



Academia

Eğitim Araştırmaları Dergisi

EKİM-2023

Cilt-8 / Sayı-2

e-ISSN 2619-9351

Editör:

Doç. Dr. Mithat ELÇİÇEK



Academia

Journal of Educational Research

ACADEMIA JOURNAL of EDUCATIONAL RESEARCH-AJER
ACADEMIA EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ-AEAD

e-ISSN: 2619-9351

Volume / Cilt 8 | Issue / Sayı 2 Pages / Sayfa: 90-191

October / Ekim 2023

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

EDITORIAL BOARD / EDITÖR KURULU

Dr. Fikriye Kırbağ Zengin – Fırat University, Turkey
Dr. Mehmet Korkmaz - Gazi University, Turkey
Dr. Orhan Karamustafaoğlu - Amasya University, Turkey
Dr. Şenel POYRAZLI – Penn State Harrisburg University, USA
Dr. Fakhra Aziz - Lahore College for Women University, Pakistan
Dr. Mehmet İkbâl Yetişir, Ankara University, Turkey
Dr. Joseph Calvin Gagnon, University of Helsinki, Finland
Dr. Natavan Bakhshaliyeva - Baku State University, Azerbaijan
Dr. Heike Wendt – University of Graz, Austria
Dr. Özcan Tunalılar - University of Portland State, USA

EDITOR / EDITÖR

Dr. Mithat Elçiçek – Siirt University, Turkey

YAYINCI / PUBLISHER

Kebitech Teknoloji Sanayi Ltd. Şti.

INDEXING/İNDEKSLER

ASOS Index
Erih Plus
Academic Resource Index
ISSN Portal Index

CONTENTS / İÇİNDEKILER
(Araştırma Makaleleri / Research Articles)

Öğretmen Adaylarının Yazı Çemberi Tekniğiyle Öğretim İlke ve Yöntemleri
Dersindeki Temel Kavramlara İlişkin Görüşleri

Examining the Opinions of Teacher Candidates about the Basic Concepts in the
Teaching Principles and Methods Course by the Writing Circle Technique

Sevda KOÇ AKRAN Tuba YILMAZ

Sayfa: 90-121

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarındaki
Yeterlikleri ve Uygulamaları

Competencies and Practices of Preschool Teachers in Organizing Reading and
Writing Preparation

Melis KARADAĞ Ebru AKTAN ACAR Yahya Han ERBAŞ

Sayfa: 122-148

Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknoloji Kullanımı ve Öğretmenlik Mesleğine
Yönelik Tutumları

Teacher Candidates' Use of Technology in Education and Their Attitudes Towards
the Teaching Profession

Zafer GÜNEY Ali SEMERCİ Tülay ÖZDEN

Sayfa : 149-164

Karakter Güçleri Açısından Mesnevi'den Öyküler'in Değerlendirilmesi

Evaluation of Stories from the Mathnawi based on Character Strengths

Yahya AKTU

Sayfa : 165-176

Çok-Dinli Toplumların Din Eğitim ve Öğretiminde Fenomenolojik Yaklaşım

Phenomenological Approach to Religious Education in Multireligious Societies

İsa ABİDOĞLU

Sayfa : 177-191

Öğretmen Adaylarının Yazı Çemberi Tekniğiyle Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersindeki Temel Kavramlara İlişkin Görüşleri¹

Sevda KOÇ AKRAN²

Tuba YILMAZ³

Gönderim Tarihi: 11.05.2023

Kabul Tarihi: 11.09.2023

Yayın Tarihi: 19.10.2023

Özet: Bu araştırmanın temel amacı yazı çemberi tekniğiyle öğretmen adaylarının öğretim ilke ve yöntemleri dersindeki temel kavramlara ilişkin görüşlerini incelemektir. Durum çalışması deseninin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu, Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 52 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu örnekleme yönteminin belirlenmesinde katılımcıların öğretim ilke ve yöntemleri dersini alıyor olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmada farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören katılımcılara araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmada katılımcı görüşlerini desteklemek amacıyla yazı çemberi tekniği uygulama kâğıtlarından alıntılar yapılmıştır. Görüşme ve doküman incelemesinin kullanıldığı araştırmanın verileri içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonunda katılımcıların yazı çemberi tekniğinin olumlu yönüne ilişkin görüşleri olmuştur. Katılımcılara göre yazı çemberi tekniği yanlışları ve eksikliklerin fark edilmesini sağlamaktadır. Yazı çemberi tekniği bireyler arasında bilgi akışına yardımcı olmakta ve akran değerlendirmesi yapmaktadır. Olumlu görüşler kadar yazı çemberi tekniği uygulaması konusunda olumsuz görüşlere de ulaşılmıştır. Zaman konusunda ekonomik olmaması, bilgilerin hatırlanamaması, iletişim sorunlarının yaşanması bu olumsuz durumlardan bazılarıdır.

Anahtar Kelimeler: Kuantum öğrenme modeli, yazı çemberi tekniği, öğretim ilke ve yöntemleri

Examining the Opinions of Teacher Candidates about the Basic Concepts in the Teaching Principles and Methods Course by the Writing Circle Technique

Abstract: The main purpose of this research is to examine the opinions of teacher candidates about the basic concepts in the teaching principles and methods course by the writing circle technique. The study group of the study, in which the case study design was used, consists of 52 teacher candidates studying at the Faculty of Education of Siirt University. The criterion sampling method was preferred in the determination of the study group. Attention was paid to the fact that the participants were taking the teaching principles and methods course in determining this sampling method. A semi-structured interview form developed by the researchers was applied to the participants studying at different grade levels in the study. Quotations were made from the application papers of the writing circle technique in order to support the views of the participants in the research. The data of the research, in which interview and document analysis were used, were subjected to content analysis. At the end of the research, the participants had opinions about the positive side of the writing circle technique. According to the participants, the writing circle technique enables the mistakes and deficiencies to be noticed. The writing circle technique helps information flow among individuals and makes peer assessment. As well as positive opinions, negative opinions were also reached about the application of the writing circle technique. Not being economical in terms of time, not remembering information, experiencing communication problems are some of these negative situations.

Keywords: Quantum learning model, writing circle technique, teaching principles and methods

¹ Bu çalışma birinci yazarın danışmanlığında ikinci yazarın Yüksek Lisans Tez Seminerinden türetilmiştir.

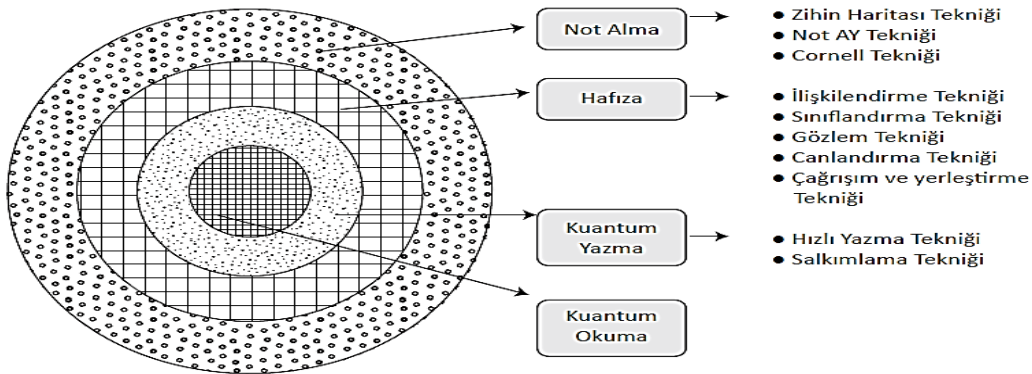
² Siirt Üniversitesi, Türkiye, sevdakc@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4205-0148

³ Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye, ylmzt.94@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7536-3883

GİRİŞ

Kuantum fiziği, 19. yüzyılın sonlarında klasik fiziğin etkisini kaybetmesiyle ortaya çıkmıştır. Genel anlamda kuantum fiziği atom altı parçacıkları gözlemleyen fiziğin alt dalıdır. 1900 yılında Planck klasik fiziğin yeterli olmadığını belirlemek amacıyla siyah cisim ışınması konulu bir deney yapmış ve bu deneyde metal çubuğu ısıtarak siyah olan metal renkteki çubuğun kırmızıya dönüştüğünü gözlemlemiştir. Planck, yaptığı deneyle enerji paketlerinin atom altı parçacıklar olduğunu vurgulamış ve paketlere 'kuanta' adını vermiştir (Çiftcibaşı, 2021). Bunun sonucunda kuantum düşünce, kuantum fiziğine dayanmaktadır. Kavramsal olarak kuantuma bakıldığında, "bir dalganın olası değerlerinin alt değer kümelerinden biri olarak" açıklanmaktadır. Yani kuantum, Latince çok fazla ya da paketler hâlinde anlamında kullanılmaktadır. Bu yönüyle ele alındığında kuantum öğrenme, kuantum fiziğine dayalı olduğu görülmektedir (Fenar, 2021).

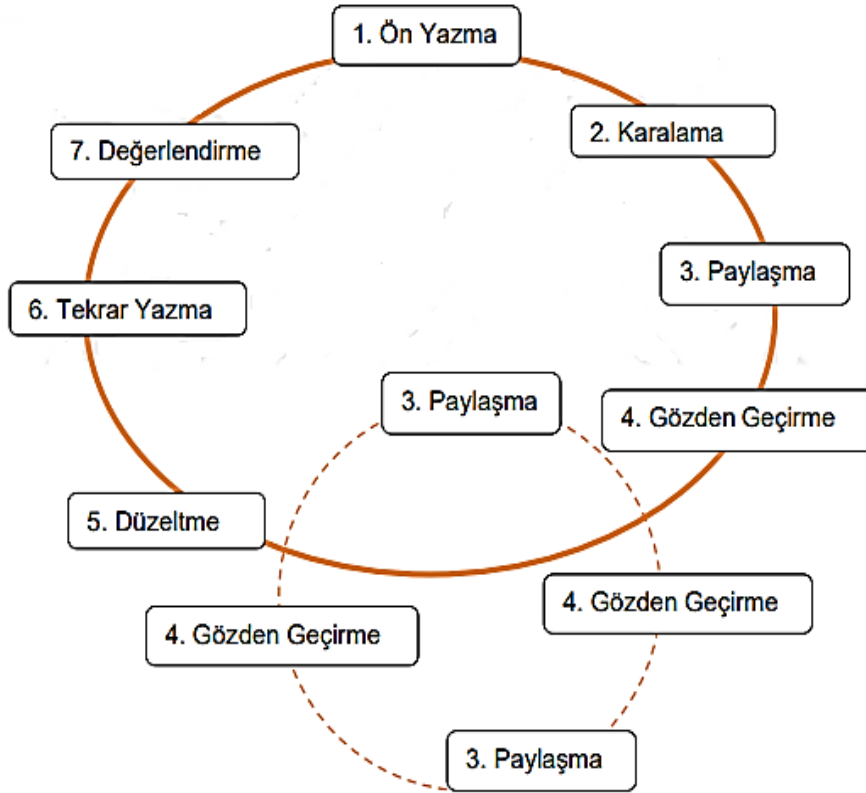
Kuantum Öğrenme, bireyin çevresiyle etkileşimiyle kalıcı izli davranışları oluşturan, yaşam boyu öğrenme sürecinde öğretim faaliyetlerini planlayan, bireysel farklılıkları, çoklu zekâyı ve beyin temelli birçok öğrenmeyi temele alan çağdaş modellerden biri olarak bilinmektedir. 1980 yılında Bobbi De Porter' tarafından Amerika'da geliştirilmiş ve Georgi Lazanov'un ortaya koyduğu suggestopedia'ya, hızlandırılmış öğrenmeye ve beyin uyumlu öğrenme teknik ve stratejilere dayanmaktadır. Bu sebeple kuantum öğrenme modelinde bir olayın birden fazla nedeni bulunmaktadır. Yani kuantum öğrenme modelinde nedensellik ilkesiyle, bilgiler sürekli değişmektedir. Bu nedenle kesin bilgi bulunmamaktadır. Bilgilere ulaşmak için birden fazla yöntem kullanılmalıdır. Kullanılan yöntemler sonucu ulaşılan her bilgi bir biriyle ilişkilidir. İlişkili bilgileri bulunduğu çevre koşullarıyla açıklamak gerekmektedir. Çünkü çevreden birçok bilgi insan zihnine kaydedilmektedir. Bunların hepsinin insan zihnine kodlanması mümkün değildir. Mümkün olduğu kadarıyla merak ve şüphe duyulan bilgiler araştırılmakta ve kaydedilmektedir. Başka bir deyişle kuantum öğrenme modelinde öğretme değil, "öğrenme" ön planda tutulmaktadır. Bu yönüyle kuantum öğrenme disiplinler arası bir özellik göstermektedir. Bütün derslerde kullanım alanı bulmaktadır. Öğrencinin öğrenme stilini, duygusal zekâsını, beyin çalışma fonksiyonunu dikkate alarak öğrenmeleri gerçekleştirmektedir (Demir ve Gedikoğlu, 2007; Ünal, 2109; Ayvaz-Tuncel, 2021; Çiftcibaşı, 2021). Bu öğrenmelerin daha etkili bir şekilde gerçekleşmesi için kuantum öğrenmede bir takım teknikler kullanılmaktadır. Bunlar; not alma, hafıza, kuantum yazma ve kuantum okuma. Belirtilen teknikler bireyde akademik becerilerin kullanılmasını sağlamaktadır. Bunun yanı sıra yaşam boyu öğrenme becerileri de bulunmaktadır. Yaşam boyu öğrenme becerilerinde de; mükemmelliğin 8 anahtarında, iletişim ve yaratıcı problem çözme yer almaktadır.



Şekil 1. Akademik becerilerde yer alan teknikler (Gürbüz Türk ve Koç-Akran, 2022:301).

Not alma tekniği içinde; zihin haritası, Not AY, Cornell; Hafıza tekniklerinde ilişkilendirme, sınıflandırma, gözlem, canlandırma, çağrışım ve yerleştirme; *kuantum yazma tekniklerinde,* hızlı yazma (yazı çemberi tekniği) ve salkımlama tekniği bulunmaktadır. Bütün bu teknikler kuantum öğrenmede kullanım alanı bulmaktadır. Örneğin birey yazı yazarken, bazen yazdığı cümle ya da kelimelerin yanlış olduğuna inanarak sürekli olarak bir silme eylemi içerisinde bulunmaktadır. Sil-yaz eylemi sonucunda birey duygu ve düşüncelerini yeterli bir düzeyde aktaramamaktadır. Sadece sol beynini kullanarak yazma sürecini yönetmektedir. Oysaki yazı çemberi tekniğiyle birey sağ beyninin yaratıcı özelliğini kullanarak aktif hale getirmektedir (Ünal, 2019). Bilindiği üzere yazı çemberi tekniği kuantum öğrenme modelinde kuantum yazma tekniklerinden biridir. Kuantum yazma normal süreçte kullanılan klasik yazmadan farklıdır. Klasik yazma sol beyin aktif iken; kuantum yazmada bütün beyinin etkili olmaktadır. Yani kuantum yazma tekniğini kullanan bir birey hem sağ hem de sol beynini kullanmaktadır. Duygular, renk, heyecan ve yenilikler yazıya aktarılarak insanın sağ beyin aktif hale getirilmektedir (Erkoç, 2019).

Yazı çemberi tekniği, California Writing Project tarafından geliştirilmiştir. Bu teknik öğrencide güvenini arttırmaktadır. Belirli bir zaman diliminde birey tarafından etkili ürünler ortaya konulmaktadır. Kuantum öğrenme modelinde yazı çemberi tekniği, yazma sürecine bireye sistematik bir anlayış kazandırmıştır. Yani kuantum öğrenme sürecindeki yazma faaliyetinde belirli aşamalar dikkate alınmıştır (Bakınız: Şekil 2) (Gülersoy, Gülersoy ve İlhan, 2017).



Şekil 2. Hızlı yazma süreci (Çiftcibaşı, 2021:40).

Yazı yazma tekniğinin ilk aşaması ön yazmadır. *Ön yazma aşamasında;* konu ile ilgili aklı gelen bütün bilgiler yazıya dökülmektedir. Burada salkımlama ve hızlı yazma tekniklerinden yararlanılarak yazmayı engelleyen sorunlar ortadan kaldırılmaya çalışılmaktadır. İkinci aşama karalamadır. *Karalama aşamasında;* duygu ve düşünceler açık bir şekilde ifade edilmektedir. Bu

düşüncelerin başka kişilere sunulması üçüncü aşama olan paylaşımda gerçekleşmektedir. *Paylaşma aşamasında*; fikirler, izlenimler, duygular, düşünceler başka bireylerin okumasına ve değerlendirilmesine sunulmaktadır. Sunulan bilgilerin doğruluğu veya yanlışlığı dördüncü aşama olan *gözden geçirmede* olmaktadır. Burada yapılandırılan her bilgi için geribildirimler sağlanmaktadır. Geri bildirimler sonucu beşinci aşama olan düzeltmeye geçilmektedir. *Düzeltilme aşamasında*; sol beynin editörlüğünden faydalanılarak düzeltmeler yapılmaktadır. Düzeltmeler arasında, yazım yanlışlarına, dilbilgisi kurallarına ve noktalama hatalarına bakılmaktadır. Bütün bu süreçten sonra yazılar tekrardan yazılmakta yani altıncı aşamaya geçilmektedir. Son olarak yedinci aşama olan *değerlendirmeye* yazı yazma eylemi sonlandırılmaktadır (Gülersoy, Gülersoy ve İlhan, 2017).

Görüldüğü üzere kuantum öğrenme modelinde kullanılan yazı çemberi tekniği yazma sürecine farklı bir bakış açısı sunmaktadır (Demir ve Gedikoğlu, 2007). Bilinen yazı yazma etkinliklerinden farklıdır (Arı ve Alaca, 2015). Bu teknikte beyin her iki yarım küresini kullanmaktadır. Öğretim ortamında yaparak yaşayarak öğrenmektedir. Temeli kuantum öğrenme ilkelerine dayalı olduğu için, bireyin öğrenme stillerini dikkate almaktadır (Kanadlı, Ünal ve Karakuş, 2015). Öğrenme stilleri yarı sıra çoklu zekâsını, dil gelişimini, duygusal zekâsını da ön planda tutmaktadır. Bütüncül bir anlayışla bireyin öğrenmeleri yazı çemberi tekniğinde dikkate alınmaktadır. Bu yönleriyle ele alındığında, yazı çemberi tekniğinin öğretmenler tarafından öğretim ortamında kullanması beklenmektedir. Bunun içinde öğretmenin başta bu teknik hakkında bilgi sahibi olması amaçlanmalıdır. Öğretmen sadece klasik yazı tekniği ile bireyi değerlendirmemelidir. Yazı çemberi tekniği gibi kuantum öğrenme modelinde kullanılan tekniklere de yer vermelidir. Böylelikle öğretmen hem öğrencinin zihinsel yapısı hakkında fikir sahibi olacak hem de öğretimde çeşitliliği sağlayacaktır. Bu bakış açısı ile ele alındığında önemi yapılan kuantum öğrenme modeli çalışmalarında ortaya konulmamaktadır. Gerek yurt içi gerek yurt dışı çalışmalarında bakıldığında birçok çalışmanın genel anlamda kuantum öğrenme modeli ile ilgili olduğu görülmektedir. Yazı çemberi tekniği ile ilgili yurt içinde Koç Akran ve Aşıroğlu'nun (2018) yazı çemberi tekniğinin öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerine etkisi konulu çalışması bulunmaktadır. Buradan hareketle bu araştırma hem alan yazıya katkı sağlaması hem de eğitim paydaşlarına rehberlik etmesi amacıyla hazırlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, yazı çemberi tekniğiyle öğretmen adaylarının öğretim ilke ve yöntemleri dersindeki temel kavramlara ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının yazı çemberi tekniğinin;
 - 1.1. Olumlu yönüne ilişkin görüşleri nedir?
 - 1.2. Sınırlılığına ilişkin görüşleri nedir?
 - 1.3. Aşamalarına ilişkin görüşleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının yazı çemberi tekniğinde problem yaşadığı aşamaya ilişkin görüşleri nedir?
3. Öğretmen adaylarının yazı çemberi tekniğindeki problemlerin çözümüne ilişkin görüşleri nedir?
4. Yazı çemberi tekniği uygulamasının öğretmen adaylarında geliştirdiği becerilere ilişkin görüşleri nedir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Katılımcıların öğretim ilke ve yöntemleri dersine ilişkin kavramsal boyutta görüşlerinin ele alındığı araştırmada nitel araştırma modellerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması sınırlı bir yapının nasıl işlediği ve çalıştığı konusunda sistematik bilgilerin toplanması ve bunun için birden fazla veri toplama aracının (görüşme, gözlem, dokümanlar vs.) kullanılmasıdır. Başka bir deyişle durum çalışmasında tek bir durum ve ya olay bulunmakta, bunlar boylamsal olarak derinlemesine incelenmektedir. Genel olarak araştırmada “nasıl” ve “niçin” sorularına odaklanmaktadır. Yapılan çalışmada meydana gelen olay zaman ve mekân kısıtlaması çerçevesinde, bir takım veri toplama araçlarıyla zengin bir şekilde tanımlamaktadır (Subaşı ve Okumuş, 2017). Bu araştırmada da toplanan veriler öğretim ilke ve yöntemleri dersi ile sınırlandırılmıştır. Derste öğretmen adaylarına yazı çemberi tekniği hakkında bilgiler verilmiş ve öğrencinin bu konu hakkındaki hazırbulunuşluğuna bakılmıştır. Bunun içinde birkaç uygulama yapılmıştır. Bu uygulamalar bir hafta sürmüştür. Daha sonra dersteki kavramsal çerçeve yazı çemberi tekniği olgusuyla derinlemesine incelenmiştir. Bu sebeple araştırmada tek bir durum ve onun altındaki birimler ele alındığı için durum deseni türlerinden “tek durum deseni” kullanılmıştır. Çünkü yazı çemberi tekniğinin kendi içinde yedi aşaması bulunmaktadır. Katılımcıların her aşama hakkındaki görüşleri derinlemesine etkinlikler yoluyla ele alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören gönüllü 52 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadaki ölçüt, etkinliklerin öğretim ilke ve yöntemleri dersinde yapılması, dersteki kavramlarla sınırlandırılması ve yazı çemberi tekniği ile katılımcı görüşlerinin alınmasıdır.

Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Değişkenler	f	%	
Cinsiyet	Kadın	33	63,46
	Erkek	19	36,54
	Toplam	52	100
Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	22	42,30
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	10	19,23
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	6	11,54
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	5	9,62
	Türkçe öğretmenliği	5	9,62
	Fen Bilimleri Öğretmenliği	3	5,77
	İngilizce Öğretmenliği	1	1,92
	Toplam	52	100

Tablo 1'in devamı

Sınıf	2.Sınıf	19	36,54
	3.Sınıf	15	28,85
	4.Sınıf	18	34,61
	Toplam	52	100

Tablo 1'e göre çalışmaya katılan öğretmen adaylarının %63.46'sı kadın %36.54'ü ise erkektir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının %42.30'u Sınıf Öğretmenliği, %19.23'ü İlköğretim Matematik Öğretmenliği, %11.54'ü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, %9.62'si Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, %9.62'si Türkçe Öğretmenliği 5.77'si Fen Bilgisi Öğretmenliği, %1.92'si İngilizce Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmektedirler. Katılımcıların %36.54'ü 2.sınıf, %28.85'i 3.sınıf, %34.61'i 4. Sınıfta öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen *yarı yapılandırılmış görüşme* formu ve *doküman analizi* kullanılmıştır. Görüşme, bir hipotezi test etmekten ziyade insanların bir konu hakkındaki görüşlerini, düşüncelerini almak amacıyla kullanılan bir tekniktir. Bu teknikte, başkalarının bir olaya bakış açıları, olayı değerlendirme tarzları, kavrayış şekilleri dikkate alınmaktadır. Başka bir deyişle görüşme tekniğinde kişilerin iç dünyaları anlamlandırılmaya çalışılmaktadır. Bireyin iç dünyasını belirlemek amacıyla görüşme tekniğinde yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşme türleri kullanılmaktadır (Türnüklü, 2000).

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme türü tercih edilmiştir. Polat'a (2022) göre yarı yapılandırılmış görüşmede sorular hazırlanırken, bazı noktalara dikkat edilmelidir. İlk olarak yarı yapılandırılmış görüşmede ön hazırlık yapılmalıdır. Burada görüşme soruları hazırlanmalı ve görüşmeci görüşenle empati kurmalıdır. Onlarla saygı çerçevesinde dil ve anlatımına dikkat ederek konuşmalıdır. İkinci olarak araştırma ve görüşme sorularının ayrıştırılması gerekmektedir. Burada araştırma soruları ile görüşme sorularının bir biriyle ayrışmasına dikkat edilmelidir. Yani araştırma sorusunda araştırmacı mevcut çalışmalarla ilişkili bir şekilde bilgiyi yapılandırmaktadır. Görüşme sorularında ise araştırma sorusuna cevap aranmaktadır. Üçüncü olarak, soruların uygunluğudur. Araştırmacı hangi soruların derinlemesine bilgi sunduğunu hangisinin yüzeysel kalacağını bilmelidir. Dördüncüsü az sayıda fakat derinlemesine cevap gerektiren soruların sorulmasıdır. Burada soruların konuyu aydınlatıcı ve açıklayıcı nitelikte olması beklenmektedir. Beşincisi tek katmanlı ve ard arda sıralanmayan soruların olmasıdır. Yani görüşmede bir soruda birden fazla unsur tek seferde sorulmamalıdır. Altıncısı, soruların anlaşılır olmasıdır. Soruların genel olmaması, açık net ifadelerin kullanılması gerekmektedir. Yedincisi, açık uçlu soruların kullanım özelliğine dikkat edilmesidir. Burada araştırmacı açık uçlu soru ile katılımcıyı yönlendirmemelidir. Sekizincisi, soruların bir biriyle ilintili olmalıdır. Dokuzuncusu analitik, yargılayıcı ve teleolojik sorulardan kaçınılmalıdır. Burada "neden" sorusu keskin ifadelerle sorulmamalı, araştırmacı olaylar hakkında katılımcının sebep-sonuç ilişkisini sorgulatacak sorular sormalıdır. Bu araştırmada da bürün bu süreçler dikkate alınmış ve yarı yapılandırılmış görüşme türünün, yapılandırılmış görüşme türüne göre daha esnek bir özellik göstermesinden dolayı kullanımına karar verilmiştir. Ayrıca burada görüşme formunda yer alan sorular önceden

araştırmacılar tarafından hazırlanılmış, konuşmanın akışına göre ek sorularla olay hakkında katılımcı görüşleri de derinlemesine incelenmiştir.

Araştırmada ilk olarak yarı yapılandırılmış görüşme formunda yedi soru yer almıştır. Uzman görüşü ve kapsam geçerliliği dikkate alındığında görüşme formundaki soru sayısı altıya (yazı çemberi tekniğinin olumlu yönüne, sınırlılığına, aşamalarına, problem yaşanan aşamaya, aşamalara ilişkin çözüm önerilerine, geliştirilen becerileri ilişkin sorular) indirilmiştir. Daha sonra görüşme formunda yer alan soruların dil ve anlatım yönünden çalışma grubuna, araştırma amacına uygunluğuna dikkat edilmiştir. Bu konuda hem uzman görüşüne hem de birkaç öğrencinin görüşüne başvurulmuştur. Görüşmeler birinci yazarın dersindeki öğretim sürecinde gerçekleşmiştir.

Araştırmada kullanılan diğer bir veri toplama aracı dokümanlardır. Kırıl'a (2020) göre doküman belge, bir şey hakkında bilgi veren resmi bir kâğıt, dosya olarak ifade edilmektedir. Doküman analizi ise, yazılı belgelerin incelenmesinde kullanılan nitel bir yöntemdir. Bu belgeler basılı, elektronik olabilmektedir. Bu araştırmada doküman türlerinden bulunduğu ortama göre dokümanlardan yararlanılmıştır. Yani katılımcıların yazı çemberi tekniği basamaklarını dikkate alarak hazırladıkları etkinlik kâğıtları, doküman olarak ele alınmıştır. Balcı (2006) bu tür dokümanları birincil kaynaklar olarak nitelendirmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Sosyal ve diğer bilim dallarında çok kullanılan içerik analizinin amacı, konu hakkında akademik çalışmalara yol göstermek ve genel eğilimi belirlemektir (Ültay, Akyurt ve Ültay, 2021). İçerik analizi, metin içindeki betimlenen belirli karakterlerden sistematik ve objektif çıkarımlar yapmak için kullanılan bir araştırma tekniği olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple içerik analizi, problemin sistematik ve tarafsız bir şekilde aktarılmasını sağlamaktadır (Koçak ve Arun, 2013). Başka bir deyişle fark edilmeyen kavram ve temalar içerik analiziyle derinlemesine keşfedilmektedir. Bu incelemede bir takım adımlar ele alınmaktadır. Bunlardan ilki verilerin kodlanmasıdır. Veriler kodlanırken okunan her kavram ve sözcük belirli bölümlere ayrılmaktadır. Bu araştırmada da araştırmacılar ilk olarak görüşme yapılan formları 1'den 52'ye kadar sıralamıştır. Boş bırakılan ve doldurulmayan formlar elenmiştir. Formda yer alan her kavram için çeşitli kodlamalar yapılmıştır. Bu kodlar "kod listesine" aktarılmıştır. Araştırmacılar kod listesini oluşturduktan sonra başka bir uzmanın görüşüne başvurmuştur. Burada kodlama güvenilirliği hesaplanmıştır. Güvenirlik .96 olarak hesaplanmıştır. Bu da çalışmanın güvenilirliğinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Çünkü bu tür çalışmalarda güvenilirliğin %70 düzeyinde olması beklenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Kodlama işlemi yapılırken, Yıldırım ve Şimşek'in (2006) belirttiği üç aşamadan ikisi dikkate alınmıştır. Bunlardan biri kodların daha önce belirlenen kavramlara göre yapılması diğeri verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlamaların yapılmasıdır. Kodlama işlemi yapıldıktan sonra temaların bulunması aşamasına geçilmektedir. Kodlar araştırmacılar tarafından belirlendikten sonra benzer ve farklılıklarına göre belirli temalar altında toplanmıştır. Belirli kodlar ve temalar göre yapılan düzenleme sonrası veriler bulgular bölümüne aktarılmıştır. Veriler bulgularda basit istatistik (frekans ve yüzde) işlemlerle yorumlanmıştır.

Araştırmada katılımcı bilgileri gizli tutulmuş ve katılımcılara Ö1, Ö2....Ö52 kodları verilmiştir.

Araştırmanın Etik Kurul İzni

Araştırma kapsamında Siirt Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu'ndan (Karar Tarihi: 03.05.2023; Oturum sayısı:603) etik kurul onayı alınmıştır.

BULGULAR

Bu kısımda çalışmadan elde edilen verilerin sonuçları tablolar halinde verilmiş ve görüşmeden alıntılar yapılmıştır.

Katılımcıların Yazı Çemberi Tekniğinin Olumlu Yönüne İlişkin Görüşleri

Katılımcıların yazı çemberi tekniğinin olumlu yönüne ilişkin görüşleri Tablo 2' de yer almaktadır.

Tablo 2. Katılımcıların yazı çemberi tekniğinin olumlu yönüne ilişkin görüşlerin betimsel istatistik sonuçları

TEMA	Kod	f	%
Bilişsel Farkındalık	Yanlışları ve Eksiklikleri Fark Etme	20	20,41
	Yanlışlıkları ve Eksiklikleri Düzeltme	17	17,35
	Yeni Öğrenmeler Edinme	7	7,15
	Kalıcı Öğrenme	3	3,06
	Bilgileri Pekiştirme	2	2,04
	Bilgiden Emin Olma	1	1,02
	Başarıyı Arttırma	1	1,02
	Sonuca Varma	1	1,02
	Bilgiyi Yeniden Yapılandırma	1	1,02
	Bilgilendirici Olma	1	1,02
	Farkındalık Oluşturma	1	1,02
	Hazır Bulunuşluğu Yoklama	1	1,02
	Bilgileri Düzenleme	1	1,02
	Daha İyi Düşünmeyi Sağlama	1	1,02
	Bilgileri Hatırlama	1	1,02
İletişim	Bilgi Alışverişi	9	9,19
	Yardımlaşma	5	5,10
	Tartışma	4	4,08
	Birliktelik	4	4,08
	Saygı	2	2,04
	Hoşgörü	2	2,04
	Takım Çalışması	2	2,04
	Kaynaşma	1	1,02
Etkileşim	1	1,02	
Değerlendirme	Akran Değerlendirme	6	6,12
	Öz Değerlendirme	3	3,06
TOPLAM		98	100

Araştırmada katılımcılara yazı çemberi tekniğinin olumlu yönleri sorulmuştur. Yapılan analizde bilişsel farkındalık, iletişim ve değerlendirme olmak üzere üç tema oluşturulmuştur. Bilişsel farkındalık teması [yanlışları ve eksikleri fark etme (f=20), yanlışları ve eksikleri düzeltme (f=17), yeni öğrenmeler edinme (f=7), kalıcı öğrenme sağlama (f=3), bilgileri pekiştirme, (f=2), bilgiden emin olma (f=1), başarıyı arttırma (f=1), sonuca varma (f=1), bilgiyi yeniden yapılandırma (f=1), bilgilendirici olma (f=1), farkındalık oluşturma (f=1), hazırbulunuşluğuna yoklama (f=1), bilgileri

düzenleme (f=1), daha iyi düşünmeyi sağlama (f=1), bilgileri hatırlama (f=1)] şeklinde kodlardan oluşmaktadır. Buradan hareketle yazı çemberi tekniğinin katılımcıların öğretim ilke ve yöntemleri dersindeki kavramları ve konulardaki bilgileri bazı noktalarda yanlış kavradıkları ve bunu teknikle daha rahat ortaya koyduğu, düzeltmelerle yanlış öğrenmelerin önüne geçildiği şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların bu tema hakkındaki görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır.

[1] Doğru bildiğimiz yanlışlarımızı görebilmemizi sağladı. (Ö27)

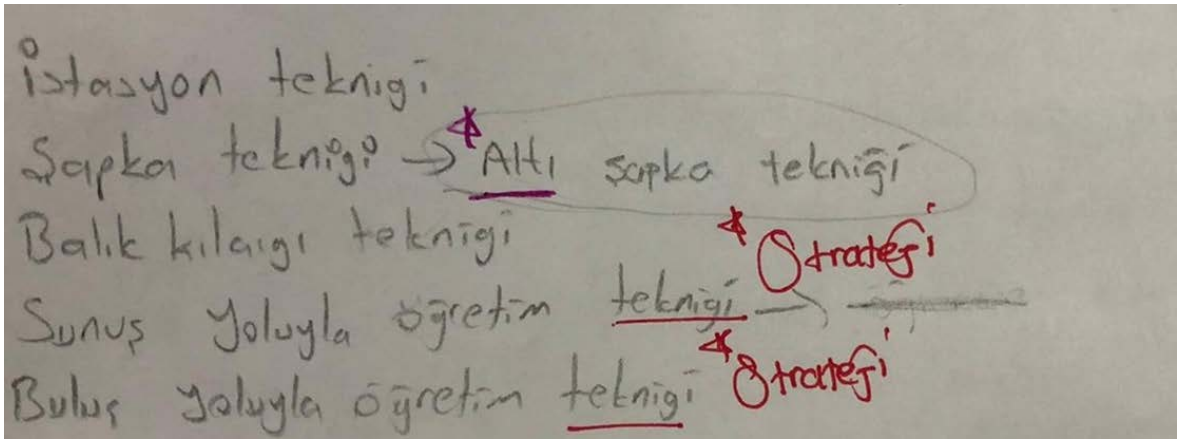
[2] Yanlışlarımızı görmüş olduk. (Ö50)

[3] Eksikliklerimi görmemi sağladı. (Ö47)

[4] Olumlu yönü kişi hatasını fark eder yanlış konusunda ikna olur ve bunu düzelterek farkındalığa sahip olur. (Ö8)

[5] Karşı tarafta eksik gördüğümüz şeyleri tamamlamak. (Ö15)

[6] Yanlışlarımı fark ettim. Yaptığım kavram yanlışlarımı arkadaşım ile birlikte tespit ettim ve kavram yanlışlarımı giderdim...(Ö22)



Resim 1. Ö22'ye ait ön yazma aşaması

[7] Yanlış bildiğimiz bilgilerin doğru olduğunu öğrenme olumlu taraftır diyebilirim. (Ö16)

[8] Arkadaşımın eksikliğini düzeltmek ve ona yardım etmek çok iyi bir duygu aynı zamanda arkadaşım sayesinde kendi eksiklerimi bulmuş oldum. (Ö40)

[9] Yanlış bildiklerimizi düzeltme fırsatı sunuyor. (Ö39)

[10] Olumlu yönü sınıfta uygulanması bu çember tekniği sayesinde çok şey öğrendim. (Ö38)

[11] Böylelikle daha kalıcı ve farklı şeyler öğrenilir...(Ö25)

[12] Doğru bildiğim bilgilerin aslında yanlış olduğunu öğrendim ve şemalarımın değişiklik yapıp sonradan öğrendiğim bilgileri zihnimde yapılandırdım. (Ö12)

Yapılan analizde iletişim teması [bilgi alışverişi (f=9), yardımlaşma (f=5), tartışma (f=4), birliktelik (f=4), saygı (f=2), hoşgörü (f=2), takım çalışması (f=2), kaynaşma (f=1), etkileşim (f=1)] şeklinde kodlardan oluşmaktadır. Bu kodlardan hareketle katılımcıların yazı çemberi tekniğiyle bilgi alışverişinde bulunduğu, bir birlerine kavramlar ve konular hakkında bilgiler sunduğu, yardımlaştığı ve takım ruhuyla hareket ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların bu tema hakkındaki görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır.

[13] *Bilinen bilgilerin yanlış olması durumunda bilgi alışverişi, bilgi tekrarı ve düzeltme olumlu yönüdür.* (Ö10)

[14] *...Fikir alışverişi olumlu etkiledi.* (Ö20)

[15] *... Arkadaşlarımla kaynaşmama sebep oldu. Bilgi alışverişi yaparak.* (Ö45)

[16] *Arkadaşlar arasında yardımlaşma gücünü hızlandırır. Birlikte bir şeyler yapmak güzel olur...*(Ö41)

[17] *Arkadaşımın eksikliğini düzeltme ve ona yardım etmek çok iyi bir duygu....*(Ö40)

[18] *Tartışarak daha iyi öğrenileceğini düşünüyorum sonuca olarak akıl akıldan üstündür.* (Ö43)

[19] *Öğrenmede tartışarak öğrenme etkili bir yöntemdir.* (Ö35)

[20] *.... Saygı ve hoşgörü çerçevesinde bilgilerin tartışılıp sonuca varılmasında etkili oldu.* (Ö32)

[21] *.... Birbirlerine yardımcı olurlar. Birbirlerini desteklerler....*(Ö29)

[22] *...iletişim becerilerim gelişti.* (Ö22)

[23] *... arkadaşım ile etkileşimli bir şekilde doğru ve yanlışlarımızı tartışma fırsatı bulduk* (Ö27)

Yapılan analizde değerlendirme teması [akran değerlendirme (f=6), öz değerlendirme (f=3)] şeklinde kodlardan oluşmaktadır. Elde edilen sonuca göre yazı çemberi tekniğinin akran değerlendirme ve öz değerlendirme süreçlerine yer vermesi katılımcılar tarafından olumlu bulunduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Katılımcılar yazı çemberi tekniğiyle hem kendilerini hem de akranlarını değerlendirmektedir.

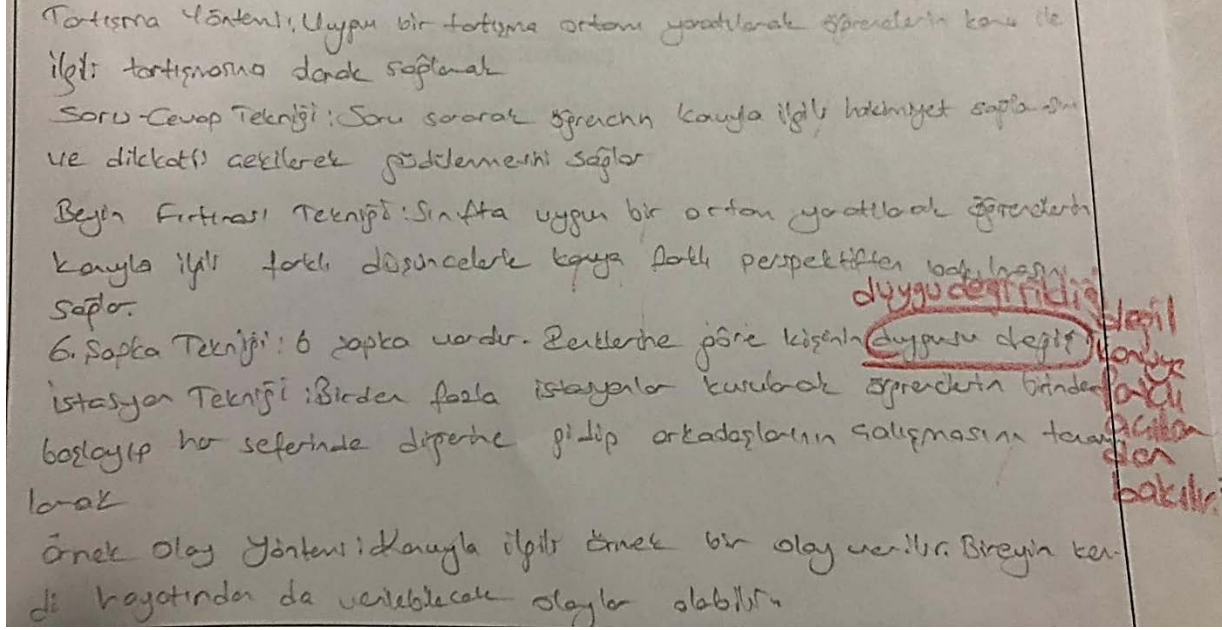
Katılımcıların bu tema hakkındaki görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır.

[24] *Akran değerlendirmeyi sağladı.* (Ö37)

[25] *Öğrenciler birbirlerini değerlendirirler yani akran değerlendirmesi vardır. Aynı zamanda kişi öz değerlendirmesini yapar. Birey yanlış bildiklerinin farkına varır.* (Ö15)

[26] *Öz değerlendirme ve akran değerlendirmeyi ihtiva etmesi gayet güzel.* (Ö18)

[27] *Akran ve öz değerlendirme olduğundan kişinin hatalarını fark etmesi ve bundan ders çıkarması söz konusudur.* (Ö17)



Resim 2. Ö17' ye ait karalama aşaması

Görüldüğü gibi katılımcılara sorulan “ sizce yazı çemberi tekniğinin olumlu yönü nedir?” sorusu ile ilgili görüşlerden %60.21'i bilişsel farkındalık temasının içinde %30.61'i iletişim teması içerisinde %9.18 ise değerlendirme teması içerisinde yer almaktadır. Katılımcıların yazı çemberinin tekniğinin olumlu yönüne ilişkin görüşlerinden en yüksek yüzde sahip olan görüşler %20.41 ve %17.35 ile yanlış ve eksikleri fark etme ve düzeltmeyi sağlama ile ilgilidir.

Katılımcıların Yazı Çemberi Tekniğinin Sınırlılığına İlişkin Görüşleri

Katılımcıların yazı çemberi tekniğinin sınırlılığına ilişkin görüşleri Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3. Katılımcıların yazı çemberi tekniğinin sınırlılığına ilişkin görüşlerin betimsel istatistik sonuçları

TEMA	Kod	f	%
Biçimsel Sorunlar	Zaman Alması	11	24,45
	Yazı Yazmak	6	13,33
	Okuma Yapmak	1	2,22
	Bir Konu Üzerinde Fazla Durmak	1	2,22
Bilginin Yapılandırılması İle İlgili Sorunlar	Bilgilerin Hatırlanmaması	4	8,90
	Hazırbulunuşluk Gerektirmesi	1	2,22
	Bilgi Eksikliği	1	2,22
	Cevapların Net Olmaması	1	2,22
Dönütsel Sorunlar	Çatışma Yaşama	4	8,90
	Yanlışların Fark edilmemesi	2	4,44
	Yanlış Düzeltme Yapılması	2	4,44
	Yanlış Bilginin Doğru Sanılması	1	2,22
	Dönüt Veren Kişinin Eklememe Yapmaması	1	2,22
Kişisel Kaygılar	Arkadaşla Paylaşma	7	15,56
	Kendini Bilgisiz Hissetme	2	4,44
TOPLAM		45	100

Araştırmada katılımcılara yazı çemberi tekniğinin sınırlılığı sorulmuştur. Yapılan analizde, biçimsel sorunlar, bilginin yapılandırılması ile ilgili sorunlar, dönütsel sorunları ve kişisel kaygılar olmak üzere dört tema oluşturulmuştur. Biçimsel sorunlar teması [zaman alması (f=11), yazı yazmak (f=6), okuma yapmak (f=1), bir konu üzerinde fazla durmak (f=1)] şeklinde kodlardan oluşmaktadır. Bu bulgudan yola çıkarak yazı çemberi tekniğinin zaman alması, teknikte yazı yazılıyor olması, okuma yapılıyor olması ve bir konu üzerinde fazla durulması katılımcılar tarafından olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Biçimsel sorunlar alt temasında olumsuz yön ile ilgili en çok belirtilen görüş zaman almasıdır.

Katılımcıların bu tema hakkındaki görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır.

[28] Zaman alan bir uygulamadır. (Ö8)

[29]...Çok zaman alıcı. (Ö9)

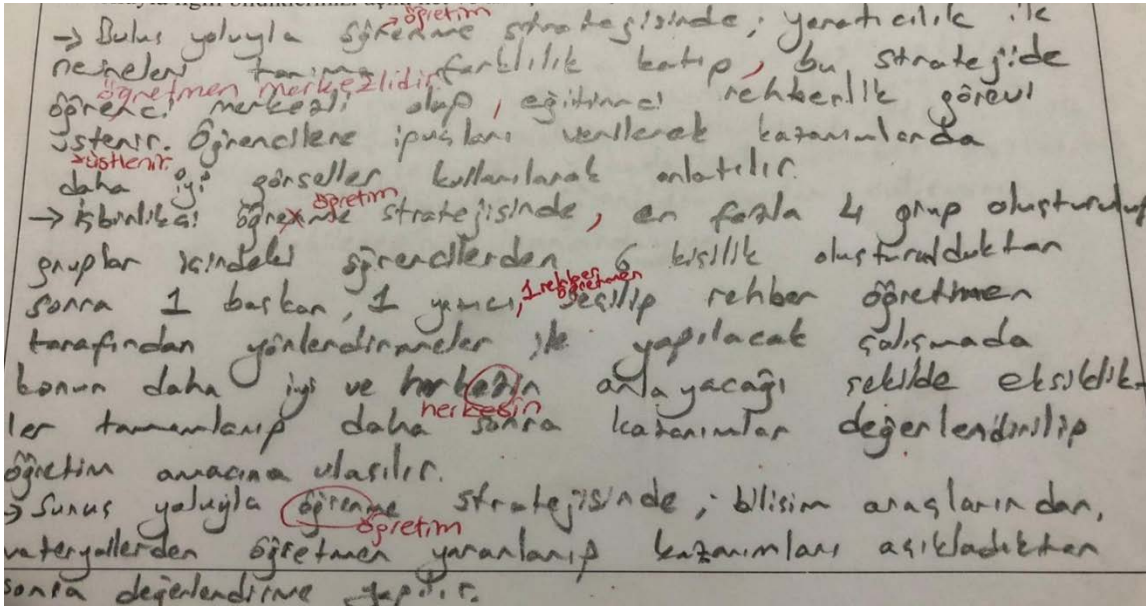
[30] Yazı çemberinin olumsuz yönü ise zaman alıcı olması... (Ö5)

[31] Bence zaman aldığı için olumsuz olabilir onun dışında yoktur. (Ö24)

[32] Yazı yazmak ve eski bilgileri hatırlamak sıkıntılı. (Ö44)

[33] Tekrar yazma aşaması meşakkatli. Baştan yazmak yerine başka bir şey yapılabilir. (Ö18)

[34] Yapılan çalışmanın sağlıklı bir süreç izlemesinin fazla zaman aldığını gördük. (Ö42)



Resim 3. Ö42'ye ait karalama aşaması

Yapılan analizde bilginin yapılandırılması ile ilgili sorunlar teması [bilgilerin hatırlanmaması (f=4), hazırbulunuşluk gerektirmesi (f=1), bilgi eksikliği (f=1), cevapların net olmaması (f=1)] şeklinde kodlardan oluşmaktadır. Bu bulgudan yola çıkarak yazı çemberi tekniğinde bilgilerin hatırlanmaması, bilgi eksikliği gibi durumların yaşanması katılımcılar tarafından olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Bilgi ile ilgili sorunlar temasında olumsuz yön ile ilgili en çok belirtilen bilgilerin hatırlanmamasıdır.

Katılımcıların bu tema hakkındaki görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır.

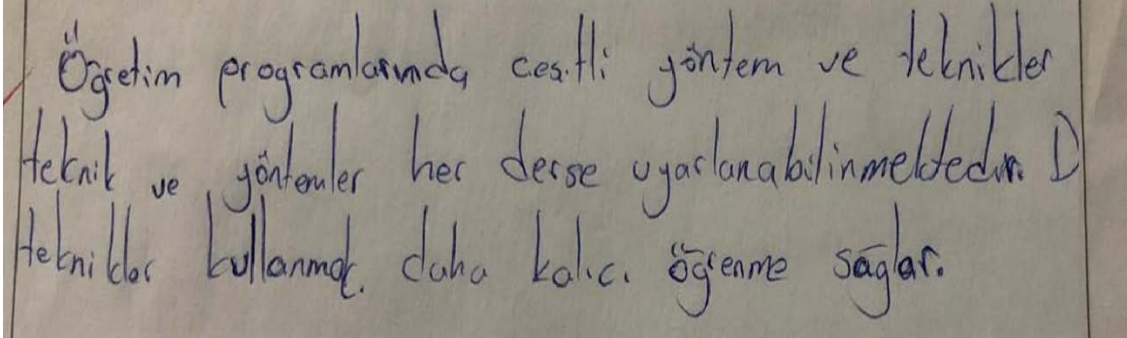
[35]...*eski bilgileri hatırlamak sıkıntılı.* (Ö44)

[36] *Bildiğimiz bilgiler aklımıza ilk olarak gelmedi. İpucu olmadığı için yazmakta zorlandım.* (Ö40)

[37] *Bilgileri hatırlamak zor geldi.* (Ö48)

[38] *Net doğru cevabı olmamak.* (Ö14)

[39] *Hazırlıksız bir şekilde yakalandığımız için önbilgilerimiz aklımıza gelmedi.* (Ö26)



Resim 4.Ö26'ya ait karalama aşaması

Yapılan analizde dönütsel sorunlar teması [çatışma yaşama (f=4), yanlışların fark edilmemesi (f=2), yanlış düzeltme yapılması (f=2), yanlış bilginin doğru sanılması (f=1), dönüt veren kişinin ekleme yapmaması (f=1)] şeklinde kodlardan oluşmaktadır. Bu bulgudan yola çıkarak yazı çemberi tekniğinde çatışma yaşama, yanlışların fark edilmemesi, yanlış düzeltme yapılması, yanlış bilginin doğru sanılması, dönüt veren kişinin ekleme yapmaması katılımcılar tarafından olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Dönüt sorunları alt temasında sınırlılığı ile ilgili en çok belirtilen görüş *bilgilerin doğruluğu ile ilgili çatışma yaşamaktır.*

Katılımcıların bu tema hakkındaki görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır.

[40] *Arkadaşım ile çatışma yaşadım kavram yanlışlığına sahip olan arkadaşımı ikna etmekte zorlandım....*(Ö4)

[41] *Bazı konularda arkadaşlarla çatıştık.* (Ö49)

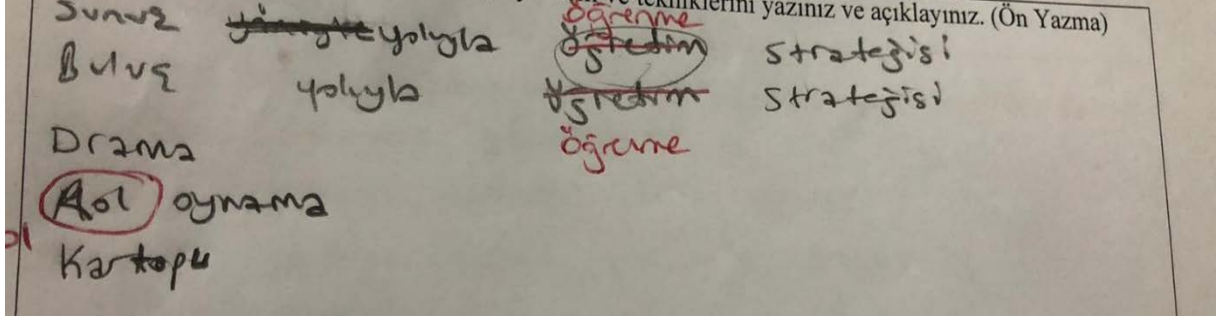
[42] *Arkadaşta o eksiği göremiyor ise yanlış düzeltilmeden kalacaktı.* (Ö34)

[43] *Kendimizin doğru bildiğini kontrol eden arkadaş yanlış bilebilir.* (Ö20)

[44] *Bence olumsuz yönü benim yaptığıma yanlış dediği noktada bundan emin olamamam oldu. Belki de arkadaşımın düzeltmesi yanlıştı.* (Ö30)

[45] *Eklemeler yapmaması bilgime katkı sağlamadı.* (Ö6)

[46] *Yazı çemberi tekniğinde yanlış bilgi doğru sanılabilir.*(Ö16)



Resim 5. Ö16'ya ait ön yazma aşaması

Yapılan analizde kişisel kaygılar teması [arkadaşla paylaşma (f=7), kendini bilgisiz hissetme (f=2)] şeklinde kodlardan oluşmaktadır. Bu bulgudan yola çıkarak yazı çemberi tekniğinde arkadaşla paylaşma ve kendini bilgisiz hissetme gibi durumlar katılımcılar tarafından olumsuz olarak değerlendirilmiştir.

Katılımcıların bu tema hakkındaki görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır.

[47] Arkadaşım ile paylaşmam. (Ö38)

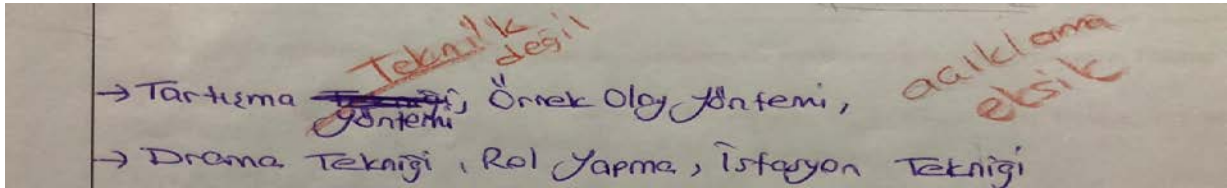
[48] Öğrenciler bilgi yeterliliklerini arkadaşları ile paylaşmak istemeyebilir. (Ö15)

[49] Utangaç insan olduğu için katılım sağlamaz. (Ö51)

[50] Öğrenci pasif kalırsa kendimi bilgisiz hissedebilir. (Ö36)

[51] Tanımadığı biri karşısında bilmediği bir konu hakkında tartışırken kişi kendini bilgisiz bir gibi görebilir. (Ö32)

[52] Öğrenciler bilgi yeterliliklerini arkadaşları ile paylaşmak istemeyebilir. (Ö15)



Resim 6. Ö15'e ait ön yazma aşaması

Görüldüğü gibi katılımcılara sorulan " Sizce yazı çemberi tekniğinin olumsuz yönü nedir?" sorusu ile ilgili görüşlerden %42,22'si biçimsel sorunlar, %15,56'sı bilginin yapılandırılması ile ilgili sorunlar, %22,22'si dönütsel sorunlar ve %20'si kişisel kaygılar temasında yer almaktadır.

Öğretmen Adaylarının Yazı Çemberi Tekniği Aşamalarına İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarının yazı çemberi tekniği aşamalarına ilişkin görüşleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Katılımcıların yazı çemberi tekniği aşamalarına ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik sonuçları

TEMA	Kod	f	%	
Ön Yazma	Katkı Sağlaması	3	6,13	
	Eğlenceli Olması	1	2,05	
	Bilgileri Hatırlatmayı Sağlaması	1	2,05	
	Detaylıca Düşünmeyi Sağlaması	1	2,05	
	Herkesin Katılması	1	2,05	
	Karalama	Ön Bilgilerin Bilinmesi	1	2,05
		Eğlenceli Olması	1	2,05
Paylaşama	İletişim	4	8,17	
	Fikir Alışverişi	3	6,13	
	Kaynaşma	2	4,10	
	Kolay Öğrenme	2	4,10	
	Tartışma	2	4,10	
	Yeni Fikirler Edinme	2	4,10	
	Analize Benzerliği	2	2,05	
	Yanlışları Düzeltme	1	2,05	
	Yanlışları Fark Etme	1	2,05	
	Gözden Geçirme	Yanlışların Düzeltilmesi	1	2,05
Yanlışların Fark edilmesi		1	2,05	
Doğruları Görme		1	2,05	
Değerlendirme		1	2,05	
Düzeltilme	Yanlışları Görme	4	8,17	
	Yardımlaşma	2	4,10	
	Kolay Olması	1	2,05	
Tekrar Yazma	Eksikleri Giderme	2	4,10	
	Yanlışları Düzeltme	2	4,10	
	Doğrusunu Öğrenme	1	2,05	
	Kalıcı Öğrenme	1	2,05	
	Hataları Gözden Geçirme	1	2,05	
Değerlendirme	Yanlışları Görme	2	4,10	
	Özeleştirme	1	2,05	
TOPLAM		49	100	

Araştırmada katılımcılara yazı çemberi tekniğinin aşamalarına ilişkin görüşler sorulmuştur. Yapılan analizde yazı çemberinin yedi aşaması tema olarak belirlenmiştir. Ön yazma teması [katkı sağlaması (f=3), eğlenceli olması (f=1) bilgileri hatırlamayı sağlaması (f=1), detaylıca düşünmeyi sağlaması (f=1), herkesin katılması (f=1)] şeklinde kodlardan oluşmaktadır. Bu bulgudan yola çıkarak yazı çemberi tekniğinde ön yazma temasında en çok yer verilen görüş *faydalı olmasıdır*. Ön yazma aşamasının öğretmen adayları bu aşamanın kendilerine katkı sağladığını belirtmektedirler.

Katılımcıların bu tema hakkındaki görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır.

[53] (Ön yazma) *İlk aşamayı başta sevmeydim ama sonradan tekrar düşününce yanlışlarımla yüzleştim ve bana katkıları olduğunu düşündüğüm için ilk aşamayı sevdim.* (Ö12)

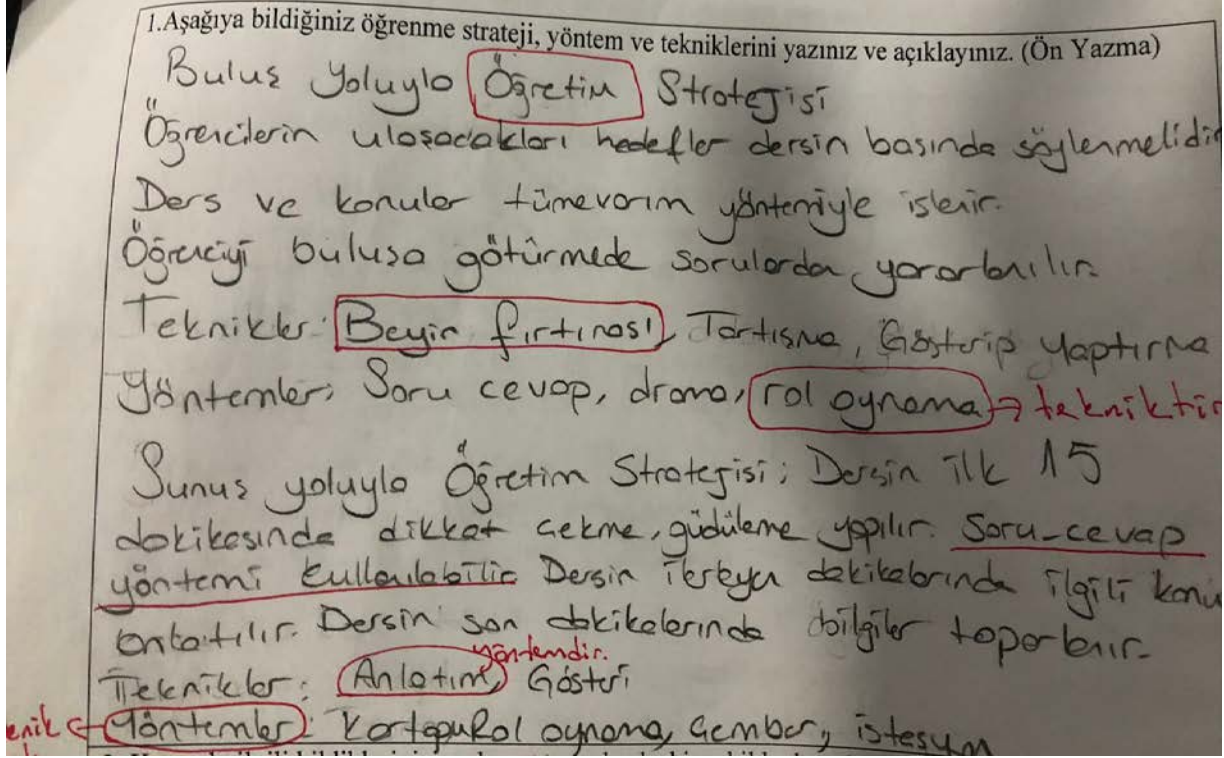
[54] *Ön yazma aşaması çünkü baştan bir bilgilendirme faydalı olacaktır.* (Ö36)

[55] *İlk aşaması daha eğlenceliydi.* (Ö3)

[56] İlk aşamasını ön yazma kısmı çünkü bütün herkes katılım sağlayan...(Ö51)

[57] Bilgileri tazelediğim için 1. Aşamayı hoşuma gitti. Eski bilgileri hatırlamaya çalışarak beyni çok yönlü çalıştırdım. (Ö41)

[58] Ön yazma aşamasını sevdim. Çünkü ilgili konu hakkında detaylıca düşünmek bireye katkı sağlayacaktır. (Ö28)



Resim 7. Ö28'e ait ön yazma aşaması

Yapılan analizde karalama teması [ön bilgilerin bilinmesi (f=1), eğlenceli olması (f=1)] şeklinde kodlardan oluşmaktadır. Bu bulgudan yola çıkarak yazı çemberi tekniğinde karalama temasında en çok yer verilen görülen *eğlenceli olması ve ön bilgilerin bilinmesi* olmuştur.

Katılımcıların bu tema hakkındaki görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır.

[59] Karalama aşaması çünkü önbilgilerin bilinmesini sağlıyor. (Ö37)

[60] Karalama aşaması çünkü daha eğlenceli. (Ö50)

Yapılan analizde paylaşma teması [iletişim (f=4), fikir alışverişi (f=3), kaynaşma (f=2), kolay öğrenme(f=2), tartışma(f=2), analize benzerliği(f=2) yeni fikirler edinme (f=2), yanlışları fark etme (f=1), yanlışları düzeltme (f=1)] şeklinde kodlardan oluşmaktadır. Bu bulgudan yola çıkarak yazı çemberi tekniğinde paylaşma temasında en çok yer verilen görüş *iletişimdir*. Paylaşma aşamasının Katılımcılar tarafından iletişimi sağlaması açısından faydalı bulunduğu söylenebilir.

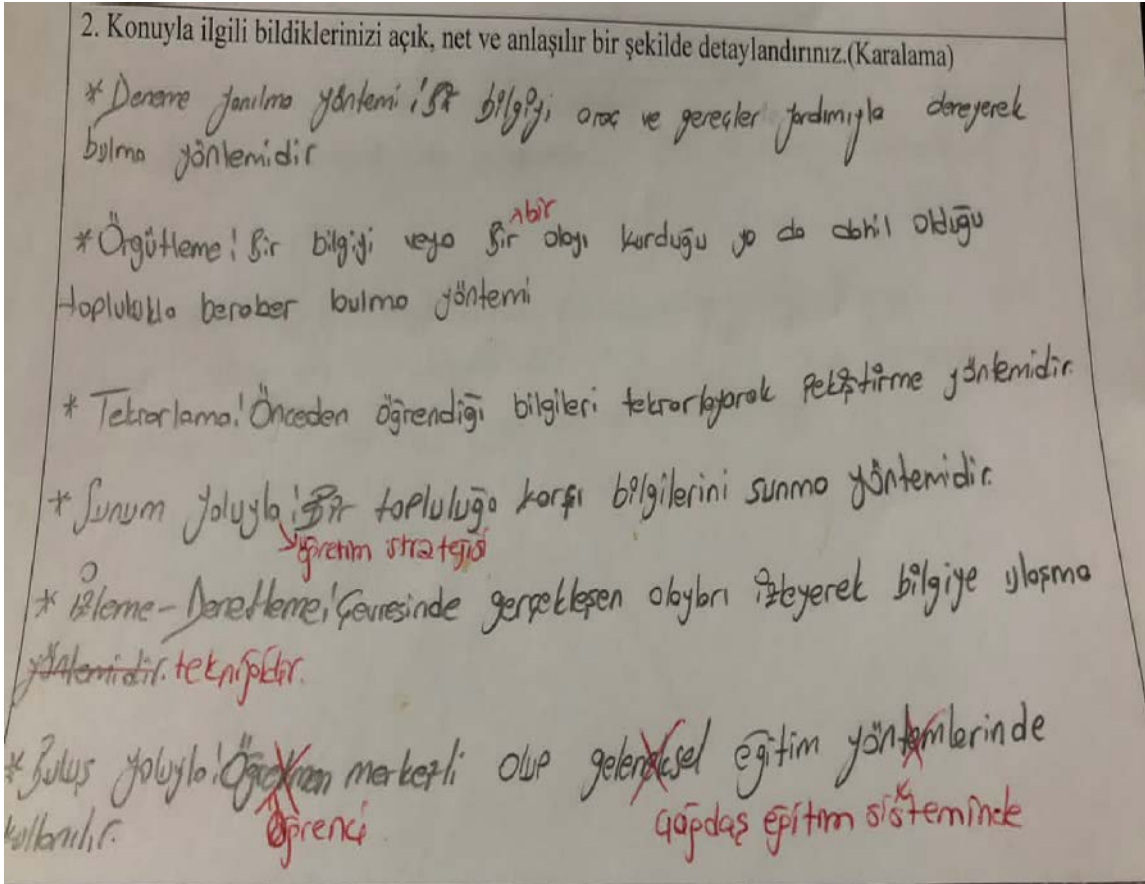
Katılımcıların bu tema hakkındaki görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır.

[61] Paylaşma aşamasını sevdim arkadaşlarla kurulan iletişim-etkileşim keyifli. (Ö18)

[62] Paylaşma aşamasını sevdim iletişim kurup bilgi paylaşımında bulunduğum için. (Ö34)

[63] Öğrenciler birbirleriyle kaynaştığından bu tekniği beğendim(paylaşma) (Ö16)

- [64] Paylaşma aşamasını sevdim. Çünkü daha pratik bir şekilde öğrenme ve fikir alış-verişi gerçekleşti. (Ö43)
- [65] Sevdim. Paylaşma aşamasını çok sevdim. Analiz yapma gibi bir etkinlik olduğu için bu aşamayı sevdim. (Ö15)
- [66] Paylaşma kısmında arkadaşlarım ile birlikte yanlış bildiğimiz şeyleri birlikte fark etme fırsatı bulduk. (Ö8)
- [67] Hiç tanımadığımız kişilerle bir konu hakkında birbirimizi kırmadan tartışmak. Paylaşma. (Ö32)



Resim 8. Ö32'ye ait karalama aşaması

Yapılan analizde gözden geçirme teması [yanlışların düzeltilmesi (f=1), yanlışların fark edilmesi (f=1), doğruları görme (f=1), değerlendirme (f=1)] şeklinde kodlardan oluşmaktadır. Bu bulgudan yola çıkarak gözden geçirme aşamasının katılımcılar tarafından farkındalığı sağlaması açısından faydalı bulunduğu söylenebilir.

Katılımcıların bu tema hakkındaki görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır.

- [68] Gözden Geçirme. Çünkü ortak hataları ve doğruları görmeye çalışmak eğlenceli. (Ö14)
- [69] Düzeltmeler yapıldı yanlışlar doğruya çevrildi. (Ö44)
- [70] Arkadaşımın yazdığı bilgileri değerlendirmek. gözden geçirmek aşamasını sevdim. (Ö4)

Yapılan analizde düzeltme teması [yanlışları görme (f=4), yardımlaşma (f=2), kolay olması (f=1)] şeklinde kodlardan oluşmaktadır. Bu bulgudan yola çıkarak yazı çemberi tekniğinde düzeltme

temasında en çok yer verilen görüş *yanlışları görmedir*. Düzeltme aşamasının katılımcılar tarafından yanlışları fark etmeyi sağlaması açısından faydalı bulunduğu söylenebilir.

Katılımcıların bu tema hakkındaki görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır.

[71] *arkadaşımın düzelttiği kısımlar. Çünkü yanlışlarımı gördüm. (Ö47)*

[72] *Bu tekniğin en çok düzeltme aşamasını sevdim. ,burada eksikimizi yaptığımız hataları görürüz onları düzeltiriz. (Ö29)*

[73] *Düzeltilmeyi çünkü hatalarımı gördüm. (Ö38)*

Yapılan analizde tekrar yazma teması [eksikleri giderme (f=2), yanlışları düzeltme (f=2), doğrusunu öğrenme (f=1), kalıcı öğrenme (f=1), hataları gözden geçirme (f=1)] şeklinde kodlardan oluşmaktadır. Bu bulgudan yola çıkarak yazı çemberi tekniğinde tekrar yazma temasında en çok yer verilen görüş *eksikleri giderme ve yanlışları düzeltmedir*. Tekrar yazma aşamasının katılımcılar tarafından bilgi farkındalığı sağlaması açısından faydalı bulunduğu söylenebilir.

Katılımcıların bu tema hakkındaki görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır.

[74] *Tekrar yazma, eksikliğimizi tamamlamış olduk. (Ö7)*

[70] *Tekrar yazma aşaması. Çünkü yanlış öğrenilmiş veya eksik bilgilerin düzeltilmesi kişi için faydalıdır. (Ö11)*

[75] *arkadaşımız bizim yanlışlarımızı bulduktan sonra doğru bilgileri tekrar yazdığımız kısmı sevdim. çünkü yanlışlarım düzeldi. Bilmediğim bilginin doğrusunu öğrendim(Ö19)*

[76] *Tekrar yazma hem hatalarımızı gözden geçirdik hem de tekrar yazarak kalıcı öğrenmeyi sağladı. (Ö24)*

Yapılan analizde değerlendirme teması [yanlışları görme (f=2), öz eleştiri (f=1)] şeklinde kodlardan oluşmaktadır. Bu bulgudan yola çıkarak yazı çemberi tekniğinde paylaşma temasında en çok yer verilen görüş *yanlışları görmedir*. Değerlendirme aşamasının katılımcılar tarafından yanlışları görmeyi sağlaması açısından faydalı bulunduğu söylenebilir.

Katılımcıların bu tema hakkındaki görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır.

[77] *En çok değerlendirme aşamasını sevdim çünkü yaptığım hataları birebir görme imkanım oldu. (Ö22)*

[78] *Değerlendirme kısmını, çünkü hatamı fark ettim. (Ö17)*

[79] *Değerlendirme bölümünü çok sevdim. Çünkü bir özeleştiri yapıyoruz. (Ö13)*

Görüldüğü gibi katılımcılara sorulan “Yazı çemberi tekniğinin aşamalarına ilişkin görüşleriniz nedir?” sorusu ile ilgili görüşlerden %36,85’i paylaşma temasının içerisinde, %14,35’ i ön yazma teması içerisinde, %14,32’si düzeltme teması içerisinde, %14,35’i tekrar yazma teması içerisinde, %8,2’si gözden geçirme teması içerisinde, %6,15’i değerlendirme teması içerisinde, %4,10’u karalama teması içerisinde yer almaktadır.

Katılımcıların Yazı Çemberi Tekniğinde Problem Yaşadıkları Aşamaya İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarının yazı çemberi tekniğinde problem yaşadıkları aşamaya ilişkin elde edilen sonuçlar Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Katılımcıların yazı çemberi tekniğinde problem yaşadıkları aşamaya ilişkin görüşlerin betimsel istatistik sonuçları

TEMA	Kod	f	%	
Ön Yazma	Hatırlama Zorluğu	10	20,40	
	Yazma	2	4,10	
Karalama	Bilgi Eksikliği	2	4,10	
	En Doğru Yöntemi Seçme Zorluğu	1	2,05	
	Ayrıntılı Bilgi İstemesi	1	2,05	
	İsteneni Ortaya Koyamama	1	2,05	
	Kendini Bilgisiz Hissetme	1	2,05	
	Bilgileri Açıklayamama	1	2,05	
	Bilgileri Yapılandırma	1	2,05	
	Tekrara Girmesi	1	2,05	
	Paylaşma	Farklı Düşüncelerin Olması	1	2,05
		Tedirginlik	1	2,05
Paylaşmada Zorluk Yaşama		1	2,05	
Gözden Geçirme	Bilgi Eksikliği	2	4,10	
	Eksiğini Fark etme	4	8,17	
Düzeltilme	Bilgi Eksikliği	3	6,13	
	Hatırlamamak	2	4,10	
	Düzeltilen Bilginin Doğruluğundan Emin Olmama	1	2,05	
	Karşı Tarafın Açıklayıcı Olmaması	1	2,05	
	Zorlayıcı	1	2,05	
	Yanlışları Bulmak	1	2,05	
	Tekrar Yazma	Düzelterek Yazma	3	6,13
		Yorucu Olması	2	4,10
Bilgilerin Doğruluğu ile İlgili Şüphe		1	2,05	
Bilgileri Harmanlamak		1	2,05	
Yanlışları Tekrarlama		1	2,05	
Bıkkınlık		1	2,05	
Yorucu Olması		1	2,05	
TOPLAM		49	100	

Araştırmada, yazı çemberi tekniğinde problem yaşadıkları aşamaya ilişkin katılımcı görüşlerinde altı temaya ulaşılmıştır. Bunlardan ön yazma teması [hatırlama zorluğu (f=10)] şeklinde alt kodlardan oluşmaktadır. Ön yazma aşamasında katılımcıların problem yaşamasının nedeninin bilgileri hatırlamakta zorluk yaşamaları olduğu söylenebilir.

Katılımcıların bu tema hakkındaki görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır.

[80] *Ön yazma aşamasında zorluk yaşadım. Çünkü bildiklerimi hatırlamak ve toparlamak zaman aldı. (Ö48)*

[81] *Ön yazma aşamasında çünkü bazı şeyler aklıma gelmedi. (Ö50)*

[82] *Ön yazma – ön bilgilerimi hatırlamak zor oldu. (Ö15)*

[83] *Ön yazma çünkü bilgiler aklıma gelmedi. (Ö14)*

[84] *1.aşama ön bilgileri hatırlama konusunda. Eski bilgileri yanlış ya da eksik hatırladım. (Ö44)*

Yapılan analizde karalama teması [yazma (f=2), bilgi eksikliği (f=2), en doğru yöntemi seçme (f=1), ayrıntılı bilgi isteme (f=1), isteneni ortaya koyamama (f=1), kendini bilgisiz hissetme (f=1), bilgileri açıklayamama (f=1), bilgileri yapılandırma (f=1), tekrara girmesi (f=1)] şeklinde kodlardan oluşmaktadır. Bu bulgudan yola çıkarak sorulan soruya ilişkin karalama temasında en çok yer verilen görüş yazma ve bilgi eksikliğidir. Karalama aşamasında katılımcıların problem yaşamasının nedeninin bilgileri yazmada zorlandıklarında ve bilgi eksikliğinden olduğu söylenebilir.

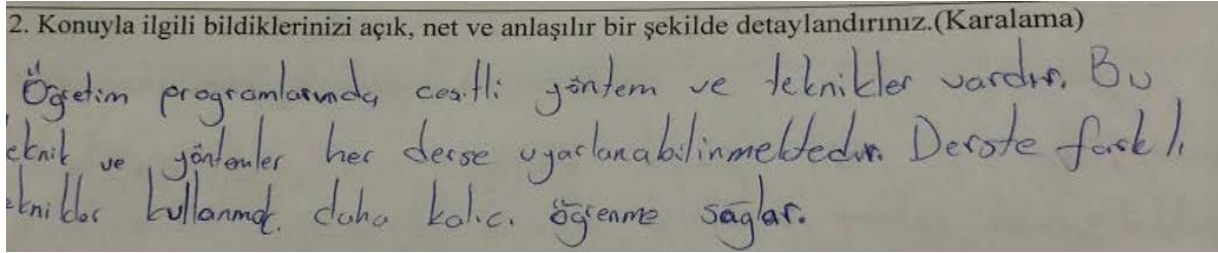
Katılımcıların bu tema hakkındaki görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır.

[85] *Karalama, detaylı yazmak yordu.* (Ö7)

[86] *Karalama, konuların tamamına hakim olamama ve net bir şekilde açıklayamama.* (Ö9)

[87] *Bu tekniğin 2. aşaması olan karalama aşamasında zorlandım. Yeni öğrendiğim bilgileri yapılandırmakta zorlandım.* (Ö4)

[88] *2. aşamasında problem yaşadım. Çünkü strateji, yöntem ve teknikleri ismen bildiğim halde açıklamada zorlandım.* (Ö26)



2. Konuyla ilgili bildiklerinizi açık, net ve anlaşılır bir şekilde detaylandırınız. (Karalama)
Öğretim programlarında çeşitli yöntem ve teknikler vardır. Bu teknik ve yöntemler her derse uygulanabilmelidir. Derste farklı teknikler kullanmak daha kalıcı öğrenme sağlar.

Resim 9. Ö26'ya ait karalama aşaması

Yapılan analizde paylaşma teması [farklı düşüncelerin olması (f=1), tedirginlik(f=1), paylaşmada zorluk yaşama(f=1)] kodlardan oluşmaktadır. Bu bulgudan yola çıkarak sorulan soruya ilişkin paylaşma temasında farklı düşüncelerin olması, paylaşmada zorluk yaşamaları ve tedirginlik hissetmeleri paylaşma aşamasında katılımcıların problem yaşamasının nedenleri olduğu söylenebilir.

Katılımcıların bu tema hakkındaki görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır.

[89] *Paylaşma aşamasında çünkü öğrenciler paylaşım yaparken zorlanabiliyor.* (Ö36)

[90] *Karşı tarafın paylaşım aşamasında tedirginlik yarattı çünkü.* (Ö6)

Yapılan analizde gözden geçirme teması [bilgi eksikliği (f=2)] ve düzeltme teması [eksikliğini fark etme (f=4), bilgi eksikliği (f=3), hatırlamak (f=2), düzeltilen bilginin doğruluğundan emin olmama (f=1), karşı tarafın açıklayıcı olamaması (f=1), zorlayıcı (f=1), yanlışları bulma (f=1)] şeklinde kodlardan oluşmaktadır. Bu bulgulardan yola çıkarak sorulan soruya ilişkin gözden geçirme temasında en çok yer verilen görüş bilgi eksikliğidir. Gözden geçirme aşamasında katılımcıların problem yaşamasının nedeninin bilgilerinin yetersizliği olduğu, düzeltme temasında en çok yer verilen görüş eksiklikleri görme olduğu söylenebilir.

Katılımcıların bu tema hakkındaki görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır.

[91] Gözden geçirme çünkü arkadaşımızın yanlışlarını tam anlamıyla bilemediğimiz için bu aşamayı gerçekleştiremedik. (Ö37)

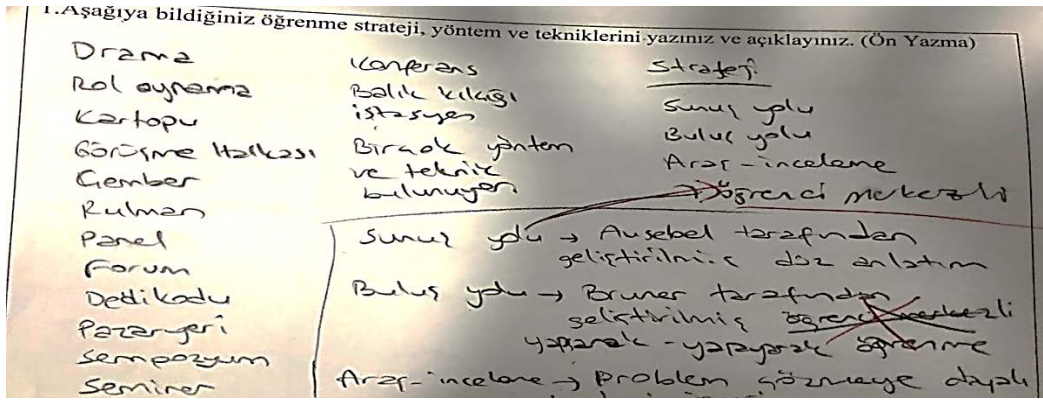
[92] Yanlışları düzeltince çünkü çok eksikim olduğunu gördüm. (Ö45)

[93] Diğer arkadaşlarımdan düşüncelerini okurken bazılarının yeterince açık ve net azamadığını fark ettim ve bu da anlamam konusunda sıkıntılar yarattı.ve çok eksiklerim olduğunu gördüm. (Ö25)

[94] Hatırlayamadığımız kısımlar olduğu için düzeltilmeyen kısımlar vardır. (Ö31)

[95] Karşıdaki kişinin yanlış yaptığı değerlendirilmedi konuyla ilgili fikrimin olmaması. (Ö33)

[96]Düzeltilme aşamasında problem yaşadım çünkü arkadaşımın düzeltmek isteği yazılarımdan doğru olduğundan emindim. (Ö27)



Resim 10. Ö27'ye ait ön yazma aşaması

Yapılan analizde tekrar yazma teması [düzelterek yazma (f=3), yorucu olması (f=2) hatırlamamak(f=1), bilgilerin doğruluyla ilgili şüphe (f=1), bilgileri harmanlamak (f=1), yanlışları tekrarlama (f=1), bıkkınlık (f=1) ve yorucu olması (f=1)] şeklinde kodlardan oluşmaktadır. Bu bulgudan yola çıkarak sorulan soruya ilişkin tekrar yazma temasında en çok yer verilen görüş yazma bilgilerin düzeltilere yazılmasıdır. Tekrar yazma aşamasında katılımcıların problem yaşamasının nedeninin bilgileri tekrar yazarken zorlanmaları olduğu söylenebilir.

Katılımcıların bu tema hakkındaki görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır.

[97] Düzeltilmiş halini yazmakta zorlandım. Çünkü daha önce de bahsettiğim gibi düzeltme yapan arkadaşımın doğru mu yanlış mı yaptığına dair şüphelerim oldu. (Ö30)

[98] Tekrar yazma aşamasında sorun yaşadım çünkü gereksiz geldi bana. (Ö21)

[99] En çok tekrar yazma aşamasında zorlandım. Öğrendiğim bilgileri ve bildiklerimi harmanlamak biraz zorladı. Bildiğim şeyleri tekrar yazma yordu. (Ö29)

[100] Tekrar yazmada kendi yanlışlarımızı düzelterek yazmak. Yordu. (Ö20)

Görüldüğü gibi katılımcılara sorulan " Yazı çemberi tekniğinin en çok hangi aşamasında problem yaşadınız. Neden?" sorusu ile ilgili görüşlerden %26.60'ı düzeltme temasının içerisinde, %22.55'i karalama temasının içerisinde, %20,48'i tekrar yazma teması içerisinde, %20,40' ı ön yazma teması içerisinde, %6.15' si paylaşma teması içerisinde, %4.10'u gözden geçirme teması içerisinde yer almaktadır.

Öğretmen Adaylarının Yazı Çemberi Tekniğindeki Problemlerin Çözümüne İlişkin Görüşleri

Katılımcıların yazı çemberi tekniğinde yaşadıkları problemlere getirdikleri çözümlere ilişkin görüşlerinden elde edilen sonuçlar Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Katılımcıların yazı çemberi tekniğinde yaşadıkları problemlere getirdikleri çözümlere ilişkin görüşlerin betimsel istatistik sonuçları

TEMA	Kod	f	%
İşbirliği	Yardımlaşma	11	20
	Bilgi Paylaşımı	10	18,18
	Tartışma	8	14,55
	Karşılaştırma	3	5,45
Bireysel Çözüm	Araştırma	6	10,90
	Düşünme	5	9,09
	Hatırlama	3	5,45
	Gözden Geçirme	2	3,64
	Değerlendirme	1	1,82
	Tekrar Yazma	1	1,82
	Motivasyon	1	1,82
	Kendine Zaman Verme	1	1,82
	Stres Yönetimi	1	1,82
	Tekrar Etme	1	1,82
	Telefona Bakma	1	1,82
TOPLAM		55	100

Araştırmada katılımcıların yaşadıkları problemlere getirdikleri çözüm önerileri iki tema altında toplanmıştır. Yapılan analizde işbirliği teması [yardımlaşma (f=11), bilgi paylaşımı (f=10), tartışma (f=8), karşılaştırma (f=3)] şeklinde kodlardan oluşmaktadır. Bu bulgudan yola çıkarak bu soruya ilişkin işbirliği temasında en çok yer verilen görüş yardımlaşmak ve bilgi paylaşımı yapmaktır. Öğrencilerin problemleri çözmek için birbirleri ile bilgi paylaşımında buldukları birbirlerinden yardım aldıkları söylenebilir.

Katılımcıların bu tema hakkındaki görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır.

[101] *Tıkanınca arkadaşımından yardım istedim. (Ö47)*

[102] *Başkalarına sorarak . Yardımlaşarak öğrenmek benim için daha kolay oluyor. (Ö50)*

[103] *Arkadaşımdan yardım alarak. (Ö2)*

[104] *Arkadaşımdan yardım aldım...(Ö40)*

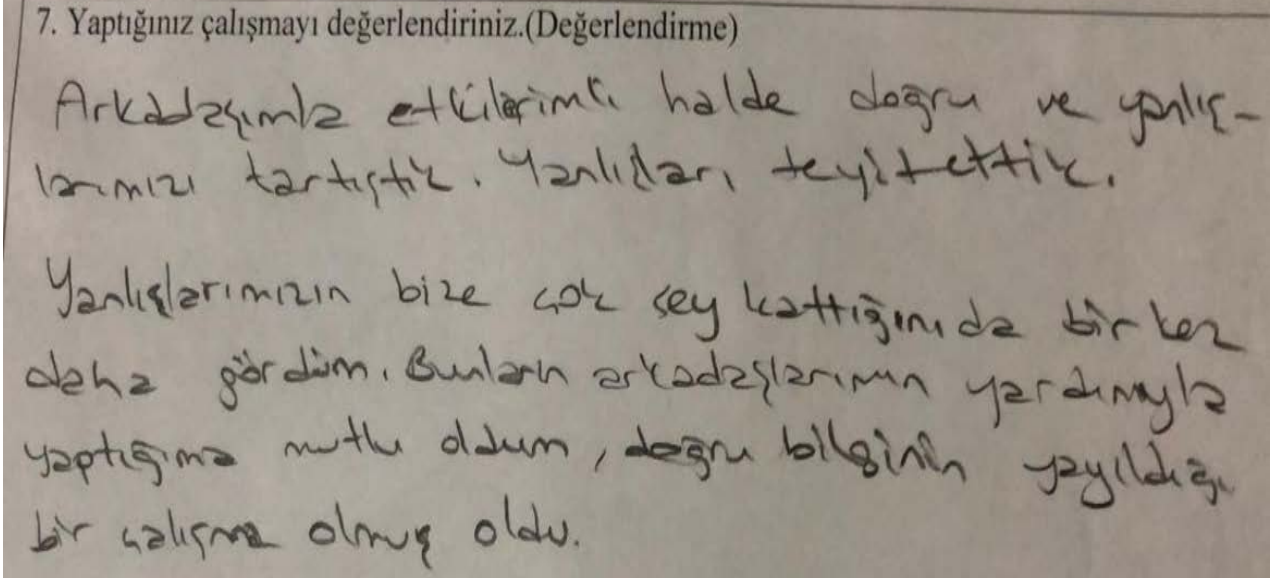
[105] *Yaşadığımız problemleri fikir alışverişi yaparak ve bilgilerimizi gözden geçirerek çözmeye çalıştık.. (Ö5)*

[106] *Arkadaşımla bilgi paylaşımı yapınca ve kağıttan inceleyince. (Ö45)*

[107] *Arkadaşlarla paylaşıp düzelttik. (Ö38)*

[108] *Bilgi alışverişi, düzeltme ve yeniden gözden geçirip tekrarlama ile çözmeye çalıştım. (Ö10)*

[109] *Fikir ayrılığımıza düştüğümüz bilgileri aramızda tartışarak ortak noktaya varmak istedik. (Ö27)*



Resim 11. Ö 27'ye ait değerlendirme aşaması

Ö27'nin değerlendirme aşaması incelendiğinde sürecin yardımlaşmayı ve işbirliğini desteklediğini sorunları yardımlaşarak çözdüklerini belirttiği görülmektedir.

[110] Yanlırları tartışarak. (Ö24)

[111] Yanlış bildiğimiz terimler hakkında münakaşa ettik. (Ö8)

[112] Arkadaşlarımızla bildiğimiz şeyleri karşılaştırıp doğrusunu öğrenerek...(Ö12)

[113] Arkadaşım ile tartışarak doğru ve yanlış bildiğimiz konularda mukayese ederek aramızda uzlaştık ve bize göre doğruya ulaştık. (Ö41)

[114] Karşılıklı işbirliği tekniği ile bilgilerin doğru ve düzenli bir şekilde öğrenilmesi ile oldu. (Ö11)

Yapılan analizde bireysel çözümler teması [araştırma (f=6), düşünme(f=5), hatırlama (f=3), gözden geçirme (f=2), değerlendirme (f=1), tekrar yazma (f=1), motivasyon (f=1), kendine zaman verme (f=1), stres yönetimi (f=1), tekrar etme (f=1), telefona bakma (f=1)] şeklinde kodlardan oluşmaktadır. Bu bulgudan yola çıkıldığında katılımcıların yaşadıkları problemlere çözüm getirirken problemler üzerinde araştırma yaptıkları ve farklı kaynaklara başvurdukları söylenebilir.

Katılımcıların bu tema hakkındaki görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır.

[115] Biraz düşünerek bunun üstesinden geldim...(Ö1)

[116] Öğrendiğimi düşünerek zorladım kendimi. (Ö20)

[117] Üzerine iyice düşündüm...(Ö30)

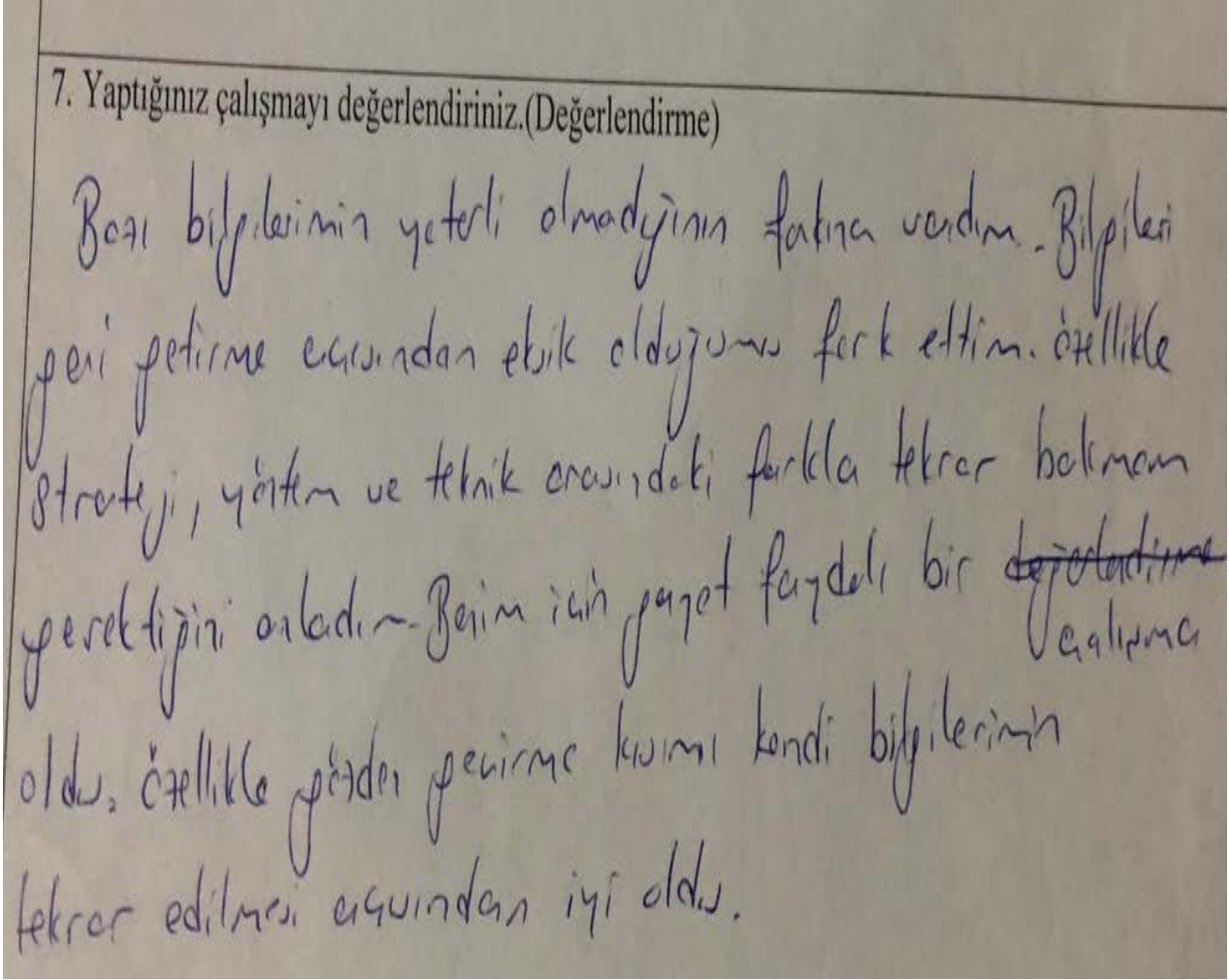
[118] Şema halinde yeniden düşündüm bilgileri hatırlamaya çalıştım. (Ö14)

[119] Aklıma gelmeyen strateji ve teknikleri okul yaşantısından faydalanarak bilinç altımdan bilinç düzeyine çıkarmak oldu. (Ö46)

[120] ...yeniden gözden geçirip tekrarlama ile çözmeye çalıştım. (Ö10)

[121] Kendimi güdüleyerek motive ederek problemi aşmaya çalıştım ve aştım da. (Ö29)

[122] Beyin fırtınası yoluyla bilgileri geri getirdim...(Ö23)



Resim 12. Ö23' e ait değerlendirme aşaması

Ö23' e ait değerlendirme aşaması incelendiğinde karşılaştığı güçlükleri çözmek için bireysel çözümlere yöneldiği görülmektedir.

[119] ...Araştırdık. (Ö8)

[123] Sahip olduğum bilgileri tekrardan araştırma fırsatına sahip oldum...(Ö22)

[124] Araştırma yaparak ve arkadaşlarımla karşılaştırma yaparak. (Ö4)

[125] Bir ara telefona baktım. Sonra hatırladığım kadarıyla yazdım. (Ö9)

Görüldüğü gibi katılımcıların yazı çemberi tekniğinde yaşadıkları problemlere getirdikleri çözümlere ilişkin görüşlerden %58.18'i işbirliği temasının içerisinde %41.82'si bireysel çözümler temasının içerisinde yer almaktadır.

Yazı Çemberi Tekniği Uygulamasının Öğretmen Adaylarında Geliştirdiği Becerilere İlişkin Görüşleri

Katılımcıların yazı çemberi tekniğinde hangi becerileri geliştirdiğine ilişkin görüşleri Tablo 7' de yer almaktadır.

Tablo 7. Katılımcıların Yazı Çemberi Tekniğinde Geliştirdiği Becerilere İlişkin Görüşlerin Betimsel İstatistik Sonuçları

TEMA	Kod	f	%
Üst Düzey Düşünme Becerileri	Eleştirel Düşünme	13	16,25
	Değerlendirme	5	6,25
	Yaratıcılık	3	3,75
	Analitik düşünme	3	3,75
	Sorgulama	3	3,75
	Problem Çözme	1	1,25
	Yansıtıcı Düşünme	1	1,25
	Araştırma	1	1,25
	Yorum	1	1,25
Bilişsel Beceriler	Düşünme	4	5,00
	Yazma	3	3,75
	Kavrama	3	3,75
	Hatırlama	3	3,75
	Dikkat	2	2,50
	Fark Etme	1	1,25
	Okuma	1	1,25
Sosyal Beceriler	Empati	5	6,25
	Tartışma	5	6,25
	İletişim	4	5,00
	Etkileşim	3	3,75
	Özgüven	3	3,75
	Fikir Alışverişi	2	2,50
	Takım Çalışması	2	2,50
	Paylaşım	1	1,25
	Akranla Öğrenme	1	1,25
	Yardımlaşma	1	1,25
	Sevgi	1	1,25
	Saygı	1	1,25
	Hoşgörü	1	1,25
	Sosyalleşme	1	1,25
Kendini İfade Etme	1	1,25	
TOPLAM		80	100

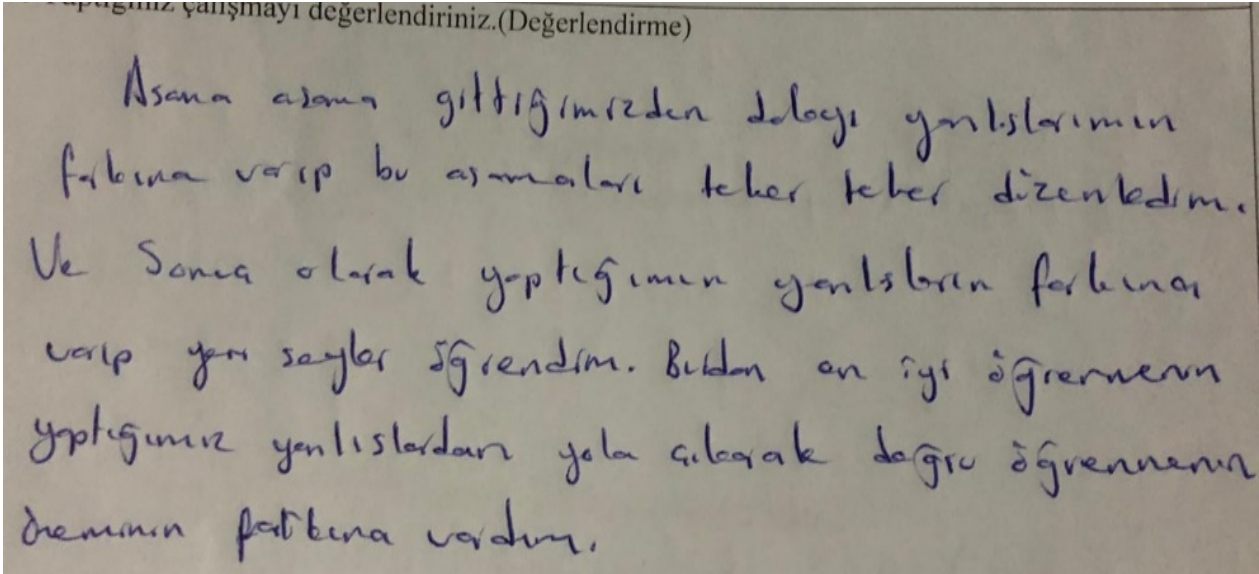
Araştırmada yazı çemberin katılımcılarda geliştirdiği becerilere ilişkin görüşlerden üst düzey düşünme becerileri, bilişsel beceriler ve sosyal beceriler olmak üzere üç tema oluşturulmuştur. Yapılan analizde üst düzey düşünme becerileri teması [eleştirel düşünme (f=13), değerlendirme (f=5), yaratıcılık (f=3), analitik düşünme (f=3), sorgulama (f=3), problem çözme (f=1), yansıtıcı düşünme (f=1), araştırma (f=1), yorum (f=1)] şeklinde kodlardan oluşmaktadır. Bu bulgudan yola çıkarak bu soruya ilişkin üst düzey düşünme becerileri temasında en çok yer verilen görüş eleştirel düşünmedir. Öğrenciler oldukça büyük bir oranla bu tekniğin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Katılımcıların bu tema hakkındaki görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır.

[126] *Eleştirel düşünme çünkü eksik ve yanlış bilgiler eleştirilerek tartışarak öğrenildi. (Ö24)*

[127] *Eleştirel düşünme becerisini geliştirir, çünkü yaptığımız hataları ve yanlışları belirlemek olur...(Ö5)*

- [128] Eleştirel düşünme becerisi gelişir. Sevdiğim bir insan bile olsa onun hatasını görüp kabul edebilme ve bunu düzenleyebilme açısından olaylara eleştirel yaklaşmamı sağladı. (Ö41)
- [129] Eleştirel düşünmeyi arkadaşlarımla benim yanıtlarımı yanlış düşünmesi beni eleştiriyor. (Ö38)
- [130] Eleştirel düşünme becerisini geliştirir. Çünkü hem biz arkadaşımızın yazdıklarını inceleyip eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirdik...(Ö30)
- [131] Eleştirel düşünme becerisi yanıtlarımız hakkında eleştirilerde bulunduk. (Ö27)
- [132] Değerlendirmeyi sağladı. Kendini değerlendirme ve Akran değerlendirmesi. (Ö40)
- [133] Öz değerlendirme ve akran değerlendirme açısından faydalı. (Ö1)
- [134] ...öz değerlendirme konusunda faydalı oldu. (Ö26)
- [135] Yaratıcılık gelişebilir...(Ö7)
- [136] Yaratıcılığı geliştirir. (Ö51)
- [137] ... analitik düşünme çünkü sorgu ve analiz temelli bir tekniktir. (Ö37)
- [138] Fikir alışverişinde bulunma, bildiklerinde sorgulama ve üzerine düşünme becerisi. (Ö46)
- [139] Özellikle yansıtıcı düşünme becerisini geliştirir. Çünkü deneyimlerimizden ders çıkarıp yeni unsurlar eklememizi destekler. (Ö28)
- [140] Problem çözme becerisi çoğulcu bir problem olduğu için. (Ö33)
- [141] Özeleştirici becerileri çok iyi geliyor. Çünkü yaptığımız yanıtların farkına varıp kendimizi tekrardan düzeltiyoruz. (Ö13)



Resim 13. Ö13' e ait değerlendirme aşaması

Ö13'e ait değerlendirme aşaması incelendiğinde katılımcının üst düzey düşünme becerilerine vurgu yaptığı görülmektedir. Yapılan analizde bilişsel beceriler teması [düşünme (f=5), yazma (f=3), kavrama (f=3), hatırlama (f=3), dikkat (f=2), fark etme (f=1), okuma (f=1)] şeklinde kodlardan oluşmaktadır. Bu bulgudan yola çıkarak bu soruya ilişkin bilişsel beceriler temasında en çok yer verilen görüş *düşünmedir*. Katılımcılar, bu tekniğin düşünme becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Katılımcıların bu tema hakkındaki görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır.

[142] ...*düşünme ve yaratıcılık becerilerimi geliştirdim.* (Ö22)

[143] *Daha çok düşünerek ve yazarak* (Ö3)

[144] *Hazırlıksız yazma becerisi kazandırır.* (Ö26)

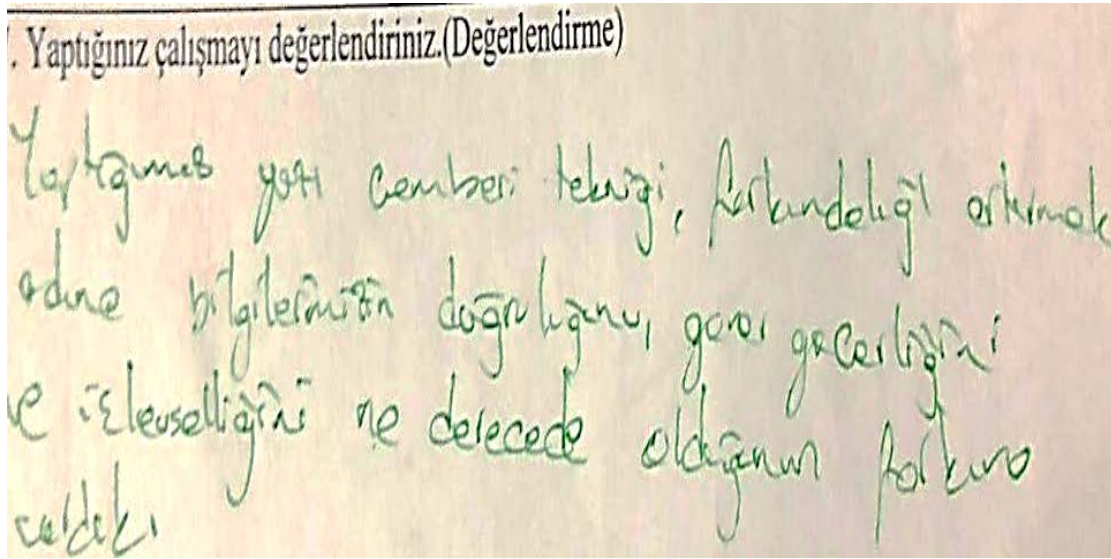
[145] *Kavrama yeteneğimiz gelişebilir.* (Ö19)

[146] *Zihinsel beceriler çünkü bilgilerin hatırlanması tekrar geri getirilmesi zihinsel becerileri sürekli aktif tutmamızı sağlar.* (Ö11)

[147] *Dikkat etme becerisi ayrıntılara dikkat etme becerisi gelişebilir.* (Ö48)

[148] *Ön öğrenmeleri fark etme açısından faydalıydı.* (Ö1)

[149] ... *bildiklerini sorgulama üzerine düşünme becerisi*(Ö46)



Resim 14. Ö46'ya ait değerlendirme aşması

Ö46'ya ait değerlendirme aşaması incelendiğinde katılımcının süreç içinde yazı çemberi tekniğinin farkındalığı arttırdığını belirterek ve bilişsel becerilere vurgu yaptığı görülmektedir. Yapılan analizde sosyal beceriler teması [empati (f=5), tartışma (f=5), iletişim (f=4), etkileşim (f=3), özgüven (f=3), fikir alışverişi (f=2), takım çalışması (f=2), paylaşım (f=1), akranla öğrenme (f=1), yardımlaşma (f=1), sevgi (f=1), saygı (f=1), hoşgörü (f=1), sosyalleşme (f=1), kendini ifade etme (f=1)] şeklinde kodlardan oluşmaktadır. Bu bulgudan yola çıkarak bu soruya ilişkin sosyal beceriler temasında en çok yer verilen görüş *empatinin geliştiğidir*. Katılımcılar bu tekniğin empati becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Katılımcıların bu tema hakkındaki görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır.

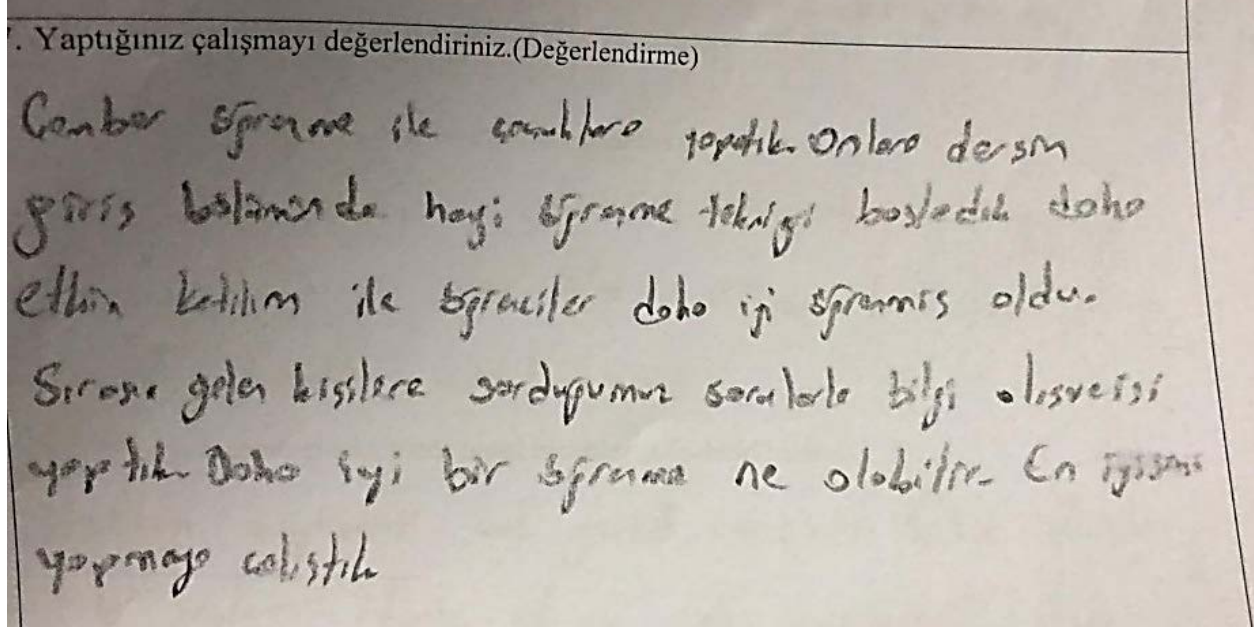
[150] *Empati yeteneğini geliştirebilir.* (Ö17)

[151] ...*Empati yapmamızı sağlar.* (Ö19)

[152] ...*hoşgörü, empati kazandırılır.* (Ö49)

[153] ...*tartışma becerisi ve beyin fırtınası becerisi gelişebilir. Çünkü önce kendi bildiklerimizi beyin fırtınası tekniği ile yazmaya çalıştık. Daha sonra yanlışlarımızı tartıştık...*(Ö8)

- [154] ...Arkadaşım ile tartışarak doğru olanı bulduk. (Ö50)
- [155] İletişim ve eleştiri yapabilme becerisi kazandım, yanıtlarımı tartışırken olaylara eleştirel yaklaşabildim ikili diyaloglarda iletişim becerilerim gelişti. (Ö8)
- [156] Etkileşimli anlamamızı sağlayarak özgüven, empati, iletişimi sağlar. (Ö47)
- [157] Fikir alışverişinde bulunma bildiklerini sorgulama ve üzerinde düşünme becerisi. (Ö46)
- [158] Fikir alışverişin, bilgileri tazeleme ve araştırmaya yönelme.. (Ö10)
- [159] ... Herkesin fikri olması herkesin bir şeyleri ifade etmesi çok güzel... (Ö51)



Resim 15. Ö51'e ait değerlendirme aşaması

Ö51'e ait değerlendirme aşaması incelendiğinde süreç içinde bilgi alışverişi yaptığı belirttiği görülmektedir. Görüldüğü gibi katılımcıların görüşlerinden %40'ı sosyal beceriler temasının içerisinde %38.75'i üst düzey düşünme becerileri temasının içerisinde %21.25'i bilişsel beceriler teması içerisinde yer almaktadır. Öğretmen adaylarının yazı çemberinin tekniğinde hangi becerilerin gelişebileceği sorusuna verdikleri cevaplarda en çok belirtilen cevap üst düzey düşünme becerileri temasında yer alan eleştirel düşünme görüşüdür.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada katılımcıların, yazı çemberi tekniğinin olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri bulunmaktadır. Olumlu yön olarak yazı çemberi tekniğinin, kuantum öğrenmede kullanılan ve öğrenen merkezli uygulamaları kapsayan bir teknik olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak yazı çemberi tekniği ile öğrenciler öğretim ortamında gerçekleştirdikleri öğrenmeler konusunda bilgi sahibi olmaktadır. Yanlıklarını ve eksikliklerini fark etmektedir. Oluşan farkındalıkla öğrenci yanıtlarını düzeltmektedir. Düzeltilen bilgiler/öğrenmeler yeni bilgilerin temelini oluşturmaktadır. Eski-yeni bilgilerin ilişkilendirilmesi yine bu süreçte gerçekleşmektedir. Öğrencinin süreç boyunca akademik başarısı böylelikle artmaktadır. Bilişsel ve duyuşsal farkındalıklar başarıyla birlikte gelişmektedir. Başka bir deyişle öğrenci daha iyi düşünmekte, hazırbulunuşluğunu daha iyi kullanmakta ve farklı düşünme yollarını tercih etmektedir. Bununla

sınırlı kalmayarak “iletişim” kanallarını kullanmaktadır. Akranlarıyla bilgi alışverişinde bulunmaktadır. Yardımlaşma, saygı, hoşgörü gibi birçok değeri davranışsal olarak göstermektedir. Değerler eğitimi çerçevesinde akran ve öz değerlendirme becerisini etkili kullanmaktadır. Eleştirel düşünme becerisiyle öğretim sürecini değerlendirmektedir. Bu süreçte olaylara çok yönlü bakmayı, problem çözmeyi, kendisini ifade etmeyi, içe dönük zekâsını kullanmayı öğrenmektedir. Kuantum öğrenme modeli içinde yer alan yazı çemberi tekniğiyle sosyal beceriler gelişmektedir. Katılımcılar bu teknikle; empati kurabilmekte, etkileşimde bulunmakta, yardımlaşmakta, sosyalleşmekte ve değerler eğitimi kullanmaktadır. Çiftcibaşı'nın (2021) belirttiği gibi öğrenci kuantum öğrenmeyle hayal gücünü kullanmaktadır. Dönütler yoluyla öğrenciler öğrenmeleri hakkında fikir sahibi olmaktadır. Farklı fikirler ve düşünceler öğrencinin üst düzey becerilerini geliştirmektedir. Yine Koç Akran ve Aşıroğlu, (2018) yazı çemberi tekniğinin öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerine etkisi konu çalışması bu sonucu destekler niteliktedir. Türkçe öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmada, yazı çemberi tekniğinin katılımcıların eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Yazı çemberi tekniğinin olumlu olduğu kadar sınırlı yönleri de bulunmaktadır. Katılımcılar yazı çemberi tekniğinin sınırlı yönleri arasında en çok zamanın ekonomik olmamasına vurgu yapmışlardır. Zamanın dışında eski bilgileri hatırlamakta problem yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Yazı çemberi tekniğinin çeşitli basamaklardan oluşması ve bu basamaklara uygun adımların izlenmesinin yorucu bir işlem olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca yazı çemberi tekniğiyle sınıfta çatışmalarında yaşandığı görülmüştür. Yani her öğrenci kendi doğrularını savunmuş ve buna yönelik liderlik davranışı sergilemiştir. Bazen de katılımcılar kendi yazdıklarından emin olmadıkları ve arkadaşının söylediği bilgiyi olduğu gibi kabul ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğrenci bilgiyi sorgulamadan geleneksel eğitimde olduğu gibi var olan bilgilerle yazı tekniği aşamalarını tamamlamışlardır. Böyle bir durum öğrencinin yanlış öğrenmelerini pekiştirmekte ve verilen bilgileri sorgulamadan ezberlemesine neden olmaktadır. Oysaki kuantum öğrenme modeli içinde yer alan yazı çemberi tekniğiyle bilgiler anlamlı bir şekilde yapılandırılmaktadır. Altın'ın (2018) belirttiği gibi kuantum öğrenmeyle bireyin giriş davranışları belirlenmektedir. Esnek öğrenme ortamı bireye sunulmaktadır. Öğrenmeler için uygun çevre düzenlenmesi yapılmaktadır. Eski-yeni bilgiler ilişkilendirilmektedir. Farklı öğrenme stilleri dikkate alınmaktadır.

Araştırmada katılımcılar yazı çemberi tekniği aşamalarına ilişkin görüşleri bulunmaktadır. Bu görüşlere bakıldığında; yazı çemberinin ilk aşaması olan ön yazmada katılımcıların, bilgilerin hatırlanmasına, eğlenceli olmasına, herkesin katılım gösterdiğine yönelik görüşlerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İkinci aşama olan karalamada, ilk aşamada olduğu gibi öğrencinin hazırbulunuşluğuna vurgu yapıldığı görülmüştür. Üçüncü aşamada olan paylaşımda katılımcılar birbirileriyle rahat iletişim kurmaktadır. Var olan bilgileri konusunda fikir alışverişinde bulunmaktadır. Öğrenmelerin ön yazma ve karalama aşamasına göre daha kolay gerçekleştiği ifade edilmiştir. Çünkü bu aşamada öğrenciler arasında tartışmalar olmakta, yeni fikirler elde edilmekte ve yanlışlar kolay fark edilmektedir. Bu yanlışlar dördüncü aşamada gözden geçirilmekte ve yardımlaşma yoluyla beşinci aşamada düzeltilmektedir. Eksikliklerin giderilmesi ve öğrencinin doğru bilgiye ulaştığı aşama tekrar yazmadır. Son olarak ulaşılan her bilgi akran ve öz değerlendirmeyle belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu aşamada katılımcılar hem kendilerini hem de arkadaşlarını değerlendirmektedir. Koç Akran ve Aşıroğlu'nun, (2018) çalışması araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir. Öğretim ilke ve yöntemleri dersinde kullanılan tekniğin ön yazma aşamasında öğrenciler bağımsız düşünceye sahip olmaktadır. Karalama aşamasında duygu ve düşünceler arasında bağ kurmaktadır. Kurulan bu bağ sonucu fikirlerini başkalarıyla

paylaşmaktadır. Gelen öneri ve eleştirilerle düzeltmeler yapılmaktadır. Son olarak bütün süreç birey ve akranları tarafından değerlendirilmektedir. Bu teknikte önemli olan yazım kurallarına dikkat edilmeden her aşamada düşüncelerin özgür bir şekilde ifade edilmesidir. Yalçıntaş'a (2019) göre yazı çemberi tekniğinin en önemli özelliği dilbilgisi kurallarına uyulmadan bireyin aklına gelen bütün bilgileri kâğıda yazmasıdır. Özellikle karalama aşamasında dilbilgisi kurallarına uyulmamakta ve esnek bir öğrenme ortamını bireyin kullanımına sunmaktadır. Aksi takdirde Demir'in (2006) belirttiği gibi birey sürekli aynı konu üzerinde düşünecek ve dilbilgisi kurallarına uymaya çalışacak bu da sol beynin çoğunlukta kullanılmasını sağlayacaktır. Böyle bir ihtiyaç yazı çemberi tekniği uygulamasıyla gerçekleşmektedir. Yazı çemberi tekniğiyle beynin sağ yarım küresi çalışmakta, bilgilere bütünsellik anlayışıyla yaklaşılmakta, bilgiler arası ilişkiler kurulmakta, sürekli düzenleme yapılmakta, düzeltme ve paylaşımlarla bilgiler değerlendirilmektedir.

Araştırmada katılımcıların yazı çemberi tekniğinde karşılaştıkları problem ön yazmada bilgilerin hatırlanması; karalamada bilgilerin yeterli olmaması, eksik bilgilerin olması, ayrıntılı bilgilerin yazılamaması, bu durumun öz güvenlerini düşürmesi şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcıların en çok kaygı yaşadıkları aşama "paylaşma" olduğu görülmüştür. Çünkü paylaşma farklı fikirlerin ortaya konulduğu aşamadır. Farklı düşüncelerin olmaması ve bireyin bir önceki aşamada kendisini bilgi konusunda yetersiz görmesi kaygı düzeyinin artmasına neden olmaktadır. Bu bilgi eksikliği gözden geçirme aşamasında da devam etmekte ve böyle bir durum farkındalık düzeyini düşürmektedir. Özellikle düzeltme aşamasında eksik bilgiyi fark etme, hatırlamama, düzeltilen bilgilerden emin olmama bu farkındalığın etkili kullanılmasını sağlamaktadır. Sürecin bu şekilde ilerlemesi tekrar yazma aşamasına da yansımaktadır. Tekrar yazma aşamasında, düzeltmelerin yorucu olduğuna, bilgilerin yeterince harmanlanamadığına vurgu yapılmıştır. Yazı çemberi tekniğinde yaşanan bu problemlere katılımcılar bir takım çözümler önermişlerdir. Katılımcıların geliştirdikleri çözümler arasında işbirliği (yardımlaşma, bilgi paylaşımı, tartışma gruplarının oluşturulması, karşılaştırmaların yapılması) bireysel çözümlerin geliştirilmesi (araştırma yapılması, gözden geçirmelerin yapılması, stres yönetimini kullanması, kitle iletişim araçlarını kullanma vs.) yer almaktadır. Koç Akran ve Aşıroğlu'nun, (2018) çalışmasında öğretmen adaylarının özellikle karalama, tekrardan yazma aşamalarında problemlerle karşılaştığı görülmüştür. Bu problemlerin çözümü içinde uzman desteğine başvurdukları, problemi tanımlamaya çalıştıkları, bunun içinde farklı kaynaklardan bilgiler topladığı, farklı yöntem teknik kullanıldığı ve işbirliği içinde çalışıldığı belirlenmiştir. Araştırmada karalama aşamasında karşılaşılan problemler şu başlıklar altında yer almaktadır: duygu ve düşüncelerin bir araya getirme, ön yazmadaki bilgileri duyguları net bir şekilde ifade etme, ön yazmada oluşturulan bilgileri analiz etmedir. Ön yazma aşamasında ise aklına gelen ilk bilgileri yazmada, ilk elde ettiği bilgileri kullanmada, neyin nasıl yapılacağını ilk belirlemede ve ön hazırlık yapmada problemlerle karşılaşmıştır. Tekrar yazma aşamasında düzeltmeler sonucu elde edilen bilgileri sentezlemede, eski-yeni bilgileri kullanmada, tekrardan yazma basamağına kadarki aşamalar arasında ilişki kurmada bu problemlerin devam ettiği ifade edilmiştir.

Öneriler

- Yazı çemberi tekniğiyle ilgili çok az çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmada olduğu gibi yazı çemberi tekniğiyle ilgili nitel ya da karma çalışmalar yapılabilir.
- Farklı öğretim kademelerinde yazı çemberi tekniği ile ilgili çalışmalar yapılabilir.
- Farklı derslerde yazı çemberi tekniği kullanılabilir ve uygulamaların öğrenci başarısına etkisi araştırılabilir.
- Yazı çemberi tekniği uygulamalarının öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine etkisi araştırılabilir.
- Yazı çemberi tekniği aşamaları dikkate alınarak öğrencilerin tercih ettiği öğrenme yolları araştırılabilir.
- Yazı çemberi tekniği aşamalarında öğrencilerin karşılaştığı problemlere çözüm getirecek karma çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Altın, M. (2018). *Kuantum öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde konuşma becerisi, konuşma kaygısı ve öz-yeterliği üzerindeki etkisi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Arı, E. & Alaca, Ö. (2015). Kuantum öğrenme modelinin, fen bilimleri dersinde başarı, tutum, kalıcılık üzerine etkileri ve öğrenciler tarafından değerlendirilmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 3 (1), 30-49.
- Ayvaz-Tuncel, Z. (2021). Kuantum öğrenme modeli. *Eğitimde Yeni Yönelimler* (Edt. Demirel, Ö.), Pegem A Yayıncılık: Ankara.
- Balcı, A.(2006).*Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler.* Ankara: Pegem Akademi.
- Çiftcibaşı, F. (2021). *Fen eğitiminde Kuantum öğrenme modeli ve etkililiği: Güneş sistemi ve tutulmalar.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Demir, S. & Gedikoğlu, T. (2007). Kuantum öğrenme modelinin ortaöğretim öğrencileri üzerindeki etkisi. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 1-9.
- Demir, S.(2006). *Kuantum öğrenme modelinin ortaöğretim düzeyinde öğrenci başarısına etkisi (Gaziantep Örneği)* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gaziantep.
- Erkoç, S.S. (2019). *Kuantum öğrenme modeline dayalı fen eğitiminin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve bilimsel süreç becerilerine etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Fenar, A. (2021). *6. sınıf sosyal bilgiler dersinin kuantum öğrenme modeline göre işlenmesine yönelik bir karma yöntem araştırması.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gülersoy, V. K., Gülersoy, A. E. & İlhan, A. (2017). Kuantum öğrenme yaklaşımı ve coğrafya öğretimi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(14), 187-210.
- Gürbüz Türk, O. & Koç-Akran Koç-Akran, S. (2022). Kuantum öğrenme modeli. (Eds. M. Gültekin, T. Yazar, B. Oral). 21. *Yüzyıl becerileri bakış açısından eğitim ve öğretimde farklı yaklaşımlar* içinden (s.301). Ankara: Pegem Akademi.

- Kanadlı, S. , Ünal, K. & Karakuş, F. (2015). Kuantum öğrenme modelinin akademik başarıya etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (32) , 136-157.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Koçak, A. & Arun, Ö. (2013). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk İletişim* , 4 (3) , 21-28 .
- Koç Akran, S. & Aşıroğlu, S. (2018). Yazı çemberi tekniğinin öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5 (10) , 35-48 .
- Polat, A. (2022). Nitel araştırmalarda yarı-yapılandırılmış görüşme soruları: soru form ve türleri, nitelikler ve sıralama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, AÜSBD Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Özel sayısı*, 161-182 . DOI: 10.18037/ausbd.1227335.
- Subaşı, M. & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Türnüklü, D. A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24 (24), 543-559.
- Ünal, A.İ. (2019). *Kuantum öğrenme modelinin ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi başarılarına, kaygılarına, üst bilişsel farkındalıklarına ve akademik risk alma eğilimlerine etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Ültay, E. , Akyurt, H. & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10) , 188-201 . DOI: 10.21733/ibad.871703.
- Yalçıntaş, M. (2019). *Fen bilimleri öğretiminde kuantum öğrenme modeli kullanmanın ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik merak, kaygı, özyeterlik ve başarı düzeylerine etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Etik Onay

“Yazı çemberi tekniğiyle öğretmen adaylarının öğretim ilke ve yöntemleri dersindeki temel kavramlara ilişkin görüşleri” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi ve Editörünün” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun yazar(lar)a ait olduğu ve çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu bu çalışmanın yazar(lar)ı tarafından taahhüt edilmiştir.

Araştırmanın Etik Kurul İzni

Araştırma kapsamında Siirt Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu’ndan (Karar Tarihi: 03.05.2023; Oturum sayısı:603) etik kurul onayı alınmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarındaki Yeterlikleri ve Uygulamaları ¹

Melis KARADAĞ²

Ebru AKTAN ACAR³

Yahya Han ERBAŞ⁴

Gönderim Tarihi: 24.07.2023

Kabul Tarihi: 11.09.2023

Yayın Tarihi: 19.10.2023

Özet: Bu çalışmada, Çanakkale ili ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi anaokulları ve ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarının belirlenmesi; yaş, mezun olduğu okul ve mesleki kıdem durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin "erken okuryazarlık" kavramı ile ilgili var olan bilgileri ve geliştirilmesine yönelik uyguladıkları sınıf içi etkinlikler incelenmiştir. Araştırmada nitel ve nicel verilerin beraber değerlendirildiği karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen nicel verilerle öğretmenlerin okuma yazma çalışmalarına ilişkin yeterlikleri yaşına, meslek kıdemine, mezun olduğu okul türüne göre incelenmiştir. Nicel verilerin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi ve ANOVA uygulanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarının cinsiyetlerine, yaşlarına ve mezun oldukları okul türlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Ancak okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemleri, çalıştıkları okul türleri, öğretmeni oldukları yaş grubu, çalıştıkları ilçe ile okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algıları puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Nitel veriler için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form ölçekte kullanılan alt faktörlere göre oluşturulmuş sorulardan meydana gelmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenerek alt boyutlarına göre betimlenmiştir. Elde edilen verilerden ulaşılan sonuç; öğretmenlerin uygulamada sınırlı kaldığını ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını ayrıca okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Erken okuryazarlık, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, okul öncesi öğretmenleri, görsel algı

Competencies and Practices of Preschool Teachers in Organizing Reading and Writing Preparation Activities

Abstract: The purpose of this study is to determine the efficacy perceptions of pre-school teachers working in kindergartens in the Ministry of National Education as well as kindergartens within primary schools in the province of Çanakkale; Additionally, we examined pre-school teachers' existing knowledge of "early literacy" and activities to develop it in-class. A mixed methods research design was used in the study. With the quantitative data obtained, teachers' competencies in literacy studies were examined according to their age, professional seniority, and the type of school they graduated from. In the analysis of quantitative data, percentage, frequency, arithmetic mean, standard deviation, t-test, and ANOVA were applied. It was found that preschool teachers' perceptions of proficiency in literacy preparation differ significantly according to their gender, age, and type of school they graduated from. However, there was no significant difference between the pre-school teachers' professional seniority, the type of school they work, the age group they teach, the district they work in, and the mean scores of proficiency perceptions related to literacy preparation. A semi-structured interview form was used for qualitative data. This form consists of questions created according to the sub-factors used in the scale. The data obtained from the semi-structured interview form were analyzed by content analysis and described according to its sub-dimensions. Based on the data obtained, it appears that teachers have limited practice and need in-service training, as well as support to prepare for literacy.

Keywords: Early literacy, early literacy preparation, pre-school teachers, visual perception

¹ Bu makale birinci yazar tarafından ikinci yazarın danışmanlığında ve üçüncü yazarın eş danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye, meliskaradag.96@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2892-1445

³ Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye, ebru.aktan@yahoo.com.tr, ORCID: 0000-0002-9944-9013

⁴ Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye, yahyahan@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0802-4536

GİRİŞ

Okul öncesi olarak adlandırılan dönemde, beyin gelişimi en hızlı ve yoğun yaşandığı bilinmektedir. Çocukta birçok alanda gelişim (dil, bilişsel, motor beceriler, sosyo-duygusal) için oldukça önemli bir zemin oluşturur. Çocuğun ilk altı yılını kapsayan bu dönemde çocuklar çok hızlı bir büyüme yaşarlar ve gelişim alanlarında önemli bir ilerlemeyle yetkinleşirler. Beynin çok fazla gelişim gösterdiği bu dönem, çevrenin etkisinin en fazla görüldüğü dönemdir. Yani çevre bu dönemde çocuğun gelişimini, öğrenme isteğini en derinden etkiler. Bu dönemde çevresi çocuğu ne kadar destekliyorsa ne kadar anlamlı olanaklar sunuyorsa çocuk da o kadar keşfeder, öğrenir ve hızını bu uyarıcıların çokluğuna ve pozitifliğine göre artırır (MEB, 2013).

Okul öncesi dönemde kazanılan yetilerin kalıcı davranışlara dönüşmesi de desteklenmesi yönünde doğru orantılıdır. Desteklenmeyen yetiler körelip zamanla kaybolabilmektedir. Çocukların bu dönemde çevrelerindeki olay ve olgulara karşı merak duyduğu, merakını gidermek için pek çok iletişim kurmaya yönelik davranışlar sergiledikleri gözlemlenir. Çocuklardaki bu doğal merak duygusu tüm gelişim alanlarında da deneyimler edinmelerini sağlamaktadır. Çocuklara bu deneyim olanaklarının sunulması hem çocuk hem de içerisinde yaşadığımız toplum için oldukça önemlidir. Yaşamın erken yıllarında bu deneyimleri edinen çocuklar, ileriki yıllarda akademik ve sosyal becerilerinin gelişimine, empati kurabilme gibi davranışlarına olumlu yönde etkileri olacağı bugüne kadar yapılmış birçok çalışmada ulaşılan sonuçlardandır (Karoğlu ve Ünüvar, 2017). Bu dönemde bütüncül bir gelişim olduğu akıldan çıkarılmamalı ve okuma yazma becerisi kazandırılması için bu saptayıcı olan dönemde aktif ve karmaşık bir yol izlenmektedir (Tanju-Aslışen ve Hakkoymaz, 2020).

Sosyo-ekonomik ve kültürel olarak yetersiz ortamlarda bulunan çocukların, daha elverişli çevrelerde yetişen akranları ile nispeten eşit koşullarda ilkokula başlayabilmeleri, evde kazanamadıkları bilgi, beceri ve tutumları okul öncesi kurumlarda kazanmaları ile mümkün olabilir (Oktay, 1983). Geleceğimiz açısından, çok büyük öneme sahip olan bu dönem ve bu genç insan potansiyelinin eğitim imkanlarından en üst düzeyde yararlanabilmesi son derece önemlidir (Oktay, 1983). Erken çocukluk dönemi çocuğun dışarıdan gelen etkilere en açık olduğu dönemdir. Çocuğu etkileyen çevresel ve sosyal durumlar aynı zamanda fiziksel ve zihinsel yönlerden gelişimini de aynı doğrultuda etkilemektedir. Bu erken dönemde çocuğun psiko-sosyal gelişimini negatif yönde etkileyen etkenler, çocuğun gelişiminde aksamalara yol açabilmektedir. Bu dönemde çocuk içerisinde olduğu ortamda yeterli besleniyor ve sağlıklı ise, ortam onun gelişimini destekleyen bir ortam ise tüm olumlu faktörler çocuğun geleceği için sağlam bir altyapı oluşturur. Bu nedenle varsa eğer çocuğun çevresindeki olumsuz faktörlerin erken müdahale ile ortadan kaldırılması gerekir (Bertan vd., 2009).

Whitehurst ve Lonigan (1998), erken okuryazarlık kavramının, gelişecek olan okuma ve yazma becerilerine bir yön verdiğini ve bu sebeple önemli bilgi, tutum ve becerileri içerdiğini söylemektedir. Erken okuryazarlık becerileri; harf ve alfabe bilgisi, yazı farkındalığı, sesbilgisel farkındalık, sözcük bilgisi, anlama ve yazı yazmadan oluşmaktadır. Çocukların; yazının özelliklerini fark etme, gözlem yapabilme ve okunanların yazılabildiğini, yazılanların ise okunabildiğini keşfetmesi vb. gibi durumlarla bu gelişimsel dönemde tanışır. Çocukların okuma yazma tecrübeleri edinmeleri onların okuma yazmaya başlama sürecine hazırlanmış olmalarına katkıda bulunur (Erdoğan vd., 2013). Ergül vd., (2014)'nin yaptığı bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin yaptıklarını belirttikleri kitap okuma etkinlikleri ile dil becerileri ve sözcük bilgisinin; çizgi çalışmaları ile yazma becerilerinin gelişiminin desteklendiği bilinmektedir.

Bununla birlikte, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çok önemli yeri olan sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve harf bilgisi becerilerine çok daha nadir yer verildiği görülmüştür. Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarındaki yeterlik algılarının incelenmesine yönelik alan yazına katkı sağlayacak çalışmaların yapılması gerekliliği vardır. Altun vd., (2014), yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenleriyle yaptıkları görüşmelerde, okuma yazmaya hazırlıkta; ses, kavram ve çizgi çalışmalarına yer verdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca kalem tutma, çizgi çizme gibi ince motor ve el göz koordinasyonlarının gelişimine önem verdiklerini söylemişlerdir. Araştırmanın yürütüldüğü okul öncesi öğretmenlerinin ses çalışmalarıyla ilgili bilgilerinin sınırlı olduğu ve yazı farkındalığı ile ilgili fikir beyan etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çalışma yapraklarından, kitaplardan ve çevredeki nesnelere yararlandıkları, bunlar dışında bir materyal geliştirmedikleri bilgisine ulaşılmıştır. Erdoğan vd., (2013).’nin yaptığı araştırmada ise çalıştıkları öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık konusunda yazma becerilerini gelişmesi için destek verdikleri görülmüştür. Fakat buna rağmen sesbilgisel farkındalık, görsel algı ve birçok becerinin gelişimini sağlamak için uyguladıkları etkinliklerin ise az sayıda ve çeşitliliğinin az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili Alanyazın

Alanyazın incelendiğinde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının belli aralıklarla okul öncesi öğretmenlerle yapıldığı görülmektedir (Akbaba Altun vd., 2014; Dönmezler, 2016). Örneğin, Denli (2022)’nin yaptığı araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarındaki yeterliliklerini araştırmak için 2019-2020 eğitim öğretim yılında Ankara’da 501 okul öncesi öğretmeni araştırmaya dahil edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarındaki yeterliliklerinin olumlu olduğu, öğretmenlerin erken okuma yazma inançları ile okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre mesleki kıdem yılı az olanların lehine anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Burhan (2021)’in yaptığı araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, resmi ve özel okullardaki öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında benzer düşüncelerde olduğu görülmüştür. Ayrıca özel okullarda çocuklara harf okunuşu ve yazılışı öğretiminin yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Erbaş, (2021) tarafından yapılan çalışmada, çalışmanın odaklandığı konu, okul öncesi öğretmen adaylarının okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik yeterliklerinin belirlenmesi olarak görülmektedir. Erken okuryazarlık becerileri olan sesbilgisel farkındalık, sözcük bilgisi, yazı farkındalığı, harf bilgisi, dinlediğini anlama gibi becerilerin, okul öncesi çocukların okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında temel teşkil ettiği belirtilmektedir. Araştırmanın sonuçları, cinsiyet, akademik başarı ortalaması ve öğrenim türü değişkenlerinde anlamlı farklılık olmazken, bölüme isteyerek gelme değişkeninde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yapılan çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik yeterliklerinin farklı değişkenlerle olan ilişkisinin incelenmesine yer verilmektedir. Öğretmen adaylarının bölümü isteyerek okuduğunu belirten grubun daha etkili bir biçimde çocuklarla iletişimi güçlendirerek okuma ve yazma alışkanlığının ilk adımını sağlıklı bir temelde yapacaklarına işaret etmektedir. Yılmaz Bolat (2019) tarafından gerçekleştirilen bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusundaki görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Mersin'deki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 18 öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış mülakatlar ile veri toplanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin farklı görüşlerinin olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmada elde edilen bulgular,

okul öncesi öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık sürecinde dil gelişimini destekleyici etkinlikler ve öğrenme ortamları oluşturduklarını göstermektedir. Ayrıca, öğretmenler, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine önem verdiklerini ve bu gelişimin okuma yazma becerilerinin temelini oluşturduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Çanakkale ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesi ve erken okuryazarlık kavramı ile ilgili bilgi seviyeleri ile erken okuryazarlığın geliştirilmesine dair uyguladıkları sınıf-içi etkinliklerinin incelenmesidir. Daha önce yapılmış olan okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık becerilerinin gelişimini desteklemek konusunda uyguladıkları çalışmaları ve yeterliklerinin belirlenmesini içeren araştırmalar incelenmiş ve çıkarılan sonuçlar doğrultusunda bu araştırmada, Çanakkale ili ve ilçelerinde M.E.B.'e bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokul bünyesindeki anasınıflarında çalışmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarının belirlenmesi; yaş, mezun olduğu okul ve mesleki kıdem durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği incelenecektir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin "erken okuryazarlık" kavramı ile ilgili var olan bilgileri ve geliştirilmesi için uyguladıkları sınıf içi çalışmaları incelenmiştir.

Problem Cümlesi

Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili uygulamaları yeterli düzeyde midir?

Alt Problemler

1. Okul öncesi öğretmenlerinin;
 - a) Yaşına,
 - b) Meslek kıdemine,
 - c) Mezun olduğu okul türüne göre okuma yazmaya ilişkin yeterlik algıları farklılaşmakta mıdır?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık kavramı hakkındaki görüşleri ve okul öncesi eğitimdeki yeri ve önemi ile ilgili düşünceleri nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmenleri günlük uygulamalarında çocukları okuma yazmaya hazırlık noktasında desteklemek için hangi etkinliklere yer vermektedir?

YÖNTEM

Bu araştırmada, karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Bilindiği üzere, karma araştırmalar nicel ve nitel araştırma veri toplama tekniklerinin bir arada çalışıldığı bir araştırma yöntemidir (Creswell, 2017). Açıklayıcı sıralı desende araştırmacı öncelikle nicel verileri toplar, analiz eder ve devamında nicel verileri açıklamak üzere nitel verileri toplamaktadır (Creswell ve Plano-Clark, 2007). Elde edilen nicel verilerle öğretmenlerin okuma yazma çalışmalarına ilişkin yeterlikleri yaşına, meslek kıdemine, mezun olduğu okul türüne göre incelenmiştir. Nitel veriler için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form uzman görüşleri alınarak, ölçekte kullanılan alt faktörlere göre oluşturulmuş sorulardan meydana

gelmektedir. Nicel verilerin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, ANOVA ve Pearson Korelasyon testleri uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenerek temalara göre betimlenmiştir. Nitel verilerin analizi sürecinde nitel araştırmalara hakim bir uzman ile kodlayıcılar arası güvenilirlik verisi hesaplanacaktır.

Çalışma Grubu

Araştırmada nicel ve nitel süreçler için çalışma grupları belirlenmiştir. Nitel veri toplama sürecinde nicel verilerin toplandığı evrenden çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın evrenini; Çanakkale ili merkez ve ilçelerindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı İA ve BA görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın demografik değişkenlerine ait bulgular aşağıda Tablo 1'de birlikte verilmiştir.

Tablo 1. Demografik değişkenler

Değişkenler		Frekans	Yüzde	Birikmiş Yüzde
Cinsiyet	Kadın	267	99,3	99,3
	Erkek	2	,7	,7
	Total	269	100,0	100,0
Yaş	21-30 yaş	12	4,5	4,5
	31-40 yaş	75	27,9	27,9
	41-50 yaş	170	63,2	63,2
	50 yaş ve üstü	12	4,5	4,5
	Toplam	269	100,0	100,0
Mezun olduğunuz okul türü nedir?	Normal Lise (NL)	2	,7	,7
	Kız Meslek Lisesi (KML)	11	4,1	4,1
	Açık Öğretim Kız Meslek Lisesi (AÖKML)	8	3,0	3,0
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü (Üniversite) (ÇGEB)	34	12,6	12,6
	Okul Öncesi Öğretmenliği (OOÖ)	161	59,9	59,9
	Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği (AÖFOÖ)	26	9,7	9,7
	Meslek Yüksek Okulu (Çoc. Gel. Veya Anaokulu Öğrt) (MYO)	17	6,3	6,3
	Yüksek Lisans (YL)	9	3,3	3,3
	Anadolu Lisesi (AL)	1	,4	,4
	Toplam	269	100,0	100,0
Öğretmeni olduğunuz yaş grubu nedir?	3 yaş	7	2,6	2,6
	4 yaş	40	14,9	14,9
	5 yaş	150	55,8	55,8
	6 yaş	72	26,8	26,8
	Toplam	269	100,0	100,0
Kaç yıldan beri öğretmenlik yapmaktasınız?	1-5 yıl	7	2,6	2,6
	6-10 yıl	35	13,0	13,0
	11-20 yıl	92	34,2	34,2
	21-30- yıl	135	50,2	50,2
	Toplam	269	100,0	100,0

Tablo 1'in devamı

Çalıştığınız okulun türü nedir?	İlkokul	137	50,9	50,9
	Bağımsız Anaokulu	132	49,1	49,1
	Toplam	269	100,0	100,0
Çanakkale'de hangi ilçede görev yapmaktasınız?	İlçe1	125	46,5	46,5
	İlçe2	18	6,7	6,7
	İlçe3	17	6,3	6,3
	İlçe4	32	11,9	11,9
	İlçe5	9	3,3	3,3
	İlçe6	18	6,7	6,7
	İlçe7	9	3,3	3,3
	İlçe8	10	3,7	3,7
	İlçe9	19	7,1	7,1
	İlçe10	11	4,1	4,1
	İlçe11	1	,4	,4
	Toplam	269	100,0	100,0

Araştırmaya katılanların %99,3 ünün kadın, % 0,7'sinin erkek olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların %4,5 21,30 yaş arası, % 27,9 u 31-40 yaş arası, % 63,2 si 41-50 yaş arası ve % 4,5 i 51 yaş ve üstü olduğu görülmektedir. Katılımcıların %59,9 u Okul Öncesi Öğretmenliği, %12,6 sı Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü ve %9,7 si Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların %50,9 unun ilkokulda ve %49,1'inin bağımsız anaokulunda öğretmen olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların %2,6 sı 3 yaş, % 14,9 u 4 yaş, % 55,8 i 5 yaş ve % 26,8 i 6 yaş grubu olduğu görülmektedir. Katılımcıların % 2,6 sı 1-5 yıl arası, % 13,0 ü 6-10 yıl arası, %34,2 si 11-20 yıl arası ve % 50,2 si 21-30 yıl arası mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmanın nitel veri toplama süreci için evrenden seçilen bir grup öğretmen ile çalışma grubu oluşturularak veriler toplanmıştır. Nitel verilere katılım gösteren 14 öğretmenin %100' ünün kadın olduğu tespit edilmiştir. Nitel veriler için görüşmeye katılanların %21'i 21-30 yaş arası, % 64'ü 31-40 yaş arası ve % 14'ünün 41-50 yaş arası olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlik Algılarını Belirleme Ölçeği

Çanakkale ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokulların anasınıflarında ve bağımsız anaokullarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarının belirlenmesi ve yaş, mezun olduğu okul ve mesleki kıdem durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için Bay (2008) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliklerini Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir.

2. Görüşme Formu

Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili bilgi, tutum ve uygulamaları hakkında derinlemesine bilgi edinmek için evren içerisinde seçilen belirli bir grup öğretmen ile görüşmeler devam ederek ve veriler hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan (Yıldırım ve Şimşek, 2018) elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmadan önce, araştırmacı bir soru havuzu meydana getirerek en uygun soruları belirlemiştir. Daha sonra hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, iki farklı uzmanın

görüşüne sunulmuş olup, onların verdiği geri bildirimler neticesinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Son olarak 5 okul öncesi öğretmene soruların uygunluğu ve anlaşılır olup olmadıklarına yönelik görüşleri alınarak forma son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Nicel verileri toplamak amacıyla kullanılan ölçek ile 2021-2022 eğitim öğretim yılında Çanakkale ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkökul anasınıfları ve bağımsız anaokullarında görev yapmakta olan 270 okul öncesi öğretmenine çevrimiçi form aracılığıyla ölçek uygulanmıştır. İlk bölümde okul öncesi öğretmenlerine ait kişisel bilgiler, ikinci bölümde okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterliklerini belirlemek için 8 alt faktörden oluşmaktadır. Örneklem grubuna nicel verilerin toplandığı ölçekteki alt faktörlere göre oluşturulmuş sorulardan meydana gelen yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Gönüllülükleri esas alınarak 14 okul öncesi öğretmenine görüşme formu soruları sorularak verdikleri yanıtlar kaydedilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Yapılan araştırma karma araştırma yönteminde bulunan açıklayıcı desene göre oluşturulduğu için geçerlik ve güvenirlik bu yapıya uygun olarak hesaplanmıştır. Nicel veriler için araştırmacılar tarafından geçerlik çalışmasında iç ve dış geçerli geçerliği sağlayacak tedbirler alması beklenmektedir. Güvenirlik çalışmalarında da ölçme hatalarına yer verilmeden, ölçme aracının yeterince duyarlılık ve tutarlılık göstermesi beklenmektedir (Büyüköztürk vd., 2012). Ölçeğin faktörlerine ve bütününe yönelik yapılan güvenirlik analizi sonucunda, değerler tüm faktörler $0.80 < KR_{20} < 0.99$ aralığında hesaplanmıştır. Böylelikle ölçekten elde edilen verilerin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitel verilerin analizi sürecinde nitel araştırmalara hakim iki farklı uzman ile alt boyutlara göre oluşturulan kodlar değerlendirilmiş olup kodlar üzerinde gerekli uzlaşma sağlanarak güvenirlik sağlanmıştır.

Araştırmanın Etik Kurul İzni

Araştırma kapsamında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'ndan (Karar Tarihi: 29.04.2021; 08/60 Sayılı Kararı) etik kurul onayı alınmıştır.

BULGULAR

1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliklerini Belirleme Tutumlarının Yaş Değişkenine Göre Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular

Ölçek ile yaş durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespiti için ANOVA testi yapılmıştır (Tablo 2).

Tablo 2. Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterliklerini belirleme tutumlarının yaş durumlarına göre karşılaştırılması

Puan	Grup	N	X	S.S.	Var.K.	ANOVA Sonuçları				
						KT	Sd	KO	F	p
1-Dikkat	ve 21-30 yaş	12	4,5833	,32952	Gruplar arası	,602	3	,201	1,605	,189
Bellek	31-40 yaş	75	4,4422	,45478	Grup içi	33,137	265	,125		
	41-50 yaş	170	4,4510	,29993	Toplam	33,739	268			
	50 yaş ve üstü	12	4,6389	,36121						
	Total	269	4,4628	,35481						

Tablo 2'nin devamı

2-Görsel Algılama	21-30 yaş	12	4,3889	,37155	Gruplar arası	,833	3	,278	1,948	,122
	31-40 yaş	75	4,3644	,44746	Grup içi	37,756	265	,142		
	41-50 yaş	170	4,4294	,34485	Toplam	38,589	268			
	50 yaş ve üstü	12	4,6389	,34694						
	Total	269	4,4188	,37946						
3-Bedensel Hazırbulunuşluk	21-30 yaş	12	4,4792	,43247	Gruplar arası	,557	3	,186	1,173	,320
	31-40 yaş	75	4,4633	,44965	Grup içi	41,930	265	,158		
	41-50 yaş	170	4,4074	,37372	Toplam	42,487	268			
	50 yaş ve üstü	12	4,6042	,34474						
	Total	269	4,4349	,39816						
4-Türkçeyi Doğru Kullanım	21-30 yaş	12	4,5000	,41439	Gruplar arası	1,324	3	,441	2,611	,052
	31-40 yaş	75	4,4000	,48398	Grup içi	44,772	265	,169		
	41-50 yaş	170	4,4333	,38350	Toplam	46,096	268			
	50 yaş ve üstü	12	4,7500	,25126						
	Total	269	4,4411	,41473						
5-Problem Çözme	21-30 yaş	12	4,5833	,37939	Gruplar arası	,933	3	,311	1,632	,182
	31-40 yaş	75	4,3778	,54617	Grup içi	50,486	265	,191		
	41-50 yaş	170	4,4020	,38529	Toplam	51,419	268			
	50 yaş ve üstü	12	4,6111	,39781						
	Total	269	4,4126	,43802						
6-Kendini Sözel İfade Etme	21-30 yaş	12	4,4792	,37626	Gruplar arası	1,507	3	,502	3,372	,019
	31-40 yaş	75	4,5100	,44540	Grup içi	39,474	265	,149		
	41-50 yaş	170	4,4279	,36329	Toplam	40,981	268			
	50 yaş ve üstü	12	4,7708	,29113						
	Total	269	4,4684	,39104						
7-Başkalarıyla İlişkileri Yönetebilme	21-30 yaş	12	4,6875	,40064	Gruplar arası	2,095	3	,698	4,451	,005
	31-40 yaş	75	4,5533	,46005	Grup içi	41,571	265	,157		
	41-50 yaş	170	4,4088	,36760	Toplam	43,666	268			
	50 yaş ve üstü	12	4,6458	,34474						
	Total	269	4,4721	,40365						
8-Sesleri Ayırt Etme	21-30 yaş	12	4,2500	,63763	Gruplar arası	3,424	3	1,141	4,568	,004
	31-40 yaş	75	4,3911	,49736	Grup içi	66,202	265	,250		
	41-50 yaş	170	4,2157	,49906	Toplam	69,626	268			
	50 yaş ve üstü	12	4,6667	,34816						
	Total	269	4,2862	,50970						
GENEL	21-30 yaş	12	4,4975	,29872	Gruplar arası	,798	3	,266	3,153	,025
	31-40 yaş	75	4,4380	,35270	Grup içi	22,346	265	,084		
	41-50 yaş	170	4,4064	,25948	Toplam	23,143	268			
	50 yaş ve üstü	12	4,6616	,26633						
	Total	269	4,4307	,29386						

p=0,025

Tabloda görülebileceği üzere, ölçek ve alt boyutları tutumlarına ait aritmetik ortalamalarının yaş durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda “Kendini Sözel İfade Etme” alt boyutu ile yaş durum gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F(3,265); , 019). Bu farkın tespiti için post-hoc analizlerinden LSD sonucuna göre 50 yaş ve üstü olan grubu 31-40 yaş ve 41-50 yaş gruplarına göre daha yüksektir. “Başkalarıyla İlişkileri Yönetebilme” alt boyutu ile yaş durum gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark

istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F(3,265); ,005$). Bu farkın tespiti için post-hoc analizlerinden LSD sonucuna göre 21–30 yaş, 31–40 yaş ve 50 yaş ve üstü olan gruplar 41-50 yaş gruplarına göre daha yüksektir. “Sesleri Ayırt Etme” alt boyutu ile yaş durum gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F(3,265); ,004$). Bu farkın tespiti için post-hoc analizlerinden LSD sonucuna göre 31–40 yaş olan grubu 41-50 yaş gruplarına göre daha yüksektir. Ayrıca 50 yaş ve üstü olan grup 21–30 yaş ve 41-50 yaş gruplarına göre daha yüksektir.

2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliklerini Belirleme Tutumlarının Öğretmenlikte Geçen Süre Değişkenine Göre Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular

Ölçek ile öğretmenlikte geçen süre durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespiti için ANOVA testi yapılmıştır (Tablo 3).

Tablo 3. Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterliklerini belirleme tutumlarının öğretmenlikte geçen süre durumlarına göre karşılaştırılması

Puan	Grup	N	X	S.S.	Var.K.	ANOVA Sonuçları				
						KT	Sd	KO	F	p
1-Dikkat Bellek	ve 1-5 yıl	7	4,6429	,26227	Gruplar arası	,257	3	,086	,677	,567
	6-10 yıl	35	4,4714	,49091	Grup içi	33,483	265	,126		
	11-20 yıl	92	4,4457	,41427	Toplam	33,739	268			
	21-30 yıl	135	4,4630	,26287						
	Total	269	4,4628	,35481						
2-Görsel Algılama	1-5 yıl	7	4,5238	,40172	Gruplar arası	,305	3	,102	,704	,550
	6-10 yıl	35	4,3810	,39724	Grup içi	38,284	265	,144		
	11-20 yıl	92	4,3877	,45231	Toplam	38,589	268			
	21-30 yıl	135	4,4444	,31544						
	Total	269	4,4188	,37946						
3-Bedensel Hazırbulunuşluk	1-5 yıl	7	4,7143	,26726	Gruplar arası	2,050	3	,683	4,478	,004
	6-10 yıl	35	4,3786	,49024	Grup içi	40,437	265	,153		
	11-20 yıl	92	4,5299	,41245	Toplam	42,487	268			
	21-30 yıl	135	4,3704	,34938						
	Total	269	4,4349	,39816						
4-Türkçeyi Doğru Kullanım	1-5 yıl	7	4,7143	,35635	Gruplar arası	,832	3	,277	1,625	,184
	6-10 yıl	35	4,3905	,53922	Grup içi	45,263	265	,171		
	11-20 yıl	92	4,4783	,41435	Toplam	46,096	268			
	21-30 yıl	135	4,4148	,37648						
	Total	269	4,4411	,41473						
5-Problem Çözme	1-5 yıl	7	4,7143	,40500	Gruplar arası	,706	3	,235	1,230	,299
	6-10 yıl	35	4,3714	,56459	Grup içi	50,713	265	,191		
	11-20 yıl	92	4,4167	,49817	Toplam	51,419	268			
	21-30 yıl	135	4,4049	,34886						
	Total	269	4,4126	,43802						
6-Kendini İfade Etme	Sözel 1-5 yıl	7	4,6429	,34932	Gruplar arası	,407	3	,136	,885	,449
	6-10 yıl	35	4,4500	,49926	Grup içi	40,575	265	,153		
	11-20 yıl	92	4,5000	,44475	Toplam	40,981	268			
	21-30 yıl	135	4,4426	,31585						
	Total	269	4,4684	,39104						

Tablo 3'ün devamı

7-Başkalarıyla	1-5 yıl	7	4,8571	,28347	Gruplar arası	3,859	3	1,286	8,563	,000
İlişkileri	6-10 yıl	35	4,5286	,51368	Grup içi	39,807	265	,150		
Yönetebilme	11-20 yıl	92	4,5815	,38536	Toplam	43,666	268			
	21-30 yıl	135	4,3630	,35450						
	Total	269	4,4721	,40365						
8-Sesleri	Ayırt 1-5 yıl	7	4,4762	,66269	Gruplar arası	1,585	3	,528	2,058	,106
Etme	6-10 yıl	35	4,3429	,53922	Grup içi	68,041	265	,257		
	11-20 yıl	92	4,3587	,52585	Toplam	69,626	268			
	21-30 yıl	135	4,2123	,47597						
	Total	269	4,2862	,50970						
Genel	1-5 yıl	7	4,6537	,26812	Gruplar arası	,552	3	,184	2,158	,093
	6-10 yıl	35	4,4199	,38668	Grup içi	22,591	265	,085		
	11-20 yıl	92	4,4608	,32762	Toplam	23,143	268			
	21-30 yıl	135	4,4013	,23354						
	Total	269	4,4307	,29386						

p=0,093

Tabloda görülebileceği üzere, ölçeğin alt boyutlarının tutumlarına ait aritmetik ortalamalarının öğretmenlikte geçen süre durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda “Bedensel Hazırbulunuşluk” alt boyutu ile öğretmenlikte geçen süre gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F(3,265); ,004). Bu farkın tespiti için post-hoc analizlerinden LSD sonucuna göre 1-5 yıl olan grubu 6-10 yıl ve 21-30 yıl gruplarına göre daha yüksektir. Ayrıca 11-20 yıl olan grubu 21-30 yıl gruplarına göre daha yüksektir. “Başkalarıyla İlişkileri Yönetebilme” alt boyutu ile öğretmenlikte geçen süre gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F (3,265); ,000). Bu farkın tespiti için post-hoc analizlerinden LSD sonucuna göre 1-5 yıl olan grubu 6-10 yıl ve 21-30 yıl gruplarına göre daha yüksektir. Ayrıca 11-20 yıl ve 6-10 yıl olan grubu 21-30 yıl gruplarına göre daha yüksektir.

3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliklerini Belirleme Tutumlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular

Ölçek ile mezun olduğu okul durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespiti için ANOVA testi yapılmıştır (Tablo 4).

Tablo 4. Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterliklerini belirleme tutumlarının mezun olduğu okul durumlarına göre karşılaştırılması

ANOVA Sonuçları										
Puan	Grup	N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
1-Dikkat	ve NL	2	4,1667	,94281	Gruplar arası	2,458	8	,307	2,554	,011
Bellek	KML	11	4,2424	,51835	Grup içi	31,282	260	,120		
	AÖKML	8	4,3542	,45806	Toplam	33,739	268			
	ÇGEB	34	4,4853	,36553						
	OÖÖ	161	4,5135	,30787						
	AÖFOÖÖ	26	4,3205	,41075						
	MYO	17	4,3333	,30619						
	YL	9	4,6111	,34359						
	AL	1	4,0000	.						
	Total	269	4,4628	,35481						

Tablo 4'ün devamı

2-Görsel Algilama	NL	2	3,7500	,58926	Gruplar arası	4,548	8	,569	4,342	,000
	KML	11	4,3182	,52416	Grup içi	34,041	260	,131		
	AÖKML	8	4,2500	,47140	Toplam	38,589	268			
	ÇGEB	34	4,4706	,28270						
	OÖÖ	161	4,4896	,32792						
	AÖFOÖÖ	26	4,1474	,46267						
	MYO	17	4,2843	,43207						
	YL	9	4,4630	,38889						
	AL	1	4,0000	.						
	Total	269	4,4188	,37946						
3-Bedensel Hazırbulunuşluk	NL	2	3,7500	,00000	Gruplar arası	4,095	8	,512	3,467	,001
	KML	11	4,1364	,55186	Grup içi	38,391	260	,148		
	AÖKML	8	4,2500	,58248	Toplam	42,487	268			
	ÇGEB	34	4,5441	,32839						
	OÖÖ	161	4,4752	,32740						
	AÖFOÖÖ	26	4,4038	,56159						
	MYO	17	4,2059	,46967						
	YL	9	4,5556	,32543						
	AL	1	4,0000	.						
	Total	269	4,4349	,39816						
4-Türkçeyi Doğru Kullanım	NL	2	4,0000	,00000	Gruplar arası	3,353	8	,419	2,549	,011
	KML	11	4,1212	,67120	Grup içi	42,743	260	,164		
	AÖKML	8	4,2083	,53266	Toplam	46,096	268			
	ÇGEB	34	4,4902	,35990						
	OÖÖ	161	4,4907	,36905						
	AÖFOÖÖ	26	4,4103	,43520						
	MYO	17	4,2549	,47914						
	YL	9	4,5556	,47140						
	AL	1	4,0000	.						
	Total	269	4,4411	,41473						
5-Problem Çözme	NL	2	3,5000	,70711	Gruplar arası	6,384	8	,798	4,607	,000
	KML	11	4,0000	,64979	Grup içi	45,035	260	,173		
	AÖKML	8	4,1250	,68863	Toplam	51,419	268			
	ÇGEB	34	4,4510	,40103						
	OÖÖ	161	4,4886	,33754						
	AÖFOÖÖ	26	4,2436	,54616						
	MYO	17	4,3333	,48591						
	YL	9	4,5556	,52705						
	AL	1	4,0000	.						
	Total	269	4,4126	,43802						
6-Kendini İfade Etme	Sözel NL	2	3,5000	,70711	Gruplar arası	4,719	8	,590	4,230	,000
	KML	11	4,1591	,65453	Grup içi	36,262	260	,139		
	AÖKML	8	4,2813	,43172	Toplam	40,981	268			
	ÇGEB	34	4,4338	,36050						
	OÖÖ	161	4,5264	,31943						
	AÖFOÖÖ	26	4,4904	,50240						
	MYO	17	4,2794	,41347						
	YL	9	4,6389	,25345						
	AL	1	4,2500	.						
	Total	269	4,4684	,39104						

Tablo 4'ün devamı

7-Başkalarıyla	NL	2	4,0000	,00000	Gruplar arası	3,593	8	,449	2,914	,004
İlişkileri	KML	11	4,2045	,60019	Grup içi	40,073	260	,154		
Yönetebilme	AÖKML	8	4,2188	,50775	Toplam	43,666	268			
	ÇGEB	34	4,4779	,37622						
	OÖÖ	161	4,4969	,35132						
	AÖFOÖÖ	26	4,4808	,50952						
	MYO	17	4,3382	,47550						
	YL	9	4,8611	,13176						
	AL	1	4,7500	.						
	Total	269	4,4721	,40365						
8-Sesleri	Ayırt NL	2	3,6667	,47140	Gruplar arası	3,402	8	,425	1,670	,106
Etme	KML	11	4,0000	,68313	Grup içi	66,224	260	,255		
	AÖKML	8	4,3333	,50395	Toplam	69,626	268			
	ÇGEB	34	4,3627	,58814						
	OÖÖ	161	4,3085	,48670						
	AÖFOÖÖ	26	4,1667	,40277						
	MYO	17	4,1961	,50082						
	YL	9	4,5926	,52116						
	AL	1	4,0000	.						
	Total	269	4,2862	,50970						
GENEL	NL	2	3,8182	,47140	Gruplar arası	3,169	8	,396	5,156	,000
	KML	11	4,1736	,48995	Grup içi	19,974	260	,077		
	AÖKML	8	4,2614	,42761	Toplam	23,143	268			
	ÇGEB	34	4,4688	,25867						
	OÖÖ	161	4,4811	,23635						
	AÖFOÖÖ	26	4,3263	,33715						
	MYO	17	4,2834	,30865						
	YL	9	4,5993	,26451						
	AL	1	4,1212	.						
	Total	269	4,4307	,29386						

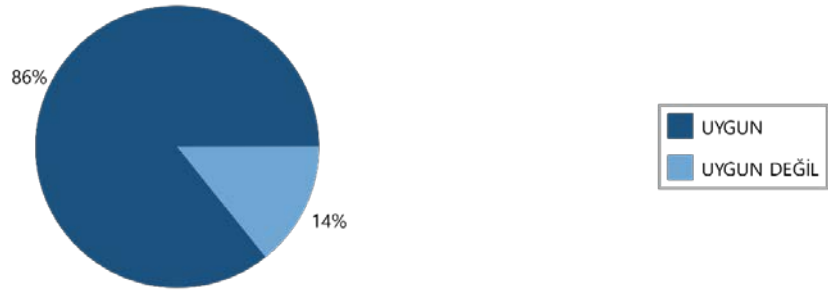
p=0,000

Tabloda görülebileceği üzere, ölçeğin alt boyutlarının tutumlarına ait aritmetik ortalamalarının mezun olduğu okul durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda "Sesleri Ayırt Etme" alt boyutu haricinde diğer alt boyutlarında öğretmenlerin mezun olduğu okullara göre fark anlamlı bulunmuştur. Bu farkın tespiti için post-hoc analizlerinden LSD analizi yapılmıştır. Ancak LSD sonucuna göre herhangi bir değer üretmemiştir. Gözeneklere düşen madde sayısı arasında çok büyük farklar olduğu için program tarafından herhangi bir değer üretilmemektedir.

4. Okul Öncesinde Okuma Yazma Becerilerinin Kazandırılmasına Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılanların % 86'sının okul öncesinde okuma yazma becerilerinin kazandırılmasını uygun bulduğu ve % 14'ünün uygun bulmadığı tespit edilmiştir (Şekil 1). Okuma yazma becerilerinin okul öncesi dönemde kazandırılmasını uygun bulan Ö1, çocukların hazırbulunuşluk düzeyleri ile ilgili olumlu etkileri olacağını söylemektedir. Ö13 ise okuma yazma becerilerinin kazandırılmasını hazır olan çocuklar için uygun bulduğunu fakat hazır olmayan çocuklar için uygun bulmadığını belirtmektedir.

OKUL ÖNCESİNDE OKUMA YAZMA BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASI

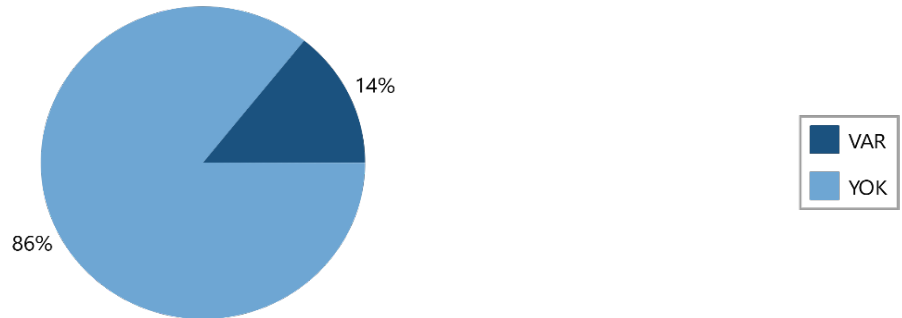


Şekil 1. Okul öncesinde okuma yazma becerilerinin kazandırılması

5. Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları Eğitimine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılanların % 86'sının okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusunda bir eğitimi yok ve % 14'ünün eğitimi vardır(Şekil 2). Ö3 okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusunda bir eğitim aldığını fakat bu eğitimi 10 yıl önce aldığını eğitim konusunda bu nedenle güncel olmadığını ve yeterli olduğunu düşünmediğini belirtmektedir. Ö11 okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusunda üniversite dışında herhangi bir eğitimi olmadığını ve eğitimlere katılması gerektiğini belirtmektedir.

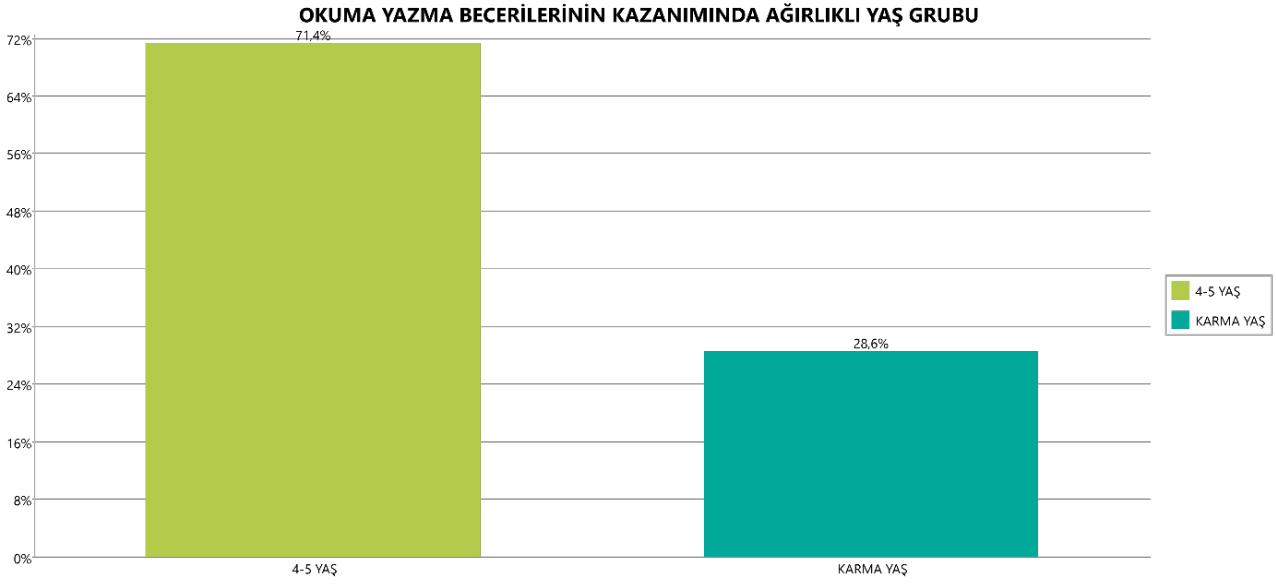
OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK ÇALIŞMALARINI EĞİTİMİ



Şekil 2. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları eğitimi

6. Okuma Yazma Becerilerinin Kazanımında Ağırlıklı Yaş Grubuna Yönelik Bulgular

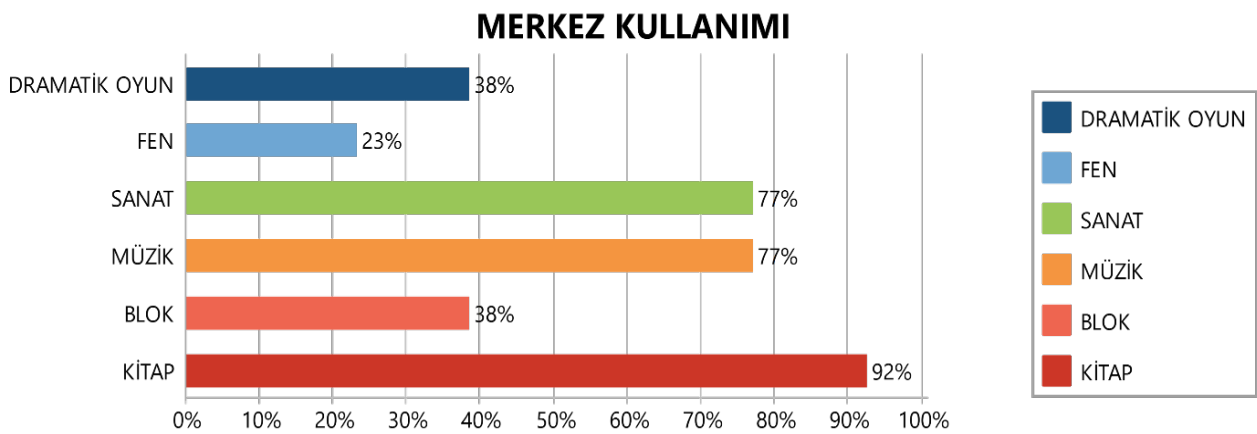
Araştırmaya katılanların okuma yazma becerilerinin kazanımında %29'unun karma yaş ve % 71'inin 4-5 yaşta en etkili olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir (Şekil 3).



Şekil 3. Okuma yazma becerilerinin kazanımında ağırlıklı yaş grubu

7. Merkez Kullanımına Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılanların dramatik oyun merkezini aktif olarak kullanma oranı %38, fen merkezini % 23, sanat merkezini % 77, müzik merkezini % 77, blok merkezini % 38 ve kitap merkezini % 92'dir (Şekil 4). Ö2 okuma yazma kavramının tek yönlü olarak düşünülmesi gereken bir kavram olmadığını belirtmekte ve kitap merkezi, drama çalışması, rakam çalışmaları, müzik merkezi gibi birçok merkezi aynı birlikte ve benzer yoğunlukta kullandığını söylemektedir. Ö6 öncelikle sesler ve müzik merkezimizdeki uygulamalar ile ilgili çalışmalar yaptığını belirtmektedir. Serbest çalışmalar yapmalarını sağlayarak yaratıcılıklarını geliştirdiğini söylemektedir. Kitap merkezinde ve müzik merkezinde genellikle grup çalışmalarına yer vererek aktif bir şekilde kullanmakta olduğunu, fen merkezi ve sanat merkezi ile ilgili çalışmalarını da daha az yoğun olsa kullanmakta olduğunu söylemektedir.

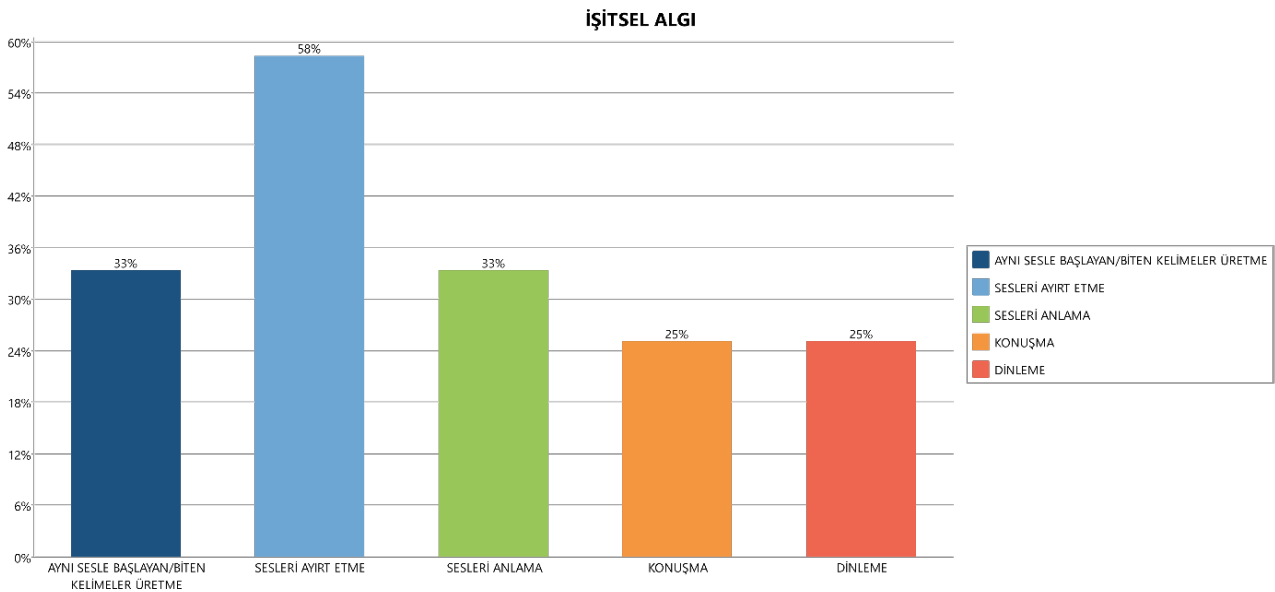


Şekil 4. Merkez kullanımı

8. Algı Çalışmalarına Yönelik Bulgular

8.1. İşitsel Algı

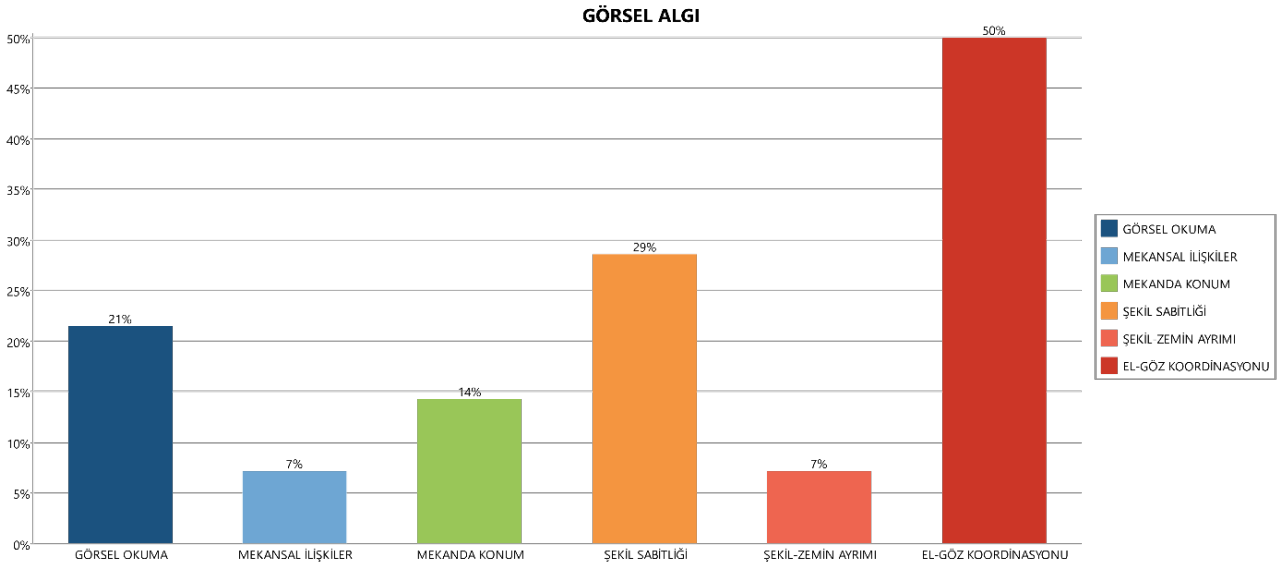
Katılımcıların aynı sesle başlayan/biten kelimeler üretme çalışmaları oranı %33, sesleri ayırt etme çalışmaları % 58, sesleri anlama çalışmaları %33, konuşma çalışmaları % 25 ve dinleme çalışmaları % 25 oranında olduğu tespit edilmiştir (Şekil 5). Ö8 işitsel algı çalışmalarında farklı dillerde şarkı ve farklı sesler dinleyerek dikkat çekme çalışmaları yaptıklarını belirtmektedir. Böylece çocukların farklı olanı işitsel olarak ayırt etmelerini sağladığını söylemektedir. Ö9 işitsel algı çalışmaları olarak kitap okuma çalışmaları ve öncesinde tahmin çalışmaları, soru cevap çalışmaları gibi çalışmalar uyguladıklarını belirtmiştir. Bilmeceler, tekerlemeler gibi oyuna dönüştürülebilecek aynı sesle başlayan biten kelimeler üretme etkinlikleri gerçekleştirerek işitsel dikkat çektiğini söylemektedir.



Şekil 5. İşitsel algı çalışmaları

8.2. Görsel Algı

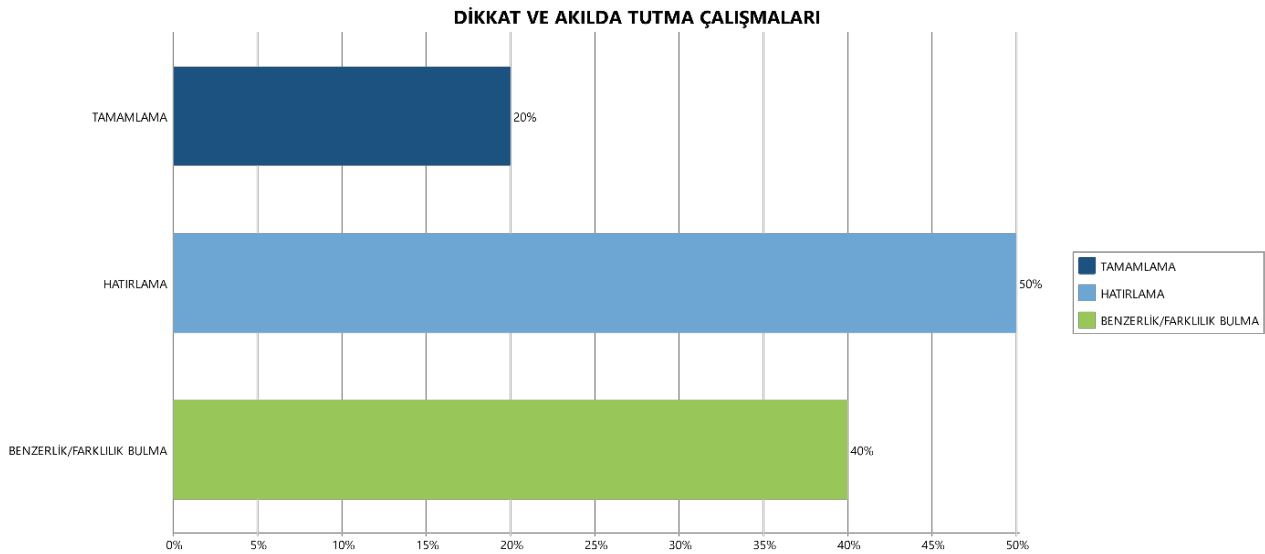
Araştırmaya katılanların yaptığı görsel algı çalışmalarında, görsel okuma %21 oranında, mekansal ilişkiler % 7, mekanda konum % 14, şekil sabitliği % 29, şekil-zemin ayrımı % 7 ve el-göz koordinasyonu % 50 oranında yer verilmektedir (Şekil 6). Ö11 el göz koordinasyonu ile ilgili sınıf çalışmaları yaptıklarını belirtmektedir. Sınıfında yaptığı diğer etkinlikler arasında sanat etkinlikleri, beceri sağlama üzerine kesme yapıştırma çalışmaları ve yaratıcılık etkinlikleri olduğunu söylemektedir. Ö9 görsel algı çalışmalarında ev ödevleri şeklinde verdiği ödevlerin görsel algıya dayandığını söylemektedir. Başka bir örnek çalışma belirtmemiştir. Ö8 görsel algı çalışmaları olarak puzzle, tamamlama, resmin aynısını yapma gibi etkinlikleri sınıfında uyguladığını belirtmektedir.



Şekil 6. Görsel algı çalışmaları

9. Dikkat ve Akılda Tutma Çalışmalarına Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılanların yaptığı dikkat ve akılda tutma çalışmalarında, tamamlama %20, hatırlama % 50 ve benzerlik/farklılık bulmadan % 40 oranında yararlandıkları tespit edilmiştir (Şekil 7). Ö3 sınıfında nesneyi bulma, resim içerisindeki eşyayı bulma, hafıza kartları gibi etkinlikler ile dikkat ve akılda tutma çalışmalarını sınıfında uygulamaktadır. Ö5 dikkat ve akılda tutma çalışmalarından örüntü, gölge eşleştirme gibi etkinlikleri sınıfında uyguladığını belirtmektedir.

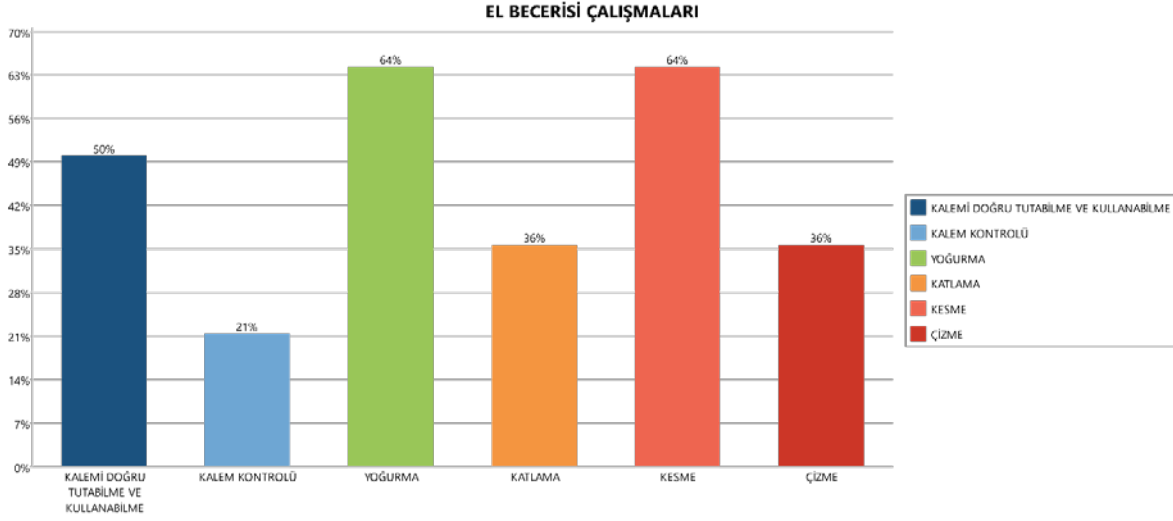


Şekil 7. Dikkat ve akılda tutma çalışmaları

10. El Becerisi Çalışmalarına Yönelik Bulgular

Uygulanan el becerisi çalışmalarında katılımcıların kalemi doğru tutabilme ve kullanabilme %50, kalem kontrolü % 21, yoğurma % 64, katlama % 36, kesme % 64 ve çizme çalışmaları % 36 oranında kullandıkları tespit edilmiştir. Ö12 kalem kontrolü, kalemi doğru tutma ve kullanma, çizme, kesme, katlama, yoğurma gibi çalışmaları sınıfında sürekli kullandığını ve oyun hamuru ile

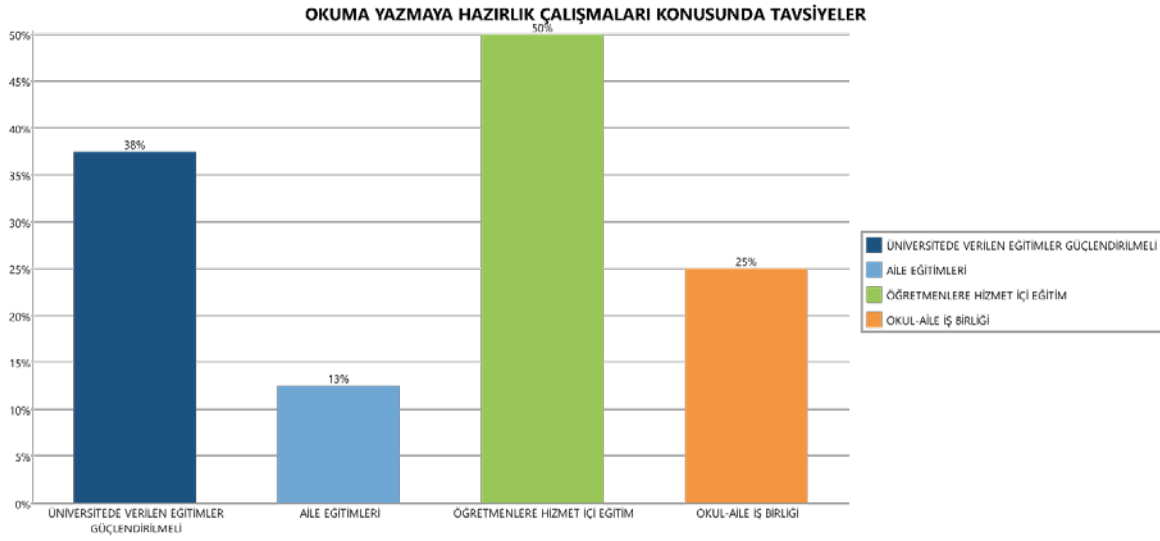
her gün çalıştıklarını belirtmektedir (Şekil 8). Ö11 sınıfında makas kullanımını çok önemseydiğini belirtmektedir. Oyun hamurları ile çocukların kas gelişimlerini sağlayacak çalışmalar yaptıklarını söylemektedir. Ö10 sanat etkinliklerinde yırtma yapıştırma, makarnayı ipe dizme, ipe boncuk dizerek kolyeler yapma gibi etkinlikler yaparak çocukların küçük kas gelişimini desteklediğini söylemektedir. Ayrıca hamur oyunları, serbest boyama çalışmaları uygulanmaktadır.



Şekil 8. El becerisi çalışmaları

11. Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları Konusunda Tavsiyeler

Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusunda üniversitede verilen eğitimlerin güçlendirilmesine katılanlar %38, aile eğitimlerinin verilmesi fikrine katılanlar %13, öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesine katılanlar %50 ve okul-aile iş birliği içerisinde olmalı diyen katılımcıların tamamına oranı %25'tir (Şekil 9). Ö3 öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmeli, veliler de bu eğitimin belirli bir bölümüne dahil edilmeli demektir. Ö4 hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini düşünmekte, sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinin iş birliği yapması gerektiğini düşünmektedir.



Şekil 9. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusunda tavsiyeler

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Çanakkale ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ve ilkököl bünyesindeki anasınıflarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algıları ve erken okuryazarlık kavramı ile ilgili bilgi seviyeleri, görüşleri ve erken okuryazarlığın geliştirilmesine dair uyguladıkları sınıf-içi etkinlikleri tespit edilmiştir.

Kullanılan ölçeğin alt boyutlarının tutumlarına ait aritmetik ortalamalarının yaş durumu değişkenine göre Kendini Sözel İfade, Etme Başkalarıyla İlişkileri Yönetebilme, Sesleri Ayırt Etme alt boyutları ile yaş durum gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. 21-30, 31-40, 41-50 ve 50 yaş üstü yaş gruplarının, bu alt boyutlara göre anlamlı fark değerleri değişmekle birlikte ilişki düzeyi yüksektir. Kendini Sözel olarak İfade Etme ve Sesleri Ayırt Etme çalışmaları alt boyutlarında 50 yaş üstü yaş grubunun diğer yaş gruplarına göre daha çok sınıflarında uyguladığı sonucuna ulaşılmıştır. Başkalarıyla İlişkileri Yönetebilme çalışmaları alt boyutunda ise 21-30 yaş grubu diğer yaş gruplarına oranla sınıfında daha çok yer vermektedir. Say (2005) ve Kesgin (2006) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin yaşları arttıkça tecrübelerinden kaynaklı öğrencileri daha iyi tanımakta ve daha donanımlı eğitim öğretim faaliyetleri yapabilmektedirler. Bu sebeplerden yeterlik algılarının yaşlarıyla doğru orantılı olarak yükselmekte olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir (akt., Şenol ve Ergün, 2015). Dikkat ve Bellek, Görsel Algılama, Bedensel Hazırbulunuşluk, Türkçeyi Doğru Kullanma ve Problem Çözme alt boyutları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu alt boyutların yaş değişkeni ile bağlantılı bir uygulama oranı gözlemlenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin alt boyutlarının tutumlarına ait aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlikte geçen süre gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. 1-5, 6-10, 11-20 ve 21-30 yıl mesleki kıdem gruplarının, Bedensel Hazırbulunuşluk ve Başkalarıyla İlişkileri Yönetebilme alt boyutlarına göre anlamlı fark değerleri değişmekle birlikte ilişki düzeyi yüksektir sonucuna ulaşılmıştır. 1-5 yıl mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin, diğer gruptaki öğretmenlere göre bu alt boyutlardaki çalışmaları uygulama oranı daha fazladır. Dikkat ve Bellek, Görsel Algılama, Türkçeyi Doğru Kullanma ve

Problem Çözme, Kendini Sözel İfade Etme alt boyutları ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu alt boyutların mesleki kıdem değişkeni ile bağlantılı bir uygulama oranı gözlemlenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin başkalarıyla ilişkileri yönetebilme ve sesleri ayırt etme alt boyutları ile çalıştığı okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenlerin başkalarıyla ilişkileri yönetebilme ve sesleri ayırt etme alt boyutlarında tutum düzeylerinin ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Yapılan araştırmalardan elde edilen bilgiler göstermektedir ki; bağımsız anaokulları, anasınıflarına oranla daha fazla uyarıcıya sahiptir. Bu durum da çocukların becerilerinin gelişiminde, akademik başarılarının artışı ve bağımsız davranış geliştirmelerinde olumlu etkilere sahiptir (Stipek vd., ve Milburn, 1995; akt., Günindi, Y. (2011). Okul değişkeni açısından bakıldığında öğretmenlerin bu tutumlarının farklılaşması açıkça anlaşılmaktadır.

Ölçeğin Kendini Sözel İfade Etme alt boyutu ile öğretmeni olduğu yaş düzeyi durum gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Yapılan analizde fark, 3 yaş olan grup 4 yaş, 5 yaş ve 6 yaş gruplarına göre daha yüksektir. Ayrıca 6 yaş olan grubun farkı 4 yaş gruplarına göre daha yüksektir. Dikkat ve Bellek, Görsel Algılama, Bedensel Hazırbulunuşluk, Türkçeyi Doğru Kullanma, Problem Çözme, Başkalarıyla İlişkileri Yönetebilme ve Sesleri Ayırt Etme alt boyutları ile öğretmeni olduğu yaş düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ölçek ve mezun olduğu okul durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analizde Sesleri Ayırt Etme alt boyutu haricinde diğer alt boyutlarında öğretmenlerin mezun olduğu okullara göre fark anlamlı bulunmuştur. Öğretmenlerin kendi alanlarında aldıkları 4 yıl lisans eğitimi veya yine kendi alanlarındaki yüksek lisans eğitimleri yeterlikleri konusunda pozitif destek verirken, meslek lisesi veya çocuk gelişimi bölümü mezunları okuma yazmaya hazırlık konusundaki yeterlikleri anlamında ek desteğe, ek eğitimlere ihtiyaç duymaktadır sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçek ve alt boyutları tutumlarına ait aritmetik ortalamalarının çalıştığı ilçe durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda; Başkalarıyla İlişkileri Yönetebilme alt boyutu haricinde diğer alt boyutlarında öğretmenlerin çalıştığı ilçeye göre herhangi bir fark anlamlı bulunmamıştır sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bize öğretmenlerin çalıştıkları ilçelere göre okuma yazmaya hazırlık çalışmalarındaki yeterliklerinin genel boyutta bir değişkenlik göstermediği sonucunu vermektedir. Okul öncesi dönemde çocuklara kazandırılacak olan tüm bilgi, beceri ve tutumlar; çocukların sonraki yaşamındaki tüm gelişmeler için ön koşul oluşturmaktadır. Okula ve hayata karşı donanımlı hale gelen çocuklar; girişimci ve araştıran-sorgulayan, özgüvenli ve donanımlı bir şekilde yetiştirilen tam donanımlı çocuklar olurlar (Uyanık ve Kandır, 2010). Öğretmenler çocukların okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında temel becerilerinin geliştirilmesine önem göstermelidir. Bunun için somut materyaller kullanabilirler ve eğitim programlarını bu amaca uygun hazırlayabilirler. Çocuklar için hazırladıkları bu program ve yazılı/görsel sınıf materyalleri ile eğitim faaliyetlerini birçok yönden destekleyebilir ve bu sayede kendilerine de daha gözlemlenebilir bir yol çizmiş olurlar.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlığın Geliştirilmesine Dair Uyguladıkları Sınıf-İçi Etkinliklerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Yapılan nitel görüşme sorularının analizi sonucunda okul öncesinde okuma yazma becerilerinin kazandırılması konusunda öğretmenlerin ortak pozitif kararına ulaşamamakla birlikte, %86 oranında okuma yazma becerilerinin okul öncesinde kazandırılması ve desteklenmesi konusunda hemfikir oldukları belirlenmiştir. Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları Eğitimi alan

öğretmenlerin oranının da %86 olduğu sonucu da göz önünde bulundurulursa; eğitim alan öğretmenlerin okul öncesinde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına pozitif yaklaştığı, bu konuda herhangi bir eğitim almayan öğretmenlerin ise okul öncesinde böyle bir çalışmaya yer vermek istemediğini veya gerekli bulmadığını söylediği sonucuna varılmıştır.

Yapılan görüşmeler sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma becerilerinin kazanımında çalışmalarına ağırlık verdiği Yaş Grubunun 4-5 yaş olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Öğretmenlerin %28,6'sının ise tüm yaş gruplarındaki çocuklara hazırbulunuşlukları imkan veriyorsa ve bilgi almaya isteklilerse bu çalışmaların yaptırılması gerektiği düşüncesinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Aram ve Biron (2004) yaptıkları çalışmada, değerlendirilen tüm ölçütlerde 3 ila 4 yaşındaki çocukların okuryazarlık programlarından 4 ila 5 yaşındaki daha büyük çocuklar kadar kazanç elde ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Daha küçük çocuklar, alıcı kelime dağarcığı konusunda daha büyük çocuklardan önemli ölçüde daha fazla kelime kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma gibi yapılan birçok araştırma ve uygulama sonucunda en erken yaşta başlanılan eğitim faaliyetlerinde çocukların daha çok bilgi alımına açık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle çocuklara mümkün olan en erken yaşlarından itibaren okuma yazma ile ilgili tüm görsel/sözel materyaller, çalışmalar ve konuşmalara maruz bırakılması önerilmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizi sonucunda oyun merkezini aktif olarak kullanan öğretmen oranı %38, fen merkezini %23, sanat merkezini %77, müzik merkezini %77, blok merkezini %38 ve kitap merkezini %92 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğunun aktif olarak kullandıkları merkez kitap merkezi olmakla birlikte, fen merkezini kullanan öğretmen oranı oldukça azdır. Araştırma yapılan öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları denilince ilk verdikleri cevapların kitap merkezi olduğu görülmüştür. Fen merkezinde ise etkinlik planlayıp uygulayan öğretmen sayısı oldukça azdır. Yapılan bir çalışmada okul öncesi kurumların çoğunda fen merkezi olduğu belirlenmiş fakat yeterli olmadığı için kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin büyük bir bölümü ise fen merkezlerinin yeterliliği ve uygunluğu konusundaki soruları yanıtsız bıraktığı görülmüştür (Doğan vd., 2017). Sanat merkezini çocukların kalem tutuşunu ve görsel hafızalarını desteklemek için kullanan öğretmenler, aynı oranda kullandıkları müzik merkezinde fonolojik farkındalık ve ritim çalışmalarına ağırlık vermektedirler. Yapılan bir çalışmada öğretmenlerin sanat etkinliklerini etkili bir şekilde kullanmalarının lisans eğitimlerine de bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sanat derslerinin lisan eğitiminde uygulamaları derslerden olması ve uygulama danışmanlarının olması mesleki hayatlarında sanat etkinliklerini daha etkili kullanmalarına olanak tanıyabilecektir. Aynı zamanda lisans eğitiminde sanat derslerinde öğretmen adaylarının ürün ortaya koymaları ve bu ürünlerin çocuklara uygulanması ve değerlendirilmeye alınması, öğretmen adaylarının beceri gelişimlerini olumlu yönde desteklemektedir (Aydoğdu ve Ayanoğlu, 2020).

Oyun ve blok merkezini öğretmenler aynı oranda kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ve öğretmenlerden alınan yanıtlar doğrultusunda blok merkezlerinde blokların üzerine heceler, sayılar yazılarak üst üste dizme, eksik bloğu bulma gibi oyunlar planlayarak aynı öğretmenlerden tarafından sınıflarında oynatıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların örnek alarak öğrendiği ve içselleştirdiği varsayılırsa, kitap okuma merkezlerinden yararlanırken aile ile iş birliği yüksek boyutta tutulabilir. Okulda öğretmenin kitap okuma merkezine verdiği önemi fark eden çocuklar, eve gittiklerinde ailelerinin kitaplarla olan bağına görerek ve sürekli kitap okuma eylemleri ile iç içe bulunarak hem bu konuda ilerideki yaşamı için erken yaşlardan itibaren alışkanlık kazanacak hem de okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusunda daha hızlı bir yol alacağı düşünülmektedir.

Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında oldukça önemli bir yer tutan algı çalışmalarından işitsel algı çalışmalarında araştırmaya katılan öğretmenlerin aynı sesle başlayan/biten kelimeler üretme çalışmalarını planlarına dahil etme oranı % 33, sesleri ayırt etme çalışmalarını planlarına dahil etme oranı % 58, sesleri anlama çalışmalarını planlarına dahil etme oranı %33, konuşma çalışmalarını planlarına dahil etme oranı % 25 ve dinleme çalışmalarını planlarına dahil etme oranı % 25 oranında olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğunun sesleri ayırt etme çalışmalarına planlarında yer vermekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan birçok çalışma, çocukların fonolojik duyarlılığı ile ortaya çıkan okuma becerileri arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Bunların çoğu harf bilgisinin rolüne odaklanmıştır. Çocukların fonolojik duyarlılık geliştirmeleri için asgari düzeyde harf bilgisi gerekmektedir (Burgess, 2002). Dönmezler (2016)'in, Taşkın vd. (2017)'in yaptığı araştırmadan aktardığına göre, öğretmenlerin genellikle okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusunda çizgi, kavram ve ses çalışmaları yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin harf çalışmalarına daha nadir yer vermekte oldukları görülmüştür. Ayrıca Dönmezler (2016) kendi araştırmasında da okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında genel olarak kitap, çizgi çalışmaları ve fotokopi kâğıtları üzerinde etkinlikler planladıkları sonucuna ulaşmıştır. Dinleme ve konuşma çalışmalarını sınıflarında uygulayan öğretmenlerin oranının oldukça düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç kasıtlı bir öğretim etkinliği olmasa da çocukların sınıf içerisindeki yaşantılarından öğrenmelerini örtük ve istendik bir yönde sağladıkları düşüncesine bizi götürmektedir. Çünkü çocuklar her konuşmada, her dinlemede okuma yazmaya hazırlık konusunda bir adım öne gitmekte ve kendilerine pozitif katkılar sağlamaktadırlar.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaptığı görsel algı çalışmalarında; görsel algı çalışmalarına %21 oranında, mekânsal ilişkiler çalışmalarına %7, mekanda konum çalışmalarına %14, şekil sabitliği çalışmalarına %29, şekil-zemin ayrımı çalışmalarına %7 ve el-göz koordinasyonu çalışmalarına %50 oranında öğretmenin yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler en büyük oranda el-göz koordinasyonu çalışmalarına sınıflarında yer vermektedir. Özellikle şekilleri yerine eşleştirme ve çizgi takibi gibi çalışmalara etkinliklerinde yer veren öğretmenlerin, delikten kurdele ya da ip geçirme gibi etkinliklere de sıkça planlarında yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da ulaşılan sonuçlardan biri olan, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında öğretmenlerin materyal olarak kitaplara ve çalışma sayfalarına ağırlık verdiklerine Arnas vd., (2003) de ulaşmıştır. Öğretmenler genellikle takip etme ve çizgi çalışmaları yaptırmaktadır. Oysaki kendileri materyal tasarlayabilir, geliştirebilir ve çocuklarla deneyimleyebilirler (akt., Altun vd., 2014).

Şekil-zemin ayrımı ve mekanda konum çalışmalarını uyguladıkları etkinliklere örnek vermeyen öğretmenlerin bu çalışmalara etkinliklerinde en az yer verdikleri ve öğretmenlerin çoğunluğunun bu alt boyutlarda çalışmalar yapmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bir araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin ses çalışmalarına sınıf içi etkinliklerinde az yer verdiklerine bununla birlikte okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında en çok renklerle ve şekillerle çalışma, şekil kavramları çalışmalarına oldukça fazla yer verdikleri görülmüştür. Okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinden ince bir çizgi ile ayrılan sayılar ve geometrik kavramlar matematik etkinlikleri kapsamında çalışılmalıdır (Buldu, 2010; Kandır ve Orçan, 2010; Starkey vd., 2004; Şimşek, 2011; Tuğluk vd., 2008; akt., Altun vd., 2014)

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda görsel okumaya önem veren ve bu doğrultuda dolaplarına, suluklarına, materyallere, merkezlere ve daha birçok yer/şeyeye üstünde isimlerin yazılı olduğu etiketler yaparak yapıştırdıkları öğrenilmiştir. Çocuğun bu sayede hızlı bir şekilde harfleri tanıdığını kabul edersek bu çalışmaları çocuklar için oldukça verimlidir. Piaget'e göre,

çocuklarda görsellerdeki mesajları almak doğduğu ilk andan itibaren başlamakta ve gelişmektedir. Çocuklar önce görselleri algılamakta, verdiği mesajları anlamakta; ilerleyen zamanlarda ise bu görsel kodların işlevlerini ve onları kullanmayı öğrenmektedir. Çocuklar görselleri önce sembol ve işaret olarak algılamakta, sonrasında ise kelimelerle karşılık vermektedir. Böylece çocuklar görseller ile farklı kelimeleri öğrenmektedir. Bu aşamada bakarak okuma da dediğimiz görsel okuma zamanla gelişmektedir (Ergin, 2015). Ailelerin de desteği istenerek evde de bu çalışma sürdürülebilir. Çocuklar hem kendi işlerini gördükçe hem de zamanla harflerle kendileri tanıştıkça bu konuda daha istekli ve özgüvenli olacakları düşünülmektedir. İstek ve özgüvenleri sayesinde daha almaya açık olacakları ve ilerlemelerinin hızlı ayrıca kalıcı olacağı bilinmektedir.

Öğretmenlerin sınıflarında uyguladığı dikkat ve akılda tutma çalışmalarından; tamamlama çalışmalarında %20, hatırlama çalışmalarında %50 ve benzerlik/farklılık bulma çalışmalarından %40 oranında öğretmenin yararlandığı tespit edilmiştir. Bu analiz sonucunda kartlar ile hafıza oyunlarını sınıflarında oynatan ve kullanan öğretmenlerin oranının oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca iki resim arasındaki benzerlik ve farklılıkları bulma çalışmalarını kullanan öğretmenlerin oranı da öğretmen sayısının yarısına yakındır. Fakat tamamlama çalışmalarını etkinlik olarak sınıflarında kullanan öğretmenlerin oranı oldukça azdır.

Uygulanan el becerisi çalışmalarında kalemi doğru tutabilme ve kullanabilme çalışmalarını %50, kalem kontrolü çalışmalarını %21, yoğurma çalışmalarını %64, katlama çalışmalarını %36, kesme çalışmalarını %64 ve çizme çalışmaları %36 oranında öğretmenin sınıfında kullandığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerden kesme çalışmalarını etkinliklerinde kullanma oranı en fazla olmakla birlikte makas çalışmalarını kontrollü gerçekleştirdiklerini söylemektedirler. Kesme çalışmalarını kullanan aynı oranda öğretmen yoğurma çalışmalarına da önem vermektedir sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler küçük kas gelişimine oldukça önem verdiklerini sık sık belirtmişlerdir. Çizme ve katlama çalışmalarında eşit oranda öğretmen etkinliklerinde kullanmakta ve oran olarak oldukça az olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yarısı kalemi doğru tutabilme çalışmalarına çok önem verdiklerini, bunun için aparatlar kullandıklarını belirtmelerine rağmen kalem kontrolü çalışmalarına daha az oranda öğretmen ağırlık vermektedir. Yapılan bir araştırmada okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların 4'te 1'i kalemi doğru tutamamaktadır. Öğrencilerin yarısına yakını kağıdı doğru tutamamakta ve yine yarısına yakını kağıt ile göz arasında uygun mesafe bırakmamaktadır (Yangın, 2007). Bu doğrultuda yapılan çalışmalarda, bir uzman öncülüğünde öğretmenlere eğitimler verilmeli ve çalışmalar yapılmalıdır önerileri verilmektedir.

Öğretmenler el becerisi çalışmalarında belirli bir sıra izlediklerinden de ayrıca bahsetmişlerdir. Küçük kas gelişimini desteklemek amacı ile önce yoğurma çalışmaları ile başladıklarını söyleyen öğretmenler, kalem çalışmalarına daha sonra başladıklarını söylemişlerdir. Çocukların küçük kaslarının yeterli düzeyde gelişimini sağlayıp kalem tutma çalışmalarında başarısızlık yaşamamalarını ve bu doğrultuda isteklerinin azalmaması için bu sırayı izledikleri düşünülmektedir. Ayrıca katlama ve makas tutma çalışmalarına içinde bulunulan yılın ikinci dönemi başladıklarını belirtmişlerdir. Yapılan görüşmelerle makas tutma çalışmalarında öğretmenlerin tedirginliklerinin olduğu, makas çalışmalarını bireysel veya küçük grup etkinlikleri halinde planları görülmüştür. Makas çalışması yapmadığını söyleyen öğretmen yoktur fakat yukarıda bahsettiğim tedirginlikten dolayı oldukça kısa zamanlarda seyrek sıklıkta makas çalıştırması yapan öğretmenler olduğu sonucuna varılmıştır. Genel boyutuna bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında uyguladıkları okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının tüm alt boyutlarında etkinlikler kullanan öğretmenlerin oranının ve etkinliklerin çeşitliliğinin ne kadar yeterli ve çeşitli olduğu konusu düşündürücüdür.

Okul öncesi öğretmenleri okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında yapılandırılmamış öğrenme etkinliklerini ortadan kaldırarak İlköğretim Türkçe Programı'nın birinci sınıf İlk Okuma-Öğretimi ile ilgili bölümlerini inceleyebilir ve bu doğrultuda planlarına katkıda bulunabilirler. Böylece planlı ve yolun görüldüğü, atlanan alt boyut veya merkezlerin olmadığı bir eğitim faaliyeti başlamış olur. Ayrıca ilköğretim birinci sınıf öğretmenleri ile iş birliği içerisinde hareket etmeleri de önerilebilir. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları tüm oyun, drama, müzik, dil, fen ve rutin serbest zaman etkinliklerini kapsar. Aysu ve Aral (2016)'ın Erşan (2011)'in araştırmasından aktardığına göre, öğretmenler çocukların merkezlere ilgisi azaldığında ayda ya da on beş günde bir bu merkezleri düzenlediği sonucuna ulaşılmıştır. Merkez düzenlemelerinde plan, konu ve etkinliklere uygunluğuna dikkat edilmiştir. Bu durum merkezlerin aktif kullanımını sağlayacağı ve ilginin azalmasına engel olacağı için oldukça verimli ve pozitif bir yöntemdir.

Tüm alt boyutlarla beraber tüm merkezlere ağırlık ve eş pay verilmesi; herhangi bir boyut veya merkezin atlanmaması, önemsizleştirilmemesi önerilir. Bunun için hazırlanacak olan çerçeve bir program ile destekleme yapılabilir. Bu program tüm alt boyutları önerilen sıra ile ve zamana yayarak etkili bir şekilde herhangi bir alt boyut atlanmadan çocuklarla çalışılmasına olanak sağlayabilir. Hazırlanan bu program öğretmenlerin elinin altında olursa tüm öğretmenlere yol gösterici ve kolaylaştırıcı olacağı düşünülmektedir.

Çocuğun okulda ve evde içerisinde bulunduğu çevrenin, okuma ve yazma gelişimlerine etkileri incelenebilir. Yapılan bir çalışmada okul öncesi eğitim programının amacına ulaşabilmesi için aile katılımının önemi vurgulanmaktadır. Eğitim faaliyetlerinin en verimli şekilde sürdürülebilmesi için ailelerin desteği oldukça önemlidir. Hem okul öncesi eğitim programında hem de yapılan bu araştırma ile görülmektedir ki ancak planlı ve programlı aile katılımı çalışmaları ile bu süreç etkili bir şekilde yürütülebilir. Okuldaki eğitimin devamlılığı, kalıcılığı ve zenginleşmesi için aile katılımının önemi oldukça büyüktür. Okul ve aile iş birliği içerisinde birbirlerini tamamlayarak ve destekleyerek çalışmalıdır (Çakmak, 2010; Karakaş ve Dilci, 2015). Evde düzenli kitap okunan çocukların okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına daha meraklı, istekli ve hazır oldukları bilinmektedir. Bu nedenle çocuklara okulda olması gerektiği gibi ev ortamında da kitap, makas, kalem, kağıt gibi çalışmalarını destekleyecek ve teşvik edecek materyaller bulundurulması önerilmektedir. Okulda tüm merkezlere ve serbest zamanlara dahil edilmesi ve aynı zamanda evde desteklenmesi ile çalışmalar verimli ve pozitif yönde hızlı ilerleme gerçekleştirebilir.

Okul öncesi eğitim programında yer alan sanat etkinlikleri küçük kas becerilerini geliştirmekte, müzik ve ritim çalışmaları ise ses farkındalığını geliştirmektedir. Yapılan araştırmalarda müzik eğitimi alan çocukların sosyal, dil, motor ve bilişsel alanlarda gelişimlerinin oldukça yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (Sığırtmaç, 2002). Aynı zamanda kitap okuma etkinlikleri sözel dil becerilerini ve yazı farkındalıklarının gelişimine destek olmaktadır. Yani okul öncesi eğitiminde uygulanan tüm etkinlikler çocukların okuma yazma gelişimine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle tüm bu etkinlikler bütünleştirilmelidir. Bütünleştirilerek uygulanması kazanımların verimliliği açısından oldukça önemlidir (Albayrak, 2000; Bay, 2008; Honing ve Shin, 2001; Kandır vd., 2010; Şimşek ve Alisanoglu, 2009; akt., Altun vd., (2014).).

Okul Öncesinde Okuma Yazma Becerilerinin Kazandırılması ve Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları Konusunda Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüş ve Tavsiyelerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusunda üniversitede verilen eğitimlerin güçlendirilmesi gerektiğine katılan öğretmenlerin oranı %38, aile eğitimlerinin verilmesi fikrine katılanlar %13, öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesine katılan öğretmenlerin oranı %50 ve okul-aile iş birliği içerisinde olmalı diyen katılımcıların tamamına oranı %25'tir. Öğretmenlerin güncel bilgilerle donatılması ve zamanın gerektirdiği bilgi donanımına sahip olması gerektiğini düşünen öğretmenlerin oranı en yüksek oran olmakla birlikte %50'dir. Araştırma yapılırken üniversitede okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili herhangi bir eğitim almayan öğretmen sayısının, öğretmenlerin tamamına yakınının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim alanlar ise ders içeriğini tam olarak hatırlamamakla birlikte bilgilerinin günümüzde geçerliliğini kaybettiğini söylemektedir. Öğretmenlerin %38'i bu konu üzerinden gidildiğinde üniversitelerde okuma yazmaya hazırlık çalışmaları içerikli ders verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Öğretmenlerin %13'ü aile eğitimlerinin gerekli olduğunu savunurken, kalan öğretmenler bu eğitimlerin zor ve sonuçsuz olacağını savunmaktadır. Öğretmenlerin bu kararının ailelerin tutumlarından kaynaklı olduğu görülmektedir. Aile eğitimleri için istekli ailelerin olacağı söylendiği halde çoğunluğun katılıma uygun ve istekli olmayacağı düşünülmektedir. Ayrıca ailelerle çalışmanın zor olacağı ve öğretmenler için ek zorluklar çıkaracağı için bu başlığa sıcak bakılmadığı sonucuna varılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %25'i okul-aile iş birliğinin oldukça önemli olduğunu, bu iş birliği ile okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında verimin ve ilerlemelerin sağlanabileceğini savunurken diğer öğretmenler bu fikre katılmamaktadır. Aileler ve öğretmenler çocuklarla olumlu etkileşimler ve iletişim sayesinde, onlarla kaliteli zaman geçirebilir. Bu zamanlarda çocukları farklı materyallerle destekleyebilirler. Bunun için de aile ile okulun iş birliği içerisinde olması önerilmektedir. Karşılıklı bilgi alışverişi ve bu doğrultuda ilerlenen planlı bir eğitim ile sağlam ve hızlı bir öğrenme sağlanabilir. Elde edilen verilerden ulaşılan sonuç; öğretmenlerin uygulamada sınırlı kaldığını ve daha fazla hizmet içi eğitime acil ihtiyaç olduğunu göstermektedir (Lynch, 2009). Ayrıca okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu üniversite eğitimlerinde okuma yazmaya hazırlık çalışmaları içerikli bir ders almadıklarını belirtmiştir ve bu içeriğe uygun derslerin üniversite eğitimi boyunca verilmesini önermişlerdir. Fakat YÖK Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı içeriğine bakıldığında, VII. Yarıyılıda "Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi" adlı bir dersin mevcut olduğu görülmüştür. Bu dersin içeriğinde ise yaptığımız bu araştırmanın tüm alt boyutlarını kapsayan bir işleyiş mevcuttur.

Ayrıca görüşme yapılan öğretmenlerden; uygulamalı derslerin sayısının ve sürelerinin artırılması, bu sayede okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını erken zamanda deneyerek, üretmek, erken yaşlarda uygulamalı olarak öğrenerek mesleklerine katabilecekleri önerisi gelmiştir. Yapılan görüşmelerin sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık olarak nitelendirdiğimiz çalışmaların kapsamına hâkim olmadıkları sonucuna varılmıştır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerine okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının tanımı, bu çalışmalarının içeriğinin neler olduğu, tüm alt boyutlara ait sınıflarında uygulayabilecekleri etkinlik örnekleri yukarıda verdiğim önerilerdeki gibi hizmet içi eğitimle ya da bir kitap ile desteklenmesi önerilebilir. Ayrıca öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına dair uyguladıkları sınıf içi etkinliklerin içeriğinin uygun ve yeterli olup olmadığını gözlemlemek amacı ile yönlendirici bir program geliştirilerek deneysel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akbaba Altun, S., Şimşek Çetin, Ö., ve Bay, D. N. (2014). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 244-263.
- Altun, S. A., Bay, D. N. ve Çetin, Ö. Ş. (2014). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 244-263.
- Aram, D., ve Biron, S. (2004). Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: Differential contributions to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 588-610.
- Aydoğdu, F. ve Ayanoglu, M. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat etkinlikleri konusundaki görüşlerinin öğretmenlik uygulaması kapsamında incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40 (2), 699-726.
- Aysu, B. ve Aral, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (5), 2561-2574.
- Bay, D. N. (2008). *Ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi].
- Bertan, M., Haznedaroğlu, D., Koln, P., Yurdakök, K., ve Güçiz, B. D. (2009). Ülkemizde erken çocukluk gelişimine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi (2000-2007). *Cocuk Sagligi ve Hastaliklari Dergisi*, 52(1), 1-8.
- Burgess, S. R. (2002). The influence of speech perception, oral language ability, the home literacy environment, and pre-reading knowledge on the growth of phonological sensitivity: A one-year longitudinal investigation. *Reading and Writing*, 15, 709-737.
- Burhan, H. (2021). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi].
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., ve Şekercioğlu, G. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (Vol. 2). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (M. Sözbilir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J., ve Plano Clark, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çakmak, Ö. Ç. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (1), 1-18.
- Denli, H. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuma yazma inançları ile okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik alguları* [Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi].
- Doğan, Y., Yalçın, V. ve Simsar, A. (2017). Okul öncesi sınıflarındaki fen merkezleri ve kullanım durumlarının incelenmesi-Kilis örneği. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (14), 147-164.
- Dönmezler, E. (2016). Okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 1(1), 42-53.

- Erbaş, Y. H. (2021). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının yeterliklerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42) , 80-97.
- Erdoğan, T., Altınkaynak, Ş. Ö. ve Erdoğan, Ö. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1188-1199.
- Ergin, T. (2015). Görsel okuma programının okul öncesi dönem hazırlık sınıfı öğrencilerinin bilişsel işlem performansları üzerine etkisi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1, 255-265.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A. D. ve Kudret, Z. B. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin “Erken Okuryazarlık” kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *Elementary Education Online*, 13(4), 1449-1472.
- Günindi, Y. (2011). Bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam eden çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 133-144.
- Karakaş, H. ve Dilci, T. (2015). İsteğe bağlı olarak ilkokula kaydedilen öğrencilerin bitişik eğik yazı çalışmalarında karşılaştıkları problemler. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 6(12), 101-122.
- Karoğlu, H. ve Ünüvar, P. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 231-254.
- Lynch, J. (2009). Preschool teachers’ beliefs about children’s print literacy development. *Early Years*, 29 (2), 191- 203.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı*. 17 Mayıs 2021 tarihinde <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooporam.pdf> adresinden alınmıştır.
- Oktay, A. (1983). Türkiye’de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. *Eğitim ve Bilim*, 7(42), 3-7.
- Sığırtmaç, A. (2002). Okul öncesi dönemde müzik eğitimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9), 30-39.
- Şenol, F. B., ve Ergün, M. (2015). Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(3), 297-315.
- Tanju-Aslışen, E. H. ve Hakkoymaz, S. (2020). Erken okuryazarlık alanında gerçekleştirilmiş lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi: bir içerik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8 (4), 1483-1498. <https://doi.org/10.16916/aded.763492>
- Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 118-134.
- Whitehurst, G. J. ve Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872.
- Yangın, B. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazır bulunuşluk durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (32), 294-305

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz Bolat, E. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusunda görüşleri: Mersin ili örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1), 271-286.

Etik Onay

“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarındaki Yeterlikleri ve Uygulamaları” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi ve Editörünün” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun yazar(lar)a ait olduğu ve çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu bu çalışmanın yazar(lar)ı tarafından taahhüt edilmiştir.

Araştırmanın Etik Kurul İzni

Araştırma kapsamında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu’ndan (Karar Tarihi: 29.04.2021; 08/60 Sayılı Kararı) etik kurul onayı alınmıştır.

Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknoloji Kullanımı ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları

Zafer GÜNEY¹

Ali SEMERCİ²

Tülay ÖZDEN³

Gönderim Tarihi: 25.07.2023

Kabul Tarihi: 18.09.2023

Yayın Tarihi: 19.10.2023

Özet: Araştırma kapsamında pandemi sonrasında öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme sürecinde teknoloji kullanımına ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi İstanbul'da bulunan bir vakıf üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören 325 aday öğretmen adayından oluşmaktadır. Adayların çalışma grubuna seçilmesinde basit tesadüfî örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, genel tarama modeli türlerinden ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ile adayların eğitimde teknoloji kullanımı ve mesleklerine yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik ölçme araçlarıyla toplanmıştır. Bulgular, öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme sürecinde teknoloji kullanımına ve mesleklerine yönelik tutumlarının iyi düzeyde olduğunu, teknoloji kullanımına yönelik algıları ile cinsiyet, yaş, bölüm ve genel ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğunu, öğretmen adaylarının yaşadığı bölge açısından ise anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitimde teknoloji kullanımı, öğretmen yetiştirme, öğretmenlerin BIT kullanımları, teknolojik algı.

Teacher Candidates' Use of Technology in Education and Their Attitudes Towards the Teaching Profession

Abstract: Within the scope of the research, it was aimed to examine the attitudes of teacher candidates towards the use of technology and the teaching profession in the teaching and learning process after pandemic in terms of different variables. The sample of the research consists of 325 candidate teachers studying at the education faculty of a foundation university in Istanbul. Simple random sampling method was used to select the candidates for the study group. The research was carried out in the relational survey model, which is one of the general survey model types. The data obtained from the research were collected with the personal information form developed by the researchers and the measurement tools prepared by the researchers to determine the opinions of the candidates about the use of technology in teaching and their profession. The findings revealed that the pre-service teachers had a good attitude towards the use of technology in the teaching process and their profession, that there was a significant difference between their perceptions of the use of technology in teaching and their gender, age, department and general averages, and that the region where the pre-service teachers lived did not make a difference.

Keywords: The use of technology in education, teacher training, teachers' use of IT, technological perception.

GİRİŞ

Bilişim teknolojisi alanında özellikle son otuz yılda meydana gelen değişiklikler, eğitim alanında da önemli değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Çağdaş eğitim sistemlerinin geleneksel ve davranışçı eğitim anlayışından alan bilgisi, pedagoji ve teknolojinin bütünleştirildiği içeriğin yapılandırıcı öğrenme yaklaşımlarıyla öğretilmesi için teknolojik bilginin pedagojik alan bilimi ile kombinasyonuna doğru bir dönüşüm ortaya çıkmıştır (Yılmaz, 2015). Bu değişim eğitim programlarındaki konu alanlarının diğer alanlarla ilişkisinin çoklu disiplinler yaklaşımıyla ele alınarak hayatın birçok alanını etkileyen baş döndürücü teknolojik gelişmeler doğrultusunda programların güncellenmesini zorunlu kılmaktadır.

¹ İstanbul Topkapı Üniversitesi, Türkiye, zaferguney@topkapi.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1974-4264

² Emniyet Genel Müdürlüğü, Türkiye, alisemerci@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-8495-0147

³ İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye, tulayozden@aydin.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2412-6404

Eğitim ve teknoloji yaşamın her aşamasında etkili olan iki temel unsurdur. Ertürk (1972) eğitimi kişinin davranışlarında kasıtlı ve deneyimlerine dayalı olarak değişim meydana getirme süreci olarak tanımlamıştır. Teknoloji de öğretim yoluyla kazanılan bilgi ve becerilerin hayatı kolaylaştıracak biçimde daha etkin ve verimli biçimde yararlanılmasında, daha bilinçli ve sistemli bir biçimde kullanılmasında önemli rol oynamaktadır (Alkan, 2005). Bu durumda öğretim tasarım süreçlerinin her aşamasında öğrenmenin daha etkili verimli ve gerçek hayata uygulanabilir kılınmasını sağlamaya yönelik teknolojilerin entegrasyonu büyük önem taşımaktadır.

Temel fonksiyonu çağdaş toplumun beklentilerini ve 21. yüzyıl becerileri olarak nitelenen yeterliliklere sahip, nitelikli bireyler yetiştirmek olan eğitim kurumlarının bu misyonunu yerine getirebilmesi teknolojik alanlardaki gelişmelerin takip edilmesine, programlara uygun şekilde yansıtmasına ve eğitim sistemini oluşturan diğer tüm unsurların buna göre düzenlenmesine bağlıdır. Bu mümkün olmadığı sürece dün olduğu gibi (Taşdemir, 1996; Oral, 2004), bugün ve yarın da nitelikli öğretmen sorunu tartışılmaya devam edecektir.

İçinde bulunduğumuz dönemin gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatılmış yapıcı, üretken, problem çözme becerilerine sahip bireylerin topluma kazandırabilmesi için eğitim sistemini oluşturan diğer unsurlar yanında öğretmenlerin de çağın gerektirdiği bilişim teknolojisi becerilerine sahip olmalarını zorunlu kılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığının eğitimde fırsat eşitliği sağlama hedefinden hareketle ülke çapındaki tüm okullarda başlatmış olduğu eğitimde teknoloji kullanımına yönelik kapsamlı projeler (MEB, 2019) öğretmen adaylarının, çağın gerektirdiği bilişim teknolojisi yeterliliklerine sahip olarak mesleğe başlamalarını gerektirmektedir. Öğretmenlerin mesleki tutum ve yeterliliklerinin öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilerin kişiliklerini yüksek düzeyde etkileme potansiyeli (Küçükahmet, 1976) nedeniyle Usta ve Korkmaz (2010) tarafından vurgulandığı şekilde adayların mesleklerine yönelik tutumların kazandırılmasının diğer bilgi ve becerilerin kazandırılması kadar önemli olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin algı, tutum ve yeterliliklerinin incelendiği bazı çalışmalarda teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının oldukça düşük, kaygı düzeylerinin yüksek olduğu, öğretmen adaylarının öğretim teknolojileriyle beraber öğretim stratejilerini bir arada tam olarak kullanabilecek yeterliliğe gelemedikleri görülmektedir (Altun, 2007; Bilgin, Tatar ve Ay, 2012; Keser ve Çetinkaya, 2013; Çetinkaya ve Keser, 2014; Yılmaz, 2015; Semerci ve Aydın, 2018).

Oral (2004) adayların yetiştirilmesi sürecinde mesleki ve sosyal değerlere yönelik olumlu tutum geliştirilmesinin gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Mesleki başarı ile tutum arasındaki olumlu ilişkiyi ortaya koyan çalışmaların yanında, öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumları öğretmenlerin mesleki başarıları açısından önem taşımaktadır. Bu çerçevede tutumların aslında eğitim sistemini oluşturan tüm unsurları birbirine bağlayan ve daha güçlü kılan bir etkiye sahip olduğu düşünülebilir. Öğretmenlere öğretim sürecinde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarını değiştirmek için öncelikle teknoloji kullanımının sağladığı yararlarının farkına varmalarını ve tutumlarını değiştirecek bir eğitim almaları gerekmektedir (Ertmer, 2005). Yapılan araştırmalar öğretmenlerin deneyimleri, yaklaşımları, inançları ve tutumlarının eğitimde teknoloji kullanmalarını etkilediğini ortaya koymaktadır (Çağiltay vd., 2001). Dünya üzerinde yaşanan pandemi sürecinde ve ülkemizde meydana gelen 6 Şubat 2023 depremlerinde de eğitim öğretim süreçleri hızla uzaktan eğitime yönlendirilmiştir. Bu süreçlerde de teknoloji-öğretim teknolojileri ve eğitimde teknoloji kullanımı etkili verimli ve çekici öğretim ortamlarının oluşturulmasında ve öğretim tasarımında etkileri olmuştur.

Kağıtçıbaşı (1999) tutumu; “bireye yöneltilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili duygu, düşünce ve davranışlarını ortaya koyan eğilim” olarak ifade etmiştir. Buradan hareketle davranış oluşumundaki etkisi dikkate alındığında tutum öğretmenlik mesleğinin başarılı bir şekilde icrası açısından önem taşımaktadır. Bununla birlikte sosyal çevre, kazanılmış tecrübeler, toplumun öğretmenlik mesleğine bakış açısı ve saygınlığı gibi çok sayıda faktör adayların mesleğe yönelik tutumlarını etkilemektedir (Yaylak, 2019a). Bu durum adayların öğrenim sürecinde mesleki bilgi ve beceriler yanında mesleğe yönelik olumlu tutum kazanmalarını sağlayacak şekilde yetiştirilmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır (Altun, 2002; Özder, Konedralı ve Zeki, 2010; Semerci ve Aydın, 2018).

Tuncer ve Dikmen (2018) tarafından belirtildiği şekilde mesleklerine yönelik olumlu tutum sergileyen öğretmenlerin kendilerinden beklenen mesleki yeterlikleri kazanma konusunda daha istekli olmaları beklenmektedir. Benzer şekilde öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumlarının bu araçları öğrenme ve öğretme süreçlerinde etkili biçimde kullanmalarını sağlayacak yeterlilikleri kazanmaları açısından önemli bulunmaktadır (Şahin ve Akçay, 2011). Öğretmenlerin mesleki tutumlarını etkileyen faktörlerin araştırılması öğretmen eğitiminin niteliğinin geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır (Eren vd., 2014).

Alan yazında adayların öğretmenlik mesleğine özgü algı, tutum ve düşüncelerinin incelendiği çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Eren, Çelik ve Oğuz (2014) tarafından 1984-2013 arasında Türkiye’de öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların araştırıldığı kapsamlı çalışmada tutumla ilgili yapılan araştırmalar analiz edilmiştir. Çalışmada 2003 yılından itibaren öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları içeren araştırmalarda artış görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Adayların öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının araştırıldığı çalışmalarda çoğunlukla tutumlarının yaş, cinsiyet, sınıf seviyesi, öğrenim gördüğü üniversite ve bilim dalı gibi değişkenler açısından incelendiği görülmektedir (Akgün ve Özgür, 2014; Bulut, 2009; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Kayan Fadlelmula, 2013). Bununla birlikte öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının akademik başarı (Özder vd., 2010), gelecek beklentisi ve kaygı gibi farklı değişkenler açısından da incelendiği görülmektedir.

Adayların mesleğe özgü tutumlarında olduğu gibi teknoloji kullanımına yönelik algı, görüş ve tutumları da birçok araştırmaya konu yapıldığı görülmektedir. Alan yazındaki araştırmaların çoğunlukla öğrenim görülen bilim dalları bazında adayların eğitim ve öğretimde teknoloji kullanılmasına yönelik tutumları ile tutumların cinsiyet, sınıf seviyesi, yaş, önceki mezuniyet durumu, öğrenim gördüğü üniversite, bilgisayar ve internet kullanma düzeyleri gibi değişkenler açısından incelendiği görülmektedir (Can vd., 2023; Dargut ve Çelik, 2014; Semerci ve Aydın, 2018; Şimşek ve Yıldırım, 2016; Yaman, 2007; Yaylak, 2019b).

Alan yazında, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ve eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumlarının araştırıldığı çalışmalar bulunmaktadır. Bununla birlikte, özellikle pandemi sonrasında bilişim teknolojisi alanındaki hızlı gelişmelerin eğitime yansımaları bu alanın başarısını etkileyen diğer tüm faktörler boyutunda olduğu gibi tutumlara yönelik çalışmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır. Adaylarının eğitimde teknoloji kullanımı ve mesleğe yönelik tutumlarının belirlenmesine ilişkin çalışmaların eğitim süreçlerinin dinamik yapısı nedeniyle programların geliştirilmesi ve güncellenmesi aşamalarıyla ilgili alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir. Bu araştırmada, öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecinde teknoloji kullanımı ve mesleklerine yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amacın gerçekleşmesine yönelik olarak aşağıda yer alan soruların cevapları aranacaktır.

1. Öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ve mesleklerine yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumlarıyla cinsiyet, yaş, bölüm, genel ortalama ve yaşadığı bölgeler arasında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?
3. Öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik tutumlarıyla cinsiyet, yaş, bölüm, genel ortalama ve yaşadığı bölgeler arasında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma amacı doğrultusunda; araştırma modeli, örneklem, veri elde etme araçları, verilerin elde edilmesi ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Araştırmada genel tarama modelleri arasında yer alan tarama modeli kullanılmıştır. Bu model çok sayıda elemanı içeren evren içerisinde, genel bir yargıyı elde etmek amacıyla, örneklem ya da çalışma grubu üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2009).

Örneklem

Araştırmanın örneklemini İstanbul'da bir vakıf üniversitesinde öğrenim gören 237(%70,7) Kadın, 98(%29,3) Erkek olmak üzere yaşları 20 ile 40 yaşları arasında değişen toplam 335 öğretmen adayı oluşturmuştur. Bu örneklemin seçilmesinde araştırmacılardan birinin bu kurumda görev yapıyor olması, kişisel gözlem ve değerlendirmelerinin araştırmaya katkısı dikkate alınmıştır.

Öğretmen adaylarının demografik özellikleri

Araştırmaya dahil olan 335 adayın cinsiyet, yaş, bölüm, genel başarı ortalaması ve yaşadığı bölgeye ilişkin bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Demografik Özellikler

Değişkenler	Seçenekler	N	%
Cinsiyet	Kadın	237	70,7
	Erkek	98	29,3
Yaş	20-25	299	89,8
	26-30	24	7,2
	31-35	6	1,8
	36-40	4	1,2
Genel Not Ort.	2,00 ve altı	28	8,4
	2,01-2,5	66	19,7
	2,51-3,00	95	28,4
	3,01-3,5	106	31,6
	3,51-4,00	40	11,9

Tablo 1'in devamı

Bölüm	İlköğretim Mat. Öğretmenliği	108	32,1
	Özel Eğitim	85	25,3
	Türkçe	2	0,6
	Rehberlik ve Psk. Danışmanlık	21	6,2
	Sınıf Öğretmenliği	79	23,5
	Arapça Öğretmenliği	4	1,2
	Beden Eğt. Öğretmenliği	14	4,2
	Diğer	23	6,8
Yaşadığınız	Marmara	291	87,4
Bölge	Ege	1	0,3
	Akdeniz	8	2,4
	İç Anadolu	5	1,5
	Karadeniz	7	2,1
	Doğu Anadolu	4	1,2
	Güneydoğu Anadolu	16	4,8

Tablo 1'de görüleceği üzere, araştırmaya 237'si (%70,7) kadın, 98'i (%29,3) erkek olmak üzere toplam 335 öğretmen adayı katılmış olup 325 adayın formu geçerli bulunmuştur.

Verilerin Elde Edilmesi

Araştırmaya başlamadan etik onay alınmıştır. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla Likert tipi ölçüm aracının kullanılması kararlaştırılmıştır. Verilerin toplanması için 5'li Likert tipi ölçme aracının kullanılmasının sebebi, katılımcıların düşünce, tutum, inanç ve davranışlarının ölçümünde istenilen değişkenler hakkında oluşturulan maddelere katılım seviyelerini ortaya çıkarmak için sıklıkla Likert tipi ölçeklerin kullanılmasıdır (DeVellis, 2003). Ölçme aracındaki maddelere "Tamamen Katılmıyorum(1)" ve "Tamamen Katılıyorum(5)" arasında yanıtlar verilebilmektedir. Araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan "Öğretmen Adaylarının Teknoloji Kullanımıyla ilgili Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Görüşlerinin" yer aldığı, kapsam ve yapı geçerliliği ile güvenilirliği sağlanmış ölçme aracı 5'li Likert tipi anket sorularından oluşmaktadır.

Tasarlanan anket yazılı veya Google Formlar aracılığıyla çevrimiçi olarak üç bölüm halinde uygulanmıştır. Birinci kısımda katılanlara, çalışmanın bilimsel araştırma amacı ile yapıldığı, verilen cevapların gizli tutulup farklı amaç, kurum vb. paylaşım yapılmayacağı ifade edilmiştir. Demografik veri olarak, cinsiyet, yaş ve öğrenim durumu gibi bilgiler istenmiştir. İkinci kısımda teknoloji kullanımına yönelik tutumları belirlemek amacıyla 18 maddeden oluşan anket üçüncü kısımda ise mesleğe yönelik tutumları ölçmeye yönelik 10 madde bulunmaktadır. Aşağıda her iki bölüm içinde maddelerin kapsam ve yapı geçerlikleri ile güvenilirlik analizlerine yer verilmiştir.

Kapsam Geçerliliği

Literatür araştırması sonucunda, pandemi sonrasında öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla 42 ifadeden oluşan madde havuzu hazırlanmıştır. Bu maddelerle ilgili lisans üstü öğrenim görmüş eğitim bilimleri alanında çalışan 10 alan uzmanının görüşleri alınmıştır. Kapsam geçerliği, maddelerin, konu ve davranış alanının yeterince temsil edici bir örnekleme olması ile ilgilidir (Cronbach ve Meehl, 1955). kapsam geçerliği için kanıt sunmak amacıyla genellikle uzman görüşlerine başvurulur. Alınan bu görüşler kapsam geçerlik oranına (KGO) göre tasnif edilmiştir. 10 uzmana karşılık gelen KGO<0,62 olan değere sahip maddeler havuzdan çıkarılmıştır. Veneziano ve Hooper (1997)'a göre $\alpha = .05$ anlamlılık seviyesinde 10 kişiden oluşan uzman grubunun KGO<0,62 minimum değere sahip olması

yeterli görülmektedir. Bazı maddelerde yer alan ifadeler ise öneriler doğrultusunda revize edilmiştir. Bu aşamadan sonra teknoloji kullanımına yönelik tutumlar için 18 madde, mesleğe yönelik tutumları belirlemeye yönelik ise 10 madde olmak üzere toplam 28 maddelik ölçme aracı oluşturulmuştur.

Teknoloji Kullanımına Yönelik İfadelerin Yapı Geçerliliği ve Güvenilirlik Analizi

Yapı geçerliliği test puanlarının ölçülmek istenen yapıyı sadece bu yapının göstergeleri ile ölçüp ölçemediğini (ölçülme derecesini) gösterir (Kline, 2016). Ölçme aracının yapı geçerliliğini tespit etmek için toplanan verilere başlangıçta Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi yapılmıştır: Analiz sonucunda 18 maddeden oluşan ikinci kısım için KMO=0,857 bulunmuştur. Bu değer 0.50'nin üzerinde olduğunda yeterli olarak sınıflandırılmaktadır (Field, 2009). Bartlett testi sonucunda ise ki kare değeri serbestlik derecesi(df) ile $\chi^2=1983,689$; $df=153$ $p<0.01$ olarak bulunmuş olup bu veri maddeler arasında yer alan korelasyonun ölçme aracının ikinci kısmı olan teknoloji kullanımına yönelik cevapların Açıklayıcı faktör analizi için yeterli olduğunu göstermektedir. Ölçme aracının ikinci bölümünün(18 madde) yapı geçerliliği için AFA analizi uygulanmıştır. AFA analizinde, sosyal bilimlerde faktörler arasında ilişki olabileceğinden doğrudan eğik döndürme seçilerek madde yükleri 0.30'dan küçük olanların ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca bir madde birden fazla yüklenerek farklı faktörler altında yer almış ise ve bu faktör değerleri aralarında 0.10'den düşük yük değeri var ise (binişiklik) maddelerin ölçekten çıkarılmasına uyulmuştur (Çokluk vd. 2014). Ölçme aracında yer alan faktörlerin yükleri 0.30'dan düşük değer bulunmamaktadır. Binişik ifadelerin yüklerinin farkı 0,10'dan düşük ifade bulunmamaktadır. İfadeler "Teknoloji kullanımının algoritmik becerileri geliştirdiğini düşünüyorum, Teknoloji kullanımı eğitimin daha ulaşılabilir olmasını sağlar" gibi maddelerden oluşmaktadır. AFA analizine göre öz değeri birden yüksek çıkan dört alt boyut (faktör) oluşmuştur. Maddelerinin faktörlere dağılımı ve döndürülmüş faktör yükleri(18 madde) Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2. Teknoloji Kullanımına Yönelik Maddelerinin Faktörlere Dağılımı ve Döndürülmüş Faktör Yükleri

Maddeler	Alt Boyutlar (Faktör Yükleri)			
	1	2	3	4
M3.	,786			
M5.	,782			
M9.	,713			
M2.	,701			
M14.	,687			
M18.	,678			
M13.	,664			
M8.	,636			
M7.	,423			
M15.		,828		
M6.		,683		
M16.		,541		
M11.			,778	
M10.			,757	
M12.			,580	
M1.				,814
M4.				,535
M17.				,509

AFA sonucunda döndürülen faktör yükleri 0,423 ve 0,828 aralığında bulunmuştur (Tablo 2). Field (2009)'a göre 0,40 üzeri faktör yükleri ideal olarak kabul edildiğinden maddelerin faktörlerle ilişkisi iyi düzeydedir ve katkı seviyesi önemlidir denilebilir. 18 madde ile toplam varyans %55.674 olarak açıklanmaktadır. Sosyal bilimlerde %40 ile %60 arasındaki toplam varyans yeterli görülmekte buna ek olarak toplam varyansın en az %5'inde bu faktörle ilişkili olması gerekmektedir. (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Cronbach Alpha güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanan ölçme aracının teknoloji kullanımına yönelik tutumları içeren 18 maddesi için güvenilirlik katsayısı 0,828 yüksek güvenilirlikte olarak bulunmuştur.

Mesleğe Yönelik İfadelerin Yapı Geçerliliği ve Güvenilirlik Analizi

Mesleğe yönelik tutumlara verilen cevaplar sonucunda ikinci bölümde uygulanan testler aynı şekilde uygulanmıştır. 10 maddeden oluşan üçüncü kısım için KMO=0,877 olarak iyi seviyede bulunmuştur (Field, 2009). Barlett testi sonucunda ki kare değeri serbestlik derecesi(df) ile $\chi^2=1574,254$; $df=45$ $p<0,01$ olarak bulunmuştur. Bu veri maddeler arasında yer alan korelasyonun ölçme aracının üçüncü kısmı olan Mesleğe yönelik tutumlara verilen cevapların AFA için yeterli olduğunu göstermektedir.

Ölçme aracının üçüncü bölümü (10 madde) için AFA analizi yapılmıştır. AFA analizinde de ikinci bölümde uygulanan kurallar doğrultusunda analiz yapılmıştır. Öz değeri birden yüksek çıkan iki alt boyut (faktör) oluşmuştur. İfadeler arasında "Bu meslekte öğrenme ve öğretme heyecanımın azalmayacağını düşünüyorum, Öğretmenlikte bilgiyi aktarabilme yeteneği en az bilgi kadar önemlidir" gibi maddeler bulunmaktadır. Maddelerinin faktörlere dağılımı ve döndürülmüş faktör yükleri Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. Mesleğe Yönelik Tutum İfadelerin Maddelerinin Faktörlere Dağılımı ve Döndürülmüş Faktör Yükleri

Maddeler	Alt Boyutlar (Faktör Yükleri)	
	1	2
M3		,836
M1.		,799
M4.		,796
M2.		,745
M5.		,703
M7.		,672
M6.		,613
M9.		,891
M8.		,843
M10.		,795

AFA sonucunda döndürülen faktör yükleri 0,613 ve 0,891 aralığında bulunmuştur (Tablo 3). Field (2009)'a göre 0,40 üzeri faktör yükleri ideal olarak kabul edildiğinden maddelerin faktörlerle ilişkisi iyi düzeydedir ve katkı seviyesi önemlidir denilebilir. 10 madde ile toplam varyans %62,735 olarak açıklanmaktadır. Sosyal bilimlerde %40 ile %60 arasında bulunan toplam varyans yeterli görülmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Cronbach Alpha güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanan ölçme aracının mesleğe yönelik tutumları içeren üçüncü bölümünde yer alan 10 madde için güvenilirlik katsayısı 0,883 yüksek güvenilirlikte olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde sorulara verilen cevaplara ilişkin elde edilen verilerin istatistiksel analizi SPSS 20.0 programı ile gerçekleştirilmiştir. Veri analizinde betimsel istatistik yöntemi olan yüzde, frekans ve aritmetik ortalama kullanılmıştır. Bağımsız değişkenler arasında bulunan farklılıkların tespiti için ise t-testi ve ANOVA analizi etki büyüklüklerine (η^2) de bakılarak yapılmıştır. İstatistiksel analizden önce mesleğe ve teknolojiye yönelik tutumlar için toplana verilerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Mesleğe yönelik tutumların çarpıklık değeri= -,385, basıklık değeri= -,804 bulunmuş, Teknolojiye yönelik tutumların ise çarpıklık (skewness) değeri= ,478, basıklık (kurtosis) değeri= -,035 olarak bulunmuştur. Çarpıklık ve basıklık değerleri her iki tutum içinde -1,5,+1,5 aralığında olduğundan verilerin normal dağıldığından söz edilebilir (Tabachnick ve Fidel, 2013). Veri analizinde $\alpha=0.05$ anlamlılık seviyesi dikkate alınmıştır. Adayların eğitimde teknoloji kullanımı ve öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları analiz edilirken maddeler için “her zaman-5 hiçbir zaman-1” aralığında puanlanmıştır. Anova ve t testi sonuçlarına göre etki büyüklüklerinin hesaplanması aşağıda yer alan formül ile yapılmıştır $\eta^2= 0,01$ küçük düzeyi, $0,06$ orta düzeyi $0,14$ büyük düzey etkiyi ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2011):

$$\text{Anova analizi için: } \eta^2 = \frac{KT(GA)}{KT(Top)}$$

$$\text{t testi için } \eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + (n_1 + n_2 - 2)}$$

Araştırmanın Etik Kurul İzni

Araştırma kapsamında İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu’ndan (Karar Tarihi: 28.02.2023; Toplantı: 02; Karar: 2023/02) etik kurul onayı alınmıştır. (Sayı: E-45379966-050.06.04-79916)

BULGULAR

Öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımı ve öğretmenlik mesleğine yönelik algılarının cinsiyete göre incelenmesi

Adayların eğitimde teknoloji kullanımına özgü görüşlerin cinsiyete bağlı farklılaşmasına ilişkin sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Cinsiyet	N	\bar{X}	s	Sd	t	p
Kadın	229	2,9080	,47741	323	-,334	,738
Erkek	96	2,9279	,52002			

Tablo 4’de yer alan sonuçlar göz önüne alındığında cinsiyetin adayların eğitimde teknoloji kullanımına özgü anlayışları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı anlaşılmıştır (M=2,90 kadınlar, M=2,92 erkekler) [t =-,334, p>05].

Adayların Öğretmenlik Mesleğine Özgü Görüşleri ile Cinsiyet İlişkinine Yönelik Analiz Sonuçları Tablo 5’te Verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlik Mesleğine Özgü Görüşlerin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin Sonuçlar

Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Kadın	230	2,7930	,65260	323	-2,503	,013
Erkek	95	2,9926	,65708			

Tablo 5'te yer alan sonuçlar göz önüne alındığında cinsiyet ile adayların öğretmenlik mesleğine özgü anlayışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (M=2,79 kadınlar, M=2,99 erkekler), [t =-2,503 p<.05].

Etki büyüklüğü ise verilerin analizi kısmında yer alan formüle(t testi) göre hesaplanmış olup ($\eta^2=0,019$) cinsiyetin küçük düzeyde bir etkisi olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımı ve öğretmenlik mesleğine yönelik algılarının yaşa göre incelenmesi

Adayların eğitimde teknoloji kullanımına özgü anlayışları ile yaş değişkeni arasında önemli bir ilişki bulunup bulunmadığına dair tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Adayların Eğitimde Teknoloji Kullanımına Özgü Anlayışlarının Yaşa Göre Farklılaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	2,456	3	,819	3,492	,016
Gruplar içi	74,779	319	,234		
Toplam	77,235	322			

Tablo 6'da yer alan sonuçlar göz önüne alındığında gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları adayların eğitimde teknoloji kullanımına özgü anlayışlarının yaşa göre farklılaştığını göstermiştir [F=3,492, p<.05]. Etki büyüklüğü ise verilerin analizi kısmında yer alan formüle göre hesaplanmış olup ($\eta^2=0,031$) yaşın küçük düzeyde bir etkisi olduğu söylenebilir.

Adayların öğretmenlik mesleğine özgü anlayışları ile yaş değişkeni arasında önemli bir ilişki bulunup bulunmadığına dair tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Adayların Öğretmenlik Mesleğine Özgü Anlayışlarının Yaşa Göre Farklılaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	8,178	3	2,726	6,571	,000
Gruplar içi	132,751	320	,415		
Toplam	140,928	323			

Tablo 7'de yer alan sonuçlar göz önüne alındığında adayların öğretmenlik mesleğine özgü anlayışlarının yaşa bağlı farklılaşmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları yaş ile öğretmenlik mesleğine özgü algı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermiştir [F=6,571, p<.05]. Etki büyüklüğü ise verilerin analizi kısmında yer alan formüle göre hesaplanmış olup ($\eta^2=0,058$) yaşın orta düzeyde bir etkisi olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımı ve öğretmenlik mesleğine özgü algılarının bölümlere göre incelenmesi

Adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına özgü anlayışlarının bölümlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analizi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Algılarının Bölümlere Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	4,017	7	,574	2,466	,018
Gruplar içi	74,009	318	,233		
Toplam	78,026	325			

Tablo 8’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin algılarının bölümlere göre anlamlı biçimde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır [F2.466, p<.05]. Etki büyüklüğü ise verilerin analizi kısmında yer alan formüle göre hesaplanmış olup ($\eta^2=0,051$) adayların bölümlerinin orta düzeyde bir etkisi olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik algılarının bölümlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analizi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algılarının Bölümlere Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	7,972	6	1,139	2,715	,010
Gruplar içi	133,805	319	,419		
Toplam	141,777	325			

Tablo 9’da görüldüğü üzere öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik algılarının bölümlere göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmıştır [F=2,715, p<.05]. Etki büyüklüğü ise verilerin analizi kısmında yer alan formüle göre hesaplanmış olup ($\eta^2=0,056$) adayların bölümlerinin orta düzeyde bir etkisi olduğu söylenebilir. Bölümler arasında Scheffe çoklu karşılaştırmalar testinden elde edilen verilere göre özellikle ilköğretim matematik öğretmenliği (X = 3,0215; SS = ,61828) ve Özel Eğitim Öğretmenliği (X = 2,6524; SS = ,66123) arasında elde edilen katılımcı görüşlerine göre istatistiki olarak anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Bahsi geçen fark ilköğretim Matematik Öğretmenliği branşında görev yapan öğretmenler için geçerlidir. Bu farkın oluşması, teknolojinin matematik derslerinde daha uygulanabilir olması şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımlarının genel başarı ortalamalarına göre incelenmesi.

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Algılarının Genel Başarı Ortalamalarına Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	2,329	5	,582	2,477	,044
Gruplar içi	75,206	320	,235		
Toplam	77,534	325			

Tablo 10’da görüldüğü üzere öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin algılarının genel başarı ortalamalarına göre anlamlı biçimde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır [F2.477, p<.05]. Etki büyüklüğü ise verilerin analizi kısmında yer alan formüle göre hesaplanmış olup ($\eta^2=0,030$) adayların başarı durumlarının küçük düzeyde bir etkisi olduğu söylenebilir. Genel başarı ortalamaları arasında Scheffe çoklu karşılaştırmalar testinden elde edilen verilere göre özellikle 2,01-2,5(X = 2,9975; SS = ,40044) ve 3,51-4,00 (X = 2,7061; SS = ,46217) arasında elde edilen katılımcı görüşlerine göre istatistiki olarak anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Bahsi geçen fark 2,01-2,5 aralığında ortalamaya sahip öğretmen adayları için geçerlidir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine özgü algılarının genel başarı ortalamalarına göre incelenmesi.

Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algılarının Genel Ortalamalarına Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	5,172	4	1,293	3,058	,017
Gruplar içi	135,700	321	,423		
Toplam	140,871	325			

Tablo 11’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik algılarının genel ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmıştır [F=3,058, p<.05]. Etki büyüklüğü ise verilerin analizi kısmında yer alan formüle göre hesaplanmış olup ($\eta^2=0,036$) adayların başarı durumlarının küçük düzeyde bir etkisi olduğu söylenebilir. Genel ortalamalar arasında Scheffe çoklu karşılaştırmalar testinden elde edilen verilere göre özellikle 2,01-2,5(X = 2,9922; SS = ,6604) ve 3,51-4,00 (X = 2,6100; SS = ,62298) arasında elde edilen katılımcı görüşlerine göre istatistiki olarak anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Bahsi geçen fark 2,01-2,5 aralığında ortalamaya sahip öğretmen adayları için geçerlidir.

Öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımının yaşadıkları bölgelere göre incelenmesi

Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Algılarının Yaşadıkları Bölgelere Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	,189	5	,038	,154	,979
Gruplar içi	77,443	315	,246		
Toplam	77,632	320			

Tablo 12’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin algılarının yaşadıkları bölgelere göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır [F=,154,p>.05].

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine özgü algılarının yaşadıkları bölgelere göre incelenmesi

Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algılarının Yaşadıkları Bölgelere Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	,352	5	,070	,160	,977
Gruplar içi	139,528	316	,442		
Toplam	139,881	321			

Tablo 13’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik algılarının yaşadıkları bölgelere göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır [$F=,160, p>.05$].

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada pandemi süreci ve sonrasında gerek bilişim gerekse de uzaktan eğitim teknolojilerinde ki değişimlerin öğretim süreçlerine hızlı bir şekilde dahil olması başarıyı etkileyen diğer tüm faktörler gibi mesleğe ve teknolojiye yönelik tutumlar açısından araştırılmıştır. Adayların eğitimde teknoloji kullanımı ve mesleğe yönelik tutumları öğretim süreçlerinde yaşanan zorunlu durumların karşısında güncel olarak tutumlarda bir değişim olup olmadığı ortaya konulmuştur.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarıyla eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının belirlenmesi, tutum düzeyleriyle cinsiyet, yaş, bölüm, genel başarı ortalamaları ve yaşadıkları bölgeler arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda verilerin toplanması için araştırmacılar tarafından hazırlanan ölçme aracı, uzman görüşleri doğrultusunda revize edilmiş olup, hazırlanan maddelerin geçerlik ve güvenilirlikleri için; kapsam geçerliği $KGO>0,62$ olan maddeler dahil edilmiştir. Yapı geçerliği, Açımlayıcı faktör analizi sonucunda teknolojiye yönelik tutumlar 4 alt boyutta mesleğe yönelik tutumlar ise iki alt boyutta toplanmıştır. Faktör yüklerine bakıldığında ise tüm faktörler 0,40 yük değeri üzerinde olduğundan maddelerin faktörlerle ilişkisi iyi düzeydedir ve katkı seviyesi önemlidir denilebilir. Güvenilirlik analizleri sonucunda ise ölçme aracının her iki bölümünün de yüksek güvenilirlikte bir yapıya sahip olduğu görülmüştür.

Araştırma bulguları öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının iyi düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Alan yazında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının katılıyorum, iyi ortanın üzerinde gibi benzer düzeylerde ve olumlu olduğu sonucuna ulaşılan çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Akgün ve Özgür, 2014; Bulut, 2009; Kayan Fadlelmula, 2013; Oral, 2004, Terzi ve Tezci, 2007; Yaylak, 2019a). Bu araştırma bulgusu öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum içerisinde oldukları, tercih ettikleri mesleği benimsedikleri, değerli buldukları ve bu olumlu tutumun mesleki başarılarına olumlu olarak yansıtılabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının olumlu ve yüksek düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Alan yazında benzer sonuçta araştırmalar bulunmaktadır (Dargut ve Çelik, 2014; Özdamalı vd., 2009; Usta ve Korkmaz, 2010; Yavuz ve Coşkun, 2008; Yaylak, 2019b).

Bununla birlikte öğretmen adaylarının teknoloji kullanımına yönelik algılarının yetersiz olduğunu meslek hayatlarında teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilmeleri için yeterli beceri, bilgi ve tecrübe açısından yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşılan çalışmalar da bulunmaktadır (Kolomuç, 2019).

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının cinsiyeti ile öğretmenlik mesleğine yönelik algıları arasında anlamlı farklılık bulunduğunu ancak eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir. Bununla beraber yaş, genel ortalama ve bölümün öğretmen adaylarının mesleğe yönelik algıları ve teknoloji kullanımı üzerinde anlamlı bir etkisi bulunduğunu göstermiş, yaşanan bölgelerin ise hem mesleğe yönelik hem de teknoloji kullanımına yönelik tutumları üzerinde etkisi olmadığını ortaya koymuştur. .

Araştırma bulgularının genellenebilmesi açısından devlet ve özel üniversitelerden uygun örnekleme yöntemleri kullanılarak evreni temsil eder nitelikteki gruplar üzerinde benzeri çalışmaların yapılması önerilmektedir. Bilişim teknolojilerinin hayatın her alanını etkilediği günümüzde, toplumun ve çalışma hayatının beklentilerine uygun, nitelikli bireyler yetiştirilmesinde eğitim kurumlarına ve öğretmenlere önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Bu gereklilikten hareketle özellikle öğretmen yetiştiren üniversitelerimizde öğretmen adaylarına teknolojinin kullanılmasına yönelik bilgilendirmeler yapılarak farkındalıklarının artırılması, öğrenme ve öğretme süreçlerinde teknolojiyi doğru ve etkin biçimde kullanma bilgi ve becerilerine sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

KAYNAKLAR

- Açıslı, S. & Kolomuç, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 266-271.
- Akgün F. & Özgür, H. (2014). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. 2. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu, 20-22 Mayıs 2014, Afyonkarahisar.
- Alkan, C. (2005). *Eğitim Teknolojisi*. (7. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altun, A. (2002). Öncelikler ve beklentiler: İngilizce öğretmen adaylarının bilgisayar kullanma seviyeleri ve önceliklerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4,1-16.
- Altun, T. (2007). Information and communications technology (ICT) in initial teacher education: What can Turkey learn from range of international perspectives? *Journal of Turkish Science Education*, 4(2), 44.
- Aydın, A. & Tekneci, E. (2012). Zihinsel engelliler öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri. 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 12-14 Eylül 2012, İstanbul.
- Başbay, M., Ünver, G. & Bümen, N.T. (2009). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: Boylamsal bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 345-366
- Bilgin, İ., Tatar, E., & Ay, Y. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojiye karşı tutumlarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB)'ne katkısının incelenmesi. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 27-30 Haziran 2012, Niğde.
- Bulut, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat Üniversitesi Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 13-24.

- Can R., Sülün, O., Bökçün, M., ve Duman, H. G. (2023). Öğretmenlerin Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşleri. Cihanşümül Akademi Sosyal Bilimler Dergisi, 3(5), 1-12.
- Cavas, B., Cavas, P., Karaoglan, B., & Kisla T. (2009). A study on science teachers' attitudes toward information and communication technologies in education. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 8(2), 20-32.
- Cronbach, L. J. ve Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. Psychological Bulletin, 52, 281-302.
- Çağiltay, K., Çakıroğlu, J., Çağiltay, N., & Çakıroğlu, E. (2001). Öğretimde bilgisayar kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21, 19-28.
- Çapri, B. & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(15), 33-53.
- Çetinkaya, L. & Keser, H. (2014). Öğretmen ve öğrencilerin tablet bilgisayar kullanımında yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. Anadolu Journal of Educational Sciences International, 4(1), 13-34.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- DeVellis, R. F. (2003). Scale development: Theory and application (6th Edition). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Dalkıran, E. & Yıldız, G. (2016). Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin öğretmenlik mesleği tutumlarının incelenmesi. Güzel Sanatlar Dergisi, 11(4), 143-152.
- Dargut, T. & Çelik, G. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 2(2), 28-41.
- Durmuşçelebi, M., Yıldız, N., & Saygı, E. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. OPUS - Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 7(12), 8-32.
- Durmuşoğlu, M. C., Yanık, C. & Akkoyunlu, B. (2009). Türk ve Azeri öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36, 76-86.
- Engin, G. & Koç, G. (2014) Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. Ege üniversitesi eğitim fakültesi örneği. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 18(2), 153-167.
- Eren, B., Çelik, M. & Oğuz, A. (2014). Türkiye'de öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 42, 359-370.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? Educational technology research and development, 53(4), 25 - 39.
- Ertürk, S., Eğitimde Program Geliştirme, Ankara: Yelkentepe Yayınları, 1972.
- Field, A. (2009). Discovering Statistics Using SPSS. London: SAGE. Sayfa 662.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). Yeni İnsan ve İnsanlar. (10. Basım). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayan Fadlelmula, F. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. 22. Ulusal eğitim bilimleri kurultayı, 5-7 Eylül 2013, Eskişehir.

- Keser, H. & Çetinkaya, L. (2013). Öğretmen ve öğrencilerin etkileşimli tahta kullanımına yönelik yaşamış oldukları sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6), 377-403.
- Keskin, Y. (2017). Coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve kaygı düzeyleri (Erzurum örneği). *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 43-57.
- Kline, R. B. (2016). *Principle and practice of structural equation modelling* (4. bs.). New York, NY: The Guilford Press
- Kolomuc, A. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojiyi kullanma sıklığı. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(27), 478-491.
- Küçükahmet, L. (1976). Öğretmen yetiştiren kurum öğretmenlerinin tutumları. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.
- MEB (2019). Fatih Projesi. 12.06. 2019 tarihinde <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/index.html#about> erişilmiştir.
- Oral, B. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15, 88-98.
- Özdamlı, F., Hürsen, Ç., & Özçınar, Z. (2009). Teacher candidates' attitudes towards the instructional technologies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 455-463.
- Özder, H., Konedraı, G., & Zeki, C. P. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 253-275.
- Sağlam, A. Ç., (2008). Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 59-69.
- Semerci, A. & Aydın, M.K. (2018). Examining high school teachers' attitudes towards ICT use in education. *International Journal of Progressive Education*, 14(2), 93-105.
- Semerci, N. & Semerci, Ç. (2004). Türkiyede öğretmenlik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 137-146.
- Şahin, A. & Akçay, A. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumlarının incelenmesi. *TurkishStudies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(2), 909-918.
- Şimşek, Ü. & Yıldırım, T. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 632-649.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. (M. Baloğlu, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Taşdemir, M. (1996) Dört Yıllık Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programının Değerlendirilmesi. *Çağdaş Eğitim*, 225, 24-27.
- Taşkın, Ç. Ş. & Ömeroğlu, H. (2010). Examining preservice teachers' attitudes towards teaching profession in elementary education: A combination of quantitative and qualitative methods. *Elementary Education Online*, 9(3), 922-933.
- Tekerek, M. & Polat, S. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium.
- Terzi, A. R. & Tezci E. (2007) Necatibey eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 593-614.
- Tuncer, M. & Dikmen, M. (2018). Öğretmen adaylarının bilgi-okuryazarlık düzeyleri ve mesleğe yönelik tutumları. *Akademik Bakış Dergisi*, 66, 310-325.
- Usta, E. & Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri*

Dergisi, 7(1).

- Veneziano, L. & Hooper, J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1), 67-70.
- Yaman, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının 'öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme' dersi bağlamında Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin yeterlilik ve algıları. *İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 57-71.
- Yavuz, S. & Coşkun, A. E. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 276-286.
- Yaylak, E. (2019a). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 25-40.
- Yaylak, E. (2019b). Öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumları. 12. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, 25-28 April 2019, Rize.
- Yılmaz, G. K. (2015). Türkiye'deki teknolojik pedagojik alan bilgisi çalışmalarının analizi: Bir MetaSentez çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40, 178.

Etik Onay

"Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknoloji Kullanımı ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun yazar(lar)a ait olduğu ve çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu bu çalışmanın yazar(lar)ı tarafından taahhüt edilmiştir.

Araştırmanın Etik Kurul İzni

Araştırma kapsamında İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu'ndan (Karar Tarihi: 28.02.2023; Toplantı: 02; Karar: 2023/02) etik kurul onayı alınmıştır. (Sayı: E-45379966-050.06.04-79916)

Karakter Güçleri Açısından Mesnevi'den Öyküler'in Değerlendirilmesi

Yahya Aktu¹

Gönderim Tarihi: 02.08.2023

Kabul Tarihi: 11.09.2023

Yayın Tarihi: 19.10.2023

Özet: Karakter güçlerinin farkına varılması ve geliştirilmesi bireyin psikolojik sağlığına önemli katkılar sağlamaktadır. Gençlik gelişiminin sağlıklı olabilmesi için karakter güçlerinin bilinmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Alanyazında karakter güçlerine ilgi artarken karakter güçlerinin nasıl ortaya çıktığına ve kullanılabilirliğine yönelik açıklamaların yeterli olmadığı değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda araştırmada Mesnevi'den Öyküler adlı eserin karakter güçleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın yöntemi doküman incelemesi desenine dayanmaktadır. Mesnevi'den Öyküler adlı eser veri kaynağı olarak belirlenmiştir. Eser, 23 kısa hikâyeden oluşmaktadır. Çalışmada Maxqda programından yararlanılarak veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Çalışmada tutarlılık, inandırıcılık ve doğrulanabilirlik ölçütleri sağlamaya özen gösterilmiştir. Araştırma bulguları, Mesnevi'den Öyküler adlı eserde 93 kodun erdemler ve karakter güçleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Yapılan analiz sonucunda bilgelik (n = 36), aşkınlık (n = 17) ve cesaret (n = 16) erdemlerinin vurgulandığı tespit edilmiştir. Eserde en çok değinilen karakter güçlerinin özgünlük (n = 11), merak (n = 10), açık fikirlik (n = 6), sebatkârlık (n = 6) ve mizah (n = 6) olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, Mesnevi'den Öyküler adlı eserin karakter güçlerini içerdiği söylenebilir. Araştırma bulguları alanyazın ışığında tartışılarak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Karakter güçleri, mesnevi, mesnevi'den öyküler

Evaluation of Stories from the Mathnawi based on Character Strengths

Abstract: Recognizing and developing character strengths contributes significantly to an individual's psychological well-being. It is emphasized that knowing the character strengths is crucial for healthy youth development. While there is an increasing interest in character strengths in the literature, it is evaluated that there is insufficient explanation on how character strengths emerge and can be utilized. In line with this, the aim of this research is to evaluate the work titled "Stories from the Mathnawi" based on character strengths. The method of this study is based on document analysis design. The work has been determined as the data source, consisting of 23 stories. The data were analyzed using the descriptive analysis method. The research findings show that there are 93 codes related to virtues and character strengths in the work. As a result of analysis, it was found that wisdom (n=36), transcendence (n=17), and courage (n=16) virtues were emphasized. The most mentioned character strengths in the work are observed to be originality (n=11), curiosity (n=10), open-mindedness (n=6), perseverance (n=6), and humor (n=6). In conclusion, it can be said that the work contains character strengths. The research findings are discussed in light of the literature, and recommendations are made.

Keywords: Character strengths, mathnawi, stories from the mathnawi

GİRİŞ

Bireyler daha kaliteli bir yaşam sürdürmek için çaba gösterirler. Kaliteli bir yaşam, karşılaşılan sorunlarla etkili başa çıkmayı gerektirmektedir. Yaşamdaki problemler, odak noktasına göre çözüme kavuşturulabilmektedir. Geleneksel psikoloji yaklaşımları sorunun kendisine ve yaşamdaki eksikliklere odaklanmaktadır. Öte yandan pozitif psikoloji, çözüme ve yaşamdaki güçlü yönler odaklanmaktadır. Pozitif psikoloji, her bireyin yapabileceği noktalara ve gelişim alanlarına bakmayı gerekli kılmaktadır. Bu yönüyle pozitif psikolojinin bireyin gelişimine ve sorunlarıyla başa çıkılmasına önemli katkılar sağladığı söylenebilir (Demirci, 2017; Peterson & Seligman, 2004; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Alanyazında psikolojik olgu ve kavramların örneklendirilmesi için birçok görsel ve yazılı öge kullanılabilir (Aktu, 2018; Boyacı & İlhan, 2016; Morsünbül, 2015; Niemiec &

¹ Siirt Üniversitesi, aktuyahya@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5540-7399

Wedding, 2014; Tümlü & Acar Voltan, 2014). Ruh sağlığı alanında yazılı ve görsel öğeler, teorik bilgiyi pekiştirmek ve danışanın gelişimine katkı sağlamak için kullanılabilir. Çalışmada bu iki durum amaçlanarak Mevlana'nın Mesnevi adlı eserinden derlenen *Mesnevi'den Öyküler* adlı kitap incelenmiştir. Mevlana Celaleddin Rumi 1207-1273 yılları arasında yaşamıştır. Mevlana'nın Mesnevi dâhil beş büyük eseri bulunmaktadır. Kitapta konular beyitler halinde işlenmiştir. Konular herkesin bilgi edineceği ve ders çıkaracağı nitelikte ifade edilmiştir. Mesnevi'de olaylar öyküleme biçiminde sunulmuştur. Eserde günlük yaşamın ve maneviyatın mutluluğu üzerinde durulmuştur (Çiçek, 1996; Rumi, 2015). Bu çalışmada eserden derlenen *Mesnevi'den Öyküler* adlı eser incelenmiştir. *Mesnevi'den Öyküler*, 23 kısa hikâyeden oluşmaktadır. Kitabın karakterleri insan ve hayvanlardır. Kitapta efsanevi ve tecrübe edinmiş olan olaylar, bireyin yaşamını düzenleyebileceği şekilde sunulmuştur. Öyküler özellikle çocuklara ve gençlere hitap etmektedir (Kırlangıç, 2017).

Pozitif psikoloji yaklaşımıyla birlikte bireylerin iyi olma halinin artırılmasına yönelik ilgiye bir yönelim olduğu görülmektedir. Bu ilginin nispeten bireyin güçlü yönlerine, pozitif duygulanımına ve karakter güçlerine yönelik olduğu söylenebilir (Hefferon & Boniwell, 2018; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Karakter gücü, kişiliğin ahlaki boyutuyla ilgili iken erdemler, toplumsal değerlerle ilişkilidir (Kabakçı, 2016). Karakter güçleri, bireyin gelişimini sağlayan pozitif özellikleri ifade etmektedir (Niemi & Wedding, 2014). Karakter güçleri 24 karakter özelliğinden oluşmaktadır (Peterson & Seligman, 2004). Erdemler ve karakter güçleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Erdemler ve karakter güçleri

Erdemler	Karakter Güçleri
Bilgelik: Bilginin edinilmesi ve kullanılmasını gerekli kılan bilişsel güçler.	<i>Özgünlük:</i> Problemlerin çözümünde üretken ve yaratıcı olabilme. <i>Merak:</i> Yaşamın tümüne yönelik ilgi duyma ve yaşamı keşfetmeye açık olma. <i>Öğrenme aşkı:</i> Yeni deneyimleri kazanmada yeterli olma isteği. <i>Açık fikirlilik:</i> Olayları derinlemesine ve eleştirel bir şekilde düşünebilme. <i>Çok yönlü bakış açısı:</i> Kendisi ve diğerleri için yaşamı hikmetli görebilme.
Cesaret: İç ve dış zorluklara karşı amaçlara ulaşılmasını sağlayan duygusal güçler.	<i>Cesur olma:</i> Zorluklara ve tehditlere rağmen doğruya yönelme eylemi. <i>Sebatkârlık:</i> Zorluklara rağmen görevlerini yerine getirebilme ve azmetme. <i>Dürüstlük:</i> Kendini gerçekçi bir şekilde ortaya koyabilme ve doğruya yönelme. <i>Yaşam coşkusu:</i> Yaşamı bir macera gibi aktif ve heyecanlı yaşama.
İnsaniyet: Başkalarıyla ilgilenmeyi ve arkadaş olabilmeyi içeren kişilerarası güçler.	<i>Sevme ve sevilme:</i> Diğerlerine yakın olabilme ve yakın ilişkilere değer verme. <i>Nezaket:</i> Diğer insanlar için faydalı işler yapma ve iyi yürekli olma. <i>Sosyal zekâ:</i> Kendisinin ve diğerlerinin duygularının farkında olma ve uygun tepkide bulunma.
Adalet: Sağlıklı sosyal bir yaşamı içeren toplumsal güçler.	<i>Adil olma:</i> Diğerlerine davranırken duygularını katmama, herkese hakkını verme. <i>Liderlik:</i> Grupla iyi ilişkiler geliştirme ve işleyişi takip edebilme. <i>Takım çalışması:</i> Bir grubun üyesi olarak aktif çalışma.

Tablo 1'in devamı

Ölçülülük: Aşırı davranmaya karşı koruyan güçler.	<i>Affetme:</i> Diğerlerinin hatalarını kabul etmek ve telafi etmelerine fırsat verme. <i>Alçakgönüllülük:</i> Başkalarını kendinden üstün görme ve kendi hatalarına odaklanma. <i>Tedbirlilik:</i> Sonradan pişman olunacak eylemlerde bulunmama ve gereksiz risk almama. <i>Öz düzenleme:</i> Duygu ve düşünceleri kontrol edebilme.
Aşkınılık: Evrenle anlamlı bağlar kurmayı sağlayan güçler.	<i>Estetik ve mükemmelliğin takdiri:</i> Yaşamın her alanındaki düzeni görme ve takdir etme. <i>Şükran duyma:</i> Yaşamında olan her şey için teşekkür etme. <i>Umut:</i> Geleceğe yönelik iyimser bakabilme ve çaba gösterme. <i>Mizah:</i> Yaşamın güzel taraflarını görebilme ve diğerlerini güldürebilme. <i>Maneviyat:</i> Yaşamın ve evrenin anlamı hakkında tutarlı inançlara sahip olma.

Kaynak: Peterson, & Seligman (2004), ss. 29-30.

Alanyazında karakter güçleri ve erdemlerle ilgili oldukça kesitsel ve boylamsal çalışmaya rastlamak mümkündür. Yapılan araştırmalarda karakter güçlerinin bireyin gelişimine katkı sağladığı görülmüştür (Canpolat, 2022; Işık vd., 2019; Kabakçı, 2016, 2020). Karakter güçlerinin farkına varılması ve geliştirilmesi bireyin psikolojik sağlığına önemli katkılar sağlamaktadır (Carr, 2016; Demirci, 2017; Eryılmaz, 2017; Hefferon & Boniwell, 2018; Niemiec & Wedding, 2014; Peterson & Seligman, 2004).

Alanyazında karakter güçlerine ilgi artarken karakter güçlerinin nasıl ortaya çıktığına ve kullanılabilmesine yönelik açıklamaların yeterli olmadığı değerlendirilmektedir (Kabakçı, 2016; Park & Peterson, 2006; Peterson & Seligman, 2004). Özellikle çocuk yetiştirmede ve gençlik gelişiminde karakter güçlerinin önemsenmesi bağlamında karakter güçlerinin somut olarak açıklanmasına ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Bu gerekçelerden hareketle çalışmada *Mesnevi'den Öyküler* adlı eserin karakter güçleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Çalışmada karakter güçleri açısından *Mesnevi'den Öyküler* eserinin incelenmesini içeren betimsel yaklaşım benimsenmiştir. Bu doğrultuda çalışma doküman incelemesi desenine dayanmaktadır. Doküman incelemesi, incelenmesi hedeflenen görsel veya yazılı veri kaynaklarının belli bir kritere göre analizi olarak ifade edilebilir (Bazaley & Jackson, 2015; Büyüköztürk vd., 2018; Yıldırım & Şimşek, 2018). Yıldırım ve Şimşek'in (2018) önerilerinden hareketle öncelikle *Mesnevi'den Öyküler* eserinin gerçek nüshasına ulaşılmıştır. Daha sonra eserin inandırıcılığı test etmek üzere eserin farklı internet sitelerindeki nüshaları MEB baskısıyla karşılaştırılmıştır. Bu çalışma yaklaşık üç ay sürmüştür. Böylelikle uzun süreli etkileşim sağlanmıştır. Ayrıca inandırıcılığı sağlamak üzere eserin orijinali üzerindeki kodlamalar bir Maxqda projesi olarak muhafaza edilmiştir. Dolayısıyla çalışmanın denetleme yolu açık tutulmuştur. Son olarak, ayrıntılı okuma yapılarak eserin karakter güçlerini temsil edilebildiği ölçütünü sağladığı görülmüştür. Nihai olarak doküman analizi yapılarak bulgular raporlaştırılmıştır.

Veri Kaynakları

Araştırmada Mevlana Celaleddin-i Rumi tarafından yazılan *Mesnevi-i Manevi* adlı şiirsel (manzum) eser ele alınmıştır. Eser, 1278 yılında tamamlanmış olup, özgün dili Farsça'dır. Kültür Bakanlığı tarafından 1993 yılında tıpkıbasım yöntemiyle Türkçe dilindeki eser elde edilmiştir. Bu çalışmada 2015 tarihli Türkçe baskısı incelenmiştir. Eseri Türkçeye çevirenler Prof. Dr. Derya Örs ve Prof. Dr. Hicabi Kırlangıç'tır. Eser Türkiye Yazma Eserler Kurulu Başkanlığı tarafından basılmıştır. Eserin ISBN numarası 978-975-17-3791-5'tir. Eser, altı ciltten ve 25.650 beyitten oluşmaktadır. Eserde aşk, ders çıkarma, kahramanlık, dostluk gibi konular insan ve hayvanların diliyle sunulmuştur (Çiçek, 1996; Rumi, 2015). Günümüz dili ile eserin daha iyi analiz edilebilmesi için orijinal eserden uyarlanan *Mesnevi'den Öyküler* adlı eser incelenmiştir. *Mesnevi'den Öyküler* adlı eser Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları tarafından 2017 yılında Ankara'da 2. baskısı yapılmıştır. Eserin orijinaline göre hazırlayan Prof. Dr. Hicabi Kırlangıç'tır. Eserin ISBN numarası 978-975-11-3432-5'tir. Eser 91 sayfadan ve 23 öyküden oluşmaktadır. Dilinin sade olması ve ders çıkarıcı özelliği olmasından dolayı her yaşta okuyucu kitlesine hitap ettiği söylenebilir. Eser okunurken metin içerisindeki konuşmalar ile yazılı alan notları araştırmada veri olarak kullanılmıştır (Kırlangıç, 2017).

Verilerin Analizi

Çalışmada nitel veri analizi programı Maxqda 2020'den yararlanılarak ham veriler çözümlenmiştir. Çalışmada betimsel analize başvurulmuştur. Betimsel analiz, alanyazında daha önceden belirlenen kodlama sisteminin betimlenerek sunulmasıdır (Bazaley & Jackson, 2015; Creswell, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2018). Buna göre 24 karakter gücü birer kategori olarak ele alınmıştır. Daha sonra *Mesnevi'den Öyküler* adlı eserin içindeki hikâyeler ile karakter güçleri sistematik bir şekilde ilişkilendirilerek kod matris tablosu oluşturulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada inandırıcılık, tutarlılık, doğrulanabilirlik kriterleri bağlamında birtakım nitel geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yürütülmüştür. İnandırıcılığı sağlamak üzere, *Mesnevi'nin* 1000 sayfalık orijinal baskısı incelenmiş ve *Mesnevi'den Öyküler* adlı eserle karşılaştırılmıştır. Ayrıca okuma yapılırken yazılı alan notları elde edilerek üç veri kaynağından yararlanılmıştır. Çalışmada doğrulanabilirliği sağlamak için ham veriler bir Maxqda projesi olarak bilgisayar ortamında tutulmuştur. Bulgular sunulurken veriler ve alıntılar görselleştirilmiştir. Tutarlılığı sağlamak için ise kavramsal çerçeveyi oluşturan karakter güçleri ile *Mesnevi'den Öyküler* adlı esere ilişkilendirilmesi sonucunda oluşan kodlama sistemi nitel desene hakim olan iki araştırmacı tarafından karşılaştırılmıştır. Bu doğrultuda değerlendiriciler arası uzlaşma güvenirliliği .78 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca çalışmada doğrudan alıntılara yer verilerek tutarlılık sağlanmaya özen gösterilmiştir (Bazaley & Jackson, 2015; Büyüköztürk vd., 2018; Creswell, 2014; Rädiker & Kuckartz, 2020; Yıldırım & Şimşek, 2018).

BULGULAR

Çalışmada erdemler ve karakter güçleri ile *Mesnevi'den Öyküler* eseri sistematik bir şekilde ilişkilendirilerek matris kodlama işlemi yürütülmüştür. Bu işlem sonucunda *Mesnevi'den Öyküler* adlı eserdeki 23 öykü ile 24 karakter gücünün her biri birer kategori olmak üzere ilişkilendirilmiştir. *Mesnevi'den Öyküler* eserinde erdemler ve karakter güçlerinin dağılımını gösteren kod matrisi Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Mesnevi’den Öyküler Eserinde Erdemler ve Karakter Güçleri’nin Dağılımını Gösteren Kod Matris Tablosu

Mesnevi’den Öyküler	Erdemler ve Karakter Güçleri																								
	Bilgelik				Cesaret				İnsanîyet				Adalet				Ölçülülük				Aşkınlık				
	Özgünlük	Merak	Açık fikirlilik	Öğrenme aşkı	Çok yönlü bakış açısı	Dürüstlük	Cesur olma	Sebatkârlık	Yaşam coşkusu	Sevme ve sevilme	Nezaket	Sosyal zekâ	Adil olma	Liderlik	Takım çalışması	Affetme	Alçakgönüllülük	Tedbirlilik	Öz düzenleme	Estetik ve mükemmelliğin takdiri	Şükran duyma	Ümut	Mizah	Maneviyat	
<i>Bakkal ve Papağan</i>	✓	✓		✓															✓				✓		
<i>Akıllı Tavşan</i>	✓		✓		✓	✓			✓		✓	✓	✓	✓										✓	
<i>Padişaha Su Hediye Eden Adam</i>	✓				✓	✓		✓		✓	✓						✓					✓	✓		
<i>Padişahın Doğanı</i>											✓					✓	✓								
<i>Ayıyla Dost Olan Adam</i>		✓				✓	✓				✓	✓				✓		✓							
<i>Fare ile Deve</i>														✓		✓		✓							
<i>Üzüm Kavgası</i>												✓													
<i>Boya Küpüne Düşen Çakal</i>		✓		✓		✓	✓													✓	✓		✓		
<i>Yılan Hırsızı</i>																								✓	
<i>Yılan Avcısı</i>	✓					✓																			
<i>Fil Neye Benzer?</i>		✓		✓																					
<i>Haylaz Çocuklar ve Kuruntulu Öğretmen</i>	✓		✓	✓	✓		✓																		
<i>Aydan Korkan Fil</i>	✓	✓												✓											
<i>Hayvanların Dilini Öğrenen Adam</i>		✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓														✓	
<i>Tembel Köpek</i>			✓																						
<i>Üç Balık</i>	✓																								
<i>Kuşun Öğüdü</i>	✓		✓			✓													✓			✓			
<i>Karıncalar ve Kalem</i>		✓		✓																				✓	
<i>Oduncunun Eşeği</i>		✓																		✓	✓	✓		✓	
<i>Eşek ve Tilki</i>	✓	✓													✓			✓			✓			✓	
<i>Et ve Kedi</i>	✓																				✓				
<i>Tuzağa Düşen Kuş</i>		✓					✓				✓														
<i>Fareyle Kurbağa</i>	✓		✓						✓																
Toplam Kod	11	10	6	5	4	5	3	6	2	2	5	2	2	3	2	2	2	2	2	2	6	3	3	3	

Tablo 2’de görüldüğü üzere Mesnevi’den Öyküler eserindeki 23 öyküde erdemler ve karakter güçleri ile ilişkili toplam 93 kod bulunmuştur. Erdemler ile kodların dağılımına bakıldığında; bilgelik erdemi ile ilişkili 36, cesaret erdemi ile ilişkili 16, insanîyet erdemi ile ilişkili 9, adalet erdemi ile ilişkili 7, ölçülülük erdemi ile ilişkili 8 ve aşkınlık erdemi ile ilişkili 17 kodun olduğu görülmüştür. Mesnevi’den Öyküler adlı eserde bilgelik erdemine bağlı olan özgünlük, merak, açık fikirlilik, öğrenme aşkı ve çok yönlü bakış açısı karakter güçlerine ilişkin eserdeki örnek ifadeler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Mesnevi’den Öyküler Eserinde Bilgelik Erdemine İlişkin Örnek İfadeler

Karakter Güçleri	Örnek İfadeler
Özgünlük	<p>-Bir yılan avcısı, kış mevsiminde yılan yakalamak için dağa gitmişti...Yılan yakalamak çok zor bir iştir. Yılan avcısı bu zorluğa para kazanıp geçimini sağlamak için katlanıyordu (Yılan Avcısı, s. 45).</p> <p>-Diğer hayvanlar, fillerden korktukları için suya yanaşamıyorlar, susuz kalıp sıkıntı çekiyorlardı...filleri oradan uzaklaştırmak için akıllarına bir hile geldi...Bir gece yaşlı bir tavşan yüksek bir tepeden fillere seslendi: Ey fillerin kralı! Ben ayın elçisiyim! Sana aydan mesaj getirdim (Aydan Korkan Fil, s.55).</p> <p>-Kurbağa bir çözüm bulamadı. Ama farenin aklında bir fikir vardı. Gözleri parlayarak konuştu: Bir çözüm buldum galiba! Bir ip bulalım. İpin bir ucunu benim ayağıma diğer ucunu da senin ayağına bağlayalım. Birbirimizi görmek için ipi çekmek yeterli olur (Fareyle Kurbağa, s. 91).</p>
Merak	<p>-Papağan yine böyle etrafı seyrederken başında hiç saç olmayan bir adam girdi içeri. Adam bilge bir deroiştî ve saçını usturlayla kazıtmış, başında hiç saç bırakmamıştı. Bu durum papağana çok ilginç gelmişti (Bakkal ve Papağan, s. 10).</p> <p>-Çakallardan biri boyalı çakalın karşısına geçip dedi: Gerçekten mutlu musun, yoksa mutlu görünmeye mi çalışıyorsun? (Boya Küpüne Düşen Çakal, s.40).</p> <p>-Bir karınca kağıt üzerinde hareket eden bir kalem gördü. Kalem kağıt üzerinde geziyor, çok güzel resimler yapıyordu. Karınca hemen gidip başka bir karıncaya haber verdi: Bak, dedi, şu kalem ne güzel resim yapıyor. Öteki karınca kalemi tutan parmakları gördü (Karıncalar ve Kalem, s. 71).</p>
Açık fikirlilik	<p>...Sürekli aslan korkusuyla yaşamak onları bıktırmıştı. Sonunda bu duruma bir çözüm bulmak için toplantı yaptılar. Herkes görüşünü söyledi. İçlerinden birinin görüşü herkese uygun geldi (Akıllı Tavşan, s. 13).</p> <p>-Fare, uzun uzun kendi durumundan söz etti. Ben dedi, sadece karada yaşayabiliyorum. Suyu girmem imkânsız. Oysa sen hem suda yaşıyor hem de istediğin zaman karada gezebiliyorsun. Benim sana her zaman ulaşabilemem için bir yol bulmalısın (Fareyle Kurbağa, s. 89).</p>
Öğrenme aşkı	<p>-Bu yeni görünümü çakalın hoşuna gitmişti. Küpe düştüğü için kendini şanslı sayıyordu. Çakal, rengârenk tüyleriyle arkadaşlarına caka satmak için soluğu öteki çakalların arasında aldı... Çakallar ondaki bu değişimin nedenini merak ediyorlardı (Boya Küpüne Düşen Çakal, ss. 40-41).</p> <p>-En sonunda oraya daha akıllı ve bilgili bir karınca geldi. O da kalemin kağıt üzerindeki hareketlerini izledi...Bu gövdenin hareket etmesini sağlayan başka bir güç olmalı, diye düşündü akıllı karınca. Gövdeyi hareket ettiren akıl ve candır (Karıncalar ve Kalem, ss. 71-72).</p>
Çok yönlü bakış açısı	<p>-Kralım, sana bir teklifimiz var. Biz her gün korku içinde yaşamaktan bıktık. Sen nasıl olsa her gün gelip birimizi yakalayıp yiyorsun Artık senin zahmet çekmene gerek yok. Bundan böyle her gün seni biz doyuracağız. Her gün içimizden birimiz gönüllü olarak sana yemek olacak. Böylece diğerlerimiz ormanda korkuyla gezmekten kurtulmuş olacak (Akıllı Tavşan, ss. 13-14).</p> <p>-Kadının aklına iyi bir fikir gelmişti: Ona bir testi su götür. Bizim bu çölde sudan daha değerli bir varlığımız yok. Eminim halife de böyle güzel bir su görmemiştir (Padişaha Su Hediye Eden Adam, s. 22).</p>

Mesnevi’den Öyküler adlı eserde cesaret erdemine bağlı olan dürüstlük, cesur olma, sebatkârlık ve yaşam coşkusu karakter güçlerine ilişkin eserdeki örnek ifadeler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Mesnevi'den Öyküler Eserinde Cesaret Erdemine İlişkin Örnek İfadeler

Karakter Güçleri	Örnek İfadeler
Dürüstlük	-Çakallardan biri boyalı çakalın karşısına geçip dedi: Gerçekten mutlu musun, yoksa mutlu görünmeye mi çalışıyorsun? (Boya Küpüne Düşen Çakal, s. 40). -Kuş, ona çıkışır gibi konuştu: Sana öğüt vermedim mi geçmiş olana üzülme diye? Geçip gitti artık. Niye üzülüyorsun? Öğüdümünden bir şey anlamamışsın (Kuşun Öğüdü, s. 69).
Cesur olma	...Ayı, can haoliyle inlemeye başladı. Tam o sırada ormanda bulunan genç bir adam, ayının feryadını duyup yardıma koştu. Cesur adam, ejderhanın ayıya saldırdığını görünce ejderhaya saldırarak ayıyı kurtardı (Ayıyla Dost Olan Adam, s. 29). ...Yılan aslında ölü değildi. Dağdaki soğuk hava yüzünden hareketsiz kalmıştı. Çünkü yılanlar soğuk havada pek hareket edemezler...Yılan avcısı da yılanların bu özelliğini biliyordu fakat yılanın hiç kılmadığını görünce onu ölü sanmıştı (Yılan Avcısı, s. 46).
Sebatkârlık	-Sonunda adam Bağdat'a ulaştı...Adam özenle getirdiği su dolu testiye halifeye verilmek üzere onlara teslim etti. Adam, testiye sağ salim getirdiği için şükrediyordu (Padişaha Su Hediye Eden Adam, s. 24).
Yaşam coşkusu	-At, katır ve kölenin ölümünü duyan adam bunları satıp zarardan kurtulmuştu. Ama şimdi horozun ağzından kendi ölümünü duymuştu. Artık yapacak bir şey yoktu. Köpek ve arkadaşları o gün bayram etti (Hayvanların Dilini Öğrenen Adam, s. 62).

Mesnevi'den Öyküler adlı eserde insaniyet erdemine bağlı olan sevme ve sevilme, nezaket ve sosyal zekâ karakter güçlerine ilişkin eserdeki örnek ifadeler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Mesnevi'den Öyküler Eserinde İnsaniyet Erdemine İlişkin Örnek İfadeler

Karakter Güçleri	Örnek İfadeler
Sevme ve sevilme	-Bir gün bir fareyle kurbağa bir ırmak kıyısında karşılaştılar. Tanışıp kısa sürede arkadaş oldular. Her gün belirli bir vakitte ırmak kıyısında bir köşede buluşmaya başladılar. Böylece her gün bir süre birlikte oturup dertleşiyorlardı (Fareyle Kurbağa, s. 89).
Nezaket	-Böylece her gün sırası gelen bir hayvan, diğer arkadaşlarının rahat otlamaları için kendini feda edip gönüllü olarak aslana yem oldu (Akıllı Tavşan, s. 14). -Adam gemiye binip Dicle Nehri'ni görünce getirdiği hediyeden dolayı kendi kendine utandı. O büyük halife, ne kadar cömertmiş, dedi. Benim o değersiz hediyemi çok değerli bir şeymiş gibi kabul etti Karşılığında da bunca değerli hediyeler verdi! (Padişaha Su Hediye Eden Adam, s. 25).
Sosyal zekâ	-Yolda geçen adam: Ayı, sana minnet duyuyor ama ayıyla bir arada bulunmak tehlikeli olabilir. aptalların dostluğuna güven olmaz. Bir an önce ondan kurtulmaya bak, dedi (Ayıyla Dost Olan Adam, s. 31). -Eğer çok açsan, yemende bir sakınca yok. Ama dayanabilirsen, yemesen daha iyi olur, dedi avcı. Kuş, kendini tutamıyordu...Hemen saldırdı buğdaylara. Tuzağı hiç fark etmemişti (Tuzağa Düşen Kuş, s. 87).

Mesnevi'den Öyküler adlı eserde adalet erdemine bağlı olan adil olma, liderlik ve takım çalışması karakter güçlerine ilişkin eserdeki örnek ifadeler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Mesnevi'den Öyküler Eserinde Adalet Erdemine İlişkin Örnek İfadeler

Karakter Güçleri	Örnek İfadeler
Adil olma	<p>-Böylece her gün sırası gelen bir hayvan, diğer arkadaşlarının rahat otlamaları için kendini feda edip gönüllü olarak aslana yem oldu. Bu durum pek hoş değildi ama her gün ölüm korkusu yaşamaktan da iyiydi (Akıllı Tavşan, s. 14).</p> <p>...Oradan geçen bilge bir adam onların kavga etmelerini engelledi. Çünkü o, dördünün de dilini biliyordu. Elindeki parayla onlara üzüm getirince kavgayı bırakıp hep birlikte üzümü afiyetle yediler (Üzüm Kavgası, s. 37).</p>
Liderlik	<p>-Tavşan, arkadaşlarına dönerek dedi: Kardeşlerim, benim bir planım var. Bana güvenin. Bu planı uygulamak için bana biraz zaman verin...Tavşan, onları inandırmak için epey dil döktü...Onlar da sonunda tavşana inanmaya başladılar (Akıllı Tavşan, s. 16).</p> <p>-Öğrenci, arkadaşlarına sıkı sıkı öğütledi: Siz de öğretmen kapıdan girince, kaygılanmış gibi yapacaksınız, diyeceksiniz ki öğretmenim neyiniz var? Hiç iyi görünmüyorsunuz! Bu fikir bütün öğrencilerin hoşuna gitmişti Planı uygulamaya karar verdiler (Haylaz Çocuklar ve Kuruntulu Öğretmen, s. 51).</p>
Takım çalışması	<p>-Uzun süre tilkiye direnen eşek, tilkinin öve .ve bitiremediği yeşillikleri ve berrak pınarları iyice merak etmeye başladı... Böylece tilkiyle eşek yola koyuldular. Sonunda aslanın beklediği yere yaklaşmışlardı (Eşek ve Tilki, s. 78).</p>

Mesnevi'den Öyküler adlı eserde ölçülülük erdemine bağlı olan affetme, alçakgönüllülük, tedbirlilik ve öz düzenleme karakter güçlerine ilişkin eserdeki örnek ifadeler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Mesnevi'den Öyküler Eserinde Ölçülülük Erdemine İlişkin Örnek İfadeler

Karakter Güçleri	Örnek İfadeler
Affetme	<p>-Fare yaptıklarına pişmandı. Deveden özür diledi ve kendisini karşıya geçirmesi için yalvardı. Deve de onun bu haline acıyıp "Çık sırtıma da ırmaktan geçireyim seni." dedi (Fare ile Deve, s. 35).</p>
Alçakgönüllülük	<p>-Doğan ise padişahın kaçtığına pişman olduğunu göstermek için kanadını ve gagasını padişahın koluna sürüyor, bu hareketiyle sanki özür dileyip şöyle diyordu: Bir daha benim değerimi bilenleri terk etmeyeceğim! (Padişahın Doğanı, s. 28).</p>
Tedbirlilik	<p>-Yılan artık iyice hareket etmeye başlamıştı. Sonunda bağlı olduğu ipleri koparıp açığa çıktı. İnsanlar sağa sola kaçışmaya başladılar. Yılan avcısı da kaçmaktan başka çare bulamadı fakat yılanın elinden kurtulmayı başaramadı. Yılan avcısının başına geldiği gibi belaların çoğu insanların başına kendi tedbirsizlikleri ve merakları yüzünden gelir (Yılan Avcısı, s.47).</p>
Öz düzenleme	<p>-Bana güzel dersler verdin ama üçüncü öğüdünü hala söylemedin, dedi. Kuş cevap verdi: Verdiğim iki öğüdü tutmadığın halde benden üçüncü öğüdü bekliyorsun! Uyuyan cahile öğüt vermek, çorak toprağa tohum ekmek gibidir (Kuşun Öğüdü, ss. 69-70).</p>

Mesnevi'den Öyküler adlı eserde aşkınlık erdemine bağlı olan estetik ve mükemmelliğin takdiri, şükran duyma, umut, mizah ve maneviyat karakter güçlerine ilişkin eserdeki örnek ifadeler Tablo

8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Mesnevi’den Öyküler Eserinde Aşkınlık Erdemine İlişkin Örnek İfadeler

Karakter Güçleri	Örnek İfadeler
Estetik ve mükemmelliğin takdiri	<p>-<i>Şu rengime bir baksana! Çiçek bahçesi gibi çeşit çeşit rengim var! Ne kadar güzelleştiğimi görmüyor musun? Bu bana Allah’ın bir lütfu</i> (Boya Küpüne Düşen Çakal, s. 40).</p> <p>-<i>İnsanlar, başkalarının yaşantılarının iyi yanlarını görüp onlara imrenirler. Oysa her insanın yaşantısının güzel yanları olduğu gibi, zor ve kötü yanları da olabilir. Önemli olan yaşantımızdaki güzellikleri iyi değerlendirmektir</i> (Oduncunun Eşeği, s. 75).</p>
Şükran duyma	<p>-<i>Musa Peygamber, onun ısrarı karşısında, sen bilirsin. Öyleyse istediğin verildi, dedi. Adam sevinip teşekkür ederek ayrıldı Musa Peygamber’in huzurundan</i> (Hayvanların Dilini Öğrenen Adam, ss. 59-60).</p> <p>-<i>Eşek yattığı yerden konuştu: Ben halimden memnunum. Sahibim bana az da olsa yiyecek veriyor. Bununla şükretmek en iyisi</i> (Eşek ve Tilki, s.77).</p>
Umut	<p>-<i>O büyük Halife, ne kadar cömertmiş, dedi. Benim o değersiz hediyemi çok değerli bir şeymiş gibi kabul etti. Karşılığında da bunca değerli hediyeler verdi!</i></p> <p><i>Bizim, Allah’a ibadetlerimiz de bedevi adamın Halife’ye hediye olarak bir testi su götürmesi gibidir. Fakat samimi ve gösterişsiz ibadet edersek Allah kat kat karşılık verir</i> (Padişaha Su Hediye Eden Adam, s. 25).</p>
Mizah	<p>-<i>Bu ilginç durum karşısında papağanın dili çözüldü ve şöyle dedi: Nasıl oldu da kel oldun? Yoksa sen de mi şişeleri devirip yağları döktün? Papağanın bu sözüne herkes güldü. Dediler ki “Dervişle kendini bir tutuyor!”</i> (Bakkal ve Papağan, s. 11).</p> <p>-<i>Halifenin adamları bu durum karşısında neredeyse güleceklerdi ama hiç belli etmediler. Adamın hediyesini aldıktan sonra karnını doyurup dinlenmesini sağladılar. Sonra da halifenin huzuruna vararak adamın hediye olarak getirdiği su dolu testi sundular...</i> (Padişaha Su Hediye Eden Adam, s. 25).</p>
Maneviyat	<p>-<i>Bu gövdenin hareket etmesini sağlayan başka bir güç olmalı, diye düşündü akıllı karınca. Gövdeyi hareket ettiren akıl ve candır. Gövdede can olmasa hareket edemez. Akıl olmasa gövde, güzel resimler yapmayı düşünemez. Aslında her şeyin kaynağı insana can ve akıl veren Allah’tır</i> (Karıncalar ve Kalem, s. 72).</p> <p>- <i>Aradan uzun bir zaman geçti. Savaş bitmişti. Atlar yorgun argın geri döndüler. Her yanları yara bere içindeydi...Eşek, savaşın ne olduğunu o zaman anlamıştı. “Rabbim!” dedi. “Ben bu yoksulluk ve güçsüzlüğe razıyım! Yeter ki savaş ve huzursuzluktan uzak kalayım!”</i> (Oduncunun Eşeği, s. 75).</p>

Özetle, Mesnevi’den Öyküler adlı eserde 93 kodun erdemler ve karakter güçleriyle ilişkili olduğu görülmüştür. Yapılan analiz sonucunda bilgelik (n = 36), aşkınlık (n = 17) ve cesaret (n = 16) erdemlerinin vurgulandığı tespit edilmiştir. Eserde özgünlük (n = 11), merak (n = 10), açık fikirlilik (n = 6), sebatkârlık (n = 6) ve mizah (n = 6) karakter güçlerinin ön planda kullanıldığı saptanmıştır. Sonuç olarak, Mesnevi’den Öyküler adlı eserin karakter güçlerini somut bir şekilde örneklendirdiği görülmüştür.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada *Mesnevi'den Öyküler* adlı eser karakter güçleri açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları *Mesnevi'den Öyküler* adlı eserde 93 kodun erdemler ve karakter güçleriyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Yapılan analiz sonucunda bilgelik, aşkınlık ve cesaret erdemlerinin en çok vurgulanan erdemler olduğu belirlenmiştir. Eserde en çok değinilen karakter güçlerinin özgünlük, merak, açık fikirlilik, sebatkârlık ve mizah olduğu görülmüştür. Alanyazında çeşitli psikolojik olguların ve kavramların örneklendirilmeye çalışıldığı birçok görsel ve yazılı eserin analiz edildiği görülmektedir (Boyacı & İlhan, 2016; Işık vd., 2019; Morsünbül, 2015; Niemiec & Wedding, 2014; Tümlü & Acar Voltan, 2014). Bir çalışmada MEB tarafından tavsiye edilen 100 Temel Eser listesinde yer alan 22 eserin karakter güçleri açısından analizi incelenmiştir. Araştırma sonucunda en çok bulunan erdemler sırasıyla bilgelik, insaniyet ve aşkınlık'tır. Eserlerde en çok vurgulanan karakter güçleri ise, sevme ve sevilme, estetik ve mükemmelliğin takdiri, tedbirlilik, takım çalışması, merak ve sebatkârlık olduğu saptanmıştır (Işık vd., 2019). Kültürümüzde karakter güçleriyle değerlerin yakın ilişkili olduğu bilinmektedir (Kabakçı, 2016). Başka bir çalışmada karakter güçleriyle yakın ilişkili olan estetik, umut ve cesaret değerlerinin 100 Temel Eser'de vurgulandığı tespit edilmiştir. Buna göre araştırma bulgularının alanyazındaki sonuçlarla örtüştüğü söylenebilir. Özetle, incelenen her bir öyküde farklı karakter güçlerinin yer aldığı ve vurgulanan karakter gücünün farklılaşabildiği sonucuna ulaşılabilir.

Görsel ve yazılı eserlerin bireyleri olumlu ve olumsuz yönde etkileyebildiği belirtilmektedir. Bireyler okudukları bir kitaptaki veya izledikleri bir filmdeki karakter ile kendilerini eşleştirme eğiliminde olmaktadır (Canpolat, 2022). Alanyazın incelendiğinde, erdemler ve karakter güçlerinin çocukların ve gençlerin karakter gelişimine ve psikolojik olarak büyümesine katkı sağlayan önemli etmenler olduğu görülmüştür (Kabakçı, 2016; Park & Peterson, 2006; Peterson & Seligman, 2004). Karakter güçleri çocuk ve gençlerin karakter gelişimlerine katkıda bulunan özellikleri kapsamaktadır (Peterson & Seligman, 2004). Gençlerin güçlü yönlerini keşfedebilmeleri ve pozitif duygularının farkında olabilmeleri yaşamlarını daha anlamlı kılmaktadır (Eryılmaz, 2017; Hefferon & Boniwell, 2018; Niemiec & Wedding, 2014; Park & Peterson, 2006; Peterson & Seligman, 2004). Ayrıca karakter güçlerinin okul ortamında öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştırdığı ve akademik başarılarını arttırdığı saptanmıştır (Shoshani & Slone, 2013; Weber et al., 2013).

Sonuç olarak, *Mesnevi'den Öyküler* adlı eserin karakter güçlerini içerdiği ifade edilebilir. Dolayısıyla eserin okutulmasının çocuk gelişimine ve pozitif gençlik gelişimine katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Çocuk ve gençlerin psikolojik, sosyal ve akademik gelişimleri dikkate alınarak eserdeki öyküler okutulabilir. Eserde bazı erdemlere ve karakter güçlerine az rastlanmıştır. Bu durum göz önüne alındığında bu esere ek olarak karakter güçlerini içeren başka eserlerin de okutulması yararlı olabilir. Alanyazında okul temelli karakter güçleri ile ilgili yapılan çalışmalara rastlanmaktadır. Bu uygulamalarda oturma içerisinde hikâyelerin kullanıldığı görülmektedir (Demir vd., 2022). MEB Sınıf Rehberlik Programı içerisindeki karakter güçlerinin yer aldığı etkinliklere *Mesnevi'den Öyküler* adlı eser eklenebilir. Çalışmada *Mesnevi'den Öyküler* adlı eser karakter güçleri açısından incelenmiştir. Gelecekteki çalışmalarda karakter güçleri ve erdemlerin bir arada olduğu düşünülen *Dede Korkut Hikâyeleri* gibi kitapların ve *Yunus Emre, Hz. Yusuf*

Peygamber gibi dizi-filmlerin incelenmesinde yarar bulunabilir. Böylelikle kültürel psikoloji alanyazınına da katkı sunulabilir. Çalışma doküman incelemesi desenine dayanmaktadır. İlerleyen çalışmalarda farklı nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılması daha genellenebilir sonuçlar elde etmeye yardımcı olabilir.

Eserin psikolojik danışma/terapi seanslarında bir bibliyoterapi yöntemi olarak kullanılması danışanın gelişimine katkı sunabilir. Ayrıca eser, lisansüstü eğitimde erdemler ve karakter güçlerini somutlaştırmak ve pekiştirmek üzere kullanılabilir.

KAYNAKLAR

- Aktu, Y. (2018). Pozitif psikoloji yaklaşımının temel kavramları açısından hayat güzeldir filminin değerlendirilmesi. In Y. Karagöz Yeke, T. Yazıcı, & O. Hayırlı (Eds.), *Eğitim bilimleri alanında yenilikçi yaklaşımlar* (pp. 117–134). Gece Akademi.
- Bazaley, P., & Jackson, K. (2015). *NVivo ile nitel veri analizi* (A. Bakla & S. B. Demir, Çev. Ed.). Anı.
- Boyacı, M., & İlhan, T. (2016). Bilişsel davranışçı terapi yaklaşımının film analizi yöntemiyle incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 734–746. <https://doi.org/10.17860/efd.03838>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24th ed.). Pegem Akademi.
- Canpolat, M. (2022). Psikoloji temalı dizi-filmlerim karakter gücüne etkileri: Deli doktoru değilermiş! *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 351–365. <https://doi.org/10.24315/tred.904076>
- Carr, A. (2016). *Pozitif psikoloji* (Ü. Ç. Şendilek, Çev. Ed.). Kaknüs yayınları.
- Çiçek, H. (1996). *Mevlâna'nın Mesnevî'sinde eğitime İlişkin bir yöntem: "Örnekle eğitim"* (Tez No. 51224). [Yüksek lisans tezi-Yüzüncü Yıl Üniversitesi-Van].Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (4th ed.). Sage.
- Demir, R., Aydoğan, M., & Murat, M. (2022). Strengths/character strengths based school intervention program. *Humanistic Perspective*, 4(3), 568–588. <https://doi.org/10.47793/hp.1164833>
- Demirci, İ. (2017). *Huzurlu ve mutlu yaşamın değerler ve karakter güçleri bağlamında karma bir araştırma ile incelenmesi* (Tez No. 469574). [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Eryılmaz, A. (2017). Pozitif Psikoterapiler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(3), 346–346. <https://doi.org/10.18863/pgy.288667>
- Hefferon, K., & Boniwell, I. (2018). *Pozitif psikoloji: Kuram, araştırma ve uygulamalar* (T. Doğan, Çev. Ed.). Nobel Akademik.
- Işık, Ş., Kılıç, S., Üzbe Atalay, N., Terzi İlhan, S., & Kaynak, Ü. (2019). Investigation of character strengths in 100 fundamental literary works recommended to primary and secondary school students. *Hacettepe Eğitim Dergisi*, 34(3), 839–859. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018045432>
- Kabakçı, Ö. F. (2016). Karakter güçleri ve erdemli oluş: Güçlü yanlara-dayalı psikolojik danışma ve değerler eğitimine yeni bir yaklaşım. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(45), 25–40.
- Kabakçı, Ö. F. (2020). Karakter güçleri ve erdemler sınıflaması. In Ş. Işık (Ed.), *Karakter güçleri ve erdemler*. Pegem Akademi.

- Kırlangıç, H. (2017). *Mesnevi'den öyküler* (2nd ed.). MEB.
- Morsünbül, Ü. (2015). Bal, Süt ve Yumurta filmlerinin Erikson'un psikososyal gelişim kuramı açısından analizi. *İlköğretim Online*, 14(1), 181-187.
- Niemiec, R. M., & Wedding, D. (2014). *Positive psychology at the movies: Using films to build virtues and character strengths* (D. Wedding, Ed., 4th ed.). Hogrefe.
- Park, N., & Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the values in action inventory of strengths for youth. *Journal of Adolescence*, 29, 891-909.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2020). *Focused analysis of qualitative interviews with MAXQDA*. MAXQDA Press.
- Rumi, M. C. (2015). *Mesnevi* (D. Örs & H. Kırlangıç (eds.)). Türkiye Yazma Eserler Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *The American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Shoshani, A., & Slone, M. (2013). Middle school transition from the strengths perspective: Young adolescents' character strengths, subjective well-being, and school adjustment. *Journal of Happiness Studies*, 14(4), 1163-1181.
- Tümlü, G. Ü., & Acar Voltan, N. (2014). İssiz Adam filminin gerçeklik terapisine dayalı incelenmesi. *İnsan & İnsan*, 2, 62-73.
- Weber, M., Ruch, W., Littman-Ovadia, H., Lavy, S., & Gai, O. (2013). Relationships among higher-order strengths factors, subjective well-being, and general self-efficacy-the case of Israeli adolescents. *Personality and Individual Differences*, 55, 322-327.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11th ed.). Seçkin Yayıncılık.

Etik Onay

"Karakter güçleri açısından Mesnevi'den Öyküler'in değerlendirilmesi" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun yazar(lar)a ait olduğu ve çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu bu çalışmanın yazar(lar)ı tarafından taahhüt edilmiştir.

Araştırmanın Etik Kurul İzni

Araştırma kapsamında Siirt Üniversitesi Etik Kurulu'ndan (Karar Tarihi: 15.05.2023; Toplantı: 573; Karar: 2023/4812) etik kurul onayı alınmıştır.

Çok-Dinli Toplumların Din Eğitim ve Öğretiminde Fenomenolojik Yaklaşım

İsa ABİDOĞLU¹

Gönderim Tarihi: 31.08.2023

Kabul Tarihi: 06.10.2023

Yayın Tarihi: 19.10.2023

Özet: Modern toplumlarda din eğitimi farklı inançlara sahip olanlar arasında anlayış ve hoşgörü yaratmak gibi seküler eğilimli sosyal amaçlara hizmet etmekle ilgili görülür. Fakat din eğitimi vermek isteyen dini örgüt ve organizasyonlar, din eğitimi sadece bir inancı teşvik ettiği ve bireyin dindarlaşmasını sağladığı taktirde anlamlı görürler. Bu açıklamaya göre din eğitim başlığıyla kabul edilecek perspektifte eğitimin amacı dini inancı desteklemek ve güçlendirmek, böylece öğrencilerin ahlaki ve manevi duyarlılıklarını geliştirmektir. Nitekim dinler, bir dereceye kadar, özel bir bağlılık talep eder. Bu bağlılığa göre dindar insanların kendi inançlarına sadık kalmaları, hatta belki de dinlerini yaymaları beklenir. Ancak çoğulcu demokratik bir toplumda inananların aynı zamanda çatışmaya neden olmadan diğer inançlarla birlikte yaşamaları beklenir. Çoğu dinin ahlaki öğretileri asil ve iyidir, ancak doktrin veya dini uygulamalardaki farklılıklar yine de toplumda çatışmaya yol açabilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde din eğitimi fikri, toplumda inanılan din konusunda homojen yapıya sahip olduğunda ya da nüfusun çoğunluğunun Devletin, meşruiyet kaynağı olarak ilan ettiği herhangi bir dine bağlılığını resmileştirdiği durumlarda çok az zorluk çıkarmaktadır. Ancak, böyle bir konsensüsün sağlanamadığı bir toplumda, dinin devlet okullarından dışlanması şeklinde bir çözüm bulunmuştur. Fakat ikinci dünya savaşı sonrası dönemde Avrupa'da özellikle İngiltere'de din eğitiminin okullarda müfredata dahil edilmesi adına yeni yaklaşımlar geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu yaklaşımlar içinde fenomenolojik din eğitimi yaklaşımı özellikle dikkat çekmektedir. Din eğitimine fenomenolojik yaklaşımda temel tez, kültürel çoğulculuk ve kişisel özerklik idealinin altında yatan temel ilkelerle uyumlu verilecek din eğitiminin modern toplumlarda din odaklı çatışmaya çözüm sağlayacağıdır. Dolayısıyla bu makalenin konusu, din eğitimine yönelik fenomenolojik yaklaşımın, hangi dini kökenden gelirse gelsin farklı din ve inanç gruplarının olduğu toplumlarda eğitim alan öğrencilerin, toplumdaki inançların çoğulluğuna ilişkin anlayışlarını geliştirmenin ve onları inancın doğasına ve insan varoluşunun dini boyutuna ilişkin bir anlayışa ulaştırmanın ideal yollarından biri olduğu tezini eleştirel yönden ele almaktır.

Anahtar Kelimeler: Çoğulcu din eğitimi, din eğitiminde fenomenolojik yaklaşım, eğitimi sosyolojisi

Phenomenological Approach to Religious Education in Multireligious Societies

Abstract: In modern societies, religious education is seen as serving secular-oriented social goals, such as creating understanding and tolerance between people of different faiths. However, religious organisations and institutions that wish to provide religious education see it as meaningful only if it promotes a faith and helps the individual to become religious. According to this explanation, from the perspective of religious education, the aim of education is to promote and strengthen religious faith and thus to develop the moral and spiritual sensitivity of students. Indeed, religions, to some extent, demand a special commitment. According to this commitment, religious people are expected to remain faithful to their beliefs and perhaps even to spread their religion. In a pluralistic democratic society, however, believers are also expected to live together with other faiths without causing conflict. The moral teachings of most religions are noble and good, but differences in doctrine or religious practice can still lead to conflict in society. From this point of view, the idea of religious education poses few difficulties when society is homogeneous in terms of the religion believed, or when the majority of the population has formalised its adherence to any religion that the State has declared as a source of legitimacy. However, in a society where such a consensus cannot be achieved, a solution has been found in the form of the exclusion of religion from public schools. It is therefore the contention of this paper that a phenomenological approach to religious education is one of the ideal ways of developing students' understanding of the plurality of beliefs in society and of the nature of faith and of the religious dimension of human existence in societies where there is a diversity of religions and belief groups, regardless of religious background.

Keywords: Pluralist religious education, phenomenological approach in religious education, sociology of education

¹ Anadolu Üniversitesi, Türkiye, isaabidoglu@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3559-2304

GİRİŞ

Modern toplumlarda laikliği referans alan yönetim biçimlerinin okullarda din eğitimini tartışmalı hale getirdiği bilinmektedir. Aritmetik çoğunluktan ya da coğrafyadan bağımsız olarak din, temelde tartışmalı bir konu olmakla birlikte seküler toplumlarda hiçbir dini iddia evrensel olarak kabul görmez ve dini doktrinler kamusal olarak test edilebilir olmanın dışında değerlendirilir. Tarihsel anlatımların, kişisel deneyim ve felsefi düşüncenin her biri, dini inancın lehinde ve aleyhinde nedenler sunar. Bundan dolayıdır ki modern düşüncede bunların hiçbirine tartışmasız bir şekilde kesin olarak inanılmaz (Haldane, 1986: 161). Bu nedenle bu tartışmaya, aşağıda belirtilen hususlar ne olursa olsun, dinin ve dolayısıyla din eğitiminin tartışma konusu olmaya devam edeceğini kabul ederek başlamak uygun olacaktır.

Din eğitim fikri, din konusunda homojen yapıda olan toplumlarda ya da nüfusun çoğunluğunun Devlet dinine resmi olarak bağlılığını iddia ettiği durumlarda çok az zorluk çıkarmaktadır. Ancak, böyle bir konsensüsün sağlanamadığı bir toplumda, dinin devlet okullarından dışlanması şeklinde bir çözüm bulunmuştur. Bununla beraber İngiltere gibi güçlü bir kiliseye ve güçlü muhalefet organlarına sahip bazı ülkelerde din eğitiminde uzlaşmacı bir tutum geliştirilmiştir. Bu uzlaşmacı tutum, 1870 yılında yine İngiltere tarafından okullarda din eğitimi verilmesi halinde bunun "*bir mezhebin kendine özgü formülleri ve ilmihalleri*" hariç tutulması konusunda varılan anlaşmayla sağlama alınmıştır. İngiltere'de varılan anlaşmanın yürürlüğe girmesi 1940'lı yıllara denk gelmektedir. Anlaşmanın yürürlükteki durumuna göre okullarda din eğitimi verilmekte ancak bu eğitim sadece katılımcı mezheplerin üzerinde anlaştığı konularda olmaktadır (Hull 1981: 196).

İngiltere, özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan itibaren dünyanın farklı bölgelerinden göç almaya başlamıştır. Bu göçler, İngiltere'de farklı din mensuplarının çoğalmasına ve dini demografik yapının değişmesine yol açmıştır. Bu nedenle din eğitiminde 1960'lardan sonra İngiltere'nin farklı bölgelerinde metot ve uygulamada aşamalı olarak ve farklı hızlarda değişimler kayda geçmiştir. Kilisenin, bireyin eğitim ve öğretiminde gözettiği amaçlar, yerini yavaş yavaş dinin kültürel yönlerini keşfetme veya gençlerin hayata dair farkındalık elde etmesine yardımcı olmada bir faktör olarak dinin önemini vurgulayan daha genel amaçlara bırakmıştır. Bu değişimde toplumsal konumu açısından din, yeniden 'keşfedilmiş' Hristiyanlık ise işlevsel açıdan kurumsal önemini kaybetme ile yüz yüze kalmıştır (Kay & Barners, 1999: 24).

Dini yapıdaki bu değişimler, sekülerleşmenin de etkisiyle 1970'li yılların başından itibaren ülkede diğer dinlerin de öğretilmesine yol açmıştır. 1970'li yıllardan önce sadece Hristiyan öğretimi üzerine yoğunlaşan din eğitimi ve öğretimi, 1970'li yıllardan itibaren ilk olarak yerel müfredatta, ayrıca ülke için tavsiye niteliğinde hazırlanan çerçeve çalışma programında yer almıştır (Kaymakcan, 2004: 36). İngiliz Eğitim sistemi, toplumsal yapıdaki bu çeşitlilikle mücadele etmiş ve bunu din eğitimine ve özellikle de toplumsal düzene uygun bir şekilde uygulayabilmek için düzen arayışlarına girmiştir. Bu düzen arayışı aynı dili konuşan ama farklı değerlere sahip insanlar olarak toplumsal yapıyı kolektif hale dönüştürülebilecek, farklı kültürlerin bir arada yaşamasını sağlayabilecek bir sistemi gerekli görmektedir. Söz konusu sistemin kurulması ve sürdürülmesi, yasalar dışında bir kontrol mekanizmasına olan ihtiyacı gün yüzüne çıkartmıştır (Jackson & O'Grady, 2007). Bu bağlamda kültürel birlikteliğin sağlanabilmesi için ilk anahtar unsurlardan biri, din ve inancın toplumsal konumunu yeniden belirlemekle mümkün olacaktır. Dolayısıyla 70'li yılların İngiltere'sinde farklı bireyleri barış içinde bir arada tutabilmek, birbirlerini anlayabilmek, empatik düşüncüyü geliştirebilmek, kültürel birlikteliği sağlayabilmek ve toplumsal bir düzen oluşturabilmek için din eğitiminde yeni bir model geliştirme zorunluluğu ortaya çıkmıştır. İngiltere özelinde ortaya çıkan

bu gelişmeler, din eğitimi ve öğretiminin evrensel boyutu üzerinde düşünme gerekliliği üzerine temellendirilmektedir (Tosun, 2010: 100). Din eğitimi ve öğretimi diğer dinlere tabi olan insanları anlamak, onların değerlerini ve sahip oldukları davranışları tanımakla gerçekleşmelidir. Bu durum, her bireyin dini değerlerinin ve kendi kültürünün dikkate alınmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla çoğulcu toplumlarda "anlama, saygı duyma ve empati kurma" gibi evrensel değerler hem genel eğitimin hem de son yıllarda din eğitiminin hedefleri arasında yer almaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde İngiltere'de son 70'li yıllardan günümüze değin din eğitimi konusunda fenomenolojik veya tanımlayıcı yaklaşımlara vurgu yapılmaya başlandığı görülür (Watson & Thompson, 2007).

Sonuç olarak günümüzün karmaşık ve çok kültürlü dünyasında, din eğitimi giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu alandaki öğretmenler ve eğitimciler, öğrencilere sadece dini doktrinleri öğretmekle kalmayıp aynı zamanda dinler arası anlayışı artırmak ve bireylerin dini deneyimlerini daha derinlemesine anlamalarını sağlamakla yükümlüdürler. Dahası, din eğitiminin nasıl tasarlandığı ve uygulandığı konusunda yeni ve etkili yaklaşımlara ihtiyaç vardır. İşte burada fenomenolojik yaklaşım devreye girer. Fenomenoloji, bir olgunun veya deneyimin "şey olarak görünümü" üzerine odaklanan bir felsefi yaklaşımdır. Daha açık ifade ile fenomenoloji, nesnelere, olayların ve deneyimlerin öznelliğini vurgular ve bu öznelikten yola çıkarak anlamın nasıl inşa edildiğini anlamaya çalışır. Din eğitimi bağlamında, fenomenolojik yaklaşım, dini deneyimleri ve inançları daha derinlemesine anlamamıza yardımcı olabilir. Bu yaklaşım, öğrencilerin dini deneyimlerini ve inançlarını anlama ve açıklama konusunda daha duyarlı hale gelmelerine olanak tanır (Proshak, 2018, Sawari vd., 2022).

Bu makalede, din eğitiminde fenomenolojik yaklaşımı inceleyeceğiz. İlk olarak, fenomenolojinin temel kavramlarını ve prensiplerini açıklayarak, bu yaklaşımın temel ilkelerini amaçlarını ve din eğitimi/öğretiminde kullanımı vurgulayacağız. Ardından, din eğitimi bağlamında fenomenolojik yaklaşımın nasıl uygulanabileceğini ve öğretmenlerin ve eğitimcilerin bu yaklaşımı kullanarak öğrencilere nasıl daha etkili bir din eğitimi sunabileceğini tartışacağız. Din eğitimi alanında fenomenolojik yaklaşımın potansiyelini keşfetmek, dini anlayışımızı zenginleştirmek ve öğrencilere daha derinlemesine bir öğrenme deneyimi sunmak için heyecan verici bir adımdır. Sonuç olarak bu makale, fenomenolojik yaklaşımın din eğitimi alanında nasıl uygulanabileceğini keşfetmek ve bazı eleştirileri dile getirmek amacıyla yazılmıştır. Ayrıca bu amaç doğrultusunda din fenomenolojisi ile din eğitimi arasındaki ilişki hakkında otorite sayılan Ninian Smart ve Michael Grimmit'in çalışmalarından faydalandığımızı belirtmek gerekir.

Fenomenolojik Yaklaşımın Amaçları ve Din Eğitimi Öğretiminde Kullanımı

Eğitimde fenomenolojik yaklaşım, sosyal bilimlerde özellikle din sosyolojisinde bir araştırma yöntemi olarak takip edilen fenomenolojik metoda dayanmaktadır. Kavramsal olarak fenomenoloji uzun bir geçmişe sahiptir ve genellikle Alman filozof Edmund Husserl (1859-1938) ile ilişkilendirilir (Ricoeur, 2007). Husserl'in din üzerindeki etkisi dolaylı olsa da onun düşünceleri gelecekteki filozofların ve eğitim alanındaki akademisyenlerin din çalışmalarındaki fikirlerle bağlantı kurulmasını sağlayan tohumları ekmiştir (Jackson, 2004). Kısacası, Husserl genel olarak 'fenomenlerin' sınıflandırılması ve yorumlanmasıyla ilgilenmiştir. Bilincin yapısı üzerine yaptığı çalışmada, bilinç eylemi ile bu eylemin yöneldiği fenomenler arasında ayırım yapmayı amaçlamıştır. Daha sonra, 'fenomenler' ya da 'özler' hakkındaki bilgi edinmenin, *epoche* adını verdiği bir süreçle, dış dünyaya ilişkin ön kabullerimizi kenara bırakmakla mümkün olacağını öne sürmüştür (Ricoeur, 2007).

Entelektüel bir disiplin olarak din fenomenolojisinin kökleri, on dokuzuncu yüzyılın sonlarında kilisenin müdahalesinden uzak ve mezhepsel varsayımlarla renklendirilmemiş dini fenomenleri tanımlama ve kategorize etme girişimlerine kadar uzanır (bkz. Barnes, 2006). Avrupa'da 20. yüzyıl boyunca, Hristiyan olmayan dinlere yönelik, Hristiyanlığın apolojetik kaygıları esas alınarak tanımlamalar getirmenin, bu dinlerin sıklıkla yanlış temsil edilmesine sebep olduğuna dair artan bir farkındalık vardı (bkz. Sharpe 1975: 28-29). Modern dini düşünce tarihine aşına olan herkes, Avrupa'da ortaya çıkan görece dini hoşgörünün, on dokuzuncu yüzyıl Liberal Protestanlığının teolojik taahhütlerine borçlu olduğunu fark edecektir. Friedrich Schleiermacher'in (1928, 1958) etkisi altındaki modern Liberal Protestanlara göre dinin alanı hem saf hem de pratik aklın alanlarından keskin bir şekilde ayrılmalıdır (Kant'ın aksine). Buna göre din, aklın karşısında kendini haklı çıkarma ya da ahlakın gerekçesi olarak kendini övme zorunluluğundan kurtulur. Onlara göre rasyonel apolojetik söylemler dini destekleyemez, ancak rasyonel ve ahlaki eleştiriler de onu etkili bir şekilde eleştiremez (Linbeck 1984: 21).

Fenomenoloji dinler üzerine odaklanır. Bu fenomenler genellikle ibadet, kutsal kitap, hac gibi dini formlar üzerinden beliren kutsallığın anlamlarına dair hayali, görsel olmayan fakat algılanan öğelerdir. Fenomenolojik yaklaşımda kutsal olanın evrensel anlamına erişmenin iki temel unsuru "zihnini paranteze alma ve empatik düşüncedir". Paranteze alma ile diğer dinlere yönelen bakış açısını olumsuz etkilememek için kişinin inançlarını mümkün olduğunca geri planda tutması kastedilmektedir. Nihayetinde fenomenolojik metot Dini fenomenlerinin özünü ve tezahürlerini anlamak için bir akademisyenin incelemek istediği dine, kişisel katılımı olarak tanımlanabilir (Ekeke & Ekeopara, 2010). Tanımdan, bir akademisyenin belirli bir dini inceleyebilmesi için kendisini din mensuplarının dini faaliyetlerine dahil etmesi gerektiği sonucu çıkarılabilir.

Ekeke ve Ekeopara (2010), araştırmacının belirli bir dini, fenomenolojik olarak inceleyebilmesi için dini olayların gruplandırılması, incelenen din hakkında daha önce sahip olunan değer yargılarının askıya alınması ve araştırmacının incelenen dini anlamak için tarafsız bir duruş sergilemesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu, araştırmacının incelenen dine daha bilimsel bir şekilde yaklaşması ve dini, hiçbir önyargı olmadan objektif bir şekilde incelemesi gerektiğini varsayar. Bu yaklaşım biçimine göre eğitim kurumundaki öğrencilerin benimsediği dini anlayış, diğer dinlerle birlikte öğretilmekte, dolayısıyla tek bir dini esas olarak oluşturulan bakış açısı ve paradigmaları sunan din eğitimi modellerini açıkça reddedilmektedir. Dolayısıyla fenomenolojik yaklaşımı benimseyen devlet okullarında din eğitimi, hangi dinin doğru, hangisinin yanlış olduğu ile ilgilenmez. Empatik düşünce ile öğrencilere diğer dinlerin doktrin ve ritüellerini objektif bir şekilde anlayabilmeleri için mensuplarının dini ritüel ve ibadetleri nasıl hissettiklerine dair bir iç görü kazandırmaya çalışır. Bu yaklaşımın temelinde duran empatik düşünce ile her din, kendi mensuplarının bakış açısından anlaşılma olanağını elde eder. Bu açıdan değerlendirildiğinde tek bir dini öğretmeyi amaçlayan *geleneksel mezhepsel din eğitimi* yaklaşımının zıt kutbunda yer alan fenomenolojik din eğitimi metodu, İngiliz din eğitimi anlayışında, köklü değişiklikler meydana getirmesi bakımından temeldir (Smart, 1964). Öyle ki birçok akademisyenin, Husserl'in fikirleri ile din eğitimi arasında net bir bağlantının İngiltere'de, Ninian Smart'ın Lancaster Üniversitesi'nde ortaokullarda Din Eğitimi'ne odaklanan bir projede bir grup araştırmacıyı yönlendirmesiyle kurulduğu konusunda hemfikir olduğunu belirtmiştir. (Yonah, 2011), Smart'ın bu projesine dayanarak, okullarda dini çoğulculuk bağlamında din eğitimi öğretimi için farklı bir pedagoji olarak fenomenolojik din eğitim fikri ortaya çıkmıştır (Smart, 1975).

Din öğretiminde fenomenolojik ya da mezhepsel olmayan görüş, kesin bir ifadeyle din kavramı ile var olan inanç sistemleri yelpazesinde verilecek eğitim arasında net bir ayrım yapar. Bu görüşe göre

evin ve dini cemaatin görevi çocuğu belirli bir inançta yetiştirmek ve eğitmek; okulun görevi ise öğrencilerin dinin doğasını anlamalarına ve inanç sistemlerinin çeşitliliğinin, bireyler için önemi ve bunların topluma nasıl yansıdığı hakkında bilgi sahibi olmalarına yardımcı olmaktır. Okul, dini kurumların ayrıcalığı olan belirli bir inanç veya inanç sisteminin kabul edilmesini vurgulamaz ve din değiştirilmesi için baskı yapmaz. Tüm insanlara açık olan dini anlam, amaç ve değer arayışına kendini adanmıştır. (Swann 1985: 471). Fenomenolojik yaklaşım, inançların ve inançsızlıkların çokluğunu yansıtarak hiçbir inanç sisteminin toplumda tek değer kaynağı olmadığını ortaya koymaya çalışır. Bu nedenle, fenomenolojik yaklaşım, din hakkında çok çeşitli görüşlere sahip olan ve çok sayıda yaşam duruşunu bünyesinde barındıran toplumlarda öğretilmesi, uygun görülmüştür. (Swann, 1985: 479). Bu görüş, Phillips-Bell (1983) ve Meakin (1979) gibi, din eğitiminde, kişisel özerklik talebine dayanan çok inançlı yaklaşımın esas alınmasını hukuki bir hak olarak gören başkaları tarafından da paylaşılmaktadır. Phillips-Bell'e göre: Eğer eğitim çocuğun özerkliğinin gelişimiyle ilgiliyse ve sonuç olarak çocuk gerçek bir dini tercihe sahip olacaksa, o zaman bu çocuk çok dinli bir yaklaşıma maruz bırakılmalıdır. (Phillips-Bell, 1983: 88)

Fenomenolojik yaklaşımda din eğitimi öğretiminde dinler üstü bakış açısının gereğesi, eğitimin ve dinin doğasıyla ilişkilidir. Daha açık ifade ile çağdaş toplumda fenomenolojik din eğitimi öğretimi çocukların daha önce olduğu gibi sadece Hıristiyanlıkla ilgili değil, çok çeşitli dini görüşlere maruz kalmaları gerektiği gerçeğine dayanmaktadır (Smart, 1973). Grimmitt'e (1978) göre, bu yaklaşım dini, bir çalışma alanı olarak ele alır. Bu çalışma alanında belirlenen amaç bir düşünce ve farkındalık biçimi olarak dinin ayırt edici ve benzersiz yanlarını göstermektir. Dolayısıyla din eğitimi ve öğretimine fenomenolojik yaklaşımında, öğretmenlerin dinleri, öğrenenlere sunarak onların dinlerin inanç ve uygulamalarını bilmelerini sağlaması, ancak Hıristiyanlıktaki günah çıkarma yaklaşımında görüldüğü gibi öğrenenlere herhangi bir dini inancı empoze etmemesi gerekliliği üzerine temellendirilir. Fenomenolojik yaklaşımın bu ayırt edici karakteri onu dogmatik olmaktan çıkarmaktadır. Böyle bir yaklaşımın din eğitimi ve öğretimine uygulanması, Grimmer (1973: 16) tarafından özetlenen ilk üç eğitim kriterini karşılamaktadır:

"Konu, insanın kendisini ve içinde bulunduğu durumu anlaması için değerli olan benzersiz bir düşünce ve farkındalık tarzını içermelidir",

"Konu, çocuğun bilişsel perspektifini benzersiz ve değerli bir şekilde genişletmeye ve derinleştirmeye hizmet etmeli ve böylece bir kişi olarak toplam gelişimine katkıda bulunmalıdır"

"Konu, anlamayı sağlayacak ve çocuğun kendisi için düşünme kapasitesini aktif bir şekilde teşvik edecek şekillerde öğretilmelidir".

Bu üç kriter, müfredata dahil edilecek bir konunun cevaplaması gereken üç sorunun temelini oluşturmaktadır. Eğer din eğitimi bu üç kriterde belirtilen koşulları karşılayacak şekilde öğretiliyorsa, o zaman müfredata dahil edilebilir. Başka bir deyişle, bu yaklaşım, din eğitimi öğretiminin diğer derslerle aynı eğitim ilkeleri tarafından yönetilmesi gerektiğini kabul eder. Dolayısıyla, din eğitimi öğretimine yönelik bu yaklaşımın amaçları aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir:

1. Dinin amacı, deneyimi yorumlamanın kendine özgü bir yolu olarak dinin doğasının anlaşılmasını teşvik etmektir.
2. Dinin amacı, öğrencilerde dini anlamak ve din hakkında düşünmek için belirli kapasiteler yaratmaktır (Smart, 1968).

Fenomenolojik din eğitiminde dinin deneyimsel boyutunun anlaşılması veya bu boyutun evrensel içeriklerinin keşfedilmesi bu yaklaşımın merkezinde yer alır ve dinin diğer boyutlarının gerekçelendirilmesini sağlar. Bize dinin yapısal boyutuna ve dini inancın özüne ya da doğasına daha kesin bir şekilde işaret eden de bu boyuttur. Gerçekten bir "dini inancı" diğer inanç sistemlerinden ayıran o dinin deneyimsel boyutunun varlığıdır. (Grimmitt 1973: 95) dinin deneyimlenen yönleri vasıtasıyla din eğitimini alan öğrenciler eşsiz bir düşünce ve farkındalık biçimi olarak Dinselliğin kuşatıcı yönlerinin keşfine dönük bir ders modeline modeliyile muhatap olurlar (Grimmitt 1973: 215). Dolayısıyla bu modelde dini tecrübe ile dini doktrin arasındaki ilişki, dini tecrübenin doğasına ilişkin fenomenolojik yorum ile kavranmış olur. Grimmitt söz konusu durumu şöyle özetler:

[Öğretmen] onların [öğrencilerin] dinin çok önemli olan "duygu" yönünün farkına varmalarına ve aynı zamanda geleneksel dini kavramlar hakkında daha doğru ve anlamlı bir kavrayış kazanmalarına yardımcı olabilir. Daha sonraki çalışmalarda, [öğretmenin] bu deneyimlere verilen dini yorumun, kişinin kendisini hayata bakacağı belirli bir perspektife adanmasına nasıl yol açtığını ve dini doktrinleri benimseme isteğini nasıl açıkladığını göstermesi gerekecektir... (96) Eğer bu tür anlatıları sunarken tek kaygımız [örneğin Musa ve Yanan Çalı, . . . Pavlus'un Şam Yolu'nda Dirilen Mesih deneyimi, Muhammed'in vahiy deneyimleri ve benzerleri] entelektüel düzeyde bir anlayış geliştirmek olsaydı, bunları ilkokulda kullanmanın pek bir anlamı olmazdı. . İlkokul çağındaki çocuklarla çalışmalarımızda önceliği, onları dini inanç ve uygulamaların altında yatan duygulara karşı duyarlı hale getirmeye verdik.. ...Dolayısıyla dinin mitolojik ve ritüel boyutları ... deneyimsel boyutun ifadeleri olarak görevlerini yerine getirirler. (97)

Grimmitt (1973: 97), dini deneyim ve anlayış arasındaki "kavramsal köprülerin" "üç şekilde; "...okullardaki ibadetlerin icrası, hikayelerin ve temsillerin anlatımı, bu hikâye ve temsillerin görselleştirilmesi yoluyla ..." sağlanabileceğini savunmaktadır. Grimmitt, din dilinin dini biliş ve hakikati ifade etmek için bir araç olarak yetersiz olduğuna inanmaktadır. Grimmitt'e göre, dini hakikat dile tercüme edilemez. Bu nedenle Grimmitt, deneyim ve anlayış arasındaki gerekli kavramsal köprünün, doğrudan doğruya rapor edilen konuşmadan ziyade drama, ibadet veya hikâye tarafından sağlandığına inanır. Zira O'na göre dini duygular söylemsel akılla kavranamayacak kadar derindir. Buna göre, din dili betimleyici olmaktan ziyade çağrıştıricıdır; Dolayısıyla dini hakikatlerin felsefik yaklaşımla betimlenmesinden ziyade Kutsal'ın deneyimini din eğitimini alan birey üzerinde uyandırmaya çalışmak gerekir. Bu yaklaşımın temelinde, Grimmitt'in (1973: 98), din fenomenologlarıyla paylaştığı, din dilini dinsel deneyimden ayıran mesafeye ilişkin felsefi bir varsayım yatmaktadır ve bu varsayımdan yukarıda bahsedilen 3. ve 4. önermeler etkili bir şekilde çıkmaktadır: dinsel deneyim ve hakikatin sınırları din dilinin parametrelerinin ötesine uzanır ve dinsel bilgi kavramsal bilgiyi aşar.

Fenomenolojik Yaklaşım Göre Din Eğitiminde Öğretmenin Rolü

Din eğitiminde fenomenolojik yaklaşım, öğretmenin dini bir bağlılığa sahip olmasını engellemez. Bu bakımdan, yaklaşımın herhangi bir inanç mensubu, hatta hiçbir dine inanmayanlar tarafından da din eğitiminde uygulanabileceğini ileri sürer. Aynı zamanda bu yaklaşım, din eğitiminde tek yönlü düşünme ve tek taraflı açıklamalardan kaynaklanan önyargıları da engelleme potansiyeli taşımaktadır. Bu potansiyele bağlı olarak öğretmen, öğrencilerin belirli bir dine bağlı olmakla ne kastettiklerini ve bu bağlılığı nasıl ifade ettiklerini duygusal olarak anlamalarına yardımcı olacaktır. Burada amaç belli bir inanca dair inançlar inşa etmek değil, inançlı olmanın ne anlama geldiğini anlamak yani empati kurmaktır (Çapçioğlu, 2016: 59). Bu yaklaşımda öğrenen tarafa düşen ise öğrenme serüveninde "dini okuryazarlık" becerilerini genişletme vasıtasıyla hayatı ve dini anlamak, dinleri bir araç olarak kullanmanın yolunu bulmaktır (Grimmitt, 2014: 49).

Din eğitimi öğretiminin ilk amacı, dini tecrübeyi yorumlamanın ayırt edici bir yolu olarak dinin kendi doğasının anlaşılmasını teşvik etmektir. Burada din eğitimcisi, dindeki çeşitli fenomenleri öğrencinin anlayabileceği bir şekilde sunmalıdır. Bu olgular, Ninian Smart'ın dinin boyutları ya da dinin yapıları olarak adlandırdığı şeylerdir. Dindeki bu boyutları ya da yapıları açıklamak ise yapısal açıklama olarak adlandırılır. Burada Smart (1996) tarafından açıklandığı şekliyle bu boyutlara bir göz atmak önemlidir.

Fenomenolojik yaklaşımın din eğitimi öğretiminde kullanılmasında dinin ilk boyutunun ritüel boyutu olduğunu belirtmek gerekir. Burada dua, çilecilik, ibadet ve yoga ya da ruhani meditasyon gibi ritüeller, tekrarlanan belirli davranış ve uygulama biçimlerini ifade etmektedir. Bu ritüel ve ibadetler, dinin dışı vurumunu içermekle birlikte içsel bir anlamına da göndermelerde bulunurlar. Daha açık ifade ile ritüellerin dindeki değeri semboliktir. Çünkü semboller, kendilerinden başka bir şeye işaret ederler ya da bireyin din hakkındaki içsel niyetlerine dayanırlar. Bu açıdan Smart'a göre semboller, ritüellerin dua etmek için gözlerin kapatılması örneğinde olduğu gibi resmi olmak zorunda olmadığının farkına varmamızı sağlar. Dua esnasında göz kapama eylemi, basit olmasına rağmen doğası gereği ritüeldir. Smart ayrıca bunun görünmez dünyayla temas kurmak ya da bu dünyaya katılmak için içsel bir niyetle koordine edilen dışsal bir davranışı ifade ettiğini belirtmiştir (Smart, 1968). Bu da öğretmenin ya da din eğitiminin, öğrenenin ritüel boyutunu anlaması ve anlamlandırması için dinin ritüel uygulamalarını öğrenene sunarak konuyu öğretmesi gerektiği ile ilgilidir.

Din eğitiminin anlaşılmasını teşvik etmekte ve dini deneyimi yorumlamakta fenomenolojik yaklaşım söz konusu olduğunda din öğretmeninin öğrenciye sunması gereken bir diğer boyut da dinin mitoloji boyutudur. Rennie (2010), görünmez dünyanın sembolize edildiği mitlerin, imgelerin ve hikâyelerin toplamının dinin mitolojik boyutu olduğunu ileri sürmüştür. Bu tartışmada, mitin tanımına kısaca bakmak olmazsa olmaz bir gerekliliktir. Mitler, nesilden nesile aktarılan ve dini bir bakış açısıyla "kutsal" ya da tanrı hakkında anlatılan kutsal hikâyelerdir (Van-Esch & Van-Esch, 2012). Smart'a (1996) göre mitler kutsaldır çünkü mit türünden hikâyelerin, dini anlatıları birleştirmek ve belirli bir dini geleneği tanrı(lar), insanın doğası ve evrendeki yeri hakkında sistematik ve eksiksiz bir yorumla açıklamak gibi işlevleri vardır. Dolayısıyla mitlerin belirli şeylerin kökenlerine dair hikâyeler olduğu söylenebilir. Bu açıdan dindeki mitolojik anlatılar aşkın olayları, varlıkları, tarihsel olayları ve ritüellerin, geleneklerin ve tabuların kökenini, dünyanın kökenini ve insanların sonunu ve dünyanın sonunu kapsarlar.

Din eğitimi öğretmenin, öğrenciye sunması gereken dinin üçüncü boyutu doktrin boyutudur. Ninian Smart doktrinin, dini inanç ve ritüelin mitolojik ve sembolik dili aracılığıyla ortaya konan şeylere sistem, açıklık ve entelektüel güç kazandırma girişimi olduğunu söyler (Smart, 1996). Dahası dinin doktrinsel boyutunun, dini kurumlar tarafından beslenen ve normalde belirli boyutlarda yorumlanan ritüeller ve deneyimlerle ilgili olduğu sonucuna varılabilir. Bunlar, resmi olarak doktrinler olarak gruplandırılan çeşitli türlerdeki inançları içerir. Nihayetinde ritüellerle ilişkili inançlar dinin doktrinsel boyutunu oluşturur. Örneğin, Hıristiyanlıkta Evharistiya ile ilişkili inançlar, İsa'nın ölümü aracılığıyla Tanrı'nın yasalarını ve emirlerini yerine getirmek için antlaşma bağının yenilenmesidir. Bir başka örnek de İslam dininde görülen ve Allah'ın (tek gerçek Tanrı) huzuruna çıkmadan önce müslümanların fiziksel doğalarında olduğuna inandıkları kirlerden tamamen arınmalarını gösteren abdest ibadetidir. Nitekim abdest ibadeti doktriner olarak Tanrı'nın huzuruna temiz çıkma niyetinin uygulamaya dökülmesi olarak alınabilir (Smart, 1969). Bu inançların, dini öğrenen kişiye dinle ilişkili doktrinleri sunduğu açıktır. Din eğitiminin öğretilmesinde, din eğitimi öğretmenine düşen görev, öğrenenlere inancın entelektüel açıklaması ve

ifadesi olan dinin çeşitli doktrinlerini sunmaktır. Yine, din öğretimine fenomenolojik yaklaşım, din eğitimi öğretmenin her seviyede öğrenciye çeşitli dinlerin doktrinlerinin mantıksal incelemesini sunması gerektiği gerçeğine dayanır. Burada vurgu, dini inançların sistematik ve entelektüel açıklaması üzerinedir. Ninian Smart tarafından verilen ve din öğretmenin öğrenen(ler)e sunması gereken dördüncü boyut etik boyuttur. Smart, etik boyutun toplumu kontrol eden dinin etik kuralları olduğunu söyler (Smart, 1968).

Bu yaklaşımın din eğitimcileri için çekiciliği açıktır. Zira fenomenolojik yaklaşım, dinin deneyimsel kalbini, rakip doktrin/önermesel şemalardaki kavramsal eklemelenmeden rahatlıkla ayırır. Dahası dinin doktriner/kavramsal/önermesel boyutunun eleştirel biçimde ele alınıp tartışmaya konu olması din eğitiminde gereksiz görülür. Aslında dini doktrinlere ve dini inancın kavramsal unsuruna çok fazla odaklanmak, öğrencileri dini deneyimin temel gerçekliğini tanımaktan sapabilir. Böylece dinle ilgili en tartışmalı konulardan biri olan hakikate ilişkin dini iddiaların değerlendirilmesi ve dini hakikate ilişkin rakip dinin kavramsal iddiaları üzerinden hüküm verilmesi atlanmış olur. Din eğitime fenomenolojik yaklaşım, eleştirel konulara girmeyi reddederken dinin özerkliğini ve özgünlüğünü yolun başında kabul ettiğinden, nihai taahhütlerinin eğitim alanında tartışılmayacağına öğrencileri ikna edilebilir. Aynı şekilde liberal din eğitimcileri de farklı dinlerin daha derin bir manevi gerçekliğe katıldığı veya işaret ettiği varsayımında ısrar edebilir (Smart, 1975).

Grimmit'in (1978) ifadesiyle, dinin etik boyutunu, bir dinin hem bireysel hem de toplumsal yaşamlarında inananların davranışları hakkındaki öğretisi olarak açıklamıştır. Buna ek olarak, etik boyut, bir dinin hem resmi hem de gayri resmi olarak içerdiği, yazılı ya da sözlü olarak aktarılan ve bağlılarının benimsemesi beklenen yasalara odaklanmaktadır (Smart, 1996). Bu tür yasa ve kuralların genellikle doğüstü alemde veya en yüksek varlıktan vahyedilmiş olarak kabul edildiği bilinmektedir. Ayrıca Malloch (2003), dinin etik boyutunun, din mensuplarının bir kişiyi bu kurallara uyma düzeyine bağlı olarak yargıladığı bir dizi kural, kılavuz ya da davranışsal algıyı içerdiğini ileri sürmüştür. Dolayısıyla etik boyutun, din mensuplarının birbirlerine karşı nasıl davranmaları gerektiği ile ilgili olduğu ileri sürülebilir. Bu boyut genellikle doğru davranış için motive edici faktörün kaynağı olmakla birlikte din için "nihai gerçeklik" in somut bir ifadesidir. Son kertede dinin etik boyutu, din eğitimi öğretmenin her dinin davranış kurallarını (etik) öğrenenlere sunabilmesi gerektiğini göstermektedir.

Ninian Smart tarafından önerilen fenomenolojik yaklaşımın din eğitimi öğretiminde kullanılmasına ilişkin beşinci boyut sosyal boyuttur. Ninian Smart sosyal boyutu, "söz konusu dinin kurumsallaştığı, kurumları ve öğretimi aracılığıyla içinde bulunduğu toplumu etkilediği biçim" olarak tanımlamaktadır (Smart, 1969: 21). En basit haliyle, dinin sosyal boyutu, insanların çeşitli liderler ve onlara verilen çeşitli sorumluluklarla bir kurum oluşturacak şekilde örgütlenmesiyle ilgilidir. Aynı zamanda bu, bir dini grup içinde ortaya çıkan çeşitli sosyal gruplarla da ilgilidir. Dahası bu grupların yükselişi, her bir yapıya miras aldıkları dini geleneklerin ifadesi ve devamı için sorumluluk yükleyen dinin yaptırım gücü sayesinde olmaktadır. Kurumlardan bahsederken, rahiplik ve peygamberlik kurumlarına atıfta bulunulabilir. Bu tür kurumlar aracılığıyla bir din, içinde bulunduğu ya da faaliyet gösterdiği daha geniş toplumu etkilemeye başlar. Örneğin, Hıristiyanlıkta ya da Batı Afrika Geleneksel Dini'nde rahiplik kurumu toplumu etkilemeye yardımcı olmuştur. Öyle ki toplumda algılanan kötü alametler rahip tarafından dini toplumun üyeleriyle birlikte dua ederek ya da onlar adına dua ederek engellenmektedir. Eski Ahit'te rahiplik kurumunun İsraililerin savaşlarda başarılı olup olmayacaklarını bilmelerine yardımcı olduğu görülmektedir.

Din eğitimi öğretmeni, din eğitimi öğretiminde fenomenolojik yaklaşımı kullanarak öğrencilere öğretilen dinin içinde bulunduğu toplumu nasıl etkilediğini sunmalıdır (Acquah, 2017: 9).

Din öğretmeninin öğrencilere sunması gereken dinin altıncı boyutu deneyimsel boyuttur. Bu boyut, insanın görünmez dünya ile karşılaşması olarak tanımlanmaktadır (Smart, 1969). Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse, deneyimsel boyutun görünen ya da fiziksel olanın görünmeyenle karşılaşmasının bir resmini verdiği söylenebilir. Bu bağlamda, iki tür dini tecrübe bulunur; sıradan ve dramatik tecrübe. Sıradan deneyime ritüeller ve inançlar eşlik eder. Örneğin, bir din müntesibi kutsal kitabı okurken veya dua ederken Tanrı ile samimi bir karşılaşma yaşadığında, söz konusu müntesibin Yüce Varlık veya Tanrı ile sıradan bir deneyim yaşadığı söylenemez. Aksine, bir din mensubu örneğin, Pavlus'un Şam Yolu karşılaşmasında olduğu gibi Tanrı'yla teatral şekilde bir deneyim yaşadığında dramatik bir deneyim yaşandığı söylenir (Shepherd, 2001). Çeşitli dinlerin ortaya çıktığı olayları ve insan hayatlarını göz önünde bulundurduğumuzda dini tecrübe faktörünün daha da önemli olduğunu eklemek gerekir. Mesela Buda, İncir Ağacı'nın altında meditasyon yaparken aydınlanmaya ulaşmış ve sarsıcı mistik deneyiminin bir sonucu olarak, bu dünyadaki yaşamın acı ve tatminsizliğinin tedavisinin sırrına sahip olduğuna inanmıştır. Eski Ahit peygamberlerinden bazılarının açılış vizyonlarından da söz edilebilir ve Tanrı onları kendi adına insanlara varlığın hakikatini öğretmeye teşvik etmiştir. Muhammed Peygamber'in de böyle bir deneyim sayesinde bugün İslam dininin temelini oluşturan İslam'ı tebliğ etmeye ve öğretmeye başladığı bilinir. Deneyimsel boyutta, Tanrı'ya samimi bir yakınlık duygusu vardır (Smart, 1969). Örneğin, İsa'nın sözleri O'nunla Tanrı arasındaki yakınlık hissini ortaya koymaktadır. Bu durum din eğitimi öğretimi için de geçerlidir. Zira din eğitimi öğretmeni dini öyle bir şekilde öğretmelidir ki öğrenen kişi Yüce Varlık ile samimi bir deneyim yaşayabilecek bilgiye sahip olsun (Acquah, 2017: 10).

Din eğitimcisinin böyle bir pedagoji çalışmasından ortaya koyacağı ilk fayda, kendisinin öğrencileri herhangi bir inanca döndürme amacına dayanmayacak şekilde konuyu öğretecek olmasıdır. Böylesi bir öğretim biçimi din eğitimcisini, hiçbir dinin diğerine karşı yüceltilemeyeceği ya da kınanamayacağı bir konuma getirecektir. İkinci olarak, din öğretmeni pedagoji çalışmasından faydalanacaktır. Çünkü bu onu, öğrencilere belirli bir dinin ahlak kurallarını sıkı sıkıya takip etmelerini öğretme ve talimat verme niyeti olmaksızın dinin evrensel hakikatini öğretmeye yönlendirecektir. Örneğin, lise son sınıftaki bir Hristiyan din dersleri öğretmeni, öğrencilerine herhangi bir dini hikayeden çıkarılan ahlaki dersleri sıkı sıkıya takip etmelerini öğretecek konumda olmayacaktır. Bununla birlikte, öğrenciler din eğitimcisi tarafından kendilerine sunulan ahlaki dersleri öğrenecek olsalar da öğretmenin öğrencilere dini empoze etme rolünü oynamadığı en ufak bir şüpheye yer bırakmayacak şekilde söylenebilir. Üçüncü olarak, din öğretmeni aynı zamanda her bir dinin kökenini, doktrinlerini ve inançlarını kapsamlı bir şekilde öğrenme ve öğrencilere sunma becerisine sahip olacaktır. Bu durum, fenomenolojik yaklaşımın ayırt edici özelliklerinden birinin indirgemecilikten kaçınması olduğu gerçeğiyle örtüşmektedir. İndirgemecilik, bilim insanlarının dini fenomenleri salt sosyolojik, psikolojik, antropolojik, ekonomik veya çevresel terimlere indirgemeye ve hatta önemsizleştirmeye çalıştıkları bir yöntemdir (Ekeke & Ekeopara, 2010).

Moreau'ya (2001) göre bu tür indirgemeler insan deneyiminin karmaşıklığını görmezden gelmekte, aşkın konulara sosyal değerler empoze etmekte ve dini katılımcının benzersiz niyetliliğini göz ardı etmektedir. Dördüncü olarak, din eğitimcisi, öğrenenlere öğretilen dinin etiğini hiçbir önyargı unsuru olmaksızın sunabilecektir. Her dinin, o dinin içinde yer aldığı topluluk ya da toplumun benimsediği çeşitli uygulama ve inançları ortaya koyan davranış kurallarına sahip olduğu ileri sürülmektedir. Son olarak, bir din eğitimi öğretmeni öğrenciye, Yüce Varlık hakkında nasıl samimi

bir deneyim yaşayacağını öğrenmeyi ve bilmeyi öğretebilir. Bu aşamada öğrenci, Yüce Varlık ile yakın bir deneyim yaşadığında bunu takdir edebilecek ve bilebilecektir. Bu, öğrencileri dinin ne olduğu konusunda açıklayıcı, eleştirel ve deneysel bir şekilde bilgilendirmeyi ve dini bir yaşam görüşünün ortaya çıkabileceği deneyim alanlarına karşı duyarlılıklarını artırmayı içerir. Burada vurgulamak istenilen nokta, öğrencilerin başkalarının inanç ve bağlılıklarını anlamalarını sağlarken, yaşamda kişisel bir anlam arayışını teşvik etmesi ve onlara yardımcı olması gerektiğidir (Acquah, 2017: 9-10).

Din Eğitiminde Fenomenolojik Yaklaşım Dair Eleştiriler

Sosyal bilimlerin doğası gereği genel olarak din fenomenolojisine özelde din eğitiminde fenomenolojik yaklaşıma dair birçok eleştiri getirilmiştir. Erdemleri ne olursa olsun ve ilk savunucularının niyetleri ne kadar asil olursa olsun dine fenomenolojik yaklaşım, oldukça tartışmalıdır. Bu tartışmalarda getirilen eleştiriler birbiriyle ilişkili üç alana odaklanmıştır: dinin doğasına ilişkin fenomenolojik anlayış, örtük dini itirafçılık ve dini hakikat ve otantikliğe ilişkin 'indirgemeci olmayan' açıklama.

Dinin *sui generis* karakterinden dolayı dini tecrübenin, dinin temel verisi olduğu, diğer tabir ile dini tecrübeye özümlenen dini bilginin kavramsal bilgiyi aştığı yönünde öne sürülen tezler, fenomenologlar tarafından, Wittgenstein'in (1958: 1969) çalışmalarından esinlenen felsefi tartışmalarca açığa çıkarılmıştır. Birçok filozof artık tecrübenin, hislerin veya duyguların inançlar ve dil üzerindeki önceliğine dayanan varsayımların temelde yanlış olduğunu savunmaktadır. Fakat dinin fenomenolojik açıklamasını karakterize eden tam da bu varsayımdır (bkz. Barnes, 2006).

Başlangıçta tasarlandığı, geliştirildiği ve din eğitiminde uygulanmaya başlandığı şekliyle din fenomenolojisinin tüm girişimine ilişkin ciddi şüpheler, dilin ve insan deneyiminin doğasına ilişkin post-Wittgensteinci bir anlayış tarafından ortaya atılmıştır. Dahası bu eleştiriler genelde din dilinin dini bilmiş ve hakikati ifade etmek için bir araç olarak yetersiz olduğuna inanmakla ilişkilendirilir. Wittgensteinci anlayışla bakıldığında dini hakikat, tam anlamıyla dile tercüme edilemez. Bu nedenle, Wittgensteinci bakış açısına göre dini hakikat ile anlayış arasında gerekli kavramsal köprünün, doğrudan doğruya rapor edilen konuşmadan ziyade drama, ibadet veya hikâye ile sağlandığına inanılır. Dini duygular söylemsel akılla kavranamayacak kadar derindir. Buna göre, din dili betimleyici olmaktan ziyade çağrıştıdır. Dolayısıyla din dili betimlemekten ziyade Kutsal'ın deneyimini uyandırmaya çalışır. Dolayısıyla ilahi olanın insan kalbine doğrudan konuşması söz konusu değildir; sadece kavramsal, dilsel ve kültürel aracılık biçimleriyle koşullandırılmış bir alanda ilahi olanın mevcudiyetinden söz edilebilir (Abidoğlu, 2022).

Fenomonologların iddia ettiğinin aksine, dini tecrübe sadece sonradan sembolize edilen ve dilsel formda ifade edilen özerk bir anlam alanı oluşturmadığı gibi dini kavramlar ve din dili, dini deneyimi yapılandırır ve koşullandırır. Daha açık ifade ile kamusal kavramlar ve dil, 'içsel' deneyim üzerinde önceliğe sahiptir. Dolayısıyla kamusal söylemi aşan bir içsel anlam ve deneyim dünyası yoktur. Kutsalın ya da başka herhangi bir şeyin doğrudan deneyimi, söylemsel akıl ve kavramsal düşünce üzerinde ayrıcalıklı bir epistemik statüye sahip değildir. Uygun dini kavramlar ve din dili olmadan dini deneyim de olmaz. Bu Wittgensteinci görüş, dini tecrübenin önce dini inançlardan ayrıldığı ve sonra onlara epistemik öncelik tanındığı fenomenolojik din anlayışıyla çelişir. Gerçekten de bu temelde, dinin doktrinsel boyutu din fenomenolojisinde ve din eğitiminde ihmal edilmiştir.

Şüphesiz önde gelen din fenomenologları gibi liberal Protestanların etkisi altında kalan din eğitimcilerin, deneyime odaklanmaları tamamen doğal bir sürece tekabül eder. Zira din fenomenolojisi, liberal Protestan düşüncesinin bu geleneği içinde yer alır. Bu geleneğe göre dinin kalbi "benliğin düşünüm öncesi deneysel derinliklerinde bulunur ve dinin kamusal ya da dışsal

özellikleri içsel deneyimin ifade edici ve çağrıştırmacı nesnelleştirmeleri (yani dile gelmeyen semboller) olarak görülmelidir (Lindbeck 1984: 21). Dini bağlılık gibi tecrübeler, hac, dua gibi ritüeller, vecd halleri gibi dini duygular ve normları oluşturan doktrinler, dinin kendi alanında şekillenen tarzında söze dökülebilir. Dahası dine ait olan her ne varsa dinin kendine özgü faunasına şekillenir ve bu faunada deneyime dökülür. Dinin özü ifadelere dökülebilen her türlü rasyonalitenin ötesinde yatar. Dolayısıyla dinin özüne sadece sezgi ve dinsel olanla karşılaşma yoluyla nüfuz edilir. Dini hakikat en iyi şekilde, aklın eleştirel ve kavramsallaştırıcı işlevleri bir kenara bırakıldığında ve aklın karşı kıyısında kalanın kendi adına konuşmasına izin verildiğinde ortaya çıkar. Din, aklın karşısında kendini haklı çıkarma ya da ahlaki bir gerekçe olarak kendini övme zorunluluğundan kurtulur. Dinin eşsiz karakteri en iyi şekilde eşsiz bir metodolojiyle ortaya çıkar: prosedürel tarafsızlık ve görsel deneyime bağlı vizyon (Wittgenstein'in 1958: 1969)

Dinin doğasına ilişkin bu anlayış, Schleiermacher ya da Otto'da (1958) olduğu gibi Grimmitt'te de örneklendirilmiştir. Bu anlayış, öğrenciler ölçme ya da değerlendirme zorunluluğundan kurtulduktan sonra, dinin özünü ya da derinliğini sezme girişimlerinde sınıf pratiğine dönüşür. Dini kurucuları, kutsal yerleri ya da kutsal eylemleri incelerken, kişi *kutsal* ile karşılaşma anına hazırlanır. Eğitim bu âna sadece işaret edebilir. Kişiyi yalnızca deneyimin eşliğine götürebilir. Kutsalın kapısında duraklar vardır ve bu duraklardan daha ileriye gidenler dinin kalbine girer ve daha sonra karşılaşılan gizemden kusurlu da olsa söz etmeye başlarlar (Leech 1989: 100-101).

Grimmitt, (2000) kişinin dini farkındalık ile kavramsal düşünce arasında ayırım yapabileceğini varsayar. İlki bir anlamda doğrudan ve dolaysızdır (hatta kendi kendini onaylar), ikincisi ise birincisine göre ardıl pozisyonundadır. Dini farkındalığın anlamlı olduğu düşünülür, ancak kavramsal anlayıştan önce ve bağımsız olarak vardır. Düşüncenin aksine, hisler, farkındalık veya duygular bir başkasına kelimelerle doğru bir şekilde aktarılamaz, ancak tanışıklık yoluyla bilinebilir. Duyguların bilinmesi için ilk elden deneyimlenmeleri gerekir. Doğrudan ve sezgisel olarak bilinen ve bilişsel taahhütlerden bağımsız olan bu dini farkındalık resmi, din eğitimine fenomenolojik yaklaşımın diğer savunucuları tarafından da kabul görmektedir.

Dini tecrübenin veya dini hissin kavramsal yorumlama için temel ve birincil olduğu ve birincisine belirli bir ayrıcalıklı epistemik statünün eşlik ettiği şeklindeki ilgili tartışmalar, yalnızca dini tecrübenin öznesi tarafından bilinen içsel ve temelde özel bir anlam dünyası olduğu fikrine kolayca yol açabilir. Dini tecrübeye dayalı dindarlık bu şekilde anlaşıldığında, bu içsel deneyimin özneye dini kesinliği garanti ettiği ve aynı zamanda dini tecrübenin rasyonel, dışsal eleştirinin ötesinde olduğu düşünülebilir. Böyle bir pozisyon, bazı din fenomenologlarının ve din eğitimcilerinin (Erricker ve Erricker 1994) tezleriyle örtüşür. Bununla birlikte, kamusal düşünce ve anlayış kategorilerinden soyutlanmış, kendisiyle ancak özel olarak iletişim kurulabilen içsel düşünen benlik esasen Kartezyen felsefeye örtüşmez. Wittgenstein'in (1958) Araştırmalar'da (243-351. bölümler) özel dil argümanı olarak adlandırılan ünlü eleştirisi, birinci kişinin epistemik önceliğine meydan okumuştur; bu görüş, Wittgenstein'in yazdığı döneme kadar hem ampirist hem de rasyonalist kılıklarıyla modern felsefeye hâkim olmuştur. Buna karşın Wittgenstein, üçüncü şahıs bakış açısına öncelik vermiştir. Üçüncü şahıs perspektifinden bir dizi karmaşık zihinsel fenomeni -algı, niyet, arzu ve beklenti- analiz etmiş ve tanımlamıştır. Bu analiz ve tanımlamalara göre çıkan sonuç, zihinsel olanın özüne (ya da herhangi bir şeyin özüne; muhtemelen din de dahil) dair hiçbir şeyin yalıtılmış (Kartezyen) benliğinin incelenmesinden öğrenilemeyeceğidir

Ne yazık ki, dini deneyimin sınırlarının din dilinin sınırlarının ötesine uzandığı şeklindeki şüpheli varsayım sadece din fenomenolojisinden etkilenen eğitimcilerle sınırlı değildir. Aynı temel yanlış anlama, Hammond ve diğerleri (1990) tarafından önerildiği gibi, din eğitimine yönelik deneyimsel yaklaşımlarda da görülmektedir. Bu kategori öğrencilerde maneviyatı geliştirmeyi savunan bazı

yeni savunucuları da kapsayacak şekilde genişletildiğinde (1988 Eğitim Reformu Yasası tarafından onaylanan bir amaç), o zaman başka örnekler de ortaya çıkacaktır. Bu örneklerden biri olan Priestley (1981) dini anlamın hayal gücü yoluyla birincil olarak kavranması ile teologların ikincil analitik kayguları arasında ayırım yapmıştır. Ona göre varoluşun manevi boyutu ancak "her zaman söylenebilir olanın ötesine geçme, ötesinde yatan ve zihin tarafından tam olarak kavranamadığı için hayal gücü aracılığıyla kavranması gereken şeyi iletmeye çalışma çabasıyla" kavranabilir (Priestley, 1981: 23). Burada yine, kelimelere sığmayacak kadar derin dini hakikatler, kavramsal ve dilsel iletişimin ötesinde hakikatler olduğu şeklindeki kabullerle karşılaşmaktadır. Sonuç olarak bu kabuller Aydınlanma sonrası Protestan teolojinin liberal karakterini bünyesinde barındıran din fenomenologları tarafından savunulmaya devam etmektedir.

SONUÇ

Fenomenolojik din eğitimi yaklaşımında temel ilke, bireyin kendisini paranteze alması, dinlerin hakikat olma veya olmama açısından karşılaştırılmaması, her dine ve inanç sistemine saygıyla yaklaşılmasıdır. Farklı dinleri tanımak, farklı dinden insanlarla empati kurmak, saygı ve hoşgörü göstermek ve bunları değerli kılmak toplumsal barışa katkı sağlar ve farklı kültürlerin ortak değer ve noktalarda buluşmasına yardımcı olur. Fenomenolojik din eğitimi yaklaşımında verilen İngiliz tarzı din eğitiminin temelini 'öteki'nin anlaşılması ve ötekine saygı duyulması oluşturmaktadır. Temel amacı "ötekini anlamak" ve empati geliştirmek olan bu yaklaşım, yerel din eğitimi müfredatlarında ve merkezi eğitim otoritesi tarafından hazırlanan model din eğitimi programında kendini hissettirmektedir. Genel olarak fenomenolojik din eğitiminde, kutsal zamanlar, kutsal mekanlar, kutsal yazılar, ibadet mekânları, semboller, doğum törenleri, evlilik törenleri, yaratılış, Tanrı ve doğa ilişkisi, ölüm ve ölüm ötesi hayat gibi tüm dinlerde ortak olan temalar etrafında karşılaştırmalı/dolaylı olarak dinler öğretilir.

Sonuç olarak, bu makale din eğitimi öğretimine fenomenolojik yaklaşım hakkında kapsamlı açıklamalar sunmaktadır. Din eğitimi öğretimine yönelik bu yaklaşımın, dini kurumların ayrıcalığı olan belirli bir inanç veya inanç sisteminin kabul edilmesini vurgulamadığı ve din değiştirmeye zorlamadığını söylemek mümkündür. Fenomenolojik din eğitimi tüm insanlara açık olan dini anlam, amaç ve değer arayışına kendini adanmıştır. Bu eğitim sistemi inançların ve inançsızlıkların çeşitliliğini yansıtır. Yine bu eğitim sisteminde hiçbir inanç biçimi bir toplumdaki tek değer kaynağı olarak görülmez. Bu yaklaşımın önde gelen savunucularından Ninian Smart, din eğitimine fenomenolojik yaklaşımın sadece belirli bir dinin değil, farklı dinlerin uygulamaları ve inançları hakkında bilgi sağlamakla ilgili olduğunu belirtmeye özen göstermiştir.

Fenomenolojik din eğitime yöneltilen başlıca eleştirilerden biri, dini değer ve inançların görecelileştirilmesine yol açtığı yönündedir. Grimmitt tarafından dile getirilen bu eleştiri, fenomenolojinin nihayetinde farklı dini geleneklerin benzersizliğini ve hakikat iddialarını azalttığını öne sürmektedir. Buna ek olarak, vahye dayalı inançların mensupları fenomenolojik din eğitimine, kendi dinlerinin sadece eşsiz değil aynı zamanda tek gerçek inanç olduğu gerekçesiyle karşı çıkmaktadır. Din çalışmalarının karşılaştırmalı ve göreceli bir yaklaşımı vurgulamak yerine nihai hakikati ortaya çıkarmaya odaklanması gerektiğini savunurlar.

Din eğitime yönelik fenomenolojik yaklaşıma yönelik eleştirim önemli bir soruyu gündeme getirmektedir: Fenomenolojik yaklaşımda, tespit ettiğimiz şüpheli varsayımları bünyesinde barındırmak zorunda mıdır? Şüphesiz din fenomenolojisi farklı yorumlara tabidir ve bu yorumların disiplinin standart varsayımlarından ve metodolojisinden ayrıldığı durumlarda aynı genel kınama

geçerli olmamalıdır. Bu durum, fenomenolojik din çalışmalarının belirli biçimlerinin uygulanabilir eğitim felsefelerine başarılı bir şekilde tercüme edilebileceği ve edildiği ihtimalini gündeme getirmektedir. Açıklık getirmek adına, "fenomenolojik yaklaşım" başlığını, doğrudan din fenomenolojisinden yararlanan ve dolayısıyla belirlediğimiz şüpheli varsayımları benimseyen din eğitimi felsefeleriyle sınırlandırmamız gerekebilir. Buna göre din eğitimine fenomenolojik yaklaşım, her yaşta öğrenciye farklı dünya dinlerinin çalışılmasını tavsiye ederken aynı şüpheli varsayımlara bağlılığı onaylamayan çok inançlı yaklaşımdan ayırt edilmelidir. Dolayısıyla, "din eğitimine çok dinli bir yaklaşım uygulanabilir ve uygun mudur?" sorusu, "fenomenolojik bir yaklaşım uygulanabilir ve uygun mudur?" sorusundan farklı bir sorudur ve farklı bir cevap gerektirebilir.

KAYNAKLAR

- Abidoğlu, İ. (2022). Wittgenstein'in Din Dili Kuramından Kur'an'ın Temsil Yöntemine Bakmak. *Disiplinler Arası Dil Araştırmaları*, 5(5), 75-91. DOI: 10.5281/zenodo.7422779
- Acquah, A. (2017). Phenomenological Approach to the Teaching of Religious Education: Sharing Knowledge to Benefit Religious Educators, *Journal of Philosophy, Culture and Religion* 29 7-11.
- Barnes, P. (2006). The Misrepresentation of Religion in Modern British (Religious) Education. *British Journal of Educational Studies*, 54(4), 395-411.
- Çapcıoğlu, F., (2016). Gelişim Kuramları ve Din ve Ahlak Öğretimi. *Din ve Ahlak Öğretimi* (pp.45-91), Ankara: Ankara Üniversitesi Uzaktan Eğitim.
- Ekeke, E. C. & Ekeopara, C. A. (2010). Phenomenological approach to the study of religion: A historical perspective. *European Journal of Scientific Research*, 44(2), 266-274.
- Erricker, C., & Erricker, J. 1994. Metaphorical awareness and the methodology of religious education. *British Journal of Religious Education* 16: 174-84.
- Grimmit, M. (1978). *What can I do in religious education?* Great Wakering, Essex: Mayhew-McCrimmon.
- Grimmitt, M. (1987). *Religious education and human development: The relationship between studying religious and personal, social and moral education*. Great Wakering, Essex: McCrimmons.
- Grimmitt, M. (2000). Constructivist pedagogies of religious education project: Re-thinking knowledge, teaching and learning in religious education. In M. Grimmitt (Ed.), *Pedagogies of religious education: Case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE*. Great Wakering: McCrimmons Publishing Co.
- Haldane, J. (1986). Religious Education in a Pluralist Society: A Philosophical Examination. *British Journal of Educational Studies*, 34(2), 161-181. <https://doi.org/10.2307/3121325>
- Hammond, J., Hay, D., Moxon, J., Netto, B., Raban, K., Staughair, G., and Williams, C. 1990. *New methods in RE teaching*. Harlow: Oliver & Boyd.
- Hull, J.M. (1981). Religious Education in a Pluralist Society, in Taylor, M.J. (ed.), *Progress and Problems in Moral Education*. N.F.E.R. Publishing Co.
- Jackson, R. (2004). Intercultural Education and Recent European Pedagogies of Religious Education. *Intercultural Education*, 15, 3-14.
- Jackson, R., & O'Grady, K. (2007). *Religions and education in England: Social plurality, civil religion and religious education pedagogy*. Warwick University.
- Kay, W. K., & Barnes, L. P. (1999). Developments in Religious Education in England and Wales. *Themelios*, 25, 23-38.

- Kaymakcan, R. (2004). *Günümüz İngiltere'sinde Din Eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Leech, A. J. H. 1989. Another look at phenomenology and religious education. *British Journal of Religious Education* 11: 70-75.
- Lindbeck, G. (1984). *The Nature of Doctrine: Religion and Theology in a Postliberal Age*. London: SPCK.
- Malloch, T. R. (2003). *Social, human and spiritual capital in economic development*. Retrieved June 12, 2023, from http://www.metanexus.net/spiritual_capital/pdf/malloch.pdf.
- Meakin, D.C. (1979). The Justification of Religious Education. *British Journal of Religious Education* 2(2), p.49ff.
- Moreau, S. A. (2001). Phenomenology of Religion. In A. L. Walter (Ed.), *Evangelical dictionary of theology*. Michigan: Baker.
- Otto, R. (1958). *The Idea of the Holy*. Trans. by John W. Harvey. London: Oxford University Press.
- Phillips-Bell, M. (1983). Justification and Multifaith Religious Education. *British Journal of Religious Education*. 5(2), 87-95.
- Priestley, J. 1981. Religious story and literary imagination. *British Journal of Religious Education* 4: 17-24
- Proshak, V V. (2018). Religious Education in Public Secondary Schools: Theory, Methodology and Praxis. <https://scite.ai/reports/10.29357/issn.2521-179x.2018.20.9>
- Rennie, S. B. (2010). *The view of the invisible world: Ninian Smart's analysis of the dimensions of religion and of religious experience*. New York: New Wilmington Publishing Press.
- Ricoeur, P. (2007). *Husserl: An analysis of his phenomenology*. Evanston, Northwestern University Press.
- Sawari, S S M., Muflihın, A., Warsiyah, W., & Madrah, M Y. (2022). Urban Society's Perception Of Islamic Religious Education And Its Implications For Curriculum Development In The Era Of Society 5.0. <https://scite.ai/reports/10.32332/akademika.v27i2.5805>
- Schleiermacher, F. (1928). *The Christian Faith*. Trans. by H. R. Macintosh and J. S. Stewart. Edinburgh: T. & T. Clark.
- Schleiermacher, F. (1958). *On Religion: Speeches to its Cultural Despisers*. Trans. by John Oman. New York: Harper & Row.
- Shepherd J. (2001). New Methodological Approaches in Religious Education, *International Symposium Papers and Discussions*, İstanbul.
- Smart, N. (1968). *Secular education and the logic of religion*. London: Faber and Faber.
- Smart, N. (1969). *The religious experience of mankind*. New York: Charles Scribner and Sons.
- Smart, N. (1973). *The phenomenon of religion*. New York: Herder and Herder.
- Smart, N. (1975). What is Religion? In: N. Smart & D. Horder (Eds.), *New movements in religious education*. London: Temple Smith.
- Smart, N. (1996). *Dimensions of the sacred: An Anatomy of the world's beliefs*. University of California Press, Berkeley and Los Angeles, California, Harper Collins Publishers, UK.
- Swann, L. (1985), *Education for All: Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups*. London: HMSO.
- Tosun C. (2010). *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Van-Esch., P., & Van-Esch, L. J. (2012). The dimensions of religion as underpinning constructs for mass media social marketing campaigns: An emerging concept. *International Journal of Religious Studies*, 5(1), 96-104.

- Watson, B., & Thompson, P. (2007). *The effective teaching of religious education*. London: Pearson Education.
- Wittgenstein, L. (1958). *Philosophical Investigations*. Trans. by G. E. M. Anscombe. Oxford: Blackwell.
- Wittgenstein, L. (1969). *On Certainty*. Trans. by Denis Paul and G. E. M. Anscombe. Oxford: Blackwell.
- Yonah, M. H. (2011). *A comparative study of religious education in Scotland and Malawi with special reference to developments in the secondary school sector*. Unpublished doctoral thesis, University of Glasgow, Glasgow.

Etik Onay

“Çok-Dinli Toplumlarda Din Eğitim ve Öğretiminde Fenomenolojik Yaklaşım” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi ve Editörünün” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun yazara ait olduğu ve çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu bu çalışmanın yazarı tarafından taahhüt edilmiştir.

Araştırmanın Etik Kurul İzni

“Çok-Dinli Toplumlarda Din Eğitim ve Öğretiminde Fenomenolojik Yaklaşım” başlıklı çalışma derleme çalışması olduğu için etik kurul iznine gerek yoktur.