

TÜRKİYE CUMHURİYETİ  
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
GİRESUN UNIVERSITY INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES

KARADENİZ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ  
THE BLACK SEA JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

KARADENİZ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ YILDA İKİ KEZ YAYINLANAN  
(HAZİRAN-ARALIK)  
ULUSLARARASI HAKEMLİ BİR DERGİDİR.

THE BLACK SEA JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES IS A PEER REVIEWED  
INTERNATIONAL JOURNAL PUBLISHED BIENNUELY (JUNE – DECEMBER).

İLKBAHAR / SPRING 2015

YIL / YEAR: 7

HÜSEYİN HÜSNÜ TEKİŞİK ÖZEL SAYISI (CILT 1)  
SPECIAL ISSUE OF HÜSEYİN HÜSNÜ TEKİŞİK (VOLUME 1)





## KARADENİZ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ THE BLACK SEA JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

ISSN: 1309-081X

### Sahibi / Owner

**Doç. Dr. Sedat MADEN**  
Giresun Üniversitesi

### Editör / Editor

**Doç. Dr. Sedat MADEN**  
Giresun Üniversitesi

### Editör Yardımcıları / Assistant Editor

**Yrd. Doç. Dr. Oğuz Serdar KESİCİOĞLU**  
Giresun Üniversitesi  
**Yrd. Doç. Dr. Lokman TAŞKESENLIOĞLU**  
Giresun Üniversitesi

### Yayın Kurulu / Editorial Board

**Prof. Dr. Mustafa ORAL**  
Giresun Üniversitesi  
**Prof. Dr. Serkan DOĞANAY**  
Giresun Üniversitesi  
**Doç. Dr. Yalçın SARIKAYA**  
Giresun Üniversitesi  
**Doç. Dr. Servet CEYLAN**  
Giresun Üniversitesi  
**Doç. Dr. Ali Ata YİĞİT**  
Giresun Üniversitesi  
**Yrd. Doç. Dr. Temel TOPAL**  
Giresun Üniversitesi  
**Yrd. Doç. Dr. Kurtuluş Yılmaz GENÇ**  
Giresun Üniversitesi  
**Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖZMENLİ**  
Giresun Üniversitesi  
**Yrd. Doç. Dr. Hatem TÜRK**  
Giresun Üniversitesi

### Yazı İşleri Müdürü / Editorial Manager

**Yrd. Doç. Dr. Hatem TÜRK**  
Giresun Üniversitesi

### İngilizce Editörleri / English Editors

**Yrd. Doç. Dr. Erhan DELEN**  
Giresun Üniversitesi  
**Yrd. Doç. Dr. Binnur  
YILDIRIM HACİBRAHİMOĞLU**  
Giresun Üniversitesi

### Sekreter / Secretary

**Arş. Gör. Mehmet ALVER**  
Giresun Üniversitesi  
**Arş. Gör. Adem ÖZBEK**  
Giresun Üniversitesi

### Yazışma Adresi / Correspondence Address

Giresun Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Güre Yerleşkesi 28200 / Giresun  
**Tel:** (0454) 310 10 85  
**e-mail:** sosdergi@gmail.com

### Basım Tarihi / Date of Publication: 2015

© Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, Index Copernicus, Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS Index), Araştırmacı Bilimsel Yayın İndeksi ve Türk Eğitim İndeksi tarafından taranmaktadır.

**Baskı:** Yeşilgiresun Matbaacılık-  
Gazetecilik Ltd. Şti.  
Bekirpaşa Cad. No: 24 / Giresun  
Tel.: 0454 216 71 45

Dergimizde yayınlanan yazıların her türlü sorumluluğu yazarlarına aittir.



## KARADENİZ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ THE BLACK SEA JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

### Bilim ve Danışma Kurulu / Science and Advisory Board

**Prof. Dr. Aygün ATTAR**

Giresun Üniversitesi

**Prof. Dr. Akmatali ALİMBEKOV**

Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi

**Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ**

Atatürk Üniversitesi

**Prof. Dr. Burcu BOSTANOĞLU**

Gazi Üniversitesi

**Prof. Dr. Metin BOZKUŞ**

Cumhuriyet Üniversitesi

**Prof. Dr. Ömür CEYLAN**

Kültür Üniversitesi

**Prof. Dr. Hayati DOĞANAY**

Atatürk Üniversitesi

**Prof. Dr. Feridun EMECEN**

İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

**Prof. Dr. Erdoğan ERBAY**

Atatürk Üniversitesi

**Prof. Dr. Miri Gal-EZER**

Kinneret Üniversitesi, İsrail

**Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ**

Ankara Üniversitesi

**Prof. Dr. Qui GUO**

Macquarie Üniversitesi, Avustralya

**Prof. Dr. Günay KARAAĞAÇ**

Aydın Üniversitesi

**Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK**

Ankara Üniversitesi

**Prof. Dr. Olcabay KARATAYEV**

Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi

**Prof. Dr. Hasan KAVRUK**

İnönü Üniversitesi

**Prof. Dr. Ahmet KIRKILIC**

Atatürk Üniversitesi

**Prof. Dr. Mustafa KİBAROĞLU**

Okan Üniversitesi

**Prof. Dr. Giedrė KVIESKIENĖ**

Lietuvos Edukologijos Universitėsi, Litvanya

**Prof. Dr. Muhsin MACİT**

Anadolu Üniversitesi

**Prof. Dr. Divina Frau-MEIGS**

Sorbonne Üniversitesi, Fransa

**Prof. Dr. Anvarbek MOKEYEV**

Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi

**Prof. Dr. Mehman MUSAOĞLU**

Gazi Üniversitesi

**Prof. Dr. Hiroki ODAKA**

Aichi Gakuin University, Aichi, Japan

**Prof. Dr. Mustafa ORAL**

Giresun Üniversitesi

**Prof. Dr. Mustafa ÖNER**

Ege Üniversitesi

**Prof. Dr. Murat ÖZBAY**

Gazi Üniversitesi

**Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY**

Gazi Üniversitesi

**Prof. Dr. Burul SAGINBAYAVA**

Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi

**Prof. Dr. Jale SARMAŞIK**

Giresun Üniversitesi

**Prof. Dr. Maria João SILVEIRINHA**

Lizbon Üniversitesi, Portekiz

**Prof. Dr. Goran SVENSSON**

Norway and Halmstad University, Sweden

**Prof. Dr. Fatih TAYFUR**

Ortadoğu Teknik Üniversitesi

**Prof. Dr. Madina TEKUEVA**

Kabardino-Balkarian State University, Rusya

**Prof. Dr. Vahit TÜRK**

İstanbul Kültür Üniversitesi

**Doç. Dr. Burhanettin KESKİN**

Columbus State University, GA, USA

**Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi**  
*The Black Sea Journal of Social Sciences*  
**Hüseyin Hüsnü Tekişik Özel Sayısı Hakem Listesi**  
*List of Referee for Special Issue of Hüseyin Hüsnü Tekişik*

**Prof. Dr. Feyzullah AHMETOĞLU**

Giresun Üniversitesi

**Prof. Dr. Hasan KAVRUK**

İnönü Üniversitesi

**Prof. Dr. Sadık ÖZÇELİK**

Gazi Üniversitesi

**Prof. Sabri YENER**

Ordu Üniversitesi

**Doç. Dr. Sedat MADEN**

Giresun Üniversitesi

**Doç. Dr. Arzu İpek YÜKSELEN**

Hacettepe Üniversitesi

**Doç. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI**

Ankara Üniversitesi

**Doç. Dr. Burhanettin KESKİN**

Columbus State University, GA, USA

**Doç. Dr. Murat DEMİRBAŞ**

Kırıkkale Üniversitesi

**Doç. Dr. Erdal ŞENOCAK**

Gaziosmanpaşa Üniversitesi

**Doç. Dr. Tuncay AYAS**

Sakarya Üniversitesi

**Doç. Dr. Mücahit KAĞAN**

Erzincan Üniversitesi

**Doç. Dr. Adem İŞCAN**

Gaziosmanpaşa Üniversitesi

**Doç. Dr. Özay KARADAĞ**

Hacettepe Üniversitesi

**Doç. Dr. Faruk YAMANER**

Hitit Üniversitesi

**Doç. Dr. Alper KARADAĞ**

Ardahan Üniversitesi

**Doç. Dr. Aykut Emre BOZDOĞAN**

Giresun Üniversitesi

**Doç. Mahmut ÖZTÜRK**

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

**Yrd. Doç. Dr. Oğuz Serdar KESİCİOĞLU**

Giresun Üniversitesi

**Yrd. Doç. Dr. Can EKİZ**

Giresun Üniversitesi

**Yrd. Doç. Dr. İbrahim ÜNGÖR**

Erzincan Üniversitesi

**Asst. Prof. Ekaterina STREKALOVA-HUGHES**

Columbus State University, GA, USA

**Asst. Prof. Saoussan MAAROUF**

Columbus State University, GA, USA

**Yrd. Doç. Dr. Cemalettin YILDIZ**

Giresun Üniversitesi

**Yrd. Doç. Dr. Nail GÜNEY**

Giresun Üniversitesi

**Yrd. Doç. Dr. Talat AYTAN**

Yıldız Teknik Üniversitesi

**Yrd. Doç. Dr. Nagihan YILDIRIM**

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

**Yrd. Doç. Dr. Elif ÖZTÜRK**

Giresun Üniversitesi

**Yrd. Doç. Dr. Ersin KARADEMİR**

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

**Yrd. Doç. Dr. Nuray MAMUR**

Pamukkale Üniversitesi



## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

<b>Dinleme Problemlerine Yönelik Bir Öneri: Olaya Dayalı Dinleme Eğitimi</b> .....	1
<i>A Suggestion For The Listening Problems: Event-Based Listening Education</i> Sedat MADEN	
<b>Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Matematik Dersine İlişkin Tutumlarının</b> .....	21
<b>Başarıya Etkisi</b> <i>Effects on Achievement of Vocational College Students' Attitudes towards Mathematics</i> Mihriban HACISALİHOĞLU KARADENİZ - Derya KELLEÇİ	
<b>Ortaokul Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimleri ile Demokrasi Alguları Arasındaki</b> .....	39
<b>İlişkinin İncelenmesi</b> <i>Examination of the Relation Between Tendencies to Tolerance and Perceptions of Democracy of Secondary School Students</i> Özlem BEKTAŞ ÖZTAŞKIN - Mustafa İÇEN	
<b>Baba Tutumları ile Çocuğun Yaşı, Cinsiyeti, Doğum Sırası ve Kardeş Sayısı</b> .....	57
<b>Değişkenleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</b> <i>Investigation of the Relation between Father Attitudes and the Variables of the Child's Age, Gender, Birth Order and Number of Siblings</i> Mehmet Akif İNCİ - Ümit DENİZ	
<b>What Suggestions Do Google Autocomplete Make About Children?</b> .....	69
<i>Google Otomatik Tamamlama Çocuklarla İlgili Neler Öneriyor?</i> Burhanettin KESKİN	
<b>Planlı Bir Alan Gezisi İçin Örnek Uygulama: Bir Fabrikası Gezisi</b> .....	79
<i>A Sample Application For a Planned Field Trip: A Factory Trip</i> Aykut Emre BOZDOĞAN - Alperen OKUR - Gonca KASAP	
<b>Okulda Bedensel Ceza Uygulanmasına Karşı Çocuğun Korunması</b> .....	91
<i>Child Protection against Corporal Punishment in Schools</i> Saadet KURU ÇETİN - Pelin TAŞKIN	
<b>Ortaokul Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Tema Değerlendirme</b> .....	109
<b>Soruları Üzerine Bir Araştırma</b> <i>Student Workbook of Secondary School Turkish Course: A Research on Theme Evaluation Questions</i> Mehmet Akif ÇEÇEN - Hasan KURNAZ	
<b>Orhun Abidelerinin Türkçe Öğretiminde Değer Aktarımı Açısından Önemi II:</b> .....	133
<b>Kül Tigin Abidesi</b> <i>The Importance of Orkhon Inscriptions in Terms of Value Transfer in Turkish Language Teaching II: Kül Tigin Monolith</i> Mehmet Nuri KARDAŞ	

<b>Orta Öğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersinde Fiziksel ve Motorik Gelişim Beklentilerinin Araştırılması</b> .....	151
<i>Investigation of Physical, Motor Development and Expectation of Attendance to The Sports Activities in Physical Course</i>	
Şevki KOLUKISA- Beytullah DÖNMEZ- Kürşad Han DÖNMEZ	
<b>Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının “Kimya” Metaforlarının Karşılaştırılması Üzerine Bir Çalışma</b> .....	163
<i>A Comparative Study of Preschool Student Teachers' “Chemistry” Metaphors</i>	
Necla DÖNMEZ USTA- Neslihan ÜLTAY	
<b>Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Isı ve Sıcaklık Konusundaki Kavramsal Bilgilerinin Belirlenmesi</b> .....	179
<i>Determination of Preschool Student Teachers' Conceptual Knowledge About “Heat and Temperature”</i>	
Eser ÜLTAY- Müslüm CAN	
<b>İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yoluyla Okul Öncesi Çocuklara Yönelik Duvar Resimleme Çalışmaları</b> .....	205
<i>Wall Painting Studies for Pre-School Children via Learning Based on Collaboration</i>	
ElifMAMUR YILMAZ	
<b>Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Sosyal Becerileri İle Aile Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</b> .....	223
<i>Investigating the Relationship Between Social Skills and Family Characteristics of The Children that Attending Pre-School Education</i>	
Fatma YAŞAR EKİCİ	
<b>Geleneksel Türk Müziği Derslerine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirme Süreci</b> .....	261
<i>Development Process of Attitude Scale on Tradional Turkish Music Lessons</i>	
Yavuz ŞEN- Nezihe ŞENTÜRK	
<b>Kitap Tanıtımı</b> .....	283
Murat Kaya	
<b>Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi Yazım Kuralları</b> .....	287



# Dinleme Problemlerine Yönelik Bir Öneri: Olaya Dayalı Dinleme Eğitimi

Geliş Tarihi: 17.01.2015  
Kabul Tarihi: 09.03.2015

Sedat MADEN\*

## Öz

Teknolojik yaşam unsurlarının giderek yaygınlaşması, bilimsel gelişmelerin artması, bilginin hızlı üretilip tüketilmesi vb. beklentileri ve istekleri değiştirmiştir. Devletlerin vatandaşlarından, ailenin çocuğundan, doktorun hastasından, öğretmenin öğrencisinden, sıralama tersten okunursa da durum aynı olur, beklentisi ve isteği farklılaşmıştır. Bu değişimin sağlıklı ilerlemesi eğitim sistemi içerisinde öğrenenin uygun bilgi ve becerileri kazanarak yaşama atılması ile yakından ilişkilidir.

İnsanlar evde, işte, alışverişte, okulda veya sanal ortamda birbirinden farklı içerik ve biçimdeki problemlerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu problemlerin çözümü için bireyin, zihinsel ve fiziksel çaba sarf etmesi gerekmektedir. Bu durum bireyin eğitim sürecinde *problem çözme* becerisini kazanmasını ve yaşamında uygun durumlarda kullanmasını zorunlu kılmaktadır. Eğitim-öğretim sürecinde problem çözme becerisini kazandırmada etkili olabilecek yöntemlerden biri de *olaya dayalı öğrenme* yöntemidir. Olaya dayalı öğrenme, gerçek dünya ile benzer ortamların / problem durumlarının sınıf ortamına getirilmesini ve öğrencilerin bu problemler üzerinde çözüm önerileri üretebilmesini sağlamaktadır.

Bu araştırmada, olaya dayalı öğrenmenin temel dil becerilerinden biri olan dinleme eğitimi üzerinde nasıl kullanılacağına dair örnek bir problem üzerinden öneri hazırlanmış ve problemin çözümü için senaryo geliştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe eğitimi, olaya dayalı öğrenme, problem çözme, dinleme eğitimi.

---

\*Doç. Dr., Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü. sedd52@gmail.com

## A Suggestion For The Listening Problems: Event-Based Listening Education

### Abstract

People's expectations and desires have changed since the effects of technological devices in an individual's life have been increasingly widespread, scientific developments have increased and information has been rapidly produced and consumed and etc. The expectations and requests of a state from its citizens, of parents from their children, of a doctor from his/her patients and of a teacher from his/her students (the reverse would be the same) have changed. Good progress of these changes is closely associated with students who graduate with the appropriate knowledge and skills before beginning to work.

People at home, work, shopping, school or virtual environments are faced with different problems. An individual requires making mental and physical effort to solve these problems. In order to do it, an individual requires gaining problem-solving skills in his /her education life and using them when they are needed. One of the methods that can be effective to gain problem solving skills in teaching-learning process is the *event-based learning*. Event-based learning is a method which real world and similar environments/different kinds of problems are brought to classroom and students offersolutions to these problems.

In this study, a proposal was prepared through a sample problem to find out how to use event-based learning on listening education which is one of the basic language skills and a scenario was developed to solve the problem.

**Keywords:** Turkish education, event-based learning, problem solving, listening education.

## Giriş

Bilim, teknoloji ve insan kavramlarının ön plana çıktığı araştırma ve geliştirme faaliyetlerinin insan yaşamını kolaylaştırmak için arttığı bilgi toplumunda, yaşam standartları eğitim sisteminin gerekliliklere uygun ürün ortaya çıkartması ile yakından ilişkilidir. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler insanın günlük yaşamında etkilendiği uyarıcıları veya yaptığı fiziksel ve zihinsel faaliyetleri de çeşitlendirmekte dolayısıyla miktarını artırmaktadır. Bu nedenle çağımızda yetişen bireylerin bilgiye hızla ulaşan ve etkili bir şekilde kullanan; çok yönlü düşünebilen, probleme odaklanıp yaratıcı ve uygun çözümler üretebilen; bilgi edinme sürecinde deneyimlerini kullanan, analiz sentez yapabilen bir özelliğe sahip olması gerekmektedir. Tüm bu niteliklere ulaşmak için kuramsal boyutta edindiği ilke ve kuralları doğru bir şekilde pratiğe aktarma ve problem çözme becerisine de sahip olmak zorundadır.

Bilgi çağında eğitim sisteminden beklenenlerin, yukarıda sıralanan niteliklerin, gerçekleşmesi için program / ortam düzeyinde yeni yaklaşımlar ve öğretim araç-gereçlerinin denenip etkili biçimde kullanılması gereklidir. Bireyin yaşamını kolay ve doğru davranışlarda bulunarak sürdürmesi, başarılı olması için gereken en önemli becerilerden birisi iletişim kurmadır. Sanayi toplumundan bilgi toplumuna değişen insan modelinin temelinde de etkili ve doğru iletişim kurabilme yer almaktadır. Bireyin doğru iletişim becerilerini ve kurallarını edinmesini sağlamak eğitim kurumlarının hedeflerindedir. İletişim sağlamanın en etkili aracı olan dilin anlam ve biçim özelliklerine uygun / işlevsel şekilde kullanılması mutlak surette gereklidir. Bununla birlikte bilgi edinmenin ve kullanmanın değer kazandığı çağımızda bilgiye hızla ulaşma ve etkili şekilde kullanmada yeri doldurulamayacak en önemli araç dildir.

Dilin doğru biçimde kullanımı, anlama ve anlatma becerilerinin edinilmesine bağlıdır. Anlama becerileri olarak nitelendirebileceğimiz okuma ve dinleme; anlatma becerileri olarak nitelendireceğimiz konuşma ve yazma becerileri ne kadar etkili kullanılırsa dilin araçsal işlevi de o kadar etkili olur.

Ana diline bağlı dil becerilerinin bir kısmının (okuma, yazma) doğuştan getirilmemesi, bir kısmının (dinleme, konuşma) ise geliştirilmeye ihtiyaç duyması ana dili eğitimini önemli hâle getirmektedir. Ana dilini / temel dil becerilerini kullanmadaki başarı, bireyin aile ve yakın çevrede kazandığı dili ve dil kullanma becerisini eğitim ortamlarında planlı bir şekilde geliştirilebilmesine bağlıdır. Ana dili olarak Türkçenin eğitimi, ilkokuma-yazma becerileri kazanıldıktan sonra, sistemli bir biçimde ilköğretim düzeyinde Türkçe derslerinde sürdürülmektedir.

Dil eğitimi sürecinde, iletişim kurma ilkeleri doğrultusunda anlama ve anlatma becerilerini kazandırmak için bireysel farklılıklarına göre uygun etkinlikler kullanılmalıdır. Temel dil becerileri (dinleme, okuma, konuşma,

yazma) kazandırılırken ve geliştirilirken görsel, işitsel ve kinestetik uygulamalara yer verilmeli, kuramdan ziyade pratik ön plana çıkartılmalıdır. Öğrencilerin dil becerileri bireysel farklılıklar, sosyal gereklilikler ve bilimsel gelişmeler dikkate alınarak doğal yaşam alanına en yakın öğrenme ortamında kazandırılmalıdır. Dolayısıyla dil eğitimi, “bilimsel temellere dayalı olarak gerçekleştirilmelidir” (Demirel, 2004: 5). Bu nedenle dil eğitimi programları, öğrenme ortamları, öğretmen yetiştirme alanı eğitim bilimindeki gelişmelere uygun biçimde güncellenmeli, teknolojik ilerlemeler dil becerilerinin geliştirilmesinde kullanılmalıdır.

Davranış kazandırma ve ürün odaklı eğitim anlayışının öğrenme başarısı üzerindeki etkisinin yetersiz olması, geleneksel (öğretmeni merkeze alan, ezberci) öğretimin çağın / teknolojik gelişmelerin gerekliliklerine cevap verememesi, insanın yaşam alanlarının ve isteklerinin çeşitlenmesi gibi etkenler hem genel eğitim hem de dil eğitimi programlarının yenilenmesini zorunlu kılmıştır. Bu çerçevede, Türkçe dersleri için temel yönlendirici kaynak olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP) 2005 yılında, dil becerilerini etkinlik temelli, öğrenci özelliklerini dikkate alan, süreç performansını öne çıkaran bilgiyi uygulama düzeyinde kazandırmayı hedefleyen bir yaklaşımla hazırlanmış ve 2006 yılında uygulanmaya koyulmuştur.

TDÖP'de çağdaş eğitim yaklaşımları dikkate alınmış, öğrenci merkezlilik ve bilgiyi yapılandırma, beceri kazandırma çerçevesinde, temel dil becerilerinin kazandırılmasına dair kurallar, uygulama örnekleri ve açıklamalar yer almıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programında dil becerileri üst düzey düşünme becerileri (*anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz sentez yapma, yorumlama becerileri ile birlikte yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme*) ile desteklenerek kalıcı biçimde kazandırılmaya ve geliştirilmeye çalışılmaktadır (MEB, 2006: 4).

Türkçe dersi programında dil becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olmak, bireyin iletişim yaşamını ve akademik yaşamını da olumlu yönde geliştirmek için yukarıda bahsedilen üst düzey düşünme becerileri de dikkate alınmıştır. Üst düzey düşünme becerileri bireyin karşılaştığı durumlara uyum sağlamasını dolayısıyla problemlerini etkili biçimde çözmesini sağlar. Bu bakımdan üst düzey düşünme problem çözme becerisinin kazanılmasını da gerektirir. Davranışçı ve salt bilişsel (beyni bilgisayar gibi kabul eden) dil eğitimi yaklaşımları, bireyin dil öğrenme sürecinde geçirdiği zihinsel süreç / işlemleri yok saymıştır. Yapılandırmacı dil öğrenme yaklaşımı ise bireyin öğrenme sırasında sürdürdüğü analiz, sentez, karşılaştırma, hatırlama vb. zihinsel süreçleri önemsemiş, ön bilgiler ile köprü kurularak bilginin özümsemesinde zihinsel becerileri gerekli görmüştür. Diğer bir ifadeyle

geleneksel dil eğitimi üst düzey düşünme ve problem çözme becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacılık, beyin temelli öğrenme, etkinlik temelli öğrenme, çoklu zekâ ve beceri eğitimi vb. çağdaş yaklaşımlara göre beklenen etkiyi gösterememiştir. Bu nedenle yapılandırmacı dil eğitimi ya da çağdaş dil eğitimi bireysel farklılıklara (cinsiyet, zekâ, kültür vb.) duyarlılık göstererek, toplumsal değişimleri önemseyerek, geçmiş deneyimlerin kullanılmasını sağlayarak, pratiğe dönük etkinliklerle, doğal öğrenme yaşantıları oluşturarak bu eksikliği giderebilir. Kesim (2002)'e göre de bilgi toplumunda, eğitime önemli görevler yüklenmekte ve eğitimden daha çok mevcut bilgiyi gerekli durumlarda kullanabilen, ihtiyaç duyduğu bağlamlarda yeni bilgiler üretebilen, bu bilgilerle karşılaştıkları problemleri çözebilen bireyler yetiştirmesi beklenmektedir. Yaşadığımız çağda; düşünen, yaratıcı fikirler ortaya koyan, bilgiyi ezberleyerek değil zihninde yapılandıran ve probleme odaklanan bir insanın yetiştirilmesi amaçlanmıştır. İletişimi sağlayan en önemli ve etkili yegâne araç olan dilin fonksiyonel bir biçimde kullanılması bu anlamda oldukça önemlidir (Süğümlü, 2009).

Bahsedilen gerekçelerle, günümüzde öğretmenin tercih ve isteklerine göre şekillenen geleneksel anlayış terk edilmiş, öğrencinin özellik ve ihtiyaçlarının temele alındığı, bilgiye ulaşma, bilgiyi yapılandırma ve etkili kullanmanın öne çıktığı çağdaş eğitim anlayışı önemsenmeye başlamıştır.

Eğitim sürecinin temel amaçlarından birisi, bireye bilgi kazandırırken öğrenilen bilginin gerçek yaşama aktarılmasını sağlamak, böylece gerçek yaşamda karşılaşabileceği problemlere çözüm üretebilecek yeterliliğe onu kavuşturmaktır. Bu hedefe ulaşmak için ise, eğitim öğretim ortamında öğrencinin gerçek yaşamda karşılaşabileceği problemlere çözüm bulmayı öğrenebileceği gerçeğe dönük koşulların / problem durumlarının sağlanması gerekir. Dolayısıyla, öğrenme öğretim sürecine sokulan her türlü strateji, yöntem ve teknik (*aktif öğrenme, çoklu zekâ, iş birlikli öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme, proje temelli öğrenme, etkinlik temelli öğrenme, otantik öğrenme, harmanlanmış öğrenme* vb.) bu temel niteliğe –gerçek yaşam problemlerine/durumlarına uygunluk- sahip olmalıdır.

Dil öğrenme süreci bireyin doğal yaşam alanındaki ihtiyaçlarına göre şekillenir. İnsan, çevresinden gelen uyarıcıları anlamlandırabilmek için dinler, izler, okur ve derdini anlatabilmek, uyarıcılara tepki verebilmek için konuşur, yazar. Bu nedenle dil eğitiminde, öğretim etkinlikleri öğrencinin gerçek yaşamda, dile hangi durumlarda, nasıl ihtiyaç duyacağı gerçeğine göre belirlenmelidir. Dil becerileri yani dinleme, okuma, konuşma ve yazma öğretiminde öğrencinin günlük yaşamda karşılaşabileceği durumlar, problemler ve iletişim eylemleri dikkate alınmalıdır. Dil becerileri ile ilgili kurallar, uygulamaya dayanan, problem çözümü sunan ve gerçek yaşamdan

kesitlerle durumlarla öğrenmeye imkân sunan yöntemlerle kavratılabilir. Bu şekilde öğrenilen dil becerileri yerleşik alışkanlık ve beceriye dönüşür. Bununla birlikte, dil öğrenmede bireysel farklılıklar çok önemlidir. Bireyin hazırbulunuşluğu, sosyokültürel çevresi ve iletişim ihtiyacı dil öğrenme sürecini etkiler. Bu nedenle, dil becerilerinin kazandırılmasında tek yönlü öğretim biçimi, yöntem ve etkinlik tarzı uygun değildir. Öğrenci özelliklerine, konuya ve süreye uygun farklı yöntem ve tekniklere başvurulmalıdır.

Bireyin yaşamını sürdürmek için çevresiyle anlaşabilmesi ve karşılaştığı problemleri çözebilmesi gerekir. Günlük yaşamda karşılaşılan birçok problemin çözümünde anahtar, dildir. Birey, dil becerilerini ne kadar etkili ve doğru kullanırsa problemlerini de o denli başarıyla çözer. Dil becerilerini kazanmanın ve etkili kullanmanın problem çözme becerisi üzerindeki etkisi yadsınamaz. Günümüz toplumlarında, bilgi ve teknolojideki değişimler ve yaşam koşullarının karmaşıklaşması problem çözebilen insan profilini incelemektedir.

Dil becerilerinin gerçek yaşam durumlarına / problemlerine uygun kazandırılması, dil eğitiminde farklı yöntemlerin önemi, problem çözme ve dil becerisi arasındaki ilişki, problem çözme becerisinin günümüz toplumu için önemi gibi gerekçeler çağdaş eğitim yaklaşımlarının dil eğitim öğretiminde kullanılmasını zorunlu kılmaktadır.

Yıldız (2003: 10)'a göre dil öğretimi “öğrenme durumlarında” gerçekleşmelidir. Bu ilke öncelikle, öğrencilerin daha okula başlamadan önceki dönemlerde kazanmış oldukları dilsel yetenek ve becerilerini ders içerisinde kullanabilmelerini öngörmektedir. ... Bunun şartı ise dinleyen, konuşan, okuyan ve yazan kişinin ders sürecine seyerek, içten katılması ve dersle ilgili olmasıdır. İlgiyi ise, ancak dinlemeyi, kendini ifade etmeyi, okumayı, düşünmeyi, kısacası dil etkinliklerini cazip hâle getirecek durumlar uyandırabilir. Bu tür ders ortamları kısaca, dili kullanmanın çocuk ya da genç için bir anlam ifade ettiği ortamlardır. Öğrenciler için anlamlı ve ilgili çekici bu gibi durumlar ders içerisinde didaktik amaçlar doğrultusunda kullanılmalı hatta böylesi ortamlar oluşturulmalı ve gerçekleştirilmek istenen hedefler doğrultusunda şekillendirilmelidir”. Burada bahsedilen dil öğrenme durum ve ortamları, şüphesiz öğrencilerin günlük yaşama uygun biçimde dili kullanma imkânı buldukları, dil becerilerini görüp uygulayabildikleri, aktif oldukları ve bu süreçte öğrendiklerinin faydalı olduğunu görebilerek olumlu tutum geliştirebildikleri yöntem ve araçların kullanılmasıyla mümkün olabilir.

Dil eğitim öğretiminde öğrencinin dil becerilerini gerçek yaşam durumları / problemleri içinde uygulayarak öğrenmesini, iletişim sürecinde analiz ve değerlendirme yaparak kendi çözüm yollarını üretip kullanmasını sağlayabilecek yöntemlerden biri de *olaya dayalı öğrenme* yöntemidir.

## Olaya Dayalı Öğrenme

Öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri problemleri, gerçek yaşam bağlamı içinde uygulatıp analiz ve değerlendirme yaptırarak çözmeye dayanan bir yöntem olarak tanımlanabilen “olaya dayalı öğrenme” ya da “örnek olay inceleme”, ilgili alanyazında çeşitli adlarla kullanılmaktadır: Olaya dayalı öğrenme, örnek olay incelemesi, vaka incelemesi, senaryo tabanlı öğrenme, durum çalışması, simülasyon oyunu, plan oyunu gibi (Demirel, 2009; Süğümlü, 2009; Yaman, 2005).

Olaya dayalı öğrenme ya da örnek olay, gerçek yaşam deneyimleri ile öğrencileri yüz yüze getirerek öğretim ortamında kuram ve uygulama arasındaki boşluğun doldurulmasına yardımcı olan bir yöntemdir (Stensmo, 1999). Bu yöntemin en önemli avantajlarından biri, öğrencilerin gerçek problemleri uzman öğretmen perspektifinden ele almaları, çözmeleri için imkân vermesi ve bu çözüm aşamasında karar verirken başkalarının da görüşlerini alma ve verdikleri kararları güvenli bir ortamda değerlendirme şanslarının olmasıdır (Boyce, 1992; Langley, Senne & Rikard, 1993; Shulman, 1992).

Olaya dayalı öğrenmede “öğrencilere gerçek bir yaşantı ya da hayat kesitinin sunumu vardır. Öğrenci bu durum veya kesitten yola çıkarak bir problem üretebilir ya da olayın sonunda zaten bir problem olduğundan bu probleme çözüm üretmeyi amaçlar. Olaylar öğrenciyi bu problem, durum veya bağlam ile karşı karşıya bırakıp analiz yaptırarak onlara bilgi, beceri ya da tutum kazandırır” (Bektaş ve Horzum, 2010: 56).

Olaya dayalı öğrenme ya da örnek olay yöntemi, öğrencilerin gerçek bir sorunla karşı karşıya getirilerek, o sorunla baş edebilmelerini sağlamak için uygulanan oldukça etkili ve kullanışlı bir uygulamadır. Özellikle, sorun (problem) çözme becerilerini geliştirme yanında, kavram geliştirme, soru sorma, tartışma, yaratıcı ve kritik düşünme becerilerini kılavuzlayan bu yöntem, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine hizmet etmektedir. Uygulanmasında olayın bizzat oynanması, yani drama yoluyla doğrudan ya da olayın sözel aktarımı, gazete ve değişik yayım araçlarından alınan biçimi, video ya da bilgisayarda izletilmesi gibi ikinci dereceden yollarla öğrencilere tanıtımı şeklinde sunulabilmektedir (Erginer, 2008: 461). Olaya dayalı öğrenme, “öğrencilerin problemleri (sorunlu) bir olay hakkında gerçek ve geçerli bilgileri bizzat kendilerinin bu olayı anlatmaları, olay hakkında gerekli verileri toplamaları, bunları öğrenip analiz etmeleri ve değerlendirmeleri yoluyla elde etmelerini sağlayan bir metottur.” (Hesapçioğlu, 1994: 221).

Örnek olaylar, dersin içeriğiyle bağlantılı olarak yazılı, görsel ve işitsel biçimde sunulabilir. Öğrenci, öğrenilecek konuyu bir örnek olay üzerinden etraflıca inceleme ve kavrama fırsatı bulur. Olay senaryolaştırılarak gerçek

yaşam kesiti hâlini alır. Öğrenciler senaryo içinde tartışma, görüş paylaşma ve doğaçlama eylemlerle olayın nedenlerine ve çözümüne ilişkin örnekler oluşturur.

Olaya dayalı öğrenmede örnek olay / problem durumu, gerçek ya da hayali olabilir. Olayı anlatan ve gerekli verileri toplayan bir rapor üzerinde çalışan öğrenciler, olayı öğrenir, verileri analiz eder, problemi değerlendirirler (Küçükahmet, 2001: 91). Olay, konuyla ilgili bir çerçevede öğrencilerle belirlenebilir. Öğretmen örnek olayı, gazete, dergi, televizyon, internet veya günlük yaşamdan alıp kullanabileceği gibi kendisi de dersin amaçlarına uygun olay senaryoları hazırlayıp sınıfta uygulayabilir.

Olaya dayalı öğrenme, kazandırılacak bilgi ve becerilerin bir olaylar zinciri içinde örtülü olarak sunulmasını, bu olayları yaşayanların bunları öğrenmesini temel alır. Aynı zamanda hedef ve davranışları gerçekleştirmeye yönelik olarak, belirlenen uygun bir senaryo çerçevesinde dersin işlenmesi sürecini içeren, yaygın olarak kullanılan bir modeldir (Veznedaroğlu, 2005: 8). Olaya dayalı öğrenme, öğrenciyi derse katılım noktasında cesaretlendirmekte ve öğrencilerin öz güvenlerine de olumlu yönde etki etmektedir. Geleneksel anlayışta söz hakkı çok kısıtlı olan öğrenci, derste örnek olay senaryolarından hareketle yaratıcı fikirler ortaya koyabilmektedir (Süğümlü, 2009: 4).

Olaya dayalı öğrenme yönteminde dört basamak vardır:

- 1) Problemin tespiti,
- 2) Probleme neden olan ya da olabilecek etkenlerin belirlenmesi,
- 3) Senaryonun oluşturulması / süreç
- 4) Problemin çözümüne yönelik önerilerin getirilmesi (Durukan, 2012:

403).

Olaya dayalı öğrenme yönteminin kullanılacağı bir derste öğretmen, dersin konusuyla alakalı sınıfta ya da okul dışında yaşanmış ya da yaşanabilecek bir **problem** belirler. Problemin öğrencilerin seviyesine ve ihtiyaçlarına uygun olmasına, onların anlayabileceği, örnekler bulabileceği, günlük yaşamlarıyla ilişkilendirebileceği ve çözüm üretebileceği özellikte olmasına dikkat eder.

**Problem tespitinden sonraki aşamada**, probleme neden olan veya olabilecek etkenler (problemin kaynakları) üzerinde öğrenciler düşünür. Daha sonraki aşamada belirlenen **problemi içeren örnek olay / senaryo** oluşturulur. Olaya dayalı öğrenmede en önemli basamak “olayın / senaryonun oluşturulmasıdır. Senaryo belli bir konuyla ilgili bir hikâye, gerçek bir olay, belli bir durumla bağlantılı deneyim ya da bireysel görüşmeden elde edilmiş soru, sorun veya çelişkili bir durumu içermelidir. Senaryoda sayfa sınırlaması yoktur. Senaryoda problem, nedenleri ve çözümü bir ders, bir hafta veya bir dönem olabilecek nitelikte olabilir. Senaryonun düz yazı yerine diyaloglar



şeklinde oluşturulması, görsel öğelerle desteklenmesi anlaşılabilirlik ve canlandırılabilirlik açısından daha faydalıdır. Öğrencilerin dikkatini çekmek ve onları güdülemek amacıyla senaryoda gerçek yaşamın dışından farklı karakterler de yer alabilir. Seçilecek problem/konu öğrencilerle ve gerçek dünyayla bağlantılı olmalıdır. Senaryolaştırılan örnek olaydaki problemin tek bir çözüm yolu olmamalı, öğrencilerin / katılımcıların tercihlerine ve önerilerine göre birden fazla çözümü bulunmalıdır (Durukan, 2012; Williams, 2005; Yin, 1994).

Araştırmada, günlük yaşamda karşılaşılabilecek dinleme problemlerinin ortadan kaldırılmasına yönelik Türkçe dersi dinleme eğitimi etkinlikleri için bir olaya dayalı öğrenme senaryosunun hazırlanması ve model olarak önerilmesi amaçlanmıştır.

### **Dinleme Problemlerine Yönelik Bir Olaya Dayalı Öğrenme Senaryosu**

Çalışmada, günlük yaşamda dinleme becerisi sergilenirken karşılaşılabilecek dinleme problemlerinin çözümüne yönelik bir olaya dayalı öğrenme senaryosu örnek olarak sunulmuştur. Dinleme eğitimi kapsamında, 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın dinleme amaç ve kazanımlarına göre, ortaokul öğrencilerinin karşılaşılabilecekleri “*Karşısındaki kişiyi sözünü kesmeden sabırla dinleyememe*” probleminin çözümü için olaya dayalı öğrenme senaryosu hazırlanmıştır.

#### **Senaryo:**

- a) Dinleme problemi,
- b) Dinleme probleminin sebepleri / kaynakları / etkenleri,
- c) Problem durumu / olayın gerçekleşme durumu / süreç,
- ç) Uygulanan çözüm yollarını içermektedir.

Senaryo canlandırılırken, problemin / örnek olayın gerçekleşme durumu gösterilir. Ardından bir tartışma ve değerlendirme ile dinleme problemleri ortaya konur. Problemin kaynakları ve ne tür çözüm yollarının etkili olabileceğine dair fikir alışverişinde bulunulur. Bu şekilde öğrencilerin gözlemleri ve tahminleri ile problemi ve doğru olan davranışın ne olduğunu fark etmeleri sağlanır. Senaryo çözüm yollarının uygulanması ile devam eder. Problemin çözüldüğüne dair senaryo da canlandırıldıktan sonra değerlendirme için tartışma yapılır ve tüm sınıfın önerileri alınır. Bu şekilde öğrenciler hem senaryonun bütününde hem de problemin çözümünde aktif rol alırlar. Üst düzey düşünme becerileri işe koşularken dil becerileri de etkili biçimde tecrübe edilir. Senaryoda değişikliğe gidilmesine dair geçerli fikir ve öneriler varsa yeniden senaryolaştırma ve canlandırma planlanır.

*“Karşısındaki kişiyi sözünü kesmeden sabırla dinleyememe”*

probleminin yaşanma durumu ve çözümüne dair örnek olarak sunulan senaryo, gerçek bağlamına uygun biçimde bir durumdan ve gözlemlerden yola çıkılarak oluşturulmuştur. Bu nedenle, olaya dayalı öğrenme senaryosunun süreç bölümündeki diyaloglarda günlük yaşamdan dil kullanımlarında, argo ve yöresel-mahalli dil özelliklerinde değişikliğe gidilmemiş, aslına uygun olmasına özen gösterilmiştir.

### **Senaryolaştırılan Dinleme Problemi:**

*Karşısındaki kişinin sözünü kesmeden sabırla dinleyememe*

Problemi yaşayan öğrenci, söylenenleri tam olarak anlayamaz, karşısındaki kişi söyleyeceklerini tamamlayamaz. Etkili dinleme gerçekleşmez.

### **Probleme neden olabilecek etkenler:**

- 1) Düşüncelerini hemen açıklama isteği duyması
- 2) Bildiklerini unutma ve soracağı soruyu unutma korkusu
- 3) Olayı çabuk kavrama isteği
- 4) Ailenin sabırla dinleme konusunda olumsuz davranışlar sergilemesi
- 5) Dinlediği hızlı ve hareketli müziğin olumsuz etkileri

### **Çözüm önerileri:**

- 1) Soracağı soruları not alması gerektiğinin öğretilmesi
- 2) Yaptığı davranışa benzer videonun izlettirilip empati kurmasının sağlanması
- 3) Öğretmenin aile ile görüşmesi
- 4) Öğretmenin sınıf içinde örnek davranış oluşturması

## **SENARYO / OLAY SÜRECİ:**

### **DERS ÖNCESİ**

(Ahmet korku ve sevinç arası bir duyguyla sınıfa girer ve başından geçen olayı anlatmak için arkadaşlarını bulur.)

**Ahmet** (Hasan'a dönerek ve soluk soluğa): Sabah servisle gelirken (nefesi kesilir)...

**Hasan:** Ne ne oldu...?

**Ahmet:** Anlatacağım bekle

**Hasan:** Öğretmen gelecek çabuk ol.

**Hüseyin:** Ne olmuş?

**Ahmet:** Bizi...

**Hüseyin:** Polis mi durdurdu?

**Ahmet:** Onu da nereden çıkardın?

**Hüseyin:** Bizi, dedin.

**Ahmet:** Bizim servis diyecektim, izin verseydin.

**Hasan:** Anlat bakalım.

**Ahmet:** Bizim servisin önüne...

**Hüseyin:** Kesin kedi atladı.

**Hasan:** Araba mı çıktı?

**Ahmet:** Hayır.

**Nesrin** (Sınıfa bağırarak): Öğretmen geliyor yerlerinize geçin.

**Hasan:** Bir olayı anlatamadin, bak öğretmen geliyor.

**Hüseyin:** Hasan doğru söylüyor.

### DERS SÜRECİ (SINIF)

**Öğretmen:** Günaydın.

**Öğrenciler:** Sağ ol!

**Öğretmen:** Oturabilirsiniz. Yüzleriniz gülüyor herhalde derse hazırsınız. Aferin size bugün yeni bir konu işleyeceğiz. İletişim deyince aklınıza ne geliyor.

**Mehmet** (Parmak kaldırır): Televizyon

**Semih** (Parmak kaldırır): T....

**Ahmet** ( Hem parmak kaldırır hem de sesli bir şekilde):

Öğretmenim, öğretmenim!

**Öğretmen:** Arkadaşın konuşuyor söylesin, sonra sen söyle.

**Semih** (Sözüne devam eder): Telefon

**Ahmet:** Telgraf

**Serkan** (Parmak kaldırır): Konuşma

**Öğretmen:** Aferin! İletişim denildiğinde herkesin bir cevabı var. En çok kullandığımız i.....

**Ahmet** (Parmak kaldırarak): Öğretmenim, öğretmenim (lafı öğretmenin ağzını tıkar)

**Öğretmen:** Daha sözümü bitirmedim Ahmet. En çok kullandığınız ile.....

**Ahmet** (Cevabı unutacağı korkusuyla): Öğretmenim, öğretmenim!

**Öğretmen** (Sinirlenir): Sözümü kesme Ahmet. Her zaman aynı tavrı sergiliyorsun. Daha sorumu bitirmedim diğer arkadaşların merak ediyor ama sen sözümü kesmeye devam ediyorsun. En çok kullandığımız iletişim aracı.

**Semih** (Parmak kaldırır)

**Öğretmen:** Evet Sel....

**Ahmet** (Parmak kaldırır): Öğretmenim, öğretmenim!

**Öğretmen** (Daha da sinirli): Ahmet, seni biraz önce uyardım. Ders boyunca seninle uğraştım, şimdi zil çalacak. Yarın Annen okula gelecek, o kadar.

(Ders biter)

**(Ahmet'in derste söyleyeceklerini ve sorularını unutma korkusu kendi iç konuşması monologlar şeklinde senaryolaştırılabilir.)**

### TENEFÜS ARASI (OKUL KORİDORU)

(Ahmet arkadaşları ile koridorda sevdikleri müzik hakkında konuşmaktadır. Öğretmen Seval, konuşulanlara kulak misafiri olmaktadır.)

**Ahmet:** Şu yeni çıkan rap şarkıyı dinlediniz mi? Ben bayıldım resmen.

**Mehmet:** Dinlet bakalım.

(Ahmet telefonundan şarkıyı açar)

**Seval** (Kendi kendine): Bu tür müzikler ne kadar yararlı olabilir ki, bu çocuklar başka hangi müzikleri dinliyor bunu öğrenmek lazım.

**Hasan:** Bu şarkı bana göre değil.

**Kenan:** Müzik güzel ama sözler iç bir anlam ifade etmiyor.

**Ahmet** (Kızgın): Siz ne anlarsınız ki?

**Seval:** Nasılsınız çocuklar?

**Öğrenciler:** İyiyiz öğretmenim.

**Seval:** Ne dinliyorsunuz?

**Ahmet:** Rap müzik öğretmenim.

**Seval:** Sözlerini anlayabiliyor musunuz peki?

**Ahmet:** Evet neden?

**Seval:** Sözleri biraz anlamsız gibi ama senin tercihin tabi, başka müzikler de dinler misiniz?

**Rasim:** Ben de hareketli pop severim.

**Seval:** Peki bu müziklerin size katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?

(Öğrenciler biraz düşüncelidirler. Ahmet cevap verir)

**Ahmet:** Hızlı konuşmamıza yardım ediyor. Söylemek istediklerimi hemen söylüyorum.

**Seval:** Bu olumlu bir katkı değil ama önemli olan karşımızdakinin bizi anlaması, sen söylemek istediklerini ne kadar hızlı söylersen söyle

karşındaki seni dinleyemediği için bir yararı olmaz ki. Hem siz yaşınız itibari ile zaten bazı şeylerin çabuk gerçekleşmesini istiyorsunuz bence bazı özelliklerinizi yavaşlatmanız gerekir. Buna müzikle başlayabilirsiniz. Daha rahatlatıcı ve daha anlamlı müziklerimiz var.

**(Öğretmenin öğrencilere verdiği tavsiyelerin (rap müzik yerine daha rahatlatıcı sözleri kolayca anlaşılacak müziklere dair örnek derslerde dinlettirilerek) etkili olup olmadığı senaryolaştırılabilir.)**

**(Senaryonun bu noktasında akış kesilir ve öğrencilere sorular sorulur.)**

### TARTIŞMA

(Tartışmalar sınıfça veya (5'er, 6'ar) gruplarla yapılabilir. Her grup sorulara ortak cevap/öneriler üretebilir.)

- 1. Öğretmenin yerinde siz olsaydınız, nasıl davranırdınız?**
- 2. Arkadaşlarının tavrını nasıl değerlendiriyorsunuz?**
- 3. Ahmet niçin karşısındakini dinleyemiyor?**
- 4. Ahmet'in problemini çözmek için ne yapardınız?**

(Senaryoda karşısındakinin sözünü kesmenin normal bir davranış olmadığına dair açıklamalar yapılır, Ahmet'in dinleme problemi örneklendirilir. Dinleme problemine sebep olan etkenler senaryoda gösterilir.)

### EV/AİLE ORTAMI

(Anne evde koltukta oturmaktadır. Hem oğlunu dinler hem de elindeki elişi ile uğraşmaktadır.)

**Ahmet:** Anne bugün okula giderken...

**Anne:** Eeeeeee

**Ahmet:** Anlatıyorum

**Anne:** Tamam

**Ahmet:** Servisin önüne.....

**Anne(Telaşla):** Köpek mi çıktı

**Ahmet:** Anne....

**Anne:** Eeee çatlatma insanı anlat be oğlum

**Ahmet:** Kedi çıktı.

**Anne:** Aaaaaa... Sonra sonra

**Ahmet:** Bi anlattırmadın olayı ya

**Anne:** Sustum tamam.

**Ahmet:** Kemal ağabey direksiyonu kıvırdı da kedi ezilmekten son

anda kurtuldu.

**Anne:** İyi yavrum, sizin bir şeyiniz yok ya en önemlisi bu.

**Ahmet:** Anne bir de şeyyyyyyyyyyy.

**Anne:** Yine bir şey oldu.

**Ahmet:** Anneeeeeee

**Anne:** Korkutma beni

**Ahmet:** Öğretmen seni okula çağır....

**Anne** (Sözünü keserek Ahmet'i hiç dinlemeden): Yine bir yaramazlık yaptın da beni çağırdı değil mi öğretmen.

**Ahmet:** Yoo...

**Anne** (Dövünerek): Ben biliyordum zaten sen ağzını hiç hayra açmazsın.

**Ahmet** (Biraz kızgın bir sesle): Beni dinle Anne. Ben de anlamadım neden çağırdığını. Derste soru sordu ben de cevap verdim. Sonra esip gülmeye başladı, anlamadım gitti.

**Anne:** Tamam gidelim yarın şu okula, sorun neymiş öğrenelim.

**(Senaryonun bu noktasında akış tekrar kesilir ve tartışma açılır)**

### TARTIŞMA

1. **Annenin tavrı Ahmet'i nasıl etkilemiştir?**
2. **Örnek olayımızdaki dinleme problemine dair çözüm önerileri neler olabilir?**

(Tartışma sürecindeki cevap ve önerilerden bazıları belirtilmelidir.)

### OKUL (ÖĞRETMENLER ODASI)

(Öğretmenler odasında Seval öğretmen ve Kemal öğretmen oturup sohbet etmektedirler. Kapı çalınır ve içeriye Ahmet'in annesi Naciye Hanım girer.)

**Seval:** Hoş geldiniz (Oturabileceği bir yer göstererek)

**Naciye:** Hiç hoş bulmadım öğretmen hanım, sen beni boşuna çağırılmazsın bir şey mi yaptı bu çocuk.

**Seval** (Kemal'e dönerek Naciye'yi takdim eder): Ahmet'in annesi Naciye hanım.

**Kemal:** Memnun oldum. Ben de Ahmet'in matematik öğretmeniyim.

**Naciye:** Sağ ol öğretmen bey. Şu bizim çocuğun durumu ne acaba?

**Seval:** Konuşacağız şöyle bir oturun bir şeyler ikram edelim.

**Kemal** (Telefona uzanır): Öğretmenler odasına üç çay getirin lütfen. İkramlar tamam.

**Naciye:** Sağ olun öğretmen bey. Konuya girsek artık öğretmen

hanım.

**Seval:** Ahmet zeki bir çocuk derslerde de h.....

**Naciye:** Ohhhhh.. İçime su serptin ben de kötü bir şey oldu sandım öğretmen hanım.

**Seval (Tebessümle):** Daha bitirmedim ama....

**Naciye:** Affedersiniz.

**Seval:** Derslerde parmak kaldırı....

**Naciye:** Aferin benim oğluma

**Seval:** Parmak kaldırıyor ama zamansız, Ahmet'te söylediklerini karşındakine aktaramama korkusu var, sanki bir şeyler unuturum diye hemen aklına geldiğinde söylem...

**(Çaylar gelir. Hem çaylar içilir hem de sorun çözülmeye çalışılır.)**

**Naciye:** Çocuğum hasta mı yani?

**Seval:** Bakın izin verirseniz. Öyle hastalık falan değil ama tek başına okulda olacak işte değil. Dün dersi Ahmet'in bölmesi nedeniyle işleyemedik. Zeki, cevap vermek istiyor ama başkalarını dinlemeden onlara aldırış etmeden sözlerini kesiyor.

**Kemal:** Ben de aynı durumla karşılaşıyorum derslerimde.

Çalıştığının, zekâsının farkındayım ama sözüm derste devamlı kesiliyor bu da dersin aksamasına yol açıyor.

**Naciye:** Ne yapmalıyım peki?

**Seval:** Ben Ahmet'in sorununu anladım. Ahmet'te başkasının sözünü dinleme davranışı pek gelişmemiş ama çözümü zor değil siz ve biz birlikte onu dinleyeceğiz sözünü bitirene kadar, böylece çevreden gördüğü dinleme becerisini kazanabilecektir. Onun sözü kesilmedikçe de kendini ifade edememe korkusu ortadan kalkacaktır.

**Kemal:** Size katılıyorum bu bir çözüm olabilir.

**Seval (Naciye dönerek):** Size bir tavsiyede bulunmak isterim. Ahmet okuldan geldiğinde neler yaptığını sorun ve sabırla dinleyin sözü bitene kadar, sorularınızı sonra sorun.

**Naciye:** Sağ olun öğretmen hanım bunu deneyeceğim. Başka sorun yoksa ben kalkayım artık.

**Seval:** Tabi başka sorun yok sizi de buraya kadar yorduk Naciye hanım.

**Naciye:** İyi günler.

**Kemal:** İyi günler.

## TARTIŞMA

### 1. Öğretmenin yerinde olsaydınız anneye / aileye başka hangi tavsiyelerde bulunurdunuz?

#### EV / AİLE ORTAMI

(Anne hem oğlunu beklemekte hem de öğretmenin tavsiyelerini nasıl uygulayacağını tasarlamaktadır.)

(Kapı çalınır.)

**Anne:** Hoş geldin yavrum.

**Ahmet:** Hoş bulduk anne.

**Anne:** Geç içeri. Elini yüzünü yıka, üzerini çıkar. Aç mısın?

**Ahmet:** Evet kurt gibi açım.

**Anne:** Tamam hemen bir şeyler hazırlıyorum.

(Ahmet üzerini çıkarır ve annesini söylediklerini yapar ve mutfığa gelir)

**Anne:** Ben de seni çağıracaktım masa hazır.

**Ahmet:** Sağ ol anne yemekler nefis görünüyor.

(Ahmet yemeğini bitirdikten sonra oturma odasına gelir. Anne oturmaktadır. Ahmet de oturur.)

**Anne:** Nasıl geçti okul oğlum.

**Ahmet:** Güzel geçti. Sen okula geldin mi peki?

**Anne:** Evet geldim.

**Ahmet:** Ne söyledi öğretmen.

**Anne:** Ne kadar akıllı bir çocuk olduğunu falan söylediler.

**Ahmet:** Ben de kötü bir şey söyleyecek sandım.

**Anne:** Ben de öyle sanmıştım ama öyle değilmiş işte. Sen neler yaptın peki okulda? Hangi dersleriniz vardı.

**Ahmet:** Dersler zevkli geçiyor. Bugün Türkçe dersinde kelimelerle ilgili yarışma yaptık bizim grup kazandı. Seval öğretmenimiz bugün bize zevkli bir ders işletti. Kazananlara kantinde simit ve çay ısmarladı. Diğer dersler de güzel geçti matematik dersinde problemler çözdük.

**Anne** (Sabırla oğlunu dinlemektedir, konuşma bitene kadar sözlü olarak cevap vermez ama onaylayıcı tepkilerde bulunur. Ahmet'in konuşması bitince): Aferin oğluma (başını okşar).

Hadi seninle anne oğul bir keyif çayı içelim.

#### SON

#### Senaryo geliştirmeye yönelik öneri:

Ahmet'in sorularını unutmaya korkusu ile karşısındaki kişinin sözünü kesmesine dair sorununu aşması için derste not almanın önemini belirten bir



olay senaryolaştırılabilir. Bu kısımda okulda bir ders daha senaryolaştırılır. Ahmet'in yapılanlardan sonra problemi çözdüğü ve giderdiği canlandırılır.

### Sonuç

Dinleme becerisi, dil becerilerinin kazanılıp etkili biçimde kullanılması ve sözlü iletişim faaliyetlerinin sağlıklı yapılmasında çok önemli bir işleve sahiptir. Dinleme becerisinin kazandırılması sürecinde, Türkçe derslerinde olaya dayalı öğrenme senaryoları üzerinden beceri eğitimi verilmesi çağdaş eğitim yaklaşımlarına uygun ve kalıcı öğrenmeler için vazgeçilmezdir.

İlkokul ve ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programları (2004, 2006), öğrenci merkezliliği temele alan dil eğitimini zihinsel becerilerin geliştirilmesine bağlayan bir yaklaşıma sahiptir. Bu yaklaşım doğrultusunda Türkçe derslerinde öğrencilere dil becerileri bir bütün olarak iletişim kurma, yaratıcılık, iş birliği yapma, girişimcilik, problem çözme vb. üst düzey zihinsel becerileri kazandıracak uygulamalarla aktarılmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programında dil becerilerinin ve problem çözme, iş birliği, yaratıcılık, analiz sentez yapma gibi üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasında eğitim ortamlarında kullanılan yöntemlerin önemli bir yeri vardır. Türkçe öğretiminde kullanılan yöntemlerin konuları gerçek yaşamla ilişkilendirmesi, dil becerilerini kullanırken karşılaşılabilecek sorunlara çözüm getirilmesi ve tecrübe kazandırabilmesine özen gösterilmelidir. Olaya dayalı öğrenme bu ihtiyaca cevap verebilecek özelliktedir.

Olaya dayalı öğrenme ya da örnek olay incelemesi, senaryolarla gerçek yaşamda karşılaşılabilecek problemleri örnek olayların canlandırılmasıyla öğrenciye kavratma ve çözüm bulmalarına ve uygulamalarına imkân sağlayan etkili bir öğretim yoludur. Öğrenciye gerçekte yaşanan problemleri senaryolarla sunarak öğretmeye dayanan olaya dayalı öğrenme, özellikle iletişim ve dil becerilerinin ve dile ait kuralların kazandırılmasında faydalıdır.

Olaya dayalı öğrenmede öğrenci dil becerileriyle ilgili günlük yaşamında karşısına çıkabilecek problemlerle nasıl başa çıkacağını deneyerek öğrenmektedir. Olaya dayalı öğrenme senaryoları içinde öğrenci, eksik ve yanlış sergilenen dil becerilerinin düzeltilmesine yönelik öneri sunarak, açıklama ve denemeler yaparak konuyla ilgili bilişsel ve duyuşsal yeterliliğini artırabilmektedir. Bu şekilde öğrencinin öz güveni, motivasyonu, iletişim becerisi, yaratıcılık düzeyi yükselmekte ve derse karşı tutumu olumlu etkilenmektedir. Öğrenciler örnek olay senaryoları ile problem durumunu yaşayabilir ve aynı süreçte sınıf ortamında soru cevap ve tartışma teknikleriyle problemin çözümüne yönelik tahminlerde bulunabilir ve öneriler sunabilirler. Öğrencinin dil becerileri ile ilgili öğrendiği tüm kuralları örnek olay senaryosu

içinde kullanma fırsatı bulması okuma, dinleme, konuşma ve yazma hatta dil bilgisi öğretimi başarısına da katkı sağlayabilmektedir.

Dinleme veya diğer dil becerileri ile ilgili örnek olaylar / problem durumları senaryolaştırılırken öğrencilerin ilgilerine, seviyelerine ve ihtiyaçlarına uygun karakterler, tipler, mekân özellikleri, diyaloglar/söyleyiş özellikleri ve araçlar kullanılmalıdır. Buna ek olarak, Türkçe öğretmenlerinin örnek olay senaryoları ile ilgili bilgi ve yeterliliğinin olması, olaya dayalı öğrenmeleri senaryolaştırırken araştırma-incelemeler yaparak doğru bilgi ve olayları belirlemesi son derece önemlidir. Olaya dayalı öğrenme çalışmaları dil öğretiminin doğasına uygun olması ile birlikte, senaryo aşamalarının iyi planlanması, öğrencilerin doğru yönlendirilmesi ve senaryo hazırlığının iyi yapılması ile başarılı olabilmektedir.

Bu gerekçelerle, Türkçe derslerinde dil becerilerinin kazandırılması sürecinde günlük yaşamda karşılaşılabilecek problemlerden hareket edilmeli ve örnek olaylara dayalı senaryolarla öğretim süreci etkili, hareketli, eğlenceli hâle getirilmelidir. Bahsedilen açıklamalar, Sügümlü (2009)'nün senaryo tabanlı öğrenme yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin kelime türleri konusunu öğrenme başarıları üzerine etkisiyle ilgili yaptığı araştırmanın sonuçları ve Durukan (2012)'in Türkçe okuma eğitiminde olaya dayalı öğrenme yönteminin kullanımına yönelik bir öneri sunduğu çalışması ile aynı doğrultudadır. Bunlara ek olarak, çalışma Yadav (2008)'in yapılandırılmış ve açık uçlu örnek olayların okuma yazma öğretimindeki etkisini incelediği ve örnek olaylar üzerine öğretmen adaylarının pozitif deneyimler elde ettikleri çalışmasının sonucuyla da örtüşmektedir.

Türkçe öğretimine yönelik ilgili alanyazında olaya dayalı öğrenme yönteminin kullanımına dair model, uygulama ve yeterlilik durumunu analiz eden deneysel ve betimsel araştırmalar yeterli değildir. Dil becerilerinin doğasına uygun bir yöntem olan örnek olay inceleme / olaya dayalı öğrenme yönteminin etkisine dair sonuçların ortaya konması, ilköğretim ve ortaöğretim programlarına hatta yükseköğretim lisans ders içeriklerinde bu bulguların dikkate alınması sağlanmalıdır.

Dil becerilerinin eğitiminde, problem durumları için olaya dayalı öğrenme senaryoları hazırlanarak deneysel araştırmalarla etkileri (başarı, motivasyon, kalıcılık, tutum, beceri yeterliği vb. etkisi) ortaya konmalıdır.

*Karşısındaki kişinin sözünü kesmeden sabırla dinleyememe gibi dinlerken başkalarını rahatsız etme, dinlerken uygun zamanda söz almama, dinlediklerinin ana fikrini, önemli noktalarını belirleyememe gibi dinleme problemlerinin ve konuşmaya uygun ifadelerle başlayamama, konuşmasında sebep-sonuç, amaç-sonuç ilişkileri kuramama; sözün ezgisine dikkat etmeme, yazarken olay ve bilgileri sıraya koyamama gibi diğer dil becerilerine dönük*

problemlerin çözümünde olaya dayalı öğrenme senaryolarından yararlanılabilir. Bunun için ortaokul Türkçe dersi öğretim programına olaya dayalı öğrenmeye yönelik öğretim paketleri eklenmelidir. Türkçe öğretmenliği lisans programındaki Anlama Teknikleri I-II (Okuma Eğitimi, Dinleme Eğitimi), Anlatma Teknikleri I-II (Konuşma Eğitimi, Yazma Eğitimi), Özel Öğretim Yöntemleri I-II gibi derslerde dil becerilerinin öğretimine yönelik örnek olay incelemesi çalışmalarının yapılması adayların problem çözüme becerilerinde ve öğretmenlik alan yeterliliklerinde faydalı olabilir. Bu biçimde Türkçe öğretmenlerinin ve hizmet öncesi Türkçe öğretmeni adaylarının dil becerilerini kazandırmaya yönelik yeterliliklerini iyileştirmeleri sağlanabilir. Dolayısıyla öğretmenler ve adaylar olaya dayalı öğrenme senaryoları ile hem kendi yaşamlarında hem de Türkçe öğretiminde karşılaştıkları dil problemlerini nasıl çözüme kavuşturacaklarına dair tecrübe kazanabilirler.

## Kaynaklar

- Bektaş, M. ve Horzum, M. B. (2010). Otantik Öğrenme. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Boyce, B. A. (1992). Making the Case For The Case-Method Approach in Physical Education Pedagogy Classes. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63(6), 17-20.
- Demirel, Ö. (2004). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2009). Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Durukan, E. (2012). Türkçe Eğitiminde Olaya Dayalı Öğrenme Yönteminin Kullanımına Yönelik Bir Öneri (Okuma Eğitimi Örneği). *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 401-410.
- Erginer, E. (2008). Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme. (4. Baskı) Ankara: Öğreti Yayınları.
- Herreid, C. F. (2005). *Using Case Studies to Teach Science*. (<http://www.actionbioscience.org/education/herreid.html> adresinden 13.01.2015 tarihinde alınmıştır.)
- Hesapçıoğlu, M. (1994). Öğretim İlke ve Yöntemleri: Eğitim Programları ve Öğretim (3. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Kesim, M. (2002). Herkes İçin Her Yerde Her Zaman Etkin Öğrenim: E-öğrenme. *Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu*, (23-25 Mayıs 2002), Eskişehir.
- Küçükahmet, L. (2001). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayınları.
- Langley, D., Senne, T., & Rikard, G. (1993). Applying Case-Method Instruction in a Pedagogy Class. *Journal of Physical Education, Recreation, & Dance*, 64(8), 61-64.
- MEB (2005). İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.
- Shulman, J.H. (1992). *Case Methods in Teacher Education*. NY: Teachers College Press.
- Stensmo, C. (1999). Case Methodology in Teacher Education Compared to -"traditional" Academic Teaching: A Field Experiment. *Paper presented at the 8th European Conference for Research on Learning and Instruction (EARLI)*, August 24-28, 1999 in Goteborg, Sweden.
- Süğümlü, Ü. (2009). *Dil Bilgisi Öğretiminde Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Etkililiği: Kelime Türleri Örneği*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Veznedaroğlu, H. M. (2005). *Senaryo Temelli Öğrenmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Öz Yeterlik Algısına Etkisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Williams, B. (2005). Case Based Learning –A Review of the Literature: Is There Scope For His Educational Paradigm in Prehospital Education? *Emerg Med*, (22), 577-581.
- Yadav, A. (2008). What Works for Them? Preservice Teachers' Perceptions of Their Learning from Video Cases. *Action in Teacher Education*, 29(4), 27-38.
- Yaman, B. (2005). Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına (STÖY) Dayalı Eğitimde Drama Yönteminin, İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi. *C.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 465-482.
- Yıldız, C. (2003). Ana Dili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yin, R.K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.

# Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Matematik Dersine İlişkin Tutumlarının Başarıya Etkisi\*

Geliş Tarihi: 23.01.2014

Kabul Tarihi: 30.01.2015

Mihriban HACISALİHOĞLU KARADENİZ\*\*

Derya KELLEÇİ\*\*\*

## Öz

Bireyin gelişiminde önemli payı olan matematiğin özgür iradeye sahip, kendini rahatlıkla ifade edebilen, uyumlu, kendine güvenen, üretken, yenilikçi ve yaratıcı bireylerin yetişmesine katkı sağlayabilmesi ancak nitelikli bir eğitim ile olası görülmektedir. Bununla birlikte matematik, öğrenciler tarafından zor, sıkıcı ve gereksiz bilgilerle dolu bir ders olarak nitelendirilmektedir. Bunun en önemli nedenleri arasında konuların çok soyut ve teorik olması, toplum ve insanlarla doğrudan ilişkili olmaması gösterilmektedir. Etkili bir matematik öğretimi, öğrencilerin derse karşı ilgi duymalarını ön koşul olarak kabul etmektedir. Bu nedenle öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarının araştırılması ve öğrenme ortamlarında bu tutumların göz önünde bulundurulması kaçınılmaz olmaktadır. Çalışmanın amacı, meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarıyla ilgili var olan durumu ortaya koymak ve tutumlarının matematik başarısına etkisini belirlemektir. Çalışmanın örneklemini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Giresun Üniversitesi Eynesil Kamil Nalbant Meslek Yüksekokulu Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümünde öğrenim gören 200 Çocuk Gelişimi Programı öğrencisi oluşturmaktadır. İlgili öğrencilerin matematik başarılarının tespitinde 'Matematik' dersi notları göz önüne alınmıştır. Çalışmada kullanılan "Matematik Tutum" ölçeği Duatepe ve Çilesiz (1999) tarafından geliştirilmiş ve başka araştırmalarda da kullanılmış bir ölçektir. Bu ölçek beşli likert tipindedir ve 38 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Duatepe ve Çilesiz (1999) tarafından yapılan güvenilirlik çalışmasında, toplam ölçek için Cronbach alpha katsayısı 0.96 olarak bulunmuştur. Verilerin analizi SPSS 15.0 istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama (x), standart sapma (ss) ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmış ve istatistiksel önem düzeyi .05 olarak alınmıştır. Öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının matematik başarılarını etkilemesi araştırmada ulaşılan sonuçlar arasındadır.

**Anahtar Kelimeler:** Tutum Ölçeği, Matematik Tutum Ölçeği, Matematik Dersi, Matematiğe Yönelik Tutum, Meslek Yüksek Okulu Öğrencileri.

\* Bu makale, 1-3 Ekim 2012 tarihlerinde Sinop'ta gerçekleştirilen Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Eğitim Bilimleri Araştırmaları Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Yrd. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mihrideniz61@hotmail.com.

\*\*\* Öğr. Gör., Giresun Üniversitesi, Eynesil Kamil Nalbant MYO, derya.sener@giresun.edu.tr.

## Effects on Achievement of Vocational College Students' Attitudes towards Mathematics

### Abstract

Mathematics which has important place in the improvement of individual can contribute to the development of the individuals who are self-confident, adaptable, self-reliant, productive, innovative and creative, is likely to provide only quality education. However, mathematics is seen as a course which is difficult, boring and full of unnecessary informations by the students. Among the most important reasons of this occasion is a very abstract and theoretical issue which is not directly related to society and persons. An effective mathematics teaching accepts students' interests in the course as a prerequisite. For this reason investigation of the students' attitudes towards mathematics and taking into consideration of these attitudes in the learning environments are inevitable. The aim of the study is to determine the current situation regarding vocational high school students' attitudes towards mathematics and the effect of their attitudes to the success of mathematics. 200 students of Child Development Program, who are educated in the department of Child Care and Youth Services at Eynesil Kamil Nalbant Tehcnical School at Giresun University, form the sample of this study. Notes of the course of mathematics are kept in view for determining the delated students' success of mathematics. Mathematics Attitude Scale which is used in this study was developed by Duatepe and Çilesiz(1999) and it was also used in other researches. This scale is a type of five likert and consists of 38 items. The study of reliability of the scale by Duatepe and Çilesiz(1999) coefficient of Cronbach Alpha is found as 0,96. Analysis of the data was made with using statistical software package that is SPSS 15.0. Arithmetic mean(X), standart devination(SS) and one-way analysis of variance(ANOVA) are used in the analysis of data and level of statistical importance is accepted as 0,5. Effects of students' attitudes towards mathematics on their achievements of mathematics are among the attained results in the research.

**Keywords:** Attitude Scale, Attitude Scale of Mathematics, Mathematic Course, Attitudes Towards Mathematics, Students of Technical School.

## Giriş

Nitelikli iş gücü, verimli bir ekonomi için vazgeçilmez unsurdur. Nitelikli iş gücüne sahip olmanın yolu ise iyi planlanmış mesleki eğitimle mümkündür. Meslek Yüksekokulları lisans ve ön lisans düzeyinde eğitim veren Mesleki ve Teknik Eğitim kurumları ile ortaöğretim kurumlarının hedef aldığı istihdam sahaları arasında kalan boşluğu doldurma işlevini yerine getirmektedir. Meslek yüksekokulları “Mesleki ve Teknik Eğitim Sistemi”nin en önemli aşamalarından biridir. Yükseköğretimde Mesleki Teknik Eğitim iki yıllık Meslek Yüksekokulları ve dört yıllık mesleki ve teknik eğitim fakülteleri aracılığıyla yürütülmektedir. İki yıllık meslek yüksekokulları sanayinin ihtiyacı olan ara eleman ihtiyacını sağlamaya yönelik olarak kurulmuşlardır. Meslek Yüksekokulları sanayi, ticaret ve hizmet sektörlerine yeterli bilgi ve beceriyle donanmış ara eleman yetiştirmek amacıyla 1933 yılında 2287 sayılı kanunla, ülkemizde Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü ardından Bakanlık Merkez Örgütü Kanunu 1941 yılında 4113 sayılı kanunla değiştirilerek, Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı kurulmuştur. 1942 yılında başlatılan planlı çalışmalar sonucunda mesleki ve teknik öğretim kurumları günümüze kadar büyük gelişmeler göstermiştir. VII. Beş Yıllık Kalkınma Plânı'nda, ileri teknoloji geliştirilmesi, üretimi ve kullanımında gereksinim duyulan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinin önemine değinilmiş bu amaçla orta ve yükseköğretimde meslekî ve teknik eğitime önem verilmesi öngörülmüştür (Şahin, Okay ve Özdemir, 2007). VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planında meslek yüksekokulları ve mesleki orta öğretim kurumlarının program bütünlüğünü sağlamak için kurumlar arası işbirliği kurulmasına yönelik kararlar alınmıştır (DPT, 2000). IX. Kalkınma planında ise eğitim programlarının gözden geçirilmesi çerçevesinde mesleki eğitimin işgücü piyasasındaki gelişmelere cevap verecek esnekliğe kavuşturulması amacıyla modüler sisteme geçilmesine yönelik çalışmalara sosyal tarafların katılımıyla başlanmasına karar verilmiştir (DPT, 2006).

İnsanı diğer canlılardan ayıran temel özelliği düşünebilme, olaylardan anlam çıkartıp koşulları kendine uygun olarak yeniden düzenleyebilme yeteneğidir. Bu yeteneğin gelişmesinin ve eyleme dönüşmesini aracı sözel ve sayısal dildir. Bu bağlamda, matematik, düşünmeyi geliştirdiği bilinen en önemli araçlardan biridir. Bu nedenle matematik eğitimi temel eğitimin önemli yapı taşlarından birini, belki de en önemlisini oluşturur. Matematik eğitimi; salt sayıları, temel dört işlemi öğretmek ve günlük yaşamımızı devam ettirmek için hesap yapma becerilerini kazandırmak değildir. Matematik eğitimi, giderek karmaşıklaşan dünyada var olmamızı sağlayan akıl yürütme, eleştirel düşünme, olayları ilişkilendirme, tahminde bulunma, iletişim kurma ve problem çözme gibi önemli beceriler kazandırmaktadır (Umay, 2003).

Matematik, bilimde olduğu kadar günlük yaşantıdaki problemlerin çözülmesinde kullanılan önemli araçlardan biridir. Bu ifadedeki “problem” kelimesi sadece sayısal problemleri değil, genel olarak “sorun” kelimesiyle adlandırılan problemleri de kapsar. Bu öneminden dolayı matematikle ilgili davranışlar ilköğretim programlarından hatta okul öncesi eğitim programlarından yükseköğretim programlarına kadar her düzeyde ve her alanda yer alır (Baykul, 2001). Bireyin matematik ile ilgili edindiği kazanımlar birçok faktöre bağlı olarak değişir. Bu faktörler matematik ile ilgili becerilerin kazanılmasında etkilidir (Altun, 1994). Bireyin matematik başarısını olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilecek faktörlerden bazıları; bireyin yaşı, gelişim düzeyi, ilgi ve ihtiyaçları, zekâ düzeyi, sağlığı, yaşadığı çevre, öğretmen faktörü, okula başlama yaşı ve matematik dersine yönelik tutumları (Şahin, 2000) şeklinde sıralanabilir. Tutumlar başarıyı, başarı da tutumları etkilemektedir (Aiken, 1970; Aşkar ve Erdem, 1986). Tutumlar, duyuşsal nitelikteki davranışlar içinde yer alan, doğrudan gözlenemeyen psikolojik yapılardır (Aşkar ve Erdem, 1986).

Matematik dersi öğretilmesi ve öğrenilmesi zor bir derstir. Öğrenciler tarafından zor, can sıkıcı olarak, öğretmenler tarafından ise öğretimi zor, öğrenci ilgisi düşük bir ders olarak nitelendirilir (Öcalan, 2004). Matematik öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, matematik dersinin öğrenilmesi güç bir ders olduğu ifade edilmektedir (Oklun ve Aydogdu, 2003; Toluk, 2003; Durmus, 2004). Bu nedenle matematik öğretimi ve öğrenimi üzerine yapılan araştırmalar da önem kazanmaktadır. Yapılan bu tanımlar ışığında matematiğin dünyayı anlama işi olduğu söylenilebilir. Matematiğin anlaşılması ve gelecek nesillere aktarılması bu derse olan ilgi ve tutumlar ile sağlanabilir. Tutumlar, etkileri ve değişiklikleri artış gösteren bir araştırma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır (Bindak, 2004). Tutum kavramı için pek çok diğer kavramda olduğu gibi fazlaca tanım yapılmıştır. Literatürde çok sayıda tutum tanımına rastlamak mümkündür. Öncül (2000), tarafından tutum; 'belirli kişilere, nesnelere, olaylara ya da kurumlara her zaman aynı türden (olumlu, olumsuz veya yansız) davranmamıza yol açan sürekli ve değişmez bir inanç, duygu ve eğilim' şeklinde tanımlanmaktadır. (Karasar, 1999) ise tutumu; 'uyarıcılar karşısından bulunulan tepki, harekete hazır bulunma durumu' olarak tanımlamaktadır.

Öğrencilerin olumsuz tutum geliştirdikleri derslerin başında yer alan matematik dersinin öğretiminin amacı genel olarak şöyle ifade edilebilir: Kişiye günlük hayatın gerektirdiği matematik bilgi ve becerileri kazandırmak, problem çözmeyi öğretmek ve olayları problem çözme yaklaşımı içinde ele alan bir düşünme biçimi kazandırmak (Altun, 2001). Matematik, insan yeteneklerinin ortaya çıkarılmasında, yönlendirilmesinde, sistemli ve mantıklı



bir düşünme alışkanlığının kazandırılmasında kullanılan bir araçtır (Bulut, 1988; Akt: Taşdemir, 2009). Matematiği insan yaşamından koparmak mümkün değildir. Çünkü günlük alışveriş yapmamızdan en ileri matematiksel işlemlere varıncaya kadar matematik yaşamın her alanında kullanılmaktadır (Yılmaz, 2006). Matematik, günlük hayatta ve iş hayatında karşılaşılan problemlerin çözümünde pratiklik kazandırır (Ernest, 2010). Günümüzde hemen hemen her türlü meslek az ya da çok matematik ve özellikle de matematiksel düşünmeyi gerektirmektedir. Bazen işverenler çalışanlarından daha önce hiç karşılaşmadıkları problemleri çözmelerini beklemektedirler (Olkun, Toluk, 2003). Matematiksel düşünmenin hayatımıza katacağı faydalar düşünüldüğünde, matematiğin ve matematik eğitiminin neden gerekli olduğu daha iyi anlaşılabilir. İnsan yaşamındaki önemi ve bilimsel hayatın gelişmesine olan katkısından dolayı, matematik öğretimi önem kazanmakta ve matematik öğretimine, okul öncesinden başlayarak, ilköğretim ve sonrasında geniş bir zaman ayrılmaktadır (Altun, 2001).

Hayatın her alanında etkili olmasına karşın birçok öğrenci, bir bilim dalı olarak matematiğe ilgi duymamaktadır. Öğrenciler günlük hayatta gereksinim duydukları bilgileri öğrenmeyi daha çok önemsemektedirler. Bundan dolayı öğrenciler; “Bunlar ne işime yarayacak?”, “Bu bilgiye ne zaman ihtiyacım olacak?” gibi birçok soru sormaktadırlar. Dolayısıyla, matematiğin öğrencilere kazandırdıkları bir kenara itilmekte ve matematik, öğrencilerin üniversite sınavında en çok doğru cevabı vermeleri gereken ders olarak algılanmaktan öteye gidememektedir. Bu çerçevede, Türkiye’de verilmeye çalışılan matematik eğitimi amacına ulaşamamakta, birçok öğrenci tarafından matematiğe karşı olumsuz tutum geliştirilmektedir. Olumsuz tutum geliştirmenin nedenleri arasında öğrencinin matematiği yapamayacağına inanması, dersi veren öğretim elemanının matematiğin günlük yaşamdaki önemine dikkat çekmemesi, öğrenciler tarafından günlük yaşamdaki işlevinin bilinmemesi olarak gösterilebilir (Taşdemir, 2009).

Tutum, bireyin herhangi bir grup şeye, bireylere, olaylara ve çok çeşitli durumlara karşı bireysel etkinliklerindeki seçimini etkileyen kazanılmış içsel bir durumdur (Senemoğlu, 2001). Thorston’a göre tutum, bir psikolojik objeye karşı negatif veya pozitif duygunun yoğunluğudur. Bu psikolojik obje, sembol kişi, ifade, slogan veya fikir olabilir. Kavramsal olarak ise Wagner’e göre tutum objesine karşı davranışta bulunmak, sırasıyla, bir kişinin değerlendirmesi, bilgisi ve eğilimine uygun gelen duyuşsal, bilişsel ve davranışsal öğelerin bir kompozisyonudur (Gable, 1986; Akt: Tekindal, 2009). Öğrencilerin matematik dersinde başarılı ya da başarısız olmalarında, matematiği sevmelerinde (Çoban, 1989; Akt: Taşdemir, 2009) ve buna bağlı olarak matematik dersine çalışmalarında tutumların rolü büyüktür. Birçok

araştırma öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarının matematikteki başarılarını etkilediğine işaret etmektedir (Minato ve Yanase, 1984; Ethington ve Wolfe, 1986; Cheung, 1988; Ma, 1999; Baykul, 1990; Yenilmez ve Özabacı, 2003; Tapia ve Marsh, 2000; Peker ve Mirasyedioğlu, 2003). Dutton'a göre (1962), matematik tutumu bireyin matematikle ilgili bir konuya yönelik sahip oluğu pozitif ya da negatif eğilimdir (Akt: Özdemir ve Çanakçı, 2011). Matematik tutumu ile matematik başarısı arasındaki ilişkinin varlığı uzun süredir bilinmektedir. Pozitif tutuma sahip olmak, matematik başarısının yüksek olmasına katkıda bulunmaktadır (McMullen, 2005; Erkin, 1993). Öğrenciler bir konuyla ilgili öğrendikleri bilgileri unutsalar bile o konuya karşı olan tutum ve eğilimlerini unutmazlar (Stodolsky vd., 1991). Öğrencilerin matematik dersi ile ilgili duygularından ortaya çıkan matematiğe karşı tutumları matematik eğitiminde çok önemlidir.

Matematiğe karşı tutum çeşitli açılardan ve birçok farklı düzeyde öğrenci üzerinde araştırılmıştır. Matematiğe karşı tutumda cinsiyet farklılıkları (Sayers, 1994; Aksu, 1991; Steinback ve Gwizdala, 1995), matematiğe karşı olan tutumu etkileyen etmenler (Tocci ve Engelhard, 1991), matematik kaygısı ve matematiğe karşı tutum (Rounds ve Hendel, 1980) ve matematiğe karşı tutum ve matematiğin öğretimi (Ludlow ve Bell, 1996) bunlardan bazılarıdır. Özellikle matematiğe karşı tutumla matematik başarısı arasındaki ilişki üzerinde en çok çalışılan konulardan biridir. Birçok araştırma öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarının matematikteki başarılarını etkilediğine işaret etmektedir (Minato ve Yanese, 1984; Ethington ve Wolfe, 1986; Cheung, 1988; Erkin, 1993). Böylece, matematiğe karşı olumlu bir tutum geliştirmek daha da önem kazanmaktadır.

Matematiğe karşı olumlu bir tutum geliştirmek matematik eğitiminin en önemli amaçlarından biridir (Reyes, 1984). Matematiğe karşı olumsuz tutum geliştiren öğrenciler, matematiğin okutulmadığı veya en az okutulduğu okullara veya alanlara yönelmektedir. Bu okulların başında meslek liseleri ardından da meslek yüksekokulları yer almaktadır. Hâlbuki iyi bir meslek elemanının, alanına göre değişmekle beraber, genel olarak mantığı güçlü, şekil-uzay ilişkilerini görebilme, uzamsal ilişkileri ayırt edebilme, ayrıntıları algılayabilme, zihinde canlandırma yapabilme özelliklerine sahip, temel bilimlere ve matematiğe ilgi duyan kişiler olması beklenir. Farkında olunsa da olunmasa da hayatımızın hemen her alanında matematikle iç içe olduğumuz görülmektedir. Matematik, günlük hayatımızın ayrılmaz bir parçası gibidir. Günlük yaşamda bu derece kullanılan bir dersin tüm öğrenciler tarafından sevilmesi ve iyi bilinmesi gerektiği halde, Türkiye'de matematik dersinin öğrencilerin en çok korktukları dersler arasında yer aldığı söylenebilir (Yılmaz, 2006). Bu durumda eğitimcilerin, özellikle de matematik

öğreticilerinin, bu korkuyu göz ardı etmemesi gerekmektedir. Yukarıda söylenenlerden anlaşılacağı üzere öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları matematik eğitimi için önemli bir değişkendir. Eğitim, tutumları değiştirmede önemli bir araç olduğundan, öğretmenlerin gerek kendi derslerine, gerekse sosyal yaşamdaki diğer olgulara yönelik öğrenci tutumlarının ne olduğunu, nasıl ölçüleceğini bilmeleri eğitimin niteliğini artırmada önemli bir etken olabilir (Duatepe ve Çilesiz, 1999). Bu nedenle öğrencilerin matematik tutumlarını ölçecek geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının geliştirilmesi ve bu araçlar kullanılarak ölçülen öğrenci tutumlarının dikkate alınarak öğretim sürecinin planlanması matematik başarısı için oldukça önemlidir. Matematiğe karşı tutumun, matematik öğretiminin her aşamasında ölçülmesi ve öğretimin elde edilen sonuçlara göre yürütülmesi gerekmektedir. Bu çalışmada meslek yüksekokulu öğrencilerinin bazı değişkenlere göre matematik tutumları incelenecek ve elde edilen bulgular doğrultusunda matematik eğitimcilerinin, öğrencilerinin matematik tutumlarını artırmaya yönelik neler yapabilecekleri konusunda önerilerde bulunulacaktır.

Etkili bir matematik eğitimi için önkoşulun öğrencilerin derse karşı ilgi duymalarını sağlamak olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarının araştırılması ve öğrenme ortamlarında bu tutumların göz önünde bulundurulması kaçınılmaz olmaktadır. Fidan (1996), eğitim sürecinden geçen insanların kişiliğinin farklılaştığını, bu farklılaşmanın kazanılan bilgi, beceri, yanında tutum ve değerler yoluyla gerçekleştiğini belirtmektedir. Buna göre eğitim sürecinde öğrencide sadece bilgi ve beceri yönünden değil aynı zamanda tutumlar ve değerler yönünden de bir farklılaşma meydana gelmektedir. Buna bağlı olarak matematik dersindeki öğrenci başarılarının, matematik dersine yönelik tutumlar yönünden incelenmesi gereği doğmuştur. Matematiğe karşı tutumun, matematik öğretiminin her aşamasında ölçülmesi ve öğretimin elde edilen sonuçlara göre yürütülmesi gerekmektedir. Sonuç olarak öğrencilerin matematik dersine olan tutumları incelenerek matematiğin öğretilmesine ve öğrencilerin eğitime katkıda bulunulabilir. Bu araştırma kapsamında yapılan çalışmada Mesleki Eğitim sisteminin yükseköğretim düzeyinde öğrencilerin matematik dersine karşı tutumu açısından mevcut durumu analiz edilerek yaşanan sorunların kaynağına inilmeye çalışılacaktır.

### **Yöntem**

Bu çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Bu çalışmadaki veriler, bir devlet üniversitesinin meslek yüksekokulu

bünyesinde Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümünden tesadüfi olarak seçilen 200 Çocuk Gelişimi Programı öğrencisinden elde edilmiştir. Öğrencilerin yaş aralıklarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 1'de, Öğrencilere ait matematik başarı puanlarına değerler ise Tablo 2' de gösterilmiştir.

**Tablo 1:** Öğrencilerin Yaş Aralıklarına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

		Frekans	%
Yaş	15-20	166	83,0
Aralıkları	21-25	27	13,5
	26-30	5	2,5
	31-üzeri	2	1,0
	Toplam	200	100,0

Tablo 1'de görüldüğü gibi 15-20 arası yaş aralığına sahip olan 166 öğrenci grubun %83'ünü, 21-25 arası yaş aralığına sahip olan 27 öğrenci grubun %13,5'ünü, 26-30 arası yaş aralığına sahip olan 5 öğrenci grubun %2,5'ünü, 31-üzeri arası yaş aralığına sahip olan 2 öğrenci grubun %1'ini oluşturmaktadır.

### **Veri Toplama Aracı Matematik Tutum Ölçeği**

Çalışmada kullanılan “Matematik Tutum” ölçeği Duatepe ve Çilesiz (1999) tarafından geliştirilmiş ve başka araştırmalarda da kullanılmış bir ölçektir. Bu ölçek beşli likert tipindedir ve 38 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2), kesinlikle katılmıyorum (1) şeklinde yapılan dereceleme ile tutum yoğunluğunun saptanması amaçlanmıştır. Ölçeğin aralık genişliğinin, “dizi genişliği/yapılacak grup sayısı” (Tekin, 1996) formülü ile hesaplanması göz önünde tutularak, araştırma bulgularının değerlendirilmesinde esas alınan aritmetik ortalama aralıkları; “1,00- 1,80= Hiç Katılmıyorum”, “1,81-2,60= Katılmıyorum”, “2,61-3,40= Kararsızım”, “3,41- 4,20= Kısmen Katılıyorum” ve “4,21-5,00= Tamamen Katılıyorum” şeklindedir. Ölçekteki puanlar, 1,00 ile 5,00 arasında olduğundan, puanlar 5,00'e yaklaştıkça öğrencilerin önermeye katılım düzeylerinin yüksek, 1,00'e yaklaştıkça ise düşük olduğu kabul edilmiştir. Olumsuz cümle köküne sahip maddeler ise puanlama aşamasında ters çevrilmiştir. Ölçeğin Duatepe ve Çilesiz (1999) tarafından yapılan güvenilirlik çalışmasında, toplam ölçek için Cronbach Alpha katsayısı 0.96 olarak bulunmuştur. Bu çalışma için de güvenilirlik katsayısına bakılmış ve Cronbach Alpha katsayısı 0.90 olarak elde edilmiştir. Yine Duatepe ve Çilesiz (1999) tarafından yapılan analizler sonucunda testin 4 boyuttan oluştuğu ortaya

çıkmiştir. İlk boyutta toplanan 13 madde matematiğe karşı ilgi, sevgi ve zevk, ikinci boyuttaki 9 madde güven ve korkuyla ilgilidir. Üçüncü boyutta yer alan 8 madde matematiğin günlük ve mesleki hayattaki önemine, son boyuttaki 8 madde de yine matematiğe karşı ilgi, sevgi ve zevke ilişkindir. Matematik dersine ilişkin tutum ölçeğinde 22 olumsuz madde ve 16 olumlu madde bulunmaktadır. Öğrencilerin matematik başarılarını tespit etmek amacıyla, bir devlet üniversitesinin meslek yüksekokulu bünyesinde öğrenim gören Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü Çocuk Gelişimi Programından ilgili öğrencilerin 'Matematik' dersi başarı notları alınmıştır.

### **Kişisel Bilgi Formu**

Öğrencilerin yaş, aylık toplam harcamaları ve matematik dersi başarı düzeyi değişkenlerine ilişkin veri toplamak için araştırmacılar tarafından oluşturulmuş Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Çalışma 2011-2012 eğitim-öğretim yarıyılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada verilerinin toplanması için araştırmacılar tarafından literatürden faydalanılarak oluşturulan kişisel bilgi formu ve “Matematik Tutum” ölçeği kullanılmıştır. Bu bilgi formu ve ölçek 240 öğrenciye cevaplandırılmak üzere verilmiş, bunlardan 14 tane form cevaplandırılmadan geri dönmüş, 36 tane form ise her sorunun cevaplandırılmaması ve verilen cevapların yetersizliği sebebiyle değerlendirme dışı bırakılmıştır. Çalışmanın genel amacı doğrultusunda, öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları ile matematik başarı puanları arasındaki ilişki pearson korelasyon katsayısı bulunarak analiz edilmiştir. Burada korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında üzerinde tam olarak ortaklaşılan aralıklar bulunmamakla birlikte, korelasyon yorumlamada; 0.70-1.00 arası yüksek; 0.70-0.30 arası orta; 0.30-0.00 arası ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir. Korelasyon katsayısının 1.00 olması, mükemmel pozitif bir ilişkiyi; -1.00 olması, mükemmel negatif bir ilişkiyi; 0.00 olması, ilişkinin olmadığını gösterir. (Büyüköztürk, 2007).

Öğrencilerin yaş, aylık toplam harcamaları ve matematik dersi başarı düzeyi değişkenine göre matematik dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin olarak tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, farklılığın çıktığı durumlar için ise Scheffe testi uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Sonuçlar bu bağlamda yorumlanmıştır. Bu istatistiklerin manidarlığını saptamada anlamlılık düzeyi .05 alınmıştır.

## Bulgular

Burada verilerin analizinden elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş ve tablolara göre yorumlar yapılmıştır.

### Matematik Dersine Yönelik Tutumlar

Üniversite öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla matematik tutum ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevapların tutum ölçeğindeki cevap seçeneklerine göre dağılımları, yüzde, aritmetik ortalamaları alınarak analiz edilmiş, öğrencilerin verdikleri cevapların, cevap kategorilerine göre yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları tablo 2'de verilmiştir. Anket maddelerinin incelenmesinde, anket maddelerinden 1, 2, 3, 4, 6, 11, 16, 17, 18, 19, 21, 24, 25, 27, 29. maddeler olumlu, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 20, 22, 23, 26, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38. maddeler olumsuz maddeler olarak incelenmiştir.

**Tablo 2:** Öğrencilerin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının Yüzde ve Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Tutum Ölçeği Maddeleri	Tamamen Katılıyorrum	Kısmen Katılıyorrum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	SS	SS
	%	%	%	%	%		
1. Matematik beni korkutmuyor.	15,5	30,5	14,0	18,5	21,5	3,0000	1,40709
2. Matematik sevdiğim dersler arasındadır.	16,0	22,5	11,0	27,5	23,0	2,8100	1,42621
3. Matematik çalışmayı severim.	16,0	29,5	12,5	20,0	22,0	2,9750	1,42285
4. Matematiği hayatım boyunca birçok yerde kullanacağım.	33,5	38,0	10,5	13,5	4,5	3,8250	1,16670
5. Matematik çalışırken gergin olurum.	31,5	28,0	9,5	16,5	14,5	3,4550	1,44514
6. Yeni bir matematik problemiyle uğraşırken kendimi rahat hissederim.	7,5	20,0	15,0	30,5	27,0	2,5050	1,28383
7. Matematiği anlamaya çalışmak zaman kayıbdır.	7,0	12,0	16,0	27,5	37,5	2,2350	1,26403
8. Matematik çalışmanın teşvik edici hiçbir yanı yoktur.	13,0	15,5	19,0	26,5	26,0	2,6300	1,36101
9. Matematik öğrenmek zahmete değer.	35,5	26,0	18,5	10,5	9,5	3,6750	1,31071
10. Matematik problemlerini çözmeye çalışmak bana çekici gelmiyor.	25,5	20,0	14,5	25,0	15,0	3,1600	1,43341
11. Mat. çalışırken sıra dışı bir soruyla karşılaşıncaya yanıt bulana kadar uğraşırım.	20,5	26,5	10,0	27,0	16,0	3,0850	1,41342
12. Bu derste öğrendiklerimi günlük hayatta kullanacağımı sanmıyorum.	23,0	13,5	17,5	26,0	20,0	2,9350	1,45650
13. Bazı insanların matematikten nasıl bu kadar hoşlandıklarını anlamıyorum.	40,0	20,5	7,5	17,5	14,5	3,5400	1,50990
14. Meslek hayatımda matematiği kullanacağımı düşünmüyorum.	26,0	17,5	10,0	28,0	18,5	3,0450	1,49806
15. Zorunlu olmasam matematik derslerine girmezdim.	31,0	13,0	16,5	19,5	20,0	3,1550	1,53386
16. Matematik çalışmaya başlayınca bırakmak zor gelir.	15,5	19,5	21,0	21,0	23,0	2,8350	1,38831
17. Matematiği iyi bilmek çalışma olanaklarımı arttıracaktır.	53,5	22,0	10,0	6,0	8,5	4,0600	1,28243
18. Matematik derslerinde iyi notlar alabilirim.	20,0	32,5	20,0	18,0	9,5	3,3550	1,25172
19. Matematik çalışırken kaygılı olmam.	13,0	17,5	16,0	27,0	26,5	2,6350	1,37887

20. Matematiksel düşünme yeteneğine sahip değilim.	25,5	20,0	20,0	25,0	9,5	3,2700	1,33642
21. Karşılaştığım problemleri matematik kullanarak çözmek hoşuma gider.	15,5	20,0	15,5	27,0	22,0	2,8000	1,39273
22. Matematiği anlamayacağımı düşünüyorum.	22,5	23,0	19,0	17,5	18,0	3,1450	1,41917
23. Matematik bir bilim değil yalnızca bir araçtır.	13,0	16,0	30,5	20,5	20,0	2,8150	1,28805
24. Derste çözümü yarım kalan matematik sorularıyla uğraşmak bana zevk verir.	13,5	19,5	12,5	25,5	29,0	2,6300	1,42240
25. Matematik derslerinde başarılı olmak benim için önemlidir.	42,5	26,0	15,5	7,5	8,5	3,8650	1,27865
26. Matematik çalışmak gerektiğinde kendime güvenmem.	29,0	25,5	17,5	17,0	11,0	3,4450	1,35505
27. Matematik alanında iddialyım.	5,5	14,0	12,0	26,0	42,5	2,1400	1,26029
28. Başkalarıyla matematik hakkında konuşmaktan hoşlanmam.	32,5	23,0	12,5	19,0	13,0	3,4300	1,43716
29. Matematik dersinden zevk alıyorum.	21,0	27,0	11,5	17,0	23,5	3,0500	1,49286
30. Matematiğin adını bile duymak beni huzursuz eder.	24,5	13,0	9,0	28,0	25,5	2,8300	1,54695
31. Bundan başka matematik dersi almak istemiyorum.	34,5	10,5	17,0	19,0	19,0	3,2250	1,54802
32. Diğer dersler bana matematikten daha önemli gelir.	31,5	13,5	19,0	17,5	18,5	3,2200	1,50764
33. Matematik kafamı karıştırır.	36,0	28,0	15,0	10,5	10,5	3,6850	1,33593
34. Matematik sıkıcıdır.	30,0	22,5	16,5	14,5	16,5	3,3500	1,45537
35. Matematik en korktuğum derslerden biridir.	54,5	15,0	9,0	9,5	12,0	3,9050	1,44791
36. Matematik çalışırken kendimi çok çaresiz hissediyorum.	37,5	20,5	12,5	13,5	16,0	3,4450	1,49707
37. Bu dersin mesleğime hiçbir katkısı yoktur.	25,0	14,5	8,5	25,5	26,5	2,1400	1,56610
38. Keşke diğer derslerde matematik kullanmam gerekmeseydi.	43,0	21,0	9,0	13,0	14,0	3,4300	1,48168

Olumlu tutum maddeleri incelendiğinde; öğrencilerin olumlu maddelerden en yüksek ortalama puanı ( $x = 4,06$ ) 17. maddeye verdikleri görülmektedir. 17. maddede, öğrencilerin %75,5'inin olumlu seçenekleri işaretleyerek, matematikten hoşlandıklarını ifade ettikleri, %14,5'inin olumsuz seçenekleri işaretledikleri ve %10'unun matematikten hoşlanıp hoşlanmamada kararsız oldukları görülmektedir. Öğrencilerin olumlu maddeler içinde en düşük ortalama puanı ( $x = 2,14$ ) 27. maddeye verdikleri tespit edilmiştir. Matematik alanında iddialı olma hakkındaki düşünceleri ifade eden bu madde için, öğrencilerin %19,5'i olumlu seçenekleri seçmiş, %68,5'i olumsuz seçenekleri seçmiştir. Öğrencilerin % 12'sinin bu maddedeki "kararsızım" seçeneğini seçmeleri de dikkat çekmektedir.

Olumsuz tutum maddeleri incelendiğinde; olumsuz maddelerden 35. maddeye en yüksek ortalama puan ( $x = 3,9$ ) verilmiştir. Bu maddede; matematik dersine karşı yaşanan korku ölçülmüştür. Öğrencilerin %69,5'inin matematik dersine karşı duydukları korkuyu dile getirmeleri dikkat çekmektedir. Olumsuz maddeler içinde en düşük ortalama puan ( $x = 2,1$ ) 37. maddeye verilmiştir.

### Matematik Dersinde Başarı Düzeyi

Üniversite öğrencilerinin matematik dersindeki başarı durumlarını belirlemek için, öğrencilerin birinci dönemde almış oldukları matematik dersi not ortalaması dikkate alınmıştır. Notlar maksimum 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Başarı testinde alınan puanların yüzde ve frekans dağılımı tablo 3'de verilmiştir.

**Tablo 3:** Öğrencilerin Başarı Puanları

Notlar	Frekans	Yüzde(%)
0-25	60	30,0
26-50	94	47,0
51-75	34	17,0
76-100	12	6,0
Toplam	200	100,0

Tablo 3'te görüldüğü gibi 0-25 arası başarı puanı olan 60 öğrenci grubun %30'unu, 26-50 arası başarı puanı olan 94 öğrenci grubun %47'sini, 51-75 arası başarı puanı olan 34 öğrenci grubun %17'sini 76-100 arası başarı puanı olan 12 öğrenci grubun %6'sını oluşturmaktadır.

### Matematik Dersinde Tutum ve Başarı Arasındaki İlişki

Üniversite öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum puanları ve matematik başarı puanları arasındaki ilişki basit korelasyon (pearson korelasyon katsayısı) hesaplanarak incelenmiştir. Verilerin analizinde elde edilen tutum ve başarı arasındaki korelasyon tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4:** Matematik Dersine Yönelik Tutum ve Matematik Başarısı Arasındaki İlişki

		Başarı Puanları Düzeyi	Tutum Puanları Düzeyi
Başarı Puanları Düzeyi	Korelasyon	1	-,158
	p		,026
	N	200	200
Tutum Puanları Düzeyi	Korelasyon	-,158	1
	p	,026	
	N	200	200

Tablo 4'teki verilerde tutum puanları ile başarı puanları arasındaki korelasyon katsayısının  $r=-,158$  olduğu görülmüştür ( $p<0,05$ ). Burada  $p<0,05$  olduğu için matematiğe yönelik tutum puanı ile başarı puanı arasında anlamlı bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Determinasyon katsayısına bakıldığında ( $r^2=0,02$ ) matematik başarı puanlarının % 2'sinin matematik dersine yönelik tutumdan kaynaklandığı söylenebilir. Bu durumda matematik başarısını etkileyen diğer değişkenlerin dikkate alınması gerekir.

Gruplar arasında bir fark olup olmadığını, bir fark varsa bu farklılığın hangi grup lehinde olduğunu belirlemek için öğrencilerin başarı puan aralıkları



ile tutum puanlarına tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizi sonuçları aşağıdaki tablodaki gibidir.

**Tablo 5:** Üniversite Öğrencilerinin Başarı Puanlarının Tutum Puanlarına Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamli fark
Gruplar Arası	1426,496	3	475,499	2,760	,043	1-4
Grup İçi	33763,984	196	172,265			
Toplam	35190,480	199				

Analiz sonuçları öğrencilerin başarı düzeyleri arasında matematik dersine yönelik tutumlarında bir fark olduğunu göstermektedir ( $F=2,76$ ,  $p<.05$ ). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre başarı düzeyleri 76-100 puan arasında olan öğrencilerin başarı düzeyi 0-25 arası olan öğrencilere göre matematik dersine karşı olan tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 6:** Üniversite Öğrencilerinin Tutum Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	,486	3	,162	,575	,632
Grup İçi	55,269	196	,282		
Toplam	55,755	199			

Analiz sonuçları öğrencilerin yaş grupları arasında matematik dersi başarı puanlarında bir fark olmadığını göstermektedir ( $F=,57$ ,  $p>.05$ ).

**Tablo 7:** Öğrencilerin Aylık Toplam Harcamalarına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

	Frekans	%	
Aylık Toplam	0-200	93	46,5
Harcamaları	201-400	82	41,0
	401-600	21	10,5
	601-üzeri	4	2,0
	Toplam	200	100,0

Tablo 7'de görüldüğü gibi 0-200 arası aylık toplam harcaması olan 93 öğrenci grubun %46,5'ünü, 201-400 arası aylık toplam harcaması olan 82 öğrenci grubun %41'ini, 401-600 arası aylık toplam harcaması olan 21 öğrenci

grubun %10,5'ünü, 601-üzeri arası aylık toplam harcaması olan 4 öğrenci grubun %2'sini oluşturmaktadır.

**Tablo 8:** Üniversite Öğrencilerinin Aylık Toplam Harcamalarının Başarıya Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	,366	3	,122	,219	,883
Grup İçi	109,154	196	,557		
Toplam	109,520	199			

Analiz sonuçları öğrencilerin aylık toplam harcamaları arasında matematik dersi başarı puanlarında bir fark olmadığını göstermektedir (  $F=,219, p>.05$ ).

### Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada Giresun Üniversitesi Eynesil Kamil Nalbant Meslek Yüksekokulu Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümünde öğrenim gören 200 Çocuk Gelişimi Programı öğrencisinin matematik dersine yönelik tutumları, yaş, aylık toplam harcamaları ve matematik dersi başarı düzeyi açısından karşılaştırılmıştır. Ölçekteki maddeler ortalama puanlara göre en yüksekten en düşüğe sıralanarak, olumlu ve olumsuz ölçek maddeleri arasında karşılaştırma yapılmıştır. Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık görülmezken, aylık toplam harcamaları ile matematik tutumu arasında ve matematik başarı düzeyleri ile matematik tutumları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Öğrenciler, matematiğe ilişkin genel tutumlarına bakıldığında, matematiğin sevdikleri bir ders olduğunu ve matematikten hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda matematik dersini bir yük olarak görmediklerini ve sevimsiz bulmadıklarını da dile getirmişlerdir. Matematiğe ayrılan ders saatlerinin az olması ve yıllarca matematik okuma konusunda ise çekimser kalmışlardır. Yine matematik dersinde zamanın geçmek bilmediğini vurgulamışlar ve matematik dersi sınavından çekindiklerini belirtmişlerdir. Bu durum öğrencilerin sorunlarının matematik ile değil matematik dersi ile olduğu şeklinde yorumlanabilir. Matematik dersini sevimsiz bulmayan ve matematiği bir yük olarak görmeyen öğrencilerin, matematik dersinde zamanın geçmediğini söylemeleri veya matematik dersinin sınavından çekindiklerin belirtmeleri manidardır. Bu duruma gerekçe olarak gösterilebilecek nedenler arasında, yüksekokulda uygulanan matematik öğretim yöntemleri ve matematik eğitimcilerinin tutumları gösterilebilir. Peker ve Mirasyedioğlu (2003) çalışmalarında, öğrencilerin matematik dersine karşı olumlu tutum içinde olmalarına karşın matematik

başarılarının düşük olduğunu gözlemlemişlerdir. Söz konusu durum çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Yine matematiğe ayrılan ders saatlerinin az olması konusunda kararsız kalan ve yıllarca matematik okumanın uygun olmadığını ifade eden öğrencilerin bu tutumu, matematik dersinin öğretiminde sıkıntıların hala devam ettiğini göstermektedir.

### Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda, matematik eğitimcilerinin, matematik dersini sevdirmek adına ve matematiksel düşünmenin günlük hayatımıza kattıkları üzerine öğrencilerini bilinçlendirmek adına önlemler almaları gerektiği düşünülmektedir. Matematiğin sadece sayısal alan öğrencileri için değil tüm öğrenciler için gerekli bir disiplin olduğu kavratılmalıdır. Matematik dersinin sınav kazandırmak için gerekli bir ders olduğu anlayışını ortadan kaldırmak gerekmektedir. Hangi meslek dalı hedeflenirse hedeflensin, her alanda matematiksel düşünme gücüne ihtiyacımız olduğu öğrencilere benimsetilmeli ve matematik öğretim teknikleri de bu doğrultuda oluşturulmalıdır. Yine iyi bir meslek elemanının neden matematiksel düşünme biçimine sahip olması gerektiği özellikle meslek lisesi ve meslek yüksekokulu öğrencilerine doğru bir şekilde aktarılmalıdır.

Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin matematik dersindeki başarısızlık nedenlerini ortaya koymak için öğrencilerin farklı özellikleri incelenebilir. Sonuç olarak olumsuz tutumları gidermek için matematik eğitiminde öncelikle yapılması gerekenler şunlardır:

- Matematik gibi alanlarla disiplinler arası bir çalışma yaparak mesleki eğitimde kullanılan matematiksel ifadelerin anlaşılmasının sağlanması için yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi gerekmektedir.
- Öğretim elemanı matematiği olabildiğince somut nesnelere ve günlük hayatla ilişkilendirerek öğretmeye özen göstermelidir.
- Öğrencilerin bireysel farklılıkları ve öğrenme hızları göz önüne alınmalıdır.
- Meslek Yüksek Okulu Programı gözden geçirilmeli ve Çocuk Gelişimi Programının içeriği göz önüne alınarak matematik dersinin içeriği yeniden düzenlenmelidir.
- Matematik dersini sıkıcı bir ders olmaktan çıkarmak için meslek yüksek okulu öğrencilerine eğlenceli etkinliklerle matematik uygulamaları yaptırılmalıdır.
- Matematik konularının öğretiminde sık sık alanlarına uygun örneklendirme yoluna gidilmelidir.
- Başka derslerde matematik ile ilgili konularla karşılaşıldığında sık sık günlük hayattan örnekler verilerek, bunların anlatılan konularla

ilişkilendirilmesi yapılarak dersler yürütülmelidir.

- Öğretim elemanı dersini işlerken kullandığı yöntemleri, konuyu, vereceği örnekleri, öğrenci grubunun düzeyine uygun olarak seçmelidir.
- Matematikğin önemi öğrenciye hissettirilmelidir. Matematik olmadan karşılaşacağımız güçlüklerle dikkat çekilerek, öğrencinin matematiğin hayati bir değer olduğuna inandırılması sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin matematik dersinde başarısız olma konusundaki öz güven eksiklikleri giderilmeli, öğrenciler bu konuda cesaretlendirilmelidir.
- Öğrencilere matematik dersinin sadece ders geçmek için değil, onların sosyalleşmelerine, eleştirel, yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine ve dünyayı anlamalarına yarayacak önemli bir dersten öteye bir yaşam biçimi olduğu sezdirilmelidir.

Bunlar çalışma için öne sürülen sonuçlardır. Bu konuda sadece ulusal boyutta değil uluslararası boyutta da araştırmalar incelenip daha fazla çapta sonuçlar ortaya çıkarılabilir. Tutumla başarı arasındaki anlamlı korelasyondan hareketle, Türkiye'de mesleki anlamda geleceğimize yön veren gençlerimizin matematik dersine yönelik olumlu tutum kazanmasına sebep olmak, onların gelecekteki yaşamlarına büyük ölçüde katkı sağlayacak ve matematik dersinde başarılı olmalarına yardımcı olacaktır.

Bu çalışma, araştırmacılar tarafından farklı meslek yüksekokullarındaki programlar çeşitlendirilerek yapılabilir, daha geniş kapsamlı bir araştırma denenebilir. Ayrıca çalışma evreni biraz daha büyütülerek birkaç ilçede bulunan meslek yüksektek veya ilin tamamında bulunan meslek yüksekokullarını kapsayacak biçimde genişletilebilir.

## Kaynaklar

- Aiken L. R. (1970). Attitudes Toward Mathematics. *Rewiew of Educational Research*. Vol. 40, No. 4.
- Altun, M. (2001). Matematik Öğretimi. Bursa: Alfa Kitabevi.
- Bindak, R. (2004). Geometri Tutum Ölçeği Güvenirlik Geçerlik Çalışması ve Bir Uygulama. Doktora Tezi, Dicle Üniv. Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Bulut N. (1998). İnsan ve Matematik. İzmir: Delta Bilim Yayınları.
- Çoban A. (1989). Ankara Merkez Ortaokullarındaki Son Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine İlişkin Tutumları. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2000). VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı. Ankara: DPT.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2006). IX. Beş Yıllık Kalkınma Planı. Ankara: DPT.
- Duatepe, A., Çilesiz, Ş. (1999). Matematik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 45-52.
- Erktin, E. (1993). The Relationship Between Math Anxiety Attitude Toward Mathematics and Classroom Environment. *International Conference of Stress and Anxiety Research Society (Sine)*. Cairo, Egypt, April 5-7.
- Ernest, P. (2010). Why Teach Mathematics? *Professional Educator*, Vol.9, No.2, 44-47.
- Fidan, N. (1996). Okulda Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Alkim Yayınevi.
- Gable, R.K., (1986). Instrument Development in the Affective Domain. Boston / Dordrecht / Lancaster, Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Karasar, N. (1999). Bilimsel Araştırma Yöntemi. 9. Basım, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ludlow, L.H. ve Bell, K.N. (1996). Psychometric Characteristics of the Attitudes Toward Mathematics and its Teaching Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 56(5), 864-880.
- McMullen, C. (2005). *Student achievement in mathematics – the roles of attitudes, perceptions and family background*. <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-X/2005001/7836-eng.htm> Web adresinden 25 haziran 2006 tarihinde alınmıştır.
- Olkun, S., ve Toluk, Z. (2003). İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öncül, Remzi. (2000). Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü. İstanbul: MEB Yayınları.
- Peker, M. ve Mirasyedioğlu, Ş. (2003). Lise 2. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumları ve Başarıları Arasındaki İlişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2) Sayı:14.
- Reyes, L.H. (1984). Affective Variables and Mathematics Education. *The Elementary School Journal*, 84, 558-580
- Rounds, J.B. ve Hendel, D. (1980). Mathematics Anxiety and Attitudes Toward Mathematics. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 13 (2), 83-89.
- Sayers, R. (1994). Gender Differences in Mathematics Education in Zambia. *Educational Studies in Mathematics*, 26, 389-403.
- Senemoğlu, N. (2001). Kuramdan Uygulamaya Gelişim ve Öğrenme. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Şahin, İ. Okay, Ş. ve Özdemir, S. (2007). Türkiye'de Mesleki Teknik Eğitimin TEKEV. Türkiye'de Mesleki Eğitim Sisteminin Temel Sorunları ve Çözüm Önerileri Raporu, Teknik Eğitim Vakfı, Ankara.
- Taşdemir, C. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Matematik Dersine Karşı Tutumları: Bitlis Örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-96
- Tekin, H. (1996). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. 9. Baskı, Ankara: Yargı Yayınları.
- Yenilmez, K., & Özabacı, N. Ş. (2003). Yatılı Öğretmen Okulu Öğrencilerinin Matematik İle İlgili Tutumları Ve Matematik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 132-146. <http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr> adresinden 15 Ocak 2011 tarihinde indirilmiştir.
- Yılmaz, M. (2006). İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 240, Güz, Yıl:35, Sayı:172.



# Ortaokul Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimleri ile Demokrasi Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Geliş Tarihi: 09.07.2014

Kabul Tarihi: 27.01.2015

Özlem BEKTAŞ ÖZTAŞKIN\*\*

Mustafa İÇEN\*\*\*

## Öz

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin “hoşgörü eğilimleri” ile “demokrasi algıları” arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Çalışmanın evrenini 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İstanbul İli ortaokullarında öğrenim gören öğrenciler oluştururken örneklem grubunu ise okullardan tesadüfi yöntemle seçilen 56'sı (%48,7) erkek, 59'u (%51,3) kız toplam 115 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada korelasyonel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler SPSS 21.0 istatistik programı kullanılarak, t-testi, Pearson Korelasyon katsayısı ve Regresyon Analizi ile çözümlenmiştir. Veri toplama aracı olarak Çalışkan ve Sağlam (2012) tarafından geliştirilen “Hoşgörü Eğilim Ölçeği” ve Duruhan ve Ersöz (2013) tarafından geliştirilen “Ortaokulda Demokrasi Algıları Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda cinsiyet açısından öğrencilerin “hoşgörü eğilimleri” arasında ve “demokrasi algıları” arasında anlamlı bir fark olduğu ve “hoşgörü eğilimleri” ile “demokrasi algıları” arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Bilgiler, demokrasi algıları, hoşgörü eğilimleri

---

Bu çalışma, Erzincan Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Fonu tarafından 4475: SOS-A-300614-0095 proje numarası ile desteklenmiştir.

\*\* Yrd. Doç. Dr., Erzincan Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Erzincan. obektas@erzincan.edu.tr

\*\*\* Arş. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, micen@yildiz.edu.tr

## Examination of the Relation Between Tendencies to Tolerance and Perceptions of Democracy of Secondary School Students

### Abstract

In this study it is aimed to determine that if there is a meaningful difference between “perceptions of democracy” and “tendencies to tolerance” of secondary school. The study population comprised children attending the secondary schools located in İstanbul Provincial under the Ministry of Education in the 2013-2014 school year. Research sample contains 56 men (%48,7) and 59 girl (%51,3), totaly 115 students who are chosen with basic random sampler method. The correlational research method was used. Analysis of the data was done using by the SPSS.21.0 (Statiscal Package for Social Sciences) program. Data were analysed by t-test, pearson correlation coefficient and regression analysis. As a data collection tool “Tendency to Tolerance Scale” developed by Çalışkan and Sağlam (2012) and “Perceptions of Democracy at Middle School Scale (PDMSS)” developed by Duruhan ve Ersöz (2013) were used. As a result of the analysis students in terms of gender, significant differences has been found between the tendencies to tolerance and perceptions of democracy of secondary school students. Also, there is meaningful relation between tendencies to tolerance and perceptions of democracy of secondary school students in terms of gender.

**Keywords:** Social Studies, tendencies to tolerance, perceptions of democracy



## Giriş

Demokrasi diğerlerinin düşüncesini anlama, sosyal adalet, fırsat eşitliği, insan hak ve özgürlüklerini hedefleyen bir süreçtir. Siyasi fikir, değer, inanç gibi unsurlar demokrasiye geçiş yapan toplumlarda hayati bileşenlerdir (Hu, 2003). Demokrasi kavramını karşılayan ve kavramın işlerlik yönünü gerçekleştiren bir yaşam tarzı olarak demokrasinin devamını sağlayan hoşgörü, güven, işbirliği, dayanışma, organize olma gibi kavramlar ise (Çankaya, 2010) demokrasinin yaşama, insana, olaylara ve genel olarak tüm varlıklara bakış açısını yansıtan yönünü ifade eder (Yeşil ve Aydın, 2007). Demokrasinin sağlanabilmesi için toplumun çoğunluğu tarafından benimsenmesi ve buna yönelik tutum sergilenmesi gerekir. Nitekim “demokratik beka, daha büyük bir demokrasi değerlendirmesine yönelik siyasi tutumların değişikliği çerçevesinde yer alır” (Tessler ve Altinoglo, 2004).

Demokrasi bilinci okul ve öğretmenle gelişir. Okul öncesi eğitimden başlayarak tüm eğitim öğretim kademelerinde demokrasi bilincinin kazandırılmasına yönelik bir yapılanma gereklidir (Yılman, 1995; akt. Özdayı, 1998: 222). Nitekim eğitim demokrasinin ana bileşenidir. Bu nedenle de demokratik eğitimde geleneksel düşünce ile mücadele etmede bireyler bağımsız, sorgulayan, analitik ve eleştirel vatandaşlar olmaya teşvik edilir (Zehir Topkaya ve Yavuz, 2011). İnsana saygı, gerçeklik, özgürlük gibi değerlerin içselleştirilmesinde eğitimönemli bir araçtır. İnsanın içindeki çevre ise potansiyel eğitici. Ev, yerel toplum, işyeri, siyasal kurumlar, sendikalar, dinsel kurumlar, kitle iletişim araçları toplam çevredeki güçlü ve aynı zamanda etkileri görülmeden alındığı için gizli eğiticilerdir (Büyükdüvenci, 1990). Etkili öğretim bu çerçevede demokrasi öğretiminin odak noktasını teşkil etmektedir(Genç ve Kalafat, 2008).

Okul bağlamında demokratik bir çevre yalnızcaöğretmenlerin akademik gelişimlerine ve sosyalleşmelerine yarar sağlamaz, aynı zamanda mutlu ve üretken şekilde çalışmalarına imkân tanır. Demokratik bir okul çevresi “okul yöneticileriyle birlikte öğretmen ve öğrencilerin farklılıkların azaltıldığı eğitim öğretim teşebbüsü konusunda açık ve paylaşılan karar verme sürecinde birleşmesidir” (Dworkin, Saha ve Hill, 2003). Bu süreçte bakış açılarını ifade etme fırsatları, öğrencilerin diğerlerine yönelik daha iyi takdir geliştirmesi ve kişisel fikirleri ifade etme türünden yapılandırılmalar güven, ortak saygı ve dayanışmayı, yani toplum duygusunun tüm merkezi kavramlarının gelişimini sağlar. Öte yandan, öğretmenler açısından iltimas ya da kuralların adil olmadığı uygulamalar, eşitliksiz koşullara meydan vererek yaşamın herkes için aynı olmadığı algısı oluşmasına neden olur ki, bu durum, öğrencilerin toplum duygusunu olumsuz olarak etkiler. Örneğin öğretmenlerinden ırk, cinsiyet, sınıf, yetenek ve görünüş bağlamında eşitliksiz

ya da adaletsizlik duygusuna götüren davranışlar gören öğrenciler daha yetersiz olma eğilimindedir (Vieno, Perkins, Smith ve Santinello, 2005). Ancak UNICEF (1999: 2)'in ifade ettiği gibi “insanlar arasında anlayış, barış, hoşgörü, cinsiyet eşitliği ve arkadaşlık duygusu içinde özgür bir toplumda sorumlu bir hayata çocuğun hazırlanması” gerekmektedir. Söz konusu olan demokratik eğitim, tüm yapı ve süreçleri, öğretim strateji, yöntem ve teknikleri öğretim materyalleri ve değerlendirme biçimleri ile demokratik eğitim ortamını destekleyecek nitelikte olmalıdır (KorkmazveErden, 2013). Demokratik siyasal sistemde ve toplumsal yapıda “demokratik değerler eğitimi” ve “demokrasi” arasında çok yönlü bir ilişkiler ağı olduğu genel kabul gören bir anlayıştır (Middaugh ve Perlstein, 2005; akt. Akın ve Özdemir, 2009: 186).

Demokrasinin geçmişten günümüze gelişimine dair büyük düşünürlerin düşünceleri incelendiğinde farklı bakış açıları olduğu görülmektedir. Nitekim demokrasi, Eflatun'a göre “halkın yönetimi”, Aristo'ya göre “halkın çoğunluğunun kendi özel çıkarlarına yönelik kararlar aldığı ve uyguladığı bir yönetimdir”. Hobbes'a göre ise demokrasi “halkın egemenliğine dayalı yönetimdir” ve “yöneticilerin güç ve yetkileri sınırlandırılmamıştır”. John Locke “toplumun kendi mal ve can güvenliği için siyasal toplumu, yani devleti oluşturduğunu ve bazı hak ve özgürlüklerin kullanımını bizzat kendilerinin sınırlandırdığını”, Montesquieu “yöneticilerin ve yetkilerinin mutlaka sınırlandırılması gerektiğini savunmuştur”. J.J. Rousseau'ya göre ise; “gerçek demokrasi sadece bir idealdir” (Aktan, 2008).

Demokrasi, hem negatif hem de pozitif bir yükümlülük içerir. Negatif yönü siyasi özgürlükle, pozitif yönü ise siyasi eşitlikle ilgilidir (Hanson ve Howe, 2011). En yaygın olarak ifade edilen bilimsel demokrasi tanımları ise, demokratik yönetim kurumları üzerine odaklıdır. Örneğin vatandaşların özgürce seçimlere katılabilmesi ve seçimlerin hükümetçe yönlendirilmesi ile demokrasi standartları karşılanabilmektedir (Russell, Shin ve Jou, 2007). Demokrasi genel olarak “bireysel özgürlük, haklarda eşitlik, halkın yöneten memurlar üzerindeki üstünlüğü, toplumsal adalet ve refah” kavramlarını içine alan (Hill, 1974; akt. Pustu, 2005: 122) ve “bireylerin, halkın desteğini kazanmak amacıyla yarışmacı bir uğraş sonucunda karar alma gücünü elde ettikleri kurumsal düzenlemelerdir” (Schmitter ve Karl, 1992; akt. Varlık ve Ören 2003: 175). Diğer açıdan halkın kendini yönetenleri belirleme hakkına sahip olması, vatandaşların özgürlüklerini ve haklarını güvence altına alma ile ilgili hükümet otoritesinin yasal sınırlarının benimsenmesidir (Campbell, 2008). Bu süreçte katılım, yurttaşlıkla çevrelenen bir boyuta sahiptir ve rastgele gerçekleşen bir faaliyet değildir (Barber, 1995; akt. Demirbolat, 1999: 230). Demokratik toplum olma ise, demokratik eğitimle gerçekleşir (Edwards, 2008; akt. Hotaman, 2010: 31).

Demokrasinin ana kavramlarından olan hoşgörü, bireylerin farklılıklarıyla bir arada yaşayabilmesi, doğruluk değerlerini dikkate almadan farklı inanç ve düşüncelerde bulunabileceğini kabul etme ve bu duyguya sahip olma esası üzerine şekillenmiş toplumsal yönü olan bir değerdir (Çalışkan ve Sağlam, 2012). Temel demokratik değerler arasında “eşitlik, bağımsızlık, özgürlük, kendine saygı, insan onuruna saygı, arkadaşlık, yardımseverlik, işbirliği, gizlilik, dürüstlük, doğruluk, sorumluluk, adalet, hakkaniyet, çeşitlilik, hoşgörü, çevreye saygı, hukukun üstünlüğü, çatışmalara barışçıl çözümler arama ve uluslararası insan hakları” vardır (Yılmaz, 2011b: 299). Bu kavramların içerisinde hoşgörü; “anlayış gösterme, saygı duyma, medeni olma, rahatsız olmama, farklı görüşlere sınır koymama, onlara tepki göstermeme ve fikirlerin karşılıklı olarak tartışılmasında ikna etme yönteminden ayrılmama” gibi değişik anlamlarla ifade bulur. Diğer açıdan hoşgörü; “tüm faaliyetleriyle insanları, doğayı ve çevreyi ontolojik hallerine göre kabul etmektir” (Aslan, 2001: 5).

Okullar bireylere demokratik fikirlerin ve hoşgörü duygusunun aşılandığı yerlerdir. Demokrasi bilincinin kazanımı ve eylem olarak hayata geçirilmesi bir çaba gerektirir. Bu çaba okullarda büyük oranda anahtar bir role sahip olan öğretmenler sayesinde gerçekleşir. Bu zorlu çaba içerisinde öğretmen ise “ne öğretileceği” ve “nasıl öğretileceği” hususu ile baş etmek durumundadır (Zehir Topkaya ve Yavuz, 2011).

Bireylerin disiplinli ve hoşgörülü olmaya, toplumda huzurlu bir şekilde yaşamaya teşvik edilmesi ve bu tür eylemlerin aşılması için Sosyal Bilgiler (Odejobi ve Adesina, 2012), İnsan Hakları ve Vatandaşlık gibi derslere büyük roller düşmektedir. Örneğin demokrasi ve hoşgörü kavramları ve bu kavramları ilgilendiren diğer konular Sosyal Bilgiler dersinin ana amaçları içinde yer almaktadır. Bu kapsamda alanyazın incelendiğinde eğitim açısından demokrasi kavramına yönelik pek çok çalışma görülmektedir (Diker, 2012; Duman, 2010; Duruhan ve Ersöz, 2013; İlğan, Karayığit ve Çetin, 2013; Sadık ve Sarı, 2012; Yüksel, Bağcı ve Vatansever, 2013; Karadağ, Baloğlu ve Yalçınkayalar, 2006). Hoşgörü kavramını eğitim boyundan ele alan çalışmalar oldukça sınırlıdır (Büyükkaragöz ve Kesici, 1996; Çalışkan ve Sağlam, 2012). Demokratik tutum ile hoşgörü arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmaya ise rastlanılmamıştır. Bu anlamda çalışmanın sonuçlarının demokrasiyi ilgilendiren diğer kavramlarla olan etkileşimine dair yapılacak çalışmalara ışık tutacağı öngörülmektedir. Demokrasi ile hoşgörü ilişkisi, hoşgörü eğiliminin demokratik tutumları etkileyip etkilemediği ya da ne düzeyde etkilediği sorusu araştırmanın amacını teşkil etmektedir.

Bu doğrultuda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır;

a- Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre “hoşgörü

eğilimleri” arasında ve “demokrasi algıları” arasında farklılık var mıdır?

- b- Ortaokul öğrencilerinin “hoşgörü eğilimleri” ile “demokrasi algıları” arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### Yöntem

Bu çalışmada ilişkiisel tarama modellerinden korelasyonel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde “iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelemesi” (Büyüköztürk vd., 2008) söz konusudur. Belirtilen yöntem araştırmada ortaokul öğrencilerinin “hoşgörü eğilimleri” ile “demokrasi algıları” arasındaki ilişkinin incelenmesi nedeniyle seçilmiştir.

### Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, İstanbul Üsküdar İlçesine bağlı ortaokullarda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiş 56'sı (% 48,7) erkek, 59'u (% 51,3) kız toplam 115 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler araştırmacılar tarafından uygulanmıştır.

### Veri Toplama Araçları

**Hoşgörü Eğilim Ölçeği;** Çalışkan ve Sağlam (2012) tarafından ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Çalışma grubunu Sakarya Büyükşehir sınırları içindeki beş ilköğretim okulunda öğrenim gören 899 öğrenci oluşturmaktadır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 47.97'sini açıklayan, üç alt faktörden oluşan 18 maddelik bir ölçme aracı elde edilmiştir. Bu alt faktörler “değer”, “kabul” ve “empati”dir. Ölçeğin tamamı için hesaplanan iç tutarlılık güvenirlik katsayısının .89; birinci faktör için .86, ikinci faktörü için .70 ve üçüncü faktör için ise .63 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayısının .84, birinci faktör için .83, ikinci faktör için .73 ve üçüncü faktör için .82; alt ölçeklerin madde-toplam korelasyonlarının .43 ile .63 arasında değiştiği ve %27'lik alt-üst grupların ortalamaları arasındaki tüm farkların anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada ise Hoşgörü Eğilim Ölçeği'nin güvenirliğine ilişkin Cronbach's Alpha değerleri alt faktörler için sırasıyla; Değer .851, Kabul; .748, ve Empati; .665'dir. Ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach's Alpha değeri ise; .897'dir.

**Ortaokulda Demokrasi Algıları Ölçeği;** Duruhan ve Ersöz (2013) tarafından ortaokul öğrencileri için “Ortaokulda Demokrasi Algılarını” belirlemek

amacıyla geliştirilmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama (survey) metodu ile Malatya ili merkezinde yer alan altı ortaokuldan 276 öğrenciye, 54 maddeden oluşan beşli likert tipi ölçme aracı uygulanmıştır. Örneklem alınırken, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme metodu kullanılmış, farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ortaokullarda ölçme aracı uygulanmıştır. Verilerin analizi için açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analizlerin sonucunda ölçeğin dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Sonrasında doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve gerekli uyum iyiliği indeksleri elde edilmiştir. Ölçeği oluşturan boyutların güvenilirlik katsayılarının .807 ile .736 arasında değiştiği ve ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach's Alpha değerinin ise .872 olduğu anlaşılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçek 20 maddelik olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ise Ortaokulda Demokrasi Algıları Ölçeğinin güvenilirliğine ilişkin Cronbach's Alpha değerleri alt faktörler için sırasıyla; Okulda Katılım-Etkinlik; .767, Okulda Haklar ve Görevler; .846, Okulda Özdeğerlendirme; .833, Okulda Vatandaşlık Eğitimi; .826'dır. . Ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach's Alpha değeri ise; .919'dır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 21.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı test etmek için t-testi kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişki Pearson Korelasyon, etki ise Regresyon Analizi ile test edilmiştir.

### **Bulgular**

Araştırmaya ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre “hoşgörü eğilimleri” ve “demokrasi algıları” arasındaki fark ve “hoşgörü eğilimleri” ile “demokrasi algıları” arasındaki ilişkiye yönelik bulgular aşağıda sunulmuştur.

#### **Ölçeklerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre “demokrasi algıları” arasındave “hoşgörü eğilimleri” puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı t-testi ile incelenmiştir. Her iki ölçekte cinsiyete göre karşılaştırma Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1:**Cinsiyete Göre “demokrasi algıları” ve “hoşgörü eğilimleri” t-testi Sonuçları

	Grup	N	Ort	ss	t	p
Okulda Katılım-Etkinlik	Erkek	56	3,509	0,890	-1,735	0,085**
	Kız	59	3,780	0,782		
Okulda Haklar ve Görevler	Erkek	56	3,518	0,940	-3,634	0,000*
	Kız	59	4,087	0,733		
Okulda Özdeğerlendirme	Erkek	56	3,513	1,014	-3,785	0,000*
	Kız	59	4,161	0,814		
Okulda Vatandaşlık Eğitimi	Erkek	56	3,702	1,145	-2,204	0,031*
	Kız	59	4,113	0,836		
Ortaokulda Demokrasi Algıları Ölçeği (Tüm Ölçek)	Erkek	56	3,542	0,831	-3,467	0,001*
	Kız	59	4,014	0,617		
Değer	Erkek	56	4,252	0,607	-2,574	0,011*
	Kız	59	4,533	0,564		
Kabul	Erkek	56	3,629	0,832	-2,265	0,025*
	Kız	59	3,976	0,815		
Empati	Erkek	56	4,009	0,763	-3,370	0,001*
	Kız	59	4,441	0,606		
Hoşgörü Eğilim Ölçeği (Tüm Ölçek)	Erkek	56	4,025	0,618	-3,044	0,003*
	Kız	59	4,358	0,555		

\*p<.05, \*\* p>.05

Araştırmaya katılan öğrencilerin Ortaokulda Demokrasi Algıları Ölçeği (tüm ölçek) puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-3.467$ ;  $p=0.001<0,05$ ). Kız öğrencilerin Ortaokulda Demokrasi Algıları Ölçeği (tüm ölçek) puanları ( $x=4,014$ ), Erkek Öğrencilerin Demokrasi Algıları Ölçeği (tüm ölçek) puanlarından ( $x=3,542$ ) yüksektir.

Cinsiyet değişkenine göre “Ortaokulda Demokrasi Algıları Ölçeği” alt boyutları arasında ise “Okulda Katılım-Etkinlik” puanları grup ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $t=-1,735$ ;  $p=0.000>0,05$ ). Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında “Okulda Haklar ve Görevler” puanları grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-3.634$ ;  $p=0.000<0,05$ ). Kız öğrencilerin puanları ( $x=4,087$ ), erkeklerin puanlarından ( $x=3,518$ ) yüksektir. “Okulda Özdeğerlendirme” puanları grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-3.785$ ;  $p=0.000<0,05$ ). Kız öğrencilerin puanları ( $x=4,161$ ), erkek öğrencilerin puanlarından ( $x=3,513$ ) yüksektir. “Okulda Vatandaşlık Eğitimi” puanları grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-2.204$ ;  $p=0.031<0,05$ ). Kız öğrencilerin puanları ( $x=4,113$ ), erkek öğrencilerin puanlarından ( $x=3,702$ ) yüksektir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Hoşgörü Eğilim Ölçeği (tüm ölçek) puanları grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-3.044$ ;  $p=0.003<0,05$ ). Kız öğrencilerin (tüm ölçek) puanları

( $x=4,358$ ), erkek öğrencilerin (tüm ölçek) puanlarından ( $x=4,025$ ) yüksektir.

Cinsiyet değişkenine göre Hoşgörü Eğilim Ölçeği alt boyutları arasında ise; “değer” puanları grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-2.574$ ;  $p=0.011<0,05$ ). Kız öğrencilerin “değer” puanları ( $x=4,533$ ), erkek öğrencilerin “değer” puanlarından ( $x=4,252$ ) yüksektir. Öğrencilerin “kabul” puanları grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-2.265$ ;  $p=0.025<0,05$ ). Kız öğrencilerin “kabul” puanları ( $x=3,976$ ), erkek öğrencilerin “kabul” puanlarından ( $x=3,629$ ) yüksektir. Öğrencilerin “empati” puanları grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-3.370$ ;  $p=0.001<0,05$ ). Kız öğrencilerin “empati” puanları ( $x=4,441$ ), erkek öğrencilerin “empati” puanlarından ( $x=4,009$ ) yüksektir.

### **Ölçeklerin Birbirleriyle Korelasyonlarına İlişkin Bulgular**

Araştırmadan elde edilen verilere göre “hoşgörü eğilimleri” ile “demokrasi algıları” arasındaki ilişki Pearson Korelasyon testi ve Regresyon Analizi ile hesaplanmış elde edilen sonuçlar Tablo 2’de ve 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 2:** Ortaokulda Demokrasi Algıları Ölçeği ile Hoşgörü Eğilim Ölçeği Puanları (Tüm ölçek ve alt boyutları) Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyon Testi Tablosu

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
(1) Okulda Katılım-Etkinlik	r 1,000								
(2) Okulda Haklar Görevler	r 0,540**	1,000							
(3) Okulda Özdeğerlendirme	r 0,493**	0,687**	1,000						
(4) Okulda Vatandaşlık Eğitimi	r 0,716**	0,630**	0,550**	1,000					
(5) Ortaokulda Demokrasi Algıları (Tüm ölçek)	r 0,818**	0,884**	0,805**	0,832**	1,000				
(6) Değer	r 0,301**	0,378**	0,336**	0,445**	0,427**	1,000			
(7) Kabul	r 0,370**	0,320**	0,373**	0,267**	0,400**	0,628**	1,000		
(8) Empati	r 0,266**	0,297**	0,232*	0,313**	0,330**	0,708**	0,595**	1,000	
(9) Hoşgörü Eğilim Ölçeği (Tüm Ölçek)	r 0,360**	0,387**	0,370**	0,404**	0,451**	0,920**	0,849**	0,840**	1,000

\*\* p< .01

Hoşgörü Eğilim Ölçeği (Tüm Ölçek) ile Ortaokulda Demokrasi Algıları Ölçeği; “Okulda Katılım-Etkinlik” ( $r=0.360$ ;  $p=0,000<0.05$ ), “Okulda Haklar ve Görevler” ( $r=0.387$ ;  $p=0,000<0.05$ ), “Okulda Özdeğerlendirme” ( $r=0.370$ ;  $p=0,000<0.05$ ), “Okulda Vatandaşlık Eğitimi” ( $r=0.404$ ;  $p=0,000<0.05$ ) alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre hoşgörü eğilimleri arttıkça “Okulda Katılım-Etkinlik”, “Okulda haklar görevler”, “Okulda Özdeğerlendirme” ve “Okulda Vatandaşlık Eğitimi”nin arttığı ifade edilebilmektedir.

Hoşgörü Eğilim Ölçeği (Tüm Ölçek) ile “değer” ( $r=0.92$ ;  $p=0,000<0.05$ ), “kabul” ( $r=0.849$ ;  $p=0,000<0.05$ ), “empati” ( $r=0.84$ ;



$p=0,000<0.05$ ) arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre hoşgörü eğilimleri arttıkça “empati”, “değer” ve “kabul” artmaktadır.

Hoşgörü Eğilim Ölçeği (Tüm Ölçek) ile Ortaokulda Demokrasi Algıları Ölçeği (Tüm Ölçek) arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=0.451$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Buna göre hoşgörü eğilimleri arttıkça demokrasi algıları arttığı ifade edilebilmektedir.

**Tablo 3:** Hoşgörü Eğilim Ölçeğinin Ortaokulda Demokrasi Algıları Ölçeğinden Etkilenme Durumuna İlişkin Regresyon Analizi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	$\beta$	t	p	F	Model (p)	$R^2$
Hoşgörü Eğilim Ölçeği	Sabit	2,839	11,012	0,000	28,832	0,000	0,196
	Ortaokulda Demokrasi Algıları Ölçeği	0,359	5,370	0,000			

“Ortaokulda Demokrasi Algıları Ölçeği” ile “Hoşgörü Eğilim Ölçeği” arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=28,832$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Hoşgörü Eğilim Ölçeği düzeyinin belirleyicisi olarak Ortaokulda Demokrasi Algıları Ölçeğinin genel değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür ( $R^2=0,196$ ). Ortaokulda Demokrasi Algıları Ölçeği'nin düzeyi Hoşgörü Eğilim Ölçeği genel düzeyini arttırmaktadır ( $\beta=0,359$ ).

### Tartışma ve Sonuç

Toplumda demokrasinin iyi işlemesi devlet (çalışılan işyeri), okul ve aile ekseninde belirleyicilik kazanır. Bu üç kurumun birlikte egemen olan değerleri destekleyici yönde yaklaşım izlemesi gereklidir (Şişman, Güleş ve Dönmez, 2010). Demokratik topluma yönelik demokratik eğitim ve öğretim programları, demokratik düşüncenin oluşumuna form oluşturan ve normları somutlaştıran sosyal öğretim çerçevesi ihtiyacının karşılanması amacıyla tasarlanır. Bu doğrultuda oluşturulan demokratik model ise, tüm okul formlarında temel çoğulculuk, açıklık, hoşgörü ve öğrencilerin öğrenme çevresini doğrudan etkileyebilecekleri kanallar içerir (Perliger, Canetti-Nisim ve Pedahzur, 2006).

Bu araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin Ortaokulda Demokrasi Algıları Ölçeği (tüm ölçek) puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-3.467$ ;  $p=0.001<0,05$ ). Cinsiyet değişkenine göre Ortaokulda Demokrasi Algıları Ölçeği alt boyutları arasında ise; “Okulda Katılım-Etkinlik” puanları grup ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $t=-1,735$ ;

$p=0.000>0,05$ ). “Okulda Haklar ve Görevler” puanları grup ortalamaları ( $t=-3.634$ ;  $p=0.000<0,05$ ), “Okulda Özdeğerlendirme” puanları grup ortalamaları ( $t=-3.785$ ;  $p=0.000<0,05$ ), “Okulda Vatandaşlık Eğitimi” puanları grup ortalamaları ( $t=-2.204$ ;  $p=0.031<0,05$ ) arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Tüm alt boyutlarda kız öğrencilerin puanları erkeklerin puanlarından yüksektir. Aynı zamanda Hoşgörü Eğilimi Ölçeği (tüm ölçek) puanları grup ortalamaları arasındaki fark ( $t=-3.044$ ;  $p=0.003<0,05$ ) istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Kız öğrencilerin puanları ( $x=4,358$ ), erkek öğrencilerin puanlarından ( $x=4,025$ ) yüksektir. Cinsiyet değişkenine göre Hoşgörü Eğilimi Ölçeği alt boyutları arasında ise; “değer” puanları grup ortalamaları ( $t=-2.574$ ;  $p=0.011<0,05$ ), “kabul” puanları grup ortalamaları ( $t=-2.265$ ;  $p=0.025<0,05$ ), “empati” puanları grup ortalamaları ( $t=-3.370$ ;  $p=0.001<0,05$ ) arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Her üç alt boyutta da kız öğrencilerin puanları erkek öğrencilerin puanlarından yüksektir. Cinsiyet değişkeni, hoşgörü ve demokratik tutumlara yönelik yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde benzer olarak Diker (2012) tarafından “lise öğrencilerinin demokratik davranışları sergileme düzeyleri”nin ele alındığı çalışmada 230 öğrenciden oluşan araştırma grubunun, cinsiyet bazında kız öğrencilerin erkeklerden daha demokratik oldukları ifade edilmiştir. Yüksel, Bağcı ve Vatansever (2013) tarafından yapılan çalışmada ise, hoşgörülü olmak boyutunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla hoşgörülü olma davranışını daha sık gösterdikleri, öğrencilerin cinsiyetlerinin demokratik değerlerde bir farklılık meydana getirmediği ifade edilmiştir. Demokratik tutum hususunun öğretmen boyutunda ele alındığı Büyükkaragöz ve Kesici (1996) tarafından öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumlarını bilişsel alanda belirleyebilmek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada ise, bayan ve erkek ilkökul öğretmenlerinin hoşgörü ve demokrasi konusundaki sergiledikleri tutumlar arasındaki fark bayanlar lehine bulunmuştur. Sağlam (2000) tarafından Sosyal Bilgiler dersinin demokratik tutum geliştirmedeki rolünün incelendiği çalışmada öğrencilerin ve öğretmenlerin cinsiyetleri ile demokratik tutumları arasında bayanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Yiğit ve Çolak (2010) tarafından yapılan çalışmada da Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre demokratik tutumları arasındaki fark kız öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur. Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak Duman (2010) tarafından yapılan çalışmada ise demokratik tutum puanları ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bu çalışmada Hoşgörü Eğilim Ölçeği (Tüm Ölçek) ile Ortaokulda Demokrasi Algıları Ölçeği “Okulda Katılım-Etkinlik” ( $r=0.360$ ;  $p=0,000<0.05$ ), “Okulda Haklar ve Görevler” ( $r=0.387$ ;  $p=0,000<0.05$ ),

“Okulda Özdeğerlendirme” ( $r=0.370$ ;  $p=0,000<0.05$ ), “Okulda Vatandaşlık Eğitimi” ( $r=0.404$ ;  $p=0,000<0.05$ ) alt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre hoşgörü eğilimleri arttıkça “katılım- etkinlik”, “haklar görevler”, “özdeğerlendirme” ve “vatandaşlık eğitimi”nin arttığı ifade edilebilmektedir. Hoşgörü Eğilim Ölçeği (Tüm Ölçek) ile “değer” ( $r=0.92$ ;  $p=0,000<0.05$ ), “kabul” ( $r=0.849$ ;  $p=0,000<0.05$ ), “empati” ( $r=0.84$ ;  $p=0,000<0.05$ ) arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre hoşgörü eğilimleri arttıkça “empati”, “değer” ve “kabul” artmaktadır. Hoşgörü Eğilim Ölçeği (Tüm Ölçek) ile Ortaokulda Demokrasi Algıları Ölçeği (Tüm Ölçek) arasında ise yine istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=0.451$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Buna göre hoşgörü eğilimleri arttıkça demokrasi algılarının arttığı ifade edilebilmektedir.

“Ortaokulda Demokrasi Algıları Ölçeği” ile “Hoşgörü Eğilim Ölçeği” arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=28,832$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Hoşgörü Eğilim Ölçeği düzeyinin belirleyicisi olarak Ortaokulda Demokrasi Algıları Ölçeğinin değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür ( $R^2=0,196$ ). Ortaokulda Demokrasi Algıları düzeyi hoşgörü eğilim düzeyini arttırmaktadır ( $\beta=0,359$ ). Bu araştırma sonuçlarına benzer olarak Kuş ve Karatekin (2014) tarafından ilköğretim öğrencilerinin demokrasi algılarının incelendiği “cinsiyet, gelir, baba-anne eğitim, öğrenim görülen yer, ulusal ve uluslararası konuları tartışma” gibi bağımsız değişkenlerin öğrencilerin demokrasi algılarını yordama güçlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan regresyon analizi sonucunda bağımsız değişkenler ile demokrasi algısı arasında pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Demokratik değerler demokratik bir eğitim ortamının sağlanabilmesi için ve aynı zamanda öğrencilere öğretilmesi için bir ölçüttür (Yazıcı, 2011). Bu kapsamda Yazıcı (2011) tarafından Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına yönelik yapılan araştırmada öğretmen adaylarının demokratik değerlere yüksek düzeyde sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu durum cinsiyet, öğretim türü, sınıf düzeyi, yetiştiği yerleşim birimi, annenin eğitim durumu, kardeş sayısı, mezun olunan lise türü, yaş ve gelir düzeyi değişkenlerine göre farklılık oluşturmazken öğrenim görülen üniversite ve babanın eğitim durumuna göre değişiklik göstermektedir.

Demokrasi insanın özgürce gelişmesini ve yaşamasını sağlamak doğrultusunda yapılmıştır (Doğan, 2008; akt. Yüce ve Demir, 2011: 149). Demokrasinin bir yaşam biçimi haline getirilmesi ve bunun içinde toplumsal yapının demokratik içeriğe sahip olması gerekmektedir. Ayrıca ailelerin demokrasi konusunda eğitilmesi, demokrasinin bir yaşam biçimi haline getirilmesi, eğitim öğretim içeriklerinin hoşgörü, katılma, insana değer verme,

çoğulculuk, insan haklarına saygı, eşitlik, siyasal katılım, gösteri ve örgütlenme özgürlüğü, fırsat eşitliği, uzlaşma geleneği, kararları serbest tartışma ortamında alma, hürriyet ortamı, serbest düşünme ve ifade etmeyi de içerek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Diker, 2012). Sadık ve Sarı (2012) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin demokrasi içinde yer alan eşitlik, özgürlük ve adalet kavramlarının farkında olduğunu ancak demokratik bir toplumda yaşayan birey olarak sorumluluklarını anlamada eksikleri olduğu tespit edilmiştir.

Başkalarının düşünce ve kanılarını özgürce dile getirmesini ve düşüncelerine göre yaşamasını hoş görme tutumu (Doğan ve Kılınç, 2014: 281) olarak nitelenebilen hoşgörü konusu ile ilgili olarak Devenci ve Ay (2009) tarafından yapılan araştırmada öğrenci günlüklerinde hoşgörü kapsamında en çok demokratik değerleri anlama ve saygı duyma yer almaktadır. Çengelci, Hancı, ve Karaduman'a (2013) göre ise, öğretmenlere açısından okul ortamında kazandırılmaya çalışılan temel değerler sevgi, saygı, hoşgörü, dayanışma ve sorumluluktur.

İnsan hakları ile demokrasi birlikte bir bütünü teşkil eder. Eğitimin her aşamasında insan hakları gerektiği kadarıyla verilmelidir (Üste, 2007). Demircioğlu, Mutluer ve Demircioğlu'na (2011) göre Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının çoğunluğunun demokrasi kavramı hakkında genel bir bilgisinin olmasına karşın, demokrasi kavramının temelini oluşturan unsurlar olan insan hakları, adalet ve hoşgörü kavramlarını bilmemektedirler. Yılmaz (2011a) tarafından ilköğretim okulu öğretmenlerinin demokratik değerlere ve sınıf yönetimi tarzlarına ilişkin görüşlerinin ve bu görüşler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada ise öğretmenlerinin yarıdan fazlası “takdir edilen sınıf yönetimi” tarzına sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bunu başıboş, otoriter ve aldırılmaz sınıf yönetimi tarzları takip etmektedir. Öğretmenler her sınıf yönetimi tarzına ise yüksek düzeyde sahiptir. Konu kapsamında İlğan, Karayiğit ve Çetin (2013) tarafından yapılan araştırmaya göre öğrencilerin eşitlik ve farklılıklara yüksek düzeyde sahip oldukları, başkalarının haklarına yüksek düzeyde saygı duydukları, hoşgörü ve çeşitlilik boyutunu makul bir düzeyde, başkalarının özgürlüğü boyutunu ve bireysel farklılıklara saygı boyutunu yüksek bir düzeyde benimsedikleri ortaya çıkmıştır.

Araştırma kapsamında şu öneriler getirilebilir;

- Tüm öğretim kademelerinde öğrenenlere demokrasi bilinci kazanımına yönelik teorik bilgiler olduğu kadar uygulama sahasında demokratik davranışlar sergileyerek öğretim ekibi bu bilincin yerleşimini desteklemelidir.
- Hoşgörü eğilimi bireylerin demokratik algılarını etkilemektedir. Bu

çerçeve de demokratik değerler içerisinde “hoşgörü” kavramına yaklaşım geniş bir perspektifle ele alınmalıdır.

- İnsan hakları kavramı demokrasi kavramı ile bir bütündür. İnsan hakları sınıfta öğrenenlerle açık bir şekilde tartışılmalı ve alt unsurları detayları ile aktarılmalıdır.
- Sosyal Bilgiler, İnsan Hakları ve Vatandaşlık gibi derslerde gerektiği kadarıyla demokrasi kültürünü yerleştirecek çalışmalara imkân tanınmalıdır. Bu süreçte öğrencilerin demokrasi algılarını olumsuz etkileyecek unsurların önüne geçilmelidir.

## Kaynaklar

- Akın, U. ve Özdemir, M. (2009). Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Eğitim Bilimleri Fakültesi Örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 183-198.
- Aktan, C.C. (2008). Siyasal Yönetim Biçimleri ve Demokrasi. *Köprü Dergisi*, *Meşrutiyet'in 100. Yılında Türkiye Demokrasisi*, 103.  
<http://www.koprudergisi.com/index.asp>, <http://www.koprudergisi.com/index.asp?Bolum=EskiSayilar&Goster=Yazi&YaziNo=935> adresinden 11.09.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Aslan, Ö. (2001). Hoşgörü ve Tolerans Kavramlarına Etimolojik Açından Analitik Bir Yaklaşım [Electronic Version]. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(2), <http://eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/makale/325.pdf> adresinden 11.06.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Barber, B. (1984). Güçlü Demokrasi. (Çev. Mehmet Beşikçi), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bayındır, N., İnan, H. Z. ve Demir, S. (2010). Öğretmen Adaylarının Sınıfta Demokratik Ortamı Geliştirmeye İlişkin Öngörülleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 89-95.
- Büyükdüvenci, S. (1990). Demokrasi, Eğitim ve Türkiye. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 583-597.
- Büyükkaragöz, S. ve Kesici, Ş. (1996). Öğretmenlerin Hoşgörü ve Demokratik Tutumları. *Eğitim Yönetimi*, 2(3), 353-365.
- Campbell, D.F.J. (2008). The Basic Concept for the Democracy Ranking of the Quality of Democracy. Vienna: Democracy Ranking.
- Çalışkan, H. ve Sağlam, H.İ. (2012). Hoşgörü Eğilim Ölçeğinin Geliştirilmesi ve İlköğretim Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1431-1446.
- Çankaya, İ.H. (2010). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Demokrasiye İlişkin Tutumlarını Etkileyen Bazı Etkiler Üzerine Bir Araştırma. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 945-960.
- Çengelci, T., Hancı, B. ve Karaduman, H. (2013). Okul Ortamında Değerler Eğitimi Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 33-56.
- Demirbolat, A.O. (1999). Demokrasi ve Demokratik Eğitim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18, 229-244.
- Demircioğlu, İ.H., Mutluer, C. ve Demircioğlu, E. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Demokratik Öğretmen Nitelikleri Hakkındaki Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 577-586.
- Deveci, H. ve Ay, T. S. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Günlüklerine Göre Günlük Yaşamda Değerler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 167-181.
- Diker, Z. (2012). Demokrasi Eğitimi ve Lise Öğrencilerinin Demokratik Davranışları Üzerine Bir Araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 229-238.
- Doğan, A. ve Kılınc, M. (2014). İlkokul Düzeyindeki Farklı Ders Kitaplarında Barış ve Savaş Kavramlarına Yer Veriliş Düzeyinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 2(1), 277-289
- Doğan, F. (2008). *Ankara İli İlköğretim Okulları Yönetici ve Öğretmenlerinin Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesine İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duman, B. (2010). Correlation Between the Graduate-Students' Perception of Educational Philosophies and Their Democratic Attitudes. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5830-5834.
- Duruhan, K. ve Ersöz, Y. (2013). Ortaokulda Demokrasi Algıları Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 6(XV), 657-672.
- Dworkin, A. G., Saha, L. J. and Hill, A.N. (2003). Teacher Burnout and Perceptions of a Democratic School Environment. *International Education Journal*. 4(2), 108-120. <http://iej.cjb.net108>
- Edwards, C. H. (2008). Classroom Discipline & Management (Fifth Edition). New Jersey: John Wiley & Sons Publishers.
- Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2008). Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları ile Empatik Becerilerinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 211-222.
- Hanson, J.S. and Howe, K.R. (2011). The Potential for Deliberative Democratic Civic Education.

- Democracy & Education*, 19(2), 1-9.
- Hill, D. M. (1974). *Democratic Theory and Local Government*, London: Allen and Unwin
- Hotaman, D. (2010). Demokratik Eğitim: Demokratik bir Eğitim Programı. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3(1), 29-42.
- Hu, A. K.. (2003). Attitudes toward Democracy between Mass Publics and Elites in Taiwan and Hong Kong. Taipei: Asian Barometer Project Office.
- İlğan, A., Karayığıt, D. ve Çetin, B. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Demokratik Değerlere Sahip Olma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 97-118.
- Karadağ, E., Baloglu, N. ve Yalçınkayalar, P. (2006). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Demokratik Tutumları ile Öğretmenlerin Demokratik Değerleri Üzerine İlişkisel Bir Araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4(12), 65-82.
- Korkmaz, H. E. ve Erden, M. (2013). Demokratik Bir Eğitim Ortamında Eğitim Programının Özellikleri. *NWSA-Education Sciences*, 1C0582, 8(2), 209-224.
- Kuş, Z. ve Çetin, T. (2014). İlköğretim Öğrencilerinin Demokrasi Algıları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 769-790.
- Middaugh, E. ve Perlstein, D. (2005). Thinking and Teaching in a Democratic Way: Hilda Taba And Ethos of Brown. *Journal of Curriculum and Supervision*, 20(3), 234-256.
- Odejobi, C.O. and Adesina, A.D.O. (2012). Peace Education and School Curriculum. *JEP ejournal of Education Policy*. <http://www4.nau.edu/cee/jep/Journals.aspx?id=309> adresinden 16 Eylül 2012 tarihinde indirilmiştir.
- Özdayı, N. (1998). Eğitim Yöneticilerinin Demokrasi ve Hoşgörü Tutumları İle Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişki. *MÜ Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 221-235.
- Perliger, A., Canetti-Nisim, D. and Pedahzur, A. (2006). Democratic Attitudes Among High-School Pupils: The Role Played by Perceptions of Class Climate. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(1), 119-140.
- Pustu, Y. (2005). Yerel Yönetimler ve Demokrasi. *Sayıştay Dergisi*, 57, 121-134.
- Russell, J.D., Shin, D.C. and Jou, W. (2007). Understanding Democracy: Data from Unlikely Places. *Journal of Democracy*, 18(4), 142-156.
- Sadık, F. ve Sarı, M. (2012). Çocuk ve Demokrasi: İlköğretim Öğrencilerinin Demokrasi Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi. *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi Cumhuriyet International Journal of Education*, 1(1), 48-63.
- Sağlam, H. İ. (2000). Sosyal Bilgiler Dersinin Demokratik Tutum Geliştirmedeki Rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 67-71.
- Schmitter, C. Philippe ve Karl, T.Lyn. (1993). Demokrasi Nedir, Ne Değildir?, Çev: Levent Gönenç, Der: Atilla Yayla., Sosyal Siyasal Teori/Seçme Yazılar, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Şişman, M., Güleş, H. ve Dönmez, A. (2010). Demokratik Bir Okul Kültürü İçin Yeterlilikler Çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167-182.
- Tessler, M. and Altinoglu, E. (2004). Political Culture in Turkey: Connections Among Attitudes Toward Democracy, The Military And Islam. *Democratization*, 11(1), 22-51.
- UNICEF (1999). Peace education in UNICEF. <http://www.unicef.org/education/files/PeaceEducation.pdf> adresinden 16 Eylül 2012 tarihinde indirilmiştir.
- Üste, B. (2007). İnsan Hakları Eğitimi ve İlköğretimdeki Önemi. *Ege Akademik Bakış/Ege Academic Review*, 7(1), 295-310
- Varlık, Ü. ve Ören, B. (2003). Demokrasi ve Temsil. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 5, 173-185.
- Vieno, A., Perkins, D.D., Smith, T.M. and Santinello, M. (2005). Democratic School Climate And Sense of Community in School: A Multilevel Analysis. *American Journal of Community Psychology*, 36, 327-341.
- Yazıcı, K. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 165-178.
- Yeşil, R. ve Aydın, D. (2007). Demokratik Değerlerin Eğitiminde Yöntem ve Zamanlama. *TSA*, 11(2), 65-84.
- Yılman, M. (1995). *Demokrasinin Kültürel Temelleri*. İzmir.
- Yılmaz, K. (2011a). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Tarzları ile Demokratik Değerlere İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 147-



- 170.
- Yılmaz, K. (2011b). Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerler ile Öğrenci Kontrol İdeolojilerine İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 297-315.
- Yiğit, E. Ö. ve Çolak, K. (2010). Democratic Attitudes of Social Studies Pre-Service Teachers. *Educational Research Association The International Journal of Research in Teacher Education*, 1(Special Issue): 82-95 ISSN: 1308-951X
- Yüce, S.G. ve Demir, Ö. (2011). Polis Adaylarının “Demokrasi” Kavramına İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi. *Polis Bilimleri Dergisi*, 13(2), 147-178.
- Yüksel, İ., Bağcı, Ş. ve Vatanser, E. (2013). İlköğretim Son Sınıf Öğrencilerinin Demokratik Değerlere Sahip Olma Düzeylerinin Belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 309-334.
- Zehir Topkaya, E. ve Yavuz, A. (2011). Democratic Values and Teacher Self-Efficacy Perceptions: A Case of Pre-Service English Language Teachers in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n8.1>



# Baba Tutumları ile Çocuğun Yaşı, Cinsiyeti, Doğum Sırası ve Kardeş Sayısı Değişkenleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Geliş Tarihi:23.06.2014  
Kabul Tarihi:24.02.2015

Mehmet Akif İNCİ\*\*  
Ümit DENİZ\*\*\*

## Öz

Baba tutumları ile çocuğun yaşı, cinsiyeti, doğum sırası ve kardeş sayısı değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile yapılan araştırma tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, Muş İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı il merkezinde bulunan altı ilkokuldaki anasınıfında ve birinci sınıflarda bulunan 294 çocuk ve bu çocukların babaları oluşturmuştur. “Kişisel Bilgi Formu” ve “Baba Destek Programı (BADEP) Tutum Envanteri” veri toplamak amacı ile kullanılmıştır. Verilerin analizinde; betimsel istatistiklerin yanı sıra, T-testi, Tek Yönlü ANOVA, Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi ve LSD Çoklu Karşılaştırma Testi kullanılmıştır. Araştırmada, anasınıfına devam eden çocukları olan babaların sahip oldukları tutum puanlarının, birinci sınıfa devam eden çocukları olan babaların sahip oldukları tutum puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Anasınıfına devam eden çocukların babalarının sahip olduğu tutum puanlarının, çocuğun yaşı, cinsiyeti, doğum sırası ve kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $p>.05$ ). Birinci sınıfa devam eden çocukların babalarının sahip olduğu tutum puanlarının ise çocuğun doğum sırası ve çocuk sayısına göre anlamlı iken ( $p<.05$ ), çocuğun yaşı ve cinsiyetine göre anlamlı olmadığı belirlenmiştir ( $p>.05$ ).

**Anahtar Kelimeler:** Baba tutumları, okul öncesi dönem, birinci sınıf.

---

\* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalında yapılan “Baba Tutumlarının Anasınıfı ve İlkokul Birinci Sınıf Devam Eden Çocukların Sosyal Beceri Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\*Arş. Gör., Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, mehmetakifinci@gmail.com

\*\*\* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, sea\_edu2003@yahoo.com

## Investigation of the Relation between Father Attitudes and the Variables of the Child's Age, Gender, Birth Order and Number of Siblings

### Abstract

This study is a descriptive study using research scan model in order to determine the relation between father attitudes and the variables of the child's age, gender, birth order and number of siblings. The research sample is constituted by 294 preschool and first grade students and their fathers in six central primary schools which are affiliated to Muş Provincial Directorate of National Education. In the study, "Personal Information Form" and "Father Support Program (BADEP) Attitude Inventory" were used as data collection tool. In order to analyze the data, T-test, one-way ANOVA, Scheffe Multiple Comparison Test and LSD Multiple Comparison Test were used. According to the data, it was found out that the attitude scores of the fathers who have children attending kindergarten are higher than the attitude scores of the fathers who have children attending first grade. It was also found out that the attitude scores of the fathers who have children attending kindergarten are not significant ( $p > .05$ ) statistically in terms of the child's age, gender, birth order, number of siblings. The attitude scores of the fathers whose children attending first grade, on the other hand, were found significant ( $p < .05$ ) in terms of birth order and number of siblings but they were found insignificant ( $p > .05$ ) in terms of the child's age and gender.

**Keywords:** Father's attitudes, preschool period, first-grade.

## Giriş

Ailenin öneminden bahsedildiğinde, sorumluluğun büyük çoğunluğunun annede olduğuna inanılır. Ancak gelişen teknoloji, eğitim, siyaset ve bilim ile birlikte çocuk gelişiminde babaların da anneler kadar önemli olduğu anlaşılmıştır (Atmaca Koçak, 2004; Poyraz, 2007). Babanın çocuğun cinsel kimlik, zihinsel ve sosyo-duygusal gelişimine etkisi günümüzde açık bir şekilde fark edilmiştir (Kuzucu, 2011). Babalar çocukların hayatında önemli bir yere sahiptir (AÇEV, 2001). Çocuğun gözünde baba her şeyin ölçütü sayılır; tüm söylediklerine ve yaptıklarına belli bir yaşa kadar hiç kuşku yöneltilemez, sevilen, değer verilen ve erişilmezdir (Alibeyoğlu, 2009). Çocuğun anne sıcaklığına ve koruyuculuğuna ne kadar ihtiyacı varsa, yaşamın daha dinamik ve atılgan yönlerine hazırlanması için babanın varlığına da o kadar ihtiyacı vardır. Çocuğun baba ile olan ilişkisi daha bağımsız ve özgüven sahibi olmasında etkilidir (Cüceloğlu, 1992).

Anne-babanın çocuklarına karşı sergiledikleri tutumlar onların bütün hayatını etkilemektedir. Ebeveynler, bazen çocuğa çok şey vererek onun kendi gelişimine yön vermesini engeller. Bazen de çok az şey vererek ona gerekli desteği sağlayamazlar. Böylece çocukta istenmeyen, uygunsuz davranış örüntülerinin oluşmasına neden olurlar. Ebeveynlerin çocuklarına karşı dengeli ve tutarlı bir tutum içinde olmaları ise, çocuğun davranışları, benlik saygısı, iletişim becerileri, karar verme yetenekleri ve akademik başarısı üzerinde çok önemli bir etkiye sahiptir (Çağdaş ve Seçer, 2010; Özyürek ve Tezel Şahin, 2010).

Ebeveyn tutumlarını birçok faktör etkileyebilmektedir. Sosyo-ekonomik düzey, aile tipi, iş, eğitim düzeyi, yaşanılan çevre, kültürel özellikler v.b. bu faktörlerdendir. Çocuğun yaşı, cinsiyeti, doğum sırası ve kardeş sayısı gibi çocuğa ait özellikler de ebeveyn tutumlarını etkileyebilmektedir. Çocuğun bireysel özellikleri de anne-babanın ona karşı olan tutumunun olumlu ya da olumsuz yönde etkilenmesine neden olabilmektedir. Demiriz ve Öğretir (2007), alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen 300 çocuk ile yaptıkları araştırmada çocuğun cinsiyeti ve kardeş sayısının ebeveyn tutumları üzerinde etkili olduğunu bulmuşlardır.

Ülkemizde aile-çocuk ilişkisi konusunda fazla sayıda çalışma olmasına karşın bunlardan çok azı baba çocuk ilişkisi ve babalık üzerinedir (Güngörmüş Özkardeş, 2006). Oysaki her ne kadar anneler çocuk bakımı ve eğitiminde birincil rolü oynasalar da günümüzde gittikçe babanın da bu sürece daha fazla dâhil olduğu, ailenin gelirini sağlamanın yanı sıra çocuğun eğitiminde ve bakımında daha fazla rol almaya başladığı görülmektedir (Çağdaş, 2011).

Baba çocuk ilişkisi üzerine yapılan çeşitli araştırmalar baba tutumlarının

çocuk üzerindeki etkisini ve önemini ortaya koymaktadır (Poyraz, 2007). İlgilenen ve sevgi gösteren, yakın iletişim kuran, özerkliği destekleyen babaların çocuklarının mutlu, bağımsız, kolay ilişki kurabilen, arkadaşlarıyla ilişkileri daha iyi olan, araştırmacı, liderlik özelliklerine sahip ve daha uyumlu oldukları belirtilmektedir (Güngörmüş, 1992). Pilling ve Pringle'ın (1978) çalışmasında da buna paralel sonuçlar elde edilmiştir (aktaran Güngörmüş, 1992).

Bu araştırmalar göz önüne alındığında, sağlıklı bir baba-çocuk ilişkisinin önemi ve baba tutumlarının çocuğun sosyal-duygusal gelişimi üzerindeki etkisi daha iyi anlaşılmalı ve baba tutumları ile çocuğun özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada, baba tutumları ile çocuğun yaşı, cinsiyeti, doğum sırası ve kardeş sayısı değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

## Yöntem

### Araştırmanın Çalışma Grubu

Tarama modelinde betimsel bir çalışma olan araştırmanın çalışma grubu, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Muş İl Merkezinde bulunan resmi ilkokulların anasınıfları ile birinci sınıflarına devam eden tüm çocuklara ulaşmanın zaman ve maliyet açısından mümkün olamayacağı düşünülerek kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Muş İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı il merkezinde bulunan altı ilkokuldaki anasınıfı ve birinci sınıfa devam eden 294 çocuk ve bu çocukların babaları araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu çocukların 124'ü anasınıfına 170'i ise birinci sınıfa devam etmektedir.

### Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak; çocukların ve ailelerinin özelliklerini belirlemeye yönelik "Kişisel Bilgi Formu" ve baba tutumlarını tespit etmek için "Baba Destek Programı (BADEP) Tutum Envanteri" kullanılmıştır.

### Baba Destek Programı (BADEP) Tutum Envanteri

Babaların tutum ve davranışlarını ölçmeyi hedefleyen envanter, Kaymak (2004) danışmanlığında, AÇEV-BADEP birimi tarafından geliştirilmiştir. Envanter 57 madde ve 4 faktörlü yapıdan oluşmaktadır. Madde 5, 10, 15, 19, 25, 27, 31, 35, 39, 45, 47 ve 51 pozitif, geri kalan tüm diğer maddeler negatif maddelerdir. "Geleneksel Olmayan roller" 17 maddeden oluşurken, ikinci faktör olan, "Yetkeci Olmayan Tutum" 18 maddeden, "Tavizkar Olmayan Tutum" 10 maddeden, dördüncü faktör olan "İletişim Açıklığı" ise 12

maddeden oluşmuştur (Atmaca Koçak, 2004).

Envanter, “Tamamen Katılıyorum” (1 puan), “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” (5 puan) şeklinde derecelendirilmiştir. Buna bağlı olarak her baba, her faktör için genel bir puan almıştır. Babanın puanı yükseldikçe, gelenekselliği, otoriterliği, tavizkarlığı gibi istenmeyen olumsuz özellikler de o oranda düşmüş demektir. Buna karşın pozitif maddelerin puanlaması ters çevrilerek hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarında Cronbach Alfa değerleri sırasıyla .85, .80, .73, .76 olarak bulunmuştur (Atmaca Koçak, 2004). Bu çalışmada ise Alpha Cronbach değerleri sırası ile Geleneksel Olmayan Roller faktörü için .82, Yetkeci Olmayan Tutum faktörü için .82, Tavizkar Olmayan Tutum faktörü için .71, İletişim Açıklığı faktörü için .60 ve toplamda .89 olarak tespit edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Elde edilen verilerin analizleri SPSS 18.00 sürümü kullanılarak yapılmıştır. Verilerin analizinde; frekans, yüzde, aritmetik ortalama gibi betimsel istatistiklerin yanı sıra, T-testi, Tek Yönlü ANOVA, Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi ve LSD Çoklu Karşılaştırma Testi kullanılmıştır.

### **Bulgular ve Tartışma**

“*Baba Tutumlarının Anasınıfı ve İlkokul Birinci Sınıf Devam Eden Çocukların Sosyal Beceri Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi*” isimli yüksek lisans tezinden üretilen bu makalede bulgular tablolar ile sunulmuştur. Araştırma bulguları sadece araştırmaya alınan babalara aittir tüm babalara genellenmemiştir.

**Tablo 1:** Anasınıfı ve Birinci Sınıfa Devam Eden Çocukların Tanıtıcı Özellikleri

	Anasınıfı (n:124)		Birinci sınıf (n:170)		Toplam (n:294)	
	f	%	F	%	F	%
<b>Yaş (Ay)</b>						
60-72	114	91,9	41	24,1	155	52,7
73 ve Üstü	10	8,1	129	75,9	139	47,3
<b>Cinsiyet</b>						
Erkek	66	53,2	82	48,2	148	50,3
Kız	58	46,8	88	51,8	146	49,7
<b>Doğum sırası</b>						
İlk	65	52,4	69	40,6	134	45,6
Ortanca	24	19,4	45	26,5	69	23,5
Son	35	28,2	56	32,9	91	31,0
<b>Kardeş sayısı</b>						
Tek	25	20,2	9	5,3	34	11,6
2-4	91	73,4	138	81,2	229	77,9
5 ve üstü	8	6,5	23	13,5	31	10,5

Tablo 1 incelendiğinde, anasınıfına devam eden çocukların %91,9'unun, birinci sınıfa devam eden çocukların ise %24,1'inin 60-72 aylık olduğu, kız ve erkek oranının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Çocukların %45,6'sının ilk çocuk, büyük çoğunluğunun da (%77,9) 2-4 kardeş olduğu saptanmıştır.

**Tablo 2:** Babaların Sahip Olduğu Baba Tutumlarının Dağılımı

	Anasınıfı		Birinci Sınıf (n:170)		Toplam	
	Ortalama	ss	Ortalama	ss	Ortalama	ss
Baba Tutumu	190,97	22,50	186,37	25,46	188,31	24,32
Geleneksel Tutum (n:66, %22)	176,74	16,81	174,48	19,16	175,40	18,13
Yetkeci Tutum (n:47, %16)	178,47	15,45	172,28	17,89	174,78	17,05
Tavizkar Tutum (n:76, %26)	179,55	18,49	176,65	21,89	177,76	20,58
İletişim Açıklığı (n:105, %36)	210,42	14,65	209,85	18,37	210,12	16,66

Tablo 2'den de görüldüğü gibi BADEP baba tutum puanlarının ortalaması 188,31'dir. BADEP baba tutum puanlarının minimum 57, maximum 285 olduğu göz önüne alındığında babaların puanlarının maximum puanlara daha yakın olduğu görülmektedir. Bu sonuç araştırmaya alınan babaların genel olarak çocuklarına karşı olumlu bir tutum içinde olduklarını düşündürmektedir. Anasınıfına devam eden çocukları olan babaların sahip oldukları tutum puanlarının ortalaması 190,97, birinci sınıfa devam eden çocukları olan babaların sahip oldukları tutum puanlarının ortalaması ise 186,37'dir. Olumlu tutum olan *İletişim Açıklığına* sahip babalar en yüksek puan ortalamasına (210,12), olumsuz tutumlardan biri olan *Yetkeci Tutuma* sahip babalar ise en düşük puan ortalamasına (174,78) sahiptir. Ayrıca babaların çoğu (%36) iletişim açıklığı tutumuna sahiptir.

Ersoy (2013), 6. ve 7. sınıfa devam eden çocukların anne-babalarının tutumlarını daha çok demokratik olarak algıladıklarını tespit etmiştir. Poyraz ve Özyürek (2005) ise araştırmalarında, ebeveynlerin %57,57'sinin olumlu bir tutum olan demokratik tutumu benimsediklerini saptamışlardır. Seçer ve diğerleri (2007) babaların genel olarak çocuklarına karşı olumlu bir tutuma sahip olduklarını belirtmişlerdir. Öner ve Yılmaz'ın (2001) çalışmasında ise, babaların daha çok sevgi ögesini ön planda tuttıkları ve çocuklarına karşı demokratik ebeveyn tutumunu benimsedikleri belirtilmektedir. Bu çalışma sonuçları ile paralellik gösteren bu bulgular, çocuğa karşı baskıcı ve tutucu ebeveyn tutumlarından çok çocuğun ihtiyaç ve ilgilerini gözetken, pozitif bir tutum sergilendiğini düşündürülebilir. Ayrıca bu sonuçlara Muş İlindeki babaların giderek geleneksel ebeveyn yaklaşımından uzaklaşarak çocuk yetiştirme konusunda daha bilinçli olmalarının neden olabileceği aklı gelmektedir.

**Tablo 3:** Çocuğun Yaşına Göre Baba Tutum Puanının Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi

Çocuğun Yaşı	Baba Tutum Puanı					
	Anasınıfı (n:124)			Birinci Sınıf (n:170)		
	Ortalama	ss	t p	Ortalama	ss	t p
60-72 Aylık	191,11	22,86	,230	190,26	26,34	1,124
73 Aylık ve Üstü	189,40	18,87	,818	185,13	25,15	,263

(p>.05)

Tablo 3 incelendiğinde, baba tutum puanının çocuğun yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermemesine rağmen ( $p>.05$ ), anasınıfı ve birinci sınıfa devam eden 60-72 aylık çocukları olan babaların tutum puanının, 73 aylık ve üstü çocukları olan babaların tutum puanından daha olumlu olduğu görülmektedir. Aynı zamanda anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukları olan babaların tutum puanının, birinci sınıfa devam eden 60-72 aylık çocukları olan babaların tutum puanından daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, baba tutumunun çocuğun yaşından etkilenmediğini göstermekle birlikte babaların, anasınıfına devam eden çocuklara birinci sınıfa devam eden çocuklara göre biraz daha pozitif davrandıklarını akla getirmektedir.

Seçer ve diğerleri (2007) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi eğitim alan çocukların yaşlarının babalarının kendilerine karşı olan tutumlarında anlamlı bir değişikliğe yol açmadığı tespit edilmiştir. Şendoğdu (2000) ise, anaokuluna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların anne-babalarını algılamaları ile anne-babaların kendi tutumlarını algılamaları arasındaki ilişkiyi incelemek için yaptığı çalışmada, çocuğun yaşının anne-baba tutumlarını algılayışlarında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

**Tablo 4:** Çocuğun Cinsiyetine Göre Baba Tutum Puanının Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Çocuğun Cinsiyeti	Baba Tutum Puanı					
	Anasınıfı (n:124)			Birinci sınıf (n:170)		
	Ortalama	ss	t	Ortalama	ss	t
Erkek	192,51	21,96	,811	183,71	28,22	-1,316
Kız	189,22	23,17	,419	188,85	22,48	,190

( $p>.05$ )

Tablo 4'den de görüldüğü gibi baba tutum puanının çocuğun cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ( $p>.05$ ). Poyraz'ın (2007) yaptığı çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Çocuğun cinsiyetinin babanın babalık rolünü algılamada anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Özyürek ve Tezel Şahin'de (2005) baba tutumu ile çocuğun cinsiyeti arasında ilişki belirlenemediğini vurgulamışlardır. Öner ve Yılmaz'ın (2001) yaptığı çalışmada da, çocuk cinsiyeti ile baba tutumu arasında istatistiksel olarak önemli bir fark olmadığı belirtilmiştir. Aynı şekilde Ersoy (2013) tarafından yapılan çalışmada da, genel itibarı ile çocukların ebeveyn tutumlarını algılamalarının cinsiyete göre değişmediği belirtilmiştir. Bu çalışmalar çocuğun cinsiyetinin baba tutumunda etkili bir değişken olmadığını düşündürmektedir.



Anne tutumu üzerine yapılan çalışmalara (Erdoğan, 2009; Şanlı, 2007) bakıldığında da çocuk cinsiyetinin belirleyici bir rolünün olmadığı görülür. Bu sonuçlar ile çocuğun kız ya da erkek olmasının anne-baba tutumunda etkili olmadığı söylenebilir. Bu araştırma sonuçlarından da görüldüğü gibi çocuk cinsiyeti ile baba tutumları arasında ilişki olmaması Muş İlinde bu araştırmaya alınan babaların geleneksel yapıdan uzak olduklarını ve cinsiyet ayırımı yapmadan çocuklarına gereken yaklaşımı gösterdiklerini düşündürmektedir.

**Tablo 5:** Çocuğun Doğum Sırasına Göre Baba Tutum Puanının Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

<b>Baba Tutum Puanı</b>						
	<b>Anasınıfı (n:124)</b>			<b>Birinci sınıf (n:170)</b>		
<b>Doğum Sırası</b>	<b>Ortalama</b>	<b>ss</b>	<b>F p</b>	<b>Ortalama</b>	<b>ss</b>	<b>F p</b>
<b>İlk</b>	193,10	23,19	,690	192,72	26,47	4,429
<b>Ortanca</b>	187,20	22,23		178,82	22,69	
<b>Son</b>	189,60	21,57	,504	184,62	24,77	,013

( $p < .05$ )

Tablo 5'e bakıldığında, anasınıfına devam eden çocukların baba tutum puanlarının doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık göstermediği ( $p > .05$ ), birinci sınıfa devam eden çocukların baba tutum puanlarının ise anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ( $p < .05$ ). Farkı yaratan grupları belirlemek için yapılan Scheffe ve LSD testlerine göre baba tutumlarında, ortanca veya ortancalardan biri ile ilk çocuk arasında ilk çocuk lehine anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre, ortanca veya ortancalardan bir çocuğu olan babaların tutum puanlarının ilk ya da son çocuğu olan babaların tutum puanlarından daha düşük olduğu ve babaların ilk çocuk ile son çocuğa karşı daha olumlu bir tutum sergilerken ortanca çocuğa karşı daha az olumlu bir tutum içinde oldukları söylenebilir.

Özyürek ve Tezel Şahin de (2005) 5-6 yaş çocuklarının doğum sırasının, babaların tutumunun anlamlı bir şekilde değişmesine neden olduğunu saptamışlardır. Şendoğdu'nun (2000) anaokuluna devam eden 5-6 yaş grubu çocuklar ile yaptığı çalışmada da çocuğun doğum sırasının anne-baba tutumlarını algılayışında etkili olduğu saptanmıştır.

**Tablo 6:** Kardeş Sayısına Göre Baba Tutum Puanının Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Baba Tutum Puanı						
Çocuk Sayısı	Anasınıfı (n:124)			Birinci sınıf (n:170)		
	Ortalama	ss	F p	Ortalama	ss	F p
<b>Tek</b>	197,52	20,67	1,70	183,55	31,79	7,736
<b>2-4</b>	189,89	22,98		189,62	24,03	
<b>5 ve Üstü</b>	182,87	20,03	,187	168,00	24,36	,001

(p&lt; .01)

Tablo 6 incelendiğinde, anasınıfına devam eden çocukların baba tutumunun çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği (p>.05) görülmektedir. Ancak, en yüksek tutum puanına tek çocuğu olan babalar, en düşük tutum puanına ise 5 ve üstü çocuğu olan babalar sahiptir. Birinci sınıfa devam eden çocukların baba tutumlarında ise istatistiksel olarak fark belirlenmiştir (p<.05). Scheffe ve LSD testlerinin sonuçlarına göre baba tutum puanlarında 2-4 kardeş ile 5 ve üstü kardeş arasında 2-4 kardeş lehine anlamlı bir fark vardır (p<.05).

Özyürek ve Tezel Şahin (2005) tarafından yapılan çalışmada ise çocuk sayısı arttıkça babanın daha sert-katı olduğu ve demokratik tutumdan uzaklaştığı bulunmuştur. Ersoy'un (2013) 6. ve 7. sınıfa devam eden öğrenciler ile yaptığı çalışmada da anne-babalarının tutumlarını koruyucu-istekçi algılayan öğrenciler için kardeş sayısı anlamlı bir fark oluştururken, ebeveynlerini otoriter veya demokratik olarak algılayan öğrenciler için anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

### Sonuç ve Öneriler

Baba tutumları ile çocuğun özellikleri arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışma sonucunda; anasınıfına devam eden çocukları olan babaların sahip oldukları tutum puanlarının, birinci sınıfa devam eden çocukları olan babaların sahip oldukları tutum puanlarından daha yüksek olduğu, çocuğun yaşı ve cinsiyetinin baba tutumlarını anlamlı bir şekilde etkilemediği, çocuğun doğum sırası ve kardeş sayısı değişkenlerinin ise anasınıfına devam eden çocukları olan babaların tutumlarını anlamlı bir şekilde etkilemediği ancak birinci sınıfa devam eden çocukları olan babaların tutumlarını anlamlı bir şekilde etkilediği belirlenmiştir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilebilir.

Birçok insanın, en rahat ulaşabildiği kaynak olan medya aracılığı ile babaların çocuk bakımı ve gelişimi hakkında daha doğru ve pratik bilgiler elde etmeleri için çeşitli yayın ve programlar yapılabilir. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokullarda babalara yönelik kurs, seminer, konferans gibi etkinlikler düzenlenebilir, kitapçık ve broşürler dağıtılabilir. Bu tür faaliyetlerle çocuğun bakım ve eğitiminde babaların annelere ortak olması sağlanarak çocuğun daha sağlıklı gelişmesi sağlanabilir.

## Kaynaklar

- Alibeyoğlu, T. (2009). *Baba Destek Programının (BADEP) Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Anne Çocuk Eğitimi Vakfı (2001). *Çocuğun Yaşamında Babanın Rolü ve Önemi*. Sempozyum Raporu. İstanbul: AÇEV Yayınları.
- Atmaca Koçak, A. (2004). *Baba Destek Programı Değerlendirme Raporu*. İstanbul: AÇEV Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (1992). *İçimizdeki Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çağdaş, A. (2011). *Anne-Baba-Çocuk İletişimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2010). *Anne-Baba Eğitimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Demiriz, S. ve Öğretir, A. D. (2007). *Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 10 Yaş Çocuklarının Anne Tutumlarının İncelenmesi*. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1(15),105-122.
- Erdinç, S. (2009). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Fiziksel ve İlişkisel Saldırganlığın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ersoy, E. (2013). *Ortaokul Çocuklarının Algıladıkları Anne Baba Tutumları İle Benlik Saygısı ve Depresyon Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Fatih İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güngörmüş, O. (1992). *Babanın Çocuğun Zekâsı, Akademik Başarısı ve Benlik Kavramı Üzerine Etkisinin Araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güngörmüş Özkardeş, O. (2006). *Baba ve Çocuk*. İstanbul: Morpa.
- Kuzucu, Y. (2011). *Değişen Babalık Rolü ve Çocuk Gelişimine Etkisi*. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 79-91.
- Öner, B. ve Yılmaz, S. (2001). *Anne ve Baba Gözüyle "Çocuk Eğitimi" Bir Sosyal Temsil Ön Çalışması*. *Kriz Dergisi*, 9(1), 39-46.
- Özyürek, A. ve Tezel Şahin, F. (2010). *Anne-Baba Olmak ve Anne-Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumları*. *Anne Baba Eğitimi* (Ed: T. Güler),35-52, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özyürek, A. ve Tezel Şahin, F. (2005). *5-6 Yaş Grubunda Çocuğu Olan Ebeveynlerin Tutumlarının İncelenmesi*. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2),19-34.
- Poyraz, M. (2007). *Babaların Babalık Rolünü Algılamalarıyla Kendi Ebeveynlerinin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Poyraz, H. ve Özyürek, A. (2005). *Okul Öncesi 5-6 Yaş Çocukların Problem Davranışları ve Ebeveynlerin Disiplin Yöntemlerinin İncelenmesi*. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(166), 83-97.
- Seçer, Z., Çeliköz, N. ve Yaşa, S. (2007). *Bazı Kişisel Özelliklerine Göre Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Babalarının Babalığa Yönelik Tutumları*. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 425-439.
- Şanlı, D. (2007). *Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarını Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Şendoğdu, M. C. (2000). *Anaokuluna Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Anne-Babalarını Algılamaları İle Anne-Babaların Kendi Tutumlarını Algılamaları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

# What Suggestions Do *Google Autocomplete* Make About Children?

Geliş Tarihi: 11.08.2014  
Kabul Tarihi: 23.02.2015

Burhanettin KESKİN\*

## Abstract

Google autocomplete quickly displays suggestions for the search one is attempting before the person finishes typing. While it is designed the help searches make easier, it sometimes offer suggestions that are controversial or it may end up funneling the individual to other searches that were not intended initially. In this study, the author typed some keywords related to children and childhood and found out some interesting results due to Google autocomplete. When the author typed, "do children deserve" one of the suggested search appearing was "do children deserve respect." Some of the other interesting suggestions were noted. These suggestions offered by the Google autocomplete reflect the frequent searches conducted by other people all around the world. Such suggestions can funnel some people into very biased and harmful perception for childhood. Findings of this study are discussed and the suggestions are made.

**Keywords:** Google, autocomplete, Google autocomplete, children, childhood.

## *Google Otomatik Tamamlama Çocuklarla İlgili Neler Öneriyor?*

### Öz

Google otomatik tamamlama hızla, kişi yazısını tamamlanmadan yapılan arama için öneriler sunar. Yapılan aramaları kolaylaştırmak için tasarlanmasına rağmen, bazen tartışmalı öneriler sunmakta ya da kişiyi istemediği arama sonuçlarına yönlendirebilmektedir. Bu çalışmada yazar, çocuklar ve çocukluk ile ilgili anahtar kelimelerle arama yaparak Google otomatik tamamlama vasıtasıyla bazı ilginç sonuçlara ulaştı. Yazar "çocuklar hak eder mi" diye yazdığında önerilen aramalardan biri şuydu: "çocuklar saygıyı hak eder mi." Daha başka ilginç öneriler de tespit edildi. Google otomatik tamamlama tarafından sunulan bu öneriler dünyanın dört bir tarafında yapılan aramalara göre belirlenmektedir. Bu tür öneriler bazı insanları çocuklukla ilgili oldukça ön yargılı ve zararlı algılamalara itebilmektedir. Çalışmanın sonuçları tartışılmış ve bazı önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Google, otomatik tamamlama, Google otomatik tamamlama, çocuklar, çocukluk.

---

\*Associate Professor of Early Childhood Education. The University of Mississippi, Department of Teacher Education, 321 Guyton Hall, University, MS, 38677 USA Phone: (001) 662-915-5891 E-mail: bkeskin@olemiss.edu

## Introduction

Google autocomplete quickly displays suggestions for the search one is attempting before the person finishes typing. According to Google, the autocomplete function is design to help the searchers in many ways. Suggestions provided by autocompletemay prevent lengthy typing, replace misspelled search terms, display a repeated favorite search, and find other relevant information. While it is designed tomake internet searches more efficient, Google autocomplete sometimes offers suggestions that are very controversial or may end up funneling the individualsto other searches that were not intended initially.

In order to find out about an important topic, the coverage of the children and childhood on Google, the current study aims to:

- to provide what Google autocomplete suggests searchers in terms of children and childhood.
- to discuss the significance of Google autocomplete for searchers
- to provide suggestions for Google to solve this issue

It is important to find out the coverage of the children and childhood on Google as it is the most commonly used search engine. To the author's knowledge, there is no empirical academic study that has been conducted on this subject to this date.

## Theoretical Framework

The theory of social construction of reality provided the framework for this current research. According to this theory, the reality is a process in which the individuals innovatively form reality via collective interactions (Berger &Luckmann, 1991), in this case virtual interactions. Treatment of children in any given society is closely related to how the concept of childhood/children is constructed by the society. When understanding how individuals' perceive childhood and children, it is important to look at the process of creating such realities. When considering childhood as a socially constructed reality rather than just an individual's own perception of what childhood is, it becomes clear that internet search engines can shape this socially constructed reality by offering certain types of suggestions that would lead to different formations of realities with regard to childhood. Google, or any other search engine for that matter, can easily funnel a naïve person who is conducting an internet search by providing suggestions that are not neutral. This person's reality (how he or she perceives the certain concept) would be socially constructed by Google autocomplete's suggestions made available over time in a virtual environment. Namely, Google autocomplete function may shape the reality of childhood/children by offering certain search suggestions that are not impartial in their nature.

## Method

In this study, the author conducted Google search by using certain words related to children and childhood and then, Google autocomplete suggestions were recorded for each search entry. Data collection took place on November 19, 2013 between 8:23 a.m.-9:29 a.m. Central Time.

When typed “Do children deserve” the following suggestions were made available (see Image 1):

- do children deserve **respect**
- do children deserve **privacy**
- do children deserve **any special consideration**
- do children deserve **rights**

When typed “Are children” the following suggestions were made available (see Image 2):

- are children **born with autism**
- are children **smarter because of the internet**
- are children **born gay**
- are children **worth it**

When typed “Do children” the following suggestions were made available (see Image 3):

- do children **need id to fly**
- do children **need passports**
- do children **inherit debt**
- do children **go to hell**

When typed “Children are” the following suggestions were made available (see Image 4):

- children are **a gift from the lord**
- children are **a blessing**
- children are **our future**
- children are **the future**

When typed “Are kids” the following suggestions were made available (see Image 5):

- are kids **allowed in casinos**
- are kids **born with autism**
- are kids **worth it**
- are kids **free on cruises**

When typed “does a child” the following suggestions were made available (see Image 6):

- does a child **need a passport**
- does a child **need id to fly**
- does a child **need id to fly delta**

does a child **need both parents**

When typed “does a child” the following suggestions were made available (see Image 7):

does a kid **need a passport to go to Canada**

does a kid **need a fishing license**

does a kid **need id to fly**

**how** does a kid **make money**

When typed “does childhood” the following suggestions were made available (see Image 8):

does childhood **abuse affect adulthood**

does childhood **psoriasis go away**

does childhood **asthma return in adulthood**

does childhood **trauma affect childhood**

When typed “is child” the following suggestions were made available (see Image 9):

is child **support taxable**

is child **support tax deductible**

is child **support considered income**

is child **birth painful**

When typed “is childhood” the following suggestions were made available (see Image 10):

is childhood **obesity a disease**

is childhood **a proper noun**

is childhood **obesity abuse**

is childhood **a right**

When typed “is early childhood” the following suggestions were made available (see Image 11):

is early childhood **education beneficial for later development**

is early childhood **education capitalized**

is early childhood **education he same as elementary education**

is early childhood **education hard**

When typed “children should” the following suggestions were made available (see Image 12):

children shouldn't **play with dead things**

children should **be seen and not heard**

children should **not**

children should **not be tried as adults**

When typed “children shouldn't” the following suggestions were made available (see Image 13):

children shouldn't **play with dead things**



children shouldn't **have to sacrifice**  
children shouldn't **be tried as adults**  
children shouldn't **do chores**

When typed “children should be” the following suggestions were made available (see Image 14):

children should be **seen and not heard**  
children should be **neither seen nor heard**  
children should be **taught how to think not what to think**  
children should be **seen and not heard origin**

When typed “children must” the following suggestions were made available (see Image 15):

children must **have books**  
children must **listen lyrics**  
children must **be seen and not heard**  
children must **be supervised sign**

When typed “children must be” the following suggestions were made available (see Image 16):

children must be **taught how to think not what to think**  
children must be **ready to learn motor skills**  
children must be **seen and not heard**  
children must be **supervised sign**

When typed “children are the” the following suggestions were made available (see Image 17):

children are the **future**  
children are the **future quote**  
children are the **future song**  
children are the **heritage of the lord kjva**

### **Discussion**

It is clear from the findings of the current study that even though there were some positive suggestions made available, there is a disproportionate negative coverage/suggestions with regard to children/childhood provided by Google autocomplete. For instance, the following suggested searches clearly imply positive views on children and childhood or say something positive or helpful with regard to children: Children are a gift from Lord, Children are blessing, Children are our future, Children should not be tried as adults, Children should not have to sacrifice, Children should be taught how to think not what to think, and Children must have books.

Despite these positive suggestions, the majority of the suggestions made by the Google autocomplete were either negative or simply disturbing.

For instance, when the author typed, “do children deserve” one of the suggested searches was “do children deserve respect.” Some of the other interesting suggestions were as follow (the part typed by the author are in quotation marks and the rest are the suggestions by the Google autocomplete): “Do children deserve” respect, “Do children deserve” privacy, “Do children deserve” any special consideration, “Do children deserve” rights. These suggestions made by Google autocomplete certainly give a very negative impression of children/childhood as if children are inferior or subspecies of humans. Asking such demeaning questions about children are simply not unacceptable, regardless of how these suggested questions are answered if someone chooses to go for such inquiries. Another disturbing finding was whether or not children are worth it. This is a question that is not only senseless but also a question that attempts to undermine society. In any given society, if there is a debate about the value of children and whether or not children are worth it, this is clearly a very bad sign for any society.

As an early childhood professor, there was another result that I found appealing: “Is early childhood education hard.” I am hoping that nobody chooses early childhood education just because they think it is not hard. This result reminded me about the long and hard journey of telling people that early childhood education is not a baby-sitter education or it should not be a last-stop major for those who fail other majors. We, early childhood educators, must continue to educate people on the importance of early childhood education and the value of childhood.

Just the following suggested inquiry on whether or not children go to hell should be good enough reason for the suggestions made by the Google autocomplete to be re-examined by Google. It is our responsibility to make sure that we do not contribute to spreading very negative and unfair view about children. Google should remove such negative inquiries from its autocomplete database as children are the most vulnerable population in any given society and the last thing children (and adults) need is to have a negative campaign against children. It should be noted that the author does not suggest that Google promotes to this negative campaign against children intentionally. Autocomplete function blindly suggests mostly searched Internet inquires. It is unfortunate that there are such frequent inquiries that take place on the Internet. However, any responsible company like Google should take action to remove such totally unfair inquiries about children from the autocomplete function.

The educational importance of this study is at least twofold. First, the results reported in this study may provide helpful hints for researchers to have a better understanding of the coverage of the children and childhood on the Internet. Second, the data reported in this studymay raise some awareness to stop spreading such negative impressions about children on the web.

## Reference

Berger, P. L. & Luckmann, T. (1991). The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge. Harmondsworth: Penguin.

Image 1

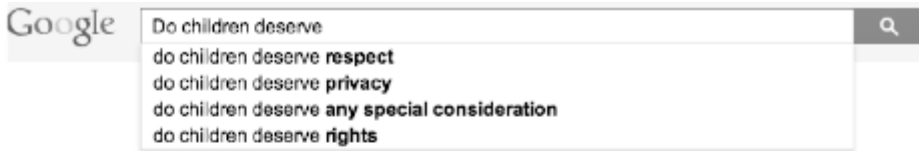


Image 2

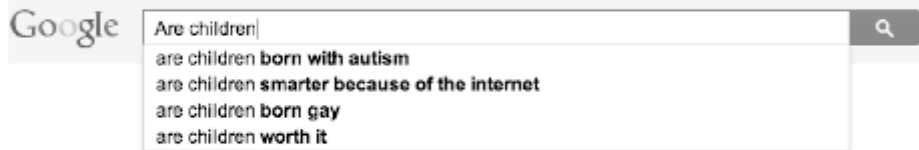


Image 3

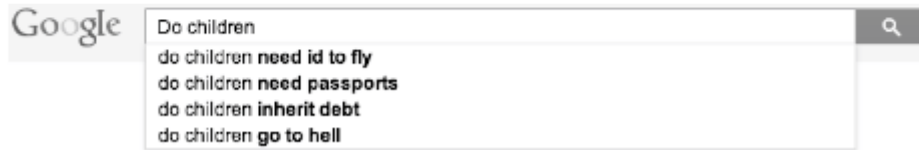


Image 4



Image 5

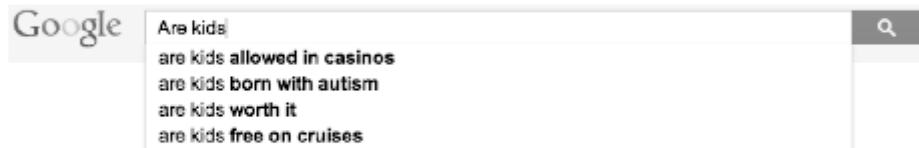


Image 6



Image 7

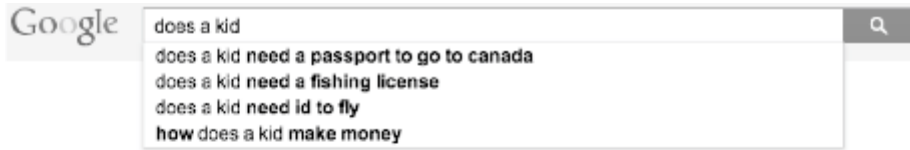


Image 8

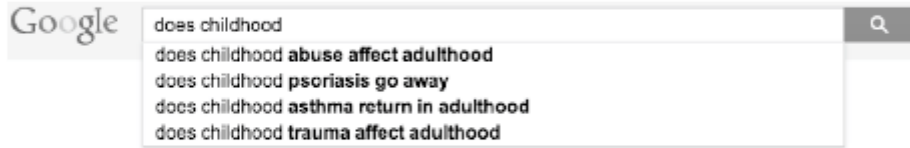


Image 9

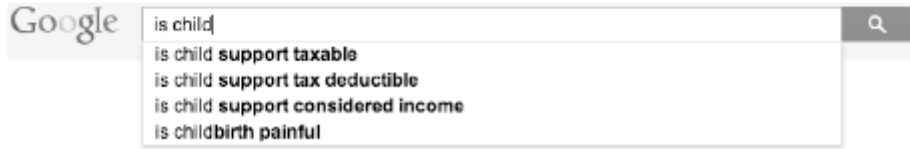


Image 10



Image 11

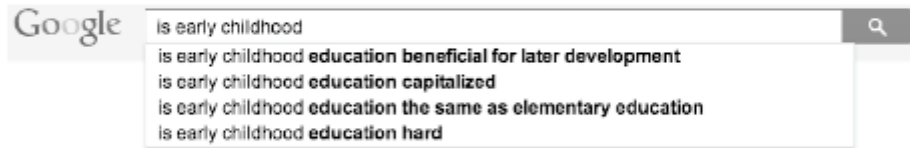


Image 12

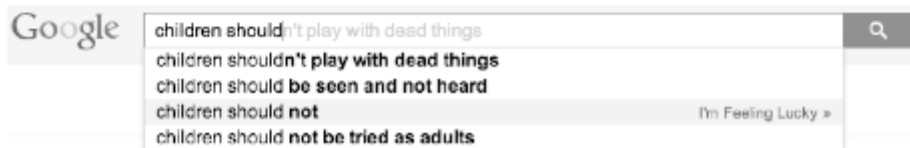


Image 13



Image 14

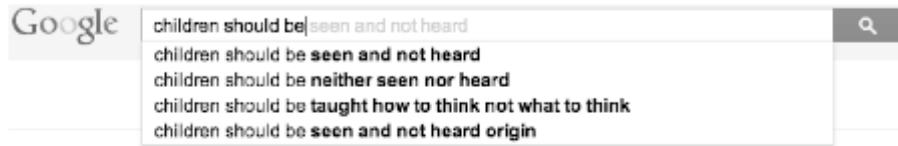


Image 15



Image 16

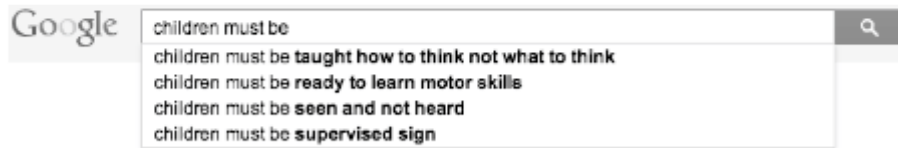


Image 17



# Planlı Bir Alan Gezisi İçin Örnek Uygulama: Bir Fabrikası Gezisi

Geliş Tarihi: 11.09.2014  
Kabul Tarihi: 23.02.2015

Aykut Emre BOZDOĞAN\*  
Alperen OKUR\*\*  
Gonca KASAP\*\*\*

## Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin okul dışı çevrelerde bir geziyi nasıl planlayacaklarını göstermek ve bu uygulamanın öğrencilerin öğrenmelerine etkisini ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. 2012-2013 öğretim yılında gerçekleştirilen çalışmaya bir köy okulunun 7. sınıfında öğrenim gören toplam dokuz öğrenci katılmıştır. Araştırma kapsamında Karadere Tarım Ürünleri Fabrikasına bir gezi düzenlenmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analiziyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları iyi planlanmış bir gezinin amaçlarına ulaşabilir olduğunu göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Dışı Çevre, Fabrika Gezisi, Gezi Planlanması, Alan Gezisi, Öğretmen

## A Sample Application For a Planned Field Trip: A Factory Trip

### Abstract

The aim of this study is to explain how the planning of field trips should be planned out of school environments and to determine its effects on the students' learning. Case study, one of the qualitative research methods, was used in the study. The sample of this study consisted of nine students who studied 7th grade at a middle school in 2012–2013 academic year. Within the research, educational trip was planned and conducted Karadere Agricultural Products Factory. Research data which is prepared by the researchers were obtained from semi-structured interview form. The collected data were analyzed with content analysis. At the end of the study, the results showed that good planned field trips attain its objectives.

**Keywords:** Out of School Environment, Factory Trip, Trip Planning, Field Trip, Teacher.

\* Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Giresun  
aykut.bozdogan@giresun.edu.tr

\*\* Fen Bilgisi Öğretmeni, Giresun.

\*\*\* Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi, Giresun.

## Giriş

Günümüzde öğrencilerin eğitim açısından hem bireysel ihtiyaçlarının karşılanması hem de araştırma yapma, bilimsel metotları kullanma ve eleştirel düşünme gibi birçok davranışı kazanmaları noktasında okulların yanı sıra okul dışı ortamların da her geçen gün önem kazandığı görülmektedir. Yani günümüz eğitim ve öğretim faaliyetleri evde, okulda, işyerinde ve mümkün olan her yerde ve her fırsatta yaşam boyunca devam eden bir sürece dönüşmüştür.

İnformal eğitim çevreleri olarak nitelendirilen bu yerler kitle iletişim araçlarını, hayvanat bahçelerini, botanik parklarını, müzeleri, kütüphaneleri, akvaryumları, doğal anıtları fabrikaları ve daha sayamayacağımız birçok toplumsal alanı kapsamaktadır (Hannu, 1993; Howe ve Disinger, 1988). Yapılan araştırmalar okul dışı çevrelerde sunulan bu etkinliklerin öğrenmeyi daha verimli hale getiren zengin öğretim kaynakları olduğunu (Ramey-Gassert, 1997) ve okuldaki eğitimi desteklediğini ortaya koymuştur (Gerber, Cavallo ve Marek, 2001; Hannu, 1993). Okul dışı çevreler öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunmakta, beş temel duyusunu kullanmasına fırsat vermekte ve kalıcı öğrenmelerine imkân sağlamaktadır (Tatar ve Bağrıyanık, 2012; Yavuz ve Balkan Kıyıcı, 2012). Bunun yanı sıra çocuklar bu yerlere yapılan gezilerle ait oldukları topluma ve sosyal yaşama öğrenci olarak katıldıklarında sorumluluklarının bilincine daha fazla varabilir (Demir, 2007a; Özgen, 2011).

Okul dışı çevrelere yapılacak geziler için belki de en önemli husus planlamadır (Bozdoğan, 2012; Demir, 2007b; Ertaş ve Parmasızoğlu, 2011). Yapılan çalışmalar okul dışı çevrelere düzenlenen planlı gezilerin öğrencilerin bilgi, tutum ve davranışlarına olumlu yönde etki ettiğini ortaya koymaktadır (Ballantyne ve Packer, 2009; Bozdoğan, 2007; Bozdoğan ve Yalçın, 2006, 2009; Gögebakan, 2008; Güler, 2011; Kete ve Horasan, 2013; Knapp ve Barrie, 2001; Orion ve Hofstein, 1994; Orion, Hofstein, Tamir ve Giddings, 1997; Özgen, 2011; Rudman, 1994; Tal ve Morag, 2009; Yavuz ve Balkan Kıyıcı, 2012). İşte bu noktada öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretmenlerin gezi düzenleme sürecinde isteklilikleri, sorumlulukları ve duyarlılıkları azami derecede olmalı ve başarılı bir gezi için çaba göstermeleri gerekmektedir (Demir, 2007a; Kete ve Horasan, 2013). Ancak yapılan çalışmalar öğretmenlerin okul dışı ortamlardaki eğitim aktivitelerinin öğrencilerin öğrenmelerinde etkili olduğunu düşündüklerini ancak bu aktiviteleri en az düzeyde tercih ettiklerini ortaya koymuştur (Carrier, 2009; Güven, Gazel ve Sever, 2004; Moseley, Reinke ve Bookout, 2002; Orion ve diğ., 1997; Simmons, 1998; Tatar ve Bağrıyanık, 2012). Bunun birçok nedeni olmakla birlikte en sık karşılaşılanı alan gezileri için yapılması gereken planlama konusunda hiç bir fikre sahip olmadıklarıdır (Anderson, Bethan ve



Mayer-Smith, 2006; Bozdoğan, 2012; Demir, 2007b; Ferry 1993; Tal 2004; Tal, Bamberger ve Morag; 2005). Bu eksikliklerin giderilmesi içinse öğretmenlere uygulamalı hizmet içi eğitim seminerleriyle, öğretmen adaylarına da lisans düzeyinde dersler ve projelerle okul dışı çevrelerde eğitimin nasıl yapılacağına yönelik bilgi ve beceriler kazandırılması gerektiği belirtilmiştir (Bozdoğan, 2012; Tatar ve Bağrıyanık, 2012, Türkmen, 2010).

Yapılan çalışmalar okul dışı çevrelere geziler düzenleme sürecinde öğretmenlerin birçok sorunla karşılaştıklarını göstermiş; bu sorunların çözümü için öğretmen ve öğretmen adaylarına profesyonel eğitim verilmesinin önemini ortaya çıkarmıştır. Bu kapsamda yapılan bu çalışmada öğretmenlerin okul dışı çevrelerde bir geziyi nasıl planlayacaklarını göstermek ve bu uygulamanın öğrencilerin öğrenmelerine etkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

### **Metot**

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmalarının en önemli özelliği bir ya da birkaç durumun derinlemesine incelenmesidir. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vs.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumlardan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Yapılan çalışmada da bir alan gezisinin nasıl düzenleneceği hakkında bilgi verilmesi ve düzenlenen gezinin öğrenciler üzerindeki etkilerinin ortaya konması düşünüldüğü için bu yöntem seçilmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırma 2012-2013 öğretim yılında gerçekleştirilmiş olup çalışma grubunu bir köy okulunun 7. sınıfında öğrenim gören 6 kız ve 3 erkek olmak üzere toplam 9 öğrenci oluşturmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın verileri gezi düzenlenen fabrika ile ilgili dokümanlardan ve gezi ile ilgili öğrencilerin görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilmiştir. Bu kapsamda öğrencilere sorulmak üzere 4 soru oluşturulmuş, uzman görüşü alınarak sorulara son hali verilmiştir.

### **Veri Analizi**

Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılan görüşmeden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla, toplanan veriler önce kavramsallaştırılarak organize edilir ve verileri açıklayan temalar belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu kapsamda

öğrencilerden elde edilen veriler kodlanmış ve ortak yönleri göz önünde bulundurulmuş temalar oluşturulmuştur. İçerik analizinin uyum yüzdesi yaklaşık %90 olarak belirlenmiştir. Oluşturulan temaların anlaşılır hale gelmesi için tablolar oluşturulmuş ve frekans dağılımları verilmiştir. Tabloların altında ise hiçbir değişikliğe gidilmeksizin öğrencilerin düşüncelerinin belirtildiği ifadeler aynen verilmiştir.

## Bulgular

Karadere Tarım Ürünleri Fabrikası'na düzenlenen gezinin planlama süreci kapsamında, gezi öncesi faaliyetler, gezi esnasındaki faaliyetler ve gezi sonrası faaliyetler Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 1:** Gezi Öncesi Yapılan Faaliyetler

Yapılacak işlemler	Yapılan işlemler
<b>1. Eğitimsel hazırlık</b>	<b>1. Eğitimsel hazırlık</b>
a) Gezi yapılacak yerle ilgili ön bilgi toplama	Karadere Tarım Ürünleri Fabrikasıyla iletişime geçilmiş; fabrika araştırmacı tarafından gezilerek ön bilgi toplanmış, gezi günü için randevu alınmıştır.
b) Ders ile ilişkilendirme	Fındık üretiminin aşamaları gösterileceği için ders ile ilişkilendirme yapılmamıştır.
c) Öğrencilere gezi yeriyle ilgili ön bilgi verme	Geziden bir gün önce öğrencilere, fabrika ve geziyle ilgili gerekli bilgiler verilmiştir.
d) Tanıtım broşürü hazırlama yada hazırlatma	Fabrikadan ve fabrikanın internet sitesinden alınan bilgiler yardımıyla gezi için broşür hazırlanmıştır (Ek-1).
e) Gezi öncesi değerlendirme yapma	Geziye başlamadan önce, broşürdeki gezi öncesi cevaplanacak soruların cevaplanması sağlanmıştır.
<b>2. Bürokratik İşler ve Ulaşım</b>	<b>2. Bürokratik İşler ve Ulaşım</b>
a) Gerekli yasal izinleri alma	Okul müdürlüğü ile gerekli yazışmalar yapılmış, velilerden imzalı izin belgeleri toplanmıştır.
b) Gezi planının yapılması	Gezi planı hazırlanmıştır (Ek-2).
<b>3. Yeme-İçme ve Barınma</b>	<b>3. Yeme-İçme ve Barınma</b>
Yeme, içme ve barınma ihtiyaçlarının belirlenmesi	Gezi kısa süreli olduğundan yeme-içme ve barınma ihtiyacı olmamıştır.

Tablo 1'den de anlaşılacağı gibi okul dışı çevrelere düzenlenecek olan gezilerin belirli plan dâhilinde yapılması gerekmektedir. Bu kapsamda geziden bir hafta önce Karadere Tarım Ürünleri Fabrikası ile iletişime geçilmiş, fabrikaya ön gezi yapılmış ve gezi günü için randevu alınmıştır. Ayrıca rehber ihtiyacı da yetkililerle görüşülerek giderilmiştir. Bu işlemde sonra öğretmen ziyaret için gidiş-dönüş yolu ve süresini, ulaşım vasıtalarını, hareket saatlerini, öğrenci sayılarını ve gezi düzenini önceden belirlemiş ve bir gezi planı hazırlamıştır. Bu gezi kapsamında fındık üretiminin aşamaları inceleneceğinden dolayı herhangi bir dersle ilişkilendirme yapılmamıştır. Daha sonra öğretmen öğrencilerin gezi kaygılarını azaltmak, geziye olan ilgilerini çekmek ve doğru öğrenmeyi gerçekleştirmek için geziye niçin gidildiğini, orada ne tür çalışmalar yapılacağını ve gezi süresince nasıl davranılacağını

öğrencilerine anlatmıştır. Öğretmen öğrencilere fabrikayı tanıtmak amacıyla bir broşür hazırlanmıştır. Broşürde öğrencilerin gezi sırasında dikkat etmesi gerekenlerin belirtildiği bir yönerge, Karadere Tarım Ürünleri Fabrikasının tanıtımı, kalitelere göre fındık çeşitleri, fabrikada üretilen ürünler ve broşürdeki bilgileri içeren gezi öncesi sorular yer almaktadır. Yine gezi öncesi gezinin amaçlarına ulaşması için gezi esnasında cevaplandırılması gereken çalışma yaprakları (Ek-3) hazırlanmıştır. Yapılacak gezilerin belki de öğretmenlere en zor gelen kısmı bürokratik işler ve ulaşım vasıtalarının ayarlanmasıdır. Bu kapsamda gerekli izin işlemleri için yazışmalar (okul, veli izin belgeleri vs.) yapılmış, geziye gidilecek araç ayarlanmıştır. Geziden önce, broşür öğrencilere dağıtılmış ve broşürdeki bilgileri içeren gezi öncesi cevaplandırılması gereken soruları cevaplandırılması sağlanmıştır.

**Tablo 2:** Gezi Esnasında Yapılan Faaliyetler

Yapılacak işlemler	Yapılan işlemler
a) Öğrenciye rehberlik etme	Gezi sırasında fabrikadaki bir gıda mühendisi öğrencilere rehberlik etmiştir.
b) Gezi esnasındaki soruları cevaplandırma	Gezi sırasında fabrikanın çalışır durumda olması, rehberin anlaşılmasını zorlaştırmış dolayısıyla broşürdeki gezi esnasında cevaplanacak sorular bu sırada cevaplanamamıştır. Rehber, bu durumun farkına varıp, gürültüsüz olan laboratuarda fabrikanın gezilen kısımlarını, bir başka gıda mühendisiyle birlikte tekrar anlatmıştır. Bu sebeple “gezi esnasında cevaplanacak sorular” laboratuarda cevaplanmıştır.

Tablo 2'de ise gezi esnasında yapılacak olan çalışmalarını özetlenmiştir. Bu kapsamda gezi yerine ulaşıldığında bir gıda mühendisi öğrencilere rehberlik etmiştir. Yaklaşık bir saat süren gezi süresince öğrencilere rehber eşliğinde fabrikayı inceleme imkânı sunulmuştur. Gezi boyunca araştırmacı tarafından, gezi süreci fotoğraflarla kayıt altına alınmıştır. Gezi sonunda öğrencilerin gezi süreci ile ilgili cevaplandırılması gereken soruları cevaplama imkânı sağlanmıştır. Bu süreçte geziye karşı olumsuz tutumlar geliştirmemeleri için öğrencilere aşırı derecede sorumluluk yüklenmemeye gayret edilmiştir. Ayrıca öğretmenler ve rehberler gezi esnasında öğrencilerinin eğlenmesine ve sosyal etkileşimde bulunmalarına da özen göstermiştir.



**Resim 1.** Gezi Süreci



**Resim 2.** Gezi Süreci



**Resim 3.** Soruların Cevaplanması

**Tablo 3:** Gezi Sonrası Yapılan Faaliyetler

Yapılacak işlemler	Yapılan işlemler
a) Sınıf içi tartışmalar	Öğrenciler, geziyle ilgili görüşlerini sınıf içinde birbirleriyle paylaşmışlardır.
b) Kompozisyon ve resim çalışmaları	Farklı değerlendirme çalışmaları yapıldığı için kompozisyon ve resim çalışması yapılmamıştır.
c) Gezi fotoğraflarının okul panolarında sergilenmesi	Gezide çekilen fotoğraflar okul panosunda sergilenmiştir.
d) Velilere gezi hakkında bilgi verilmesi	Öğrencilerin gezi ile ilgili ailelerine bilgi vermeleri sağlanmıştır.

Tablo 3'te gezi sonrası okulda yapılacak çalışmalar ifade edilmiştir. Bu kapsamda gezi sonrası sınıf ortamında öğrencilerin geziyle ilgili görüşlerini paylaşmaları sağlanmıştır. Bunun yanı sıra gezi ile ilgili dokümanlar okul panolarında sergilenmiştir. Ayrıca öğrencilerin yapılan gezi ile ilgili ailelerini bilgilendirmeleri sağlanmıştır.

Yapılan gezi kapsamında öğrencilerle yapılmış yarı yapılandırılmış görüşme sonuçları analiz edilmiş ve frekans tabloları çıkarılarak Tablo 4'de gösterilmiştir.

**Tablo 4:** Yarı Yapılandırılmış Görüşme Sonucunda Öğrenci Cevaplarının Frekans Dağılımı

Sorular	Frekans (f)
1. Yaptığımız gezinin eğlenceli olduğunu düşünüyor musunuz?	
· Evet	9
· Hayır	---
2. Yaptığımız gezinin bilgilendirici olduğunu düşünüyor musunuz?	
· Evet	9
· Hayır	---
3. Okuldaki çeşitli derslerde alan gezileri yapılmasının ne gibi bir faydası olabilir?	
· Görsel öğrenme bilginin kalıcılığını artırır.	6
· Alan gezileri bilginin kalıcılığını artırır.	6
· Geziler dersi eğlenceli hale getirir.	1
· Yorum yok.	2
4. Bu geziden neler öğrendiniz?	
· Fındıktan elde edilen ürün çeşitlerini öğrendim.	8
· Makinelerin fındığı nasıl işlediğini öğrendim.	5
· Fındığın işlenmesi sürecinde hangi basamaklardan geçtiğini öğrendim.	4
· Fındık türlerini öğrendim.	3
· Fındığın kullanım alanlarını öğrendim	3

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin tamamının, geziyi eğlenceli bulduğu görülmektedir. Yine öğrencilerin tamamı gezinin bilgilendirici olduğunu söylemişlerdir. Bir öğrenci bu soruya “Keşke diğer arkadaşlarımız da gelseydi, onlar için de bilgilendirici olurdu. Ben artık fındık hakkında onlardan daha çok şey biliyorum (E<sub>2</sub>).” şeklinde cevap vermiştir.

“Çeşitli dersler kapsamında bu tür alan gezileri yapılması ne gibi fayda sağlar?” sorusuna tüm öğrenciler olumlu yanıt vermiştir. Öğrenciler genel olarak ders kapsamında çeşitli alan gezileri düzenlenmesinin, görenek öğrenme

imkânı sağlamasından dolayı bilgilerin kalıcılığını arttıracığını düşünmektedirler. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplardan bazıları şunlardır; “Görerek öğrenmemiz, öğretmenin anlatmasından daha iyi olur (K<sub>1</sub>).”, “Gördüğümüz için öğrendiklerimizi unutmuyoruz (E<sub>1</sub>).”, “Öğrenciler dersten sıkılmazlar, aklımızda daha kalıcı olur. Ders eğlenceli olur (E<sub>2</sub>).”, “Dersi dinlemektense görsel olarak gerçekleştirmek, öğrenmemize daha çok katkı sağlar. Kendimiz o işi canlı olarak yaptığımızda daha iyi öğreniyoruz (K<sub>3</sub>).”

Görüşmede son olarak sorulan “Bu geziden neler öğrendiğiniz?” sorusuna öğrencilerin tamamı, bu gezi sayesinde yeni bilgiler öğrendiklerini söylemektedir. Öğrencilerin aileleri fındık tarımıyla ilgilenmelerine ve kendileri de fındık bahçelerinde çalışmalarına rağmen, fındıktan elde edilen farklı ürünlerin olduğunu fabrikada öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bir öğrenci (E<sub>2</sub>) fındığın çeşitli ürünlerde kullanıldığını bildiğini ancak bunun için hangi işlemlerden geçtiğini bilmediğini söylemiştir. Bir başka öğrenci (K<sub>3</sub>) fındığın içine metal parçalar karışabileceğini düşünmediğini ve fabrikadaki metal detektörüne şaşırdığını söylemiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplardan bazıları şunlardır; “Fındığın nasıl işlendiğini, neler elde edildiğini öğrendim. Önceden fındığın bu işlemlerden geçtiğini bilmiyordum. Fındığın türlerini öğrendim (K<sub>1</sub>).”, “Fındıkların geçtiği makineleri öğrendim (K<sub>2</sub>).”, “Makinelerin ne işe yaradığını öğrendim (E<sub>1</sub>).”, “İlk aşamadan son aşamaya kadar fındığın nasıl işlendiğini öğrendim. Fındığın kullanım alanlarını öğrendim. Çikolatada fındık kullanıldığını biliyordum ama bu kadar işlemden geçtiğini bilmiyordum. Sadece fındığı kırıp içine atıyorlar sanıyordum (E<sub>2</sub>).”, “Fındıktan elde edilen ürünleri öğrendim. Fındık füresini orda öğrendim (E<sub>3</sub>).”, “Fındığın hangi aşamalardan geçerek işlendiğini, fındıktan hangi ürünlerin elde edildiğini öğrendim. Fındıkların farklı olabileceğini öğrendim. Metal detektörü beni şaşırttı. Fındığın içine metal karışabileceğini düşünmemiştim (K<sub>3</sub>).”, “Fındıktan elden edilen ürünleri öğrendim. Fındığın birçok ürüne katıldığını öğrendim (K<sub>4</sub>).”, “Fındıktan elde edilen ürünleri, fabrikada hangi aşamalardan geçtiğini öğrendim. Fındıkların arasında farklar olduğunu öğrendim (K<sub>5</sub>).”, “Fındık ezmesini, fındık ununu öğrendim (K<sub>6</sub>).”

### Tartışma ve Sonuç

Yapılan çalışmanın sonuçları iyi planlanmış bir gezinin amaçlarına ulaşabilir olduğunu göstermiştir. Çalışma sonuçları öğrencilerin yaparak yaşayarak edindikleri bilgilerin kalıcılığının yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Çalışma boyunca öğrencilerin ilgili, meraklı ve öğrenmeye istekli oldukları görülmüştür. Yine yapılan görüşmede öğrenciler ilk elden bilgi alma ve gözlem yapma imkânı bulduklarını ayrıca okulda aldıkları derslerle ilişkili

olarak da bu tür geziler düzenlenmesinin daha eğlenceli olacağını ve öğrenmelerinin kalıcı olacağını belirttikleri tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar daha önce yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Balkan Kıyıcı ve Atabek Yiğit, 2010; Bozdoğan, 2007; Bozdoğan ve Yalçın, 2006, 2009; Göğebakan, 2008; Kete ve Horasan, 2013; Knapp, 2000; Okur Berberoğlu ve diğ., 2013, Özgen, 2011; Tortop ve Özek, 2013; Yavuz ve Balkan Kıyıcı, 2012).

Yapılan çalışma kapsamında aşağıdaki önerilerde bulunabilir.

1. Okulda öğrendiklerini günlük hayata uygulayamayan ve ilgisiz eğitim almaktan dolayı sıkıntı duyan birçok öğrencinin olduğu eğitim sistemlerinde (Dunn, 1994) özellikle ilkökul ve ortaokul düzeyindeki çocuklar için okullarına yakın çevrelerden seçilen mekânlara belli aralıklarla geziler düzenlenmesi öğrencilerin okul ortamından biran olsun uzaklaşıp farklı deneyimler kazanmasına imkân sağlayacaktır.

2. Öğretim programlarındaki okul dışı çevrelere düzenlenecek gezi faaliyetlerinin sayısının artırılması öğrencilerin derse ve konuya karşı bilgi ve tutumlarını geliştirecek, kişisel ve sosyal gelişim üzerinde etkili olacaktır.

3. Öğretmenlerin okul dışı gezilerin öğrencilerin öğrenmelerinde oldukça etkili olduğunu bilmelerine rağmen bu aktiviteleri en az düzeyde tercih ettikleri görülmektedir (Güven, Gazel ve Sever, 2004; Moseley, Reinke ve Bookout, 2002; Orion ve diğ., 1997; Tatar ve Bağrıyanık, 2012). Bu nedenle öğretmenlerin bu etkinlikleri düzenlemeleri için bilgilendirilmeleri ve cesaretlendirilerek teşvik edilmeleri gerekir. Bu kapsamda öğretmenlere uygulamalı hizmet içi eğitim seminerleriyle, öğretmen adaylarına da lisans düzeyinde seçmeli derslerle okul dışı çevrelerde eğitimin nasıl yapılacağına yönelik bilgi ve beceriler kazandırılması son derece önemlidir.

4. Herhangi bir dersle ilişkilendirilemese bile öğrencilerin yaşadığı bölgenin özellikleriyle ilgili üretim yapan fabrikalara (un fabrikası, şeker fabrikası, fındık işleme fabrikası, zeytin yağı fabrikası vs.) geziler düzenlenmesi, öğrencilerin yaşadığı bölgede üretilen ürünlerin özelliklerini bilmeleri açısından önemlidir. Bu gibi fabrikalara düzenlenecek geziler öğrencilerin ürettikleri ürün çeşitleri ve değeri hakkında bilinçli olmalarına imkân sağlayacaktır.

## Kaynaklar

- Anderson, D., Bethan, L., ve Mayer-Smith, J. (2006). Investigating the Impact of Practicum Experience in an Aquarium on Preservice Teachers. *Teaching Education*, 17, 341–353.
- Balkan Kıyıcı, F. ve Atabek Yiğit, E. (2010). Sınıf Duvarlarının Ötesinde Fen Eğitimi: Rüzgâr Santraline Teknik Gezi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 225-243.
- Ballantyne, R., ve Packer, J. (2009). Introducing a Fifth Pedagogy: Experience-Based Strategies for Facilitating Learning in Natural Environments. *Environmental Education Research*, 15 (2), 243-262.
- Bozdoğan, A. E. ve Yalçın, N. (2006). Bilim Merkezlerinin İlköğretim Öğrencilerinin Fene Karşı İlgi Düzeylerinin Değişmesine Ve Akademik Başarılarına Etkisi: Enerji Parkı. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 95- 114.
- Bozdoğan, A. E. (2007). *Role and Importance of Science and Technology Museum in Education*. Unpublished doctoral dissertation, Gazi University, Enstitute of Educational Science. Ankara, Turkey.
- Bozdoğan, A. E. ve Yalçın, N. (2009). Determining the Influence of a Science Exhibition Center Training Program on Elementary Pupils' Interest and Achievement in Science. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 5(1), 27-34.
- Bozdoğan, A. E. (2012). Eğitim Amaçlı Gezilerin Planlanmasına İlişkin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Uygulamaları: Altı Farklı Alan Gezisinin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1050-1072.
- Carrier, S. J. (2009). The Effects of Outdoor Science Lessons with Elementary School Students on Preservice Teachers' Self-Efficacy. *Journal Of Elementary Science Education*, 21(2), 35-48.
- Demir, M. K. (2007a). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Gözlem Gezisi Yöntemine Bakış Açılarının İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 83-98.
- Demir, M. K. (2007b). Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Gözlem Gezisi Yöntemini Uygulama Durumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 323-341.
- Dunn, T.G. (1994). If We Can't Contextualize it, Should We Teach it? *Educational Technology Research and Development*, 42 (3), 83-92.
- Ertaş, H., Şen, A.İ. ve Parmasızoğlu, A. (2011). Okul Dışı Bilimsel Etkinliklerin 9. Sınıf Öğrencilerinin Enerji Konusunu Günlük Hayatla İlişkilendirme Düzeyine Etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 178-198.
- Ferry, B. (1993). Science Centers and Outdoor Education Centers Provide Valuable Experience for Preservice Teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 4, 85–88.
- Gerber, B. L., Cavallo, A. M. L., ve Marek, E. A. (2001). Relationships Among Informal Learning Environments, Teaching Procedures and Scientific Reasoning Ability. *International Journal of Science Education*, 23 (5), 535- 549.
- Göğebakan, Y. (2008). Sanat Tarihi Öğretiminde Gösteri Yöntemi İle Gezi-Gözlem Yönteminin Bilginin Kalıcılığı Açısından Karşılaştırılması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 197-220.
- Güler, A. (2011). Planlı Bir Müze Gezisinin İlköğretim Öğrencilerinin Tutumuna Etkisi. *İlköğretim Online*, 10(1), 169-179.
- Güven, A., Gazel, A. A. ve Sever, R. (2004). Tarih Öğretmenlerinin Gezi-Gözlem Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 225-235.
- Hannu, S. (1993). *Science Centre Education. Motivation and Learning in Informal Education*. Unpublished doctoral dissertation, Helsinki University Department of Teacher Education, Finland.
- Howe, R. W., & Disinger, J. F. (1988). *Teaching Environmental Education Using Out-Of-school Settings and Mass Media*. Retrieved 15 May, 2011 from



- <http://www.ericdigests.org/pre-9215/mass.htm>
- Kete, R. ve Horasan, Y. (2013). Öğretmen Adaylarının Uygulamalı (Doğa Merkezli) Biyoloji Derslerinde Verimlilikleri. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı II, 85-90.
- Knapp, D. (2000). Memorable Experiences of a Science Field Trip. *School Science and Mathematics. Vol. 100(2)*, p. 65-72.
- Knapp, D., ve Barrie, E. (2001). Content Evaluation of an Environmental Science Field Trip. *Journal of Science Education and Technology, 10(4)*, 351-357.
- Moseley, C., Reinke, K. ve Bookout, V. (2002). The Effect of Teaching Outdoor Environmental Education on Preservice Teachers' Attitudes Toward Self-Efficacy and Outcome Expectancy. *The Journal of Environmental Education, 34(1)*, 9-15.
- Okur Berberoğlu, E., Güder, Y., Sezer, B. ve Yalçın Özdilek, Ş. (2013). Sınıf Dışı Hidrobiyoloji Etkinliğinin Öğrencilerin Duyuşsal Bakış Açılarını Üzerine Etkisi, Örnek Olay İncelemesi: Çanakkale Bilim Kampı. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 21(3)*, 1177-1198.
- Orion, N., ve Hofstein, A., (1994). Factors That Influence Learning During a Scientific Field Trip in a Natural Environment. *Journal of Research in Science Teaching, 31(10)*, 1097-1119.
- Orion, N., Hofstein, A., Tamir, P. & Giddings, G. J. (1997) Development and Validation of an Instrument for Assessing the Learning Environment of Outdoor Science Activities. *Science Education, 81*, 161-171.
- Özgen, N. (2011). Fiziki Coğrafya Dersi Öğretim Metoduna Farklı Bir Yaklaşım: Gezi- Gözlem Destekli Öğretim. *Marmara Coğrafya Dergisi, 23*, 373-388.
- Ramey-Gassert, L. (1997). Learning Science Beyond the Classroom. *The Elementary School Journal. 97(4)*, 433-448.
- Rudman, C. L. (1994). A Review of the Use and Implementation of Science Field Trips. *School Science and Mathematics, 94*, 138-141.
- Simmons, D. (1998) Using Natural Settings for Environmental Education: Perceived Benefits and Barriers. *Journal of Environmental Education, 29(3)*, 23-31.
- Tal, R. T. (2004). Using a Field Trip as a Guide for Conceptual Understanding in Environmental Education: A Case Study of a Pre-Service Teacher's Research. *Chemical Education Research and Practice, 5*, 127-142
- Tal, R., Bamberger, Y., ve Morag, O. (2005). Guided School Visits to Natural History Museums in Israel: Teachers' Roles. *Science Education, 89(6)*, 920-935.
- Tal, T., ve Morag, O. (2009). Reflective Practice as a Means for Preparing to Teach Outdoors in an Ecological Garden. *Journal of Science Teacher Education, 20*, 245-262.
- Tatar, N. ve Bağrıyanık, K.E. (2012). Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin Okul Dışı Eğitime Yönelik Görüşleri. *İlköğretim Online, 11(4)*, 883-896.
- Tortop H. S. ve Özek, N. (2013). Proje Tabanlı Öğrenmede Anlamalı Alan Gezisi; Güneş Enerjisi Ve Kullanım Alanları Konusu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44*, 300-307.
- Türkmen, H. (2010). İnfomal (Sınıf-Dışı) Fen Bilgisi Eğitimine Tarihsel Bakış Ve Eğitimimizde Entegrasyonu. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(39)*, 46-59.
- Yavuz, M. ve Balkan Kıyıcı, F. (2012). İnfomal Öğrenme Ortamlarının İlköğretim Öğrencilerinin Fene Karşı Kaygı Düzeylerinin Değişmesine Ve Akademik Başarılarına Etkisi: Hayvanat Bahçesi Örneği. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Özet Kitabı. Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Niğde.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık, Ankara.



## Ek-1 (Gezi Broşürü)



### YÖNERGE

Sevgili arkadaşlar,  
Aşağıda Karadere Tarım Ürünleri Fabrikası hakkında bilgi verdiğimiz broşürü hazırladık. Bu broşürü beğenmişseniz, broşürü okuyarak bizimle iletişime geçebilirsiniz. Bu broşürü okuyarak bizimle iletişime geçerseniz, bizimle iletişime geçebilirsiniz. Bu broşürü okuyarak bizimle iletişime geçebilirsiniz. Bu broşürü okuyarak bizimle iletişime geçebilirsiniz.

TEL: 0312 234 88 177 08 21 18 8

## Karadere Tarım Ürünleri Geneli

1942 yılında tesis edilmiş olan Karadere Tarım Ürünleri Fabrikası, No: 11, D.Ş.İ.1590'lı yollarında, manav ticaret alanı faaliyet göstermektedir.

Şirket, 1997 yılında kurumsallaşma reformu gereği özelleştirilerek, özelleştirme uzman firması tarafından ihaleyle işletilmeye başlanmıştır. Şirket, her yıl üretiminde artış olmasına rağmen, öznel ve objektif ölçütlerle, 11 yıl aralıksız bir süre içerisinde en başarılı işletme olarak seçilmiştir.

İnşaat 3 katmanlı betonarme ve 2. inşaat işleme enliğin fabrikaları bulunmaktadır. Tük. inşaat halinde olup, Karadere Tarım Ürünleri Fabrikası, 7.7'ye ayrılarak, 10.000 m<sup>2</sup> alanında, 2. inşaat halinde bulunmaktadır. Karadere Tarım Ürünleri Fabrikası, 7.7'ye ayrılarak, 10.000 m<sup>2</sup> alanında, 2. inşaat halinde bulunmaktadır. Karadere Tarım Ürünleri Fabrikası, 7.7'ye ayrılarak, 10.000 m<sup>2</sup> alanında, 2. inşaat halinde bulunmaktadır.



KSİM Karadere Tarım Ürünleri  
Fabrikası Genel Görünümü



KSİM 3. Katmanlı Betonarme

### ÜRÜNLER

#### 1-Kabuklu Fındık:



Tombul fındık: Tombul, geniş ve kalın kabuklu, her biri ayrı ayrı olma kabuklu fındık türüdür.

Yak ve protein oranları yüksektir. Bu gruba göre Çiğdem Tombul Fındığı, Dünya'nın en üstün nitelikli çeşididir.



2-İç Fındık: Kabuklu fındığın sert meyve kalıplarından çıkarılmış halidir.



3-Beyazlatılmış İç Fındık: İç fındığın ortam atılarak beyazlatılmasıyla elde edilir.



4-Kavrulmuş İç Fındık: İç fındığın kavurmasıyla hazırlanır.



5-Kavrulmuş İç Fındık: Narenci veya kavurmuş iç fındığın tekniğine uygun olarak mekanik beyazlatma yapılarak hazırlanmasıyla elde edilir.



6-Fındık Unu: Narenci veya kavurmuş iç fındığın tekniğine uygun olarak öğütülmesiyle elde edilir.



7-Dilimlenmiş Fıstık:



8-Fındık Fırcesi: Kavurmuş iç fındığın tekniğine uygun olarak öğütülmesiyle elde edilen fındık fırcesi'dir. Mucavirlerin yapımında kullanılan önemli bir yarı mamüldür.



### SORULAR

#### Genel İnceleme Soruları

1) Karadere tarım ürünleri fabrikası ne zaman kurulmuştur?

Cevap:

2) Fabrikada fındık, nasıl işlenmektedir?

Cevap:

3) Karadere tarım ürünleri fabrikasında kaç fabrika vardır?

Cevap:

4) Fabrikada fındık, nasıl işlenmektedir?

Cevap:

5) Fabrikada fındık, nasıl işlenmektedir?

Cevap:

6) Hangi işlemler işleme tesislerinde hangi bölümlerde yapılmaktadır?

Cevap:

7) Fındığın hangi ürünler elde edilir?

Cevap:



KSİM 2. Katmanlı Betonarme



KSİM 4. Katmanlı Betonarme



Adres: Çam mah. Beşevler Mahallesi  
Ergene/Ürüzün

İletişim: 0454 611 48 41

E-posta: ksper@karadere.com.tr

## Ek-2 (Gezi Planı)

<b>Gezi Yeri:</b>	Karadere Tarım Ürünleri Fabrikası
<b>Gezi Yerinin Özellikleri:</b>	Giresun ilinin Espiye ilçesinde bulunmaktadır. 5 kırma fabrikası ve 2 fındık işleme entegre fabrikası bulunmaktadır. Tombul fındık, iç fındık, beyazlatılmış fındık, kavrulmuş iç fındık, kıyılmış iç fındık, fındık unu, dilimlenmiş fındık, fındık füresi fabrikanın ürünlerindedir. 1992 yılında kurulmuş şirket, ürünlerini yurt içi ve yurt dışına satmaktadır.
<b>Gezinin Amacı:</b>	Fındıktan elde edilen ürünleri ve fındığın işleme basamaklarını tanımak
<b>Yapılacak Etkinlikler:</b>	1-Rehberler eşliğinde fabrikanın bölümleri incelenecek. 2- Fabrikada elde edilen ürünler incelenecek. 3- Makinelerin işlevleri gözlemlenecek. 4- İşçilerin çalıştığı aşamalar izlenecek.
<b>Gezi Güzergahı:</b>	Avluca Köyü – Espiye
<b>Gezi Tarihi:</b>	20/02/2013 (Sabah 9:00 hareket saati, saat 13:00 dönüş saati)
<b>Geziye Katılacak Kişiler:</b>	
<b>Gerekli Ekipmanlar:</b>	15 kişilik minibüs

## Ek-3 Gezi Esnasında Cevaplanacak Sorular

1. Karadere tarım ürünleri tesisi kaç bölümden oluşmaktadır?
2. Fındığın fabrikaya alındığı deponun adı nedir?
3. Fındığa uygulanan ilk işlem nedir?
4. Kırılma işlemine alınacak fındıklar hangi özelliğe göre seçilir?
5. Kırılan fındıklar hangi işlemde geçer?
6. Fındık unu nasıl elde edilir?

## Ek-4 (Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları)

1. Yaptığımız gezinin eğlenceli olduğunu düşünüyor musunuz?
2. Yaptığımız gezinin bilgilendirici olduğunu düşünüyor musunuz?
3. Çeşitli derslerde bu şekilde geziler yapılması faydalı olur mu? Bu gezilerin ne gibi bir faydası olabilir?
4. Bu gezi sayesinde fındık ile ilgili öğrendiğiniz yeni bilgiler oldu mu?

# Okulda Bedensel Ceza Uygulanmasına Karşı Çocuğun Korunması

Geliş Tarihi: 23.07.2014  
Kabul Tarihi: 21.01.2015

Saadet KURU ÇETİN\*\*  
Pelin TAŞKIN\*\*\*

## Öz

Bedensel cezanın, çocukların insan haklarını ve özellikle eğitim haklarını doğrudan etkilediği yapılan birçok araştırmada ortaya çıkmıştır. Okullarda uygulanan bedensel ceza, öğrenci üzerinde fiziksel ve psikolojik zarara yol açmasının yanında öğrencilerin öğrenme isteklerinin azalmasına da sebep olmaktadır. Aynı zamanda bedensel ceza öğrencinin okula devam durumu üzerinde de olumsuz etkiler yaratmaktadır. Okullardaki bedensel cezanın en önemli sonuçlarından birisi okul terklerine neden olmasıdır. Okullarda çocuklara bedensel ceza uygulanması, pek çok ülkede farklı düzey ve biçimlerde ortaya çıkarken, küresel, ekonomik, kültürel ve toplumsal açıdan kökleşmiş bir sorun olduğu bilinmektedir. Uluslararası değerlendirmeye pek çok ülkede bedensel ceza okullarda yasaklanmış olmasına rağmen bu ülkelerin bazılarında öğretmenler hala çocukları disipline sokmak adı altında psikolojik ve fiziksel cezaları kullanmaktadır.

Ebeveynin evde çocuğa uyguladığı bedensel ceza ile okul gibi toplumsal kurumlarda uygulanan bedensel cezanın, hukuksal sonuçları birbirinden farklıdır. Bu çalışmada okulda uygulanan bedensel ceza değerlendirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Bedensel Ceza, Ulusal ve Uluslararası Hukuki Düzenlemeler

---

VI. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde sunulmuştur.

\*\* Yrd. Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Politikası, Teftişi ve Planlaması Bölümü skuru@mu.edu.tr.

\*\*\* Araş. Gör. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü ptaskin@education.ankara.edu.tr

## Child Protection against Corporal Punishment in Schools

### Abstract

It has been pointed out by many studies that school corporal punishment has direct effects on children's rights, particularly on the right to education. In addition to physical and psychological injuries suffered by students, corporal punishment executed in schools reduces students' enthusiasm towards learning. Moreover, corporal punishment causes some negative effects on students' attendance. One of the most notable outcomes of corporal punishment in school is that it causes withdrawals from school. It is known that school corporal punishment is a globally and economically, culturally and socially deep-rooted problem which is likely to be practiced in many countries in varying forms and levels. Even though it is nationally prohibited in many countries, physical and psychological punishment is still practiced by many teachers in order to maintain classroom discipline.

The legal outcomes of corporal punishment practiced in public places such as schools will surely be different, as a direct consequence of the different nature of executors, from the ones of domestic corporal punishment applied by parents to maintain discipline. The purpose of this study is evaluated to corporal punishment within schools.

**Keywords:** Corporal Punishment, National and International Legal Acts and Conventions

## Giriş

Bedensel ceza, birçok araştırmacı ve komite tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Bedensel ceza tanımlarının ortak noktasının, istenen davranışı göstermeyen ya da istenmeyen davranışı sergileyen kişinin bedenine acı vermek olduğunu belirtmek mümkündür (Mauzer, 1974; Gözütok, 1993; NCCR-Pakistan Çocuk Hakları Komitesi, 2001; Benatar, 2002; Greydanus, Pratt ve Hoffman, 2002). Benatar (2002) ayrıca bedensel cezayı bir kişinin bir şeyi yapmaya zorlamaktan sakat bırakan işkenceye kadar varan durumlar olarak tanımlamaktadır.

Ceza uygulamaları genellikle çocuğa elle, sopayla, kemerle ya da diğeri nesnelere vurma, çocuğu tekmeleme, sarsma, itip kakma, çimdikleme, kulak ve saç çekme gibi ceza şekillerinden oluşmaktadır (Mauzer, 1974; Gözütok, 1993; NCCR, 2001; Benatar, 2002; Greydanus, Pratt ve Hoffman, 2002). Bunlardan farklı olarak Mauzer (1974) ve NCCR (2001) çocuğu bir yere kilitleme ya da bağlama; Gözütok (1993) çocuğa tebeşir, silgi fırlatma ve çocuğun başını sıraya vurma; Greydanus, Pratt ve Hoffman (2002) ise boğma, acı veren bedensel duruş şekillerini uygulama, aşırı vücut egzersizleri yaptırma, elektrik şoku uygulama gibi ceza tekniklerinin uygulandığına işaret etmişlerdir. Bu terimlerden bazıları cezalandırma araçlarını esas alırken diğeri daha genel kavramlar şeklindedir.

**Bedensel Ceza Uygulamaları.** Bedensel ceza, tarih boyunca çeşitli kültür ve hukuk çevrelerinde ve dünya genelinde çok kullanılan bir disiplin aracıdır. Örneğin, geleneksel Çin kültüründe bedensel ceza uygulamayan öğretmenlerin tembel olduğu düşünölmekte, Hindistan'da Manu kanunları uyarınca da çocuklar yanlış yaptıklarında dövölebilmekteydi. Antik Yunan'da da çocuklar hem ana babaları hem de okulda kendilerine bakmak ve denetlemekle yükümlü köleler tarafından dövölmekteydiler. Roma Hukukunda da benzer şekilde çocuklar aile babasının (*pater familias*) malı olarak görölmekteydiler. Ayrıca Roma okul sisteminde de öğretmenlerin sıkça öğrencilere sopayla dayak attığı da bilinmektedir. Osmanlı devleti döneminde de yargısal ve yargısal olmayan bedensel ceza, çeşitli biçimlerde (örneğin falaka) uygulanmıştır (Gemalmaz, 2005: 1-2).

Okullarda uygulanan bedensel cezalar, genellikle sınıf içi disiplini oluşturmak için uygulanmaktadır (UNICEF, 2001; Agbenyega, 2006; Middleton, 2008; Mweru, 2010, Asghar, Mirza ve Rauf, 2014). Aynı zamanda birçok araştırma sonucuna göre (Middleton, 2008: 253; Kilimci, 2009: 241) okullarda uygulanan bedensel ceza ya da dövme birçok ölkede temel disiplin metodu olarak kullanılmaktadır (Mamatey, 2010; Mweru, 2010; Asghar, Mirza ve Rauf, 2014). Fakat yapılan çalışmalar göstermiştir ki (Şahin ve Beyzaova, 2001; Demir, 2005; Arif ve Rafi, 2007; Cameron, 2006; Middleton, 2008;

Mweru, 2010, Asghar, Mirza ve Rauf, 2014), çocuğu disipline sokmak için uygulanan bedensel cezalar sınıf içinde en az etkili olan yöntemdir.

Okullarda uygulanan bedensel cezanın geçmişine bakacak olursak, çocuklara uygulanan bedensel cezayı evde ve okulda yasaklayan ilk ülke 1979'da İsveç'tir. Çocuklara Tüm Bedensel Cezaların Önlenmesine Yönelik Global Girişim (*Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children*) raporuna göre, 2010 yılında hukuken, evde ve okulda çocuklara bedensel ceza uygulanmasını tamamen yasaklayan ülke sayısı 29'dur. Bu ülkeler Tablo-1'de belirtilmiştir.

**Tablo 1:** Çocuklara Tüm Bedensel Cezaların Önlenmesine Yönelik Global Girişim'in Yayınlandığı Bedensel Cezayı Evde ve Okulda Yasaklayan Ülkelerin Sayıları

2008 Lüksemburg	Çocuk ve Aile Kanunu, 2008, md. 2
2008 Moldova	<i>Aile Kanunu</i> , 2008 tarihinde değiştirilmiştir, 53.4 md. ve 62.2 md.
2008 Güney Sudan	<i>Geçici Anayasa</i> 2005, bölüm 21.1 <i>Child Act</i> , 2008, bölüm 21
2008 Kosta Rika	<i>Aile Kanunu</i> , 2008 tarihinde değiştirilmiştir, 143 md. <i>Çocuk ve Ergen Kanunu</i> , 2008 tarihinde değiştirilmiştir, 24 md.
2007 İspanya	<i>54/2007 kanun</i> , 34. md.
2007 Venezuela	<i>Çocukların ve Ergenlerin Korunması ile ilgili Kanun</i> , 2007 tarihinde değiştirilmiştir, 32-A md. ve 358 md.
2007 Uruguay	<i>Çocukların ve Ergenlerin için Kanun</i> , 2007 tarihinde değiştirilmiştir, yürürlük tarihi 2008, 12 md. ve 16 md.
2007 Portekiz	<i>Ceza Kanunu</i> , 2007 tarihinde değiştirilmiştir, 152 md.
2007 Yeni Zelanda	<i>Suç Kanunu</i> , 2007 tarihinde değiştirilmiştir, 59 bölüm
2007 Hollanda	<i>Medeni Kanun</i> , 2007 tarihinde değiştirilmiştir, 1:247 md.
2006 Yunanistan	<i>Aile İçi Şiddetle Mücadele Kanunu</i> , 2006, 4 md.
2004 Macaristan	<i>Çocuklar ve Vesayet İdaresi Korunması Hakkında Kanun</i> , 1997, 2004 tarihinde değiştirilmiştir, 6.5 md.
2004 Romanya	<i>Çocuk Haklarının Korunması ve Geliştirilmesi Hakkında Kanun</i> , 2004, 28md. ve 90 md.
2003 Ukrayna	<i>Aile Kanunu</i> , 2003, 150.7 md.
2003 İzlanda	<i>Çocuk Kanunu</i> 2003, 28 md.
2003 Bulgaristan	<i>Çocukları Koruma Kanunu</i> , 2000, 2003 tarihinde değiştirilmiştir,, 11.2 md.
2000 Almanya	<i>Medeni Kanun</i> , 2000 tarihinde değiştirilmiştir, 1631 md.
2000 İsrail	<i>Ceza davasından makul bedensel ceza savunmasının kaldırılması</i>
1998 Hırvatistan	<i>Aile Kanunu</i> , 1998, 87 md.
1998 Litvanya	<i>Çocuk Haklarını Koruma Kanunu</i> , 1998, 9.2 md. ve 24.4 md.
1997 Danimarka	<i>Ebeveyn Vesayeti ve Koruması Kanunu</i> 1997 tarihinde değiştirilmiştir,
1994 Güney Kıbrıs	<i>Aile Kanunu (Önleme ve Madurları Koruma)</i> , 1994, Yasağı Aile Şiddeti Yasası yeniledi, 2000

1989 Avusturya	<i>Genel Medeni Kanun</i> , 1989, 146a bölüm
1987 Norveç	Ebeveny ve Çocuk Kanunu, 1987 tarihinde değiştirilmiştir, 30 md.
1983 Finlandiya	<i>Çocuk velayeti ve Erişim Yasası Hakları</i> ,1983, 1984 yürürlük tarihi, 1.3 md.
1979 İsveç	Çocuk velayeti ve Erişim Yasası Hakları, 1979 tarihinde değiştirilmiştir, 1 md.

Kaynak:<http://www.endcorporalpunishment.org/pages/pdfs/charts/Chart-EuropeCentralAsia.pdf>

Yıllar içerisinde çocuklara uygulanan bedensel ceza yasalar ile ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. Bunun için birçok ülkede yasalar çıkarılmış olmasına rağmen çocuklara bedensel cezayı yasaklayan ülke sayısı hala istenen düzeye gelememiştir. Bunun yanında birçok ülkede aileler tarafından çocuklara uygulanan bedensel ceza yasaklanmamışken, okullarda öğretmenlerin uyguladığı bedensel cezalar hukuken yasaklanmıştır (UNICEF, 2001: 8). Bunun yanında, 35 gelişmiş ülkede, Amerika (Jones, 2009: 5) ve Avustralya'nın iç kesimleri okullarda çocuklara uygulanan bedensel cezayı disiplin uygulaması olarak başvurulmasını yasaklamamıştır. Şekil-1'de de görüldüğü gibi Amerika Birleşik Devletleri'nin birçok eyaletinde bedensel ceza evde ve okulda uygulanmaktadır.<sup>1</sup>



**Şekil 1:** Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Bedensel Ceza Uygulamaları  
Kaynak:[http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Corporal\\_punishment\\_in\\_the\\_United\\_States.svg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Corporal_punishment_in_the_United_States.svg)

Birçok Avrupa ülkesinde 1800'lü yıllardan beri okullarda bedensel ceza yasaklanmışken, İngiltere'de 1980'e kadar bedensel ceza okullarda uygulanmaktadır. İngiltere'de bedensel ceza ile ilgili uygulamalar son birkaç yıl içinde değişiklik göstermiş olmakla birlikte aile içinde çocuğu bedensel cezadan korumak için gerekli önlemler henüz alınmamıştır (Global Report, 2010; McCarthy, 2005: 235). Kanada'da 2004 yılına kadar okullarda bedensel ceza uygulamasını yasaklayan düzenleme bulunmamaktaydı (McCarthy, 2005:

<sup>1</sup> Kırmızı bölgeler (Açık Renk); bedensel cezanın yasak olmadığı yerler, maviler (Koyu Renk) ise bedensel cezanın sadece okullarda yasaklandığı yerlerdir.

235). Avrupa ülkelerine genel olarak bakacak olursak (Şekil-2<sup>2</sup>), bedensel ceza uygulamaları çeşitlilik göstermektedir.

Gelişmiş ülkelerde bile çocuklara bedensel ceza uygulanması çok eski zamanlara dayanmaktadır. Fakat çocuğun psikolojik olarak geri dönüşü olmayan zararlar veren bedensel ceza uygulamalarının hukuksal açıdan yasaklanması hem evde hem de okullarda giderek artmaktadır.



Şekil 2: Avrupa'daki Bedensel Ceza Uygulamaları  
Kaynak: [http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Corporal\\_punishment\\_in\\_Europe.svg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Corporal_punishment_in_Europe.svg)

Güney Asya'daki ülkelerde bazı yasalar veliler ve öğretmenlerin çocuklara “kabul edilebilir” ya da “orta derecede” uyguladıkları cezaları veliler ve öğretmenlerin “hakları” olarak tanımaktadır. Bangledesh, Bhutan, Hindistan'da yasalarda çocuklara uygulanan bedensel cezalar ile ilgili hiçbir yasal yükümlülük bulunmamaktadır. Pakistan Maldives, Nepal, Pakistan, Sri Lanka'da ise yasalarda bedensel cezalar ile ilgili yükümlülükler bulunmaktadır.

<sup>2</sup> Kırmızı bölgeler; bedensel cezanın yasak olmadığı yerler, maviler (Koyu Renk) ise bedensel cezanın sadece okullarda yasaklandığı yerler, yeşiller (Açık Renk) bedensel cezayı hem evde hem de okulda yasaklayan ülkeler.



UNICEF'in 2001 yılında yayımladığı rapora göre birçok Asya ülkesinde okulda uygulanan bedensel cezalarla ilgili yasal düzenlemeler bulunmasına rağmen, yerel yönetimler tarafından uygulanması gereken hukuki yaptırımlar zayıf şekilde uygulanmaktadır (UNICEF, 2001: 8-10). Asghar, Mirza ve Rauf (2014) yaptıkları çalışmada Pakistan'da 2003 yılında bedensel cezanın okullarda kaldırıldığını, fakat öğretmenlerin sınıf içinde disiplini sağlamak için hala bedensel cezayı kullandıklarını rapor etmişlerdir.

Afrika ülkelerinde durum Güney Asya'dakinden pek de farklı değildir. Kenya'da okullarda bedensel ceza, 2001 yılında yasaklanmıştır. Buna rağmen Mweru'nun (2010: 249) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin öğrencileri disiplin altına sokmak için; kulak çekme, çimdikleme tokatlama gibi fiziksel cezaları halen kullandıkları rapor edilmiştir. Ayrıca çalışmada Kenya'da öğretmenler tarafından uygulanan bu tür fiziksel cezalandırmaların, öğrencilerin okul terkinin nedenlerinden biri olduğu tespit edilmiştir.

Okullarda bazı öğrenciler diğer öğrencilere göre daha sıklıkla istenmeyen davranışları sergilemektedirler. Straus ve Donnelly'a (2009) göre bedensel cezanın uygulanmasındaki temel neden bu istenmeyen davranışları ortadan kaldırmaktır. Sınıf içinde bedensel ceza kullanan öğretmenlerin birçoğu sınıf içinde bu istenmeyen davranışları engellemek için bedensel ceza kullandıklarını ve bu cezalandırma ile istenmeyen davranışların ortadan kalktığını savunmaktadırlar (Mamatey, 2010; Mweru, 2010; Asghar, Mirza ve Rauf, 2014). Fakat yapılan çalışmalar bedensel cezanın eğitim ortamlarında kullanılmasının yol açtığı olumsuz etkileri ortaya koymaktadır (Jones, 2009; Kağıcibaşı, 1981; Şahin ve Beyzaova, 2001; Arif ve Rafi, 2007; Demir, 2005). Kağıcibaşı (1981) yapmış olduğu çalışmasında, çocuklarda en çok değer verilen özelliğin itaat, en az değer verilen özelliğin bağımsızlık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Eğitim sisteminde de öğrencilerin itaatli olmaları öğretmenler tarafından tercih edilen bir özelliktir. Şahin ve Beyzaova'nın (2001) yapmış oldukları çalışmada, okullarda öğretmenlerin şiddet uygulamasının nedenleri, öğretmenlerin kişisel bozuklukları, kalabalık sınıflar, sosyal baskılar, disiplin yöntemi olarak sıralanmaktadır. Arif ve Rafi (2007: 171-180), bedensel cezalandırmanın ve psikolojik uygulamaların öğrencilerin öğrenme ve davranışları üzerindeki etkisini test etmek amacıyla yaptıkları çalışmada, sürtüşme veya akademik ilgisizlik sonrasında bedensel cezaya maruz kalan öğrencilerin olumsuz davranışlar sergiledikleri, aynı zamanda akademik düzeylerinde de gerilemeler gözlemişlerdir. Arif ve Rafi'nin yaptığı çalışmanın diğer sonucu, psikolojik uygulamalara maruz kalan öğrencilerin öğrenmeye karşı ilgilerinin artması, daha sıcak davranışlar sergilemeleri ve okulla ilgili uzun süreli performanslarının iyileşmesidir. Kısaca söz konusu çalışma, bedensel cezalandırma yöntemlerinin olumsuz davranışları

pekiştirdiği ve bunun da okuldaki şiddet olaylarına yol açtığını ortaya koymaktadır. Demir (2005) yapmış olduğu çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bedensel cezaya maruz kalmış öğrencilerin, ailede ve toplumda bedensel cezayı kullanmaları artmakta (Demir, 2005); ve bu öğrenciler öğrenme bozuklukları, depresyon, suçluluk, anti sosyal davranışlar sergileyebilmektedir (Straus ve Donnelly, 2009; Jones, 2009). Pakistan'da yapılan bir araştırmaya göre, bedensel cezaya maruz kalmış öğrenciler okula gitmekten korkmakta, okuldan uzaklaşıp suç örgütlerinin kucağına düşmektedir. Öğretmenlerin bedensel cezalar kullanmalarının engellenmesi, bugünkünden daha sağlıklı ve suç oranı düşük bir toplum meydana getirecektir (Arif ve Rafi, 2007: 171-180). Çünkü okullar çocukların kendilerini güvende hissettikleri, herkesin eşit olduğu insanlık onurunun korunduğu, çocukların özgür olduğu yerler olmalıdır. Belirtilen nedenlerin yanı sıra, çocuklara uygulanan bedensel cezanın

Avrupa Konseyi tarafından (2007) yasaklanmasının nedenleri;

- Çocukların bedensel bütünlüğüne zarar vermesi ve insanlık onurunu zedelemesi bakımından bir çocuk hakları ihlali olması,
- Çocukların eğitim, gelişme, sağlık ve yaşam haklarını tehdit etmesi,
- Çocuklarda ciddi fiziksel ve psikolojik hasar bırakabilmesi,
- Çocuklara, şiddetin, çatışmaları çözmek veya istediklerini yaptırmak için geçerli ve uygun bir strateji olduğunu öğretmesi,
- Disiplin bakımından etkisiz olması,
- Karşılıklı saygı ve güven ilişkisi oluşmasını önlemesi,
- Tamamen yasaklanmadığı ve meşru görüldüğü takdirde çocukların bu tür muamelelerden korunmasının oldukça güç olması şeklinde sıralamaktadır.

### **Uluslararası Hukukta Sağlanan Koruma**

Çocukların bedensel, duygusal ve ruhsal bütünlüğünün korunması, sağlığının ihmal, istismar edilmemesi ve şiddete karşı tedbirler alınması yönünde, uluslararası hukuk belgeleri bulunmaktadır. Bunların çoğu temel insan haklarını düzenlemekte ve bildirge, rehber ilkeler, davranış kuralları ve sözleşme gibi isimlendirilmektedir. Ancak bahsedilen uluslararası hukuk belgelerinden sözleşme hariç, diğerlerinin hukuki bağlayıcılığı tartışmalıdır.

Normlar hiyerarşisinde en üst sırada yer alan Anayasamızın 90. maddesi uyarınca konusu insan hakları olan uluslararası sözleşmeler, iç hukuktaki diğer düzenlemelere göre önceliğe sahiptir. Böylelikle genelde insan haklarını özelde ise çocuk haklarını düzenleyen uluslararası sözleşmeler iç hukukta doğrudan uygulanabilecektir. Ancak bu durum, insan hakları sözleşmelerinin doğrudan uygulanabilir nitelik taşıyan hükümleri açısından mümkündür. Eğer

bir düzenleme taraf devlete bazı yasal, idari veya ekonomik önlemleri alma yükümlülüğü getiriyorsa insan hakları sözleşmesinin doğrudan uygulanması mümkün olmayacaktır. Örneğin, eğitim hakkı devlete hem negatif hem de pozitif yükümlülük yükler. Eğitimde ayrımcılık yasağı devlete negatif yükümlülük getirdiği için doğrudan uygulanabilecektir. Ücretsiz eğitim, yeterli sayıda okul açılması, bütçede eğitime verilen payın artırılması vb.ne yönelik uluslararası düzenlemeler ise, devlete pozitif yükümlülük yüklediği için doğrudan uygulanamayacaktır (Karan, 2009: 155, 156). Bu bağlamda okullarda bedensel ceza uygulamalarının açıkça yasaklanması devlete negatif bir yükümlülük getireceği için bu tür düzenlemeler doğrudan uygulanabilecektir.

### **Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi**

Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi (kısaca ÇHS), çocuk haklarını düzenleyen en temel sözleşmedir ve Türkiye bu sözleşmeyi 14.09.1990 tarihinde imzalamış ve 04.04.1995 tarihinde onaylamıştır. Her ne kadar ÇHS, özel olarak bedensel cezaya ilişkin bir sözleşme olmasa da çocuk haklarının ve çocuğun fiziksel bütünlüğünün önemine dikkat çekmiş ve Çocuk Hakları Komitesi (ÇHK) de ÇHS'yi bedensel cezayı yasaklayıcı biçimde yorumlamıştır (Ezer, 2003).

Çocuğun ruhsal ya da fiziksel şiddete maruz bırakılmayacağı açıkça ÇHS'de düzenlenmiştir. İlk olarak 19. maddede, çocuğun her türlü şiddetten korunma hakkı düzenlenmiştir. Bu madde de, devlete çocuğun fiziksel ya da ruhsal şiddetin her türüne, zarara ve istismara karşı korunması için gerekli yasal, idari, toplumsal ve eğitimsel tüm önlemleri alma yükümlülüğü yüklenmektedir. Bu düzenlemenin önemli özelliği sadece devletten değil üçüncü kişilerden kaynaklanabilecek ihlalleri de kapsamıdır (Farmer ve Stinson, 2009/10, 1050; Karan, 2009: 156). Bu bağlamda ÇHS md. 19'un 3 temel unsuru bulunmaktadır (Karan, 2009: 157):

- “1) Çocukların korunmasından sorumlu kişilerin kapsamı geniş tutulmuş, anne ve babanın yanı sıra vasi, usta, öğretmen, vb. kişiler de bu kapsamda değerlendirilmiştir. Bu kişilerden kaynaklanabilecek fiziksel veya duygusal şiddet, yaralama veya istismar, ihmal ya da ihmalkâr muamele, suistimal, kötü muamele ve cinsel istismar gibi her tür kötü muamele eylemi de bu kapsam içerisinde değerlendirilmiştir.
- 2) Devletin yükümlülüğü tarif edilirken, çocuğun kötü muameleye karşı korunması yani bu tür

muamelelere maruz kalmasının önlenmesi amacıyla vurgu yapılmıştır. Devletler, bu amaç doğrultusunda gerekli yasal, idari, toplumsal ve eğitimsel önlemleri almakla yükümlü kılınmıştır.

- 3) Devlet, önlemeye ek olarak, bu tür durumları tespit etme, yetkili makama havale etme, soruşturma, tedavi etme ve izleme için yöntem geliştirme ile yükümlü kılınmıştır. Bu yükümlülük, adli makamların işe el koymasında özel bir usulün izlenmesini sağlamayı ve aynı zamanda, bu süreçte çocuğa ve onun bakımını sağlayacak kişilere destek olacak sosyal programların oluşturulmasını da içermektedir.”

ÇHK, 19. maddeyi, 8 Numaralı Genel Yorumunda<sup>3</sup> “bu hüküm, çocuklara karşı herhangi bir düzeyde meşrulaştırılmış şiddete cevaz vermez ve bedensel ceza ve diğer zalim ve küçültücü cezalandırma biçimleri şiddet türleridir ve Devlet bunları gidermek için uygun yasal, idari, toplumsal ve eğitimsel önlemleri alır.” şeklinde yorumlamaktadır (Farmer ve Stinson, 2009/10, 1050).

Çocuğun eğitim hakkı bakımından ÇHS'nin 28 (2). maddesi taraf devletlerin, okul disiplininin çocuğun insan olarak taşıdığı haysiyetiyle bağdaşır biçimde yürütülmesinin sağlanması için uygun önlemleri almalarını gerektirmektedir. Başka bir ifadeyle, okul disiplini bağlamında çocuğa uygulanabilecek ceza ve tedbirler hem çocuğun insanlık onuruna uygun olmalı hem de ÇHS ile bağdaşır biçimde uygulanmalıdır (Farmer ve Stinson, 2009/10, 1046).

ÇHK, 1 Numaralı Genel Yorumunda 28 (2). hükmünün eğitim bağlamında, bedensel ceza ve diğer her türlü aşağılayıcı veya zararlı disiplin önlemlerini yasaklama yükümlülüğü getirdiğini belirtmiştir. Komiteye göre, çocuklar okul kapısından içeri girmekle sahip oldukları hakları yitirmezler, bu nedenle eğitim çocuğun onuruna saygılı olmalı ve disiplin önlemleri 28 (2)'de getirilen katı sınırlar çerçevesinde verilmeli ve okulda şiddetten uzak bir eğitim ortamı sağlanmalıdır (Karan, 2009, 157; ÇHK 8 Numaralı Genel Yorum Para.7). Komite 8 Numaralı Genel Yorumunda, 28. maddeyi tartışmış ve çocuğa bedensel ceza uygulanamayacağını ifade etmiştir. Komite açıkça, bedensel cezanın, çocukların insan olarak taşıdığı haysiyeti ve bedensel bütünlüğü koruyan eşit ve devredilmez haklarıyla doğrudan çatıştığını vurgulayarak bedensel ceza hakkında bir yasağın varlığını vurgulamıştır

---

<sup>3</sup> 2006 yılında yayımlanan, “The right of the child to protection from corporal punishment and other cruel or degrading forms of punishment (arts. 19; 28, para. 2; and 37, inter alia)” başlıklı 8 numaralı yorumun İngilizcesini <<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G07/407/71/PDF/G0740771.pdf?OpenElement>> adresinde bulabilirsiniz.

(Farmer ve Stinson, 2009/10, 1054). Benzer şekilde, Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi, eğitim hakkı üzerine yaptığı yorumunda, bedensel cezanın insan olma haysiyetiyle bağdaşmadığını belirtmiştir.

Gemalmaz'a göre de “Sözleşme, fiziksel istismarı veli gibi sorumlu olanların yanında iken yasakladığına ve öğretmenler de veli gibi sorumlu olduklarına göre, okul disiplini gereği bedensel ceza verilemez. Bedensel cezanın çocuk onuruna uygun olduğu düşünülemez.” (Gemalmaz, 2005: 81).

Çocuk, anne baba veya çocuğun ana babası gibi sorumlu olan diğer kişilerin yanındayken gerçekleşen istismar olaylarına uygulanan 19. maddeden farklı olarak, 37. madde, çocuğa yönelik kamusal otoriteler tarafından kamusal yetkiler kullanılarak yapılan kötü muameleler söz konusu olduğunda uygulanacaktır. Maddede bu durum açıkça belirtilmemiş ve işkence ile diğer zalimane, insanlık dışı veya aşağılayıcı ceza ve muamelelerin kapsamına nelerin girdiği ifade edilmemiş olmakla birlikte, bu sonuca uluslararası insan hakları belgelerinin hükümleri ve uluslararası mahkeme ve komisyonların ürettiği içtihatlar göz önüne alınarak varılabilmektedir (Gemalmaz, 2005: 81).

### **Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi ve Birleşmiş Milletler Medeni ve Siyasi Haklar Uluslararası Sözleşmesi**

Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi (Kısaca ESKHS) ve Birleşmiş Milletler Medeni ve Siyasi Haklar Uluslararası Sözleşmesi (Kısaca MSHS) hem hukuken bağlayıcı olmaları, hem de İnsan Hakları Evrensel Beynamesinde tanınan değerleri içermeleri bakımından önemlidir (Cohen, 1984-1985: 113). ESKHS, md. 13'de şiddet ve istismar eğitim hakkı bağlamında ele alınırken MSHS, işkence ve kötü muamele yasağı kapsamında değerlendirmiştir. Bu sözleşmeleri Türkiye 15.08.2000'de imzalamış ve 23.12.2003'de onaylamıştır. Türkiye MSHS'nin bireysel başvuru hakkına dair düzenlemeler içeren Ek İhtiyari Protokolünü de 03.02.2004'te imzalamış ve 05.08.2006'da onaylamıştır.

MSHS'nin 7. maddesinde muamele ve ceza için uluslararası anlamda kabul edilebilir en düşük standardın tanımı, “Hiç kimse işkenceye veya zalimane, insanlık dışı veya onur kırıcı muamele veya cezaya maruz bırakılamaz. Ayrıca hiç kimse, serbest iradesi olmadan tıbbi veya bilimsel bir deneye tabi tutulamaz” şeklinde ifade edilmiştir. Akid Devletlerin MSHS bağlamında insan hakları performansını denetleyen BM İnsan Hakları Komitesi (Kısaca İHK), 27.07.1982 tarih ve md.7 (16)b sayılı Genel Yorumun 1. Paragrafında komite üyeleri, Akid Devletlerden md. 7 ile ilgili daha fazla bilgi talep etmiştir. Ayrıca md. 7'nin amacının bireyin bütünlüğünün ve onurunun korunması olduğunu belirtmiştir. 2. Paragrafında ise, “söz konusu

korumanın işkencenin olağan anlamından fazlasını kapsamaması gerekmektedir. Yasaklama, eğitsel ya da disiplin önlemi olarak aşırıya kaçmış dayacağı da içeren bedensel cezayı kapsamalıdır. Ayrıca madde, sadece tutuklanmış ya da mahkûm edilmiş kişileri değil, ayrıca eğitim ve sağlık kurumlarındaki öğrencileri ve hastaları da korumaktadır.” Md. 7'deki düzenleme hem resmi yetkiyle yapılan eylemlere hem de resmi yetki alanı dışında yapılan eylemlere karşı bir koruma getirmektedir (Cohen, 1984-1985: 115). Komite'nin md. 7'ye ilişkin yorumu bireyler için yararlı olsa da 40. madde uyarınca sözleşmenin uygulanma mekanizması sınırlıdır. Komite sadece, Akid Devletlerden Sözleşmede tanınan hakları uygulamaya geçirmek ve bu hakların kullanılmasında ilerleme sağlanmak için aldıkları tedbirler hakkında raporlar vermesini talep edebilecektir. Kişiler Akid Devlet MSHS'nin Ek İhtiyari Protokolüne de tarafsız Akid Devlet tarafından mağdur edildiğini ileri sürerek Komiteye bireysel başvuruda bulunabilir (Cohen, 1984-1985: 115). İHK 03.04.1992 tarih ve 20 (44) sayılı Genel Yorumunda 1982 tarihli yorumunu geliştirmiş ve 5. Paragrafta md. 7'deki yasağın, bir suçun cezası olarak veya eğitsel ya da disiplin önlemi olarak verilmiş aşırıya kaçmış dayacağı da içeren bedensel cezaları da kapsadığını belirtmiştir. Görüldüğü gibi İHK her türlü dayacağı değil sadece aşırıya kaçmış dayacağı MSHS'ye aykırı bulmuştur (Gemalmaz, 2005: 56).

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin başlangıç kısmında yer alan “doğuştan sahip olunan insanlık onuru” (*inherent dignity*) kavramı ESKHS ve MSHS'nin başlangıç kısmında da tekrarlanmıştır (Cohen, 1984-1985: 113). ESKHS'nin denetim organı Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi (Kısaca ESKH Komitesi) 1999 tarihli ve 13 No'lu Genel Yorumunda bedensel cezanın bu kavrama aykırı olduğunu belirtmiştir. İHK'nın tersine ESKH Komitesi, açıkça aşırıya kaçmış dayak kavramından bahsetmemektedir. Bu nedenle Komitenin aşırı olup olmadığına bakmaksızın bütün bedensel cezaları, yasak kapsamına dâhil ettiğini kabul etmek mümkündür (Gemalmaz, 2005: 58). Komiteye göre okulda disiplini sağlamada kullanılan diğer yöntemler, örneğin okuldaki diğer insanların önünde küçük düşürme de doğuştan sahip olunan insanlık onuruyla bağdaşmayabilir. Ayrıca hiçbir disiplin yöntemi ESKHS kapsamındaki beslenme hakkı gibi diğer hakları ihlal etmemelidir. Akid devletler yetkileri dahilindeki özel ya da kamusal eğitim kurumlarında, sözleşmeye aykırı disiplin yöntemlerinin kullanılmaması için gerekli tedbirleri almakla yükümlüdür. Komite, pozitif ve şiddet içermeyen disiplin yaklaşımlarını uygulayan okulları teşvik eden akid devletlerden bazılarının bu girişimlerini memnuniyetle karşılamaktadır (1999 tarihli ve 13 No'lu Genel Yorumu, para. 41).

Yenilenmiş Avrupa Sosyal Şartı md. 17/2'de eğitim hakkı bağlamında

çocukların korunmasını düzenlemektedir. Bu sözleşmenin denetim organı olan Avrupa Sosyal Hakları Komitesine (ASH Komitesi) göre, bu hüküm çocukların evde ve okulda bedensel cezalar dâhil her türlü kötü muameleden korunmasını gerektirmektedir. ASH Komitesi, açıkça aşırıya kaçmış dayaktan bahsetmediği için, Komitenin her türlü bedensel cezayı herhangi bir istisnai durum kabul etmeksizin yasakladığını kabul etmek mümkündür (Gemalmaz, 2005: 59).

### **Birleşmiş Milletler Bünyesinde Bağlayıcı Olmayan Çocuk Hakları Belgeleri**

Çocuk Suçluluğunun Önlenmesi İçin Birleşmiş Milletler Rehber Kuralları, Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 14.12.1990 tarih ve 45/112 sayılı kararla kabul ve ilan edilmiştir. 21/h maddesi hükmüne göre, başta bedensel cezalar olmak üzere şedit disiplin yaptırımlarının eğitimde uygulanmaması gerekmektedir. Bu ifadeden disiplin cezaları arasında, hafif, normal, makul görülen yani şedit olmayan disiplin cezalarının uygulanmasının mümkün olduğu sonucu çıkarılabilir. Ancak 7. maddesi uyarınca, Riyad Kurallarının ÇHS bağlamında yorumlanıp uygulanacağı için, bedensel cezaları bütünüyle yasakladığını kabul etmek daha uygun olacaktır (Gemalmaz, 2005: 61).

### **Ulusal Hukukta Sağlanan Koruma Anayasa**

Türk Hukukunun en üst normu olan Anayasa md. 17'de kişi dokunulmazlığına ilişkin bir düzenleme yer almaktadır. Buna göre “herkes, yaşama, maddi ve manevi varlığını koruma ve geliştirme hakkına sahiptir (md. 17/I). Kimseye işkence ve eziyet yapılamaz; kimse insan haysiyetiyle bağdaşmayan bir cezaya veya muameleye tabi tutulamaz (md. 17/III).” Ayrıca ailenin korunması ve çocuk hakları başlıklı 41. maddesinde de “Devlet her türlü istismara ve şiddete karşı çocukları koruyucu tedbirleri alır. (md. 41/IV)” şeklinde özel bir hükümlerle çocukları korumaktadır. 2010 yılında Anayasa'da yapılan bu değişiklikle çocuklara ilişkin bir kötü muamele yasağı getirilmesi sayesinde artık, çocukların bir disiplin yaptırımı olarak bedensel cezaya çarptırılmayacağını kabul etmek mümkündür. Md. 17/I ve III'de ve md. 41/IV'de yer alan hakların md. 15 uyarınca sınırlanması ve askıya alınması mümkün değildir. Çünkü bu haklar mutlak hak niteliğindedir.

### **Türk Ceza Kanunu**

5237 sayılı Türk Ceza Kanunu'nun Aile Düzenine Karşı Suçlar başlıklı 232. maddesinin II. Fıkrası “İdaresi altında bulunan veya büyütme, okutmak,



bakmak, muhafaza etmek veya bir meslek veya sanat öğretmekle yükümlü olduğu kişi üzerinde, sahibi bulunduğu terbiye hakkından doğan disiplin yetkisini kötüye kullanan kişiye, bir yıla kadar hapis cezası verilir.” hükmünü içermektedir. Bu madde ile eğitim kurumlarında çalışan eğitimciler ve diğer personelin çocuklara yönelik kötü muamele kapsamında cezai sorumluluğu düzenlenmiştir. Söz konusu hüküm Gemalmaz'a göre (2005: 193), eski TCK 477 hükmünün ana hatları ve ruhu itibarıyla tekrarı niteliğindedir. Ancak yeni düzenlemede, disiplin yetkisinin kötüye kullanılmasının mağdurun sağlığında herhangi bir tehlike yaratma şartı aranmamaktadır. Kanunun gerekçesinde ise, hükümde belirtilen disiplin yetkisinin kötüye kullanılması sonucunda ortaya çıkan davranışın, kişide basit bir tıbbi müdahaleyle giderilebilecek ölçünün ötesinde bir etki meydana getirmemesi gerektiği ve aksi takdirde kasten yaralama suçundan dolayı ceza verilmesi gerekeceği (86/2/b) belirtilmektedir. Bu nedenle eski ve yeni TCK arasındaki farkın sadece görünüşte olduğu ifade edilmektedir (Gemalmaz, 2005: 193 ayrıca bkz. 211). 2010 yılında 41. maddeye eklenen çocuklara kötü muamele yasağı ışığında bu hükmün yorumlanması ve uygulamada çocuk üzerinde belirli kişilerin tedip yetkisinin çocuğu belli oranda dövmeyi içerdiğini reddetmek daha uygun olacaktır. Ayrıca hakaret teşkil eden fiiller, bu disiplin yetkisi kapsamına girmedikleri için kötü muamele suçu olarak değil hakaret suçu olarak cezalandırılmalıdır (Gemalmaz, 2005: 193).

### **Eğitim Mevzuatı**

Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Memurları Kanununun 657 sayılı 1. Maddesi kapsamına giren kurumlardan olduğundan, bu kuruma bağlı olarak çalışanlar disiplin hukukuna ilişkin konularda hem 657 sayılı kanun hükümlerine göre hem de 657 sayılı yasanın 125. maddesinin “özel kanunların disiplin suç ve cezalarına ilişkin hükümleri saklıdır.” hükmü uyarınca, kendi özel kanunları olan 1702 ve 4357 sayılı kanun hükümlerine tabidir (Bu yöndeki Danıştay Kararı için bkz. Danıştay 10. D. 14.11.1984 gün ve E. 1984/ 1225, K. 1984/1904 sayılı kararı). Söz konusu özel kanunlarda hüküm bulunmayan hallerde, 657 sayılı kanunun suç ve cezalara ilişkin hükümleri uygulanacaktır (Dündar, 1988,7-8). 4357 sayılı “Hususi İdarelerden Maaş Alan İlkokul Öğretmenlerinin Kadrolarına, Terfi, Taltif ve Cezalandırılmalarına ve Bu Öğretmenler İçin Teşkil Edilecek Sağlık ve İçtimai Yardım Sandığı İle Yapı Sandığına ve Öğretmenlerin Alacaklarına Dair Kanun” md. 7/4/b uyarınca okulu veya talebeyi herhangi bir şekilde zarara uğrattıkları sabit olanlara, ücret veya maaştan kesme cezası; md. 7/4/c uyarınca talebenin haklarını kasten zarara uğratanlara kıdem indirme cezası uygulanacağı düzenlenmişti. Ancak söz konusu düzenleme 1/3/2014 tarihli, 6528 sayılı kanunun 27. maddesi ile



yürürlükten kaldırılmıştır. Söz konusu hüküm, “Talebeyi herhangi bir şekilde zarara uğratmak” ve “Talebenin haklarını kasten zarara uğratmak” kavramlarını içermekteydi. Anılan düzenleme bedensel cezayı da içerecek şekilde yorumlanabilir ve öğrenciye bedensel ceza uygulayan kanun kapsamındaki öğretmenlerin söz konusu hükme göre cezalandırılması mümkün olabilirdi. Çünkü söz konusu hükümdeki herhangi bir şekilde zarara uğratmak ifadesi göz önünde bulundurularak bedensel cezanın aşırılmış ya da hafif olup olmadığına bakılmaksızın bütünüyle yasaklandığı sonucunu çıkarmak mümkündür. Ancak söz konusu düzenlemenin yürürlükten kalkmasıyla bu olanak ortadan kalkmıştır. Öte yandan, 1702 sayılı “İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi ve Tecziyeleri Hakkında Kanun” md. 20/3 uyarınca, talebesine karşı kaba muamelede bulunan ve kaba lisan kullananlar, ihtar ve tevbih cezası ile md. 22/4 talebeyi dövenler ise maaş kesilmesi cezası ile cezalandırılacaktır (Bkz. Danıştay 10. Dairesi, E.1984/64, K. 1985/764 sayılı kararı). Gemalmaz'a göre (2005: 196), kanunda geçen dövme terimi bir ya da birkaç tokat gibi eylemleri de kapsar ve yasaklar. “Çünkü kanunda kaba muamelede bulunmak ve kaba üslupla konuşmak dahi cezalandırılan bir suç olarak düzenlendiğinden, şiddet içeren daha ağır eylemlerin de suç olarak kabulü gerekir.”(Gemalmaz, 2005: 196). Çeşitli raporlar, medyaya yansıyan haberler ve yargı kararları göz önünde bulundurulduğunda bu eski tarihli kanunların çok uygulandığı söylemek mümkün değildir (Karan, 2009: 185). Bu nedenle okullarda açıkça bedensel cezayı yasaklayan, zihinlerde herhangi bir tereddütte yer vermeyecek ve kapsamlı bir düzenleme yapılması uygun olacaktır.

### Sonuç ve Değerlendirme

Evde ve okulda çocuklara uygulanan bedensel ceza tüm dünyada ortaya çıkan büyük bir sorundur. Kanada, Çin, Malta, İngiltere, Amerika, Rusya Federasyonu gibi ülkelerde çocuklara yönelik evde bedensel ceza uygulanması yasaklanmış olmasına rağmen, okullarda bedensel ceza uygulanması hala yasaldır. Bunun en iyi örneklerinden biri dünyanın gelişmiş ülkelerinden olan Amerika'da görülmektedir. Amerika'nın birçok eyaletinde (Indiana, Arkansas, Iowa, Kansas) bedensel ceza okulda hala yasaldır ya da okul yönetimleri tarafında uygun görüldüğü takdirde uygulanması yasaldır. Bununla birlikte Fransa, İsviçre ve İngiltere gibi ülkelerde okulda ve evde bedensel ceza uygulamaları ile ilgili mahkemelerin farklı uygulamaları mevcuttur (Global Report, 2013: 36-44). Ayrıca ÇHK'nın 8 numaralı genel yorumunda, 2006'da yüzden fazla devletin, bedensel cezayı ve cezalandırma sistemlerini okullarında yasakladığı ve artan sayıda devletin, ailede, evde ve alternatif bakım türlerinin tüm biçimlerine bu yasağı getirdiği ifade edilmektedir

(Para.5).

Eğitim ortamlarında uygulanan bedensel ceza, okul terklerinin ve sınıf içi istenmeyen davranışların arttırmasına neden olmaktadır. Bununla birlikte çocuk kendini küçük düşürülmüş ve aciz hissetmektedir (Samalin ve Whitney, 1995).

ÇHK'ya göre, hukuk reformu ve diğer gerekli önlemlerle çocuklara yönelik şiddet ve küçük düşürücü cezalandırmalar önlenebilir ve bunu yapmak Taraf Devletin yükümlülüğüdür. Bedensel cezalar bölgesel insan hakları mekanizmalarıyla da cezaya çarptırılabilir. Örneğin, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi bir dizi yargılamayla dereceli olarak, ilk önce ceza sisteminde, sonra özel okulları da kapsayacak şekilde okullarda ve en son evde çocuklara bedensel ceza uygulanması aleyhine hüküm vermiştir (8 Numaralı Genel Yorum, Para. 22, 23).

ÇHK, çocuğun yüksek yararı bağlamında, “makul” ve “ılımlı” bedensel cezanın kabul edilmesi gerektiği yönündeki görüşleri kabul etmemektedir. Çünkü çocuğun yüksek yararı ilkesinin yorumu, çocuğun her türlü şiddette karşı korunması ve çocuğu görüşlerinin alınması gerekliliğini içerecek şekilde sözleşmenin tamamıyla uyumlu olmalıdır. Çocuğun yüksek yararı ilkesi, çocuğun insanlık onuru ve fiziksel bütünlüğüyle bağdaşmayan bedensel ceza ve diğer zalim ya da küçük düşürücü cezaları haklı göstermek için kullanılamaz (8 Numaralı Genel Yorum, Para. 26).

Ülkemiz taraf olduğu çocuğu korumayı amaçlayan söz konusu uluslararası anlaşmayı göz önünde bulundurarak, Anayasa'nın 41. maddesinin “Devlet, her türlü istismara ve şiddete karşı çocukları koruyucu tedbirleri alır” hükmüne uygun biçimde açıkça okulda çocuğun bedensel cezaya karşı korunmasına yönelik hukuki düzenleme oluşturmalıdır. Aksi takdirde, Devlet, Anayasa ile üstlendiği sorumluluğunu yerine getirememiş sayılacaktır.

## Kaynaklar

- Agbenyega, J. S. (2006). Corporal Punishment in the Schools of Ghana: Does Inclusive Education Suffer? *The Australian Educational Researcher*, 33(3), 107-122.
- Arif, M.S. ve Rafi, M. S. (2007). Effects of Corporal Punishment and Psychological Treatment On Students' Learning and Behavior. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2). 171-180.
- Asghar A, Mirza, M.S. ve Rauf, M. (2014). The Effectiveness of Training Program in Changing Teachers' Behavior Regarding Inflicting Corporal Punishment. *Journal of Managerial Sciences*, 8(1): 97-102.
- Cameron, M.(2006). Managing School Discipline and Implications for Social Workers: A Review of Literatur. *National Association of Workers*, 28(4), 219-228
- Cohen C.P. (1984-1985), Freedom From Corporal Punishment: One of the Human Rights of Children. *New York Law School Human Rights Annual*, 2, 95-130.
- Demir, S. B. (2005). Okulda ve Ailede Bedensel Ceza ve Cezanın Demografik Tutumları Üzerine Etkileri. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 355-358.
- Dündar E. (1988). Milli Eğitim Mensuplarına İlişkin Disiplin Cezaları ve Yargı Denetimi. *Danıştay Dergisi*, sayı 68-69, 3-45
- Ezer T. (2003). Children's Rights in Israel: An End to Corporal Punishment? *Oregon Review of International Law*, 5, 139-214.
- Farmer A., Stinson K. (2009/2010), Failing the Grade: How the Use of Corporal Punishment in U.S. Public Schools Demonstrates the Need for U.S. Ratification of the Children's Rights Convention and the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *New York Law School Law Review*, 54, 1035-1069.
- Gemalmaz H.B. (2005). Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nde ve Türk Hukukunda Çocuğun Bedensel Cezaya Karşı Korunması. İstanbul: Legal Yayıncılık.
- Global Report (2009). Ending Legalised Violence Against Children. Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children Save The Children Sweden.
- Global Report (2010). Ending Legalised Violence Against Children. Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children Save The Children Sweden.
- Global Report (2013). Ending Legalised Violence Against Children.
- Jones, J.R. (2009). *Educators' perceptions of corporal punishment in school*. Unpublished Thesis, Tennessee State University.
- Kirkpatrick A.M. (1970). Corporal Punishment. *Federal Probation*, 34/1, 41-44.
- Kilimci, S. (2009). Teachers' Perceptions on Corporal Punishment as a Method of Discipline in Elementary Schools. *The Journal of International Social Research*, 2(8)Summer, 242-251.
- Mamatey, A.(2010). South Korean EFT Teachers' Perceptions of Corporal Punishment In School: Cultural Vs. Educational System Factors. *Novitas Royal Research on Youth And Language*
- Middleton, J. (2008). The Experience of Corporal Punishment in Schools, 1890–1940. *History of Education*, 37(2): 253–275
- Mweru, M. (2010). Why Are Kenyan Teachers Still Using Corporal Punishment Eight Years After A Ban on Corporal Punishment? *Child Abuse Review* 19(2)248-258.
- Samalin, N. ve Whitney, C. (1995). What's wrong with spanking? *PARENTS*, 70(5), 35-36.
- Straus, M.A. ve Donnelly, A.D.(2009). Beating The Devil Out of Them: Corporal Punishment in American Families And Its Effects on Children. 2.nd. ed. New Jersey: Lexington Book.
- Şahin, F. ve Beyazova, U (2001).Çocuğun Şiddetten Korunma Hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 151.
- UNICEF (1992). Çocuk Hakları Sözleşmesi. UNICEF1992.
- UNICEF (2001). Corporal Punishment In Schools In South Asia. *Submitted to the Committee on the Rights of the Child Day of General Discussion on Violence Against Children*. 28 September 2001



# Ortaokul Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Tema Değerlendirme Soruları Üzerine Bir Araştırma\*

Geliş Tarihi: 20.11.2014  
Kabul Tarihi: 16.02.2015

Mehmet Akif ÇEÇEN\*\*  
Hasan KURNAZ\*\*\*

## Öz

Bu araştırmanın amacı ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme sorularının niteliğini belirlemektir. Bu nedenle araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma, çalışma kitaplarında yer alan tema değerlendirme soruları üzerine yapılmıştır. Araştırmada öncelikle örneklem olarak alınan ortaokul Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf öğrenci çalışma kitaplarındaki tema sonu ölçme değerlendirme soruları her bir kitap için ayrı ayrı ele alınarak incelenmiştir. İncelemede soruların türü, yeniden yapılandırılmış Bloom taksonomisindeki yeri, öğrenme alanı ve Türkçe programında ölçtükleri kazanımlar belirlenmiştir.

Araştırmanın sonucunda bütün kitapların tema sonu ölçme değerlendirme etkinliklerinde 487 soru kullanıldığı ve bu soruların 79 farklı kazanımı ölçtüğü belirlenmiştir. Bütün kitaplarda yer alan tema değerlendirme sorularının, soru türüne göre %50'sinin çoktan seçmeli, Bloom taksonomisine göre %52'sinin anlama basamağında ve öğrenme alanına göre %56'sının okuma alanında olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** tema değerlendirme soruları, soru türü, Bloom taksonomisi

---

Bu çalışma, aynı başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Doç. Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü.  
mehmet.cecen@inonu.edu.tr

Arş. Gör., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü.  
hasan.kurnaz@inonu.edu.tr

## **Student Workbook of Secondary School Turkish Course: A Research on Theme Evaluation Questions**

### **Abstract**

The aim of this study is to determine the quality of theme evaluation questions in secondary school Turkish language course workbooks. Thus, survey model was used in the study. The study was based on the theme evaluation questions. The theme evaluation questions in Turkish workbooks of 6th, 7th and 8th grades had chosen as sampling group, were examined separately. While examining the workbooks, the type of the questions, the place of the questions in Bloom's taxonomy, learning field and the educational acquisitions that they measured in Turkish program were determined.

As a result of the study, it was determined that 487 questions were used in whole books' theme break assessment and evaluation activities and 79 different educational gains were measured. In all books, it is determined that 50% of questions were multiple choice tests. 52% of questions were in understanding level according to Bloom's taxonomy and 56% of questions were about reading skills.

**Keywords:** theme evaluation questions, type of questions, Bloom's taxonomy

## Giriş

Planlı eğitim uygulamalarında öğrencilerin neler öğreneceğine, öğretmenlerin neler öğreteceğine ders kitapları rehberlik eder. Türkçe öğretiminde öğretmenlerin, araç gereç kullanımında öncelikli olarak ders kitaplarından faydalandığı bilinmektedir (Özbay, 2003). 2005-2006 öğretim yılında yapılandırmacı yaklaşım ve çoklu zekâ kuramına uygun olarak yeniden düzenlenen Türkçe Öğretim Programıyla birlikte ders kitapları da değişmiştir. “Programla birlikte kullanıma sunulan ve bütün derslerde görülen üçlü kitap modeli Türkçe derslerinde de öğrencilere ve öğretmenlere yönelik olarak şu şekilde sunulmuştur: 1) Ders kitabı, 2) Öğrenci çalışma kitabı ve 3) Öğretmen kılavuz kitabı.” (Durukan, 2009: 85).

Ölçme ve değerlendirme, öğretme ve öğrenmenin etkililiğini belirlemek amacıyla yapılır. Ölçme ve değerlendirme sadece eğitim sistemindeki eksiklikleri tespit etmekle kalmaz aynı zamanda sistemdeki eksikliklerin tamamlanmasını ve yanlışlıkların düzeltilmesini; kısaca sistemin onarılmasını sağlar (MEB, 2006: 214). Ölçme ve değerlendirmenin, işlevlerine uygun olarak kullanılabilmesi için bilgi ve becerilerin ölçümünün sağlıklı bir şekilde yapılması gerekir. Küçük'e (2002) göre Türkçe öğretimindeki en önemli eksikliklerden birisi öğrencilere kazandırılmaya çalışılan bilgi, duyu ve davranışların ölçümünün istenilen ölçü ve kalitede gerçekleşmeyişidir.

Ölçme ve değerlendirme eğitimin en önemli öğelerinden biridir. Eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşip ulaşmadığı ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle belirlenmektedir. “Belli bir öğrenci grubu için hazırlanıp uygulanan programların öğretim hedeflerinin istenilen düzeyde kazanılmasını sağlamada yeterli olup olmadığını belirlemek bazı ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle mümkün olabilir.” (Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2003: 14).

Türkçe öğretim programında yer alan hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediği ölçme ve değerlendirme çalışmaları sonucunda ortaya çıkmaktadır. “Türkçe öğretmeni ölçme ve değerlendirme ile öğrencinin gelişme hızını sürdürüp sürdürmediğini, içinde bulunduğu sınıfa göre ilerleme ve o düzeyden beklenen davranışları kazanma derecesini saptamaya çalışır.” (Nuhoğlu, Başoğlu ve Kayganacıoğlu, 2008: 183-184). Ölçme değerlendirme sonuçları; öğrencilerin gelişim düzeyini, ihtiyaçlarını, bunlara uygun öğrenme etkinliklerini belirleme ve öğrenme ortamını düzenleme açısından da yol göstericidir (Özbay, 2007: 156).

Türkçe öğretim programı, ölçme ve değerlendirmede çoklu değerlendirme sisteminin kullanılmasını öngörmektedir. Programa göre değerlendirme sistemine öğrenci ve öğretmen birlikte katılmalı ve öğrenci başarısının belirlenmesinde birkaç yöntem birlikte kullanılmalıdır. Göçer

(2007: 432) Türkçe öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme anlayışının, öğrencinin neyi bilmediğinden çok ne bildiğinin belirlenmesine yönelik olduğunu belirtir.

Türkçe Öğretim Programında (2006: 214) ölçme ve değerlendirme uygulamaları üç boyutta ele alınmaktadır. Bunlar öğretimin başında, öğretim sürecinde ve öğretimin sonunda yapılacak değerlendirmelerdir. Öğretim sürecinin başında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin veya durumlarının belirlenmesi hedeflenmektedir. Bu amaçla eğitim ve öğretim süreci başında öğrencilerin derse karşı tutumları, dinleme, konuşma, okuma, yazma dil becerileri ile dil bilgisindeki durumlarının belirlenmesi öngörülmektedir. Süreç içerisinde yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarıyla öğretim sürecine ilişkin geri bildirimler alınır ve varsa öğrenme eksiklikleri tamamlanır. Ayrıca bu uygulamalar, öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine ve ne öğrendiklerinin de farkına varmalarına yardımcı olur. Bu türde bir değerlendirme için izleme amaçlı testler, öğrenci ürün dosyaları, performans ödevleri vb. araçlar kullanılır.

Programda yer alan bir diğer değerlendirme türü de öğretim sürecinin sonunda yapılan ürün odaklı değerlendirmedir. Ürün odaklı değerlendirmelerde genellikle başarı testleri kullanılmaktadır. Ayrıca başarı testlerinin yanında öğrenci ürün dosyaları da ürün değerlendirme amaçlı olarak kullanılabilir. Türkçe dersinde, hem süreç hem de ürün birlikte değerlendirilmelidir. Süreç değerlendirmesinde; öğrencilerin performanslarındaki gelişimleri izlenir. Ürün değerlendirmesinde ise programda belirlenen kazanımların öğrenciler tarafından ne ölçüde kazanıldığı, öğrencilerin neler öğrendikleri ölçülür (MEB, 2006: 215).

2005 yılında gerçekleşen öğretim programı değişiklikleriyle eşleştirmeli, boşluk doldurmalı, çoktan seçmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sorulardan oluşan geleneksel ölçme araçlarının yanında gözlem formları, kontrol listeleri, dereceli puanlama anahtarı, öğrenci ürün dosyası, performans ve proje görevleri, tutum ölçekleri, değerlendirme formları (öz değerlendirme, akran değerlendirme) gibi süreç değerlendirme araçları da kullanılmaktadır.

### **Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Sınıflandırılması**

Bilişsel alan, bireyin zihinsel yönünün ağır bastığı davranışları kapsar. “Bilişsel alandaki davranışlar, bilgiyi ve bilgidен doğan zihinsel yeteneklerle becerileri içerir.” (Tekin, 1982: 181). Bu alandaki davranışlar bilgi, bilişsel beceri ve yeteneklerden oluşur. “Öğrenme-öğretme çabalarının büyük bir kısmı öğrencilerin bilişsel bilgi ve yeterlikleri kazanmalarına yönelmiştir.” (Özçelik, 2010: 98). Eğitim öğretimin her kademesinde öğrencilerin bilişsel becerileri hangi seviyede kazandıkları belirlenmeye çalışılır. Bu amaç için



hazırlanan test maddeleri, ölçülmek istenen davranışın ortaya çıkarılıp gözlemlenebilmesine imkân vermelidir (Turgut, 1984: 128).

Bilişsel alan hedeflerinin oluşturulması ve değerlendirmelerin yapılması için araştırmacılar tarafından çeşitli taksonomiler geliştirilmiştir. Taksonomilerin soru hazırlama sürecinde sağladığı faydalar Ensar (2002: 40) tarafından şu şekilde belirtilmiştir: “Taksonomiler, soruların geliştirilmesi ve anlaşılması için bir sistem oluştururlar. Bu sistemde öğretmen, kavramları ve fikirleri kolaylıkla art arda sıralayabilir. Taksonomiler, davranışsal olarak ifade edilebilir. Bundan dolayı da öğrenci davranışlarını düzenlemek, ölçmek ve gözlemek daha kolay olur.”

Bloom taksonomisi, yüksek düzeyde düşünme süreçlerini geliştirmek için en çok kullanılan modellerden biridir (Durukan, 2009: 181). Bloom ve arkadaşları tarafından geliştirilen bu taksonomide, öğrenmenin ilk basamağını içeren basit, somut ve öğrenilmesi kolay davranışlardan, daha karmaşık, soyut ve öğrenilmesi daha zor davranışlara doğru gidilmiştir (Sönmez, 1985: 35). Bu taksonomide bir basamak aşılmadan yenisine geçilemez.

“Bloom taksonomisi gündeme çıktığı 1956 yılından bugüne gelişim ve öğrenme psikolojisi, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme değerlendirme ile ilgili dünyadaki gelişmeler öğrenmenin yeniden ele alınmasının ve öğrenme hedeflerinin yeniden düzenlenmesinin; gerektiği sonucunu ortaya çıkarmıştır.” (Hanna, 2007; Başbay, 2007 akt. Eyüp, 2012: 968). Bundan dolayı Bloom'un hazırlanmış olduğu taksonomi Krathwohl ve arkadaşları tarafından yeniden düzenlenmiştir. Düzenlemeyle ortaya çıkan yeni sınıflamada “bilgi ve bilişsel süreç” olmak üzere iki farklı boyut öne çıkmaktadır. Bilgi boyutu; olgusal bilgi, kavramsal bilgi, bilişsel bilgi ve üst bilişsel bilgidir. İkinci boyut olan bilişsel süreç ise orijinal kategoriler ve alt kategorilerin düzenlenmiş hâlidir. Bilişsel süreç boyutunda görülen en büyük değişiklik, taksonominin en üst basamağında bulunan değerlendirmenin yerini yaratma (sentez) basamağına bırakmasıdır. Yeniden düzenlenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel düzey basamaklarının tanımı ve bu basamaklarda oluşturulacak sorularla ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

**Çizelge 1: Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Düzey Basamakları:  
Tanım ve Anahtar Kelimeler**

Düzey	Tanım ve kapsam	Anahtar kelimeler
1. Hatırlama	Bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme. Öğrencilerin öğrendiği bilgileri görünce tanınmasına ve gerektiğinde hatırlamasına yöneliktir.	Ne, ne zaman, kim, nerede, hangisi, yaz, adlandır, tanımla, listele, ifade et
2. Anlama	Sözlü, yazılı ve grafiksel iletişimi kapsayan eğitim iletilerinden anlam çıkarma. Öğrencilerin edindikleri bilgileri, yorumlama, sınıflama, özetleme, açıklama, karşılaştırma ve onlardan sonuç çıkarması ile ilgilidir.	Açıkla, çevir, önemini açıkla, benzerlikleri açıkla, göster, karşılaştır, ana fikrini bul, yardımcı fikirleri bul, yorumla
3. Uygulama	Verilen bir durumda bir işlemi kullanma veya uygulama. Öğrencilerin bilgilerden yararlanması ve onları kullanmasına yöneliktir. Bu basamakta oluşturulacak sorular, öğrencilerin öğrendiği bilgileri uygulayabilme ve onları yeni durumlarda kullanabilme becerilerini ölçer.	Uygula, kullan, çöz, göster, tasvir et, tamamlama, sorgula, hazırla, çözüm üret
4. Analiz	<b>Materyali bileşenlerine ayırma ve parçaların birbiriyle ve bütünüle nasıl bir ilişki içinde olduğunu belirleme. Öğrencilerin bilgileri ayrıştırmasına, tahlil etmesine ve organize etmesine yöneliktir.</b>	Analiz et, kıyasla, karşılaştır, ögelerine ayır, sonuç çıkar, incele, ilişkilendir, sınıfla, sonucu açıkla, farklılığı bul
5. Değerlendirme	Ölçütlere ve standartlara dayanarak hüküm verme. Öğrencilerin sunulan bilgileri denetlemesi ve eleştirmesine yöneliktir.	Değerlendir, eleştir, hangisi en iyisi, yargıla, savun, size göre...
6. Yaratma	Ögeleri, tutarlı ya da işlevsel bir yapıda bir araya getirme, ögeleri yeni bir yapı veya örüntü içerisinde bir araya getirme. Öğrencilerin üretme, planlama ve ürün oluşturma becerilerine yöneliktir.	Yap, kurgula, ne olabilir, tasarla, beste, geliştir, yarat, formüle et, planla

(Anderson ve Krathwohl 2001'den akt. Yılmaz ve Keray 2012: 22; Büyükalın, 2007: 43)

Alan yazında sorularla ilgili yapılan çalışmaların üç grupta yoğunlaştığını söylemek mümkündür. Birinci grupta Türkçe ders kitaplarında okuma metinleriyle ilgili sorular üzerine yapılan çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmalar Türkçe ders kitaplarında üst düzey düşünme becerisi gerektiren sorulardan çok, yanıtı bilgi ve ezber gerektiren alt düzeydeki soruların kullanıldığını göstermektedir (Akyol, 2001; Durukan, 2009; Ensar, 2002; Kutlu, 1999; Küçük, 1993; Şengül, 2005). İkinci grupta öğretmen adaylarının hazırladığı soruların değerlendirmesiyle ilgili yapılan çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmalar, öğretmen adaylarının üst bilişsel basamaklara göre soru sorma yeterliliğini tam anlamıyla kazanamadıklarını göstermektedir (Aydemir ve Çiftçi, 2008; Yeşilyurt, 2012; Ülger, 2003). Bu alanda Eyüp (2012) Türkçe öğretmen adaylarının hazırladığı soruların %34,6'sının hatırlama, %45,9'unun anlama, %3,2'sinin uygulama, %1,3'ünün çözümleme, %10,4'ünün değerlendirme ve %4,5'inin yaratma basamağında olduğunu belirlemiştir.

Üçüncü grupta öğretmenlerin yazılı sınav soruları ile ilgili yapılan çalışmalar yer almaktadır. Öğretmenlerin yazılı sınavlarda analiz ve sentez gibi üst düzey sorulara diğer soru basamaklarına göre çok az yer verdiği araştırmacılar tarafından belirtilmiştir (Göçer, 2011; Karadüz, 2009; Kavruk ve Çeçen, 2013; Maden ve Durukan, 2009). Bekaroğlu (2007) çalışmasında, 6. Sınıf Türkçe yazılı sınavlarında dil bilgisi soruları üzerinde yoğun bir biçimde durulduğunu ve dil bilgisi sorularının anlama ve anlatım sorularına oranla daha fazla tercih edildiği sonucuna ulaşmıştır. Aslan'a (2011: 239) göre her üç grupta ilgili anılan çalışmaların sonuçları, ders kitabı yazarlarının, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının üst düzey bilişsel basamaklara göre soru sorma yeterliğini kazanamadıklarını göstermektedir.

Alan yazında sorularla ilgili birçok çalışma yapılmasına rağmen, Türkçe ders kitaplarındaki tema değerlendirme bölümleri üzerine yapılan araştırmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Göçer (2008) tarafından yapılan “İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada Türkçe ders kitaplarının etkinlik içi ve tema sonu ölçme değerlendirme bölümleri incelenmiştir. Çalışma 4, 5 ve 6. sınıf seviyesinde birer kitapla sınırlı tutulmuştur. Tema değerlendirme sorularıyla ilgili yapılan araştırmaların bu denli yok denecek kadar az olması, bu çalışmanın zaman ve örneklem olarak farklı olması ve değişen ders kitapları üzerinde çalışılma ihtiyacı duyulması bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Ayrıca elde edilen veriler, tema değerlendirme sorularının nasıl olması gerektiği hakkında bilgi vereceği için bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında yer alan tema değerlendirme sorularının niteliğini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Tema değerlendirmede hangi tür sorular kullanılmıştır?
2. Tema değerlendirme soruları “Yeniden Yapılandırılmış Bloom Taksonomisi”nin hangi basamağındadır?
3. Tema değerlendirme soruları hangi öğrenme alanlarıyla ilgilidir?
4. Tema değerlendirme soruları hangi kazanımları ölçmeye yöneliktir?
5. Farklı yayınevlerinin hazırladığı öğrenci çalışma kitaplarının tema değerlendirme soruları arasında herhangi bir farklılık var mıdır?

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Modeli**

Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında yer alan tema

değerlendirme sorularının niteliğini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, tarama modeli kullanılmıştır. Bir durumu var olduğu gibi ortaya çıkarmayı amaçlayan tarama modelinde “araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez.” (Karasar, 2011: 77).

### **Evren ve Örneklem**

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 2009-2010 eğitim öğretim yılından itibaren ilköğretim okulları 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda beş yıl süreyle okutulmak üzere belirlediği Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında yer alan tema değerlendirme soruları araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında, “tabakalı amaçsal” ve “seçkisiz örneklem” yöntemleri kullanılarak ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarından altısı örneklem olarak seçilmiştir.

Tabakalı amaçsal örneklem yöntemi “ilgilenilen belli alt grupların özelliklerini göstermek, betimlemek ve bunlar arasında karşılaştırmalara olanak tanımak amacıyla tercih edilir.” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2013: 90). Buna uygun olarak araştırmanın örneklemini için 6 Türkçe öğrenci çalışma kitabı seçilmiştir. Beşinci sınıf öğrenci çalışma kitapları 1-5 Türkçe Öğretim Programına göre hazırlandığından 6-8 Türkçe Öğretim Programıyla hazırlanan diğer kitaplarla karşılaştırılmasının anlamlı olmayacağı gerekçesiyle örnekleme dâhil edilmemiştir. Altıncı sınıf düzeyinde sadece iki yayınevi tarafından hazırlanmış kitap bulunduğundan diğer sınıf düzeylerinde de farklı iki yayınevinin hazırlamış olduğu kitaplara yer verilmiştir. MEB yayınları, her üç sınıf düzeyinde hazırlanmış kitapları bulunmasından ve bu kitapların kendi içerisinde de karşılaştırma imkânı olmasından dolayı seçilmiştir. Yedinci ve sekizinci sınıf düzeyinde ikinci kitaplar belirlenirken de seçkisiz örneklem yöntemi kullanılmıştır. Buna göre örneklem olarak belirlenen çalışma kitapları şunlardır:

1. Doku Yayıncılık 6. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı
2. Millî Eğitim Yayınları 6. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı
3. Gizem Yayıncılık 7. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı
4. Millî Eğitim Yayınları 7. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı
5. Enderun Matbaacılık Yayıncılık 8. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı
6. Millî Eğitim Yayınları 8. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Bu çalışmada, verilerin toplanması ve incelenmesi aşamasında belgesel tarama (doküman inceleme) yönteminden yararlanılmıştır. Belgesel taramada veriler, var olan kayıt ve belgelerin incelenmesi yoluyla toplanır

(Karasar, 2011: 183). Toplanan veriler, içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bu tür çözümlenmeler elde edilen bulguları düzenlemiş ve yorumlanmış olarak sunmayı amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 224). Veriler analiz edilirken içerik çözümlenmesi yöntemine uygun olarak aşağıdaki adımlar izlenmiştir.

İlk olarak örneklem olarak seçilen Türkçe çalışma kitaplarının tema değerlendirme sorularının sayıları belirlenmiştir. İkinci olarak soruların türleri belirlenmiştir. Soru türleri belirlenirken literatür taramasında elde edilen bilgilerden yararlanılmıştır. Kısa cevaplı soruların bir çeşidi olan boşluk doldurma soruları ayrı bir tür olarak değerlendirilmiştir. Üçüncü olarak soruların yeniden yapılandırılmış Bloom taksonomisindeki bilişsel süreç boyutları belirlenmiştir. Bu işlem sürecinde ilgili alan yazında yapılan araştırmalar dışında uzmanlardan da yararlanılmıştır. Öncelikle soruların analizi araştırmacı tarafından yapılmıştır. Daha sonra bir öğretmen, bir ölçme değerlendirme uzmanı ve ilgili alandan üç akademisyenden oluşan bilimsel heyetin görüşlerine başvurulmuştur. Farklı çıkan konularda, çoğunluğun görüşü kabul edilmiştir. Dördüncü olarak soruların öğrenme alanları ve ölçtükları kazanımlar belirlenmiştir. Bazı sorular iki veya daha fazla bölümden oluştuğu için bu sorular, birden fazla alanla ve birden fazla kazanımla ilişkilendirilmiştir. Toplam soru sayısı ile ölçülen öğrenme alanındaki veya kazanımlarla ilgili soru sayılarının eşit olmaması bundan kaynaklanmaktadır. Son olarak veriler sayısallaştırılmıştır. Sayısallaştırma işleminde yüzde ve frekans dağılımından yararlanılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda da yayınevleri ve sınıf bazında kitaplar arasında karşılaştırmalar yapıp sonuca ulaşılmıştır.

### **Bulgular ve Yorum**

Bu bölümde araştırma sonunda elde edilen veriler; soruların türüne, yeniden yapılandırılmış Bloom taksonomisinin basamaklarına, öğrenme alanlarına ve ölçülen kazanımlara dağılımı şeklinde sınıflandırılıp tablolar hâlinde sunulmuştur.

İncelenen Türkçe öğrenci çalışma kitapların tema sonu ölçme değerlendirme etkinliklerinde toplam 487 soru kullanıldığı belirlenmiştir. Soru sayısının en fazla 96 soruyla Gizem Yayıncılığa ait 7. sınıf kitabında, en az da 66 soruyla Doku Yayıncılığa ait 6. sınıf kitabında olduğu görülmüştür. Kitaplarda yer alan tema değerlendirme sorularının türlere göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1:** Tema Değerlendirme Sorularının Türlerine Göre Dağılımı

	MEB 6		Doku 6		Gizem 7		MEB 7		Enderun 8		MEB 8		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Açık uçlu</b>	26	33	10	15	26	27	25	31	14	20	20	22	121	<b>25</b>
<b>Çoktan seçmeli</b>	44	55	33	50	34	35	47	58	26	37	60	65	244	<b>50</b>
<b>Doğru-yanlış</b>	5	6	4	6	4	4	3	4	0	0	3	3	19	<b>4</b>
<b>Eşleştirmeli</b>	3	4	3	5	15	16	2	2	3	4	4	4	30	<b>6</b>
<b>Kısa cevaplı</b>	1	1	12	18	10	11	1	1	22	31	5	5	51	<b>11</b>
<b>Boşluk doldurma</b>	1	1	4	4	7	7	3	4	6	8	1	1	22	<b>4</b>

Tablo 1'de incelenen Türkçe kitaplarında yer alan tema değerlendirme sorularının %25'inin açık uçlu, %50'sinin çoktan seçmeli, %4'ünün doğru yanlış, %6'sının eşleştirme, %11'inin kısa cevaplı ve %4'ünün boşluk doldurma türünde olduğu görülmektedir. Soruların yarısının çoktan seçmeli olması, Türkçe dersi için bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Çünkü bu tür sorular öğrencilerin okuduklarını, düşündüklerini ve hayallerini Türkçenin dil bilgisi kuralları içerisinde ifade etme imkânı vermemektedir.

İncelenen kitaplar içerisinde açık uçlu ve doğru yanlış türü sorular MEB Yayınları 6, çoktan seçmeli sorular MEB Yayınları 8, eşleştirme soruları Gizem Yayıncılık 7, kısa cevaplı sorular ve boşluk doldurma soruları Enderun Matbaacılık Yayıncılık 8. sınıf kitabında daha çok yer almaktadır. Soru türlerinin hangisinin ne oranda yer alması gerektiğini söylemek zordur ancak öğrencilere kendini anlatma fırsatı veren her tür sorunun da ölçme değerlendirme etkinliklerinde bulunması gerektiği söylenebilir. Çünkü her bir soru türünün kendine göre üstünlükleri bulunmakta ve farklı bilişsel düzeydeki becerileri ölçebilmektedir. Önemli olan, birçok soru türünün dengeli oranda kullanılmasıdır.

Altıncı sınıf kitaplarıyla ilgili verilerden, MEB Yayınlarının çalışma kitabında açık uçlu (%33) ve çoktan seçmeli (%55) soruların Doku Yayıncılığın kitabına göre daha yüksek oranda yer aldığı anlaşılmaktadır. Doku Yayıncılığa ait kitapta ise kısa cevaplı soruların daha yüksek oranda olduğu görülmüştür.

Yedinci sınıf kitaplarıyla ilgili verilerden, MEB'e ait olan kitapta soru türü dağılımının dengeli olmadığı ve çoktan seçmeli soruların ağırlıkta olduğu (%58) anlaşılmaktadır. Gizem Yayıncılığın hazırladığı kitapta ise soruların ağırlıklı olarak bir türde olmadığı görülmektedir. Gizem Yayıncılığa ait olan kitapta eşleştirme (%16), kısa cevaplı (%11) ve boşluk doldurma (%7) sorularına diğer kitaba göre daha çok yer verildiği tablodan anlaşılmaktadır.

Sekizinci sınıf kitaplarıyla ilgili verilerden, MEB Yayınlarına ait olan kitapta soru türü dağılımının dengeli olmadığı ve çoktan seçmeli soruların ağırlıkta olduğu (%65) anlaşılmaktadır. Enderun Matbaacılığın hazırladığı kitapta ise doğru yanlış sorularının bulunmadığı ve kısa cevaplı soruların oranının yüksek olduğu (%32) tablodan anlaşılmaktadır.

İncelenen Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında yer alan tema değerlendirme sorularının bilişsel alan basamaklarına göre dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2:** Tema Değerlendirme Sorularının Bilişsel Alan Basamaklarına Dağılımı

	MEB 6		Doku 6		Gizem 7		MEB 7		Enderun 8		MEB 8		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Hatırlama</b>	14	18	11	17	19	20	9	1	5	7	17	18	75	16
<b>Anlama</b>	49	61	35	53	48	50	48	5	26	36	48	52	254	52
<b>Uygulama</b>	7	9	14	21	10	10	7	9	24	34	7	8	69	14
<b>Analiz</b>	7	9	4	6	17	18	14	1	3	4	4	4	77	16
<b>Değerlendirme</b>	1	1	1	2	1	1	1	1	0	0	2	2	7	1
<b>Yaratma</b>	2	2	1	2	1	1	1	1	0	0	0	0	5	1

Tablo 2'de incelenen Türkçe kitaplarında yer alan tema değerlendirme sorularının %16'sının hatırlama, %52'sinin anlama, %14'ünün uygulama, %16'sının analiz, %1'nin değerlendirme ve %1'inin yaratma basamağında olduğu görülmektedir. Soruların yarısından çoğunun (%52) anlama basamağında olması, soruların genelinin öğrenilen bilgileri yoklar nitelikte olduğunu göstermektedir. Üst düzey zihinsel becerileri ölçen değerlendirme ve yaratma basamaklarındaki soruların belirgin biçimde azlığı dikkati çekmektedir.

Altıncı sınıf kitaplarıyla ilgili verilerden, MEB'in hazırladığı kitapta hatırlama (%18), anlama (%61) ve analiz (%9) seviyesindeki sorulara daha çok yer verildiği anlaşılmaktadır. Buna karşılık Doku Yayıncılığın hazırladığı kitapta ise uygulama düzeyindeki soruların daha yüksek oranda (%21) olduğu görülmüştür. Her iki kitabın, alt düzey zihinsel becerilere oranla üst düzey zihinsel becerileri ölçmede eksik kaldığı görülmektedir.

Yedinci sınıf kitaplarıyla ilgili verilerden, Gizem Yayıncılığın hazırladığı kitapta hatırlama (%21), uygulama (%10) ve analiz (%18) basamağındaki sorulara daha çok yer verildiği anlaşılmaktadır. Buna karşılık MEB'in kitabında ise anlama (%59) ve değerlendirme (%3) basamağındaki sorular daha yüksek bir orandadır. Her iki kitapta da anlama düzeyindeki soruların çoğunlukta olmasına karşılık değerlendirme ve yaratma basamağındaki soruların sayıca az olduğu görülmektedir.

Sekizinci sınıf kitaplarıyla ilgili verilerden, MEB'in hazırladığı kitapta, hatırlama (%18) ve anlama (%52) basamağındaki sorulara daha çok yer verilmiştir. Buna karşılık Enderun Matbaacılığın hazırladığı kitapta, uygulama (%34) ve analiz (%23) seviyelerinde daha çok soru yer almış ve sorular herhangi bir basamakta yoğunlaşmamıştır. Ancak bu kitapta değerlendirme ve

yaratma basamağında hiçbir soruya yer verilmediği de görülmüştür.

İncelenen Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında yer alan tema değerlendirme sorularının öğrenme alanlarına göre dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur:

**Tablo 3:** Tema Değerlendirme Sorularının Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

	Okuma		Yazma		Dil Bilgisi	
	f	%	f	%	f	%
<b>MEB 6</b>	49	61	13	16	18	23
<b>Doku 6</b>	26	39	4	6	36	55
<b>Gizem 7</b>	64	67	10	10	22	23
<b>MEB 7</b>	46	57	8	10	27	33
<b>Enderun 8</b>	38	54	7	10	25	35
<b>MEB 8</b>	50	54	1	2	1	1
<b>Toplam</b>	<b>273</b>	<b>56</b>	<b>51</b>	<b>11</b>	<b>162</b>	<b>33</b>

Tablo 3'te incelenen Türkçe kitaplarında yer alan tema değerlendirme sorularının %56'sının okuma, %11'inin yazma ve %33'ünün de dil bilgisi alanında olduğu görülmektedir. Ayrıca tabloda yer verilmeyen bir sorunun da konuşma (%0.25) alanında olduğu belirlenmiştir. Soruların öğrenme alanlarına dağılımının dengeli olmadığı ve elde edilen verilerin MEB'in (2006) 6-8. sınıflar ders içi alan dağılımı; okuma %30, yazma %20 ve dil bilgisi %15 olarak belirlediği oranlara uygun düşmediği söylenebilir.

Altıncı sınıf kitaplarıyla ilgili verilerden, MEB'in kitabında soruların okuma alanında (%61) ve Doku Yayıncılığa ait kitapta ise soruların dil bilgisi alanında yoğunlaştığı (%55) anlaşılmaktadır. Bu durum, soruların ağırlıklı olarak sadece bir öğrenme alanında oluşacağı gerekçesiyle olumsuz görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme çalışmalarının büyük oranda dil bilgisi etkinliklerine dayanması eski programa ve onun kuramsal temellerini oluşturan davranışçı yaklaşıma dayanmaktadır. Doku Yayıncılığa ait olan kitapta soruların büyük bir kısmının dil bilgisi alanında olması programa ters düşmektedir.

Yedinci sınıf kitaplarıyla ilgili verilerden, Gizem Yayıncılığın hazırladığı kitabın, okuma alanındaki sorulara daha çok (%61) yer verdiği, MEB'e ait kitapta ise dil bilgisi sorularının daha çok olduğu (%33) anlaşılmaktadır. Bu durum MEB Yayınları kitabının aleyhinde görünse de soruların öğrenme alanlarına dağılımı açısından MEB'in kitabı daha dengeli bulunmuştur.

Sekizinci sınıf kitaplarıyla ilgili verilerden, kitaplardaki soruların öğrenme alanlarına göre dağılımının bir birine yakın olduğu anlaşılmaktadır.

İncelenen kitaplara ait tema değerlendirme sorularının ölçtükleri



kazanımlarla ilgili bilgiler verilirken dil bilgisi alanı kazanımları sınıf düzeyine göre değiştiği için bu alanda sınıflar arası karşılaştırma yapılmamıştır. Diğer alanlarda ise hem bütün kitaplar karşılaştırılmış hem de aynı sınıf düzeyindeki kitaplar ayrı olarak ele alınmıştır.

Okuma becerisiyle ilgili tema değerlendirme sorularının ölçtüğü kazanımlar aşağıda tablo hâlinde sunulmuştur.

**Tablo 4:** Okuma Kazanımlarına İlişkin Bilgiler

Kazanım No	MEB 6		Doku 6		MEB 7		Gizem 7		MEB 8		Enderun 8		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2.1	8	17	4	15	2	4	11	17	5	10	6	15	36	13
2.2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	1	0.3
2.3	4	8	1	4	0	0	2	3	6	12	1	3	14	5
2.4	5	10	1	4	8	17	4	5	6	12	3	8	27	10
2.5	1	2	1	4	2	4	0	0	7	14	4	10	15	6
2.6	0	0	0	0	1	2	1	2	1	2	0	0	3	1
2.7	0	0	0	0	2	4	0	0	0	0	0	0	2	1
2.8	0	0	2	8	1	2	3	5	5	10	1	3	12	4
2.9	0	0	0	0	0	0	3	5	0	0	0	0	3	1
2.10	2	4	0	0	2	4	1	2	1	2	1	3	7	3
2.11	1	2	0	0	0	0	1	2	1	2	0	0	3	1
2.12	0	0	0	0	1	3	1	2	0	0	0	0	2	1
2.13	13	27	0	0	8	17	11	17	8	16	2	5	42	15
2.14	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.3
2.15	2	4	0	0	1	2	0	0	0	0	4	10	7	3
2.16	1	2	0	0	0	0	3	5	0	0	1	3	5	1
2.17	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.3
2.18	4	8	0	0	1	2	1	2	3	6	4	10	13	5
2.19	2	4	0	0	3	7	4	5	0	0	2	5	11	4
2.20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2.21	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2.22	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	1	0.3
2.23	1	2	0	0	3	7	1	2	1	2	0	0	6	2
2.24	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	1	0.3
2.25	0	0	0	0	1	2	1	2	0	0	0	0	2	1
2.26	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2.27	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	1	0.3
2.28	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2.29	1	2	0	0	1	2	1	2	0	0	0	0	3	1
2.30	0	0	0	0	3	7	1	2	1	2	3	8	8	3
2.31	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3.1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3.2	0	0	1	4	1	2	0	0	0	0	0	0	2	1
4.1	2	4	1	4	1	2	4	5	4	8	3	8	15	6
4.2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4.3	0	0	2	8	3	7	9	14	1	2	1	3	16	6
4.4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Toplam</b>	<b>49</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>46</b>	<b>100</b>	<b>64</b>	<b>100</b>	<b>50</b>	<b>100</b>	<b>38</b>	<b>100</b>	<b>273</b>	<b>100</b>

İncelenen kitaplarda okuma alanındaki soruların “Okuduğu metni anlama ve çözümleme”, “Okuduğu metni değerlendirme” ve “Söz varlığını zenginleştirme” amaçlarında yer alan kazanımları ölçtüğü görülmüştür. Buna karşılık “Okuma kurallarını uygulama” ve “Okuma alışkanlığı kazanma” amaçlarıyla ilgili hiçbir sorunun kullanılmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4'te bütün kitaplarda yer alan soruların otuz farklı okuma kazanımını ölçtüğü; buna karşılık, 2.20, 2.21, 2.26, 2.28, 2.31, 3.1 ve 4.2 nolu yedi kazanımı ölçemediği görülmektedir. Ölçülen kazanımlar Türkçe Öğretim Programında (MEB: 2006) bulunan 51 okuma kazanımının %59'unu oluşturmaktadır. Bu oran, “Okuma kurallarını uygulama” ve “Okuma alışkanlığı kazanma” hedefleriyle ilgili hiçbir kazanımın (14 kazanım) ölçülmediği düşünüldüğünde yüksek bir orandır. Kitaplardaki soruların, %15'inin “Metne ilişkin sorulara cevap verir.” (2.13), %13'ünün “Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamını çıkarır.” (2.1) ve %10'unun “Metnin ana fikrini/duygusunu belirler.” (2.4) kazanımlarına yönelik olduğu görülmektedir. Soruların yaklaşık olarak %38'inin bu üç kazanımla ilgili olması diğer kazanımların yeterince ölçülmesini engellemiştir.

Altıncı sınıf kitaplarıyla ilgili verilerden, okuma becerisiyle ilgili MEB'in hazırladığı kitapta kullanılan kırk dokuz sorunun on altı farklı kazanımı ölçtüğü ve Doku Yayıncılığın kitabında ise yirmi altı sorunun dokuz farklı kazanımı ölçtüğü anlaşılmaktadır. MEB'in kitabı, daha çok soruya yer verdiği ve daha çok kazanım ölçtüğü için daha başarılı bulunmuştur. MEB'in kitabında soruların genellikle “Metne ilişkin sorulara cevap verir.” (%17) kazanımıyla, Doku Yayıncılık'ın kitabında ise soruların “Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamını çıkarır.” (%15) kazanımıyla ilgili olduğu belirlenmiştir.

Yedinci sınıf kitaplarıyla ilgili verilerden, okuma becerisiyle ilgili MEB'in hazırladığı kitapta kullanılan kırk altı sorunun yirmi farklı kazanımı ölçtüğü ve Gizem Yayıncılığın kitabında ise altmış dört sorunun yirmi farklı kazanımı ölçtüğü anlaşılmaktadır. Gizem Yayıncılığın kitabında daha fazla soru kullanılmasına rağmen ölçülen kazanım sayısının MEB'in hazırladığı kitapla eşit olduğu görülmüştür. MEB'in kitabı bundan dolayı daha başarılı bulunmuştur. Gizem Yayıncılığın kitabında sorular yoğun olarak “Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamını çıkarır.” (%17) ve “Metne ilişkin sorulara cevap verir.” (%17) kazanımlarını ölçmektedir. Buna karşılık MEB'in kitabındaki sorular “Metne ilişkin sorulara cevap verir.” (%17) ve “Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.” (%17) kazanımlarını yoğun olarak ölçmektedir.

Sekizinci sınıf kitaplarıyla ilgili verilerden, okuma becerisiyle ilgili MEB'in hazırladığı kitapta kullanılan elli sorunun on dört farklı kazanımı ve

Enderun Matbaacılığın kitabında ise otuz sekiz sorunun on altı farklı kazanımı ölçtüğü anlaşılmaktadır. MEB'in hazırladığı kitapta okuma becerisiyle ilgili daha fazla soruya yer verilmesine rağmen ölçülen kazanım sayısının diğer kitaba göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum sorular hazırlanırken kazanımların yeterince dikkate alınmamasıyla açıklanabilir. Bu yönüyle Enderun Matbaacılığın hazırladığı kitap daha başarılı bulunmuştur. MEB'in kitabında soruların genellikle “Metne ilişkin sorulara cevap verir.” (%16) ve “Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.” (%16) kazanımlarıyla ilgili olduğu görülmektedir. Enderun Matbaacılığın kitabında ise soruların daha çok “Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamını çıkarır.” (%15), “Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.” (%10), “Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.” (%10) ve “Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.” (%10) kazanımlarıyla ilgili olduğu görülmektedir.

Yazma becerisiyle ilgili tema değerlendirme sorularının ölçtüğü kazanımlar aşağıda tablo hâlinde sunulmuştur.

**Tablo 5:** Yazma Kazanımlarına İlişkin Bilgiler

Kazanım	MEB 6		Doku 6		MEB 7		Gizem 7		MEB 8		Enderun 8		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.5	1	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2
2.3	0	0	0	0	1	13	1	10	0	0	0	0	2	4
4.1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	14	1	2
6.1	7	54	2	50	2	25	5	50	4	44	2	29	22	43
6.2	5	38	2	50	5	62	4	40	5	56	4	57	25	49
<b>Toplam</b>	<b>13</b>	<b>100</b>	<b>4</b>	<b>100</b>	<b>8</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>	<b>9</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>100</b>	<b>51</b>	<b>100</b>

Tablo 5'te bütün kitaplarda yer alan yazma becerisiyle ilgili elli bir sorunun beş farklı yazma kazanımını ölçtüğü görülmektedir. Ölçülen kazanımlar Türkçe Öğretim Programında (MEB: 2006) bulunan kırk iki yazma kazanımının %12'sini oluşturmaktadır. Öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini yazılı olarak ifade etme becerilerinin belirlenmesi için bu oranın yetersiz olduğu söylenebilir.

Altıncı sınıf kitaplarıyla ilgili verilerden, MEB'in hazırladığı kitapta yazma becerisiyle ilgili daha fazla soru kullanıldığı ve bu sorularla da diğer kitaba göre daha fazla kazanım ölçüldüğü anlaşılmaktadır. Yedinci sınıf kitaplarıyla ilgili verilerin birbirine yakın olduğu görülmektedir. MEB'e ait kitapta sekiz soruyla üç kazanım ölçülmüşken diğer kitapta ise on soruyla üç kazanım ölçülmüştür. Sekizinci sınıf kitaplarıyla ilgili verilere göre, Enderun Matbaacılığın hazırladığı kitapta yedi soruyla üç kazanım, MEB'e ait kitapta ise dokuz soruyla iki kazanım ölçülmüştür.

Dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili tema değerlendirme sorularının

ölçtüğü kazanımlar sınıf sınıf ele alınmıştır. Dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili 6. sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki soruların ölçtüğü kazanımlar aşağıda tablo hâlinde sunulmuştur.

**Tablo 6:** Altıncı Sınıf Dil Bilgisi Kazanımlarına İlişkin Bilgiler

Kazanım	Doku 6		MEB 6		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
1.1	2	5	1	6	3	5
1.2	2	5	0	0	2	4
1.3	5	12	2	10	7	12
1.4	0	0	0	0	0	0
1.5	2	5	1	6	3	5
1.6	3	7	1	6	4	7
1.7	2	5	1	6	3	5
2.1	1	2	3	17	4	7
2.2	4	9	2	10	6	10
2.3	3	7	3	17	6	10
2.4	2	6	1	6	3	5
2.5	6	15	1	6	7	12
2.6	2	5	0	0	2	4
2.7	2	5	2	10	4	7
2.8	5	12	0	0	5	7
2.9	0	0	0	0	0	0
<b>Toplam</b>	<b>41</b>	<b>100</b>	<b>18</b>	<b>100</b>	<b>59</b>	<b>100</b>

Tabloda, her iki kitapta dil bilgisi kazanımlarını ölçmek için elli dokuz soru kullanıldığı ve bu soruların on dört farklı kazanımı ölçtüğü görülmektedir. Dil bilgisi öğrenme alanının “Gövdeyi kavrar.” ve “Kelimeleri cümlede farklı görevlerde kullanır.” kazanımlarıyla ilgili herhangi bir soruya yer verilmediği görülmüştür. Bu kazanımlar dışındaki bütün dil bilgisi kazanımlarının ölçüldüğü anlaşılmaktadır.

Tablodaki verilerden, dil bilgisi öğrenme alanında MEB Yayınlarının hazırladığı kitapta on sekiz sorunun on bir farklı kazanımı ve Doku Yayıncılığın hazırladığı kitapta da otuz altı sorunun on dört farklı kazanımı ölçtüğü anlaşılmaktadır. Doku Yayıncılığın hazırlamış olduğu kitabın dil bilgisiyle ilgili daha çok soruya yer verdiği ve daha çok sayıda kazanım ölçtüğü görülmektedir. Bu durum bir başarı olarak görülse de soruların birçok kazanımı tekrar tekrar ölçtüğü düşünülmektedir. Ayrıca Doku Yayıncılığın kitabında beş soru, birden fazla kazanımı ölçtüğü için tablodaki sıklık sayısı (f) soru sayısından farklı -kırk bir- bulunmuştur. MEB'e ait olan kitapta “İsimlerin cümledeki işlevlerini kavrar, isimleri işlevlerine uygun olarak kullanır.” (%17) ve “Hâl eklerinin işlevlerini kavrar.” (17) kazanımları en çok ölçülen kazanımlar olmuştur. Doku Yayıncılığın kitabında ise “İsim tamlamalarının

kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.” (%12) kazanımı en çok ölçülen kazanımdır.

Dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili 7. sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme sorularının ölçtüğü kazanımlar aşağıda tablo hâlinde sunulmuştur.

**Tablo 7:** Yedinci Sınıf Dil Bilgisi Kazanımlarına İlişkin Bilgiler

Kazanım	Gizem 7		MEB 7		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
1.1	3	14	6	22	9	19
1.2	0	0	2	7	2	4
1.3	2	9	0	0	2	4
1.4	2	9	1	4	3	6
1.5	0	0	0	0	0	0
1.6	0	0	0	0	0	0
1.7	5	23	1	4	6	13
1.8	1	5	1	4	2	4
2.1	3	14	4	15	7	15
2.2	1	5	0	0	1	2
3.1	0	0	0	0	0	0
3.2	1	5	3	11	4	9
3.3	0	0	0	0	0	0
4.1	1	5	2	7	3	6
4.2	0	0	1	4	1	2
4.3	1	5	2	7	3	6
4.4	0	0	1	4	2	2
5.1	1	5	0	0	1	2
5.2	0	0	3	11	3	6
5.3	0	0	0	0	0	0
<b>Toplam</b>	<b>21</b>	<b>100</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>48</b>	<b>100</b>

Tablo 7’de, her iki kitapta dil bilgisi kazanımlarını ölçmek için kırk sekiz soru kullanıldığı ve bu soruların on beş farklı kazanımı ölçtüğü görülmektedir. Her iki kitapta da “Dilek kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar.”, “Fiillerin olumlu, olumsuz, soru ve olumsuz soru çekimleriyle ilgili uygulamalar yapar.”, “Cümlede zaman kavramını belirleyen/destekleyen zarfları fark eder.”, “Fiil kiplerini farklı zaman ve anlamları ifade edecek şekilde kullanır.” “Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıları özelliklerine uygun biçimde kullanır.” kazanımlarını ölçen hiçbir sorunun bulunmadığı anlaşılmaktadır. Tablodaki verilerden, dil bilgisi öğrenme alanında MEB’in hazırladığı kitapta yirmi yedi sorunun on iki farklı kazanımı ölçtüğü görülmektedir. Buna karşılık Gizem Yayıncılığın hazırladığı kitapta yirmi bir sorunun on bir farklı kazanımı ölçtüğü görülmektedir.

MEB Yayınlarına ait olan kitapta “Fiillerin anlam özelliklerini kavrar.”

(%22) kazanımı en çok ölçülen kazanım olmuştur. Gizem Yayıncılığın kitabında ise “Zarfların cümledeki işlevlerini fark eder, zarfları işlevlerine uygun olarak kullanır.” (%22) kazanımı en çok ölçülen kazanımdır. Bu kitapta yer alan bir soru ise hiçbir dil bilgisi kazanımıyla ilişkilendirilememiştir.

Dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili 8. sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme sorularının ölçtüğü kazanımlar aşağıda tablo hâlinde sunulmuştur.

**Tablo 8:** Sekizinci Sınıf Dil Bilgisi Kazanımlarına İlişkin Bilgiler

Kazanım	Enderun 8		MEB 8		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
1.1	0	0	0	0	0	0
1.2	1	4	5	15	6	10
1.3	4	16	0	0	4	7
1.4	1	4	0	0	1	2
2.1	2	8	3	9	5	8
2.2	1	4	4	11	5	8
2.3	1	4	2	6	3	5
2.4	2	8	5	15	7	12
2.5	1	4	3	9	4	7
2.6	1	4	1	3	2	3
2.7	1	4	1	3	2	3
2.8	0	0	0	0	0	0
2.9	1	4	7	20	8	14
2.10	2	8	3	9	5	8
2.11	2	8	0	0	2	3
3.1	1	4	0	0	1	2
3.2	4	16	0	0	4	7
<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>59</b>	<b>100</b>

Tablo 8’de, her iki kitapta dil bilgisi kazanımlarını ölçmek için elli dokuz soru kullanıldığı ve bu soruların on beş farklı kazanımı ölçtüğü görülmektedir. “Fiilimsiyle, fiil ve isim soylu kelimeler arasındaki farkları kavrar.” ve “Kalıplaşmış cümle yapılarının kuruluş ve kullanım özelliklerini kavrar.” kazanımlarıyla ilgili hiçbir soruya yer verilememiştir. Tablodaki verilerden, dil bilgisi öğrenme alanında MEB’in hazırladığı kitapta otuz dört sorunun on farklı kazanımı ölçtüğü görülmektedir. Buna karşılık Enderun Matbaacılığın hazırladığı kitapta yirmi beş sorunun on beş farklı kazanımı ölçtüğü görülmektedir.

### Tartışma ve Sonuç

Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında yer alan tema değerlendirme sorularının niteliğini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada,

ulaşılan sonuçlar aşağıda ortaya konularak tartışılmıştır.

İncelenen kitapların tema sonu ölçme değerlendirme etkinliklerinde 487 soru kullanıldığı ve bu soruların 79 farklı kazanımı (%35) ölçtüğü belirlenmiştir. Bazı kitaplarda kullanılan soru sayısının az olmasından dolayı ölçülen kazanım sayısının düşük olduğu görülmüştür (Doku 6, 66 soruyla 25 kazanım ölçülmüştür.). Bazı kitaplarda da soru sayısının fazla olmasına rağmen ölçülen kazanım sayısının artmadığı (MEB 8, 93 soruyla 26 kazanım ölçülmüştür.) görülmüştür. Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında kullanılan tema değerlendirme etkinliklerinin, tema süresince ele alınan kritik davranışları yeteri sayıda soruyla ölçmesi beklenir.

İncelenen kitaplarda yer alan tema değerlendirme sorularının %25'nin açık uçlu, %50'sinin çoktan seçmeli, %4'ünün doğru yanlış, %6'sının eşleştirme, %11'nin kısa cevaplı, %4'ünün de boşluk doldurma türünde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, Göçer'in (2008: 207) "etkinlik içi ve tema sonu ölçme-değerlendirme bölümlerinde açık uçlu, boşluk doldurmalı, eşleştirmeli, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, 5n 1k vb. farklı soru türüne yer verildiği " bulgusuyla örtüşmektedir. Ancak, soruların ağırlıklı olarak bir türde olması, Türkçe Öğretim Programının bireysel farklılıkları dikkate alan ve bilgi ve becerileri ölçmede farklı değerlendirme yöntemlerini benimseyen anlayışını yeterince yansıtmamaktadır. Doğan'ın (2009: 122) yapmış olduğu bir araştırma sonucu, öğrencinin dersin hedeflerine ulaşma düzeyinin ölçülmesinde en çok yazılı sınavlar, en az çoktan seçmeli testlerin uygun olduğu görüşünün de incelenen kitaplara yansımadağı anlaşılmaktadır. Alan yazında, Türkçe alan bilgisi açısından çoktan seçmeli testlerin uygun bir soru türü olmadığı (Nuhoğlu ve diğerleri, 2008: 191) ve Türkçe öğretiminde çoktan seçmeli test tekniğini kullanmanın uygun olmadığı (Üstüner ve Şengül, 2004: 203) görüşleri bulunmaktadır. Çoktan seçmeli soruların Türkçe öğretiminde kullanımı ile ilgili bu görüşlere kısmen katılmakla birlikte Türkçe dersi için bu sınav türünün uygun olmadığı görüşüne katılmamaktayız. Ancak okuduğunu ve düşündüğünü ifade etme fırsatı vermeyen çoktan seçmeli soruların yoğun bir şekilde kullanılmasının uygun olmadığını belirtebiliriz.

İncelenen Türkçe kitaplarında yer alan tema değerlendirme sorularının %16'sının hatırlama, %52'sinin anlama, %14'ünün uygulama, %16'sının analiz, %1'nin değerlendirme ve %1'inin de yaratma basamağında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar aşağıdaki araştırmalara bazı yönleriyle benzemektedir:

Şengül (2005: 177) metne dayalı sorular üzerine yaptığı araştırmada, alt seviyedeki bilişsel süreçleri etkin kılan bilgi ve kavrama basamaklarından daha üst düzeydeki basamaklara doğru gidildikçe, sorulan soruların büyük bir oranda düştüğü ve soruların bilişsel alan basamaklarına göre dağılımında

kitaplar arasında da önemli farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Küçük (2008: 501) incelediği kitaplardaki 84 tema değerlendirme sorusunun, %26'sının bilgi, %57'sinin kavrama, %11'nin uygulama, %3,5'nin analiz ve %2,3'nün sentez düzeyinde olduğunu belirlemiştir. Bizim araştırmamız gibi bu çalışmada da sorular kavrama basamağında yoğunlaşmaktadır. Durukan (2009) 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metni anlama soruları üzerine yaptığı inceleme sonunda; üst düzey düşünme gerektirecek soru oranında artış olduğunu ancak metni anlama sorularının bilgi ve kavrama alt basamaklarında yoğunlaştığı ve uygulama basamağında hemen hemen hiç soruya rastlanmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Bizim araştırmamızda sorular bu araştırmalara benzer olarak alt düzeyde (anlama) yoğunlaşmaktadır. Durukan'ın (2009) ve diğer araştırmacıların araştırmalarından farklı olarak da uygulama ve analiz düzeyindeki soruların yüksek oranda bulunduğunu söyleyebiliriz. Bunu, araştırmamızın sadece metni anlama sorularını konu edinmemiş olmasıyla açıklayabiliriz. Değerlendirme, özellikle de yaratma düzeyindeki soruların tema değerlendirme etkinliklerinde az sayıda kullanılması, ders kitabı hazırlayanların hâlâ öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini istenilen düzeyde ölçemediklerinin göstergesi olarak yorumlanabilir.

İncelenen Türkçe kitaplarında yer alan tema değerlendirme sorularının %56'sının okuma, %11'inin yazma ve %33'ünün de dil bilgisi alanında olduğu belirlenmiştir. Bütün kitapların ortalaması bu şekilde olsa da bazı kitaplarda okuma alanındaki sorular (MEB 6 %61, Gizem 7 %67) bazılarında da dil bilgisi alanındaki sorular (Doku 6 %55) yoğun olarak yer almıştır. Bu oranlar, MEB'in 2005 Türkçe Öğretim Programında temel dil becerileri için belirlediği (dinleme/izleme %15, konuşma %20, okuma %30, yazma %20 ve dil bilgisi %15) oranlara paralel düşmemektedir. Araştırma sonuçları, Durukan'ın (2008, s.104) yedinci sınıf Türkçe ders kitapları için ulaştığı “kitapların temel dil becerileri hedeflerine dağılımında belirli bir dengenin olmadığı ve bu orantısız dağılımın hedeflerin içerdiği kazanım sayılarına bağlanamayacağı” bulgusuyla örtüşmektedir.

İncelenen Türkçe kitaplarında dil bilgisi alanındaki soruların büyük bir çoğunluğunun anlama basamağında olduğu belirlenmiştir. 2005 Türkçe Öğretim Programına göre dil bilgisi, kuramsal bilgiye değil uygulamaya dayanmalıdır. Oysa incelenen kitaplarda dil bilgisi alanındaki soruların genel olarak dil bilgisi kurallarının kavranıp kavranmadığını belirlemeye yönelik olduğu görülmüştür. Dil bilgisi sorularının anlama basamağında yoğunlaşp diğer seviyelerde yeterince sorunun bulunmaması bir eksiklik olarak görülmektedir. Aynı konuda Göğüş'ün (1978: 358) yapmış olduğu şu değerlendirme bunu doğrular niteliktedir: “Dil bilgisi konuları, ana dilinin



genel değerlendirilmesi için düzenlenen sınavlarda, birkaç soru ile yer alabilir. Dil bilgisi sınavlarının sorularını, yalnız kurallar üzerine olmaktan kurtarmalı, öğrencinin Türkçe anlatımının olanaklarına girip girmediğini de araştırmalıyız.”

Bütün kitaplarda yer alan okuma alanındaki soruların “Okuduğu metni anlama ve çözümleme”, “Okuduğu metni değerlendirme” ve “Söz varlığını zenginleştirme” amaçlarını ölçtüğü görölmüştür. “Okuma kurallarını uygulama” ve “Okuma alışkanlığı kazanma” amaçlarıyla ilgili hiçbir sorunun kullanılmadığı belirlenmiştir. Bu kazanımlar gözleme dayandığı için bunların soruyla ölçülmemesi doğal karşılanabilir.

Bütün kitaplarda yer alan soruların otuz farklı okuma kazanımını (%59) ölçtüğü; 2.20, 2.21, 2.26, 2.28, 2.31, 3.1 ve 4.2 nolu kazanımları ölçen hiçbir sorunun bulunmadığı görölmüştür. Kitaplardaki soruların genel olarak “Metne ilişkin sorulara cevap verir.” (%15), “Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamını çıkarır.” (%13) ve “Metnin ana fikrini/duygusunu belirler.” (%10) kazanımlarını ölçtüğü belirlenmiştir. Soruların okuduğu metni anlama ve çözümleme amacında yoğunlaşmış olması olumlu bir durum olarak değerlendirilirken, okuma alanındaki bazı kazanımlara yönelik soruya yer verilmemesi olumsuz bir durum olarak nitelendirilebilir (Maden ve Durukan, 2009: 112).

Bütün kitaplarda yer alan yazma becerisiyle ilgili elli bir sorunun beş farklı yazma kazanımını (%10) ölçtüğü belirlenmiştir. Kitaplardaki soruların genel olarak “Yazım kurallarını kavrayarak uygular.” (%43) ve “Noktalama işarelerini işlevlerine uygun olarak kullanır.” (%49) kazanımlarını ölçtüğü belirlenmiştir. Yazma alanında bu iki kazanım dışında hemen hemen hiçbir kazanımın ölçülmemesi yazma becerisinin sağlıklı bir şekilde değerlendirilmesine engeldir.

## Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

1. Tema sonu ölçme değerlendirme çalışmalarında kullanılacak sorular temanın kapsamını yansıtacak sayıda ve nitelikte olmalıdır. Soru sayısı arttırılmalı ve sorular farklı kazanımları ölçecek nitelikte olmalıdır.

Tema sonu ölçme değerlendirme çalışmalarında olabildiğince farklı tür sorular kullanılmalıdır. Soruların belli bir türde yoğunlaşmamasına dikkat edilmelidir. Özellikle çoktan seçmeli soruların gereğinden fazla kullanılmaması gerekir. Bunun yerine öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini ölçen açık uçlu sorulara ve alternatif ölçme değerlendirme araçlarına yer verilmelidir.

2. Her soru çeşidinin avantajları ve dezavantajları iyi bilinmelidir.

Örneğin üst düzey zihinsel becerileri ölçmeye daha çok elverişli olan açık uçlu sorular alt düzey zihinsel becerilerin ölçümünde çok kullanılmamalıdır, bunun yerine farklı soru çeşitleri tercih edilmelidir. “Tema değerlendirme soruları, metni kavramaya yönelik sorular yerine, işlenen temanın kilit noktalarını hedef alan ve temanın genel bir değerlendirmesini yaptırabilecek nitelikte açık uçlu yorum gerektiren nitelikte olmalıdır.” (Küçük, 2008, s.503).

3. Tema değerlendirme soruları bilişsel alanın bütün basamaklarını ölçecek nitelikte olmalıdır. Sorular sadece bilişsel alanın bir basamağında yoğunlaşmamalı, özellikle değerlendirme ve yaratma basamaklarında da yeterli sayıda soru bulundurulmalıdır.

4. Tema değerlendirme etkinliklerindeki sorular sadece okuma ve dil bilgisi alanında olmamalıdır. Bir tema boyunca öğrenciyeye kazandırılan becerileri ölçmeyi hedefleyen tema değerlendirme soruları, bütün öğrenme alanlarını yansıtacak nitelikte olmalıdır.

5. “Metne ilişkin sorulara cevap verir.” kazanımı programı hazırlayanlar tarafından değiştirilmelidir. Çünkü bu kazanımla ölçülmek istenen beceri sınırlandırılmamıştır. Örneğin okuduğu metinle ilgili 5n 1k sorularını cevaplamakla okuduğu metindeki düşünceleri değerlendirmeye yönelik bir soru aynı nitelikte değildir.

6. Yazma alanında yapılacak değerlendirme sadece noktalama ve imlâ bilgisiyle sınırlı olmamalıdır. Öğrencilerin cümle, paragraf ve metin düzeyindeki yazılı anlatım becerileri ölçülmelidir.

7. Dil bilgisi soruları diğer öğrenme alanlarındaki sorulardan fazla olmamalıdır. Dil bilgisi soruları sadece öğrenilen kuralların hatırlanmasını yoklamamalıdır. Dil bilgisi soruları, öğrencilerin kuralları anlama ve anlatma becerilerinde kullanma becerilerini ölçmelidir.

8. Tema değerlendirme soruları hem öğrencilerin temayla ilgili öğrenme eksikliklerini belirlediği ve hem de öğretmenler için örnek bir ölçme değerlendirme etkinliği olduğu için önemlidir. Bundan dolayı Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu, ilköğretim okullarında okutulmak üzere tavsiye edilecek Türkçe ders kitaplarını seçerken tema değerlendirme sorularının niteliğini göz önünde bulundurmalıdır.

## Kaynaklar

- Akyol, H. (2001). İlköğretim Okulları 5. Sınıf Türkçe Kitaplarındaki Okuma Metinleriyle İlgili Soruların Analizi. *Eğitim Yönetimi*, 26, 169-178.
- Aslan, C. (2011). Soru Sorma Becerilerini Geliştirmeye Dönük Öğretim Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Soru Oluşturma Becerilerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 236-249.
- Bekaroğlu, A. (2007). *İlköğretim 6.Sınıf Türkçe Dersindeki Yazılı Sınav Sorularının Soru Basamaklarına Göre İncelenmesi ve Değerlendirilmesi (Kastamonu Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Bıyıklı, H. ve Öztaş, Y. (2012). İlköğretim Türkçe 6 Öğrenci Çalışma Kitabı. Ankara: Doku Yayıncılık Ticaret Anonim Şirketi.
- Büyükalın, S. (2007). Soru Sorma Sanatı (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Büyükoztürk, Ş.; Çakmak, E. K.; Akgin, Ö. E.; Karadeniz, Ç. ve Demirel, F. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, A. C. (2009). *Öğretim Alanlarının Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına Yönelik Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Durukan, E. (2008). *Türkçe Dersi Öğretim Programının (6-8. Sınıflar) Hedef ve Kazanımları 7. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Durukan, E. (2009). 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinleri Anlamaya Yönelik Sorular Üzerine Taksonomik Bir İnceleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 37 (81), 84-93.
- Ensar, F. (2002). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Altı Soruları Üzerine Bir İnceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eyüp, B. (2012). Türkçe Öğretmen Adaylarının Hazırladığı Soruların Yeniden Yapılandırılan Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (3), 965-982.
- Göçer, A. (2007). İlköğretim Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme. A. Kırkkılıç (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, s. 431-465.
- Göçer, A. (2008). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (1), 197-210.
- Göçer, A. (2011). Evaluation Of Written Examination Questions of Turkish Language in Accordance With Bloom's Taxonomy. *Croatian Journal of Education*, 13 (2/2011), 161-183.
- Göğüş, B. (1978). Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi. Ankara: Gül Yayınevi.
- Kaplan, Ş. ve Yıldırım Şen, G. (2012). İlköğretim Türkçe 7 Öğrenci Çalışma Kitabı. Ankara: Gizem Yayıncılık.
- Karadüz, A. (2009). Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının Yapılandırmacı Öğrenme Kavramı Bağlamında Eleştirisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXII (81), 189-210.
- Karasar, N. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (22. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavruk, H. ve Çeçen, M.A. (2013). Türkçe Dersi Yazılı Sınav Sorularının Bilişsel Alan Basamakları Açısından Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 1-9.
- Komisyon a (2012). İlköğretim Türkçe 6 Öğrenci Çalışma Kitabı. (2. Baskı). Ankara: MEB Devlet Kitapları Baskısı.
- Komisyon b (2012). İlköğretim Türkçe 7 Öğrenci Çalışma Kitabı. (1. Baskı). Ankara: MEB Devlet Kitapları Baskısı.
- Kutlu, Ö. (1999). İlköğretim Okullarındaki Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Parçalarına Dayalı Olarak Hazırlanmış Sorular Üzerine Bir İnceleme. *Eğitim ve Bilim*, 23(111), 14-20.

- Küçük, E. E. (2008). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Çalışma Kitabındaki Soruların Eleştirel Düşünme Açısından İncelenmesi. *e-Journal of New World Scines Academy Social Scienes*, 3 (3), 492-504.
- Küçük, S. (1993). *Ortaokulların Birinci Sınıfları İçin Yazılan Türkçe Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Küçük, S. (2002). Örgün Eğitim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler. *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154, 125-137.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2009). Türkçe Dersi Yazılı Sorularının Öğrenme Alanlarına, Soru Tiplerine ve Taksonomilere Göre Değerlendirilmesi (Erzurum İli Örneği). *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 95-115.
- MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Nuhoğlu, M. M.; Başoğlu ve N.; Kayganacıoğlu, S. (2008). Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özbay, M. (2003). Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi. Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.
- Özbay, M. (2007). Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II. (2. Baskı). Ankara: Öncü Kitap.
- Özçelik, D. A. (2010). Ölçme ve Değerlendirme. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Sönmez, V. (1985). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. Ankara: Öğretmen Yayınları.
- Şengül, M. (2005). *İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlere Dayalı Olarak Hazırlanan Sorular Üzerine Bir İnceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y. ve Erdoğan A. (2003). Öğretimi Planlama ve Değerlendirme. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tekin, H. (1982). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Daily News Web Ofset Tesisleri.
- Turgut, M. F. (1984). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları. (3. Baskı). Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Ülger, Ü. (2003). *İlköğretim 6, 7, 8. Sınıflarda Türkçe Dersi Yazılı Sınav Soruları Üzerine Bir Değerlendirme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üstüner, A. ve Şengül, M. (2004). Çoktan Seçmeli Test Tekniğinin Türkçeye Olumsuz Etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (2), 197-208.
- Yaylı, D. (2011). Türkçe Öğretim Programı ve Ders Kitapları, H. Ülper (Ed.), *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşilyurt, E. (2012). Öğretmen Adaylarının Bilişsel Alanla İlgili Sınama Durumu Soruları Yazma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 519-530.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. ve Keray, B. (2012). Söyleşi Metinleri Yoluyla Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Soru Sorma Becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(4), 20-31.

# Orhun Abidelerinin Türkçe Öğretiminde Değer Aktarımı Açısından Önemi II: Kül Tigin Abidesi

Geliş Tarihi: 05.02.2015  
Kabul Tarihi: 27.02.2015

Mehmet Nuri KARDAŞ\*

## Öz

Bu çalışmanın amacı, Orhun Abideleri'nin ikincisi olan Kül Tigin Abidesi'nin Türkçe değer aktarımı bakımından önemini ortaya koymaktır. Nitel analiz tekniklerinden “Betimsel Analiz”in kullanıldığı çalışmada, araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanan “Değerler Formu” ile Kül Tigin Abidesi'nde işlenen değer unsurları belirlenmiş ve metinden alıntılarla örneklendirilmiştir. Araştırmanın problem durumuyla ilgili şu sonuçlara varılmıştır: Kül Tigin Abidesi'nde, direkt ve dolaylı olarak Türk milletinin 26 farklı değerinden olmak üzere, 155 değer unsuru belirlenmiştir.

Bu değerler ve abidede işlenme sıklıkları şu şekildedir: Yiğitlik-kahramanlık değeri ( $f=26$ ), Liderlik değeri ( $f=15$ ), Özgürlük-bağımsızlık değeri ( $f=12$ ), Millet-aile birliği değeri ( $f=11$ ), Tanrı inancı değeri ( $f=11$ ), Vatan-millet menfaati ( $f=8$ ), Gelenek-töre değeri ( $f=7$ ), Vatan sevgisi değeri ( $f=7$ ), Sorumluluk alma değeri ( $f=7$ ), İleri görüşlülük değeri ( $f=6$ ), dayanışma- muhtaçlara yardım etme değeri ( $f=5$ ), Vefakarlık değeri ( $f=5$ ), Sadakat değeri ( $f=4$ ), Çalışkanlık değeri ( $f=4$ ), Bilgelik-bilimsellik değeri ( $f=4$ ), Saygı değeri ( $f=4$ ), Diline sahip çıkma değeri ( $f=3$ ), Estetik-sanat değeri ( $f=3$ ), Dürüstlük değeri ( $f=2$ ), Vatan toprağını kutsal sayma değeri ( $f=2$ ), Barış değeri ( $f=2$ ), Fedakarlık-özgecilik değeri ( $f=2$ ), Duyarlılık-iyilik yapma değeri ( $f=2$ ), Sevgi değeri ( $f=1$ ), Büyüklerin sözüne itibar etme değeri ( $f=1$ ), Kanunlara-yasalara uyma değeri ( $f=1$ ).

Kül Tigin Abidesi'nde geçen değerler ile Sosyal Bilgiler Öğretim Programında (MEB, 2005) dikkate alınan değerler arasında büyük ölçüde (%75) paralellik vardır. Kül Tigin Abidesi, Türkçe öğretimi değer aktarımı etkinliklerinde kullanılması gereken zengin bir eserdir.

**Anahtar Kelimeler:** Orhun Abideleri, Kül Tigin Abidesi, Değer Eğitimi, Türkçe Öğretimi

\* Yrd. Doç. Dr., Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, mnkardas@yyu.edu.tr/mnkardas@hotmail.com

## The Importance of Orkhon Inscriptions in Terms of Value Transfer in Turkish Language Teaching II: Kül Tigin Monolith

### Abstract

The aim of this study is to reveal the importance of Kül Tigin Monolith , the second one of the Orkhon Monolith, in terms of Turkish value transfer. In the study which is used "descriptive analysis" from Qualitative research techniques, with the help of "Values Form" prepared by the researcher based on expert opinion, the value elements, processed in the Tiger's Monolith, have been determined and illustrated with quotations from the text. There has been reached the following conclusions about the state of the research problem : In the "Kül Tigin" Monolith, 155 values elements have been determined directly or indirectly including 26 different values of the Turkish nation.

These values and the frequency of processing in monolith are ; Courage-heroic value (f = 26), Leadership value (f = 15), Freedom and independence value (f = 12), Nation-family unity value (f = 11), Belief in God value (f = 11), Country and nation interests (f = 8), Tradition-customs value (f = 7), Patriotism value (f = 7), Taking responsibility value (f = 7), Farsightedness value (f=6), Solidarity-poor relief value (f=5), Faithfulness value (f=5), Loyalty value (f = 4), Diligence value (f = 4), Wisdom-scientific value (f = 4), Respect value (f = 4), "hold one's tongue" value (f=3), Aesthetic and artistic value (f = 3), Honesty value (f = 2), Perceiving homeland as holyland (f=2), Peace value (f = 2), Self-sacrifice value (f=2), Sensitivity-kindness to value (f = 2), Love value (f = 1), Respecting to the words of elders(f=1), Complying with the law value (f=1).

There is significantly (%75) parallelism between the values mentioned in Kül Tigin Monolith and the values taken into account in Social Studies Teaching Program (MNE, 2005). "Kül Tigin" Monolith is a wealthy work which should be used in Turkish language teaching and value transfer.

**Keywords:** Orkhon Inscriptions, Kül Tigin Monolith , Values Education, Turkish Language Teaching

## Giriş

Bireylerin bir araya gelerek toplumsallaşarak millet olmaları sürecinde büyük işlev gören iki etken vardır. Bu etkenler, ortak “dil” ve “değer”lerdir. Bireyler, ancak dil ve değer paydasında buluştukları ölçüde mutlu, başarılı, güvenli toplumlar meydana getirebilirler. Ve yine ancak bu sayede geleceğe güvenle bakan nesiller yetiştirebilirler. Bu anlamda millet olma başarısı gösteren toplumlarda dil, değer ve değerlerin yansımaları olan kültürü birbirinden ayrı düşünmek güçtür. Nitekim birbirini tamamlayan bu unsurlar, milletin kenetlenmesini sağlayan, en büyük birleştirici öğelerdir.

Bu öğelerden dil genel manada; “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendi kanunları içerisinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık, milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese, seslerden örülmüş muazzam bir yapı, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli bir anlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir.”(Ergin, 1999). şeklinde tanımlanmaktadır. Tanımdan hareketle dilin; iletişim-etkileşim aracı olarak işlevini yerine getirirken, içinden doğduğu millete ait olarak, tarihin bilinmeyen zamanlarından beri geçtiği çağların; ifade genişliklerini, sosyal ve kültürel değerlerini de beraberinde taşıyarak günümüze ulaştırdığı anlaşılabilir. Görülüyor ki dil, genel anlamıyla insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en yaygın ve en güçlü araç olma özelliğini taşımaktadır. Bu araç aynı zamanda hayatın hemen bütün alanlarında türlü düşünceleri, duyguları, tutumları, inançları, değer ve değer yargılarını anlama ve anlatmada; yaşanan olaylarla ilgili bilgileri ve kültür birikimini aktarmada kullanılmaktadır (Özby, 2006: 1).

Dil gibi, kişioğlunun varlık sebeplerinden birisi olarak kabul edilen (Bolay, 2007) “Değer” ögesi de, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet olarak tanımlanmaktadır (Demir ve Acar, 1992: 82). Kızılcılık ve Erjem (1994: 99)'e göre değer; bir milletin kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için, üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli olduğu kabul edilen, onların ortak duygu, düşünce, amaç ve yararını yansıtan genelleştirilmiş temel ahlâki ilke ve inançlardır. Başka bir deyişle değer; tarihi birikimlerden oluşan köklü inançlar, üzerinde görüş birliğine varılmış kabuller, sosyal kontrol unsurları, karar verme ölçütleri, bireylerin bakış açısı, amaç ve yönlerini belirleyen etkenler, kültürün devamlılığını sağlayan düsturlar vb. olarak tanımlanabilir. Güngör (1998)'e göre değer ve değer yargısı kavramları birbiriyle ilişkili olsa da küçük farklılıklarla birbirinden ayrılmaktadır. Buna göre bir şeyin arzu edilebilir veya arzu edilemez olduğunu gösteren ifadeler değer yargısı olarak değerlendirilirken, değer; bir şeyin arzu edilebilir veya arzu edilemezliğiyle ilgili bireyin sahip olduğu inançtır. Daha açık bir deyişle değer, teoriden çok

pratik/amelî özellik taşıyor, çünkü eyleme ve ideale yöneliktir.

Bireylerarası ilişkileri düzenleme, ortak kararlar alma, seçme, başarma, sevinme, hüzünlenme, değerlendirme süreçlerinde değerler önemli ölçütlerdendir. Bu yönüyle değerler; insan hayatını düzenleyen, yönlendiren, millî ve ahlaki hususiyetleri belirleyen, kişiler arası dürüstlük, hoşgörü, fedakârlık, vefa, saygı ve sevgi gibi hayatı anlamlı kılan değişkenlerin yaşanması için güdüleyici bir rol üstlenir.

Böyle mühim bir rolü üstlenen değerlerin yeni nesillere aktarılmasında aracılık eden dilin, değerlerle ilgili buraya kadar söylenmeye çalışılan ilkeleri barındırması ve millet tarafından kabul gören, ortak iletişim aracı olma özelliğini taşıması gerekmektedir. Ancak milletin kendini gördüğü, kendisinden millî, manevî izler taşıyan bir bildirişim aracının bu işlevi eksiksiz yerine getirebileceği açıktır. Zira dil eğitimi ile kültür eğitimi birbirinden ayrı düşünülemez. Kültürün temel unsurlarının değerler olduğu dikkate alındığında, öğrencilere değer kazandırma etkinliklerinde Türk milleti için Türkçenin hayati bir işlev gördüğü anlaşılacaktır. Bu bağlamda, birey ve toplumlara kimlik kazandırmada büyük bir işlevi yerine getiren dil müessesinin, geleceği inşa görevi yüklenecek bireylere doğru ve etkili araçlarla bütün incelikleriyle öğretilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Baş döndürücü bir hızla değişen yaşam koşullarına ayak uydurabilen, millî ve manevî değerleri içselleştiren, kişisel ve mesleki yaşamında başarılı bireyler yetiştirme misyonu, eğitim kurumlarına yüklenmiştir. Bu anlamda eğitim kurumları, yalnızca bilginin değil, değerlerin de öğretildiği yapılar olarak değerlendirilmektedir (Sallabaş, 2012: 61). Topluma millî ve manevî hususiyetleri içselleştiren bireyler yetiştirme sürecinde değerler, hem ders içi hem ders dışı etkinliklerin merkezinde yer almaktadır (Halstead ve Taylor, 1996).

Türkçe Öğretim Programı (6-8. sınıflar)'nın “Genel Amaçlar” bölümünde değer eğitimiyle ilgili hedefler şu şekilde yer almaktadır: *“Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri, Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları, Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları, hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri, Millî, manevî ve ahlaki değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır”* (MEB, 2006: 4).

Türkçe öğretimi ve değer eğitiminde basılı eserler/metinler en önemli ders materyalleridir. Dolayısıyla bu materyaller belirlenirken oldukça titiz davranmak gerekmektedir. Türkçe Öğretim Programı (MEB, 2006)'nda eğitim-öğretim etkinliklerinde okutulacak metinlerde bulunması gereken



özellikler; “Metinlerde millî, kültürel ve ahlaki değerlere, milletimizin bölünmez bütünlüğüne aykırı unsurlar yer almamalıdır. Metinlerde siyasi kutuplaşmalara ve ayrımcılığa yol açacak bölücü, yıkıcı ve ideolojik ifadeler yer almamalıdır. Metinlerde insan hak ve özgürlüklerine, insani değerlere aykırı öğeler yer almamalıdır. Metinler, öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunacak ve onlara estetik bir duyarlılık kazandıracak nitelikte olmalıdır.” (MEB, 2006) şeklinde belirtilmektedir

Programda yer verilen bu açıklamalar, Türkçe öğretimi ve değer eğitiminde kullanılacak eserlerin niteliklerinin büyük önem arz ettiğine işaret etmektedir. Bu bağlamda, halkın tarih boyunca değerlerini işlediği, kendini gördüğü, benimsediği, içselleştirdiği eserlerin eğitimde kullanılması, hedef kazanımlarla ilgili olumlu neticeler alınabilmesi için bir gerekliliktir.

Milletlerin tarih boyunca; sevinçlerini, hüznlerini, kahramanlıklarını, inanışlarını, inkisarlarını, muvaffakiyetlerini, geleneklerini dilleriyle meydana getirdikleri eserleriyle gelecek kuşaklara aktarmaya çalıştıkları bilinmektedir. Her milletin kendi öz diliyle meydana getirdiği şaheserleri vardır. Bu şaheserler sayesinde bireyler geçmişteki milli, ahlaki, destanî değerlerini anlayıp içselleştirerek geleceklere yön verebilirler. Dahası, eğitim kurumlarına yüklenen dil ve değer eğitimi misyonunun istendik düzeyde gerçekleşmesi ölçüsünde bireysel ve toplumsal huzur gerçekleşmiş olacaktır. Zengin bir dil ve bu dille tarih boyunca işlenen şaheserler sayesinde gerçekleştirilen eğitimle, milli ve ahlaki değerler, geleceği inşa görevi yüklenen bireylere etkili bir şekilde aktarılacaktır. Bu anlamda bireylerin iç ve dış dünyaları arasındaki bağlantının dil sayesinde kurulduğu, yine dil sayesinde toplumu oluşturan bireyler arasındaki ortak duygu, düşünce, inanış, kültür vb. değerlerin aktarılabilirdiği hatırdan çıkarılmamalıdır (Özbay ve Karakuş Taysi, 2011).

Önemli şaheserlerimiz arasında kabul edilen “Orhun Abideleri” değer eğitimi açısından üzerinde önemle durulması gereken metinlerdir. Türk milletinin ilk yazılı eserleri olarak kabul edilen bu metinler, Türk milletinin 8. asra kadarki yaşam serüveninde, içselleştirdiği milli ve manevi değerleri, işlenmiş Türkçeyle günümüze aktarması yönüyle ayrıca önemlidir.

Ergin (2013, ön söz) bu şaheserleri tavsif ederken: *Devlet ve milletin karşılıklı vazifeleri. Türk nizamının, Türk töresinin, Türk medeniyetinin, yüksek Türk kültürünün büyük vesikası. Türk askeri dehasının, Türk askerlik san'atının esasları. Türk gururunun ilahi yüksekliği. Türk feragat ve faziletinin büyük örneği. Türk ictimâî hayatının ulvi tablosu. Türk edebiyatının ilk şaheseri. Türk hitabet sanatının erişilmez şaheseri. Hükümdarâne eda ve ihtişamlı hitap tarzı. Yalın ve keskin üslubun şaşırtıcı numunesi. Türk milliyetçiliğinin temel kitabı. Bir kavmi bir millet yapabilecek eser. Asırlar içinden millî istikameti aydınlatan ışık. Türk dilinin mübarek kaynağı. Türk yazı dilinin ilk, harikulade*

*işlek örneği. Türk yazı dilinin başlangıcını miladın ilk asırlarına çıkartan delil. Türk ordusunun kuruluşunu en az 1250 sene öteye götüren vesika. Türklüğün en büyük iftihar vesilesi olan eser. İnsanlık âleminin sosyal muhteva bakımından en manalı mezar taşları... açıklamalarını yapmaktadır.*

Orhun Abideleri'nin; gerek Türk dilinin ilk yazılı eserleri olması, gerek işlenmiş, etkili bir Türkçeyle vücut bulması gerekse Türk milletinin tarih boyunca yaşattığı maddi-manevi değerlerini taşıması vb. gerekçelerle bu eserlerin değer eğitimi açısından da incelenmesi ihtiyacını doğurmuştur. Bu gerekçeler ışığında bu çalışmada; Orhun Abideleri'nin ikincisi olan ve Bilge Kağan tarafından kardeşi Kül Tigin için yazdırılan "Kül Tigin Abidesi" incelenmiş, eserde geçen değerler belirlenerek değerlendirilmiştir. Bu çerçevede, çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

- Kül Tigin Abidesi'nde, direkt ve dolaylı olarak Türk milletinin yaklaşık kaç değerine yer verilmiştir?
- Kül Tigin Abidesi'nde geçen değerler ile Sosyal bilgiler öğretim programında dikkate alınan değerler arasındaki ilişki nasıldır?
- Kül Tigin Abidesi, Türkçe öğretimi çerçevesinde gerçekleşen değer aktarımı etkinliklerinde kullanılması gereken bir eser midir?

Bu problem sorularına bağlı olarak, araştırılacak değerlerin belirlenmesi için eğitim etkinliklerinde yer verilen değerler de dikkate alınarak bir değerler listesi hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Bu kapsamda listedeki 40 değer, uzman görüşleri doğrultusunda revize edilerek 33'e indirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda incelenmesi için belirlenen değerler şu şekildedir: Adil olma, dürüstlük, vatan sevgisi, vatan toprağını kutsal sayma, özgürlük-bağımsızlık, barış, aile-millet birliği, dayanışma-muhtaçlara yardım etme, sadakat, vefakârlık, fedakârlık-özgecilik, diline sahip çıkma, duyarlılık-iyilik yapma, vatan millet menfaati, alçak gönüllülük, hoşgörülük, çalışkanlık, bilgelik-bilimsellik, ileri görüşlülük, estetik-sanat, sevgi, saygı, büyüklerin sözüne itibar etme, halkın görüşlerini dikkate alma, kahramanlık-yiğitlik, kanunlara-yasalara uyma, misafirperverlik, sorumluluk alma, temizlik, sağlıklı yaşamı önemseme, tanrı inancı, liderlik, gelenek-törelere uyma.

### Amaç

Bu araştırmanın amacı; Türk ulusunun ilk yazılı kaynakları olan Orhun Abideleri'nden, Kül Tigin Abidesi'nde işlenen değer/değer unsurlarını, bu değerlerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda esas alınan değerlerle ilişkisini belirlemek ve Türkçe öğretiminde değer aktarımı açısından önemini ortaya koymaktır.

## Yöntem

Araştırmada Nitel araştırma metodolojisi kullanılmıştır. Nitel araştırma yönteminde kullanılan analiz tekniklerinden *betimsel analiz yapılmıştır*. Betimsel analizde amaç, doküman taramasıyla elde edilen bulguların yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada tespit edilen değer unsurlarının frekansları belirlenmiş ve alıntılarla örneklendirilerek yorumlanmıştır.

Araştırmacı ve okuyucuların, incelenen eserdeki değer unsurlarının bulunduğu metinlere daha kolay ulaşmalarını sağlamak için abidenin yüzü ve paragraf bilgileri kodlanarak tabloda belirtilmiştir.

Örneğin,

Kül Tigin Abidesi Güney Yüzü: Üç, Dört, Sekiz, Onuncu Paragraflar → KAGY:3, 4, 8, 10. p.

Kül Tigin Abidesi Doğu Yüzü: Bir, Beş, Yedi, Sekizinci Paragraflar → KADY; 1, 5, 7, 8. p.

Kül Tigin Abidesi Kuzey-Doğu Yüzü: Bir, İkinci Paragraflar → KAK-DY: 1,2.p.

Kül Tigin Abidesi Güney-Doğu Yüzü: Birinci Paragraflar → KAG-DY: 1.p.

Abidedeki yüz ve paragraflarla ilgili bilgilerin kodlanmasında Ergin (2013)'in adı geçen eserindeki dizim dikkate alınmıştır. Paragraflardaki değerler incelenirken, aynı paragrafta birden fazla farklı değerin yer aldığı görülmüştür. Bu yüzden zaman zaman aynı paragraf birkaç farklı değer için kaynak olarak gösterilmiştir.

## Bulgular

Araştırma bulgularında, uzman görüşü alınarak belirlenen 33 değerden 26'sının farklı frekanslarla abidede işlendiği tespit edilmiştir. Öte taraftan; 7 değerle (adalet, alçak gönüllülük, hoşgörü, halkın görüşlerini dikkate alma, misafirperverlik, temizlik, sağlıklı yaşamı önemseme) ilgili unsurlara tesadüf edilmemiştir. Araştırmada 26 farklı “değer”den olmak üzere 155 değer unsuru belirlenmiştir.

Çalışma kapsamında araştırılan değerler, değer unsurlarının geçtiği paragraflar ve frekansları Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1: Kül Tigin Abidesi'nde İşlenen Değerler

Eğitim Programları ve Uzman Görüşü Çerçevesinde Belirlenen Değerler	Değer Unsurlarının Bulunduğu Abide Yüzü ve Geçtiği Paragraflar	(f)
1 Kahramanlık-yiğitlik	KAGY: 3, 4,10.p.; KADY: 2, 3, 8, 12, 15, 18, 27, 31, 32, 34, 36, 38, 39, 40.p.; KAKY:1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8,9.p.	26
2 Liderlik/lider olma	KAGY: 3, 4, 8, 9,10.p.; KADY: 1, 2, 4, 12, 13, 15, 17, 20, 29.p.; KAKY: 10.p.	15
3 Özgürlük-bağımsızlık	KADY: 6, 7, 10, 11, 15, 19, 21, 22, 23, 29, 30.p.; KAKY: 9.p.	12
4 Tanrı inancı	KAGY:1,9.p.; KADY: 1,11,12,15,16,24,25,26.p.; KAKY: 10.p.	11
5 Aile-millet birliği	KAGY: 1, 2, 10.p.; KADY: 11, 13, 16, 19,21,22,23, 28p.	11
6 Vatan -millet menfaati	KAGY:1,3,4 10.p.; KADY: 9, 20, 25, 29.p.	8
7 Gelenek- töre	KADY: 1,3,4,8,13,25.p.;KAK-DY:1.p.	7
8 Sorumluluk alma	KAGY: 8, 9, 10.p.; KADY: 1, 9, 15,27.p.	7
9 Vatan sevgisi	KAGY:4,8,13.p.;KADY: 19,23,29p.	7
<i>(Tablo 1'in Devamı)</i>		
10 İleri görüşlülük	KAGY: 5, 6, 7, 8, 13.p. ; KAKY:11.p.	6
11 Dayanışma/Muhtaçlara yardım etme	KAGY: 10.p.; KADY: 16, 20, 28, 29.p.	5
12 Vefakârlık	KADY:16,20.p.;KAKY:12.p.;KAK-DY:1.p.;KABY:1.p.	5
13 Çalışkanlık	KADY: 8, 18, 27, 29.p.	4
14 Saygı	KAGY: 11.p.;KADY: 4,16, 21.p.	4
15 Sadakat	KAGY: 11,KADY:4,19p.; KAKY:13.p.	4
16 Bilgelik	KAGY: 6,7.p.; KADY: 3,5.p.	4
17 Diline sahip çıkma	KAGY:11.p.; KADY:27.p.; KAKY:10.p.	3
18 Estetik-sanat	KAGY:11,12,13.p.;KAKY:13.p.	3
19 Vatan toprağını kutsal sayma	KADY: 11,23.p.	2
20 Fedakârlık (özgecilik)	KAGY: 11.p.; KADY: 27.p.	2
21 Duyarlılık-iyilik yapma	KAGY: 8.p.; KADY: 9.p.	2
22 Dürüstlük	KAGY:10.p.; KADY: 3.p.	2
23 Barış	KAGY:4,5.p.	2
24 Kanunlara-yasalara uyma	KAGY:8.p.	1
25 Sevgi	KADY:4.p.	1
26 Büyüklerin sözüne itibar etme	KAGY:9.p.	1
<b>Toplam Değer Unsuru</b>		<b>155</b>

Tablo 1'de görüldüğü üzere Kül Tigin Abidesi'nde, toplamda 155 değer unsuru belirlenmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde Kül Tigin Abidesi'nde en yoğun ( $f=26$ ) işlenen değer “yiğitlik-kahramanlık” olduğu anlaşılmaktadır. Yiğitlik-kahramanlık, tarih boyunca Türk milletinin en büyük vasıflarından birisi olagelmıştır. Çıkarlarını korumak, kendini ve geleceğini dış tehlikelerden muhafaza edebilmek, Türk milletinin en kutsal görevlerinden kabul edilmektedir. Bu nedenle anlatılarda Türk milletinin kahramanlık-yiğitliklerinin bolca işlendiği eserlerin kullanılması, yetişmekte olan bireylere ufuk açmak, kendilerine güven duymalarını sağlamak açısından oldukça önemlidir. Kül Tigin Abidesi kahramanlık-yiğitlik değeri açısından zengin bir eserdir.

Abidede işlenen; *...amcam Kağan ile doğuda Yeşil Nehir, Şantug ovasına kadar ordu sevk ettik. Batıda Demir Kapıya kadar ordu sevk ettik. Köğmeni aşarak Kırgız ülkesine kadar ordu sevk ettik (KAGY, 17p.; Kül Tigin Azman akına binip atılarak hücum etti. Altı eri mızrakladı. Askerin hücumunda yedinci eri kılıçladı (KAKY, 5.p.) ; Yekûn olarak yirmi beş defa ordu sevk ettik, on üç defa savaştık. İlliyyi ilsizleştirdik, kağanlıyı kağansızlaştırdık. Dizliye diz çöktürdük, başlıya baş eğdirdik (KADY, 18.p.)* bu ifadeler, Türklerin savaşlarda gösterdiği kahramanlıkları örneklemesi açısından önemlidir

Tablo 1 incelendiğinde, ikinci sırada en çok işlenen değer ( $f=15$ ) “liderlik-lider olma” olduğu görülmektedir. Bir milleti bir arada tutan ve büyüten liderleri olduğu düşünüldüğünde, bu değerın önemi daha net anlaşılmaktadır. Liderlerin tehlike veya savaş durumlarında kahramanlık-yiğitlik göstermeleri, gerektiğinde milletlerinin çıkarları doğrultusunda politika geliştirme kabiliyeti göstermeleri, liderlerden beklenen meziyetlerdir. Nitekim Göktürkler, meziyetli, başarılı liderleri sayesinde birliklerini muhafaza edip büyümüşlerdir. Abidede Göktürk liderlerinin başarıları sıklıkla işlendiği görülmektedir. Kül Tigin Abidesi'ndeki;

*Tanrı kuvvet verdiği için babam kağanın askeri kurt gibi imiş, düşmanı koyun gibi imiş. Doğuya, batıya asker sevk edip toplamış, yığmış (KADY:12.p.); Ötüken ormanından daha iyisi hiç yokmuş. İl tutacak yer Ötüken ormanı imiş. Bu yerde oturup Çin milleti ile anlaştım. Altını, gümüşü, ipeği ipekliyi sıkıntısız öylece veriyor (KAGY:4.p.); Türk milleti tokluğun kıymetini bilmezsin. Açlık, tokluk düşünmezsin. Bir doysan açlığı düşünmezsin. Öyle olduğun için, beslemiş olan kağanının sözünü almadan her yere gittin. Hep orda mahvoldun (KAGY: 8,9.p.)* bu anlatılar hür ve özgür bir millet olarak yaşamada, liderlerin ne denli önemli olduğunu açıkça göstermektedir.

Tablo 1 incelendiğinde üçüncü sırada en çok ( $f=12$ ) vurgulanan değerın “özgürlük-bağımsızlık olduğu görülmektedir. Bir millet hür ve bağımsız

olduğu ölçüde millet olarak nitelendirilebilir. Türk milleti de tarih boyunca hep hür, bağımsız, özgür yaşayabilmek için mücadele vermiş, verdiği bu mücadelelerde sergilediği kahramanlıkları ve elde ettiği başarıları eserlerine işlemiştir. Bu değeri ön plana çıkaran metinler okutmak, yeni nesillerin bağımsızlık bilinciyle yetişmelerine katkı sunacaktır. Abidede işlenen;

*Türk milleti İl yaptığı İlini elden çıkarmış, kağan yaptığı kağanını kaybedi vermiş. Çin milletine beylik erkek evladı kul oldu, hanımlık kız evladı cariye oldu (KADY:7.p); Yukarıda Türk tanrısı, Türk mukaddes yeri, suyu öyle tanzim etmiş. Türk milleti yok olmasın diye, millet olsun diye babam İltiriş Kağanı, annem İlbilge Hatunu göğün tepesinde tutup yukarı kaldırmış olacak (KADY:,11.p.) Kül Tigin öksüz akına binip eri mızrakladı, merkezi vermedi. Annem hatun ve analarım, ablalarım, gelinlerim, prenseslerim, bunca yaşayanlar cariye olacaktı, ölenler yurtta yolda yatıp kalacaktınız (KAKY.9.p.).* bu ifadeler bağımsız yaşamaya alışkın bir milletin başka milletlere hizmetkar olarak yaşamaya tahammülünün olmadığı ve hür yaşayabilmek için verdiği mücadeleyi aktarmaktadır.

Tanrıca inancı abidede yoğun işlenen (f=11) bir diğer değerdir. Bir milletin manevi değerlerini belirlemede temel ölçüttür inançlar. İnançlar bir milletin en büyük değerlerindedir. Zira çoğu zaman sosyal, siyasal, politik ve iktisadi yaşamın sınırlarını ve özelliklerini belirleyen ölçütlerdir inançlar. Dolayısıyla kurumlarda verilen eğitimin ana kaygılarından biridir bireylerin inançlı yetişmesini sağlamak. Okutulacak eserler belirlenirken bu değer, olumlu yönleriyle eserlerde işlenmiş olması üzerinde önemle durulmalıdır.

Bu anlamda Tanrı inancı, Göktürklerde içselleştirilmiş bir ortak değerdir. Bu nedenle Göktürkler, giriştikleri mücadelelerde elde ettikleri zaferleri Tanrının lütfettiğini sıkça dile getirmiş ve bunu eserlerinde işlemişlerdir.

Abidede Tanrı inancıyla ilgili geçen şu anlatımlar bu anlamda önemlidir; *“Tanrı lütfettiği için İliyi ilsizleştirmiş, kağanlığı kağansızlatmış, düşmanı tabi kılmış, dizliye diz çöktürmüş, başlıya baş eğdirmiş (KADY:15.p.); Ondan sonra Tanrı bağışlasın, devletim var olduğu için, kısmetim var olduğu için ölecek milleti diriltip besledim (KADY:29.p.); ...İl veren tanrı, Türk milletinin adı, sanı yok olmasın diye kendimi o Tanrı kağan oturttu tabi (KADY:25, 26.p.).”*

“Aile-millet birliği” abidede yoğun (f=11) olarak işlenen bir değer olarak dikkat çekmektedir. Bir halkın millet olabilmesi için ortak değerler etrafında bir araya gelmek suretiyle, bağımsız ve hür yaşayabilmek için mücadele vermesi gerekmektedir. Nitekim ancak yapılan işlerde aile-millet birlik ve menfaatinin düşünülmesi ölçüsünde başarılı toplumları inşa etmek mümkün olacaktır. Abidede bu değer şu şekilde işlenmiştir:

*Ben kendim kağan oturduğumda, her yere gitmiş olan millet öle yite,*

yaya olarak çıplak olarak dönüp geldi (KADY:27.p.); Doğuda Kadırkan ormanını aşarak milleti öyle kondurduk, öyle düzen soktuk. Batıda Kengü Tarmana kadar Türk milletini öyle kondurduk, öyle düzene soktuk. O zamanda kul kullu olmuştu. Cariye cariyeli olmuştu. Küçük kardeş büyük kardeşini bilmezdi, oğlu babasını bilmezdi (KADY:21p.); Öyle kazanılmış, düzene sokulmuş ilimiz, töremiz vardı. Türk, Oğuz beyleri, milleti, işitin: Üste gök basmasa, altta yer delinmese, Türk milleti ilini töreni kim bozabilecekti? (KADY:22p.).

“Vatan-millet menfaati” abidede ( $f=8$ ) frekans değeriyle yoğun işlenen bir değerdir. Aslında abide boyunca yer verilen anlatılar vatan-millet menfaatiyle ilişkilidir. Nitekim Göktürklerin verdikleri mücadelelerin temel nedenlerinden biri vatan ve millet menfaatini sağlamaktır. Günümüzde de faaliyet yürüten bütün kamu kuruluşlarının temel gayesi vatana-millete hizmet vermektir. Bu açıdan vatan-millet menfaatiyle ilgili değerlerin eğitimin her kademesinde, metinler vasıtasıyla öğrencilere hissettirilmesi gerekmektedir. Eserde geçen;

*Kağan oturup, aç fakir milleti hep toplattım. Fakir milleti zengin kıldım (KAGY:10p.); Sözümlü tamamiyle işit. Bilhassa küçük kardeş yeğenim, oğlum, bütün soyum, milletim...bunca milleti hep düzene soktum. Türk kağanı Ötüken ormanında otursa ilde sıkıntı yoktur (KAGY:1,3.p.); Demir Kapiya kadar ordu sevk ettim. Kuzeyde Yir Bayırku yerinde kadar ordu sevk ettim. Bunca yere kadar yürüttüm. Ötüken Ormanından daha iyi hiç yokmuş(KAGY: 4.p.)* bu ifadeler, vatan-millet menfaatini sağlamak amacıyla Türk liderlerin büyük çaba sarf ettiği anlaşılmaktadır.

“Gelenek-Töre” değeri, abidede yoğun ( $f=7$ ) işlenen bir değerdir. İnançlar çerçevesinde şekillenen gelenek ve töreler, yazılı olmazsa da toplumun şekillenmesinde etkili olan hükümler içerir. Bu manada doğumdan ölüme kadar kişioğlunun her döneminde töre ve gelenekler önemli rol oynayan toplumsal değerlerdir. Dini inançlar gibi bu değerlerin de eserlerde işlenmesi ve gelecek kuşaklara aktarılması millet için önem arz etmektedir.

Bu değer Kül Tigin Abidesi'nde şu şekilde yer almıştır; “*Kendisi öylece vefat etmiş. Yasçı, ağlayıcı, doğuda gün doğusundan Bökli Çöllü halk... bunca millet gelip ağlamış, yas tutmuş (KADY:4.p.); babam kağan için ilkin Baz Kağanı balbal olarak dikmiş. O töre üzerine kağan oturdu. Amcam kağan oturarak Türk milletini tekrar tanzim etti, besledi. Fakiri zengin kıldı, azı çok kıldı (KADY:16p.).*”

Tablo incelendiğinde abidede en çok ( $f=7$ ) işlenen değerlerden birinin de “Sorumluluk alma” olduğu görülecektir. Geçmişte olduğu gibi günümüzde de toplumsal yaşamda en çok önemsenen değerlerden birisi, bireylerin sorumluluk alma bilinciyle yetişmesini sağlamaktır. Öyle ki bireylere henüz



küçük yaşlarda bu bilinci kazandırabilmek için eğitim programlarında, bireyin kendi öğrenme-öğretme, çalışma vb. sorumluluğu yüklenmesine yönelik kazanımlara yer verilmektedir. Amaç bireyin kendisine, ailesine, akrabalarına, çevresine, ülkesine vb. karşı yükümlülüklerini yerine getirmesini sağlamaktır.

Kül Tigin Abidesi'nde "sorumluluk alma" değeri şu şekilde işlenmiştir: *"Öyle olduğun için, beslemiş olan kağanının sözünü almadan her yere gittin. Hep orda mahvoldun, yok edildin(KAGY:9p.); Türk milleti için gece uyumadım, gündüz oturmam. Küçük kardeşim Kül Tigin ile, iki şad ile öle yite kazandım (KADY:27.p.); Kağan oturup aç, fakir milleti hep toplattım, fakir milleti zengin kıldım(KAGY:10)."*

Abidede "ileri görüşlülük" değeri (f=6) frekansla yoğun işlenen bir değer olarak dikkat çekmektedir. İleri görüşlülük daha çok bir liderlik vasfı olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim devlet idare edenlerin, gelişmelerle ilgili ön görülere sahip olmaları, millet-devlet menfaati doğrultusunda kararlar almalarında önemli bir etkidir. Türk milletinin istişare geleneğinde liderlerin veya kanaat önderlerinin gelişmelerle ilgili görüşlerinin alınması, muhtemel olumsuzluklara karşı önlem alınabilmesi için tarih boyunca büyük önem arz etmiştir. Abidede bu değerle ilgili şu anlatılara yer verilmiştir:

*Çin milletinin sözü tatlı, ipek kumaşı yumuşak imiş. Tatlı sözle, yumuşak ipek kumaşla aldatıp uzak milleti öylece yaklaştırmış. Yaklaştırtıp konduktan sonra kötü şeyleri o zaman düşünürmüş. ... tatlı sözüne, yumuşak ipek kumaşına aldanıp çok çok, Türk milleti öldün; Türk milleti öleceksin (KADY:5,6.p.); O yere doğru gidersen, Türk milleti öleceksin! Ötüken yerinde oturup kervan, kafile gönderirsen hiçbir sıkıntı yoktur. Ötüken ormanında oturursan ebediyen il tutarak oturacaksın(KADY:8.p.).*

Eserde işlenen "Vatan sevgisi" değeri de dikkat çeken (f=6) önemli bir değerdir. Abidede işlenen ; *" Ötüken ormanından daha iyisi hiç yokmuş (KADY:4.p.); Tanrı bağışlasın, devletim var olduğu için, kısmetim var olduğu için, ölecek milleti diriltip besledim(KADY:29.p.); Ecdadımızın tutmuş olduğu yer, su sahipsiz olmasın diye ...(KADY:19.p.)"* vb. ifadeler bu değeri anlatmaktadır.

"Dayanışma-muhtaçlara yardım etme" ve "Vefakârlık" değerleri aynı frekansla (f=5) Kül Tigin Abidesi'nde işlenen sosyal değerlerdir. Dayanışma-muhtaçlara yardım etme değeri eserde; *" Çıplak milleti elbiseli, fakir milleti zengin kıldım. Ölecek milleti diriltip besledim (KADY:29.p.); Kağan adını burda biz verdik. Küçük kız kardeşim prensesi verdik. Kendisi yanıldı, kağanı öldü, milleti cariye, kul oldu. Kögmenin yeri, suyu sahipsiz kalmasın diye Az, Kırgız kavmini düzene sokup geldik savaştık ilini geri verdik (KADY:20.p.)"* şeklinde işlenmiştir.

"Vefakârlık" değeri ile ilgili eserde, Kül Tigin'in ölümünden sonra dile



getirilen şu anlatımlar dikkat çekicidir:

*Kül Tigin koyun yılında on yedinci günde uçtu. Dokuzuncu ay, yirmi yedinci günde yas töreni tertip ettik. Türbesini, resimini (heykelini), kitabe taşını maymun yılında yedinci ay, yirmi yedinci günde hep bitirdik. Kül Tigin kendisi kırk yedi yaşında bulut çöktürdü... bunca resimciyi Tuıygut vali getirdi (KAK-DY:1.p.); Udar general geldi. Çin kağanından İsiyi Likeng geldi. On binlik hazine, altın, gümüş fazla fazla getirdi. Tibet kağanından vezir geldi. Batıda gün batısındaki Soğd, İranlı, Buhara ülkesi halkından Enik general, oğul tarkan geldi(KAKY:12.p.).*

Tablo'da "Çalışkanlık" değeri (f=4) frekansla en çok işlenen değerler arasında yer almaktadır. Bireyin meslek ve sosyal hayatında başarılı olmasının anahtarı çalışkan olmasıdır. Ancak işini-mesleğini ve çalışmayı seven insanlardan oluşan toplumlar başarılarla imza atabilir. Yazıtta çalışkanlık değeriyle ilgili belirlenen unsurlardan bazıları şunlardır; "Elli yıl işi gücü vermiş. Doğuda gün doğusunda Bökli Kağan'a kadar ordu sev k edivermiş (KADY:8.p.); Türk milleti için gece uyumadım, gündüz oturmam . Küçük kardeşim Kül Tigin ile, iki şad ile öle yite, kazandım (KADY:27.p.); Az milleti çok kıldım. Değerli illiden, değerli kağanlıdan daha iyi kıldım (KADY:29.p.)."

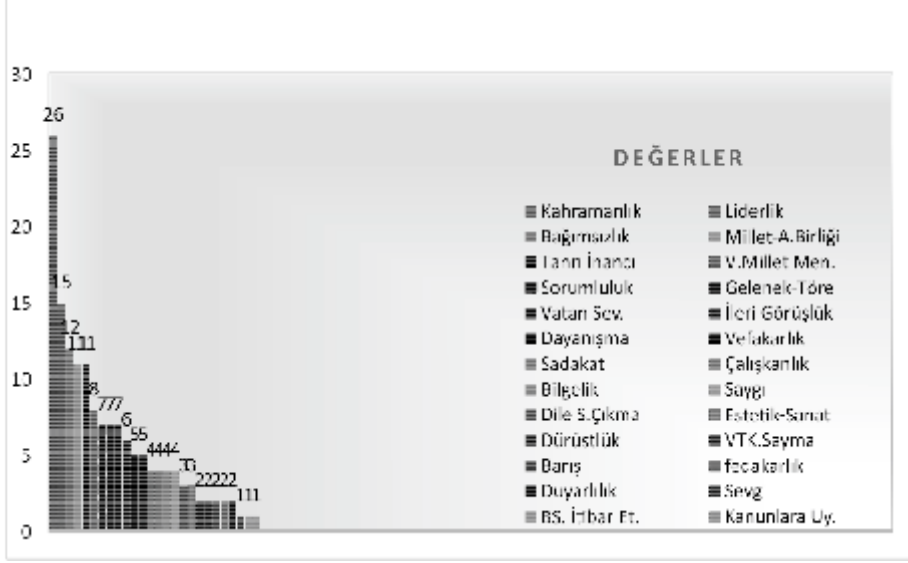
Abidede işlenen "saygı değeri (f=4)" de toplumda, sosyal yaşamda düzeni sağlamak için oldukça önemli bir değerdir. Özellikle Türk-İslam toplumlarında önem atfedilen bu değerın çocuklara kazandırılabilmesi için okul-aile iş birliğı kurmakta; aile, okul ve sosyal yaşamda büyüklere saygı duyulmasının önemi anlatılarak telkin edilmekte ve bunun nasıl hayata geçirileceğı anlatılmaktadır. Kül Tigin abidesinde geçen "Şimdiki Türk beyleri, bu zamanda itaat eden beyler olarak mı yanılacaksınız? (KAGY:11.p.); Küçük kardeş büyük kardeşini bilmezdi, oğlu babasını bilmezdi (KADY:21.p.)" vb. ifadeler saygı değerine işaret etmektedir.

Abidede işlenen "bilgelik" değeri (f=4), Türklerin bilge insanlara ve bu insanların öğretilerine verdiği öneme işaret etmektedir. Bilge Tonyukuk, Bilge Kağan isimlerinden hareketle, bu değerın Göktürkler tarafından ne kadar içselleştirildiğı anlaşılmaktadır. "İyi bilgili insanı, iyi cesur insanı yürütmezmiş . Bir insan yanılrsa, kabilesi, milleti, akrabasına kadar barındırmazmış (KAGY:6.p.); Bilgi bilmez kişi o sözü alıp, yakına gidip, çok insan, öldün!(KAGY:7.p.)" gibi ifadelerle bilgili olmanın ve buna göre hareket etmenin hayati önem taşıdığına vurgu yapılmaktadır.

Abidede işlenen diğeri değerler ve frekansları şu şekildedir: Sadakat değeri (f=4), diline sahip çıkma değeri (f=3), Estetik-sanat değeri (f=3), Vatan toprağına kutsal sayma değeri (f=2), Fedakârlık değeri (f=2), Duyarlılık-iyilik yapma değeri (f=2), Dürüstlük değeri (f=2), Barış değeri (f=2), Kanunlara-yasalara uyma değeri (f=1), Sevgi değeri (f=1), Büyüklerin sözüne itibar etme

değeri ( $f=1$ ).

Abidede işlenen değerler ve bu değerlerin frekansları Grafik'te açık bir şekilde görülmektedir:



**Grafik:** Kül Tigin Abidesi'nde İşlenen Değerler Ve Bu Değerlerin Frekansları

Grafikte frekans değerleriyle birlikte verilen bu değerlerin tamamı topluma çalışkan, dürüst, problemler karşısında çözüm yolları üreten, vefalı, fedakâr, ileri görüşlü, yaratıcı, geleneklerine bağlı, büyüklerine saygılı, ailesine ve milletine sadık bireyler yetiştirmek için gerekli değerlerdir. Dolayısıyla Türk milletinin milli ve manevi değer unsurlarını barındırması yönüyle zengin bir eser olduğu belirlenen Kül Tigin Abidesi'nin, eğitim-öğretim etkinliklerinde okutulması gereken bir şaheser olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, Kül Tigin Abidesi'nde doğrudan ve dolaylı olarak geçen, toplamda 155 değer unsuru belirlenmiştir. Bu bulgular abidenin değer aktarımı açısından oldukça zengin bir eser olduğuna işaret etmektedir.

### Sonuç

Türk milletinin şaheserleri arasından zikredilen eserlerinden birisi, aynı zamanda Türklerin ilk yazılı eserleri olarak kabul edilen Orhun Abideleri'dir. Orhun Abideleri'nin ikincisi olarak kabul edilen Kül Tigin Abidesi'nde işlenen değer unsurlarının belirlenmesi, bunların öneminin ortaya konması kaygısıyla yapılan bu araştırmada, araştırmanın problem sorularıyla ilgili şu sonuçlara varılmıştır:

✓ Kül Tigin Abidesi'nde, direkt ve dolaylı olarak Türk milletinin 26 farklı değerinden olmak üzere, 155 değer unsuru belirlenmiştir.

Bu değerler ve abidede işlenme sıklığı şu şekildedir: Yiğitlik-kahramanlık değeri ( $f=26$ ), Liderlik değeri ( $f=15$ ), Özgürlük-bağımsızlık değeri ( $f=12$ ), Millet-aile birliği değeri ( $f=11$ ), Tanrı inancı değeri ( $f=11$ ), Vatan-millet menfaati ( $f=8$ ), Gelenek-töre değeri ( $f=7$ ), Vatan sevgisi değeri ( $f=7$ ), Sorumluluk alma değeri ( $f=7$ ), İleri görüşlülük değeri ( $f=6$ ), Dayanışma- muhtaçlara yardım etme değeri( $f=5$ ), Vefakârlık değeri ( $f=5$ ), Sadakat değeri ( $f=4$ ), Çalışkanlık değeri ( $f=4$ ), Bilgelik-bilimsellik değeri ( $f=4$ ), Saygı değeri ( $f=4$ ), Diline sahip çıkma değeri ( $f=3$ ), Estetik-sanat değeri ( $f=3$ ), Dürüstlük değeri ( $f=2$ ), Vatan toprağını kutsal sayma değeri ( $f=2$ ), Barış değeri ( $f=2$ ), Fedakarlık-özgecilik değeri ( $f=2$ ), Duyarlılık-iyilik yapma değeri ( $f=2$ ), Sevgi değeri ( $f=1$ ), Büyüklerin sözüne itibar etme değeri ( $f=1$ ), Kanunlara-yasalara uyma değeri ( $f=1$ ).

✓ Kül Tigin Abidesi'nde işlenen değerler ile sosyal bilgiler alanında dikkate alınan değerler arasında büyük ölçüde (%75) paralellik vardır.

Sosyal bilgiler eğitiminde (MEB, 2005) öğrencilere kazandırılması için belirlenen 20 değer vardır. Bunlar; adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, özgürlük, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverliktir. Çalışma bulgularında, belirlenen değer unsurları incelendiğinde, bunların 15'inin Sosyal bilgiler eğitimi için belirlenen değerler içerisinde yer aldığı görülmüştür. Kül Tigin Abidesi bu yönüyle, sosyal bilgiler eğitiminde yer verilen değerleri de büyük ölçüde karşılamaktadır.

Bununla birlikte sosyal bilgiler eğitiminde dikkate alınan yirmi değer, değer eğitimiyle ilgili beklentileri karşılamakta yetersiz kaldığı söylenebilir. Toplumdaki bütün bireyler için barış içinde huzurlu bir yaşamın güvencesi olan yasalara-kanunlara uyma değerine, sosyal bilgiler değer eğitiminde yer verilmemiş olması düşündürücüdür. Dahası, bir milletin en önemli değerleri arasında sayabileceğimiz; kahramanlık-yiğitlik, Allah/Tanrı inancı, vatan-millet menfaati, büyüklerin sözüne itibar etme, vefakârlık, fedakârlık, diline sahip çıkma vb. değerlere, sosyal bilgiler dersi değer eğitiminde doğrudan yer verilmemiş olması da eksikliklerdir.

Diğer önemli bir eksiklik de öğretim programları içerisinde, yalnız Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda değerlerle ilgili amaç kazanımlara yer veriliyor olmasıdır. Olması gereken; sosyal bilgiler alanında olduğu gibi, Türkçe Öğretimi Programı'nda da, değerlerle ilgili amaç kazanımlara doğrudan yer verilmesidir. Nitekim Türkçe eğitimi ve değer eğitimi birbirinden ayrı düşünülemez. Çünkü metinler hem Türkçe öğretiminde hem değer eğitiminde

temel materyallerdir. Türkçe eğitimi etkinliklerinde değer eğitimi ile ilgili kazanımların da ayrı bir başlık altında değerlendirilmesi ve eğitimin bu kazanımlar çerçevesinde yürütülmesi, bu eksikliğin giderilmesi yönünde önemli bir adım olacaktır.

✓ Kül Tigin Abidesi Türkçe öğretimi değer aktarımı etkinliklerinde kullanılması gereken zengin bir eserdir.

Zira bu eser, Türk milletinin milli ve manevi değerlerinin bolca işlendiği, tekrarlarla bu değerlerin zihinlere iyice kazındığı bir eserdir. Eserin hemen her satırında değer unsurlarına rastlamak mümkündür. Değerlerin işlenmiş, açık bir Türkçe ile iletilmiş olması, gerektiğinde deyim, mecaz ve özdeyişlere yer verilmiş olması, Türkçe öğretimi ve değer aktarımı açısından bu eseri daha da anlamlı ve önemli kılmaktadır.

Gerek Türk milletinin 26 farklı değerini barındırması, gerek bu değerlerin büyük çoğunluğunun Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda ele alınan değerlerle paralellik göstermesi gerekse, işlenmiş, etkili bir Türkçe ile yazılmış olması Kül Tigin Abidesi'nin değer eğitimi için önemli bir kaynak olduğunu göstermektedir. Milli değerlerimizle yoğrulmuş bu eseri, özünü bozmadan yapılacak küçük dokunuşlarla (paragraf/cümleler arasındaki anlamsal kopuklukları gidermek üzere) öğrencilerin istifadesine sunmak, topluma başarılı, yararlı bireyler yetiştirmek adına bir ihtiyaçtır.

Alan yazında Orhun Abideleri'nin Türkçe değer iletimi bakımından incelenmesi üzerine hazırlanmış herhangi bir esere rastlanılmamıştır. Bu bağlamda, Kül Tigin Abidesi'nin Türkçe değer iletimi bakımından önemini ortaya koyan bu çalışma, Orhun Abideleri'nin değer aktarımı bakımından yeterliği hakkında ilgililere bilgi ve fikir vermesi yönüyle önemlidir.

Kül Tigin Abidesi'nde işlenen değerlerin bu araştırmayla sunulan değerlerle sınırlı olduğunu düşünmek yanıltıcı olacaktır. Nitekim alan uzmanlarınca hazırlanacak yeni değer formlarıyla yapılacak incelemelerde, farklı değer ve değer unsurlarını da belirlemek mümkündür.

## Kaynaklar

- Aydın, M.Z. ve Akyol Gürler, Ş. (2014). Okulda Değerler Eğitimi, Yöntemler, Etkinlikler, Kaynaklar. (4. Basım), Ankara: Nobel Yayınevi.
- Bolay, S. H. (2007). Aşkın Değerler Buhranı, Değerler ve Eğitimi: İstanbul: Dem Yayınları.
- Ergin, M. (1999). Türk Dil Bilgisi. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Ergin, M. (2013). Orhun Abideleri. İstanbul: Boğaziçi Yayınları (47. Baskı),
- Güngör, E. (1998). Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar. İstanbul: Ötüken Neşriyat
- Kızılcılık S. ve Erjem Y. (1994). Açıklamalı Sosyoloji Terimler Sözlüğü. Ankara: Atilla Kitabevi
- Korkmaz, Z. Parlatır, İ. B.Ercilasun, A. Zülfikar, H. Gülensoy, T. Birinci, N. (2012) Türk Dili ve Kompozisyon. Bursa: Ekin Yayınevi
- MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (6-7. Sınıflar) Öğretim Programı Ve Kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Özbay, M. ve Karakuş Tayşi, E. (2011) Dede Korkut Hikayeleri'nin Türkçe Öğretimi ve Değer Aktarımı Açısından Önemi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, C.1, S.1*
- Özbay, M. (2002). Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretimi. *Türk Dili, S. 602*, s.112- 120.
- Özbay, M. (2006). Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I. Ankara: Öncü Kitap
- Sallabaş, M.E. (2012) Ömer Seyfettin Hikâyelerinin Türkçe Öğretiminde Değer Aktarımı Bakımından İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, s.59-68*
- TDK (2005). Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Tural, S. (1992). Kültürel Kimlik Üzerine Düşünceler. Ankara: Ecdâd Yayınları.
- Uyar, Y. (2007). *Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı ve Kültürel Kimlik Geliştirme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemler. Ankara: Seçkin Yayınları.



# Orta Öğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersinde Fiziksel ve Motorik Gelişim Beklentilerinin Araştırılması

Geliş Tarihi: 04.02.2015  
Kabul Tarihi: 27.02.2015

Şevki KOLUKISA\*  
Beytullah DÖNMEZ\*\*  
Kürşad Han DÖNMEZ\*\*\*

## Öz

Milli Eğitimin temel amacı, kişiyi beden, zihin, ahlak, ruh ve sosyal bakımdan sağlıklı yetiştirmektir. Beden eğitimi dersi okullarda bu amaca hizmet etmek için eğitim programlarının bir parçası olarak yer almıştır. Bu araştırmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersinden beklentileri ve beklentilerin gerçekleşme düzeyini belirlemektir. Giresun il merkezinde eğitim öğretim veren sekiz liseden toplam 468 öğrenci (216 kız, 252 erkek ) çalışmaya katılmıştır. Araştırmada belirlenen amaçlara ulaşabilmek için, elde edilen bilgiler ışığında ve araştırmanın amacına uygun olarak üç bölümden ve toplam 35 sorudan oluşan anket formu geliştirilmiştir. Beden eğitimi ve sporla ilgili seçilen amaçlar, Milli Eğitim Bakanlığının İlköğretim Okulları Lise ve Dengi Okullar Beden Eğitimi Dersi İçin Öğretim Programında belirlediği amaçlar ile mevcut yerli ve yabancı literatürden seçilmiştir. Hazırlanan anket formunun geçerliliği ve amaçları test etme bakımından uygunluğu uzman görüşü alınarak belirlenmiştir. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra çoğaltılmasına karar verilmiştir. Anketler araştırmacı tarafından Giresun il merkezinde tespit edilen sekiz liseye dağıtılmıştır. Anketten elde edilen veriler frekans ve yüzdelerle açıklanmış ve yorumlanmıştır. Karşılaştırmalarda X2 (Khi Kare) testi uygulanmıştır. İstatistiksel anlamlılık için ise 0.05 anlamlılık düzeyi seçilmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen bilgilere göre, lise öğrencilerinin araştırmada belirlenen amaçlara yönelik olarak beklentilerinin olduğu ancak beklentilerinin genellikle kısmen yada hiç gerçekleşmediği sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Beden Eğitimi, Fiziksel Gelişim, Lise, Spor, Beklenti

---

\* Yrd. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü. sevki.kolukosa@giresun.edu.tr

\*\* Yrd. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü.

\*\*\* Yrd. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü.

## **A Study on Secondary-School Students' Expectations of Physical and Motoric Development in the Course of Physical Education**

### **Abstract**

The ministry of educations main target is to bring up healthy individuals physically, morally, spiritually, socially and intellectually. Physical education lessons at school, for this reason takes part in educational programmes. This researchs purpose is to determine the expectation levels of secondary education students. Eight high schools with 468 students (216 girls and 252 boys ) from the educational system in the downtown of Giresun took part. To reach the determined aims in this research, a questionnaire of 35 questions and 3 parts with the leading points of the data was developed. With the selected aims of physical education and sport, were selected from the national and foreign literature which were also found in the first education schools and high schools of the ministry and education. The validity of the prepared survey and the suitability of the aims ( because of testing ) were determined by taking the experts view. After required corrections were done, it was decided to increase more. The surveys were delivered to 8 high schools in the centre of Giresun that were established by the researcher. The datas that were taken by the survey were expressed and interpreted with frequencies and percentages. In comparisons  $\chi^2$  ( chi square ) test was done. For statistical meaning 0.05 meaning level was chosen. According to the information that was taken by the research findings, high school students had some expectations according to the determined aims in the research, but these expectations

**Keywords:** Physical Education, Physical Development, High school, Sport, Expectation



## Giriş

Fizyolojik yaşam için oksijen, sıvı ve besin alımı, ısı, basınç ve çoğalma önemli faktör ise, mental yaşam ruhsal ve psikolojik sağlık çok önemli ise, sosyal ve zihinsel yaşam için öğretim-egitim önemli faktördür (Dewey, 1984).

Eğitim; bedensel, zihinsel ve ruhsal olarak bireyde istendik davranış değişikliği kazandırmak için yapılan planlı eylemdir (Ertürk, 1979).

Eğitim, yüzyıllar boyu en çok konuşulan, tartışılan, eleştirilen, hakkında fikirler üretilen ve değişime uğrayıp, yenilenen konulardan birini teşkil etmiştir. İnsan yaşamının ayrılmaz bir parçası olan eğitim; denilebilir ki mevcut durumuyla hiç bir zaman yeterli görülmemiştir. Dolayısıyla insanın bireysel ve toplumsal kimliğinin oluşumunda, sosyo-ekonomik yaşamının şekillenmesinde birinci derecede önemli olan eğitim, tarih boyunca değişik etkilerle yapılanması ve insanlığın gelişme süreci ile olan yakın ilişkisi her zaman ilgililerce canlı tutulmuştur (Varış, 1994).

Fiziksel yapısı ve ruhsal yönüyle bir bütünlük gösteren insanın eğitiminde birçok bilim dalının katkısı bulunmaktadır. Ancak bu bilim dallarından çoğu, insanın zihinsel yeteneklerini geliştirmektedir. Örneğin; sosyal ve fen bilimleri bu gruba girmektedir. Güzel sanatların ise, bireyin görsel yetenek ve estetik duygularının geliştirilmesinde önemli katkıları vardır. Bunların dışında başka bir etkinlik türü daha vardır ki, insanın doku, organ ve işleyen tüm sistemleri ile doğrudan ilişkilidir. Bu etkinlikleri içeren disiplin ise beden eğitimidir (Dönmez, 1995).

Eğitim, eğitilmesi gereken insanın gelecekteki davranışlarına yöneliktir ve bu davranışların nasıl, geliştirileceği eğitimin amaçlarında belirtilmiştir. Dolayısıyla eğitimin amacı; eğitilen insanın eğitim yoluyla gerçekleştirmesi gereken gelecekteki durumunu tanımlayan bir normdur. Beden eğitimi ve spora yönelik olarak eğitimin amacı ise eğitim ve öğretimde sportif faaliyetlerin niçin anlamlı ve önemli olduğu, bu yolla spor yapanın tutumu ve davranışlarında hangi değişikliklerin bekleneceği sorusuna cevap vermektir. Günümüzde beden eğitimi ve spor yetişmekte olan nesillerin temel kaynağı olan insanın, fiziksel, zihinsel, sosyal ve ruhsal gelişimini amaç edinen ve genel eğitimin tamamlayıcısı ve ayrılmaz bir parçası olarak görülen bilinçli ve planlı organizasyonlardır. Bu nedenlerden dolayı ortaöğretim programlarının öğretim programlarında beden eğitimi bir ders olarak yerini almıştır (Tamer, 1987).

Bilindiği gibi ortaöğretim kuramları okul sistemimizin önemli bir dilimini oluşturan 15-17 yaş grubu öğrencilerin eğitim gördüğü öğrenim kurumlarıdır. İnsan olarak organik büyüme ve gelişme bu sürede çok hızlı olduğu gibi, çeşitli motor becerilerin elde edilmesi, zihinsel, duygusal ve motor öğrenmede de bu yaşlar öteki yaşlara göre en verimli dönemdir.

Toplumsallaşma ve kültürleşme açısından da bu dönemin ayrı bir üstünlüğü vardır. Dolayısıyla ortaöğretim okullarında ders olarak okutulan beden eğitimi dersi birçok bakımdan önem taşımaktadır (Öztürk, 1982).

İnsanın iki ayrılmaz yönünü oluşturan fiziksel ve ruhsal yapısını olabildiği ölçüde geliştirme konusu başta devlet olmak üzere birçok milli ve milletlerarası kuruluşların yakın ilgi ve görev alanına girmektedir. Okuma hakkı, serbest dolaşım hakkı, fiziksel ve ruhsal varlığı geliştirme hakkı, temel hak ve özgürlükler yasalarca güvence altına alınmıştır. Bu nedenle ülke insanların fiziksel yeteneklerinin geliştirilmesi bir eğitim konusu olarak devletlerin eğitim-öğretim politika ve programları içinde yer almıştır. Ülkemizde özellikle Cumhuriyet döneminden başlayarak yetiştirilecek gençlerin bedensel ve zihinsel eğitimleri konusundaki çalışmalar artarak sürdürülmüştür (Unat, 1964).

Başlangıçta her sınıftaki tüm öğrencilerin bedensel yeteneklerinin gelişimi öngörülerek hazırlanan okul beden eğitimi öğretim programları artık öğrencilerin ilgileri doğrultusunda ve başarılı oldukları spor dallarında etkinlik göstermelerine yönelik olarak hazırlanmaktadır (Masser, 1990).

Okul çağındaki çocuklarda her yönüyle sağlıklı bir gelişmenin olabilmesi, onların iyi hazırlanmış nitelikli bir genel eğitim görmelerine bağlıdır. Eğitim bütün organizmayı ilgilendiren tamamıyla bir bedensel-zihinsel ilişkidir. Dolayısıyla eğitim programlarında beden ve zihin bir bütün olarak ele alınıp, değerlendirilmelidir. Çocukların yetişkinliğe geçiş dönemi olan ortaöğretim çağı, onların bedensel, ruhsal ve kültürel gelişiminin en üst düzeye ulaştığı bir dönemdir (Gökmen, 1983).

Bu dönemde öğrencilerin her türlü ihtiyaçlarına cevap verecek bir eğitime ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaçlar ise, zihinsel ve ruhsal eğitimin yanında fiziksel eğitimin etkin ve verimli bir şekilde uygulanmasıyla giderilebilir. Eğitimciler, beden eğitimi sadece bir hareket eğitimi olarak ele almamaktadırlar. Hareketler yoluyla bireylerin bir bütün içinde eğitimini amaçlayan bilim dalı veya faaliyetler alanı olarak görmektedirler (Tamer, 1987).

Beden eğitimi ve sporu, boş zamanlarda oynanan oyunlar, okul içinde yapılan spor etkinlikleri ya da okul takımlarının okul dışında yaptığı spor karşılaşmaları olarak görmenin doğru bir yaklaşım olmadığını söylemek mümkündür. Buradan hareketle çağdaş bir eğitim sistemi içinde beden eğitimi ve spor eğitimi görmüş bireylerin şu özelliklere sahip olması beklenmektedir (Dönmez, 1995).

1- Bireyin, kendi fiziki kapasite ve sınırlılıkları hakkında bilgi sahibi olması,

2-Bireyin, çevresindeki imkanları verimli bir şekilde

değerlendirebileceği geniş ve çeşitli faaliyetler ile sportif etkinlikler hakkında bilgi ve becerilere sahip olması,

3-Bu faaliyetlerin ve sportif etkinliklerin bireye sağladığı fiziksel, duygusal ve sosyal faydaları hakkında bilimsel bilgilere sahip olması,

4-Kendi kendisinin ve başkalarının haklarını anlaması ve saygılı olması.

Genel eğitimin tamamlayıcısı ve ayrılmaz bir parçası olan beden eğitimi ve spor aynı zamanda kişiliğin eğitimi durumundadır. Başka bir ifadeyle öğrencilerin gelişen özellikleri göz önünde tutularak onların fert ve toplum yönünden sağlıklı, mutlu, iyi ahlaklı ve dengeli bir kişilik sahibi, yaratıcı ve üretken; milli kültür değerlerini ve demokratik hayatın getirdiği davranışları kazanmış fertler olarak yetiştirilmelerinde bir eğitim unsuru olarak beden eğitimi ve spor önemli bir faaliyettir.

Günümüzde eğitim kurumları istenilen davranış değişikliklerini bireylere kazandıran yerlerdir. Dolayısıyla ortaöğretim programlarında yer alan beden eğitimi derslerindeki uygulamalarda öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçları iyi tespit edilerek öğrencilerin ileriye yönelik beceriler kazanmaları sağlanabilir.

Türk Milli Eğitiminin temel amaçları içinde; Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler yetiştirmektir (MEB, 1988).

Orta öğretimin lise dönemi 14-18 yaş grubunu kapsayan, öğrencilere meslek kazandırmayı ve onları yükseköğretim kurumlarına hazırlamayı amaçlayan eğitim devresidir (MEB, 1973).

Beden eğitiminin amacını dört temel bölümde toparlamak mümkündür;

a-Organik gelişim b-Psiko-motor (kas-sinir) gelişim c-Zihinsel gelişim ve d- Ruhsal gelişim (Will, and Carl.1979).

Lumpkin ise beden eğitimi üç grupta toplamıştır;

a-Bilişsel alan: Vücut fonksiyonlarını kavrama, sağlık, büyüme, gelişme sürecini kavrama, motor öğrenme, oyun ve emniyet kural ve becerilerini kavrama, stratejiler geliştirme ve değerlendirme,

b- Duyuşsal alan; Kendine güvenme, değer anlayışı, karakter geliştirme, iletişim becerileri, meraklılığı geliştirme ve sportmenlik becerileri,

c-Psiko-motor alan: Vücudu ısıdırma ve alıştırma ve alıştırma becerileri, temel hareket becerileri, motor becerileri, bedeni mekanik ve yeterlilik (kardiyovasküler dayanıklılık,kas gücü ve dayanıklılığı, elastikiyet ve çeviklik kazanma (Lumpkin, 1986).

Bu araştırma ile ortaöğretim okullarının öğretim programında yer alan beden eğitimi dersine yönelik amaçlardan yola çıkarak öğrencilerin beden

eğitimi dersinden orta öğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersinde fiziksel ve motorik gelişim beklentilerinin ve bu beklentilerinin gerçekleşme düzeylerini belirlemek amaçlanmaktadır.

Bu temel amaca ulaşabilmek için; Kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi dersindeki fiziksel ve motorik gelişim beklentileri ve bu beklentilerinin ne derece gerçekleştiği ve iki grup arasındaki farklılık var mıdır? sorusu araştırılmıştır.

### Materyal ve Metot

Bu araştırma, Giresun ilinde lise son sınıflarda okuyan ve beden eğitimi dersini alan ve tesadüfi yöntemle seçilen 216 kız, 252 erkek toplam 468 öğrenci ile anket uygulayarak yapılmıştır.

Deneklere 15 kişisel, 20 alan sorusu olmak üzere; beden eğitimi dersinden beklentileri ve beklentilerinin gerçekleştirme düzeyi ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Giresun ilinde eğitim veren H. Bozbağ Anadolu Lisesi (69), Atatürk Anadolu Lisesi (63), Aksu Anadolu Lisesi (55) G. İmam-Hatip Lisesi (35), Giresun Anadolu Lisesi (80), İMKB Öğretmen Lisesi (75), A.End.Teknik Lisesi (34) ve A.Ticaret Lisesi (57) öğrenci katılmıştır.

Veriler SPSS programı kullanılarak Beden Eğitimi dersinden öğrencilerin fiziksel ve motorik gelişim beklentileri ve beklentilerinin gerçekleşme düzeyini saptamak üzere frekans (f), yüzde (%) hesaplaması yapılarak cinsiyet değişkenine göre farklılık olup olmadığını bulmak için ( $X^2$ ) testi yapılmış  $P < 0.05$  'e göre sonuçlar yorumlanmıştır

### Bulgular

**Tablo 1:** Cinsiyet değişkenine göre beden eğitimi dersindeki çalışmalarla fiziksel gelişim sağlama konusundaki öğrenci beklentileri

Cinsiyet	Beklenti				Toplam	Beklentinin Gerçekleşme Düzeyi						Toplam
	Var		Yok			Tamamen		Kısmen		Hiç		
	f	%	f	%		f	%	f	%	f	%	
Kız	149	69.0	67	31.0	216	14	9.4	82	55.0	53	35.6	149
Erkek	189	75.0	63	25.0	252	17	9.0	126	66.7	46	24.3	189
Toplam	338	72.2	130	27.8	468	31	9.2	208	61.5	99	29.3	338

$X^2 = 2.10000$   $SD = 1$   $P > 0.05$   $X^2 = 5.43536$   $SD = 2$   $P > 0.05$

Tablo 1'e göre, kız öğrencilerin 149'u (% 69.0), erkek öğrencilerin 189'u (%75.0) beklentilerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Beklenti yönünden kız ve erkek öğrenciler arasındaki farklılık istatistiksel olarak önemsiz bulunmuştur ( $P > 0.05$ ).

Beklentilerin gerçekleşmesi yönünden kız ve erkek öğrenciler arasındaki farklılık araştırıldığında, gruplar arası farklılık istatistiksel olarak önemsiz bulunmuştur ( $P>0.05$ ).

Tabloda görüleceği gibi kız öğrencilerin 14'ü ( % 9.4 ) beklentilerin tamamen, 82'si ( % 55.0) kısmen gerçekleştiğini, 53'ü ( % 35.6) beklentilerinin hiç gerçekleşmediğini belirtmişlerdir. Erkek öğrencilerin 17'si ( % 9.0) beklentilerinin tamamen, 126'sı ( % 66.7) kısmen gerçekleştiğini, 46'sı ( % 24.3 ) ise beklentilerinin hiç gerçekleşmediğini belirtmişlerdir.

**Tablo 2:** Cinsiyet değişkenine göre beden eğitimi dersinde sağlıklı olabilmek için sportif faaliyetlere katılma konusundaki öğrenci beklentileri

Cinsiyet	Beklenti				Toplam	Beklentinin Gerçekleşme Düzeyi						Toplam
	Var		Yok			Tamamen		Kısmen		Hiç		
	f	%	f	%		f	%	f	%	f	%	
Kız	132	61.1	84	38.9	216	11	8.3	65	49.2	56	42.4	132.
Erkek	177	70.2	75	29.8	252	28	15.8	92	52.0	57	32.2	177
Toplam	309	66.0	159	34.0	468	39	12.6	157	50.8	113	36.6	309

$$X^2 = 4.31916 \quad SD=1 \quad P < 0.05 \quad X^2 = 5.62839 \quad SD = 2 \quad P > 0.05$$

Tablo 2'ye göre kız öğrencilerin 132'si ( % 61.1), erkek öğrencilerin 177'si ( % 70.2) beklentilerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrenci beklentileri ile cinsiyet arasındaki gruplar arası farklılık istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ( $P < 0.05$ ).

Beklentilerin gerçekleşmesi yönünden kız ve erkek öğrenciler arasındaki farklılık araştırıldığında, gruplar arası farklılık istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ( $P > 0.05$ ).

Tabloda görüleceği gibi kız öğrencilerin 11'i ( % 8.3 ) beklentilerinin tamamen, 65'i ( % 49.2) kısmen gerçekleştiğini, 56'sı ( % 42.4) beklentilerinin hiç gerçekleşmediğini belirtmişlerdir. Erkek öğrencilerin 28'i ( % 15.8) beklentilerinin tamamen, 92'si ( % 52.0) kısmen gerçekleştiğini, 57'si ( % 32.2) de beklentilerinin hiç gerçekleşmediğini belirtmişlerdir.

**Tablo 3:** Cinsiyet değişkenine göre beden eğitimi dersinde düzgün hareket etme ve iyi duruş alışkanlıkları kazanma konusundaki öğrenci beklentileri

Cinsiyet	Beklenti				Toplam	Beklentinin Gerçekleşme Düzeyi						Toplam
	Var		Yok			Tamamen		Kısmen		Hiç		
	f	%	f	%		f	%	f	%	f	%	
Kız	154	71.3	62	28.7	216	51	33.1	81	52.6	22	14.3	154
Erkek	173	68.7	79	31.3	252	75	43.4	79	45.7	19	11.0	173
Toplam	327	69.9	141	30.1	468	126	38.5	160	48.9	41	12.5	327

$$X^2 = 0.38668 \quad SDP > 0.05 \quad X^2 = .72454 \quad SDP > 0.05$$

Tablo 3'te görüldüğü gibi; kız öğrencilerin 154'ü (% 71.3), erkek öğrencilerin 173'ü (% 68.7) bu konuda beklentilerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Beklenti yönünden cinsiyete göre farklılık araştırıldığında gruplar arası farklılık istatistiksel olarak önemsiz bulunmuştur ( $P > 0.05$ ).

Beklentilerin gerçekleşme düzeyi yönünden kız ve erkek öğrenciler arasındaki farklılık araştırıldığında istatistiksel olarak önemsiz bulunmuştur ( $P > 0.05$ ).

Tablo 3'ten de görüleceği gibi kız öğrencilerin 51'i (% 33.1 ) beklentilerinin tamamen, 81'i ( % 52.6 ) kısmen gerçekleştiğini, 22'si (% 14.3) beklentilerinin hiç gerçekleşmediğini belirtmişlerdir. Erkek öğrencilerin 75'i (% 43.4) beklentilerinin tamamen, 79'u (% 45.7) kısmen gerçekleştiğini, 19'u (% 11.0) da beklentilerinin hiç gerçekleşmediğini belirtmişlerdir.

### Tartışma ve Sonuç

Araştırmaya göre; fiziksel gelişim sağlama konusunda kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (  $P > 0.05$  ). Ancak okul değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir ( $P < 0.05$ ). Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi öğrencileri ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin diğer okullara göre daha fazla beden eğitimi dersinden fiziksel gelişim sağlama konusunda beklentilerinin olduğu görülmüştür. Bu bulgu Sunay'ın yapmış olduğu benzer bir çalışma ile paralellik göstermektedir. Beklentilerin gerçekleşme düzeyine bakıldığında ise bu konuda öğrenci beklentilerinin olduğu ancak beklentilerinin gerçekleşmediği görülmüştür (Sunay ve Ark., 1996)

Öğrenci beklentilerinin gerçekleşme düzeyleri cinsiyet ve okul değişkenine göre bir farklılık göstermemektedir. Bu durum farklı cinsiyetteki öğrencilerin beden eğitimi dersinin fiziksel gelişim sağlama konusunda aynı beklenti içinde olduklarını göstermektedir.

Öğrenciler, sağlıklı olabilmek için sportif faaliyetlere katılma konusunda beklentilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha çok beklentisinin olduğu görülmüştür. Ancak bu beklentilerin gerçekleşmediği tespit edilmiştir. Gökmen ve Schnitger tarafından yapılan benzer bir araştırma ile paralellik göstermektedir. Gökmen ve Schnitger'in araştırmasında üniversite öğrencileri beden eğitimi dersini sağlık ve zindelik kazanmak için seçtiklerini belirtmişlerdir (Gökmen, H., Schitger, W., 1981).

Öğrenciler beden eğitimi dersi yoluyla sağlıklarının korunacağı beklentisinin gerçekleşmediğini belirtmişlerdir. Bu sonuç beden eğitimi ders programının içerik olarak sağlık konusunda öğrencileri yeterince bilgilendirmediği ile açıklanabilir

Öğrenciler, beden eğitimi dersinde düzgün hareket etme ve iyi duruş alışkanlıkları kazanma konusunda beklentilerinin olduğunu belirtmişler ancak bu beklentilerin kız ve erkek öğrencilerde, okullar arasında anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir ( $P>0.05$ ). Dolayısıyla farklı cinsiyetteki öğrencilerin yaşları ve gelişim düzeyleri göz önüne alındığında beden eğitimi dersinde düzgün hareket etme ve iyi duruş alışkanlıkları kazanma konusunda benzer duygulan paylaştıkları söylenebilir.

Araştırma bulgularından elde edilen bilgilere göre, lise öğrencilerinin araştırmada belirlenen amaçlara yönelik olarak beklentilerinin olduğu ancak beklentilerinin genellikle kısmen ya da hiç gerçekleşmediği sonucuna varılmıştır.

Taşmektepli ve ark. yaptığı araştırma göre; haftalık beden eğitimi ders süresinin, dersle ilgili genel ve özel amaçlara ulaşabilmek için yeterli olmadığı, öğretmenlerin planları hazırlarken müfredatın tamamına değil, daha çok bildikleri konulara öncelik verdikleri, okullarda yeterli tesis ve malzeme bulunmadığı ve sportif faaliyetlere okul idarelerinin yeterli desteği vermediği belirlenmiştir (Taşmektepligil, ve Ark., 2006).

Bu sonuçlara göre; beden eğitimi dersinin fonksiyonelliğini mevcut durumdan daha ileriye taşımak için okulların müşterek kullanabileceği spor tesislerinin yapılması ve beden eğitimi ders formatın seçmeli spor dersi şekline dönüştürülerek bunlara ihtisas sahibi beden eğitimi öğretmenlerinin görevlendirilmesi uygun olacaktır (Taşmektepligil ve Ark. 2006).

Özdağ ve arkadaşlarının yaptığı araştırmada; Muğla ili lise 2 öğrencilerinin fiziksel, sosyal, estetik, spora yönelme ve katılma kapsamında beklentilerinin olduğu belirlenmiş, ancak bu beklentilerinin gerçekleşme düzeyi oldukça düşük olduğu görülmüştür. Öte yandan, öğrencilerin beden eğitimi dersleriyle estetik güzellik sağlama ve spor dalıyla ilgili yeteneğine ortaya çıkarma kapsamındaki beklentilerinin ve beklentilerinin gerçekleşme

düzeylerinde ise anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Özdağ ve Ark., 2007).

Öçalan.M., Erdoğan.M., Ankara ili Yenimahalle ilçesi Orta öğretimde yer alan öğrencilerin beden eğitimi dersi genel amaçlarının gerçekleşme düzeyi konusunda en düşük oranda; “BED, yöresel oyunlarımızı tanıtıp, bunları öğrenmemi kolaylaştırıp keyif almama sağladı” görüşünü belirtmişlerdir. Bu bizim yaptığımız çalışma ile paralellik göstermektedir (Öçalan, M., Erdoğan, M., 2009).

Yıldıran ve arkadaşları Ankara ilinde yaptıkları çalışmada öğrencilerin beden eğitimi derslerinden önemli beklentilerini ortaya koymuşlar fakat bu beklentilerine rağmen beklentilerinin gerçekleşme düzeyi çok düşük kaldığını tespit etmişlerdir (Yıldıran ve Ark, 1996).

Ova tarafından yapılan bir çalışmada, Belçika ile Türkiye arasındaki beden eğitimi derslerinin ders saati uygulaması, araç-gereç kullanımı ve spor salonu imkanları açısından yapmış olduğu incelemede önemli farklılıklar çıkmıştır. Belçika'da ders saati 3-4 saat iken Türkiye'de 1-2 saat olup, spor salonu olma oranı ise Belçika'da %90 olup Türkiye'de %3 seviyelerindedir (Ova, 2010).

### Öneriler

Beden eğitimi dersi öğretim programları öğrenci beklentileri göz önüne alınarak yeniden planlanmalıdır. Hem bedensel hem de ruhsal gelişim içinde olan orta eğitim dönemindeki çocukların fiziksel gelişimine ve motorik özelliklerine göre planlamalar yapılmalıdır. Beden eğitimi dersinde pasif olacak şekilde değil hareket ihtiyacına cevap verecek spor, oyun ve hareket faaliyetlerine yer verilmelidir. Beden eğitimi dersi için tesis, araç-gereç ve malzeme eksikliği giderilmeli öğrenci tarafından kullanılmasına izin verilmelidir. Okullarda öğrencilerin birbirleriyle kaynaşması ve arkadaşlıklar kurulması için yoğun öğrenci katılımı sağlayacak okul içi sportif yarışmalara yönelik organizasyonlar yapılmalıdır.

Beden eğitimi derslerine genel bilgi derslerinden sonra yer verilmeye çalışılmalıdır. Öğrencilerin beden eğitimi derslerinden daha fazla yararlanmaları için beden eğitimi ders saatleri artırılmalıdır. Beden eğitimi derslerinin daha iyi yürütülebilmesi için ilköğretim okullarına ayrı liselere ayrı beden eğitimi öğretmenleri yetiştirilmelidir.



## Kaynaklar

- Dewey, J. (1984). *Democracy and Education an Introdustion to Philosophy of Education*. New York: Free Press.
- Dönmez, B. (1995). *Beden Eğitimi Öğretmeni Yetiştiren Programlardaki Alan Derslerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Gökmen, H. (1983). *Orta Öğretim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor*. Ankara: T.E.D Yayınları, Öğretim Dizisi No:6 Şafak Matbaacılık.
- Gökmen, H., Schitger, W. (1981). *Zorunlu Seçmeli Beden Eğitim Dersleri ve ODTÜ Uygulanabilirliği*. Türk-Alman Projesi, Ankara.
- Lumpkin, A. (1986). *Physical Education A Contemporary Intraction*. Times Mirror, Mosby Collage Publication
- Masser, L. S. (1990). *Teaching For Affective Learning in Elemantary Physical Education*. *Joperd*, 61(7), 18-19.
- MEB (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunları*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını, Maarif Matbaası.
- MEB (1988). *İlköğretim Okulları, Lise ve Dengi Okullarda Beden Eğitimi Öğretim Programları*. Milli Eğitim Basımevi.
- Ova, A. (2010). *Belçika ve Türkiye Eğitim Sisteminin İncelenmesi*. Sakarya Üniversitesi Beden Eğitimi Spor Öğretmenliği Bölümü Araştırma Projesi. Sakarya.
- Öçalan. M., Erdoğdu, M. (2009). *Ortaöğretim Kurumlarında Beden Eğitimi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi*. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, Cilt 3, Sayı 3.
- Özdağ, S. Ve Ark. (2007). *Farklı Cinsiyetteki Lise 2. Sınıf Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersinden Beklentileri Ve Beklentilerinin Gerçekleştirme Düzeyleri*. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Öztürk, Ü. (1982). *Orta Dereceli Okullarda Beden Eğitimi*. İstanbul: Güven Matbaası.
- Sunay, Y., Sunay, H. (1996). *Lise Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersinden Beklentileri ve Beklentilerinin Gerçekleşme Düzeyi*. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, Cilt: 1, Sayı : 4 Ankara
- Tamer, K. (1987). *Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 202.
- Taşmektepligil, Y. Ve Ark. (2006). *İlköğretim Okullarında Beden Eğitimi Ders Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyi*. *Spor metre Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, Cilt:4, 139-147.
- Unat, R. F. (1964). *Türkiye'de Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Variş, F. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Alkım Kitapçılık ve Yayıncılık.
- Will, G., Carl. E. (1979). *Curriculum in Physical Education* Prentice Hall. Third Edication.
- Yıldırım, İ., Yetim, A. Ve Şenel, O. (1996). *Farklı Cinsiyetteki Lise Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersinden Beklentileri*. *Gazi Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1, 52-57.



# Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının “Kimya” Metaforlarının Karşılaştırılması Üzerine Bir Çalışma\*

Geliş Tarihi: 14.02.2015  
Kabul Tarihi: 06.03.2015

Necla DÖNMEZ USTA\*\*  
Neslihan ÜLTAY\*\*\*

## Öz

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının “kimya” hakkındaki metaforlarını belirleyip, 2. ve 3. sınıf öğretmen adaylarının metaforlarını kesitsel olarak karşılaştırmaktır. Bu araştırmanın yöntemi kesitsel tarama modelidir. 2013-2014 akademik yılının bahar yarısında Doğu Karadeniz Bölgesi'nde yer almakta olan bir üniversitenin Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 275 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak her öğretmen adayından kimya metaforlarını belirlemek amacıyla “*Kimya ..... gibidir, çünkü.....*” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Toplanan verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının metaforları olumlu, olumsuz ve nötr olarak kategorilendirilmiştir. Sonuç olarak 2. ve 3. sınıf öğretmen adaylarının “kimya” hakkında benzer metaforlara sahip oldukları görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi öğretmen adayları, kimya, metafor

## A Comparative Study of Preschool Student Teachers' “Chemistry” Metaphors

### Abstract

The purpose of this study was to determine the 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> grades preschool student teachers' metaphors about “chemistry” and to compare them. This study was conducted within cross-age survey method. The study was carried out in a university on the north coast of Black Sea Region in Turkey in the academic year of 2013-2014 in spring term with 275 preschool student teachers. It was asked for each student teacher completing the sentence “Chemistry is like ....., because.....” as data collection tool. Content analysis was used to analyze the data. Student teachers' metaphors were categorized into positive, negative and neutral. It was found that student teachers had similar metaphors about “chemistry”.

**Keywords:** Preschool student teachers, chemistry, metaphor

---

Bu çalışma Giresun Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenmiştir. (GÜBAP-Proje No: EĞT-BAP-A-250414-57)

\*\* Yrd. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, necla.donmezusta@giresun.edu.tr

\*\*\* Yrd. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, neslihanultay@gmail.com

## Giriş

Metaforlar bilinen bir alandan çoğunlukla bilinmeyen bir alana doğru yapılan bilgi transferidir (Soysal ve Afacan, 2012). Lakoff ve Johnson (2005)'a göre metaforlar dünyayı anlamak, açıklamak ve örgütlemek amacıyla insanoğlunun keşfettiği belli başlı dilsel araçlardır. Böylece insanlar dünyayı nasıl algıladıklarını metaforlar aracılığıyla ifade edebilmektedirler. Bu sebeple metaforlar başlıca algı araçları arasında sayılabilir (Arnett, 1999; Güveli, İpek, Atasoy ve Güveli, 2011). Metaforlar durumların ve olayların algılanma biçimini etkilediği için gerçeklerin yeniden tanımlanması ve kavramsallaştırılmasında kullanılabilir (Goldstein, 2005). İnsanlar bilmedikleri bir kavram ya da durum hakkında, bildikleri kavram ya da durumlar aracılığıyla metaforlar kullanarak açıklamalarda bulunabilirler. Böylece metaforlar yeni bilgilerin öğrenilmesinde de kolaylık sağlamış olurlar. Ayrıca literatürde metaforların insanların, açıklamak istediği duruma ilişkin kavram ve terminolojiyi iyi bilmedikleri ya da az bildikleri durumda da kullandıkları belirtilmektedir (Cerit, 2008). Örneğin; “çevre evimiz gibidir” diyen bir kişi çok karmaşık bir şekilde birbirine bağlı sistemlerin oluşturdukları çevreyi, bir parçası olduğu için kendine daha tanıdık gelen ve onun gibi sistematik bir işleyişe sahip olan ev ortamını ön plana çıkararak açıklamaktadır. Bir diğer deyişle ev metaforundan hareketle bu karmaşık yapıyı tanımlamaktadır (Ateş ve Karatepe, 2013).

Metaforlar, analiz edilmek istenen kavramların nasıl algılandığını ortaya çıkarmaya katkı sağlar (Cerit, 2008). Örneğin okul öncesi öğretmen adaylarının “kimya” kavramı hakkındaki algıları metaforlar aracılığıyla belirlenebilir. Okul öncesi öğretmen adaylarının “kimya” hakkındaki algılarının belirlenmesi, onların ilerleyen dönemlerde sınıf içinde bu konuya nasıl bir yaklaşım içinde bulunacakları hakkında bilgi sağlayabilir. “Kimya” fen bilimlerinin önemli bir parçası olup, çocuğun çok küçük yaşlardan itibaren karşılaştığı birtakım olayları anlamlandırmasına olanak sağlar. Çocuklar merak duyguları sayesinde erken yaşlarda hem öğrenmeye hem de araştırma yapmaya çok heveslidirler. Bu sebeple öğretmenlerin onların meraklarını gidermeleri ve aktif öğrenme ortamları oluşturmaları gerekmektedir.

Okul öncesi fen etkinlikleri, çocukların doğayı anlama, çevresini keşfetme, günlük yaşamda karşılaştıkları olay ya da olgulara bilimsel bir mantık çerçevesinde yaklaşabilmeleri açısından önemlilik arz eder (Ünal ve Akman, 2006). Ayrıca bu dönemdeki öğretimi, bireye yaşamı boyunca gerekli olacak dünya sorunlarını algılayan, yorumlayan (Şahin, 2000), çok yönlü düşünebilen ve karşılaştığı problemleri çözme yeteneğine sahip, bireyler yetiştirmeyi de hedeflemektedir (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2003; Güler ve Bıkmaz, 2002). Erken yaşlarda etkin sunulan fen eğitimiyle; bireyin çevresinde

ve doğada gelişen olayları tanınması, aralarındaki ilişkileri algılayarak gözlem yapması, bu bilgileri yorumlaması ve bilimsel süreç becerilerini kazanmasını sağlanmaktadır (Hamurcu, 2003). Bir başka açıdan fen ve doğa çalışmaları sayesinde, çocuktaki merak duygusu engellenmemiş ve kendi deneyimlerini yaşamalarına izin verilerek yaşantıların kalıcılığı arttırılmış olacaktır (Karaçelik, 2009; Ültay, Can ve Ültay, 2014). Buradan yola çıkarak, okul öncesi dönem çocuklarının öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının “kimya” hakkındaki metaforlarının incelenmesi, onlara verilecek fen bilimleri eğitimi için önemlilik arz etmektedir. Öğretmen adaylarının “kimya”ya yükledikleri anlam, fen öğretimi yapılırken nasıl bir yaklaşım sergilenmesi gerektiği ile ilgili ipucu verebilir.

Literatürde metaforlar ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, matematik alanında (Bahadır ve Özdemir, 2012; Güveli vd., 2011), kimya eğitimi alanında (Derman, 2014; Thomas ve McRobbie, 1999; Jeppsson, Haglund, Amin ve Strömdahl, 2013), fen eğitimi alanında (Ateş ve Karatepe, 2013; Uskokovic, 2009) metafor çalışmaları görülmektedir. 'Kimya' kavramına yönelik olarak Derman (2014) yapmış olduğu çalışmada lise öğrencilerinin kimya kavramına yönelik metaforik algılarını araştırmış olup, sınıf düzeyi ile metafor kategorileri arasında anlamlı ilişki bulmuşken, cinsiyet ile metafor kategorileri arasında anlamlı farklılık bulamamıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının “kimya” hakkındaki metaforlarını belirleyip, 2. ve 3. sınıf öğretmen adaylarının metaforlarını kesitsel olarak karşılaştırmaktır.

### **Araştırmanın Alt Problemleri**

1. 2. sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının kimya kavramına yönelik metaforları nelerdir?
2. 3. sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının kimya kavramına yönelik metaforları nelerdir?
3. 2. ve 3. sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının “kimya” metaforları arasında ne tür farklılıklar vardır?

### **Yöntem**

Bu araştırmanın yöntemi kesitsel tarama modelidir. Kesitsel araştırmalarda betimlenecek değişkenler tek seferde ölçülür (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu çalışmada da 2. ve 3. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının kimya metaforları arasında farklılık olup olmadığı araştırıldığından, boylamsal çalışmaya göre

zaman tasarrufu sağlayan kesitsel araştırma tercih edilmiştir.

Çalışma 2013-2014 akademik yılının bahar yarısında Doğu Karadeniz Bölgesi'nde yer almakta olan bir üniversitenin Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 275 ( $N_{2.sınıf}=123$ ,  $N_{3.sınıf}=152$ ) öğretmen adayıyla yürütülmüştür. 2. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adayları  $\ddot{O}_2-1, \ddot{O}_2-2, \ddot{O}_2-3, \dots, \ddot{O}_2-123$  şeklinde kodlanmış olup, 3. sınıf öğretmen adayları ise  $\ddot{O}_3-1, \ddot{O}_3-2, \ddot{O}_3-3, \dots, \ddot{O}_3-152$  şeklinde kodlanmıştır. Öğretmen adaylarının demografik bilgileri Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1:** Örneklemin Demografik Bilgileri

	Kız	Erkek	Yaş aralığı
2.sınıf	109	14	18-34
3.sınıf	125	27	19-34
Toplam	234	41	18-34

Veri toplama aracı olarak kimya metaforlarını belirlemek amacıyla her öğretmen adayından “*Kimya ..... gibidir, çünkü.....*” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarına bu cümle yazıldığı bir kağıt verilmiş olup, “*kimya*”yı tek bir şeye benzetmeleri istenmiştir. Metafor belirlemenin temel araştırma aracı olarak benimsendiği çalışmalarda “*gibi*” kavramı genellikle “*metaforun konusu*” ile “*metaforun kaynağı*” arasındaki ilişkinin daha açık bir şekilde anlaşılması için kullanılır (Soyal ve Afacan, 2012). “*Çünkü*” kavramı ise katılımcıların kendi metaforları için bir “*gerekeçe*” sunmaları amacıyla istenmiştir.

Toplanan verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır. Araştırmacılar bu kelime veya kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirler ve analiz ederek metinlerdeki mesaja ilişkin çıkarımlarda bulunurlar (Büyüköztürk vd., 2012). Bu çalışmada da öğretmen adaylarının yazmış oldukları metaforlar tek tek listelenmiştir (adlandırma aşaması). Daha sonra bu metaforlar olumlu, olumsuz ve nötr kategorilerine yerleştirilmiştir (kategori oluşturma aşaması). Bu aşamada öğretmen adaylarının yazmış oldukları metaforlar ve bu metaforları yazma gerekçeleri birlikte değerlendirilmiştir. Dolayısıyla bir metafor birden fazla kategoride görülebilmektedir. Örneğin “*hayat*” metaforu hem olumlu hem de olumsuz kategorilerinde veya hem olumlu hem nötr kategorilerinde bulunabilmektedir. “*Madde*” metaforu için  $\ddot{O}_3-143$  kodlu öğretmen adayı “*kimya maddenin yapısını inceler*” açıklamasıyla nötr kategorisinde değerlendirilirken, aynı metafor için “*insan vücudunda birçok molekül vardır, bu moleküller sayesinde insan vücudunda gerçekleşen tepkimeleri anlarız*” diyen  $\ddot{O}_3-127$  kodlu

öğretmen adayının açıklaması olumlu kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategorilendirme işlemi Yapıcı ve Yapıcı (2013)'nin çalışması ile uyumludur.

Çalışmanın güvenilirliği için Miles ve Huberman (1994)'in uyuşum yüzdesi formülü kullanılmıştır (Uyuşum yüzdesi=  $[Görüş\ birliğı/görüş\ ayrılığı+Görüş\ birliğı]*100$ ). Bu çalışmada uyuşum yüzdesi %90 olarak belirlenmiştir.

Çalışmadan elde edilen metaforların uygun kategoriler altında frekansları verilerek, 2. sınıf ve 3. sınıf öğretmen adaylarının belirtmiş oldukları metaforlar karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve yorumlanmıştır.

## Bulgular ve Tartışma

Bulgular ve tartışma, araştırmanın birinci, ikinci ve üçüncü alt problemi ile ilgili bulgular ve tartışma olmak üzere üç kısımda sunulmuştur.

### Araştırmanın Birinci Alt Problemi ile İlgili Bulgular ve Tartışma

Bu başlık altında “2. sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının kimya kavramına yönelik metaforları nelerdir?” sorusunun oluşturduğu araştırmanın birinci alt problemine yönelik bulgular ve bu bulgulara yönelik tartışma yer almaktadır. Öğretmen adaylarının metaforları olumlu, olumsuz ve nötr olmak üzere 3 temel kategori altında sıralanarak yorumlanmıştır. Aşağıda sunulan Tablo 2’de, 2. sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının olumlu metaforları gösterilmiştir.

**Tablo 2:** 2. Sınıf Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Olumlu Metaforları

Olumlu metafor	Frekans (f)	Olumlu metafor	Frekans (f)	Olumlu metafor	Frekans (f)	Olumlu metafor	Frekans (f)
Madde	15	Bulmaca	3	Göz	1	Periyodik cetvel	1
Her şey	10	Sihir	2	Beyaz	1	Şiir	1
Hayat	5	Işık	2	Aşk	1	Parfüm	1
Bilim	4	Deney	2	İnsan	1	Can damarı	1
Yaşamı kolaylaştırma	4	Su	2	Dağ	1	Kimlik	1
Önemli ders	3	İlaç	2	Oyun	1	Jöle	1

2. sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının geliştirdikleri 58 metafordan 24’ü olumlu metafordur. Bu metaforlar bütün metaforların % 41’ini oluşturmaktadır. Tablo 2’den de anlaşıldığı gibi öğretmen adaylarının olumlu metaforlarına bakıldığında en yüksek frekansa sahip olan metaforların madde, her şey, hayat, bilim ve yaşamı kolaylaştırma olduğu görülmektedir.

“Madde” metaforunda yer olan öğretmen adaylarından bazılarının açıklamaları: “*Kimya sayesinde insanlar normal zamanda kullandıkları birçok maddenin nereden geldiğini, nasıl elde edildiğini, nelerden oluştuğunu öğrenirler. Bu sayede insanlar her şeyin bir nedeni ve sonucu olduğunu da kavrayabilirler. Kimya insanların çevreye bilincini ve farkındalığını artırır*

(Ö<sub>2</sub>-122)” ve “*Kimya madde ve atomu içerir. Bu da yaşam için gerekli olan her şeyin en küçük yapısıdır* (Ö<sub>2</sub>-115)” şeklindedir. Öğretmen adaylarının açıklamalarına dayanarak kimyanın günlük hayatla ilişkilendirildiği söylenebilir. Bilimsel bilgilerin günlük hayatla ilişkilendirilerek öğretilmesinin hem öğrenmenin kalıcılığını artırdığı (Pekdağ vd., 2013; Dönmez Usta, Yaman ve Ayas, 2008; Coştu, Ünal ve Ayas, 2007; Özmen, 2003) hem de okul öncesi fen etkinliklerinde temeli atılan kimya bilgilerinin günlük yaşamda karşılaştıkları olaylara bilimsel bir çerçeveye oturtmaları açısından önemli olduğu düşünüldüğünde bu durumun sevindirici olduğu söylenebilir.

“Her şey” metaforuna ilişkin öğretmen adaylarından bazılarının açıklamaları “*Doğadaki her şey kimya ile ilişkilidir* (Ö<sub>2</sub>-103)”, “*Kimya hayatımızda aktif olarak kullandığımız sabun, deterjan gibi maddelerin yapısıyla, doğada gerçekleşen reaksiyonlarla yani her şeyle ilişkilidir* (Ö<sub>2</sub>-106)” ve “*Kimya fiziksel ve kimyasal değişimlerde, çeşitli reaksiyonlarda ve kısacası doğadaki her şey ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilgilidir* (Ö<sub>2</sub>-106)” şeklindedir. “Hayat” metaforuna ilişkin öğretmen adayları açıklamalarında; oje sürerken, su kaynatırken, yemek yaparken hatta aşık olurken, sağlık sektöründen gıda sektörüne kimyanın hayatın her alanında kullanıldığını belirttikleri göz önünde bulundurulduğunda kimyayı yaşam için gerekli gördükleri ve yararlı buldukları söylenebilir.

Olumlu metafor geliştiren okul öncesi 2. sınıf öğretmen adaylarının gerekçelerine genel olarak bakıldığında kimyayı pozitif algıladıkları, gerekli bir ders olarak gördükleri ve eğlenceli buldukları düşünülmektedir. Ayrıca önyargılardan sıyrılarak, kimyayı düşünebilen bireylerin yetişmesini sağlamada ilk adımı atacak olan okul öncesi öğretmen adayları için bu olumlu düşüncelerin kimya eğitime katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Aşağıda verilen Tablo 3'te, 2. sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının nötr metaforları gösterilmiştir.

**Tablo 3:** 2. Sınıf Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Nötr Metaforları

Nötr metafor	Frekans (f)	Nötr metafor	Frekans (f)
Madde	7	Bütünlük	1
Sayısal ders	5	Şiir	1
Laboratuvar	3	Limon	1
Hayat	2	Mavi	1
Hatırlamamak	1	Düşünce	1
Meyve suyu	1	Apartman	1



2. sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının geliştirdikleri 58 metafordan 12'si nötr metafordur. Bu metaforlar bütün metaforların %21'ini oluşturmaktadır. Tablo 3'den de anlaşıldığı gibi öğretmen adaylarının nötr metaforlarına bakıldığında en yüksek frekansa sahip olan metaforların madde, sayısal ders, laboratuvar ve hayat olduğu görülmektedir.

“Madde” metaforunda yer olan öğretmen adayı açıklamalarından bazıları: “*Sabun kimyasal maddelerden yapılıyor (Ö<sub>2</sub>-57)*”, “*Çünkü madde, atom gibi birçok yapı taşına ayrılmıştır (Ö<sub>2</sub>-30)*”, “*Maddelerin en küçük yapı taşı atomlardır (Ö<sub>2</sub>-27)*” ve “*Atom, çekirdek vb yapılardan ibarettir (Ö<sub>2</sub>-8)*” şeklindedir. Okul öncesi 2. sınıf öğretmen adaylarının madde metaforunda yer alan açıklamalarına dayanarak kimyanın madde ile ilişkili olduğunu düşündükleri ancak olumlu ya da olumsuz bir düşünceye sahip olmadıkları söylenebilir.

“Sayısal ders” metaforunda yer alan öğretmen adaylarından bazılarının açıklamaları: “*Kimya ile ilgili birçok uygulama matematik ile ilişkilidir (Ö<sub>2</sub>-23)*”, “*Matematik gibidir (Ö<sub>2</sub>-31)*” ve “*Elementlerin dünyası olan sayısal bir derstir (Ö<sub>2</sub>-60)*” şeklindedir.

Nötr metafor geliştiren okul öncesi 2. sınıf öğretmen adaylarının gerekçelerine genel olarak bakıldığında kimyaya karşı olumlu veya olumsuz herhangi bir duygusal yaklaşımda bulunmadıkları ve sadece bir ders olarak gördükleri düşünölmektedir.

Aşağıda sunulan Tablo 4'te, 2. sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının olumsuz metaforları gösterilmiştir.

**Tablo 4:** 2. Sınıf Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Olumsuz Metaforları

Olumsuz metafor	Frekans (f)	Olumsuz metafor	Frekans (f)	Olumsuz metafor	Frekans (f)
Karmaşık ders	6	İlgi duymamak	1	Kek	1
Boşluk	3	Formöl	1	Kabak	1
Çocuk	2	şarkı	1	Uyku	1
Radyasyon	2	Anlaşılmaz	1	Savaş	1
Aşk	2	Ateş	1	Kadın	1
İnsan	2	Kitap	1	Labirent	1
Rüya	1	Limon	1	Boş bardak	1

2. sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının geliştirdikleri 58 metafordan 21'i olumsuz metafordur. Bu metaforlar bütün metaforların %36'sını oluşturmaktadır. Tablo 4'ten de anlaşıldığı gibi öğretmen adaylarının olumsuz metaforlarına bakıldığında en yüksek frekansa sahip olan metaforların karmaşık ders, boşluk, çocuk, radyasyon, aşk ve insan olduğu görülmektedir.

“Karmaşık ders” metaforunda yer olan öğretmen adayı

açıklamalarından bazıları: “Çok karmaşık ve zevk vermiyor (Ö<sub>2</sub>-10)”, “Karmaşık geliyor ve anlamıyorum (Ö<sub>2</sub>-11)” ve “Çünkü gereksiz ve günlük hayatta işe yaramayan insanı zorlayan sayısal, karmaşık bir derstir (Ö<sub>2</sub>-16)” şeklindedir. Bu durum fen bilimlerinin özellikle kimyanın bünyesinde soyut kavramlar içermesinden dolayı öğrenciler tarafından anlaşılması zor bir disiplin olarak görülmesi (Reid, 2000) ile ilişkilendirilebilir.

Olumsuz metafor geliştiren okul öncesi 2. sınıf öğretmen adaylarının gerekçelerine genel olarak bakıldığında kimyayı negatif algıladıkları, karmaşık, anlaşılmaz ve sıkıcı buldukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının kimya dersini sıkıcı bulmalarında değişik faktörlerin söz konusu olduğu söylenebilir. Bu faktörler arasında fen/kimya öğretmenin algısı, fen/kimyaya karşı tutum, sınıf ortamı ve fen derslerindeki başarı/başarısızlık korkusu (Osborne, Simon ve Collins, 2003) sıralanabilir. Bu bulgular Derman (2014)'ın yapmış oldukları çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

### Araştırmanın İkinci Alt Problemi ile İlgili Bulgular ve Tartışma

Bu başlık altında “3. sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının kimya kavramına yönelik metaforları nelerdir?” sorusunun oluşturduğu araştırmanın ikinci alt probleme yönelik bulgular ve bu bulgulara yönelik tartışma yer almaktadır. Öğretmen adaylarının metaforları olumlu, olumsuz ve nötr olmak üzere 3 temel kategori altında sıralanarak yorumlanmıştır.

Aşağıda sunulan Tablo 5'te, 3. sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının olumlu metaforları gösterilmiştir.

**Tablo 5:** 3. Sınıf Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Olumlu Metaforları

Olumlu metafor	Frekans (f)	Olumlu metafor	Frekans (f)	Olumlu metafor	Frekans (f)	Olumlu metafor	Frekans (f)
Madde	11	Deney	2	Aşk	1	Sihir	1
Hayat	11	Yemek	2	Aşçı	1	Silah	1
Önemli ders	5	Yaşamı kolaylaştırır	1	Zevkli ders	1	Değerli taş	1
Her şey	4	Su	1	Deniz	1	Kitap	1
İnsan	3	Saray	1	Oyun	1		
Bilim	2	İlaç	1	Bulmaca	1		

3. sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının geliştirdikleri 69 metafordan 22'si olumlu metafordur. Bu metaforlar bütün metaforların % 32'sini oluşturmaktadır. Tablo 5'ten de anlaşıldığı gibi öğretmen adaylarının olumlu metaforlarına bakıldığında en yüksek frekansa sahip olan metaforların madde, hayat, önemli ders ve her şey olduğu görülmektedir.

“Madde” metaforunda yer olan öğretmen adayı açıklamalarından bazıları: “Maddenin özünün, atomun ne olduğunu kimya sayesinde öğrendik

(Ö<sub>3</sub>-146)”, “*Maddelerin nasıl birbirleriyle etkileşimde bulunduğu ve nasıl oluştuklarını anlamamızı sağlayan yararlı bir bilim dalıdır (Ö<sub>3</sub>-120)*” ve “*Kimyasal bütün malzemeler örneğin deterjan, sabun gibi temizlik için gerekli olanlar kimyadaki formüller, elementler yardımıyla oluşur (Ö<sub>3</sub>-114)*” şeklindedir. 3. sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının açıklamalarına bakıldığında yine aynı metafor için 2. sınıf okul öncesi öğretmen adaylarında olduğu gibi kimyanın günlük hayatla ilişkilendirildiği söylenebilir. Kimya öğretimi ve eğitimi açısından bu durumun yine sevindirici olduğu gözükmektedir.

“Hayat” metaforunda yer olan öğretmen adayı açıklamalarından bazıları: “Hayattaki her şeyin içinde kimya mutlaka vardır (Ö<sub>3</sub>-95)”, “*Çevremizde birçok yerde kimyaya rastlanılmaktadır. En basitinden hayatımızda kimya olmasaydı temizlik olmazdı (Ö<sub>3</sub>-151)*” ve “*Kimya sadece bir ders değil hayatın her alanında karşımıza çıkan faydalı bir bilim dalıdır (Ö<sub>3</sub>-139)*” şeklindedir. 3. sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının açıklamalarına bakıldığında yine aynı metafor için 2. sınıf okul öncesi öğretmen adaylarında olduğu gibi kimyanın yaşam için gerekli olduğu ve yararlı görüldüğü söylenebilir.

Olumlu metafor geliştiren okul öncesi 3. sınıf öğretmen adaylarının gerekçelerine genel olarak bakıldığında; kimyayı pozitif algıladıkları, önemli, zevkli bir ders olarak gördükleri, hayatın kendisi olduğunu ve hayatı kolaylaştırdığını düşündükleri söylenebilir. Araştırmacılar tarafından ilgi çekici bir metafor olarak görülen silah metaforunu geliştiren Ö<sub>3</sub>.67'nin açıklaması “*Bana göre kimya modern dünyadaki bir soğuk savaş silahı gibidir. Çünkü gelişmekte olan ve sürekli teknolojik ilerlemenin görüldüğü günümüzde kimya gibi fen dersleri çok önemli bir stratejik noktada yer alır*” şeklindedir. Bu açıklama; Rusya'nın 1957 yılında ilk yapay uydusu olan Sputnik 1'i uzaya fırlatarak, batılı ülkelere bir adım öne geçmesi, Amerika başta olmak üzere birçok ülkenin, bilimsel açıdan geri kalmamak için okullarda fen bilimleri eğitiminde köklü değişikliklere gitmesi fen bilimleri alanında öğrencilere yeterli bilgi ve becerileri kazandıramayan okul programlarında fen bilimleri, matematik ve teknoloji konularına ağırlık verilmesi (Ayas vd., 1999; Ünal vd., 2004) ile ilişkilendirilebilir. Bu da fen bilimlerinin dolayısıyla kimyanın gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler içinde öneminin bilincinde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca 3. sınıf öğretmen adaylarının bu açıklamaları 3. sınıfın güz döneminde almış oldukları Fen Öğretimi dersi ile de ilişkilendirilebilir.

Aşağıda verilen Tablo 6'da, 3. sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının nötr metaforları gösterilmiştir.

**Tablo 6:** 3. Sınıf Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Nötr Metaforları

Nötr metafor	Frekans (f)	Nötr metafor	Frekans (f)	Nötr metafor	Frekans (f)	Nötr metafor	Frekans (f)	Nötr metafor	Frekans (f)
Madde	12	Bilim	2	Nefes	2	Balon	1	Ağaç	1
Yemek	5	Laboratuvar	2	Renk	2	Bütünlük	1	Simya	1
Evren	3	Hayvan	2	Kadın	1	İnsan	1	Okyanus	1
Karışık	3	Formül	2	Telefon	1	Mavi	1	Her şey	1
Su	3	Ders	2	Hava	1	Düşünce	1	Periyodik cetvel	1

3. sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının geliştirdikleri 69 metafordan 25'i nötr metafordur. Bu metaforlar bütün metaforların % 36'sını oluşturmaktadır. Tablo 6'dan da anlaşıldığı gibi öğretmen adaylarının nötr metaforlarına bakıldığında en yüksek frekansa sahip olan metaforların madde, yemek, evren, karışık ve su olduğu görülmektedir.

“Madde” metaforunda yer olan öğretmen adayı açıklamalarından bazıları: “*Kimya derslerinde gördüğümüz bütün konular bir maddeyle ve onun yapısıyla alakalıdır (Ö<sub>3</sub>-123)*”, “*Kimya derslerinde genelde maddeler ve onların özellikleri ile ilişkilidir (Ö<sub>3</sub>-113)*” ve “*Kimya moleküllerin, elementlerin kısacası maddelerin dünyasıdır (Ö<sub>3</sub>-83)*” şeklindedir. Okul öncesi 3. sınıf öğretmen adaylarının madde metaforunda yer alan açıklamalarına dayanarak kimyayı madde ile ilişkilendirdikleri, genel bilgi vererek olumlu ya da olumsuz bir düşünce belirtmedikleri söylenebilir.

Nötr metafor geliştiren okul öncesi 3. sınıf öğretmen adaylarının gerekçelerine genel olarak bakıldığında kimyaya karşı olumlu veya olumsuz herhangi bir duygusal yaklaşımda bulunmadıkları ve en fazla metafor çeşidinin bu kategoride yer aldığı söylenebilir.

Aşağıda verilen Tablo 7'de, 3. sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının olumsuz metaforları gösterilmiştir.

**Tablo 7:** 3. Sınıf Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Olumsuz Metaforları

Olumsuz metafor	Frekans (f)	Olumsuz metafor	Frekans (f)	Olumsuz metafor	Frekans (f)	Olumsuz metafor	Frekans (f)
Karmaşık	8	Anlaşılmaz	2	Koku	1	Amı	1
Gereksiz bir ders	4	Problem	2	Yemek	1	Periyodik tablo	1
Formül	4	Yol	2	Aşk	1	Tiksinti	1
Bulmaca	3	Boş levha	2	Facia	1	Soru	1
Boşluk	3	Okyanus	2	Deney	1		
Oyun	2	Korku filmi	1	Arkadaş	1		

3. sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının geliştirdikleri 69 metafordan 22'si olumsuz metafordur. Bu metaforlar bütün metaforların % 32'sini oluşturmaktadır. Tablo 6'dan da anlaşıldığı gibi öğretmen adaylarının nötr metaforlarına bakıldığında en yüksek frekansa sahip olan metaforların karmaşık, gereksiz bir ders, formül, bulmaca ve boşluk olduğu görülmektedir.

“Karmaşık” metaforunda yer olan öğretmen adayı açıklamalarından

bazıları: “Çok formül ve sayı var bir o kadar da karmaşık (Ö<sub>3</sub>-55)”, “Deneylerde girdiler bellidir ama çıkanlar sürpriz olur. Kimya yeni buluşlar, bilgiler, maddeler yeni sorular ve yeni deneyler getirir. Dolayısıyla karmaşa yaratır (Ö<sub>3</sub>-148)” ve “Sayısal bir ders, eşit ağırlıklı olarak hiç sevmem ve bu ders çok karmaşık (Ö<sub>3</sub>-70)” şeklindedir. Bu durumda kimyanın neden karmaşık bir disiplin olarak görüldüğü öğrencilerin matematik, kavram öğrenme, kavramları uygulama gibi alanlarda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamaları (İşcan ve Durmaz, 1996) ile ilişkilendirilebilir.

“Gereksiz bir ders” metaforunda yer olan öğretmen adayı açıklamalarından bazıları: “Okullarda bize teorik kısımdan başka bir şey öğretilmedi ve hiçbir şekilde aktif rol alamadık. O yüzden çok gereksiz bir ders bence (Ö<sub>3</sub>-37)”, “Bana göre hayatta işime yaramayacak gereksiz bir ders (Ö<sub>3</sub>-2)” ve “Kimse kimyayı anlamıyor ve anlamak zorunda değil o bilim adamlarının işi zaten, millete öğretmeye çalışmasınlar çok gereksiz bir ders (Ö<sub>3</sub>-18)” şeklindedir. Bu durum kimyanın iyi bir şekilde öğretilmesi için laboratuvarın çok önemli olduğu (Lagowski, 1989) düşünüldüğünde; öğretilmek istenen kimya kavram ya da konularının öğrencilere birinci elden deneyimlerle verildiği bir ortam olan laboratuvar ortamında işlenmemesi ile ilişkilendirilebilir. Buna rağmen Ültay ve Ültay (2009)'ın çalışmasında 7., 9. ve 11. sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun kimyayı laboratuvar ve deneylerle ilişkilendirdiği ve bunun önemine inandıkları görülmektedir. Bu durum öğrencilerin beklentilerini karşılamayacak bir şekilde gelişince yıllar içerisinde öğrenciler de kimya dersini gereksiz hatta sadece bilim insanlarının ilgisini çekecek bir alan olarak görmelerine neden olmuş olabilir.

Olumsuz metafor geliştiren okul öncesi 3. sınıf öğretmen adaylarının gerekçelerine genel olarak bakıldığında kimyayı negatif algıladıkları, karmaşık, gereksiz ve sıkıcı buldukları görülmektedir.

### Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi ile İlgili Bulgular ve Tartışma

Bu başlık altında “2. ve 3. sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının “kimya” metaforları arasında ne tür farklılıklar vardır?” sorusunun oluşturduğu araştırmanın üçüncü alt probleme yönelik bulgular ve bu bulgulara yönelik tartışma yer almaktadır.

**Tablo 8:** Metafor Kategorilerinin Sınıf Seviyelerine Göre Frekansları

Sınıf seviyeleri	Metafor kategorileri			Toplam
	Olumlu	Nötr	Olumsuz	
2. sınıf	24	12	21	58
3. sınıf	22	25	22	69

Tablo 8'den görüldüğü gibi 2. sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının geliştirdikleri 58 metafordan 24'ü olumlu, 3. sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının geliştirdikleri 69 metafordan 22'si olumlu metafordur. 2. sınıf öğretmen adaylarının geliştirdikleri olumlu metaforlara bakıldığında en yüksek frekansa sahip olan metaforların madde, her şey, hayat, bilim ve yaşamı kolaylaştırma olduğu, 3. sınıf öğretmen adaylarının geliştirdikleri olumlu metaforlara bakıldığında ise en yüksek düzeyde madde, hayat, önemli ders ve her şey olduğu görülmektedir. Bu bulgulara dayanılarak 2. ve 3. sınıf öğretmen adaylarının geliştirdikleri olumlu metaforların benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 8'den görüldüğü gibi 2. sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının geliştirdikleri 58 metafordan 12'si nötr, 3. sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının geliştirdikleri 69 metafordan 25'i nötr metafordur. 2. sınıf öğretmen adaylarının geliştirdikleri nötr metaforlarına bakıldığında en yüksek frekansa sahip olan metaforların madde, sayısal ders, laboratuvar ve hayat olduğu, 3. sınıf öğretmen adaylarının geliştirdikleri nötr metaforlara bakıldığında ise en yüksek frekansa sahip olan metaforların madde, yemek, evren, karışık ve su olduğu görülmektedir. Bu durumda 3. sınıf öğretmen adayların daha fazla sayıda nötr metafor geliştirdikleri söylenebilir. Bu durum 3. sınıf öğretmen adaylarının kimyayı o metaforla sınırlandırmadıklarını, aksine 2. sınıf öğretmen adaylarına göre daha farklı bakış açılarına sahip olduklarını göstermektedir (Derman, 2014).

Tablo 8'den görüldüğü gibi 2. sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının geliştirdikleri 58 metafordan 21'i olumsuz, 3. sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının geliştirdikleri 69 metafordan 22'si olumsuz metafordur. 2. sınıf öğretmen adaylarının geliştirdikleri olumsuz metaforlarına bakıldığında en yüksek frekansa sahip olan metaforların karmaşık ders, boşluk, çocuk, radyasyon, aşk ve insan olduğu, 3. sınıf öğretmen adaylarının geliştirdikleri olumsuz metaforlara bakıldığında ise en yüksek frekansa sahip olan metaforların karmaşık, gereksiz bir ders, formül, bulmaca ve boşluk olduğu görülmektedir. Bu bulgulara dayanılarak 2. ve 3. sınıf öğretmen adaylarının geliştirdikleri olumsuz metaforların benzer olduğu söylenebilir.

2. ve 3. sınıf öğretmen adaylarının olumlu, olumsuz ve nötr metaforlara bakıldığında metaforların benzer olduğu, ancak metaforların frekanslarına bakıldığında 3. sınıf öğretmen adaylarının daha nötr metaforlara sahip oldukları görülmektedir. Bu durumun sebebi 3. sınıf öğretmen adaylarının bu araştırmanın yapıldığı dönemin hemen öncesinde Fen Öğretimi dersini almış olmaları ve dolayısıyla kimya kavramına daha aşina olmalarıyla açıklanabilir. Bu dersle beraber 3. sınıf öğretmen adayları kimya kavramını ilk duyduklarında zihinlerinde o kavramla ilgili oluşan metaforların olumsuz olmaması, bu dersin zor, karmaşık ve sıkıcı olduğu imajının biraz azalmış

olması ile yorumlanabilir.

### Sonuç

2. sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının geliştirmiş oldukları 58 metaforun 24'ü olumlu, 12'si nötr ve 21'inin olumsuz olduğu görülmektedir. Kimya kavramına yönelik olumlu ve olumsuz metaforlarının birbirine yakın olması dikkat çekicidir. 3. sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının geliştirdikleri 69 metafordan 22'si olumlu, 25'i nötr ve 22'si olumsuzdur. Kimya kavramına yönelik olumlu ve olumsuz metaforların birbirine yakın olması hatta aynı sayıda olması yine dikkat çekicidir. Bu durumda olumlu ve olumsuz metaforların birbirine yakın olması, sınıflar arasında üretilen metaforların da benzer olduğu düşünüldüğünde lisans öğrenimi sırasında fen ve kimyaya yönelik olumlu tutum oluşturacak etkinliklere yer verilmesi gerekmektedir. Çünkü öğretmen adaylarının kimyaya yönelik olumlu/olumsuz metafor geliştirmelerinde fen/kimyaya yönelik tutumlarının rol oynadığı söylenebilir (Osborne, Simon ve Collins, 2003). Bu durumda fen/kimya derslerinde öğrencilerin konuya yönelik kavramlar hakkında metafor üreterek, ürettikleri metaforları tartışmaları için ortam sağlanabilir. Böylece öğrencilerin farklı bakış açıları geliştirmelerine yardımcı olunabilir (Saban, 2008). Ayrıca okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde fen ve kimyaya yönelik etkinliklerin aktif olarak gerçekleştirildiğinin ve takibinin yapılması önerilebilir.

Daha alt öğrenim kademelerinde öğrencilerin zihinlerinde yerleşmiş olan kimya dersinin laboratuvar ve gözlem ile anlamlandırılması maalesef yıllar içinde buna uygun bir öğretim yapılmaması sonucu kimya dersine olumsuz bir bakışa neden olmaktadır. Kimya derslerinde laboratuvarların kullanılması öğrenmeyi anlamlı ve kalıcı kıldığı gibi, öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerinde aktif rol almaları derse karşı daha olumlu bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olur (Domin, 1999; Hofstein, 2004). Öğretmen adaylarının ilgilerini çekecek günlük yaşamla ilişkilendirilmiş aktivitelerde onlara çeşitli görevler verilerek öğrenme sürecinde aktif rol almaları sağlanırsa hem öğrenme daha anlamlı hale gelir hem de kimya dersine olumlu tutum geliştirilmesine katkıda bulunulabilir.



## Kaynaklar

- Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2003). Okul Öncesi Öğretmeninin Fen ve Doğa Eğitiminde Rolü. *Yeni Eğitim Dergisi*, 1(2), 56-58.
- Arnett, R. C. (1999). Metaphorical Guidance: Administration as Building and Renovation. *Journal of Educational Administration*, 37(1), 80-89.
- Ateş, M. ve Karatepe, A. (2013). The Analysis of University Students' Perceptions towards “environment” Concept with the Help of Metaphors. *International Journal of Social Science*, 6(2), 1327-1348.
- Ayas, A., Özmen, H., Demircioğlu, G. ve Sağlam, M. (1999). Türkiye'de ve Dünyada Yapılan Program Geliştirme Çalışmaları: Kimya Açısından Bir Derleme. *D. E. Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 211-219.
- Ayas, A., P., Karamustafaoğlu, S., Sevim, S. ve Karamustafaoğlu, O. (2002). Genel Kimya Laboratuvar Uygulamalarının Öğrenci ve Öğretim Elemanı Gözüyle Değerlendirmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 50-56.
- Bahadır, E. & Özdemir, A. Ş. (2012). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. *International Journal of Social Science Research*, 1(1), 26-40.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Geliştirilmiş 12. baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen Kavramı ile İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Müdürlerin Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(6), 693-712.
- Coştu, B., Ünal, S. & Ayas, A. (2007). Günlük Yaşamdaki Olayların Fen Bilimleri Öğretiminde Kullanılması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 197-207.
- Derman, A. (2014). Lise Öğrencilerinin Kimya Kavramına Yönelik Metaforik Algıları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 749-776.
- Domin, D.S. (1999). A Content Analysis of General Chemistry Laboratory Manuals for Evidence of Higher-Order Cognitive Tasks. *Journal of Chemical Education*, 76(1), 109-111.
- Dönmez Usta, N., Yaman, F. & Ayas, A. (2008). Investigation on Prepared Relation with Everday Life Materials of Effectiveness of Students' Understanding Level About: Matters. 9<sup>th</sup> European Conference on Research in Chemical Education (ECRICE), July 2008, İstanbul.
- Goldstein, L. B. (2005). Becoming A Teacher as a Hero's Journey: Using Metaphor in Preservice Teacher Education. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 7-24.
- Güler, D. ve Bıkmaz, F. H. (2002). Anasınıflarda Fen Etkinliklerinin Gerçekleştirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 249-267.
- Güveli, E., İpek, A. S., Atasoy, E. ve Güveli, H. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Kavramına Yönelik Metafor Algıları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2(2), 140-159.
- Hamurcu, H. (2003). Okul Öncesi Eğitimde Fen Bilgisi Öğretimi “Proje Yaklaşımı”. *Eğitim Araştırmaları*, 13, 66-72.
- Hofstein, A. (2004). The Laboratory in Chemistry Education: Thirty Years of Experience with Developments, Implementation, and Research. *Chemistry Education: Research and Practice* 5(3), 247-264.
- İşcan, M. ve Durmaz, H. (1996). Kimya Eğitiminde Kimyasal Terim ve Kavramların Önemi. II. *Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri*, 18- 20 Eylül. İstanbul, 68.
- Jeppsson, F., Haglund, J., Amin, T. G. ve Strömdahl, H. (2013). Exploring the Use of Conceptual Metaphors in Solving Problems on Entropy. *Journal of the Learning Sciences*, 22(1), 70-120.
- Karaçelik, S. (2009). *Okul Öncesi Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Lagowski, J.J. (1989). Reformatting the Laboratory. *Journal of Chemical Education*, 66(1), 12-



- 14.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. 2nd Ed., Newbury Park, CA: Sage.
- Osborne, J., Simon, S. & Collins, S. (2003). Attitudes Towards Science: A Review of the Literature and its Implications. *International Journal of Science Education*, 29(5), 1049-1079.
- zmen, H. (2003). Kimya ğretmen Adaylarının Asit ve Baz Kavramlarıyla İlgili Bilgilerini Günlük Olaylarla İlişkilendirebilme Düzeyleri. *Kastamonu Eēitim Dergisi*, 11(2), 317-324.
- Pekdaē, B., Azizoglu, N., Topal, F., Aēalar, A. ve Oran, E. (2013). Kimya Bilgilerini Günlük Yaşamla İlişkilendirme Düzeyine Akademik Başarının Etkisi. *Kastamonu Eēitim Dergisi*, 21, 4(S), 1275-1286.
- Reid, N. (2000). The Presentation of Chemistry Logically Driven or Applications-Led?. *Chemistry Education: Research and Practice in Europe*, 1(3), 381-392.
- Saban, A. (2008). Okula İlişkin Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eēitim Yönetimi*, 55, 459-496.
- Soysal, D. ve Afacan, . (2012). İlkretim ğrencilerinin "Fen ve Teknoloji Dersi" ve "Fen ve Teknoloji ğretmeni" Kavramlarına Yönelik Metafor Durumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 287-306.
- şahin, F. (2000). Okul ncesinde Fen Bilgisi ğretimi ve Aktivite rnekleri. İstanbul: Ya-Pa yayınları.
- Thomas, G. P. ve McRobbie, C. J. (1999). Using Metaphor to Probe Students' Conceptions of Chemistry Learning. *International Journal of Science Education*, 21(6), 667-685.
- Uskokovic, V. (2009). On Science of Metaphors and the Nature of Systemic Reasoning. World Futures. *The Journal of Global Education*, 65(4), 241-269.
- Ültay, N., Can, M. ve Ültay, E. (2014). Okul ncesi ğretmen Adaylarının Isı-Sıcaklık Konusundaki Kavramsal Bilgilerinin Belirlenmesi. *XI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eēitimi Kongresi*, 11-14 Eylül. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ültay, N. & Ültay, E. (2009). A Cross-Age Study on the Development of "Chemistry" Concept Through Different Grades: 7<sup>th</sup>, 9<sup>th</sup> and 11<sup>th</sup> Grades. *Eurasian Journal of Physics and Chemistry Education*, 1(2), 52-69.
- nal, M. ve Akman, B. (2006). Okul ncesi ğretmenlerinin Fen Eēitimine Karşı Gösterdikleri Tutumlar. *Hacettepe Üniversitesi Eēitim Fakültesi Dergisi*, 30, 251-257.
- nal, S., Coştu, B. ve Karataş, F. . (2004). Türkiye'de Fen Bilimleri Alanındaki Program Geliştirme Çalışmalarına Genel Bakış. *Gazi Eēitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 183-202.
- Yapıcı, M. ve Yapıcı, ř. (2013). Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyona İlişkin Metaforları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1421-1429.



# Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Isı ve Sıcaklık Konusundaki Kavramsal Bilgilerinin Belirlenmesi\*

Geliş Tarihi: 18.02.2015  
Kabul Tarihi: 05.03.2015

Eser ÜLTAY\*\*  
Müslüm CAN\*\*\*

## Öz

Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının ısı ve sıcaklık konusundaki kavramsal bilgilerinin ve konu ile ilgili sahip oldukları alternatif kavramların belirlenmesidir. Araştırmanın örneklemini, Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı 3. sınıfta öğrenim gören 68 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Özel durum yöntemi ile yürütülen çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen 14 soruluk iki aşamalı test kullanılmıştır.

Testin güvenilirlik katsayısı, Cronbach alpha, 0.73 olarak hesaplanmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde SPSS 15.0 paket programı ve nitel analiz yöntemleri kullanılmış olup çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının ısı-sıcaklık konusundaki kavramsal bilgilerinin eksik olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının bu konuda oldukça fazla alternatif kavrama sahip oldukları görülmektedir. Örneğin “maddelerin sıcaklık tutma kapasitesi vardır”, “sıcaklık maddenin cinsine bağlıdır”, “yünlü maddeler cisimleri sıcak tutmak için kullanılan en iyi maddedir” ve “maddeler arasındaki ısı alışverişi madde miktarına bağlıdır” alternatif kavramları tespit edilen alternatif kavramlardan bazılarıdır. Bu alternatif kavramları giderecek nitelikte çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi Öğretmen Adayları, Isı ve Sıcaklık, Kavramsal Bilgi, Alternatif Kavram

\* Bu çalışmanın bir bölümü XI. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Dr., Giresun Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO, Giresun, Türkiye, eserultay@gmail.com

\*\*\* Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Giresun, Türkiye, mslm.can63@gmail.com

## Determination of Preschool Student Teachers' Conceptual Knowledge About “Heat and Temperature”

### Abstract

The purpose of this study was to determine preschool student teachers' conceptual knowledge and alternative conceptions about heat-temperature. The research sample consisted of 68 junior preschool student teachers studying at Giresun University Faculty of Education. The study was carried out in the form of a case study and data collection tool was developed by the researchers and it consisted of 14 two-tier questions.

The reliability coefficient, Cronbach alpha, was calculated as 0.73. Data was analyzed statistically with SPSS 15.0 package program and also a qualitative analysis method was used. At the end of the study, it is found that preschool student teachers had lack of conceptual knowledge about heat-temperature and also they had a lot of alternative conceptions. For instance, some alternative conceptions found in this study are “materials have the capacity of temperature keeping”, “the temperature depends upon the type of the material”, “woolen materials is the best substance to keep warm” and “heat exchange between the materials depends upon the amount of the material”. Therefore, it was needed the studies eliminating alternative conceptions in this area.

**Keywords:** Preschool Student Teachers, Heat-Temperature, Conceptual Knowledge, Alternative Conception

## Giriş

İnsanlar hangi yaşta olursa olsun, içinde yaşadıkları dünyayı yöneten fen prensiplerini öğrenmek isterler. Yağmur, gök gürültüsü, şimşek, yıldırım, gök kuşağı nasıl meydana geliyor, sabah akşam saatlerinde gökyüzü neden kızarıyor, gök neden mavi, uzay neden karanlık, insanlar uzayda nasıl yürüyor sorularının cevaplarını hep merak etmişlerdir (Gürdal, 1995). Fen bilimleri; hem bilgi edinme yollarını, hem de elde edilip düzenlenmiş bilimsel bilgileri ve bu bilgilerin insan ihtiyaçlarını gidermeye yönelik uygulamaları olan geniş bir alanı kapsamaktadır. Bu nedenle son yıllarda fen bilimleri eğitimine büyük bir önem verilmekte, daha iyi fen öğretimi için çeşitli projeler geliştirilmekte ve hızla ilerleyen teknolojiye eğitim/öğretim sürecinde faydalanılmaya çalışılmaktadır (Ayas, Karataş, Ünal ve Çalık 2001).

Modern fen eğitiminin en önemli amaçlarından birisi bireylerin fen okuryazarı olmalarına yardımcı olmaktır (Kordland, 2010). Fen okuryazarı olabilmek doğa olaylarını anlamlandırabilmek ve doğru yorumlama ile mümkündür (Turgut, 2007). Fakat doğru anlama ve doğru yorumlamanın önündeki engellerden biri öğrencilerde yerleşmiş olan alternatif kavramlardır (Gönen ve Akgün, 2005). Öğrenciler öğrenme ortamına gelirken birtakım ön bilgilerle gelirler. Bu bilgiler genellikle onların fiziksel dünya ile erken yaştan itibaren etkileşimlerinden kaynaklanmakta olan (Carlton, 2000) içgüdüsel inançlardır. Bu içgüdüsel inançlara literatürde, “ön kavramlar”, “alternatif kavramlar” (Driver, 1981), “kavram yanılgıları” (Helm, 1980), “çocukların bilimsel içgüdüleri”, “çocukların bilimi”, “genel duyu kavramları”, “kendiliğinden oluşan bilgiler” gibi çok çeşitli isimler altında kullanılmaktadır (Eryılmaz ve Tatlı, 2000; Helm, 1980; Driver, 1981; Gilbert, Osborne ve Fensham, 1982). Yukarıda verilen ifadeler arasında küçük farklılıklar olmakla birlikte bu araştırmada yapılandırmacı yaklaşıma uygun olduğu için alternatif kavram terimi kullanılacaktır (Çalık, 2006; Taber, 2009; Ültay, 2012).

Bireyin, eğitim süreci içinde okul öncesi dönem büyük önem arz etmektedir. Eğitim sürecin sağlıklı ilerleyebilmesi için fen eğitiminin doğru ve çocukların gelişimlerine uygun bir şekilde verilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu açıdan en önemli görev okul öncesi öğretmenlerine düşmektedir. Bu süreçte fen ile ilgili kavramlar mümkün olduğunca alternatif kavram oluşumuna neden olmayacak şekilde verilmelidir. Çünkü öğretmenlerin fen konuları hakkındaki bilgileri öğretim planlarını da etkilemekte ve kendilerinde var olan yanlış ve eksik bilgilerle alternatif kavramları öğrencilere geçirdikleri belirtilmektedir (Çamlıbel Çakmak, 2006). Ayvacı, Özsevgeç, Cerrah (2004) “yıldırım” kavramı üzerinde yapmış oldukları çalışmada okul öncesi dönemdeki öğrencilerin ve üniversite son sınıfta kadar çeşitli yaş gruplarındaki öğrencilerin benzer alternatif kavramlara sahip olduklarını tespit etmişlerdir.

Kuşkusuz yarının geleceğine yön verecek olan en temel eğitim okul öncesi eğitimi ve bu eğitimi verecek olan okul öncesi öğretmenleridir (Ayvacı, Devocioğlu ve Yiğit, 2002). Piaget'in öğrenme kuramında belirttiği gibi bireyin ilk bilimsel kavramlardaki şemaları bu dönemde şekillenmektedir. Doğru şekillenecek şemaların bireyin tüm hayatı boyunca fen kavramlarını doğru anlama şansını artıracaktır.

Fen eğitiminin ve günlük hayatın içinde yoğun olarak bulunan ısı ve sıcaklık konusundaki okul öncesi öğretmen adaylarının sahip oldukları kavramsal bilgileri belirlemenin literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaçla bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının ısı ve sıcaklık konusu kapsamında sahip oldukları kavramsal bilgi düzeylerinin belirlenmesi ve öğretmen adaylarının ısı ve sıcaklık konusunda sahip oldukları alternatif kavramların belirlenmesi amaçlanmıştır.

### **Kuramsal Çerçeve** **Okul Öncesinde Fen Eğitimi**

İlköğretimin birinci kademesi olan okul öncesi eğitimi, bireyin duygusal, sosyal, bilişsel, dil ve fiziksel yönden ilerleme kaydettiği ve insan yaşamında önem arz eden bir süreci kapsar (Şahin, 2000). Bu süreçte verilen eğitim bireyin ileriki yaşamına etki edebilmektedir (Aktaş-Arnas, 2002; Avcı ve Dere, 2002; Davies ve Howe, 2003; Martin, 2001; Şahin, 2000). Bireyin toplum içerisinde çevresine duyarlı, yaratıcı, sorgulayan, meraklı ve hayal gücü yüksek bireyler olarak yetişmesinde bu dönemde verilen fen eğitimi büyük önem taşımaktadır (Ayvacı vd., 2002; Özbey ve Alisinanoğlu, 2010).

Okul öncesi fen etkinlikleri, çocukların doğayı anlama, çevresini keşfetme, günlük yaşamda karşılaştıkları olay ya da olgulara bilimsel bir mantık çerçevesinde yaklaşabilmeleri açısından önemlilik arz eder (Ünal ve Akman, 2006). Ayrıca bu dönemdeki fen eğitimi, bireye yaşamı boyunca gerekli olacak dünya sorunlarını algılayan, yorumlayan (Şahin, 2000), çok yönlü düşünebilen ve karşılaştığı problemleri çözme yeteneğine sahip, bireyler yetiştirmeyi de hedeflemektedir (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2003; Güler ve Bıkmaz, 2002). Erken yaşlarda etkin sunulan fen eğitimiyle; bireyin çevresinde ve doğada gelişen olayları tanınması, aralarındaki ilişkileri algılayarak gözlem yapması, bu bilgileri yorumlaması ve bilimsel süreç becerilerini kazanmasını sağlanmaktadır (Hamurcu, 2003). Bir başka açıdan fen ve doğa çalışmaları sayesinde, çocuktaki merak duygusu engellenmemiş ve kendi deneyimlerini yaşamalarına izin verilerek yaşantıların kalıcılığı arttırılmış olacaktır (Karaçelik, 2009).

Pek çok ülkede olduğu gibi, Türkiye'de de erken çocukluk eğitiminde fen alanına yeterince yer verilmemektedir. Alan yazın ve Türkiye'deki erken

çocukluk eğitimi kurumlarındaki deneyimler incelendiğinde öğretim programında en çok göz ardı edilen alanın fen olduğu görülmektedir. Fen köşelerinin ve fen malzemelerinin eksikliği de var olan az sayıdaki araştırmalarda ortaya konulmuştur (Kumtepe, Kumtepe ve Batmaz, 2013). Ulaşılan literatürde okul öncesi fen eğitimi çalışmaları genel olarak okul öncesi dönem öğrencileri, öğretmen adayları ve öğretmenler üzerinde tutum, öz yeterlilik, fen eğitiminin amaçları çalışmaları yapılmıştır (Aktaş-Arnas, 2002; Ayvacı vd., 2002; Çamlıbel Çakmak, 2006; Güler ve Bıkmaz, 2002; Karamustafaoglu ve Kandaz, 2006; Kıldan ve Pektaş, 2009; Özbek, 2009; Özbey ve Alisinanoğlu, 2010; Ünal ve Akman, 2006; Vural ve Hamurcu, 2008). İlgili literatürde Çamlıbel Çakmak (2012) okul öncesi öğretmen adaylarının ısı-sıcaklık, uzay, yüzme-batma ve canlı kavramları hakkındaki bilgileri ile tutumları arasındaki değişimlere bakmış ve öğretmen adaylarının bu konularda yeterli düzeyde kavramsal bilgilerinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Timur (2012) de okul öncesi öğretmen adaylarının kuvvet ve hareket konusundaki kavramsal yapılarını belirlemeye çalışmış ve öğretmen adaylarının bu konuda çok sayıda alternatif kavrama sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kendilerinde var olan alternatif kavramları öğrencilerine aktardıkları göz önünde bulundurulduğunda (Lawson, 1995), bu konuda yapılmış çalışma sayısının azlığı bu çalışmayı değerli kılmaktadır.

### **Isı ve Sıcaklık Konusunda Yapılan Çalışmalar**

Fen eğitiminin temelini oluşturan ısı ve sıcaklık konusu eğitimin her kademesinde alternatif kavramlardan ötürü anlaşılması ve öğrenilmesi zor olmuştur. Isı ve sıcaklık algıları ilk olarak, okul öncesinde, çok küçük yaşlarda ve daha çok informal yollarla oluşturulduğundan, bu konudaki algılamalar yerleşik, kalıplaşmış algılar olmakla birlikte genellikle bilimsel olarak kabul edilenden büyük oranda farklılık gösterirler (Güneş, 2005). Özellikle günlük yaşamdaki hatalı kullanımlarından ötürü bu kökleşmiş yanlış algılamalar, okulda sistemli olarak verilen eğitimle dahi, değerştirilmeye karşı direnç gösterirler (Aytekin, 2010). Isı ve sıcaklık fen konuları içinde temel konulardan biri olduğundan ve sınıf dışında da önemli ölçüde kullanıldığından okul öncesi öğretmen adaylarının bu konudaki kavram bilgilerini belirlemek önemlilik arz etmektedir.

Erickson (1979) yapmış olduğu çalışmada 6-13 yaşları arasındaki öğrencilerin ısı ve sıcaklık kavramları hakkındaki bilgilerini tespit etmiştir. Isı ve sıcaklığın çocukların ilk yaşlarından itibaren doğal olarak tecrübe edebilecekleri kavramlar olduğunu belirtmiş ve öğrencilerin ısı ve sıcaklık kavramlarını birbirine karıştırdıklarını tespit etmiştir. Erickson (1980) beşinci,

yedinci ve dokuzuncu sınıf öğrencileri ile benzer bir çalışma yapmış ve bir önceki çalışmada bulunduğu alternatif kavram ve yapıların paralelinde bulgular bulmuştur. Kesidou ve Duit (1993), onuncu sınıf öğrencileri ile karşılıklı konuşarak termodinamiğin ikinci kanunu nasıl anladıklarını anlamaya çalıştığı çalışma mevcuttur. Çalışmalarında öğrencilerin pek çoğunun “Sıcaklık bir enerji şeklidir ve/veya ısının birimidir, ısı parçacıkların oynamasıdır ve ısı yüksek sıcaklıktır.” gibi görüşlere sahip olduklarını bulmuşlardır.

Literatürde ısı-sıcaklık konusu ile ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin bu konuda pek çok alternatif kavrama sahip oldukları ve bu alternatif kavramları gidermek için pek çok yöntemin denenmiş olduğu görülmektedir. Örneğin, Başer ve Çatalaoğlu (2005) kavram değişimi yönteminin, Aydın (2007) kavram haritalarının etkililiğini araştırırken, Bayram (2010) probleme dayalı öğretimin etkisini, Erkaçan, Moğol ve Ünsal (2012) ise çoklu zeka kuramının ısı-sıcaklık konusundaki alternatif kavramların giderilmesindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmaların sonucunda öğrencilerde görülen bazı alternatif kavramların giderildiği, bazılarında ise bir gerileme görülmesine rağmen tamamen giderilme mümkün olamamıştır. Literatürde yapılan bir diğer grup çalışma ise ısı-sıcaklık konusunda öğrencilerin sahip oldukları alternatif kavramların tespiti üzerine odaklanmıştır. Örneğin Keser (2007) dokuzuncu sınıf öğrencilerinin, Kırıkkaya ve Güllü (2008) beşinci sınıf öğrencilerinin ve AYTEKİN (2010) ise ortaöğretim öğrencilerinin ısı-sıcaklık konusundaki alternatif kavramlarını tespit etmiştir. Karamustafaoğlu, Özmen ve Ayvaci (2004) ise yapmış oldukları çalışmada okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite seviyesinde bulunmakta olan 85 öğrencinin ısı ve sıcaklık konusunda alternatif kavramlı bilgilere sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Tüm bu çalışmalar eğitim ve öğretimin her kademesinde bireylerin ısı-sıcaklık konusunda alternatif kavramlara sahip olduklarını göstermektedir. Alternatif kavramların, öğrenmenin anlamlı ve bilimsel olarak gerçekleştirilmesinde engel olduğu bir gerçektir (Dilber, 2006). Fen eğitiminin temel konularından biri olan ısı-sıcaklık konusu yoğun olarak günlük hayatta kullanılmaktadır. Bu kavramın yapılması da diğer birçok kavram gibi okul öncesi döneme dayanmaktadır. Çünkü çocuklar küçük yaşlardan itibaren çevrelerinde hava durumuyla ilgili olarak bile olsa mutlaka ısı ve sıcaklık kavramlarını duymuşlardır. Bu sebeple öğrenme ortamına kendi teori ve fikirleriyle gelirler (Hewson ve Hewson, 1984) ve buna da 'çocukların bilimi' denmiştir (Gilbert vd., 1982). Okul öncesi dönemde çocuk ilk kez formal bir eğitime tabi tutulmaktadır. Her ne kadar kavram öğretimi bu dönemde olmasa da kavramların temellerinin bu dönemde olduğu aşikardır. Bu dönemde kavram sezdirilirken elden geldiği kadarıyla kavramların bilimsel çerçeve



içinde verilmesi beklenmektedir. Bu dönemin eğitimcileri bu konuda bilgi sahibi olmalarını, sağlıklı bir fen eğitimi vermeleri ancak kendilerinde bu konuda bilgi sahibi olmaları beklenmektedir (Ültay, 2014).

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Yöntemi**

Çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının ısı ve sıcaklık konusundaki kavramsal bilgilerini derinlemesine araştırmak olduğundan duruma uygun çalışma yöntemi olarak özel durum yöntemi kullanılmıştır. Özel durum çalışmasının en önemli özelliği, araştırmacıya özel bir konunun veya durumun üzerinde yoğunlaşarak incelenen özel durumları en ince ayrıntılarıyla tanımlama ve değişkenler arasındaki sebep-sonuç ilişkilerini açıklayabilme fırsatı sunmasıdır (Çepni, 2007).

### **Evren ve Örneklem**

Bu çalışmanın evreni okul öncesi öğretmen adaylarını kapsamaktadır. Çalışmanın örneklem grubu ise 2012-2013 güz dönemi Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı üçüncü sınıfında öğrenim gören 68 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem grubu 19-30 yaş aralığında olup, 55'i kız, 13'ü erkek öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma etiği göz önünde bulundurularak öğretmen adaylarının isimleri gizlenmiş ve öğretmen adayları Ö<sub>1</sub>, Ö<sub>2</sub>, Ö<sub>3</sub>, ....., Ö<sub>68</sub> şeklinde kodlanmıştır.

### **Veri Toplama Aracı**

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen iki aşamalı 14 sorudan oluşan Isı ve Sıcaklık Kavram Testi (ISKT) kullanılmıştır. İki aşamalı testlerin ilk aşamasında kök olarak bir soru maddesi ya da bilgi önermesi ve onu takip eden cevap seçenekleri bulunur (Chen, Lin ve Lin, 2002; Briggs, Alonzo, Schwab ve Wilson, 2006; Karataş, Köse ve Çoştı, 2003). İki aşamalı testlerin ikinci kısmında ise öğrenci ilk aşamada işaretlediği seçeneği işaretleme gerekçesini belirtir (Chen vd., 2002; Karataş vd., 2003). Bu araştırmada kullanılan testin ikinci aşamasında dört seçenek alan yazın incelemesine bağlı olarak belirlenen alternatif kavramlara dayanarak hazırlanmıştır (Jang, 2003). Beşinci seçenek ise kendilerine uygun seçeneği bulamayan öğrenciler için serbest yazma imkanı sunmak için boş bırakılmıştır.

Hazırlanmış olan iki aşamalı bu testte öğretmen adaylarının kavram bilgilerini belirlemede yeterli olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim Sadler'e (1998) göre de alternatif kavramlara dayanılarak hazırlanmış çoktan seçmeli test soruları öğrencilerin kavramsal düşüncelerini ve alternatif

kavramları açığa çıkarmak için kullanılacak güvenilir test araçları olduğudur. Bu nedenle bu çalışmada iki aşamalı test kullanmak öğretmen adaylarının kavram bilgileri hakkında fikir sahibi olmayı kolaylaştırmıştır.

ISKT'nin geliştirilmesinde öncelikle ısı ve sıcaklık konusunda literatür taranıp öğrencilerin göstermiş oldukları alternatif kavramlar belirlenmiştir. Daha sonra okul öncesi eğitim programı, okul öncesi öğretmenliği eğitim programı incelenip bu konuda hedef kazanımlar belirlenmiştir. Kazanımların, hedef kavramlarla ilişkisini belirlemek amacıyla belirtke tablosu oluşturulmuştur. ISKT'nin kapsam ve görünüş geçerliği için fen eğitimde uzman iki öğretim üyesine ve okul öncesinde uzman bir öğretim üyesinin görüşlerinden faydalanılmıştır. Ayrıca testin anlaşılabilirliğinin sağlanması için de dil uzmanına kontrol ettirilmiştir. Uzman görüş ve önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Testin güvenilirliğinin sağlanması bakımından veriler farklı zaman ve mekanlarda tekrar değerlendirilmiş ve güvenilirlik katsayısı (Cronbach alpha) 0.73 olarak hesaplanmıştır. Testin son hali 14 maddeden oluşmaktadır. ISKT'de kullanılan ve literatürde yer alan ısı ve sıcaklık konusuyla ilgili alternatif kavramlar Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1:** ISKT'de Kullanılan ve Literatürde Yer Alan Isı ve Sıcaklık Konusuyla İlgili Alternatif Kavramlar

Alternatif kavramlar	Kronolojik Olarak Sıralanmış Kaynaklar
Isı ile sıcaklık aynı kavramlardır.	Erickson, 1979; 1980; Kaptan ve Korkmaz, 2001; Eryılmaz ve Sürmeli, 2002; Karamustafaoğlu vd., 2004; Gönen ve Akgün, 2005; Karakuyu, 2006; Akgül, 2010.
Sıcaklık maddenin cinsine bağlıdır.	Eryılmaz ve Sürmeli, 2002; Karamustafaoğlu vd., 2004; Gönen ve Akgün, 2005; Karakuyu, 2006; Ongun, 2006; Aydın, 2007; Keser, 2007; Bayram, 2010.
Isı maddenin ortalama kinetik enerjisidir.	Aydoğan, Güneş ve Gülçiçek, 2003; Karamustafaoğlu vd., 2004; Başer ve Çataloğlu, 2005; Karakuyu, 2006; Aydın, 2007; Aytekin, 2010; Bayram, 2010.
Isı, sıcaklık değişiminin birimidir.	Kocakülâh ve Kocakülâh, 2002; Aydoğan vd., 2003; Özkan ve Azar, 2005; Aydın, 2007; Kırıkkaya ve Güllü, 2008; Aytekin, 2010; Bayram, 2010.
Alüminyum maddeler cisimleri sıcak tutmak için kullanılan en iyi maddelerdir.	Kaptan ve Korkmaz, 2001; Eryılmaz ve Sürmeli 2002; Demirci ve Sarıkaya, 2004; Karamustafaoğlu vd., 2004; Karakuyu, 2006; Ongun, 2006; Yumuşak, 2008; Bayram, 2010.
Yünlü maddeler cisimleri sıcak tutmak için kullanılan en iyi maddelerdir.	Karamustafaoğlu vd., 2004; Başer ve Çataloğlu, 2005; Özkan ve Azar, 2005; Karakuyu, 2006; Ongun, 2006; Aydın, 2007; Keser, 2007; Yumuşak, 2008; Akgül, 2010; Aytekin, 2010.
Isı geçirgenliği fazla olan maddeler sıcaklığı yüksek tutar.	Kocakülâh ve Kocakülâh, 2002; Demirci ve Sarıkaya, 2004; Gönen ve Akgün, 2005; Ongun, 2006; Keser, 2007; Aytekin, 2010; Bayram, 2010.
Maddeler arasında, ısı alışverişisi madde miktarına bağlıdır.	Eryılmaz ve Sürmeli 2002; Kocakülâh ve Kocakülâh, 2002; Karamustafaoğlu vd., 2004; Başer ve Çataloğlu, 2005; Karakuyu, 2006; Ongun, 2006; Aydın, 2007; Keser, 2007; Akgül, 2010; Bayram, 2010.
Buharlaşma belirli sıcaklıkta olur.	Aydoğan vd., 2003; Demirci ve Sarıkaya, 2004; Gönen ve Akgün, 2005; Aydın, 2007; Keser, 2007; Aytekin, 2010; Erkaçan vd., 2012.

Buharlaşmaya neden olan sıcaklıktır.	Kaptan ve Korkmaz, 2001; Aydoğan vd., 2003; Demirci ve Sarıkaya, 2004; Başer ve ataloğlu, 2005; Özkan ve Azar, 2005; Aydın, 2007; Keser, 2007; Aytekin, 2010.
Sıcaklık aktarılır, ısı aktarılamaz.	Gümüş, Öner, Kara, Orbay ve Yam an, 2003; Gürses, Özkan, Açıkyıldız, Yalçın ve Bayrak, 2004; Karamustafaoğlu vd., 2004; Başer ve ataloğlu, 2005; Karakuyu, 2006; Ongun, 2006; Keser, 2007; Aytekin, 2010.
Bazı maddeler diğer maddelerden daha çok ısı çeker.	Gönen ve Akgün, 2005; Özkan ve Azar, 2005; Karakuyu, 2006; Ongun, 2006; Aydın, 2007; Keser, 2007; Yumuşak, 2008.
Maddelerin sıcaklık tutma kapasitesi vardır	Eryılmaz ve Sürmeli 2002; Gönen ve Akgün, 2005; Karakuyu, 2006; Keser, 2007; Damlı, 2011; Erkaçan vd., 2012.
Isı fiziksel bir maddedir.	Eryılmaz ve Sürmeli 2002; Başer ve ataloğlu, 2005; Gönen ve Akgün, 2005; Ongun, 2006; Kırıkkaya ve Güllü, 2008; Bayram, 2010; Erkaçan vd., 2012.
Maddenin soğuması için havanın maddenin içine girmesi gerekir	Eryılmaz ve Sürmeli 2002; Başer ve ataloğlu, 2005; Gönen ve Akgün, 2005; Özkan ve Azar, 2005; Aydın, 2007; Kırıkkaya ve Güllü, 2008; Aytekin, 2010; Bayram, 2010.
Hal değişimleri sıcaklığa bağlı olarak değişir, ısı ile ilgisi yoktur	Kocakülah ve Kocakülah, 2002; Demirci ve Sarıkaya, 2004; Gönen ve Akgün, 2005; Ongun, 2006; Aytekin, 2010; Bayram, 2010.
Isı alışverişi olayında sıcaklık transfer edilir	Aydoğan vd., 2003; Karamustafaoğlu vd., 2004; Gönen ve Akgün, 2005; Aydın, 2007; Bayram, 2010.
Öz ısı maddenin içinde var olan gizli ısıdır	Demirci ve Sarıkaya, 2004; Karakuyu, 2006; Ongun, 2006; Keser, 2007; Bayram, 2010.
Madde hal değiştirirken verilen ısı enerjisi sıcaklığı yükseltmek içindir.	Kocakülah ve Kocakülah, 2002; Aydoğan vd., 2003; Başer ve ataloğlu, 2005; Gönen ve Akgün, 2005; Karakuyu, 2006; Aydın, 2007; Keser, 2007; Yumuşak, 2008; Bayram, 2010.
Termometreler ısıyı ölçer.	Demirci ve Sarıkaya, 2004; Gönen ve Akgün, 2005; Aydın, 2007; Kırıkkaya ve Güllü, 2008; Bayram, 2010; Erkaçan, Moğol ve Ünsal, 2012.
Sıvıların ısı hassasiyetleri fazladır.	Demirci ve Sarıkaya, 2004; Gönen ve Akgün, 2005; Bayram, 2010.
Farklı sıcaklıktaki sıvılar karıştırdığında hepsi farklı sıcaklıkta olur.	Gürses, vd. 2004; Özkan ve Azar, 2005; Keser, 2007; Akgül, 2010; Aytekin, 2010.
Aynı sıcaklıktaki farklı maddeler ısı alışverişi yapar.	Kocakülah ve Kocakülah, 2002; Demirci ve Sarıkaya, 2004; Gönen ve Akgün, 2005; Keser, 2007; Buluş-Kırıkkaya ve Güllü, 2008; Erkaçan vd., 2012.
Saf bir maddeye yanıcı bir madde karıştırdığında erime ve kaynama noktaları düşer.	Demirci ve Sarıkaya, 2004; Keser, 2007; Akgül, 2010; Bayram, 2010; Erkaçan vd., 2012.
Sıcaklıkları ve kütleleri aynı olan farklı sıvılar karıştırdığında moleküllerin kinetik enerjisi düşer.	Gönen ve Akgün, 2005; Aydın, 2007; Keser, 2007 ; Bayram, 2010; Damlı, 2011.
Maddelerin tanecikleri parçalanarak ısı iletilir.	Kocakülah ve Kocakülah, 2002; Değirmençay, 2010.
Maddenin tanecikleri eriyerek ısı iletilir.	Gönen ve Akgün, 2005; Değirmençay, 2010.
Maddenin taneciklerinin kütleleri azalarak ısı iletilir.	Kocakülah ve Kocakülah, 2002; Aydoğan vd., 2003; Demirci ve Sarıkaya, 2004; Değirmençay, 2010.
Hal değişimi sırasında maddenin sıcaklığı değişir.	Aydoğan vd., 2003; Demirci ve Sarıkaya, 2004; Başer ve ataloğlu, 2005; Gönen ve Akgün, 2005; Aydın, 2007; Aytekin, 2010.
Isı ve sıcaklığı ölçen aletler aynıdır.	Başer ve ataloğlu, 2005; Gönen ve Akgün, 2005; Aydın, 2007; Kırıkkaya ve Güllü, 2008; Yumuşak, 2008; Akgül, 2010; Bayram, 2010.
Sıvıların ısı tutma kapasiteleri daha fazladır.	Demirci ve Sarıkaya, 2004; Başer ve ataloğlu, 2005.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde testin her iki aşamasını değerlendirebilmek için literatürde var olan iki aşamalı testlerin değerlendirilmesine göre kategorileştirilmiştir. Bu kategorileştirmede literatürde yapılan çalışmalar (Bilen ve Köse, 2012; Chen vd., 2002; Çakır ve Aldemir 2011; Çalık, 2006; Damlı, 2011; Karataş vd., 2003; Özalp ve Kahveci, 2011; Özmen, 2008; Treagust, 1988; Ültay, 2012) göz önüne alınarak bu çalışma için aşağıdaki kategorilendirme ve puanlama kullanılmıştır. Kategoriler Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2:** ISKT'nin Analizinde Kullanılan Kategoriler ve Puanları

Açıklama Seçenek	DN - Doğru Neden (3 Puan)	KDN - Kısmen Doğru Neden (2 Puan)	AKN - Alternatif Kavramlı Neden (1 puan)	Boş (0 Puan)
DS - Doğru Seçenek (2 Puan)	5	4	3	2
YS - Yanlış Seçenek (1 Puan)	4	3	2	1
Boş (0 puan)	3	2	1	0

### Bulgular

Öğretmen adaylarının ISKT'den aldığı toplam puanların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3:** Öğretmen Adaylarının ISKT'den Aldıkları Puanların Ortalamaları Ve Standart Sapmaları

ISKT	N	Ort.	s.s
	68	16.26	6.00

Bir öğretmen adayının, ISKT'nin her soruna DS-DN kategorisine uygun cevaplar verip alabileceği en yüksek puan  $5 \times 14 = 70$ 'tir. Tablo 3'e göre öğretmen adaylarının ISKT'den aldıkları puanların ortalamaları 70 puan üzerinden 16.26 olup standart sapma ise 6.00 olarak hesaplanmıştır. ISKT'de bulunan her bir soru için öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevaplar ile bu cevapların frekans ve yüzde değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4:** Öğretmen Adaylarının ISKT'de Bulunan Sorulara Verdikleri Cevaplar

Soru numarası	Kategoriler	Örnek öğretmen adayı cevabı	f	%
1	DS-DN	Isı bir enerji çeşididir.	13	19
	DS-AKN	Isı ile sıcaklık aynı kavramlardır.	2	3
		Maddenin ortalama kinetik enerjisidir.	12	18
	YS-DN	Isı bir enerji çeşididir.	23	34
	YS-AKN	Isı ile sıcaklık aynı kavramlardır.	4	6
		Sıcaklık değişimdir.	11	16
Maddenin ortalama kinetik enerjisidir.		3	4	

2	DS-DN	Farklı maddeler farklı miktarlarda ısıyı iletirler.	22	33	
	DS-AKN	Sıcaklık maddenin cinsine bağlıdır.	7	10	
		Sıcaklık maddenin ağırlığına bağlıdır.	1	1	
	YS-DN	Maddeler arasında soğukluk alışverişi yapılmıştır.	1	1	
	YS-AKN	Farklı maddeler farklı miktarlarda ısıyı iletirler.	19	28	
		Sıcaklık maddenin cinsine bağlıdır.	16	24	
		Sıcaklık maddenin ağırlığına bağlıdır.	1	1	
		Maddeler arasında soğukluk alışverişi yapılmıştır.	1	1	
3	DS-DN	Alüminyum maddeler cisimleri sıcak tutmak için kullanılan en iyi maddelerdir.	1	1	
	DN-KDN	Isı geçirgenliği en az olan yün kumaş cismin ısını dışarı daha yavaş verecektir.	1	1	
	DS-AKN	Yünlü maddeler cisimleri sıcak tutmak için kullanılan en iyi maddelerdir.	37	55	
		Isı geçirgenliği fazla olan maddeler sıcaklığı yüksek tutar.	3	4	
		Bazı maddeler diğer maddelerden daha çok ısı çekerler.	1	1	
	DS	-	1	1	
	YS-DN	Alüminyum maddeler cisimleri sıcak tutmak için kullanılan en iyi maddelerdir.	17	25	
	YS-AKN	Isı geçirgenliği fazla olan maddeler sıcaklığı yüksek tutar.	6	9	
		Bazı maddeler diğer maddelerden daha çok ısı çekerler.	1	1	
4	DS-DN	Isı miktarı kaynağın gücüne bağlıdır.	13	19	
	DS-AKN	Isı ile sıcaklık aynı kavramlardır.	2	3	
		Maddeler arasında, ısı alışverişi madde miktarına bağlıdır.	5	7	
		Bir cismin sıcaklığı cismin boyutlarına bağlıdır.	1	1	
	YS-DN	Isı miktarı kaynağın gücüne bağlıdır.	5	7	
	YS-AKN	Isı ile sıcaklık aynı kavramlardır.	1	1	
		Maddeler arasında, ısı alışverişi madde miktarına bağlıdır.	28	42	
			Bir cismin sıcaklığı cismin boyutlarına bağlıdır.	11	16
	AKN	Sıcaklık kütleyle bağlı değildir.	1	1	
	B-B	-	1	1	
	5	DS-DN	Buharlaşmaya neden olan dışarıdan alınan ısıdır.	14	21
DS-AKN		Buharlaşma belirli bir sıcaklıkta olur.	5	7	
		Buharlaşmaya neden olan sıcaklıktır.	2	3	
		Sıcaklık aktarılır ısı aktarılmaz.	4	6	
		Buharlaşmaya neden olan dışarıdan alınan ısıdır.	18	26	
YS-DN		Kolonya uçucu bir maddedir.	1	1	
YS-AKN		Buharlaşma belirli bir sıcaklıkta olur.	8	12	
		Buharlaşmaya neden olan sıcaklıktır.	8	12	
			Sıcaklık aktarılır ısı aktarılmaz.	4	6
AKN		Kolonyanın kendi uçucu etkisi vardır.	1	1	
B-B		-	3	4	
6		DS-DN	Farklı maddeler aynı sıcaklığa erişebilir.	3	4
	DS-AKN	Maddenin sıcaklığı maddenin cinsine bağlıdır.	4	6	
		Maddelerin sıcaklık tutma kapasitesi vardır.	1	1	
		-	1	1	
	YS-DN	Farklı maddeler aynı sıcaklığa erişebilir.	1	1	
	YS-AKN	Maddenin sıcaklığı maddenin cinsine bağlıdır.	18	26	
		Bazı maddeler diğer maddelerden daha çok ısı çeker.	22	33	
			Maddelerin sıcaklık tutma kapasitesi vardır.	17	25
			Metal iletken olduğu için daha soğuktur.	1	1
7	DS-DN	Isı maddenin içindeki moleküllerin kinetik enerjilerine bağlıdır.	18	26	
	DS-AKN	Isı fiziksel bir maddedir.	2	3	
		Maddenin soğuması için havanın maddenin içine girmesi gerekir.	1	1	
		Maddenin sıcaklığı tutma kapasitesi vardır.	11	16	
	DS	-	1	1	
	YS-DN	Isı maddenin içindeki moleküllerin kinetik enerjilerine bağlıdır.	9	13	
	YS-AKN	Isı fiziksel bir maddedir.	3	4	
		Maddenin soğuması için havanın maddenin içine girmesi gerekir.	3	4	
			Maddenin sıcaklığı tutma kapasitesi vardır.	19	28
	AKN	Bütün kaşıklar sıcaklığı farklı iletir.	1	1	
8	DS-DN	Hal değişimlerinin bazılarında olduğu gibi, ısı alışverişinde sıcaklık değişmeyebilir.	19	28	
	DS-AKN	Isı alışverişi olayında sıcaklık transfer edilir.	19	28	
		Sıcak sistemden soğuk sisteme ısı değil sıcaklık akar.	4	6	
		Hal değişimleri sıcaklığa bağlı olarak değişir, ısı ile ilgisi yoktur.	12	18	
	YS-DN	Hal değişimlerinin bazılarında olduğu gibi, ısı alışverişinde sıcaklık değişmeyebilir.	3	4	
		Isı alışverişi olayında sıcaklık transfer edilir.	2	3	
	YS-AKN	Hal değişimleri sıcaklığa bağlı olarak değişir, ısı ile ilgisi yoktur.	8	11.5	
		AKN	Isı alışverişi olayında sıcaklık transfer edilir.	1	1

9	DS-DN	Hal değişti sırasında sıcaklık sabit kalır.	19	28
	DS-AKN	Isı ve sıcaklık aynı kavramlar olduğundan, madde ısı alıyorsa sıcaklıkta artar.	1	1
		Madde hal değiştirirken verilen ısı enerjisi sıcaklığı yükseltmek içindir.	2	3
	YS-DN	Hal değişti sırasında sıcaklık sabit kalır.	17	25
	YS-AKN	Isı ve sıcaklık aynı kavramlar olduğundan, madde ısı alıyorsa sıcaklıkta artar.	9	13
		Öz ısı maddenin içinde var olan gizli ısıdır.	7	10
		Madde hal değiştirirken verilen ısı enerjisi sıcaklığı yükseltmek içindir.	11	16
	YS	-	2	3
10	DS-DN	Gazlar, sıvılara göre, sıvılarda da katı maddelere göre sıcaklığa karşı daha duyarlıdır.	25	37
	DS-AKN	Sıcaklık madde miktarına bağlıdır, o yüzden metalin hassaslığı fazladır.	2	3
	YS-DN	Gazlar, sıvılara göre, sıvılarda da katı maddelere göre sıcaklığa karşı daha	7	10

DS: Doğru seçenek, DN: Doğru neden, KDN: Kısmen doğru neden, AKN: Alternatif kavramlı neden, YS: Yanlış seçenek, B: Boş.

Tablo 4'e göre 1. soru için öğretmen adaylarının %19'u, 2. soru için %33'ü, 3. soru için %1'i, 4. soru için %19'u, 5. soru için %21'i, 6. soru için %4'ü, 7. soru için %26'sı, 8. ve 9. sorular için %28'i, 10. soru için %37'si, 11. soru için %6'sı, 12. soru için %22'si, 13. soru için %35'i ve 14. soru için ise %41'i DS-DN kategorisinde cevap vermiştir. Bu durum, öğretmen adaylarında, ısı ve sıcaklık konusunda yeterli düzeyde neden-sonuç ilişkisine dayalı tam ve doğru öğrenmenin gerçekleşmediğini göstermektedir. Ayrıca dikkati çeken başka bir durum da, öğretmen adaylarının alternatif kavramların (AKN) bulunduğu seçenekleri işaretlemeleri ya da alternatif kavramlı açıklamalar yapmış olmalarıdır. Nitekim öğretmen adayları, ISKT sorularının %59'una alternatif kavramlı seçeneğini işaretlemiş veya alternatif kavramlı açıklamalar yapmışlardır. Örneğin, Ö34 kodlu öğretmen adayı, ISKT'nin 5. sorusunun ilk aşamasına herhangi bir cevap vermemesine rağmen, ikinci aşamasına "Kolonyanın kendi uçuşu etkisi vardır." şeklinde alternatif kavramlı açıklama yapmış olup; Ö48 kodlu öğretmen adayı ISKT'nin 6. sorusunun ilk aşamasına yanlış seçeneği işaretleyerek, "Metalin iletken olduğu için daha soğuktur." alternatif kavramlı açıklamasını yapmıştır. Ayrıca Ö5 kodlu öğretmen adayı, ISKT'nin 9. sorusunun ilk aşamasına doğru seçeneği işaretlemiş ancak ikinci aşamasına AKN kategorisine uygun cevabı işaretleyerek "Isı ve sıcaklık aynı kavramlar olduğundan, madde ısı alıyorsa sıcaklıkta artar." alternatif kavramlı açıklama yapmıştır. Benzer şekilde Ö11 kodlu öğretmen adayı da ISKT'nin 13. sorusunun ilk aşamasına doğru seçeneği işaretlemiş fakat bu cevabının nedenini AKN kategorisine uygun olan seçeneğe bağlayarak "Sıcaklık madde miktarına ve büyüklüğüne bağlıdır." açıklamasını yapmıştır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi öğretmen adaylarının "ısı ve sıcaklık" konusundaki kavramsal bilgilerinin belirlenmesine yönelik yapılan bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının bu konuda bilgilerinin eksik olduğu göze çarpmaktadır. Bu sebeple de alternatif kavramlara yönelmiş olabilirler.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının ISKT sonucunda sahip oldukları alternatif kavramlar incelendiğinde, önemli ölçüde tekrarlanan alternatif

kavramların olduğu dikkati çekmektedir. Bunlar, "Maddelerin sıcaklık tutma kapasitesi vardır." (Damlı, 2011; Erkaçan vd., 2012; Eryılmaz ve Sürmeli, 2002; Keser, 2007), "Sıcaklık maddenin cinsine bağlıdır." (Aydın, 2007; Aydoğan vd., 2003; Karamustafaoğlu vd., 2004; Ongun, 2006), "Yünlü maddeler cisimleri sıcak tutmak için kullanılan en iyi maddedir." (Akgül, 2010; Başer ve Çataloğlu, 2005; Özkan ve Azar, 2005) ve "Maddeler arasındaki ısı alışverişi madde miktarına bağlıdır." (Bayram, 2010; Karamustafaoğlu vd., 2004; Kocakulah ve Kocakulah, 2002) alternatif kavramlarıdır.

Öğretmen adaylarının sahip olduğu "Maddelerin sıcaklık tutma kapasitesi vardır" alternatif kavramı aslında öğretmen adaylarının ısı ile sıcaklık kavramlarını karıştırdıklarının bir göstergesidir. Çünkü maddelerin ısı tutma kapasiteleri vardır. Ancak öğretmen adaylarının ısı ile sıcaklık kavramlarını çok karıştırdıkları görülmektedir (Aydın, 2007; Keser, 2007). Hatta formal eğitimden sonra bile ısı ile sıcaklığın hala birbirine karıştırdığı görülmektedir. Bunun sebebi ise öğretmen adaylarının daha önce edinmiş oldukları bilgileri koruma eğiliminde olmalarından kaynaklanabilir (Keser, 2007). Oysa ısı ve sıcaklık kavramları verildikten sonra aralarında nasıl bir ilişkinin olduğu da detaylıca açıklanmalıdır (Ongun, 2006).

Öğretmen adaylarının sahip oldukları bir diğer alternatif kavram da "Yünlü maddeler cisimleri sıcak tutmak için kullanılan en iyi maddedir". Bu alternatif kavramın aksine Lewis ve Linn (1994) tarafından yapılan bir çalışmada ise öğrencilerin yüne göre alüminyum folyonun nesnelere sıcak tutmakta mükemmel oldukları düşündükleri belirlenmiştir. Öğretmen adayları sıcak tutmak için kullanılan yünlü maddelerin aynı zamanda soğuk tutmak için de kullanılabileceğini kavrayamamış oldukları görülmektedir. Nitekim Keser (2007) çalışmasında, meşrubatınızı uzun süre soğuk tutmak istediğinizde hangi maddeye sararsınız sorusuna öğrencilerin neredeyse tamamı yanlış cevap vermiştir. Öğretmen adaylarının ve öğrencilerin ısı yalıtımı ile maddeler arasında doğru ilişkiyi kuramadıkları anlaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının "Sıcaklık maddenin cinsine bağlıdır" alternatif kavramı öğretmen adaylarının öz ısı kavramını tam olarak anlayamadıklarını göstermektedir. Çünkü öz ısı maddenin cinsine bağlıdır. Öğretmen adaylarının öz ısı kavramı ile ilgili çok sayıda alternatif kavrama sahip oldukları literatürde de tespit edilmiştir (Akgül, 2010). Ayrıca öğretmen adaylarının öz ısı kavramının tanımını doğru yapmalarına rağmen, öz ısı ile ısı-sıcaklık kavramlarını doğru ilişkilendiremedikleri görülmektedir (Keser, 2007).

Öğretmen adaylarının sahip olduğu "Maddeler arasındaki ısı alışverişi madde miktarına bağlıdır." alternatif kavramı ise öğretmen adaylarının ısı alışverişini tam olarak anlayamadıklarını göstermektedir. Isı alışverişi alınan ve verilen ısı miktarının eşit olması şeklinde ifade edilmesine rağmen öğretmen



adayları bunu maddenin kütlesi ile ilişkilendirmişlerdir. Halbuki ısı alışverişi sıcaklığı farklı olan iki madde arasında olur ve son sıcaklık eşit oluncaya kadar devam eder. Nitekim literatürdeki bazı çalışmalarda da kinetik enerjileri eşit olan maddelerin ısı alışverişi yapabileceklerine yönelik bulgular mevcuttur (Keser, 2007). Öğretmen adaylarının olayları sezgisel ve günlük hayatta kullandıkları dille açıklamaya çalışmış olmaları bu alternatif kavramların ortaya çıkmasında ve ısrarcı olmasında etkili olmuş olabilir (Kocakulah ve Kocakulah, 2002).

Bu çalışmada ısı ve sıcaklık konusunda kavram bilgilerin düşük olması ve öğretmen adaylarının alternatif kavrama sahip olmaları birçok çalışmada da alınan verilerle paralel göstermektedir (Akgül, 2010; Aydın, 2007; Aytekin, 2010; Aydoğan vd., 2003; Başer ve Çataloğlu, 2005; Bayram, 2010; Damlı, 2011; Demirci ve Sarıkaya, 2004; Ericson, 1979; 1980; Eryılmaz ve Sürmeli 2002; Gönen ve Akgün, 2005; Kaptan ve Korkmaz, 2001; Karakuyu, 2006; Karamustafaoğlu vd., 2004). Ulaşılan literatürdeki farklı örneklerdeki birçok çalışmayla benzer özellikte olması bireyin alternatif kavramları yaşama boyunca devam ettirdiğini göstermektedir (Aydın, 2007; Aydoğan vd., 2003; Aytekin, 2010; Demirci ve Sarıkaya, 2004; Erkaçan vd., 2012; Gönen ve Akgün, 2005; Karakuyu, 2006; Keser, 2007).

Okul öncesi öğretmen adaylarının ısı sıcaklık konusundaki kavram bilgilerinden alınan verilerde öğretmen adaylarının bilgilerinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bunun yanında bireyin okul öncesi eğitimden önce ısı ve sıcaklık kavramlarını informal yollarla öğrendiği ve bu bilgilerin kalıplaştığı görülmektedir. Carlton (2000), ısı ve sıcaklık hakkında öğrencilerde alternatif kavramların olmasının nedenini öğretmenler arasında bile ısı ve sıcaklık kavramları hakkında farklı düşüncelerin olmasına bağlamıştır. Günlük hayatın her kademesinde olan ısı ve sıcaklık “Süt çok sıcak, yemek sıcak olduğu için dilimi yaktı vb.” ifadelerle çocuğun zihninde oluşan şemalara yerleşmekte ve oluşan bu şemalar zaman içinde kalıplaşmaktadır. Tiberghien (2000), çocukların küçük yaşlarda sıcaklığı nicel olarak değil nitel olarak gözlemlediğini belirtmiştir.

Bilimsel olarak doğru olmayan bu ifadeler yerinde müdahale edilmediğinde geçen zamanda değiştirmeye karşı direnç göstermesi muhtemeldir. Tüm nedenlerden ötürü bu süreci aktif olarak şekillendirecek olan okul öncesi öğretmenlerin bilgi bakımından donanımlı olması gerekmektedir. Yarının öğretmenleri olacak olan okul öncesi öğretmen adaylarının lisans döneminde tek ders olan fen eğitimi dersinden sonra bu kavramların şekillenmesine bakılmıştır. Sonuç olarak da öğretmen adaylarının kavram bilgilerin orta düzeyde olması ile yanlış ve alternatif kavram barındırması yapılacak olan eğitimin nedenli sağlıklı olacağı şüphelidir.



Karamustafaoğlu vd., (2004) ve Lawson'un (1995) belirttiği gibi öğretmenler kendilerinde var olan alternatif kavramları öğrencilere aktardığıdır. Bu nedenle yapılan çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının kavram bilgilerine bakmak önemli olmuştur.

Elde edilen verilerde öğretmen adaylarının alternatif kavramları literatürdeki diğer çalışmalardan elde edilenlerle benzer olması kavramların bireyin eğitimde farklı seviyelerde olsa bile hala sürdürdüğünün göstergesidir. Fen kavramlarından birisi olan ısı ve sıcaklığın soyut kavram olması bakımından, öğrencilere ilköğretim birinci ve ikinci kademesinden itibaren öğretildiği görölmektedir. Okul öncesi dönemde birey somut düşünce yapısına sahip olduğundan kavramın bilimsel olarak verilmemesi normal karşılanmaktadır. Fakat kavramların oluşum safhaları göz önüne alındığında, okul öncesi öğretmen adaylarının, örneklemin türüne göre gerekli yöntem ve teknikler kullanılarak ve özellikle gerçek hayat örneklerinden faydalanılarak doğru bir şekilde kavramları yapılandırmaları beklenmektedir. Bu yüzden, yapılan bu çalışma ısı ve sıcaklık konusu ile sınırlandırılmıştır. Fen eğitimindeki farklı kavramlarla çalışmalar yapılarak ve diğer fen konularıyla ilişkilendirme ya da karşılaştırmalarla genel bir değerlendirmeye gidilebilir. Ayrıca çalışmada okul öncesi öğretmenlerinden 3. sınıflar alınmıştır. Daha geniş bir örneklem kullanılma koşulu ile araştırma tekrarlanarak genellemeye katkı sağlanabilir. Literatürde de bu çalışmada olduğu gibi öğretmen adaylarının fen kavramlarıyla ilgili birçok alternatif kavrama sahip oldukları belirtilmiştir. Bu nedenle özellikle tespit edilen alternatif kavramları giderecek nitelikte çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünölmektedir.

## Kaynaklar

- Akgül, P. (2010). *Üstkavramsal Faaliyetlerle Zenginleştirilmiş Kavramsal Değişim Metinlerinin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının "Isı ve Sıcaklık" Konusundaki Kavramsal Anlamalarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktaş-Arnas, Y. (2002). Okulöncesi Dönemde Fen Eğitiminin Amaçları. *Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Dergisi*, 1(6), 1-7.
- Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2003). Okul Öncesi Öğretmeninin Fen ve Doğa Eğitiminde Rolü. *Yeni Eğitim Dergisi*, 1(2), 56-58.
- Avcı, N. ve Dere, H. (2002). Okul Öncesi Çocuğu ve Matematik. *V. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Kongresi*, 1-5 Eylül, Ankara.
- Ayas, A., Karataş, F. Ö., Ünal, S. ve Çalık, M. (2001). Gazlar Konusu İle İlgili Bilgisayar Destekli Öğretim Yazılımlarının Yeterliliklerinin Araştırılması. *Yeni Bin Yılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, Bildiriler Kitabı*, 221-228.
- Aydın, Z. (2007). *Isı ve Sıcaklık Konusunda Rastlanan Kavram Yanılgıları ve Bu Kavram Yanılgıların Giderilmesinde Kavram Haritalarının Kullanılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Aydoğan, S., Güneş, B. ve Gülçiçek, Ç. (2003). Isı Ve Sıcaklık Konusunda Kavram Yanılgıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 113-124.
- Aytekin, Ü. (2010). *Ortaöğretim Öğrencilerin Isı-Sıcaklık Konusundaki Bilgilerin Belirlenmesi ve Bu Bilgilerin Günlük Hayata Uyarlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Ayvacı, H. Ş., Devcioğlu, Y. ve Yiğit, N. (2002). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen ve Doğa Etkinliklerindeki Yeterliliklerinin Belirlenmesi. *V. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi*. 1-5 Eylül, Ankara.
- Ayvacı, H. Ş., Özseveç, T. ve Cerrah, L. (2004). Yıldırım Kavramının Farklı Yaş Grubundaki Öğrencilerde Gelişimi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 351-360.
- Başer, M. ve Çataloğlu, E. (2005). Kavram Değişimi Yöntemine Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Isı ve Sıcaklık Konusundaki "Yanlış Kavramlar"ının Giderilmesindeki Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (HU Journal Of Education)*, 29, 43-52.
- Bayram, A. (2010). *Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi "Isı ve Sıcaklık" Konusunda Sahip Oldukları Kavram Yanılgılarını Gidermede Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bilen, K. ve Köse, S. (2012). Kavram Öğretiminde Etkili Bir Strateji TGA (Tahmin Et-Gözle-Açıkla). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(24), 21-42.
- Briggs, D. C., Alonzo, A. C., Schwab, C. & Wilson, M. (2006). Diagnostic Assessment With Ordered Multiple-Choice Items. *Educational Assessment*, 11(1), 33-63.
- Carlton, K. (2000). Teaching About Heat and Temperature. *Physics Education*, 35, 101-105.
- Chen, C. C., Lin, H. S. & Lin, M. L. (2002). Developing A Two-Tier Diagnostic Instrument to Assess High School Students' Understanding-The Formation of Images by a Plane Mirror. *Proceedings Of The National Science Council*, 12(3), 106-121.
- Çakır, M. ve Aldemir, B. (2011). İki Aşamalı Genetik Kavramlar Tanı Testi Geliştirme ve Geçerlik Çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(8), 335-353.
- Çalık, M. (2006). *Bütünleştirici Öğrenme Kuramına Göre Lise 1 Çözümler Konusunda Materyal Geliştirilmesi ve Uygulanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Çamlıbel Çakmak, Ö. (2006). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fene ve Fen Öğretimine Yönelik Tutumları İle Bazı Fen Kavramlarını Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Çamlıbel Çakmak, Ö. (2012). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretime Yönelik Tutumları İle Bazı Fen Kavramlarını Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(3), 40-51.
- Çepni, S. (2007). Araştırma Ve Proje Çalışmalarına Giriş, (3. Baskı). Trabzon: Üçyol Kültür Merkezi.
- Damlı, D. (2011). *Kavramsal Değişim Yaklaşımına Dayalı Web Tabanlı Etkileşimli Öğretim Üniversite Öğrencilerin Isı ve Sıcaklık Konusundaki Kavram Yanılgılarını Gidermeye Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Davies, D. & Howe, A. (2003). *Teaching Science and Design and Technology in the Early Years*. London: Davidfulton Publishers.
- Değirmençay, Ş. A. (2010). *Zenginleştirilmiş 5E Öğretim Modeline Dayalı Rehber Materyallerin Kavramsal Değişim Üzerine Etkileri: "Isının Yayılması ve Genleşme"*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Demirci, M. P. ve Sarıkaya, M. (2004). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Isı ve Sıcaklık Konusundaki Kavram Yanılgıları ve Yanılgıların Giderilmesinde Yapısalcı Kuramın Etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Dilber, R. (2006). *Fizik Öğretiminde Analoji Kullanımının Ve Kavramsal Değişim Metinlerinin Kavram Yanılgılarının Giderilmesine ve Öğrenci Başarısına Etkisinin Araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Driver, R. (1981). Pupils' Alternative Frameworks in Science. *European Journal Of Science Education*, 3, 93-101.
- Erickson, G. L. (1979). Children's Conceptions of Heat and Temperature. *Science Education*, 63, 221-230.
- Erickson, G. L. (1980). Children's Viewpoints of Heat: A Second Look. *Science Education*, 64(3), 323-336.
- Erkaçan, İ., Moğol, S. ve Ünsal, Y. (2012). Çoklu Zekâ Kuramının Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Isı-Sıcaklık, Genleşme ve Sıkıştırılabilirlik Konularındaki Akademik Başarılarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(2), 65-78.
- Eryılmaz, A. ve Sürmeli, E. (2002). Üç-Aşamalı Sorularla Öğrencilerin Isı ve Sıcaklık Konularındaki Kavram Yanılgılarının Ölçülmesi. *V. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitim Kongresi*, 1-5 Eylül, ODTÜ, Ankara.
- Eryılmaz, A. Ve Tatlı, A. (2000). ODTÜ Öğrencilerinin Mekanik Konusundaki Kavram Yanılgıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 93-98.
- Gilbert, J. K., Osborne, J. R. & Fensham, P. J. (1982). Children's Science and its Consequences for Teaching. *Science Education*, 66(4), 623-633.
- Gönen, S. ve Akgün, A. (2005). Isı ve Sıcaklık Kavramları Arasındaki İlişki İle İlgili Olarak Geliştirilen Çalışma Yapağının Uygulanabilirliğinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(11), 92-106.
- Güler, D. ve Bıkmaz, F. H. (2002). Anasınıflarda Fen Etkinliklerinin Gerçekleştirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Eğitim Bilimleri Ve Uygulama*, 1(2), 249-267.
- Gümüş, S., Öner, F., Kara, M., Orbay, M., ve Yaman, S. (2003). Isı ve Sıcaklık Üzerine Kavram Yanılgıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 157.
- Güneş, B. (2005). Bilimsel Hatalar ve Kavram Yanılgıları. R. Yağbasan (Dü.) İçinde, *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu* (S. 59-117), Ankara.
- Gürdal, A. (1995). İlköğretimde Kavram Kargaşası. *Bilim Ve Teknik, Tübitak Yayınları*, Eylül, 334(96), 97.
- Gürses, A., Özkan, E., Açıkyıldız, M., Yalçın, M. ve Bayrak, R. (2004). Lise 1 Öğrencilerinin "Buharlaştırma, Yoğunlaşma ve Kaynama" Kavramlarını Anlama Seviyeleri, *VI. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Eylül, İstanbul, Özetler Kitabı, 169.
- Hamurcu, H. (2003). Okul Öncesi Eğitimde Fen Bilgisi Öğretimi "Proje Yaklaşımı". *Eğitim*

- Araştırmaları Dergisi*, 4, 66-72.
- Helm, H. (1980). Misconceptions in Physics Amongst South African Students. *Physics Education*, 15, 92-105.
- Hewson, P. W. & Hewson, M. G. (1984). The Role of Conceptual Conflict in Conceptual Change and The Design of Science Instruction. *Instructional Science*, 13, 1-13.
- Jang, N. H. (2003). *Developing and Validating A Chemical Bonding Instrument for Korean High School Students*. Unpublished Dissertation, The Faculty Graduate School University, Missouri.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2001). Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 191-192.
- Karaçelik, S. (2009). *Okul Öncesi Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Karakuyu, Y. (2006). *Lise ve Dengi Okul Öğrencilerini Isı ve Sıcaklık İle İlgili Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Karamustafaoglu, O., Özmen, H. ve Ayvaci, H. Ş. (2004). Isı ve Sıcaklık Kavramların Öğrencilerin Zihninde Yapılanmasına Yönelik Bir Örnek Olay İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 97-109.
- Karamustafaoglu, S. ve Kandaz, U. (2006). Okul Öncesi Eğitimde Fen Etkinliklerinde Kullanılan Öğretim Yöntemleri ve Karşılaşılan Güçlükler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 65-81.
- Karataş, F. Ö., Köse, S. ve Coştu, B. (2003). Öğrenci Yanılgılarını ve Anlama Düzeylerini Belirlemede Kullanılan İki Aşamalı Testler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 54-69.
- Keser, A. (2007). *Afyonkarahisar İl Merkezindeki 9. Sınıf Öğrencilerinin Isı ve Sıcaklık Konusundaki Kavram Yanılgıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Kesidou, S. & Duit, R. (1993). Student' Conceptions of The Second Law of Thermodynamics - an Interpretative Study. *Journal Of Research In Science Teaching*, 30, 85-106.
- Kıldan, O. ve Pektaş, M. (2009). Erken Çocukluk Döneminde Fen ve Doğa İle İlgili Konuların Öğrettilmesinde Okulöncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 113-127.
- Kırıkkaya, E. B. ve Güllü, D. (2008). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Isı-Sıcaklık ve Buharlaşma-Kaynama Konularındaki Kavram Yanılgıları. *İlköğretim Online*, 7(1), 15-27.
- Kocakulah, M. S. ve Kocakulah, A. (2002). İlköğretim Fen Eğitiminde Yapılan Deneysel Çalışmalar İle İlgili Öğretmen Görüşleri. *V. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildirileri*, 1-5 Eylül, O.D.T.Ü. Ankara.
- Kortland, J. (2010). Scientific Literacy and Context-Based Science Curricula: Exploring The Didactical Friction Between Context and Science Knowledge. *GDCP Conference*, September 13-16, Potsdam, Germany.
- Kumtepe, E. G., Kumtepe, A. T. & Batmaz, B. (2013). The Convergence of Perceived Efficacy Beliefs and Sciencing in Early Childhood Classrooms. *Mustafa Kemal University Journal Of Social Sciences Institute*, 10(21), 85-99.
- Lawson, A. E. (1995). *Science Teaching and The Development of Thinking*. Wodsworth Publishing Company, USA.
- Lewis, E. L. & Linn, M. C. (1994). Heat Energy and Temperature Concept of Adolescents, Adults and Experts: Implications for Curricular Improvements. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(6), 657-677.
- Martin, D. J. (2001). *Constructing Early Childhood Science*. USA Delmar.
- Ongun, E. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Isı ve Sıcaklık Konusundaki Kavram Yanılgıları İle Motivasyon ve Bilişsel Stilleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,

- Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özbek, S. (2009). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitimine İlişkin Görüşleri ve Uygulamalarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özbeş, S. ve Alisinanoğlu, F. (2010). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Etkinliklerine İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 185, 266-277.
- Özkan, M. ve Azar, A. (2005). Örnek Olaya Dayalı Öğretim Yönteminin Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Ders Başarısı ve Derse Karşı Tutumlarına Olan Etkisinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 168.
- Özalp, D. ve Kahveci, A. (2011). Maddenin Tanecikli Yapısı İle İlgili İki Aşamalı Tanılayıcı Soruların Ontoloji Temelinde Geliştirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi* 191(1), 135-156.
- Özmen, H. (2008). Determination of Students' Alternative Conceptions About Chemical Equilibrium: A Review of Research and The Case of Turkey. *Chemistry Education Research And Practice*, 9, 225-233.
- Sadler, P. M. (1998). Psychometric Models of Student Conceptions in Science: Reconciling Qualitative Studies and Distractor-Driven Assessment Instruments. *Journal Of Research In Science Teaching*, 35(3), 265-296.
- Şahin, F. (2000). Okul Öncesinde Fen Bilgisi Öğretimi ve Aktivite Örnekleri. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Taber, K. S. (2009). Progressing Science Education: Constructing The Scientific Research Programme into The Contingent Nature of Learning Science. Dordrecht: Springer.
- Akt: Taber, K. S. (2011). Models, Molecules and Misconceptions: A Commentary on "Secondary School Students' Misconceptions of Covalent Bonding". *Journal Of Turkish Science Education*, 8(1), 3-18.
- Tiberghien, A. (2000). *Children's Ideas in Science - Chapter 4. Heat And Temperature*. Philadelphia, USA: Open University Press.
- Timur, S. (2012). Examining Cognitive Structures of Prospective Preschool Teachers Concerning The Subject "Force And Motion". *Educational Sciences: Theory And Practice*, 12(4), 3039-3049.
- Treagust, D. F. (1988). Development and Use of Diagnostic Tests to Evaluate Students' Misconceptions in Science. *International Journal Of Science Education*, 2, 159-169.
- Turgut, H. (2007). Herkes İçin Bilimsel Okuryazarlık. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 233-256.
- Ünal, M. ve Akman, B. (2006). Okulöncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitimine Karşı Gösterdikleri Tutumlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 251-257.
- Ültay, E. (2012). Implementing REACT Strategy in A Context-Based Physics Class: Impulse and Momentum Example. *Energy Education Science And Technology Part B: Social And Educational Studies*, 4(1), 233-240.
- Ültay, E. (2014). *İtme, Momentum ve Çarpışmalar Konusuyla İlgili Bağlam Temelli Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Açıklama Destekli REACT Stratejisine Göre Geliştirilen Etkinliklerin Etkisinin Araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Vural, D. E. ve Hamurcu, H. (2008). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimi Dersine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları Ve Görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(2), 456-467.
- Yumuşak, A. (2008). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Isı-Sıcaklık, Mekanik ve Elektrik Konularındaki Kavram Yanılgıları ve Nedenlerinin Araştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 180, 123-132.

Ekler

Ek 1.

ISI VE SICAKLIK KAVRAM TESTİ

Değerli öğretmen adayları:

Aşağıda ısı ve sıcaklık konusu ile ilgili sorular bulunmaktadır. Bilimsel bir araştırma kapsamında hazırlanan testi samimi ve içten cevaplamanız araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği için son derece önemlidir. Hiçbir soruyu boş bırakamayız. Şimdiden teşekkür ederim.

S:1 Isı kavramı ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- A. Maddenin sıcaklığıdır.
- B. Bir maddenin bir diğer maddeye aktardığı enerjidir.
- C. Ölçümü termometre ile yapılan bir büyüklüktür.
- D. Maddenin moleküllerinin hareket enerjisinin toplamıdır.
- E. Maddenin sıcaklık değişimidir.

S:1.1 İşaretlemiş olduğunuz sıdıkın nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Isı ile sıcaklık ayrı kavramlardır.
  - B. Isı bir enerji geçsidir.
  - C. Sıcaklık değişiminin birimidir.
  - D. Maddelerin ortalamı kinetik enerjisidir.
  - E. Sızece
- .....
- .....

S:2 Nejat, soğuk bir keş gününde parka giymiş ve bir müddet koşup oynadıktan sonra sandalyeye oturmaya karar verir. Nejat tahtadan ve demirden yapılmış olan sandalyelere önce elini koyup bir sürecek ardından sonra oturmuştur. Nejat'ın vermiş olduğu bu sonuç aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A. Derin ısıyı çok aldığı için soğuktur.
- B. Tahta sandalyelerin sıcaklığı demir sandalyelerin sıcaklığından yüksektir.
- C. Tahta sandalyelerin sıcaklığı demir sandalyelerin sıcaklığından düşüktür.
- D. Demir sandalyeler ağır olduğu için soğuktur.
- E. Demir sandalyeler ısıyı iyi iletirler.

S:2.1 İşaretlemiş olduğunuz sıdıkın nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Sıcaklık maddenin cismine bağlıdır.
  - B. Sıcaklık maddenin ağırlığına bağlıdır.
  - C. Farklı maddeler farklı miktarda ısıyı iletirler.
  - D. Maddeler arasında soğukluk alışverişi gerçekleşir.
  - E. Sızece
- .....
- .....

S:3 Sibirya'da yaşayan bir kişi yemeğini bir süre sıcak tutmak istediğinde aşağıdakilerden hangisini yapması gerekir? (Alüminyumun ısı geçirgenliği > plastiğin ısı geçirgenliği > pamuğun ısı geçirgenliği > yünü'nün ısı geçirgenliği.)

- A. Plastikten yapılmış bir kaba koymak.
- B. Bir parça yünü kumaşa sarmak.
- C. Alüminyumla sarmak.
- D. Bir parça pamuklu kumaşa sarmak.
- E. Önce plastik tabağa koyup üzerine alüminyum keplamak.

S:3.1 İşaretlemiş olduğunuz sıdıkın nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Alüminyum maddeler cisimleri sıcak tutmak için kullanılan en iyi maddelerdir.
  - B. Yünlü maddeler cisimleri sıcak tutmak için kullanılan en iyi maddelerdir.
  - C. Isı geçirgenliği fazla olan maddeler sıcaklığı yüksek tutar.
  - D. Bazı maddeler diğer maddelerden daha çok ısı geçirirler.
  - E. Sızece
- .....
- .....

S:4

40 gr



50 gr





## ISI VE SICAKLIK KAVRAM TESTİ

Merve başlangıçta aynı sıcaklıkta olan iki demir bloğun altına özdeş numunlar koyup 10 dakika bekletiyor ve değişimlerini not ediyor. Merve yapmış olduğu bu deneyin sonucunda aşağıdakilerden hangisini söylerse deneyin sonuçlarını doğru yorumlamış olur?

- Her iki blokta son sıcaklıklar eşit olur.
- A bloğu daha fazla ısı almıştır.
- Her iki blok aynı ısıyı almıştır.
- B bloğu daha fazla ısı alır.
- Her iki blok hem aynı sıcaklığı hem de aynı ısıyı almıştır.

S:4.1 İşaretlemiş olduğunuz şıkkın nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- Isı ile sıcaklık aynı kavramlardır.
- Isı miktarı kaynağın gücüne bağlıdır.
- Maddeler arasında, ısı alışverişi maddelerin miktarına bağlıdır.
- Bir cismin sıcaklığı cismin boyutlarına bağlıdır.
- Sizce

S:5 Esra sıcak bir yaz günü eline kolonyaya doktuğunda elinin semtlediği ve kolonyanın da buharlaşğını gözlemlemiştir. Esra'nın bu durumu için;

- Buharlaşıyan sıvılar çevrelerinden ısı alırlar.
  - Vücudumuzun ısıyı kolayca yansıtmaktan ziyedir.
  - Vücudumuzdan kolonyaya sıcaklık geçmiştir.
  - Hiçbir
- Yalnız IV.
  - Yalnız I.
  - Yalnız III.
  - I. ve II.
  - II. ve III.

S:5.1 İşaretlemiş olduğunuz şıkkın nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- Buharlaşma belirli bir sıcaklıkta olur.
- Buharlaşmaya neden olan sıcaklıktır.
- Sıcaklık aktarılır, ısı değil.
- Buharlaşmaya neden olan dışarıdan alınan ısıdır.

E. Sizce

S:6



Cam bardak



metal bardak

İçerisinde eşit miktarda su bulunan cam ve metal bardak aynı ortamda uzun bir süre bekletiliyor. Buna göre aşağıdakilerden hangisi son durum için **doğru** bir açıklama olur?

- Metal bardaktaki suyun sıcaklığı cam bardağa göre daha düşük olur.
- Cam bardak ile metal bardağın içerisindeki suyun ısıları aynı olur.
- İki bardağında son sıcaklıkları aynı olur.
- Metal bardaktaki suyun sıcaklığı cam bardağa göre daha yüksek olur.
- Metal bardak cam bardağa göre daha soğuk olur.

S:6.1 İşaretlemiş olduğunuz şıkkın nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- Maddenin sıcaklığı maddenin cinsine bağlıdır.
- Bazı maddeler diğer maddelerden daha çok ısı yansıtır.
- Maddelerin sıcaklık tutma kapasitesi vardır.
- Farklı maddeler aynı sıcaklığa erişebilir.
- Sizce

S:7



Yeterince sıcak su



Metal kaşık

Plastik kaşık

Tahta çöpç

Sarı plastik

metal çanak

Okul öncesi öğretmeni Huse Hanım öğrencileri ile bir deney yapmak istiyor. Bunu öğretmeni sınıfı getirmiş olduğu metal, plastik, tahta ve sarı plastik olan metal

ISI VE SICAKLIK KAVRAM TESTİ

kaşığı sıcak suyun içersine bırakıyor. Daha sonra öğrencilerinin tek tek kaşıklara dokunmalarını istiyor.

Buse öğretmenin öğrencilere kavratmak istediği aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A. Metal kaşık, tahta ve plastik kaşığı göre daha fazla ısı parçacığı almıştır.
- B. Tahta kaşıkta hava olmadığı için sıcaklığı düşmez.
- C. Havanın metalin içersine girip soğutabilmesi çok zordur.
- D. Plastik ve tahta kaşık yeterince ağır değildir.
- E. Isının metal cisimler içinde plastik ve tahta cisimlere göre hareket edebilmesi daha kolaydır.

S:7.1 İşaretlemiş olduğunuz şıkkm nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Isı fiziksel bir maddedir.
- B. Isı maddenin içindeki moleküllerin kinetik enerjilerine bağlıdır.
- C. Maddenin soğuması için havanın maddenin içine girmesi gerekir.
- D. Maddenin sıcaklığı tutma kapasitesi vardır.
- E. Sızce

8. ve 9. Soruyu aşağıdaki tabloya göre cevaplayınız

S:8 Yukarıda ki tabloda verilen numaralandaki olaylardan hangisi ya da hangileri ısı olarak gerçekleşmektedir?

- A. 2-3-6
- B. 1-5-6
- C. 1-4-8
- D. 2-3-4
- E. Hiçbiri

S:8.1 İşaretlemiş olduğunuz şıkkm nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Isı alışverişi olayında sıcaklık transfer edilir.
- B. Sıcak sistemden soğuk sisteme ısı değil sıcaklık akar.

C. Hal değişimlerinin bazılarında olduğu gibi, ısı alışverişinde sıcaklık değişmeyebilir.

D. Hal değişimleri sıcaklığa bağlı olarak değişir. ısı ile ilgili yoktur.

E. Sızce

S:9 Yukarıdaki tabloda verilen numaralandaki olaylardan hangisi ya da hangileri gerçekleşirken maddenin ısı değişmesine rağmen sıcaklık sabit kahr?

- A. 1-3-5-8
- B. 1-4-5-6-7-9
- C. 1-3-5-8-9
- D. 1-6-7-9
- E. Hiçbiri.

S:9.1 İşaretlemiş olduğunuz şıkkm nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Isı ve sıcaklık aynı kavramlar olduğundan, madde ısı alıyorsa sıcaklığa artar.
- B. Hal değiş sırasında sıcaklık sabit kahr.
- C. Öz ısı maddenin içinde var olan gizli ısıdır.
- D. Madde hal değiştirirken verilen ısı enerjisi sıcaklığı yükseltmek içindir.
- E. Sızce

1 Erime	2 Sıcaklık	3 Basınç
4 Yoğunlaşma	5 Duharlaşma	6 Sublimleşme
7 Resublimleşme	8 Öz ısı	9 Dönme

S:10 Aşağıda verilen termometre çeşitlerini sıcaklık ölçme hassasiyetine





## ISI VE SICAKLIK KAVRAM TESTİ

göre sıralayınız?

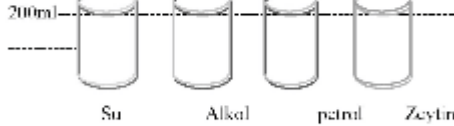
I. Gazlı termometre II. Sıvılı termometre III. Metal termometre

- A. I > II > III  
B. II > I > III  
C. I > III > II  
D. III > II > I  
E. II = III = I

S:10.1 İşaretlemiş olduğunuz şıkkın nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Termometreler ısıyı ölçer, o yüzden hepsi eşi.  
B. Sıvıların ısı kapasiteleri farklıdır.  
C. Gazlar, sıvıların göre, sıvılarda da katı maddelere göre sıcaklığa karşı daha dayanıktır.  
D. Sıcaklık madde miktarına bağlıdır, o yüzden metalin kapasitesi fazladır.  
E. Sızee

S:11



yağı

Esit hacimde ve sıcaklıta alınan su, alkol, petrol ve zeytin yağı sıvılarının karışınları ile ilgili aşağıda söylenenlerin hangisi doğrudur?

- A. Su ve zeytin yağının karışınları sıcaklıktan düşer.  
B. Su ve alkol karışınları donma sıcaklığı suya göre düşer.  
C. Su ve petrol karışınları kaynama sıcaklığı suya göre düşer.  
D. Alkol, petrol ve zeytin yağı karışınları hepsi farklı sıcaklıkta olur.

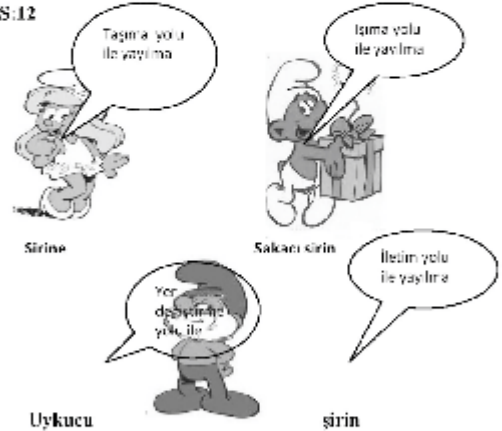
E. Petrol ve zeytin yağı karışınları aralarında ısı alışverişini olur.

S:11.1 İşaretlemiş olduğunuz şıkkın nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Farklı sıcaklıktaki sıvılar karışındığında hepsi farklı sıcaklıkta olur.  
B. Aynı sıcaklıktaki farklı maddeler ısı alışverişini yapar.  
C. Saf bir maddeye yabancı bir madde karışındığında erime ve kaynama noktaları düşer.  
D. Sıcaklıktan ve kütleleri aynı olan farklı sıvılar karışındığında moleküllerin kinetik enerjisi düşer.

E. Sızee

S:12



Yukarıdaki şirinler ısının yayılma türlerini söylemişlerdir. Katalarda ısının iletim yolunu hangi şirin söylemiştir?

- A. Şirine  
B. Şakacı şirin  
C. Uykucu şirin  
D. Şirin baba

ISI VE SICAKLIK KAVRAM TESTİ

E. Şirine ve şirin baba

S:12.1 İşaretlemiş olduğunuz şikâin nedeni

aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Maddelerin tanecekleri parçalanarak ısı iletir.
- B. Maddelerin taneceklerinin hızları artırılarak ısı iletir.
- C. Maddelerin tanecekleri eritilerek ısı iletir.
- D. Maddelerin taneceklerinin kütleleri azaltarak ısı iletir.
- E. Sızee

.....  
.....



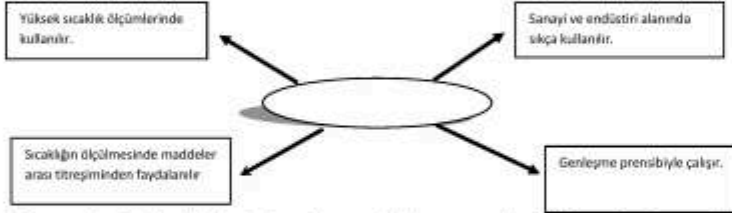
Yukarıda kutularda bulunan ısı ve sıcaklık konusu ile ilgili sorulara cevap verdiğinizde doğru çıkış hangisidir?

- A. 1. çıkış B. 3. çıkış C. 5. çıkış D. 7. çıkış E. 8. çıkış

S:13.1 İşaretlemiş olduğunuz şıkkın nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Sıcaklık madde miktarına ve büyüklüğüne bağlıdır.  
 B. Buharlaşma belli sıcaklıkta olur.  
 C. Belirli sıcaklıklarda her maddenin ısı enerjisi vardır.  
 D. Hal değişimi sırasında maddenin sıcaklığı değişir.  
 E. Sizce .....

S:14



Yukarıdaki şemada daire içerisinde ismi yazılmayan bir kavrama ait özellikler oklarla gösterilmiştir. Aşağıdaki seçeneklerde verilen kavramlardan hangisi ismi yazılmayan kavram olabilir?

- A. Kalorimetre  
 B. Sıvılı termometre  
 C. Gazlı termometre  
 D. Metal termometre  
 E. Isı ölçer

S:14.1 İşaretlemiş olduğunuz şıkkın nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Isı ve sıcaklığı ölçen aletler aynıdır.  
 B. Isı tutma kapasitesi fazladır.  
 C. Sıcaklık madde miktarı ile orantılıdır.  
 D. Sıvıların ısı tutma kapasiteleri daha fazladır.  
 E. Sizce .....



# İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yoluyla Okul Öncesi Çocuklara Yönelik Duvar Resimleme Çalışmaları

Geliş Tarihi: 25.02.2015  
Kabul Tarihi: 09.03.2015

Elif MAMUR YILMAZ\*

## Öz

Bu çalışmanın amacı; Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Resim Bölümü iki boyutlu sanat atölye dersi kapsamında yapılan okul öncesi çocuklara yönelik duvar resimleme çalışmalarında işbirlikli öğrenme yönteminin etkilerini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubu dört görsel sanatlar öğretmeni rehberliğinde kırk resim öğrencisinden oluşmaktadır. İşbirlikli öğrenme yaklaşımının temel alındığı proje çalışmasında okul öncesi bir okulda yedi duvar resmi tasarlanmış ve uygulanmıştır. Öğrencilerin öğrenme süreci ile ilgili düşünceleri yazılı kompozisyonlarla toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilerek; işbirlikli öğrenmenin insanı yaratıcılığa, yaratma süreçlerinde teknik ve beceri geliştirme ile güven kazanma ve gurur duyma, başka alanlara transfer etme isteği, hoşgörü, anlayış, yardımlaşma ve dayanışma duygusu geliştirme gibi duyuşsal kazanımlara katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** İşbirlikli öğrenme, Proje çalışması, Okul öncesi çocuklar

## Wall Painting Studies for Pre-School Children via Learning Based on Collaboration

### Abstract

The purpose of this study is to analyze the process of wall painting of a study group comprising of the teachers and the students of the fine arts high school for pre-school children. The study group was consist of 40 painting students guided by four visual arts teachers. Seven wall paints were designed and applied at a pre-school school in a project study based on the learning with collaboration approach. In the research, qualitative research design was used, and the research data were collected via written composition. In the research; it was concluded that the students showed indulgence, understanding, cooperation, solidarity and behaviors of assuming responsibility and they indicated that they enjoyed the study process.

**Keywords:** Learning with collaboration, Project Study, Pre-school children

---

\* Yrd. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü.  
elifmamuryilmaz@gmail.com.tr

## Giriş

Görsel sanatlar eğitimi, sanatsal bilgi ve deneyimin çocuğa, gence ve yetişkine belirli bir düzen içinde kazandırıldığı bir disiplin alanıdır (Kırıçoğlu, 2002). Günümüz görsel sanatlar eğitiminin temel amaçları; bireylere mevcut bilgileri aktarmaktan çok onların alanları ile ilgili gerekli olan bilgileri edinmesi sanatsal yaratıcılıklarını geliştirerek her alana transfer edebilme olanakları sağlaması ve sanat yoluyla kendilerini ifade edebilmeleri yönünde ortamları oluşturması şeklinde sıralanmaktadır.

Görsel sanatlar alanında görsel düşünme ile başlayan yaratıcılık süreci, sanatsal ürünle sonuçlanmaktadır. “Bu süreç içinde bireyler, renk, çizgi, doku, boşluk, leke, denge, kompozisyon gibi sanatsal değerlerle, bilinenlerden hareket ederek bilinmeyen ortaya çıkaracak düşünme ve sorun çözmeye yönelik tasarım oluşturmaya ve biçim yaratmaya çalışırlar” (Mamur Yılmaz, 2014: 2-3).

Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri (AGSL) İki Boyutlu Sanat Atölye dersinin içeriği Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) AGSL resim bölümü öğretim programında (2006:5) “eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma ve sorgulama, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi gibi ortak becerilerin yanı sıra, gözlemleri iki boyutlu ifade etme, çizgiyi kullanma, leke kurgusu, doku ve yüzey kurgulama, sanatsal düzenleme, armoni oluşturma, hacim oluşturma, deformasyon (biçim bozma) ve özgün teknik geliştirme becerileri” şeklinde ele alınmıştır. İçerik bilgisinden de anlaşılacağı üzere iki boyutlu sanat atölye öğretiminin kendine özgü özel öğretim yöntem ve teknikleri ışığında öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel etkinliklerde bulunması ve kendilerini ifade etmelerine olanak sağlaması bakımından çok yönlü ve son derece önemli bir ders olma özelliği taşıdığı görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı 2002 yılından itibaren ilk ve orta öğretim programlarını yenileme çalışmaları başlatmıştır. Bu çalışmaların gereği olarak MEB'in 2006 yılında yayınladığı İki Boyutlu Sanat Atölye Öğretim Programı ve akabinde oluşturduğu ders kitapları sanat eğitimcisini çağdaş eğitimin hemen hemen bütün imkânlarını kullanmaya davet etmektedir. Program ve ders kitapları öğrenciyi merkeze alan, öğretmene daha çok yönlendirici rol veren ve bilgiyi oluşturan eğitim yöntemleri temel alınarak hazırlanmıştır. Bu nedenle de öğretmeni sınıfta birden çok yöntem ve tekniği kullanmaya zorlamaktadır.

Eğitimin kalitesini ve niteliğini artıran, öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarını sağlayan bu yöntemlerden biri de işbirlikli öğrenme yöntemidir. Liang (2002:17) işbirlikli öğrenmeyi, öğrencilerin pasif alıcılar gibi sunulan bilgiyi almak yerine öğrenme sürecinin aktif katılımcıları şeklinde davrandığı bir öğrenme ve öğretme sistemi olarak tanımlanmakta ve bu sistem sayesinde

öğrencilerin hem kişilik açısından hem de akademik yönden gelişme kaydettiklerini ortaya koymaktadır.

İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin başarısını artırma, üst düzey düşünme becerilerini geliştirme, özsaygılarını geliştirme, okula ve derse karşı olumlu tutum geliştirme ve toplumsal beceriler kazandırma gibi amaçlar taşır. Aynı şekilde bu yaklaşımda öğrenciler bir konuyu işbirliğine dayalı olarak öğrenmeye, geliştirmeye ya da verilen bir projeyi tamamlamaya çalışırlar. İşbirlikli öğrenme yaklaşımı bu özelliklerinden dolayı çevredekileri sanat aktivitelerine katılmaya teşvik eden ve kullanıcıların kamusal mekânı sahiplenmesine olanak sağlayan toplumsal sanat projelerinde tercih edilen bir yöntem olmaktadır.

Literatürde işbirlikli öğrenmeye ilişkin sayısız çalışma olduğu ve bu çalışmaların sosyal becerileri geliştirdiğine ilişkin sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda işbirlikli öğrenmenin sosyal yardım davranışını geliştirdiği (Polvi ve Telama, 2000); sosyal ilişki kurma becerisini geliştirdiği (Karababa, 2009); kişilerarası etkileşimi artırdığı (Aronson, Wilson ve Akert, 1999; akt: Karababa, 2009; Ballantine ve McCourt, 2009; Goudas ve Magotsiou, 2009; Gupta, 2004); akademik başarıyı geliştirdiği (Karababa, 2009); bilimsel düşünme becerisi ve problem çözmeye becerisini geliştirdiği (Bozdoğan, Taşdemir ve Demirbaş, 2006; Gök ve Sılay, 2008); yardımseverlik davranışına katkıda bulunduğu (Oortwijn ve diğerleri, 2008) sonuçlarına ulaşıldığı (Bay ve Çetin, 2012: 1067) belirtilmektedir.

Sanat eğitimi alanındaise işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımıyla ilgili çalışmaların sınırlı sayıda olduğu (Kurtuluş, 1998, 2001; Yılmaz, 2007) ve bu çalışmalarda da öğrenci görüş ve düşüncelerine yer verilmediği görülmektedir. Kurtuluş(2001:202) işbirliğine dayalı grup çalışmalarının sanat derslerinde etkili kullanılabilmesi için, bu yöntemin öğrenciler üzerindeki etkisini görmenin faydalı olacağını belirtmektedir. Bugerekçeden hareketle Batı Karadeniz Bölgesi'ndeki bir güzel sanatlar lisesinde İki Boyutlu Sanat Atölye dersi kapsamında bir okul öncesi eğitim kurumunun iç mekânı araştırmacının da aralarında bulunduğu dört görsel sanatlar öğretmenin rehberliğinde kırk resim öğrencisinden oluşan bir çalışma grubu tarafından sanat projesi olarak planlanmıştır. Okul öncesi çocukların gelişimsel özellikleri ve ilgileri doğrultusunda resimlenmesine yönelik toplum merkezli bu sanat projesi işbirlikli öğrenme yöntemi temeline yürütülmüştür.

Güzel Sanatlar Lisesi İki Boyutlu Sanat Atölye dersi kapsamında okul öncesi çocuklarının eğitim alanlarının resimlenmesinde işbirlikli öğrenme yönteminin etkisini öğrenci görüşleriyle ortaya koymaya çalışan bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. İşbirlikli öğrenmenin sanatsal yaratıcılığa etkisi nasıldır?
2. İşbirlikli öğrenme yönteminin biçimsel anlatımla ilgili teknik bilgi ve beceri geliştirmeye etkisi nedir?
3. İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilere sağladığı duyuşsal kazanımlar nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma Deseni ve Çalışma Grubu:

Araştırmada nitel bir araştırma modeli olan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu okul öncesi bir okulun duvar resimleme çalışmasına katılan Bolu Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi'nin dört görsel sanatlar öğretmeninin rehberliğindeki kırk ikinci ve üçüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

### Veri Toplama Aracı:

Araştırma verileri açık uçlu sorulardan oluşan kompozisyon yoluyla toplanmıştır. Uygulama sonunda uygulamaya katılan öğrencilerden gönüllü olanlara “Lütfen kimliğinizi belirtmeden (i)Yaptığınız çalışmalar size nasıl bir katkı sağladı? (ii)Çalışma süreci sizi duygusal olarak nasıl etkiledi?” açıklama ve sorularının yöneltildiği bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Çalışmaya katılan tüm öğrencilerin gönüllü olarak araştırmaya katıldığı görülmüştür.

### Verilerin Çözümlemesi:

Nitel araştırmada amaç sosyal gerçekliği bireyin perspektifinden anlamak ve kavramaktır. Bundan dolayı veriler genellikle öznel ve elde edilen bilginin geçerliliği, araştırmacının algı, kavrama ve yorum becerisine dayanmaktadır (Gall, Borg ve Gall,1996). Bu bağlamda araştırmada genellenebilir bilgi yerine, araştırmacının çalışma grubuna özgü derinlemesine bilgiler elde edilmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. İlk olarak, öğrencilerin yazılı kompozisyonlarından üçü nitel araştırmalar konusunda deneyimli iki araştırmacı tarafından kodlanmış ve kategorilere ayrılmıştır. Daha sonra ise araştırmacılar ayrı ayrı diğer öğrencilerin ifadelerini de kategorilere ayırarak kodlama yapmışlardır. Bu işlemde sonra iki araştırmacının aynı ve farklı şekilde yaptığı kategoriler belirlenmiştir. Bir sonraki aşamada ise araştırmacının diğer kişinin, farklı temalar altında değerlendirdiği görüşler üzerinde tartışılarak uzlaşmaya çalışılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği “Güvenirlilik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” formülü (Miles ve Huberman, 1994) kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmacı ve diğer araştırmacı arasındaki güvenilirlik oranı %



90 olarak bulunmuştur. Araştırma bulguları öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılarla yorumlanmıştır.

### **Uygulama Süreci:**

Proje uygulamasının aşamaları şöyledir:

1. Araştırmada öncelikle iki boyutlu sanat atölye derslerinin sorumluluğunu yürüten görsel sanatlar öğretmenlerinden ve öğrencilerinden oluşan çalışma grubu, anaokulunu ziyaret etmiş ve kurumun fiziksel olarak en geniş mekanlarını uygulama alanı olarak seçmiştir.

2. Çalışma grubu kurumun amaç ve nitelikleri doğrultusunda okul öncesi öğrencilerinin gelişim özelliklerini göz önünde bulundurarak sanat değeri taşıyan ürünlerin kurumun öğrencilerine yararlı olacağı düşüncesiyle 25 m + 15m + 6m + 3 m (x2) + 2m (x2) genişliklerinde ve 3 m uzunluğunda toplam yedi duvara resimleme çalışmasını gerçekleştirme kararı almıştır.

3. Proje çalışmasında öğrenci çalışma gruplarının belirlenmesinde öğrenci tercihleri çerçevesinde hareket edilmiş ve beşer kişilik sekiz grup oluşturulmuştur.

4. Çalışma grubuna okul öncesi çocuklarının sanatsal gelişim özellikleri ve beklentileri ile ilgili gerekli bilgiler verildikten sonra projenin onları sanat yapmaya ve sanatsal aktivitelere katılmaya teşvik etmek, estetik duyu edinmelerine ve kurumsal aidiyet kazanmalarına katkı sağlamak gibi amaçları açıklanmıştır. Bu tür kurumlarda yapılan duvar resimlerinden örnekler gösterilmiştir. Projenin amacı doğrultusunda çocuk resimleri araştırmaları ve özgün duvar resmi kompozisyonları oluşturmaları ve kompozisyonlarında aşağıdaki ilkelere dikkat etmeleri istenmiştir:

a) Anaokulu çocuklarının yaş seviyesi ve özelliklerine uygun olması,

b) Uygulama alanının (oyun, sportif faaliyetler, drama vb. etkinlikler için kullanılan çok amaçlı salon) özelliğinden dolayı alanda yer alacak resimlerin etkinlikleri destekleyip zenginleştirecek nitelikte olması,

c) Okul öncesi çocukların ilk olarak yaşadıkları çevreyi tanıyacakları ve ilgilerini çekeceği düşüncesinden hareketle yapılacak çalışmaların hayvanlar, bitkiler, vb. konuları içermesi,

d) Çocuklara sunulan sanat objelerinin kaliteli ve estetik değer taşımasının onların algılamalarını kolaylaştıracağı düşüncesiyle duvar resimlerinin de bu nitelikleri taşıması,

f) Bu resimlemelerin uzun erimli işlev göreceği, birçok çocuğa hizmet sunacağı düşüncesinden hareketle dayanıklı materyal kullanımına dikkat edilmesi

g) Çocuğun düş kurmasını sağlayacak nitelikte yapılan resimlemelerin onların kişisel özelliklerinin de katılımıyla yaratıcılıklarını artıracığından

dolayı çocuklar için yapılan resimleme çalışmalarında da konu, tasarım, teknik yönden okul öncesi çocukları katılıma teşvik etmesi

5.Uygulama süreci üç iş günü olarak planlanmıştır. Bu süreç içerisinde gruplar kendilerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmeye ve birbirine destek olmaya çalışmışlardır.

### **Bulgular ve Yorumlar**

Proje çalışması sonucunda çalışma grubu öğrencilerinin; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama gibi temel becerilerinin yanı sıra alana özgü algılama, araç-gereci kullanma, sanatsal biçimlendirme ilke ve elemanlarını kullanma gibi becerileri kazanması beklenmiştir. İşbirliğine dayalı öğrenmenin başarıyı artırma, üst düzey düşünme becerilerini geliştirme, özsaygıyı geliştirme, okula ve derse karşı olumlu tutum geliştirme ve toplumsal beceriler kazandırma becerileri de çalışma grubunun kazanması gereken becerilerdendir.

Bu bölümde iki boyutlu sanat atölye dersinin temel becerilerine ilişkin bulgular ve alana özgü becerilere ilişkin bulgular ile işbirlikli öğrenme becerileri ile ilgili bulgular kaynaştırıldığında ortaya çıkan temalar, ayrıntılı bir biçimde aşağıda sunulmuş ve yorumlanmıştır:

#### **1. İşbirlikli Öğrenmenin Sanatsal Yaratıcılığa Etkisine İlişkin Bulgular**

Öğrenciler tasarım süreçlerinde çocukluk dönemlerindeki görsel imgeleri anımsayarak, çocuklarla özdeşleşme yolunda tutumlara girdiklerini belirtmişlerdir.

*“Boyamayı yaparken aklımda hep ilkokul resimli kitaplarım vardı. Hatta küçüklüğüme geri dönüp tekrar anaokulu okumak bile istedim. Çocukluk anılarım aklımdaydı hep” (Ö.1)*

*“Bu çalışmayı yaparken çocukluğumu hatırladım” (Ö 2)*

*“Ben hep su çalıştığımdayken eskiden denizde yüzdüğüm zamanlar geldi” (Ö 11)*

*“Çocukken gittiğim anasını ile bizim boyadığımız anasını karşılaştırma fırsatı buldum. Çalışırken eskiden okuduğum masalları ve hikayeleri hatırladım” (Ö 5)*

*“Resimlerde genellikle canlı renkler kullanıyorduk. Bu renkler beni çocukluğuma götürdü” (Ö 7)*

*“Bu işte çalışırken çok eski anılarımı hatırladım. Küçükken boyadığım kitap resimlemeleri, anılarım her şey o an zihnimde canlandı” (Ö 3)*

Yukarıdaki öğrenci ifadelerinde görüldüğü gibi projenin tasarım ve uygulama süreçlerinde öğrencilerin hayal güçlerini harekete geçirdikleri,

özellikle çocukluk yaşantılarını imgelerinde canlandırdıkları ortaya konulmuştur. Yaratıcı düşünmede çocuk gibi düşünebilme; her türlü kural, yasa, gelenek gibi sınırlayıcı etkenlerden bağımsız düşünebilme başka bir deyişle özgür düşünebilme önemlidir. Her ne kadar öğrenci ifadelerinde açıkça belirtilmemiş olsa da çocukluk imgelemeleri onları her türlü baskı unsurundan arındıkları düşüncesine götürmektedir. Öğrencilerin “...küçüklüğüme geri dönüp..., ...çocukluk anılarım..., ... çocukluğum..., ...eskiden denizde yüzdüğüm zamanlar..., ...ana okulumu hatırladım..., çocukken gittiğim anasınıfı..., ...eskiden okuduğum masallar ve hikayeler..., ...çok eski anılarım..., ...küçükken boyadığım kitap resimlemeler...” açıklamaları bu düşünceyi destekler niteliktedir. Bu doğrultuda yaratıcı düşünmede hayal gücü kadar geçmiş yaşantıların, birikimlerin etkili olduğu söylenebilir.

Yine başka öğrencilerin, “...bizim çalışmalarımız bittikten sonra o resimlere bakıp hayal kuracak çocukları düşündüm...”, “...yaptığımız resimlerin çocukları mutlu edeceğini düşüncesiyle...” ifadeleri de gelecek yaşamla bağlantı kurduklarının göstergesi olmaktadır. Bu ilişkiler doğrultusunda bu süreçte oluşan öğrenme bağlamsal olarak nitelendirilebilir.

*“Boyamaya başlayınca çok güzel bir şeyler ortaya çıkacağını hissettim. Bir zebra boyadım, boyarken de babamın bana anlattığı bir masalı hatırladım her fırçayı duvara vuruşumda. Sonuç güzel olmuştu” (Ö8)*

*“Çocukluğumda nasıl yapıyorlar bu resimleri? dediğim kahramanları hayata geçirme şansını benim elimdeydi. Bu da beni çok mutlu etmişti” (Ö 14)*

*“Her şeyiyle birlikte benim için apayrı bir çalışmaydı. Çünkü bu çalışma beni çocukluğuma götürdü. Yaşamak istediğim şeyler adeta duvarlarda gerçekleşti. Küçüklüğümde kalan eksikliklerin o renklerle, o güzel hayvanlarla tamamlandığını hissettim. Çocukların hayal dünyasına inmeyi öğrendim. Onların nasıl mutlu edilebileceği hakkında birçok izlenimim oldu” (Ö 15)*

Yukarıda belirtilen görüşlerdeki, “...çok güzel bir şeyler ortaya çıkacağını hissettim...”, “...hayata geçirme şansını benim elimdeydi...”, “...yaşamak istediğim şeyler...” ifadeleri öğrencilerin, farkında olmadan, önbilgilerini yeni öğrenmelerinde dikkate aldıklarını ve bunun da yeni öğrenmelerinde temel bir yapı oluşturduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin sanatsal yaratıcılık yönünden gelişmelerinde işbirlikli öğrenme ortamının etkisinden söz edilebilir.

## 2. “İşbirlikli Öğrenmenin Biçimsel Anlatımla İlgili Teknik Bilgi ve Becerilerini Geliştirmeleri” ne İlişkin Bulgular

*“Bu çalışma sayesinde birçok şeyi başardığımızı düşünüyorum. En azından boyayı, fırçayı daha düzenli, disiplinli kullandık” (Ö 1)*

*“Benim geleceğime çok şey kattığını düşünüyorum bu çalışmanın. Renk karıştırma, renk oluşturma, fırça vuruşları, özgün çalışma oluşturma gibi deneyimler kazandırdığını düşünüyorum” (Ö 14)*

*“Bu çalışmanın bana çok büyük katkısı olduğunu söylersem yalan olmaz. Renk karışımları, boyama stilleri ve daha birçok şey. Daha da geliştirdim kendimi orda” (Ö 3)*

*“Bize verilen bu görev sayesinde renk tonlamalarını ve renk uyumlarını öğrendim” (Ö 17)*

*“İlk defa duvar resmi yapmıştım. Fırçanın nasıl kullanılacağını öğrendim.” (Ö 19)*

İşbirlikli öğrenme gruplarının amacı her bir üyenin daha güçlü bir üye olmasını sağlamaktır. Bireysel sorumluluk tüm grup üyelerinin işbirlikli öğrenmeyle güçlendirilmesini sağlayan temel bir öğedir. İşbirlikli bir ders katılımından sonra grup üyeleri benzer görevleri kendi kendilerine tamamlamaya daha iyi hazırlanmış olurlar. Öğrenciler birlikte öğrenirler, tek başlarına performans gösterirler. Yukarıdaki alıntılardan da anlaşılacağı üzere öğrenciler grup çalışması yoluyla yaparak yaşayarak öğrenme sonucunda deneyim kazandıklarını, kendilerini geliştirdiklerini ve sanatsal bağlamda birçok tekniği öğrendiklerini belirtmektedirler. Özellikle araç ve gereçleri kullanma beceri ve yeteneğini kazanarak görsel anlatımlarını ve sanatsal algılarını geliştirdikleriyönünde ifadeler kullanmışlardır. Bu görüşten hareketle işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin sanat öğrencilerinin biçimsel anlatımla ilgili teknik bilgi ve becerilerini geliştirmeleri yönünde olumlu katkısının olduğu söylenebilir.

## 3. İşbirlikli Öğrenmenin Duyuşsal Kazanımlara İlişkin Bulgular

Duyuşsal kazanımlara ilişkin bulgular (i) güven kazanma ve gurur duyma (ii) başka alanlara transfer etme isteği ve (iii) sevgi, hoşgörü, anlayış, yardımlaşma ve dayanışma duygularının oluşması temaları altında incelenmiştir.

### I. İşbirlikli Öğrenmenin Güven Kazanma ve Gurur Duyma Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin proje çalışmasından zevk aldığı, kazandıkları deneyimlerle bu tür çalışma yapabileceklerine ilişkin güven kazandıklarına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır:

*“Böyle bir çalışmaya katılarak büyük bir deneyim kazandığımı düşünüyorum. Bu çalışmanın bana yararlı olduğunu düşünüyorum. En azından bilgim oldu” (Ö 2).*

*“Böylesine yararlı bir çalışmada tecrübe kazandığımı düşünüyorum. Bunun bir parçası olmaktan çok mutluyum” (Ö 13)*

*“Bu çalışmanın bana deneyim kattığını düşünüyorum. İlk defa böyle bir çalışmada bulundum” (BÖ 4)*

*“Yaptığımız çalışma çok zevkliydi. Bizim için iyi bir deneyim oldu. Bizim için faydalı üç gün yaşadık” (Ö 11)*

*“İlk defa duvar resmi yapmıştım. Fırçanın nasıl kullanılacağını öğrendim. Gelecek yaşamımda duvar resmi yapabilirim artık” (Ö 19)*

Görsel algının eğitimi; planlı, programlı bir süreci gerektirir (Balci ve Say, 2003:5). Çalışma ekibindeki öğrenciler, araç ve gereçleri kullanma beceri ve yeteneğini kazanarak görsel anlatım yoluyla deneyim kazanmışlardır. Kazandıkları bu deneyimlerde kendilerini başarılı hissetmelerine neden olmuştur. Başarı duygusunun yaşanması ve paylaşılmasının öğrencilerin motivasyonlarını yükselttiği, derse karşı olumlu tutumlar sergilemelerinin yanı sıra özgüven duygusunu da geliştirdiği söylenebilir. Araştırma bulguları bu boyutuyla derse katılım, özgüven ve derse yönelik olumlu tutumlar geliştirme çerçevesinde Ünlü ve Aydın'ın (2011) bulguları ile örtüşmektedir.

İşbirliğine dayalı öğrenme, gruptaki her bireyin katkısını gerektirdiğinden öğrencilerin öz saygı ve öz yeterlik duygularını geliştirmelerine yardım etmektedir. Öğrenci alıntıları duygusal açıdan mutlu oldukları ve kendileriyle gurur duydukları yönünde olmuştur. Beklentilerinin karşılanmasından doğan öğrenme ilgisi, öğrencilerde öğrenme çaba ve isteği doğurmuş, böylelikle öğrencilerin öğrenme sürecinden zevk alarak göreve odaklandıkları görülmüştür.

İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, ortak bir amaç doğrultusunda öğrencilerin grup olarak çalışmasıdır. “Böylece grubu oluşturan bireyler, hem öğrenirler, hem de diğer üyelerin öğrenmelerini sağlarlar. Grup üyeleri birbirlerine destek olurlar, birbirlerini takdir ederler, cesaretlendirirler. İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi sorumluluk duygusunu geliştirir. Grup üyeleri aralarında iyi iletişim kurarlar ve çatışmalarını en iyi şekilde çözümlerler” (MEB, 2008: 14).

Grup çalışmaları öğrencilerin ait olma gereksinimlerini karşılamalarına yardım etmektedir. Yapılan beşer kişilik gruplamada bireylerin başarısı bütün takımın başarısı olmuştur. Takımların başarısı da okulun başarısı olarak öğrencilere başarmanın gururunu yaşatmıştır. Öğrenciler ortak bir iş başarmanın gururunu yaşadıklarını aşağıdaki cümlelerle ifade etmektedirler:

*“Hep birlikte, uyum içinde keyif alarak kalıcı bir iş bırakmış olduk” (Ö 1)*

*“Aslında ilk başta biraz korkmuştum yapabilir miyim? Yapamaz mıyım? diye. Çünkü bizden büyük sınıflarla çalıştık. Ama onların da yakınlığı ile iyi bir iş çıkarttık” (Ö 2)*

*“Çalışmamız bittiğinde ortaya çok güzel bir resim çıkmıştı. O kadar uğraştığımızı değmişti. Bu beni ve arkadaşlarımı çok mutlu etmişti” (Ö 9)*

*“Bu çalışmaya katılmaktan çok büyük zevk ve gurur duyuyorum. İki sınıfın ortaklaşa yaptığı çalışmada ortaya güzel bir şeylerin çıkması ayrı bir mutluluktur” (Ö 4)*

*“Çoğu zaman yorulsa da neticede yaptığımız şeylerden memnunduk. Şimdi çocukların oralarda eğlendiklerini görünce kendimizle gurur duyuyor ve mutlu oluyoruz” (Ö 21)*

*“Okul adına bir şeyler yapmak ve o şeyin iyi ve güzel olduğunu bilmek güzel bir şeydi” (Ö 20)*

Öğrencilerin kendileriyle gurur duymalarında, bir ürün ortaya koyabilme ve bu ürünü sahiplenme duygularının rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Aşağıdaki alıntılarda bu yorumu desteklemektedir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak, işbirlikli öğrenme ortamlarında, öğrenenlerin, birbirleriyle gurur duydukları yönünde duyuşsal bir ortam yarattıkları söylenebilir.

*“Sonunda anaokulunun boyaması bitmişti. O kadar güzel olmuştu ki kendimize bunu biz mi yaptık? diye sorduk” (Ö 16)*

*“Oradaki sosyal ortam benim hayatımda unutamayacağım günlerdendi. Salon soğuktu ama arkadaşlarla bir işe girişmek ve üstesinden gelmek güzeldi. Ama en güzeli her sabah okula giderken o kreşi görüp burayı biz yaptık demektir” (Ö 7)*

*“O günler çok hızlı ve güzel geçti. Artık bizim de bir eserimiz var diyebiliriz” (Ö 6)*

*“İlerde anlatacağım en güzel şey bu kreşi biz boyamıştık demek” (Ö 15)*

Öğrenci alıntılarında da görüldüğü gibi başarı duygusunun yaşanması ve paylaşılmasının onların motivasyonunu etkilediği, okula, derse, ortama ve öğrenmeye ilişkin olumlu tutumlar geliştirmelerine yol açtığı söylenebilir.

*“Yeni gelecek öğrencilerin şanslı olduğunu düşündüm” (Ö 2)*

*“Yaptığımız çalışmadan yararlanacak çocuklar çok şanslılar.” (Ö 13)*

*“Çalışırken orada okuyacak çocukların çok şanslı olduğunu düşündüm.*

*Küçükken böyle bir kreşte okumak isterdim” (Ö 4)*

*“Bir an için keşke ben de çocukluğumu böyle bir yerde geçirseydim dedim ve o çocuklara özendim” (Ö 10)*

*“Her duvar cıvılcıvıldı. Doğru söylemek gerekirse orada eğitim görecek çocukları kışkırdım. Oranın havası bile bir değişikti” (Ö 8)*

*“Orada okuyacak olan çocuklar çok şanslı. Renkgarenk bir ortam. Huzurlu ve çok mutlu günler geçireceklerinden eminim” (Ö 6)*

## **II. İşbirlikli Öğrenmenin Transfer İsteği Yaratma Boyutuna İlişkin Bulgular**

Projede sürecindeki kazanımların diğer derslere uyarlandığına ilişkin açıklamalar bulunmaktadır:

*“Bize verilen bu görev sayesinde renk tonlamalarını ve renk uyumlarını öğrendim. Bu öğrendiklerimi şu an grafik dersinde uyguluyorum ve başarılı bir çalışma yaptığımı düşünüyorum” (Ö 17)*

Öğrencinin düşüncesine dayalı olarak, işbirliğine dayalı öğrenmede öğrenmenin yaşama dönük olmasının derste öğrenilenlerin başka alanlara aktarımının kolaylaştırdığı ileri sürülebilir.

*“İlk defa duvar resmi yapmıştım. Fırçanın nasıl kullanılacağını öğrendim. Gelecek yaşamımda duvar resmi yapabilirim artık. Çocuğumun odasını düzenlerken bu yaptığım çalışmalardaki hayvanlardan esinlenebilirim” (Ö 19)*

*“Bizim için büyük bir deneyim oldu. Kreş boyandıktan sonra aklıma birçok fikir geldi. Yeğenimin olsun, başka çocukların olsun hepsinin odalarını boyamak istedim. Özgüven kazandım. Evde boya işlerine el atmaya başladım. Bu sayede ilerde bir fırsat bulduğum zaman çocuğumun odasını ben boyarım. Ya da istediğim bir yurt, kolej, okul vb. gibi yerleri boyayabilirim” (Ö 15)*

*“Orada yapılan yağlı boya çalışmaları ileriki hayatımda belki de çocuğumun odasına yapılacaktı” (Ö 25)*

*“Bu çalışmadan sonra yapacağım resimlerde çocuklara da yer vermeyi düşündüm” (Ö 7)*

*“Ablam anaokulu açmayı düşünüyor. Onun okulunu boyamayı düşünüyorum” (Ö 3)*

İşbirlikli öğrenme sürecinde öğrencilerin kazandıkları en önemli üst düzey temel düşünme becerilerinden bir de transfer (aktarım) dır. Her alanın kendine özgü ilke ve kavramları kendi alanlarının ya da farklı alanların problemlerini çözmeye yardımcı olmaktadır. Yukarıdaki alıntılarda öğrencilerin, yaşantıları boyunca karşılaşacakları problemleri çözmek için kazandıkları bu düşünme becerilerini kullanmayı düşündüklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Öğrencilerin, yaparak öğrendiklerini gelecekte de kullanabileceklerini dile getirmeleri, öğrenmelerinin anlamlı olduğunu da göstermektedir. Bu



doğrultuda, çalışma sürecinde öğrencilerde gelişen öğrenmelerin, onların gelecek yaşamlarında kullanabilecekleri nitelikleri taşıdığı söylenebilir.

### III. İşbirlikli Öğrenmenin Sevgi, Hoşgörü, Anlayış, Yardımlaşma ve Dayanışma Boyutuna İlişkin Bulgular

Çalışma ortamının fiziksel koşullarının uygun olmamasına karşın, çalışmaların eğlenceli geçtiği ve insancıl değerler kazanmalarına katkı sağladığı açıklanmaktadır:

*“Orda fırçalarla, boyalarla çok mutluydum, soğukta olsa, donsak da mutluydum” (Ö 10)*

*“Parti tadında eğlencelerimiz olmuştu orada” (Ö 11).*

*“Üç gün boyunca çok üşüdük, ama çalışırken arkadaşlarımızla eğlenceli zamanlar da geçirdik. Boyalarla şakalaştık, yüzlerimize boyafalan sürdük” (Ö 10)*

*“İşin en güzel tarafı topluca yediğimiz yemeklerdi. O anı hiçbir şey ile değiştiremem” (Ö 22).*

Öğrencilerin ifadelerinden öğrenme sürecini sevdikleri ve bu süreçten zevk aldıkları yönünde olmuştur. Yukarıdaki alıntılar, öğrenme sürecinin zevkli olmasını sağlayan etkenlerin temelinde etkinliklerin olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenme sürecinin zevkli olması, öğrencilerin eğlenerek öğrenme ihtiyaçlarını karşıladığından güdülenmeyi sağlayan etmenlerden biri olmuştur. Bu nedenle öğrencilerin beklentilerine, ilgi ve isteklerine uygun bir öğrenme sürecinin güdülenmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

*“Oradaki sosyal ortam benim hayatımda unutamayacağım günlerdendi. Salon soğuktu ama arkadaşlarla bir işe girişmek ve üstesinden gelmek güzeldi” (Ö 7)*

*“O anları unutabileceğimi hiç sanmıyorum. Buz gibi bir hava vardı ve biz harıl harıl çalışıyorduk. Çok eğlenceliydi. Özellikle mola vermelerimiz. Hep beraber yediğimiz kekler, çaylar, poğaçalar. O anı bir daha yaşamayı çok isterdim” (Ö 3)*

Öğrenme sırasında öğrencinin akranlarıyla etkileşimde bulunmaları, öğretme-öğrenme ortamını öğrenciler için eğlenceli hale getirerek çalışma sürecinden zevk almalarını sağlamıştır. Alıntılarda da görüldüğü gibi dersten zevk alma öğrencileri öğrenme çaba ve isteğine yöneltmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin kendi hedeflerine ulaşmak için öğrenme çaba ve isteğinde oldukları ve seçtikleri öğrenme yollarında grup hedefleri doğrultusunda ilerledikleri söylenebilir.

*“Çalışırken herkesin suratı gülücükler saçıyor, herkes kardeşçe muhabbet edip, birbirine yardımcı oluyordu. İçersi çok soğuktu. Ama boyaları duvara her sürdüğümüzde içerisi biraz daha ısınıyordu.*



*Resimleri dikkatlice ve temiz yapmaya çalışıyorduk” (Ö 16)*

*“Renklerin cümbüşü, arkadaşlarımızın neşesi, her şeyi güzel yapma hırsı bu güzel çalışmayı ortaya çıkardı” (Ö 23)*

Öğrenci alıntıları, yoğun bir çaba ve istekle öğrenme görevlerine güdülendiklerini ortaya koymaktadır. Çaba ve istek içinde bulunmalarını, öğrenme sürecinde mutlu kılarak öğrenmeye yönelik çalışmalarda kendilerini güçlü hissetmelerini sağlamıştır. Bu durum güdülenme için itici bir güç oluşturmuştur. Buna bağlı olarak, öğrencilerin öğrenme çaba ve isteğiyle birbirlerini duygusal olarak olumlu yönde etkiledikleri, birbirlerine model oldukları; bu etkileşimin bir sonucu olarak güdülenmenin olduğu söylenebilir.

*“Havanın soğuk olmasına rağmen hiçbirimiz soğuğa aldırmadık. Herkesin birlikte karar vermesi, herkesin birbirine yardım etmesi çok güzeldi. Herkes içten çalıştı ve iyi, düzgün bir resim ortaya koymak için çaba sarfetti” (Ö 20)*

İşbirlikli öğrenme süreci gerçekleşirken grup oluşturma, grupta söz alma, görüşünü açıklama, tartışma, karar alma, ödülü paylaşma aşamalarında öğrenciler bir takım toplumsal beceriler kazanarak işbirliği içinde çalışmayı öğrenmektedirler. Yukarıdaki alıntıda da görüldüğü gibi çalışma grubundaki öğrenciler kendilerine verilen sorumlulukların gereğini yerine getirirken birlikte tartışmalar yapma, görüşlerini açıklama ve karar verme olanağı bulmuşlardır. İşbirlikli öğrenmenin uygulandığı bu çalışma ortamında ortaya çıkan sosyal yapının düşüncelere değer verme ve saygı duyma özellikleriyle duyuşsal ortamın oluşmasını desteklediği, bu bağlamda duyuşsal ve sosyal ortam özelliklerinin iç içe geliştiği ileri sürülebilir.

*“Ortamımız güzeldi. Soğuk bir yerde çalışıyorduk ama arkadaşlarımızın ve öğretmenlerimizin sıcaklığı bizim üşümemizi hiç aklımıza getirmiyordu. Hızlı bir tempo ile çalışıyorduk. Yaptığımız çalışmaların beğenilmesi bizleri daha da hızlandırdı. Çok mutluydum. Mutluluğumuzu duvarlara yansıttığımızı düşünüyorum. Orada her şeyi paylaşıyorduk, paylaşmak çok güzeldi” (Ö 23)*

*“Öğretmenlerimizle beraber boya karıştırdık, resim yaptık, yemek yedik. Sanki arkadaş gibiydik. Onlarda bizimle beraber eğlendiler. Üşüdüğümüz zaman hepimiz ısıtıcının başına toplanıp, sohbet ettik” (Ö 24)*

*“Daha önce de kreş boyamıştım, iki arkadaşım vardı yanımda. Bu çalışmada ise bütün sınıf ve öğretmenlerimiz vardı. Herkes bir işle meşguldü. İşin yanında eğlence ve kahkaha da vardı. Böyle bir çalışmaya tekrar katılmak isterdim” (Ö 25)*

Öğrencilerin öğretmenlerine yakınlık duydukları ve yine

öğretmenlerinden yardım aldıkları yönündeki bu ifadeler öğrenciler ile öğretmenleri arasında yoğun bir etkileşimin oluştuğunu göstermektedir. Etkileşim sürecinde öğretmenler, öğrencilerin düşüncelerine saygı duyan, paylaşımcı, içten, arkadaşça özellikler sergilemişlerdir. Öğretmenlerin bu şekilde öğrencilerle yoğun bir şekilde etkileşim içinde olmalarının onları çalışmaya güdülendirdiği söylenebilir.

*“Hem paylaşmayı, hem öğrenmeyi ve bunları eğlenceli hale getirerek yapmayı öğrendik” (Ö 3)*

*“Bu çalışmayı yaparken hissettiğim en kalıcı duygular soğuk, paylaşma, beraberlik ve kardeşlik. Çünkü herkes tek bir iş için bir bütün olmuştu. Fırçamızı, kalemimizi, boyamızı, hatta yediğimiz ekmeği bile paylaştık” (Ö 18)*

*“Orası çok soğuktu ama sınıfla birlikteydim ve ortamımız çok güzeldi. Soğuğu hissetmiyordum bile. Bir alt sınıfımız vardı. Onlarla iyi bir iletişimimiz oldu” (Ö 8)*

*“İki sınıfın birlikte çalışması da ilişkiler için iyi olmuştu. Orada toplu olarak bir şeyler yapmamız, birlikte yemek yememiz, ortam çok güzeldi. Oranın çok soğuk olması bile bizi yıldırmamıştı. Üşüdüğümüzde o küçük ısıtıcıların yanında topluşup eğlenmemizde güzeldi. Bu çalışmayı sadece bizim sınıf yapsa belki bu kadar heyecan verici, eğlenceli olmazdı” (Ö 4)*

*“Arkadaşlarımla bir arada olmaktan çok mutluydum ve sevgiyle yapıyordum bana verilen görevi. O an bu arkadaşlarımla bu ortamı başka bir zamanda tekrar yaşamayı istedim” (Ö 17)*

*“İki sınıfın yan yana, sırt sırta bir çalışma yapmaları çok güzeldi. Orası çok soğuktu fakat arkadaşlıklar çok sıcaktı” (Ö 25)*

*“Bir üst sınıfımızda bizimle birlikteydi, onlarla kendimizi karşılaştırma fırsatı bulduk” (Ö 5)*

*“Hayatım boyunca böyle bir çalışma yapmamıştım. Kreşi boyarken yedik, içtik, çalıştık, eğlendik, üşüdük. Bizden bir üst sınıfla çalışmamız da yararımıza oldu. Nasıl çalıştıklarını, çalışma disiplinlerini gördük.” (Ö 24)*

Yukarıdaki alıntılardaki açıklamalarda da görüldüğü gibi, öğrenme sürecinde öğrenciler birtakım sosyal davranış örüntülerini sergilemişlerdir. Bunlar; yardımlaşma ve dayanışma unsurları, işbölümü, birbirinden öğrenme/birbirine öğretme-paylaşım olarak sıralanabilir. Öğrenciler grup içi çalışmalarında öğrenme görevlerini işbirlikli bir ortam içersinde yerine getirmişler ve gerektiğinde başka gruplarla etkileşim ve iletişimde bulunmuşlardır. Araştırma bu yönüyle Keiler (1955:175-177) tarafından sınıftaki bütün öğrencilerin grup halinde çalışmasına yönelik düzenlenen bir

duvar resmi çalışması ile benzerlik taşımaktadır. İlgili çalışmada bir ulusal gün için, bütün sınıfın katılımıyla oluşturulan eskiz üzerinde işbölümü yapılmış, öğrencilerin kendilerine ayrılan bölüm üzerinde çalışmalarını büyük boyutlu bir resim elde edilmiştir.

*“Bu çalışmaya katılmak sınıf açısından çok önemliydi. Hem kaynaşma hem çalışma temposu açısından çok çok yararlı oldu” (Ö 13)*

Öğrencinin sorumluluğunun bireysel olması kadar grup içinde de paylaşılması, öğrencilerin başarıya birlikte ulaşmalarını sağlamıştır.

*“Deneyim kazanmamın yanı sıra arkadaşlık ve dostluk ilişkileri bakımından da ilerlediğimizi düşünüyorum. Grup halinde nasıl çalışıldığını öğrendik” (Ö 26)*

Öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu paylaşarak işbirliği içinde çalışmalarının bir gereksinim olduğu ortaya çıkmaktadır. Bireysel öğrenme çabası, grup çabasıyla birleştğinde, öğrenme sürecine işbirliği, yardımlaşma, başkalarıyla uyum içinde çalışma ve araştırma becerilerinin gelişmesi yönünde önemli katkılarda bulunmuştur.

Çalışma ekibindeki bireylerin ifadelerinden de anlaşıldığı gibi farklı ilgi ve değerlere sahip bireylerin birbirleri ile etkileşimi, öğrenmeyi kolaylaştırıcı olmuştur. Öğrencilerin birbirlerine destek olmaları, ilgi ve saygı göstermeleri gibi olumlu ilişkiler öğrenmeyi geliştirir. Bu çalışmada da işbirlikli öğrenme ve sosyal etkinlikler öğrenciler arasında olumlu ilişkilerin geliştirilmesi için fırsatlar sunmuştur. Çopur ve Moğol'un yaptığı bir araştırmada da (2012: 261) öğrencilere sorulduğunda, işbirliğine dayalı yaklaşımın arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesinde etkili olduğu, arkadaşlarıyla kaynaşmalarını sağladığını ve kendi arkadaşlarıyla olan iletişimlerinin ders sırasında da daha faydalı olduğu, ifade etmişlerdir. Elde edilen bu veriler de, alanyazında belirlenenlerle paralellik göstermektedir.

İşbirliğine dayalı öğrenme yoluyla birey, dünyayı diğer insanların bakış açısından görme yetisini kazanmaktadır. Çalışma grubu öğrencilerinin birlikte çalışmaları empati kurma becerilerini artırmış, birlikte çalıştıkları arkadaşlarını daha kolay kabul ederek onlarla sağlıklı iletişim kurabilme olanağı tanımıştır. Öğrenciler, demokratik yaşamın bir gereği olarak başkalarının fikirlerine saygılı olmayı, hoşgörülü olmayı, tartışmayı öğrenmişlerdir.

Aşağıdaki öğrenci ifadeleri de öğrencilerin çalışmanın bitiminden sonra kendilerini başarılı hissetmelerinin yanı sıra dersin bitmiş olmasından üzüntü duyduklarının göstergesi olmaktadır:

*“Çalışmaları bitirdiğimizde çok büyük bir mutluluk ve üzüntü oldu ben de. Çünkü bir işi beraber başardığımız için mutluydum. Fakat orada geçirdiğim güzel anların bitmesinden de mutsuz olmuştum” (Ö 18)*

*“Çok yorulduk ama değdi. Çünkü orayı çok güzel bir şekilde boyadık, resimlendirdik. Ortaya güzel bir şeyler koymuştuk. Bizden sonra orada küçük çocukların olacağını ve bizim resimlerimize bakıp konuşacaklarını bilmek beni çok mutlu ediyor. Bir daha böyle bir çalışma olsa seve seve görev almak isterim” (Ö10)*

Araştırma bulguları Kösterelioğlu'nun (2014) yaptığı çalışmanın sonuçları ile öğrencilerin mutluluk, heyecan, özgüven, sevinç, keyif, eğlence, mükemmellik, huzur, rahatlamak ve merak duygularının literatürde işbirlikli öğrenme yönteminin olumlu tutum oluşturmada etkili olduğu şeklinde belirtilen durumun alt yapısını açığa çıkarma yönünde paralellik göstermektedir. Bu araştırma Aydın ve Alakuş'un (2009: 66) işbirlikli öğrenme yönteminin duyuşsal alandaki gelişmelere önemli katkıları olduğunu, bu yöntemin sosyal becerilerin gelişmesi, heyecan ve endişenin giderilmesi, öğrencilerin derslere ve okula karşı olumlu tutum geliştirmeleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu ifade ettikleri yönündeki araştırmalarını da desteklemektedir.

## **Sonuç ve Öneriler**

### **Sonuçlar**

1. Torrance'a (1965) göre yaratıcılık, kişinin bir problem karşısında problemin çözümünde yeni bir ürün ortaya koymasıdır. Bu araştırmada da işbirlikli öğrenme süreci, öğrencilerin hayal güçlerini harekete geçirerek özellikle çocukluk yaşantılarını imgelerinde canlandırmalarında ve yaratıcı davranış geliştirmelerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, öğrencilerin sanatsal yaratıcılık yönünden gelişmelerinde işbirlikli öğrenme ortamının etkili olduğu sonucu çıkarılabilir.

2. İşbirlikli öğrenme sürecinde, öğrencilerin farkında olmadan, önbilgilerini yeni öğrenmelerinde dikkate aldıkları ve bunun da yeni öğrenmelerinde temel bir yapı oluşturduğu görülmüştür. Yeni anlamlar, önbilgilerle yoğrularak yeni bir biçim kazanmıştır.

3. İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin sanat öğrencilerinin biçimsel anlatımla ilgili teknik bilgi ve becerilerini geliştirmeleri yönünde olumlu katkısının olduğu ortaya çıkmıştır.

4. Çalışma alanının eş-zamanlı kullanılması ve etkileşimsel yapısı sayesinde öğrenciler, rahat hareket etme özgürlüğü kazanmışlardır. Dolayısıyla da öğrenme sürecinin sosyal özellikleri açığa çıkmıştır.

5. Öğrenciler, işbirliğine dayalı öğrenme yaşantısına göre, her işbirliğine dayalı öğrenme grubu ortak bir hedef belirleyerek, öğrenme görevlerini belirlemişler, göreve uygun strateji geliştirip, etkileşim, işbirliği,

işbölümü, yardımlaşma, dayanışma ve birbirinden öğrenme gibi sosyal oluşumları açığa çıkararak çalışmalarını birlikte kararlaştırmışlar ve uygulamışlardır.

6. Fiziksel çevre, sosyal ortam ve çalışma konusu öğrencilerde sürekli öğrenme merakı ve ilgisini oluşturarak öğrenme sürecinden zevk almalarını ve derse yönelik olumlu tepkilerin oluşmasını sağlamıştır. Bu etkileşim öğrencinin, sanatsal yönünü geliştirmesi için daha çok çaba harcamasını gerektirmiştir.

7. İşbirliğine dayalı öğrenme sürecinde, öğrencilerin olumlu duygusal tepkileri, güdülenmeyi vurgulamaktadır. Bu projede güdülenme; öğrenme çaba ve isteği, göreve odaklanma, öğrenme sürecinden zevk alma, öğrenme sürecinden ayrılınca üzüme, devam beklentisi içinde olma şeklinde ortaya çıkmıştır.

8. İşbirlikli öğrenme süreci öğrencilerin ait olma gereksinimlerini karşılamalarına yardım etmiş ve bireylerin başarısı bütün takımın başarısı olmuştur. Öğrenciler, kendileriyle ve birbirleriyle gurur duyma yönünde tutumlar sergilemişlerdir.

9. Sanat öğrencileri, işbirlikli öğrenme yoluyla kazandıkları deneyimlerde kendilerini başarılı hissetmişlerdir. Başarı duygusunun yaşanması ve paylaşılması, öğrencinin motivasyonunu yükselterek derse ve okula olumlu tutumlar sergilemesinin yanı sıra özgüven duygusunu da yaşamalarında etkili olmuştur.

10. İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi sanat öğrencilerinin empati kurma becerilerini artırmış, birlikte çalıştıkları arkadaşlarını daha kolay kabul ederek onlarla sağlıklı iletişim kurabilme olanağı tanımıştır. Öğrenciler, demokratik yaşamın bir gereği olarak başkalarının fikirlerine saygılı olma, hoşgörülü olma ve tartışmaya dönük tutumlar sergilemişlerdir. Öğrenmişlerdir.

### Öneriler

1. Ortaöğretim düzeyinde hazırlanan yeni sanat öğretimi programlarında kazanımlar oluşturulurken işbirlikli öğrenme yönteminin uygulamalarını içeren etkinliklere yer verilerek, öğrencilerin birbiri ile etkileşimi artırılabilir.

2. AGSL İki Boyutlu Sanat Atölye derslerinde uygulamaya dönük bazı çalışmalarda iç ve dış mekânlar çalışma yeri olarak belirlenip öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmeleri sağlanabilir.

3. Öğrenme-öğretme etkinliklerinde düzeye, eğitim ortamına ve çevre etkenlerine göre öğrencileri aktif kılacak yöntem ve teknikler kullanılabilir.

4. Öğrencinin yapısına uygun gereci ve alanı belirlemek için onların çeşitli gereçleri denemelerine yönelik fırsatlar yaratılabilir.

## Kaynaklar

- Aydın, S. ve Alakuş, A. O. (2009). İşbirlikli Öğrenmeyle Görsel Sanatlar Dersini İşlemenin Öğrencilerin Başarısına ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2009), 63-77.
- Balcı, Y. B. Ve Say. N. (2003). Temel Sanat Eğitimi. Ankara: Ya-Pa Yayın.
- Bay, E. ve Çetin, B. (2012). İşbirliği Süreci Ölçeği (İSÖ) Geliştirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. (on-online). 9:1. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>
- Çopur, T. ve Moğol, S. (2012). Fizik Eğitimde İşbirliğine Dayalı Yaklaşımın Kullanılmasına Yönelik Öğrenci Görüşleri, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (2): 251-266. Ankara.
- Gall, M. D., Borg W. R. & Gall, J. P. (1996). Educational Research: an Introduction. (6" ed.). New York.
- Keiler, M. (1955). Art in The Classroom, Lincoln University of Nebraska Press.
- Kırıçoğlu, O. T. (2002). Sanatta Eğitim: Görmek, Öğrenmek, Yaratmak. (2. basım). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kösterelioğlu, İ. (2014). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenme ve Öğretme Sürecinde Oluşturduğu Duygular. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 256-279. doi: 10.14687/ijhs.v11i1.2728272.
- Kurtuluş, Y. (1998). *Sanat Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme (Resim-İş Derslerinde Bireysel Çalışmaları Yapılandırılmış Grup Çalışmasıyla Desteklenmesi İçin İşbirliğine Dayalı Öğrenme)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kurtuluş, Y. (2001). Sanat Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 201-205.
- Liang, T. (2002). Implementing Cooperative Learning In EFL Teaching: Process and Effects. A Thesis for the Degree of Doctor of Philosophy, National Taiwan Normal University. Retrieved 14.08.2011 from <http://www.asian-efl-journal.com/Thesis-Liang-Tsailing.pdf>.
- Mamur Yılmaz, E. (2014). *Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının İlköğretim Okulları Öğrencilerine Sanatsal Düzenleme İlkelerinin Öğretimine Yönelik Öğretim Materyali Tasarım Süreçleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- MEB, (2006). Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi İki Boyutlu Sanat Atölye Dersi Öğretim Programı; 9.,10., 11. ve 12. Sınıflar).MEB Yayınları, Ankara.
- MEB, (2008). Proje Hazırlama Dersi Öğretim Programı, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). Qualitative Data Analysis. (2nd ed.). Thousand.
- Torrance, E. P. (1965). Rewarding Creative Behavior: Experiments in Classroom Creative. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Ünlü, M ve Aydın, S. (2011) İşbirlikli Öğrenme Yönteminin 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi "Permütasyon ve Olasılık" Konusunda Akademik Başarı ve Kalıcılık Düzeylerine Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 1-16.
- Yılmaz, M. (2007). Görsel Sanatlar Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 5 (2), 747-756.

# Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Sosyal Becerileri İle Aile Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi\*

Geliş Tarihi: 04.06.2014  
Kabul Tarihi: 06.03.2015

Fatma YAŞAR EKİCİ\*\*

## Öz

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerileri ile aile özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma evrenini, İstanbul ilinde yer alan devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim görmekte olan 5-6 yaş grubu çocuklar ve aileleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise, İstanbul ilinin Avcılar, Beylikdüzü, Eyüp, Güngören, Bakırköy ilçelerinden rastlantısal örnekleme modeliyle seçilmiş 7 devlet ve 5 özel olmak üzere toplam 12 okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 295 çocuk ve ailesi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Aile Bilgi Formu" ve "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği"nde ( Preschool and Kindergarten Behaviour Scale (PKBS-2)) yer alan "Sosyal Beceri Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, Merrell tarafından geliştirilmiş ve Türkçeye uyarlama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Özbey tarafından yapılmıştır. Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Araştırma sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerileri ile anaokuluna devam etme süresi, annenin yaşı, annenin mesleği, babanın yaşı, babanın eğitim durumu, babanın çalışma durumu, ailenin ekonomik durumu ve ailedeki çocuk sayısı arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Bundan farklı olarak okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerileri ile çocuğun yaşı, cinsiyeti, annenin eğitim durumu ve babanın mesleği arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur.

**Anahtar Kelimeler:** Aile, Okul Öncesi Eğitim, Sosyal Beceri

\* Bu araştırma, Fatma YAŞAR EKİCİ'nin "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Aile Katılım Çalışmalarına Katılan Ve Katılmayan Ailelerin Çocuklarının Sosyal Beceri Ve Problem Davranışlar Açısından Karşılaştırılması" başlıklı doktora tezinin bir bölümünden alınmıştır.

\*\* Yrd. Doç. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı. [fatma.ekici@izu.edu.tr](mailto:fatma.ekici@izu.edu.tr)

## Investigating the Relationship Between Social Skills and Family Characteristics of The Children that Attending Pre-School Education

### Abstract

The purpose of this study is to investigate the relationship between social skills and the family characteristics of the children who are attending pre-school education. The research was conducted using the "İlişkisel Tarama" model. The sample consisted of a 5-6-year age-group 295 children attending to 7 public and 5 private preschool institutions (totally 12 preschool institutions) in Beylikdüzü, Avcılar, Bakırköy, Güngören ve Eyüp districts of Istanbul. The participant were selected by the random sampling. The measurement tool used for the data collection were the "Family Information Form" and the "Social Skill Scale" which are part of the Preschool and Kindergarten Behaviours Scales (PKBS-2). It is developed by Merrell. Adaptation to Turkish and validity-reliability studies are made by Özbey. In the analysis of the data, SPSS package program was applied. At the end of the research it is found that there is no significant relationship between the social skills of the children attending pre-school education and attending time to preliminary education, age and occupation of mother, age, educational status, work status of father, economic status of family and number of children in family. However, there is a significant relation between social skills of the children that attending pre-school education and the age, gender of the child and educational status of the mother and occupation of the father.

**Keywords:** Family, Pre-school Education, Social Skills.



## Giriş

Anne karnında başlayan gelişim süreci çocuk dünyaya geldiği andan itibaren daha kapsamlı bir şekilde işlemeye devam etmektedir. Çocuk içinde bulunduğu toplumun gelenek görenek, ahlak gibi toplumsal değerlerini ve davranış biçimlerini benimseyerek, yaşadığı toplumun bir üyesi haline gelmektedir. Sosyalleşme olarak nitelendirilebilen söz konusu süreçte çocuklar benlik gelişimlerinin yanı sıra sosyal rolleri ve becerileri kazanmaktadırlar. Doğuştan getirilen özelliklerin sosyalleşme süreci ile bütünleşmesi sonucunda bireyi diğer bireylerden ayırt eden kişilik özellikleri ortaya çıkmaktadır (Cerrahoğlu, 2002: 1). Bu bağlamda okul öncesi dönemde çocukta sosyal becerilerin gelişiminin desteklenmesi büyük önem taşımaktadır.

Çocukluk yıllarında edinilen sosyal becerilerin, uzun dönemde çocuğun sosyal-duygusal, bilişsel ve akademik becerilerinin gelişimi üzerinde kalıcı bir etkisi vardır (Holland & Merrell, 1998: 169; McCellan & Katz, 200: 1; Danielson & Phelps, 2003: 219; Choi & Kim, 2003: 41).

Sosyal becerilerle ilgili literatür tarandığında farklı tanımlara yer verildiği görülmektedir. Sosyal beceriler; çocukların sosyal çevrelerinde sorunlarla karşılaşmaksızın, başkaları ile olumlu etkileşimleri başlatma ve sürdürme için gerekli olan özel davranışları sergileyebilmeleri (Walker ve diğerleri, 1988: 79; Westwood, 1993: 89; Önder, 2003: 113) olarak tanımlanırken, bir diğerinde sosyal beceriler; çocuğun sosyal ortamlarda başkalarını incitmeden ilişkilerini yürütebilmesi, kişiler arası ilişkilerde çevrelerinden olumlu dönütler alması ve aynı zamanda bu ilişkilerini devam ettirmek için kullandıkları öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlanmıştır (Combs & Slaby, 1977, Foster & Ritchey, 1979, Rinn & Markle, 1979, Kelly, 1982).

Adından da anlaşıldığı gibi sosyal beceriler birden çok beceriyi kapsamaktadır. Uzmanlar sosyal becerileri kendi bakış açılarına göre çeşitli şekillerde sınıflandırmışlardır. Merrell (2003) sosyal becerileri: sosyal işbirliği becerisi, sosyal etkileşim becerisi, sosyal bağımsızlık becerisi olarak sınıflandırırken Riggio (1986), sosyal becerileri: Duygusal ifade, duygusal duyarlılık, duygusal kontrol, sosyal ifade, sosyal duyarlılık ve sosyal kontrol olarak altı alt boyutta sınıflandırmıştır (Akt: Çakıl, 1998: 25-26). Goldstein, Sprafkin, Gershaw ve Klein (1980) ise sosyal becerileri: temel sosyal beceriler, ileri sosyal beceriler, duygularla başa çıkma becerileri, saldırganlığa alternatifler geliştirme becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve planlama becerileri olmak üzere altı alt kategoride sınıflandırmıştır (Akt: Bacanlı, 1999: 49-50).

Çocuğun sosyal beceri gelişimini belirleyen etkenlerin başında aile gelmektedir. Aile çocuğun yaşamı boyunca sevme, paylaşma, saygı gösterme,

başka bireylerle ilişkilerini belirleme, yaşama yönelik tutumlarının şekillendirme; toplumda kabul gören iyi ve doğru davranışları benimseme ve gösterebilme becerisini kazandığı ilk, en uzun süreli, doğal bir sosyal iletişim alanı olma özelliği ile öne çıkmaktadır. Ailenin çocuğa karşı davranışları çocuğun üzerinde yaşam boyunca kalıcı izler bırakmaktadır. Bu izlerin olumlu olabilmesinde öncelikle anne ve baba tutumlarının, eşler arası ilişkilerin ve ebeveynin çocukla iletişiminin sağlıklı olması da önem taşımaktadır (Efe, 2005: 19; Öksüz, 2002: 155).

Church, Goltschalk ve Leddy (2003) sosyal becerilerin ilk önce aile içerisinde yani evde gelişmeye başladığından dolayı sosyal becerilerin temelini ailede oluştuğunu ifade etmektedir (Akt: Brodeski & Hembrough, 2007: 24). Petit, Dodge ve Brown'a (1988) göre; anne-babanın kişilik özellikleri, değer yargıları, çocuğa karşı tutum ve davranışları, çocuğa yaşamının ilk yıllarında sağladıkları sosyal deneyimler edinme fırsatları çocuğun sosyal becerileri kazanmasında etkilidir (Akt: Kamaraj, 2004: 12). Bunun yanında ailenin hem çocuğa hem de çocuğun yanında başkalarına karşı empati ve değer vererek davranması çocuğun empati becerilerinin ve prososyal davranışlarının gelişmesinde güçlü bir etken olabilmektedir (Ünal, 2007: 140).

Çocuğun cinsiyeti, parçalanmış ya da tam aileye sahip olma durumu, tek ebeveynle yaşama durumunda diğer ebeveynle olan ilişkiler, ailede yaşayan diğer bireyler çocukların sosyal becerileri kazanmalarında etken olan aileye ilişkin faktörlerdir (Brodeski ve Hembrough, 2007: 18). Aile içi çatışmalar, boşanma, aile içi iletişim bozuklukları, anne ve babanın olumlu ya da olumsuz kişilik özellikleri, anne baba tutumları, yoksulluk, olumsuz çevre koşulları çocuklarda görülen duygusal ya da sosyal gelişime yönelik sorunlarda risk faktörü oluşturmaktadır. Bu risk faktörlerinin azaltılması çocuklarda görülebilecek sosyal ve duygusal sorunların da azalacağı anlamına gelmektedir (Keown ve Woodward, 2002; Akbaba, 2004: 296; Gürşimşek vd., 2004: 365).

## **Amaç**

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerileri ile aile özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma kapsamında ele alınan aile özellikleri; çocuğun yaşı, cinsiyeti, anaokuluna devam etme süresi, annenin yaşı, eğitim durumu ve mesleği, babanın yaşı, eğitim durumu, mesleği ve çalışma durumu, ailenin ekonomik durumu ve ailedeki çocuk sayısıdır.

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerileri ile aile

özellikleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2005).

### Evren ve örneklem

Araştırma evrenini, İstanbul ilinde yer alan devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim görmekte olan 5-6 yaş grubu çocuklar ve aileleri oluşturmuştur.

Araştırmanın örneklemini ise, İstanbul ilinin Avcılar, Beylikdüzü, Eyüp, Güngören, Bakırköy ilçelerinden rastlantısal örnekleme modeliyle seçilmiş 7 devlet ve 5 özel olmak üzere toplam 12 okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 295 çocuk ve ailesi oluşturmuştur.

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal beceri düzeylerini ölçmek amacıyla; “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği”nde (Preschool and Kindergarten Behaviour Scale (PKBS–2)) yer alan "Sosyal Beceri Ölçeği" kullanılmıştır. Aile özelliklerini belirlemek için ise Aile Bilgi Formu kullanılmıştır.

Bu ölçek, okul öncesi dönemde 3–6 yaş çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarını ölçmek amacıyla 1994 yılında Kenneth W.Merrell tarafından geliştirilmiş; 2003 yılında ölçek tekrar gözden geçirilerek 3–6 yaş arası toplam 3,317 çocuk ile norm çalışması yapılmıştır. Ölçekte toplam 76 madde bulunmakta ve maddeler “Hiç, Bazen, Sıklıkla, Nadiren” seçeneklerini içeren Likert tipi dörtlü derecelendirme ile ölçülmektedir. Ölçeği uygulama süresi 10–12 dk. arasında değişmektedir. Ölçeğin İngilizce formunda iç tutarlılık kat sayısı Sosyal Beceri ve Problem Davranış ölçekleri için .90 ve .97; her iki ölçeğin alt boyutlarında ise .81 ve .95 dir. PKBS–2, öğretmenler, yardımcı öğretmenler, aileler, sosyal hizmet uzmanları tarafından rahatlıkla kullanılabilir (Özbey, 2009: 99).

PKBS–2, “Sosyal Beceri” ve “Problem Davranış Ölçeği” olmak üzere birbirinden bağımsız iki ölçekten oluşmaktadır (Özbey, 2009: 99). Bu araştırmada çocukların sosyal becerilerinin karşılaştırılması söz konusu olduğundan ölçeğin "Sosyal Beceri Ölçeği" kısmı kullanılmıştır.

**-Sosyal Beceri Ölçeği (Social Skills Scale):** Sosyal Beceri Ölçeği, “Sosyal İşbirliği, Sosyal Etkileşim ve Sosyal Bağımsızlık” olmak üzere üç alt kategoriden oluşmaktadır. Sosyal Beceri Ölçeği'nde toplam 34 madde bulunmaktadır. Ölçekten alınan puanın yüksek olması sosyal beceriler açısından olumlu olarak değerlendirilmektedir.

a. *Sosyal işbirliği (Social Cooperation)*: Sosyal işbirliği alt ölçeğinde 12 madde bulunmaktadır. Maddeler çocuğun yetişkinin yönergelerini takip etme, işbirliği, akranlarıyla uyum ve kendini kontrol etme becerilerini içermektedir.

b. *Sosyal Etkileşim (Social Interaction)*: Sosyal Etkileşim alt ölçeğinde 11 madde bulunmaktadır. Maddeler çocuğun akranları tarafından kabul edilme ve akran ilişkilerini sürdürme becerileri ölçmektedir. Sosyal Etkileşim alt ölçeğindeki maddeler çoğunlukla çocuğun akranlarıyla etkileşimini kapsamaktadır. Çok az madde yetişkin çocuk etkileşimini içermektedir.

c. *Sosyal Bağımsızlık (Social Independence)*: Sosyal Bağımsızlık alt ölçeği 11 maddeden oluşmaktadır. Maddeler çocuğun akran gruplarının etki alanında sosyal bağımsızlık becerisini ölçmektedir. Bu maddelerden bazıları çocuğun bakımını üstlenmiş kişilerden ya da ailesinden zorluk çıkarmadan ayrılabilmesi ve kendine güven duyarak akranları ile etkileşimde bulunabilmesine yönelik sosyal becerileri kapsamaktadır.

*Sosyal Beceri Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları*: Sosyal Beceri Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları esnasında yapılan faktör döndürme ve faktör analizi sonucunda orijinal formdan 11 madde çıkarılmıştır (Özbey, 2009, s.112). Bu haliyle Türkçe form “11 maddeden oluşan Sosyal İşbirliği, 8 maddeden oluşan Sosyal Etkileşim ve 4 maddeden oluşan Sosyal Bağımsızlık” olmak üzere toplam 23 maddelik üç faktörden oluşmaktadır. Birinci faktör için yapı güvenirligi .96, açıklanan varyans .67; ikinci faktör için yapı güvenirligi .91, açıklanan varyans .52; üçüncü faktör için yapı güvenirligi .88, açıklanan varyans .64 olarak saptanmıştır. Sosyal Beceri Ölçeği'nin birinci faktörün Cronbach Alfa değeri .92, ikinci faktörün Cronbach Alfa değeri .88, üçüncü faktörün Cronbach Alfa değeri .88; Sosyal Beceri Ölçeği'nin toplam Cronbach Alfa değeri ise .94, olarak bulunmuştur.

Bu sonuçlara göre ölçeğin geçerlik ve güvenirliginin yüksek düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Bu ölçek, araştırmaya dahil edilen her bir çocuk için, öğretmeni tarafından doldurulmuştur.

*Aile Bilgi Formu*: Aile özellikleri ile ilgili bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından bir form geliştirilmiş ve aileler tarafından doldurulmak üzere bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 5.5.2012–5.6.2012 tarihleri arasında aşağıdaki şekilde toplanmıştır:

· Veri toplama aracı olarak kullanılan ölçek ve form, 5. 5. 2012 tarihinde örneklemdaki kurumlara ulaştırılmıştır.

- “Aile Bilgi Formu”, okul öncesi eğitim kurumlarında çocuğu eğitim görmekte olan aileler tarafından doldurulmuştur.
- “Sosyal Beceri Ölçeği”, çocukların öğretmenleri tarafından doldurulmuştur.
- Doldurulmuş olan tüm form ve ölçekler, çözümlenmek üzere araştırmacı tarafından 05. 06. 2012 tarihinde toplanmıştır.

### Verilerin Çözümlemesi

Elde edilen araştırma verilerinin istatistiksel çözümlenmeleri, SPSS 12.0 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

### Bulgular

Sosyal Beceri Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara göre okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal beceri düzeylerinin aile özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 1:** Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Çocuğun Yaşına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi

SOSYAL BECERİ ÖLÇEĞİ	Alt Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Sh $\bar{x}$	t Testi		
							t	Sd	p
Genel		5 yaş	75	57,36	11,893	1,365	-3,10	293	,002*
		6 yaş	220	61,60	9,575	1,517			
Sosyal İşbirliği		5 yaş	75	29,33	4,740	,591	-2,80	293	,111
		6 yaş	220	30,28	4,308	,620			
Sosyal Bağımsızlık ve Kabul		5 yaş	75	18,75	5,152	,621	-1,52	293	,002*
		6 yaş	220	20,67	4,458	,667			
Sosyal Etkileşim		5 yaş	75	9,41	3,647	,403	-2,88	293	,001*
		6 yaş	220	10,71	2,764	,460			

\* p<.05

Tablo 1'de görüldüğü gibi, okul öncesi eğitime devam eden çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nden aldıkları puanların çocuğun yaşına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, *Sosyal Beceri Ölçeği* genelinde grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=-3,10$ ;  $p<.05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla ortalamalar incelendiğinde, 6 yaş çocukların aritmetik ortalamasının ( $x=61,60$ ) 5 yaş çocukların aritmetik ortalamasından ( $=57,36$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani, söz konusu farklılık 6 yaş çocukların lehine gerçekleşmiştir.

*Sosyal İşbirliği* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki

fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-2,80$ ;  $p>.05$ ).

*Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=-1,52$ ;  $p<.05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla ortalamalar incelendiğinde, 6 yaş çocukların aritmetik ortalamasının ( $=20,67$ ) 5 yaş çocukların aritmetik ortalamasından ( $=18,75$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani, söz konusu farklılık 6 yaş çocukların lehine gerçekleşmiştir.

*Sosyal Etkileşim* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=-2,88$ ;  $p<.05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla ortalamalar incelendiğinde, 6 yaş çocukların aritmetik ortalamasının ( $=10,71$ ) 5 yaş çocukların aritmetik ortalamasından ( $=9,41$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani, söz konusu farklılık 6 yaş çocukların lehine gerçekleşmiştir.

**Tablo 2:** Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Çocuğun Cinsiyetine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

SOSYAL BECERİ ÖLÇEĞİ	Alt Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
							t	Sd	p
Genel		Kız	143	61,60	9,647	,807	1,747	293	,082
		Erkek	152	59,50	10,920	,886			
Sosyal İşbirliği		Kız	143	30,58	3,992	,334	2,052	293	,041*
		Erkek	152	29,53	4,767	,387			
Sosyal Bağımsızlık ve Kabul		Kız	143	20,43	4,531	,379	,898	293	,370
		Erkek	152	19,94	4,876	,396			
Sosyal Etkileşim		Kız	143	10,52	2,523	,211	,731	293	,465
		Erkek	152	10,26	3,494	,283			

\*  $p<.05$

Tablo 2'de görüldüğü gibi, okul öncesi eğitime devam eden çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nden aldıkları puanların çocuğun cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, *Sosyal Beceri Ölçeği* genelinde ( $t=1,747$ ;  $p>.05$ ), *Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* alt boyutunda ( $t=,898$ ;  $p>.05$ ) ve *Sosyal Etkileşim* alt boyutunda ( $t=,731$ ;  $p>.05$ ) grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. *Sosyal işbirliği* alt boyutunda ise grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=2,052$ ;  $p<.05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla ortalamalar incelendiğinde, kız çocukların aritmetik ortalamasının ( $x=30,58$ ) erkek çocukların aritmetik ortalamasından ( $=29,53$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani, söz konusu farklılık kız çocukların lehine gerçekleşmiştir.

**Tablo 3:** Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Çocuğun Anaokuluna Devam Etme Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Anaokuluna Devam Süresi	N	Sıra Ort.	SD	X <sup>2</sup>	P
Genel	1 yıl	190	131,78	2	4,609	,100
	2 yıl	65	147,72			
	3 yıl	20	165,45			
	Toplam	275				
Sosyal İşbirliği	1 yıl	190	133,00	2	2,781	,249
	2 yıl	65	147,58			
	3 yıl	20	154,35			
	Toplam	275				
Sosyal Bağımsızlık ve Kabul	1 yıl	190	131,26	2	4,821	,090
	2 yıl	65	151,22			
	3 yıl	20	159,07			
	Toplam	275				
Sosyal Etkileşim	1 yıl	190	137,26	2	,541	,763
	2 yıl	65	136,78			
	3 yıl	20	148,98			
	Toplam	275				

p&gt;,05

Tablo 3 incelendiğinde; anaokuluna devam etme süresi ile okul öncesi eğitime devam eden çocukların *Sosyal Beceri Ölçeği*'nin genelinden aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı görülmektedir ( $X^2(2)=4,609$ ;  $p>,05$ ). *Sosyal Beceri Ölçeği*'nin genelinde okul öncesi eğitimi kurumunda ilk yılda olanların sıra puan ortalaması 131,78; ikinci yılda olanların sıra puan ortalaması 147,72; üçüncü yılda olanların sıra puan ortalaması 165,45'tir.

Ölçeğin *Sosyal İşbirliği* alt boyutunda, çocukların aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır ( $X^2(2)=2,781$ ;  $p>,05$ ). *Sosyal İşbirliği* alt boyutunda okul öncesi eğitimi kurumunda ilk yılda olanların sıra puan ortalaması 133,00; ikinci yılda olanların sıra puan ortalaması 147,58; üçüncü yılda olanların sıra puan ortalaması 154,35'dir.

*Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* alt boyutunda çocukların aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır ( $X^2(2)=4,821$ ;  $p>,05$ ). *Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* alt boyutunda okul öncesi eğitim kurumunda ilk yılda olanların sıra puan ortalaması 131,26; ikinci yılda olanların sıra puan ortalaması 151,22; üçüncü yılda olanların sıra puan ortalaması 159,07'dir.

*Sosyal Etkileşim* alt boyutunda da çocukların aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır ( $X^2(2)= ,541$ ;

$p > .05$ ). *Sosyal Etkileşim* alt boyutunda okul öncesi eğitim kurumunda ilk yılda olanların sıra puan ortalaması 137,26; ikinci yılda olanların sıra puan ortalaması 136,78; üçüncü yılda olanların sıra puan ortalaması 148,98'dir.

**Tablo 4:** Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Annenin Yaşına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Alt Boyutlar	Annenin Yaşı	N	Sıra Ort.	SD	X <sup>2</sup>	P
Genel	18-24	5	162,90			
	25-30	86	136,28			
	31-35	118	138,64	4	2,379	,666
	36-40	52	130,42			
	41 ve üstü	14	162,43			
	Toplam	275				
Sosyal İşbirliği	18-24	5	160,00			
	25-30	86	135,17			
	31-35	118	139,91	4	2,273	,553
	36-40	52	130,40			
	41 ve üstü	14	159,68			
	Toplam	275				
Sosyal Bağımsızlık Ve Kabul	18-24	5	145,00			
	25-30	86	138,08			
	31-35	118	138,36	4	3,208	,553
	36-40	52	128,21			
	41 ve üstü	14	168,36			
	Toplam	275				
Sosyal Etkileşim	18-24	5	187,50			
	25-30	86	141,78			
	31-35	118	134,14	4	3,208	,524
	36-40	52	135,99			
	41 ve üstü	14	137,07			
	Toplam	275				

$p > .05$

Tablo 4 incelendiğinde; annenin yaşı ile okul öncesi eğitime devam eden çocukların *Sosyal Beceri Ölçeği*'nin genelinden aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı görülmektedir ( $X^2(4)=2,379$ ;  $p > .05$ ). *Sosya Beceri Ölçeği* genelinde anneleri 18-24 yaş arasında olan çocukların sıra puan ortalaması 162,90; anneleri 25-30 yaş arasında olan çocukların sıra puan ortalaması 136,28; anneleri 31-35 yaş arasında olan çocukların sıra puan ortalaması 138,64, anneleri 36-40 yaş arasında olan çocukların sıra puan ortalaması 130,42; anneleri 41 ve üstü yaş arasında olan çocukların sıra puan ortalaması 162,43'tür.

Ölçeğin *Sosyal İşbirliği* alt boyutunda, çocukların aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır ( $X^2(4)=2,781$ ;



$p>.05$ ). *Sosyal İşbirliği* alt boyutunda anneleri 18-24 yaş arasında olan çocukların sıra puan ortalaması 160,00; anneleri 25-30 yaş arasında olan çocukların sıra puan ortalaması 135,00; anneleri 31-35 yaş arasında olan çocukların sıra puan ortalaması 139,91, anneleri 36-40 yaş arasında olan çocukların sıra puan ortalaması 130,40; anneleri 40 ve üstü yaş arasında olan çocukların sıra puan ortalaması 159,68'dir.

Ölçeğin *Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* alt boyutunda, çocukların aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır ( $X^2(4)=3,208$ ;  $p>.05$ ). *Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* alt boyutunda anneleri 18-24 yaş arasında olan çocukların sıra puan ortalaması 145,00; anneleri 25-30 yaş arasında olan çocukların sıra puan ortalaması 138,08; anneleri 31-35 yaş arasında olan çocukların sıra puan ortalaması 138,36, anneleri 36-40 yaş arasında olan çocukların sıra puan ortalaması 128,21; anneleri 40 ve üstü yaş arasında olan çocukların sıra puan ortalaması 168,36'dır.

Ölçeğin *Sosyal Etkileşim* alt boyutunda, çocukların aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır ( $X^2(4)=3,208$ ;  $p>.05$ ). *Sosyal Etkileşim* alt boyutunda anneleri 18-24 yaş arasında olan çocukların sıra puan ortalaması 187,50; anneleri 25-30 yaş arasında olan çocukların sıra puan ortalaması 141,78; anneleri 31-35 yaş arasında olan çocukların sıra puan ortalaması 134,14, anneleri 36-40 yaş arasında olan çocukların sıra puan ortalaması 135,99; anneleri 40 ve üstü yaş arasında olan çocukların sıra puan ortalaması 137,07'dir.

**Tablo 5:** Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Annenin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Annenin Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	SD	X <sup>2</sup>	P
Genel	İlkokul Mezunu	67	129,70			
	Ortaokul Mezunu	43	121,41			
	Lise Mezunu	114	150,08			
	Önlisans Mezunu	18	167,81	5	13,003	,023*
	Lisans Mezunu	46	174,10			
	Diğer	3	145,83			
	Toplam	291				
Sosyal İşbirliği	İlkokul Mezunu	67	122,38			
	Ortaokul Mezunu	43	125,27			
	Lise Mezunu	114	152,83			
	Önlisans Mezunu	18	177,75	5	18,534	,002*
	Lisans Mezunu	46	173,57			
	Diğer	3	98,00			
	Toplam	291				
Sosyal Bağımsızlık ve Kabul	İlkokul Mezunu	67	136,83			
	Ortaokul Mezunu	43	123,80	5	8,133	,149
	Lise Mezunu	114	148,69			

	Önlisans Mezunu	18	152,81			
	Lisans Mezunu	46	169,25			
	Diğer	3	169,50			
	Toplam	291				
<b>Sosyal Etkileşim</b>	İlkokul Mezunu	67	132,72			
	Ortaokul Mezunu	43	128,51			
	Lise Mezunu	114	148,23			
	Önlisans Mezunu	18	179,50	5	10,478	,063
	Lisans Mezunu	46	161,48			
	Diğer	3	170,00			
	Toplam	291				

\*  $p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde; annenin eğitim durumu ile okul öncesi eğitime devam eden çocukların Sosyal *Beceri Ölçeği*'nin genelinden aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. ( $X^2(5)=13,003$ ;  $p < .05$ ). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmış ve gruplar arasında tek tek karşılaştırmaya gidilmiştir. Bunun neticesinde farkın ilkököl mezunu ve lisans mezunu olanlar arasında, ortaokul mezunu ve önlisans mezunu olanlar arasında ve ortaokul mezunu ve lisans mezunu olanlar arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mann Whitney U testi sonucunda elde edilen sıra ortalamalarına göre; lisans mezunu olanların (sıra ort.=66,83) ilkököl mezunu olanlara (sıra ort.=50,25) oranla, önlisans mezunu olanların (sıra ort.= 38,14)ortaokul mezunu olanlara (sıra ort.= 28,01) oranla ve lisans mezunu olanların (sıra ort.= 52,61) ortaokul mezunu olanlara (sıra ort.= 36,86) sosyal beceri ölçeği genelinde daha iyi oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların *Sosyal İşbirliği* alt boyutundan aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ( $X^2(5)=18,534$ ;  $p < .05$ ). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney-U testi yapılarak gruplar arasında tek tek karşılaştırmaya gidilmiştir. Bunun neticesinde farkın; lise mezunu olanlar ve ilkököl mezunu olanlar arasında, önlisans mezunu ve ilkököl mezunu olanlar arasında, lisans mezunu olanlar ve ilkököl mezunu olanlar arasında, önlisans mezunu olanlar ve ortaokul mezunu olanlar arasında ve lisans mezunu olanlar ve ortaokul mezunu olanlar arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mann Whitney U testi sonucunda elde edilen sıra ortalamalarına göre; ; lise mezunu olanların (sıra ort.= 97,89) ilkököl mezunu olanlara (sıra ort.= 79,28) oranla, önlisans mezunu olanların (sıra ort.= 55,64) ilkököl mezunu olanlara (sıra ort.= 39,60) oranla, lisans mezunu olanların (sıra

ort.= 68,85) ilkokul mezunu olanlara (48,87) oranla, önlisans mezunu olanların (sıra ort.= 38,69) ortaokul mezunu olanlara (sıra ort.= 27,78) oranla ve lisans mezunu olanların (sıra ort.= 52,15) ortaokul mezunu olanlara (sıra ort.= 37,35) oranla daha iyi oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Ölçeğin *Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* alt boyutunda, çocukların aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır ( $X^2(5)= 8,133$ ;  $p>.05$ ). Sosyal Bağımsızlık ve Kabul boyutunda anneleri ilkokul mezunu olan çocukların sıra puan ortalaması 136,83; anneleri ortaokul mezunu olan çocukların sıra puan ortalaması 123,80; anneleri lise mezunu olan çocukların sıra puan ortalaması 148,69, anneleri önlisans mezunu olan çocukların sıra puan ortalaması 152,81; anneleri lisans mezunu olan çocukların sıra puan ortalaması 169,25; 'diğer' şikkını işaretleyen annelerin çocuklarının sıra ortalaması ise 169,50'dir.

Ölçeğin *Sosyal Etkileşim* alt boyutunda, çocukların aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır ( $X^2(5)= 10,478$ ;  $p>.05$ ). Sosyal Etkileşim alt boyutunda anneleri ilkokul mezunu olan çocukların sıra puan ortalaması 132,72; anneleri ortaokul mezunu olan çocukların sıra puan ortalaması 128,51; anneleri lise mezunu olan çocukların sıra puan ortalaması 148,23, anneleri önlisans mezunu olan çocukların sıra puan ortalaması 179,50; anneleri lisans mezunu olan çocukların sıra puan ortalaması 161,48; 'diğer' şikkını işaretleyen annelerin çocuklarının sıra ortalaması ise 170,00'dir.

**Tablo 6:** Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Annenin Mesleğine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Annenin Mesleği	N	Sıra Ort.	SD	X <sup>2</sup>	p
<b>Genel</b>	Ev Hanımı	212	141,52			
	Serbest Meslek	17	133,21			
	Memur	18	173,44			
	İşçi	19	136,50	5	8,670	,123
	Emekli	1	185,50			
	Diğer	25	184,44			
	Toplam	292				
<b>Sosyal İşbirliği</b>	Ev Hanımı	212	143,16			
	Serbest Meslek	17	126,29			
	Memur	18	165,11			
	İşçi	19	132,79	5	8,723	,121
	Emekli	1	145,50			
	Diğer	25	185,62			
	Toplam	292				

<b>Sosyal Bağımsızlık ve Kabul</b>	Ev Hanımı	212	141,10			
	Serbest Meslek	17	142,62			
	Memur	18	180,89	5	7,548	,183
	İşçi	19	137,71			
	Emekli	1	177,50			
	Diğer	25	175,58			
	Toplam	292				
<b>Sosyal Etkileşim</b>	Ev Hanımı	212	141,62			
	Serbest Meslek	17	128,59			
	Memur	18	169,97			
	İşçi	19	151,84	5	8,378	,137
	Emekli	1	203,00			
	Diğer	25	176,86			
	Toplam	292				

$p > ,05$

Tablo 6 incelendiğinde; annelerin mesleği ile okul öncesi eğitime devam eden çocukların Sosyal *Beceri Ölçeği*'nin genelinden aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı görülmektedir. ( $X^2(5)=8,670$ ;  $p > ,05$ ). *Sosyal Beceri Ölçeği*'nin genelinde anneleri ev hanımı olan çocukların sıra puan ortalaması 141,52; anneleri serbest meslekte olan çocukların sıra puan ortalaması 133,21; anneleri memur olan çocukların sıra puan ortalaması 173,44, anneleri işçi olan çocukların sıra puan ortalaması 136,50; anneleri emekli olan çocukların sıra puan ortalaması 185,50; 'diğer' şikkını işaretleyen annelerin çocuklarının sıra ortalaması ise 184,44'tür..

Çocukların *Sosyal İşbirliği* alt boyutundan aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ( $X^2(5)=8,723$ ;  $p > ,05$ ). *Sosyal İşbirliği* alt boyutunda anneleri ev hanımı olan çocukların sıra puan ortalaması 143,16; anneleri serbest meslekte olan çocukların sıra puan ortalaması 126,29; anneleri memur olan çocukların sıra puan ortalaması 180,89, anneleri işçi olan çocukların sıra puan ortalaması 137,71; anneleri emekli olan çocukların sıra puan ortalaması 177,50; 'diğer' şikkını işaretleyen annelerin çocuklarının sıra ortalaması ise 1175,58'dir.

Ölçeğin *Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* alt boyutunda, çocukların aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır ( $X^2(5)=7,548$ ;  $p > ,05$ ). *Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* alt boyutunda anneleri ev hanımı olan çocukların sıra puan ortalaması 141,10; anneleri serbest meslekte olan çocukların sıra puan ortalaması 142,62; anneleri memur olan çocukların sıra puan ortalaması 180,89; anneleri işçi olan çocukların sıra puan ortalaması 137,71; anneleri emekli olan çocukların sıra puan ortalaması 177,50; 'diğer' şikkını işaretleyen annelerin çocuklarının sıra ortalaması ise 175,58'dir.

Ölçeğin *Sosyal Etkileşim* alt boyutunda, çocukların aldıkları puanlar

arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır ( $X^2(5)= 8,378$ ;  $p>.05$ ). *Sosyal Etkileşim* alt boyutunda anneleri ev hanımı olan çocukların sıra puan ortalaması 141,62; anneleri serbest meslekte olan çocukların sıra puan ortalaması 128,59; anneleri memur olan çocukların sıra puan ortalaması 169,97; anneleri işçi olan çocukların sıra puan ortalaması 151,84; anneleri emekli olan çocukların sıra puan ortalaması 203,00; 'diğer' şikkını işaretleyen annelerin çocuklarının sıra ortalaması ise 176,86'dır.

**Tablo 7:** Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Babanın Yaşına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Babanın Yaşı	N	Sıra Ort.	SD	$X^2$	P
Genel	18-24	1	256,50	4	6,910	,141
	25-30	19	154,42			
	31-35	118	132,74			
	36-40	115	156,64			
	41 ve üstü	39	151,55			
	Toplam	292				
Sosyal İşbirliği	18-24	1	232,00	4	9,270	,055
	25-30	19	131,92			
	31-35	118	133,96			
	36-40	115	162,69			
	41 ve üstü	39	141,63			
	Toplam	292				
Sosyal Bağımsızlık ve Kabul	18-24	1	240,50	4	6,985	,137
	25-30	19	173,84			
	31-35	118	134,29			
	36-40	115	149,54			
	41 ve üstü	39	158,73			
	Toplam	292				
Sosyal Etkileşim	18-24	1	202,50	4	3,686	,450
	25-30	19	162,74			
	31-35	118	137,69			
	36-40	115	151,83			
	41 ve üstü	39	148,08			
	Toplam	292				

$p>.05$

Tablo 7 incelendiğinde; babaların yaşı ile okul öncesi eğitime devam eden çocukların *Sosyal Beceri Ölçeği*'nin genelinden aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ( $X^2(4)=6,910$ ;  $p>.05$ ). *Sosya Beceri Ölçeği* genelinde babaları 18-24 yaş arasında olan çocukların sıra puan ortalaması 256,50; babaları 25-30 yaş arasında olan çocukların sıra puan ortalaması 132,74; babaları 31-35 yaş

arasında olan çocukların sıra puan ortalaması 138,64; babaları 36-40 yaş arasında olan çocukların sıra puan ortalaması 156,64; babaları 41 ve üstü yaş arasında olan çocukların sıra puan ortalaması 151,55'tir.

Ölçeğin *Sosyal İşbirliği* alt boyutunda, çocukların aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır ( $X^2(4)=9,270$ ;  $p>.05$ ). *Sosyal İşbirliği* alt boyutunda babaları 18-24 yaş arasında olan çocukların sıra puan ortalaması 232,00; babaları 25-30 yaş arasında olan çocukların sıra puan ortalaması 131,92; babaları 31-35 yaş arasında olan çocukların sıra puan ortalaması 133,96; babaları 36-40 yaş arasında olan çocukların sıra puan ortalaması 162,69; babaları 41 ve üstü yaş arasında olan çocukların sıra puan ortalaması 141,63'tür.

Ölçeğin *Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* alt boyutunda, çocukların aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır ( $X^2(4)=3,208$ ;  $p>.05$ ). *Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* alt boyutunda babaları 18-24 yaş arasında olan çocukların sıra puan ortalaması 240,50; babaları 25-30 yaş arasında olan çocukların sıra puan ortalaması 173,84; babaları 31-35 yaş arasında olan çocukların sıra puan ortalaması 134,29; babaları 36-40 yaş arasında olan çocukların sıra puan ortalaması 149,54; babaları 41 ve üstü yaş arasında olan çocukların sıra puan ortalaması 158,73'tür.

Ölçeğin *Sosyal Etkileşim* alt boyutunda, çocukların aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır ( $X^2(4)=3,208$ ;  $p>.05$ ). *Sosyal Etkileşim* alt boyutunda babaları 18-24 yaş arasında olan çocukların sıra puan ortalaması 202,50; babaları 25-30 yaş arasında olan çocukların sıra puan ortalaması 162,74; babaları 31-35 yaş arasında olan çocukların sıra puan ortalaması 137,69; babaları 36-40 yaş arasında olan çocukların sıra puan ortalaması 151,83; babaları 41 ve üstü yaş arasında olan çocukların sıra puan ortalaması 148,08'dir.

**Tablo 8:** Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Babanın Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Babanın Durumu	Eğitim	N	Sıra Ort.	SD	X <sup>2</sup>	p
<b>Genel</b>	İlkokul Mezunu		35	133,37			
	Ortaokul Mezunu		48	137,05			
	Lise Mezunu		105	144,89			
	Önlisans Mezunu		15	136,40	5	4,326	,504
	Lisans Mezunu		82	155,00			
	Diğer		5	195,90			
	Toplam		290				
<b>Sosyal İşbirliği</b>	İlkokul Mezunu		35	130,01			
	Ortaokul Mezunu		48	143,43			
	Lise Mezunu		105	140,05			
	Önlisans Mezunu		15	169,67	5	4,792	,442
	Lisans Mezunu		82	153,98			
	Diğer		5	176,60			
	Toplam		290				
<b>Sosyal Bağımsızlık ve Kabul</b>	İlkokul Mezunu		35	141,29			
	Ortaokul Mezunu		48	135,46	5	3,872	,568
	Lise Mezunu		105	146,65			
	Önlisans Mezunu		15	126,20			
	Lisans Mezunu		82	152,37			
	Diğer		5	192,40			
	Toplam		290				
<b>Sosyal Etkileşim</b>	İlkokul Mezunu		35	129,11			
	Ortaokul Mezunu		48	137,70			
	Lise Mezunu		105	150,53			
	Önlisans Mezunu		15	146,40	5	3,204	,669
	Lisans Mezunu		82	149,34			
	Diğer		5	163,80			
	Toplam		290				

p&gt;,05

Tablo 8 incelendiğinde; babanın eğitim durumu ile okul öncesi eğitime devam eden çocukların *Sosyal Beceri Ölçeği*'nin genelinden aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ( $X^2(5)=4,326$ ;  $p>,05$ ). *Sosyal Beceri Ölçeği*'nin genelinde babası ilkokul mezunu olan çocukların sıra puan ortalaması 133,37; babaları ortaokul mezunu olan çocukların sıra puan ortalaması 137,05; babaları lise mezunu olan çocukların sıra puan ortalaması 144,89, babaları önlisans mezunu olan çocukların sıra puan ortalaması 136,40; babaları lisans mezunu olan çocukların sıra puan ortalaması 155,00; 'diğer' şikkını işaretleyen babaların çocuklarının sıra ortalaması ise 195,90'dır.

Çocukların *Sosyal İşbirliği* alt boyutundan aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ( $X^2(5)= 4,792$ ;  $p>.05$ ). *Sosyal İşbirliği* alt boyutunda babası ilkökul mezunu olan çocukların sıra puan ortalaması 130,01; babaları ortaokul mezunu olan çocukların sıra puan ortalaması 143,43; babaları lise mezunu olan çocukların sıra puan ortalaması 140,05, babaları önlisans mezunu olan çocukların sıra puan ortalaması 169,67; babaları lisans mezunu olan çocukların sıra puan ortalaması 153,98; 'diğer' şikkını işaretleyen babaların çocuklarının sıra ortalaması ise 176,60'tır.

Ölçeğin *Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* alt boyutunda, çocukların aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır ( $X^2(5)= 3,872$ ;  $p>.05$ ). *Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* alt boyutunda babası ilkökul mezunu olan çocukların sıra puan ortalaması 141,29; babaları ortaokul mezunu olan çocukların sıra puan ortalaması 135,46; babaları lise mezunu olan çocukların sıra puan ortalaması 146,65, babaları önlisans mezunu olan çocukların sıra puan ortalaması 126,20; babaları lisans mezunu olan çocukların sıra puan ortalaması 152,37; 'diğer' şikkını işaretleyen babaların çocuklarının sıra ortalaması ise 192,40'tır.

Ölçeğin *Sosyal Etkileşim* alt boyutunda, çocukların aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır ( $X^2(5)= 3,204$ ;  $p>.05$ ). *Sosyal Etkileşim* alt boyutunda babası ilkökul mezunu olan çocukların sıra puan ortalaması 129,11; babaları ortaokul mezunu olan çocukların sıra puan ortalaması 137,70; babaları lise mezunu olan çocukların sıra puan ortalaması 150,53, babaları önlisans mezunu olan çocukların sıra puan ortalaması 146,40; babaları lisans mezunu olan çocukların sıra puan ortalaması 149,34; 'diğer' şikkını işaretleyen babaların çocuklarının sıra ortalaması ise 163,80'dir.



**Tablo 9:** Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Babanın Mesleğine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Babanın Mesleği	N	Sıra Ort.	SD	X <sup>2</sup>	P
<b>Genel</b>	Serbest Meslek	140	144,34			
	Memur	29	109,69			
	İşçi	74	158,51	4	9,012	,061
	Emekli	5	195,50			
	Diğer	43	148,62			
	Toplam	291				
<b>Sosyal İşbirliği</b>	Serbest Meslek	140	144,20			
	Memur	29	111,43			
	İşçi	74	155,07	4	8,688	,069
	Emekli	5	197,30			
	Diğer	43	153,59			
	Toplam	291				
<b>Sosyal Bağımsızlık ve Kabul</b>	Serbest Meslek	140	144,73			
	Memur	29	120,97			
	İşçi	74	153,98	4	4,543	,338
	Emekli	5	184,10			
	Diğer	43	148,86			
	Toplam	291				
<b>Sosyal Etkileşim</b>	Serbest Meslek	140	140,41			
	Memur	29	118,34			
	İşçi	74	168,32	4	11,552	,021*
	Emekli	5	157,60			
	Diğer	43	143,09			
	Toplam	291				

\*p<,05

Tablo 9 incelendiğinde; babanın mesleği ile okul öncesi eğitime devam eden çocukların *Sosyal Beceri Ölçeği*'nin genelinden aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı görülmektedir. ( $X^2(5)=9,012$ ;  $p>,05$ ). *Sosyal Beceri Ölçeği*'nin genelinde babaları serbest meslekte olan çocukların sıra puan ortalaması 144,34; babaları memur olan çocukların sıra puan ortalaması 109,69; babaları işçi olan çocukların sıra puan ortalaması 158,51; babaları emekli olan çocukların sıra puan ortalaması 195,50; 'diğer' şikkını işaretleyen babaları çocuklarının sıra ortalaması ise 148,62'dir.

Çocukların *Sosyal İşbirliği* alt boyutundan aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ( $X^2(5)= 8,688$ ;  $p>,05$ ). *Sosyal İşbirliği* alt boyutunda babaları serbest meslekte olan çocukların sıra puan ortalaması 144,20; babaları memur olan çocukların sıra puan ortalaması 111,43; babaları işçi olan çocukların sıra puan ortalaması 155,07;

babaları emekli olan çocukların sıra puan ortalaması 197,30; 'diğer' şikkını işaretleyen babaları çocuklarının sıra ortalaması ise 153,59'dur.

Ölçeğin *Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* alt boyutunda, çocukların aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır ( $X^2(5)=7,548$ ;  $p>.05$ ). *Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* alt boyutunda babaları serbest meslekte olan çocukların sıra puan ortalaması 144,73; babaları memur olan çocukların sıra puan ortalaması 120,97; babaları işçi olan çocukların sıra puan ortalaması 153,98; babaları emekli olan çocukların sıra puan ortalaması 184,10; 'diğer' şikkını işaretleyen babaları çocuklarının sıra ortalaması ise 148,86'dır.

Ölçeğin *Sosyal Etkileşim* alt boyutunda, çocukların aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmaktadır ( $X^2(5)=11,552$ ;  $p<.05$ ). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney-U testi yapılarak gruplar arasında tek tek karşılaştırmaya gidilmiştir. Bunun neticesinde farkın işçi olanlar ile serbest meslek arasında ve işçi olanlar ile memur olanlar arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mann Whitney U testi sonucunda elde edilen sıra ortalamalarına göre; işçi olanların (sıra ort.= 120,82) serbest meslek yapanlara (sıra ort.= 100,46) oranla ve işçi olanların (sıra ort.= 57,05) memur olanlara (sıra ort.= 39,12) oranla daha iyi oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

**Tablo 10:** Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Babanın Çalışma Durumuna Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Babanın Durumu	Çalışma	N	Sıra Ort.	SD	X <sup>2</sup>	P
<b>Genel</b>	Çalışıyor		289	146,20			
	Çalışmıyor		4	240,38	2	4,926	,085
	Diğer		1	150,50			
	Toplam		294				
<b>Sosyal İşbirliği</b>	Çalışıyor		289	146,31			
	Çalışmıyor		4	233,50	2	4,500	,105
	Diğer		1	146,50			
	Toplam		294				
<b>Sosyal Bağımsızlık ve Kabul</b>	Çalışıyor		289	146,39			
	Çalışmıyor		4	226,38	2	3,665	,160
	Diğer		1	152,50			
	Toplam		294				
<b>Sosyal Etkileşim</b>	Çalışıyor		289	147,20			
	Çalışmıyor		4	179,63	2	1,025	,599
	Diğer		1	106,50			
	Toplam		294				

p&gt;,05

Tablo 10 incelendiğinde; babanın çalışma durumu ile okul öncesi eğitime devam eden çocukların *Sosyal Beceri Ölçeği*'nin genelinden aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı görülmektedir. ( $X^2(2)=4,500$ ;  $p>,05$ ). *Sosyal Beceri Ölçeği* genelinde, çalışan babaların çocuklarının sıra puan ortalaması 146,20; çalışmayan babaların çocuklarının sıra puan ortalaması 240,38; 'diğer' şikkını işaretleyen annelerin çocuklarının sıra puan ortalaması 150,50'dir.

Ölçeğin *Sosyal İşbirliği* alt boyutunda, çocukların aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır ( $X^2(2)=,987$ ;  $p>,05$ ). *Sosyal İşbirliği* alt boyutunda çalışan babaların çocuklarının sıra puan ortalaması 146,31; çalışmayan babaların çocuklarının sıra puan ortalaması 233,50; 'diğer' şikkını işaretleyen annelerin çocuklarının sıra puan ortalaması 146,50'dir.

*Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* alt boyutunda çocukların aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır ( $X^2(2)=3,665$ ;  $p>,05$ ). *Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* alt boyutunda, çalışan babaların çocuklarının sıra puan ortalaması 146,39; çalışmayan babaların çocuklarının sıra puan ortalaması 226,38; 'diğer' şikkını işaretleyen babaların çocuklarının sıra puan ortalaması 152,50'dir.

*Sosyal Etkileşim* alt boyutunda çocukların aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır ( $X^2(2)= 1,025$ ;  $p>,05$ ).

*Sosyal Etkileşim* alt boyutunda, alt boyutunda, çalışan babaların çocuklarının sıra puan ortalaması 147,20; çalışmayan babaların çocuklarının sıra puan ortalaması 179,63; 'diğer' şıkkını işaretleyen babaların çocuklarının sıra puan ortalaması 106,50'dir.

**Tablo 11:** Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Ailenin Ekonomik Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Ailenin Ekonomik Durumu	N	Sıra Ort.	SD	X <sup>2</sup>	P
Genel	Dar	23	139,70	3	1,870	,600
	Orta	235	145,60			
	Yüksek	30	140,78			
	Diğer	1	252,50			
	Toplam	289				
Sosyal İşbirliği	Dar	23	143,00	3	1,361	,715
	Orta	235	145,77			
	Yüksek	30	137,72			
	Diğer	1	228,00			
	Toplam	289				
Sosyal Bağımsızlık ve Kabul	Dar	23	131,39	3	1,949	,583
	Orta	235	145,68			
	Yüksek	30	147,03			
	Diğer	1	237,00			
	Toplam	289				
Sosyal Etkileşim	Dar	23	155,24	3	1,347	,718
	Orta	235	144,79			
	Yüksek	30	136,98			
	Diğer	1	200,00			
	Toplam	289				

p>,05

Tablo 11 incelendiğinde; ailenin ekonomik durumu ile okul öncesi eğitime devam eden çocukların *Sosyal Beceri Ölçeği*'nin genelinden aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı görülmektedir. ( $X^2(2)=1,870$ ;  $p>.05$ ). *Sosyal Beceri Ölçeği* genelinde, ekonomik durumu dar olan ailelerin çocuklarının sıra puan ortalaması 139,70; ekonomik durumu orta düzeyde olan ailelerin çocuklarının sıra puan ortalaması 145,60; ekonomik durumu yüksek olan ailelerin çocuklarının sıra puan ortalaması 140,78; ekonomik durumlarıyla ilgili 'diğer' şıkkını işaretleyen ailelerin çocuklarının sıra puan ortalaması 252,50'dir.

Ölçeğin *Sosyal İşbirliği* alt boyutunda, çocukların aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır ( $X^2(2)= 1,361$ ;  $p>.05$ ). *Sosyal İşbirliği* alt boyutunda ekonomik durumu dar olan ailelerin çocuklarının sıra puan ortalaması 143,00; ekonomik durumu orta düzeyde olan

ailelerin çocuklarının sıra puan ortalaması 145,77; ekonomik durumu yüksek olan ailelerin çocuklarının sıra puan ortalaması 137,72; ekonomik durumlarıyla ilgili 'diğer' şikkını işaretleyen ailelerin çocuklarının sıra puan ortalaması 228,00'dir

*Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* alt boyutunda çocukların aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır ( $X^2(2)=1,949$ ;  $p>.05$ ). *Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* alt boyutunda ekonomik durumu dar olan ailelerin çocuklarının sıra puan ortalaması 131,39; ekonomik durumu orta düzeyde olan ailelerin çocuklarının sıra puan ortalaması 145,68; ekonomik durumu yüksek olan ailelerin çocuklarının sıra puan ortalaması 147,03; ekonomik durumlarıyla ilgili 'diğer' şikkını işaretleyen ailelerin çocuklarının sıra puan ortalaması 237,00'dir

*Sosyal Etkileşim* alt boyutunda çocukların aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır ( $X^2(2)= 1,347$ ;  $p>.05$ ). *Sosyal Etkileşim* alt boyutunda ekonomik durumu dar olan ailelerin çocuklarının sıra puan ortalaması 155,24; ekonomik durumu orta düzeyde olan ailelerin çocuklarının sıra puan ortalaması 144,79; ekonomik durumu yüksek olan ailelerin çocuklarının sıra puan ortalaması 136,98; ekonomik durumlarıyla ilgili 'diğer' şikkını işaretleyen ailelerin çocuklarının sıra puan ortalaması 200,00'dür.

**Tablo 12:** Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Ailedeki Çocuk Sayısı	N	Sıra Ort.	SD	X <sup>2</sup>	P
Genel	1	95	154,44			
	2	150	147,27			
	3	38	139,47			
	4	6	101,33	5	,370	,122
	5	3	48,00			
	6 ve üstü	1	256,50			
	Toplam	293				
Sosyal İşbirliği	1	95	146,29			
	2	150	151,10			
	3	38	142,86			
	4	6	95,33	5	5,392	,370
	5	3	91,83			
	6 ve üstü	1	232,50			
	Toplam	293				
Sosyal Bağımsızlık Ve Kabul	1	95	154,70			
	2	150	146,25			
	3	38	143,37			
	4	6	105,67	5	8,907	,113
	5	3	38,00			
	6 ve üstü	1	241,50			
	Toplam	293				
Sosyal Etkileşim	1	95	157,98			
	2	150	146,81			
	3	38	127,37			
	4	6	113,42	5	7,289	,200
	5	3	105,83			
	6 ve üstü	1	203,00			
	Toplam	293				

p&gt;,05

Tablo 12 incelendiğinde; ailedeki çocuk sayısı ile okul öncesi eğitime devam eden çocukların *Sosyal Beceri Ölçeği*'nin genelinden aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ( $X^2(5)=,370$ ;  $p>,05$ ). *Sosyal Beceri Ölçeği*'nin genelinde çocuk sayısı 1 olan ailelerin çocuklarının sıra puan ortalaması 154,44; çocuk sayısı 2 olan ailelerin çocuklarının sıra puan ortalaması 147,27; çocuk sayısı 3 olan ailelerin çocuklarının sıra puan ortalaması 139,47; çocuk sayısı 4 olan ailelerin çocuklarının sıra puan ortalaması 101,33; çocuk sayısı 5 olan ailelerin çocuklarının sıra puan ortalaması 48,00; çocuk sayısı 6 ve üstü olan ailelerin çocuklarının sıra puan ortalaması 256,50'dir.

Çocukların *Sosyal İşbirliği* alt boyutundan aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ( $X^2(5)= 5,392$ ;

$p > .05$ ). *Sosyal İşbirliği* alt boyutunda çocuk sayısı 1 olan ailelerin çocuklarının sıra puan ortalaması 146,29; çocuk sayısı 2 olan ailelerin çocuklarının sıra puan ortalaması 151,10; çocuk sayısı 3 olan ailelerin çocuklarının sıra puan ortalaması 142,86; çocuk sayısı 4 olan ailelerin çocuklarının sıra puan ortalaması 95,33; çocuk sayısı 5 olan ailelerin çocuklarının sıra puan ortalaması 91,83; çocuk sayısı 6 ve üstü olan ailelerin çocuklarının sıra puan ortalaması 232,50'dir.

Ölçeğin *Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* alt boyutunda, çocukların aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır ( $X^2(5) = 8,907$ ;  $p > .05$ ). *Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* alt boyutunda çocuk sayısı 1 olan ailelerin çocuklarının sıra puan ortalaması 154,70; çocuk sayısı 2 olan ailelerin çocuklarının sıra puan ortalaması 146,25; çocuk sayısı 3 olan ailelerin çocuklarının sıra puan ortalaması 143,37; çocuk sayısı 4 olan ailelerin çocuklarının sıra puan ortalaması 105,67; çocuk sayısı 5 olan ailelerin çocuklarının sıra puan ortalaması 38,00; çocuk sayısı 6 ve üstü olan ailelerin çocuklarının sıra puan ortalaması 241,50'dir.

Ölçeğin *Sosyal Etkileşim* alt boyutunda, çocukların aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır ( $X^2(5) = 7,289$ ;  $p > .05$ ). *Sosyal Etkileşim* alt boyutunda çocuk sayısı 1 olan ailelerin çocuklarının sıra puan ortalaması 157,98; çocuk sayısı 2 olan ailelerin çocuklarının sıra puan ortalaması 146,81; çocuk sayısı 3 olan ailelerin çocuklarının sıra puan ortalaması 127,37; çocuk sayısı 4 olan ailelerin çocuklarının sıra puan ortalaması 113,42; çocuk sayısı 5 olan ailelerin çocuklarının sıra puan ortalaması 105,83; çocuk sayısı 6 ve üstü olan ailelerin çocuklarının sıra puan ortalaması 203,00'tür.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların *Sosyal Beceri Ölçeği'nin Sosyal İşbirliği* alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları çocukların yaşına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte, *Sosyal Beceri Ölçeği* genelinde, ölçeğin *Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* ve *Sosyal Etkileşim* alt boyutlarında 6 yaş çocuklarının lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Yani, 6 yaş çocuklarının, 5 yaş çocuklara göre daha fazla *Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* ve *Sosyal Etkileşim* becerilerine sahip olduğu görülmektedir.

Gizir (2002), anaokuluna devam eden 4-5 yaş çocuklarında sosyal davranışlarının gelişimi ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, Davranış Derecelendirme Ölçeği'nden elde ettiği sonuca göre, yaş değişkeninin işbirliği ve sosyal ilişkiler boyutlarında önemli olduğunu saptanmıştır. Buna göre, beş yaşındaki çocukların puan ortalamalarının dört yaş çocuklarının puan ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sarı'nın (2007) anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi konulu araştırmasında, çocukların sosyal uyum ve becerilerinin yaşına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, 6 yaşındaki çocukların, 5 yaşındaki çocuklardan daha uyumlu olduğu bulgulanmıştır.

Yapılmış diğer araştırmalardan elde edilen bulguların tümü bu araştırmada elde edilen çocuğun yaşı değişkenine ilişkin bulgu ile örtüşmektedir. Yaşı büyük olan çocukların yaşı küçük olanlara göre sosyal becerilerinin daha yüksek çıkması, çocukların yaşları ilerledikçe sosyal becerilerinin daha çok geliştiğinin bir göstergesi olabilir.

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların *Sosyal Beceri Ölçeği* geneline, ölçeğin *Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* ve *Sosyal Etkileşim* alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları çocukların cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte, *Sosyal İşbirliği* alt boyutunda kız çocuklarının lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Yani, kız çocuklarının, erkek çocuklara göre daha fazla sosyal işbirliği becerilerine sahip olduğu görülmektedir.

Özbey'in (2009) Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin (PKBS-2) geçerlik ve güvenilirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi konulu araştırmasına göre, Sosyal Beceri Ölçeği'nin genelinde ve bu ölçeği oluşturan *Sosyal Bağımsızlık ve Kabul Becerisi* alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte Sosyal Beceri Ölçeği'nin alt boyutlarından olan *Sosyal İşbirliği* ve *Sosyal Etkileşim* boyutlarında kız çocuklarının lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Sarı'nın (2007) araştırmasında çocukların sosyal uyum ve becerilerinin çocuğun cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Orçan ve Deniz (2006) anaokuluna devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal uyumlarını incelediği araştırmasında, çocukların sosyal uyum ve becerilerinin çocuğun cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çimen (2000), anaokuluna devam eden beş-altı yaş çocuklarının psikososyal gelişimlerini bağımsız iş yapabilme, ev işleri ve sorumluluk alt boyutlarında inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda kız çocuklarının puan ortalamalarının tüm boyutlarda erkeklere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Günindi'nin (2008) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi konulu araştırmasında, çocukların cinsiyetlerine göre; sosyal uyum ve becerileri açısından istatistiksel olarak



anlamalı bir farklılık görülmediği bulgulanmıştır.

Kurt'un (2007), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımlı eğitim programlarının etkisini incelediği araştırma bulgularına bakıldığında; çocukların cinsiyetlerine göre sosyal uyum becerileri arasında anlamalı bir ilişki bulunmadığı bulgulanmıştır.

Seven'in (2006) altı yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında, çocukların sosyal beceri düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamalı bir farkın olmadığı bulgulanmıştır.

Koçak ve Tepeli (2004), 4-5 yaş çocuklarında sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarını bazı değişkenlere göre incelemişlerdir. Araştırma sonucunda sosyal ilişkiler ve sosyal işbirliği davranışlarında kızların puanlarının erkek çocukların puanlarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gizir (2002) yaptığı araştırmada anaokuluna devam eden 4-5 yaş çocuklarında sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarında kız çocuklarının puanlarının erkek çocuklarına göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Dinç (2002) tarafından yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre anaokuluna devam eden 4-5 yaş grubu kız öğrencilerin sosyal gelişim düzeylerinin erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Acun-Kapıkıran ve diğerleri (2006) tarafından okul öncesi öğrencilerin sosyal becerilerinin bazı değişkenler açasından incelemesi amacıyla yapılan araştırmada, sosyal beceri, iletişim ve uyum alt boyutlarında yaşlar arasında anlamalı bir farklılık saptanmıştır ve kızların sosyal uyum ve becerilerinin erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kapıkıran ve diğerlerinin aktardığına göre (2006), Updegraff ve diğerleri (2001), Mercurio (2003) ve Park ve Cheah (2005), ailelerin çocuk yetiştirme tutumlarına bağlı olarak sosyal becerilerin cinsiyete göre farklılaşabildiğini belirtmektedirler. Söz konusu araştırma sonuçlarına göre anneler kız çocuklarıyla daha çok akran etkileşimine dayalı oyunlar oynamakta; kız çocuklarının eğitiminde paylaşma, yardımlaşma gibi öğeler daha fazla ön plana çıkarılmakta; erkek çocuklar ise yetiştirilme tarzına bağlı olarak kızlara göre duygusal olgunluk açasından daha düşük düzeyde bulunabilmektedirler.

Yapılmış araştırma sonuçları incelendiğinde, bu araştırmanın bulgularıyla paralellik gösteren bulgular olduğu gibi bu araştırmanın bulgularından farklı olan sonuçlara da ulaşıldığı görölmektedir. Bu sonuçların bir kısmı sosyal becerilerin cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya koyarken, bir kısmı da farklılaştığını ortaya koymuştur. Farklılaştığını belirten araştırmaların tamamı bu farklılığın kızların lehine olduğunu belirtmektedir. Bu durumu şu şeklide açaıklamak mümkün olabilir: Kız çocukları, erkek

çocuklara göre sosyal uyum anlamında daha yetenekli, çevreye daha uyumlu ve aynı zamanda kişilerle daha ilgisiz bir bağdaşma zihniyetine sahiptir. Erkek çocuğu genel olarak kız çocuğundan daha ağır hareket eder ve kız çocuğundan daha az narindir. Erkek çocuğu, kız çocuğuna göre daha az beceriklidir. Bunlar bazı genel özelliklerdir. Her çocuk bu özelliklere ufak nüanslar katabilir (Çakmaklı, 2007, s.178).

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların *Sosyal Beceri Ölçeği* geneline ve ölçeğin tüm alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları, çocuklarının anaokuluna devam etme süresine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Özbey'in (2009) yaptığı çalışmada, çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nde (PKBS-2) yer alan Sosyal Beceri Ölçeği'nin genelinden ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Uğur (1998) tarafından yapılan anasınıfı eğitiminin sosyalleşmedeki rolü ve öğrencileri sosyalleştirme açısından özel ve devlet anasınıflarının karşılaştırılması konulu araştırmanın sonucunda, anasınıfına devam eden çocukların sosyalleşme düzeyi daha yüksek bulunmuştur.

Günindi'nin (2008) çalışmasına göre, çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süresi uzadıkça sosyal uyum ve beceri düzeylerinin de olumlu yönde arttığı bulgulanmıştır.

Önder, Güven, Sevinç, Aydın, Balat, Palut, Bilgin, Çağlak ve Dibek (2004) tarafından yapılan okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal ve duygusal uyum düzeyini karşılaştırılması konulu çalışmada, okul öncesi eğitimi alan çocukların sosyal uyum puan ortalamalarının okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Tuğrul (1992), anaokulu eğitimi alan ve almayan çocukların ilkokul birinci sınıftaki akademik başarı ve ruhsal uyum davranışlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, anaokuluna devam etme süresi uzadıkça ruhsal uyum problemlerinin görülme oranının azaldığı sosyal yönden olumlu davranışların arttığı ortaya çıkmıştır.

Gürkan tarafından (1979) yapılan okul öncesi eğitimin ilkokuldaki etkileri üzerine bir inceleme konulu araştırmanın sonucunda ilkokul birinci sınıftaki okul öncesi eğitimi almış çocukların okul öncesi eğitimi almamış çocuklara göre sosyal beceriler ve sosyal davranışlar yönünden daha uyumlu ve başarılı oldukları görülmüştür.

Kapıkıran, İvrendi ve Adak'ın (2006) okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması konulu çalışmada, çocukların sosyal becerilerinin okula devam yılı açısından anlamlı fark yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu farkın ilk kez okul öncesi kuruma gidenlerle ikinci kez gidenler

arasında olduğu ve ilk kez gidenlerin daha düşük sosyal beceri puanına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Öztürk'ün (2008) yaptığı okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi konulu araştırmada, okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim 1.sınıf öğrencilerinin “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ)” Temel Sosyal Beceriler alt ölçeği puan ortalamaları açısından okul öncesi eğitim alanlar lehine istatistiksel anlamda anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ve okul öncesi eğitim almanın temel sosyal becerilerde farklılaşmaya yol açan önemli bir unsur olduğu saptanmıştır.

Çoban tarafından (1999) yapılan anaokullarına giden ve gitmeyen çocukların sosyalleşme düzeyleri konulu araştırma sonucunda anaokulu eğitimi alıp ilkokul birinci sınıfa başlayan çocukların sosyalleşme düzeyi daha yüksek bulunmuştur.

Kök, Tuğluk ve Bay (2006) tarafından yapılan okul öncesi eğitimin öğrencilerin gelişim özellikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi konulu araştırmanın sonucunda; psikososyal gelişim özellikleri açısından, okul öncesi eğitimi almış olan öğrencilerin almamış olan öğrencilere göre puan ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yapılmış araştırma sonuçları incelendiğinde, bu araştırmanın bulgularından farklı olan bulgulara da ulaşıldığı görülmektedir. Araştırmaların bir kısmı anaokuluna devam süresinin çocuğun sosyal becerilerini etkilemeyeceği yönünde bulgulara ulaşırken büyük bir kısmı da, anaokuluna devam süresinin çocuğun sosyal becerilerini etkileyeceği sonucuna ulaşmıştır. Bu durum iki farklı şekilde yorumlanabilir: Okul öncesi eğitim, çocukların ilköğretim düzeyinde ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerini, grupla iş yapabilme becerilerini, duygulara yönelik becerilerini ve stres durumuyla başa çıkma becerilerini geliştirmeye destek olur. Bu nedenle okul öncesi eğitime devam süresi çocukların sosyal becerilerini olumlu etkileyebilir. Bu araştırma ve bu araştırmanın bulgusunu destekleyen araştırmalar dikkate alındığında ise örnekleme dahil olan çocukların bilinçli ve ilgili ebeveynlere sahip olduğu ve çocuklarının sosyal becerilerini geliştirme adına uygun ortamlar sundukları, bu nedenle anaokuluna devam süresinin çocukların sosyal becerilerini belirleyici bir faktör olmayabileceği şeklinde bir yorum yapılabilir.

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların *Sosyal Beceri Ölçeği* geneline ve ölçeğin tüm alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları annenin yaşına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Günindi'nin (2008) araştırmasına göre, çocukların sosyal uyum ve becerileri annenin yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgulanmıştır.

Günindi'nin araştırmasında elde edilen bulgunun bu araştırmanın

bulgusuyla örtüştüğü görülmektedir. Bu durum annenin yaşından ziyade ebeveynlik becerileri, kendi sosyal beceri düzeyi ve çocuğuyla kurduğu ilişkide sosyal ilişkiler anlamında olumlu bir model olmasının daha belirleyici faktörler olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada annenin eğitim durumu ile okul öncesi eğitime devam eden çocukların *Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* ve *Sosyal Etkileşim* alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bununla birlikte Çocukların *Sosyal Beceri Ölçeği* genelinden aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Annesi lisans ve önlisans mezunu olan çocuklar, annesi ilkökul ve ortaokul mezunu olan çocuklara göre daha fazla sosyal beceriye sahiptir. Çocukların *Sosyal İşbirliği* alt boyutundan aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna göre, annesi lise, önlisans ve lisans mezunu olan çocuklar, annesi ilkökul ve ortaokul mezunu olan çocuklara göre daha fazla sosyal işbirliği becerilerine sahiptir.

Özbey'in (2009) yaptığı araştırmada, çocukların anne öğrenim durumlarına göre Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nde (PKBS-2) yer alan *Sosyal Beceri Ölçeği'nin genelinden ve tüm alt boyutlarından* aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Sarı'nın (2007) yaptığı araştırmaya göre, çocukların sosyal uyum ve becerileri annenin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Annesi ortaokul mezunu olan çocukların annesi yüksek lisans ve üstü olan çocuklara göre daha sınırlı sosyal uyum davranışı sergiledikleri bulunmuştur.

Seçer ve diğerlerinin (2008) yaptığı araştırmada, çocukların sosyal becerilerinin annenin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgulanmıştır.

Günindi'nin (2008) yaptığı araştırmaya göre, annesi lise mezunu olan çocukların, annesi ilkökul mezunu olan çocuklara göre, annesi üniversite mezunu olan çocukların, annesi ilkökul mezunu olan çocuklara göre Sosyal Uyum becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Çimen (2000) araştırmasında 5-6 yaş çocuklarının anne öğrenim düzeyi arttıkça çocukların sorumluluk gibi alanlarda uyumsal davranış puanlarının da arttığı bulgularına ulaşmıştır.

Yılmaz'ın (2000) eşler arasındaki uyum ve çocuğun algıladığı anne baba tutumu ile çocukların, ergenlerin ve gençlerin akademik başarıları ve benlik algıları arasındaki ilişkilerini incelediği araştırma sonucunda; annenin öğrenim düzeyi arttıkça çocukların benlik algısı ve sosyal yönden kendilerini daha olumlu algıladıkları tespit edilmiştir.

Yapılmış araştırma sonuçları incelendiğinde birbirinden farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bu sonuçların bir kısmı sosyal becerilerin annenin eğitim durumuna göre farklılaşmadığını ortaya koyarken, bir kısmı da

farklılaştığını ortaya koymuştur. Farklılaştığını belirten araştırmaların tamamı bu farklılığın daha üst düzeyde eğitim seviyesindeki annelerin çocuklarının lehine olduğunu belirtmektedir. Tüm bu bilgiler iki farklı şekilde yorumlanabilir. Bu araştırmanın bulgularından farklı bulguların elde edildiği araştırma bulguları göz önüne alındığında annelerin eğitimlerinin çok yetiştirirken kişisel yeteneklerinin ve annelik becerilerinin eğitimlerinden daha etkin olduğu yorumu yapılabilir. Öte yandan bu araştırma ve bu araştırmanın bulgularını destekleyen araştırma bulguları göz önüne alındığında annenin eğitim seviyesi arttıkça çocuğuyla kurduğu sosyal ilişki düzeyinin ve çocuğuna sosyal anlamda olumlu rol modeli olma düzeyinin de arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların *Sosyal Beceri Ölçeği* geneline ve ölçeğin tüm alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları annenin mesleğine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Özbey'in (2009) yaptığı araştırmada, çocukların anne mesleğine göre PKBS-2'de yer alan Sosyal Beceri Ölçeği genelinden ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Sarı'nın (2007) araştırmasına göre, çocukların sosyal uyum ve becerileri annenin mesleğine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Gizir'in (2002) yaptığı araştırmada, anaokuluna devam eden 4-5 yaş çocuklarında işbirliği ve sosyal ilişkilere ilişkin becerilerin çocukların anne çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgulanmıştır.

Yapılmış araştırmalarda elde edilen bulgular, bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Görülmektedir ki; çocukların sosyal becerileri anne mesleğine göre değişmemektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak, mesleklerin anne üzerindeki etkileri ne olursa olsun, çocuklarını sosyal beceriler yönüyle etkilemediğinin bir göstergesi olduğunu söylemek mümkündür.

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların *Sosyal Beceri Ölçeği* geneline ve ölçeğin tüm alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları babanın yaşına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Günindi'nin (2008) araştırmasına göre, çocukların sosyal uyum ve becerileri babanın yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Günindi'nin araştırma bulgusu bu araştırmanın bulgusunu desteklemektedir. Bu durum, çocuğun sosyal becerileri üzerinde babanın yaşının değil, çocuğuyla kurduğu ilişkide sosyal anlamda olumlu rol model olması gibi özelliklerinin daha etkili olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Okul öncesine devam eden çocukların *Sosyal Beceri Ölçeği* geneline ve ölçeğin tüm alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları babanın eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Özbey'in (2009) yaptığı araştırmada, çocukların baba öğrenim

durumlarına göre PKBS-2'de yer alan *Sosyal Beceri Ölçeği'nin Sosyal Etkileşim* boyutunda çocukların baba öğrenim durumlarına ilişkin anlamlı farklılık bulunmaktadır. Farkın ilkokul mezunu olanlar ile lise mezunu olanlar arasında lise mezunlarının lehine; ilkokul mezunu olanlar ile yüksek okul-üniversite mezunu olanlar arasında yüksek okul-üniversite mezunu olanların lehine olduğu saptanmıştır.

Sarı'nın (2007) yaptığı araştırmaya göre, çocukların sosyal uyum ve becerileri babanın öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Babanın eğitim düzeyi arttıkça çocukların psiko-sosyal gelişimlerinin arttığı bulunmuştur.

Günindi'nin (2008) araştırmasına göre, babası üniversite mezunu olan çocukların sosyal uyum ve becerilerinin, babası lise mezunu olan çocuklara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Yapılmış araştırma sonuçları incelendiğinde bu araştırma bulgusundan farklı bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Dolayısıyla, babaların eğitim düzeyi ne olursa olsun, içinde buldukları sosyal çevre, yapmakta oldukları iş ve eşler arası uyum gibi faktörlerin çocuğun sosyal becerilerinin gelişmesinde daha etkin rol oynadığını söylemek mümkündür.

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların *Sosyal Beceri Ölçeği geneline*, *Sosyal İşbirliği* ve *Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları babanın mesleğine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte, ölçeğin *Sosyal Etkileşim* alt boyutunda, çocukların aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Buna göre; babası işçi olan çocukların, babası serbest meslek yapan ve memur olan çocuklardan daha fazla sosyal etkileşim becerilerine sahip oldukları görülmektedir.

Özbey'in (2009) yaptığı araştırmada, çocukların baba mesleğine göre, PKBS-2'de yer alan Sosyal Beceri Ölçeği genelinden ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Sarı'nın (2007) araştırmasına göre, çocukların sosyal uyum ve becerileri babanın mesleğine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Yapılmış araştırma sonuçları incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Katılan ailelerdeki babaların işçi olmasının serbest meslek yapan ve memur olanlara göre çocuğun sosyal becerilerinde bir farklılık oluşturması, bu meslek dallarının kişi ve ailesi üzerindeki sosyo-ekonomik ve kültürel etkilerinin farklılığıyla açıklanabilir.

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların *Sosyal Beceri Ölçeği geneline* ve ölçeğin tüm alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları babanın çalışma durumuna ve ailenin ekonomik durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Araştırmanın bu sonuçlarına göre, babalarının çalışıp çalışmamasının ve

ailenin ekonomik durumunun çocukların sosyal becerilerini farklılaştırmaması dikkate değer bir bulgudur. Bu durum, ailenin geçiminin sadece babanın çalışıp çalışmamasıyla belirlenmediği, ailenin ekonomik durumunun, çocuklarıyla kurdukları sosyal ilişkilerde etkili olmadığı, çocuğun içinde bulunduğu sosyal çevrenin ve aile içi ilişkilerin çocuğun sosyal beceri gelişiminde daha belirleyici olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların *Sosyal Beceri Ölçeği* geneline ve ölçeğin tüm alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Özbey'in (2009) araştırmasına göre, çocukların kardeş sayılarına göre PKBS-2'de yer alan Sosyal Beceri Ölçeği geneline ve *Sosyal İşbirliği- Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul – Sosyal Etkileşim* boyutlarında çocukların kardeş sayılarına ilişkin aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Sarı'nın (2007) yaptığı çalışmada, çocukların sosyal uyum ve becerilerinin kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Orçan ve Deniz (2006) anaokuluna devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal uyumlarını incelediği çalışmada, çocukların sosyal uyum ve becerilerinin çocuğun ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kanlıkılıçer (2005) yaptığı çalışmada, davranış problemlerinin kardeş sayısına göre, anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Eminoğlu (2007) dört- beş yaş çocuklarının sosyal davranışları ile ebeveyn davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi konulu çalışmada, çocukların hem işbirliği hem de sosyal ilişki becerileri ortalama puanlarında kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Gizir (2002) çalışmada, 4-5 yaş çocuklarında kardeş sayısının işbirliği ve sosyal ilişkilere ilişkin davranışlarda farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Yapılmış araştırma sonuçları incelendiğinde, tamamının da bu çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Bu durum, sahip oldukları çocuk sayısı ne olursa olsun, ebeveynlerin, her bir çocuğunun sosyal beceri gelişimi için aynı özeni gösterdiği, aynı emeği ve koşulları sağlamaya çalıştığının göstergesi olarak düşünülebilir.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde görülmektedir ki okul öncesi eğitime devam eden çocukların yaş ve cinsiyetleri, annelerinin eğitim durumu ve babalarının mesleği çocukların sosyal becerilerini etkilemektedir. Bu sonuçlar çerçevesinde şu öneriler sunulmuştur: yaş faktörünün sosyal becerileri etkilediği sonucundan yola çıkılarak çocukların



okul öncesi eğitime daha erken yaşlarda dahil edilerek sosyal becerilerinin gelişmesinin daha fazla desteklenmesi önerilebilir. Erkek çocukların kız çocuklarından daha düşük düzeyde sosyal beceriye sahip oldukları sonucu dikkate alınarak okul öncesi eğitim kurumlarında cinsiyet özelliklerine uygun nitelikte sosyal beceri etkinlikleri planlanabilir. Annenin eğitim seviyesi arttıkça çocukların sosyal beceri düzeylerinin arttığı sonucu göz önünde bulundurulduğunda ebeveynler, özellikle de anneler, yaşam boyu eğitim etkinliklerine, yaygın ve örgün eğitime devam etmeleri konusunda teşvik edilebilir. Babanın mesleğinin çocukların sosyal becerilerini etkilemesi bulgusu dikkate alınarak baba ve baba adaylarının bu konuda bilgilendirilmesine, bilinçlendirilmesine ve sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitimler düzenlenebilir. Aile olma yolunda evliliğe adım atan çiftler birer anne baba adayı olarak değerlendirilerek ebeveynlikle ilgili sertifikalı eğitim programları düzenlenebilir.

Bu araştırma, okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarla yapılmış ve çocukların sosyal becerilerini ölçmek için PKBS-2 Ölçeği'nde yer alan Sosyal Beceri Ölçeği kullanılmıştır. Farklı yaş gruplarından çocuklarla ve sosyal becerileri ölçen farklı bir ölçek kullanılarak bir araştırma yapılabilir ve elde edilen bulgular, bu araştırmanın bulgularıyla karşılaştırılabilir.



## Kaynaklar

- Acun-Kapıkıran, N., Bora-İvrendi, A. ve Adak, A. (2006). Okul Öncesi Çocuklarında Sosyal Beceri: Durum Saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1); 19-27.
- Akbaba, S. (2004). Psikolojik Bozuklukların Önlenmesi İçin Okul Öncesi Dönemdeki Rehberlik Etkinliklerinin Önemi. *I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi. Kongre Kitabı (2006). Cilt:3. 294-301.*
- Bacanlı, H.(1999). Sosyal Beceri Eğitimi, İlköğretimde Rehberlik, (Ed.Yıldız Kuzgun), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Brodeski, J. And Hembrough, M. (2007). *Improving Social Skill in Young Children. An Action Research Project.* Degree of Master of Art in Teaching and Leadsip. Saint Xavier Universty, Chicago, Illinois.
- Choi, D. H. And Kim, J. (2003). Practicing Social Skills Training For Young Children With Low Peer Acceptance: A Cognitive-Social Learning Model. *Ealry Childhood Education Journal.* Vol.31.No.1.Fall
- Cerrahoğlu, S. (2002). *Sosyal Beceri Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Öz Kavramdüzeylerine Etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimi Bilimleri A.B.D. Samsun.
- Combs, M. L., Slaby, D. A. (1977). Social Skills Training With Children. *Advances in Clinical Child Psychology.* New York: Plenum 1, 161-201.
- Çaktıl, N. (1998). *Grupla Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyleri Üzerindeki Etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çimen, S. (2000). *Ankara'da Üniversite Anaokullarına Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocuklarının Psiko-Sosyal Gelişimlerinin İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çoban, M. (1999). *Anaokuluna Giden ve Gitmeyen Çocukların Sosyalleşme Düzeyleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Danielson, C. K And Phelps, C.R. (2003). The Assesment of Children's Socialskills Through Self-Report: A Potantial Sxcreening Instrument For Classroom Use. *Measurement And Evaluation İn Counseling And Development.* January. Vol.35.
- Diñç, B. (2002). *Okul Öncesi Eğitimin 4-5 Yaş Çocuğunun Sosyal Gelişimine Etkileri Komusunda Öğretmen Görüşleri.* Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Efe, K. (2005). *Okul Öncesi Eğitim Çağında Çocuğu Olan Ailelerin Denetim Odağı Türü ve Çocuklarının Sosyal Davranışlarını Denetlemeleri Arasındaki İlişki,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eminoğlu, B. (2007). *4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal Davranışları ile Ebeveyn Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Ana Bilim Dalı: Ankara.
- Foster, S. L., Ritchey, W. L. (1979). Issues in The Assessment of Social Competence in Children *Journal of Applied Behavior Analysis.* Winter; 12(4): 625-638.
- Gizir, Z. (2002). *Anaokuluna Devam Eden Dört-Beş Yaş Çocuklarında Sosyal Davranışların Gelişimi İle Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi) Bilim Dalı.
- Günindi, N. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum Becerileri İle Anne-Babalarının Empatik Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürkan, T. (1979). Neden Okul Öncesi Eğitim. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.* 15 (2), 215-219.

- Gürşimşek, I., Girgin,,G., Harmanlı, Z. Ve Ekinci, D. (2004). Annenin Ruhsal Belirtileri İle 5-6 Yaş Dönemi Çocuklarının Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi. Kongre Kitabı* (2006). Cilt:3. 359-369.
- Holland, M. L. And Merrell, K. W. (1998). Social-Emotional Characteristics of Preschol- Aged Children Referred For Child Find Screening And Assesment: A Comparative Study. *Research in Developmental Disabilities*. 19 (2), 167–179.
- Kamaraj, I. (2004). *Sosyal Becerileri Derecelendirme Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması Ve Beş Yaş Çocuklarının Atılganlık Sosyal Becerisini Kazanmalarında Eğitici Drama Programının Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kanlıklıçer, P. (2005). *Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği: Geçerlik Güvenirlik Çalışması*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N.(2005).Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Kelly J.A. (1982). Social Skills Training: A Practical Guide For Intervention. NY: Springer Publishing Company.
- Keown, L.J., Woodward, L.J. (2002). Early Parent–Child Relations And Family Functioning of Preschool Boys With Pervasive Hyperactivity.*Journal of Abnormal Child Psychology*.1 Vol: 30, No: 6. 541-553.
- Koçak, N. Ve Tepeli, K. (2004). 4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal İlişkiler Ve İşbirliği Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi.Kongre Kitabı*. (2006) Cilt:2. 9-13.
- Kök, Tuğluk, M.N., Bay, E.(2006). Okul Öncesi Eğitimin Öğrencilerin Gelişim Özellikleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *1.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi,Ya-Pa*. Cilt :1
- Kurt, F. (2007). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum Ve Becerilerine Proje Yaklaşımli Eğitim Programlarının Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Mcclellan, D.E. And Katz, L.G. (2001). Assessing Young Children's Competence. Eric Identifier: ED450953.
- Mercurio, C.M. (2003). Guiding Boys in The Early Years to Lead Healthy Emotional Lives. *Early Childhood Education Journal*. 30(4), 255-258.
- Merrell, K.W. (2003) Preschool and Kindergarten Behavior Scales. (2.Edition). Examiner's Manual. Pro-Ed.An International Publisher.
- Orçan, M., Deniz, E. (2004). Anaokuluna Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyumlarının İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi. Kongre Kitabı*. (2006) Cilt:2. 310-321.
- Öksüz, Y. (2002). Ergenin Kişilik Gelişiminde Ebeveynin Rolü. *Milli Eğitim Dergisi*. 155–156.
- Önder, A. (2003). Okul Öncesi Çocukları İçin Eğitici Drama Uygulamaları. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Önder, A. , Güven, Y. , Sevinç, M., Aydın, O., Uyanık Balat ,G., Palut, B. ve Diğerleri (2004). Altı Yaş Çocukları İçin Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği'nin (MASDU) Geçerlilik Ve Güvenirlik Çalışması. *1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi Basılmamış Bildiri Özetleri* (S.303-317) İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.
- Özbey, S. (2009). *Anaokulu Ve Anasınıfı Davranış Ölçeğinin Geçerlik Güvenirlik Çalışması Ve Destekleyici Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, A. (2008). *Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim 1. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Park, S. Y. And Cheah, C. S. L. (2005). Korean Mothers' Proactive Socialisation Beliefs Regarding Preschoolers' Social Skills. *International Journal Of Behavioral Development*, 29 (1); 24-34.

- Riggio, R.E. (1986). Assessment of Basic Social Skills. *Journal of Personality And Social Psychology*, 51(3),649-660.
- Rinn, R. C., Markle, A. (1979). Modification of Social Skill Deficits in Children, In A. S. Bellack & M. Heren (Eds.), *Research And Practice in Social Skills Training*, New York, NY: Plenum, 107–129
- Sarı, E. (2007). *Anasınıfına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların, Annelerinin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının, Çocuğun Sosyal Uyum ve Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Seçer, S., Çeliköz, N. Ve Yasa, S. (2008). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Annelerinin Ebeveynliğe Yönelik Tutumları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 14, 414–428.
- Seven, S. (2006). *6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeyleri İle Bağlanma Durumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tuğrul, B. (1992). *Anaokulu Eğitimi Alan ve Almayan Çocukların İlkokul Birinci Sınıftaki Akademik Başarı ve Ruhsal Uyum Davranışlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uğur, H. (1998). *Anasınıfı Eğitiminin Sosyalleşmedeki Rolü ve Öğrencileri Sosyalleştirme Açısından Özel ve Devlet Anasınıflarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Updegraff, K. A., Mchale, S. M., And Crouter, A.C. (2001). Parents Involvement in Adolescent Peer Relationships: A Comparison of Mothers And Fathers Roles. *Journal of Marriage and Family*, 63, 655-668.
- Ünal, F. (2007). Çocuklarda Empati Gelişimi: Çocuklarda Empati Gelişiminde Anne-Baba Tutumlarının Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı:176. Güz. 134–148.
- Walker, H. M., Mcconel, S., Holmes, D., Todis, B., Walker, J. And Golden, N. (1988). *The Walker Social Skills Curriculum*. The Accept Program. Austin, TX: Pro-Ed.
- Westwood, P. (1993). *Commonsense Methods For Children With Special Needs Strategies For The Regular Classrom*. London.
- Yılmaz, A. (2000). *Eşler Arasındaki Uyum Ve Çocuğun Algıladığı Anne Baba Tutumu İle Çocukların, Ergenlerin Ve Gençlerin Akademik Başarıları Ve Benlik Algıları Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.



# Geleneksel Türk Müziği Derslerine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirme Süreci\*

Geliş Tarihi: 06.07.2014  
Kabul Tarihi: 05.03.2015

Yavuz ŞEN\*\*  
Nezihe ŞENTÜRK\*\*\*

## Öz

Bu araştırmada, Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğretim programında yer alan geleneksel Türk müziği (Geleneksel Türk Halk Müziği/Geleneksel Türk Sanat Müziği) derslerine ilişkin tutumların belirlenmesi için ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Harran, İnönü, Marmara ve Karadeniz Teknik Üniversitesi müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören toplam 202 öğrenci katılmıştır. Araştırmada ölçek geliştirilme süreci aşamalar halinde gösterilmiştir. Geçerlik-güvenirligi test edilen nihai ölçek 15'li olumlu 9'u olumsuz olmak üzere, 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin bütününe ilişkin güvenirlik katsayısı (cronbach alfa) 0.93 olarak elde edilmiştir. Ayrıca ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile test edilmiştir. Ölçeğin faktör analizine uygun olup olmadığının test edilmesi için *Kaiser-Meyer-Olkin* testi ve *Bartlett* testleri yapılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Geleneksel Türk halk müziği, Geleneksel Türk sanat müziği, Geleneksel Türk müziği dersleri, Tutum ölçeği, Müzik eğitimi

---

\* Bu makale, Yavuz ŞEN tarafından hazırlanan, Prof. Nezihe ŞENTÜRK danışmanlığında yürütülmüş "Müzik Öğretmenliği Öğrencilerinin "Geleneksel Türk Müziği Dersleri"ne İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" isimli Doktora Tezinin bir bölümünden oluşturulmuştur.

\*\* Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bilimleri Bölümü. yavuzsen@atauni.edu.tr

\*\*\* Prof., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi ABD. nezihe@gazi.edu.tr

## Development Process of Attitude Scale on Tradional Turkish Music Lessons

### Abstract

This research aims at developing a scale for identifying attitudes towards traditional Turkish music (Turkish Folk Music and Turkish Art Music) courses in the Music Teaching Program at the Department of Fine Arts in the Faculty of Educational Sciences. The participants are 202 students from the Department of Music Education at Harran, Inonu, Marmara, and Karadeniz Technical University. The research gradually shows development process of scale. The final scale tested its validity and reliability consists of totally 24 articles - 15 positive and 9 negative -. Cronbach's alpha (the reliability coefficient for all over the scale) has been founded as 0.93. Construct validity of the scale is also examined by factor analysis. Appropriateness of factor analysis is tested by *Barlett* and *Kaiser-Meyer-Olkin* measures.

**Keywords:** Traditional Turkish Folk Music, Traditional Turkish Classical Music, Traditional Turkish Music Lessons, attitude scale, music education.

## Giriş

Geleneksel müziklerimiz yüzyıllar boyunca toplumumuz tarafından üretilmiş, yaşatılmış ve beğenilerek günümüze kadar gelmişlerdir. Her çağın olgularına, toplumsal olaylarına göre biçimlenmiş, değişmiş, dilden dile, kulaktan kulağa dolaşmış, toplumumuzla birlikte soluk alarak yaşamışlardır. Geleneksel müziklerimiz toplumumuza, kendi çağlarına ait oldukları için gelenekseldirler, özeldirler, özgündürler ve kendine özgü nitelikleri vardır (Bayraktar, 1992: 96). Geleneksel müziklerimiz öteden beri genel müzik kültürümüzün belkemiği, omurgası ve ana ekseni konumundadır. Bu durum ülkemiz genel müzik kültüründe açık bir biçimde kendini gösterir (Uçan, 2005: 309).

En gelişmiş toplumların genel müzik eğitiminde de geleneksel müzikler önemle yer alır. Genel müzik eğitiminde geleneksel müzikler öğrencilerde müziksel duygu, bilgi, sevgi, beğeni kısacası müziksel kültürdaşlık oluşturmada ve geliştirmede çok etkin ve belirleyici rol oynar. Geleneksel müziğe/müziklere ilişkin tutumumuz, onu seçiş ve kullanım biçimimiz, geleneksel müziğin katkısının yönünü, biçimini ve düzeyini belirler (Uçan, 2005: 311-312).

Geleneksel Türk Halk Müziği (GTHM) ve Geleneksel Türk Sanat Müziği (GTSM) dersleri, eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik öğretmenliği anabilim dalı öğretim programındaki müzik öğretmeni adaylarının formasyonlarını tamamlamaları için gerekli olan zorunlu dersler arasındadır. Araştırma kapsamında ele alınan bu derslere; YÖK'ün 1994 çerçeve programında bakıldığında, üçüncü sınıfın birinci (5.yarıyıl) döneminde “Türk Halk Müziği”, ikinci (6.yarıyıl) döneminde “Türk Sanat Müziği” adı altında yer verilmiştir.

2006–2007 çerçeve programında ise, ikinci sınıfın birinci (3.yarıyıl) döneminde “Geleneksel Türk Halk Müziği”, ikinci sınıfın ikinci döneminde (4.yarıyıl) “Geleneksel Türk Halk Müziği Uygulaması” adı altında yer almaktadır. Geleneksel Türk Sanat Müziği” dersi, üçüncü sınıfın birinci (5.yarıyıl) döneminde yer alırken üçüncü sınıfın ikinci döneminde (6.yarıyıl) ise “Geleneksel Türk Sanat Müziği Uygulaması” adı altında yer aldığı görülmektedir.

(<http://www.guzelsanatlar.gazi.edu.tr/muzik/dersler.htm>)

Eğitim sürecinin önemli bir ögesi olan tutum, öğrenmenin gerçekleşmesinde etkilidir. Öğrencilerin okula, öğretmene, derse yönelik tutumları ile onların akademik başarıları, eğitim programlarının hedeflerine ulaşma düzeyleri arasında güçlü ilişkiler olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Bennett ve Scholes, 2001; Byford, 2002; Corbin, 1997; Saracaloğlu ve Kaşlı, 2001; Swift, 1993).

Söz konusu araştırma bulgularına göre, öğrencilerin öğrenmeye ve derse yönelik tutumlarının olumlu olması onların akademik başarılarını artırmaktadır. Nitekim tutumlar ile başarılar arasındaki anlamlı düzeydeki ilişkiler, tutumların bilişsel alan davranışları kadar önemli olduğunu göstermektedir (Berberoğlu, 1990: 16; Saracaloğlu, 1996: 146-156).

Öğrenme kişisel bir deneyimdir ve herkes bu deneyimi farklı şekillerde, farklı düzeylerde yaşar. Kişinin zekâ, yaş gibi fiziksel yeterlikleri, sahip olduğu değerler ve üyesi olduğu gruplar ve bu grupların öğrenmeye karşı tutumları, yaşam birikimleri, iletişim kurma şekilleri, ilişkileri ve en önemlisi öğrenme ve gelişme konusundaki istek, ilgi ve kararlılığı o kişinin öğrenme becerisini, etkinliğini ve kalitesini etkiler. Eğer karşılaştığımız bilgi, bizim değer, deneyim, inanç ve tutumlarımızla uyumluysa kabul eder, değilse göz ardı ederiz. Kişinin kendisini gerçek anlamda tanıyabilmesinin temel koşulu kendi değer, inanç ve düşünce sistemini, tutum, davranış ve alışkanlıklarını değerlendirebilmesini bir başka deyişle neyi, niçin yaptığını kavrayabilmesi anlamına gelir. Kişi kendi değer, tutum, karar ve tercihleri gibi kendi kişiliğini oluşturan boyutları değerlendirip gerekli ise, öğrenme, değişme ve gelişme yolunda adım atar (Göçmen, 2003: 15-44).

Tutum, “bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu, ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve motivasyonuna dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki, ön eğilimdir” (İnceoğlu, 2004: 19).

Tutumlar soyut bir kavram olduğu için doğrudan ölçülmeleri pek mümkün değildir. Bundan dolayı tutumlar doğrudan ölçülemezler. Bireylere herhangi bir tutum objesi ya da konusu ile ilgili tutumları sorulduğunda, çoğunlukla tam bir cevap vermezler yüzeysel ya da yanlış ifadelerde bulunurlar. Bu nedenle bireylerin tutumlarını öğrenmek için onların düşünceleri, duyguları ve tepki eğilimleri ile ilgili bilgi edinilmeye çalışılır (Akt. Tavşancıl, 2006: 101).

Tutum ölçeklerindeki çoğu yöntemin dayandığı varsayım, kişilerin tutum nesnesine dair fikir ve inançları yoluyla tutumlarının ölçülebileceğidir. Yöntemler doğrudan ve dolaylı ölçek şeklinde ikiye ayrılabilir. Doğrudan ölçekte kişi kendi tarifini vermek zorundadır. Bütün klasik tutum ölçeklerindeki yaklaşımlar bu tekniğe göre düzenlenmiştir. Dolaylı ölçek tekniğinde ise tutum, o tutuma sahip olan kişinin ölçüm işleminden haberdar olmadan ölçülme yapılmasıyla ortaya çıkar (Akt. Arkonaç, 2001: 170).

## Amaç

Bu çalışmada, Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğretim programında yer alan geleneksel Türk



müziği (Geleneksel Türk Halk Müziği/Geleneksel Türk Sanat Müziği) derslerine ilişkin tutumların belirlenmesi için ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır.

### **Yöntem**

Bu araştırma, betimsel araştırmalardan tarama modeli (Survey) ile yürütölen bir araştırmadır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örnekleme üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2008: 79).

Bu bölümde evren ve örnekleme belirtildikten sonra ölçeğin geliştirilme aşamalarına sırasıyla değinilecektir.

### **Evren Örnekleme**

Çalışmanın evrenini, Eğitim Faköltelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri oluşurmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, rastgele (random) seçilen, Harran Üniversitesi, İnönü Üniversitesi (I-II. Öğretim), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Marmara Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim gören toplam 210 öğrenci oluşurmaktadır.

### **Veri Toplama Teknikleri**

Veri, araştırma sürecinde “anlam çıkarmak veya sonuca varmak için kullanılan nicelikler, olaylar, kayıtlar veya sayı kümeleri” olarak ifade edilmektedir (Arseven, 2001: 117)

Alan araştırmaları için verilerin toplanma yöntemi, araştırmada ele alınan problemlerin özelliklerine ve araştırmanın amacına göre değışir. Bunlarla birlikte veri toplamayı önce iki bölümde incelemek gerekir.

Her araştırma için araştırmada ele alınan veya alınması planlanan problem hakkında yazılı kaynaklar taranır. Yazılı kaynaklardan veri toplama; araştırmanın çerçevesini belirlemek ve bu konuda şimdiye kadar nelerin yapıldığını ortaya koymak için yapılan bir çalışmadır. Deneklerden veri toplama ise insanlara ait niteliklerin, araştırmalar için veri olarak kullanılmasında izlenen yöntemlerden biridir. Anket yöntemi ile veri toplama, survey (saha) araştırmalarında çok yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir (Arseven, 2001: 120-121).

### **Ölçme Aracının Geliştirilmesi ve Geçerlik - Güvenirlik Çalışmaları**

Bu araştırmanın kapsamına uygun olarak araştırmacı tarafından Geleneksel Türk Müziği Derslerine Yönelik Tutum Ölçeği (GTMDYTÖ) geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme aşamasında izlenen adımlar aşağıda verilmiştir.

Öncelikle araştırmaya ölçülecek yapının tanımlanması ile başlanmıştır. Araştırma konusu ile ilgili literatür araştırması yapılmıştır. Bir sonraki aşamada odak grup özelliklerine ve uzman görüşlerine dayalı olarak madde havuzunun oluşturulmasına başlanmıştır. Oluşturulan maddelere ilişkin kapsam geçerliği için uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda; ölçeğin aday formu oluşturulmuştur. Bu aşamadan sonra ön uygulama (pilot uygulama) yapılmıştır. Ön uygulama verilerinin analizi ve madde analizi yapılarak ölçeğin geçerlik-güvenirlik özellikleri belirlenmiştir. Son olarak ölçeğin nihai formu oluşturulmuştur.

Araştırmada ölçek geliştirme ve test edilme sürecindeki aşamalar aşağıda sırasıyla açıklanmaktadır.

### **Ölçülecek Yapının Tanımlanması**

Tutumlar, bir psikolojik yapıdır ve eğitim alanında sıkça ele alınan konulardan birisidir. Latince “harekete hazır” anlamına gelen bu kavram, psikolojik yapı olarak ise farklı tanımlar ile ifade edilmektedir. Örneğin; Allport (1935), tutumu; “yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan (öğrenme ürünü olan), ilgili olduğu bütün nesne, kavram ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumu” olarak tanımlamaktadır (Akt. Tavşancıl, 2006: 65)

Diğer taraftan Özgüven (1999) ise; “bireylerin belirli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşüncüyü kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimi” olarak tanımlamaktadır. Her şeyden önce tutumlar öğrenme ürünüdür ve uzun sürelidir. Bununla birlikte, tutumlar bir tepki değil, olumlu ya da olumsuz tepki gösterme eğilimidir.

Tutumların, duyuşsal, bilişsel ve devinişsel bileşeni vardır. Örneğin, öğrencilerin geleneksel Türk müziği ile ilgili olarak bildikleri o konuya olumlu yaklaşmasını gerektiriyor ise (bilişsel boyut), öğrenciler bu müzik türüne olumludur (duyuşsal boyut). Diğer taraftan öğrenciler geleneksel Türk müziğine ilişkin olumlu yaklaşımlarını ifadeleri ve davranışları (devinişsel boyut) ile ortaya koyar.

Eğitim alanındaki tutumlar özellikle başarı ile ilişkili bir psikolojik yapıdır. Öğrenciler, bir öğrenme alanına yönelik tutumları yüksek ise aynı zamanda o alana ilişkin başarıları da yüksek olmaktadır. Tutumların bir diğer önemi ise, öğretim programlarını ve öğrenme sürecini yapılandırırken önemli

bilgiler içermesidir (Morgan, 2000: 363).

Tutumlar psikolojik bir yapı olduğu için doğrudan gözlemlenemez ancak geliştirilen ölçme araçlarındaki ifadelere verilen tepkiler ile ölçülebilir. Bu nedenle özellikle eğitimde, öğrenme alanları ve öğrenme konularına yönelik tutumları ölçmek için birçok ölçme aracı geliştirilmiştir (Bkz. Literatür Araştırması).

### **Literatür Araştırması**

Soru havuzu oluşturulmaya başlamadan önce müzik eğitimi ve diğer alanlardaki derslere yönelik geliştirilmiş tutum ölçekleri incelenerek literatür taraması yapılmıştır. Araştırmacı tarafından ulaşılan bu ölçekler geliştirildikleri yıllara göre sıralanarak aşağıda gösterilmiştir.

Bilen (1995), “Müzik Tutum Ölçeği”

Kocabaş (1997), “Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği”

Özmenteş (2006), “Müzik Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi”

Canakay (2006), “Müzik Teorisi Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirme”

Tufan ve Güdek (2008), “Piyano Dersi Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi”

Saygı (2009) “Müzik Tarihi Dersine İlişkin Tutum Ölçeği”

Baykul (1990), “Matematik Tutum Ölçeği”

Geban ve diğerleri (1991), “Biyoloji Dersi Tutum Ölçeği”

Kan ve Akbaş (2005), “Lise Öğrencilerinin Kimya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”

Bakırcı (2005), “Fen Bilgisi Branşlarına Karşı Tutum Ölçeği”

Gencil (2006), “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Küçükkurt, (2006), “Felsefe Dersine Yönelik

Tutum Ölçeği”

Güven ve Uzman, (2006), “Ortaöğretim Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği”

Güllü (2007), “Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği”

### **Odak Grup ve Uzman Görüşlerine Dayalı Olarak Madde Havuzunun Oluşturulması**

Öğrencilerin Geleneksel Türk Müziği derslerine ilişkin tutumları ölçebilecek maddelerin belirlenmesi için ilgili odak gruba ve bu konudaki uzmanlara başvurulmuştur.

Tutum ifadelerinin oluşturulabilmesi için, amaçlanan grubun özelliklerini yansıtan Gazi Üniversitesi 4. sınıf 2008-2009 eğitim-öğretim yedinci yarıyıl müzik öğretmenliği programında okuyan 42 kişilik öğrenci grubuna ulaşılmış ve onlardan "Geleneksel Türk Müziği dersleri hakkındaki

düşünceleri" konulu bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Bu kompozisyonların analizi sonucu 80 maddelik olumlu ve olumsuz tutum ifadeleri belirlenmiş ve üzerinde çalışılmıştır. Tutum cümlelerinin geniş zamanlı fiillerle yazılmasına, olumlu-olumsuz tutum ifadelerinin eşit dağılımına, dilinin sade ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir.

Daha sonra bu ifadelerin birer ölçek maddesi olarak ele alınıp alınamayacağına ilişkin görüşleri doğrultusunda, konu alanı uzmanlarına başvurulmuştur. İncelenen tutum maddeleri 45'e düşürülmüştür. Madde havuzu oluşturulurken başvuru alan uzman grubu özellikleri tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1:** Madde Havuzu Oluşturulurken Görüşleri Alınan Uzman Grubu Özellikleri

Üniversitesi	Unvanı	Alanı
1. Gazi Üniversitesi	Prof. Dr.	Türk Dili ve Edebiyatı
2. Gazi Üniversitesi	Doç. Dr	Ölçme-Değerlendirme
3. Gazi Üniversitesi	Doç. Dr	Eğitim Bilimleri
4. Gazi Üniversitesi.	Yrd. Doç. Dr.	Eğitim Bilimleri
5. Ondokuz Mayıs Üniv.	Yrd. Doç. Dr	Müzik Eğitimi
6. Akdeniz Üniversitesi	Yrd. Doç. Dr	Müzik Eğitimi
7. Atatürk Üniversitesi	Yrd. Doç. Dr	Müzik Eğitimi

### Kapsam Geçerliği İçin Uzman Görüşlerinin Alınması

Aday tutum ifadelerinin belirlenmesinden sonra, aday ölçeğin kapsam geçerliğinin ortaya konması için uzmanlara bu kez tablo 2'de gösterildiği şekilde yapılandırılmış bir form ile tekrar başvurulmuştur. Tutum ifadeleri (cümleleri), tablo 3'de belirtilen uzman görüşleri doğrultusunda tablo 4'te verilen KGO (Kapsam Geçerlik Oranı) oranlarına göre analiz edilmiş olup 45 madde 34 maddeye düşürülmüştür. KGO oranlarına ilişkin analiz sonuçları tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 2:** Kapsam Geçerliği İçin Yapılandırılmış Uzman Görüş FormuAşağıda verilen ifadelerin, GTM derslerine yönelik tutumu ölçüp ölçmediğine ilişkin görüşünüzü (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz. Eğer bu konuda önerileriniz var ise bunları ek formda belirtiniz.

	Uygundur	Düzeltilmeli	Uygun Değil
1. GTM dersleri, sevdiğim derslerdir			
2. GTM derslerinin zorunlu olmaması gerekir.			
3. GTM dersleri ilgi çekicidir.			
4. GTM derslerine çalışmak sıkıcıdır.			

**Tablo 3:** Kapsam Geçerliliği İçin Görüşleri Alınan Uzman Grubu Özellikleri

Üniversitesi	Unvanı	Alanı
1. Gazi Üniversitesi	Prof. Dr.	Eğitim Bilimleri
2. Hacettepe Üniversitesi	Doç. Dr.	Ölçme-Değerlendirme
3. Gazi Üniversitesi	Doç.	Müzik Eğitimi
4. Atatürk Üniversitesi	Yrd. Doç. Dr.	Müzik Eğitimi
5. Akdeniz Üniversitesi	Yrd. Doç. Dr.	Müzik Eğitimi
6. Ondokuz Mayıs Üniv.	Yrd. Doç. Dr.	Müzik Eğitimi
7. Gazi Üniversitesi	Yrd. Doç. Dr.	Eğitim Bilimleri

Uzman görüşlerini nicel analizlere tabi tutabilmek için öncelikle ölçekteki aday maddelerinin kapsam geçerlik oranları (KGO) ve sonra da tüm ölçeğin kapsam geçerlik indeksleri elde edilerek 0,05 yanılma düzeyinde istatistiksel anlamlılığı test edilmiştir.

$$KGO = \frac{N_D - (N/2)}{(N/2)}$$

Burada  $N_D$ ; maddeyi olumlu bulan (uygun olduğunu ifade eden) uzman sayısını,  $N$  ise toplam uzman sayısını göstermektedir.

KGO Her bir maddenin kapsam geçerliliği değerini vermektedir. Bu değerler tablo 4'deki minimum değerler ile karşılaştırılır. Eğer elde edilen değer tabloda verilen değerden büyük ise maddenin kapsam geçerliliği olduğu ifade edilir. Kapsam geçerlilik oranları her bir madde için elde edilir.

**Tablo 4:** KGO'lar İçin 0,05 Anlamlılık Düzeyinde Minimum Değerler

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0.99	13	0.54
6	0.99	14	0.51
7	0.99	15	0.49
8	0.78	20	0.42
9	0.75	25	0.37
10	0.62	30	0.33
11	0.59	35	0.31
12	0.56	40+	0.29

(Veneziano ve Hooper, 1997; akt. Yurdugül, 2005)

Uzman görüşleri doğrultusunda tablo 4'de yer alan uzman sayısı ve minimum değerlere göre yapılmış analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5:** Kapsam Geçerlik Uzman Görüş Oranları

Kapsam Geçerlik Uzman Görüş Oranları									
Madde No	Uygun	Düzeltilmeli	Uygun Değil	(KGO)	Madde No	Uygun	Düzeltilmeli	Uygun Değil	(KGO)
M 1	7	0	0	1,00	M 24	7	0	0	1,00
M 2	7	0	0	1,00	M 25	7	0	0	1,00
M 3	7	0	0	1,00	M 26	7	0	0	1,00
M 4	0	1	6	-1,00	M 27	7	0	0	1,00
M 5	7	0	0	1,00	M 28	7	0	0	1,00
M 6	0	0	7	-1,00	M 29	0	1	6	-1,00
M 7	7	0	0	1,00	M 30	7	0	0	1,00
M 8	0	2	5	-1,00	M 31	1	1	5	-0,71
M 9	7	0	0	1,00	M 32	7	0	0	1,00
M 10	7	0	0	1,00	M 33	7	0	0	1,00
M 11	0	0	7	-1,00	M 34	7	0	0	1,00
M 12	7	0	0	1,00	M 35	7	0	0	1,00
M 13	0	1	6	-1,00	M 36	7	0	0	1,00
M 14	7	0	0	1,00	M 37	7	0	0	1,00
M 15	7	0	0	1,00	M 38	7	0	0	1,00
M 16	7	0	0	1,00	M 39	7	0	0	1,00
M 17	1	1	5	-0,71	M 40	7	0	0	1,00
M 18	0	1	6	-1,00	M 41	0	1	6	-1,00
M 19	7	0	0	1,00	M 42	7	0	0	1,00
M 20	7	0	0	1,00	M 43	7	0	0	1,00
M 21	7	0	0	1,00	M 44	1	1	5	-0,71
M 22	7	0	0	1,00	M 45	7	0	0	1,00
M 23	7	0	0	1,00	<b>Uzman Sayısı = 7</b>				
Kapsam Geçerlik Ölçütü = 0,99					Kapsam Geçerlik İndeksi = 0,67				

Tablo 5'te görüldüğü üzere yapılan analizler sonucunda; 4, 6, 8, 11, 13, 17, 18, 29, 31, 41, 44'üncü maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

### **Ölçeğin Aday Formunun Oluşturulması ve Hazırlanması**

Aday ölçme aracında yer alacak ifadelerle karar verildikten sonra *tutum ifadeleri*, *tutum maddelerine* dönüştürülmüştür. Bu aşamada, öncelikle ölçeğin görünüş geçerliğini artırabilmek için tutum ifadeleri bir Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı uzmanı tarafından incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmış daha sonra ise bu tutum ifadeleri 5'li likert türü derecelendirme seçeneklerinin eklenmesiyle tutum maddeleri elde edilmiştir. Likert türü

derecelendirmeler ise “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde ölçeklendirilmiştir. Ölçek maddeleri oluşturulurken kolay anlaşılabilir, sade bir ifade biçimi kullanılmaya çalışılmıştır. Boş bırakma tepkisi ya da kalıp yargılara dayalı tepkilerden kaçınmak için ölçek maddelerinin yarısı olumlu, yarısı olumsuz ifadelerden oluşmuştur (Tezbaşaran, 1997: 13).

Bu nedenle, tutum maddelerinin ölçek sıralaması yapılırken; 34 maddenin 17'si olumlu, 17'si olumsuz maddeler şeklinde belirlenmiş; tek numaralılar olumlu tutum ifadeleri, çift numaralılar ise olumsuz tutum ifadeleri olarak yapılandırılmıştır.

### Ön Uygulama (Pilot Uygulama)

Aday tutum ölçeğinin madde istatistikleri (geçerlik-güvenirlik) özelliklerinin belirlenebilmesi için ön uygulama (pilot uygulama) yapılmıştır. Ölçme aracının psikometrik (geçerlik-güvenirlik) özelliklerinin belirlenmesinde kullanılacak veri kümesi için 22 üniversiteden 4'ü rastgele seçilmiş ve bu programdaki 4. sınıf öğrencilerine ulaşılmıştır. Bu üniversitelerin 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Müzik Eğitimi Anabilim Dalları'nda öğrenim gören toplam 210 öğrenci, çalışmanın uygulamasına dâhil edilmişlerdir. Ancak bu 210 öğrenciden 8'ine ulaşılammış ve bu öğrencilere ilişkin ölçme uygulamaları veri kümesinden çıkartılmıştır. Toplam 202 öğrenci ön uygulamaya dâhil olmuştur. Bu üniversiteler ve öğrenci sayıları tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6:** Pilot Uygulama İçin Seçilen Üniversiteler ve Geri Dönen Ölçek Sayıları

Üniversite Adı	Öğrenci Sayısı	Geri Dönen Ölçek Sayısı
Harran Üniversitesi	40	39
İnönü Üniversitesi (I-II. Öğretim)	70	65
Karadeniz Teknik Üniversitesi	50	50
Marmara Üniversitesi	50	48
<b>Toplam</b>	<b>210</b>	<b>202</b>

### Ön Uygulama Verilerinin Analizi ve Madde Analizi

Ön uygulama aşamasında 202 öğrencinin 34 maddeye verdikleri olumlu ve olumsuz ifadeler göre; ölçek değerleri 5'li likert şeklinde aşağıdaki tablo 7'de sayısal değerler biçiminde kodlanmıştır.

**Tablo 7:** Beşli Likert Puanlama Tablosu

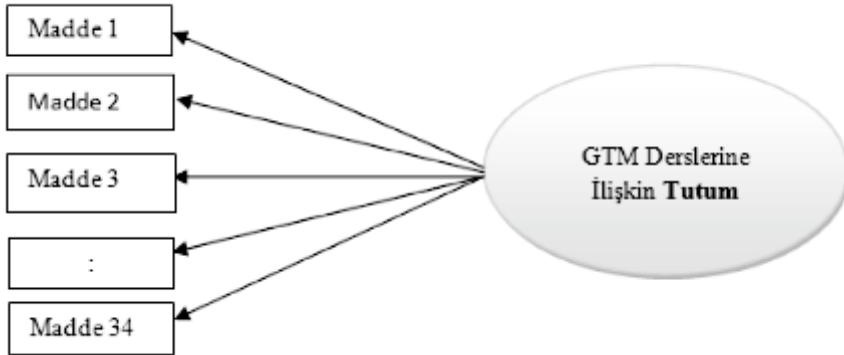
Seçenek	Olumlu İfade Puanı	Olumsuz İfade Puanı
<b>Kesinlikle Katılıyorum</b>	5	1
<b>Katılıyorum</b>	4	2
<b>Kararsızım</b>	3	3
<b>Katılmıyorum</b>	2	4
<b>Kesinlikle Katılmıyorum</b>	1	5

Tutulmlara ilişkin bu değerler SPSS ve LISREL yazılımlarına veri olarak girilmiştir. Daha sonra bu verilere dayalı doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi, çok sayıdaki değişkenlerin aynı yapıyı ölçen ortak değişkenlerin gruplanmasında kullanılan istatistiksel bir tekniktir. Bu analiz türü açıklayıcı faktör analizi (exploratory factor analysis) ve doğrulayıcı faktör analizi (confirmatory factor analysis) olmak üzere iki grupta yer almaktadır (Pohlmann, 2004, 14-22). Açıklayıcı faktör analizi, ölçülen değişkenler ile psikolojik yapılar arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılırken doğrulayıcı faktör analizi ise ölçmeler ile örtük yapılar arasındaki bağıntıların hipotez edilmesi ilkesine dayanır (Pohlmann, 2004, 14-22; Gorsuch, 1997, 532-560; Byrne, 1998). Özellikle ölçek geliştirme çalışmalarında her bir maddenin, ilgili psikolojik yapıyı ölçtüğü hipotezi test edilir. Bu süreç aynı zamanda iradi bir süreç niteliğindedir. Bundan dolayı bu çalışmada faktör analizi yöntemi olarak doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi aşamaları aşağıda verilmiştir:

- 1) Modelin oluşturulması
- 2) Model-veri uyumunun sınanması
- 3) Modelin kestirilmesi ve parametrelerin sınanması

### 1) Modelin Oluşturulması

Bu çalışmada ölçülmek istenilen psikolojik yapı; öğrencilerin GTM derslerine ilişkin tutumları olarak belirlenmiştir. Literatür, odak grup çalışması ve uzman görüşlerine dayalı yapılandırılan ve kapsam geçerlik oranlarına göre düzenlenen madde havuzundaki her bir maddenin, bu psikolojik yapıyı ölçtüğü hipotez edilir. Bu amaçla şekil 1'de model yapılandırılması aşağıdaki gibi verilmiştir.



Şekil. 1: Model Yapılandırılması



## 2) Model -Veri Uyumunun Sınanması

Modelin kestirilmesi ile elde edilen değerlerin sağlamlığı aynı zamanda modelin geçerliği veri-model uyumu ile olanaklıdır. Bu uyumluluk için çeşitli indisler geliştirilmiştir. Bu çalışmada GFI, CFI ve RMSEA indisleri kullanılmıştır. Bu indislerden GFI ve CFI indisleri 0 ve 1 arasında değer alır, bu değerler 1'e ne kadar yaklaşırsa veri-model uyumu o denli iyi demektir. Bu iki indis değeri için 0,95 değeri ölçüt olarak kabul edilir ve bu değerlerin üzerine çıktığında veri-model uyumunun söz konusu olduğu söylenebilir. RMSEA değeri ise veri-model uyumsuzluğunun bir ölçüsüdür, bu değer ise 0,08 değerinden küçük olduğunda veri-model uyumundan söz edilebilir. Bu çalışmada RMSEA=0,077, CFI=0,95 ve GFI=0,95 olarak elde edilmiştir. Bu değerlere göre; kullanılan veriler ile kurulan modelin uyumlu olduğu, bir diğer ifade ile modelin geçerli olduğu ifade edilebilir.

## 3) Modelin Kestirilmesi ve Parametrelerin Sınanması

Model; yapılandırılan modelin en çok olabilirlik yöntemi (maximum likelihood method) kullanılarak kestirilmiştir. Kestirim ile madde-faktör arasındaki bağıntıyı veren madde yükleri, maddenin hata düzeyi elde edilmiştir. Her bir maddenin ilgili yapıyı ölçme kalitesini gösteren faktör yükleri (madde ayırt edicilik indeksi) daha sonra t testi ile test edilmiştir. Bu test için “madde tutum yapısını ölçüyor” hipotezleri 0,05 anlamlılık düzeyinde sınanmıştır. Modelin kestirilmesi ile elde edilen sonuçlara ilişkin sayısal değerler ise tablo 8.'de verilmiştir.

**Tablo 8:** Modelin Kestirilmesi İle Elde Edilen Sayısal Değerler

	Faktör Yüğü	Hata	T Değeri	P
M1	1,01	0,42	6,85	0,00
M3	0,92	0,60	5,88	0,00
M4	-0,80	1,03	-4,51	0,00
M5	0,92	0,67	5,75	0,00
M7	0,77	0,97	4,36	0,00
M8	-0,87	1,05	-4,72	0,00
M9	0,59	0,94	3,64	0,00
M10	-0,69	1,28	-3,64	0,00
M11	0,53	1,22	2,95	0,00
M15	0,36	0,57	2,91	0,00
M16	-0,78	0,81	-4,74	0,00
M17	0,71	0,99	4,09	0,00
M18	-0,65	1,06	-3,77	0,00
M21	0,72	0,81	4,52	0,00
M22	-0,75	1,16	-4,04	0,00
M23	0,69	0,81	4,34	0,00
M25	0,71	1,10	3,96	0,00
M26	-0,73	0,67	-4,87	0,00
M27	0,83	0,51	5,87	0,00
M29	0,77	0,97	4,36	0,00
M30	-1,18	0,34	-7,53	0,00
M31	0,74	1,11	4,24	0,00
M33	0,72	1,00	4,18	0,00
M34	-1,28	0,59	-7,07	0,00

### Ölçeğin Psikometrik Özelliklerinin Belirlenmesi

Pilot çalışmadan elde edilen verilerde madde-toplam korelasyonları incelenerek ve uzman görüşlerine başvurularak ölçeğin güvenilirliğini azaltan 10 madde ölçekten çıkartılmıştır. Nihai ölçekteki madde sayısı 24 olarak belirlenmiştir. Bu 24 madde üzerinden tekrar güvenilirlik analizi yapılmış ve madde-toplam korelasyonları incelenmiştir. Madde-toplam korelasyonlarının 0.25'den büyük olması ve negatif olmaması gerekir.

**Tablo 9:** GTHM Madde Toplam Korelasyonları ve Maddelere İlişkin Güvenirlik Katsayıları

Madde-Toplam İstatistikleri					
	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu	Çoklu Korelasyonun Karekökü	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
M1	56,15	284,631	,690	,622	,926
M2	55,79	286,080	,649	,638	,926
M3	55,84	290,087	,538	,433	,928
M4	55,74	289,490	,531	,455	,928
M5	55,71	282,221	,722	,640	,925
M6	55,73	283,078	,711	,594	,925
M7	56,33	288,034	,614	,502	,927
M8	55,73	287,471	,608	,508	,927
M9	56,54	295,093	,467	,502	,929
M10	55,86	295,042	,437	,336	,930
M11	55,99	289,874	,559	,417	,928
M12	55,58	295,943	,371	,401	,931
M13	56,18	293,353	,429	,354	,930
M14	56,66	297,711	,463	,422	,929
M15	56,07	283,976	,647	,607	,926
M16	55,02	291,553	,486	,373	,929
M17	56,01	293,547	,454	,308	,929
M18	56,19	285,189	,682	,606	,926
M19	56,41	283,991	,745	,666	,925
M20	56,36	292,935	,559	,511	,928
M21	56,01	284,245	,626	,602	,927
M22	55,27	292,311	,466	,331	,929
M23	55,95	284,136	,643	,622	,926
M24	55,83	277,034	,739	,632	,925

**Tablo 10:** GTSM Madde Toplam Korelasyonları ve Maddelere İlişkin Güvenirlik Katsayıları

Madde-Toplam İstatistikleri					
	Madde Silindiğinde Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu	Çoklu Korelasyonun Karekökü	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
M1	57,11	303,367	,729	,639	,930
M2	56,74	305,180	,677	,648	,931
M3	56,76	308,272	,582	,459	,932
M4	56,70	308,855	,567	,483	,932
M5	56,64	302,561	,749	,640	,929
M6	56,74	305,003	,665	,558	,931
M7	57,30	305,361	,663	,522	,931
M8	56,87	307,832	,628	,528	,931
M9	57,53	314,947	,491	,443	,933
M10	56,93	314,445	,477	,362	,933
M11	57,09	310,883	,554	,436	,932
M12	56,60	315,242	,407	,345	,935
M13	57,20	314,972	,428	,364	,934
M14	57,64	315,765	,525	,496	,933
M15	57,04	304,948	,638	,606	,931
M16	56,02	312,588	,510	,390	,933
M17	57,06	314,965	,431	,308	,934
M18	57,18	306,770	,668	,533	,931
M19	57,31	301,571	,764	,734	,929
M20	57,40	314,836	,502	,405	,933
M21	56,96	301,923	,676	,603	,930
M22	56,29	314,004	,452	,327	,934
M23	56,90	303,914	,651	,540	,931
M24	56,82	297,745	,716	,612	,930

Tablo 9 (GTHM) ve Tablo 10'da (GTSM) verilen madde-toplam korelasyonları incelendiğinde güvenirliliği önemli derecede azaltan bir maddeye rastlanmamıştır.

Sonuç olarak tablo 11'de görüldüğü gibi ölçeğin bütününe ilişkin güvenirlilik katsayısı (cronbach alfa) 0.93 olarak elde edilmiştir. Özdamar (1999, 522) alfa katsayısı değerlendirme ölçütünü şu şekilde belirtmiştir.

0.00 <  $\alpha$  < 0.40 ise ölçek güvenilir değildir.

0.40 <  $\alpha$  < 0.60 ise ölçek düşük güvenirliliktir.

0.60 <  $\alpha$  < 0.80 ise oldukça güvenilirdir.

0.80 <  $\alpha$  < 1.00 ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

**Tablo 11:** Ölçeğin Bütününe İlişkin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları

	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
GTHM	24	0.930
GTSM	24	0.934

Bu değer oldukça yüksek bir değerdir ve kullanılan ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu ifade eder.

Literatürde ayrıca ölçeğin geçerlik çalışmalarında faktör analizi gibi çok değişkenli analizlerin yapılabilmesi için ulaşılmaması gereken örneklem büyüklüğü konusunda farklı ölçütler ve görüşler ortaya çıkmaktadır. Bazı görüşler (Sapnas, 2004) örneklem büyüklüğünü vermektedir. Örneğin faktör analizi için Preacher ve MacCallum (2002: 153-161) minimum örneklem büyüklüğünün 100 ile 250 arasında olması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca literatürde bu oranın 3 kat ile 10 kat arasında değiştiiğini belirtilmektedir (Yıldız ve Fer, 2008: 209-232; Tavşancıl, 2006: 147). Buna göre bu çalışmadaki örneklem büyüklüğü faktör analizi için yeterli görülmektedir.

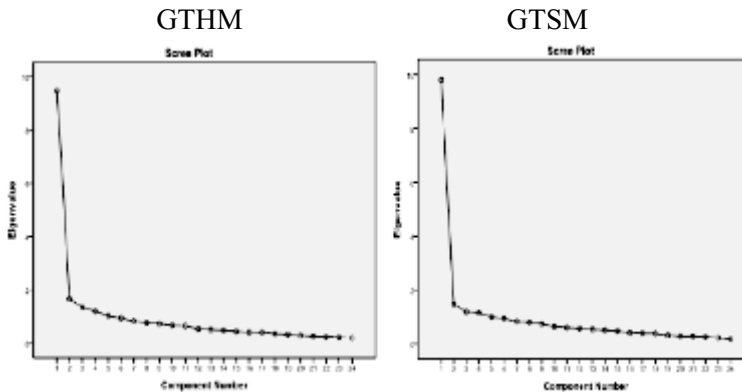
Bu çalışmada ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile test edilmiştir. Ölçeğin faktör analizine uygun olup olmadığının test edilmesi için *Kaiser-Meyer-Olkin* testi ve *Bartlett* testleri yapılmıştır. Her iki alan için yapılan test sonuçları tablo 12'de verilmiştir.

**Tablo 12:** Ölçeğin Faktör Analizine Uygunluğunun Testi

	Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Ölçümü	Bartlett Küresellik Testi		
		Ki-kare	sd	p
GTHM	0.920	1841.96	276	.00
GTSM	0.927	1839.17	276	.00

Sonuçlar verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir.( $p < 0.05$ )

Ölçeğin tek ya da çok faktörlü olup olmadığını araştırmak için ilk önce özdeğerlere ilişkin grafikler elde edilmiştir. Bu grafikler Şekil 2'de verilmiştir.



**Şekil 2:** Özdeğerlere İlişkin Grafikler

Grafiklerde birinci bileşenden sonra özdeğerde büyük bir düşüş olduğu ve bundan sonra yer alan noktaların varyansın açıklama gücüne büyük bir katkıda bulunmadığı görülmektedir. Geleneksel Türk Müziği Derslerine İlişkin Tutum Ölçeği için uygulanan faktör analizinde ölçek maddelerinin büyük çoğunluğu tek faktörde toplanmıştır. Dolayısıyla ölçek tek boyutta açıklanmaktadır.

Madde analizi ve faktör analizinin Likert ölçeğinde kullanılma nedeni, Likert ölçekleme tekniğinin en önemli konusu olan “tek boyutluluk” özelliğini sağlamak içindir. Tek boyutluluk bütün maddelerin aynı tutumu ölçmesi anlamına gelmektedir (Tavşancıl, 2006: 148).

Bu ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri tablo 13'te görüldüğü gibi 0.46 ile 0.80 arasında değişmektedir.

**Tablo 13:** Madde Faktör Yük Değerleri

	GTHM	GTSM
M1	,736	,767
M2	,690	,718
M3	,590	,627
M4	,583	,613
M5	,763	,781
M6	,753	,711
M7	,664	,704
M8	,649	,668
M9	,518	,538
M10	,465	,511
M11	,600	,600
M12	,399	,442
M13	,464	,462
M14	,512	,568
M15	,687	,683
M16	,519	,548
M17	,494	,468
M18	,730	,710
M19	,787	,799
M20	,609	,550
M21	,671	,719
M22	,503	,491
M23	,686	,694
M24	,776	,751

**Tablo 14:** Varyans Açıklama Oranları

	Özdeğer Toplamı	Varyansı açıklama yüzdesi
GTHM	9.484	39.51
GTSM	9.807	40.86

Tablo 14'te görüldüğü gibi tek boyutlu bir yapı gösteren bu ölçekte açıklanan toplam varyans %40'dır.

### Ölçeğin Nihai Formunun Oluşturulması

Geçerlik-güvenirliliği test edilen nihai ölçek 15'i olumlu 9'u olumsuz olmak üzere, 24 maddeden oluşmaktadır. Nihai ölçek EK'te verilmiştir.

### Sonuç

Araştırma sonucunda müzik öğretmeni adaylarının geleneksel Türk müziği derslerine ilişkin tutumlarını belirleyebilmek amacıyla kullanılmak üzere tutum ölçeği geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçek Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğretim programında yer alan geleneksel Türk müziği (Geleneksel Türk Halk Müziği/Geleneksel Türk Sanat Müziği) derslerine ilişkin tutumların belirlenmesi amacıyla kullanılabilir bir ölçme aracıdır.

Öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını tespit etmek, eğitim yaşantılarının düzenlenmesinde, öğretimi gerçekleştirirken ortaya çıkan problemlerin belirlenmesinde önem taşımaktadır. Yapılan araştırmalar (Bennett ve Scholes, 2001; Byford, 2002; Corbin, 1997; Saracaloğlu ve Kaşlı, 2001; Swift, 1993) öğrencilerin okula, öğretmene, derse yönelik tutumları ile onların akademik başarıları, eğitim programlarının hedeflerine ulaşma düzeyleri arasında güçlü ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin öğrenmeye ve derse yönelik tutumlarının olumlu olması onların akademik başarılarını artıracığından; tutumlarının belirlenmesi, olumsuz tutumların tespiti durumunda yeniden düzenlemeler yapılması, başarıyı artırmaya yönelik planlamalar yapılması önem taşımaktadır.

Geleneksel Türk müziği derslerine ilişkin müzik öğretmeni adaylarının tutumlarının tespiti şu açılardan önemlidir; hem müzik eğitimi alan üniversite öğrencilerinin kültürümüze ait müziğe yönelik tutumlarını belirlemek hem de programda yer alan geleneksel Türk müziği (4 ders) derslerinde başarıyı artırabilmek. Bu nedenle yapılan çalışmada geliştirilen ölçek başka araştırmacılar tarafından kullanılabilir. Ayrıca bu araştırmanın tutum ölçeği geliştirme konusunda yapılacak yeni çalışmalara kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

## Kaynaklar

- Arkonacı, S. A. (2001). Sosyal Psikoloji. (II. Baskı). İstanbul: Alfa Basım, Yayım ve Dağıtım.
- Arseven, A. D. (2001). Alan Araştırma Yöntemi İlkeler Teknikler Örnekler. Ankara: Gündüz Eğitim Ve Yayıncılık.
- Bakırcı, H. (2005). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının, Fizik, Kimya ve Biyoloji Branşlarına Karşı Tutumlarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Baykul, Y. (1990). İlkokul Beşinci Sınıftan Lise ve Dengi Okulların Son Sınıflarına Kadar Matematik ve Fen Derslerine Karşı Tutumda Görülen Değişmeler ve Öğrenci Seçme Sınavındaki Başarı İle İlişkili Olduğu Düşünülen Bazı Faktörler. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Bayraktar, E. (1992). Geleneksel Müziklerimiz ve Çokseslilik Çalışmaları. *Türk Halk Musikisinde Çeşitli Görüşler*, (Derleyen) Salih Turhan, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları: 1414, Türk Tarih Kurumu Basımevi, S.95-97.
- Bennett, L. Ve R. Scholes. (2001). Goals And Attitudes Related to Technology Use in A Social Studies Method Course. *Contemporary Issues in Technology And Teacher Education (Online Serial)*, 1 (3). <http://www.citejournal.org>.
- Berberoğlu, G. (1990). Kimyaya İlişkin Tutumların Ölçülmesi. *Eğitim ve Bilim*. 76, 16.
- Bilen, S. (1995). *İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi ve Güdüsel Süreçler Üzerindeki Etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Byford, J. M. (2002). *A Phenomenological Study of Middle School And High School Students' Perceptions of Social Studies*. Unpublished Doctoral Thesis. The University Of Oklahoma.
- Byrne, B. M. (1998). Structural Equation Modeling (SEM) is A Statistical Technique For Testing And Estimating Causal Relationships Using A Combination of Statistical Data And Qualitative Causal Assumptions With LISREL, PRELIS, And IMPLIS, Basic Concepts, Applications And Programming, Lawrence Erlbaum Asso-Ciates, Inc. Publishers, Mahwah, NJ.
- Canakay, E. U. (2006). Müzik Teorisi Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirme. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu*, 26-28 Nisan 2006, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli. (296-306)
- Corbin, S. S. (1997). Comparisons With Other Academic Subject And Selected Influences On High School Students' Attitudes Toward Social Studies. *Journal Of Social Studies Research*, 21, (2): 13-18.
- Geban, Ö., Aşkar, P. and Özkan, İ. (1991). Effects of Computer Simulations And Problem Solving Approaches On High School Students. *Journal Of Educational Research*.
- Gencel, İ. E. (2006). *Öğrenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gorsuch, R. L. (1997). Exploratory Factor Analysis: Its Role in Item Analysis. *Journal of Personality Assessment*, 68, 532-560.
- Göçmen, A. (2003). Yetişkinler İçin El Kitabı Yeniden Öğrenme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güllü, M. (2007). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının Araştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güven, B. ve Uzman, E. (2006) Ortaöğretim Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt: 14, No:2, Kastamonu.
- İnceoğlu, M. (2004). Tutum-Algı-İletişim. (I.Baskı). Ankara: Kesit Tanıtım Ltd. Şti. Cantekin Matbaası.
- Kan, A. Akbaş, A. (2005). Lise Öğrencilerinin Kimya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 2, Aralık 2005, Ss. 227-237.
- Karasar, N. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar- İlkeler- Teknikler. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kocabaş, A. (1997). Temel Eğitim II. Kademe Öğrencileri İçin Müziğe İlişkin Tutum Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:13: 141-145.
- Küçük Kurt, V. Ş. (2006). *Lise ve Dengi Okullarda Öğrencilerin Felsefe Dersine Karşı Olan Tutumları ve Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi



- Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Morgan, C. T. (2000). Psikolojiye Giriş. (14.Baskı). Çev. Hüsnü Arıcı ve Orhan Aydın. Ankara: Meteksan AŞ.
- Özdamar, K. (1999). Paket Program İle İstatistiksel Veri Analizi I. (2. Baskı). Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özgüven, İ. E. (1999). Psikolojik Testler. Ankara: Pdrem Yayınları.
- Özmenteş, G. (2006). Müzik Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. İlköğretim Online, 5(1), 23-29, [Online]: <http://Ilkogretim-Online.org.tr> adresinden 08.02.2009'da Alınmıştır.
- Pohlmann, J. T. (2004). Use And Interpretation of Factor Analysis in The Journal of Educational Research: 1992-2002. *Journal of Educational Research*, 98, 14-22.
- Preacher, K. J. & Maccallum, R. C. (2002). *Exploratory Factor Analysis in Behavior Genetics Research: Factor Recovery With Smallsample Size*. Behavior Genetics, 32 (2), 153-161.
- Sapnas, K. G. (2004). Letters To The Editor: Determining Adequate Sample Size. *Journal of Nursing Scholarship*, 36(1), 4, www.retrieved August 03,2004 From Blackwell-Synergy.Com.
- Saracaloğlu, A. S. ve Kaşlı, A. F. (2001). Öğretmen Adaylarının Bilgisayara Yönelik Tutumları İle Başarıları Arasındaki İlişki. *Ege Eğitim Dergisi*, (1), 1: 110-126.
- Saracaloğlu, A. S. (1996). Ortaöğretim Kurumlarında Sosyal Bilimler Öğretimi. *E.Ü. Edebiyat Fakültesi Coğrafya Meslek Haftası Bildiri Özetleri*, İzmir.
- Saygı, C. (2009). *Aktif Öğrenmenin Müzik Tarihi Dersine İlişkin Başarı, Tutum ve Özyeterlik Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Swift, G. W. (1993) Effects of A Childrens' Book And A Traditional Textbook On Third-Grade Students' Achievement And Attitudes Toward Social Studies. *Unpublished Doctoral Thesis*, Oklahoma University.
- Tavşancıl, E. (2006). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi. (3.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezbaşaran, A. (1997). Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu. Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tufan, E., Güdek, B. (2008). Piyano Dersi Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 28, Sayı 1 75-90.
- Uçan, A. (2005). Müzik Eğitimi Temel Kavramlar- İlkeler- Yaklaşımlar ve Türkiye'deki Durum. (3.Basım). Ankara: Önder Mabaacılık Ltd. Şti.
- Yıldız, G. ve Fer, S. (2008). Özkavram Envanteri I'nın Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 209-232.
- Yurdugül, H. (2005) Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği İçin Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması. *XIV. Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 28-30 Eylül, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

### İnternet Kaynağı

<http://www.guzelsanatlar.gazi.edu.tr/muzik/dersler.htm> adresinden 10.05.2010'da alınmıştır.

Aşağıdaki her ifadeyi okuduktan sonra, buna ne derecede katıldığınıza ya da katılmadığınıza, her iki ders için ayrı ayrı olmak üzere; ifadenin vatanındaki katılımcılardan yalnızca bir tanesini (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz.	GELENEKSEL TÜRK HALK MÜZİĞİ					GELENEKSEL TÜRK SANAT MÜZİĞİ				
	Katılmıyorum	Katılmıyorum kısmen	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum kısmen	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum
1. GİM dersleri sevdiğim derslerdir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. GİM dersleri ilgi çekicidir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. GİM derslerine çalışmak silâhıdır.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. GİM derslerinde verilen her eseri zevkle çalışırım.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. GİM dersleriyle ilgili konuşulmuş zevkle alırım.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Mezun olduktan sonra, GİM ile ilgili hiç bir şey yapmak istemem.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. GİM dersleri kendime alan güvenimi artırır.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. GİM derslerinde öğrendiklerimin diğer derslere de yarar olacağını düşünürüm.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. GİM derslerinde öğrendiklerimin, uygulamasında beklentilerime cevap veremeyeceğimi düşünürüm.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10. GİM dersleri kendi kültürümüze yararlımız açısından önemlidir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11. GİM dersleri okuduktan sonra öğrenmek bir eğitimin yetersiz olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12. GİM dersleri de diğer derslerimin öğretilmiş olduğu kadar yararlıdır.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13. GİM derslerine geç kalmağı beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14. GİM dersleri kendi kültürümüze öğrenilmesi açısından önemlidir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15. GİM dersleri okuyup öğrenmek benim için silâhtır.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16. GİM derslerine diğer derslerimden daha çok önem veririm.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17. GİM derslerinde verilen eserleri söylenmeden hoşlanmam.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18. GİM derslerinin sınıf dışlarında bana okum yapma fırsatı sağlar.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19. GİM derslerinin beni kültürel anlamda geliştirdiğine inanırım.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20. GİM dersleriyle ilgili etkinliklere (konser v.b.) sevekle katılırım.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21. GİM derslerinde zamanımı boş geçtiğimi düşünürüm.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22. GİM derslerini sadece okumak için çalışırım.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23. Baş zamanlarıma GİM derslerinde öğrendiğim eserleri zaman zaman okurum.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24. GİM derslerinin kuramsal yönünden hoşlanmam.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

**Kitap Tanıtımı**  
**MADEN, Sedat,**  
**Türkçe Öğretimi ve Aktif Öğrenme**  
**Kirazofis Kitabevi**  
**2.Baskı, Giresun 2014,**  
**ISBN 978-605-364-246-6**

Geliş Tarihi: 05.01.2015  
Kabul Tarihi: 09.02.2015

Murat KAYA\*

**Türkçe Öğretimi ve Aktif Öğrenme** Doç. Dr. Sedat Maden'in aynı adlı kitabının genişletilmiş ikinci baskısıdır. Kitabın ilk yayımlanışı Mart 2011'dir. Eser; *Önsöz, Eğitimde Yeni Yönelimler, Türkçe Öğretiminde Aktif Öğrenme Uygulamaları, Aktif Öğrenme Tekniklerinin Türkçe Öğretiminde Kullanımı(Deneysel Araştırmalar) ve Temel Dil Becerileri Eğitiminde Kullanılacak Aktif Öğrenme Öğretimsel İş/Taktikleri* adlı bölümlerden oluşmaktadır. Dört bölüm hâlinde hazırlanan çalışmanın tamamı 323 sayfa olup bu çalışma Kirazofis Kitabevi tarafından 2014'te yayımlanmıştır.

Değişen ve gelişen dünyada insanoğlunun istek ve beklentileri sürekli yenilenmektedir. Bilim ve aydınlanma çağında doğru bilgiye en kısa yoldan ulaşma isteği, eğitimin içerik yönünden değişmesiyle mümkün olabilmektedir. Bu noktada çağdaş ve aktif eğitim etkinliklerinin yer alması kaçınılmaz bir gerçektir. Eğitim sisteminin bugünkü genel yapısı yenilikçi, çok yönlü, süreç odaklı ve hayat boyu öğrenme üzerinedir. Hazırlanan ve değişikliğe uğrayan bütün eğitim programları bu hususlarla kendini güncellemektedir. Programlara uygun yöntem ve teknikler de bu sistemin vazgeçilmez unsurlarıdır.

Öğrencinin aktif olduğu ve çağdaş eğitim gereksinimlerine cevap verebilecek yöntemler arasında aktif öğrenme önemli bir yere sahiptir. Aktif öğrenme öğrencinin zihinsel becerilerinin ön plana çıktığı, çevre ile aktif etkileşim içerisinde olduğu, öğrenme becerilerini geliştirdiği etkili bir öğrenme yöntemidir. Buradan hareketle, Türkçe öğretiminde çağdaş ve yenilikçi bir bakışla aktif öğrenme uygulamalarının kullanılması ve geliştirilmesi sosyal hayatta iletişim becerisi yüksek bireylerin yetişmesine imkân sağlayacaktır. Eser, içerik itibarıyla Türkçe öğretimi çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanması açısından önem arz etmektedir.

*Türkçe Öğretimi ve Aktif Öğrenme* kitabı, alana farklı bir bakışla yaklaşmaktadır. Kitapta kırk iki tane aktif öğrenme uygulaması, Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere örnek senaryolarla birlikte sunulmaktadır.

---

\*Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Öğrencisi.

Türkçe öğretmenliği ile Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği öğrenci ve öğretmenlerinin etkili bir biçimde yararlanabileceği kaynak bir kitap hâline gelmiştir. Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları en önemli sorunlardan olan uygulama ve etkinlik örneklerinin yetersizliği, eser sayesinde büyük oranda çözüme kavuşacaktır. Genişletilmiş ikinci baskısı yapılan eserde, aktif öğrenme yaklaşımının ne olduğu ve aktif öğrenme sürecini destekleyen tekniklerin özellikleri ve uygulama süreci, fayda ve sınırlılıkları ile birlikte Türkçe öğretiminde kullanımı, uygulama örnekleri ve deneysel araştırma sonuçları yer almaktadır.

Kitabın birinci bölümü sekiz başlıktan oluşmaktadır. *Eğitimde Yeni Yönelimler* başlığında eğitim sisteminde yaşanan değişimlerle birlikte geleneksel öğretim anlayışının yerini yenilikçi, düşünen, sorgulayan bireyler yetiştirme hedefinden ve öğrenciyi aktif hâle getiren bir eğitim modelinin varlığından söz edilmektedir. Daha sonra aktif öğrenmenin tanımı ve özellikleri anlatılarak geleneksel öğretimle arasındaki farklar ortaya konulmuştur. *Aktif Öğrenmede Öğretmen ve Öğrencinin yerinin* anlatıldığı diğer başlıkta, bu süreçte yer alan unsurlar anlatılmıştır. *Aktif Öğrenmenin Eğitim İlkeleri* sıralanarak bu uygulamanın gerekliliği hakkında bilgiler verilmiştir. *Aktif Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Öneriler* başlığında, bu yöntemin sınırlılıkları ve yaşanabilecek sorunlar karşısındaki öneriler anlatılmıştır. Son olarak, aktif öğrenme sürecinde kullanılan ve aktif öğrenme niteliklerini destekleyen teknikler sıralanarak bölüm sonlandırılmıştır.

*Türkçe Öğretimi ve Aktif Öğrenme* kitabının ikinci bölümünde Türkçe öğretiminde yararlanılabilecek aktif öğrenme uygulamalarından bahsedilmiştir. Aktif öğrenme sürecinde kullanılacak öğretim tekniklerinin öğrenme alanlarının ilgili amaç ve kazanımları doğrultusunda Türkçe dersinde ne şekilde kullanılabileceği uygulama senaryolarıyla örneklendirilmiştir. Kırk iki tane aktif öğrenme uygulamasının anlatıldığı bu bölümde Türkçe öğretmenlerinin derslerinde kullanabileceği örnek senaryolar bu alandaki eksikliği giderme noktasında önemli bir adım olmaktadır. Özellikle yeni ve güncel birçok aktif öğrenme uygulamasının anlatıldığı bu bölümde öğrencilerin ve öğretmenlerin sınıf içerisinde Türkçe dersini daha zevkli işleyebileceği ortamlar yaratılmaya çalışılmıştır. Uygulama örneklerinden hareketle aktif öğrenmenin hayat boyu öğrenmeye uzanan süreçsel boyutları etkili bir şekilde aktarılmıştır. Öğrencinin kendini tanımlayabildiği, yapan, sorgulayan, tartışan ve düşünen bir birey olduğu uygulamalarda öğrenci dersin işlenişine ve konunun anlatımına ortak olmaktadır. Dolayısıyla süreç aktif bir öğrenme ortamında devam etmektedir. Yeni ve çağdaş birçok uygulama öğrenci ve öğretmenlerin dikkatini çekebilecek niteliktedir. Bunlar arasında özellikle *Altı Şapkalı Düşünme*, *Köşelenme*, *Tereyağ-Ekmek*, *Sandviç*,

*Mahkeme, Philips 66, Pazar Yeri, Akvaryum, Tombala, Bunu Kim Yapar?, Hazineyi Bul, Kum Saati, Bilgi Kese Kağıdı ve Düşün Eşleş Paylaş* gibi uygulamalar öğrenci ve öğretmenleri aktif öğrenmenin temellerinde dolayarak öğrenmeyi aktif ve kalıcı hâle getirmektedir.

*Aktif Öğrenme Tekniklerinin Türkçe Öğretiminde Kullanımı* başlıklı üçüncü bölümde aktif öğrenmenin Türkçe öğreniminde kullanımına yönelik deneysel araştırmalara yer verilmiştir. Yedi farklı aktif öğrenme uygulamasının Türkçe dersinde kullanımına yönelik deneysel araştırmalar ve uygulamaları bu bölümde okuyucuya sunulmaktadır. Sunulan çalışmaların ilgili bölümlerinde aktif öğrenme tekniklerinin ne olduğu, özellikleri ve uygulama süreci, fayda ve sınırlılıkları ile birlikte anlatılmaktadır. Çalışmalarda, aktif öğrenme tekniklerinin Türkçe eğitiminin farklı alanlarındaki kullanımlarına ayrıca dikkat edilmiştir. Türkçe eğitiminde aktif öğrenme uygulamalarının geleneksel öğrenme anlayışından daha başarılı ve sonuçlarının öğrenci merkezinde daha faydalı olduğu yapılan çalışmalarda okuyucuya sunulmaktadır. Buradan hareketle aktif öğrenme uygulamalarının Türkçe dersi işlenişinde öğrenciyi temel alan ve öğrencinin başarısını hedefleyen bir öğrenme anlayışı olduğu ortaya konmaktadır.

*Temel Dil Becerileri Eğitiminde Kullanılabilecek Aktif Öğrenme Öğretimsel İş/Taktikleri* adlı son bölümde ise aktif öğrenme öğretim iş ve taktiklerinin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin eğitiminde kullanımı ile ilgili değerlendirmeler yapılmıştır. Ana Dili Eğitimi Dergisinde yayımlanan makaleden hareketle yazılan bu bölümde aktif öğrenme öğretim iş ve taktiklerinin Türkçe öğretiminin özel amaç ve kazanımlarına hizmet ettiği ve bu alanda çok etkili olacağı görüşünde bulunmaktadır. Konuyla ilgili yapılan çalışmada aktif öğrenmenin dil öğretimindeki başarı, tutum ve motivasyon üzerinde de olumlu etkileri olduğu anlatılmaktadır.

*Türkçe Öğretimi ve Aktif Öğrenme* kitabı bu alanda var olan bir eksikliği gidererek öğrenci ve öğretmenlere yol gösteren kaynak bir kitap konumundadır. Özellikle Türkçe öğretmenleri, Türkçe Eğitimi lisans ve lisansüstü öğrencileri için önemli bir kaynak olabilecek bu kitapla aktif öğrenmenin tüm kapıları sonuna kadar aralanmaktadır. Aktif öğrenme uygulamalarının hayat boyu öğrenme yaklaşımıyla değerlendirilmesi, Türkçe öğretimi alanına aktif öğrenme tarafından bakılması, öğretmen ve öğrencilerin dikkatinin bu noktalara toplanması *Türkçe Öğretimi ve Aktif Öğrenme* kitabını okuyucularına daha faydalı hâle getirmektedir. Aktif öğrenme uygulamalarının sınırlılığı ve alan yazındaki yeterli çalışmanın olmayışı çalışmanın değerini arttırmaktadır. *Türkçe Öğretimi ve Aktif Öğrenme* kitabı alanında, örnek olmasının yanı sıra bundan sonra yapılabilecek çalışmalara da temel teşkil edebilecek önemli bir kaynak olma özelliği taşımaktadır.



## **Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi Yazım Kuralları**

Yazılar, PC uyumlu Microsoft Office Word 2003 veya sonrası sürümler ile yazılmış olmalıdır. Kelimelerin imlasında Türk Dil Kurumunun en son çıkardığı İmla Kılavuzu esas alınmalıdır.

### **I. Başlık**

14 yazı büyüklüğünde, kelimelerin ilk harfi büyük, koyu ve ortalanmış biçimde yazılmalı ve konu hakkında bilgi verici olmalıdır.

### **II. Yazar(lar)ın Adı**

Dergide yazar ad(lar)ı yazılırken herhangi bir akademik unvan belirtilmez. Yazar(lar)ın akademik unvanı, çalıştığı kurum ve yazışma adresi dipnot biçiminde sayfanın altına yazılır.

Yazarı tanıtıcı bilgi ilk sayfanın altında verilecek 9 yazı büyüklüğünde olmalıdır (Prof. Dr. M.S.

Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü gibi).

Makalenin yazarı; adını, soyadını, görev yaptığı kurumu ve akademik unvanını tam ve açık olarak belirtmeli kendisi ile doğrudan iletişim kurulabilecek telefon numarası, açık adresi ve elektronik posta adresini vermelidir.

### **III. Özet**

Özet İngilizce ve Türkçe olmak üzere her iki dilde “Öz” ve “Abstract” başlığı altında yazılmalıdır. 10 yazı büyüklüğünde, tek satır aralığında, her iki yana yaslı ve 200 sözcüğü geçmeyecek şekilde yazılmalıdır. Türkçe ve İngilizce anahtar kelimeler “Anahtar Kelimeler” ve

“Keywords” başlığı altında 3 ile 5 kelime arasında bulunmalıdır. Türkçe özetten sonra Türkçe

“Anahtar Kelimeler”, İngilizce özetten sonra İngilizce “Keywords” kısmı yer almalıdır.

### **IV. Bölüm Başlıkları:**

12 yazı büyüklüğünde, kelimelerin ilk harfi büyük, koyu ve ortalanmış biçimde yazılmalı ve numara verilmeden birbirini izleyecek şekilde sıralanmalıdır.

### **V. Alt Bölüm Başlıkları:**

11 yazı büyüklüğünde, kelimelerin ilk harfi büyük, koyu ve ortalanmış biçimde yazılmalıdır.

### **VI. Metin**

Ana metin;

- a) A4 kağıt boyutuna 3 cm kenar boşlukları ile,
- b) 11 yazı büyüklüğünde Times New Roman yazı tipi ile,
- c) 1,5 satır aralığı ile,
- d) Her iki yana yaslı olacak şekilde,
- e) 6000 sözcüğü geçmeyecek şekilde yazılmalıdır.

## VII. Kaynaklar:

Kaynaklar kısmı APA (American Psychological Association, 2001: 5. baskı) kurallarına uygun olacak şekilde yazılmalıdır. APA ilgili daha fazla bilgiye ulaşmak için aşağıdaki web adreslerinden yararlanılabilir.

owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/

www.english.uiuc.edu/cws/wworkshop/writer\_resources/citation\_styles/apa/apa.htm

### Yazı Metninde Kaynak Gösterme

Cümlede yazarların isimleri kaynak olarak belirtilmişse yazarların soy isimlerinin yanında parantez içinde kaynağın basım tarihi yazılır.

Örnek: Özçağlar (2008),.....

Yazarlar cümle içinde kaynak olarak gösterilmemiş ise cümle bitiminde parantez içinde yazar soy isimleri ve tarih birlikte yer alır.

Örnek: .....(Özçağlar, 2006).

Eğer birden fazla kaynak varsa kaynaklar “;” işareti ile ayrılır ve alfabetik sıraya göre ilk yazarın soy isim baş harfine göre yazılır.

Örnek; (Akçay, 2002; Bozkurt ve Koray, 1992; Kılıçoğlu ve Altun, 2002).

Kaynakta ikiden fazla (5 yazara kadar) yazar varsa ilk defa referans verirken bütün yazarlar soy isimleri ile sıraladıktan sonra daha sonraki referanslarda ilk yazarın soy isimi ile birlikte Türkçe makalelerde “ve diğer.” şeklinde kullanılır.

Örnek: ..... (Başaran, Yılmaz, Ertegün ve Öztürk, 1985). Başaran ve diğer. (1985) göstermiştir ki...

Eğer kaynak, altı ya da daha fazla yazar içeriyorsa her zaman ilk yazarla birlikte Türkçe makaleler de “ve diğer.” şeklinde kullanılır.

Bir kaynaktan yararlanırken o kaynak başka bir kaynaktan yararlanmış ise;

Örnek: Ana kaynak "Doğan" olsun ve siz o kaynaktan yararlanmadınız bu kaynağı ("Demir") çalışmasından yararlandınız, bu durumda aşağıdaki gibi referans yazılmalı:

Doğan (aktaran Demir, 2001).....

### VIII. Alıntılar

**I.** Direkt alıntılarda her zaman yazar, tarih ve sayfa numaraları referansta belirtilmelidir. Alıntı 40 kelimedenden az ise cümle çift tırnak içinde belirtilmez,

Örnek 1. “.....”(Güneş, 2006, s. 2).

Örnek 2. Başar (2001) öğrenmeyi “.....” (s.46) olarak tanımlamaktadır.

**II.** Alıntı 40 ya da daha fazla kelimeyi içeriyor ise tırnak içinde değil normal makaledeki yazıdan ayırmak için, block format'ında, her satır soldan itibaren beş boşluk olacak şekilde yazılmalıdır.



## IX. Kaynakça

### Kitap

Piaget, J. (1929). *The Child's Conception of the World*. London: Routledge and Kegan Paul.

Fidan, N. ve Erden, M. (1994). *Eğitime Giriş*. Ankara: Meteksan Anonim Şirketi.

### Editörlü Kitap

Güneş, T. (2006). Fen Bilgisi Laboratuar Deneyleri. Anı Yayıncılık (Ed.), *Fen Bilgisi Öğretiminde Laboratuvarın Yeri ve Önemi* (s. 3-4). Ankara.

### Hakemli Dergideki Makale

Sheridan, J.M. (1968). Children's Awareness of Physical Geography. *The Journal of Geography*, 67, 82-86.

Eraslan, A., ve Aspinwall, L (2007). Quadratic Functions: Students' Graphic and Analytic Representations. *Mathematics Teacher*, 101 (3), 233-237.

### Basılmamış Lisansüstü Tezler

Fakir, B. (2007). *Eğitimde Yeni Yönelim*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

### ERIC Dokümanı

Huld, A., ve Belle, F. (2002). *The Psychology of Mathematical problem solving* (Report No. ABCDE-RR-99-2). East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning. (ERIC

No. ED123456)

### Sempozyum /Konferans, Toplantı ve Proceedings

Barlow, D. H., Chorpita, B. F., ve Turovsky, J. (1996). The modeling perspective on world

problems. In R. Jacques (Ed.), *Atlanta Symposium on Activation: Vol. 22. Constructing Meaning for The Concept of Equation* (pp. 333-343). Lincoln: University of Atlanta Press.

Walter, J. K., ve Huston, H. N. (1995). Student understanding of topics in linear algebra.

*Proceedings of the National Academy of Physics, USA*, 25, 11111-12222

### Web sitesi

www.abcdefg.org (24.08.2008)

## X. Dipnot

Yazılarda dipnot verilmesi gerektiğinde, açıklamalar metin içinde numara verilerek sayfa sonunda belirtilmelidir. Dipnotlar 8 punto, Kaynakça kısmındaki referanslar 9 punto olmalıdır.

## XI. Şekiller

Şekil yazısı şeklin altında 10 yazı büyüklüğünde koyu olarak yazılmalıdır. Eğer

---

metnin içinde birden fazla şekil yer alıyorsa numaralı olarak verilmelidir. Şeklin adı belirtildikten sonra, eğer şekil bir başka kaynaktan alınmış ise, alıntı yapılan kaynağa gönderme yapılır.

## **XII. Tablolar**

Tablolar metin içinde, tablo yazısı tablonun üstünde ve numaralandırılarak verilmeli, içeriği tablo numarasının yanında başlık olarak açıklanmalıdır. Tablo başlıklarının sadece ilk harfleri büyük olarak düzenlenmelidir. Tabloların sağına ya da soluna herhangi bir yazı yazılmamalıdır. Tablo başlığı 10 yazı büyüklüğünde olarak, tablo içeriği de 9 veya 10 yazı büyüklüğünde olmalıdır.

### **Not:**

APA'nın genel özellikleri bölümünde örnek olması amacıyla verilmiş olan referanslardan bir kısmının gerçek referanslarla ilgisi yoktur. Bu referanslardan bir kısmının bulunması gerçek olmadıklarından dolayı mümkün değildir.