%
ABD	10	31,3
Azerbaycan	4	12,5
Almanya	4	12,5
Kanada	4	12,5
Fransa	4	12,5
İngiltere	3	9,4
Finlandiya	3	9,4
Güney Kore	2	6,3
Polonya	2	6,3
İran	2	6,3
Suudi Arabistan	2	6,3
Singapur	2	6,3
Danimarka	2	6,3
Hong Kong	2	6,3
Türkmenistan	1	3,1
Makedonya	1	3,1
İsveç	1	3,1
Japonya	1	3,1
Estonya	1	3,1
Çin Halk Cumhuriyeti	1	3,1
Güney Afrika Cumhuriyeti	1	3,1
Avustralya	1	3,1
Mısır Arap Cumhuriyeti	1	3,1
Suriye	1	3,1
Avusturya	1	3,1
Yeni Zelanda	1	3,1
İrlanda	1	3,1

Tablo 10'a göre sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan tezlerde incelenen ülkeler açısından birinci sırada % 31,3'lük oranla ABD bulunmaktadır. İkinci sırada ise %12,5'lik oranla Azerbaycan, Almanya, Fransa ve Kanada bulunurken üçüncü sırada Finlandiya ve İngiltere %9,4'lük oranla üçüncü sırada yer almaktadır. Dördüncü sırada ise %6,3'lük oranla Güney

* Araştırma kapsamında bazı tezlerde birden fazla ülkenin yer aldığı görülmüştür. Bununla beraber araştırmacı tarafından ülkelerin tek tek verilmesinin çalışmanın doğasına daha uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Bundan dolayı ülkelerin sadece frekans ve yüzde değerleri verilmiş genel toplama gidilmemiştir. Frekans ve yüzde değerleri ilgili ülkelerin araştırmalarda karşılaştırılma sıklığına göre hesaplanmıştır.

Kore, Polonya, İran, Suudi Arabistan, Singapur, Danimarka ve Hong Kong'un yer aldığı görülmektedir. Sosyal bilgiler eğitimi alanında karşılaştırmalı olarak en az incelenen ülkeler ise %3,1'lik oranla Türkmenistan, Suriye, Makedonya, İsveç, Japonya, Estonya, Çin Halk Cumhuriyeti, Güney Afrika Cumhuriyeti, Avustralya, Mısır Arap Cumhuriyeti, Avusturya, İrlanda ve Yeni Zelanda'dır.

On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on birinci alt problemini "Sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan tezlerde hangi konular ele alınmıştır?" sorusu oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular Tablo 11'de sunulmuştur:

Tablo 11. Lisansüstü Çalışmaların Konularına Göre Dağılımı

Karşılaştırmalı Olarak Çalışılan Konular	f	%
Öğretim Programı İncelemesi	4	12,5
Öğretim Programı ve Ders Kitabı Karşılaştırması	3	9,4
Öğretim Programı Karşılaştırması	3	9,4
Ders Kitabı İncelemesi	2	6,3
Sosyal Bilgiler Eğitimi Uygulamalarının Karşılaştırılması	1	3,1
Ders Kitabı ve Öğretim Programının Değerler Eğitimi Açısından Karşılaştırılması	1	3,1
Ders ve Çalışma Kitapları İle Öğretim Programının İncelenmesi	1	3,1
Değer Kazanımı	1	3,1
Tarih Konularının Karşılaştırılması	1	3,1
Değerler Eğitimi Karşılaştırması	1	3,1
Coğrafya Konularının Karşılaştırılması	1	3,1
Edebi Ürün Kullanımı	1	3,1
Öğretmen Görüş ve Uygulamaları	1	3,1
Ders Becerilerinin Öğretim Programı Üzerinden Karşılaştırılması	1	3,1
Yapılandırmacı Tarih Öğretimi Anlayışlarının Benzeşen ve Farklılaşan Yönleri	1	3,1
Demokrasi Eğitimi İçeriğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması	1	3,1
Ders Kitaplarında Çocukların Katılım Haklarına Yer Verilme Durumlarının Karşılaştırılması	1	3,1
Ders Kitabı Karşılaştırması	1	3,1
Öğretim Programı İncelemesi ve Karşılaştırması	1	3,1
Ders Kitaplarında Soğuk Savaş'ın Kimlik Algısına Etkisi	1	3,1
Ders Kitaplarının Şekil ve İçerik Açısından İncelenmesi	1	3,1
Ders Kitaplarında Yer Alan Konuların Karşılaştırılması	1	3,1
Bilim ve Teknoloji Tarihi Konularının Karşılaştırılması	1	3,1
Sosyal Bilgiler ve Tarih Derslerinin İçerik Açısından Karşılaştırılması	1	3,1
Toplam	32	100

Tablo 11'e göre sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan tezlerde en çok çalışılan konu %12,5'lik oranla öğretim programı incelemesidir. İkinci sırada %9,4'lük oranla öğretim programı ve ders kitabı karşılaştırması ile öğretim programı karşılaştırması gelmektedir. Üçüncü sırada ise %6,3'lük oranla ders kitabı incelemesinin geldiği görülmektedir. Bunun yanı sıra sıklık bakımından sırasıyla sosyal bilgiler eğitimi uygulamaları, ders kitabı ve

öğretim programının incelenmesi, bilim ve teknoloji tarihi konularının karşılaştırılması, becerilerin karşılaştırılması, edebi ürün kullanımı, öğretmen görüş ve uygulamaları gibi konular ise %3,1'lik oranla en az çalışılan alanlar olmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada ülkemizde sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan lisansüstü çalışmalar türlerine, hazırlandığı yıllara, araştırmacıların cinsiyet özelliklerine, danışmanların akademik unvanlarına, üniversitelere, veri toplama tekniklerine, örneklem/çalışma gruplarına göre, veri analiz yöntemlerine, çalışmalarda kullanılan karşılaştırmalı eğitim yaklaşımı, çalışmalarda tercih edilen ülkeler ve konularına göre incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Araştırma sonucunda sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılmış 32 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların 18'inin yüksek lisans 14'ünün de doktora tezi olduğu görülmektedir. Rakamsal açıdan incelendiğinde yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine göre daha fazladır. Bununla beraber ilgili tez türleri arasında önemli bir sayısal farklılık bulunmamaktadır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Akgün ve Akgün (2021); Çırak (2021); Gez ve Çinpolat (2021); Güleç ve Hüdavengidar (2020); İliman-Püsküllüoğlu ve Hoşgörür (2017); İbret ve Yılmaz (2019); Koç (2019); Kuru-Çetin, Korkmaz ve Öner (2017); Öner ve Öner (2017); Özkartal ve Mentiş-Taş (2017); Sezer, İnel ve Gökalp (2019); Şahin, Göğebakan-Yıldız ve Duman (2011); Tatlı ve Adıgüzel (2012); Yaylacı ve Büyükalan (2020) ve Zayımoğlu-Öztürk ve Sıgnaktekin (2021)'in çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Adı geçen çalışmalarda rakamsal olarak yüksek lisans tezlerinin sayısının doktora tezlerine oranla daha fazla olduğu görülmüştür. Ülkemizde YÖK Ulusal Tez Merkezi verilerine göre yüksek lisans çalışmalarının sayısı doktora çalışmalarından fazladır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç YÖK Ulusal Tez Merkezi verilerini doğrulamaktadır.

Araştırma sonucunda sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde 2018 yılında yapılmış olan çalışmaların sayısal olarak daha fazla olduğu görülmüştür. 2018 yılı aynı zamanda en fazla doktora çalışmasının yapıldığı yıl olması bakımında da önemlidir. 2018 yılından sonra tez dağılımına bakıldığında 2007, 2010 ve 2021 yılları en fazla lisansüstü çalışmanın yapıldığı yıllar olmuştur. 2002 öncesinde ve 2003, 2005, 2008, 2011, 2020 ve 2022 yıllarında herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Genel olarak sosyal bilgilerde karşılaştırmalı eğitim alanında yapılan çalışmaların sayısının az olduğu ve yıllara göre literatürde çok seyrek şekilde çalışıldığı dikkatten kaçmamıştır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Çırak (2021); Güleç ve Hüdavengidar (2020); Özkartal ve Mentiş-Taş (2017); ve kısmen de Sever (2021)'in çalışmasıyla benzerlik bulgular gösterirken Akgün ve Akgün (2021); Çubukçu, Yılmaz ve İnci (2016); Gez ve Çinpolat (2022); İbret ve Yılmaz (2019); Koç (2019); Kuru-Çetin, Korkmaz ve Öner (2017); Öner ve Öner (2017); Şahin, Göğebakan-Yıldız ve Duman (2011); Yaylacı ve Büyükalan (2020) ve Zayımoğlu-Öztürk ve Sıgnaktekin (2021)'in çalışmalarıyla aynı sonuçlara ulaşılmamıştır. Adı geçen çalışmalarda incelenen makale ve lisansüstü tezlerin yıllara göre istikrarlı bir şekilde arttığı görülmüştür. Araştırma kapsamında özellikle 2018 yılına kadar önemli bir artışın yaşanmamasında sosyal bilgiler eğitimi alanında karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının çok revaçta olmadığı ve araştırmacıların genellikle başka konulara eğildiği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan tezlerde araştırmacıların cinsiyet özellikleri incelendiğinde kadın araştırmacıların sayısının (18) erkek araştırmacılara göre (14) fazla olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bu sonuç

Çırak (2021); Güleç ve Hüdavendigâr (2020); Öner ve Öner (2017); çalışmalarıyla benzerlik gösterirken Akgün ve Akgün (2021)'ün çalışmasıyla bir benzerlik bulunamamıştır. İlgili araştırmada erkek araştırmacıların sayısının kadın araştırmacıların sayısına göre daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma kapsamında alanda yer alan diğer çalışmalarda benzer sonuçlara rastlanılmamıştır.

Araştırma sonucunda sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan tezlerde danışmanların akademik unvanlarına göre dağılımı incelendiğinde Prof. Dr.'ların oranının %43,8; Dr. Öğr. Üyesi'nin %25; Doç. Dr.'un %15,6 ve eş danışmanların %15,6 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre sosyal bilgilerde karşılaştırmalı eğitim alanında yapılan tezlerin önemli bir bölümü Prof. Dr.'ların danışmanlığında hazırlanmıştır. Elde edilen bu bulgu Çırak (2021); Iliman-Püsküllüoğlu ve Hoşgörür (2017) ve Koç (2019)'un bulgularıyla benzerlik gösterirken Gez ve Çinpolat (2022); ve Öner ve Öner (2017)'nin çalışmalarıyla benzerlik görülememiştir. Aynı şekilde araştırma kapsamında alanda yer alan diğer çalışmalarda böyle bir bulguya ulaşılmamıştır. Araştırma kapsamında ilgili tezlerde Prof. Dr.'ların danışman olarak fazla olmasının temel sebepleri arasında danışmanların daha önce ilgili alanda çalışmış olmalarının ve benzer özelliklerde çalışmalarda yer almalarının etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan tezlerde üniversitelerin dağılımı incelendiğinde Marmara Üniversitesi'nin %25 ile birinci; Gazi Üniversitesi'nin %12,5 ile ikinci sırada olduğu görülmektedir. Aynı şekilde Selçuk Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa ve Necmettin Erbakan Üniversitesi %6,3'lük oranla üçüncü sırada yer almaktadır. Araştırmadan elde edilen bu bulgu Akgün ve Akgün (2021); Gez ve Çinpolat (2022); Koç (2019); Özkaral ve Mentiş-Taş (2017) ve Zayimoğlu-Öztürk ve Sıgnaktekin (2021)'in çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Adı geçen çalışmalarda Marmara Üniversitesi en fazla lisansüstü çalışmanın yapıldığı üniversite olmuştur. Bununla beraber Çırak (2021); Dilek, Baysal ve Öztürk (2018); Güleç ve Hüdavendigâr (2020); Iliman-Püsküllüoğlu ve Hoşgörür (2017); Öner ve Öner (2017); Sever (2021); Şahin, Göğebakan-Yıldız ve Duman (2011); Uzunkavak (2019) ve Yaylacı ve Büyükalın (2020)'ın çalışmalarında benzer bulgulara rastlanılmamıştır. Araştırma kapsamında Marmara Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi'nin sosyal bilgilerde karşılaştırmalı eğitim alanında en fazla tez çalışmasının hazırlandığı üniversiteler olmasında her iki üniversitenin de eğitim bilimleri açısından ülkemizde oldukça köklü bir geleneğe sahip olmasının katkısının olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan tezlerin veri toplama tekniklerine göre dağılımı incelendiğinde araştırmaların büyük çoğunluğunda (%90,7) doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Aynı zamanda doküman incelemesi tekniği yarı yapılandırılmış görüşme formu ve görüşme teknikleriyle beraber de kullanılmıştır. Elde edilen bu bulgu Çakmak ve Taşkiran (2020); Çırak (2021); Çubukçu, Yılmaz ve İnci (2016); Dilek, Baysal ve Öztürk (2018); Iliman-Püsküllüoğlu ve Hoşgörür (2017); Koç (2019); Özkaral ve Mentiş-Taş (2017); Sadak, İncikabı ve Pektaş (2021); Tatlı ve Adıgüzel (2012); Yıldırım ve Türkoğlu (2018)'nin çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. İlgili araştırmalarda doküman incelemesi tekniği en çok kullanılan veri toplama tekniği olmuştur. Bununla beraber Gez ve Çinpolat (2022); Güleç ve Hüdavendigâr (2020); İbret ve Yılmaz (2019); Öner ve Öner (2017) ve Uzunkavak (2019)'in çalışmalarıyla benzer sonuçlara ulaşılmamıştır.

Araştırma sonucunda sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan lisansüstü çalışmaların örneklem/çalışma gruplarına göre dağılımı incelendiğinde ders kitaplarının %28,1'lik oranla en fazla tercih edilen örneklem/çalışma grubu olduğu görülmüştür. Hemen ardından %25'lik oranla sosyal bilgiler öğretim programı gelmektedir. Sosyal bilgiler öğretim

programı ile ders kitaplarının bir arada kullanıldığı araştırmaların oranı ise %15,6'dır. Dördüncü sırada ise %9,4'lük oranla ise sosyal bilgiler öğretmenleri yer almaktadır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Gez ve Çinpolat (2022)'in çalışmasıyla benzerlik gösterirken Akgün ve Akgün (2021); Çırak (2021); Dilek, Baysan ve Öztürk (2018); Güleç ve Hüdavendigar (2020); İbret ve Yılmaz (2019); Karakuş (2020); Öner ve Öner (2017); Sever (2021); Sezer, İnel ve Gökcalp (2020) ve Zayimoğlu-Öztürk ve Sıgnaktekin (2021)'in çalışmalarıyla benzer bulgulara ulaşılammıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında ilgili çalışmaların karşılaştırmalı eğitim haricinde sosyal bilgilerde tarih ve coğrafya konularının öğretimi, araştırma konuları, edebi ürün kullanımı, okuryazarlık becerisi, çevre eğitimi, öğretmen görüşleri, tezler üzerine genel değerlendirme vb. alanlarda olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Alanla ilgili diğer araştırmalarda benzer bulgulara ulaşılammıştır.

Araştırma sonucunda sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan tezlerin veri analiz yöntemlerine göre dağılımı incelendiğinde birinci sırada %34,4'lük oranla betimsel analiz olduğu görülmektedir. İkinci sırada yer alan içerik analizinin oranı ise %28,1'dir. İçerik analizi ve betimsel analiz berabere kullanıldığı çalışmaların oranı ise %15,6'dır. Yalnızca bir çalışmada kullanılan tematik analiz oranı ise %3,1'dir. Araştırmada aynı zamanda 6 çalışmada veri analiz yönteminin olmadığı görülmüştür. Lisansüstü çalışmalarda mutlaka olması gereken önemli bir bölümün araştırmacılar tarafından atlanmış olması oldukça düşündürücü olduğu gibi çalışmaların güvenilirliğini de olumsuz anlamda etkilemesi bakımından önemlidir. Aynı zamanda incelenen lisansüstü çalışmalarda araştırmacılar tarafından sadece nitel veri analiz yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Akgün ve Akgün (2021); Çubukçu, Yılmaz ve İnci (2016); Sever (2021) ve Zayimoğlu-Öztürk ve Sıgnaktekin (2021)'in çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. İlgili araştırmalarda veri analiz yöntemleri yönünden birinci sırada betimsel analiz bulunmaktadır. Bununla beraber Çırak (2021); Dilek, Baysan ve Öztürk (2018); Güleç ve Hüdavendigar (2020); İliman-Püsküllüoğlu ve Hoşgörür (2017); İbret ve Yılmaz (2019); Öner ve Öner (2017); Özkartal ve Mentiş-Taş (2017); Sezer, İnel ve Gökcalp (2020); Uzunkavak (2019)' in çalışmalarıyla benzer bulgulara ulaşılammıştır.

Araştırma sonucunda sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan lisansüstü çalışmalarda kullanılan karşılaştırmalı eğitim yaklaşımlarının dağılımı incelendiğinde hem yatay hem de dikey yaklaşımın kullanıldığı çalışmalarla sadece yatay yaklaşımların kullanıldığı çalışmaların eşit olduğu görülmüştür. Her iki yaklaşımın oranı %9,4'tür. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Çubukçu, Yılmaz ve İnci (2016); İliman-Püsküllüoğlu ve Hoşgörür (2017); Kuru-Çetin, Korkmaz ve Öner (2017); Sadak, İncikabı ve Pektaş (2021); Tatlı ve Adıgüzel (2012) ve Yıldırım ve Türkoğlu (2018)'nun çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Aynı şekilde araştırma kapsamında 26 çalışmada karşılaştırmalı eğitim yaklaşımının araştırmacılar tarafından belirtilmediği görülmüştür. Karşılaştırmalı eğitim yaklaşımının belirtilmediği çalışmaların oranı ise %81,2'dir ve oldukça önemli bir sayısal oranı ifade etmektedir. Aynı şekilde kimi çalışmalar karşılaştırmalı eğitim içeriğine sahip olmasına rağmen özellikle kuramsal bölümde karşılaştırmalı eğitim ile ilgili bilgilendirme dahi yapılmamıştır. Bu sonuç ülkemizde özellikle sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılmış olan karşılaştırmalı eğitim araştırmaları açısından oldukça olumsuz bir durum ortaya koymaktadır ve araştırmacıların karşılaştırmalı eğitim ile ilgili literatürü yeterince araştırmadığı inancını doğurmaktadır. Buna benzer bulgulara aynı şekilde Çubukçu, Yılmaz ve İnci (2016); İliman-Püsküllüoğlu ve Hoşgörür (2017); Kuru-Çetin, Korkmaz ve Öner (2017); Tatlı ve Adıgüzel (2012) ve Yıldırım ve Türkoğlu (2018)'nun çalışmalarında da rastlanılmıştır. İlgili çalışmalarda karşılaştırmalı eğitim yaklaşımlarını belirtmeyen araştırmacıların oranının bir hayli fazla olduğu görülmüştür.

Araştırma sonucunda sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan lisansüstü çalışmalarda incelenmiş olan ülkelerin dağılımı incelendiğinde toplam olarak 27 ülkenin araştırmalara konu olduğu görülmektedir. Buna göre ABD 10 çalışmada yer alarak birinci; Azerbaycan, Almanya, Kanada ve Fransa dörder çalışmada yer alarak ikinci; Güney Kore, Polonya, İran, Suudi Arabistan, Singapur, Danimarka ve Hong Kong ise ikişer çalışmada yer alarak üçüncü sırada bulunmaktadır. Aynı şekilde Türkmenistan, Makedonya, İsveç, Japonya, Estonya, Çin Halk Cumhuriyeti, Güney Afrika Cumhuriyeti, Avustralya, Mısır Arap Cumhuriyeti, Suriye, Avusturya, Yeni Zelanda ve İrlanda ilgili çalışmalarda sadece birer kez çalışmalarda yer almışlardır. Ülkelerin oldukça çeşitli olması karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının niteliği açısından olumlu anlamda oldukça önemlidir. Aynı şekilde her ülkenin kendi koşullarına özgü kültürel, tarihi, siyasi, coğrafi ve dini arka plânının olması bu tür karşılaştırmalı araştırmalara farklı perspektifler sunabilmektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Çubukçu, Yılmaz ve İnci (2016) ve Kuru-Çetin, Korkmaz ve Öner (2017)'in çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. İlgili ülkelerde ABD en fazla çalışılan ülkelerin başında gelmektedir. Araştırma kapsamında Iliman-Püsküllüoğlu ve Hoşgörür (2017); Koç (2021); Sadak, İncikabı ve Pektaş (2021); Tatlı ve Adıgüzel (2012); Yıldırım ve Türkoğlu (2018);'in çalışmalarıyla da kısmi benzerliklerin olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre ilgili araştırmalarda en sık çalışılan ülkeler sıralamasında ABD, Fransa, İngiltere ve Almanya önemli bir orana sahiptir. ABD'nin adı geçen çalışmalarda ilk sırada yer almasının sosyal bilgiler öğretiminin ilk olarak ilgili ülkede ortaya çıkmasında ve ayrıca dil açısından İngilizcenin çeviri imkânlarının diğer dillere göre daha kolay olmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan lisansüstü çalışmalarda ele alınan konuların dağılımı incelendiğinde birinci sırada %12,5'lik oranla öğretim programı incelemesi bulunmaktadır. %9,4'lük oranla öğretim programı ve ders kitabı incelemesi, öğretim programı karşılaştırması ise ikinci sırada yer almaktadır. Üçüncü sırada ise %6,3'lük oranla ders kitabı incelemesinin yer aldığı görülmüştür. Bazı araştırmalarda birden fazla konunun işlendiği dikkatlerden kaçmamıştır. Ders kitabı ve öğretim programının pek çok çalışmada incelenmesi bunun kanıtıdır. Aynı şekilde araştırmacıların daha çok öğretim programı ve ders kitaplarını incelediği ortaya çıkmıştır. Bunun haricinde tarih konuları, değerler eğitimi, edebi ürün kullanımı, coğrafya konuları, demokrasi eğitimi, ders kitaplarının şekil ve içeriği, genel olarak konu karşılaştırmaları, bilim ve teknoloji tarihi karşılaştırmaları gibi alanlarda birer çalışma bulunmaktadır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Iliman-Püsküllüoğlu ve Hoşgörür (2017); Koç (2021); Kuru-Çetin, Korkmaz ve Öner (2017); Özkaral ve Mentiş-Taş (2017)'in bulgularıyla benzerlikler göstermektedir. Aynı şekilde araştırma kapsamında Sadak, İncikabı ve Pektaş (2021) ile Tatlı ve Adıgüzel (2012)'in çalışmasında benzer bulgulara rastlanmamıştır. Literatür kapsamında incelenen diğer çalışmalarda böyle bir bulguya ulaşılmamıştır. Öğretim programı ve ders kitaplarının en çok ele alınan konular olmasında materyal zenginliğinin çok olması ve buna bağlı olarak internet ortamında kolaylıkla ulaşılabilir kaynaklar olmasının etkisi bulunmaktadır. Aynı şekilde ders kitaplarının ve öğretim programlarının karşılaştırılmasının daha somut sonuçlar verebileceği göz önüne alındığında araştırmacılar tarafından sıklıkla bu iki çalışma alanının tercih edildiği düşünülmektedir.

Öneriler

Karşılaştırmalı eğitim araştırmaları en kısa tabiriyle iki veya daha fazla ülkenin eğitim sisteminin çeşitli açılardan incelenmesidir. Eğitim araştırmaları içerisinde kendine özgü yaklaşımlarıyla özgün bir çalışma alanı olarak göze çarpmaktadır.

Ülkemizde sosyal bilgiler ile ilgili karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının sayısı her ne kadar sınırlı olsa da özellikle 2018 yılından itibaren niceliksel anlamda belirgin bir artıştan söz edilebilir. Bu açıdan özellikle yüksek lisans ve doktora çalışmalarında daha önce pek tercih edilmemiş ülkelerin çalışma konusu olarak belirlenmesi gerekmektedir. Benzer ülkelerin farklı sınıf seviyelerinde sürekli aynı değişkenlerle incelenmesinin herhangi bir yararı yoktur. Bu yüzden araştırma kapsamı genişletilmeli, öğretim programı ve ders kitapları haricinde öğretmen görüşlerinin, yönetici görüşlerinin ve karşılaştırmalı deneysel çalışmaların daha yoğunlukta olduğu projeler ortaya konulmalıdır. Bu durumun karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının kalitesini arttıracacağı ortadadır. Bunun yanı sıra karşılaştırmalı eğitim çalışmaları adı altında bir lisansüstü bölüm kurularak nicelik ve nitelik yönünden daha dikkat çekici çalışmalar ortaya çıkabilir. Karşılaştırmalı eğitim alanında yapılmış çalışmalar daha geniş kapsamda tutularak farklı değişkenlerle daha genel bir yoruma ulaşılabilir. Sadece genel kabul görmüş değişkenler haricinde araştırmalarda yer alacak değişkenlerin olması karşılaştırmalı eğitim araştırmalarına da daha farklı bakış açılarıyla bakılmasına yol açabilir.

Kaynaklar

- Adick, C. (1992). Modern education in 'non-Western' societies in the light of the world systems approach in comparative education. *International Review of Education*, 38(3), 241-255.
- Akgün, İ. ve Akgün, M. (2021). Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik tezlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 227-247.
- Akhan, O., Babaev, A. ve Yalçın, A. (2019). Karşılaştırmalı sosyal bilgiler öğretimine bir örnek: Türkiye ve Rusya sosyal bilgiler programları. *Journal of International Social Research*, 12(63), 746-762.
- Aksoy, B., Sönmez, Ö., F. ve Merey, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde yapılan lisansüstü tez konularının 2005 yeni sosyal bilgiler öğretim programına göre değişiminin değerlendirilmesi. *IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*, (9 Ekim), İstanbul.
- Altay, N. (2021). Turkey Comparison of Estonia with the Social Studies Curriculum, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(1), 262-289.
- Altbach, P. G. (1991). Trends in comparative education. *Comparative Education Review*, 35(3), 491-507.
- Bilgili, S. A. (2016). *Sosyal bilgilerin temelleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bray, M. (2003). Comparative Education in the Era of Globalisation: evolution, missions and roles. *Policy Futures in Education*, 1(2), 209-224.
- Brickman, W. W. (1960). A historical introduction to comparative education. *Comparative Education Review*, 3(3), 6-13.
- Broadfoot, T. (1977). The Comparative Contribution a Research Perspective. *Comparative Education*, 13(2), 133-137.
- Cowen, R. (2014). Comparative education: stones, silences, and siren songs. *Comparative Education*, 50(1), 3-14.
- Crossley, M. (2012). Comparative education and research capacity building: Reflections on international transfer and the significance of context. *Journal of International and Comparative Education (JICE)*, 4-12.

- Çakmak, Z. ve Taşkıran, C. (2020). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanındaki çalışmaların analizi: Bir meta sentez çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(3), 1243-1261.
- Çetin S. K., Korkmaz, S. P. ve Öner, N. S. (2017). Karşılaştırmalı eğitim alanında 15 yılda yapılan çalışmaların farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 28-40.
- Çetin, A. M. (2018). *Suudi Arabistan Krallığı ve Türkiye Cumhuriyeti sosyal bilgiler öğretim programları, ders kitapları ve çalışma kitaplarının karşılaştırmalı analizi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çırak, A. (2020). Sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine 1999-2019 yılları arası yapılan tezlerin analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1219-1242.
- Çubukçu, Z., Yılmaz, B. Y. ve İnci, T. (2016). Karşılaştırmalı eğitim programları araştırma eğilimlerinin belirlenmesi-bir içerik analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(1), 446-468.
- Dere, İ. ve Akdeniz, Ş. N. (2021). Kanada (Ontario) ve Türkiye sosyal bilgiler öğretim programlarının vatandaşlık eğitimi açısından karşılaştırılması. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(1), 203-232.
- Dilek, A., Baysan, S. ve Öztürk, A. A. (2018). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan yüksek lisans tezleri: bir içerik analizi çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(2), 581-602.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 77-96.
- Duman, A. ve İnel, Y. (2019). Review of master's theses in the field of social studies education between 2008 and 2014. *Universal Journal of Educational Research*, 7(1), 66-73.
- Erdoğan, İ. (2003). Karşılaştırmalı eğitim: Türk eğitim bilimleri çalışmaları içinde önemsenmesi gereken bir alan. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 265-283.
- Foster, J., Addy, N. A. ve Samoff, J. (2012). Crossing borders: Research in comparative and international education. *International Journal of Educational Development*, 32(6), 711-732.
- Geçit, Y. ve Kartal, A. (2010). Türkiye’deki sosyal bilgiler eğitimi araştırma konuları üzerine bir inceleme. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, (11-13 November), Antalya: Turkey.
- Gez, A. ve Çinpölat, E. (2022). Sosyal bilgiler eğitimi alanında edebi ürünlerle ilgili hazırlanan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 535-555.
- Green, A. (2003). Education, globalisation and the role of comparative research. *London Review of Education*, 1(2), 83-97.
- Güleç, S. ve Hüdavendigar, M. N. (2020). Sosyal bilgiler eğitimi alanında okuryazarlık becerisi başlığında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 24-36.

- İliman-Püsküllüoğlu, E. ve Hoşgörür, V. (2017). Türkiye’de 2010-2016 yılları arasında yapılan karşılaştırmalı eğitim lisansüstü tezlerinin değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 46-61.
- İbret, B. Ü. ve Yılmaz, O. (2019). Sosyal bilgilerde çevre eğitimi: lisansüstü çalışmalara ait bir inceleme. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 431-449.
- Jarvis, P. (2000). Globalisation, the learning society and comparative education. *Comparative Education*, 36(3), 343-355.
- Kaloyannaki, P. ve Kazamias, A. M. (2009). The modernist beginnings of Comparative Education: the proto-scientific and the reformist-meliorist administrative motif. *International Handbook of Comparative Education*, 11-35.
- Kan, Ç. (2010). A.B.D ve Türkiye’de sosyal bilgilerin tarihsel gelişimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 663-672.
- Karakuş, S. (2020). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitiminde kavramlar konusunda yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 61-76.
- Kazamias, A. M. (2009). Forgotten men, forgotten themes: the historical-philosophical-cultural and liberal humanist motif in comparative education. *International Handbook of Comparative Education*, 37-58.
- Khakpour, A. (2012). Methodology of comparative studies in education. *Contemporary Educational Researches Journal*. 20-26.
- Koç, S. E. (2019). Türkiye’de karşılaştırmalı eğitim alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(97), 231-245.
- Louis, C., Manion, L. ve Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- MEB, (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Ninnes, P. ve Burnett, G. (2003). Comparative education research: poststructuralist possibilities. *Comparative Education*, 39(3), 279-297.
- Noah, H. J. (1984). The use and abuse of comparative education. *Comparative Education Review*, 28(4), 550-562.
- Oruç, S. ve Ulusoy, K. (2008). Sosyal bilgiler öğretimi alanında yapılan tez çalışmaları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 121-132.
- Öner, G. ve Öner, D. (2017). Sosyal bilgiler eğitiminde coğrafya konuları üzerine yapılmış lisansüstü tezlere yönelik bir analiz ve bibliyografya çalışması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 34(2), 43-58.
- Özkaral, T. C. ve Taş, A. M. (2017). Sosyal bilgiler ve karşılaştırmalı eğitim alanında yapılan lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi: bir meta-sentez çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 12(25), 651-670.
- Özmen, C. (2015). Dünyada ve ülkemizde sosyal bilgiler. C. Dönmez ve K. Yazıcı (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s.3-21). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C. (2011). Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi içinde*. Ankara: Pegem Akademi.

- Öztürk, F. Z. ve Öztürk, T. (2013). Kanada (Ontario) sosyal bilgiler öğretim programı ve bu programın Türkiye sosyal bilgiler öğretim programıyla karşılaştırılması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 485-514.
- Öztürk, F. Z. Ö. ve Sıgnaktekin, C. (2021). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında hazırlanan tarih konulu lisansüstü tezlerdeki eğilimler: bir meta-sentez çalışması. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 152-176.
- Raivola, R. (1985). What is comparison? Methodological and philosophical considerations. *Comparative Education Review*, 29(3), 362-374.
- Rury, J.L. (1977). Elements of a new comparative history of education. *Comparative Education Review*, 21, 342-351.
- Sadak, M., Incikabi, S. ve Pektas, O. (2021). A thematic analysis of graduate theses on comparative education in Turkey: Reflection from mathematics and science education fields. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 5(1), 1-23.
- Sever, I. (2021). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi konusunda yazılan doktora tezlerinin incelenmesi: bir içerik analizi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 600-623.
- Sezer A., Yusuf, İ. ve Gökalp, A. (2020). Çalışma grubu sosyal bilgiler öğretmenleri olan Türkiye’deki lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 1-17.
- Silova, I. (2019). Toward a wonderland of comparative education. *Comparative Education*, 55(4), 444-472.
- Subaşı, Y. (2019). Comparison of social studies textbooks in Turkey and Iran in terms of their designs. *International Journal of Social Science Research*, 8(2), 141-159.
- Sweeting, A. (2005). The historical dimension: a contribution to conversation about theory and methodology in comparative education. *Comparative Education*, 41(1), 25-44.
- Şahin, M., Göğebakan-Yıldız, D. ve Duman, R. (2011). Türkiye’deki sosyal bilgiler eğitimi tezleri üzerine bir değerlendirme. *Journal of Social Studies Education Research*, 2(2), 96-121.
- Şenel, T., Keskin, S. C. ve Uğur, A. (2020). Tez savunma jürileri üzerine etik bağlamında bir inceleme: sosyal bilgiler eğitimi alanı örneği. *Turkish Studies*, 15(1), 359-373.
- Şeren, N., Tut, E., Çolak, A. E. ve Kiroğlu, K. (2021). Türkiye ve Kanada’daki (Alberta Eyaleti) sosyal bilgiler öğretim programlarının beceri boyutu açısından karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 292-311.
- Takayama, K., Sriprakash, A., ve Connell, R. (2017). Toward a postcolonial comparative and international education. *Comparative Education Review*, 61(S1), 1-24.
- Tatlı, S. ve Adıgüzel, O. C. (2012). Türkiye’deki lisansüstü karşılaştırmalı eğitim tezlerinin çok boyutlu bir incelemesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(1), 143-150.
- Uzunkavak, Y. (2019). *Türkiye’de 2004-2017 yılları arası sosyal bilgiler eğitimi ve öğretimi alanında yapılmış doktor tez çalışmalarının konu alanı ve metodolojik olarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

Yaylacı, Z. ve Buykalan, F., (2019). Sosyal bilgiler eğitiminde ğretmen görüşüne başvurulan tezlerin tematik açıdan incelenmesi (2005-2017). *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 1-19.

Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yıldırım, C. ve Türkoğlu, A. (2018). Karşılaştırmalı eğitim yansımaları: "On yıl sonra". *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 31-45.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın plnlanmasında ve yazılı hale getirilmesinde tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş veya kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Bu araştırma ile ilgili herhangi bir kişi veya kurumla kişisel veya finansal bir çıkar atışması yoktur.

Etik Bildirim

Bu makale, derleme türünde olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.