

MİLLÎ EĞİTİM

ISSN-1302-5600

Kış Winter 2019 • Yıl Year 48 • Sayı Number 221

Üç Ayda Bir Yayınlanır. Hakemli Bir Dergidir.

Published Quarterly. A Refereed Journal.

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi *Prof. Dr. Ziya SELÇUK*
The Publisher on Behalf of The Ministry of National Education *Millî Eğitim Bakanı*
Minister of National Education

Yayın Yönetmeni *İsmail ÇOLAK*
General Director *Destek Hizmetleri Genel Müdürü*
General Director of Support Services

Yazı İşleri Müdürü *Hüseyin Burak FETTAHOĞLU*
Chief Editor *Ders Kitapları ve Yayınlar Dairesi Başkanı*
Head of Textbooks and Publications Department

Yayın Kurulu *Prof. Dr. Mustafa SAFRAN* *Millî Eğitim Bakanlığı*
Editorial Board *Prof. Dr. Selabiddin ÖĞÜLMÜŞ* *Ankara Üniversitesi*
Prof. Dr. Mehmet Öcal OĞUZ *Ankara Hacıbayram Üniversitesi*
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR *Başkent Üniversitesi*
Doç. Dr. Hüseyin KÖKSAL *Gazi Üniversitesi*
Dr. Öğretim Üyesi Turğay ÖNTAŞ *Bülent Ecevit Üniversitesi*
Dr. Muammer YILDIZ *Millî Eğitim Bakanlığı*

Yayın Koordinatörü *Hikmet AZER*
Publications Coordinator

Editör *Arif BÜK*
Editor

Ön İnceleme Komisyonu *Arif BÜK*
Pre-evaluation Board *Çetin ELMAS*
Hikmet AZER

İngilizce Danışmanı *Nurcan ŞEN*
English Adviser

Dizgi *Pınar BALKIŞ*
Typesetting-Composition

Kapak Tasarım *Ekrem ACAR*
Cover Design

Adres *Millî Eğitim Bakanlığı*
Address *Beşevler Kampüsü I Blok, 06560 Yenimahalle / ANKARA*
e-mail: med@meb.gov.tr *web: dhgm.meb.gov.tr*
Tel / Phone: 0.312 413 19 17 - 413 19 13

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları *6950*
Publications of Ministry of National Education
Sürekli Yayınlar Dizisi *337*
Periodicals Series

24/09/2018 tarih ve 17266783 sayılı Makam Oluru ile 650 adet basılmıştır.
The journal was printed as 800 pieces according to the authority approval of Ministry of National Education
with the date of 24/09/2018 and the number of 17266783.

Bu Sayının Hakemleri	<i>Prof. Dr. Alaattin KIZILÇAOĞLU</i>
<i>Guest Advisory Board</i>	<i>Prof. Dr. Emin ATASOY</i>
	<i>Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ</i>
	<i>Prof. Dr. Hakkı YAZICI</i>
	<i>Prof. Dr. İsa KORKMAZ</i>
	<i>Prof. Dr. Meliha YILMAZ</i>
	<i>Prof. Dr. Yakup GÖKTAŞ</i>
	<i>Doç. Dr. Ahmet ÜSTÜN</i>
	<i>Doç. Dr. Akın ÇELİK</i>
	<i>Doç. Dr. Ali ARSLAN</i>
	<i>Doç. Dr. Atilla PULUR</i>
	<i>Doç. Dr. Çiğdem APAYDIN</i>
	<i>Doç. Dr. Filiz KALELİOĞLU</i>
	<i>Doç. Dr. Hale SUCUOĞLU</i>
	<i>Doç. Dr. Murat KİRİŞCİ</i>
	<i>Doç. Dr. Necdet AYKAÇ</i>
	<i>Doç. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ</i>
	<i>Doç. Dr. Semra DEMİR BAŞARAN</i>
	<i>Doç. Dr. Semiha ŞAHİN</i>
	<i>Doç. Dr. Süleyman Davut GÖKER</i>
	<i>Dr. Öğretim Üyesi Arslan BAYRAM</i>
	<i>Dr. Öğretim Üyesi Atilla TÜRKER</i>
	<i>Dr. Öğretim Üyesi Ayşe Derya ESKİMEN</i>
	<i>Dr. Öğretim Üyesi Faruk AYLAR</i>
	<i>Dr. Öğretim Üyesi Gülşah BATDAL KARADUMAN</i>
	<i>Dr. Öğretim Üyesi Mustafa Cem BABADOĞAN</i>
	<i>Dr. Öğretim Üyesi Nezh ÖNAL</i>
	<i>Dr. Öğretim Üyesi Serkan ÜNSAL</i>
	<i>Dr. Öğretim Üyesi Süleyman Erkan SULAK</i>
	<i>Dr. Öğretim Üyesi Şenel GERÇEK</i>
	<i>Dr. Öğretim Üyesi Yasemin KIYMAZ</i>
	<i>Dr. Öğretim Üyesi Yasemin KUŞDEMİR</i>
	<i>Dr. Öğretim Üyesi Zeynep DEMİRTAŞ</i>

*Millî Eğitim dergisi TÜBİTAK ULAKBİM Türkçe veri tabanı ile
Uluslararası SCOPUS'da, UDL-EDGE (i-Focus, i-journals, i-future) da indekslenmektedir.*

Abonelik Şartları

Derginin yıllık abonelik bedeli 40 TL dir.

*Abonelik için yıllık abone bedelinin Döner Sermaye Müdürlüğü adına Ziraat Bankası
TR 60 0001 0025 3305 4952 1351 29 nolu hesabına yatırılarak maktubuzun kişi ise T.C. kimlik numarası,
kurum ise vergi numarası ve açık adres yazılarak Millî Eğitim Bakanlığı Beşevler Kampüsü I Blok,
06560 Yenimahalle/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.*

Baskı-Dağıtım

*MEB Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü
(0312) 413 42 03*

İçindekiler

Table of Contents

İlköğretimde Öğretim Programları ve Ders
Kitaplarında Dijital Yetkinliğin Yeri

*Digital Competencies In The Curriculum and
Textbooks Of Primary Education*

Can EKMEN, Elif BAKAR •5

Okul Yöneticilerinin
Liderlik Stilleri İle Psikolojik İyi Olma
Durumları Arasındaki İlişki

*Examination Of The Relationship Between School
Principals' Leadership Styles and Their Psychological
Well Being*

Necati CEMALOĞLU

Ömür ÇOBAN •73

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Karagöz
ve Hacivat'a İlişkin Anlamlandırmalarının
İncelenmesi

*Investigating Pre-Service Social
Studies Teachers' Meaning-Making
For Karagöz and Hacivat*

Ayşegül ÇELİK •37

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına (DYK)
Yönelik Öğretmen Görüşleri

*Teachers' Opinions About Supporting and Training
Courses*

Rabia SARICA •91

Sınıf Öğretmenlerinin Ev Ödevleri
Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi

*Investigation Of Classroom Teachers Opinions
On Homework*

Lokman BAYNAZOĞLU •51

Çevre Eğitiminde Sıfır Atık Politikası ve
Mevcut Ders Kitaplarındaki Görünümü
(Hayat Bilgisi 2. Sınıf Ders Kitabı)

*Zero Waste Policy In Environmental Education and
Views Of The Existing Textbooks
(Life Science 2nd Grade Textbook)*

Hakan ÖNAL, Niyazi KAYA

Tugay ÇALIŞKAN •123

Millî Değerlerin Aktarımında
Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarının Yeri:
Yürürlükteki Kitaplar Üzerine
Bir İçerik Analizi
*The Place Of Turkish Language
and Literature Schoolbooks In National Values
Transferring: An Analyze On Actual Books*
Fatih VEYİS •141

Lise Düzeyindeki Sporcu Öğrencilerin
Psikolojik Sağlamlıklarının İncelenmesi
*Examination Of The Psychological Resilience Of
Students Athletes At High School Level*
Abdullah Bora ÖZKARA
Serhat ÖZBAY •207

Matematikte Üstün Yetenekliliğe
Teorik Bir Bakış
A Theoretical View To Mathematical Giftedness
Gönül YAZGAN SAĞ •159

Metin Özetleme Becerisinin Geliştirilmesine
Yönelik Bir Eylem Araştırması:
PQRST Tekniği
*An Action Research On The Development
Of Text Summarizing Skills:
PQRST Technique*
Erol DURAN Şeyma ÖZDİL •215

Osman Hamdi Bey: 19.Yüzyılın
Türk Müzecisi-Devlet Adamı-Ressamı-
Sanat Eğitimcisi-Arkeoloğu
*Osman Hamdi Bey: 19th Century Turkish Curator –
Statesman – Painter – Art Educator – Archaeologist*
Eylem TATAROĞLU •175

Eğitimin Denetimi Uzmanlığı
Gerektirir mi?
*Does Educational Inspection
Necessitates Expertise?*
Ertuğ CAN
Yüksel GÜNDÜZ •187

Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri •231
*Publication Principles Of The Journal Of National
Education*

İLKÖĞRETİMDE ÖĞRETİM PROGRAMLARI VE DERS KİTAPLARINDA DİJİTAL YETKİNLİĞİN YERİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Can EKMEN¹, Elif BAKAR²

¹ Millî Eğitim Uzman Yardımcısı, Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara, canekmen@meb.gov.tr, ORCID ID: 0000-0002-3222-045X.

² Dr, Programlar ve Öğretim Materyalleri Daire Başkanı, Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara, elifbakar@meb.gov.tr, ORCID ID: 0000-0002-0671-7673.

Geliş Tarihi: 02.05.2018 Kabul Tarihi: 24.12.2018

Öz: Bu çalışmanın amacı temel eğitimin felsefesi ve bu felsefe doğrultusunda 2017 yılında güncellenen ilkokul ve ortaokul öğretim programları ile bu öğretim programlarına göre hazırlanan ders kitapları kapsamında, ilköğretimde dijital yetkinlik konusunun yerini ortaya koymaktır. Doküman analizi yönteminin kullanıldığı araştırmada öğretim programları ile Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ders kitapları incelenerek dijital yetkinlik konusunun zaman ve içerik bağlamında yeterlilik düzeyi ortaya koyulmaya çalışılmıştır. İlköğretimdeki zorunlu derslerin güncellenen öğretim programı ve ders kitaplarının incelendiği söz konusu araştırmada, dijital yetkinlik konusunun detaylı bir şekilde ele alındığı sonucuna varılmıştır. Konunun yalnızca Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersleriyle sınırlı olmadığı, bunun yanında diğer tüm derslerde bir bütün olarak ele alındığı ve bu doğrultuda her bir derste içerik, konu, kazanım, uyarı ve benzeri şekilde yer verildiği görülmüştür. Dijital ve teknolojik yetkinlik konusuna ayrılan kapsamın, özellikle önceki öğretim programlarına göre daha fazla ve bütüncül olduğu söylenebilir. Diğer taraftan Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programı'nın kodlama eğitimini merkeze alan ve kazanım odaklı bir şekilde güncellendiği görülmüştür. Söz konusu dersin öğretim programının kurul kararı doğrultusunda ilk defa bir öğretim materyalinin hazırlanmış olması da konuya verilen önemi göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Dijital Yetkinlik, Teknoloji, Bilişim Teknolojileri, Öğretim Programı, Ders Kitabı

DIGITAL COMPETENCIES IN THE CURRICULUM AND TEXTBOOKS OF PRIMARY EDUCATION

Abstract:

The aim of this study was to present the current situation of digital competence in the updated curriculum and the textbooks in accordance with the main philosophy of basic education in 2017. For this purpose document analysis was used as the research method to investigate the level of effectiveness of digital competence in the context of time and content by studying the curriculum and the textbooks prepared by MoNE. In this manner curriculum and the textbooks of compulsory lessons were reviewed, and it was concluded that the concept of digital competence was addressed sufficiently. Moreover, it was found that digital competence covered not only in the Information and Communications Technology Lesson, but also in all the other lessons with a wholistic approach in a way that it was given a wide coverage in every lesson as content, subject, learning outcome, warnings, etc. In general, in the updated curriculum the content of digital and technological competence is approached more wholistic and taken more place than the previous version. On the other hand, it was determined that the Information and Communications Technology Curriculum was updated as coding-based and outcome-focused. The fact that a textbook for this lesson was prepared for the first time shows the importance given to this subject.

Keywords: Digital Competence, Technology, Information Technologies, Curriculum, Textbook

Giriş

Son yıllarda dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmeler, üretken bireyler olarak sahip olunması gereken becerileri de farklılaştırmıştır. Bu beceriler arasında yer alan bilgiye ulaşabilme yolu, en az ulaşılan bilgi kadar önemli bir hâle gelmiştir. Buna bağlı olarak bilgiye ulaşmada fazlasıyla etkinleşmeye başlayan dijital dünyaya gözlerini açan ve teknoloji ile iç içe yaşamak durumunda olan çocukların, bu teknolojiyi doğru anlamaları, kullanmaları ve yönetmeleri bir ihtiyaçtan çok bir zorunluluk olmuştur. Teknolojiyi doğru, faydalı ve verimli kullanabilen; onu bir amaç olmaktan ziyade araç olarak etkili bir şekilde yönetebilen bireyler yetiştirebilmek ise dijital yetkinliklerin artırılmasıyla mümkün olacaktır.

Bilgi çağında gelişime ve yeniliklere uyum sağlayarak yaşayabilen “Bilgi Toplumu”nu oluşturan bireyler; yeni teknolojileri kullanan, ulaşılan bilginin gücünü hareke-

te geçiren ve kaynaklardan en etkili ve verimli şekilde yararlanmasını bilen toplumlar olarak yaşamını sürdürmek durumundadır. Her yeni teknoloji bir öncekinin üzerine inşa edilen bilgilerden oluşmaktadır. Bilgisayar ağlarının gelişmesi ve yaygınlaşması ile birlikte, bilgi kolay erişilebilir ve paylaşılabilir hâle gelmiştir. Bu ağlar yoluyla bilginin dağıtımı kolaylaşmış, dünyanın herhangi bir yerindeki elektronik bilgi saniiyeler bazında ulaşılabilir duruma gelmiştir. Bu sebeple 21. yüzyılda dünya artık çoklu ortam uygulamaları içeren bir bilgi toplumuna dönüşmektedir (Gülbahar, Tınmaz ve Köse, 2006). Bilgi toplumunda teknolojinin gelişim ve yayılım hızında yaşanan artış, teknoloji okuryazarlığını bir ayrıcalık olmaktan çıkarıp bir zorunluluk hâline getirmiştir. Günümüzde bireyler bir enformasyon okuryazarı olarak bilgiye kısa yoldan ve doğru bir şekilde ulaşmanın, teknoloji ile hızlı bir şekilde haberleşebilmenin, teknolojiyi kullanarak paylaşımlarda bulunabilmenin yollarını biliyor olmalıdır (Uluçay, 2013).

Diğer taraftan insanlar arasındaki paylaşımların önemli bir kısmını oluşturan sosyal medya kullanımları, her kültür ve kesimden geniş kitlelerin taleplerine cevap verebilen ve aynı zamanda sanal ortam kullanıcıları tarafından alışkanlık hâline gelen bir uygulamadır. Farklı kitlelerin teknolojiye yönelik ilgisinin ve duyarlılığının fazla olması ve iletişim ortamlarının çeşitlenmesi, her geçen gün sosyal medyanın gücünü arttırmakta ve sosyalleşme konusuna yeni bir boyut kazandırmaktadır. Sosyal medyanın iletişim ortamlarında en tercih edilen mecra olarak kendisini göstermesinin altında; sürekli güncellenebilmesi, çoklu kullanıma açık olması, sanal paylaşım alanı tanınması ve benzeri nedenler yatmaktadır (Bat ve Akıncı, 2014). Solmaz, Tekin, Herzem ve Demir (2013) tarafından yapılan araştırmada da sosyal medyanın hayatımızın önemli bir parçası hâline geldiği, insanların hemen her gün sosyal medyaya girerek vaktinin önemli bir kısmını burada geçirdiği görülmüş olup küreselleşen dünyada internet ve sosyal medya kullanımının hızla artan yaygın bir iletişim ve paylaşım aracı olduğu tespit edilmiş, hayatımızda önemli etkileri olan bu paylaşım ağlarını daha etkili ve daha verimli kullanmanın temel esas olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Konuyla ilgili olarak Sarıkoz (2017) tarafından yapılan araştırmada ise ebeveynlere çocuklarının okul dönemi ve tatil dönemi içerisinde kullandıkları teknolojik araçlar ve kullanım sıklıkları sorulmuş, alınan cevaplar sonucu elde edilen verilere göre öğrencilerin en çok kullandıkları teknolojik araçların bilgisayar ve internet olduğu belirlenmiştir.

Bu konu, eğitim sistemine hazırlık aşamasında bulunan öğretmen adayları tarafından da en yüksek sıklıkla dile getirilen bir konu olup 21. yüzyıl özellikleri arasında bilişsel temelli özelliklerin yer aldığı, teknolojiyi etkin kullanabilme zorunluluğu nedeniyle öğrencilerin özgür ve özgün düşünme, hedeflerini kendi istek ve becerilerine göre belirleme, bilgiyi sorgulama, öğrenmeyi sevme, üretme ve teknolojiyi etkin kullanma gibi niteliklere sahip olunması gerektiği vurgulanmaktadır (Dağhan, Nuhuğlu Kibar, Menzi Çetin, Telli ve Akkoyunlu, 2017). 21. yüzyıl öğrencilerinden yaratıcı ve yenilikçi olma, problem çözme, esnek olma, girişimci ve öz yönetimli olma, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarı olma gibi becerilere sahip olması beklenmektedir. Bu nedenle de eğitim programlarının bu becerilere uygun hazırlanması, geliştirilmesi ve güncelleştirilmesi gerekmektedir (Sak, 2017).

Öğrencilerin derslerde kazanması beklenen bilgi, beceri ve yetkinliklerin neler olduğu derslerin öğretim programlarında ifade edilmektedir. Sürekli olarak gelişen bilgisayar teknolojilerine paralel olarak ihtiyaçlar ve ilgi alanları da sürekli olarak değişmektedir. Bu doğrultuda bilgisayar derslerinin içerikleri de güncellenmelidir (Bektaş ve Semerci, 2008). Öğretim programları geliştirilirken, öğrencilerin bilgi teknolojilerini kullanabilecek düzeyde ihtiyaç duyulacak temel beceriler ve öncelik sıralarının doğru tespit edilmesi oldukça önemlidir. Önemli olan internetin ne olduğunu bilmek değil, interneti hayatın her alanında etkili bir araç olarak kullanabilmektir. Bu bağlamda ders içeriklerinin araştırma, bilgiye ulaşım ve iletişim aracı olarak kullanım becerilerine sahip öğrenciler yetiştirebilecek nitelikte düzenlenmesi oldukça faydalı olacaktır. Bilgi teknolojilerini iyi kullanan öğrencilerin yetiştirilebilmesi, eldeki bilgileri kullanarak bir ürün ortaya koyabilen öğrencilerin de yetişmesine önemli katkılar sağlayacaktır (Özdener ve Öztok, 2005).

Çocuklar ve gençler bilgisayar ve özellikle internet kullanırken çok önemli ve ciddi tehlikelere maruz kalabilirler. Bu konuda ilgili devlet kurum ve kuruluşlarına, üniversite ve okul yöneticilerine, öğretmenlere, ebeveynlere, çocuk ve gençlerin bizzat kendilerine çeşitli sorumluluklar düşmektedir. Çocukların ve gençlerin gittikçe yaygınlaşan internet ve bilgisayar kullanımı sırasında elde edecekleri bilgi birikimi, gelişme ve tecrübenin yanında, karşılaşılabilecekleri güvenlik tehdit ve tehlikelerine, alınması gerekli olan tedbirler konularına olan duyarlılığın ülkemizde az olduğu; ebeveynlerin bilgisayar teknolojilerine olan uzaklığı sebebiyle konuya uzak durdukları anlaşılmaktadır (Canbek ve Sağıroğlu, 2007).

Ülkemizde ilköğretimin zorunlu olduğu düşünülerek, ilköğretim mezunu bireylere tüm programlar için temel yeterliliklerin kazandırılması amaç hâline getirilmeli ve ders müfredatı bu bağlamda gözden geçirilerek gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir (Işık, 2011). Diğer taraftan öğretmenlerin dersleri işlerken kullandıkları yöntem, teknik ve materyaller de en az öğretim programları kadar ve belki de ondan daha önemli bir yere sahiptir. Bu konuda yapılan bir araştırmada öğretmenlerin derslerinde kullanacakları materyalleri hazırlamanın kendi görevleri arasında yer almadığını düşündüğü ve bu nedenle derslerinde güvenle kullanabilecekleri, denetimden geçmiş hazır materyallere gereksinim duydukları sonucu ortaya çıkmıştır (Kula, 2016). Yapılan diğer çalışmalarda ise bilişim teknolojileri sınıfı olmayan okulların varlığı, derslerde her öğrenciye bir bilgisayar düşmemesi, bilişim teknolojileri dersi için ders kitabının olmaması ve kaynak kitap yetersizliğinin öğretmenler tarafından olumsuz bir şekilde değerlendirildiği ortaya çıkmıştır (Çelebi Uzgur ve Aykaç 2016; Ar, 2016; Sak, 2017).

Öğrencilerin en başarılı oldukları becerilerin, günlük hayatlarında en sık kullandıkları beceriler olduğu göz önüne alınırsa, öğrencilere bilgisayarı ve interneti anlatmak yerine onlara bu teknolojileri aktif olarak kullanabilecekleri alanlar yaratılması gerektiği söylenebilir. Eğitimsel açıdan ele alındığında bilişim teknolojileri, teknolojik

aletlerden çok bir süreçtir (Öztok, 2007). Yapılan analizler sonucunda öğrenci görüşlerine göre bilişim teknolojileri ve yazılım dersi, dijital vatandaşlığın bilgi, beceri ve değerlerinin kazanılmasına orta düzeyde katkıda bulunmaktadır (Elçi, 2015). Bilgisayar eğitiminde dersin eğitim programına dâhil edilmesi sürecini üçe ayırabiliriz; ayrı bir ders olarak verilmesi, diğer dersler içerisinde araç olarak kullanılması ve her iki sürecinde birlikte kullanılması. Türkiye’de tercih edilen ayrı bir ders olarak verilmesi yönteminin en büyük dezavantajı, programlarda bu yönde bir düzenleme yapılmazsa eğitimin sadece “Bilgisayar Dersi” ile sınırlı kalması ve diğer alanlara transfer edilememesidir (Dönmez, 2009).

Öğrencilerin okulda öğrendiklerini günlük yaşamlarıyla ilişkilendirebilmeleri öğrenilenlerin kalıcı olmasını sağlayacak ve uzun vadede sadece bireysel değil, aynı zamanda toplumsal gelişimin de gerçekleşmesine katkı sağlayacaktır. Günümüzde dijital materyaller ve içerikler öğrencilerin hayatının bir parçası olmaya başlamıştır ve gün geçtikçe de hızlı bir şekilde yaygınlaşmaktadır. Önemli olan dijital dünyaya doğan ve artık dijital vatandaş haline gelen bireylerin etik ilkeler çerçevesinde uygulamalarını gerçekleştirebilmesi ve gelişim sürecinde kendine düşen rolü yerine getirebilmesidir. Bu bağlamda öğretim odaklı değil, eğitim odaklı bir sistem anlayışı önem arz etmektedir. Dolayısıyla eğitim sistemi bir bütün olarak düşünülmeli ve öğrencilerin geliştirmesi gereken becerilere ilişkin konular, tüm dersler genelinde düşünülmelidir. Ancak okullardaki eğitimin içeriğini oluşturan eğitim öğretim programları ile materyallerinin konuyla ilgili yetersiz kalabildiği zaman zaman dile getirilen bir konudur. Bu sebeple “Dijital Yetkinlik” konusunun yalnızca Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi ile sınırlı kalmayıp, tüm derslerde bu konuya gereken yerin verilmesi gerekmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilköğretim kurumlarında kademeli bir şekilde uygulamadan kalkacak olan mevcut öğretim programları ile 2017 yılında güncellenmiş ve 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan öğretim programlarını karşılaştırarak “Dijital Yetkinlik” konusunun öğretim programlarında ele alınma düzeyini ortaya koymaktır. Bununla birlikte güncellenen öğretim programlarına uygun bir şekilde hazırlanan ders kitaplarında öğrencilerin dijital yetkinliklerini geliştirecek etkinlik, görsel, metin ve benzeri içeriklerin olup olmadığını ortaya koymak da amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Her bir dersin öğretim programında dijital yetkinlik konusu yer almakta mıdır?
2. Güncellenen öğretim programlarındaki dijital yetkinlik konusunun önceki öğretim programlarına göre bulunma sıklığı nedir?
3. Dijital yetkinlik konusunun yer aldığı Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programı’nın içeriği hangi kapsamdan oluşmaktadır?

4. Güncellenen öğretim programlarına göre hazırlanan ders kitaplarında dijital yetkinlik konusuna yer verilmiş midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada her bir dersin önceki ve yeni öğretim programları ile yeni öğretim programlarına uygun olarak hazırlanan ders kitaplarını incelemek üzere doküman analizi yönteminden yararlanılmıştır. Dokümanlar, nitel araştırma yöntemlerinde etkili bir şekilde incelenerek kullanılması gereken önemli bilgi kaynakları olarak görülmektedir. Doküman incelemesi, hedeflenen araştırma konusundaki olgular ile ilgili bilgi barındıran yazılı materyallerin analizi olarak bilinmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Doküman incelemesini belgesel tarama olarak nitelendiren Karasar'a (2015) göre bu modelin genel tarama ile içerik çözümlemesi (content analysis) olmak üzere iki türü bulunmaktadır. İçerik çözümlemesi, belirlenen bir metni ya da belgeyi, belirlenmiş özellikler çerçevesinde sayısallaştırarak var olan durumu belirleme amacıyla yapılan bir taramadır. İncelenen belgelerdeki belli konular, bakış açıları, felsefeler, yazım, dil, anlatım, vb. özellikler belli ölçütlere göre derinliğine yapılacak çözümlemelerle ortaya çıkartılabilir (Karasar, 2015). Bu çalışmada konunun derinliğine incelenilmesi adına içerik çözümlemesi türünden faydalanılmıştır.

Veri Toplanması

Bu çalışmada veriler, doküman incelemesi yönteminin aşamaları uygulanarak toplanmıştır. Bu kapsamda öncelikle ilkököl ve ortaokulda okutulmakta olan Beden Eğitimi ve Spor, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Fen Bilimleri, Görsel Sanatlar, Hayat Bilgisi, İngilizce, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi, Matematik, Müzik, Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Sosyal Bilgiler, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Teknoloji ve Tasarım, Trafik Güvenliği ve Türkçe derslerinin önceki öğretim programları ile 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan güncellenmiş öğretim programları Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının internet sayfasından edinilerek dokümanlara ulaşım sağlanmıştır. Tüm derslerin önceki ve yeni öğretim programları tümüyle ele alınarak dokümanların içeriklerini anlama boyutunda okumalar gerçekleştirilmiştir.

Sayısallaştırma ölçütlerinin önceden geliştirilmesi içerik çözümlemesinde bir zorunluluk arz etmektedir. Bu, bir bakıma hangi konu veya kavramların hangi sözcük ya da ifadelerle anlatılmış olabileceğine önceden karar vermektir. Böylece belge belli beklentiler kapsamında incelenmiş olacaktır (Sellitz, Wrightsman ve Cook 1976'dan aktaran; Karasar, 2015). Dijital yetkinlik konusunun bütün derslerin öğretim programlarındaki yerini belirleyebilmek için nitel araştırma yöntemlerinden olan içerik analizi-ne uygun olarak analiz birimleri belirlenmiş ve bu birimler doğrultusunda incelemeler yapılmıştır. Bu kapsamda analiz birimi olarak; dijital, teknoloji, internet, e-, bilişim,

web, medya, yazılım, ağ, işlemci, programlama ve bilgisayar sözcükleri bu çalışmada yapılacak analiz için belirlenmiş ve tüm dokümanlar bu kapsam çerçevesinde incelenmiştir. Daha sonra güncellenen öğretim programına göre Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan ders kitabı/öğretim materyallerine ulaşılmış ve etkinlikler incelenerek dijital yetkinlik konusunun yer alıp almadığı tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Nitel verinin nicelleştirilmesi; dokümanların incelenmesi yoluyla elde edilen yazılı biçimdeki verilerin, belirli aşamalardan geçirilerek sayısallaştırılması ve rakamlara dökülmesidir. Nitel verinin sayısallaştırması temel olarak yüzde hesaplamaları ve sözcük sıklık hesaplamaları olmak üzere iki yöntemle yapılabilir. Tipik bir nitel veri setinde iki tür analiz biriminden söz edilebilir: sözcükler ve cümleler (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada belirlenen analiz birimleri doğrultusunda sözcük sıklıklarına bakılarak önceki ve yeni programlarda ders bazında yüzdelikler çıkartılmıştır. Bu şekilde dijital yetkinlik konusunun hangi derste ne kadar yer aldığı betimlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinde tüm içerik bağlamında program güncellemesinde ortaya çıkan değişim; ünite ve kazanım sayısı, açıklamalar ve uyarılar bakımından ortaya konulmuştur. Diğer taraftan belirlenen analiz birimleri doğrultusunda yapılan inceleme sırasında, analiz biriminin geçtiği tüm cümlelerin konuyla ilişkili olmama olasılığından hareketle, analiz biriminin sıklık tablosuna dâhil edilmeden önce bulunduğu cümle veya konu tamamıyla okunmuş ve bu sayede analiz biriminin ulaşılacak istenen veriye hizmet edip etmediği kontrol edilmiştir.

Güvenirlilik ve Geçerlik Adına Yapılan Çalışmalar

Araştırmada kullanılan kodların güvenirliliğini belirlemek amacıyla Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenirlilik hesaplama formülü [Güvenirlilik= Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100] kullanılmıştır. Araştırılan konu üzerinde çalışmaları bulunan alanında uzman farklı bir araştırmacıdan aynı konuya yönelik kodlar oluşturması istenmiş ve iki kodlama arasındaki “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan kodlar belirlenmiştir. Kodlayıcılar arasındaki görüş birliği olan kod sayısı 10 iken görüş ayrılığı olan kod sayısı 2 olarak tespit edilmiştir. Kodlayıcılar arasındaki uyuşum yüzdesi %83 olarak hesaplanmıştır. Uyuşum yüzdesi %70’in üzerinde çıktığından (Miles ve Huberman, 1994) dolayı elde edilen kodlar, bu araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

Verilerin geçerliğini sağlamak adına uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlardan, oluşturulan kodları ve bu doğrultuda yapılan doküman analizini nitel yöntemle uygunluğu açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Diğer taraftan toplanan veriler birçok yerde, olduğu gibi aktarılacak objektif bir şekilde okuyucuyla paylaşılmaya çalışılmıştır.

Bulgular ve Yorum

1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu çalışmanın birinci alt problemi olan “Her bir dersin öğretim programında dijital yetkinlik konusu yer almakta mıdır?” sorusuna ilişkin olarak Beden Eğitimi ve Spor; Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Fen Bilimleri, Görsel Sanatlar, Hayat Bilgisi, İngilizce, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi, Matematik, Müzik, Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Sosyal Bilgiler, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Teknoloji ve Tasarım, Trafik Güvenliği ve Türkçe derslerinin güncellenen öğretim programlarının tamamı incelenmiş ve her bir dersin öğretim programındaki “Öğretim Programında Temel Beceriler” başlığı altında *dijital yetkinlik* alt başlığının bulunduğu görülmüştür. Bu başlık altında yapılan açıklamalar aşağıda ifade edilmiştir:

Dijital Yetkinlik: Günlük yaşam ve iletişim için bilgi toplumu teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsamaktadır. Söz konusu yetkinlik, bilgi iletişim teknolojisi içinde bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması, ayrıca İnternet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir (MEB, 2017a; MEB, 2017b; MEB, 2017c; MEB, 2017ç; MEB, 2017d; MEB, 2017e; MEB, 2017f; MEB, 2017g; MEB, 2017ğ; MEB, 2017h; MEB, 2017i; MEB, 2017ı; MEB, 2017j; MEB, 2017k; MEB, 2017l).

Ayrıca öğretim programlarında yer alan dijital yetkinlik konusunun Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi esas alınarak belirlendiği tespit edilmiştir. Buna göre dijital yetkinliğin Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi’ndeki sekiz anahtar yetkinlikten (MYK, 2015’te ifade edilen ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik algısı, kültürel farkındalık ve ifade) biri olduğu görülmüştür.

2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

İkinci alt problem olan “Güncellenen öğretim programlarındaki dijital yetkinlik konusunun önceki öğretim programlarına göre bulunma sıklığı nedir?” sorusuna ilişkin olarak Beden Eğitimi ve Spor; Bilişim Teknolojileri ve Yazılım; Fen Bilimleri; Görsel Sanatlar; Hayat Bilgisi; İngilizce; İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi; Matematik; Müzik; Oyun ve Fiziki Etkinlikler; Sosyal Bilgiler; T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük; Teknoloji ve Tasarım; Trafik Güvenliği; Türkçe derslerinin tamamında önceki ve yeni öğretim programları bir bütün olarak analiz birimleri doğrultusunda incelenmiş ve söz konusu dağılım Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.*Analiz Birimlerinin Öğretim Programlarındaki Dağılımı*

Analiz Birimi	Önceki Öğretim Programlarındaki Sıklık Durumu	Yeni Öğretim Programlarındaki Sıklık Durumu	Değişim Yüzdesi
Dijital	27	71	%162
Teknoloji	394	473	%20
İnternet	63	75	%19
e-	24	34	%41
Bilişim	42	69	%64
Web	8	28	%250
Medya	97	79	%-18
Yazılım	39	29	%-25
Ağ	19	17	%-10
İşlemci	1	8	%700
Programlama	15	31	%106
Bilgisayar	47	84	%78
Toplam	776	998	%28

Tablo 1’de de görüldüğü üzere dijital yetkinlik konusu güncellenen öğretim programlarında daha sık yer almaktadır. Bu sıklık durumunun yüzde hesabına göre %28 daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Dijital, teknoloji, internet, e-, bilişim, web, işlemci, programlama, bilgisayar kelimelerinin geçtiği konu ve kavramların kapsamında önemli bir artışın olduğu görülmektedir. Bu durum güncellenen öğretim programlarında öğrencilerin dijital yetkinliklerinin artırılmasını sağlamak için yapılan detaylı bir çalışmanın olduğunu göstermektedir. Yapılan inceleme sırasında dijital yetkinliğe ilişkin konu ve kavramların tüm derslerin öğretim programlarında yer aldığı görülmüştür. Bu durum sayesinde dijital yetkinlik konusuna her bir dersin öğretim programında yer verilerek öğrencilerin bir bütün olarak gelişmesinin sağlanabileceği sonuca varılmaktadır.

3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu çalışmada üçüncü alt problem olan “*Dijital yetkinlik konusunun yer aldığı Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programı’nın içeriği hangi kapsamdan oluşmaktadır?*” sorusuna ilişkin olarak Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinin içeriği incelenmiştir. Buna göre güncellenen öğretim programının düzey değil, kazanım merkezli hazırlan-

İlköğretimde Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Dijital Yetkinliğin Yeri

dığı; sarmal program anlayışı ile her sınıf düzeyinde “Problem Çözme ve Programlama” ünitesinin yer aldığı; kodlama konusunun “Problem Çözme ve Programlama” başlığı altında yer aldığı; her sınıf düzeyinde kodlama konusunun yer aldığı; bu konuya ayrılan sürenin toplam sürenin yarısını oluşturduğu görülmüştür.

Güncellenen Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programı’nda yer alan üniteler ve süreleri Tablo 2 ve 3’te gösterilmiştir.

Tablo 2.

Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programı 5. Sınıf Ünite ve Konuları ile Kazanım Sayıları ve Süresi

ÜNİTE ADI	5. SINIF			
	KONU ADI	TOPLAM KAZANIM SAYILARI	SÜRE / DERS SAATİ	ORAN %
BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ	1. Bilişim Teknolojilerinin Günlük Yaşamdaki Önemi	14	6	8
	2. Bilgisayar Sistemleri			
	3. Dosya Yönetimi			
ETİK VE GÜVENLİK	1. Etik Değerler	9	8	12
	2. Dijital Vatandaşlık			
	3. Gizlilik ve Güvenlik			
İLETİŞİM, ARAŞTIRMA VE İŞ BİRLİĞİ	1 Bilgisayar Ağları	12	8	11
	2 Araştırma			
	3 İletişim Teknolojileri ve İş Birliği			
ÜRÜN OLUŞTURMA	1. Görsel İşleme Programları	15	14	19
	2. Kelime İşlemci Programları			
	3. Sunu Programları			
PROBLEM ÇÖZME VE PROGRAMLAMA	1. Problem Çözme Kavramları ve Yaklaşımları	27	36	50
	2. Programlama			
TOPLAM		77	72	100

Tablo 3.

Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programı 6. Sınıf Ünite ve Konuları ile Kazanım Sayıları ve Süresi

ÜNİTE ADI	KONU ADI	6. SINIF		
		TOPLAM KAZANIM SAYILARI	SÜRE / DERS SAATİ	ORAN %
BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ	1. Bilişim Teknolojilerinin Günlük Yaşamdaki Önemi	12	6	9
	2. Bilgisayar Sistemleri			
	3. Dosya Yönetimi			
ETİK VE GÜVENLİK	1. Etik Değerler	15	6	8
	2. Dijital Vatandaşlık			
	3. Gizlilik ve Güvenlik			
İLETİŞİM, ARAŞTIRMA VE İŞ BİRLİĞİ	1 Bilgisayar Ağları	13	8	11
	2 Araştırma			
	3 İletişim Teknolojileri ve İş Birliği			
ÜRÜN OLUŞTURMA	1. Tablolama Programları	12	16	22
	2. Ses ve Video İşleme Programları			
PROBLEM ÇÖZME VE PROGRAMLAMA	1. Problem Çözme Kavramları ve Yaklaşımları	25	36	50
	2. Programlama			
TOPLAM		77	72	100

Tablo 2 ve 3 birlikte değerlendirildiğinde ortaokul 5. ve 6. sınıf düzeyinde beş temel ünite toplamda 77'şer kazanımın 72 ders saati için hazırlanmış olduğu tespit edilmiştir. Öğretim programına göre;

Bilişim Teknolojileri ünitesinde; bilgi ve iletişim teknolojilerinin günlük yaşamdaki önemi, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kültürel, sosyal, bireysel ve toplumsal açıdan olumlu ve olumsuz etkileri, bilgisayar ve diğer bileşenlerin çalışma prensipleri, dosyalar üzerinde temel işlemleri gerçekleştirme ve güncel teknolojilere ve uygulamalara ilişkin konular üzerinde durulmaktadır (MEB, 2017b:12).

Etik ve Güvenlik ünitesinde; bilgi gizliliği ve güvenliği, etik değerler, dijital vatandaşlık gibi kavramlar üzerinde durulmuştur (MEB, 2017b:12).

İletişim, Araştırma ve İş Birliği ünitesinde; farklı sistemlerin ve bireylerin birbiri ile nasıl iletişim kurduğuna ilişkin anlayış geliştirme, arama yöntemlerini etkili kullanarak doğru bilgiye ulaşma ve paylaşma, iletişim teknolojilerini kullanarak etkili iletişim ve iş birliği sağlama ile farklı sosyal ortamları etkili biçimde kullanma ve yönetme becerilerinin kazandırılması hedeflenmiştir (MEB, 2017b:12).

Ürün Oluşturma ünitesinde; bilgi ve fikirlerini farklı hedef kitlelerin anlayacağı biçimlerde sunma ve görselleştirme, bilgiyi yapılandırma süreçlerinde doğru araç ve yaklaşımları seçme ve kullanma, son olarak da farklı teknolojik araçları kullanarak ses, video, animasyon ve web sitesi gibi ürünleri tasarlama, geliştirme, yayınlama ve sunma konuları üzerinde durulmuştur (MEB, 2017b:12).

Problem Çözme ve Programlama ünitesinde ise; algoritma tasarımına ilişkin anlayış geliştirme; sözel ve görsel olarak ifade etme, problem çözmek için değişken, atama, sıralı mantık, karar yapısı, döngü ve fonksiyon yapılarını kullanma, problemleri çözmek için uygun programlama yaklaşımını seçerek uygulama konusunda beceriler kazandırılması öngörülmüştür (MEB, 2017b:12).

4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu çalışmada dördüncü alt problem olan “Güncellenen öğretim programlarına göre hazırlanan ders kitaplarında dijital yetkinlik konusuna yer verilmiş midir?” sorusuna ilişkin olarak yeni öğretim programlarına göre Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan tüm ders kitapları analiz edilmiştir. Etkinlikler konularına göre “Teknolojik Ürünlerin Günlük Yaşamımızdaki Yeri”, “Teknolojinin Sağladığı Yararlar”, “Teknolojinin Geçirdiği Gelişim Süreci”, “İnternette Bilgi Gizliliği ve Güvenliği”, “Güvenli İnternet Kullanımı”, “Günlük Yaşamda Karşılaşılan Teknolojik Araçların Tanınması”, “Sağlık Açısından Teknolojinin Doğru Kullanımı”, “İletişim Aracı Olarak Teknolojinin Kullanılması”, “Ders Çalışma ve Araştırmada Teknolojiden Faydalanma”, “Günlük Yaşamda Teknolojiden Faydalanma” şeklinde gruplandırılmış ve tablolar hâlinde aşağıda verilmiştir. Diğer taraftan oluşturulan gruplara ait etkinliklerin hangi derslerde yer aldığı Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.*Konu Gruplarına Göre Etkinliklerin Yer Aldığı Dersler*

Konu Grupları	Etkinliğin Yer Aldığı Ders
Teknolojik Ürünlerin Günlük Yaşamımızdaki Yeri	4. Sınıf Sosyal Bilgiler ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler
Teknolojinin Sağladığı Yararlar	4. Sınıf Sosyal Bilgiler
Teknolojinin Geçirdiği Gelişim Süreci	4. Sınıf Sosyal Bilgiler
İnternette Bilgi Gizliliği ve Güvenliği	1. Sınıf Hayat Bilgisi ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler
Güvenli İnternet Kullanımı	4. Sınıf Sosyal Bilgiler, 5. Sınıf Sosyal Bilgiler, 5. Sınıf Türkçe, 5. Sınıf Müzik ve 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi
Günlük Yaşamda Karşılaşılan Teknolojik Araçların Tanınması	1. Sınıf Türkçe, 5. Sınıf Türkçe, 3. Sınıf Fen Bilimleri, 1. Sınıf Matematik, 5. Sınıf Matematik ve 5. Sınıf Müzik
Sağlık Açısından Teknolojinin Doğru Kullanımı	3. Sınıf Fen Bilimleri, 1. Sınıf Hayat Bilgisi, 1. Sınıf Türkçe, 5. Sınıf Türkçe, 5. Sınıf Fen Bilimleri, 4. Sınıf Sosyal Bilgiler ve 1. Sınıf Müzik
İletişim Aracı Olarak Teknolojinin Kullanılması	4. Sınıf Sosyal Bilgiler, 5. Sınıf Türkçe ve 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi
Ders Çalışma ve Araştırmada Teknolojiden Faydalanma	5. Sınıf Sosyal Bilgiler, 5. Sınıf Türkçe, 5. Sınıf Matematik, 5. Sınıf Müzik, 1. Sınıf Türkçe ve 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi
Günlük Yaşamda Teknolojiden Faydalanma	4. Sınıf Sosyal Bilgiler, 4. Sınıf Trafik Güvenliği, 5. Sınıf Müzik ve 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi

Dijital yetkinlik konusunda ders kitaplarındaki etkinliklerin konuları ve bu etkinliklerin yer aldığı dersler ile sınıf düzeyleri açısından Tablo 4 incelendiğinde etkinliklerin daha çok günlük yaşamla ilişkilendirme üzerine odaklandığı görülmektedir. Teknolojinin hayatımızdaki yeri, gelişim süreci ve yararları ele alınmış olmakla birlikte günlük yaşamdaki kullanılma durumu daha çok yer verilen konular olmuştur. Konuların birden fazla ders ve sınıf seviyesinde verildiği görülmektedir.

Tablo 5.

Teknolojik Ürünlerin Günlük Yaşamımızdaki Yeri ile İlgili Ders Kitaplarındaki İçerikler

Ders Kitabı	Sayfa Numarası	İçerik
4. Sınıf Sosyal Bilgiler	42	“Evde en çok tablet ile oyun oynamayı seviyorum. Bazen de uzaktan kumandalı arabamla oynuyorum. İnternette yeni çıkan oyunları takip ediyor ve tabletime indiriyorum. Dışarı çıktığımda arkadaşlarımla basketbol, voleybol bazen de saklambaç gibi oyunlar oynuyorum.”
4. Sınıf Sosyal Bilgiler	42	“Teknolojinin yaygınlaşmasıyla birlikte bilgisayar, tablet gibi araçlar birer oyun aracı oldu. Tahtadan yapılan oyuncakların yerini elektronik oyuncaklar aldı. Eskiden bez bebeklerle oynarken artık konuşan bebekler oyuncaklarımız oldu.”
5. Sınıf Sosyal Bilgiler	102	“Teknolojinin günlük yaşamımızdaki yerini düşünelim. Sabah alarmlı saat ile uyanıyoruz. Otomobil, otobüs gibi taşıtlarla okula, işe gidiyoruz. Cep telefonu, tablet, bilgisayar gibi araçları gün içinde sıkça kullanıyoruz. Teknoloji hayatımızı birçok alanda kolaylaştırdı. Artık daha hızlı yolculuk yapabiliyoruz. Ev işlerini daha kısa sürede bitirebiliyoruz. Bankacılık işlemlerini sanal ortamda birkaç tuşa basarak yapabiliyoruz. Dünyanın neresinde olursa olsun sevdiklerimizle iletişim kurabiliyoruz. Böylece kendimize, ailemize ve arkadaşlarımıza ayırabileceğimiz daha çok zamanımız olmaya başladı. ...”

Teknolojik ürünlerin günlük yaşamımızdaki yeri ile ilgili ders kitaplarında yer alan içerikler Tablo 5’te gösterilmiştir. Bu içeriklerde teknolojinin gelişmesiyle birlikte çocuk oyunlarında da değişimin olduğunun anlatılıyor olması ve dijital oyunların yanında geleneksel oyunların da oynanabileceğinden bahsediliyor olması, öğrencilerin hem teknolojiyi kullanarak hem de geleneksel bir şekilde oyun oynayabileceğinin farkına varmasını sağlayacak ve bu sayede yalnızca teknolojiye bağımlı kalmalarını engelleyecektir. Teknolojinin kişilere, hayatın her noktasında kolaylık sağladığı ve bir ihtiyaç hâline dönüştüğü anlatılmaya çalışılmıştır.

Tablo 6.*Teknolojinin Sağladığı Yararlar ile İlgili Ders Kitaplarındaki İçerikler*

Ders Kitabı	Sayfa Numarası	İçerik
4. Sınıf Sosyal Bilgiler	60	“Teknolojinin gelişmesiyle hayatımıza giren yön bildirme cihazları ile tam olarak nerede olduğumuzu söyleyebiliriz. GPS (Küresel Yön Bulma Sistemi) adı verilen ve elde taşınabilen alet (navigasyon aleti) yardımı ile alıcı, uzaydaki uydulardan sinyaller almaktadır. Bu sinyaller bulunduğumuz yeri veya gideceğimiz yeri bulmamızı sağlar.”
4. Sınıf Sosyal Bilgiler	66	“Japon yazılım mühendisi Ken Kowamoto evin içinde hava durumunu gösteren ilginç bir icat yarattı. Cihazı kendileri yapmak isteyenler için Tempescope’un (Tempiskop) internet sitesinde tüm kodlar ve şemalar mevcut.”
4. Sınıf Sosyal Bilgiler	67	“Hava durumuna Meteoroloji Genel Müdürlüğü’nün www.mgm.gov.tr adresinden de ulaşabiliriz.”
4. Sınıf Sosyal Bilgiler	94	“Teknolojik ürünler hayatımızı etkilemektedir. İnternetin bulunmasıyla uzak mesafelere bilgi, haber, fotoğraf gibi dosyaları hızla ulaştırıyoruz. Televizyon, radyo sayesinde değişik kültürleri tanıyoruz. Telefon ile uzaktaki yakınlarımızla iletişime geçiyoruz. Haftalar süren yolculuklar artık yeni ulaşım araçlarıyla saatler içerisinde tamamlanıyor. Kullanılan projeksiyon, etkileşimli tahta gibi aletler eğitimde kolaylık sağlıyor.”

Teknolojinin sağladığı yararlar ile ilgili ders kitaplarındaki içerikler Tablo 6’da gösterilmiştir. İçeriklerde, teknolojinin hayatımızı kolaylaştıran bir yönünün ön plana çıkarıldığı ve bu yönüyle birçok faydasının olduğu işlenmektedir. Bu şekilde öğrencilerin, teknolojiyi etkili ve verimli bir şekilde kullanmanın yaşamımıza büyük katkılar sağladığını kavramalarının amaçlandığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 7.

Teknolojinin Geçirdiği Gelişim Süreci ile İlgili Ders Kitaplarındaki İçerikler

Ders Kitabı	Sayfa Numarası	İçerik
4. Sınıf Sosyal Bilgiler	86	“İnsanlar tarih boyunca doğaya karşı mücadeleler vermiştir. Bu mücadele diğer canlılara karşı verdiği mücadele ile devam etmiştir. Mücadelesindeki başarısını teknoloji ile sağlamış çevresine hâkim olmuştur.”
4. Sınıf Sosyal Bilgiler	86	“Gün geçtikçe teknolojik ürünler çoğaldı. Yaşadığımız yerin koşullarına göre kullanılan teknolojik ürünler de farklılaştı. Bu ürünler sayesinde çevre şartlarına daha uygun hareket etmeye rahat yaşamaya başladık.”
4. Sınıf Sosyal Bilgiler	87	“Hızla gelişen teknoloji hayatımızın her alanında yer almaktadır. Günlük yaşantımızı sürdürürken pek çok teknolojik ürün kullanmaktayız. Birkaç yıl öncesine kadar adını dahi bilmediğimiz teknolojik araçlar olmadan işlerimizi yapamaz olduk.”
4. Sınıf Sosyal Bilgiler	89	“Teknoloji hızla gelişerek değişmektedir. Birçok icadın günümüzdeki halini alması yüzyıllar sürmüştür. Teknolojinin ne kadar ilerlediğini görmek için geriye bakmak gerekir. Günümüzdeki icatlar genellikle tek bir mucidin eseri değildir. İnsanlar uzun süreler çalışarak bu icatlardan yeni ürünler tasarlamışlardır. Örneğin hiç kimse telefonu tek başına icat etmedi. Birçok kişi telefonun ilk halinden günümüzdeki haline kadar geliştirilmesine katkı yaptı.”
4. Sınıf Sosyal Bilgiler	90	“Aşağıda kullandığımız bazı teknolojik ürünlerin mucitleri hakkında bilgiler okuyacaksınız. Onlar günümüzde kullandığımız teknolojik ürünlerin icadında farklı roller aldılar.”

Teknolojinin geçirdiği gelişim süreci ile ilgili ders kitaplarındaki içerikler Tablo 7’de gösterilmiştir. Bu içeriklerde teknolojinin her geçen gün nasıl geliştiğini ve zaman içerisinde nasıl bir değişim geçirdiğinin anlatıldığı görülmektedir. Etkinliklerle bireylerin kolaylıkla kullandığı birçok teknolojik ürünün nasıl bir zorlu süreçten geçerek oluştuğunu kavrayabilmelerinin amaçlandığı düşünülebilir.

Tablo 8.*İnternette Bilgi Gizliliği ve Güvenliği ile İlgili Ders Kitaplarındaki İçerikler*

Ders Kitabı	Sayfa Numarası	İçerik
5. Sınıf Sosyal Bilgiler	98	“Günümüzde interneti yaşamımızın hemen her alanında kullanılmaktadır. Herhangi bir konuda araştırma yapmaktan tutun da alışverişe, bankacılık işlemlerine kadar pek çok işlemi internet sayesinde yapabiliyoruz. Ancak bize birçok kolaylık sağlayan interneti güvenli kullanmadığımızda karşılaşılabileceğimiz tehlikeler bulunmaktadır.”, “...İnternette yaşımıza uygun olmayan pek çok içerikle karşılaşabiliriz. Arkadaş gibi görünen kötü niyetli insanlar karşımıza çıkabilir. Bu kişiler bizden fotoğraf, kimlik bilgileri, adres, telefon, şifre gibi kişisel bilgilerimizi isteyebilir. Bu gibi bilgileri ele geçirdiklerinde bizim kimliğimize bürünebilirler. Banka hesaplarından para çekebilir, alışveriş yapabilirler. Kimlik bilgilerimizin çalınması anlamına gelen kimlik hırsızlığı başımıza bunun gibi birçok sorun açabilir. ...”, “İnternetteki resim, müzik, video ve program dosyalarını indirmek bilgisayarımıza zarar verebilir. Bu dosyalarda bilgisayarınızın saldırılara açık kalmasına neden olan virüsler bulunabilir.”
5. Sınıf Sosyal Bilgiler	99	“Unutma! İnternette bulduğun, okuduğun bilgi ve haberlerin hepsi doğru değildir.”, “Paylaşma! Kötü niyetli kişiler şifreni, kişisel bilgilerini isteyebilir, sakın verme.”, “Zamanı iyi kullan! İnternette uzun zaman geçirme.”, “Dikkate alma! ‘Bu mesajı 10 kişiye gönderirsen şans kapını çalacak.’ gibi e-postaları dikkate alma ve başkalarına da iletme, hemen sil.”, “Site içeriklerine dikkat et! Her web sitesi güvenilir değildir. Büyüklerinle güvenli olan internet sitelerinin adreslerini belirle.”, “Dosya indirmeye meraklı olma! Virüslerden koruyan programlar kulan.”, “Danış! Bilmediğin herhangi bir durumla karşılaştığında büyüklerine ve öğretmenlerine sor.”, “Haberdar et! Büyüklerin izni olmaksızın ev ve okul dışında internet olan yerlere gitme. Şüphelendiğin herhangi bir durum olduğunda büyüklerini mutlaka bilgilendir.”
5. Sınıf Sosyal Bilgiler	99	Unutma! İnternette bulduğun, okuduğun bilgi ve haberlerin hepsi doğru değildir.

İlköğretimde Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Dijital Yetkinliğin Yeri

5. Sınıf Sosyal Bilgiler	100	“Sanal ortamı güvenli kullanma konusunda daha fazla bilgi için www.guvenlicocuk.org.tr adresine göz atabilirsiniz. Ayrıca Hediyeullah Aydeniz’in ‘Bilinçli Medya Kullanımı’ kitabına www.aep.gov.tr adresinden ulaşabilirsiniz.”
5. Sınıf Sosyal Bilgiler	101	“Son yıllarda günlük yaşamımızın bir parçası haline gelen tabletler, akıllı telefonlar, sosyal medya ve internet beraberinde bazı riskleri de barındırıyor. Kimlik hırsızlığı, özel hayatın ifşası gibi konular bu sorunların başında geliyor. Bilinçsizce kullanılan sosyal medya hesapları ve bilinçsizce atılan mesajlar kimlik bilgilerinizin deşifre olmasına neden olabiliyor. ... İnternete bağlı araçlar virüslerin hedefi halindedir. Bunlar için belli aralıklarla mutlaka virüs taraması yapılmalıdır. İnternette yaşanacak olumsuz durumlara karşı en etkili korunma yöntemlerinin başında şifreleme geliyor. Şifrenizi karmaşık seçmeniz çok önemli. Çünkü ne kadar karmaşık olursa, hesabınıza erişimleri de o denli güçleşir.”
1. Sınıf Hayat Bilgisi	127	“... İnternet ortamında da tanımadığımız kişilerle konuşmama- lıyız. Gerekğinde büyüklerimizden yardım almalıyız.”

İnternette gizlilik ve güvenlik ile ilgili ders kitaplarındaki içerikler Tablo 8’de gösterilmiştir. Bu etkinliklerle öğrencilerin hayatımızın her noktasında faydalandığımız internetin doğru kullanılmamasından kaynaklanacak sorunlar hakkında bilgi sahibi olacakları ve interneti güvenli bir şekilde kullanma konusunda farkındalık kazanacakları düşünülmektedir. Kişisel bilgilerin gizliliği ve kimlik hırsızlığı gibi konuların işlenmesiyle öğrencilerin güvenli internet kullanımına yönelik bilinç kazanmalarının sağlanacağı düşünülmektedir.

Tablo 9.*Güvenli İnternet Kullanımı ile İlgili Ders Kitaplarındaki İçerikler*

Ders Kitabı	Sayfa Numarası	İçerik
4. Sınıf Sosyal Bilgiler	92	“Araştırmanızda internetten, yazılı-görsel kaynaklardan ve aile büyüklerinizden yararlanınız.”, “Teknolojik ürünün gelişim aşamalarını gösteren fotoğraflarını bulunuz.”, “İnternet araştırması yaparken konuyu iyi belirlemelisiniz.”, “Güvenli internet sayfalarına bakarak aradığınız bilgileri bulabilirsiniz.”, “İnternette bulduğunuz bilgilerin doğruluğunu, diğer kaynaklarla karşılaştırarak veya konunun uzmanına danışarak kontrol etmelisiniz.”
4. Sınıf Sosyal Bilgiler	125	“Emniyet yetkilileri, internet yoluyla alışverişin artmasıyla dolandırıcılık şikâyetlerinde de artış olduğunu belirtti. Şikâyetlerin başında, kimlik ve kart bilgilerinin çalınması ile sipariş verilen ürün yerine alakasız ürünlerin gönderilmesinin yer aldığını kaydetti. ...”
5. Sınıf Sosyal Bilgiler	95	“İnternet sayesinde bilgiye ulaşmak oldukça kolaylaşmıştır ancak başka bir sorun ortaya çıkmıştır. Arama motoru bize çok sayıda bilgi sunmaktadır. ‘Bu bilgilerin hangileri doğru ve güvenilirdir?’ sorusu akla gelmektedir. İnternette ulaştığımız bilgilerin önemli bir kısmı kontrolden geçmiş değildir. Bu nedenle internette karşımıza çıkan bilgilerin tamamını doğru ve güvenilir kabul edemeyiz.”
5. Sınıf Sosyal Bilgiler	96	“Bir tek internet sitesinden alınan bilgiyle yetinilmemelidir. Elde edilen bilgi, farklı internet sitelerindeki bilgilerle, kitap, ansiklopedi gibi kaynaklarla ve doktor gibi uzman görüşleri ile karşılaştırılmalıdır.”, “Güvenilir ve doğru bilgi verdiği bilinen internet sitelerinden yararlanılmalıdır.”, “Resmî sitelerin yani ‘gov’ uzantılı (www.meb.gov.tr gibi) ya da ‘edu’ uzantılı eğitim sitelerinin (www.gazi.edu.tr gibi) daha güvenilir bilgiler içerdiği unutulmamalıdır.”, “Araştırdığımız konuyu tırnak içinde (“ ”) aramanın daha doğru sonuçlara ulaşmamızı sağlayacağı dikkate alınmalıdır.”, “Ulaştığımız bilgi, ‘Ne? Nerede? Ne zaman? Nasıl? Niçin/Neden? Kim?’ sorularına doğru ve tutarlı cevaplar verebilmelidir.”, “Bilgilerin güncel olup olmadığı dikkate alınmalıdır.”

İlköğretimde Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Dijital Yetkinliğin Yeri

5. Sınıf Türkçe	31	“Medya araçlarında ya da internet sitelerinde sunulan bilgilerin size uygun olup olmadığını nasıl belirleyebilirsiniz?”
5. Sınıf Türkçe	123	“İnternet’te güvenilir bilgi arıyorsan ‘gov, edu’ uzantılı internet sitelerini araştırmalısın. Mesela Kültür Bakanlığının İnternet sitesini deneyebilirsin. http://www.kultur.gov.tr/ ”
5. Sınıf Sosyal Bilgiler	111, 112	“...Mehmet kütüphanede araştırmasını tamamladıktan sonra İnternette araştırma yaptı. ... Arama motorundaki sonuçlardan “edu” uzantılı olanlardan yararlanarak notlar aldı. İnternette aldığı bilgileri kütüphanede yazdığı notlarla karşılaştırdı. Bilgilerin doğruluğundan emin oldu. İnternet sayfasının adresini ve erişim tarihini not etmeyi unutmadı. Kütüphanedeki kaynaklardan ve internette aldığı notları gözden geçirerek ödevini tamamladı. Yararlandığı kaynakları ödevinin sonuna yazmayı da ihmal etmedi.”
5. Sınıf Müzik	76	“Yaptığınız araştırma ve kayıtlarda güvenli internet kullanımı ile ilgili şu uyarılara dikkat ediniz: Kişisel bilgilerinizi paylaşmayınız, ödül ve hediyelere aldanmayınız, tereddüt ettiğiniz konularda ailenizden yardım alınız, şifrelerinizi paylaşmayınız, kullandığınız programların yasal ve lisanslı olmasına dikkat ediniz.”
4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi	77	“... Bilgisayar kullanımının yaygınlaşmasıyla bilgi çağına insanları daha önceki kuşakların bilmediği bilişim suçları kavramı ile tanışmıştır.”

Güvenli internet kullanımı ile ilgili ders kitaplarındaki içerikler Tablo 9’da gösterilmiştir. Bu etkinliklerde dijital dünyada ulaşılan her bilginin doğru ve güvenilir olamayacağından bu nedenle her bilginin kontrol edilmesi gerektiğinden bahsedildiği görülmektedir. Bu şekilde öğrencilere internette yapılacak doğru bir araştırmanın kütüphanelerde yapılan araştırmalar gibi güvenilir olabileceği ancak doğru bilgilere güvenilir sitelerden ulaşılabileceği anlatılmaya çalışılmıştır. Bu sayede öğrenciler teknolojinin gelişimini araştırırken doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını kavrayabilirler. Bununla birlikte öğrencilerin ulaştığı bilgilerin doğruluğunu uzmanlara sorarak kontrol etmesi onun aynı zamanda çevresindekilerle iletişim kurmasını sağlayacaktır.

Tablo 10.

Günlük Yaşamda Karşılaşılan Teknolojik Araçların Tanınması ile İlgili Ders Kitaplarındaki İçerikler

Ders Kitabı	Sayfa Numarası	İçerik
1. Sınıf Türkçe	127	“Metni uygun kelimelerle tamamlayalım.”, “İnternet, tablet, bilgisayar ve siberton”
1. Sınıf Türkçe	139	“Yanlış yazılan kelimelerin doğrularını bulmacaya yazalım.”
5. Sınıf Türkçe	122	“Bilgisayar, fare, yazıcı, tarayıcı, modem, adaptör, tablet, klavye, navigasyon, joystick”, “... Bu bilgisayar terimlerinin Türkçe karşılıklarının nasıl türetildiğini arkadaşlarınızla tartışınız. ...”, “Aşağıda verilen teknolojik aletlere görevlerinden hareketle Türkçe isimler bulunuz. Bulduğunuz isimleri görselin altına yazınız. Sizce verdiğiniz isimler uygun oldu mu? Tartışınız. ...”
3. Sınıf Fen Bilimleri	217	“Radyo, televizyon, telefon ve bilgisayar haberleşme sağlamak için kullandığımız araçlardır.”
1. Sınıf Matematik	74	“Telefon tuşlarındaki eksik sayıları yazınız.”
5. Sınıf Matematik	290	“Bilgisayar ekran çözünürlüğü genellikle küçük monitörler için 800 x 600 piksel olarak tercih edilirken bu çözünürlük büyük monitörler için 1024 x 768 piksel olarak tercih edilir. Bu çözünürlükler neyi ifade ediyor olabilir? Araştırınız.”
5. Sınıf Müzik	58, 59	“Bestele kaydet”, “Güvenli İnternet kullanımını öğreniyoruz.”
5. Sınıf Müzik	75	“Aşağıda görselleri verilmiş olan ses kayıt stüdyosu cihazlarını isimleriyle eşleştirelim.”, “Hoparlör sistemi, mikser, klavye, kulaklık, bilgisayar, mikrofon”

Günlük yaşamda karşılaşılan teknolojik araçların tanınması ile ilgili ders kitaplarındaki içerikler Tablo 10’da gösterilmiştir. Bu içeriklerle öğrencilerin teknolojik ürünleri tanımasını sağlamanın hedeflendiği görülmektedir. Öğrencilerden etkinliklerde

yer alan teknolojik ürünleri doğru bir şekilde yazmalarının, eşleştirmelerinin istendiği görülmektedir. Bu içeriklerle öğrencilerin teknolojiye ilgi duyarak terimleri öğrenebilecekleri düşünülmektedir.

Tablo 11.

Sağlık Açısından Teknolojinin Doğru Kullanımı ile İlgili Ders Kitaplarındaki İçerikler

Ders Kitabı	Sayfa Numarası	İçerik
3. Sınıf Fen Bilimleri	42	“Bilgisayar ekranına uzun süre bakmak gözlerimizin yorulmasına ve göz kuruluğuna yol açabilir. Bunun için uzun süre ekrana bakmamalıyız.”
1. Sınıf Hayat Bilgisi	101	“Televizyon veya bilgisayar başında ne kadar zaman geçiriyorsunuz?”, “Aşağıdaki iletişim araçlarını hangi amaçla kullandığınızı söyleyelim.”, “Yapılan bir araştırma, kitle iletişim araçlarının yanlış kullanıldığını ve bunun da kişilerin beden sağlığını olumsuz etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Uzun süre bilgisayar veya tablet kullanmak, televizyon izlemek, göz sağlığımızı bozmaktadır. Yüksek sesle müzik dinlemek de işitme kaybına neden olur. Hareketsiz kaldığımız için vücudumuzda şekil bozuklukları meydana gelir. Okul başarımız da olumsuz etkilenir.”
1. Sınıf Hayat Bilgisi	133	“Bilgisayar, televizyon, cep telefonu, tablet, oyun konsolu gibi aletler ıslanursa tehlike oluşturabilir.”
1. Sınıf Hayat Bilgisi	134	“Bilgisayarla çok fazla vakit geçirmemeliyiz. Ayrıca güvenli olmayan sitelere girmemeliyiz.”
1. Sınıf Türkçe	116	“Elif ile Ahmet televizyonu çok yakından izliyorlar. Böyle yakından izlemeye devam ederlerse ne olur?”
1. Sınıf Türkçe	129	“Resim sana ne anlatıyor?”
5. Sınıf Türkçe	15	“Aşağıdaki karikatürden hareketle bir hikâye ya da duygu ve düşüncelerinizi yazınız.”

5. Sınıf Türkçe	130	“Teknoloji hayatımıza sayısız faydalar sağlamaktadır. Bununla birlikte, teknoloji kullanımı üzerindeki kontrolümüzü kaybetmememiz gerekmektedir. Ürünleri kullanırken ölçsüz ve sınırsız davranırsak, sağlığımızı kaybedebilir ve diğer insanlarla, ailemizin üyeleri ile ilişkilerimizde ciddi sorunlar yaşayabiliriz. İşte bu duruma ‘Teknoloji Bağımlılığı’ adı verilir. Bağımlılık; bilgisayar, tablet ve cep telefonlarıyla İnternet’e, televizyona ve başka bir oyun cihazına olabilmektedir. Bir süre sonra kişi kendi temel ihtiyaçlarını dahi ihmal ederek bütün vaktini teknolojik araçla geçirmeye başlar.”
5. Sınıf Türkçe	201	“Teknoloji hayatımızı kolaylaştırır ama ekran başında çok fazla kalırsak hem düşünme gücümüz azalır hem de bedemiz zarar görür.”
5. Sınıf Fen Bilimleri	244	“...Yılmaz eve gidince yemeğini yedikten sonra bilgisayarda ödevini araştırmayı planlıyordu. Ancak eve varınca onları bir sürpriz bekliyordu. Yılmaz’ın bilgisayarı çalışmıyordu. Babası hemen bilgisayar teknisyenini çağırdı. Bilgisayar teknisyeni bilgisayarın kasaını açtı. Bilgisayarın içerisinde haritaya benzeyen ve üzerinde Yılmaz’ın anlam veremediği birçok işaret taşıyan kabartmalı planı incelemeye başladı. Kısa bir süre sonra sorunu tespit etmiş ve bilgisayarı çalıştırmayı başarmıştı.”
4. Sınıf Sosyal Bilgiler	101	“Getirdiği yeniliklerle hayatımızı kolaylaştıran teknoloji, birçok zararı da beraberinde getirebilir. Teknolojik ürünleri doğru ve bilinçli kullanarak bu ürünlerden yararlanmalıyız. Bu ürünleri doğru ve faydalı kullanmanın yollarını beraber arayalım.”
4. Sınıf Sosyal Bilgiler	102	“ Bilgisayar ve internet öncelikle derslere yardımcı olması için kullanılmalıdır. Bilgisayar ve internet planlanan saatler içerisinde kullanılmalıdır. Bilgisayara şifre konulmamalıdır. Yukarıdaki maddeler bilgisayar kullanılan her yerde geçerlidir. Yukarıdaki maddelere uyulmazsa bilgisayar kullanım hakları bir süre kısıtlanabilecektir.”
1. Sınıf Müzik	37	“Aşağıdaki görselleri inceleyelim. Doğru davranışın olduğu resmi işaretleyelim.”

Sağlık açısından teknolojinin doğru kullanımı ile ilgili ders kitaplarındaki içerikler Tablo 11’de gösterilmiştir. Bu içeriklerle öğrencilere teknolojik ürünler kullanımında beden sağlığına zarar vermeyecek, rahat ve verimli çalışmayı sağlayacak olan oturuş, duruş, göz hizası gibi sağlık açısından önemli bilgilerin aktarılmaya çalışıldığı görülmektedir. İçeriklerle aynı zamanda dijital araçların enerji ile çalıştığından hareketle güvenlik önlemlerinin alınması, dijital oyunlara ayrılan zamanın fazla olmaması gerektiğinin vurgulandığı görülmüştür. Bu şekilde öğrencilerin dijital araçları kullanırken onları bir amaç olarak benimsememeleri, bu araçları hayatı kolaylaştıran bir ürün olarak düşünmelerinin sağlanabileceği söylenebilir.

Tablo 12.

İletişim Aracı Olarak Teknolojinin Kullanılması ile İlgili Ders Kitaplarındaki İçerikler

Ders Kitabı	Sayfa Numarası	İçerik
4. Sınıf Sosyal Bilgiler	96	“Cep telefonu yaşantımızı nasıl değiştirmiştir?”, “İlk kullandığınız telefonla ilgili neler söyleyebilirsiniz?”, “Bugün kullandığınız telefonun özellikleri ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?”, “Telefonun zaman içerisindeki değişimi yaşantınızda neleri değiştirdi?”, “Cep telefonunun uzun süre kullanımının zararları hakkında neler biliyorsunuz?”
5. Sınıf Türkçe	59	“Aşağıdaki karikatürden yararlanarak yurt dışında yaşayan ve Türkçe bilen birine Türkiye’de 15 Temmuz’da yaşananları anlatan bir e-posta yazınız.”
5. Sınıf Türkçe	126, 127	“Siz de Mimar Sinan’a cevap olarak bir ileti göndereceğinizi hayal ediniz. ... İletinizi aşağıya e-posta şeklinde yazınız.”, “Yukarıda yazdığınız e-postayı en fazla 140 karakter kullanarak tekrar yazınız.”
5. Sınıf Türkçe	210	“Türk kültürünün en eski spor etkinliklerinden biri olan Kırkpınar Güreşleri’ne, yurt dışında yaşayan bir arkadaşınızı davet etmek için kısa mesaj yazınız.”
5. Sınıf Türkçe	213	“Aşağıdaki ifadelerin sizin dâhil olduğunuz bir sosyal medya grubunda paylaşıldığını düşününüz. Boş bırakılan yere kendi görüşünüzü yazınız.”

5. Sınıf Türkçe	227	“Farklı şehirde yaşayan arkadaşınızın size aşağıdaki e-postayı gönderdiğini hayal ediniz. Metindeki soruna bir çözüm üreterek arkadaşınıza bir e-posta gönderiniz. E-posta üzerindeki kime ve konu kısımlarını doldurmayı unutmayınız.”
4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi	31	“İklim değişikliği nedeniyle yaşanan kuraklıktan en çok etkilenen ülkelerin başında gelen Somali, 2010-2012 yılları arasında yaklaşık 260 bin vatandaşını kaybetmiştir. Bu kuraklığın daha şiddetlisinin yaşanmaya başlaması üzerine Jerome Jarre (Jarom Jar) ve 5 arkadaşı sosyal medya üzerinden bir yardım kampanyası başlatmıştır.”

İletişim aracı olarak teknolojinin kullanılması ile ilgili ders kitaplarındaki içerikler Tablo 12’de gösterilmiştir. Bu içeriklerde dijital araçların aynı zamanda kişilerle hızlı iletişim kurabilmeyi sağladığının anlatılmaya çalışıldığı görülmüştür. Bu şekilde öğrencilerin e-posta, kısa mesaj gibi ileti yöntemlerini kullanarak uzak mesafeler arasında hızlı bir şekilde iletişim kurabilmeyi kavrayabilecekleri düşünülmektedir. Aynı zamanda teknoloji sayesinde sanal medya ortamlarında sosyal yardım kampanyaları düzenlenebileceği ve çok fazla kişiye ulaşılabileceğinin anlatılmaya çalışıldığı görülmüştür.

Tablo 13.

Ders Çalışma ve Araştırmada Teknolojiden Faydalanma ile İlgili Ders Kitaplarındaki İçerikler

Ders Kitabı	Sayfa Numarası	İçerik
5. Sınıf Sosyal Bilgiler	94	“Günümüzde bilgiye ulaşma araçlarının başında internet gelmektedir. Merak ettiğimiz bir haberden, hazırlanacak ödevlere, hava durumundan, spor karşılaşması sonuçlarına kadar birçok konuda internete başvuruyoruz. İnternete bilgisayar, tablet ve cep telefonları gibi araçlarla ulaşıyoruz. ... İnternetle birlikte saniyeler içinde bilgiye ulaşabilmekteyiz. Bilgi edinmek istediğimiz konu ile ilgili arama motoruna birkaç kelime yazmamız yeterli. Yaptığımız aramanın sonucunda yüz binlerce, bazen milyonlarca bilgi bize sunulmaktadır.”
5. Sınıf Türkçe	205	“Teknolojinin hayatımıza getirdiği yenilikleri en faydalı şekilde nasıl kullanabiliriz? Arkadaşlarınızla tartışınız.”

İlköğretimde Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Dijital Yetkinliğin Yeri

4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi	96	“Bu konuda vakit kaybetmeden harekete geçmeliyiz. Etrafımızı konu ile ilgili bilgilendirmeli, bize ve çevremize vereceği zararları anlatmalıyız. İnternette araştırma yaparak yetkililerle iletişime geçmeli ve sıkıntımızı duyurmalıyız.”
5. Sınıf Matematik	149	“Ünlü bilim insanı Guglielmo Marconi (Guglielmo Marconi)’nin sayı doğrusu modelini kullandığı teknolojik aleti araştırınız.”
5. Sınıf Matematik	183	“Yüzde hesaplamasını en kolay yapacak şekilde bir hesap makinesi tasarlamak isteseydiniz nasıl bir tasarım yapardınız?”
5. Sınıf Matematik	236, 237	“Bir dinamik geometri programını (GeoGebra) kullanarak dikdörtgen oluşturalım.”
5. Sınıf Matematik	255	“Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre 2016 yılında yurt dışını ziyaret eden vatandaşların ziyaret amaçları ve ziyaretçi sayıları yandaki tabloda gösterilmiştir. Excel programından yararlanarak sütun grafiğini oluşturalım.”
5. Sınıf Matematik	287	“Yeni bir ev bulmak istediğinizde bunu farklı yollarla yapabilirsiniz. Örneğin interneti kullanabilir, emlakçılarla anlaşabilir, ya da dairelere asılan ilanları inceleyebilirsiniz.”
5. Sınıf Müzik	73	“İnternet ortamında Klasik Türk müziği, Klasik Batı müziği, Pop müzik, Rock müzik, Tasavvuf müziği türlerinde örnek eserler araştırılabilir. ... Bu eserler ve benzerlerini bilgisayar ortamında klasör (dizin) oluşturularak kaydedelim. (Hafıza kartı, CD, taşınır bellek vb. araçlar kullanılabilir.)”
1. Sınıf Türkçe	138	“Bilgisayar olmasaydı ne olurdu?”

Ders çalışma ve araştırmada teknolojiden faydalanma ile ilgili ders kitaplarındaki içerikler Tablo 13’te gösterilmiştir. Bu içeriklerde herhangi bir konuyu araştırmada, bilgisayar programları aracılığıyla grafikler, şekiller oluşturmada, araçlar kullanarak bilgilerin depolanmasında teknolojinin kullanımına yönelik uygulamaların olduğu görülmektedir. Öğrencilere internet ortamında birçok bilgiye hızlı bir şekilde ulaşabileceği, bilgisayar gibi teknolojik aletlerle bu bilgilerin sunulabileceği ve saklanabileceği anlatılmaya çalışılmıştır. Bu şekilde internet sayesinde bilgiye ulaşmanın çok daha hızlı olabileceğinin anlatılmak istendiği düşünülmektedir.

Tablo 14.*Günlük Yaşamda Teknolojiden Faydalanma ile İlgili Ders Kitaplarındaki İçerikler*

Ders Kitabı	Sayfa Numarası	İçerik
4. Sınıf Sosyal Bilgiler	150	“Kodlama giderek hayatımızın her alanında kullanılıyor. Bilgisayar programları ile çalışan her araçta kodlama, başka bir ifade ile programlama var. Cep telefonu, televizyon gibi her gün kullandığımız araçlarda, ödeme yaptığımız kasalarda, yürüyen merdivenler ve tüm teknolojik cihazlarda bilgisayar programı var.”
4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi	82	“Aşağıdaki sıralı resimleri inceleyiniz. Yaşanan sorunu ve sorunun çözümü için izlenen yolu açıklayınız.”
4. Sınıf Trafik Güvenliği	66	“Trafikte bir kazaya tanık olan kişi ilk yardım çağırmak amacıyla 112 Acil Yardım Merkezi’ni arayarak yardım istemek zorundadır.”
5. Sınıf Müzik	76	“Yazdığımız ezgiyi kayıt altına (Hafıza kartı, CD, taşınır bellek vb.) alalım.”

Günlük yaşamda teknolojiden faydalanma ile ilgili ders kitaplarındaki içerikler Tablo 14’te gösterilmiştir. İçeriklerde acil yardım durumunda telefonla hızlı bir şekilde yardım istenebileceği, hak ihlalleri durumunda yetkililere telefon ile bilgi verilebileceği, yaşamın teknoloji ile iç içe olunduğunun işlendiği görülmektedir. Bu içeriklerde teknoloji sayesinde günlük yaşamın kolaylaştığından bahsedildiği söylenebilir. Öğrencilerin günlük yaşamda teknolojiyi doğru bir şekilde kullanmanın birçok faydasının olabileceğini, dijital ürünlerin hayatı kolaylaştırabileceğini kavrayacağı bir içerik olduğu düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

İlköğretim kurumlarında zorunlu derslerin mevcut öğretim programları ile 2017 yılında güncellenip 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulanmaya başlanan öğretim programlarını karşılaştırarak “Dijital Yetkinlik” konusunun öğretim programlarında ele alınma durumunu ve bununla birlikte güncellenen öğretim programlarına uygun şekilde hazırlanan ders kitaplarında öğrencilerin dijital yetkinliklerini geliştirecek etkinlik, görsel, metin ve benzeri içeriklerin olup olmadığını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, güncellenen program ve kitaplarda dijital yetkinlik konusuna yer verildiği görülmüştür. Ayrıca dijital yetkinliğin sadece bilişim

teknolojileri ve yazılım dersinde değil, diğer derslerin içeriğinde de ele alındığı yapılan analizler sonucunda tespit edilmiştir. Dolayısıyla Millî Eğitim Bakanlığının önceki öğretim programlarından farklı olarak bütün derslerde dijital yetkinlik konusuna yer vermesi, konunun disiplinlerarası bir yaklaşımla ele alındığını göstermektedir ve Sak (2017) tarafından yapılan araştırmadaki eğitim programlarının, 21. yüzyıl becerilerine uygun hazırlanması, geliştirilmesi ve güncelleştirilmesi gerekliliği sonucunu destekler niteliktedir. Diğer taraftan güncellenen öğretim programlarında dijital yetkinlik konusunun bulunma durumu, önceki programlarla karşılaştırıldığında kazanım ve açıklamalar boyutunda %28'lik bir artış oranıyla bu yetkinliğe daha fazla yer verildiği görülmüştür.

Dijital yetkinlik konusunun en fazla yer aldığı Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programı'nın içeriğinin hangi kapsamdan oluştuğu sorusunun cevabı olarak "Bilişim Teknolojileri", "Etik ve Güvenlik", "İletişim, Araştırma ve İş Birliği", "Ürün Oluşturma", "Problem Çözme ve Programlama" ana konularının programda yer aldığı tespit edilmiş ve teknolojinin hem kavramsal hem de işlevsel boyutta ele alınarak programın dünyadaki güncel gelişmelerle uyumlu bir şekilde hazırlandığı tespit edilmiştir. Bu sonuç Bektaş ve Semerci (2008) tarafından ileri sürülen sürekli olarak gelişen bilgisayar teknolojilerine paralel olarak ihtiyaçların ve ilgi alanlarının da değiştiği ve bilgisayar derslerinin içeriklerinin bu doğrultuda güncellenmesi gerektiği önerisini karşılar niteliktedir. Bununla birlikte güncellenmiş. Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programı'nda ders sürecinde paylaşmaya ve birlikte geliştirmeye dayalı sosyal kodlama ortamları kullanılabileceği, bu ortamda öğrencilerin ve öğretmenlerin kişisel veya grup olarak yaptıkları yazılımları diğer İnternet kullanıcıları ile paylaşabileceği, bir proje üzerinde ortaklaşa çalışabildiği ve mevcut projelerden yeni projeler üretilebileceği ifade edilmiştir.

Programların güncellenmesi veya derslerin işlenmesi bakımından sıklıkla dile getirilen konulardan biri de ders kitapları ve kitapların kullanımı konusudur. Yapılan araştırmalar da (Kula, 2016; Çelebi Uzgur ve Aykaç 2016; Ar, 2016; Sak, 2017) öğretmenlerin derslerinde kullanabilecekleri, denetimden geçmiş hazır materyallere gereksinim duyduklarını, derslerde her öğrenciye bir bilgisayar düşmediğini ve bilişim teknolojileri dersi için ders kitabının olmaması ve kaynak kitap yetersizliğinin öğretmenler tarafından olumsuz bir şekilde değerlendirildiğini gösterdiğinden Güncellenen öğretim programlarına göre hazırlanan ders kitaplarında dijital yetkinlik konusuna yer verilip verilmediği araştırmanın bir diğer konusu olmuştur. Yapılan analizler sonucunda farklı sınıf düzeylerinde olsa da ders kitaplarının tamamında dijital yetkinlik ile ilgili konu ve içeriklerin olduğu tespit edilmiştir. Tüm ders kitaplarında internet, bilgisayar, telefon, tablet, televizyon kullanımına yönelik konuların olduğu; çeşitli uygulamalar yapılabileceği gibi konulara yer verildiği görülmüştür.

Yapılan bu çalışma sonucunda öğretim programlarında yer alan öğrencilere dijital yetkinlik becerisi kazandırma konusunun yalnızca belirli derslerin kitaplarında değil,

tüm ders kitaplarında var olduğu tespit edilmiştir. Dijital yetkinlik konusunda gerek öğretim programları, gerek ders kitapları ve gerekse disiplinlerarası yaklaşımdan olumlu yönde bir gelişmenin kaydedildiği sonucuna ulaşılmakla birlikte, yapılan çalışmaların yerini ve anlamını bulabilmesi için bundan sonraki çalışmalar, dijital yetkinliğin öğrencilere kazandırılmasında daha önemli bir yere sahip olacaktır. Programların ve ders kitaplarının basılı metinler olarak kenarda kalmaması, öğretmenlerin derisi etkili ve verimli bir şekilde işleyebilme durumlarına bağlıdır. Bu nedenle bu alanda yapılacak çalışmaların içeriği öncelikle öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin tespiti ve daha sonra da bu konunun derslerde ele alınmasına yönelik öğretim yöntem ve teknikleri üzerine olabilir. Bu konuda ortaya çıkacak tespitler dikkate alınarak teknolojik gelişmelerdeki ilerleme hızına paralel bir şekilde öğretmenlerin bütün branşlar bazında hem hizmet öncesi hem de hizmet sonrası dijital yetkinliklerini arttıracak ve bu yetkinliğin öğrencilere nasıl kazandırılması gerektiğine ilişkin köklü ve sürdürülebilir müdahaleler ortaya koyabilecek bir sistem veya model üzerine çalışmaların yapılmasının bir zorunluluk hâline geldiği düşünülmektedir. Ayrıca 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren tüm sınıf düzeylerinde yeni öğretim programlarının ve buna bağlı olarak yeni ders kitaplarının kullanılmakta olmasından hareketle, öğretim programlarının tamamında yer verilen dijital yetkinlik konusunun yeni hazırlanacak olan tüm ders kitaplarında yer verilme durumunun araştırılması faydalı olacaktır.

Kaynakça

- BAT, Mikail ve AKINCI VURAL, Z. Beril (2014). **Yeni Bir Medya Olarak Sosyal Medyanın Genel Çerçevesi**. Z. Beril Vural (Dü.) içinde, *Dijital Panaroma Bilgi İletişim Teknolojilerinde Son Gündem* (s. 100-101). Ütopya Yayınevi, Ankara.
- BEKTAŞ, Cem ve SEMERCİ, Çetin (2008). "İlköğretim okullarında bilgisayar derslerine ilişkin öğretmen görüşleri", *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 195-210.
- CANBEK, Gürol ve SAĞIROĞLU, Şeref (2007). "Çocukların ve gençlerin internet ve bilgisayar güvenliği", *Politeknik dergisi*, 10(1), 33-39.
- ÇELEBİ UZGUR, Betül ve AYKAÇ Necdet (2016). "Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (ege bölgesi örneği)", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 273-297.
- DAĞHAN, Gökhan; NUHOĞLU KİBAR, Pınar; MENZİ ÇETİN, Nihal; TELLİ Esra ve AKKOYUNLU Buket (2017). "Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının bakış açısından 21. Yüzyıl öğrenen ve öğretmen özellikleri", *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 215-235.
- DÖNMEZ, Fevzi İnan (2009). **Türkiye ve İsviçre İlköğretim Okullarında Bilgisayar Eğitim-Öğretimi Öğretim Programları Üzerine Bir İnceleme**, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Adana.

- ELÇİ, Abdullah Cemil (2015). **Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Dijital Vatandaşlık Bağlamında İncelenmesi**, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Adana.
- GÜLBAHAR, Yasemin; TINMAZ, Hasan ve KÖSE, Filiz (2006). **Bilgi ve İletişim Teknolojileri**, Gerhun Yayıncılık, Ankara.
- IŞIK, Ayşe Derya (2011). "ECDL Yeterlilikleri Doğrultusunda Bilişim Teknolojileri Dersinin Bilgisayarda Yazı Yazma Becerisi Kazandırma Yeterliliği", e-Journal of New World Sciences Academy, 6(2), 1367-1374
- KARASAR, Niyazi (2015). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- KULA, Ayşe (2016). **Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Eğitime Kaynaştırılması Sürecinde Konu Alanı Kültürü**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmış Doktora Tezi), Ankara.
- MEB. (2017a). Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı. Ankara. 9 Ekim 2017 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=153> adresinden alındı
- MEB. (2017b). Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programı. Ankara. 9 Ekim 2017 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=152> adresinden alındı
- MEB. (2017c). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı. Ankara. 9 Ekim 2017 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=143> adresinden alındı
- MEB. (2017ç). Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı. Ankara. 9 Ekim 2017 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=145> adresinden alındı
- MEB. (2017d). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı. Ankara. 9 Ekim 2017 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=144> adresinden alındı
- MEB. (2017e). İngilizce Dersi Öğretim Programı. Ankara. 9 Ekim 2017 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=149> adresinden alındı
- MEB. (2017f). İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı. Ankara. 9 Ekim 2017 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=146> adresinden alındı
- MEB. (2017g). Matematik Dersi Öğretim Programı. Ankara. 9 Ekim 2017 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=191> adresinden alındı
- MEB. (2017ğ). Müzik Dersi Öğretim Programı. Ankara. 9 Ekim 2017 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=157> adresinden alındı
- MEB. (2017h). Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim Programı. Ankara. 9 Ekim 2017 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=194> adresinden alındı
- MEB. (2017i). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. Ankara. 9 Ekim 2017 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=155> adresinden alındı
- MEB. (2017ı). T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı. Ankara. 9 Ekim 2017 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=193> adresinden alındı

- MEB. (2017j). Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı. Ankara. 9 Ekim 2017 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=150> adresinden alındı
- MEB. (2017k). Trafik Güvenliği Dersi Öğretim Programı. Ankara. 9 Ekim 2017 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=195> adresinden alındı
- MEB. (2017l). Türkçe Dersi Öğretim Programı. Ankara. 9 Ekim 2017 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=222> adresinden alındı
- MİLES, Matthew B. ve HUBERMAN, A. Michael (1994). **Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.)**. Thousand Oaks, CA: Sage.
- MYK. (2015). Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi. Ankara. 10 Ekim 2017 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/01/20160102-3-1.pdf> adresinden alındı
- ÖZDENER, Nesrin ve ÖZTOK, Murat (2005). "Türk ve İngiliz öğretim programlarının bilgisayar ve internet okuryazarlığı açısından karşılaştırılması", Millî Eğitim Dergisi, Özel Sayı (AB Sürecinde Eğitim), 167(2), 236-247.
- ÖZTOK, Murat (2007). **Avrupa birliği eğitim faaliyetlerinde bilgi ve iletişim teknolojileri açısından Türk öğretim programındaki bilgisayar dersinin yeterliliği**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- SAK, Nurcan (2017). **Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Bir Delphi Çalışması**, Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Isparta.
- SARIKOZ, Ayşegül (2017). **Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- SOLMAZ, Başak; TEKİN, Gökhan; HERZEM, Züleyha ve DEMİR, Muhammed (2013). "İnternet ve Sosyal Medya Kullanımı Üzerine Bir Uygulama", Selçuk İletişim, 7(4), 23-32.
- ULUÇAY, İlksen Sevil (2013). **Dijital Oyunların Eğitim Programlarına Entegrasyonu: Engeller ve Yardımcılar**. Mehmet Akif Ocak (Dü.) içinde, *Eğitsel Dijital Oyunlar* (s. 217-218). Pegem Akademi, Ankara.
- YILDIRIM, Ali, ve ŞİMŞEK, Hasan (2011). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- ZAFER AR, Kıvılcım (2016). **Ortaöğretim Öğretmenlerinin Derslerinde Bilişim Teknolojilerini Kullanma ile İlgili Görüşleri**, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ KARAGÖZ VE HACİVAT'A İLİŞKİN ANLAMLANDIRMALARININ İNCELENMESİ¹

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ayşegül ÇELİK²

1 Bu çalışma, 4-6 Mayıs 2017 tarihinde 6. Uluslar Arası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2 Dr. Öğrt. Üyesi Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Yozgat, aysegull_cik@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9310-2350.

Geliş Tarihi: 16.04.2018 Kabul Tarihi: 06.12.2018

Öz: Bu çalışmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Karagöz ve Hacivat'a ilişkin nasıl anlam yüklediklerini belirlemektir. Araştırmanın amacına uygun olarak nitel model kullanılmıştır. Nitel model içerisinde yer alan olgubilim deseni araştırmada kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemi içerisinde yer alan kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre seçilmiş olan İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinde Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda birinci sınıfta eğitim gören 10' u erkek, 27'si kadın toplam olmak üzere 37 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının algılarını belirlemek için dört soruluk görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu öğretmen adaylarına uygulandıktan sonra içerik analizi yapılmıştır. Güvenirliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Elde edilen bulgular sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmen adayları Karagöz ve Hacivat'ın Türk kültüründeki yerini eğlence aracı olarak görmüşlerdir ve Karagöz ve Hacivat'ı en fazla cahillik ve bilgelik karakteri ile özdeşleştirmişlerdir. Karagöz ve Hacivat'ın toplum yaşayışını aktardığını belirten katılımcılar, Sosyal Bilgiler dersindeki yerini ise kültürel öge olarak belirtmişlerdir. Sonuç olarak, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Karagöz ve Hacivat'a ilişkin bir takım görüşlerinin olduğu ancak Sosyal Bilgiler öğretmen adayı olarak bu bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları, Edebi Metinler, Gölge Oyunu, Karagöz ve Hacivat.

INVESTIGATING PRE-SERVICE SOCIAL STUDIES TEACHERS' MEANING-MAKING FOR KARAGÖZ AND HACIVAT

Abstract:

The purpose of this study is to investigate how pre-service social studies teachers make sense of Karagöz and Hacivat. The study used a qualitative phenomenological research design. The study adopted a convenience sampling method, which is a easy reachable sampling technique. The study group consisted of 37 first-grade pre-service teachers (27 female and 10 male) studying Social Studies Teacher Education at the Social Sciences and Turkish Education Department in a state university located in the Central Anatolia Region. A four-question interview form was designed to identify pre-service teachers' perceptions. The interview form was administered to the pre-service teachers. The collected data were analyzed through content analysis. Expert opinions were obtained to ensure the reliability of the data analysis. Thus, the study results showed that the pre-service social studies teachers regarded the place of Karagöz and Hacivat in Turkish culture as an entertainment tool. They mostly identified the characters Karagöz and Hacivat with ignorance and wisdom. For the participating pre-service teachers, Karagöz and Hacivat reflect the social life and holds a place as a cultural element in Social Sciences course. The study found that the pre-service social studies teachers have ideas about Karagöz and Hacivat; however, their knowledge about Karagöz and Hacivat seems to be insufficient.

Keywords: Pre-service Social Studies Teachers, Literary Text, Shadow Play, Karagöz and Hacivat.

Giriş

Sosyal Bilgiler dersinin alanyazında pek çok tanımı bulunmaktadır. "Sosyal Bilgiler dersi, toplumsal gerçekle kanıtlanmaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlanmıştır" (Sönmez, 2010, 3). Tanımdan da anlaşılacağı gibi, Sosyal Bilgiler yapısı itibariyle güncel yaşamla birebir ilişkili bir öğretim programıdır. Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan sosyal bilim disiplinlerinin çeşitliliği de, Sosyal Bilgiler dersinin öğrenme-öğretme sürecine hem öğretmen hem de öğrenci açısından pek çok katkı sağlayabilir. Öztürk, Çoşkun Keskin ve Otluoğlu (2012)'nin de belirttiği gibi, Sosyal Bilgiler dersi bireylere sosyal ve kültürel pek çok yaşantı kazandırabilir. Ancak bu yaşantılar sayesinde bireylere sorumluluk duygusu

kazandırılabilir. Khan (Çev. Aktaş, 2017)'in da vurguladığı gibi öğrenci, öğrenme sürecinde sorumluluk aldığı anda öğrenme mümkün olabilir. Sınıf içinde veya sınıf dışında öğrenciye özümsetilecek sorumluluk, ona çeşitli yaşantılar sunarak mümkün olabilir. Öğrenciye konuya dair bu yaşantıları kazandırabilecek materyallerden birisi de edebi ürünlerdir. Edebi ürünlerin Sosyal Bilgiler dersinde kullanımı öğrenciye bir takım değerlerin aktarılmasını sağlamanın (Sönmez, 2014) yanı sıra derse yönelik olumlu yönde pek çok katkı sağlayabilir. Sosyal Bilgiler dersinde kullanılacak bu edebi ürünlerden birisi de Karagöz ve Hacivat'tır. "Batı tarzında Türk tiyatrosu 19. yüzyıla tarihlense bile, çok öncesinde meddah, köy seyirlik oyunları, orta oyunu ve Karagöz eğlenceleri, halkın temaşa ihtiyacını şüphesiz kendi geleneği içinde önemli bir derecede karşılamıştır" (Çoşar, Usta, 2009, 13). Günümüze kadar ulaşan bu kültürel değerlerden birisi de Karagöz ve Hacivat'tır. "Bu iki karakterin gerçekten yaşayıp yaşamadıkları, yaşadılarsa nerede, ne zaman yaşadığı ve bu oyunun ilk olarak nerede ortaya çıktığı kesin olarak bilinmemekle birlikte bu tipler hakkında elde bulunan bilgiler genellikle karagözcüler tarafından anlatılan çeşitli rivayetlere dayanmaktadır" (Öncü, 2011, 111). "Karagöz, üst düzey devlet adamı, memur gibi toplumun her sınıfının beğenisini kazanmış özel gün ve geceleri süsleyen bir seyirlik gösteri olarak yüzyıllarca yaşamıştır" (Çolakoglu, 2006, 547). Kültürümüzün önemli simgelerinden olan Karagöz ve Hacivat'ın günümüzde toplumsal bilinirliği olsa da, sosyal ve kültürel alanda daha etkili bir biçimde yaşatılabilir.

Alanyazında öğretmen eğitiminde Karagöz ve Hacivat ile ilgili yapılmış çalışmalara bakıldığında Karagöz ve Hacivat'ın değer öğretiminde kullanımına yönelik (Demir, Özdemir, 2013) çalışma bulunmaktadır. Bunun yanı sıra halk kültürüne yönelik yapılan çalışmalar içerisinde, Karagöz ve Hacivat ders kitabında halk kültürü öğelerinden biri olarak incelenmiştir (Ünal, 2013), (Çençen, Akça, 2014). Çengelci (2012)'nin Sosyal Bilgiler öğretim programında somut olmayan kültürel mirasın yerine yönelik yapılmış olduğu çalışmada Karagöz ve Hacivat, Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan somut olmayan kültürel miras öğelerinden biri olarak belirtilmiştir. Alan yazın incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ya da öğretmenlerinin Karagöz ve Hacivat'a ilişkin görüşlerine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu araştırma, edebi ürünlerin içerisinde yer alan gölge oyunu Karagöz ve Hacivat'ın Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılmasına yönelik Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerinin ortaya çıkarılması gereksiniminden doğmuştur.

Sosyal Bilgiler öğretim programı yapısı gereği birden fazla disiplinin ilke, yöntem ve konularından yararlandığı için, hem öğretmen hem de öğrenciye somut yaşantılar kazandırılabilir. Teknolojinin hayatımıza yerleşmesiyle birlikte öğrencilerin daha fazla medya araçlarıyla etkileşim içinde olduğu düşünülürse, edebi ürünler öğrencilere somut yaşantı kazandırmanın yanı sıra Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan MEB (2018) iletişim, empati, değişim ve sürekliliği algılama, eleştirel düşünme, Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma ve karar verme gibi pek çok beceriyi de ka-

zanmalarını sağlar. Yine Karagöz ve Hacivat ayrı birer karakter olarak, değerler eğitiminde kullanımı hem değerlerin aktarımını hem de kültürel değerlerin özümsemesi sağlanabilir.

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Karagöz ve Hacivat'a ilişkin nasıl anlam yüklediklerinin belirlenmesidir. Bu doğrultuda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sosyal Bilgiler öğretmen adayları, Karagöz ve Hacivat'ın Türk kültüründeki yerine yönelik nasıl bir anlam yüklemişlerdir?
2. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Karagöz ve Hacivat'ın karakteristik özelliklerine ilişkin nasıl bir betimlemeleri var?
3. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına göre Karagöz ve Hacivat'ın Sosyal Bilgiler öğretim programındaki yeri nasıl tanımlanabilir?
4. Sosyal Bilgiler öğretmen adayları Karagöz ve Hacivat'ı, hangi Sosyal Bilim disiplininde yer alan konuya daha yakın buluyorlar?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri toplama aracı, çalışma grubu, verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirlik yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2016)'in belirttiği gibi, konunun ne kadarından ziyade konuya daha geniş bir bakış açısıyla bakıldığı için yani Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının gölge oyunu Karagöz ve Hacivat'a ilişkin nasıl anlam yüklediklerini tespit etmek için nitel model tercih edilmiştir. Öğretmen adaylarının Karagöz ve Hacivat'a ilişkin algılarının tespitinde olgubilim deseni tercih edilmiştir. "Olgubilim genel olarak, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır" (Yıldırım, Şimşek, 2013, 78). Diğer adı fenomoloji olan olgubilim çalışması olarak tasarlanan bu araştırmada, İç Anadolu bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinde eğitim gören Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının gölge oyunu Karagöz ve Hacivat'a yükledikleri anlamlandırmalar, araştırmacı tarafından hazırlanan veri toplama aracı ile incelenmiştir. Araştırma, 2017 yılı içerisinde gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Karagöz ve Hacivat'a ilişkin öğretmen adaylarının anlamlandırmalarını tespit edebilmek için, araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış 4 soruluk görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öğretmen adaylarına uygulanan görüşme formu hazırlanırken alan yazın incelenmiştir ve bu doğrultuda sorular oluşturulmuştur. Daha sonra oluşturulan sorular için uzman görüşü alınmıştır. Uzman

görüşü ve araştırmacının fikirleri doğrultusunda görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu uygulanmadan önce pilot uygulama olarak 6 öğretmen adayına uygulanmıştır. Pilot uygulama sonrasında, net olarak anlaşılabilen bir soruda gerekli düzenlemeler yapılmıştır ve öğretmen adaylarına uygulanmak üzere görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmamanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemi içerisinde yer alan kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre seçilmiş olan İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinde Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilimler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda birinci sınıfta eğitim gören 10'u erkek, 27'si kadın olmak üzere toplam 37 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmen Adaylarının Demografik Bilgileri

Cinsiyet	f
Kadın	27
Erkek	10
Toplam	37

Verilerin Analizi

Araştırmamanın verileri 2017 yılının Ocak ayında araştırmacı tarafından katılımcılarla yüz yüze görüşülerek toplanmaya başlanmıştır. Araştırmamanın analizinin ilk aşamasında öğretmen adaylarının görüşme formuna verdiği cevaplar incelenmiştir. Analizin ikinci aşamasında öğretmen adaylarının verdiği cevaplar doğrultusunda araştırmacı tarafından kategori ve kodlar oluşturulmuştur. Araştırmada veri çözümleme tekniklerinden olan içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, verilerin derinlemesine incelenmesi ve sonrasında elde edilen verilerin kategorilere ayrılarak sınıflandırılmasıdır (Sönmez, Alacapınar, 2017). Verilerin analizinde öğretmen adaylarının Karagöz ve Hacivat'a ilişkin sorulara verdiği cevaplardan alıntılarda yapılmıştır.

Geçerlik-Güvenirlilik

Araştırmamanın güvenilirliğini artırmak için, öğretmen adaylarının görüşme sorularına verdikleri cevaplar doğrultusunda araştırmacı tarafından oluşturulan her bir kod için uzman görüşü alınmış ve uzmanlar ile araştırmacının oluşturduğu kodlar karşılaştırılmıştır. Araştırmacının ve uzmanların oluşturduğu kodlar üzerine tartışılmış, fikir birliğine varılan kodlar belirlenmiştir. Uzmanlar ve araştırmacı tarafından ortak karara varılan kodlar gözden geçirilerek son şekli verilmiştir. Öğretmen adaylarının isimleri kodlanarak verdikleri cevaplar, alıntılar şeklinde yer almıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Karagöz ve Hacivat'a ilişkin anlamlandırmalarına ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Göre Karagöz ve Hacivat'ın Türk Kültüründeki Yeri

	Kategori	Kod	f	
Kadın	Kitle İletişim	Televizyon	5	
	Kültürel Unsur	Değer	5	
		Gelenek Görenek	1	
		Yansıtıcı	Sıkıntıları Aktaran	2
			Günlük Yaşam	1
	Eğlence	Oyun	8	
	Sosyalleşme	Bir araya Getiren	1	
Öğreten	Mesaj Veren	3		
Erkek	Yansıtıcı	Günlük Yaşam	1	
	Eğlence	Oyun	6	
	Öğreten	Mesaj Veren	2	
	Sosyalleşme	Bir araya Getiren	1	
Geçersiz			1	
Toplam			37	

Tablo 2 incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının Karagöz ve Hacivat'ın Türk kültüründe nasıl yer aldığını kitle iletişim, kültürel unsur, yansıtıcı, eğlence, sosyalleşme ve öğreten kategorileri olarak anlamlandırdıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının en fazla eğlence kategorisinde yer alan oyun kodunda (8) yoğunlaştıklarını görülmüştür. Erkek öğretmen adaylarının ise yansıtıcı, eğlence, öğreten ve sosyalleşme kategorilerinde cevaplarının toplandığı görülmektedir. Erkek katılımcılarında eğlence kategorisinde yer alan oyun kodunda (6) cevaplarının toplandığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının eğlence olarak nitelendirmesinin temel sebebi Karagöz ve Hacivat'ın günümüzde en fazla Ramazan aylarında gündeme gelmesi ve insanları eğlendirmeye yönelik olması nedeniyle katılımcılar bu görüşe sahip olmuş olabilir.

Öğretmen adaylarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

A5 "...uzun yıllar boyunca çocukları eğlendirmede başrol olmuştur..".

A6 "Karagöz ve Hacivat'ın gösteri yapıldığı zamanlarda şu anki imkanlar (radyo, tv, internet, telefon) olmadığı için insanların eğlence kaynağıymış...".

A11 “Karagöz ve Hacivat, Türk kültüründe bir nevi stand-up show’un ilk örneği gibidir..”.

A20 “Halkın yaşayış tarzını, geleneklerini, zihniyetlerini, sosyal ilişkilerini güldürü öğesiyle yansıtır”.

A22 “Karagöz ve Hacivat, sürekli birbiriyle atışan, birinin kulağının az duymasından dolayı konunun değişik bir yere saptırılarak komik bir durumun ortaya çıktığı gölge oyunudur”.

A23 “İnsanlar çok eskiden beri bir araya geldiklerinde eğlenceli bir yandan da öğretici amaçlı gölge oyunu yapmışlardır...”.

A28 “Bu oyun tiyatro gösterisinin temellerini oluştururken zamanın en eğlenceli oyunudur”.

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Karagöz ve Hacivat’ın Karakteristik Özelliklerine Yönelik Görüşleri

	Kategori	Kod	f	
Kadın	Düşündüren	Felsefe	1	
		Kişilik	Cahillik ve Bilgelik Saflık ve Kendini Beğenmişlik Alçak Gönüllülük ve Kendini Beğenmişlik Bilgili ve Muhalefet	6 1 1 1
	Sosyalleşme	Arkadaşlık	3	
	Tv karakteri	Edi ile Bütü	1	
	Eğlence	Talk Show	1	
		Kukla	1	
	Eğitim	Öğretmen	1	
		Bilgi	1	
	Somut	1.Tanzimat, 2. Tanzimat	1	
		Sevgi	1	
		Yaşlılık	1	
	Erkek	Eğlence	Dizi, Stand-up	1 2
			Sosyalleşme	Arkadaşlık
Somut		İğneleyen	1	
Kişilik		Cahillik ve Bilgelik	2	
Tartışma		Münazara	1	
Tv Karakteri		Çizgi Film	1	
Geçersiz			7	
Toplam		37		

Tablo 3 incelendiğinde, kadın öğretmen adaylarının Karagöz ve Hacivat'ı düşündüren, kişilik, sosyalleşme, tv karakteri, eğlence, eğitim ve benzetim olarak anlamlandırdıkları görülmektedir. Kadın katılımcıların en fazla kişilik üzerine odaklandıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının Karagöz ve Hacivat'ı cahillik ve bilgelik (6) olarak benzettikleri görülmektedir. Erkek katılımcıların eğlence, sosyalleşme, benzetim, kişilik, tartışma ve tv karakteri şeklinde kategorize ettikleri görülmektedir. Erkek katılımcıların en fazla cahillik ve bilgelik (2) ve stand-upçı (2) olarak benzettikleri görülmektedir. Bu benzetimin sebebi gerek tv programları, gerekse farklı programlarda Karagöz ve Hacivat'ı kişilik olarak cahil ve bilge olarak tasvir etmelerinden kaynaklanabilir.

Öğretmen adaylarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

A3 "Karagöz'ü cahillğe Hacivat'ı da bilgelik terimine benzetirim. Çünkü Karagöz genelde her söyleneni yanlış anlayan bir kişidir. Hacivat ise daha çok bilen kişidir".

A18 "Karagöz, Hacivat'ın dediklerinin tersini anlayan birisidir. Hacivat ise bilgili ve kültürlüdür. Dolayısıyla Karagöz cahil halka, Hacivat ise aydın halka benziyor".

A19 "Karagöz okumayan halkı, Hacivat okuyan bilgeli halka benziyor".

A23 "Biri bilgisizliğinden dolayı her şeyi yanlış anlarken diğeri bilgili olduğu için daha çok aydınlatıcı kişi durumundadır".

A26 "Karagöz'ü cahil kesime, Hacivat'ı aydın kesime benzetirdim".

Tablo 4. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına göre Karagöz ve Hacivat'ın Sosyal Bilgiler Dersindeki Yeri

	Kategori	Kod	f
Kadın	Eğitim-öğretim süreci	Öğretim Materyali,	1
		Mizah	2
	Değerler	Kültürel Unsur	9
	Beceri	Problem Çözme	1
	Bilim dalı	Tarih	2
		Halkbilimi	1
	Öğreten	Mesaj Veren	3
		Dönemin Sosyal Hayatını Anlatan	2
		Okumanın Önemi	
		Düşündürür	1
Vatandaşlık eğitimi	Sorumluluk	4	

Erkek	Öğreten	Dönemin Sosyal Hayatını Anlatan Sosyal Mesaj Veren	4
			1
	Eğitim-öğretim süreci	Öğretim Materyali Tiyatro Görsel Materyal	1 1 1
	Vatandaşlık	Hak ve Sorumluluk	1
	Değerlerin öğretimi	Kültürel Unsur	1
Toplam			37

Tablo 4 incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının eğitim-öğretim süreci, değerlerin öğretimi, beceri öğretimi, öğreten ve vatandaşlık eğitimi şeklinde kategorize ettikleri görülmektedir. Kadın katılımcıların en fazla kültürel unsur kodu (9) üzerinde durdukları görülmektedir. Bu fikre sahip olmuş olmalarının eğitim gördükleri Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümünün etkili olduğu söylenebilir. Erkek katılımcıların öğreten, eğitim-öğretim süreci, vatandaşlık ve değerlerin öğretimi şeklinde kategorize edildikleri görülmektedir. Erkek katılımcılar en fazla dönemin sosyal hayatını anlatan (9) öge olarak nitelemişlerdir. Bunun da Karagöz ve Hacıvat'ın kültür aktarımının bir parçası olmasından kaynaklanabilir.

Öğretmen adaylarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

A2 “Sosyal Bilgiler hem geçmişteki hem de şuanda ki kültürümüzü anlamamıza yardımcı olmaktadır. Bu yüzdendir ki geçmiş kültürlerimizden biri olan Karagöz ve Hacıvat’ın Sosyal Bilgilerdeki yeri çok önemlidir”.

A14 “Karagöz ve Hacıvat kültürümüzü yansıtır. Sosyal Bilgiler dersinin amacı kültürünü iyi bilen ve koruyan vatandaş yetiştirmek olduğu için Karagöz ve Hacıvat önemli yer tutar”.

A20 “Türk kültürünü, gelenek, göreneklerini yansıttığından Sosyal Bilgiler ile yakın bir bağları vardır”.

A26 “Karagöz ve Hacıvat’ın Sosyal Bilgiler dersindeki yeri kültürümüzü tanıtmak ve yaymak amaçlıdır”.

A3 “Kendileri sosyal yaşamdan olan olayları canlandırdıkları için bizlere günlük yaşamadaki sıkıntılarla nasıl başa çıkabilmeyi öğretir”.

A11 “Eğlendirerek öğreten, düşündürülen bir yapıya sahip olan Hacıvat ve Karagöz, dönemin sosyal hayatını yansıttığı için Sosyal Bilgiler dersinde önemli bir yere sahiptir”.

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Karagöz ve Hacivat'ı En Fazla İlişkilendirdikleri Sosyal Bilim Disiplini

	Kategori	Kod	f
Kadın	Sosyoloji	Toplum Yaşayışı	4
	Halkbilimi	Geleneksel Oyun ve Türküler	3
		Kültür	2
	Etnografya	Halk Kültürü	1
	Tarih	Geçmiş Yaşantılar	4
		Vatan Sevgisi	
	Coğrafya	Konu Uygunluğu	1
		İnsan ve Çevre İlişkisi	
Psikoloji	Zihinsel İmge	2	
	Sosyal Bilimler		1
Erkek	Tarih	Geçmiş Yaşantılar	2
		Osmanlı Devleti	1
	Sosyoloji	Toplumsal İlişki	4
	Sosyal psikoloji	Toplum	1
	Antropoloji	Kültür	1
	Vatandaşlık	Hak ve Sorumluluk	1
Geçersiz Toplam			9
			37

Tablo 5 incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının sosyoloji, halkbilimi, etnografya, tarih, coğrafya, psikoloji ve hepsi olarak kategorize ettikleri görülmektedir. Kadın katılımcıların en fazla toplum yaşayışını (4) ve geçmiş yaşantılarını (4) konu edindikleri üzerinde durmuşlardır. Erkek öğretmen adaylarının tarih, sosyoloji, sosyal psikoloji, antropoloji ve vatandaşlık üzerine odaklandıkları görülmüştür. Erkek katılımcılar toplumsal ilişkiyi (4) konu edindikleri üzerinde durmuşlardır. Öğretmen adaylarının toplamına bakıldığında Sosyoloji disiplini ile daha yakın olduklarını vurgulamışlardır. Bunun sebebi, Sosyal Bilgiler dersinin insana dair yaşantılar sunuyor olması nedeniyle öğretmen adaylarına Sosyoloji disiplini daha yakın gelmiş olabilir.

Öğretmen adaylarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

A1 "Sosyoloji çünkü toplumla ilgili olduğu için".

A7 "Sosyoloji çünkü toplumdaki yerini, davranışları ve algıyı topluma göre nasıl şekillendiğini gözler önüne serer".

A16 "Sosyoloji çünkü toplumla alakalı, yaşayış şekilleri, konuşma tarzları, giyinişleri".

A29 "Sosyoloji çünkü ikisi de toplumla ilgili ve topluma hitap ediyor".

A30 "Sosyoloji çünkü konusu toplum".

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Karagöz ve Hacivat'a ilişkin bir takım algıları bulunmaktadır. Ancak bu algılamalarının bilgi eksikliğinden kaynaklı yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Katılımcıların çoğunluğunun Karagöz ve Hacivat'ın Türk kültüründeki yerini sadece eğlence olarak görmesi, toplum tarafından genellikle Karagöz ve Hacivat'ı eğlence aracı olarak kullanmasından kaynaklanmaktadır. Karagöz ve Hacivat sadece eğlence aracı değildir. Eğlendirmenin yanı sıra düşündürücü tarafı da bulunmaktadır. Sınıf ortamında Karagöz ve Hacivat'ın kullanılması, eğlenceli sınıf ikliminin oluşmasını sağlar. Alsancak Sarıkaya (2017)'nin yapmış olduğu araştırma göstermektedir ki, öğrencilerin eğlenerek öğrenmesi derse karşı ilgisini de artırmaktadır. Öğrencilerin bu ilgiyle beraber, Karagöz ve Hacivat'tan faydalanılması düşünsel süreçlerin kullanımı da sağlayabilir.

Öğretmen adaylarının Karagöz ve Hacivat'a ilişkin benzetimleri ise daha çok cahil ve bilginin atışmaları şeklindedir. Zaten bilinen Karagöz ve Hacivat'ta, Karagöz'ün okumamış; Hacivat'ın ise eğitilmiş ve görgü kurallarını bilen bir karakter olmasından kaynaklanabilir (Aça, Aça, 2009). Bu noktada Karagöz ve Hacivat, Sosyal Bilgiler öğretim programında (MEB, 2018) yer alan çalışkanlık, dürüstlük, estetik, saygı ve sevgi gibi değerlerin kazandırılmasında da bir karakter olarak kullanılabilir.

Öğretmen adayları Karagöz ve Hacivat'ın Sosyal Bilgiler dersindeki yerini kültürel unsur olarak nitelendirmişlerdir. Katılımcıların Karagöz ve Hacivat'ı özellikle kültürel unsur olarak vurgulamaları Sosyal Bilgiler öğretmenliği programında öğrenim görüyor olmalarından kaynaklanmaktadır. Öğretmen adaylarının bu bilgilerinin daha somut ve daha uygulanabilir olabilmesi için öğretmenlik lisans programına kültürel değerler ile ilgili ders konulabilir. Sadece Sosyal Bilgiler öğretmenliği programında değil, öğretmenlik eğitimi veren bütün lisans programlarında kültür eğitimi ile ilgili bir ders bulunmalıdır (Gürgil, 2017).

Öğretmen adaylarının çoğunluğunun Karagöz ve Hacivat'ı sosyoloji ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Karagöz ve Hacivat, sadece toplumsal ilişkileri konu edinmiyor. Halk kültürü başta olmak üzere pek çok sosyal bilim disiplininin önemli bir parçasını oluşturmaktadır.

Kültürel değerlerin aktarımında eğitimin göz ardı edilemez bir rolü bulunmaktadır. Sosyal Bilgiler öğretim programı da yapısı itibarıyla kültür aktarımını gerçekleştirebilecek öğretim programları içerisinde yer almaktadır. Bu doğrultuda Karagöz ve Hacivat, hem sahip olduğu kültürel değeri bakımından hem de renkli ve zengin karakteristik özellikleri açısından Sosyal Bilgiler dersinde kullanılacak değerler arasında yer almaktadır.

Öğretmen adaylarının Karagöz ve Hacivat'a ilişkin anlamlandırmalarına yönelik yapılan çalışmada ortaya konulan öneriler şunlardır:

1. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri lisans programlarına Karagöz ve Hacivat'da dahil olmak üzere kültürel unsurların derste nasıl kullanılacağına dair bir ders konulabilir.

2. Sosyal Bilgiler lisans programında yer alan topluma hizmet dersi kapsamında, öğretmen adayları belirli kurum ve kuruluşlar ile işbirliği yaparak toplum yararına Karagöz ve Hacivat ile ilgili etkinlikler planlayıp, uygulayabilirler.

3. İlköğretim ve ortaöğretim programlarında Karagöz ve Hacivat'a yer verilerek okul ya da sınıf ortamında etkinlikler düzenlenebilir.

4. Karagöz ve Hacivat'a ilişkin toplumda sadece belirli zamanlarda değil her zaman hatırlanmasını sağlayacak, üniversiteler ve diğer kurumların işbirliği ile çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Aça, M.& Aça, M. (2009). Hacivat ve karagöz'ü belli bir döneme tarihsel kişilikler olarak konumlandırma çabalarına sinemadan bir örnek: "Hacivat Karagöz neden öldürüldü?" filmi. *TÜBAR-XXVI*, 9-20.
- Alsancak Sankaya, D. (2017). Oyunlaştırılmış teryüz modeline yönelik öğrenci görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 114-132.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Çençen, N. & Akça Berk, N. (2014). İlköğretim 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler programlarında Türk halk kültürü öğelerinin yeri ve önemi. *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 13-25.
- Çengelci, T. (2012). Sosyal Bilgiler öğretim programında somut olmayan kültürel mirasın yeri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (1), 185-203.
- Çolakoğlu, G. (2006). Gelenekten beslenen Karagöz. *Folklor/Edebiyat*. 12 (46), 543-554.
- Çoşar, A.M.& Usta, Ç. (2009). Geleneksel Türk gölge oyununda ana tipler ve dil yergisi. *Bilig*, 51, 13-32.
- Demir, T. & Özdemir, B. (2013). Türkçe eğitiminde karagöz/gölge oyunları ile değer öğretimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 57-89.
- Gürgil, F. (2017). Öğretmen adaylarının halk kültürüne yönelik algılarının incelenmesi. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(6), 523-541.
- Khan, S. (2017). *Dünya okulu* (Çev. Cem Aktaş). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- MEB (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>.
- Öncü, A. (2011). Karagözele ilgili araştırmalarda bir kaynak olarak Evliya Çelebi Seyahatnâmesi. *A.Ü.Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]*, 46, 111-126.
- Öztürk, C. Çoşkun Keskin, S. & Ofluođlu, R. (2012). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara: Pegem.
- Sönmez, Ö. F. (2014). Atasözlerinin Sosyal Bilgiler programındaki değerler açısından incelenmesi. *ZfWT*, 6 (2), 101-115.
- Sönmez, V. (2010). *Sosyal Bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara:Pegem.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2017). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ünal, F. (2013). İlköğretim Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan halk kültürü öğelerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (14), 611-645
- Yıldırım, A.& Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EV ÖDEVLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Lokman BAYNAZOĞLU¹

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı Pazarköy Ali Usta İlkokulu, lbaynazoglu@gmail.com ORCID ID: 0000 0002 4114 0531.

Geliş Tarihi: 17.05.2018 Kabul Tarihi: 25.12.2018

Öz: Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin ev ödevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amacıyla nitel bir yaklaşımla yürütülmüştür. Bazı değişkenlere göre belirlenen 12 sınıf öğretmeni gönüllülük esasına göre çalışma kapsamına alınmıştır. Bu öğretmenlerin ev ödevleri hakkındaki görüşleri yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen nitel veriler içerik analizine tabii tutulmuştur. Analiz işlemi sonucunda elde edilen bulgulardan, sınıf öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumuna göre ev ödevleri hakkındaki düşünceleri “ev ödevi algısı”, “ödevlerin kontrol edilme durumu” ve “ev ödevi vermeyi görev olarak görme” açılarından farklılık göstermez iken “verilen ev ödevi türleri”, “ev ödevlerinin yapılmaması durumundaki öğretmen yaklaşımları” ve “öğretmenlere göre öğrencilerin ev ödevlerine ilişkin duyguları” noktasında farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ev ödevi, öğretmen görüşleri, ilkokul.

INVESTIGATION OF CLASSROOM TEACHERS OPINIONS ON HOMEWORK

Abstract:

This study was conducted to investigate the opinions of classroom teachers on homework. Twelve classroom teachers, identified according to some variables, were included the study on a volunteer basis. The opinions of these teachers about homework were gathered by the structured interview form. The qualitative data obtained from the research is processed to content analysis. From the information obtained as a result of the analysis, it is concluded as a result of the analysis, it is concluded that while opinions of the form those who do not have a child in terms of "homework perception", "checking homework" and "thinking homework as a duty that must be given", it differs in the point of "types of homework", "approaches of teachers if homework isn't done" and "students' feelings about homework according to the teachers.

Keywords: Homework, teacher views, classroom teachers.

Giriş

Ev ödevleri, öğretimin her kademesinde öğretmenlerin sıklıkla başvurduğu ders dışı öğretim faaliyetlerindedir. Bu faaliyetler, okulda öğrenilenlerin pekiştirilmesi amacıyla genellikle okul dışında yapılmak üzere verilen çalışmalar (Macbeth, 2003; Turanlı, 2007) ve görevler (Cooper, 2001) olarak tarif edilmektedir. Ev ödevleri, bu amaçların yanısıra öğrencilerin okulda öğrendiklerini okul dışında uygulaması (Keith ve Keith, 2006), aile ile okul arasındaki iletişimin sağlanması (Rinashe, 1997), öğrencilerde üretkenlik ve farklı düşünme becerilerini geliştirmesi (Khalid, 2011) gibi işlevleri de yerine getirmektedir. Öğretmenler ev ödevlerini genellikle okulda öğrenilenlerin evde uygulanması ve pekiştirilmesi; öğrencilerin derslere hazırlıklı gelmesi; öğretmen, öğrenci ve veli arasındaki iletişimin sağlanması (Van Voorhis, 2004) amacıyla vermekte olup ödevlerin amacına hizmet edip etmemesi paydaşların uygulamalarına bağlı olduğu görülmektedir.

Eğitim sürecinde ev ödevlerinin öğrenciler için faydalı olduğu; öğrencilerin akademik faaliyetlere ayırdığı süreyi arttırdığı (Bursuck, 1994); düzenli ve makul oranda ödev veren öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha başarılı görüldüğü (Hallam, 2004); velilerin, öğrencilerinin akademik gelişimlerini ve öğretim sürecinde gösterdikleri çabayı görmelerini sağladığı (Walberg, Paschal ve Weinstein, 1985), akademik başa-

rıyı artırdığı (Binbaşıoğlu, 1994; Özben, 2006; Büyüktokatlı, 2009) yönünde alanyazında birçok çalışma ile karşılaşılmaktadır. Bu çalışmaların yanında ödevlerin öğrenciler için çok da faydalı olmadığı; fazla miktarda ödev vermenin, öğrencinin sosyalleşme ve dinlenmek için kullanacağı zamanı azaltarak (Kralovac ve Buell, 2001; Cooper, 2001) ve öğrenciye yardım etme amacıyla olan velilerin kullanabileceği pedagojik olmayan yaklaşımların öğrencinin eğitim hayatına zarar verebileceği (Baumgartner, Bryan, Donahue ve Nelson, 1993; Katz, Kaplan ve Buzukashvily, 2011); hatta yüklü miktarda verilen ev ödevlerinin üstesinden gelemeyen birçok öğrencinin öğrenim hayatlarına ara verdiği (Kralovac ve Buell, 2001); ev ödevi sürecine velilerin katılımı ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı (Hoover-Dempsey, Bassler ve Burow, 2001); ev ödevlerinin ekonomik bir eğitim aracı olmadığı ve akademik başarıyı arttırmada etkili olmadığı (Özdaş ve Ergün, 1997; Baran, Sevindik ve Karademir, 2016) yönünde olumsuz sonuçlar içeren çalışmalar da mevcuttur.

Ev ödevlerinin, öğretimin ilk kademesinde yer alan öğrencilerin akademik başarısını arttırdığına dair hiçbir bulgu bulunmadığı (Kapıkıran ve Kıran, 1999), ortaokul seviyesindeyse düşük bir ilişkinin varlığından bahsedilirken, liselerde kısmen fayda sağladığı; fakat fazla miktardaki ödevin öğrenciler için zararlı olduğu (Cooper, Lindsay, Nye ve Greathouse, 1998; Cooper, Civey ve Patall, 2006) görülmektedir. Okul öncesi ile üçüncü sınıf arasındaki öğrencilerde ödevlerin hiç verilmemesi ya da az verilmesi arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı; 4, 5 ve 6. sınıflarda ise ödevlerin genellikle çocuklara çalışma alışkanlığı kazandırmak için verildiği ve 4, 5 ve 6. sınıflarda makul miktarda verilen ödevlerin kısmen fayda sağladığı (Cooper, 2001) ifade edilmektedir.

Ev ödevlerinin miktarı ve süresi konusunda yapılan araştırmaların bir kısmı ilkokul birinci sınıfta 10, ikinci sınıfta 20 ve sonraki her sınıf için 10'ar dakika daha ilave edilmesi (Cooper, 2001); ilkokulda ilk üç sınıfta 20-30 dakika, sonraki üç sınıftaysa 30-60 dakika ayrılacak şekilde düzenlenmesi önermekteyken (Van Voorhis, 2004); ilköğretim çağındaki öğrencilerin günde en az bir, ortaöğretim çağı öğrencilerininse günde en az iki saat ev ödevi yapmasını (Strother, 1984) önermektedir. Woolfolk Hoy (2015) ise ev ödevlerine ayrılacak zamanı ilkokul düzeyinde öğrenciler için 10-20 dakika, ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim gören öğrenciler için en fazla bir saat şeklinde ifade etmektedir. Yapılan bu çalışmalardan hareketle ev ödevleri için ayrılan zaman bağlamında da farklı farklı görüşlerin bulunduğu göze çarpmaktadır.

Yapılan araştırmalar ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin hepsinin ev ödevlerini öğretim dışı faaliyetler olarak kullandığı (Hizmetçi ve İflazoğlu, 2006; Gu ve Kristoffersson, 2015); öğretmenlerin genelde okulda öğrenilenlerin tekrarlanması ve pekiştirilmesi amacıyla ödevler verdiği (Cooper, 2001; Hizmetçi ve İflazoğlu, 2006; Ersoy ve Anagün, 2009; Özer ve Öcal, 2013), bunların yanında geliştirme ve hazırlık türündeki ödevlere de yer verdikleri (Ersoy ve Anagün, 2009) görülmektedir. Öğretmenlerin çoğu ev ödevlerini kontrol ettiklerini ifade ederken (Akbaba ve Tüzemen,

2015) velilerin ise yarısının, ev ödevlerinin kısmen kontrol edildiğini düşünmekte (Çetinkaya, 1992) olduğu görülmektedir.

Konu hakkında yapılan araştırmalar, ödev hakkında ortak bir anlayışın olmadığını göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde, ödevin paydaşı olan öğretmen, öğrenci ve velilerin, ev ödevleri hakkındaki düşünceleri arasındaki uyumsuzluklar (Turanlı, 2007) da göze çarpmaktadır. Bu bağlamda ev ödevi sorunu öğretmenleri bir çıkmaza sürüklemekte olduğu düşünülmektedir.

Ev ödevleri; öğretmen, öğrenci ve veliler için ortak bir yaşantı alanıdır. Eğitim sürecindeki paydaşların ödev hakkındaki düşünceleri birbirinden farklı olmakla birlikte gruplarda yer alan bireyler de kendi içinde farklı düşüncelere sahip olabilmektedir. Farklılıklara neden olan etmenleri araştırmanın, alanyazına katkı sağlayacağı muhakkaktır. Nitelikleri farklı (deneyim, medeni hal, çocuk sahibi olma durumu, vs.) olan sınıf öğretmeniyle yürütülen bu çalışma, öğretmenlerin düşünce farklılıklarını oluşturan etmenleri ortaya çıkarmak amacıyla yürütülmüştür. Bu araştırma, ev ödevi paydaşlarından olan sınıf öğretmenlerinin ev ödevleri hakkındaki düşüncelerinin incelenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşüncesiyle, "Sınıf öğretmenlerinin ev ödevleri hakkındaki görüşleri nelerdir?" sorununun incelemektir. Bu ana problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere de yanıt aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin ev ödevi tanımları nasıldır?
2. Sınıf öğretmenleri, hangi amaçla ev ödevi vermektedirler?
3. Sınıf öğretmenleri, ne tür ev ödevleri vermektedirler?
4. Sınıf öğretmenleri, ne sıklıkla ev ödevi vermektedirler?
5. Sınıf öğretmenleri, vermiş oldukları ev ödevlerini nasıl kontrol etmektedirler?
6. Sınıf öğretmenleri, vermiş oldukları ev ödevlerini yapmayan öğrencilere nasıl davranmaktadırlar?
7. Sınıf öğretmenleri, ev ödevi verirken neler hissetmektedirler?
8. Sınıf öğretmenleri, ödev yapan öğrencilerin hisleri hakkında neler düşünmektedirler?

Yöntem

Sınıf öğretmenlerinin ev ödevleri hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışma nitel bir yaklaşımla yürütülmüştür. Araştırmanın deseni, katılımcılar ve veri toplama araçları ile verilerin analizi aşağıda ayrı ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

Desen

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden özel durum çalışması ile yürütülmüştür. Nitel araştırma yaklaşımlarında; görüşme, gözlem ve doküman inceleme gibi nitel

veri toplama teknikleri kullanılmaktadır. Nitel araştırma yaklaşımı, duygu, düşünce, algı ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül olarak ortaya çıkarılmasına yönelik bir sürecin yürütüldüğü araştırma (Yıldırım ve Şimşek, 2005) yaklaşımı olarak tarif edilmektedir.

Katılımcılar

Katılımcılar nitel araştırma deseninde yer alan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeyle (Yıldırım ve Şimşek, 2005) belirlenmiştir. Çalışma grubunun seçilmesinde gönüllülük esasına göre sınıf öğretmenlerinin cinsiyeti, okuttuğu sınıf düzeyi, mesleki deneyimi, medeni durumu gibi bazı demografik özellikleri dikkate alınmıştır. Ayrıca çocuk sahibi olan öğretmenlerin aynı zamanda veli kimliğini taşıdığı ve çocuklarını ev ödevi yaparken gözleme imkanı buldukları düşünülerek çocuk sahibi olup olmama durumları ve çocuklarının yaşları da demografik özellikler içerisinde yer almıştır. Araştırmaya 2016-2017 öğretim yılı 2. döneminde Rize ili Merkez İlçede bulunan iki devlet okulunda görev yapan 12 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait özellikleri gösterir çizelge Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1: Katılımcıların demografik özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	Mesleki Deneyim	Medeni Durum	Çocuk Yaşı ve Sayısı						
					0-2	3-5	6-9	10-13	14-17	17 +	Toplam
Ö ₁	Erkek	2	10	Bekar	0	0	0	0	0	0	0
Ö ₂	Erkek	4	21	Evli	0	0	0	0	1	3	4
Ö ₃	Kadın	1	10	Evli	0	1	0	0	0	0	1
Ö ₄	Kadın	3	9	Evli	0	1	0	0	0	0	1
Ö ₅	Kadın	1	7	Evli	1	0	0	0	0	0	1
Ö ₆	Kadın	1	3	Evli	0	0	0	0	0	0	0
Ö ₇	Kadın	3	10	Evli	0	1	1	0	0	0	2
Ö ₈	Kadın	3	5	Evli	0	0	0	0	0	0	0
Ö ₉	Kadın	2	4	Evli	1	1	1	0	0	0	3
Ö ₁₀	Kadın	3	16	Evli	1	1	0	0	0	0	2
Ö ₁₁	Kadın	4	2	Bekar	0	0	0	0	0	0	0
Ö ₁₂	Kadın	4	8	Evli	0	1	0	0	0	0	1

Katılımcıların büyük çoğunluğunu evli ve kadın sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Katılımcıların üçte ikisi çocuk sahibi iken, diğerleri değildir. 6 yaş üstü çocuk sahibi olan üç sınıf öğretmenin (Ö₂, Ö₇ ve Ö₉) olduğu görülmektedir. Katılımcıların mesleki deneyimlerinin en az 2 yıl (Ö₁₁); en fazla 21 yıl (Ö₂), deneyim ortalamasının 9 yıl olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Yürütülen araştırmanın verileri, yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Veri toplama aracını oluşturma amacıyla, alanyazında ev ödevlerine ilişkin öğretmen görüşlerini konu alan bilimsel araştırmalar incelenmiş ve 11 açık uçlu sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu alan uzmanı görüşü alınarak oluşturulmuştur. Dört sınıf öğretmeni ile yapılan pilot uygulama sonrası alan uzmanı görüşü alınmış ve görüşme soruları sekize indirilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular aşağıda sunulmuştur:

1. *Ev ödevini tanımlar mısınız?*
2. *Öğrencilerinize niçin ev ödevi vermektedirsiniz? Ev ödevi verilmezse ne olur?*
3. *Ne tür ev ödevleri vermektedirsiniz?*
4. *Ne sıklıkla ev ödevi vermektedirsiniz?*
5. *Ev ödevlerinin kontrolünü nasıl sağlamaktasınız?*
6. *Öğrenciler ev ödevlerini yapmadıklarında ne yapmaktasınız?*
7. *Ev ödevi verirken neler hissediyorsunuz?*
8. *Sizce, öğrenciler ödevlere karşı ne tür duygular hissetmektedirler?*

Sekiz açık uçlu sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme tekniğiyle, araştırma verileri toplanmıştır. Görüşmeler 2016-2017 eğitim öğretim yılı 2. döneminde 12 sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Toplanan veriler içerik analizine tabii tutulmuştur. İçerik analizinde, sözcükler ve cümleler gruplara ayrılarak ve yorumlanarak belli kodlar oluşturulmuştur. Ulaşılan kodlar ve kodlar arasındaki ilişkiler yorumlanarak temalar oluşturulmuştur. Bu uygulama, sınıf öğretmenlerinin ev ödevleri hakkındaki görüşlerini anlaşılır hale getirmeye çalışmıştır.

Araştırmada önce görüşmeden elde edilen ses kayıtları yazıya aktarılmıştır. Yazıya aktarılan veriler, katılımcılara sunulmuştur. Katılımcılardan metinlerin doğruluğu yönünde onayları alınmıştır. Sınıf öğretmenlerin sorulara verdiği yanıtları en iyi ifade ettiği düşünülen kelimeler kod olarak oluşturulmuştur.

Araştırmada güvenilirlik, farklı araştırmacılar arasındaki uyumuna bakılarak sağlanmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülünden (Güvenirlik = $[\text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş ayrılığı})] \times 100$) yararlanılmıştır. Araştırmada sınıf eğitimi alanında bir uzman ile araştırmacının kendisi arasındaki uyumu bulmak için, temalar ve kodlamaların yüzdelik değerleri karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda iki araştırmacı görüşmelerde elde edilen verilerden kodlar ve temalar oluşturmuştur. İki araştırmacının oluşturduğu kodlar arasındaki uyum %91,2 olarak bulunmuştur. Farklı araştırmacıların elde ettikleri sonuçlar arası uyumun % 90'ın (Miles ve Huberman, 1994) üzerinde olması yapılan kodlamanın güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bulgular

Çalışma kapsamına alınan 12 sınıf öğretmenin 8 açık uçlu araştırma sorusuna verdiği yanıtlar, kodların ve temaların bulunması amacıyla analiz edilmiştir. Öğretmenlerin sorulara verdiği cevaplar bağlamında sınıf öğretmenlerinin ev ödevleri hakkındaki görüşleri aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin ev ödevlerini nasıl tanımladıklarını belirlemek amacıyla sorulan "Ev ödevini nasıl tanımlarsınız?" sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 2'de gösterilmiştir:

Tablo 2: Katılımcıların ev ödevi ile ilgili yaptıkları tanımlar

Ev ödevi tanımları / Katılımcılar		Ö ₁	Ö ₂	Ö ₃	Ö ₄	Ö ₅	Ö ₆	Ö ₇	Ö ₈	Ö ₉	Ö ₁₀	Ö ₁₁	Ö ₁₂
Öğrenilenlerin kalıcılığını sağlama	Tekrar				*		*	*		*	*		*
	Pekiştirme			*			*				*	*	
	Sonraki derse hazırlık				*								
Görev ve sorumluluk bilinci oluşturma			*							*	*	*	
Yük		*				*							
Motive edici			*										
Gereklilik									*				

Tablo 2'de görüldüğü üzere sınıf öğretmenleri ev ödevlerini, büyük çoğunlukla (f=8) "Öğrenilenlerin kalıcılığını sağlayan" araçlar olarak; öğretmenlerin bir kısmı ise (Ö₂, Ö₉, Ö₁₀, Ö₁₁) öğrencilere "Görev ve sorumluluk bilinci" kazandıran etkinlikler olarak tarif etmektedir. Diğerleri ise ev ödevini "yük", "motive edici" ve "gereklilik" olarak ifade etmektedirler. Ev ödevini öğrenciyi motive eden araç olarak olumlu şekilde tanımlayan katılımcı Ö₂' en kıdemli çocuk sahibi olan öğretmendir. Öte yandan ev ödevini yük ve gereklilik gibi olumsuzluk çağrıştıran ifadelerle tanımlayan katılımcıların çocuk sahibi olmadığı (Ö₁, Ö₈) veya okul çağında çocuğunun olmadığı (Ö₅) görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin ev ödevini tarif ederken benzer ifadeler kullandıkları görülmektedir. Bu ortak görüşleri yansıtabilecek örnekler şöyledir:

"Öğrenciler için gereksiz yük... (Ö₁)"

"...Okulda öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamak amacıyla verilen tekrar çalışmaları... (Ö₉)"

"...Verilen görevi yerine getirerek sorumluluk kazanması... (Ö₁₀)"

Sınıf Öğretmenlerinin Ev Ödevleri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi

“ Öğrenilenlerin unutulmaması için gerekli olan... (Ö₉)”

“Çocuğun gelişimini olumlu yönde motive eden her şey. (Ö₂)”

Tablo 3'te sınıf öğretmenlerinin ev ödevi verme gerekçeleri gösterilmiştir:

Tablo 3: Katılımcıların ev ödevi verme gerekçeleri

Ev ödevi verme gerekçeleri / Katılımcılar		Ö ₁	Ö ₂	Ö ₃	Ö ₄	Ö ₅	Ö ₆	Ö ₇	Ö ₈	Ö ₉	Ö ₁₀	Ö ₁₁	Ö ₁₂
Öğrenilenlerin kalıcılığını sağlama	Tekrar			*	*	*			*	*	*		
	Pekiştirme				*		*				*		*
	Sonraki derse hazırlık			*									
Görev ve sorumluluk		*	*									*	
Geribildirim								*				*	
Aile katılımı										*			

Tablo 3'te katılımcıların büyük çoğunluğu ev ödevlerini “Öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanması” (f=9); bir kısmı (Ö₁, Ö₂, Ö₁₁) öğrencilere “Görev ve sorumluluk” kazandırması amacıyla vermekte olduğu görülmektedir. Diğer katılımcıların ise ev ödevini “geri bildirim” ve “aile katılımı”nı sağlamak amacıyla vermekte olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin ev ödevi verme gerekçelerinden “öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanması” ve “görev ve sorumluluk” a ait ortak görüşleri yansıtabilecek örnekler şöyledir:

“Okulda yapılan çalışmaların unutulmaması için ... (Ö₄)”

“... Öğrencilerin sorumluluklarını bilmeleri ve yapmaları için ... (Ö₂)”

Ev ödevlerini “Öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanması” amacıyla veren sınıf öğretmenlerinin ağırlıklı olarak tekrar (Ö₃, Ö₄, Ö₅, Ö₈, Ö₉, Ö₁₀) ve pekiştirme (Ö₄, Ö₆, Ö₁₀, Ö₁₂) amaçlı vermelerinin yanısıra sonraki derse hazırlık (Ö₃) amacıyla verdikleri görülmektedir. Katılımcıların yarısının tekrar amaçlı ödev verdiği ve bunların tamamının bayan, çoğunlukla 7 yıl üstü mesleki deneyime sahip oldukları ve biri hariç diğerlerinin okul çağında çocuk sahibi olmadığı anlaşılmaktadır. Benzer şekilde pekiştirme amaçlı ödev veren sınıf öğretmenlerinin de okul çağında çocuklarının olmaması dikkat çekicidir.

Ev ödevlerini “*Geribildirim*” amacıyla veren katılımcıların “Öğrencinin eksiklerini görmek için (Ö₇)” ve “Öğrenciyi takip edebilmek için.(Ö₁₁)” şeklindeki açıklamalarından aslında ev ödevleri aracılığıyla kendi öğretimlerini değerlendirmek amacıyla öğrencilerden geribildirim istedikleri anlaşılmaktadır.

Katılımcılardan ev ödevlerini “*Aile katılımı*” amacıyla veren öğretmen Ö₉ görüşünü “*Velinin çocuğuyla az da olsa vakit geçirmesi ve onu takip etmesi için.*” şeklinde belirtmiştir. Ö₉’un henüz mesleğinde deneyimli öğretmen (4 yıllık öğretmen) olarak nitelendirilmesine rağmen ilkökul düzeyinde çocuk sahibi olduğu bilinmektedir.

Tablo 4’te sınıf öğretmenlerinin ev ödevi verilmemesi durumunda ne olacağına ilişkin görüşleri gösterilmiştir:

Tablo 4: Katılımcıların ev ödevi verilmemesi durumunda olacaklar hakkındaki görüşleri

Ev ödevi verilmemesi durumunda olacaklar hakkındaki görüşleri / Katılımcılar		Ö ₁	Ö ₂	Ö ₃	Ö ₄	Ö ₅	Ö ₆	Ö ₇	Ö ₈	Ö ₉	Ö ₁₀	Ö ₁₁	Ö ₁₂
Akademik başarı ve adaptasyon sorunları	Öğrenilenler unutulur			*	*		*		*		*	*	
	Başarısızlık									*	*		
	Okula uyum sorunu											*	
Hiçbir şey olmaz		*	*			*							*
Aile katılım sorunları	Aile katılımı olmaz									*			
	Veli rahatsız olur							*					

Tablo 4’deki veriler, katılımcıların yarısından fazlasının (f=7) ev ödevlerinin akademik başarıyı artırdığını; üçte birinin (f=3) etkisiz bir öge olduğunu; diğer katılımcının (Ö₇, Ö₉) ev ödevi verilmemesi durumunda aile katılımının olumsuz etkileceğini düşüncesinde olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların, ev ödevi verilmemesi durumunda, öğrencilerde “*Akademik başarısızlık ve adaptasyon sorunları*” yaşanacağına ilişkin ortak görüşlerini yansıtan örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Öğrenilenler tekrar edilmezse unutulur (Ö₃).”

“Öğrenilenler kalıcı olmaz. (Ö₄).”

“Ödevsiz bir okul dönemi öğrencinin okula adaptasyonunu zorlaştırır (Ö₁₁).”

Sınıf Öğretmenlerinin Ev Ödevleri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi

Ev ödevi verilmemesi durumunun herhangi bir etkisinin bulunmadığının düşünen katılımcılar, “Hiçbir şey olmaz (Ö₁).” ve “Çocuk iyi eğitilmişse zaten kendi kendine gerekli sorumlulukları yerine getirdiğinden çok da önemli değil (Ö₂).” şeklindeki düşüncelere sahipken; aile katılım sorunlarına neden olabileceğini düşünen katılımcılar ise “Ev ödevi olmazsa aile eğitim sürecine katılamaz (Ö₉).” ve “... Ev ödevi verilmezse veliler rahatsız olur (Ö₇).” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 5’te araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ne tür ev ödevleri verdiklerine ilişkin veriler sunulmuştur:

Tablo 5: Katılımcıların vermiş oldukları ev ödevi türleri

Ev ödevi türleri / Katılımcılar		Ö ₁	Ö ₂	Ö ₃	Ö ₄	Ö ₅	Ö ₆	Ö ₇	Ö ₈	Ö ₉	Ö ₁₀	Ö ₁₁	Ö ₁₂
Çalışma kağıdı	Kâğıt	*		*	*	*			*				*
	Konu tekrarı			*				*		*		*	
	Pekiştiren						*						
	Sonraki derse hazırlayan										*		
Araştırma-İnceleme	Araştırma									*	*		*
	Deney												*
	Düşündüren										*		
Oyun	Aile içi oyunlar									*			
	Eğlenceli oyunlar										*		
	Mutlu eden		*										

Tablo 5’teki veriler katılımcıların neredeyse tamamının (f=11) çalışma kağıdı türünde ev ödevleri verdiklerini göstermektedir. Çalışma kağıdı türünde ödev veremeyen tek öğretmen Ö₂’dir. Araştırma-inceleme (f=5) ve oyun (f=3) türünde ev ödevi veren öğretmenlerin tümünü çocuk sahibi öğretmenler oluşturken; çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin bu türde ödev verdiklerine dair görüş bildirmemiş oldukları görülmektedir.

Katılımcılardan çalışma kağıdı türünde ödev verenler; “... fotokopi kağıt türünde ödevler... (Ö₁).”, “İşlenen konunun tekrarını yapan fotokopi kağıtları... (Ö₈).” ve “...sonraki derse hazırlık amaçlı kağıtlar... (Ö₁₀)” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcıların araştırma-inceleme ve oyun türünde ödev verenlere ait örnek görüşler aşağıda sunulmuştur:

“Öğrencilerin sıkılmadan kolaylıkla yapabileceği ve sonunda mutlu olacağı etkinlikler (Ö₂).”

“... Araştırma ödevleri, aile bireyleri ile oynanan oyun ödevleri (Ö₉).”

“Düşünme, araştırmaya yönelik ödevler (Ö₁₀).”

Tablo 6, araştırmaya katılan 12 sınıf öğretmenin ne sıklıkla ev ödevi verdiğine dair verileri sunmaktadır:

Tablo 6: Katılımcıların ödev verme sıklığı

Ödev verme sıklığı / Katılımcılar	Ö ₁	Ö ₂	Ö ₃	Ö ₄	Ö ₅	Ö ₆	Ö ₇	Ö ₈	Ö ₉	Ö ₁₀	Ö ₁₁	Ö ₁₂
7 gün				*	*		*	*	*	*	*	
6 gün						*						
3 gün	*		*									*
2 gün		*										

Tablo 6, katılımcıların yarısından fazlasının (f=7) haftanın yedi günü ev ödev verdiğini göstermektedir. Üç öğretmenin (Ö₁, Ö₃, Ö₁₂) gün aşırı ödev verdiği, en az ödev veren öğretmenin en kıdemli öğretmen olan Ö₂ olduğu görülmektedir.

Katılımcıların ödev verme sıklığı ile ilgili ortak görüşlerini içeren örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

“Her gün ev ödevi vermekteyim (Ö₄).”

“Haftada üç gün ev ödevi vermekteyim. Yani gün aşırı diyebiliriz (Ö₃).”

“Haftada iki gün ev ödevi veririm. Bunlar genelde haftasonu olur (Ö₂).”

Tablo 7’de sınıf öğretmenlerinin vermiş oldukları ev ödevlerinin kontrolünün nasıl sağladığı yönündeki veriler sunulmaktadır.

Tablo 7: Katılımcıların ev ödevlerinin kontrol etme durumları

Ev ödevlerini kontrol etme durumları / Katılımcılar	Ö ₁	Ö ₂	Ö ₃	Ö ₄	Ö ₅	Ö ₆	Ö ₇	Ö ₈	Ö ₉	Ö ₁₀	Ö ₁₁	Ö ₁₂
Detaylı kontrol	*		*	*		*		*				
Genel kontrol					*		*		*		*	*
Ara sıra kontrol		*								*		

Sınıf Öğretmenlerinin Ev Ödevleri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi

Tablo 7, sınıf öğretmenlerinin bir kısmı ödevleri detaylı kontrol (f=5), diğer bir kısmı genel olarak kontrol (f=5) ettiğini ve iki öğretmenin de (Ö₂, Ö₁₀) bazen kontrol edip bazen kontrol etmediğini göstermektedir. Ev ödevlerini detaylı kontrol eden katılımcıların büyük çoğunluğunun bekar (Ö₁) ya da ilköğretim seviyesinde çocuğunun bulunmadığı (Ö₃, Ö₄, Ö₆); genel olarak kontrol ettiğini ifade eden katılımcıların büyük çoğunluğu çocuk sahibi olmadığı (Ö₇, Ö₉, Ö₁₂); ara sıra kontrol eden katılımcıların ise ilköğretim ve daha üst kademelerde öğrenim gören çocuklarının bulunduğu (Ö₂, Ö₁₀) görülmektedir.

Katılımcıların ev ödevlerin kontrolüne ilişkin ortak görüşlerini yansıtan ifadeler aşağıda sunulmuştur:

“Her gün kontrol ediyorum, öğrencileri yanıma çağırıp tek tek bakıyorum (Ö₃).”

“Sınıfa ödevlerle ilgili soru sorarak, genel kontrol ediyorum (Ö₉).”

“Bazen ödevdeki soruları çözerim, iyi çalışmalarını panoya asarım (Ö₁₀).”

Tablo 8’de sınıf öğretmenlerinin vermiş olduğu ev ödevlerini yapmayan öğrencilere ne yaptıklarına ilişkin ifadelerini bildiren veriler sunulmuştur:

Tablo 8: Katılımcıların ödev yapmayan öğrencilere yaklaşımları

Ödev yapmayan öğrencilere yaklaşımları / Katılımcılar		Ö ₁	Ö ₂	Ö ₃	Ö ₄	Ö ₅	Ö ₆	Ö ₇	Ö ₈	Ö ₉	Ö ₁₀	Ö ₁₁	Ö ₁₂
Ceza nitelikli yöntemler	Sınıfta yaptırma				*	*	*					*	
	Eksi verme			*					*				
	Oyundan mahrum etme									*			
İkaz nitelikli yöntemler	Uyarma	*					*						
	Nasihahat etme		*								*		
	Tepkisiz kalma						*						*

Tablo 8, katılımcıların yarısından fazlasının (f=7), ev ödevlerinin yapılmaması durumunda ödevleri sınıfta yaptırma, eksi verme ve oyunlardan mahrum etme gibi çağdaş olmayan yöntemlere başvururken; diğerlerinin (f=5) uyarma, nasihat etme ve tepkisiz kalma gibi çağdaş yöntemlere başvurduğu görülmektedir.

Katılımcıların ev ödevi yapmayan öğrencilere uyguladıkları “Geleneksel yöntemlere” ait ortak görüşleri yansıtan ifadeler aşağıda sunulmuştur:

“...ödevin eksik kısımlarını sınıfta tamamlatırım (Ö₄).”

“...öğrenciye eksi veririm (Ö₈).”

“...ders dışı etkinliklere ara vermesini söylüyorum (Ö₉).”

Katılımcıların ödev yapmayan öğrencilere uyguladıkları “Çağdaş yöntemlere” ait “Onları kırmadan ... sorumlulukları olduğuna vurgu yaparım (Ö₂.)” ve “Uyarırım ... yapması gerektiğini söylerim. Yine de yapmazsa görmezden gelirim (Ö₆.)” şeklinde görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Geleneksel yöntemleri kullanan katılımcıların büyük çoğunluğunun çocuk sahibi olmadığı (Ö₅, Ö₇, Ö₉) veya ilköğretim ve daha üst kademelerde öğrenim gören çocuğu bulunmadığı (Ö₃, Ö₄, Ö₁₁); sadece bir katılımcının ilköğretim düzeyinde çocuk sahibi olduğu (Ö₈) görülmektedir. Çağdaş yöntemleri kullanan katılımcıların ise büyük çoğunluğunun çocuk sahibi olduğu (Ö₂, Ö₆, Ö₁₀); diğerlerinin de çocuk sahibi olmayan katılımcılar olduğu (Ö₁, Ö₁₂) görülmektedir.

Tablo 9’da sınıf öğretmenlerinin ev ödevi verirken hissettikleri duygulara ait veriler sunulmuştur.

Tablo 9: Katılımcıların ev ödevi verirken hissettiği duygular

Ev ödevi verirken hissedilen duygular / Katılımcılar		Ö ₁	Ö ₂	Ö ₃	Ö ₄	Ö ₅	Ö ₆	Ö ₇	Ö ₈	Ö ₉	Ö ₁₀	Ö ₁₁	Ö ₁₂
Olumlu duygular	Huzurlu			*	*	*	*				*	*	
	Öğrenciyi düşünmek		*										
	Veliyi düşünmek							*					
	Mutlu								*				
	Heyecanlı									*			
Olumsuz duygular	Mutsuz	*											
	İstemeyerek verme												*

Tablo 9, katılımcıların büyük çoğunluğu (f=10) olumlu duygularla; diğer katılımcılar ise (Ö₁, Ö₁₂) olumsuz duygularla ev ödevi verdiğini ifade etmektedir. Olumlu duygularla ev ödevi verdiğini ifade eden katılımcıların büyük çoğunluğu, ödev vermeyi bir görev olarak gördüklerini de ifade etmişlerdir.

Katılımcıların ev ödevi verirken hissettikleri “Olumlu Duygular” a ait ortak görüşlerini yansıtan ifadeler aşağıda sunulmuştur:

“Öğrenciler için faydalı olacağını ve iyi bir şey yaptığımı düşünüyorum ve bu yüzden huzurluyum (Ö₃.)”

“Bir sorumluluğu gerçekleştirmenin huzuru... (Ö₄.)”

“Sorumluluğu yerine getirmiş olmanın rahatlığı... (Ö₃.)”

Sınıf Öğretmenlerinin Ev Ödevleri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi

Ev ödevlerini, olumsuz duygularla verdiğini ifade eden katılımcıların “*Ödev verirken mutsuzum (Ö₁).*” ve “*Veliler yüzünden... İstemeyerek veriyorum (Ö₁₂).*” şeklindeki ifadeleri ödev vermekten hoşnut olmadıklarını göstermektedir.

Tablo 10’da sınıf öğretmenlerinin düşüncelerine göre öğrencilerin ev ödevleri hakkında ne hissettiğine ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 10: Öğrencilerin ev ödevi hakkındaki duygularına ait katılımcıların görüşleri

Öğrencilerin ev ödevi hakkındaki duygularına ilişkin görüşler / Katılımcılar		Ö ₁	Ö ₂	Ö ₃	Ö ₄	Ö ₅	Ö ₆	Ö ₇	Ö ₈	Ö ₉	Ö ₁₀	Ö ₁₁	Ö ₁₂
Değişen duygular	Kimi istekli kimi isteksiz			*	*	*		*				*	*
	Eğlenceli mutlu, rutinde mutsuz									*			
Olumlu duygular			*								*		
Olumsuz duygular		*					*		*				

Tablo 10’da katılımcıların yarısından fazlasının (f=7) öğrencilerin ödevle ilişkin duygularının değişken olduğunu; öğrencilerin, eğlenceli ödevde mutlu, rutin ödevde mutsuz olduğunu ifade etmektedirler. Öğrencilerin ev ödevine karşı “*Olumsuz Duygular*”a sahip olduğunu söyleyen öğretmenlerin (Ö₁, Ö₆, Ö₈) çocuk sahibi olmayan öğretmenler olduğu, “*Olumlu Duygular*”a sahip olduğunu söyleyen öğretmenlerin (Ö₂, Ö₁₀) ise çocuk sahibi öğretmenler olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin ev ödevine karşı “*Olumsuz Duygular*”a sahip olduğunu ifade eden öğretmenlerin görüşleri yansıtan ortak ifadeler aşağıda sunulmuştur:

“*Öğrenciler için mutsuzluk sebebidir (Ö₁).*”

“*Öğrencilerimin ev ödevini sevdiğini düşünmüyorum (Ö₈).*”

Öğrencilerin ev ödevine karşı “*olumlu duygular*”a sahip olduğunu söyleyen öğretmenlerin “*Kolay yapabilecekleri ödevler verdiğimden seerek yapıyorlar (Ö₂).*” ve “*...Onların hoşuna gidecek oyunlar vermeye çalışıyorum, bu yüzden mutlular (Ö₁₀).*” şeklindeki ifadeleri, bu öğrencilerin ev ödevlerine karşı olumlu duygulara sahip olduklarını göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin ev ödevi hakkındaki görüşlerini araştırmak amacıyla yürütülen bu çalışmada yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen nitel verilerden oluşturulan bulgular alanyazın ile karşılaştırılmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar bağlamında sınıf öğretmenlerine çeşitli öneriler sunulmuştur.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin yarıdan fazlası, ev ödevlerini “Öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamak” olarak tanımlamış ve “Öğrenilenlerin kalıcılığını sağlama” amacıyla ev ödevi verdiğini ifade etmiştir. Alanyazında ev ödevleri konusunda yapılan çalışmalar (Akin, 1998; Cooper, 2001; Van Voorhis, 2004; Hizmetçi ve İflazoğlu, 2006; Ersoy ve Anagün, 2009; Yılmaz, 2013; Duru ve Çöğmen, 2017; Baltaoğlu, Sucuoğlu ve Öztürk, 2017), ev ödevlerinin daha çok okulda öğrenilenleri pekiştirilmesi, tekrarı ve sonraki derslere hazırlık amacıyla verildiği bulgusunu destekler niteliktedir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin ev ödevleri tanımlarıyla ödev verme amaçlarının aynı doğrultuda olduğu ve alanyazındaki çalışmalarını desteklediği söylenebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin neredeyse tamamı çalışma kağıdı türünde tekrar ve pekiştirme amacıyla ev ödevi verdiğini ifade etmektedir. Alanyazında yapılan çalışmalar, öğretmenlerin daha çok alıştırmaya ya da çalışma kağıdı türünde ev ödevi verdiğini (Gürlevik, 2006; Özer ve Öcal, 2012; Akbaba ve Tüzemen, 2015) göstermektedir. Öğretmenlerin pekiştirme ve tekrar amacıyla vermiş olduğu ev ödevleri, öğrencilerin bilgi düzeyinde öğrenmelerini sağlayabilmekte; fakat araştırma, inceleme, sorgulama ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini desteklemediği (Bedford, 2014; Rosario vd. 2015) bilinmekte; sürekli tekrar ve pekiştirme amacıyla verilen ev ödevleri, öğrencilerin ödevlerden sıkılmasına da neden olduğu (Rudman, 2014) ifade edilmektedir. Aynı zamanda bu araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin yarıdan fazlası haftanın yedi günü öğrencilerine ev ödevi verdiğini ifade etmektedir. Yılmaz (2013) tarafından yapılan çalışma, sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun, her gün ev ödevi verdiğini ve bu ödevlerin daha çok çalışma kağıdı türünde olduğunu göstermektedir. Bu durum ilkökul öğrencilerinin büyük bir bölümünün, her gün çalışma kağıdı türünde tekrar, pekiştirme amacıyla verilen ev ödevleri ile uğraşmakta olduğunu göstermektedir.

Bu araştırma bulguları sınıf öğretmenlerinin yarısının, ev ödevlerinin öğrencilerin akademik başarısını artırdığı görüşünde olduğunu göstermektedir. Alanyazında yapılan çalışmaların bir kısmı sınıf öğretmenlerinin, ev ödevi vermenin öğrencinin akademik başarısını artırdığı görüşüne sahip (Duban, 2016; Topcubaşı, Gökçedağ ve Gündüz, 2017) olduğunu göstermektedir. Alanyazındaki çalışmaların diğer bir kısmı; ilkökulun ilk yıllarında ev ödevlerinin öğrencilerin akademik başarısı üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını (Cooper vd., 1998; Kapıkıran ve Kıran, 1999; Cooper vd., 2006; Landry Cuerrier ve Migneault, 2009) ifade etmektedir. İlköğretimin üst kademe-lerinde öğrenim gören öğrencilerle yürütülen araştırmalar ise ev ödevlerinin, öğrenci

başarısını olumlu yönde etkilediğini (Tertemiz, 1991; Glazer ve Williams; 2001; Özben, 2006; Holly, 2009) göstermektedir. Yürütülen bu çalışmada katılımcıların yarısından fazlasının, ilköğretimin ilk üç yılında öğrenim gören öğrencilerin derslerine girdikleri bilinmektedir. Bu bağlamda araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, ev ödevlerinin öğrencilerin akademik başarısını artırdığı yönündeki görüşünün, bu alanda yapılan araştırmalarla uyuşmadığı söylenebilir.

Bu araştırmada, katılımcıların yarısından fazlasının ev ödevlerini detaylı olarak kontrol etmekte olduğu, bir kısmının genel olarak kontrol ettiğini, diğer bir kısmının ise ara sıra kontrol ettiğini göstermektedir. Akbaba ve Tüzemen (2015) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre öğretmenlerin yarısından fazlasının vermiş olduğu ev ödevlerini kontrol ettiğini ifade etmekle birlikte; ev ödevlerini kontrol etme yöntemlerinden en çok, tek tek kontrol etme, ikinci olarak yüzeysel kontrol etmenin kullanıldığı tespit edilmiştir. Yapıcı (1995) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun vermiş olduğu ev ödevlerini kontrol ettikleri ifade edilmiştir. Bu bağlamda, sınıf öğretmenleri ile yürütülen bu çalışmanın, alanyazında ev ödevlerinin kontrol edilme yöntemlerini inceleyen önceki çalışmaları desteklediği söylenebilir.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerin yarısından fazlasının ev ödevlerini yapmayan öğrencilere olumsuz etkileri olabilecek, sınıfta yaptırma, eksi verme ve oyundan mahrum etme gibi geleneksel yöntemleri uyguladığı görülmektedir. Alanyazında yapılan çalışmalar öğretmenlerin, ev ödevi yapmayan öğrencilere ceza vermediklerini (Yapıcı, 1995) ya da nadiren ceza verdiklerini (Gürlevik, 2006) göstermektedir. Alanyazındaki bazı çalışmalar ise öğrencilerin ev ödevlerini ilgi duydukları için değil de ödül alma ya da cezadan kaçma nedenleriyle yapmakta olduğunu (Walker, Hoover Dempsey, Whetsel ve Green, 2004; Valle vd., 2015) ortaya koymaktadır. Yürütülen bu araştırmaya ait bulgular, ev ödevlerini yapmayan öğrencilere öğretmenlerin ceza vermediklerini ifade ettiği yönündeki alanyazın ile uyuşmadığı; fakat ev ödevi yapmayan öğrencilere ceza ve ödül yaptırımlarının kullanıldığını ifade eden çalışmaları desteklediği söylenebilir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin ev ödevlerin öğrenciler tarafından yapılmamasına göre ödül ve ceza yöntemlerini kullanmakta olduklarını göstermektedir.

Bu araştırma bulguları sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu olumlu duygularla ev ödevi vermekte ve bu eylemi bir görev olarak görmekte olduğunu ifade etmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın 1989 yılında yaptığı değişiklikle ilkokulların 1, 2 ve 3. sınıflarında ev ödevleri kaldırılmış ve 4 ve 5. sınıflarda ise günlük bir saate indirilmiştir (Resmî Gazete, 23 Ekim 1989). Milli Eğitim Bakanlığı Okulöncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde, ev ödevlerinin, sınıf öğretmenlerinin görevleri arasında bulunmadığı (Resmî Gazete, 26 Temmuz 2014) görülmektedir. Benzer şekilde Fransa'da 1956 senesinden beri öğretmenlerin ev ödevini kullanmamaları yasal metinlerde belirtilmekte; fakat ilköğretim düzeyinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yasal metinleri dikkate almayarak ve düzenli bir şekilde ev ödevi vermeye devam ettiğini göstermektedir (Glasman, 2004). Aynı zamanda alanyazında yapılan çalışmalarda öğ-

retmenlerin çoğunun lisans öğrenimlerinde ev ödevleri ile ilgili herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmiş (Baltaoğlu, Sucuoğlu ve Öztürk, 2017) oldukları görülmektedir. Bu doğrultuda ev ödevlerinin, gerek ulusal gerekse uluslararası düzeyde, sınıf öğretmenlerinin görevleri arasında yer almamasına ve lisans eğitimlerinde bulunmamasına rağmen öğrencilere verilmekte olduğu ve öğretmenlik görevi olarak algılandığını görülmektedir.

Araştırma bulguları, sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının öğrencilerin ödevle ilişkin duygularının ödevin türüne göre değiştiğini söylemektedir. Kaplan (2006) tarafından yapılan çalışma, öğrencilerin ödevle ilişkin duygularının verilen ödevin türüne göre değişmekte olduğu ifade etmektedir. Duru ve Çoğmen (2017) tarafından yapılan çalışma, ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin en çok proje, tasarım gibi ödevlerden hoşlandığını; yazı yazma ve okuma gibi ödevlerden hoşlanmadığını göstermektedir. Öğrencilerin, geleneksel ev ödevlerinin çoğunu ödül kazanma ve cezadan kurtulma gibi sebeplerden ötürü yapmış olduğu ifade edilmektedir (Walker vd., 2004; Valle vd., 2015). Xu ve Yuan (2003) tarafından yapılan çalışma, öğrenciler bazı ev ödevlerini ilgi çekici bulmalarına rağmen; çoğu ödevi sıkıcı ve gereksiz bulduklarını; ödevleri sadece bitirmek için yaptıklarını göstermektedir. Ev ödevleri, öğrencilerde ilgi ve merak uyandırmıyorsa herhangi bir yarar sağlamadığı; sıradan ödevlerinin, öğrencilere göre eğlenceli olmadığı ve genellikle bu tür ödevlerin yapılmadığı ifade edilmektedir (Özer ve Öcal, 2013). Bu durum öğrencilerin ilgi duydukları araştırma, inceleme, oyun vb. türdeki ödevlere karşı olumlu duygularla yaklaşırken; tekrar, çalışma kağıdı vd. türdeki ödevlere ise olumsuz duygularla yaklaştığını göstermektedir. Yürütülen bu çalışmada verilen ödev türüne göre öğrencilerin duygularının değiştiği fikrine sahip olan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (5/6) çocuk sahibi olduğu; ev ödevlerine karşı olumsuz duygulara sahip olduğunu düşünen öğretmenlerin (Ö₁, Ö₆, Ö₁₁) ise çocuk sahibi olmayan öğretmenler olduğu görülmektedir. Alanyazında öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarına göre ev ödevlerine ilişkin görüşlerini inceleyen herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu bağlamda sadece bu araştırma bulgularından hareketle, öğrencileri mutlu edecek ödevlerin çoğunu çocuk sahibi olan öğretmenlerin verdiği söylenebilir.

Bu çalışmaya ait bulgular, araştırma-inceleme ve oyun türünde ev ödevi veren sınıf öğretmenlerinin hepsinin (Ö₂, Ö₉, Ö₁₀, Ö₁₂) çocuk sahibi olduğu görülmektedir. Alanyazında, öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumları ile verilen ev ödevi türlerini araştıran herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu bağlamda sadece bu araştırma bulgularından hareketle çocuk sahibi olan öğretmenlerin araştırma-inceleme ve oyun türünde ödevler verdiği, çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin daha çok çalışma kağıdı türünde ödevler verdiği söylenebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Ev Ödevleri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi

Araştırmada elde edilen sonuçlar bağlamında, sınıf öğretmenlerinin;

- Vermiş oldukları ev ödevi miktarlarını azaltması,
- Ev ödevlerinin yapılmaması durumunda öğrencilere çağdaş yöntemlerle yaklaşması,
- Ev ödevine ilişkin görev algısının değiştirmesi,
- Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve merakları doğrultusunda onları mutlu edecek türde ev ödevleri vermesi önerilmektedir.

Bu çalışma sınırlı sayıda ve daha çok kadından oluşan katılımcı ile yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumuna göre ev ödevleri hakkındaki düşüncelerinin, öğrenci ve veli görüşleri ile araştırılması, çocuk sahibi olan sınıf öğretmenlerin çocuklarının okula gitme, ödevle karşılaşma durumlarını dikkate alan, erkek ve kadın sınıf öğretmeni sayılarının eşit ve daha çok katılımcı ile yürütülen yeni çalışmaların yapılmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- AKBABA, A., & TÜZEMEN, M. (2015). İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflarda ödev vermenin pedagojik boyutunun ilgili öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, *The Journal of Academic Social Science Studies Dergisi*, 32, 119-138.
- AKIN, Z. (1998). Ödevin Öğrenci Başarısına Etkisi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Denizli.
- BALTAOĞLU, M. G., SUCUOĞLU, H., & ÖZTÜRK, N. (2017). *Classroom Teachers' Opinions about Homeworks*, *Journal of Education and Future*, 11, 95-109.
- BARAN, B., SEVİNDİK, H., & KARADEMİR, Y. (2016). *6. sınıf bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde verilen ev ödevinin öğrencilerin ders başarısına etkisinin incelenmesi*. 3. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Konferansı, 26-29 Nisan 2016, 41-48.
- BAUMGARTNER, D., BRYAN, T., DONAHUE, M., & NELSON, C. (1993). *Thanks for asking: parent comments about homework, tests, and grades*, *Exceptionality*, 4(3), 177- 185.
- BEDFORD, P. D. (2014). *Teachers' Beliefs and Practices Regarding Homework: An Examination of the Cognitive Domain Embedded in Third Grade Mathematics Homework*. University of Wisconsin Milwaukee.
- BİNBAŞIOĞLU, C. (1994). *Okullarda Öğretim Sorunları*, Ankara: Eğit-Der Yayınları.
- BURSUCK, W. (1994). *Introduction to the special serious on homework*, *Journal of Learning Disabilities*, 27, 466-469.
- BÜYÜKTOKATLI, N. (2009). İlköğretimde ev ödevi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Konya.

- COOPER H. (2001). *The battle over homework: common ground for administrators, teachers and parents*, (3.baskı). Thousand Oaks, CA:Corwin Pres.
- COOPER, H., CIVEY, J., & PATALL, E. A. (2006). *Does homework improve academic achievement? A synthesis of research. 1987-2003*, Review of Educational Research, 76, 1-62.
- COOPER, H., LINDSAY, J. J., NYE, B., & GREATHOUSE, S. (1998). *Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement*, Journal of Educational Psychology, 90, 70-83.
- ÇETİNKAYA, A. (1992). *Adana İli Merkez Ortaokullarında Ev Ödevlerine İlişkin Karşılaşılan Sorunlar*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.
- DUBAN, N. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin ev ödevleri hakkındaki görüşleri*, International Journal Of Education Technology and Scientific Researches, 1, 55-67.
- DURU, S., & ÇÖĞMEN, S. (2017). İlkokul ve ortaokul öğrencileri ile velilerin ev ödevlerine yönelik görüşleri. İlköğretim Online, 16(1), 354-365.
- ERSOY, A., & ANAGÜN, Ş. S. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi ödev sürecine ilişkin görüşleri*, Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EF-MED), 3(1), 58-79.
- GLASMAN, D. (2004). *Le travail des élèves pour école en hors de l'Ecole*, Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école, Paris.
- GLAZER, T., & WILLIAMS, S. (2001). *Averting The Homework Crisis*. Educational Leadership. 58(7), 43-45.
- GU, L., & KRISTOFFERSSON, M. (2015). *Swedish lower secondary school teachers' perceptions and experiences regarding homework*, Universal Journal of Educational Research 3(4), 296-305.
- GÜRLEVİK, G. (2006). *Ortaöğretim Matematik Derslerinde Ev Ödevlerine Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri (Ankara İli Çankaya İlçesi Örneği)*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- HALLAM, S. (2004). *Current Findings-Homework: The Evidence*, British Educational Research Association Research Intelligence, 89, 27-29.
- HİZMETÇİ, S., & İFLAZOĞLU, A. (2006). İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Ev Ödevleri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Nitel Bir Çalışma Örneği, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Ankara 2. 427-433.
- HOLLY I. O. R. (2009). *A Study of mathematics homework*. Doctoral Dissertation, University of Oregon, Eugene, Oregon.
- HOOVER DEMPSEY, K. V., BASSLER, O. C., & BUROW, R. (1995). *Parents' Reported Involvement In Students' Homework: Strategies And Practices*, Elementary School Journal, 95, 435-450.
- KAPIKIRAN, Ş., & KIRAN H. (1999). *Ev Ödevinin Öğrencinin Akademik Başarısına Etkisi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fak.Dergisi 1999, Sayı:5.

Sınıf Öğretmenlerinin Ev Ödevleri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi

- KAPLAN, B. (2006). İlköğretim 6. Sınıf Yaşamımızı Yönlendiren Elektrik Ünitesinde Ev Ödevi Verilmesinin Öğrenci Başarısına ve Kavram Öğrenmeye Etkisi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- KATZ, I., KAPLAN, A., & BUZUKASSHVILY, T. (2011). *The role of parents motivation in students autonomous motivation for doing homework*. Learning and Individual Differences, 21, 376-386.
- KEITH, T. Z., & KEITH, P.B. (2006). *Homework*. In G. G. Bear & K.M.Minke (Eds.), *Children's Needs III: Development, Prevention, and Intervention* (pp. 615–629). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- KHALID, Y. (2011). *Opinion: The Homework Debate Continues*, <http://beta.dawn.com/news/653196/opinion-the-homework-debate-continues> (Erişim: 12.05.2017).
- KRALOVAC, E., & BUELL, J. (2001). *End Homework Now*, Educational Leadership, 58 (7), 39-42.
- LANDRY CUERRIER, J., & MIGNEAULT, M. L. (2009). *L'école, la famille et les devoirs*, Vie pédagogique, Numéro 151, Mai, 2009, Québec.
- MACBETH, A. (2003). *Homework In Europe: A Discussion Paper Prepared For The European Parents' Association*, Unpublished Paper.
- MILES, M. B., & HUBERMAN, A. M. (1994). *An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis. Second Edition*, California: Sage Publications, Inc.
- ÖZBEN, G. B. (2006). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Başarılarına Ev Ödevi Çalışmalarının Etkisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- ÖZDAŞ, A., & ERGÜN, M. (1997). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Kaya Matbaacılık. İstanbul.
- ÖZER, B., & ÖCAL, S. (2012). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Ev Ödevlerine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 18 (2012) 1-16.
- ÖZER, B., & ÖCAL, S. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin ev ödevlerine yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi*. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 2(1), 133-149.
- PASCHAL, R. A., WEINSTEIN, T., & WALBERG, H. J. (1984). *The Effects Of Homework On Learning: A Quantitative Synthesis*, The Journal Of Educational Research, 78, 97-104.
- RESMİ GAZETE, 23 Ekim 1989.
- RESMİ GAZETE, 26 Temmuz 2014, Sayı : 29072.
- RINASHE, H. M. (1997). *Parental involvement in the education of children with special needs*, Zimbabwe Bulletin of Teach. Educ. 5(2):20-27.
- ROSÁRIO, P., NÚÑEZ, J. C., VALLEJO, G., CUNHA, J., NUNES, T., MOURÃO, R., ET AL. (2015). *Does homework design matter? The role of homework's purpose in student mathematics achievement*. Contemp. Educ. Psychol. 43, 10–24. doi: 10.1016/j.cedpsych.2015.08.001

- RUDMAN, N. P. C. (2014). *A review of homework literature as a precursor to practitioner-led doctoral research in a primary school*. Research in Education,91, 12-29.
- STROTHER, D. B. (1984). *Homework: Too much, just right, or not enough?*, Phi Delta Kappan, 28, 423-426.
- TERTEMİZ, I. N. (1991). Ödevin başarıya etkisi, Eğitim ve Bilim Dergisi. (81).33-45.
- TOPCUBAŞI, T., GÖKÇEDAĞ, O., & GÜNDÜZ, G. (2017). İlkokulda ev ödevlerinin verimliliği hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri, 16. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 08-11 Mayıs 2017, 99-100, Lefke Avrupa Üniversitesi, Lefke, KKTC.
- TURANLI, A. S. (2007). *Gerçek bir ikilem: Ödev vermek ya da vermemek*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 1, 136-154.
- VALLE, A., PAN, I., NUNEZ, J.C., RODRÍGUEZ, S., ROSAİRO, P., & REGUEİRO, B. (2015). *Multiple goals and homework involvement in elementary school students*. The Spanish Journal of Psychology, 18(81), 1-11. doi: 10.1017/sjp.2015.88.
- VAN VOORHIS, F. L. (2004). *Reflecting on the homework ritual: Assignments and designs*, Theory into Practice, 43(3), 205-12.
- WALBERG, H. J., PASCHAL, R. A., & WEINSTEIN, T. (1985). Homework's powerful effects on learning, Educational Leadership, 42, 76-78.
- WALKER, J. M. T., HOOVER DEMPSEY, K. V., WHETSELM, D. R., & GREEN, C. L. (2004). Parental involvement in homework: A review of current research and its implications for teacher, afterschool program staff, and parent leaders. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project. Retrieved April, 05, 2016, from <http://www.gse.harvard.edu/hfrp/projects/fine/resources/homework.html>.
- WOOLFOLK HOY, A. (2015). *Eğitim Psikolojisi*, İstanbul: Kaknüs Publications.
- XU, J., & YUAN, R. (2003). *Doing homework: Listening to students', parents', and teachers' voices in one urban middle school community*. School Community Journal, 13(2), 25-44.
- YAPICI, N. (1995). İlkokullarda öğretmen, öğrenci ve velilerin ev ödevi konusundaki görüşlerinin belirlenmesi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- YILDIRIM, A., & ŞİMŞEK, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (5. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILMAZ, Ç. (2013). İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda Türkçe ödev uygulamalarının öğrencilerin okul başarısına etkisinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Nitel bir araştırma), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ İLE PSİKOLOJİK İYİ OLMA DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ¹

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Necati CEMALOĞLU², Ömür ÇOBAN³

1. Bu çalışma 11-13 Mayıs 2017 tarihleri arasında Kızılcahamam Ankara'da düzenlenen 12. Uluslar arası Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.
2. Prof. Dr. Gazi Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye, necaticemaloglu@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7753-2222.
3. Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Karaman, Türkiye, cobanomur@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4702-4152.

Geliş Tarihi: 27.09.2018 Kabul Tarihi: 06.12.2018

Öz:

Amaç. Bu araştırma, okul yöneticilerin liderlik stilleri ile psikolojik iyi olma durumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Yöntem. İlişkisel tarama yöntemiyle yapılan bu araştırma Adıyaman ilinde yer alan devlet okullarında görevli 127 öğretmenin görüşüne dayalı olarak yürütülmüştür. Bu çalışmada yöneticilerin liderlik stillerini ve psikolojik iyi olma durumlarını tespit etmek için “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (ÇFLÖ)” ile “Psikolojik İyi Olma Ölçeği (PİOO)” kullanılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan verilerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Liderlik stilleri ve psikolojik iyi olma durumu için korelasyon ve regresyon analizi yapılmıştır.

Bulgular. Okul yöneticilerinin en fazla dönüşümcü liderlik boyutunda yer alan *ideal etki* (davranış) tarzında liderlik davranışı sergiledikleri, en az ise etkileşimci liderlik boyutunda yer alan *boş ver gitsin* tarzında bir yönetim ortaya koydukları görülmüştür. Okul yöneticilerinin psikolojik iyi olma durumlarına bakıldığında, okul yöneticilerinin olumlu ilişkileri yürütme davranışı ortaya koydukları tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin psikolojik iyi olma durumları ile birlikte dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik stilleri ile anlamlı ilişkiler verildiği görülmektedir. Bununla birlikte, psikolojik iyi olma durumlarının tüm liderlik stillerini yordadığı ortaya çıkmıştır.

Sonuçlar. Okul yöneticilerinin psikolojik iyi olma durumları arttıkça dönüşümcü liderlik tarzlarının da arttığı, *istisnalarla yönetim-pasif* ve *boş-ver gitsin* tarzı liderliklerinin ise azaldığı görülmüştür. Özerklik; psikolojik iyi olmanın diğer boyutları olan çevresel hâkimiyet, bireysel gelişim, olumlu ilişkiler kurma, yaşam amacı ve öz kabule nazaran yöneticinin dönüşümcü liderlik davranışları sergilemesiyle daha az ilişkilidir. Psikolojik iyi olma durumunun dönüşümcü ve etkileşimci liderlik alt boyutları üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Etkileşimsel liderlik, dönüşümcü liderlik, psikolojik iyi olma

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL PRINCIPALS' LEADERSHIP STYLES AND THEIR PSYCHOLOGICAL WELL BEING

Abstract:

Purpose. The aim of the study is to determine the relationship between school principals' leadership styles and their psychological well-being.

Method. In this descriptive study, 127 teachers who worked in the whole public schools in Adıyaman expressed their views on their school principals' leadership styles and psychological well-being status. In this term Multi-Leadership Questionnaire (MLQ) and Psychological Well-Being Scale (PWBS) were used. The collected data was analysed via arithmetic mean, standard deviation, Pearson Correlation Momentum and regression analyse.

Findings. It was seen that school administrators indicated the leadership style, idealized influence (behaviour) more and the laissez-faire style less. When psychological well-being was observed, it was seen that "positive relations with others" more. There was a significant relationship between transformational, transactional leadership and psychological well-being. The results of regression analysis reveal that the subcategories of psychological well-being were the predictors of the transformational and transactional leadership styles.

Results. The school principals are more likely to exhibit transformational leadership behaviors than transactional leadership behaviours. Moreover, school administrators seem to be in a very good position to create positive relationships. As the psychological well-being of school administrators increased, the transformational leadership styles were also increasing, with the exception of management by exception passive and laissez-faire. The regression analysis showed that the psychological well-being was a significant predictor of transactional and transformational leadership styles.

Key words: transactional leadership, transformational leadership, psychological well-being

I.GİRİŞ

Eğitim alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde, okuldaki olumsuz psikolojik ortamlar, öğretmenlerin stres, kaygı ve korku yaşamasına neden olmaktadır (Boyle, Borg, Falzon, & Baglioni, 1995; Cemaloğlu, 2007; Leymann & Gustafsson, 1996).

Öğretmenin yaşadığı stres, kaygı ve korku, öğretmenin performansını (Ballou, 2012; Mehdinezhad, 2012; Ripski, LoCasale-Crouch, & Decker, 2011) ve okulun başarı durumunu (Bandura, 1977; Brophy & Good, 1986; Dempo & Gibson, 1985) olumsuz yönde etkilemektedir. Okul başarı durumu ve öğretmenin performansını olumsuz yönde etkileyen stres, kaygı ve korkunun ortaya çıkış nedenlerine bakıldığında, okul kültürü, okul iklimi, okul yöneticisinin tutum ve davranışları, iş görenlerin tavrı ve okul yöneticilerinin liderlik stillerinin önemli faktörler olduğu görülür. Yapılan araştırmalar (Allen, 1999; Atay, 2001; Cafoğlu, 1995; Sarwono, 1990), olumsuz okul kültürü ve okul ikliminin öğretmenlerin yaşadığı stres, korku ve kaygılarının temel sebebi olduğunu ortaya koymuştur.

Okul iklimi ve okul kültürünün sağlıklı ve olumlu olmasının ve öğretmenlerin daha rahat ortamlarda çalışmalarının yolu, okul yöneticilerinin ortaya koyacağı liderlik stili ile yakından ilgili olduğu araştırmalarla ortaya konulmuştur (Açıkalın, 2000; Cemaloğlu, 2007; Özdemir ve Kavak, 2017; Yıldırım, 2006). Nitekim Cemaloğlu, (2011) yaptığı bir araştırmada okul yöneticisinin liderlik stillerinin örgüt sağlığını etkilediğini, dönüşümcü liderlik stili sergileyen okul yöneticilerinin yönettiği okullarda, okulların öğrenen örgüt özellikleri gösterdiği ve örgüt sağlığının olumlu yönde etkilendiğini ortaya koymuştur. Okul yöneticilerinin ortaya koyacağı liderlik stili ile yakından ilgili bir diğer husus da okul yöneticilerinin psikolojik iyi olma halleridir. Araştırmalarda (Bass, 1985b; Boal & Hooijberg, 2001; Carter & Greer, 2014; Hambrick & Mason, 1984) kişilik özellikleri, psikolojik iyi olma halleri iyi olan okul yöneticilerinin daha güçlü liderlik davranışları sergiledikleri ortaya konulmuştur. Burns (1978)'ün ortaya koyduğu ve Bass (1985) tarafından modellenen dönüşümcü liderlik modelinde (Robbins & Judge, 2013) yer alan dönüşümcü liderin temel özellikleri irdelendiğinde, vizyona ulaşma ve başarılı bir dönüşüm sağlama inancının ön plana çıktığı görülür. Dönüşüm öncelikle liderin zihninde oluşur; sonrasında lider, çalışanlarını zihninde oluşturduğu bu model etrafında toplar (Kuhnert & Lewis, 1987). Hem zihindeki bu oluşum hem de dönüşümün devamını sağlamak için liderin psikolojik olarak da sağlam bir yapıda olması gerekir.

II. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Örgütlerin devamlılıklarını sağlamaları ve sağlam temeller üzerinde durmaları, bu örgütlerin liderlik davranışlarını üst düzeyde sergilemeleriyle yakından ilişkilidir (Hoy & Miskel, 2010). Özellikle eğitim kurumundaki yöneticilerin liderlik davranışları sergilemelerinin yanı sıra psikolojik olarak da sağlıklı, sağlam bir yapıda olmaları örgütün devamlılığı ve etkililiği açısından önemlidir. Bu bölümde çalışmanın iki temel kavramı, liderlik ve psikolojik iyi olma durumuna yer verilmiştir.

Liderlik ve Liderlik Stilleri

Lider, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için izleyenlerini etkileyen kişidir. Liderlik ise örgütün belirlenen hedeflerine ulaşma yolunda yönetimde ve süreçte yön göster-

me, etkili olma ve gösterilen hedefe her bir bireyi inandırma faaliyetlerinin tümüdür (Hambrick, 2007). Etkileşimci liderlik, kurumda var olanı devam ettirme, ödül ve telkinle örgütü yönetme ve çalışanları bu şekilde motive etme temelinde bir liderlik tarzıdır. Diğer bir liderlik tarzı olan dönüşümcü liderlik yaklaşımında lider ile takipçisi güçlü bir ilişki içinde olmalıdır ve bu güçlü bağ etrafında oluşan vizyona ulaşmak ve örgütün dönüştürülmesini sağlamak esastır (Bass, 1985b; Bass, Avolio, Jung, & Berson, 2003; Bass & Steidlmeier, 1999).

Dönüşümcü liderler, zihinlerinde oluşturdukları dönüşümü gerçek hayata yansıtabilen liderlerdir. Onlar sadece çevrelerini ve örgütü değil takipçilerinin de zihinlerini, bakış açılarını değiştirebilen, dönüştürebilen liderlerdir. Bu dönüşümü yaparken dönüşümcü liderlik unsurları olan idealleştirilmiş etkiyi, telkinle güdülemeyi, entelektüel uyarımı ve bireysel destek sağlamayı kullanırlar (Bass, Avolio, Jung, & Berson, 2003). *Bireysel destek* ile iş görenlerin potansiyellerini görmelerini sağlar ve var olan bu potansiyellerini ortak amaçlar için nasıl kullanacakları konusunda onlara yol gösterici olur. *Entelektüel uyarım* ile çalışanların mevcut kabullenmeleri sorgulamalarını ve sorunlara stratejik çözümler üretmelerini sağlar. *Telkinle güdülemede* ise lider, takipçileri arasında güçlü bir ortak amaç duygusu yaratır, takım ruhu oluşturur, onların yaptığı işleri anlamlı hâle getirir. İdealleştirilmiş etki ile lider, örgütün vizyon ve misyonuna göre nasıl hareket etmeleri gerektiğini takipçilerinin idrak etmesini sağlar. Dönüşümcü liderle birlikte çalışanları bu basamakları sıra ile çıkarırlar ve hem örgütü hem de kendi zihinsel modellerini dönüştürürler (Cemaloğlu, 2013).

Psikolojik İyi Olma

Alanyazında öznel iyi olma ve psikolojik iyi olma birbiri yerine kullanılan ama arasında temel farklar bulunan iki kavramdır. Öznel iyi olma, bireyin yaşamını değerlendirebilmesi, yaşamı hakkında yargılarının olmasıdır. Başka bir ifade ile bireyin yaşamı hakkındaki olumlu duygularının yoğun olması, yaşam doyumuna sahip olması ve olumsuz duyguların üstesinden nasıl geleceğini bilmesidir (Diener ve Diener, 2001). Psikolojik iyi olma kavramı ise öznel iyi olmayı da içine katan ve buna bireyin sosyal yönünü de ekleyen bir kavramdır. Ryff (1989), yaşam doyumuna ulaşmanın ve olumlu yoğun duygular yaşamanın bireyin öncelikle kendini kabul etmesi ve arkasından özerkliğini oluşturmasıyla olacağını belirtmektedir. Ayrıca yazara göre birey, bireysel gelişimini ön planda tutmalı, kendisine hedefler koymalı, güçlü ilişkiler kurmalı ve çevresel konumunu saptayıp bu doğrultuda çevresel hâkimiyet oluşturmalıdır.

Pozitif psikoloji yaklaşımı sonucunda ortaya çıkan psikolojik iyi olma, temelde bireyin mutluluğuna önem verir. Bireysel ve toplumsal sağlığı yansıtmak için önemli bir ruhsal sağlık göstergesidir. Psikolojik iyi olma, bireyi sadece iç dünyası ile ele almak yerine onun sosyo-psikolojik bir varlık olduğunu görerek hareket etmektedir. Bireyin iç dünyası kadar onu kuşatan dış dünyaya da önem vermektedir (Ryff & Singer, 1996). Ryff'in ortaya koyduğu bu model, bireyin öz kabul seviyesi, diğerleriyle olumlu iliş-

kiler kurması, özerkliği, çevresel hâkimiyeti, yaşama dair amaçları ve onun bireysel gelişimini içermektedir. Bu kavramlardan öz kabul, kişinin kendisi ve yaşamıyla ilgili olumlu değerlendirmelere sahip olmasını; diğerleriyle olumlu ilişkiler, güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasını; özerklik, kendi yaşamını ve geleceğini belirleyebilme kapasitesinin olmasını; çevresel hâkimiyet, kendisinin çevredeki konumu ve çevrenin temel özelliklerine vakıf olmasını; yaşam amaçları, anlamlı ve amaçlı bir yaşama dair inanca sahip olmasını; bireysel gelişim de, kendisini sürekli geliştirmeye ihtiyaç duymasını ifade etmektedir (Ryff & Keyes, 1995).

Ryff ve Singer (1996), ortaya koydukları diğer bir çalışmada bu kavramları şu şekilde açıklamışlardır: Öz kabul, bireyin geçmiş yaşantıları hakkında olumlu düşüncelere sahip olması, kendisini iyi ve kötü yanları ile kabul etmesidir. Özerklik, bireyin kendisi ile ilgili kararları kendisinin verebilmesi ve doğru bildiği kararları, sosyal baskılara direnç göstererek uygulayabilmesidir. *Bireysel gelişim*, bireyin kendi kapasitesini bilmesi, bu potansiyelini daha nasıl geliştireceğini görmesi ve yeni fikirlere açık olmasıdır. *Yaşam amaçları*, bireyin yaşamında doyum hissetmesi için koyduğu hedeflere ulaşmasıdır. *Olumlu ilişkiler kurma*, bireyin sosyal yönü ile ilgili bir boyut olup bireyin olumlu, samimi ve güven temelli ilişkiler oluşturmasıdır. Çevresel hâkimiyet kurmak için birey, çevresindeki fırsat ve imkânları bilir, ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda bu fırsat ve imkânları kullanacak ortamlar oluşturabilir.

Liderlik Stilleri ve Psikolojik İyi Olma

Alanyazın incelendiğinde liderlik ile liderin özellikleri konusunda çok sayıda araştırma yer almaktadır (Bass B. M., 1985b; Bass & Steidlmeier, 1999; Carter & Greer, 2014; Pisapia, Guerra, & Semmel, 2005) Liderlik ve kişisel özelliklerle ilgili olarak Stogdill (1981) yaptığı bir çalışmada, liderlik ve kişisel özellik üzerinde durmuştur. Çalışmasında 124 kişilik özelliğini kategorize ederek faktörleri *kapasite*, *başarı*, *sorumluluk*, *katılım* ve *statü* başlıkları altında beş grupta toplamıştır: (akt., Hoy & Miskel, 2010).

Psikoloji alanındaki temel kuramlardan birisi “Beş Büyük Kişilik Özelliği”dir ve bu kuramda kişilik yapısının beş boyuttan oluştuğu belirtilmektedir. Bunlar; bireyin dışa dönüklüğü, uyumlu olması, sorumluluk taşınması, açıklığı ve duygusal istikrarıdır (Goldberg, 1993). Bu boyutların hepsinin iş performansı ile çok yakından ilişkisi olduğu bazı araştırmalar ile ortaya konulmuştur (Berry, 1998; Dubrin, 1994). Bu beş boyutun liderlik performansı ile anlamlı ilişkiler gösterdiği olduğu çeşitli araştırmalarda ortaya konulmuştur (Bentz, 1990; Hogan, 1994; Thoms, 1996).

Zel (2006), alanyazında yer alan kişilik yaklaşımlarını içeren bir model ortaya koymuştur. Bu modelde liderin performansını etkileyen unsurlar olarak içsel faktörler (kalıtsal ve bedensel), dışsal faktörler (kültür-alt kültür, aile, sosyal yapı ve sınıf, coğrafi faktörler), kişilik (karakter, yetenek, mizaç) ön plana çıkmaktadır. Liderin takipçilerinin özellikleri ve durumsal özellikler de bu performansı etkileyen diğer unsurlardır. Bu modelde yer alan unsurlarla psikolojik iyi olmanın boyutları birbiri ile

örtüşmektedir. Psikolojik iyi olmada yer alan öz kabul aşlında içsel faktörlerle ile örtüşmektedir. Çünkü birey, kendisi ile barışıktır ve bedensel ve kalıtsal tüm özelliklerini nasılsa öyle benimsemektedir. Özerklik, bireyin sosyal, kültürel veya bölgesel yapılarla rağmen kendi biricikliğini ve kararlarını büyük bir dirençle korumasıdır. Yani dışsal faktörlere karşı tutumdur. Bireysel gelişim ve yaşam amaçları, Zel'in ortaya koyduğu kişilik kavramı ile bir bağa sahiptir. Birey mizacı, karakteri ve kapasitesini geliştirdiği sürece, yaşamsal amaçlarına ulaştığı sürece liderlik performansı artacaktır. Olumlu ilişkiler kurma ise takipçi özelliklerini saptama ve onlarla köprüler kurma ile örtüşmektedir. Çevresel hâkimiyet ise şartların özellikleri ile uyumludur. Çevresel hâkimiyet sağlanırsa çevrede var olan fırsatlar bilinir ve ortadaki şartlara göre ortamlar oluşturulur.

Bass'ın (1985) modelinde, liderin etkili olma-etkisiz olma ve pasif olma -aktif olma durumları ortaya konulmuştur. Bu modelde, yönetici etkili ve aktif ise, dönüşümü sağlamakta ve dönüşümcü lider olmaktadır. Dönüşümcü liderliğin de en üst basamağı olan ideal etki basamağına kadar çıkmaktadır. Ancak yönetici etkisiz ve pasif ise etki-leşimci liderliğin en alt basamağında yer alan boş ver gitsin tarzında bir yönetim tarzı göstermektedir. Liderlerin etkili ve aktif olabilmeleri için psikolojik iyi olma düzeylerinin de iyi olması gerektiği söylenebilir. Bununla birlikte dönüşümcü lider olarak üst düzey bir performans göstermede öz kabul, özerklik, yaşamsal amaç, bireysel gelişim, olumlu ilişki ve çevresel hâkimiyetin önemli birer faktör olabileceği belirtilebilir.

Alanyazında, okul yöneticilerinin liderlik stilleri konusunda oldukça yeterli düzeyde araştırma yapılmıştır. Bununla birlikte kişilik özellikleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu çalışma ise, okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinden ziyade psikolojik iyi olma durumları ile liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı hedeflemektedir ve bu yönüyle alanda var olan boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Ayrıca bu araştırmanın hedef grubu olan öğretmenler, okullarında çalışan okul yöneticilerinin liderlik davranışları sergilemelerinde psikolojik iyi olma durumlarının önemli etkenlerden biri olduğunun farkına varacaktır. Bununla birlikte okul yöneticilerinin seçilmesi ve atanmasında görevli karar vericiler de ortaya koyacakları okul yöneticisi seçim kriterlerinde psikolojik iyi olma durumunu da göz önünde bulunduracaklardır. Bu sayede okullarda hem psikolojik iyi olma hem de liderlik davranışlarını daha olumlu okul yöneticileri, öğretmen ve öğrencilerin daha sağlıklı ve daha etkili eğitim ortamında çalışabilmelerinin garantisi olacaktır.

Amaç

Bu çalışma, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile psikolojik iyi olma durumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri öğretmen algılarına göre nasıldır?

2. Okul yöneticilerinin psikolojik iyi olma durumları öğretmen algılarına göre nasıldır?

3. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile psikolojik iyi olma durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin psikolojik iyi olma durumları liderlik stillerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

III. YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Bu araştırma nicel bir araştırmadır ve tarama modeli ile yapılmıştır. Tarama modelinin amacı, var olan bir durumu olduğu gibi ortaya koymaktır (Karasar, 2003: 77). Araştırmanın evrenini Adıyaman'da resmi okullarda görev yapan 2921 öğretmen (1778 erkek, 1143 kadın) oluşturmaktadır (MEB, 2017). Araştırmanın çalışma grubu ise, Adıyaman ilinde görev yapan 197 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmaya katılanların demografik değişkenlere ilişkin bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik değişkenlere ilişkin bilgiler

Demografik Değişkenler	Değişken Sınıfı	n=197	%
Cinsiyet	Erkek	104	52.8
	Kadın	93	47.2
Yaş	21-30 yaş	36	18.3
	31-40 yaş	96	48.7
	41-50 yaş	51	25.9
	51 üzeri yaş	14	7.1
Eğitim Durumu	Ön lisans	5	2.5
	Lisans eğitim	126	64
	Lisans diğer	39	19.8
	Yüksek Lisans	22	11.2
	Doktora	5	2.5
Kıdem	1-10 yıl	92	46.7
	11-20 yıl	65	33
	21-30 yıl	33	16.8
	31 ve üzeri yıl	7	3.6
Medeni Hal	Evli	163	82.7
	Bekar	28	14.2
	Dul/Boşanmış	6	3

Veri Toplama Araçları

Araştırmada yöneticilerin liderlik stillerini ölçmek için Bass'ın geliştirdiği (1985a) ve Cemaloğlu tarafından Türkçeye çevrilmiş olan "Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (ÇFLÖ)" kullanılmıştır. Psikolojik iyi olma durumlarını tespit etmek için Ryff (1989) tarafından geliştirilen ve Akın'ın Türkçeye kazandırdığı "Psikolojik İyi Olma Ölçeği (PİÖÖ)" kullanılmıştır. Veri toplama aracında toplam 36 madde ve iki temel liderlik boyutu bulunmaktadır. Dönüşümcü liderlik boyutunda yer alan idealleştirilmiş etki boyutunda 8 madde, telkinle güdüleme boyutunda 4 madde, entelektüel uyarımda 4 madde, bireysel destekte 4 madde bulunmaktadır. İşlemci liderlik boyutu altında yer alan ve boş ver gitsin boyutları 4'er maddeden, istisnalarla yönetim boyutu 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerini ölçmek için 5'li likert kullanılmıştır.

Araştırmacılar, ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlikleri için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapmışlar ve Cronbach Alpa değerlerine bakmışlardır. ÇFLÖ'nün güvenilirlik katsayısı boyutlara göre sırasıyla idealleştirilmiş etki (atfedilen) boyutunda .93, idealleştirilmiş etki (davranış) boyutunda .90, telkinle güdüleme boyutunda .91, entelektüel uyarım boyutunda .93, bireysel destek boyutunda .94 olarak bulunmuştur. Ölçeğin diğer liderlik stili olan işlemci liderlik boyutunda ise bu değerler, koşullu ödül için .90, istisnalarla yönetim (aktif) için .72, istisnalarla yönetim (pasif) için .74, boş ver gitsin için .86 olarak bulunmuştur. DFA değerleri incelendiğinde, $\chi^2=1026.08$, $df=558$, $p=0.00$ olarak çıkmıştır. Bununla birlikte uyum indekslerine bakıldığında, $RMSEA=.07$, $NFI=.97$, $CFI=.98$, $RMR=.08$ ve $SRMR=.05$ değerleri elde edilmiştir.

Psikolojik İyi Olma Ölçeği (PİÖÖ), 6 alt boyut 42 maddeden oluşan 6'lı likert tipinde bir ölçektir. Her bir boyutta 7 madde yer almaktadır. Ölçekte ters kodlanan maddeler şunlardır: 3, 5, 8, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 23, 26, 27, 30, 31, 32, 34, 36, 39, 41. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği güvenilirlik katsayıları özerlik için .73, çevresel hakimiyet için .88, bireysel gelişim için .90, olumlu ilişkiler için .92, yaşama amacı için .85 ve öz kabul için .82 bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan uyum indeksi değerleri incelendiğinde, $RMSEA=.04$, $NFI=.95$, $NNFI=.95$, $CFI=.98$, $FI=.95$, $RMR=.06$ ve $SRMR=.05$ olarak bulunmuştur. Serbestlik derecesi ile ilgili değerler, $\chi^2=1592.92$, $df=804$, $p=0.00$ şeklindedir. Yapılan DFA sonucunda elde edilen modelin uyum iyiliği indekslerine uygunluğu incelendiğinde elde edilen değerlerin "mükemmel uyum" gösterdiği görülmektedir (Şimşek, 2010).

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve psikolojik iyi olma durumuna ilişkin görüşlerini belirlemek için betimsel analizler kullanılmıştır. Bununla birlikte, liderlik stilleri ile psikolojik iyi oluşu oluşturan unsurlar arasındaki anlamlı bir ilişki olup olmadığını görmek için korelasyon analizi ve psikolojik iyi olma unsurlarının liderlik stillerini yordayıp yordamadığına ilişkin olarak da regresyon analizi yapılmıştır. Liderlik stilleri ile psikolojik

iyi oluşu oluşturan unsurlar arasındaki ilişkide değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olup olmadığı incelenmiş, bu bağlamda varyans şişme (VIF) ve tolerans değerlerine bakılmıştır. Bağımsız değişkenlere ait VIF değerlerinin 1.07 ile 5.82 arasında tolerans değerlerinin ise .22 ile .95 arasında çıktığı görülmüştür. Bu veriler ışığında, bağımsız değişkenler arasında regresyon modeli sonucunu etkileyecek çoklu bağlantı sorununun olmadığı söylenebilir.

IV. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stillerinin ve psikolojik iyi olma durumlarının nasıl olduğu ortaya konulmuştur. Bununla birlikte, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile psikolojik iyi olma durumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı hususunda yapılan korelasyon analizi sonuçları ve okul yöneticilerinin psikolojik iyi olma durumları liderlik stillerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığına ilişkin regresyon analiz sonuçları yer almaktadır. Tablo 2’de öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve psikolojik iyi olma durumlarının aritmetik ortalaması verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve psikolojik iyi olma durumları

	Boyutlar	\bar{X}	ss
Dönüşümcü liderlik boyutları	İdeal etki (özellik)	3.71	1.21
	İdeal etki (davranış)	4.01	.98
	Telkinle motivasyon	3.94	1.00
	Entelektüel uyarım	3.81	1.07
	Bireysel destek	3.80	1.16
Etkileşimci Liderlik boyutları	Şarhı ödül	3.95	1.01
	İstisnalarla yönetim (aktif)	3.35	.81
	İstisnalarla yönetim (pasif)	2.30	.85
	Boş ver gitsin	1.78	.91
Psikolojik İyi Olma Boyutları	Özerklik	3.25	.50
	Çevresel hâkimiyet	3.83	.82
	Bireysel gelişim	3.78	.92
	Olumlu ilişkiler	3.91	.92
	Yaşam amacı	3.84	.77
	Öz-kabul	3.67	.73

Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Psikolojik İyi Olma Durumları Arasındaki İlişki

Tablo 2 incelendiğinde, okul yöneticilerinin en fazla ideal etki (davranış) tarzında liderlik davranışı sergiledikleri " ($\bar{X} = 4.01$), en az ise etkileşimci liderlik boyutunda yer alan boş ver gitsin tarzında bir yönetim ortaya koydukları " ($\bar{X} = 1.78$) görülmektedir. Tablo 2'de, öğretmen görüşüne göre okul yöneticilerinin psikolojik iyi olma durumlarına bakıldığında, 6'lı likert olan bu ölçekte okul yöneticilerinin özerkliklerini ($\bar{X} = 3.25$) olumlu ilişkileri" ($\bar{X} = 3.91$) kadar iyi ortaya koyamadıklarını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, okul yöneticilerinin en fazla ideal etki (davranış), şartlı ödül liderlik stillerini sergiledikleri, psikolojik iyi olma durumlarından ise en fazla olumlu ilişkiler kurma durumunu yansıttıkları görülebilir. Tablo 3'te öğretmen görüşleri doğrultusunda okul yöneticilerinin ortaya koydukları liderlik stilleri ve onların psikolojik iyi olma durumları arasındaki ilişki hususunda yapılan korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile psikolojik iyi olma durumları arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi sonuçları

	Özerklik	Çevresel hakimiyet	Bireysel gelişim	Olumlu ilişkiler	Yaşam amacı	Öz-kabul
İdeal etki (özellik)	.34*	.86*	.83*	.85*	.86*	.83*
İdeal etki (davranış)	.37*	.85*	.85*	.82*	.85*	.80*
Telkinle motivasyon	.29*	.86*	.84*	.85*	.86*	.80*
Entelektüel uyarım	.32*	.86*	.86*	.84*	.87*	.84*
Bireysel destek	.30*	.88*	.85*	.88*	.88*	.84*
Şartlı ödül	.26*	.83*	.83*	.83*	.84*	.80*
İstisnalarla yönetim (aktif)	.17*	.28*	.30*	.27*	.33*	.26*
İstisnalarla yönetim (pasif)	-.29*	-.73*	-.70*	-.66*	-.71*	-.61*
Boş ver gitsin	-.28*	-.82*	-.82*	-.73*	-.77*	-.72*

*p<.01

Tablo 3 incelendiğinde, okul yöneticilerinin liderlik stillerinden ideal etki-özellik ($r = .34$, $p < .01$), ideal etki-davranış ($r = .37$, $p < .01$), telkinle motivasyon ($r = .29$, $p < .01$), entelektüel uyarım ($r = .32$, $p < .01$), bireysel destek ($r = .30$, $p < .01$), şartlı ödül ($r = .26$, $p < .01$), istisnalarla yönetim-aktif ($r = .17$, $p < .01$) ile özerklik arasında olumlu yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. İstisnalarla yönetim-pasif ($r = -.29$, $p < .01$), boş ver gitsin ($r = -.28$, $p < .01$) liderlik stilleri ile özerklik arasında da negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Psikolojik iyi olmanın diğer boyutları ile istisnalarla yönetim-pasif ve boş ver gitsin hariç diğer tüm liderlik tarzları arasında olumlu yönde yüksek düzeyde anlamlı

ilişki bulunmaktadır. İstisnalarla yönetim ve boş ver gitsin liderlik tarzı ile psikolojik iyi olma durumları arasında ise negatif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Genel olarak bakıldığında, dönüşümcü liderlik boyutları ile özerklik hariç bütün psikolojik iyi olma durumları arasında olumlu yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu bulgulardan hareket ederek, okul yöneticilerinin psikolojik iyi olma durumları arttıkça dönüşümcü liderlik tarzlarının da artacağı, istisnalarla yönetim-pasif ve boş ver gitsin tarzı liderliklerinin ise azalacağı söylenebilir. Tablo 4'te öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin psikolojik iyi olma durumları, liderlik stillerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı hususunda yapılan regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin psikolojik iyi olma durumları, liderlik stillerinin anlamlı yordayıcılığını gösteren korelasyon analizi sonuçları

Değişken	İdeal etki (özellik)			İdeal etki (davranış)			Telkinle motivasyon			Entelektüel uyarım			Bireysel Destek		
	β	t	p	β	t	p	β	t	p	β	T	p	β	t	p
Sabit		-5.97	.00		-1.32	.18		-.59	.55		-3.31	.00		-4.81	.00
Özerklik	.02	.66	.50	.04	1.23	.21	-.03	-.88	.37	-.01	-.44	.65	-.03	-1.01	.31
Çevresel Hakimiyet	.26	2.66	.00	.17	1.66	.09	.24	2.45	.01	.18	1.92	.06	.27	3.15	.00
Bireysel gelişim	-.01	-.13	.89	.28	3.03	.00	.18	1.96	.06	.20	2.32	.02	.04	.57	.56
Olumlu ilişkiler	.25	2.98	.00	.12	1.48	.14	.26	3.17	.00	.08	1.06	.28	.31	4.34	.00
Yaşam amacı	.26	2.89	.00	.28	3.05	.00	.25	2.76	.00	.28	3.24	.00	.25	3.25	.00
Öz Kabul	.16	2.12	.03	.03	.41	.68	-.00	-.04	.96	.18	2.46	.01	.08	1.17	.24

İdeal etki (özellik): $R=.89$, $R^2=.79$; $F= 130.43$, $p<.05$

İdeal etki (davranış): $R=.88$, $R^2=.78$; $F= 119.17$, $p<.05$

Telkinle motivasyon: $R=.89$, $R^2=.79$; $F= 127.45$, $p<.05$

Entelektüel uyarım: $R=.90$, $R^2=.80$; $F= 139.45$, $p<.05$

Bireysel destek: $R=.92$, $R^2=.84$; $F= 180.30$, $p<.05$

Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Psikolojik İyi Olma Durumları Arasındaki İlişki

Değişken	Şartlı ödül			İstisnalarla yönetim (aktif)			İstisnalarla yönetim (pasif)			Boş ver gitsin		
	B	t	p	β	t	p	β	t	p	β	t	p
Sabit		.27	.78		4.32	.00		16.56	.00		17.80	.00
Özerklik	-.06	-.152	.12	.08	1.06	.29	.00	.09	.92	.08	1.98	.04
Çevresel Hakimiyet	.17	1.61	.10	-.17	-.80	.41	-.48	-3.31	.00	-.56	-4.76	.00
Bireysel gelişim	.24	2.41	.01	.15	.79	.42	-.21	-1.57	.11	-.47	-4.28	.00
Olumlu İlişkiler	.23	2.59	.01	.00	.04	.96	-.04	-.39	.69	.09	.92	.35
Yaşam amacı	.25	2.59	.01	.42	2.21	.02	-.27	-2.01	.04	.00	.08	.93
Öz Kabul	.03	.44	.66	-1.32	-.08	.42	.27	2.34	.02	.05	.58	.55

Şartlı Ödül: $R=.87$, $R^2=.76$; $F= 105.22$, $p<.05$

İstisnalarla yönetim aktif: $R=.34$, $R^2=.09$; $F= 4.32$, $p<.05$

İstisnalarla yönetim pasif: $R=.75$, $R^2=.56$; $F= 41.87$, $p<.05$

Boş ver gitsin: $R=.84$, $R^2=.70$; $F= 79.74$, $p<.05$

Tablo 4 incelendiğinde, psikolojik iyi olma durumlarının birlikte ideal etki-özellik ($R = .89$, $p < .05$), ideal etki davranış ($R = .88$, $p < .05$), telkinle motivasyon ($R = .89$, $p < .05$), entelektüel uyarım ($R = .90$, $p < .05$), bireysel destek ($R = .92$, $p < .05$) boyutları ile anlamlı ilişkiler verdiği görülmektedir. Bununla birlikte, psikolojik iyi olma durumlarının birlikte şartlı ödül ($R = .87$, $p < .05$), istisnalarla yönetim aktif ($R = .34$, $p < .05$), istisnalarla yönetim pasif ($R = .75$, $p < .05$) ve boş ver gitsin ($R = .84$, $p < .05$) boyutları ile de anlamlı ilişkiler verdiği saptanmıştır. Regresyon analizine göre, ideal etki özellik boyutunun anlamlı yordayıcıları; çevresel hâkimiyet ($\beta =.26$, $p < .05$), olumlu ilişkiler ($\beta =.25$, $p < .05$), yaşam amacı ($\beta =.26$, $p < .05$) ve öz kabul ($\beta =.16$, $p < .05$)'dür. İdeal etki davranış boyutunun anlamlı yordayıcıları ise, bireysel gelişim ($\beta =.28$, $p < .05$) ve yaşam amacı ($\beta =.28$, $p < .05$)'dir. Telkinle motivasyon boyutuna bakıldığında anlamlı yordayıcıların, çevresel hakimiyet ($\beta =.24$, $p < .05$), olumlu ilişkiler ($\beta =.26$, $p < .05$) ve yaşam amacı ($\beta =.26$, $p < .05$) olduğu görülmektedir. Entelektüel uyarım boyutunun anlamlı yordayıcıları irdelendiğinde, bireysel gelişim ($\beta =.20$, $p < .05$), yaşam amacı ($\beta =.28$, $p < .05$) ve öz kabul ($\beta =.18$, $p < .05$) olduğu görülmektedir. Dönüşümcü liderliğin son boyutu olan bireysel destek davranışının anlamlı yordayıcıları ise çevresel hâkimiyet ($\beta =.27$, $p < .05$), olumlu ilişkiler ($\beta =.27$, $p < .05$) ve yaşam amacı ($\beta =.25$, $p < .05$)'tir.

Tablo 4'teki regresyon analizi sonuçlarına göre, şartlı ödül boyutunun yordayıcıları, bireysel gelişim ($\beta = .24, p < .05$), olumlu ilişkiler ($\beta = .23, p < .05$) ve yaşam amacı ($\beta = .25, p < .05$)'tir. Etkileşimci liderliğin diğer bir alt boyutu olan istisnalarla yönetim aktifin tek anlamlı yordayıcısı yaşam amacı ($\beta = .42, p < .05$)'dır. İstisnalarla yönetim pasif boyutunun anlamlı yordayıcıları ise; çevresel hâkimiyet ($\beta = -.48, p < .05$), yaşam amacı ($\beta = -.27, p < .05$) ve öz kabul ($\beta = .27, p < .05$)'dür. En son boyut olan boş ver gitsin davranışının yordayıcıları; özerklik ($\beta = .08, p < .05$), çevresel hakimiyet ($\beta = -.56, p < .05$) ve bireysel gelişim ($\beta = -.47, p < .05$)'dir. Bu bulgular ışığında, okul yöneticilerinin psikolojik iyi olma durumlarına kadar iyi olursa etkileşimci liderlik ve dönüşümcü liderlik davranışları sergileme durumlarının da o kadar iyi olacağı söylenebilir. Başka bir ifadeyle, okul yöneticilerinin psikolojik iyi olma halleri yükseldikçe, çalışanlarını dönüştürme ve geliştirme davranışları da artacaktır.

V. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma bulgularından hareketle, ortaya çıkan araştırma sonuçları ve bu sonuçların sonucunda yapılacak önerilere yer verilmiştir. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını etkileşimci liderlik davranışlarına nazaran daha fazla sergilediklerini ortaya koymaktadır. Bu sonuç, Çelik (1998), Ross ve Offermann (1997) ile Cemaloğlu'nun (Kış, 2007) yaptığı araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Öğretmen algısına göre okul yöneticilerinin psikolojik iyi olma durumlarında olumlu ilişkiler oluşturma konusunda çok iyi seviyede oldukları görülmektedir. Olumlu ilişkiler kurmak, dönüşümcü liderlik davranışları sergilemenin ön koşullarından birisidir ve takipçilerini dönüştürecek olan lider, olumlu ilişkiler kurmaya önem vermelidir. Bu sonuç, Önk(2015)veZel (2006)'in liderlik ve kişilik ile ilgili çalışmalarından elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir.

Psikolojik iyi olma durumlarının özerklik hariç tüm boyutları ile dönüşümcü liderlik davranışları arasında yüksek düzeyde olumlu yönde ilişki bulunmuştur. Etkileşimci liderliğin alt boyutları olan istisnalarla yönetim pasif ve boş ver gitsin yönetim tarzı ile psikolojik iyi olma durumu arasında ise yüksek düzeyde olumsuz yönde ilişki görülmüştür. Bu bulgulardan hareket ederek, okul yöneticilerinin psikolojik iyi olma durumları arttıkça dönüşümcü liderlik tarzlarının da artacağı, istisnalarla yönetim-pasif ve boş ver gitsin tarzı liderliklerinin ise azalacağı sonucuna varılabilir. Bu sonuç, Karip (1998)'in yaptığı çalışmada elde ettiği sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Psikolojik iyi olma durumlarından özerklik ile dönüşümcü liderlik arasında olumlu yönde düşük düzeyde ilişki saptanmıştır. Bununla birlikte, özerklik ile etkileşimci liderliğin alt boyutları olan istisnalarla yönetim-pasif ve boş ver gitsin tarzı liderlikleri arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ryff, (1989)'ın psikolojik iyi olma modelinde yer alan özerklik boyutu irdelendiğinde, bireyin kendisi ile ilgili kararları kendisinin verebilmesi ve doğru bildiği kararları, sosyal baskılara direnç göstererek uygulayabilmesi yaklaşımı ortaya çıkmaktadır. Başka bir ifadeyle, yö-

neticisi çevresi ve çalışanlarına rağmen de kararlar alabilmek de ve bu durumda kararlara katılım, olumlu ilişkiler kurma ve sağlıklı iletişim ortamı oluşturma gibi örgütsel iklimi olumlu yönde geliştirecek unsurlar düzgün bir şekilde işlemeyecektir. Özerklik; psikolojik iyi olmanın diğer boyutları olan çevresel hâkimiyet, bireysel gelişim, olumlu ilişkiler kurma, yaşam amacı ve öz kabule nazaran yöneticinin dönüşümcü liderlik davranışları sergilemesiyle daha az ilişkilidir. Kozlowski ve Doherty (1989), yaptığı araştırmada bulduğu, örgütün sağlıklı yönetimi için yöneticilerin inisiyatif kullanan ve çalışanlarıyla sağlıklı ilişkiler kuran kişiler olması gerektiği sonucu ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Ayrıca Ryff (1989) ve Acock & Hurlbert (1993)'da yaptıkları araştırmalarda, düşük düzeydeki özerkliğın insan ilişkilerini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada özerklikle ilgili elde edilen sonuçlar, bu çalışmalar ile örtüşmektedir.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları, psikolojik iyi olma durumunun dönüşümcü ve etkileşimci liderlik alt boyutları üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğunu göstermiştir. Psikoloji alanında yapılan araştırmalarda kişiliğin psikolojik iyi olma için en önemli faktörlerden biri olduğu ortaya konulmuş ve kişiliğin de beş boyutunun olduğu vurgulanmıştır. Bunlar; *dışa dönüklük, uyumluluk, sorumluluk, açıklık ve duygusal istikrardır*. Bu boyutların tümünün birlikte iş performansı (Berry, 1998; Dubrin, 1994) ve liderlik performansı (Bentz, 1990; Hogan, 1994; Thoms, 1996). Araştırmanın bulgularından hareketle ve bu sonuçlar doğrultusunda, okul yöneticilerinin psikolojik iyi olma durumları ne kadar iyi olursa etkileşimci liderlik ve dönüşümcü liderlik davranışları sergileme durumlarının da o kadar iyi olacağı yargısına ulaşılabilir. Araştırmacılar, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve onların psikolojik iyi olma durumları konusunda bir durum çalışması yapabilirler. Ayrıca okul yöneticilerinin liderlik stilleri, psikolojik iyi olma durumları ve bunun örgüt iklimiyle ilişkisini inceleyen bir yapısal eşitlik modeli araştırması yapabilirler.

Kaynakça

- Acock, A. C., & Hurlbert, J. S. (1993). Social networks, marital status, and well-being. *Social Networks*, 15, 309-334.
- Açıkalın, A. (2000). İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile empati becerileri arasındaki ilişki. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akın, A. (2008). Psikolojik iyi olma ölçekleri (PİÖÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(3), 721-750.
- Allen, L. (1999). Teachers in a changing culture: Building democratic schools. *Management in Education*, 13(1), 18-19.

- Atay, K. (2001). Öğretmen yönetici ve denetmenlerin bakış açısından okul kültürü ve öğretmenlerin verimliliğine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(26), 179-194.
- Ballou, G. (2012). A discussion of the mental health of public school teachers. *International Journal of Business Humanities and Technology*, 2, 184-191.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral changes. *Psychological Review*, 86(2), 191-215.
- Bass, B. (1985a). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1985b). Leadership: Good, better, best. *Organizational Dynamics*, 13(3), 26-40.
- Bass, B. M., & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *Leadership Quarterly*, 10, 181-217.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88, 207-218.
- Bentz, J. (1990). Measures of leadership. A. Clark (Dü.) içinde, *Contextual issues in predicting high-level leadership performance* (s. 131-143). West Orange Pub.
- Berry, L. (1998). *Psychology at work: An introduction to organizational psychology*. New York: MacGraw Hill Co.
- Boal, K., & Hooijberg, R. (2001). Strategic leadership research: moving on. *Leadership Quarterly*, 11(4), 515-549.
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M., & Baglioni, A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65(2), 49-67.
- Brophy, J., & Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. M. Wittrock içinde, *Third handbook of research on teaching* (s. 328-375). New York: MacMillan.
- Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilim*, 34(152), 71-86.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Cafoğlu, Z. (1995). Okulların güçlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(4), 549-557.
- Carter, M., & Greer, C. (2014). Strategic leadership: Values, styles and organizational performance. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 20(4), 375-393.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 33, 77-87.
- Cemaloğlu, N. (2011). The relationship between leadership styles of primary school principals and organizational health of school and workplace bullying. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 1-37.
- Cemaloğlu, N. (2013). Liderlik. S. Özdemir içinde, *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* (s. 131-177). Ankara: Pegem Akademi.

Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Psikolojik İyi Olma Durumları Arasındaki İlişki

- Cemaloğlu, N. (Kış 2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-112.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(16), 423-442.
- Dempo, M., & Gibson, S. (1985). Teacher's sense of efficacy: An improvement factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86(2), 173-184.
- Diener, R. B., & Diener, E. (2001). Making the best of a bad situation: Satisfaction in the slums of Calcutta. *Social Indicators Research*, (55), 329-352.
- Drucker, P. F. (1996). *21. yy. için yönetim tartışmaları*. (T. Bahçivangil, & G.Gorbon, Çev.) İstanbul: Epsilon.
- Dubrin, A. (1994). *Applying psychology; hall: Individual and organizational effectiveness*. New Jersey: Prentice.
- Dyne, L., Ang, V. S., & Botero, I. C. (2003). Conceptualizing employeesilence and employee voice as multidimensional construct. *Journal of Management Studies*, 40-56.
- Goldberg, L.R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist* (48), 26-34.
- Hambrick, D. (2007). *The executive effect: Concepts and methods for studying top managers*. Greenwich: JAI Press.
- Hambrick, D., & Mason, P. (1984). Upper echelons: Organization as a reflection of its top managers. *Academy of Management Review*, 9(2), 193-206.
- Hogan, R. (1994). What we know about leadership: Effectiveness and personality. *American Psychologist*(49), 493-504.
- House, R. (1996). Path-goal theory of leadership: Lessons, legacy and reformulated theory. *Leadership Quarterly*, 7(3), 323-352.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2010). *Educational administration:theory, reseach and practice*. New York: Mc Graw Hill.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi, Kavramlar-İlkeler-Yöntemler*. Ankara: Nobel.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Eğitim Yönetimi*, 4(6), 443-465.
- Kozlowski, S., & Doherty, M. (1989). Integration of climate and leadership: examination of a neglected issue. *Journal of Applied Psychology*, 74, 546-553.
- Kuhnert, K., & Lewis, P. (1987). Transactional and transformational leadership: A constructive/developmental analysis. *Academy of Management Review*, 648-657.
- Leblebici, D. N. (2008). 21. Yüzyılda liderlik anlayışına bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(1), 61.72.
- Leymann, H., & Gustafsson, A. (1996). Mobbing at work and the development of post traumatic stress disorders. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 251-275.

- MEB. (2017). *MEB İstatistikleri*. Ankara: MEB.
- Mehdinezhad, V. (2012). Relationship between high school teachers' wellbeing and teachers' efficacy. *Acta Scientiarum Education*, 34, 233-241.
- Mullins, L. (1996). *Management and organizational behaviour*. London: Pitman.
- Önk, M. (2015). İlköğretim kurumu yöneticilerinin liderlik tarzları ile çatışmayı yönetme stratejileri arasındaki ilişki: Ankara örneği. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, N., & kavak, Y. (2017). *Akademik başarı kaskacındaki okul yöneticileri*. Ankara: PegemA.
- Özdemir, S. (2013). *Eğitimde örgütsel yenileşme* (11. b.). Ankara: Pegem.
- Pisapia, J. (2009). *The strategic leader: New tactics for a globalizing world*. New York: Information Age.
- Pisapia, J., Guerra, D., & Semmel, E. (2005). Developing the leader's strategic mindset: Establishing the measures. *Leadership Review*, 5, 41-67.
- Ripski, J., LoCasale-Crouch, J., & Decker, L. (2011). Pre-service teachers: Dispositional traits, emotional states, and quality of teacher student interactions. *Teacher Education Quarterly*, 38, 77-93.
- Robbins, S., & Judge, T. (2013). *Organizational behaviour* (16. b.). London: Prentice Hall.
- Ross, S. M., & Offermann, L. R. (1997). Transformational leaders: measurement of personality attributes and work group performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 1078-1086.
- Ryff, C., & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
- Ryff, C., & Singer, B. (1996). Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and psychosomatics*, 65(1), 14-23.
- Ryff, D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*(57), 1069-1081.
- Sarwono, D. (1990). The impact of organizational culture on organization performance: The Case of Banks in Indonesia. . *Unpublished Doctoral Dissertation*. University of Sauterne California.
- Stodgill, R. M. (1981). Traits of leadership: A follow-up to 1970. In B. M. Bass (Ed.), *Stodgill's handbook of leadership* (pp. 73-82). New York, NY: Free Press.
- Şimşek, Ö. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş. Temel ilkeler ve LİSREL uygulamaları*. İstanbul: Ekinoks.
- Telef, B. B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 28(3), 374-384.

Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Psikolojik İyi Olma Durumları Arasındaki İlişki

- Thoms, P. (1996). The relationship between self-efficacy for participating in self-management work groups and the big five personality dimensions . *Journal of Organizational Behavior*(17), 349-362.
- Yıldırım, C. (2006). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin örgütsel sağlık üzerindeki etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zel, U. (2006). *Kişilik ve liderlik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

DESTEKLEME VE YETİŞTİRME KURSLARINA (DYK) YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ¹

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Rabia SARICA²

¹ Bu çalışma IX. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr. Öğr. Üyesi, Ahi Evran Üniversitesi, rabiasarica@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8725-3646.

Geliş Tarihi: 08.10.2018 Kabul Tarihi: 26.12.2018

Öz: Bu çalışmada, destekleme ve yetiştirme kurslarıyla ilgili öğretmen görüşlerinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Çalışmada, nitel araştırma metodlarından durum çalışması deseni kullanılmıştır. Kurslarda görev alan 33 öğretmen, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır ve içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcıların kurslarla ilgili düşüncelerinin genel olarak olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin kurslarda kullandığı en yaygın öğretim-öğrenme yöntem-teknikleri: soru-cevap, düz anlatım ve test-soru çözmedir. Akıllı tahta, testler-fotokopiler, yardımcı kaynaklar, EBA içerik ve dokümanları, öğretmenlerin DYK derslerinde sıklıkla tercih ettikleri materyallerdir. Öğretmenler, DYK'ların öğrenci açısından en büyük avantajlarını; derste öğrenilenlerin tekrar edilmesi, pekiştirilmesi, kursun ücretsiz olması ve fırsat eşitliğini sağlaması, konu eksikliklerinin giderilebilmesi, anlaşılmayan konulara odaklanılması olarak belirtmişlerdir. Dezavantajlarının ise sıklıkla olmadığını belirtmekle birlikte, kurs saatleri, yorucu olması, zaman ve bıkkınlık oluşturmaları durumları olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenler kursların kendileri açısından avantajlarını en yoğun olarak; ekonomik katkı, öğrenilmeyen, eksik konulara yoğunlaşma, kişisel ve mesleki gelişim olarak, dezavantajlarını ise yorucu olması, tatil ve dinlenme sürelerinin azalması olarak vurgulamışlardır. Öğretmenlere göre kurslarda yaşanan en önemli sorunlar: öğrenci devamsızlığı, motivasyon eksikliği, ulaşım ve beslenme sorunudur.

Anahtar Kelimeler: Destekleme ve Yetiştirme Kursları, Okul Kursları, DYK

TEACHERS' OPINIONS ABOUT SUPPORTING AND TRAINING COURSES

Abstract:

In this study, it was aimed to reveal the opinions of teachers about supporting and training courses. In the study, case study which is one of the qualitative research methods is used. The study group of the research is 33 teachers working in the courses. The data of the study were collected by using semi-structured interview form and analyzed by using content analysis technique. It is understood that the general opinions of the teachers about the courses are positive. The most common teaching-learning method-techniques used by the teachers in the courses are: question-answer, lecture and question solving. Smart board, tests-photocopies, auxiliary resources, EBA content and documents are the materials that teachers often prefer in the courses. Teachers stated biggest advantages of courses in terms of students as repeating and reinforcing of the lessons learned, being courses' free and providing equal opportunity, eliminating subject deficiencies and focusing issues that are not understood. As well as the teachers often stated that the course has no disadvantages; course time, being exhausting, time and frustration are expressed as disadvantages. Teachers emphasized advantages of the courses in terms of themselves as the most intensive economic contribution, concentration on missing subjects, personal and professional development and they specified that situations of being tiring, reducing holiday and rest periods as disadvantages. According to the teachers, the most important problems experienced in courses: student absenteeism, lack of motivation, transportation and nutrition problems.

Key Words: Supporting and Training Courses, School Courses, DYK

Giriş

Bilim ve teknolojideki gelişmeler, küreselleşme, bilgisayar, cep telefonu, internet vb. bilgi teknolojilerinin yaygınlaşması gibi olgular bilgi çağında yaşayan günümüz insanının kazanması gereken yeterlik ve kabiliyetleri belirlemede ve bireyi olduğu kadar kurumları da etkilemektedir. Bireylerin, toplumların, devletlerin, iş ve ekonomi dünyasının da kurumlardan beklentileri bilgi çağının gereklilikleriyle paralel olarak güncellenmektedir. Yaşanan değişim ve gelişmelerle birlikte etkililiği, başarısı, verimliliği, sorumlulukları en çok sorgulanan kurumlardan birisi okullardır.

Okulların bu önemli görevleri yerine getirirken yani bireylere bilgi ve becerileri kazandırma işlevinde takip ettikleri kılavuz eğitim programlarıdır. Eğitim programları bütün öğretim süreçlerini kapsayan genel bir ifade olarak kullanılmaktadır. Eğitim programları; öğrencilere kazandırılması planlanan eğitim ve öğretim kazanımları ile bunların nasıl öğretileneğinin ve değerlendirileceğinin sistematik bir şekilde ifade edilmesidir. Programların çağdaş kuramlara göre yeniden geliştirilmesi ve güncellenmesi çalışmaları ülkemizde devam etmekle birlikte programlarda yer alan amaç ve kazanımların okullarda öğrencilere edindirilmesi noktasında sorunlar yaşanmaktadır. Pisa, Timms gibi uluslararası sınavlardan elde edilen sonuçlar bu durumu doğrular niteliktedir (Berberoğlu ve Kalender, 2005; Aydın, Sarier ve Uysal, 2014; Bozkurt, 2016). Okulların öğrencilere öğretim programlarının öngördüğü hedef ve kazanımları verememesinde çeşitli faktörler etkili olabilmektedir. Bu faktörler arasında kalabalık sınıflar, öğretim materyallerinin yetersizliği, öğretmen niteliğinin istenen düzeyde olmaması, programlardan kaynaklanan sorunlar, merkezi sınavlar, okullardaki donanım ve fiziki imkân eksiklikleri, zaman yetersizliği gibi nedenler sayılmaktadır (Darling-Hammond, 2000; Yılmaz ve Altınkurt, 2011; Ünsal ve Korkmaz, 2016).

Yapılan pek çok çalışmada, öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde zaman sorunu yaşadığı, müfredat konularını dönem içinde yetiştiremedikleri vurgulanmaktadır (Baştürk, 2012; Denizli ve Uzoğlu, 2016; Günel ve Kaya, 2016). Dolayısıyla, öğretim programlarında yer alan kazanımların öğrencilere edindirilmesi sürecinde ek eğitimlere ihtiyaç duyulabildiği bildirilmektedir (Göksu ve Gülcü, 2016). Akademik başarıyı etkileyen çeşitli etkenlerden birinin özel dersler, kurslar vb. ek eğitimler olduğu ve ülkemizde bu eğitimlere yönelik talep fazlalığının bir sonraki eğitim seviyesinde daha iyi bir eğitim-öğretim alma isteğinden kaynaklandığı belirtilmektedir (Kaya ve Kaya, 2018). Duran, Düzgün ve Duran (2014), daha iyi eğitim alma ihtiyacının ve buna bağlı olarak ek eğitimlere olan talep artışının rekabetçi ekonominin bir sonucu olduğunu vurgulamaktadır. Özoğlu (2011) ise ek veya destek eğitim olarak adlandırabileceğimiz bu durumu özel dersaneler çerçevesinde ele almış, ortaöğretimdeki okullaşma oranının artması ve buna bağlı olarak yükseköğretime talebin artması, yükseköğretimin bu talebi karşılayamamasından dolayı ortaöğretimde sınav odaklı, rekabetçi bir eğitim olgusunun ortaya çıkması ve bu olgunun yükseköğretimden başlayarak alt öğrenme seviyelerine, ilköğretime kadar inmesine değinmektedir. Yine aynı çalışmada araştırmacı, toplumumuzda yükseköğretimin, yüksek hayat standartları ve refah seviyesi iyi, parlak bir gelecek için alternatifi olmayan bir basamak olarak algılandığına dikkat çekmiştir.

Destek/ek eğitimlerin tercih edilmesinin öğrenciden, öğretmenden, veliden, okuldan, sınav sisteminden veya eğitim sisteminin kurgulanış biçiminden, rekabetçi ekonomi ve iş dünyasından kaynaklanan farklı nedenlerinin olabileceği söylenebilir. Ailelerin, çocuklarının; öğrenmelerini arttırması, varsa dersler, konular bazında eksikliklerini gidermesi, ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sınavlarında daha iyi bir

sonuç alma, okuldaki başarıyı arttırma gibi nedenlerden dolayı ek/destek eğitimleri tercih etmeleri ve bu durumun giderek yaygınlaşması toplumumuzda şahit olduğumuz genel bir durumdur. İsmi şu an TEOG olan önceki adlandırmaları OGS, SBS, LGS vb. olan sınavların ve bu sınavlarda yakalanan akademik başarının ortaöğretime geçişte ölçüt olduğu, öğrencilerin geleceğini ve hayatını yönlendirdiği ifade edilmektedir (Gündüver ve Gökdaş, 2011). Dolayısıyla öğrencilerin hayatlarını böylesine etkileyen ve geleceklerine yön veren sınavlardaki başarılarının aileleri tarafından önemsenmesi anlaşılabilir bir durumdur.

Ek ders, kurs, özel ders, birebir ders gibi kavramları da içine alacak şekilde ek eğitim, destek eğitimi veya tamamlayıcı eğitim gibi farklı isimlerle ifade edilen bu olgu ülkemize özgü bir durum olarak düşünülmemelidir. Stevenson ve Baker (1992) bu durumu “gölge eğitim” tabiri ile kavramsallaştırmışlar ve bunu formal eğitim veya okullar dışında yapılan eğitsel etkinlikler seti olarak tanımlamışlardır. Araştırmacıların Japonya’da yaptığı çalışmada, sosyo-ekonomik açıdan yüksek seviyede olan öğrencilerin gölge eğitime katılmalarının daha olası ve belirli gölge eğitim formlarına katılan öğrencilerin de üniversiteye girmelerinin daha muhtemel olduğunun altı çizilmektedir. Çin’deki gölge eğitimi konu alan bir çalışma yapan Zhang ve Bray (2018) ise zengin ailelerin daha fazla ve daha kaliteli gölge eğitimi satın alabilmelerinin, örgün eğitim kapsamındaki okullarda fırsat eşitliğinin artması için yapılan çalışmaları balataladığını belirtmektedir. Lee, Lee ve Jang (2010) ise gölge eğitim olarak isimlendirilen bu tarz eğitimlerin 1960’lardan beri Güney Kore eğitiminde bir sorun olduğunu, devletin bu duruma; bu tarz eğitimlere yönelik talebin azaltılması için rekabetçi sınavların kaldırılması ve bu tarz eğitimlere katılmanın yasaklanması gibi politikalarla cevap verdiğini fakat etkili olmadığını çünkü bu tarz önlemlerin problematik semptomlara karşı kısa vadeli reçeteler ve çözümler mahiyetinde olduğunu, Güney Kore’nin bu deneyimlerinin bu sorunu çözmek için kamu eğitiminin kalitesini artırmak ve bunun için de uzun vadeli politika çerçevelerinin oluşturulmasının gerektiğini belirtmektedir.

Yurt dışı literatürde gölge eğitim konusunu farklı boyutlarıyla ele alan ve önemli çalışmalar yapanlardan birinin Bray olduğu ifade edilmekte ve yurt içi literatürde ise daha az çalışmanın bulunduğu ifade edilmektedir (Garipağaoğlu, 2016). Bray (2006) özel ek derslerin Japonya, Hong Kong, Güney Kore ve Tayvan da dâhil olmak üzere Doğu Asya’nın bazı bölgelerinde uzun zamandır gündemde olan önemli bir olgu olduğunu belirterek, son zamanlarda, Asya’nın diğer bölgelerinde, Afrika, Avrupa ve Kuzey Amerika’da da yaygınlaştığını bildirmektedir. Araştırmacı özel ders ve türevlerinin bu denli yaygınlaşmasının farklı nedenleri olabileceğini ancak bütün ortamlarda öğrenme ve öğretmenlerin geçim kaynakları üzerinde büyük etkilerinin olduğunu vurgulamaktadır. Yeterli ekonomik kaynaklara sahip olan ailelerin çocuklarına daha kaliteli ve daha fazla özel ders olanakları sunduklarını belirten Bray (2006), bu imkân-lara sahip çocukların okulda daha iyi performanslar gösterebildiklerini ve uzun vade de hayat boyu kazanımlarını arttırabildiklerini buna karşılık düşük gelirli ailelerin bu

gibi fırsatlara sahip olmayan çocuklarının ise akranlarına ayak uyduramayabileceğini ve daha erken yaşlarda okulu bırakabileceğine dikkat çekmektedir. Bray (2006) tarafından ifade edilen özel/ek ders alma/ma durumunun öğrenciler bazında avantaj ve dezavantaj oluşturduğu anlaşılmaktadır. Öğrenciler arasında oluşan eşitsizliğin ülkemizde dershanelerin kapatılması, yerine destekleme ve yetiştirme kurslarının açılması ve bu kurslardan bütün öğrencilerin ücretsiz olarak faydalanabilmesi ile bir nebze olsun azaltıldığını ve eğitimde fırsat eşitliğini yakalama şansını arttırdığını söylemek yanlış olmayacaktır.

Eğitimde fırsat eşitliğinin yakalanmasında bir engel olan dershanelerin (Dağlı, 2006; Göksu ve Gülcü, 2016), Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kaldırılmasıyla birlikte, 2014-2015 eğitim-öğretim yılından itibaren resmi ve örgün eğitim kurumlarında destekleme ve yetiştirme kursları (DYK) açılmaktadır. Ek/destek eğitimlerin akademik başarıyı arttırdığına dair yurt içi alan yazında da çalışmalar bulunmaktadır. Bunlardan birinde, okullardaki başarının artmasında öğrencilerin okuldaki kurslara katılmalarının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Bozkurt, 2013). Benzer şekilde Metin (2013), SBS sınav sonuçlarını analiz ettiği çalışmada, kursa katılan öğrencilerin puanlarının katılmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bir başka çalışmada da kurslara katılma durumunun fen başarısını olumlu etkilediği ortaya konmuştur (Kaya ve Kaya, 2018). Bu bağlamda okullarımızdaki akademik başarının artırılmasında, öğretim programlarındaki kazanımların öğrencilere kazandırılmasında ve dolayısıyla eğitimin bizatihi asli amacı olan üreten, araştıran, sorgulayan, hayat boyu öğrenen, takımla çalışabilen, bilgi çağının gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlerle donanmış bireylerin yetiştirilmesinde destekleme ve yetiştirme kurslarının önemi ortaya çıkmaktadır.

DYK'lar ile ilgili iş ve işlemler, Milli Eğitim Bakanlığı birimlerinden Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ÖDŞGM) tarafından yayınlanan kılavuza göre destekleme ve yetiştirme kursları yönetim sistemi girişi (<https://ekurs.eba.gov.tr/>) üzerinden online olarak yapılmaktadır. Belirtilen internet adresinden kurs merkezleri, öğretmenler ve öğrenciler DYK başvurularını yapabilmektedir. Birinci dönem, ikinci dönem ve yaz dönemi olmak üzere açılabilen DYK ile ilgili işlemler e-kurs (<https://ekurs.eba.gov.tr/>) modülü üzerinden, kılavuzda yayınlanan iş takvimine göre ilgili kurumlarca yapılmaktadır. Buna göre öncelikle okullar kurs merkezi olarak başvurularını yaparlar ve il/ilçe milli eğitim müdürlükleri başvuruları onaylar. Ardından kurs merkezi olan okullar öğretmenlerine DYK başvuru duyurusunu yaparlar ve kursta görev almak isteyen öğretmenler sistem üzerinden kendi MEBBİS kullanıcı adı ve şifreleri ile başvurularını sisteme kaydederler ve öğretmenlerin başvurusu il/ilçe milli eğitim müdürlüklerince onaylanır. Öğretmenlerden sonra öğrenciler aynı sistem üzerinden mebbis, e-okul veya açık öğretim öğrenci bilgilerinden kendilerine uygun olanı kullanarak giriş yaparlar ve kurs taleplerini yani hangi dersten ve hangi öğretmenlerden kurs istediklerini sisteme kaydederler. Bu aşamadan sonra ise kurs merkezle-

ri olan okullar kurs sınıflarını oluşturarak sisteme kaydederler ve kılavuzda belirtilen tarihte kurslarda eğitim-öğretim süreci başlar ve yine belirtilen tarihte kurslardaki ders süreci sona erer (MEB, 2017).

DYK e-kılavuzunda kurslarla ilgili çeşitli bilgiler verilmektedir. Buna göre kurs *“Resmî ve özel örgün eğitim kurumları ile yaygın eğitim kurumlarında öğrenim gören istekli öğrenci ve kursiyerleri destekleme ve yetiştirme amacıyla resmî örgün ve yaygın eğitim kurumlarında açılan kurslar”* olarak tanımlanmaktadır. Bakanlık tarafından hazırlanan e-kılavuzda DYK’lar ile ilgili iş ve işlemlerin detaylı bir sunumu yapılarak, bu iş ve işlemlerin belirtilen yönergeye göre yürütüldüğü belirtilmektedir. Kılavuzda; kursların ücretsiz olması, kurslarda kullanılacak planlar, kurslarda öğretmen seçimi, kurslara öğrenci devamı ve disiplin, kurslarla ilgili iş ve işlemler, planlamalar ile bunların tabiki ve denetimi yapacak sorumlular vb. başlıklar detaylı bir şekilde açıklanmaktadır (MEB, 2017).

İş ve işleyişiyle ilgili bilgileri yukarıda özet olarak ifade edilen DYK; öğrenciler, öğretmenler, veliler, okullar ve MEB dâhil kısaca eğitim camiası paydaşlarının akademik başarı ve prestijleri açısından son derece önemlidir. Özel derslere veya etüt merkezlerine milyarlarca para vererek çocuklarının TEOG, LYS, YGS gibi genel sınavlarda başarılı olmalarını isteyen veliler bu külfetten kurtarılmıştır ve yine okuldaki normal dersler ve DYK’lar ile öğrencilerinin akademik başarılarının yüksek olmasını haklı olarak beklemektedirler. Bu nedenle henüz yeni sayılabilecek bir proje olan DYK’ların etkili olması son derece önemlidir. Uygulanan sitemin yeni olması ve sistemin oturmasının belirli bir zaman alacağı göz önünde bulundurulduğunda DYK’ların uygulanması sürecinde bir takım problemlerin yaşanabileceği akla gelmektedir. DYK’larda yaşanan sürecin ve sorunların ortaya çıkarılarak sunulması kursların etkililiğini ve verimliliğini arttırmak, problemleri çözmek adına önemlidir. Bu öneme binaen konuyla ilgili olarak bu projenin uygulayıcısı konumunda olan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmasının aydınlatıcı olacağı düşünülmektedir.

İlgili alanyazında, bu çalışmanın verilerinin toplandığı tarihte bazı çalışmaların bulunduğu fakat bunların sayısının çok fazla olmadığı, sonraki yıllarda ise konuyla ilgili çalışmaların sayısının arttığı ancak yeni bir uygulama sayılabilecek kurslarla ilgili yine de yeterli sayıda çalışmanın olmadığı söylenebilir. Bunlardan Aküzüm ve Saraçoğlu (2018) ortaokul öğretmenlerinin kurslara yönelik tutumlarını, Bozbayındır ve Kara (2017) öğretmen görüşlerine göre kurslarda yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerini, Biber ve arkadaşları (2017) ortaokullarda uygulanan kursları öğrenci görüşlerine göre, Canpolat ve Köçer (2017) destekleme ve yetiştirme kurslarını TEOG bağlamında ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre, Gök ve Şekerci (2017) kursların halk eğitim merkezlerine devredilmesine yönelik paydaş görüşlerini, İncirci ve arkadaşları (2017) destekleme ve yetiştirme kurslarını öğrenci görüşlerine göre, Şahin ve Gül (2017) kurslara devam eden ve etmeyen ortaokul öğrencilerinin İngilizce ders başarısı ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiyi, Uğurlu ve Aylar (2017) kurs-

lara yönelik öğretmen öz algı ölçeği geliştirme çalışması, Ünsal ve Korkmaz (2016) kursları işlevlerine yönelik olarak inceleyen çalışmalar yapmışlardır. Bu çalışmanın amacı ise destekleme ve yetiştirme kurslarıyla ilgili olarak bu kurslarda bizatihi görev alan öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymaktır. Kursların birebir uygulayıcısı ve yürütücüsü konumunda olan öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerinin ortaya çıkması, destekleme ve yetiştirme kurslarında yaşanan sürecin öğretmenlerin gözüyle değerlendirilmesini mümkün kılacaktır. Bu bağlamda, bu çalışmada öğretmenlerin aşağıda yer alan sorularla ilgili görüşleri incelenmiştir:

- Öğretmenler destekleme ve yetiştirme kurslarını nasıl değerlendirmektedir?
- Öğretmenler destekleme ve yetiştirme kurslarında hangi öğretme-öğrenme yöntem ve tekniklerini kullanmaktadır?
- Öğretmenler destekleme ve yetiştirme kurslarında hangi materyalleri kullanmaktadır?
- Öğretmenlere göre destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrenci açısından avantaj ve dezavantajları nelerdir?
- Öğretmenlere göre destekleme ve yetiştirme kurslarının öğretmen açısından avantaj ve dezavantajları nelerdir?
- Öğretmenlere göre destekleme ve yetiştirme kurslarında yaşanan en önemli sorunlar ve bu sorunların çözümlerine yönelik önerileri nelerdir?

Destekleme ve yetiştirme kurslarının birincil paydaşları öğretmenler ve öğrencilerdir. Dolayısıyla kursların etkililiği, verimliliği, faydaları gibi hususlarda öğretmenlerin fikirlerinin ortaya çıkarılması çok önemlidir ve başta MEB olmak üzere ilgili kurum ve kuruluşlara, paydaşlara dönüt sağlayarak projenin geliştirilmesi ve sorunların çözülmesi noktasında işlevseldir. Bu bağlamda, bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada, destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öğretmen görüşleri detaylı bir şekilde incelenmiş ve sonuçlar ortaya konulmuştur. Konuya ilişkin çarpıcı ve detaylı bulgular içermesi, örneklem grubu, araştırmanın içerdiği problemler vb. bakımından diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Örneğin, öğretmen görüşlerine göre kurslarda yaşanan sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik öğretmen görüşleri bu çalışmada alt problemlerden sadece biri olarak ele alınırken ilgili alan yazındaki çalışmalardan bazılarının konusudur. Ayrıca bu çalışma, öğretmenlerin kurs derslerinde kullandıkları öğretme-öğrenme yöntem ve teknikleri, materyaller gibi kurslardaki eğitim durumlarına yönelik bulguları ortaya koyması, konuya yönelik kapsayıcı bilgiler içermesi bakımından önemlidir. Aynı zamanda, güncelliğini koruyan bu araştırmanın konusu ile ilgili benzer ve farklı çalışmaların artması araştırmaların sonuçlarının karşılaştırılabilmesi, program geliştirme çalışmalarına kaynaklık edebilmesi ve ilgililere sağlam dönütler sunulabilmesi adına gerekli ve önemlidir. Tüm bu noktalar göz önüne alındığında çalışmanın alana katkı sağlayacağı ve MEB, öğretmen, öğrenci, veli,

okul yönetimleri, kursların uygulanmasından sorumlu olan il/ilçe milli eğitim müdürlükleri vb. paydaşlara ışık tutacak ve konuyla ilgili alan yazında kaynak olacaktır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırmanın, bireylerin veya grupların sosyal bir konuya atfettikleri anlamı keşfetmek, öğrenmek için kullanılan bir yaklaşım olduğu ifade edilmektedir (Creswell, 2013). Bu çalışmada benimsenen yaklaşım, nitel araştırma metotlarından biri olan durum çalışması desenidir. Durum çalışmaları; belirli bir durum veya olayla ilgili faktörlerin (ortam, birey, olay, süreç vb.) bütüncül bir yaklaşımla ele alındığı ve bu faktörlerin araştırmanın konusu olan durumu nasıl etkiledikleri veya durumdan nasıl etkilendiklerinin incelendiği ve duruma yönelik sonuçların ortaya konduğu çalışmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını; 2015-2016 eğitim-öğretim yılında destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alan, farklı branşlardaki 33 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılardan 29 öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığına Anadolu ve Fen liselerinde görev yapmakta, 4 öğretmen ise ortaokulda görev yapmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu teknikte çalışma grubu, önceden araştırmacı tarafından oluşturulan bir dizi ölçüt veya ölçütlere göre belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada katılımcılarda aranan ölçüt; öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarında görev almaları ve aynı zamanda görüşme için gönüllü olmalarıdır.

Tablo 1. Çalışma grubuna yönelik demografik bilgiler

		f	%	
Cinsiyet	Erkek	24	72.73	
	Kadın	9	27.27	
Branş	Matematik	5	15.15	
	Belirtmemiş	5	15.15	
	Kimya	4	12.12	
	Fizik	4	12.12	
	İngilizce	3	9.09	
	Sosyal Bilgiler	2	6.06	
	Türk Dili ve Edebiyatı	2	6.06	
	Tarih	2	6.06	
	Beden Eğitimi	2	6.06	
	Almanca	1	3.03	
	Biyoloji	1	3.03	
	Din Kültürü ve Ahlak Bil.	1	3.03	
	Coğrafya	1	3.03	
	Mesleki Kıdem	1-10 yıl	6	18.18
		11-20 yıl	18	54.55
21 yıl ve üzeri		9	27.27	
Çalışılan Okul Türü	Anadolu Lisesi	21	63.64	
	Fen Lisesi	8	24.24	
	Ortaokul	4	12.12	

Bu araştırmada yer alan katılımcıların özellikleri Tablo 1’de görülmektedir. Çalışmaya toplam 33 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların 9’u (%27) kadın, 24’ü (%73) erkektir. Matematik, fizik, kimya, İngilizce, sosyal bilgiler vb. olmak üzere, çalışmada hemen hemen her branştan öğretmen yer almakla birlikte bunlardan 5’i branşlarını belirtmemeyi tercih etmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu yani 27’si (%82) 11 yıl ve üzeri kıdeme sahipken, 6’sı (%18) 1-10 yıl arasında değişen kıdemlere sahiptir. Katılımcıların; 21’i (% 64) Anadolu liselerinde görev yaparken, 8’i (% 24) fen liselerinde, 4’ü (% 12) ise ortaokulda görev yapmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi

Bu çalışmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. 6’sı katılımcıların demografik bilgileriyle ilgili olmak üzere görüşme formunda toplam 12 soru yer almaktadır. Katılımcıların DYK

ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak üzere sorulan 6 soru açık uçlu soru tipinde hazırlanmıştır. Bu çalışmanın görüşme formu oluşturma aşamasında eğitim fakültesinde görev yapan iki uzmandan görüş alınmıştır. Görüşler doğrultusunda formda yer alacak olan sorular yeniden düzenlenmiş, bazıları çıkarılmıştır. Ayrıca bilim uzmanlığı derecesine sahip bir Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninden de soruların dil geçerliğini kontrol etmesi istenilmiştir ve ardından araştırmacının o dönem görev yaptığı okulda çalışan 3 öğretmenle pilot çalışma yapılarak sorular anlaşılabilirlik yönünden test edilmiştir. Böylece 12 sorudan oluşan forma son hali verilmiştir.

Çalışmanın verileri, nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2011), içerik analizinde birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar altında anlaşılır bir şekilde sunulduğunu ifade etmektedir. Bu aşamada elde edilen ham veriler öncelikle araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında yazılarak elektronik ortama aktarılmıştır. Verilerin analizi sürecinde yukarıda bahsedilen uzmanların birinden yardım alınmıştır. Araştırmacı ve uzman öncelikle verileri bütünsel bir bakış açısıyla okumuştur. Daha sonra ham verileri ikinci bir kez okuyan uzman ve araştırmacı olası kodları çıkarmıştır. Bundan sonraki aşamada benzer ve ilgili kodların hangi tema altında yer alacağı belirlenmiştir. Araştırmacı ve uzman bu noktada bazı soruların tema olarak kabul edilmesi bazı sorularda ise oluşturulan kodlara göre yeni tema oluşturma noktasında görüş birliğine varmıştır.

Araştırmacı ve uzmanın oluşturdukları kodlar ve temaların uyum oranı Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen görüş birliği / (görüş birliği+görüş ayrılığı) X 100 formülü kullanılarak hesaplanmış ve bu oran .90 olarak bulunmuştur. Çalışmanın verileri derinlemesine çalışılmış, verilerin analizi sürecinde araştırmacı ve uzman sürekli fikir alış verişinde bulunmuştur. Çalışmada betimsel istatistik (frekans, yüzde gibi) değerleri verilmiştir. Ayrıca katılımcı görüşlerinden direkt alıntılar verilerek araştırmanın geçerliliği sağlanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenler, Ö1, Ö2, Ö3..... şeklinde kodlanarak doğrudan alıntılarda bu kullanım tercih edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, çalışmada yer alan her bir alt problemle ilgili bulgular tablolar halinde sunulmuş ve katılımcıların görüşlerine doğrudan alıntılama yoluyla yer verilmiştir. Bu noktada, bulunan tema ve kodların fazla olması, bütün kod-temalara doğrudan alıntı verilerek elde edilen makalenin sayfa sınırını aşması ve okuyucu da sıkılmamak gibi nedenlerle frekansı yüksek olan kod ve temalarda doğrudan alıntı verme yoluna gidilmiştir. Bu nedenle genellikle bir öğretmen tarafından ifade edilen görüşlerde doğrudan alıntı verilmemiştir. Ayrıca araştırmada yer alan alt problemlerin genelinde öğretmen görüşlerinin (frekans-sıklık) öğretmenlerin sayısından (n=33) fazla olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni öğretmenlerin genelde her bir alt problemle ilgili olarak birden fazla görüş belirtme eğiliminde olmalarından kaynaklanmıştır. Çoğu zaman bir öğretmen bir soruyla ilgili birden fazla, farklı görüş belirtmiş bu da araştırmanın geçerliliğini arttırdığı gibi aynı zamanda çalışmayı zenginleştirmiştir.

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kursları hakkındaki değerlendirmelerine yönelik görüşlerinin analizinden elde edilen bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin DYK'lara ilişkin genel değerlendirmeleri

Tema	Kodlar	f	%	Katılımcılar	
Etkili	Çünkü	Öğrenci açısından çok faydalı	10	17,2	Ö9, Ö17, Ö19, Ö20, Ö5, Ö6, Ö26, Ö27, Ö30, Ö33
		Proje olarak çok isabetli bir uygulama	4	6,9	Ö3, Ö12, Ö31, Ö12
		Kapsam ve süre yeterli	3	5,2	Ö2, Ö23, Ö32
		Derslerim verimli geçiyor	2	3,5	Ö25, Ö11
		Kursa istekli öğrenciler geliyor	1	1,7	Ö4
	Aynı okulun öğretmen ve öğrencileri	1	1,7	Ö5	
	Fakat	Öğrenci devamı sağlandığı takdirde	5	8,6	Ö1, Ö23, Ö27, Ö32, Ö12
		Kurs saatleri arttırılmalı	3	5,2	Ö10, Ö17, Ö12
		Hafta sonları yapıldığında	3	5,2	Ö18, Ö22, Ö7
		İstenilen seviyede değil	2	3,5	Ö15, Ö18
Öğrencinin ilgisi çekildiği takdirde		1	1,7	Ö21	
Toplam		35	60,3	-	
Etkili değil	Çünkü	Öğrenciler önemsemiyor, ilgi göstermiyor	7	12,01	Ö15, Ö16, Ö19, Ö20, Ö23, Ö28, Ö11
		Hafta içi dersten sonra yapılması verimi düşürüyor	5	8,6	Ö10, Ö14, Ö15, Ö6, Ö12
		Yorucu oluyor	3	5,2	Ö5, Ö22, Ö7
		Öğrenciler özel ders alıyor, etüt merkezine gidiyor	2	3,5	Ö15, Ö13
		Kaynak sorunu var	2	3,5	Ö16, Ö5
		Öğrenciler pasif	1	1,7	Ö16
		Neden belirtilmemiş	1	1,7	Ö29
		Planlamalar yanlış	1	1,7	Ö8
		Aynı öğretmenler	1	1,7	Ö18
		Toplam		23	39,7
Genel Toplam		58	100	-	

Tablo 2’de de görüldüğü üzere öğretmenlerin DYK’lar hakkındaki düşünceleri etkili ve etkili değil temaları altında verilmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu (f=35) DYK’ların etkili olduğunu düşünürken, yarısından azı (f=23) DYK’ların etkili olmadığını düşünmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kursları ile ilgili genel düşüncelerinin olumlu olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin bu alt problemle ilgili görüşlerinden alınan doğrudan alıntılar aşağıda, kodların tablodaki sırasına uygun olarak sunulmuştur:

Ö26: *“Hafta içi derslerde süre sıkıntısı yaşanan derslerde etkinlik yapabilmek için kurslar çok faydalı olmuştur. Öğrenme süresi bireysel farklılık gösterdiği için öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerde yetiştirme kurslarının faydaları görülmüştür.”*

Ö31: *“Aslında proje olarak çok önemli ve anlamlıdır...”*

Ö32: *“Devam eden öğrenciler için verimli ve kapsam bakımından iyi olduğunu düşünüyorum.”*

Ö25: *“Kendi branşım adına verimli geçtiğini düşünüyorum.”*

Ö23: *“Devamlılığı olan ve ödevlerini yapan öğrencilerimde bariz bir başarı artışı gözlemlenmiştir.”*

Ö10: *“Kurs saatleri arttırılınca daha verimli olacağını düşünüyorum...”*

Ö7: *“Hafta sonları daha etkili olacağını düşünüyorum.”*

Ö15: *“DYK’ların istenilen derecede etkili olmadığını düşünüyorum...”*

Ö28: *“DYK’lar öğrencilerin ders eksiklikleri için gerekli ama ne yazık ki öğrenciler bunu pek önemsemiyorlar.”*

Ö14: *“Hafta içi sekiz saat dersin ardından üç saat daha kurs çekilmiyor. Öğrenci bu kadar saati kaldıramıyor. Hafta sonu aynı şekilde on saate yakın bir ders hiç verimli olmuyor.”*

Ö22: *“Hafta içi kurslarını verimli bulmuyorum. Öğrenciler dersten sonra kursa katıldıkları için yorgun oluyorlar...”*

Ö13: *“Genelde verimli olmuyor. Bu da öğrencilerin bakış açıları ile ilgili olarak değişiyor. Dershane zihniyetinden zor vazgeçiyorlar.”*

Ö16: *“Öğretmenler ve öğrenciler yeterli kaynağa sahip değil.”*

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan destekleme ve yetiştirme kurslarında kullanılan öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerine yönelik öğretmen görüşlerinin analizinden elde edilen bulgular Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin DYK'larda kullandıkları öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleri

Tema	Kodlar	f	%	Katılımcılar
Kullanılan Yöntem - Teknik	Soru-cevap	21	24	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24, Ö26, Ö27, Ö28, Ö30, Ö32
	Düz anlatım	18	20.1	Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö20, Ö21, Ö23, Ö27, Ö28, Ö30, Ö31
	Test-soru çözme	13	15	Ö1, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö18, Ö21, Ö23, Ö30
	Görsel-işitsel öğeler kullanma	8	9.1	Ö2, Ö3, Ö4, Ö15, Ö17, Ö18, Ö20, Ö22
	Probleme dayalı öğrenme	8	9.1	Ö6, Ö7, Ö9, Ö17, Ö27, Ö29, Ö31, Ö32
	Tartışma	7	8	Ö4, Ö5, Ö7, Ö14, Ö24, Ö26, Ö31
	Yaparak-yaşayarak öğrenme	2	2.3	Ö24, Ö26
	Etkinlik yoluyla öğrenme	2	2.3	Ö1, Ö6
	Gözlem yoluyla öğrenme	2	2.3	Ö25, Ö3
	Sunuş yoluyla öğretim	2	2.3	Ö10, Ö3
	Sözlü ve yazılı uygulamalar	1	1.1	Ö1
	Rol yapma	1	1.1	Ö2
	Beyin fırtınası	1	1.1	Ö18
	Grup çalışması	1	1.1	Ö2
Proje tabanlı öğrenme	1	1.1	Ö31	
Toplam		88	100	-

Öğretmenlerin DYK'larda kullandıkları öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşlerinin analizi Tablo 3'te de görüldüğü üzere kullanılan yöntem ve teknik teması altında verilmiştir. Öğretmenlerin en çok tercih ettikleri yöntem veya teknik sırasıyla şu şekildedir: soru-cevap (f=21), düz anlatım (f=18), test-soru çözme (f=13), görsel-işitsel öğeler kullanma (f=8), probleme dayalı öğrenme (f=8), tartışma (f=7), yaparak-yaşayarak öğrenme (f=2), etkinlik yoluyla öğrenme (f=2), gözlem yoluyla öğrenme (f=2), sunuş yoluyla öğretimi (f=2). Araştırmaya katılan öğretmenlerin, az da olsa sözlü ve yazılı uygulamalar (f=1), rol yapma (f=1), beyin fırtınası (f=1), grup çalışması (f=1) ve proje tabanlı öğrenmeyi (f=1) kullandıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bu alt problemle ilgili görüşlerinden alınan doğrudan alıntılar aşağıda, kodların tablodaki sırasına uygun olarak sunulmuştur:

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına (DYK) Yönelik Öğretmen Görüşleri

Ö5: *“Soru-cevap, tartışma, düz anlatım yöntemlerini kullanıyorum. Hafta içi öğrendiğimiz konular hakkında hafta sonu kursta bol bol soru çözüyoruz.”*

Ö12: *“Öğrencilerin eksik olduklarını belirttikleri konular aylık olarak belirlenip önce düz anlatımla sergilenip ardından soru cevap şeklinde pekiştirilmeye çalışılmakta, bol alıştırmaya ile desteklenmektedir.”*

Ö23: *“...Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme sayfasından aldığım kazanım testlerini çözüyorum.”*

Ö2: *“...Tahtada görsellerle zenginleştiriyorum. Örneğin videolarla konuyu pekiştirmeye çalışıyorum...”*

Ö32: *“Probleme dayalı fakat konunun günlük hayatta yorumlanması için yorum kapasitesini güçlendirmeye çalışıyorum.”*

Ö24: *“Genellikle tartışma, soru-cevap, yaparak yaşayarak öğrenme metotlarıyla ders işliyorum. Derslerden farkı öğrenci sayısı az olduğu için biraz daha öğrenci merkezli ders işleniyor.”*

Ö26: *“...Genellikle tartışma, yaparak-yaşayarak öğrenme metotlarıyla ders işliyorum.”*

Ö1: *“Metinler üzerinde etkinlik yaparak öğrencinin bilgiye ulaşması sağlanıyor.”*

Ö3: *“...Görsel ve işitsel uygulamalı göstererek ve kolaydan zora doğru basamaklama yaparak öğretiyorum yeterli sayıda tekrar yaptırarak kalıcı olarak öğretmekteyim...”*

Ö3: *“Konu anlatımı yapılmakta ve konuyla ilgili örnek çözümlü yapılarak benzer örneklerle öğrenciler ödevlendirilmektedir.”*

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmamızın üçüncü alt problemi olan destekleme ve yetiştirme kurslarında kullanılan materyallerin neler olduğuna yönelik öğretmen görüşlerinin analizinden elde edilen bulgular Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin DYK’larda kullandıkları materyaller

Tema	Kodlar	f	%	Katılımcılar
Materyal	Akıllı tahta	18	20.2	Ö1, Ö3, Ö5, Ö8, Ö11, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22, Ö24, Ö25, Ö28, Ö29, Ö31, Ö32
	Testler-fotokopiler	12	13.5	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö12, Ö19, Ö21, Ö24, Ö27, Ö29
	Yardımcı kaynak kitaplar	12	13.5	Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö13, Ö15, Ö20, Ö25, Ö26, Ö31
	Eba içerik ve dokümanları	12	13.5	Ö2, Ö10, Ö11, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö27, Ö28
	Destekleyici görsel-işitsel kaynaklar	7	8	Ö2, Ö3, Ö4, Ö18, Ö23, Ö25, Ö32
	Ders kitabı	6	6.7	Ö11, Ö15, Ö16, Ö24, Ö26, Ö28
	Öğretmen tarafından hazırlanan materyaller	5	5.6	Ö10, Ö16, Ö17, Ö23, Ö30
	E-kurs modülü	5	5.6	Ö5, Ö9, Ö21, Ö23, Ö30
	Ders araç-gereçleri	5	5.6	Ö3, Ö12, Ö22, Ö25, Ö31
	Flash bellek	3	3.4	Ö4, Ö6, Ö18
	Gerçek yaşam hikâyeleri	1	1.1	Ö2
	Gerçek nesnelere	1	1.1	Ö2
	Simülasyonlar	1	1.1	Ö29
	Bilgisayar	1	1.1	Ö32
	Toplam		89	100

Tablo 4’te de görüldüğü üzere öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarında kullandıkları materyallere ilişkin görüşleri materyal teması altında verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin DYK’larda en fazla kullandıkları materyaller sırasıyla şu şekildedir: akıllı tahta (f=18), testler-fotokopiler (f=12), yardımcı kaynak kitapları (f=12), EBA içerik ve dokümanları (f=12), destekleyici görsel-işitsel kaynaklar (f=7), ders kitapları (f=6), kişisel olarak hazırladıkları materyaller (f=5), E-kurs modülü (f=5), ders araç-gereçleri (f=5), flash bellekleri (f=3). Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerden birer kişi gerçek yaşam hikâyeleri (f=1), gerçek nesnelere (f=1), simülasyonlar (f=1) ve bilgisayarları (f=1) DYK derslerinde ders materyali olarak kullandıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu alt problemle ilgili görüşlerinden alınan doğrudan alıntılar aşağıda, kodların tablodaki sırasına uygun olarak sunulmuştur:

Ö14: " Akıllı tahtayı etkin bir şekilde kullanıyoruz."

Ö8: " Testler, yardımcı kaynak ve akıllı tahta kullanıyorum.", Ö12: " Fotokopi çıktıları kullanıyorum."

Ö7: " Daha çok değişik kaynaklardan farklı tip soruları bularak onlar üzerinde durulur, çocukların değişik bakış açısı kazanmaları bakımından önemli olduğunu düşünüyorum."

Ö10: " Eba içerikli yayımlar..."

Ö23: " ...adresinden aldığım animasyonları kullanıyorum."

Ö15: " Destekleme ve yetiştirme kurslarında ders kitabını öncelikli kullanıyorum. Ayrıca konu anlatımlı yardımcı kitaplar kullanıyorum. Ayrıca hem EBA'dan çoktan seçmeli sorular ve soru bankaları kullanıyorum."

Ö30: " Kendi hazırladığım gereçlerden faydalanılmıştır."

Ö5: " Akıllı tahta, test kitapları ve e-kurs modülündeki sorulardan yararlanıyorum."

Ö22: " Harita, küre, atlas..." ve Ö4: "Flash bellek çok işe yarıyor".

4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrenci açısından avantaj ve dezavantajlarına yönelik öğretmen görüşlerinin analizinden elde edilen bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. DYK'ların öğrenci açısından avantaj ve dezavantajları

Tema	Kodlar	f	%	Katılımcılar
Avantajlar	Derste öğrenilenlerin tekrar edilmesi, pekiştirilmesi	18	18	Ö1,Ö3,Ö8,Ö14,Ö15,Ö16, Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö22,Ö23 Ö24,Ö25,Ö26,Ö29,Ö30,Ö31
	Kursun ücretsiz olması ve fırsat eşitliği	8	8	Ö3, Ö5, Ö10, Ö13, Ö17, Ö20, Ö25, Ö27
	Konu eksikliklerinin giderilebilmesi, anlaşılmayan konulara odaklanma	5	5	Ö12, Ö14, Ö16, Ö32, Ö33
	Kalıcı öğrenmeye olumlu katkı	4	4	Ö3, Ö24, Ö26, Ö31
	Uygulamaya imkân tanınması, deneyim kazandırma	3	3	Ö1, Ö24, Ö25
	Daha fazla soru çözülmesi	3	3	Ö16, Ö18, Ö19
	Kursu kendi okulunda alabilmesi	2	2	Ö2, Ö10
	Öğrenme için uygun ortamın sağlanması	2	2	Ö3, Ö33
	İstekli, motive olmuş öğrencilerle ders işleme	2	2	Ö4, Ö31
	Evde bir sonraki derse hazırlanma süresinin kısılması	1	1	Ö12
	Özel ders gibi olması	1	1	Ö3
	Öğrencilerin sorularına cevap verme	1	1	Ö16
	Öğretmen-öğrenci iletişimini arttırması	1	1	Ö33
	Aynı öğretmenlerin kursu vermeleri	1	1	Ö5
	Farklı bir öğretmenden dersi yeniden dinleme imkânı	1	1	Ö12
Toplam		53	53	

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına (DYK) Yönelik Öğretmen Görüşleri

	Yok	10	10	Ö1, Ö10, Ö14, Ö17, Ö18, Ö21, Ö24, Ö26, Ö27, Ö30
	Kurs saatleri	5	5	Ö8, Ö14, Ö15, Ö19, Ö22
	Yorucu olması	5	5	Ö2, Ö6, Ö11, Ö15, Ö16
	Zaman	5	5	Ö13, Ö14, Ö23, Ö29, Ö33
	Bıkkınlık oluşturması	4	4	Ö2, Ö3, Ö11, Ö32
	Kurslarda devam sorunu	4	4	Ö3, Ö8, Ö25, Ö28
	Öğrencinin okulda uzun süre kalması	3	3	Ö3, Ö5, Ö16
	Motivasyonun düşmesi	3	3	Ö3, Ö7, Ö32
Dezavantajlar	Öğrenciye aşırı yük getirmesi	3	3	Ö2, Ö6, Ö11
	Öğrencileri sosyal aktivitelerden uzaklaştırması	1	1	Ö3
	Aynı öğretmenlerin kursu vermeleri	1	1	Ö5
	Ulaşım ve yemek sorunu	1	1	Ö5
	Seviye gruplarının olmaması	1	1	Ö7
	Okul-kurs ayrımının yapılamaması	1	1	Ö20
	Toplam	47	47	-
	Genel Toplam	100	100	-

Tablo 5'te de görüldüğü üzere öğretmenlerin DYK'ların öğrenci açısından avantaj ve dezavantajlarına yönelik görüşleri avantaj ve dezavantaj teması altında verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin DYK'ları öğrenci açısından daha çok avantajlı (f=53) buldukları söylenebilir. Öğretmenlerin avantaj olarak düşündükleri durumlar sırasıyla şu şekildedir: derste öğrenilenlerin tekrar edilmesi, pekiştirilmesi (f=18), kursun ücretsiz olması ve fırsat eşitliği (f=8), konu eksikliklerinin giderilebilmesi, anlaşılmayan konulara odaklanma (f=5), kalıcı öğrenmeye olumlu katkı (f=4), uygulamaya imkân tanınması, deneyim kazandırma (f=3), daha fazla soru çözülmesi (f=3), kursu kendi okulunda alabilmesi (f=2), öğrenme için uygun ortamın sağlanması (f=2), İstekli, motive olmuş öğrencilerle ders işleme (f=2), evde bir sonraki derse hazırlanma süresinin kısılması (f=1), özel ders gibi olması (f=1), öğrencilerin sorularına cevap verme (f=1), öğretmen-öğrenci iletişimini arttırması (f=1), aynı öğretmenlerin kursu vermeleri (f=1), farklı bir öğretmenden dersi yeniden dinleme imkânı (f=1).

Öğretmenlerin dezavantaj olarak düşündükleri durumlar sırasıyla şu şekildedir: yok (f=10), kurs saatleri (f=5), yorucu olması (f=5), zaman (f=5), bıkkınlık oluşturması (f=4), kurslarda devam sorunu (f=4), öğrencinin okulda uzun süre kalması (f=3),

motivasyonun düşmesi (f=3), öğrenciye aşırı yük getirmesi (f=3), öğrencileri sosyal aktivitelerden uzaklaştırması (f=1), aynı öğretmenlerin kursu vermeleri (f=1), ulaşım ve yemek sorunu (f=1), seviye gruplarının olmaması (f=1), okul-kurs ayırımının yapılamaması (f=1). Öğretmenlerin bu alt problemle ilgili görüşlerinden alınan doğrudan alıntılar aşağıda, kodların tablodaki sırasına uygun olarak sunulmuştur:

Ö15: *“Bu kurslar öğrenciler için günlük derslerde öğrendiklerini pekiştirme yönünden önemlidir.”*

Ö5: *“Maddi yönden yetersiz öğrencilerin parasız şekilde yararlanması.”*

Ö32: *“Sınıf içi öğrenme eksikliklerinin giderilmesi açısından iyi.”*

Ö3: *“Konu ve dersleri öğrenmeyi olumlu yönde etkilemesi...”*

Ö24: *“Etkinlik yapma şansı bulunuyor.”*

Ö18: *“Fazla soru çözümü olayı evde ders çalışma yerine kursta öğretmene soru sorarak öğreniyor.”*

Ö2: *“Avantajı çoğunlukla kendi okulunda bu kursu alması.”*

Ö3: *“Ders yapılması için uygun ortam sağlanması...”*

Ö4: *“Derse istekli olan öğrenci gruplarıyla ders yapıyorlar. Bu da onlara avantaj sağlıyor.”*

Ö24: *“Dezavantajı olduğunu düşünmüyorum.”*

Ö8: *“Okul çıkışı ders olması öğrenci için dezavantaj.”*

Ö15: *“Günlük 8 saat derslerden sonra yorucu olmaktadır.”*

Ö23: *“Öğrencilerin kendilerine ayıracakları zaman azalıyor.”*

Ö11: *“Öğrencilerde bir bıkkınlık olduğunu gözlemliyorum.”*

Ö8: *“Devamsızlık takip edilmediği için katılım düzenli oluyor.”*

Ö16: *“Öğrencilerinin zamanlarının çoğunu okulda geçirmeleri dezavantaj.”*

Ö32: *“Öğrencinin sınav kaygısı nedeniyle öğrenme isteği açısından istenilenle aynı olmaması olumsuz yanı.”*

Ö2: *“Bir öğrenci günde ortalama 12 saat ders yapıyor. Bunun pedagojiye ters düştüğünü her eğitimci anlar.”*

5. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan destekleme ve yetiştirme kurslarının öğretmen açısından avantaj ve dezavantajlarına yönelik öğretmen görüşlerinin analizinden elde edilen bulgular Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. DYK'ların öğretmen açısından avantaj ve dezavantajları

Tema	Kodlar	f	%	Katılımcılar
Avantajlar	Ekonomik katkı	13	17.3	Ö3,Ö5,Ö10,Ö11,Ö12,Ö18, Ö20Ö22, Ö23, Ö24, Ö26, Ö27, Ö29
	Öğrenilmeyen, eksik konulara yoğunlaşma	5	6.7	Ö1, Ö3, Ö12, Ö13, Ö16,
	Kişisel ve mesleki gelişim	4	5.3	Ö5, Ö12, Ö21, Ö24
	Öğrenciyi tanıma, ön bilgileri hakkında bilgi edinme	4	5.3	Ö17, Ö18, Ö32, Ö33
	Daha fazla test çözmeye, tekrar yapma imkânı	4	5.3	Ö16, Ö20, Ö22, Ö25
	Öğretmenin verimliliğinin artması	3	4	Ö4, Ö6, Ö23
	Öğrencilerle daha çok zaman geçirilebilmesi	2	2.7	Ö3, Ö6
	Mesleki doyum	2	2.7	Ö4, Ö30
	Hizmet Puanı	2	2.7	Ö24, Ö26
	Ders saati azsa avantajlı	1	1.3	Ö28
Toplam		40	53.3	-
Dezavantajlar	Yorucu olması	10	13.3	Ö5, Ö6, Ö7, Ö11, Ö12, Ö15, Ö18, Ö27, Ö30, Ö31
	Yok	8	10.7	Ö1, Ö4, Ö14, Ö17, Ö21, Ö24, Ö25, Ö26
	Dinlenme ve tatil süresinin azalması	5	6.7	Ö3, Ö8, Ö20, Ö22, Ö31
	Ailesine yeterli vakit ayıramama	3	4	Ö3, Ö23, Ö28
	Kurs saatleri	2	2.7	Ö10, Ö32
	Aşırı yük	2	2.7	Ö2, Ö8
	Öğretmenin verimliliğinin düşmesi	2	2.7	Ö2, Ö3
	Öğrenci devamsızlık sorunu	1	1.3	Ö13
	Mesleki tükenmişlik	1	1.3	Ö33
	Öğretme isteğinin azalması	1	1.3	Ö3
Toplam		35	46.7	-
Genel Toplam		75	100	-

Tablo 6'da da görüldüğü üzere öğretmenlerin DYK'ların öğretmenler açısından avantaj ve dezavantajlarına yönelik görüşleri avantaj ve dezavantaj teması altında verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin DYK'ları öğretmenler açısından daha çok avantajlı (f=40) olarak algıladıkları söylenebilir. Öğretmenlerin avantaj olarak düşündükleri durumlar sırasıyla şu şekildedir: Ekonomik katkı (f=13), öğrenilmeyen, eksik konulara yoğunlaşma (f=5), kişisel ve mesleki gelişim (f=4), öğrenciyi tanıma, ön bilgileri hakkında bilgi edinme (f=4), daha fazla test çözme, tekrar yapma imkânı (f=4), öğretmenin verimliliğinin artması (f=3), öğrencilerle daha çok zaman geçirilebilmesi (f=2), mesleki doyum (f=2), hizmet puanı (f=2), ders saati azsa avantajlı (f=1).

Öğretmenlerin dezavantaj olarak düşündükleri durumlar ise sırasıyla şu şekildedir: yorucu olması (f=10), yok (f=8), dinlenme ve tatil süresinin azalması (f=5), ailesine yeterli vakit ayıramama (f=3), kurs saatleri (f=2), aşırı yük (f=2), öğretmenin verimliliğinin düşmesi (f=2), öğrenci devamsızlık sorunu (f=1), mesleki tükenmişlik (f=1), öğretme isteğinin azalması (f=1). Öğretmenlerin bu alt problemle ilgili görüşlerinden alınan doğrudan alıntılar aşağıda, kodların tablodaki sırasına uygun olarak sunulmuştur:

Ö11: "Öğretmene cüzi de olsa bir maddi destek sağladığımı düşünüyorum..."

Ö12: "Öğrencilerin kavrama güçlüğü çektığı konuların belirlenmesi."

Ö24: "Destekleme kurslarındaki öğrencinin daha istekli ve gayretli olması sebebiyle öğretmen de kendini sürekli yenilemek, öğretim yöntem ve teknikleri açısından da formda kalmak zorunda hissediyor. Ülke eğitimin zindeliği açısından faydalı olduğunu düşünüyorum."

Ö17: "Dersine girmedığı öğrencilerin seviyeleri hakkında bilgi edinme."

Ö25: "Öğretmenler için test tekniği uygulama konusunda avantajları var."

Ö23: "Derste daha kısa zamanda daha çok şey anlatabiliyoruz."

Ö6: "Avantaj çocuklarla daha çok vakit geçirmek."

Ö4: "Öğretmen için istekli bir gruba ders anlatma ortamı oluşmuş oluyor. Bu da bizim derste daha etkili olmamıza ve dersten zevk almamızı sağlıyor."

Ö24: "Avantajı olduğunu düşünüyorum: puan ve ek gelir."

Ö11: "Öğretmen olarak çok yoruluyorum. Öğretmenliğin dışarıdan görüldüğü gibi rahat bir meslek olmadığını görüyorum. Fazla dinlenemiyoruz."

Ö26: "Öğretmen açısından bir dezavantajı yok."

Ö8: "Bence öğretmen için ve öğrenci içinde bu uygulama şekli ile çok eksik. Dinlenmeye ayıracak zaman kalmıyor."

Ö23: "Hafta sonu kendimize ve ailemize ayıracağımız zaman azalıyor."

Ö10: “Dezavantajları derslerin akşam ve hafta sonu olması.”

Ö2: “Öğretimde aşırı ders yükü olması ve aynı gün içerisinde dersin ardından kurs derslerine girmesi verimliliğini çok düşürür. Normal müfredattaki ders yükü azaltılıp, kursla ders yapılırsa sıkıntı olacağını zannetmiyorum.”

Ö3: “Öğretme isteğinden azalma.”

6. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi olan destekleme ve yetiştirme kurslarında yaşanan en önemli sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik öğretmen görüşlerinin analizinden elde edilen bulgular Tablo 7’ de yer almaktadır.

Tablo 7. DYK’larda yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri

Tema	Kodlar	f	%	Katılımcılar
Sorunlar	Öğrenci devamsızlığı	18	15.8	Ö1, Ö4, Ö5, Ö8, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö26, Ö27, Ö28, Ö31
	Öğrenci, öğretmen ve ailelerin motivasyon eksikliği	11	9.6	Ö2, Ö3, Ö8, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18, Ö21, Ö22, Ö28
	Ulaşım ve beslenme sorunu	7	6.14	Ö4, Ö6, Ö7, Ö10, Ö15, Ö17, Ö23
	Kurs saatlerinin yetersiz, iyi planlanmamış olması	5	4.4	Ö3, Ö13, Ö16, Ö17, Ö30
	Kursun öğrenciler için ücretsiz olması	4	3.5	Ö2, Ö3, Ö18, Ö24
	Yorgunluk	4	3.5	Ö6, Ö16, Ö29, Ö30
	İdareden kaynaklanan sorunlar	3	2.6	Ö3, Ö14, Ö18
	Kaynak sorunu	3	2.6	Ö5, Ö12, Ö16
	Sorun yok	2	1.75	Ö9, Ö11
	Disiplin sorunları	2	1.75	Ö14, Ö18
	İdarecilere ek ders verilmemesi	1	0.9	Ö18
	Öğretmenlerin iş yükü-yorgun olmaları	1	0.9	Ö16
	Öğrencilerin etüt merkezi, özel ders vb. yararlanması	1	0.9	Ö20
	Kursun faydasının öğrencilere anlatılamaması	1	0.9	Ö4
	Okulların teknolojik altyapısından kaynaklanan sorunlar	1	0.9	Ö10
	Toplam		64	56.1

Çözüm Önerileri	Öğrenci devamı sağlanmalı	10	8.8	Ö4, Ö5, Ö8, Ö12, Ö15, Ö18, Ö21, Ö26, Ö31, Ö32
	Kurs saatleri iyi planlanmalı	7	6.1	Ö3,Ö6,Ö7,Ö13,Ö15,Ö16, Ö30
	Dersler için daha fazla kaynak sağlanmalı	6	5.3	Ö2, Ö5, Ö7,Ö16, Ö17, Ö20
	Ulaşım, beslenme sorunu çözülmeli	5	4.4	Ö1, Ö4, Ö17, Ö18, Ö23
	Okul ders saatleri azaltılmalı	5	4.4	Ö3, Ö5, Ö15, Ö16, Ö32
	Kurslarla ilgili öğrencilere rehberlik yapılmalı	3	2.6	Ö4, Ö16, Ö21
	Öğrenciler kursa ücret ödemeli	2	1.75	Ö2, Ö22
	Öğrencilerin ilgilerine yönelik kurslar açılmalı	2	1.75	Ö3, Ö23
	Kurslarla ilgili öğrenciler için yaptırım ve ödül uygulanmalı	2	1.75	Ö18, Ö27
	Öğrenci merkezli eğitim yapılmalı	2	1.75	Ö25, Ö28
	Veliyle iletişim kurulmalı	1	0.9	Ö4
	Okul idaresi kurslar için uygun ortam hazırlamalı	1	0.9	Ö16
	İdarecilerin ücretleri arttırılmalı	1	0.9	Ö18
	Her bölgede bir okul kurs merkezi yapılmalı	1	0.9	Ö29
	Kurs saatleri öğrenci ve öğretmen talebine göre yapılmalı	1	0.9	Ö30
	Öğretmenlerin kurstan aldığı ek ders ücreti arttırılmalı	1	0.9	Ö2
	Toplam	50	43.9	-
Genel Toplam	114	100	-	

Tablo 7’de de görüldüğü üzere öğretmenlerin DYK’larda yaşanan en önemli sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik öğretmen görüşleri sorunlar ve çözüm önerileri temaları altında verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin DYK’larda yaşanan en önemli sorunlara ilişkin görüşleri sırasıyla şu şekildedir: öğrenci devamsızlığı (f=18), öğrenci, öğretmen ve ailelerin motivasyon eksikliği (f=11), ulaşım ve beslenme sorunu (f=7), kurs saatlerinin yetersiz, iyi planlanmamış olması (f=5), kursun öğrenciler için ücretsiz olması (f=4), yorgunluk (f=4), idareden kaynaklanan sorunlar (f=3), kaynak sorunu (f=3), sorun yok (f=2), disiplin sorunları (f=2), idarecilere ek ders verilmemesi (f=1), öğretmenlerin iş yükü-yorgun olmaları (f=1), öğrencilerin etüt merkezi, özel ders vb.

yararlanması (f=1), kursun faydasının öğrencilere anlatılamaması (f=1), okulların teknolojik altyapısından kaynaklanan sorunlar (f=1).

Öğretmenlerin DYK'larda yaşanan sorunların çözümüne yönelik görüşleri ise sırasıyla şu şekildedir: öğrenci devamını sağlamak (f=10), kurs saatleri iyi planlanmalı (f=7), dersler için daha fazla kaynak sağlanmalı (f=6), ulaşım, beslenme sorunu çözülmeli (f=5), Okul ders saatleri azaltılmalı (f=5), kurslarla ilgili öğrencilere rehberlik yapılmalı (f=3), öğrenciler kursa ücret ödemeli (f=2), öğrencilerin ilgilerine yönelik kurslar açılmalı (f=2), kurslarla ilgili öğrenciler için yaptırım ve ödül uygulanmalı (f=2), öğrenci merkezli eğitim yapılmalı (f=2), veliyle iletişim kurulmalı (f=1), okul idaresi kurslar için uygun ortam hazırlamalı (f=1), İdarecilerin ücretleri arttırılmalı (f=1), her bölgede bir okul kurs merkezi yapılmalı (f=1), kurs saatleri öğrenci ve öğretmen talebine göre yapılmalı (f=1), öğretmenlerin kurstan aldığı ek ders ücreti arttırılmalı (f=1). Öğretmenlerin bu alt problemle ilgili görüşlerinden alınan doğrudan alıntılar aşağıda, kodların tablodaki sırasına uygun olarak sunulmuştur:

Ö8: " En önemli sorun bence devamsızlık (yoklama alınmaması). Öğrenci kursa kaldım diyerek evine gitmiyor, kursa girmiyor. Değişik ortamlarda bulunabiliyor. Aileler kursa kalmayan öğrenciyi okulda arıyor."

Ö2: " Genellikle öğrenci ve öğretmenin isteksiz derse girmesi. Zorunda kaldığı için öğretmen kurs dersi yapıyor. Öğrenci dersi ciddiye almıyor."

Ö4: " En önemli sorunlardan biri öğrencilerin servis problemi. Birçok öğrenci bu nedenle (servis sıkıntısı) kursa gelmiyor."

Ö3: " Planlama eksikliği, takip edilmesinde aksaklıkların olması sorun. Aksaklık olduğu durumlarda kursun kapatılmasının tercih edilmesi."

Ö24: " Kursların ücretsiz olması sebebiyle öğrenci ve velinin gereken ciddiyeti göstermemesi."

Ö30: " Okul bitiminden sonra(son dersten) başladığımdan dolayı öğrenci ve öğretmenlerin yorgun olmasından dolayı verimlilikte düşme oluyor."

Ö18: " İdareci arkadaşların gereken önemi göstermemeleri, okulda isteksiz kalmaları ve ilgilenmemeleri bunun sebebi ise idareciye hakkı olan ek ücretin verilmemesi."

Ö16: " Kaynak eksikliği."

Ö11: " Pek sorun yaşanmadığı kanaatindeyim."

Ö14: " Devam-devamsızlık ve disiplin."

Ö26: " Devamsızlık yapan öğrencilere aile ile işbirliği yaparak devam sağlanabilir."

Ö30: " DYK'ların iyi ve verimli olması için zaman açısından iyi bir planlama yapılmalıdır. (Başlama ve bitiş saatleri açısından)."

Ö20: “ Öğrencilerin özel kurslarda aldığı hizmetlere (yardımcı kaynak, testler, deneme sınavları) yakınlaşmak lazım.”

Ö17: “ Öğrencilerin beslenme ve ulaşım sorunlarının giderilmesi gerekir.”

Ö3: “ Normal eğitim saatlerinin azaltılarak öğrencinin ve öğretmenin ders sürelerini etkili kullanması sağlanmalıdır. Okul saati 12.30’da bitirilmeli 13.30’ da öğrencinin yetiştirme destekleme kursları başlamalıdır. 17.30 gibi bitirilmeli veya buna uygun saatler ayarlanmalıdır.”

Ö4: “ Öğrencilere kursun faydası anlatıldığında öğrenci daha bilinçli olur, kursa daha bir motive şekilde gelecektir kanaatindeyim.”

Ö22: “ Öğrencilerin çok istekli olmamalarını kursların bedava olmasına bağlıyorum. Benim düşünceme göre devlet velilerden bir miktar ücret talep etmelidir.”

Ö3: “ Sosyal derslerden kurslar açılmalı teşvik edilmeli aksi takdirde olimpiyatları rüyamızda görürüz öğrencinin her yönden etkili yetiştirilmesi ancak böyle mümkün olur.”

Ö18: “ Devamsızlık yapmayan öğrencilere ödül verilebilir.”

Ö28: “Bence okuldaki derslerin daha aktif ve öğrenci kaynaklı işlenmesi.”

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, yeni sayılabilecek bir uygulama olan destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğretmen görüşlerinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Çalışmanın bu bölümünde, her bir alt problemle alakalı olarak ortaya konan bulgular ilgili literatür kapsamında tartışılacaktır.

Araştırmanın birinci alt problemi; öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kursları hakkındaki genel düşünce ve değerlendirmeleridir. Bu konuyla ilgili öğretmenler pek çok görüş belirtmişlerdir ve bunların çoğunda kursları etkili bulduklarını, geri kalan kısmında ise kursları etkili bulmadıklarını belirtmektedirler. Kursların etkili olduğunu düşünen öğretmenler kursların faydalı olduğunu, devam sağlandığı takdirde etkili olduğu, proje olarak isabetli, önemli olduğu, kurs saatlerinin artırılması, kapsam ve sürenin yeterli olduğu gibi düşünceler belirtmişlerdir. Kursların etkisiz olduğunu düşünen öğretmenler ise öğrencilerin ilgi göstermediğini, devam etmediğini, okul derslerinden sonra yapıldığından verimin düştüğünü ve yorucu olduğu gibi görüşler belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinden, DYK hakkındaki genel düşüncelerinin olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Çalışmanın bu bulgusu Nartgün ve Dilekçi (2016) tarafından yapılan çalışmanın bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Bahsedilen çalışmada destekleme ve yetiştirme kursları ile ilgili olarak öğretmenlerin genel olarak olumlu görüşe sahip olduğu, kursların öğrenci motivasyonunu, ders performansını büyük ölçüde arttırdığını düşündükleri belirtilmektedir. Benzer şekilde Canpolat ve Köçer (2017) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarını yararlı buldukları ifade edilmektedir. İncirci ve arkadaşları (2017) tarafın-

dan yapılan çalışmada da destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrenciler tarafından olumlu algılandığı belirtilmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi; öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarında hangi öğretme-öğrenme yöntem ve tekniklerini kullandıklarıdır. Bu çalışmanın bulguları soru-cevap, düz anlatım, test-soru çözme yöntem ve tekniklerinin öğretmenler tarafından en sık tercih edilen metotlar olduğunu ortaya koymuştur. Yine görsel-işitsel öğeler kullanma, probleme dayalı öğrenme, tartışma yöntem ve teknikleri öğretmenler tarafından kullanılmaktadır. Bunların dışında öğretmenler az da olsa yaparak-yaşayarak öğrenme, etkinlik yoluyla öğrenme, gözlem yoluyla öğrenme, sunuş yoluyla öğretim, rol yapma, beyin fırtınası gibi yöntem ve teknikleri de kullandıklarını göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin daha çok geleneksel öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerini tercih ettikleri söylenebilir. Ünsal ve Korkmaz (2016), destekleme ve yetiştirme kurslarının işlevlerini araştırdıkları çalışmalarında, öğretmenlerin kurslarda en sık anlatım ve soru cevap yöntemini tercih ettiklerini belirtmektedir. Benzer şekilde destekleme ve yetiştirme kurslarında öğretmenlerin daha çok soru çözme yöntemini kullanıldığı ve sıkça soru çözüldüğü ifade edilmektedir (Göksü ve Gülcü, 2016). Öğretmenlerin derslerinde daha çok geleneksel öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerini tercih etmelerinin kurslara yönelik bir sonuçtan ziyade öğretmenlerimizin genel bir eğilimi ve eğitim sistemimizin yaygın bir sorunu olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi; öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarında hangi materyalleri kullandıklarıdır. Çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarında en sık kullandıkları materyaller: akıllı tahta, testler-fotokopiler, Eba içerik ve dokümanları, yardımcı kaynak kitaplar, destekleyici görsel-işitsel kaynaklar, ders kitabı, öğretmen tarafından kişisel olarak hazırlanan materyaller, E-kurs modülü, ders araç-gereçleri ve flash bellektir. Öğretmenler az da olsa gerçek yaşam hikâyeleri, gerçek nesnelere, simülasyonlar ve bilgisayarları da kurs derslerinde materyal olarak kullanmaktadırlar. Ünsal ve Korkmaz (2016) tarafından yapılan çalışmada, destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alan öğretmenler; kitaplar, soru bankaları ve testleri en sık olarak, daha az yoğun olarak da akıllı tahta ve elektronik materyalleri kullandıklarını ifade etmektedir. Bahsedilen çalışma ile bu araştırmanın sonuçları büyük ölçüde tutarlı olmakla birlikte bu çalışmada öğretmenlerin akıllı tahta, Eba, video, sunu, resim vb. destekleyici görsel-işitsel kaynakları da sık olarak kullandıkları bulgusu farklılık arz etmektedir. Bu durum öğretmenlerin çalıştığı seviyeden, okulun teknolojik alt yapısından veya örneklem grubundan kaynaklı olabilir. Bu çalışmaya katılan 33 öğretmenden 29'u Anadolu ve fen liselerinde görev yapmakta, bahsi geçen çalışmadaki öğretmenlerin ise tamamı ortaokullarda görev yapmaktadır. Fatih projesi kapsamında okullara kurulan akıllı tahtaların liselerden başlayarak sırasıyla ortaokul ve ilkokul kademelerine kurulmasının bu sonuçta etkisi olmuş olabilir. Her ne kadar ortaokullarda da akıllı tahtaların kurulumu tamamlanmış ise de lise öğretmenlerinin akıllı tahtalarla daha önce tanışmış olmaları, onların akıllı tahta, Eba vb. elektronik kaynakları daha sık kullanma durumlarına pozitif katkı sağlamış olabilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi; öğretmenlere göre destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrenciler açısından avantaj ve dezavantajlarının neler olduğudur. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin en çok avantaj olarak düşündükleri hususlar sırasıyla şunlardır: derste öğrenilenlerin tekrar edilmesi, pekiştirilmesi, kursun ücretsiz olması ve fırsat eşitliği, konu eksikliklerinin giderilebilmesi, anlaşılmayan konulara odaklanma, kalıcı öğrenmeye olumlu katkı, uygulamaya imkân tanınması, deneyim kazandırma, daha fazla soru çözülmesi gibi durumları belirtmişlerdir. Yine az da olsa öğretmenler kursu kendi okulunda alabilmesi, öğrenme için uygun ortamın sağlanması, istekli, motive olmuş öğrencilerle ders işleme, evde bir sonraki derse hazırlanma süresinin kısılması, özel ders gibi olması, öğrencilerin sorularına cevap verme, öğretmen-öğrenci iletişimini artırması vb. durumları kursların öğrenciler açısından avantajı olarak düşünmektedirler. Ünsal ve Korkmaz (2016), DYK ile ilgili çalışmalarında öğretmenlerin kursların öğrencilere yönelik katkıları olarak ders başarısını, soru çözme becerisini, sınav başarısını arttırdığını, konuları daha iyi anlamalarını sağladığını ve çalışma alışkanlığı kazandırdığını ifade ettiklerini belirtmektedir. Nartgün ve Dilekçi (2016) ise makalelerinde öğrencilerin kurslarla ilgili olarak derse katılımı arttırdığını, konu tekrarını sağladığını ve ders notlarını yükselttiğini belirttiklerini, öğretmenlerin ise özgüven sağlaması, daha fazla soru çözme fırsatı vermesi gibi durumları kursların öğrencilere yönelik katkısı olarak değerlendirdiklerini ifade etmektedir. Bu çalışmada yer alan öğretmenlerin çoğunluğu DYK'ların öğrenci açısından dezavantajının olmadığını belirtmektedir. Bununla birlikte katılımcıların dezavantaj olarak gördükleri diğer hususlar ise şunlardır: kurs saatleri, yorucu olması, zaman, bıkkınlık oluşturmaması, kurslarda devam sorunu, öğrencinin okulda uzun süre kalması, motivasyonun düşmesi, öğrenciye aşırı yük getirmesi, öğrencileri sosyal aktivitelerden uzaklaştırması gibi durumlardır. Öğretmenlerin kursların öğrenciler açısından herhangi bir dezavantajının olmadığı düşüncesiyle uyumlu şekilde destekleme ve yetiştirme kursuna katılan öğrenciler, kursların kendileri açısından herhangi bir negatif durum oluşturmadığını düşünmektedir (Nartgün ve Dilekçi, 2016). Öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarıyla ilgili olarak öğrencilerde yorgunluk ve bıkkınlığa neden olduğu, devamsızlığın kurslarda yaşanan en önemli sorun olduğuna yönelik düşünceleri, bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer şekilde Demir-Başaran ve Narinalp-Yıldız (2017) tarafından yapılan çalışmada da ortaya konmuştur. İncirci ve arkadaşları (2017) tarafından yapılan ve DYK'larla ilgili öğrencilerin görüşlerinin araştırıldığı çalışmada, DYK'lara katılan öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarının olumlu fakat istenilen düzeyde yüksek olmadığı, kursların öğrencileri ders çalışmaya güdülemede yetersiz kaldığı ifade edilmektedir. Bahsi geçen çalışmanın ortaya koyduğu sonuç ile bu araştırmanın bulgusu olan, öğretmenlerin kursların dezavantajı olarak motivasyonun düşmesine neden olduğuna yönelik düşünceleri uyumludur.

Araştırmanın beşinci alt problemi; öğretmenlere göre destekleme ve yetiştirme kurslarının öğretmenler açısından avantaj ve dezavantajlarının neler olduğudur. Öğretmenlerin kurslarla ilgili olarak kendileri açısından en sık olarak avantaj olarak al-

giladıkları durumlar şunlardır: ekonomik katkı, öğrenilmeyen, öğretmenlerin eksik konulara yoğunlaşması, kişisel ve mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, ön bilgileri hakkında bilgi edinme, daha fazla test çözme, tekrar yapma imkânıdır. Sıklığı az olmakla birlikte öğretmenlerin avantaj olarak gördüğü diğer bazı durumlar ise şunlardır: öğretmenin verimliliğinin artması, öğrencilerle daha çok zaman geçirilebilmesi, mesleki doyum, hizmet puanıdır. DYK ile ilgili yapılmış çalışmalardan biri olan araştırmada öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına katılma nedenleri; ek ders/ücret, öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlamak, konuları tekrarlamak-tamamlamak, öğrencileri sınava hazırlamak, öğrencilerin başarılarını arttırmak, öğrencilerin soru çözme tekniklerini geliştirmek, daha fazla soru çözmek olarak belirtilmektedir (Göksu ve Gülcü, 2016). Konuyla ilgili olarak yapılan bir diğer çalışmada öğretmenler kursların öğretmenlere en büyük katkısının ekonomik yani ders ücretinin alınması, özlük katkısı yani ek hizmet puanının alınması, mesleki gelişime katkısının kendisini yenileme fırsatı vermesi olarak ifade ederken kursların öğretmenlere sosyal bir katkısının olmadığını ifade ettikleri belirtilmektedir (Ünsal ve Korkmaz, 2016). Öğretmenlerin kurslarla ilgili olarak kendileri açısından en sık olarak dezavantaj olarak algıladıkları durumlar ise şunlardır: yorucu olması, yok, dinlenme ve tatil süresinin azalması, ailesine yeterli vakit ayıramama. Öğretmenlerin ikinci sıklıkla belirttikleri yok olarak adlandırılan durum kursların öğretmenler açısından herhangi bir dezavantajının olmamasıdır. Öğretmenler tarafından dezavantaj olarak belirtilen diğer durumlar ise şunlardır: kurs saatleri, aşırı yük, öğretmenin verimliliğinin düşmesi, öğrenci devamsızlık sorunu, mesleki tükenmişlik, öğretme isteğinin azalmasıdır. Göksu ve Gülcü (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin kursa katılmama nedenleri ise ders yoğunluğu ve yorgunluk, aileyle daha fazla zaman geçirmek olarak ifade edilmektedir. Öğretmenler kursların kendileri açısından yorucu olması, kursa özgü doküman azlığı, yoğunluk, zaman problemi ve sanatsal-sosyal faaliyetleri kısıtlaması gibi bazı olumsuz yönlerinin bulunduğunu bildirmektedir (Nartgün ve Dilekçi, 2016). Bu çalışmanın bulgularından farklı olarak Nartgün ve Dilekçi'nin (2016) çalışmasına katılan öğretmenlerin tümü kursların öğretmenlerle ilgili olarak olumsuz yönlerinin bulunduğu fikrindedirler. Bu çalışmada ise öğretmenlerin ikinci sık olarak ifade ettikleri görüş kursların kendileri açısından herhangi bir dezavantajının olmadığıdır.

Araştırmanın altıncı alt problemi; öğretmenlere göre destekleme ve yetiştirme kurslarında yaşanan en önemli sorunlar ve bu sorunların çözümlerinin neler olduğudur. Bu çalışmanın bulgularına göre kurslarda yaşanan en önemli sorunlar şunlardır: öğrenci devamsızlığı, öğrenci, öğretmen ve ailelerin motivasyon eksikliği, ulaşım ve beslenme sorunu, kurs saatlerinin yetersiz, iyi planlanmamış olması, kursun öğrenciler için ücretsiz olması, yorgunluk, idareden kaynaklanan sorunlar, kaynak soru ve disiplin sorunudur. Canpolat ve Köçer (2017) kurslarda öğretmenlerin çeşitli sorunlar yaşadığını belirterek bu sorunları bakanlık-il-ilçe-okul idaresi, öğretmenler, öğrenciler ve veliler başlığı altında toplamışlardır. Buna göre bakanlık-il-ilçe-okul idaresi başlığı altında yer alan sorunlar öğretmen ve öğrenciyeye verilen angarya görevler, kurs planla-

ması ile ilgili sorunlar, rehberlik faaliyetlerinin yetersizliği, alt yapı yetersizliği, materyal eksikliğidir. Öğretmenler başlığı altında ise şu sorunlar yer almaktadır: rehberlik faaliyetlerinin yetersizliği, derslerin yoğunluğu, ulaşım sorunu, ücretli öğretmenlere yarı ücret verilmesi, öğretmenlerin başarısız olarak algılanması problemleridir. Öğrenci kaynaklı yaşanan problemler ise devamsızlık nedeni ile kursların erken kapanması, öğrencilerin evden kaçmak için kursları araç olarak görmeleri, derslerin yoğunluğu, ulaşım sorunu, öğrencilerin dershanelere/özel kurslara yönelmeleri gibi sorunlardır. Aile başlığı altında yer alan sorunlar ise ailelerin ekonomik sorunları, ailelerin eğitim konusunda bilinçsizliği, kurslardan ücret alınmaması, devamsızlık konusunda ailelerin takipçi olmaması, dershanelere/ özel kurslara yönelmeleri gibi durumlar olarak belirtilmektedir. Benzer şekilde diğer çalışmalarda da devamsızlık, doküman-materyal eksikliği, yorgunluk, disiplin problemleri, performans düşüklüğü, kursların ücretsiz olması, yardımcı personel sıkıntısı, ders programlarının yoğun olması gibi sorunlar kurslarda yaşanan problemler olarak göze çarpmaktadır (Bozbayındır ve Kara, 2017; Göksu ve Gülcü, 2016; Ünsal ve Korkmaz, 2016). Bu çalışmanın bulguları ve diğer çalışmaların sonuçlarına bakıldığında kurslarda benzer sorunların yaşandığı söylenebilir. Bu çalışmanın katılımcıları olan öğretmenlerin kurslarda yaşanan sorunların çözümüne yönelik önerileri ise şöyledir: öğrenci devamı sağlanmalı, kurs saatleri iyi planlanmalı, dersler için daha fazla kaynak sağlanmalı, ulaşım, beslenme sorunu çözülmeli, okul ders saatleri azaltılmalı, kurslarla ilgili öğrencilere rehberlik yapılmalı, öğrenciler kursa ücret ödemeli, öğrencilerin ilgilerine yönelik kurslar açılmalı, kurslarla ilgili öğrenciler için yaptırım ve ödül uygulanmalı, öğrenci merkezli eğitim yapılmalıdır. Konuyla ilgili diğer çalışmalarda da (Bozbayındır ve Kara, 2017; Canpolat ve Köçer, 2017; Göksu ve Gülcü, 2016; Ünsal ve Korkmaz, 2016) benzer önerilerin yer aldığı görülmektedir. İncirci ve arkadaşları (2017) il ve ilçe merkezindeki öğrenciler arasında kursların yararına ilişkin görüşlerde farklılık olduğunu belirterek destekleme ve yetiştirme kursuna katılan öğrencilere kursların öneminin ve yararının anlatılarak farkındalık oluşturulması gerektiğini ifade etmektedir. Bu çalışma kapsamında yer alan öğretmenler de öğrencilere kurslar konusunda rehberlik yapılmalı, öğrencilerin ilgilerine yönelik kurslar açılmalı, öğrenci merkezli eğitim yapılmalı, yaptırım ve ödül uygulamalı fikirleriyle bahsi geçen farkındalığın oluşturulmasına vurgu yapmaktadır.

Sonuç olarak bu çalışmada destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öğretmen görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin kurslar hakkındaki genel düşüncelerinin olumlu olduğu, öğrenciler açısından ise kursların önemli bir öğrenme ortamı olduğu söylenebilir. Henüz yeni denilebilecek bir uygulama olan kurslarda bazı sorunların yaşanması normal karşılanabilir. Kursların etkili ve verimli geçmesi için kurs saatlerinin iyi planlanması, öğrenci devamının sağlanması, kurslarda kullanılacak kaynakların temin edilmesi, öğrenci-öğretmen-veli iş birliğinin artırılması, konuyla ilgili paydaşlara yönelik farkındalık çalışmalarının yapılması, kurslarda yaşanan ulaşım ve beslenme sorunlarının çözülmesi, öğretmenlere tatmin edici bir ücretin ödenmesi, öğretmenlere çağdaş öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerin kullanımı hakkında

bilgilendirme ve özendirme çalışmalarının yapılması, akademik konuların dışında da öğrencilere yönelik açılan kursların yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Aküzüm, C. ve Saraçoğlu, M. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(2),97-121.
- Aydın, A., Sarier, Y. ve Uysal, Ş. (2014). PISA sonuçları bağlamında öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 13(3), 1065-1074.
- Baştürk, S. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin matematik dersindeki başarı ya da başarısızlığına atfettikleri nedenler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 105-118.
- Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 21-35.
- Biber, A.Ç., Tuna, Abdulkadir, Polat, A.C., Altınok, F. ve Küçüköğlü, U. (2017). Ortaokullarda uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarına dair öğrenci görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (23), 103-119.
- Bozbayındır, F. ve Kara, M. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarında (DYK) karşılaşılan sorunlar ve öğretmen görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 324-349.
- Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye’de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (4), 1673-1686.
- Bozkurt, S. (2013). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sergilemelerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Bray, M. (2006). Private supplementary tutoring: comparative perspectives on patterns and implications. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(4), 515-530.
- Canpolat, U. ve Köçer, M. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarının TEOG bağlamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmesi. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(1), 123-154.
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications.
- Dağlı, S. (2006). Özel dershanelere öğrenci gönderen velilerin özel dershaneler hakkındaki görüş ve beklentileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Darling-Hammond, L.(2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-46.

- Demir-Başaran, S. ve Narinalp-Yıldız, N. (2017). Türkiye’de ortaokullarda uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(29), 1152-1173.
- Denizli, H. ve Uzoğlu, M. (2016). Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Part B: Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 13(1), 3-37.
- Duran, A., Düzgün, O. ve Duran, S. (2014). Sosyo-ekonomik düzeyleri farklı öğrenci velilerinin özel dershanelere yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 171-185.
- Garipağaoğlu, B.Ç. (2016). Özel dershanelerden özel okullara dönüşüm projesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 140-162.
- Gök, R. ve Şekerci, R. (2017). Yetiştirme kurslarının halk eğitimi merkezlerine devredilmesine ilişkin paydaş görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 276-296.
- Göksu, İ. ve Gülcü, A. (2016). Ortaokul ve liselerde uygulanan destekleme kurslarıyla ilgili öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 153-171.
- Güenal, H. ve Kaya, R. (2016). Tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konuların öğretimi sırasında yaşadıkları çekince ve sorunlar (Erzurum örneği). *Turkish History Education Journal*, 5(1), 44-73.
- Gündüver, A. ve Gökdaş, İ. (2011). İlköğretim öğrencilerinin seviye belirleme sınav başarılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 30-47.
- İncirci, A., İlğan, A., Sirem, Ö. ve Bozkurt, S. (2017). Ortaöğretim destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 50-68.
- Kaya, V. H. ve Kaya, E. (2018). Fen başarısını artırmak için ödevler ve kurslar gerekli midir? *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 2(1), 48-62.
- Lee, C. J., Lee, H. ve Jang, H.M. (2010). The history of policy responses to shadow education in South Korea: implications for the next cycle of policy responses. *Asia Pacific Education Review*, 11(1), 97-108.
- MEB, (2017). Destekleme ve Yetiştirme Kursları E-Kılavuzu. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/23110302_20162017dykkilavuzu.pdf adresinden 21/08/2017 tarihinde indirilmiştir.
- Metin, M. (2013). Öğrencilerin seviye belirleme sınavındaki başarısına etki eden unsurların farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 67-83.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Sage Publication.
- Nartgün, Ş. S. ve Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(4), 537-564. doi:10.14527/kuey.2016.021.

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına (DYK) Yönelik Öğretmen Görüşleri

- Özoğlu, M. (2011). Özel dershaneler: gölge eğitim sistemiyle yüzleşmek. *SETA Analiz Dergisi*, 36, 4-26.
- Stevenson, D. L. ve Baker, D. P. (1992). Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. *American Journal of Sociology*, 97 (6), 1639-1657.
- Şahin, C. ve Gül, K. (2017). Yetiştirme kursuna devam eden ve etmeyen ortaokul öğrencilerinin İngilizce ders başarıları ile okul tükenmişliği ilişkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi (INESJOURNAL)*, 4(12), 216-229.
- Uğurlu, F. ve Aylar, F. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öğretmen öz algı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik Çalışması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi (GEBD)*, 3(1), 28-43.
- Uzoğlu, M., ve Denizli, H., (2016). Fen bilimleri dersi öğretmeninin kaynaştırma uygulamaları sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 13(1), 3-37.
- Ünsal, S. ve Korkmaz, F. (2016). Destekleme ve yetiştirme kurslarının işlevlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 87-118.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası insan bilimleri dergisi*, 8(1), 942-973.
- Zhang, W. ve Bray, M. (2018). Equalising schooling, unequalising private supplementary tutoring: access and tracking through shadow education in China. *Oxford Review of Education*, 44(2), 221-238.

ÇEVRE EĞİTİMİNDE SIFIR ATIK POLİTİKASI VE MEVCUT DERS KİTAPLARINDAKİ GÖRÜNÜMÜ (HAYAT BİLGİSİ 2. SINIF DERS KİTABI)

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Hakan ÖNAL¹, Niyazi KAYA², Tugay ÇALIŞKAN³

1 Dr. Öğretim Üyesi; Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, onal@balikesir.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8434-9880.

2 Dr.; T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu, niyakaya@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2396-7575.

3 Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, tugay.caliskan@yandex.com, ORCID ID: 0000-0001-8201-7604.

Geliş Tarihi: 29.01.2019 Kabul Tarihi: 04.02.2019

Öz: Doğaya daha az zarar verilmesi ve çevre bilincinin oluşturulması açısından öğrencileri daha az atık üretmeye teşvik edebilmek için kullanılan kaynaklardan birisi de ders kitaplarıdır. Türkiye’de de çevre eğitimi açısından geri dönüşümün önemi eğitimin her kademesindeki ders kitaplarında ve müfredatlarda yer almaktadır. Bu çalışmada, Türkiye’de devlet politikası olarak da benimsenen sıfır atık politikasının, mevcut ders kitaplarındaki görünümü araştırılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ve içerik analizi kullanılarak yapılan çalışmada, Hayat Bilgisi 2. Sınıf ders kitabı incelenmiştir. Çalışmada, ilgili ders kitabı ve bağlı olduğu müfredat incelenmiş olup konu içeriklerinde geri dönüşüm konusunda bilinçlendirme amaçlı metin ve görsellerin yanı sıra, sıfır atık yaklaşımına uygun tasarruf bilinci şeklinde bir bağlantı tespit edilmiştir. Bunun haricinde, özellikle okul araç-gereçlerinin kullanımında, doğrudan sıfır atık yaklaşımına uygun örneklerde yer almaktadır. Günlük hayatın konu edinildiği bölümlerde ise bu tür örneklere rastlanılamamıştır. Çalışmada ders kitabında sıfır atık yaklaşımına dair özendirici etkinliklerin hem metinler içerisinde hem de görsellerde yer verilmesi önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Çevre Eğitimi, Sıfır Atık, Geri Dönüşüm, Hayat Bilgisi, Ders Kitabı

ZERO WASTE POLICY IN ENVIRONMENTAL EDUCATION AND VIEWS OF THE EXISTING TEXTBOOKS (LIFE SCIENCE 2ND GRADE TEXTBOOK)

Abstract:

Textbooks are one of the most important tools for creating environmental awareness for students. In Turkey, the importance of recycling in terms of environmental education, are in textbooks and curricula at all levels of education. In this study, the zero waste approach adopted in Turkey as a state policy, reflected in textbooks was investigated. In the study which was conducted by using qualitative research methods, document analysis and content analysis, Life Science 2nd grade textbook was examined. In the study, when the textbook and the curriculum are examined, many texts have been identified in order to raise awareness of the topic. In the study, it was determined that the zero waste approach were in accordance with in some text and images. At the end of the study, it was emphasized that environmental education should be transferred not only in texts but also in visuals.

Keywords: Environmental Education, Zero Waste, Recycling, Life Science, Textbook

Giriş

Eğitim yaklaşımları her ne kadar yıllar içerisinde değişse ve gelişse dahi materyaller, eğitim-öğretim sürecinin her daim önemli unsurlarından biri olmuştur. Eğitim materyali denince ilk akla gelen ders kitapları da önemini halen sürdürmektedir. Temel eğitimden itibaren eğitimin her kademesinde etkin rol alan ders kitaplarının niteliği eğitimin kalitesi ile yakın ilişki içerisinde (Duman, Karakaya, Çakmak, Eray, ve Özkan, 2001; Güçlü ve Topses, 2001; Çalık, 2001; Küçükahmet, 2016). Hem öğretmenler hem de öğrenciler için birincil kaynak niteliğinde olan ders kitapları bilgili, ahlaklı, erdemli bireyler yetiştirecek nitelikte, öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve öğrenci merkezli olmalıdır.

Bununla birlikte ders kitapları yalnızca bilgi içeren materyaller olmaktan ziyade dönemin sorunlarına çözüm üretebilecek, öğrencileri bu doğrultuda yönlendirebilecek ve sorunlarla baş edebilmelerini sağlayacak dinamikte olmalıdır. Bu doğrultuda

günümüz ders kitaplarında yer alması gereken başlıca konulardan biri de çevre sorunlarıdır. Hızlı nüfus artışı, gelişen teknoloji, sanayileşme ve bilinçsiz tüketim çevre sorunlarını da beraberinde getirmektedir. Özellikle nüfuslanmanın yoğun olduğu yerlerde, tüketime bağlı olarak ortaya daha fazla atık çıkmaktadır. Bu atıklar da doğada kalış sürelerine göre hem doğayı ve doğadaki varlıkları hem de insan sağlığını olumsuz yönde etkilemektedir (Kayranlı, Tankutve Pampal, 2001).

Tüm bu gelişmeler çerçevesinde özellikle son yıllarda geri kazanıma verilen önem oldukça artmıştır. Geri kazanıma artık sadece bir atık toplama işi olarak bakılmamakta, toplumlar, bu işe çevre bilincinin kazandırılması ve doğal kaynakların korunması amaçlı bir girişim olarak da yaklaşmaktadır (Gürer ve Sakız, 2018).

Geri dönüşüm, insanlar tarafından kullanıldıktan sonra arta kalan cam, kağıt, alüminyum, plastik, pil, motor yağı, akümülatör, beton, organik ve elektronik atıklar gibi malzemelerin, birtakım işlemlerden geçirildikten sonra ikincil hammaddeye dönüştürülerek tekrar madde ve enerji üretim sürecine dahil edilmesidir (Büyüksaatçı, Küçükdeniz, ve Esnaf, 2008).Geri dönüşüm, katı atıkların çevreye, insan sağlığına ve ülke ekonomisine olan olumsuz etkileri azaltılabileceği gibi kirlilik ve doğal kaynakların tahribatını gidererek yeraltı sularını da kirlenmekten korur. Ayrıca sanayinin ihtiyaç duyduğu ham madde ve yan ürünler, tekrardan doğal kaynakları tüketmeden, geri dönüştürülmüş ürünlerden sağlanabilir (Ural Keleş ve Keleş, 2018).

Bu yüzden bireyler geri dönüşüm hakkında bilinçlendirilmeli ve geri dönüşüme özendirilmelidir. Bunun için küçük yaşlardan itibaren öğrenciler geri dönüşüme teşvik edilmelidir. Karatekin ve Çetinkaya (2013)'ya göre okullarda verilebilecek eğitimle öğrencilerin geri dönüşüm faaliyetlerine katılımı sağlanabilir (Küçük, 2017).Burada en büyük görev ise öğrencilerin ve öğretmenlerin en sık başvurdukları kaynak olan ders kitaplarına düşmektedir. Bu konuda Çimen ve Yılmaz (2012)'in 6. 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin, geri dönüşüm konusundaki en önemli bilgi kaynaklarının ders kitapları ve öğretmenler olduğu sonucuna varmışlardır.

Çevre tahribatını önlemek açısından geri dönüşüm kadar kaynakların doğru kullanımını da önemlidir. Geri dönüşüm her ne kadar atıkların tekrar kullanımını sağlasa da atıkların nakli ve bertaraf edilmesi için gereken enerji sebebiyle maliyet gerektirmektedir. Bu yüzden dünyada son yıllarda "sıfır atık" yaklaşımı benimsenmiş olup bu anlayışın yaygınlaşması ve yerleşmesi için özellikle sivil toplum örgütleri ve kamu kuruluşları çaba sarfetmektedirler (Yaman ve Olhan, 2010). Sıfır atık,Türkiye'de de gündün güne bir devlet politikası haline gelmektedir. İnsanları geri dönüşüme teşvik etmek amacıyla İstanbul'da plastik, cam, aliminyum kutu gibi atıkları toplu taşıma araçlarında kullanılmak üzereparaya çeviren otomatlar kullanılmaya başlanmıştır. Ayrıca Gaziantep'te 2015-2018 yılları arasında eğitim öğretim dönemlerinde 160 bin öğrenciye "Çevre Bilinci ve Atık Geri Dönüşüm Eğitimi" verilmiştir. Bununla birlikte Türkiye genelinde 15 ilde Atık Getirme Merkezleri kurulmuştur (Sıfır Atık, 2018).

Okullarda çevre eğitimi kapsamında verilen atıkların geri dönüştürülmesi ve sıfır atık yaklaşımına dair eğitimler artarak devam etmektedir (Küçük, 2017).

İsrafın önlenmesi, ortaya çıkan atık miktarının azaltılması, kaynakların daha verimli kullanılması, etkili toplama sisteminin kurulması, atıkların geri dönüşümünü çeren atık azaltma ve önleme yaklaşımı *sıfır atık* hedefinin karşılığıdır (Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, 2017). Sıfır atık yönetimine göre amaç atıkların daha üretim esnasında önlenmesi ve azaltılması, önlenemediği durumlarda ise doğru şekilde geri kazandırılmasıdır (Er, 2012).

Bu bağlamda sıfır atık, atıkların daha oluşum sürecinde bertaraf edilmesini sağlayarak hem enerji hem maliyet olarak önemli ölçüde tasarrufun önünü açmaktadır. Bu yüzden sıfır atık uygulaması yalnızca sanayide ve üretimde değil günlük yaşamda da benimsenmelidir. Özellikle tasarrufun toplumun en küçük birimi olan aileye, dolayısıyla bireylere indirgenmesi gerekmektedir. Çünkü gelir-gider dengesinin ilk öğrenildiği yer aile ortamı olup kişinin tasarruf ve tutumluluk değerleri yine ailede şekillenmeye başlayacaktır. Bu yönüyle aile, ülke ekonomisinin tüketim dinamiklerini de belirleyen temel müesseselerden sayılabilir (Hayta, 2008).

Kişilerin tasarruf eğilimleri öncelikle aile içerisinde verilen eğitim ile başlasa da okullarda verilen eğitimle bireylerin tasarrufa yönelmeleri sağlanabilir. Türkiye’de eğitim ile tasarruf arasında bir ilişkinin olduğu bilinmektedir (Kanık ve Temiz, 2017). Bu yüzden öğrenciler tasarruf hakkında bilinçlendirilmeli ve tasarrufa teşvik edilmelidir.

Tüm bunlar çerçevesinde çevresel sorunlarla mücadele, geri dönüşüm, sıfır atık ve tasarrufun yaygınlaştırılması, benimsenmesi için gelecek nesilleri oluşturan öğrencilerde çevre bilinci oluşturulmalıdır. Çevre bilinci, temelde çevre bilgisi (çevreye ait sorunlar, bu sorunlara aranan çözüm yolları, ekolojik alandaki gelişmeler ve doğa hakkındaki tüm bilgiler), çevreye olan tutum ve çevreye yararlı davranışlardır (Erten, 2006).

Erten (2012)’e göre çevre sorunlarını oluşturan problemlerin çözümünde sadece yasalar veya teknolojik yaklaşımlar değil, kişilerin kendi öz davranışları da önemlidir. Çevre sorunlarının üstesinden gelebilmek için en önemli araç da çevre eğitimidir. Dolayısıyla çevre eğitimi, hazırlanan program ve ders kitaplarında yer almalı, çevre bilincine sahip bireyler yetiştirmek eğitimin temel gayelerinden biri haline gelmelidir. Aynı şekilde tüm öğretmen ve öğretmen adaylarının da çevre bilincine sahip olmaları bir zorunluluktur. Çünkü çevre bilincine sahip bireyler yetiştirmek ancak bu sayede mümkün olacaktır.

Sıfır atık kullanımı ve geri dönüşüm, günden güne önem kazanmaya devam etmektedir. Bireylerde çevre bilinci oluşturmak ve yaşanan doğaya karşı daha duyarlı bireyler yetiştirmek açısından ilkökul ve ortaokul kademesinde öğrenim görmekte

olan öğrencilere de bu bilinci aşlamak büyük önem arz etmektedir. Çevre bilincini öğrencilere yansıtmak ve benimsetmek açısından ders kitapları çok önemli bir yere sahiptir. Çünkü ders kitapları, sadece eğitim programlarındaki hedef, içerik, öğretme öğrenme süreci ve ölçme değerlendirme boyutlarına uygun hazırlanmış bir öğretim materyali değildir. Aynı zamanda bilgileri planlı ve sıralı bir biçimde irdeleyip açıklayan, öğrenciyi dersin hedefleri doğrultusunda yönlendiren ve eğiten öğretim sürecinin vazgeçilmez bir aracıdır (Demirel ve Kiroğlu, 2006).

Demirel ve Kiroğlu (2006)'na göre, ders kitaplarındaki görseller, kavramların anlamlarının öğrenilmesinde kullandığı kadar çocuğun zihinsel dünyasının da gelişiminde önemli bir faktördür. Çünkü görseller, öğrencilerin kendilerine yeni bir dünya yaratmalarına katkı sağlar. Bu nedenle, ders kitaplarında bulunan görsellerin hazırlanmasında, metinlerde gösterilen özen kadar titizlik gösterilmelidir (Ünsal ve Güneş, 2002; İşeri, 2010; Tosunoğlu, Arslan ve Karakuş, 2001).

Öğrencilere açık ve örtük mesajlar verebilecek olan ders kitaplarında içindeki görselleri daha anlamlı ve faydalı kılabilecek birtakım kriterler de bulunmaktadır. Bu kriterlerden bazıları şekil ve estetik açısından değerlendirilirken bazıları ise doğrudan içerikle ilgilidir. Görsellerin içeriği karşılaması için somut bir mesaja sahip olması, estetik değerler içermesi, programla ve dersin içeriğiyle arasında bir ilişki olması, öğrencide ilgi uyandırması ve öğrenciyi düşündürmesi gerekir (Şimşek, 1997; Oğuzkan, 2001; Güneş, 2002; Kılıç ve Seven, 2002; Önal ve Kaya, 2006; Küçükahmet, 2016). Dolayısıyla ders kitapları içerisinde verilen görseller sadece doğrudan doğruya ilgili konuyu aktarmak için değil aynı zamanda hem bireye hem de topluma kazandırılması istenilen örtük mesajları da barındırmaktadır.

Bu çalışmanın amacı da ülke politikası olarak da benimsenmiş olan geri dönüşüm ve sıfır atık yaklaşımının, İlkokul Hayat Bilgisi 2. Sınıf ders kitabında yer alan ve müfredatla uyumlu olarak hazırlandığı düşünülen görsellerdeki mevcut durumun tespit edilmesidir. Bu çalışmayla, devlet politikası olarak belirlenen ve hayata geçirilmesi ivedilikle istenilen çevre eğitimi için geri dönüşüm de sıfır atık yaklaşımının, ders kitaplarında öğrencilere açık ve örtük mesajlar verebilecek fikirler ortaya konulmuş olacaktır. Türkiye'de ders kitapları üzerine yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde doğrudan bu konuya değinen bir çalışmanın henüz olmaması bu çalışma için ayrıca önem arz etmektedir.

Yöntem

Bu çalışma, mevcut bir durumun tespit edilmesini amaçladığından, tarama modelinde düzenlenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinin benimsendiği çalışmada verilerin toplanmasında ise doküman incelemesi kullanılmıştır. Çünkü doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı ve görsel materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). İlgili dokümanlardan elde edilen bilgi ve görseller, çözümleme aşamasında içerik analizi tekniğine tabi tu-

tulmuştur. İçerik analizi, insanların söyledikleri ve yazdıklarının açık talimatalara göre kodlanarak nicelleştirilmesi-sayısallaştırılması sürecidir(Balci, 2016). Görseller incelenirken çevre eğitimi, geri dönüşüm ve sıfır atık temalarıyla alakalı öğelere yer verilip verilmediğine bakılmıştır. Aynı zamanda Hayat Bilgisi 2. sınıfa ait müfredat (2018-2019) incelenmiş ve geri dönüşüm ile ilgili konular ve bu konulara ait kazanımlara da bakılmıştır. Araştırmada 2018-2019 eğitim-öğretim yılında T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından belirlenen İlkokul Hayat Bilgisi 2. sınıf SDR İpekyolu Yayınevi'ne ait 246 sayfalık ders kitabı(Kuşkaya, 2018) incelenmiştir. Bu kitabın seçiminde, geri dönüşüm konularının ilk defa somut vermeye başlanıldığı dersin ilkökul Hayat Bilgisi 2. sınıf dersi olması etkili olmuştur. Ayrıca bahsi geçen kitap, tüm 2. sınıflar için ortak kitaptır.

Çalışmanın ilk aşamasında ilgili ders kitabının içeriğinin belirlendiği Hayat Bilgisi Dersi 2018-2019Müfredatı (MEB, 2018)araştırmacılar tarafından incelenmiştir. İkinci aşamada, çalışmanın çatı kavramı olan çevre eğitimi konularınınhangi üniteler içerisinde olduğu ve öğrencilerde kazandırılması istenilen davranışlar tespit edilmiştir. Üçüncü aşamada ise ilgili ders kitabı içerisinde yer alan çevre eğitimi, geri dönüşüm gibi konuların ve etkinliklerin bulunduğu bölümlerdeki görseller ayrıca ele alınmış, bu görseller içerisinde yer alan öğeler üç araştırmacı tarafından da ayrı ayrı değerlendirilmiş ve içerisinde araştırma konusuna ait gösel temalar tespit edilmeye çalışılmıştır. Bir sonraki aşamada araştırmacıların görseller hakkındaki tespitleri birleştirilmiştir. Son aşamada ise ilgili görseller içerisinde çevre eğitimi adı altında geri dönüşüm ve sıfır atık yaklaşımına ait açık ve örtülü mesajlar verebilecek olan öğeler yerleştirilmeye çalışılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, İlkokul 2. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı(Kuşkaya, 2018)içerisindeki görseller, geri dönüşüm ve sıfır atık yaklaşımı açısından incelenmiş ve tespit edilen bulgulara yer verilmiştir.

2. Sınıf Hayat Bilgisi dersi müfredatı (MEB, 2018) incelendiğinde geri dönüşüm temalı konu ve kazanımlar içeren üç farklı ünite içerisinde dört konu yer almaktadır (Tablo 1). Bunlardan “Okulumuzda Hayat” ünitesi içerisindeki “Kayaklar Sınırsız Değildir” ve “Paramı Harcarken” konu başlıkları ile öğrencilere geri dönüşümden ziyade tasarruf ve tutumluluk bilinci kazandırmak amaçlanmaktadır. Öğrencilere kaynakların verimli kullanılması durumundaki kazançlar burada esas amacı teşkil etmektedir. “Evimizde Hayat” ünitesi içerisinde de Kullanırken Biriktiriyorum konusu ile yine öğrencilerin aile bütçesine katkısından bahsedilerek aynı bilinç vermeye çalışılmaktadır (Tablo 1).

“Doğada Hayat” ünitesi içerisinde yer alan “Geri Dönüşüm” konusu ise doğrudan çalışmanın teması ile ilgili olup, burada öğrencilere atıkların geri dönüşümünün önemi hakkına bilinç kazandırma amaçlanmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1: 2. Sınıf Hayat Bilgisi Müfredatında Tasarruf, Tutumluluk ve Geri Dönüşüm Temalı Konular ve Kazanımlar

Ünite	Konu	Kazanım
Okulumuzda Hayat	Kaynaklar Sınırsız Değildir	Okul kaynaklarını ve eşyalarını kullanırken özen gösterir. Elektrik, su, temizlik malzemeleri ile okula ait ders araç ve gereçlerinin kullanımında tasarrufa özen gösterilmesi gibi konular üzerinde durulur.
	Paramı Harcarken	Okulda parasını ihtiyaçları doğrultusunda bilinçli bir şekilde harcar. İstek ve ihtiyaç kavramlarından hareketle paranın tutumlu kullanımı üzerinde durulur.
Evimizde Hayat	Kullanırken Biriktiriyorum	Evdeki kaynakları tasarruflu kullanmanın aile bütçesine katkıları araştırır.
Doğada Hayat	Geri Dönüşüm	Tüketilen maddelerin geri dönüşümüne katkıda bulunur. Plastik, kâğıt, pil ve cam gibi maddelerin tekrar kullanılma alanları örneklenir. Bitkisel yağın uygun olmayan şekilde atılma/yok edilmesi durumları örneklenerek doğada ve gündelik hayatta oluşabilecek zararlara dikkat çekilir.

Ders kitabı içerisinde, Tablo 1’de verilen ünite ve konulara ait kazanımların işlenişi sırasında yazılı metinler ve soruların yanında kazanımlarla netleştirilmek istenilen becerileri öğrencilere verebilmek için bir takım görseller de kullanılmıştır. Bu görseller, etkinlikler şeklinde planlanmış ve öğrencilerin konuya olan ilgisini artırıp metinleri destekleyici niteliktedirler. Her bir görsel, aynı zamanda ilişkili olduğu konunun pekiştirilmesi için öğrencilere konunun her boyutuna ait açık ve örtülü mesajları da içermektedir.

**Fotoğraf 1:** Sınıf Kurallarını Belirliyoruz Görseli (s.22)

“Sınıf Kurallarını Belirliyoruz” adlı görselde (Fotoğraf1) sınıf kurallarının belirlenmesinin önemi anlatılmıştır. Bu kuralların yazılı olduğu 2 numaralı maddede “sınıfımızı temiz tutmalıyız” ifadesi kullanılmıştır. Sınıfımızı temiz tutma maddesi aynı zamanda programdaki çevre eğitimi temasına uygun bir etkinlik maddesidir.



Fotoğraf 2: Tasarruf Konulu Görsel (s. 29)

Kitabın 29. sayfasında yer alan ve “Kaynaklar Sınırsız Değildir” konusu altında verilen görsel (Fotoğraf 2), her ne kadar enerji tasarrufu üzerinde dursa da aslında çevre için eğitim yaklaşımına uygun bir etkinlik örneğidir. Kitabın buradaki yaklaşımı da oldukça önemli olup kaynaklar kullanıldıktan sonra pişmanlık şeklinde değil kaynak kullanılmadan bilinçlendirme yönünde bir etkinlik kurgulanmıştır. Dolayısıyla bu etkinlik, hem tasarruf ilkesi ile örtüşmekte hem de sıfır atık yaklaşımına uygun bir örnektir. Benzer bir yaklaşımla hazırlanmış olan görseller de yine aynı konu içerisinde verilmiştir (Fotoğraf 3 ve 4).

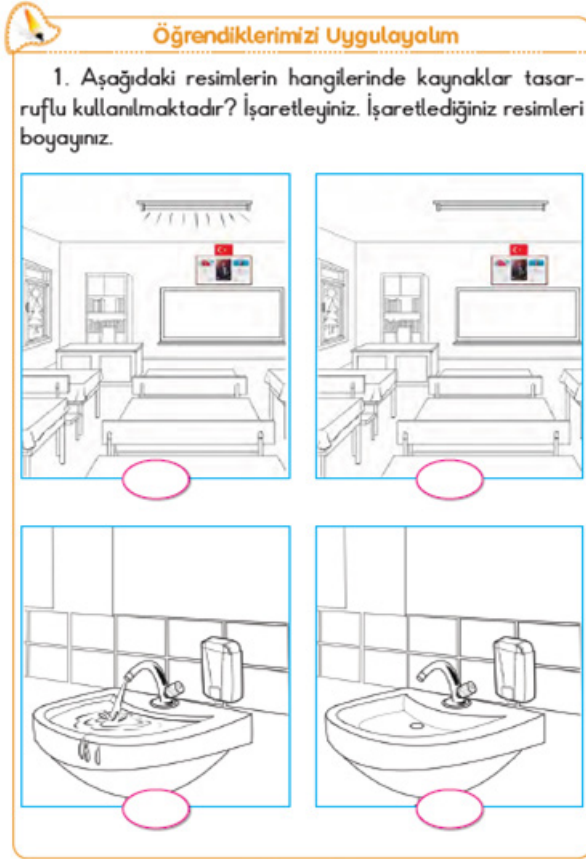


Fotoğraf 3: Tasarruf Konulu Görsel (s. 30)



Fotoğraf 4: Tasarruf Konulu Görsel(s. 30)

“Kaynaklar Sınırsız Değildir” konularından sonra yapılması istenilen etkinlik örneğinde de öğrencilerde tasarruf bilinci ile çevre eğitimi birlikte verilerek kaynakların gereksiz kullanımının öğrencilerde sorgulanması gereken bir bilinçlendirme olduğu vurgulanmaktadır (Fotoğraf 5).



Fotoğraf 5: Tasarruf Konulu Etkinlik (s. 31)

Kitabın 3. bölümünde yer alan Sağlıklı Hayat konulu etkinlikte, öğrencilere evlerini ve çevrelerini temiz tutmaları yönünde metin içi bilgiler verilirken konuyu pekiştirme adına da bir görsel verilmiş olup bu görselde başkalarıyla ortak kullanılan alanların da temiz bırakılmasının önemi ve gerekliliği üzerinde durulmuştur. Ayrıca görsel, “doğayla birlikte yaşama” örtük mesajını da vermektedir (Fotoğraf 6).



Fotoğraf 6: Temiz Çevrede Yaşam Konulu Görsel (s.104)

Günden güne önemi artan geri dönüşüm konusu ve bu konudaki bilinçlendirme açısından ders kitaplarının önemi su götürmez bir gerçektir. Hayat Bilgisi Ders Kitabı (2. Sınıf) içerisinde doğrudan geri dönüşüme ait vurgu yapılan tek görsel kitabın son sayfalarında yer alan “geri dönüştürülebilir maddeler nelerdir?” başlıklı görseldeki öğelere ait fotoğraftır (Fotoğraf 7).



Fotoğraf 7: Geri Dönüşüm (s. 198)

Tartışma ve Sonuç

Çevre eğitimi açısından popüler hale gelmiş olan geri dönüşümde sıfır atık yaklaşımının, İlkokul Hayat Bilgisi 2. Sınıf Ders Kitabı içerisindeki yansımaların araştırıldığı bu çalışmada, doğrudan doğruya geri dönüşümle ilgili metinler ve görseller tespit edilmiştir. Ancak kitap içerisinde kaynakların doğru kullanımı ve tasarruf bilinci konularını dışında, geri dönüşümün yeni modeli olan *sıfır atık* yaklaşımına ait bir öğeye fazla rastlanılamamıştır.

Kitapta kullanılan görseller, müfredat ile uyum açısından oldukça başarılı bir şekilde dizayn edilmiştir. Bununla birlikte eğitimin ve de onun vazgeçilmez bir parçası olan ders kitaplarının amacı sadece açık müfredatı doğrudan doğruya vermek değil aynı zamanda ülkenin gereksinimleri ve milletçe benimsenmiş politikalarını da örtük bir şekilde vermektir. Dolayısıyla kitapta öğrencilerin bilgili, ahlaklı ve erdemli olmaları için verilmiş olan öğelere örtük mesajlar içeren tematik malzemelerinde yerleştirilmesi gerekmektedir. İncelenen kitap içerisinde geri dönüşüm ve sıfır atık yaklaşımının örtük mesajla verilebileceği birçok görsel yine bu kitap içerisinde tespit edilmiştir. Çalışmadaki en önemli tespit ise *tasarruf* konusu haricinde diğer tüm konularda atıkların çevreye gelişi güzel atılmaması üzerinde durulmasıdır. Hâlbuki hem küresel olarak üzerinde durulan hem de devlet politikası olarak da benimsenmiş olan yaklaşım, atık üretmemek veya mümkün olduğunca az atık üretmek üzerinedir.

Sonuç olarak, toplumun tüm kesimleri tarafından üzerinde durulan geri dönüşüm konusu ve onun modern hali olan sıfır atık yaklaşımının, incelenen kitapta yeterince yer almadığı açıkça görülmektedir. Buna karşılık, Hayat Bilgisi 2. sınıf ders kitabının yazım tarihinin, sıfır atık yaklaşımının politika olarak benimsenmiş olmasından önce olduğu da unutulmamalıdır. Bu haliyle kitap içerisinde işlenen konuların, sıfır atık yaklaşımına uygun hale getirilmesi için köklü değişiklikler yerine bu çalışmada da belirtildiği üzere tüm konular içerisine açık ve örtük olarak eklenmesi yerinde olacaktır.

Öneriler

Çalışmanın sonuç kısmında da üzerinde durulmuş olan geri dönüşüm ve sıfır atık yaklaşımının ilgili ders kitabı içerisinde nasıl verilebileceği konusunda araştırmacılar tarafından birtakım öneriler geliştirilmiş olup bunlardan bir kısmı sırasıyla şöyledir:

- Fotoğraf 8’de verilen ‘Çantamı hazırlıyorum’ adlı görsel incelendiğinde öğrencinin çantasını hazırlarken sadece derslerle ilgili malzemeleri yerleştiği görülmektedir. Aslında bu görsel, öğrencilere çevre bilinci kazandırılması açısından oldukça etkili kullanılabilir. Bu görsele ders araç gereçleri yanına konulabilecek, defalarca kullanıma uygun olan *birçime suyu kabı* hem plastik atıkların azaltılması hem de tasarruf açısından öğrencilere örtülü bir mesaj olarak verilebilecektir.



Fotoğraf 8: Çantamı Hazırlıyorum (s.19)

ÖLÇÜTLER	EVET	HAYIR
Düzenli olarak spor yaparım.		
Dengeli beslenirim.		
Yemeklerden sonra dişlerimi fırçalarım.		
Haftada en az iki kere banyo yaparım.		
Tırnaklarımı keserim.		
Sağlıksız gıdaları tüketmem.		
Her gün saçlarımı tararım.		
Yeteri kadar uyurum.		
Yemeklerden önce ve sonra ellerimi yıkarım.		

Fotoğraf 9: Öğrendiklerimizi Uygulayalım Etkinliği (s.92)

- Fotoğraf 9 verilen öğrendiklerimizi uygulayalım adlı etkinlikte öğrencilere kendilerini değerlendirmeleri amacıyla bir form verilmiştir. Bu formdaki maddelere ek olarak forma *Düzenli olarak evimde/okulumda çıkan atıkları geri dönüşüme kazandırırım veya mümkün olduğunca az atık üretim* şeklinde bir madde eklenerek öğrencilerin geri dönüşüme teşvik edilmesi ve sıfır atık konusunda bilinç kazanmalarını sağlanabilir.
- Öğrencilere sınıf temizliğinin yanı sıra sınıf içerisinde oluşan atıkların (pet şişe, plastik atıklar, kâğıt, cam şişe vb.) geri dönüşüme kazandırılması gerektiği konusunda bilgilendirme yapılmasıyla, daha ilköğretim aşamasında öğrenim gören öğrencilerin bu bilinçlenme ile ileriki yaşlarda çevreye karşı daha duyarlı ve özverili olacakları varsayılmaktadır.
- Hayat Bilgisi 2. sınıf ders kitabında yer alan sağlıklı besleniyorum adlı görsel incelendiğinde (fotoğraf 10), bir mutfak resmi görülmektedir. Öğrencilere kahvaltılı alışkanlığı kazanmalarını konusunda teşvik edici bir resimde evlerde geri dönüşüm konusunda örtülü bir mesaj vermek adına görsele bir de geri dönüşüm kutusunun eklenmesinin öğrencilerin hafızalarında yer edeceği ve bu konuda daha bilinçli bireyler olabilecekleri düşünülmektedir. Kitapta buna benzer birkaç tane daha mutfak temalı görsel yer almaktadır ve onlara da bu şekilde geri dönüşüm kutusu ögesi eklenmesi uygun olacaktır.



Kahvaltıda; bal, peynir, yumurta, tereyağı, zeytin, ekmeğ yeriz. Süt veya meyve suyu içeriz.

Fotoğraf 10: Sağlıklı Besleniyorum (s.96)



Fotoğraf 11: Birlikte Öğreniyorum (s.33)

- Birlikte öğreniyoruz temalı görselin yer aldığı fotoğraf 11 incelendiğinde de benzer bir durum söz konusu olup sınıf içerisindeki geri dönüşümlü atıkların depolanabileceği şık bir geri dönüşüm kutusu görselde yer bulabilirdi. Zira ilgili görselde, müfredattaki çevre teması dikkate alınarak pencereden dışarıda bir ağaç bile düşünülmüşken, geri dönüşüme ait bir öğenin olmaması eksiklik olarak düşünülmektedir. Kitapta birçok yerde benzer sınıf fotoğraflarına yer verilmiş olup onlara da geri dönüşümü çağrıştıran kutular veya semboller konulmuş olsa öğrencilere örtük bir mesaj vermek için iyi bir yöntem seçilmiş olabilir.



Fotoğraf 12: Birlikte Öğreniyorum (s.34)

- Kitapta, öğrencilerin grup çalışması yaptığı bir etkinlikte (fotoğraf 12) Atatürk resmini, bulunduğu sayfadan kesen öğrencinin kâğıdına dikkatli bakıldığında aslında öğrencinin etkinlik sırasında kâğıt israfı yaptığı açıktır. İlköğretim kademesindeki öğrencilere bu şekilde görseller vererek etkinlik yaptırırken de tasarruf ve sıfır atık düşüncesi hiçbir zaman göz ardı edilmemelidir. Öğrencinin kestiği kâğıda sadece bir resim koymak yerine birden fazla resim sığdırarak etkinlik sırasında daha az atık üretme bilinci ve davranışı kazandırılabilir. Bu nedenle etkinlikler ve görseller planlanırken, geri dönüşüm, geri kazanım ve tasarruf bilinci göz ardı edilmemelidir. Ayrıca masanın yanına bir tane de geri dönüşüm kutusu konulabilir.
- Sevgi, saygı ve hoşgörü temalı bir etkinlik olan *gördüklerinizi anlatınız* etkinliği içerisinde (fotoğraf 13), sadece sunum yapan öğrenciye saygı gösterilmesi mesajı verilmemektedir. Fotoğraf dikkatli incelendiğinde, sunum yapan öğrencinin arkasındaki tahtada yer alan afişte (ders kitabındaki görselin boyutu bunu görmeye uygun) sokak hayvanlarının ve diğer canlılarında yaşamaya hakkı olduğuna dair örtük bir mesaj verilmektedir. Bu mesajın verilmesinin sebebi, müfredatta *doğayla birlikte yaşam* konulu kazanımların yer almasıdır. Bu fotoğrafın uygun bir yerine geri dönüşüm temalı bir öge yerleştirilmek suretiyle de müfredattaki çevre eğitimi ve bilincine de gönderme yapılabilecektir.

Resimde gördüklerinizi anlatınız.



Fotoğraf 13: Gördüklerinizi Anlatınız Etkinliği (s.40)

- Kitabın, Evimizde Hayat ünitesi içerisinde verilen *yardım edelim* konusuna ait görsellerden iki tanesinin verildiği fotoğraflar (fotoğraf 14 ve 15) incelendiğinde ilk görseldeki çocuğun, büyüğüne yardım etmek için sarf ettiği sözlerden, her iki fotoğraftaki görselde yer alan kişilerin ellerindeki malzeme taşıma araçlarının *poşet* olduğu sonucuna varılmaktadır. Oysa bu fotoğraftaki kişilerin ellerindeki ürünleri taşıdıkları malzeme, file, pazar arabası veya defalarca kullanılabilen alışveriş torbalarından birisi olabilirdi. Bu durumda çocuğun cümlesini de *teyzeciğim alışveriş torbalarınızı/filenizi/Pazar arabanızı birlikte taşıyalım* şeklinde olabilirdi. Böylelikle öğrencilere, plastik ve naylon poşetler yerine defalarca kullanıma uygun malzemelerin kullanılabilirliğinin de gösterilmesi örtük olarak da olsa mümkün olabilecektir.



Fotoğraf 14: Yardım Edelim (s.75)



Fotoğraf 15: Yardım Edelim (s.77)

Sonuç olarak, çevre bilincinin öğrencilere kazandırılması için önemli bir husus olan geri dönüşüm konusunun, kitabın son sayfalarında yer alması, aslında çevre bilincinin yeteri kadar dikkate alınmadığının ve programdaki kazanımları asgari koşullarda da olsa verebilme kaygısıyla olduğunun göstergesidir. Bununla birlikte, “sıfır atık” prensibinin devlet politikası olarak belirlenmesinden önce yazılmış olan kitapta, doğrudan ve dolaylı olarak “sıfır atık” yaklaşımına uygun ekinlikler olması gelecek açısından önemlidir. Bu yaklaşım, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ve daha sonraki dönemler için hazırlanacak olan kitapların beklide bütün konularında açık veya örtük müfredat olarak yer alacaktır. Eğer çevreye duyarlı bireyler yetiştirilmek isteniyorsa bu konuda ders kitaplarına oldukça iş düşmektedir. Geri dönüşüm ve geri kazanım konularının gelecek yıllardaki kitaplarda da ayrı bir ünite olması dışında, diğer ünite ve konuların içerisine yandırılması düşünülmelidir. Bu bağlamda, okutulan ders kitaplarının içeri-

ğinin hazırlanması aşamasında daha dikkatli ve özverili olunmalıdır. Bu çalışmanın benzerinin diğer ders kitaplarına da uygulanması çalışmanın kazanımları açısından önerilmektedir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2007). Görsel Okuma ve Sunu. A. H. Kırkılıçve H. Akyol içinde, *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bayazıt Hayta, A. (2008). Ailelerin Tasarruf ve Yatırım Eğilimlerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (2), 345-358.
- Büyüksaatçı, S., Küçükdeniz, T.ve Esnaf, Ş. (2008). Geri Dönüşüm Tesislerinin Yerinin Gustafson-Kessel Algoritması - Konveks Programlama Melez Modeli Tabanlı Simülasyon ile Belirlenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 7 (13), 1-20.
- Çalık, T. (2001). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuz Türkçe 1-8*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Çevre ve Şehircilik Bakanlığı. (2017). *Sıfır Atık*. Ankara.
- Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Geri Dönüşümle İlgili Bilgileri ve Geri Dönüşüm Davranışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (1), 63-74.
- Demirel, Ö. ve Kiroğlu, K. (2006). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi* (2. Baskı b.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Duman, T., Karakaya, N., Çakmak, M., Eray, M. ve Özkan, M. (2001). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Er, M. K. (2012). *Sıfır Atık Yönetimi ve Ofis Tipi Binalarda Uygulanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erten, S. (2006). Çevre Eğitimi ve Çevre Bilinci Nedir, Çevre Eğitimi Nasıl Olmalıdır? *Çevre ve İnsan Dergisi*, Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı (65/66).
- Erten, S. (2012). Türk ve Azeri Öğretmen Adaylarında Çevre Bilinci. *Eğitim ve Bilim*, 37 (166), 88-100.
- Güçlü, N. ve Topses, G. (2001). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Klavuzu. Hayat Bilisi 1-3*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2002). *Ders Kitaplarının İncelenmesi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Gürer, A. ve Sakız, G. (2018). Yetişkinlerin Küresel Isınma ile İlgili Bilgi Düzeyleri ve Geri Dönüşüm Farkındalıkları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7 (2), 1364-1391.
- İşeri, K. (2010). Türkçe Ders Kitaplarında resimler. H. ÜLPER içinde, *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri* (s. 81-89). Ankara: Pegem Akademi.

Çevre Eğitiminde Sıfır Atık Politikası ve Mevcut Ders Kitaplarındaki Görünümü

- Kanık, Z. B. ve Temiz Dinç, D. (2017). Eğitim-Tasarruf İlişkisi: Türkiye İçin Bir Uygulama. *Bankacılık ve Sigortacılık Araştırmaları Dergisi*, 2 (11), 59-91.
- Karatekin, K.ve Çetinkaya, G. (2013). Okul Bahçelerinin Çevre Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi (Manisa İl Örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* , 6 (27), 307-315.
- Kayranlı, B., Tankut, İ. ve Pampal, S. (2001). Endüstriyel Katı Atıklar ve Atık Geri Dönüşüm Borasının İşletilmesi. *IV. Ulusal Çevre Mühendisliği Kongresi* (s. 576-584). Mersin: TMMOB Çevre Mühendisleri Odası.
- Kılıç, A. ve Seven, S. (2002). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi* (2. Baskı b.). Anı Yayıncılık: Anı Yayıncılık.
- Kuşkaya, Ç. (2018). *İlkokul Hayat Bilgisi Ders Kitabı 2*. Ankara: SDR İpekyolu Yayıncılık.
- Küçük, N. (2017). *Ortaokullarda Uygulamalı Çevre Eğitiminin Çevre Bilinci Üzerine Etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Küçükahmet, L. (2016). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Oğuzkan, F. (2001). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Önal, H. ve Kaya, N. (2006). Sosyal bilgiler ders kitaplarının (4 ve 5. sınıf) değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (16), 21-39.
- Sıfır Atık*. (2018). Kasım 16, 2018 tarihinde Sıfır Atık Web Sitesi: <http://www.sifiratik.gov.tr> adresinden alındı
- Şimşek, N. (1997). *Derste Eğitim Teknolojisi Kullanımı*. Ankara: Anıl Matbaa.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar)*. 10 18, 2018 tarihinde Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Bilgi Sistemi: <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018122171428547-HAYAT%20B%C4%B0LG%C4%B0S%C4%B0%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI.pdf> adresinden alındı
- Tosunoğlu, M., Arslan, M. M. ve Karakuş, İ. (2001). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme*. Ankara: Anıtepe Yayıncılık.
- Ural Keleş, P. ve Keleş, M. İ. (2018). İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Geri Dönüşüm Kavramı ile İlgili Algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 481-498.
- Ünsal, Y. ve Güneş, B. (2002). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak MEB ilköğretim 4. sınıf Fen Bilgisi ders kitabına Fizik konuları yönünden eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (3), 107-120.
- Yaman, K.ve Olhan, E. (2010). Atık Yönetiminde Sıfır Atık Yaklaşımı ve Bu Anlayışa Küresel Bir Bakış. *Biyoloji Bilimleri Araştırma Dergisi*, 3 (1), 53-57.
- Yıldırım, A.ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Aratırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

MİLLÎ DEĞERLERİN AKTARIMINDA TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERS KİTAPLARININ YERİ: YÜRÜRLÜKTEKİ KİTAPLAR ÜZERİNE BİR İÇERİK ANALİZİ¹

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Fatih VEYİS²

1 Bu çalışma Ders Kitapları Uluslararası Sempozyumu 2018'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı, fatih.veys@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000 0002 4874 7643.

Geliş Tarihi: 07.08.2018 Kabul Tarihi: 07.11.2018

Öz: Millet olmanın en önemli unsurunun dil olduğu hususu, şüphesiz birçok önemli şahsiyet ve düşünür tarafından dile getirilmiştir. Dil vasıtasıyla sağlanan millet olma bilinci, kültür ile ayakta kalmış ve değerler vasıtasıyla korunmuştur. Millete ait değerler ise millî değerler olarak isimlendirilmiş ve ait olduğu milleti temsil eden unsurlar olmuştur. Atatürk'ün, I. Maarif Kongresi'nin açılış konuşmasında dile getirdiği; "Millet aynı kültürden insanların oluşturduğu toplumdur. Demek ki millî kültür bir devleti ayakta tutan unsurların en önemlisidir." anlayışı millî değerlerin ve kültürün önemini ortaya koymaktadır. Millî değerler arasında olan vatan sevgisi, devlet sevgisi, bayrak sevgisi, İstiklal Marşı sevgisi, istiklal anlayışı, bağımsızlık düşüncesi, millî tarih anlayışı gibi değerlerin gelecek nesillere aktarılması, eğitim öğretim ortamlarıyla mümkün olacaktır. Bu değerlerin Türk millî kültürü ve tarihinin temel yansıtıcıları olan Türk dili ve edebiyatı ürünleri vasıtasıyla aktarılması eğitimin uzak, genel ve özel hedefleri bağlamında değerlendirilmektedir. Bu çalışma ile millî değerleri barındıran ve aktarma işlevi üstlenen edebî ürünlerin, 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı'nda liselerde okutulan ders kitaplarında ne düzeyde yer aldığı ortaya konulması amaçlanmaktadır. Çalışma, ilgili ders kitaplarında yer alan kurmaca ve öğretici metinlerin doküman analizi yoluyla incelenmesine dayanmaktadır. Çalışma sonunda, Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında yer verilen ve en fazla tekrar eden millî değer vatan sevgisi olduğu, diğer millî değerlere ise daha az yer verildiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Millî Değerler, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi, Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı

THE PLACE OF TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE SCHOOLBOOKS IN NATIONAL VALUES TRANSFERRING: AN ANALYZE ON ACTUAL BOOKS

Abstract:

The most important element of being a nation is the language, which is undoubtedly mentioned by many important figures and thinkers. The consciousness of being a nation provided by language has been preserved by culture and protected by values. The values belonging to the nation were called national values and they represented the nation they belonged to. Atatürk's speech in the opening speech of the First Education Congress; Dur The nation is a society of people from the same culture. That is, national culture is the most important of the elements that maintain a state. Id The understanding shows the importance of national values and culture. National values, love of the country, love of the state, love of the flag, independence of the anthem, independence, the idea of independence, national history, such as the transfer of values to future generations will be possible with educational environments. The transfer of these values through Turkish language and literature products, which are the main reflectors of Turkish national culture and history, are evaluated in the context of the distant, general and specific objectives of education. With this work; The aim of this course is to determine the level of literary products that contain national values and transfer functions in the textbooks of high schools in the academic year 2017-2018. The study is based on document analysis of the fiction and instructional texts in the related textbooks. At the end of the study, it is seen that the national value which is included in the textbooks of Turkish language and literature and which is the most repetitive one is homeland love and the other national values are given less space.

Key words: National Values, Turkish Language and Literature Teaching, Turkish Language and Literature Textbook

Giriş

Dil, millet olma bilincini oluşturan ve bu bilinci ayakta tutan en önemli vasıttır. Edebiyat ise dil vasıtasıyla gerçekleştirilen güzel sanat etkinliklerinin tümü olarak tanımlanabilir. Aynı zamanda "Yazar ve şairin dili veya kaleminden çıkan ve estetik değere hâiz olan eserlere 'edebiyat'; bu kişilerin icra ettikleri sanata da 'edebiyat sanatı' denir." (Çeşli, 2006, 76). Yazarların ve şairlerin ortaya koyduğu dil ve edebiyat

ürünleri sadece estetik değil, vücuda geldiği topluma ait daha birçok unsuru da bünyesinde barındırır. Türk dili ve edebiyatı, Türk milletinin geçmişine münhasır her türlü kültürel, tarihsel, siyasal, toplumsal *vb.* öğeleri ve özellikleri içinde barındıran, tüm bu maddi ve manevi birikimin gelecek nesillere aktarılmasında köprü vazifesi gören önemli bir alan ve araçtır. Türk dili ve edebiyatı eğitimi ise bahse konu olan tüm bu özelliklerin edebiyat ürünleri vasıtasıyla aktarılması esasına dayanan bir disiplin olarak görülmektedir. Çetişli (2011, 346) edebiyat eğitimi; “Farklı yaş ve düzeylerdeki insanların arzu edilen birikim, nitelik ve yeteneklere sahip olabilmeleri için edebiyat sanatı sınırları içinde kalan eserlerden yola çıkılarak yapılan bir tür eğitim ve öğretim faaliyeti” şeklinde tanımlamıştır. Atatürk ise edebiyatın önemini şu sözlerle açıklamıştır: “Edebiyat, Türk çocuğuna dünyayı ve insanlığı anlatmak; ona analiz ve sentez kabiliyeti vermek; Türk çocuğunu bir üslup sahibi etmek; çocuğa bütün bu nitelikleri ve yetenekleri vererek, onu, mensup olduğu milleti yükseltebilecek şekilde yetiştirmek içindir.” (Palazoğlu, 1996, 484). Edebiyat başlı başına eğitim aracıdır ve eğitimin adıdır. “Edebiyatın temel işlevlerinden biri, eğitme, insan kişiliğini değiştirme ve geliştirmedir. Bu işlevine duyguları geliştirme, duyarlık kazandırma duygu ve düşünce arasında sağlıklı bir denge kurma da denebilir. Çünkü insanlığına sevmeyi, acımayı, güzellikler karşısında heyecanlanmayı öğretmede, edebiyat önemli bir görev üstlenir. Kişiyi, sığlıktan, bencillikten ve onun doğurduğu yalnızlıktan kurtarır” (Kavcar, 1999, 5). Milletler kendilerini en iyi edebiyat ile ifade ederler. Duygular, düşünceler ve hayaller, kendilerine en uygun ifade şekillerini edebî eserlerde bulurlar. Edebiyat en derin, en yüksek ve en kuvvetli ifade şeklidir. Edebiyatın insanın şahsiyetini geliştirici bir etkisi vardır (Kaplan, 2000, 162). Bu yönüyle eğitici ve geliştirici işlevinin yanında, toplum ve millet inşasında da önemli bir görev üstlendiğini söyleyebiliriz. “Türk edebiyatında Yunus Emre, birçok şiirini ve *Risaletü'n- Nushiyye* (Öğüt Kitabı) adlı eserini, Mevlânâ *Mesnevi'sini*, Nabi *Hayriyye'sini*, Namık Kemal tiyatro eserlerinin çoğunu, Ahmet Mithat romanlarını, Tevfik Fikret *Halûk'un Defteri* ve *Şermin* adlı eserlerini, Mehmet Âkif *Safahat'ını*, Hüseyin Rahmi romanlarını ve daha pek çok şair ve yazar, eserlerini hep insanlara nasıl yaşanılması, nelere değer verilmesi gerektiğini öğretmek amacıyla yazmışlardır.” (Kavcar, 1999, 3).

Edebî eser, değerlerin öğretilmesinde ve gelecek nesillere aktarılmasında vasıta görevi üstlenir. Bir millete ait değerlerin metinler vasıtasıyla öğretilebileceği en özgün yolun edebiyat olduğunu söyleyebiliriz. Bireyler toplumsal kurallar, gelenekler ve görenekler yoluyla iyiyi - kötüyü ve doğruyu - yanlış ayırmayı; kendi ahlak ilkeleri doğrultusunda bir ölçü edinmeyi öğrenirler (Beill, 2003, 14). İşte bu ölçü, değer ve kanaatlerin oluşumunu sağlar. Değerlerin tasnifi ise birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde ele alınmıştır. Rokeach (1973, 28) değerleri gaye ve vasıta değerler şeklinde sınıflarken; Schwartz hazırlık, uyarılma, öz yönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma, güvenlik, güç ve başarı olarak ele almıştır (Köylü, 2016, 43). Ülken (1965, 6) değerleri içkin değerler, aşkın değerler ve normatif değerler şeklinde tasnif etmiştir. Değer sınıflamasıyla ilgili bir diğer önemli çalışma Spanger'e

aittir. Spanger 1928 yılında yaptığı sınıflamada değerleri estetik, teorik, iktisadi, siyasi, sosyal ve dinî olmak üzere altı temel grupta toplamıştır (Ulusoy ve Dilmaç, 2015, 24). Güngör ise bu sınıflamaya ahlaki değerleri de ekleyerek değerler konusunda farklı bir yaklaşım ortaya koymuştur. Evin ve Kafadar (akt. Ulusoy ve Dilmaç, 2015, 28) ise yaptıkları sınıflamada değerleri ulusal ve evrensel olarak ele almışlar; ulusal değerleri vatan, millet, devlet, ordu, marş ve bayrak gibi ulusal simgeler, evrensel değerler ise demokrasi, insan hak ve özgürlükleri, uygarlık, barış, eşitlik, bilim ve bilimsel düşünce, sanat ve çevre duyarlılığı olarak tanımlamışlardır. Evin ve Kafadar'ın ulusal olarak adlandırdıkları değerler, bir millete ait ortak kanaatler olarak değerlendirilebilir. Millet olma bilinci ile edinilmiş tüm ortak duygu ve düşünceler millî değerler olarak tanımlanabilir. Bu araştırmada ölçüt olarak belirlediğimiz vatan sevgisi, bayrak sevgisi, devlet sevgisi, marş sevgisi, istiklal anlayışı, millî tarih anlayışı gibi vatanî duygu ve düşüncelerden beslenen anlayışları millî değerler olarak ele alabiliriz.

Tarihî kaynaklara bakıldığında köklü bir geçmişi bulunan, sözlü ve yazılı olmak üzere birçok destana sahip Türk Milleti, bu muvaffakiyetini sahip olduğu değerleri vasıtasıyla sağlamıştır. Dil ve edebiyat; bir milletin tarihî, kültürel ve değersel belleğidir. Bu belleğin varlığını devam ettirmesi ve değerlerini yaşatması geleceğe aktarım ile gerçekleşebilir. Bu aktarım yollarından biri ve belki de en önemlisi olan dil ve edebiyat, değer öğretiminde, özellikle millî değerlerin öğretiminde etkili bir araç olarak kullanılmalıdır. Buradan hareketle Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı (2018, 6) incelendiğinde değerler, “kök değerler” olarak ele alınmış; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik şeklinde tasnif edilmiştir. Bu değerlerin, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına hem ilişkili olduğu alt değerlerle hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınacağı programda bahsedilmiştir.

Bu çalışmada; Türk millî değerlerini barındıran ve aktarma işlevi üstlenen edebî ürünlerin, 2017-2018 eğitim öğretim yılında liselerde okutulan ders kitaplarında ne düzeyde yer aldığı araştırılması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma, kavram oluşturmayı temel alan bir anlayışıyla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır. Doküman incelemesi ise, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma, doküman incelemenin (1) dokümanlara ulaşma, (2) orijinalliğin kontrol edilmesi, (3) dokümanların anlaşılması, (4) verinin analiz edilmesi ve (5) verinin kullanılması (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008, 193) aşamalarına uygun olarak yürütülmüştür.

Bu kapsamda, 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı'nda liselerde okutulan ders kitapları millî değerler bakımından içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma kapsamında aşağıdaki ders kitapları incelenmiştir.

- Yücel, İ., Türkyılmaz, M. ve Sağır, S. (2017). *9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı*. Ankara: MEB.
- Başaran Yılmaz, A. H. (2017). *10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı*. Ankara: Biryay.
- Yıldırım, C. (2017). *11. Sınıf Türk Edebiyatı*. Ankara: Lider Yayıncılık.
- Ateş, M. ve Oktay, M. (2017). *12. Sınıf Türk Edebiyatı*. Ankara: Ekoyay.

Bulgular

Araştırma kapsamında ders kitaplarında yer alan metinlerin tamamı incelenerek şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo I. Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Dağılımı

	9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı	10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı	11. Sınıf Türk Edebiyatı	12. Sınıf Türk Edebiyatı	Toplam
Anlatma Esasına Dayalı Metinler	15	16	7	8	46
Gösterme Esasına Dayalı Metinler	5	5	3	2	15
Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler	38	20	26	44	128
Öğretici Metinler	10	21	9	4	44

Çalışmada anlatma esasına dayalı 46, gösterme esasına dayalı 15, coşku ve heyecanı dile getiren 128 ve öğretici metinlerden ise 44 metin incelenerek millî değerlere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Tablo II. 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabında Yer Alan Millî Değerler

Millî Değerler	f
Vatan Sevgisi	11
Millet Sevgisi	4
Devlet Sevgisi	4
Bayrak Sevgisi	2
Dil Sevgisi	1
İstiklal Marşı Sevgisi	-
İstiklal Anlayışı	4
Millî geçmiş anlayışı	1

Tablo II incelendiğinde 9. Sınıf ders kitabında en fazla tekrar eden değer vatan sevgisi değeri olduğu görülmüştür. Vatan sevgisi değeri yoğun olarak verilmiş, bunu millet sevgisi, devlet sevgisi, istiklal anlayışı, bayrak sevgisi ve dil sevgisi değerleri takip etmiştir. Ders kitabı incelendiğinde bahse konu olan bu üç değer yoğun olarak işlenmiş ve çoğunlukla coşku ve heyecanı dile getiren metinler (şiirler) vasıtasıyla aktarılmıştır. Marş sevgisi, bağımsızlık düşüncesi ve millî geçmiş anlayışı değerlerine ise 9. Sınıf ders kitabında rastlanmamıştır.

Tablo III. 9 Sınıf Ders Kitabında Millî Değerlerin Yer Aldığı Metinler

Eser	Yazarı	Tür
Forsa	Ömer Seyfettin	Hikâye
Küçük Ağa	Tarık Buğra	Roman
Gemiciler	Enis Behiç Koryürek	Şiir
Akıncı	Yahya Kemal	Şiir
Ahlak	Ziya Gökalp	Şiir
Korkma!	Mehmet Akif Ersoy	Şiir
Lisan	Ziya Gökalp	Şiir
Bizim Türkümüz	Bekir Sıtkı Erdoğan	Şiir
Anadolu'da Bahar	Abdurrahim Karakoç	Şiir
Uçun Kuşlar	Rıza Tevfik Bölükbaşı	Şiir
Bu Vatan Kimin?	Orhan Şaik Gökyay	Şiir

Tablo III incelendiğinde 9. sınıf ders kitabında millî değerlerin aktarımında yararlanılan metinler arasında hikâye türünde bir, roman türünde bir, şiir türünde ise dokuz eserden faydalanılmıştır. İlgili ders kitabında millî değerlerin aktarımında diğer yazın türlerinden faydalanılmadığı görülmüştür. Millî değerlerin aktarımında en fazla kullanılan türün ise şiir olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Dokuzuncu sınıf ders kitabında geçen ilgili metinler incelendiğinde, Ömer Seyfettin'in *Forsa* adlı hikâyesinde geçen ihtiyar Türk forsasının; "Öldükten sonra dirileceğime nasıl inanıyorsam, öyle inanıyorum, elli yıl tutsaklıktan sonra da ülkeme kavuşacağıma öyle inanıyorum!"(s. 43) sözlerinin vatan sevgisi ve istiklal anlayışına işaret ettiğini söyleyebiliriz. Yine aynı metinde geçen "İhtiyar, kafasını kaldırdı, göğsünü kabarttı, daha bir gençleşmiş gibiydi. Bayrağı işaret ederek: -Şehit olursam bunu üzerime örtün! Vatan, al bayrağın dalgalandığı yer değil midir? dedi." (s. 45) cümleleri de vatan ve bayrak sevgisine örnek olarak verilebilir.

Enis Behiç Koryürek'in *Gemiciler* şiirinde bayrak sevgisinin;

"Güneşlerde parlayan bu yeşil su.

Bayrağımız yeşil sular ateşidir.

Biz bayrağın fedaisi sayısız Türk genciyiz.

Biz hilale şan arayan korku bilmez gemiciyiz." (s. 95) dizeleriyle; yurt sevgisinin ise,

"Çal sazını kalenderce yiğit kardeş!

Nağmelerin yorulmayan dalgalardan bahtiyar.

Gönderelim bu ahengi o sevgili yurda kadar..." (s. 95) dizeleriyle ifade edildiğini söyleyebiliriz.

Yine aynı ünite de geçen, Yahya Kemal Beyatlı'nın *Akıncı* şiirinde;

"Bin atlı akınlarda çocuklar gibi şendik,

Bin atlı o gün dev gibi bir orduyu yendik!" (s. 98) dizeleriyle Balkan fetihlerine işaret edilmektedir.

Ziya Gökalp'in vatan ve millet sevgisini ifade ettiği dizeleri aşağıdaki gibidir:

"Hak milletin, şan onun,

Gövde senin, can onun,

Sen öl ki o yaşasın;

Dökülecek kan onun." (s. 99)

Milli Değerlerin Aktarımında Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarının Yeri: Yürürlükte...

Tarik Buğra'nın *Küçük Ağa* adlı eserinde geçen; "Fakat İstanbullu hoca bu yolu tutmamış, nefsinin değil vatanını düşünmüştü. Buna en parlak ve en değerli ifadesi ile 'nefsini feda etmişti', demek gerekirdi. (...) Küçük Ağa hayatı çapındaki bu karardan hiçbir şey beklemiyordu, bekleyemezdi.(...) Umduğu en büyük şeref, en parlak kazanç gazilikti, şehadetti." (s. 165) cümleleri de vatan sevgisini ifade etmektedir.

Ders kitabında yer alan Abdurrahim Karakoç'un *Anadolu'da Bahar* adlı şiirde geçen;

"İlkbaharı geldi Anadolu'nun

Silifke'de çiçek açtı nar şimdi

Her tarafı yeşillendi Bolu'nun

Sultandağı benek benek kar şimdi." (s. 104) dizeleri ile Rıza Tevfik Bölükbaşı'dan kitaba alınan *Uçun Kuşlar* şiirinin;

"Uçun kuşlar, uçun doğduğum yere;

Şimdi dağlarında mor sümbül vardır.

Ormanlar koynunda bir serin dere,

Dikenler içinde sarı gül vardır." (s. 105) dizeleri vatan ve memleket sevgisine örnek olarak verilebilir.

İlgili kitapta geçen Mehmet Âkif Ersoy'un;

"Cehennem olsa gelen, göğsümüzde söndürürüz;

Bu yol ki Hak yoludur, dönme bilmeyiz, yürürüz!

Düşer mi tek taşı, sandın, harım-i nâmûsun?

Meğerki harbe giren son nefer şehîd olsun." (s. 101) dizeleri de istiklal anlayışını örneklemektedir.

Ziya Gökalp'in *Lisan* şiirinde geçen;

"Güzel dil Türkçe bize,

Başka dil, gece bize.

İstanbul konuşması

En saf, en ince bize." (s. 101) dizeleri de dil sevgisinin ifade edildiği en güzel örneklerden biridir.

Bekir Sıtkı Erdoğan'a ait *Bizim Türkümüz* şiirinin;

"Atlarımız, aldan, kırdan, yağızdan,

Akıncılar kopmuş, gelmiş Oğuz'dan...

Küçüklü büyüklü hep bir ağızdan,

Evrence söylenir türkümüz bizim." (s.103) dizeleri de millet sevgisine örnek gösterilebilir.

Vatan sevgisinin ele alındığı ve bu konuyu işleyen en güzel örneklerden biri olduğunu söyleyebileceğimiz, Orhan Şaik Gökyay'ın *Bu Vatan Kimin?* adlı şiirini de ilgili ders kitabında görmekteyiz. Bu şiirin;

"Bu vatan toprağın kara bağrında

Sıradağlar gibi duranlarındır.

Bir tarih boyunca onun uğrunda

Kendini tarihe verenlerindir.

Tarihin dilinden düşmez bu destan

Nehirler gazidir dağlar kahraman

Her taşı yakut olan bu vatan

Can verme sırrına erenlerindir." (s. 117) dörtlüklerinde vatan sevgisi ve millî geçmiş anlayışı ifade edilmektedir..

Tablo IV. 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabında Yer Alan Millî Değerler

Millî Değerler	f
Vatan Sevgisi	6
Millet Sevgisi	2
Devlet Sevgisi	-
Bayrak Sevgisi	2
Dil Sevgisi	-
İstiklal Marşı Sevgisi	-
İstiklal Anlayışı	2
Millî geçmiş anlayışı	2

Tablo IV incelendiğinde 10. Sınıf ders kitabında en fazla tekrar eden değer vatan sevgisi değeri olduğu görülmüştür. 10. Sınıf ders kitabında aktarılan değerler de çoğunlukla anlatma esasına bağlı metinler aracılığıyla verilmiştir.

Tablo V. 10 Sınıf Ders Kitabında Millî Değerlerin Yer Aldığı Eserler

Eser	Yazarı	Tür
Forsa	Ömer Seyfettin	Hikâye
Yemen Türküsü	Anonim	Türkü
Battalname'den	Seyyit Battal Gazi (Haz. Mustafa Özçelik)	Destan
Maraş'ın ve Ökkeş'in Destanı'ndan	Gülten Akin	Destan
Ateşten Gömlek	Halide Edip Adıvar	Roman

Tablo incelendiğinde 10. sınıf ders kitabında millî değerlerin yer aldığı ve aktarıldığı metinlerin çoğunlukla anlatma esasına bağlı metinler olduğunu söyleyebiliriz. İlgili kitapta millî değerlerin aktarımında diğer yazın türlerinden faydalanılmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Ders kitabında geçen metinler incelendiğinde, 9. Sınıf ders kitabında yer alan *Forsa* adlı metnin burada da geçtiği görülmüştür. Bu metin, vatan ve bayrak sevgisi değerlerini barındıran önemli bir eserdir. İlgili ders kitabında geçen *Yemen Türküsü*, şu dizeleyle vatani müdafaa için şehit olan askerleri anlatmaktadır.

“Kışlanın önünde redif sesi var,
Bakın çantasında acep nesi var,
Bir çift kundurayla bir de fesi var,
Ah o yemendir gülü çimendir,
Giden gelmiyor acep nedendir?” (s. 109)

Battalname adlı metinde geçen;

“Mektupta deniliyordu ki: ‘Rum Kayserinin oğluyum. Hüseyin Gazi’nin oğlunu tutunuz ve bana veriniz. Ayrıca ‘Muhammed’i gördüm’ diyen o koca ihtiyarı da istiyorum. Yedi yıllık haraçla birlikte halifeniz boğazına kefen dolayıp gelsin ve Kayserin karşısında diz çöksün. Bu teklifime karşı gelerseniz Kâbe kapısına kadar her şeyi yakıp yıkarım...’ bu haberi Cafer işitti, yerinden kalktı. Bülkas’ın burnunu ve iki kulağını kesti ve: ‘Var Şemun’a de ki: Bütün Rum ülkesini Müslümanlığa döndüreceğim, bütün kiliseleri yıkıp yerine mescitler yapacağım. Rum Kayserini boğazından asıp İstanbul’u harap edeceğim...’”(s. 133) ifadelerinde düşmanın hâkimiyeti altında bir yaşamın reddildiği görülmektedir bu da bize istiklal anlayışının bir örneğini vermektedir.

“Battal atını sürüp safları yararak bayrağın yanına geldi. Bayraktarı iki parça etti ve bayrağı indirdi. Kâfir askerleri korkup kaçmaya başladılar. Müslümanlar yakaladıkları

rını öldürdüler. Üç gün kovdular, kırdılar, sonra geldiler. Hazine ve bayrak darmadağın edildi.” (s. 136) Savaş sırasında gelişen hadiselerin aktarıldığı bu kısımda bayrak devletin bağımsızlığını göstermekte ve bayrağın indirilip parçalanması ise yenilgi ve bağımsızlığın yitirilmesi anlamına gelmektedir.

Tablo VI. 11. Sınıf Türk Edebiyatı Ders Kitabında Yer Alan Millî Değerler

Millî Değerler	f
Vatan Sevgisi	6
Millet Sevgisi	4
Devlet Sevgisi	2
Bayrak Sevgisi	-
Dil Sevgisi	1
İstiklal Marşı Sevgisi	-
İstiklal Anlayışı	2
Millî geçmiş anlayışı	2

Tablo incelendiğinde 11. Sınıf ders kitabında en fazla tekrar eden değer vatan sevgisi değeri olduğu görülmüştür. Bunu takip eden değerler ise millet sevgisi, devlet sevgisi istiklal anlayışı ve bayrak sevgisi olmuştur.

Tablo VII. 11. Sınıf Ders Kitabında Millî Değerlerin Yer Aldığı Eserler

Eser	Yazarı	Tür
Hürriyet Kasidesi	Namık Kemal	Şiir
Bu Vatan Kimin?	Orhan Şaik Gökyay	Şiir
Turan	Ziya Gökalp	Şiir
Dilde Türkçülük	Ziya Gökalp	Makale
Haritada Anadolu	İ. Habib Sevük	Deneme
Milliyetçilik	Kemal Göze	Makale

Tablo incelendiğinde 11. sınıf ders kitabında millî değerleri barındıran metinlerin makale ve deneme gibi öğretici metinlerle şiir gibi yazınsal metinlerden oluştuğunu görmekteyiz. Diğer metin türlerinde ise millî değerlere rastlanılmamıştır. Bahse konu olan kitapta millî değerlerin aktarımı en fazla şiir türüyle sağlanmıştır.

On birinci sınıf ders kitabında geçen ilgili metinler incelendiğinde; *Hürriyet Kasidesi*'nin neredeyse her beyti bu çalışmada örnek olarak verilebileceği gibi bu beyitlerin en bilinen ve vatan-millet sevgisini en iyi örnekleyenleri şunlardır:

Millî Değerlerin Aktarımında Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarının Yeri: Yürürlükte...

“Hakîr olduysa millet şânına noksan gelir sanma
Yere düşmekle cevher sâkıt olmaz kadr ü kıymetten

Vücûdun kim hamîr-i mâyesi hâk-i vatandandır
Ne gam râh-ı vatanı hâk olursa cevr ü mihnetten” (s. 30)
Kasidenin devlet sevgisi gösteren beyti ise aşağıdaki gibidir:

“Görüp ahkâm-ı asrı münharif sdk u selâmetten
Çekildik izzet ü ikbâl ile bâb-ı hükûmetten” (s. 30)

İlgili ders kitabında Orhan Şaik Gökyay’ın *Bu Vatan Kimin?* adlı şiirine tekrar rastlanmaktadır. 9. sınıf ders kitabında ele aldığımız bu şiirde vatan sevgisi ve millî geçmiş anlayışı yoğun bir şekilde işlenmektedir.

Ziya Gökalp’in *Turan* şiiri de millî değerlerin en güzel şekilde yansıtıldığı örneklerden biridir. Şiirde geçen tarih bilincini ve millî geçmiş anlayışını yansıtan Attila, Oğuz Han gibi isimler aynı zamanda istiklal anlayışı, Türklerin bağımsız yaşama arzusu ve tarihte kurulan büyük Türk devletlerinin birer sembolüdürler. Şiirde millet sevgisi ise şu bentle ifade edilmektedir:

“Nabızlarımda vuran duygular ki tarihin
Birer derin sesidir, ben sahifelerde değil,
Güzide, şanlı, necib ırkımın uzak ve yakın
Bütün zaferlerini kalbimin tanininde,
Nabızlarımda okur, anlar, eylerim tebcil.” (s. 141)

Ziya Gökalp’in *Dilde Türkçülük* adlı makalesi de ilgili kitapta yer almaktadır. Dil meselelerinin konu edildiği makalede, yazılan ve konuşulan dilin millî bir kimlik taşıması gerektiği belirtilmiştir. 11. Sınıf ders kitabında yer alan metin, millî bir değer olarak dil bilinci ve sevgisini de örneklemiştir.

“ (...) Türk dilini aynıla millî dil saymak yeterliydi: İşte Türkçüler, dilimizdeki ikiliği kaldırmak için şu prensibi kabul etmekle yetindiler: İstanbul halkının ve özellikle İstanbul hanımlarının konuştukları dili yazmak. Bu suretle yazılacak olan İstanbul’un konuşma diline ‘yeni lisan’, sonra ‘güzel Türkçe’, daha sonra ‘yeni Türkçe’ adları verildi.” (s. 132)

İsmail Habib Sevük’ün *Haritada Anadolu* metni de 11. Sınıf ders kitabında bulunmaktadır. Metinde, tarih bilincini ve millî geçmiş anlayışını yansıtan ifadeler şu şekilde: “Anadolu toprağı çok ‘kesif’miş. Fakat Anadolu’nun tarihi belki toprağından

daha da kesif. İki kıtanın dağ akınları gibi iki kıtanın tarih saldırıları da orada birbiri üstüne istiflendi. Anadolu topraklarını tabaka tabaka elli asır kalınlığında bir tarih örüyor. Bu tarihin Malazgirt’le başlayan en üstü nasıl bizimse Hititlerle başlayan en altı da bizindir.”(s. 133)

“Bu halkı kim gördü de beğenmedi? İşte on dördüncü asır başlarında Anadolu’yu dolaşan ilk şark seyyahı İbn Batuta ‘halkın çehreleri çok güzel, giyimleri çok temiz, yemekleri çok nefis’ diye uzun uzun onu över. Ve işte 1432’de Müslüman hacısı kıyafetine girerek Toroslar’dan şimale kadar Anadolu’yu gezebilen ilk garp seyyahı Bertrandon, Burgon kralı Filip’in bu asilzade müşaviri,’ Türkler itidal sahibi, ciddi ve temiz yüreklidir. Türkçe öğrenilmesi kolay ve çok tatlı bir dil. On Frenk bir yerde toplanırsa bin Türkten daha çok gürültü eder.’ Diye hem Türk’e hem Türkçeye hayrandır.”(s. 134) ifadeleri ise hem Türk milleti hem de Türk diline duyulan sevginin güzel bir örneğidir.

Kemal Göze’nin *Milliyetçilik* başlığını taşıyan ve 11. Sınıf ders kitabında yer alan makalesinde, Atatürk’ün tarifini yaptığı milliyetçilik kavramı açıklanmakla birlikte, millet sevgisini vurgulayan ifadelerle de rastlanmıştır. Metinde, milliyetçilik ve bunun beraberindeki devlet sevgisinin tarifi Atatürk’ün şu cümleleriyle ifade edilmiştir:

“Türk milliyetçiliği ilerleme ve gelişme yolunda ve milletler arası temas ve münasebetlerde, bütün çağdaş milletlere paralel ve onlarla bir ahenkte yürümekle beraber, Türk milletinin hususi seciyelerini ve başlı başına müstakil hüviyetini korumaktır.” Atatürk, kurduğu “Millî Türk Devleti”nin dayanağı olan Türk milletinin dili de “Türkçedir.” diyerek Türk Devleti ve Türk milletinin bütünlüğünü esas almış ve bu esasın da Anayasa’mızda ebediyen korunmasını istemiştir.” (s. 139)

Tablo VIII. 12. Sınıf Türk Edebiyatı Ders Kitabında Yer Alan Millî Değerler

Millî Değerler	f
Vatan Sevgisi	6
Millet Sevgisi	1
Devlet Sevgisi	-
Bayrak Sevgisi	2
Dil Sevgisi	-
İstiklal Marşı Sevgisi	-
İstiklal Anlayışı	2
Millî geçmiş anlayışı	-

Tablo VIII incelendiğinde 12. Sınıf ders kitabında en fazla tekrar eden değer vatan sevgisi değeri olduğu görülmüştür. Vatan sevgisi değerini; bayrak sevgisi, istiklal anlayışı ve millet sevgisi değerleri takip etmiştir. Diğer birçok millî değere ise bu kitapta rastlanılmamıştır.

Tablo IX. 12. Sınıf Ders Kitabında Millî Değerlerin Yer Aldığı Eserler

Eser	Yazarı	Tür
Anadolu Toprağı	Orhan Seyfi Orhon	Şiir
Sanat	Faruk Nafiz Çamlıbel	Şiir
Memleketimi Seviyorum	Nazım Hikmet Ran	Şiir
Orda Bir Köy Var Uzakta	A.Kutsi Tecer	Şiir
Onlar	A.Nihat Asya	Şiir
Bizim Memleket	F. Nafiz Çamlıbel	Şiir

Tablo incelendiğinde 12. Sınıf ders kitabında yer alan millî değerlerin tamamının şiir türü vasıtasıyla verildiği ve aktarıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Kitapta yer alan diğer yazın türlerinin ise millî değerleri barındırmadığını araştırma bulgusuna göre söyleyebiliriz.

12. sınıf ders kitabında yer alan Orhan Seyfi Orhon'un *Anadolu Toprağı* isimli şiiri, Anadolu'yu büyük bir özlemle ele alması yönüyle vatan ve memleket sevgisinin en güzel örneklerinden biri olarak değerlendirilebilir.

“En bakımsız, en kuytu bir bucağın

Bence 'İrem bağı' gibi güzeldir.

Bir yıkılmış evin harap ocağın

Şu heybetli saraylara bedeldir.” (s. 17)

Şiirde vatan sevgisiyle birlikte bayrağa duyulan sevginin ve özlemin ifadesi ise şu dizelerle verilmiştir.:

“Bir gün olup kucağına ulaşsam,

Gözlerimden döksem sevinç yaşını.

Sancağının gölgesinde dolaşsam,

Öpsem, öpsem toprağını taşını!” (s. 17)

İlgili kitapta geçen, Faruk Nafiz Çamlıbel'e ait ve herkesçe bilinen “Başka sanat bilmeyiz, karşımızda dururken / Yazılmamış bir destan gibi Anadolu'muz.”(s. 17) dizeleri, vatan ve millet sevgisini terennüm etmektedir.

Yine incelenen ders kitabında Nazım Hikmet'in *Memleketimi Seviyorum* şiirinde, vatan ve millet sevgisi aşağıdaki dizelerle ifade edilmiştir:

“Memleketim:

Bedreddin, Sinan, Yunus Emre ve Sakarya,

Kurşun kubbeler ve fabrika bacaları

Benim o kendi kendimden bile gizleyerek

Sarkık bıyıkları altından gülen halkımın eseridir.” (s. 70)

Ahmet Kutsi Tecer’in *Orda Bir Köy Var Uzakta* adlı şiirini de 12 sınıf ders kitabında görmekteyiz. Bu şiirde geçen aşağıdaki söyleyişler de vatan ve memleket sevgisine örnek gösterilebilecek niteliktedir:

“Orda bir köy var uzakta,

O köy bizim köyümüzdür.

Gezmesek de, tozmasak da

O köy bizim köyümüzdür.” (s. 77)

Ders kitabında yer alan Arif Nihat Asya’nın *Onlar* isimli şiirinde, bayrak sevgisi ve bayrağa biçilen değer aşağıdaki dörtlükte ifadesini bulmuştur:

“Kopardılar ayı gökten,

Bir ipek dala astılar...

Yurt dediler, gölgesine

Ayaklarını bastılar.” (s. 78)

Faruk Nafiz Çamlıbel’den ders kitabına alınan *Bizim Memleket* adlı şiirde geçen aşağıdaki dizelerde, vatan uğrunda gösterilen tavrın ele alındığını söyleyebiliriz.

“Başiboş kırlara salar tayını,

Elinden düşürmez okla yayını,

Ellere bırakın aslan payını,

Memleket yolunda kurban olurlar!” (s. 79)

Sonuç ve Öneriler

Ders kitapları eğitim öğretim sürecinin en önemli araçlarıdır. Gerek Öğretim Programı’nın uygulanması gerekse öğretmene yol göstermesi bakımından oldukça önemli materyallerdir. Tüm derslerde olduğu gibi Türk dili ve edebiyatı derslerinde de programın hedefleri doğrultusunda ders kitaplarından yoğun olarak faydalanılır. Türk dili ve edebiyatı öğretimi yalnız edebiyattan veya dilden müteşekkil bir yapıya sahip

olarak görülmemeli; aksine, geçmişin, tarihin, kültürün, değerlerin ve daha birçok hususun aktarıcısı olarak idrak edilmelidir. Bu önemli hususlardan biri olan millî değerlerin öğretimi ve aktarımında ders kitapları vasıtasıyla edebiyattan daha etkin bir şekilde yararlanılmalıdır. 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı'nda liselerde okutulan ders kitapları üzerinde yaptığımız incelemeler neticesinde, bu kitaplarda yer alan metinlerin millî değerlerin aktarımında yeterli düzeyde çeşitlilik sağlayamadığı görülmüştür. Millî değerlerden bazılarına her sınıf düzeyinde gereğinden fazla yer verilirken bazılarına ise hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Millî değerlerin aktarımı hedefine ulaşmak için ders kitaplarında en çok şiir türünden yararlanıldığı dikkati çekmektedir.

Gelecek nesillere millî değerlerin aktarılmasında Türk dili ve edebiyatı derslerinden, dolayısıyla ders kitaplarından daha etkili olarak faydalanılması gerekmektedir. Millî değerlerin öğretimi hedefleri, pedagojik veriler ve Türk Millî Eğitimi'nin temel ilkeleri gözetilerek değer ve metin ilişkisi her sınıf düzeyinde yeniden ele alınmalı, hangi sınıf düzeyinde hangi değerlerin hangi tür metin ve materyallerden yararlanılarak verileceği ayrıntılı bir biçimde tanımlanmalı ve öğretim programında gösterilmelidir. Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarına seçilen metinler, millî değerleri yeterince aktaracak mahiyette olmalıdır. Millî değerler, Türk dili ve edebiyatı öğretim programında sadece vatan sevgisi olarak değil, diğer özellikleriyle de daha geniş bir şekilde yer almalıdır.

Kaynakça

- ATEŞ, Murat ve OKTAY, Metin (2017). **12. Sınıf Türk Edebiyatı**. Ekoyay Eğitim Yayıncılık, Ankara.
- BAŞARAN YILMAZ, Aylin Hidayet (2017). **10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı**, Biryay Yayınevi, Ankara.
- BEİLL, Brigitte (2003). İyi Çocuk, Zor Çocuk Doğru Davranışlar Çocuklara Nasıl Kazandırılır? (Çev. Cuma Yorulmaz), Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- ÇETİŞLİ, İsmail (2006). "Edebiyat Eğitiminde Edebi Metnin Yeri ve Anlamı", **Millî Eğitim**, Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı, Kış, Sayı 169.
- ÇETİŞLİ, İsmail (2011). **Edebiyat Sanatı ve Bilimi** (2. Baskı), Akçağ Yayınları, Ankara.
- KAPLAN, Mehmet (2000). **Kültür ve Dil**, Dergâh Yayınları, İstanbul.
- KAVCAR, Cahit (1999). **Edebiyat ve Eğitim**, Engin Yayınları, Ankara.
- KESKİN, Yakup (2016). Değerler Hakkında Genel Bilgiler. M. Köylü (Ed.) *Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi* içinde (1.baskı, ss. 19-101). Nobel Yayınları, Ankara.
- MEB (2018). Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9,10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı.

- PALAZOĞLU, Ahmet Bekir (1996). **Atatürk İlkeleri**, Türk Hava Kurumu Yayınları, Ankara.
- ROKEACH, Milton (1973). **The Nature of Human Values**. Free Press, New York.
- ULUSOY, Kadir ve DİLMAÇ Bülent (2015). **Değerler Eğitimi** (3. Baskı). Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- ÜLKEN, Hilmi Ziya (1965). **Bilgi ve Değer**. Kürsü Yayınları, Ankara.
- YILDIRIM, Cafer (2017). **11. Sınıf Türk Edebiyatı**, Lider Yayıncılık, Ankara.
- YÜCEL, İfakat, TÜRKYILMAZ, Mahmut ve SAĞIR, Selim (2017). **9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı**, Başak Matbaacılık, Ankara.
- YILDIRIM Ali ve ŞİMŞEK Hasan (2016). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

MATEMATİKTE ÜSTÜN YETENEKLİLİĞE TEORİK BİR BAKIŞ

DERLEME MAKALESİ

Gönül YAZGAN SAĞ¹

¹ Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, gonulyazgan@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000 0002 7237 5683.

Geliş Tarihi: 21.05.2018 Kabul Tarihi: 24.08.2018

Öz: Bu çalışmada, öncelikle üstün yetenekli kavramı ele alınmış ve üstün yeteneklilik modellerinden bahsedilmiştir. Sonrasında ise matematikte üstün yeteneklilik ile ilgili yapılan çeşitli çalışmalara yer verilmiştir. Ülkemizde özellikle yakın geçmişte üstün yeteneklilik ve dolayısıyla matematik alanında üstün yeteneklilik alanına ilgi artarak devam etmektedir. Benzer şekilde Dünyada da araştırmacıları çeşitli platformlarda bir araya gelmeleri, üstün yeteneklilik ve yaratıcılık ile ilgili farkındalığın arttığının bir göstergesi olarak alınabilir. Literatürde özellikle son yıllarda üstün yeteneklilik modelleri gündeme gelmektedir. Bu modellerin matematik eğitimi alanına da çeşitli yansımaları olmuş ve hala da olmaktadır. Sonuç olarak son 10 yılda matematik eğitimi alanında üstün yeteneklilik ile ilgili çeşitli modeller öne sürülmüştür. Çalışmalar incelendiğinde genellikle matematikte üstün yeteneklilik ve yaratıcılığı kavramlarının bir arada olduğu görülmektedir. Ayrıca matematik eğitimi literatüründe, üstün yeteneklilik ile ilgili çalışmaların çeşitli açılardan hala göz ardı edildiği de söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Üstün yeteneklilik, üstün yeteneklilik modelleri, matematikte üstün yeteneklilik, yaratıcılık, matematiksel yaratıcılık, matematikte üstün yeteneklilik modelleri

A THEORETICAL VIEW TO MATHEMATICAL GIFTEDNESS

Abstract:

In this study, firstly, the concept of giftedness and the models of giftedness have been analyzed. Mathematical giftedness studies have been also discussed. Recently in Turkey, there is an increasing interest in giftedness, particularly in mathematical giftedness. In a similar manner, researchers around the world are coming together on various platforms which could be a sign for raising the awareness of giftedness and creativity. In the literature, there are a variety of giftedness models which have reflections and still have influences on mathematics education area. Consequently, researchers proposed several models trying to explore giftedness in mathematics education over the past decade. It seems that the concepts of giftedness and creativity coexist in the literature. Also, these concepts have been overlooked in mathematics education from various aspects.

Key Words: Giftedness, models of giftedness, mathematical giftedness, creativity, mathematical creativity, models of mathematical giftedness

Giriş

Bireysel yetenekler, insanoğlunun dünya üzerinde varlığını sürdürmeye başladığı andan itibaren gerekli olan en önemli kaynaklar arasında yer almaktadır. Bilhassa günümüz dünyasında hâkim olan teknolojik ilerlemeler, matematikte üstün yeteneğin geliştirilmesinin önemini vurgulanmaktadır. Ancak diğer taraftan üstün yetenekli öğrenciler birçok açıdan özellikle de eğitim yaşantılarında ihmal edilebilmektedir (Sternberg ve Davidson, 2005). Bu nedenle de ülkeler belki de en değerli doğal kaynaklarını yani insan kaynaklarını kaybetmeye devam etmektedirler. Son yıllarda eğitim araştırmacılarının, devlet politikalarını düzenleyen kişilerin ve toplumun, bu alandaki farkındalıkları artmakta ve de konu ile ilgilenenlerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde tartışmaları dikkat çekmektedir. Ülkemizde de özellikle 2000'li yıllardan itibaren üstün yetenekli eğitimi alanu, çeşitli platformlarda artarak gündeme gelmektedir (Sak vd., 2015). Ayrıca yine son yıllarda oldukça sınırlı sayıda makalenin matematikte üstün yetenekliliği konu alındığı belirtilmiş (Leikin, 2011) ve var olan bu çalışmaların da çoğunlukla alana özgü üstün yeteneklilikten ziyade genel üstün yetenekliliğin incelenmesine odaklandığı görülmüştür (Leikin, 2009). Dolayısıyla bu çalışma; konusu itibariyle Türkiye'de üstün yetenekli eğitimi üzerine alana özgü bir yapıda kurgulanan çalışmalara özellikle matematik eğitimi bağlamında ışık tutabilir.

Üstün yeteneklilik

Üstün yeteneklilik, eğitim literatüründe anlaşılması güç kavramlardan birisi olarak değerlendirilebilir. Bu duruma gerekçe olarak, üstün yetenekliliğin oldukça uzun yıllardan bu yana çalışılmasına rağmen, genel tek bir üstün yeteneklilik kavramı bulunmaması gösterilebilir (Dai, 2010). Diğer taraftan özellikle son yüzyıl boyunca yapılan çalışmalar; olağanüstü olarak nitelendirilebilecek kabiliyetlerin neler olabileceği, üstün yetenekliliğin nasıl ölçülebileceği ve nasıl tanımlanabileceği ile ilgili anlayışları ortaya çıkarmaya çalışmaktadır (Subotnik, Olszewski-Kubilius ve Worrell, 2011; Ziegler ve Heller, 2000). Bunun yanında üstün yeteneklilik alanında yapılan araştırmalarda gittikçe artan uluslararası ilginin olduğu gerçeği de yadsınamaz (Leikin, 2009, 2011) Ancak buna rağmen, araştırmacılar arasında, bir bireyin üstün yetenekli olmasının ne anlama geldiğinin tanımlanması hakkında bir fikir birliği bulunmamaktadır. Bunun sonucu olarak da üstün yeteneklilik, hala tartışmaya açık bir araştırma alanı olarak kendini göstermektedir. Tartışmaya açık ve üzerinde düşünülmesi gereken bir diğer durum da; üstün yetenekliliğin ne anlama geldiği üzerinde uzlaşılabilir bir şekilde bir tanım ortaya konulmadan, bireylerin “üstün yetenekli” ya da “üstün yetenekli değil” olarak nitelendirilmesidir (Sternberg ve Davidson, 2005).

Üstün yetenekli bireyler ile ilk yapılan çalışmaların Galton, Binet, Simon ve Terman tarafından başlatıldığı kabul edilmektedir (Davis ve Rimm, 2004). İngiliz bir bilim adamı olan Francis Galton 1869 yılında “Hereditary Genius” (Kalıtsal Yetenekler) isimli kitabında bireylerin duyu keskinliğini ve tepki süresi üzerine fikirlerini belirtmiştir. Asıl amaçları okullarda öğrenme güçlüğü yaşayan ve bu anlamada özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin belirleyecek bir araç geliştirmek olan Fransız bir psikolog Alfred Binet ve öğrencisi Théodore Simon ile 1905 yılında ilk zekâ testi olan Binet-Simon Testini geliştirmişlerdir. Amerikalı bir psikolog olan ve üstün yetenekli eğitiminin babası olarak isimlendirilen Lewis Terman ise Binet-Simon testini, 1916 yılında Stanford-Binet testi olarak yeniden düzenlemiştir ve IQ (Intelligence Quotient-Zekâ Katsayısı) ile ilişkilendirmiştir (Davis ve Rimm, 2004; Singer, Sheffield ve Leikin, 2017). IQ puanı zihinsel yaşın takvim yaşına bölümünün 100 ile çarpılması ile elde edilen puandır. Burada bir kişinin; sözel, sayısal ve performansa yönelik bileşenlerden oluşan zekâ testinde elde ettiği sonuç, zihinsel yaş olarak ele alınmaktadır. Yine Amerikalı bir psikolog olan Leta Stetter Hollingworth 1926 yılında yazdığı “Gifted Children: Their Nature and Nurture” (Üstün Yetenekli Çocuklar: Mizaçları ve Yetiştirilmeleri) isimli kitabında, diğer araştırmacıları pek de değinmediği bir alan olan bu öğrencilere uygun hangi eğitim stratejilerinin kullanılabileceğine ve öğretim programlarının nasıl düzenlenebileceğine değinmiştir. Tarihsel açıdan soğuk savaş sırasında Sovyetler Birliği’nin 1957 yılında uzaya ilk uyduyu (Sputnik) fırlatan ülke olması üstün yetenekli eğitiminin özellikle Batı ülkeleri açısından yeniden değerlendirilmesini gündeme getirmiştir. Bu tarihi olay, başta Amerika olmak üzere diğer Batı ülkeleri için tanılama, eğitimin çeşitlendirilmesi, matematik ve fen programlarının geliştirilmesi gibi alanlardaki çalışma-

lara daha büyük bir ilgi ile odaklanılmasına yol açmıştır (Davis ve Rimm, 2004). Benzer şekilde ülkemizde de 1963 yılında Türkiye Bilim ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK)'nın kurulması ve bundan bir sene sonra 1964 yılında ilk fen lisesi olan Ankara Fen Lisesinin açılması dünya genelindeki bu etkinin Türkiye'ye olan yansımaları arasında sayılabilir (Sak vd., 2015).

Üzerinde durulması gereken diğer durum da, bir bireyin "üstün yetenekli" olarak nitelendirilmesinin, sadece psikolojik açıdan değil aynı zamanda kültürel açıdan da değerlendirilmesi gerektiğidir. Bir kişinin "üstün yetenekli" olması, içinde bulunduğu kültürün değerlerine bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir. Örneğin, Antik Yunan, Roma, Çin ve Japon tarihi incelendiğinde üstün yeteneklilik tanımlamalarında askeri becerilerle daha çok yer verildiği ve bu tanımlamalarda, sosyal statünün ve cinsiyetin ön planda olduğu görülmektedir (Davis ve Rimm, 2004). Kendi kültürümüze baktığımızda da; Osmanlı İmparatorluğu zamanında, devlete sivil ve askeri alanlarda yetişmiş insan kazandırmak amacıyla, Enderun mektebi ırk ve dini ne olursa olsun, yetenekli insanlara değer verip, yeteneklerini geliştirme imkânı sağlandığı bilinmektedir (Arı, 2004; Bilgili, 2004). Üstün yeteneklilik tanımlamaları bu bağlamda ele alındığında topluma, kültüre ve hatta içinde bulunulan zamana göre farklılık gösterebilmektedir (Sak, 2011; Subotnik vd., 2011; VanTassel-Baska, 2005). Dolayısıyla literatürde bilimsel bir olgu olarak ele alınan üstün yeteneklilik kavramına ait sosyolojik temellerinin varlığı da inkâr edilemez. Üstün yetenekliliği açıklamak amacı güden çoğu model, bu modelleri ortaya atan kişilerin inançlarını, değerlerini, düşüncelerini ve deneyimlerini de yansıtmaktadırlar (Demirel ve Sak, 2011).

Üstün Yeteneklilik Modelleri

Var olan literatürde uzun bir süre üstün yetenekliliğin oldukça kısıtlı kavramlaştırılmaları baskın bir şekilde yer almıştır. Bu görüşe göre üstün yeteneklilik, belirli kriterlerin sağlanıp sağlanmaması açısından ele alınmaktadır. Ayrıca bu bakış açısına göre zekânın göstergesi olan yüksek IQ puanı ile üstün yetenekliliği eşit sayılmaktadır (Sternberg ve Davidson, 2005). Son zamanlarda ise üstün yetenekliliğin yaygın olarak kabul edilen teorik dayanağının olmayışı; araştırmacıların, perspektifler açısından çeşitlilik kazanmasına yol açmıştır. Bununla birlikte daha geniş bir görüşe sahip ve çok yönlü tanımlamalar gündeme gelmektedir (Davidson, 2009). Güncel modeller, üstün yetenekliliğe ait bu çok çeşitli görüşlerle uyumlu olacak şekilde, üstün yetenekliliği tarif etmeye çalışmaktadır. Bu yeni modeller, bilişsel becerilere ek olarak; psikolojik işlevleri, kişisel özellikleri, şans faktörünü, çevresel ve sosyal hızlandırmaları da içermektedir. Bu ilerlemeler ile birlikte araştırmacılardan bazıları, bireyin var olan potansiyelinin özel alan yeteneğine nasıl dönüştüğünü dikkate almaktadır. Bazıları da üstün yetenekli öğrencilerin sadece karakteristik özelliklerine odaklanmak yerine aynı zamanda bilişsel süreçleri de açıklamaya çalışmışlardır (Kontoyianni, 2014).

Renzulli (2003)'nin Üçlü Halka Modeli (Three-Ring Definition of Giftedness) üstün yeteneklilik literatüründe en fazla öne çıkan modellerden birisidir. Renzulli (2003), bu modelde üstün yetenekli davranışı; ortalamanın üzerinde yetenek, görev üstlenme (motivasyon) ve yaratıcılığın bir etkileşimi olarak tarif etmiştir. Bu tanıma göre üstün yetenekli kişi, bu üç özelliğe hâkim olan, bu özellikleri geliştirebilen ve ayrıca bu özellikleri çeşitli alanlara uygulayabilme potansiyeline sahip olan kişidir. Renzulli (2003), ortalamanın üzerinde yetenek ile hem genel hem de özel alan yeteneklerini kastetmektedir. Genel anlamda yetenek; bilgiyi işleme ve deneyimleri yeni bir duruma aktarma kapasitesi; özel anlamda yetenek ise bilgiyi elde edip özel bir alana (matematik, müzik, resim gibi) uygulama olarak tanımlanmaktadır. Bir diğer bileşen olan yaratıcılık; problemlere farklı ve orijinal çözümler getirebilme yeteneği iken, görev üstlenme (motivasyon) ise ilgilenilen probleme yoğun bir şekilde motive olma gücüne sahip olma şeklinde betimlenmiştir.

Sternberg (2003) ise Başarılı Zekâ Teorisinde (Theory of Successful Intelligence) üstün yetenekli bir kişinin; analitik, sentetik ve pratik yetenekliliğe sahip olduğunu belirtmektedir. Analitik yetenekler; kişinin karşılaştırma yaparken, analiz ederken, değerlendirme yaparken ve karar verirken etkili olan yeteneklerdir. Sentetik yetenekler ise sentezi gerektiren orijinal fikirler üretirken etkili olan yeteneklerdir. Son olarak pratik yetenekler, gerçek hayatta karşılaşılan problemler için analitik ve sentetik yeteneklerin kullanılmasını gerektiren yetenekleri kapsamaktadır. Sternberg (2003), bu yeteneklerin her insanda bulunduğunu ancak üstün yeteneklilerin bu üç unsuru aynı anda bulduran bireyler olduğunu belirtmektedir.

Bir diğer araştırmacı olan Gagné (2003), Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Modelinde (Differentiated Model of Giftedness and Talent) doğuştan sahip olunan yetenekler ile öğrenme potansiyeline sahip olunan yetenekler arasındaki farka vurgu yapmıştır. Gagné (2003)'ye göre doğuştan sahip olunan yetenekler şöyledir: zihinsel yetenekler (akıcı muhakeme yapma, kristalleştirilmiş sözel ve uzaysal hafıza, gözlem duyarlılığı, hüküm verme, üst biliş); yaratıcı yetenekler (buluşçuluk, hayal gücü, orijinallik, geriye dönmede akıcılık); sosyal duyarlı olma yetenekleri (algılama, iletişim, empati, etkileme); duyu motor yetenekler (görsel, işitsel, refleksler, koordinasyon). Öğrenme potansiyeline sahip olunan yetenekler ise akademik, sanat, iş dünyası, hobi, sosyal aktivite, spor ve teknoloji alanlarında kendini göstermektedir. Ayrıca Gagné (2003)'ye göre yetenek gelişimini; çevre, aile, okul ile birlikte kişinin motivasyonu, iradesi, kendi kendini yönetmesi ve kişiliği etkilemektedir.

Literatürde üstün yetenekliliğin kabul edilmiş bir tanımının olmadığı görülmektedir. Bunun yanında zekâ ölçüm testlerinin, zekânın sadece belirli bir bölümünü ölçtüğü (Sternberg (1986), üstün yetenek modellerinin ise araştırma alanına daha geniş perspektifler sunduğu söylenilebilir. Genel üstün yeteneklilik literatürünün incelenmesinden sonra, özel olarak matematikte üstün yeteneklilik ile ilgili literatür mercek altına alınacaktır.

Matematikte Üstün Yeteneklilik

Üstün yeteneklilik kavramı etrafında yapılan en temel tartışmalardan birisi de üstün yetenek göstergesi olan bir davranışın ve de bu davranışın (varsa) gelişiminin alana özgü olarak mı yoksa genel olarak mı değerlendireceği durumudur (Dai, 2010). Bunun yanında VanTassel-Baska (2005) üstün yetenekliliğin kavramının alana bağımlı karakteristiğine önemine işaret etmiştir. Örneğin; bir öğrenci, özel bir alan olan matematikte üstün yetenekli olabilir. Dolayısıyla bu görüşe göre, matematikte üstün yetenekli olan öğrencilerin üstün yetenekli öğrencilerin diğer alt gruplarından daha farklı karakteristiklere sahip oldukları fikri kabul edebilir.

Matematikte üstün yetenekliliğin de genel üstün yeteneklilik tanımlamalarına benzer şekilde literatürde kabul edilmiş ve anlaşılır bir tanımı bulunmamaktadır. Bunun yanında yıllar içinde yapılan her araştırma matematik eğitimi alandaki bilgi dağılımına katkıda bulunmaktadır. Ancak bunun yanında geçtiğimiz 100 yıl içinde üstün yeteneklilik alanına ilginin bazı dönemlerde artıp bazı dönemlerde ise azaldığını söylemek çok da yanlış olmaz (Singer vd., 2017). Literatürde var olan bu ilginin bilhassa son 10 yıldır artarak devam ettiği söylenilebilir.

Matematiksel yeteneğe ve de matematiksel düşünmeye dair yapılan araştırmalar arasında en fazla kabul görmüşlerinden birisi, Rus psikoloğu Krutetskii (1976) tarafından literatüre kazandırılmıştır. Matematikte üstün yetenekliliği; “matematiksel bir aktivitede, başarılı bir performans olarak kendini gösteren matematiksel kabiliyetlerin özgün bir birleşimi” olarak tanımlayan Krutetskii (1976), 10 yılı aşkın süre boyunca yaptığı çalışmalar sonucunda; matematiksel üstün yetenekliliğin üç bileşenini ortaya koymuştur. İlgili bileşenler matematiksel bilgiyi alma, işleme ve akılda tutma olarak sıralanabilir. Bu bileşenlerden *matematiksel bilgiyi alma*; problemin formal yapısını kavrama kabiliyeti olarak tanımlanırken *matematiksel bilgiyi işleme* ise çözümün netliği için mantıksal düşünme, genelleme yapma, sorgulama ve uğraşmayı içeren kabiliyet olarak tanımlanmıştır. Son olarak *matematiksel bilgiyi akılda tutma* ise matematiksel ilişkiler için genelleme belleği, iddia ve ispatlar için şemalar ve problem çözme metotlarını içeren matematiksel bellek becerisini ifade etmektedir. Krutetskii (1976), ayrıca yetenekli öğrencilerin nitelik açısından farklılık gösteren bilişsel süreçlerini tarif etmek için *matematiksel düşünüş* (mathematical cast of mind) kavramını öne sürmüştür. Matematiksel düşünüş, üstün yetenekli öğrencilerin çevreyi matematiksel olarak algılama ve dünyayı matematiksel olarak yorumlama eğilimi olarak tanımlanabilir.

İlgili literatürde, matematiksel üstün yeteneklilik mercek altına alırken, çeşitli unsurların birleşimi de göz önüne alınmaktadır. Örneğin Mingus ve Grassl (1999) olağanüstü matematiksel yetenekli bireylerin; (i) doğuştan matematiksel yeteneğe sahip, (ii) çok çalışmaya istekli ve (iii) yüksek derecede yaratıcılığa sahip olan bireyler olduklarını öne sürmüştür. Burada doğuştan sahip olunan matematiksel yetenekler; matematiksel bir problemin yapısını bağlamdan çıkarma ve bu yapı ile çalışma, genelleme

ve sorgulama, esnek bir şekilde yaklaşımlar arası geçiş yapma, semboller ve uzamsal kavramlar ile çalışma, benzerlikleri, farklılıkları ve örüntüleri hızlı bir şekilde fark etme, ilişkileri görselleştirme ve yorumlama, iddialar öne sürerken sade, ekonomik, net ve mantıklı olmayı sağlama şeklinde sıralanabilir. Bahsi geçen çok çalışmaya istekli olma ve yüksek düzeyde yaratıcılık bileşenleri aslında sadece matematik alanına özgü bileşenler değildir. Çok çalışmaya istekli olma; odaklanma, kendini adama, enerjik olma, ısrarcı olma, kendinden emin olma, strese ve dikkat dağınıcı unsurlara karşı dayanıklı olma gibi karakteristikleri içermektedir. Son olarak yüksek düzeyde yaratıcılık ise irsaksak düşünme kapasitesi, farklı gibi görünen deneyim ve becerileri yeni bir fikir ya da ürün sentezlerken birleştirebilme olarak ifade edilebilir.

Literatürdeki genel eğilimlerden birisi de problem çözme hızının, matematikte üstün yeteneği tarif eden temel bileşenlerden olmadığı kabulüdür. Aritmetik hesaplamalar için gösterilen yüksek kabiliyet ve matematikte alınan yüksek notlardan ziyade matematiksel fikirleri anlamak ve matematiksel olarak akıl yürütmek amaçlarını güden yüksek kabiliyet olarak ele alınmaktadır (Miller, 1990; Wiczerkowski, Cropley ve Prado, 2000). Bunun yanında matematiksel üstün yeteneklilik, çeşitli kabiliyetlerin test edilebilir bir kümesi olarak da tanımlanmıştır (Wagner ve Zimmermann, 1986). Bu kabiliyetler ise (i) materyali organize etme, (ii) örüntü veya kuralları fark etme, (iii) problem temsilini değiştirme ve bu yeni düzene göre örüntü ve kuralları fark etme, (iv) oldukça karmaşık yapıları algılama ve bu yapılar ile çalışma, (v) süreçleri tersine çevirme, (vi) ilişkili problemler bulma (kurma) olarak ifade edilmektedir.

Geçtiğimiz yıllardan bugüne, üstün yeteneklilik alanında yapılan araştırmaların odağı; üstün yeteneklilik tanımından, üstün yetenekli bir bireyin nasıl düşündüğüne doğru değişim göstermiştir. Yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu matematiksel yeteneğe sahip öğrencilerin karakteristik özelliklerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Freiman (2003) yaptığı literatür taramasında bu öğrencilerin karakteristikleri şöyle sıralanabilir:

- Matematikte üstün yetenekli öğrenciler *matematiği severler*. Yani bu öğrenciler matematik yapmaktan hoşlanırlar ve matematiksel etkinlik yapmak için zaman ayırmaya hazırdırlar. Ayrıca sayılar, formüller, şekiller, grafikler gibi matematiksel sembollerdeki ve ilişkilerdeki güzelliği görebilirler.
- Matematikte üstün yetenekli öğrenciler *matematik ile ilgili daha çok şey öğrenmek isterler*. Öğrenciler bu isteklerini; motive ve meraklı olarak, ısrarcı davranarak, keşif odaklı ve girişimci olarak, geniş bir ilgi alanları ile ilgilenerek gösterebilirler.
- Matematikte üstün yetenekli öğrenciler *birçok öğrenim durumlarında matematiksel olarak düşünelirler*. Yani bu gruptaki öğrenciler, bilgiyi toplama ve organize etme; durumları formüle etme; gerçekleri, örüntüleri ve ilişkileri analiz etme; genelleme; soyut olarak muhakeme etme; sayma ve hesaplama; veriyi yorumlama; mantıksal olarak ispatlama ve açıklama davranışları gösterirler.

- Matematiksel bir aktivitede *başarılı olma şanslarını artırıcı davranışlar sergilerler*. Bu tür davranışları sıralanacak olursa; çok çalışırlar, uzun bir dikkat aralığına sahiptirler, iyi bir hafızaları vardır ve esnekler. Hareketlerini planlar, kontrol eder ve doğrularlar. Bunun yanında düşünmelerinde hızlıdır, derin ve kritik bir şekilde düşünürler. Konsantre olabilirler, başladıkları işlerini bitirebilirler; ulaştıkları sonuçların sözel ya da yazılı olarak aktarabilirler. Ayrıca detaylara dikkat ederler ve bütün bir yapıyı görürler. Sezgisel düşünmeyi etkili bir şekilde uygulayabilirler ve yarışabilirler

- Matematikte üstün yetenekli öğrenciler dünyayı (i) matematiksel gözler (ii) matematiksel yaratıcılık ve de (iii) matematiksel mantık ile keşfederler.

Literatürde değinilmesi önem arz eden bir başka kavram ise 1990'lı yıllarda NCTM (National Council of Teachers of Mathematics-Amerikan Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi) tarafından ortaya atılan *matematiksel olarak gelecek vaat eden* (mathematically promising) terimidir (Sheffield, 2017). Bu terimin kullanımı ile birlikte öğrencilerin matematiksel potansiyellerini geliştirmelerine yardımcı olmak için kabiliyet, motivasyon, inançlar, deneyimler veya fırsatlar gibi tüm değişkenlerin en yüksek düzeye çıkarılması gerektiği görüşü kabul görmektedir (Sheffield vd., 1999). Bu görüş; matematiksel yeteneklere doğuştan sahip olunmasa da, bazılarının doğuştan getirdikleri karakteristikler; gelişim ve deneyimler sonucunda matematiksel yeteneğe dönüşebileceğini savunmaktadır (Koshy, Ernest ve Casey, 2009). Yani odak noktası; öğrencileri matematikte zaten uzman bireyler olarak değerlendirmek değil, matematik kabiliyetinin gelişimi şeklinde alınmaktadır. Böylece bir öğrencide zaten var olan matematiksel uzmanlığı ortaya çıkarmak fikri yerini, çok daha geniş çaptaki bir öğrenci grubunda göz çarpan matematiksel kabiliyetlerin gelişme ihtimaline bırakmaktadır.

Üstün yeteneklilik eğitiminin nihai amaçlarından birisi, bu öğrencilerin buldukları toplumlara yaratıcı ve üretken katkılarda bulunabilmesi olduğundan; yaratıcılık ve yaratıcılık eğitimi, alandaki en önemli konular arasında yer almaktadır (Davis ve Rimm, 2004). Benzer durum, hem matematik hem de matematik eğitimi literatürü için de geçerlidir (Sriraman, 2005). Dolayısıyla bu çalışmada, kısaca yaratıcılık ve matematiksel yaratıcılık literatürüne de yer verilecektir.

Yaratıcılık ve Matematiksel Yaratıcılık

Yaratıcılık da üstün yeteneklilik kavramına benzer şekilde oldukça karmaşık bir kavram olarak kabul edilmektedir. Literatürde yaratıcılık ile ilgili çeşitli tanımlamalar bulunmaktadır. Bu tanımlamalardan bazıları yeni fikir ve kavramları üretme sürecine odaklanırken, bazıları da ortaya çıkarılan yepyeni ürüne odaklanmaktadır (Haylock, 1987; Leikin vd., 2013). Guilford (1950) ile birlikte yaratıcılık çalışmaları popülerleşmeye başlamıştır. Bu tarihten sonra yaratıcılık; sanat, bilim, yönetim, mühendislik, öğretim ve psikoloji gibi birçok disiplini kapsayan bir konu haline gelmiştir. Torrence (1974), yaratıcılığı problemlere, eksikliklere, bilgedeki boşluklara, eksik kalan elemanlara, uyumsuzluklara vb. daha duyarlı olma; güçlüğü belirleme; çözüm arama; tah-

minler yapma ya da eksiklikler hakkındaki hipotezlere ortaya koyma; bu hipotezleri test etme ve tekrar test etme; mümkünse bu hipotezleri düzenleme ve tekrar test etme ve son olarak sonuçları paylaşma süreci olarak tanımlamıştır. Kısacası, yaratıcılık bir problem ile *orijinal bir şekilde* uğraşma kapasitesidir. Burada kapasite ile kastedilen, bir durum veya probleme farklı bir perspektiften bakmak, hatta problemin tanımından bakıldığında bile birden anlaşılmayan bir şekilde bakmaktır (Erez, 2004).

Yaratıcılık ile ilgili literatürde en fazla öne çıkan dört yaratıcı yetenek, Torrence (1974)'ın, Guilford (1950) tarafından yapılan yaratıcılık tanımını kullanarak geliştirdiği yaratıcılık testi ile ilgili çalışmasında görülmektedir. Bu yetenekler, (i) *akıcılık* (açık uçlu problem ya da soruları cevaplamak için çok fazla fikir üretebilme); (ii) *esneklik* (bir problem için farklı yaklaşımlar geliştirebilme); *orijinallik* (teklik, benzersiz olma); (iv) *detaylandırma* (verilen bir fikri geliştirebilme, ayrıntılar ekleyebilme) şeklindedir. Literatürde bu dört yetenek kadar sıklıkta değinilmeyen diğer yaratıcı yetenekler ise şöyle sıralanabilir: problem bulma, problem duyarlılığı, problem tanımlama; görselleştirme; geri dönme yeteneği; analogik düşünme; değerlendirme; analiz; sentez; dönüştürme; sınırları genişletme; sezgi; sonuçları tahmin etme; erken sonuçtan kaçınma; konsantasyon; mantıksal düşünme; estetik düşünme (Davis ve Rimm, 2004).

Literatürdeki yaratıcılık ile ilgili yaklaşımlar altı kategoride incelenebilir (Sternberg, 2000). *Gizemli yaklaşıma* göre yaratıcılık kutsal bir ilhamın bir sonucudur ya da bir ruhani süreçtir. *Pragmatik yaklaşıma* göre yaratıcılığı anlamak yerine yaratıcılığı geliştirmek gereklidir. *Psikodinamik yaklaşıma* göre ise yaratıcılık bilinçli gerçeklik ile bilinçaltı dürtüler arasındaki gerilimdir. Bir diğer yaklaşım olan *psikometrik yaklaşım* ise yaratıcılığın kâğıt kalem sınavları yardımıyla nicelleştirilmeyi gerektirdiğini savunmaktadır. *Bilişsel yaklaşıma* göre yaratıcılık, insan düşüncesini vurgulayan zihinsel temsiller ve süreçleri anlamaya yoğunlaşma ile ortaya çıkarılmalıdır. Son olarak *sosyal-kişisel yaklaşım* ise yaratıcılığın kaynaklarını, kişiye ve motivasyona bağlı değişkenler ve ayrıca sosyokültürel çevre olarak görmektedir. Yakın geçmişteki literatür ise yaratıcılığı, çoğunlukla bu altı kategorideki faktörlerin bir ya da bir kaçının birleşimi olarak görmektedir (Freiman ve Sriraman, 2007; Sriraman, 2004). Örneğin literatürde oldukça kabul gören bu yaratıcılık tanımlardan birisi Csikszentmihalyi (2000) tarafından; *kişi*, (uzmanı olunan) *alan* ve (içinde bulunan) *toplum* arasındaki etkileşimi içeren sosyokültürel bir süreç olarak yapılmıştır. Ayrıca yaratıcılık ile ilgili yapılan araştırmalarda psikologlar; yaratıcılık ile zekâ seviyesi, soyutlama ve genelleme yapabilme ve karmaşık problem çözme yetenekleri arasında bir bağ kurmaya çalışmıştır (Sriraman, 2004).

Genel literatüre benzer şekilde matematik ve matematik eğitimi literatürüne göz atıldığında da matematiksel yaratıcılık tanımlarının belirsiz, anlaşılması zor olduğu görülmektedir. Bahsedilen zorluğun, bu karmaşık yapıyı tarif etmede yaşanan güçlükten kaynaklandığı söylenilebilir (Sriraman, 2005). Poincaré (1948) ve Hadamard (1945) Gestalt modelinden etkilenerek (Wallas, 1926) matematikçilerin yaratıcılık sü-

recini dört evrede tanımlamışlardır. Bu modelde ilk evre, üzerinde düşünülen problemi kavramak için çok çalışılan *hazırlık evresidir*, bu evreyi bu problemden uzaklaşma ve zihnin başka problemlerle uğraşma sürecini içeren *kuluçka evresi* takip etmektedir. Üçüncü evre olan *aydınlanma evresinde* ise başka bir işle uğraşırken birden bire çözümün belirmesi ve son evre olan *doğrulama evresinde* ise birden bire ortaya çıkan çözümün yazıya ve dile dökülmesi meydana gelmektedir. Ervynck (1991) ise matematiksel yaratıcılığı üç evrede açıklamıştır. Evre 0 (ön teknik), kişinin teorik temellerin farkında olmadan matematiksel kuralları ve prosedürleri kullanmasıdır. Evre 1 (algoritmik etkinlik), bir algoritmayı sürekli tekrar ederek matematiksel tekniklerini kullanılmasıdır. Evre 2 (yaratıcı etkinlik) ise gerçek matematiksel yaratıcılığın olduğu evredir ve algoritmik olmayan bir karar vermedir. Bu kavram, matematik eğitimi literatüründe ise profesyonel matematikçilerin yaratıcılığında oldukça farklı bir şekilde ele alınmaktadır (Sriraman, 2005). Bu literatürde yaratıcılık; aynı geçmiş yaşantıları paylaşan öğrencilerin akranlarını ya da sınıf arkadaşlarını içeren özel bir grup bağlamında ele alınabilmektedir (Leikin ve Pitta-Pantazi, 2013). Bahsedilen yaratıcılık tanımı dayanak noktası olarak alındığında; okul düzeyinde matematiksel yaratıcılık, bir probleme özgün çözümler getirme, eski bir probleme farklı bakış açıları ile bakarak yeni soruları formüle etme olarak tanımlanabilir (Liljedahl ve Sriraman, 2006).

Eğitim literatürü incelendiğinde yaratıcılık ve üstün yeteneklilik arasında bir ilişki olup olmadığı ile ilgili oldukça çeşitli görüşler bulunmaktadır. Bu görüşlerden bazıları yaratıcılığı, üstün yetenekliliğin özel bir hali olarak ele alırken; bazıları da bunun tam tersi olan görüşü yani yaratıcılığın üstün yetenekliliği içerdiğini ifade etmektedir. Diğer bir görüş de yaratıcılığı, üstün yetenekliliği tarif eden temel bileşenlerinden birisi olarak tarif etmektedir. Bunun yanında literatürde yaratıcılık ve üstün yetenekliliğin, insana ait birbirinden bağımsız karakteristikler olduğu görüşü de yer almaktadır (HersHKovitz, Peled ve Littler, 2009; Leikin ve Lev, 2013). Ayrıca son yıllardaki çalışmaların bazıları üstün yeteneklilik literatürüne benzer şekilde, yaratıcılığın geliştirilebilir olduğu yönünde görüş belirtmektedir (Leikin, 2011).

Matematikte üstün yeteneklilik ve yaratıcılık ile ilgili yapılan bu tartışmadan sonra, oldukça yakın geçmişte yani yaklaşık son 10 yıldır öne çıkan birkaç çalışmaya yer verilecektir. Çoğunlukla *matematik eğitimi* literatüründe ortaya konan teoriler ile *yaratıcılık ve üstün yeteneklilik eğitimi* literatüründe ortaya konan teoriler bir araya getirilerek üretilen bu çalışmaların, her iki disiplin arasında köprü görevi gördüğünü söylemek çok da yanlış bir söylem olmaz. Bu tür çalışmaların artması, özellikle de farklı ülkelerden araştırmacıların bir araya gelip çalışma grupları oluşturulması ve bu alanda konferansların düzenlenmesi; matematikte üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminin önemine dair farkındalığın arttığını göstermektedir (Leikin, 2009).

Matematikte üstün yeteneklilik modelleri

Bu çalışmada bahsedilecek modellerden birisi, matematiksel yaratıcılıkla çok yakından ilişkili olduğu varsayılan problem çözmeyi ve problem kurmayı dikkate almaktadır (Assmus ve Fritzlar, 2018). Bu model Leikin, Koichu ve Berman (2009) tarafından çeşitli sınıf ortamlarında, öğrencilerin matematiksel yaratıcılıklarının karakterize etmeyi amaçlayan bir proje kapsamında sunulmuştur. Araştırmacılar bu modeli; matematiksel üstün yetenekliliği, genel üstün yeteneklilik bileşenlerine dair problem çözme davranışlarını betimleyerek tasarlamışlardır. Model, bir genel üstün yeteneklilik teorisi olan Üçlü Halka Modeli ile ve güncel matematik eğitimi literatürü arasında bir bağlantı kurmaktadır (Leikin, 2010). Modelde, ortalamanın üstünde genel yetenek kavramı, matematiksel problemleri çözmeye *etkililik* ile ilişkilendirilirken; görev üstlenme (motivasyon) problem çözme için görevde *kararlılık* ile tarif edilmektedir. Son olarak *yaratıcılık* için akıcılık, esneklik ve orijinalite bileşenleri problem çözme davranışına uyarlanmıştır. Ayrıca güncel olan problem çözme literatüründeki problem çözme davranışları olan (i) problem çözmeye stratejik davranış, (ii) birden çok yolla problem çözme ve (iii) verilen bir problem ile ilgili yeni problemler kurma dikkate alınmıştır (Leikin vd., 2009).

Literatürde matematikte üstün yetenekli öğrencileri belirlemek amacıyla üretilmiş, üzerinde çalışmalar yapılmaya devam edilen ve dolayısıyla hala gelişmekte olan bir modelden daha söz edilecektir (Pitta-Pantazi, 2017). Pitta-Pantazi, Christou, Kontoyianni ve Kattou (2011) tarafından literatüre kazandırılan, üstün yetenekliliğin alan özgü ve çok boyutlu olduğunu kabulüne dayanan bu model; Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Modelinin, Üçlü Halka Modelinin ve de Deneyimsel Yapısalcılık Teorisinin (Experiential Structuralism Theory) çeşitli yönlerini bir araya getirmektedir. Model öncelikle, doğuştan gelen kabiliyetler ve yetenek arasında bir ayırım yapmaktadır. Bazı doğuştan gelen kabiliyetlerin (akıcı zekâ, işleyen belek, işleme hızı ve işleme kontrolü) matematiksel üstün yeteneklilik için ön koşul olduğu düşünülmektedir. Matematiksel üstün yeteneklilik, *matematiksel kabiliyetlerin* (nitel-analitik, nicel-ilişkisel, nedensel-deneyimsel, uzamsal-imaajinal, sözel-önermesel) ve *matematiksel yaratıcılığın* (akıcılık, esneklik, orijinalite) birleşimiyle meydana gelmektedir.

Literatürde matematikte üstün yeteneklilik ile ilgili önerilen modellere göz atıldığında; yaratıcılığın modellerin önemli bir bileşeni olduğu görülmektedir. Ayrıca bu modellerin *matematik eğitimi* teorileri ile *yaratıcılık ve üstün yeteneklilik* teorilerini bir araya getirme eğiliminde oldukları söylenilebilir (Singer vd., 2017). Bu bağlamda güncel çalışmaların yeni kabuller öne sürerek, sadece genel üstün yeteneklilik ve yaratıcılık literatürüne bağlı kalmadığı açıkça görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Psikometrik testleri yani IQ testlerini kullanan yaklaşımlardaki temel sıkıntının, yaratıcılık ve üstün yeteneklilik arasında bağ kurmaması olduğunu söylemek mümkündür. Günümüzde çoğunlukla yaratıcılığı içeren, çok boyutlu üstün yeteneklilik tanımlamalarının referans alındığı bu çalışmada yapılan alanyazın incelemesi ile görülmüştür. Son zamanlarda genel üstün yetenekliliği açıklayan modellerle literatüre ciddi katkılarda bulunulmuştur (Davidson, 2009; Gagné, 2003; Sternberg, 2003; Renzulli, 2003). Ancak matematikte üstün yeteneklilik; bu genel ya da alana özgü üstün yetenekliliği tarif eden modellerden daha farklı kabiliyetlere de işaret edebilmektedir (Kontoyianni, 2014). Leikin (2011), matematik eğitimi literatürü ile üstün yetenekli eğitimi literatürünü inceleyerek; matematik eğitiminin, üstün yetenek literatüründe çok az temsil edildiğini ve benzer şekilde, üstün yetenekliliğin ve üstün yetenek eğitiminin de, matematik eğitimi literatüründe yine çok az temsil edildiğini belirtmiştir. Matematik eğitimi literatüründe üstün yetenekli öğrenciler üzerine yapılan çalışmaların göz ardı edilme nedenleri; (i) tanımların net olmaması, (ii) eğitimde eşitlik ilkesinin yanlış yorumlanması ve (iii) üstün yetenekli öğrencilerin eğitim almadan kendi kendilerine potansiyellerini geliştirebilecekleri kabulü olarak sıralanabilir (Singer vd., 2017). Ayrıca, Leikin (2011), matematikte üstün yeteneklilik ile yapılan çalışmaların genelde bireylerin genel psikolojik karakterlerine vurgu yaptığını, fakat matematik eğitimindeki güncel teorilere göre üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme ve düşünme süreçlerini incelemediğini belirtmiştir.

Literatürde çoğunlukla matematikte üstün yeteneklilerin öne çıkan, dikkat çeken karakteristikleri yer almakta ve ayrıca *matematik eğitimi* teorileri ile *yaratıcılık ve üstün yeteneklilik eğitimi* teorileri arasındaki boşluğa vurgu yapılmaktadır (Pitta-Pantazi vd., 2011; Leikin, 2009; Singer vd., 2017; Sriraman, Haavold ve Lee, 2013). Son yıllarda bu disiplinler arasında bağ kuran çabasında olan çalışmalar gündeme gelmektedir (Leikin vd., 2009; Pitta-Pantazi vd., 2011). Literatürde kabul gören çalışmalar, benzer şekilde matematikte yetenekli olma ile matematikte yaratıcı olmayı ilişkilendirmektedir (Pitta-Pantazi vd., 2011; Singer vd., 2017). Özellikle de son 10 yıldır matematik eğitimi alanında üstün yeteneklilik, çalışma alanı olarak daha fazla ilgi görmeye başlamış, MCG (Mathematical Creativity and Giftedness), ICME (International Congress on Mathematical Education), CERME (Congress of European in Mathematics Education) gibi çeşitli konferanslarda özel oturumlar, çalıştaylar düzenlenmeye başlamış ve bu alan ile ilgili özellikle hatırı sayılır dergilerde özel sayılar ve kitaplar literatüre kazandırılmıştır (Singer vd., 2017). Bununla beraber yine son yıllarda öğrencilerin matematiksel kabiliyetlerinin ve yaratıcılığın gelişimine de daha fazla vurgu yapılmaktadır. (Koshy vd., 2009; Sheffield, 2017).

Bu çalışmada üstün yeteneklilik, matematikte üstün yeteneklilik literatürü incelenmiş ve bu literatürde kabul gören bazı modeller irdelenmiştir. Ayrıca üstün yeteneklilik ile neredeyse iç içe olan yaratıcılık kavramı ele alınmıştır. Bu bağlamda ülkemizde

bu çalışmanın, bilhassa matematik eğitimi alanında üstün yetenek veya yaratıcılık alanlarında çalışmalar yapmayı planlayan araştırmacılara yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Araştırmacıların, yapacakları çalışmalarda kabul gören genel teorileri referans alan güncel matematik eğitimi çalışmalarını da göz önünde bulundurulmaları önerilmektedir.

Kaynakça

- Assmus D. ve Fritzlar T. (2018). *Mathematical Giftedness and Creativity in Primary Grades*. Singer F. (Editör) *Mathematical creativity and mathematical giftedness*. (s. 55–81). New York: Springer.
- Arı, B. (2004). Osmanlı devletinde yüksek bürokrasi için üstün yeteneklilerin tespiti ve sarayda özel eğitim süreci. *I. Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi bildiriler kitabı*, (s.21–30), İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Bilgili, A. E. (2004). Bir Türk Eğitim Geleneği olarak Enderun'un yeniden inşası. *I. Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi bildiriler kitabı*, (s. 31–45), İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In R. J. Sternberg (Editör), *Handbook of creativity* (s. 313–338). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dai, D. Y. (2010). *The nature and nurture of giftedness: A new framework for understanding gifted education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Davidson, J. E. (2009). Contemporary models of giftedness. L. V. Shavinina (Editör) *International handbook on giftedness* (s. 81–97). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Davis, G. A. ve Rimm, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented*. Boston, MA: Pearson Education Press.
- Demirel, Ş. ve Sak, U. (2011). Yetenek hiyerarşisi: Üstün yetenek türlerinin toplumsal değerleri üzerine bir araştırma. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 61–76.
- Erez, R. (2004). Freedom and creativity: An approach to science education for excellent students and its realization in the Israel arts and science academy's curriculum. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 25, 33–140.
- Ervynck, G. (1991). Mathematical creativity. D. Tall (Editör), *Advanced mathematical thinking* (s. 42–53). Dordrecht, Netherlands: Kluwer.
- Freiman, V. (2003). *Identification and fostering of mathematically gifted children at the elementary school*. Yüksek Lisans Tezi. UMI Number: MQ77942, Concordia University, Canada.
- Freiman, V. ve Sriraman, B. (2007). Does mathematics gifted education need a working philosophy of creativity? *Mediterranean Journal for Research in Mathematics Education*, 6(1-2), 23-46.

- Gagné, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In: N. Colangelo ve G. A. Davis (Editörler) *Handbook of gifted education* (s. 60–74). Boston MA: Allyn and Bacon, Inc.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444–454.
- Hadamard, J. (1945). *Essay on the psychology of invention in the mathematical field*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Haylock, D. W. (1987). A framework for assessing mathematical creativity in school children. *Educational Studies in Mathematics*, 18(1), 59–74.
- Hershkovitz, S., Peled, I. ve Littler, G. (2009). Mathematical creativity and giftedness in elementary school: Task and teacher promoting creativity for all. R. Leikin, A. Berman ve B. Koichu (Editörler), *Creativity in mathematics and the education of gifted students* (s. 255–269). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kontoyianni, K. N. (2014). *Unraveling mathematical giftedness: characteristics, cognitive processes and identification*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Universtiy of Cyprus.
- Koshy, V., Ernest, P. ve Casey, R. (2009). Mathematically gifted and talented learners: Theory and practice. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 40(2), 213–228.
- Krutetskii, V. A. (1976). *The psychology of mathematical abilities in school children*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Leikin, R. (2009). Bridging research and theory in mathematics education with research and theory in creativity and giftedness. R. Leikin, A. Berman ve B. Koichu (Editörler), *Creativity in mathematics and the education of gifted students* (s. 383–409). Rotterdam: Sense Publishers.
- Leikin, R. (2010). Teaching mathematically gifted. *Gifted Education International*, 27(2), 161–175.
- Leikin, R. (2011). The education of mathematically gifted students: Some complexities and questions. *The Mathematics Enthusiast*, 8(1&2), 167–188.
- Leikin, R., Koichu, B. ve Berman, A. (2009). Mathematical giftedness as a quality of problem-solving acts. R. Leikin, A. Berman ve B. Koichu (Editörler), *Creativity in mathematics and the education of gifted students* (s. 115–128). Rotterdam: Sense Publishers.
- Leikin, R. ve Lev, M. (2013). Mathematical creativity in generally gifted and mathematically excelling adolescents: what makes the difference? *ZDM Mathematics Education*, 45(2), 183–197.
- Leikin, R. ve Pitta-Pantazi, P. (2013). Creativity and mathematics education: The state of art. *ZDM Mathematics Education*, 45(2), 159–165.
- Leikin, R., Subotnik, R., Pitta-Pantazi, D., Singer, F. ve Pelczer, I. (2013). Teachers' views on creativity in mathematics education and international survey. *ZDM Mathematics Education*, 45(2), 309–324.
- Liljedahl, P. ve Sriraman, B. (2006). Musings on mathematical creativity. *For the Learning of Mathematics*, 26(1), 20–23.

- Miller, R. C. (1990). *Discovering mathematical talent*. Reston, VA: Council for Exceptional Children, ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. ERIC Document Reproduction Service No: ED 321 487.
- Mingus, T. ve Grassl, R. (1999). What constitutes a nurturing environment for the growth of mathematically gifted students? *School Sciences and Mathematics*, 99(6), 286–293.
- Poincaré, H. (1948). *Science and method*. New York, NY: Dover.
- Pitta-Pantazi, D. (2017). What have we learned about giftedness and creativity? An overview of a five years journey. R. Leikin ve B. Sriraman (Editörler), *Creativity and giftedness – Interdisciplinary perspectives from mathematics and beyond* (s. 201–224). Switzerland: Springer.
- Pitta-Pantazi D., Christou C., Kontoyianni K. ve Kattou M. (2011). A model of mathematical giftedness: Integrating natural, creative, and mathematical abilities. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 11(1), 39–54.
- Renzulli, J. S. (2003). Conception of giftedness and its relationship to the development of social capital. N. Colangelo ve G. A. Davis (Editörler.) *Handbook of gifted education* (s. 75–87). Boston MA: Allyn and Bacon, Inc.
- Sak, U. (2011). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi.
- Sak, U., Ayas, M. B., Bal Sezerel, B., Öpengin, E., Özdemir, N. N. ve Demirel Gürbüz, S. (2015). Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitiminin eleştirel bir değerlendirmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 5(2), 110–132.
- Sheffield, L. J. (2017). Dangerous myths about “gifted” mathematics students. *ZDM Mathematics Education*, 49(1), 13–23.
- Sheffield, L. J., Bennett, J., Berriozabal, M., DeArmond, M. ve Wertheimer, R. (1999). Report of the NCTM task force on the mathematically promising. L. J. Sheffield (Editör), *Developing mathematically promising students* (s. 309–316). Reston: NCTM.
- Singer, F.M., Sheffield, L.J. ve Leikin, R. (2017). Advancements in research on creativity and giftedness in mathematics education: Introduction to the special issue. *ZDM Mathematics Education*, 49(1): 5–12.
- Sriraman, B. (2004). The characteristics of mathematical creativity. *The Mathematics Educator*, 14(1), 19–34.
- Sriraman, B. (2005). Are mathematical giftedness and mathematical creativity synonyms? A theoretical analysis of constructs. *Journal of Secondary Gifted Education*, 17(1), 20–36.
- Sriraman, B., Haavold, P. ve Lee, K. (2013). Mathematical creativity and giftedness: a commentary on and review of theory, new operational views, and ways forward. *ZDM Mathematics Education*, 45(2), 215–225.
- Sternberg, R. J. (2000). *Handbook of creativity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Matematikte Üstün Yetenekliliğe Teorik Bir Bakış

- Sternberg, R. J. (2003). Giftedness according to theory of successful intelligence. N. Colangelo ve G. A. Davis (Editörler) *Handbook of gifted education* (s. 88–99). Boston MA: Allyn and Bacon, Inc.
- Sternberg, R. J. (1986). A triarchic theory of intellectual giftedness. R. J. Sternberg ve J. E. Davidson (Editörler), *Conceptions of giftedness*, (s. 223–243). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. ve Davidson, J. E. (2005). *Conceptions of giftedness*. Boston, MA: Cambridge University Press.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. ve Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance tests of creative thinking: Norms-technical manual*. Lexington, MA: Ginn.
- VanTassel-Baska, J. (2005). Domain-specific giftedness: Applications in school and life. R. J. Sternberg ve J. E. Davidson (Editörler), *Conceptions of giftedness* (s. 358–377). New York: Cambridge University Press.
- Wagner, H. ve Zimmermann, B. (1986). Identification and fostering of mathematically gifted students. *Educational Studies in Mathematics*, 17(3), 243–259
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York, NY: Harcourt, Brace & World.
- Wieczerkowski, W., Cropley, A. J. ve Prado, T. M. (2000). Nurturing talents/gifts in mathematics. K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg ve R. F. Subotnik (Editörler), *International handbook of giftedness and talent education* (s. 413–425). Oxford, United Kingdom: Pergamon.
- Ziegler, A. ve Heller, K. A. (2000). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg ve R. F. Subotnik (Editörler), *International handbook of giftedness and talent* (s. 3–21). New York: Elsevier.

OSMAN HAMDİ BEY: 19.YÜZYILIN TÜRK MÜZECİSİ-DEVLET ADAMI-RESSAMI- SANAT EĞİTİMCİSİ-ARKEOLOĞU¹

DERLEME MAKALESİ

Eylem TATAROĞLU²

1 Bu çalışma, 22/06/2011 - 25/06/2011 tarihinde gerçekleştirilen "3.rd International Conference on Educational Sciences" KKTC toplantısında yazar tarafından sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2 Doç. Dr., Başkent Üniversitesi Güzel Sanatlar Tasarım ve Mimarlık Fakültesi, etataroglu@baskent.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7388-2775.

Geliş Tarihi: 16.07.2018 Kabul Tarihi: 17.12.2018

Öz: Bu çalışmanın amacı Osman Hamdi Bey'i çok yönlü kişiliği ile ele almak ve hem Osmanlı İmparatorluğu'na hem de Türkiye'ye kültürel anlamda kalıcı ve sağlam bir altyapı ile eserler bırakabilmesi vesilesiyle; bir döneme değil tüm Türk tarihine, sanatına ve sanat eğitimine damga vuran yönleriyle tanıtmaktır. Osman Hamdi, arkeolog ve Osmanlı Devleti'ne yaptığı hizmetler ile çok yönlü bir devlet adamını ve aydını da tanımlamaktadır. Araştırma betimsel tarama modeline göre ilgili literatürün taranması biçiminde gerçekleştirilmiştir. Sonucunda, çok disiplinli sanat eğitiminde önemli bir yeri olan sanat tarihi alanın müzecilik dalındaki gelişmeleri ve müze bilincinin Türkiye'de yerleşmesi hususunda yapılan çalışmaların günümüz sanat eğitimine ve değişen eğitim felsefelerine göre yapılandırılan sanat eğitimi müfredat modellerine olan katkısı değerlendirilecektir. Bunun yanında disiplinler arası sanat eğitiminin yükseköğretimde var olması ve kadın sanatçıların yetiştirilmesine olanak sağlayan İnas Sanay-i Nefise Mektebinin kurulması bağlamında Türkiye'de sanat eğitimcisi ve sanatçı yetiştiren kurumların yapılanması ve Cumhuriyet öncesi "uyanış" hususlarına vurgu yapılmış olacaktır. Sanat eğitimi tarihine çok yönlü kişiliğiyle damga vuran bir sanatçının, bir gönül adamının çabalarına ışık tutarak yeni nesillerin yetiştirilmesindeki kriterlerin revize edilmesine katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Araştırmanın sonuçları Osman Hamdi Bey'in, Türk tarih ve sanat eğitimine yaptığı kurumsal çalışmalar ve hukuki düzenlemelerle ışık tuttuğu görülmüştür. Bugünkü koşullarda dahi, onunla birlikte gündeme gelen tarihi eserlerin korunması, saklanması ve konservasyonu çalışmalarının hâlâ geçerliliğini koruduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Osman Hamdi Bey, Türk sanat eğitimi, müzecilik, devlet adamı Osman Hamdi Bey, arkeoloji.

OSMAN HAMDİ BEY: 19th CENTURY TURKISH CURATOR – STATESMAN – PAINTER – ART EDUCATOR – ARCHAEOLOGIST

Abstract:

This study aims to evaluate Osman Hamdi Bey's multifaceted character and to present him through aspects that have left their mark on not only a single period but also on the whole of Turkish history, art, and art education, due to his culturally long-lasting and solid legacy to the Ottoman Empire and Turkey through his masterpieces. Osman Hamdi Bey was an archaeologist, and through his services to the Ottoman Empire, also a multi-faceted statesman and intellectual. The study has been carried out according to the descriptive scanning model of surveying the literature. To this end, the work towards incorporating developments in the field of museum studies, which is a branch of art history that has significance within multidisciplinary art education, and museum consciousness in Turkey will be addressed through its contribution to curriculum models of art education which are structured in line with the current art education and changing philosophies on education. Furthermore, the establishment of institutions that train art educators and artists in Turkey and the "awakening" in the pre-Republic period will be emphasized within the context of the founding of İnas Sanay-i Nefise Mektebi, which has enabled the existence of interdisciplinary art studies within higher education and the training of female artists. Providing an insight into an artist whose signature on the history of art education was through his multifaceted character, and into his efforts, it is hoped that contribution will be provided for the revision of criteria in the training of the new generations.

The results of the study demonstrate that Osman Hamdi Bey sheds light on institutional studies and legal regulations he has made for Turkish history and art education. Through him, the preservation and conservation work on historic artifacts remains valid in our present day and age.

Keywords: Osman Hamdi Bey, Turkish Art Education, Museum Studies, Osman Hamdi Bey the Diplomat, the Archaeologist

Giriş

19. yüzyılın kültür ve sanat alanındaki hizmetleri ile dikkati çeken ismi: Osman Hamdi Bey (30.12.1842-24.02.1910). Cezar'a göre (1995), "Türkiye Batılılaşma çabaları arasında bocalamalı yıllar geçirmekleyen kültür ve sanat hizmetleriyle dikkati çeken

biri yetiştirdi. Dönemin kültür alemdarlarından sayılması gereken bu kişinin adı Osman Hamdi idi. Onun ömrü öğrenmek, çalışmak, memlekete yarayacak işler yapmak, kendisinden sonrakilere bir şeyler bırakmak çabalarıyla geçti. Bu gayretlerinin bütününden de gerçekten bir şeyler kaldı. Geriye bıraktıkları arasında, kurum olarak Arkeoloji Müzeleri ve Güzel Sanatlar Akademisi vardı. Sanatçı kişiliğinin verimi olarak da fırçasının ürünleri...” (s. 196) Osman Hamdi Bey, Batı kültürü olarak yetişmiş bireylere ihtiyaç duyulan bir dönemde yaşadı. Onu yeterince tarif edebilmek için öncelikle, sanatçının içinde yaşadığı dönemin özelliklerinin, şartlarının, ihtiyaçlarının betimlenmesi ve bilinmesi gerekir. Sanatçı, yaşadığı dönemde sanatsal ve kültür birikimine sahip çıkma bilincini yerleştirmek bir yana dursun; müzecilik, arkeolojik kazılar, okullarda resim öğretimi ve güzel sanatlar eğitimi verecek okul kurulması anlamında da çok büyük emek sarf etmiştir. Bu emekte öncelikle zekâsı, yetenekleri ve çalışkanlığı işe koşulmuş olsa da sanatçının ailesinin sanatçı üzerindeki olumlu ve güdüleyici etkisi de gözden kaçırılmamalıdır. Kendisi gibi Batı’da eğitim görmüş olan babası, Osmanlı İmparatorluğu’nda “nazırlık” ve “sadrazamlık” gibi üst düzey görevler üstlenmiş aydın bir kimliktir.

Osman Hamdi Bey, 11 Eylül 1881’de Müze Müdürlüğüne atandığında Türkiye’de otuz yılı aşkın süredir bir müze mevcuttu. Osman Hamdi’nin üst üste yığılmış, bütünlük ve devamlılık arz etmeyen cılız bir yapıdan dünyanın sayılı müzeleri arasına girebilecek nitelikte bir müze yaratması da bu yıllara tarihlenebilir. Onun, Müze-i Hümayun Müdürlüğüne getirilmesiyle eş zamanlı olarak; birçok medeniyete ev sahipliği yapmış olan Osmanlı topraklarında da “millî kazılar” dönemi başlamış oluyordu.

18. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Batılı anlamda resmin Osmanlı topraklarına girdiği bilinmektedir. Osman Hamdi Bey’in genç yaşta gittiği Paris’te aldığı sanat eğitimiyle Osmanlı İmparatorluğu ve bugünkü Türkiye’nin hem sanatına hem de sanat eğitimine eşsiz katkılar yaptığını da eklemek gerekir. Sanatçının oryantalist tarzda verdiği eserleri, Avrupalı oryantalistlerden konu seçimi ve konuları işleyiş yönünden farklılıklar göstermektedir. Sanatçı eserlerinde cami ve türbelerinin güzellik ve ihtişamını gözler önüne sererek Doğu’nun manevi ve maddi zenginliğini de bir şekilde yansıtmaya çalışmış; Türklüğe ait değerleri işlemiş ve teşhir etmiştir.

Osman Hamdi Bey, 1 Ocak 1882’de Sanayi-i Nefise Mektebi Müdürlüğüne atandı. Osman Hamdi Bey’in “kurucusu ve ilk müdürü” olduğu Sanayi-i Nefise Mektebi’nin açılışından birkaç yıl önce İstanbul’da, güzel sanatların resim ve mimarlık dallarında öğretim yapacak bir okulun girişimi vardır. III. Selim döneminden beri Avrupa’dan mimar ve mühendis getirilmekteydi. Mimar, ressamdan çok daha fazla ihtiyaç duyulan bir meslek mensubu idi. Bu ihtiyaç mütemediyen Avrupa’dan adam getirmek veya Avrupa’da mimarlık eğitimi yapacaklarla karşılanmazdı. Böyle bir ortamın oluşması ve bazı yüksek mevkiden insanların resim sanatına gösterdiği yakın ilgi ile birleşince mimar ve ressam yetiştirecek bir okulun açılması düşüncesinin şekillenmesine yol

açmış görünüyor. (Cezar, 1995, s.450) İlk defa bir akademin kurulmasına 1877 yılında maarif nâzırı bulunan Münif Paşa'nın büyük gayretleri olmalıdır. (Cezar, 1995, s.453) Bunun dışında ikinci bir girişim ise Başbakanlık Osmanlı Arşivi'nden 1880 tarihli bir belge olup; belgede padişahın himayesinde bir okulun kurulmasının tasarlandığı, bu okulun yönetmeliğinin devlet baş mimarı Serkis Bey tarafından hazırlanmış bulunduğu görülmektedir. (Cezar, 1995, s.454-455) Osman Hamdi Bey bu iki girişimin üstüne bir yandan kazı ve müze işleri ile uğraşırken; diğer yandan da 1883'te, bugünkü Mimar Sinan Üniversitesinin temeli sayılan "Sanayi-i Nefise Mekteb-i Âlisi"ni kurdu ve burada eğitim verecek hocaları seçti.

Osman Hamdi Bey'in çok yönlü kişiliğine istinaden söylenebilecekler şu şekilde özetlenebilir: Her biri birer belge niteliğindeki yapıtları, kitapları, kurduğu müzeler, devlet erkânında üstlendiği görevler ve kurmuş olduğu okulun yani kısaca birbiriyle ilişkisizmiş gibi görünen tüm görevlerinin ve emek verdiği işlerin ortak paydası tarih bilinci ve sanatçı duyarlılığında eşitlenir. Hafızası sağlam, ileri görüşlü, çalışkan ve duyuları estetik olarak eğitilmiş bir okuryazar-aydın insan, çağdaş bir devlet adamı durmaktadır karşımızda. Duyuları billurlaşmış, bilinçli ve cesur bu devlet adamının hayatı ve bıraktığı eserler üzerine yazılmış pek çok yerli ve yabancı metin bulunmaktadır. Bu çalışma da onun kimliği üzerine derlenmiş metinlerden yalnızca bir tanesidir. Bilindiği üzere, hiçbir eğitim programı onu uygulayan eğitimciler ve yöneticiler ile çevre ve öğrenci grubunun ilgi ve ihtiyaçlarından bağımsız olamaz. Programların başarısı da yalnız ve yalnız müfredatlara bağlanamaz. Bu gerçekten hareketle, geçmişin ilerici ve yenilikçi görüşlerinin günümüz Türkiye'si ve Türk sanat eğitiminde tartışmasız önemli katkıları vardır. Eğitim sistemi sorgulandıkça, özellikle de dar anlamıyla görsel, kapsamlı anlamıyla güzel sanatlar konusundaki eğitim paradigmaları değiştikçe, "Geride ne vardı?" sorusu her yeni durumda yinelendikçe, Osman Hamdi tüm yönleriyle irdelenecek ve her eğitimci, sanatçı ya da bilim insanı kendine onun hayatından pay çıkartmaya ve takdir duygusuyla dolmaya devam edecektir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Osman Hamdi Bey'i çok yönlü kişiliği ile ele almak ve hem Osmanlı İmparatorluğu'na hem de Türkiye Cumhuriyeti'ne kültürel anlamda kalıcı ve sağlam bir altyapı ile eserler bırakabilmesi vesilesiyle; bir döneme değil tüm Türk tarihine, sanatına ve sanat eğitimine damga vuran yönleriyle sanatçıyı tanıtmaktır.

Kuramsal Çerçeve

Osman Hamdi Bey ve Ailesi: Osman Hamdi Bey, Edgü'nün kaleminden (2009) kendini şu şekilde tanıtır: "1842 yılının hemen hemen son günü, İstanbul'da dünyaya gelen ben, ölümden sonra doğan bir talihe (Dilerseniz rastlantı deyin.) borçluyum yaşamımı." Uzun uzun anlattıktan sonra ressamlık serüvenine ilk adımlarını, ekler: "Bu geçen sürede ressam oldum (Sanatçı bu sözleri 41 yaşında iken söylüyor.). Memur

oldum. Arkeolog olup kazılar yaptım. Müzeci oldum. Büyük İskender Lahdi'ni çıkardım. Ülkemin ilk Güzel Sanatlar Okulunu kurmak ve yönetmek de Tanrı'ya şükürler, ben Osman Hamdi kullarına nasip oldu. Bu süre içinde ünüm Avrupa'nın tüm ülkelerine ulaştı. Nişanlar, madalyalar aldım. Akademilere, enstitülere üye seçildim. Birçok üniversite fahri doktorluk unvanı verdi bana. Bir yaşama birçok yaşam sığdırdım. Hiçbir zaman yürümedim, her zaman koştum. Batıların "Hasta Adam" dediklerine Osmanlı mülküne yeni bir can, yeni bir kan vermek isteyenlerden biriydim yalnızca." (s.226)

Karatepe (2000) "Osman Hamdi ve Batı" başlıklı makalesinde Osman Hamdi Bey'in hayatı ile ilgili şu tarihlerin altını çizer: 1881 yılında Müze-i Hümayun'a müdür olan, 1883'te Sanayi-i Nefise Mektebinin kurulmasını sağlayan Osman Hamdi Bey, hazırlanmış olduğu Asar-ı Atika Nizamnamesi'nin 1884'te yürürlüğe girmesiyle birlikte eski eserlerin yurtdışına kaçırılmasını engellemek için anısal bir mücadele vermiştir. 1887 yılında Sayda'da Sidon Nekropolü'ndeki kazılarda İskender Lahdi ile başka lahitlerin çıkarılmasını gerçekleştirmesi, 1891'de mimar Vallaury'ye İstanbul Arkeoloji Müzesinin orta bölümünü inşa ettirmesiyle de sanatçı kişiliğinin yanı sıra müzeci ve arkeolog sıfatlarıyla da tarihe mal olmuştur." (s.180)

Osman Hamdi'nin babası İbrahim Edhem, aslen Sakız'lı bir Rum çocuğudur. II. Mahmut zamanında Sakız'da bir isyan olmuş ve bu isyanın bastırılması sırasında ele geçirilen esirler arasında İstanbul'a getirilmiştir. İstanbul'a köle olarak getirilen bu çocuğu Kaptan-ı Derya Hüsrev Paşa satın almıştır (Cezar, 1995, s.198). Hüsrev Paşa bu çocuğu diğer kimsesiz, fakat üstün zekâlı çocuklar gibi evlat edinir. Adını İbrahim Edhem'e çevirir. Hüsrev Paşa himayesine aldığı çocukları, ileride devlete hizmet edebilecek kişiler olarak yetiştirmeyi amaç edinmiş iyi bir devlet adamıdır. Bu amaçla İbrahim Edhem Bey'le birlikte toplam dört çocuğu Paris'te okutmak üzere seçer. Henüz 11 yaşındaki Edhem, olağanüstü çaba ve başarıları neticesinde maden mühendisliği okuyarak yurda döner. Ancak bir mühendisten çok daha fazla niteliğe sahip olduğu için devletin üst kademelerinde değişik görevler alır; elçilikler yapar. İbrahim Edhem Paşa'nın dört çocuğu olur. Bu çocuklarından en büyüğüdür Osman Hamdi Bey. Diğer çocukları gibi Osman Hamdi de bir kültür adamı olarak yetiştirilmiştir. (Toros, 2001, s.67)

Osman Hamdi Bey on yıl süreyle Paris'te eğitim gören bir babanın oğlu olarak hukuk eğitimi alması için Paris'e gönderilir. Kendisi de 12 yıl kadar Paris'te kalan Osman Hamdi Bey, hukuk eğitimine başlar, fakat Paris'teki oryantalist akımın öncü ressamlarından olan Gérôme ve Baulanger'ın yanında eğitimini sürdürür. (Toros, 2001, s.68).

Osman Hamdi Bey 1869'da İstanbul'a döner. Döner dönmez da Ahmet Mithat Efendi ile Bağdat'a giderek Vilayet Umur-u Ecnebiye Müdürlüğü görevini üstlenir. 1871'de İstanbul'a dönerek sarayda Teşrifat-ı Hariciye Müdür Muavini olur. Osman

Hamdi, Viyana Sergisi'ne Osmanlı Devleti'nin komiseri olarak katılır. Bu görevini takip eden yıllarda 1875'te Hariciye Umur-u Ecnebiye Kâtipliğine getirilir. 1876'da ise Yabancı Basın-Yayın Müdürlüğüne getirilir. Hamdi Bey 1877'de Beyoğlu Altıncı Daire Belediye Müdürü tayin edilir. Rus Savaşı'nın sonuna kadar da bu görevde kalır. Savaş sonrası devlet memurluğu görevinden çekilir ve daha ziyade resim yapmakla meşgul olur. 4 Eylül 1881'de Müze Müdürlüğüne getirilir. Türk kültür tarihinde önemli bir yeri olan Osman Hamdi, işte asıl bu tayinden sonradır ki doğmaya başlar. (Cezar, 1995, s.205-216)

Osman Hamdi Bey ve Müze: Selçuklu ve Osmanlı sultanlarının tarihi eserlere, sanat eserlerine çok ehemmiyet verdikleri, onların korunması için emirler verdikleri malumdur. Bazı kaynaklar Türk müzeciliğinin temelini Selçuklulara dayandırmaktadır. Bunun sebebi ise; bir tür korumacılık anlayışının sergilemesi açısından, daha önceki medeniyetlere ait işlenmiş parçaların bu eserlerin yok olmasının önleyecek bir tutumla Türk mimari eserlerde kullanılmasının Türklerde ilk müzecilik hareketleri olarak değerlendirilmesidir. Semavi Eyice bu durumu, Konya'daki sur duvarları ve kapılarında, Konya-İlgın arasındaki Selçuklu Kervansarayı'nın (Kadın Hanı) cephelerinde, Antik Roma veya Bizans çağına ait kitabe ve işlenmiş mimari parçaların kullanılmasıyla örneklerken; Osmanlı döneminde de çeşitli eserlerin, nadir ve değerli eşyaların, kıymetli sanat eserleri, hediye ve ganimetlerin benzeri bir yaklaşımla saklandıklarını ifade etmektedir. Bu örneklerde amaç koleksiyonculuk olmasa da, sonucunda çeşitli ve zengin bir koleksiyon meydana gelmiştir. Bu yüzden bazı kaynaklar müzeciliğimizi 1100'lü yıllara dek indirir.

(<http://arkeopolis.com/muzeciliginin-kisa-tarihi-ve-turk-muzeciliginin-gelismisi>, 16/10/2018)

Türkiye'de bir müzenin kurulmasına neden olan kişi Fethi Ahmet Paşa'dır. 1845'te Tophane-i Âmire Müşirliği'ne tayin olan Ahmet Paşa, Aya İrini Kilisesi'nde antika eşya toplamaya başlamıştır. (Cezar, 1995, s.228). İlk kurulduğunda iki kısımdan oluşan bu müzede, eski eserler (Mecmua-ı Asar-ı Atika) ve eski silahlar (Mecmua-ı Ešliha-ı Atika) sergileniyordu. Bu mütevazi koleksiyonun kataloğunu Albert Dumont yapmıştır. Daha sonra Maarif Nazırı Saffet Paşa müzenin teşkilatlandırılması girişimlerinde bulunmuş, valiliklere gönderdiği temimle, bölgelerindeki değerli eserlerin İstanbul'a gönderilmesini emretmiştir. Müzenin adı "Müze-i Hümayun" olarak değiştirilmiş ve müdürlüğüne de Galatasaray Lisesi öğretmeni İngiliz asıllı Mr. Edward Goold getirilmiştir. Bu yıllarda müzenin resmi kataloğu yayınlanmıştır. 1871 yılında da her nedense müze lağvedilmiş ve bakımı da Avusturyalı Tenzio'ya verilmiştir. 1872 yılında müze müdürlüğü yeniden kuruluyor ve müdürlüğüne de Alman Dr. Phillip Anton Dethier getirilmiştir. Dethier, müzeye eserler kazandırmak için teşebbüslerde bulunmuş, eser sayısını arttırmış ve eski eserlerin yurt dışına çıkışını yasaklayamasa da bir "Asar-ı Atika Nizamnamesi" çıkartmıştır (1874). Eser sayısının artması üzerine Müze-i Hümayun Çinili Köşk'e taşınarak 1880 yılında

yeniden ziyarete açıldı. 1873 yılında Viyana’da açılan sergiye katılmış, Dethier müşavir olarak, “Osmanlı Mimari Tarihi” “Osmanlı Kıyafet Albümü” ve “İstanbul’un Eski Eserleri” gibi kitapçıkları yayınlanmıştır. Bu sergide Osman Hamdi Bey komiser olarak görevlendirilmiştir. Heinrich Schliemann’ın kaçırdığı Troia hazinesi yüzünden Atina’da eserleri savunan, birçok araştırma yayınlayan Dethier 1881 yılında ölünce müze müdürlüğüne gerçek anlamda müzeci, ressam ve Türk müzeciliğinin kurucusu Osman Hamdi Bey (1842-1910) getirilmiştir. (<http://arkeopolis.com/muzeciliginin-kisa-tarihi-ve-turk-muzeciliginin-gelisimi>, 16/10/2018)

Cezar’a göre (1995), bir şeyler yapmak isteyen biri için o kadar çok iş vardı ki, bunları önem derecelerine göre sıralamak bile mümkün değildi. Hamdi Bey müdür olduktan sonra Çinili Köşk tamir edilmiş; Müze eşyaları hızla artmaya başlamıştı. 1887 baharında Sayda kazılarında çıkarılan “İskender Lâhdi” diye anılan ve bir sanat pırlantası olan lâhit ile yine her biri birer sanat değeri taşıyan yirmi kadar lâhidin bulunuşu, müze için yeni bina yapılması zorunluluğunu doğurmuştu. Bu binayı, yani Arkeoloji Müzesinin mimarlığını Sanayi-i Nefise Mektebi fenn-i mimarî hocası Vallaury üstlenmiştir. (s. 228-260)

Osman Hamdi Bey, Müze Müdürlüğüne atanmasının ardından, kuru bir idareci hâlinde kalmayarak idare adamlığının yanı sıra gerçek bir müzeci ve ciddi bir arkeolog olma yoluna gitmiştir. Müze Müdürü sıfatıyla Türk müzesine yaptığı büyük hizmetleri dolayısıyla ve 1884 tarihli Âsâr-ı Atıka Nizamnamesi’nin çıkarılışındaki rolü bakımından, Türkiye’de eski eserlerin kadrini bilici ve koruyucu melekliği arkeoloji ve müzecilik literatürümüze geçmiş bulunan Osman Hamdi Bey’in Müze Müdürlüğüne tayininden on altı buçuk yıl önce böyle bir yazının yayımlanmış olmasını, sadece müzecilik tarihimiz yönünden değil, kültür eserlerine değer tanıma, hatta ulusal bilincin uyanmasına delil sayılacak örneklerden olması bakımından da önemli saymak gerekir. Eski eserlerin yurt dışına çıkarılmasını önlemek isteyen böyle bir yazının bir yayın organında yer alması, o yıllarda bunun gibi düşünen başka insanların da var olabileceğini de hatıra getirir (Cezar, 1995, s.282-286).

Osmanlı İmparatorluğu’nun eski eserler ile doğrudan ilgili ilk yasal düzenlemesi 1 Şubat 1284/ 13 Kasım 1869 tarihli Âsâr-ı Atıka Nizamnamesi’dir. Yedi maddeden oluşmaktadır. İzinsiz kazı yapılmasına ve arkeolojik buluntuların yurt dışına çıkarılmasına engel olmayı amaçladığı anlaşılan bu ilk düzenlemede Âsâr-ı Atıka teriminin metnin içinde kullanılmadığı, âsâr-ı atıka’nın ne olduğuna ilişkin herhangi bir tanımlamanın yer almadığı görülmektedir (Çal, 2009, s.317; Madran, 2002, s.188). Beş yıl sonra yayınlanan 20 Safer 1291 / 7 Nisan 1874 tarihli İkinci Âsâr-ı Atıka Nizamnamesi’nde, ilk defa, âsâr-ı atıka teriminin tanımı yapılmaya çalışılmıştır. Bu nizamnamenin ilk maddesine göre eski zamanlardan kalan her türlü eşya âsâr-ı atıka olarak kabul edilmektedir (Akozan, 1977, s.26). İkinci maddede ise, ilki eski paralar, ikincisi ise taşınır ve taşınmaz diğer eşyalar olmak üzere, Âsâr-ı Atıka’nın iki çeşit olduğundan bahsedilmektedir. Tıpkı ilki gibi ikinci Âsâr-ı Atıka Nizamnamesi de

arkeolojik buluntuların korunmasına yöneliktir ve âsâr-ı atika teriminin tanımını bu bağlamda yapmaya çalışmaktadır (Madran, 2002, s.24). 23 Rebiyülahir 1301 / 22 Şubat 1884 tarihli üçüncü Âsâr-ı Atıka Nizamnamesi, Müze-i Hümayûn'un ilk Türk müdürü, arkeolog ve ressam, Osman Hamdi Bey'in çabalarıyla hazırlanmıştır (Eldem, 2010, s.58). Âsâr-ı Âtika teriminin tanımlanması bakımından öncekilerden farklı olarak uzun sayılabilecek bir döküme yer vermiştir. Nizamnamenin birinci maddesine göre, Âsâr-ı Âtika terimi memleketi oluşturan toprakların eski sakinlerinden kalan tüm eserler olarak tanımlanmakta ve hemen ardından da açıklama mahiyetinde, "yani" sözcüğü ile başlayarak bunların dökümü verilmektedir. Buna göre; altın, gümüş ve bunun gibi eski paralar, tarihle ilgili bilgileri içeren yazıların kazındığı levhalar, oyma resim ve nakışlar, taş ve toprak ve diğer madenlerden sanat ve süsleme ile ilgili eşya, kaplar, silahlar, aletler, semboller, yüzük taşları, mabed ve saraylar, sirk denilen eski oyun yerleri, tiyatrolar, istihkâmlar, köprüler ve su kemerleri, ceset ve eşya gömülü olduğu bilinen tepeler ve türbeler, dikili taşlar ve hatırası olan eserler ve süslemelerden olan yapılar, heykeller, sütunlar ve her cins oymalı taşlar âsârı atika'dır (Akozan, 1977, s.26). Öte yandan, Türk-İslam çağı eserlerinin verilen genel tanımın ve dökümün içinde yer almadığı görülmektedir (Madran, 2002, s.42). Dönemin son Âsâr-ı Atıka Nizamnamesi 29 Safer 1324 / 10 Nisan 1906 tarihli'dir. Bu nizamname, Osmanlı döneminde ortaya çıkmış olmasına rağmen, Cumhuriyet döneminde de Eski Eserler Nizamnamesi adıyla kullanılacaktır. 1921 yılında yeni bir Âsâr-ı Atıka Nizamnamesi tasarısı hazırlanmasına rağmen bu tasarı yürürlüğe girmemiş, 1906 tarihli Âsâr-ı Atıka Nizamnamesi, dili değişip içeriği korunarak, 1973 yılına kadar koruma konusundaki yegâne mevzuat olmuştur. (Aktaran: Önge, 2018, s.8 – 14)

Osman Hamdi Bey ve Resimleri: Genç yaşta Paris'e giderek sanat öğrenimine katılan Osman Hamdi'yi ilk etkileyen hocaları Jean-Leon Gérôme ve Gustave Baulanger'dir. Oryantalist bir ressam olan Osman Hamdi, Avrupalı oryantalist ressamlardan bambaşka bir hava, konularını onlardan farklı şekilde seçiş ve işleyiş vardır. Batılı veya Lövanten bir oryantalist ressam Doğu'ya ait konuları işlerken, ya Doğu'nun sefalet, gerilik, fakirliğini yahut da Batılı için ilginç kaçacak sair şeyleri ele alır. Tabiatıyla bu seçmelerinde samimi olamadığı gibi içtenlik de gösteremez. Osman Hamdi ise özellikle Doğu'nun camilerinin, türbelerinin güzellik ve ihtişamını gözler önüne sermeye çalışır. Osman Hamdi Bey'in bazı tablolarında, seyircinin dikkatinin insanların kıyafetine, biraz da tavır ve hareketlerine çekilmek istediği sezilir. Fakat onun asıl üzerinde durduğu ve dikkatleri çekmek istediği şey, mimari öğeler ve özellikle mimariye ait veya onunla ilgili ve onu tamamlayıcı dekorasyondur. Bunun için adeta bir minyatür ressamı gibi en ince ayrıntıyı göstermeye çalışır. (Cezar, 1995, s.348-351)

Konularını seçerken bir Batılı'nın Türkiye'ye bakışı şeklinde bir davranış içinde bulunmamasına rağmen, onun bu toprağın adamı, bu toplumun bireyi oluşu, kendisini Türklüğe ait değerleri işleme ve teşhir sonucuna götürmüştür. Zaten Hamdi Bey

gibi Doğu'yu da Batı'yı da çok iyi tanıyan zengin kültürlü birinin, bu tarz çalışmayı, Batılının ilgisini çekecek eser meydana getirme düşüncesinin salt egemenliği altında değil de, yaşadığı toprağın uygarlık değerlerini, bunların ortasında ülkesinin atmosferini ortaya koymak amacıyla sürdürdüğüne inanmak lazımdır. Bu hâliyle Osman Hamdi Bey'i amaç için sanattan yararlanmış bir ressam şeklinde görmek gerekir (Cezar, 1995, s. 353). Cezar'ın Sanat Dünyamız Dergisi'nin 73. sayısında yayımlanan makalesinde de benzer biçimde şu ifadeler yer almaktadır: "O oryantalizmi Batılı sanatçıların oryantalizmine bir tepki ve karşı cevap şeklinde sürdürdü. Batılı ressamın tablolarındaki Doğu; dilenciler, yırtık pırtık elbiseli insanlar, ayı oynatanlar, sokakları köpeklerle dolu semtler, yan yatmış evler, esir pazarında satılan cariyeler, hamamda sere serpe etleri teşhir edilen kadınlar, çeşitli şiddet sahnelerinden oluşuyordu. Osman Hamdi'nin oryantalizminde, Türk kültür ve sanatının nefis örnekleri tabloların ya fon malzemesi ya da işlenen konusu hâlinde gözler önüne serilmekteydi." (s.230)

Osman Hamdi'nin ressam kimliğine ilişkin değerlendirmeler Cezar'ın iki ciltlik eseri başta olmak üzere pek çok arşivde yer bulmuştur. Bunlardan biri de Osmanlı Ressamlar Arşivi Belgeleri'nden günümüz Türkçesine çevrilmiş şu notlarda mevcuttur (Çeviren: Mukaddes, s.43): "Osman Hamdi Bey, insan ruhunda birtakım sonsuz duygular, duyumsamalar yaratan ülkemiz resim sanatının gerçek temsilcisidir. Hamdi Bey, bilimsel donanımı ve sanatsal dehasıyla Doğu dünyasının iftihar abidesidir ve Batı dünyasında da ebedi bir yer edinmiş az bulunur mümtaz kişiliktir. Ersöz'ün Türkiye'de Sanat dergisinde yayımlanan makalesinde (2009) Osman Hamdi'nin "Kaplumbağa Terbiyecisi" isimli eseriyle ilgili değerlendirmesi şöyledir: "El konulan İktisat Bankasının eserlerinin müzayedesinde Osman Hamdi'nin Kaplumbağa Terbiyecisi adlı resminin 5 trilyona müze kurma aşamasında olan İnan Kıraç tarafından alınması iyi bir örnektir. Osman Hamdi'nin en önemli marka olduğunu belirtmeye gerek olmadığını sanıyorum." (s.32)

Osman Hamdi Bey ve Sanayi-i Nefise Mektebi: Osman Hamdi'nin müzecilik ve kazılar alanındaki hizmetleri ve gayretleri yanında bir hizmeti de güzel sanatlar dünyamıza armağanı olan Sanayi-i Nefise Mektebinin kurucusu olmasıdır. Sanayi-i Nefise Mektebi yakın tarihimizde Osman Hamdi'nin adı ile anılan bir kültür varlığımızdır (Toros, 2001, s.107). Tan'ın Ankara Sanat Dergisi'ndeki makalesine göre (10. sayı) O, 1881'de müzenin temelini attığında bu müzenin ayrılmaz bir parçası olarak bir atölye kurmayı düşünmüş, bu görüşün çok müsait karşılandığını görünce, daha cesur bir hamle ile bunu bir okul olarak kabul ettirmiştir. Müzenin kuruluşundan iki yıl sonra Müze civarında küçük bir binada, 3 Mart 1883 yılında bu okulu açmaya, 10 gün sonra da 13 Mart 1883'te öğrenime geçmeye muvaffak olmuştur. O tarihe kadar ressamlar yalnız askerler arasından yetişiyor iken bu mektebin kuruluşuyla bu yurdun çocuklarında sanat aşkı yavaş yavaş gelişmiş ve kuşaklar hâlinde özlenen sanatçılara kavuşulmuştur (s.9). İslimiyeli'nin aynı derginin 203. sayısında yer alan "Mutlu Bir Yüzüncü Yıl" (1983) başlıklı makalesinde Sanayi-i Nefise Mektebinin daha sonraki

yıllarda sırayla “Sanayi-i Nefise Mektebi Âlisi”, “Devlet Güzel Sanatlar Akademisi” ve günümüzde de “Mimar Sinan Üniversitesi” adını aldığı vurgulanmaktadır (s.4). Üniversitenin bugünkü adı “Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi”dir.

Sanayi-i Nefise Mektebinin öğretmenlerine ait ilk kadronun yağlıboya öğretmeni, hakkâk (gravör), fenn-i mimari öğretmeni, oymacılık öğretmeni, karakalem resim ve tezyinat öğretmeninden oluştuğu düşünülürse Cezar’a (1995) göre bugünkü anlamda güzel sanatlar ve mimarlık fakültelerindeki, atölye hocalığını hedef tuttuğu anlaşılır.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırma betimsel tarama modeline göre ilgili literatürün taranması biçiminde gerçekleştirilmiştir.

Bulgular ve Sonuç

Araştırmanın sonucunda çok disiplinli sanat eğitiminde önemli bir yeri olan sanat tarihi alanının müzecilik dalındaki gelişmeleri ve müze bilincinin Türkiye’de yerleşmesi hususunda bugüne kadar yapılanlar, günümüz sanat eğitimine ve değişen eğitim felsefelerine göre yapılandırılan sanat eğitimi müfredat modellerine ciddi katkı sağlamıştır. Güzel sanatlar alanında yapılmış tüm çalışmaların dayandığı “öz”ün, yıllar öncesine uzanan ve geniş dünya görüşüyle günümüze kadar etkileri süren bu düşünce ve proje adamının fütürist dünya görüşünden beslendiğini söylemek mümkündür.

Ailesi, eğitimi, devlet adamlığı, resimleri, müzecilik ve sanat eğitimine katkıları ile değerlendirilen Osman Hamdi Bey’in özellikle sanat eğitimi programlarının içeriğine ilişkin her daim korunduğu görünen ilkeleri dikkat çekicidir. 1883’te Osman Hamdi Bey’in çabalarıyla “Sanayi-i Nefise Mektebi Alisi” açılır. Programda, insan vücudu ve tabiat resmi ile perspektif ve yağlı boyaya ağırlık verilir (Etike, 2001, s.43). Bu okul bir erkek okuludur. Toplumsal gelişmeler doğrultusunda kızların eğitimi önem kazanır ve 1914’te “İnas Sanayi-i Nefise Mektebi” kurulur. 1925’te ise kız ve erkek okulları birleştirilir (Etike, 2001, s.45). 1909-1910 eğitim-öğretim yılında uygulanmak üzere İhtisas Komisyonu tarafından hazırlanan ve Meclis-i Maarif (Milli Eğitim Kurulu=Talim Terbiye Kurulu) tarafından kabul edilen idadilerin (liselerin) müfredat programlarında görsel sanatlar eğitimi (resim eğitimi) dersleriyle ilgili olarak şu bilgiler yer almaktadır: “Lise ve ortaokullarda resim dersinin ciddiyetle öğretilmesi için ilk olarak resim öğretmenlerinin bilgili ve Sanayi-i Nefise Mektebinden mezun ve resim tekniğini bilen, resim sanatının genel kurallarından olan ‘perspektif tekniği, gölge usulü, leke’ hakkında mükemmel bir bilgiye sahip olması gerekir.” (Aktaran: Tataroğlu, 2012, s. 410) 1948 İlkokul Programının Resim- İş Dersi Bölümü, çerçeve program özelliği taşımaktadır. Bireysel farklılıklara dayanan özgün anlatım olanağının oluşturulması beğeni düzeyinin yükseltilmesi gibi amaçlar taşıyan program, hem sanat yoluyla eğitim anlayışını hem de tekniği öğretilmesi şeklinde

beceri eğitimini barındırmaktadır (Kurtuluş, 2000, s.34-37). (Aktaran: Tataroğlu, 2012, s. 412) 1968 İlkokul Resim-İş Programına göre resim-iş dersinin amaçları, “öğrencilerin gözlemlerini, duygularını ve düşüncülerini resim-iş çalışmalarıyla ifade etmeleri; doğadaki ve sanattaki güzelliği görmeyi, değerlendirmeyi ve çirkinlikleri gidermeyi öğrenmeleri; el işi çalışmaları yoluyla yaratıcılıklarını ve iş yaparak kişiliklerini geliştirmeleri; işi sevmeleri; planlı çalışma ve yardımlaşma alışkanlığı kazanmaları; kendilerini tanımaları; topluma yararlı olma ülküsü kazanmalarıdır.” (İlkokul Programı, 1968:216; Aktaran: Kurtuluş, 2000, S.82) (Aktaran: Tataroğlu, 2012, s. 414).

Görüldüğü üzere günümüze yaklaştıkça disiplinler arası mahiyetini daha da öne çıkaracak olan sanat/resim/görsel sanatlar eğitimi; öncelikle insan doğasına uygun, kendisini ve etrafını detaylı gözlemlemeyi ve el becerisini geliştirmeyi amaçlayan bir niteliktedir. Anlaşıyor ki bu niteliği insan elinden insan için çıkmış olması temellidir ve insan hangi teknik yeniliğin içinde olursa olsun kendini ve çevresini anlamlandırıp sorgulamasına imkân veren bu görsel dili –sanatı- kullanacaktır.

Bu araştırma, sanat eğitimi tarihine çok yönlü kişiliğiyle damga vuran bir sanatçının, bir gönül adamının çabalarına ışık tutarak yeni nesillerin yetiştirilmesindeki kriterlerin revize edilmesine, var olan aksaklıkların giderilmesine katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Cezar, M. (1995). **Sanatta Batı'ya Açılış ve Osman Hamdi**. İstanbul: Erol Kerim Aksoy Kültür, Eğitim, Spor ve Sağlık Vakfı Yayınları (Cilt I, II. Baskı).
- Cezar, M. (1995). **Sanatta Batı'ya Açılış ve Osman Hamdi**. İstanbul: Erol Kerim Aksoy Kültür, Eğitim, Spor ve Sağlık Vakfı Yayınları (Cilt II, II. Baskı).
- Edgü, F. (1999). “*Osman Hamdi Bey'in Düşsel Bir Portresi*”, **Sanat Dünyamız**, Sayı: 73.
- Ersöz, E. (2009). “*Sanatta Marka*”, **Türkiye'de Sanat**, Sayı: 70.
- İslimyeli, N. (1983). “*Mutlu Bir Yüzyüncü Yıl*”, **Ankara Sanat**, Ankara, Sayı: 203.
- Karatepe, İ. (2000). “*Osman Hamdi ve Batı*”, **Art&Decor**, Sayı: 87.
- Tan, A. C. (1966). “*Osman Hamdi Bey.*”, **Ankara Sanat**, Ankara: Sayı: 10.
- Toros, T. (2001). “*Müzeciliğin ve Güzel Sanatlar Eğitiminin Öncüsü Osman Hamdi*”, **Antik ve Dekor**, Sayı: 87.
- Tataroğlu, E. (2012). “*1975- 2011 Yılları Arasında Resim/Sanat Derslerinin Değişen Adı ve İçeriğinin Ders Saati Ölçeğinde Değerlendirilmesi*”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, Kış 2012, Cilt:11 , Sayı:39, s. 408-425.
- Osmanlı ressamlar cemiyeti arşiv belgeleri IV (2005). **Cey sanat**. Sayı:4.
- Önge, M, (2018). “*Kültür Mirasını Tanımlamak İçin Türkiye'de Kullanılan İlk Özgün Terim: Âsâr- ı Atika*”, **Avrasya Terim Dergisi**, 6 (1), s.8 – 14.
- <http://arkeopolis.com/muzeciligin-kisa-tarihi-ve-turk-muzeciliginin-gelisimi/16/10/2018> tarihinde alınmıştır.)

EĞİTİMİN DENETİMİ UZMANLIĞI GEREKTİRİR Mİ?¹

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ertuğ CAN², Yüksel GÜNDÜZ³

- 1 Bu araştırma, 19-21 Ekim 2017 tarihlerinde Ankara'da düzenlenen 8.Eğitim Yönetimi Forumu'nda (EYFOR-8) sözlü bildiri olarak sunulmuş ve ayrıca geliştirilerek güncellenmiştir.
- 2 Doç. Dr., Kırklareli Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, ertugcan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0885-9042.
- 3 Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, gunduz0735@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4710-8444.

Geliş Tarihi: 19.07.2018 Kabul Tarihi: 08.11.2018

Öz: Denetim, ilkeleri, yöntemleri ve en önemlisi de kuramsal temeli olan bilimsel bir alandır. Denetim yapacak denetmenin de bu bilimsel alt yapıya sahip olması, alanının uzmanı yani denetim yapabilecek yeterliğe sahip olması gerekir. Bu bağlamda yapılan çalışmanın amacı, eğitim kurumlarında gerçekleştirilen denetim faaliyetlerinin uzmanlık gerektirip gerektirmediğinin belirlenmesidir.

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kapsamında durum çalışması deseni ve amaçlı örneklem kullanılmıştır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış 3 soru yardımıyla elde edilmiş ve içerik analizi yardımıyla değerlendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Kırklareli İl merkezi ve Babaeski ilçelerinde görevli 30 öğretmen oluşturmaktadır.

Öğretmenlere göre, eğitimde denetim faaliyeti uzmanlık gerektirmektedir. Denetleyenlerin uzman olması, eğitimi olumlu etkileyerek motivasyon ve ilginin artmasına, iletişimin ve denetimin sağlıklı olmasına, liyakatlı iş yapılmasına katkılar sağlayabilir. Öğretmenler, denetleyenlerin uzman olmadığını gördüklerinde olumsuz tutum ve davranışlar sergileyebileceklerini belirtmektedir. Denetimde uzmanlık, eğitimde kalite ve başarının sağlanması bakımından gerekli görülmektedir.

Eğitimde kalitenin ve başarının sağlanabilmesi için eğitim denetmenlerinin uzman kişiler olarak yetiştirilmesine yönelik yasal ve pedagojik düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Denetim, Uzmanlık, Denetmen, Öğretmen.

DOES EDUCATIONAL INSPECTION NECESSITATES EXPERTISE?

Abstract:

Educational Inspection is a scientific area having, principles, methods and, most importantly having a theoretical basis for its field. Inspectors must have the scientific background to have the expertise to supervise the field. The aim of the study in this context is to determine whether the audit activities carried out in educational institutions require expertise.

As a qualitative research method, case study design and purposeful sampling method were used in the research. The data of the study were obtained with 3 semi-structured questionnaires and analysed by the content analysis. The sample of the research constitutes 30 teachers in the province of Kırklareli and the districts of Babaeski in the academic year of 2016-2017.

According to teachers, educational inspection requires expertise. The expertise of the inspectors can contribute to their motivation and interest, positive communication and healthy supervision and producing high quality work outcomes by influencing education positively. Teachers indicate that they can exhibit negative attitudes and behaviors when they see that supervisors are not experts. Expertise in educational inspection is considered necessary in terms of ensuring quality and success in education.

Legal and pedagogical arrangements must be made to train educators as experts in order to achieve qualification and success in education in this respect.

Key Words: Educational Inspection, Inspection, Expertise, Teacher.

Giriş

Bütün milletler için eğitim vazgeçilmez bir öneme sahip olduğundan, onu yönetme ve denetlemeye yönelik bir sistemin oluşturulması gerekliliği duyulmuş ve denetim birimleri de bu ihtiyaçtan hareketle kurulmuştur. Eğitimin denetimini, hangi grupların yapacağı ve yetkilerin ne şekilde sınırlanacağı konusu o toplumca alınacak karara bağlıdır. Eğitimin yönetilmesi ve denetlenmesini kimlerin yapması gerektiği sorusuna, o halkın felsefesine ve tarihine göre değişik cevaplar verilebilir (Cramer ve Browne,1974, 24). Her toplum, eğitim anlayışlarına uygun denetim biçimlerini de belirlemişlerdir.

Tarihi süreç içinde, okulların teftiş sorumluluğu toplumların liderlerine aitti. Toplum liderleri, öğretmenleri işe aldıklarından, onların performansı konusunda da söz hakkına sahiptiler. Dolayısıyla, denetimde önceleri, okul müfettişi olarak atanmış meslekten olmayan kişilere okul ziyareti, araç gereçlerin kontrolü, öğrencilerin bilgilerini ölçme gibi sorumluluklar verilmiştir. Daha sonraları, denetmenin bir uzman olması ve öğretmenlere yardım etmesi gerektiği düşüncesi gelişmeye başlamıştır (Haris, 1963:aktaran: Soylu, 2003, 18–19). Yani eğitim işi, uzman olmayan insanlar tarafından idare edilemeyecek kadar karmaşık hale geldiğinden, öğretimin geliştirilmesi ve öğretmenlerin yetiştirilmesi için, profesyonel eğitimcilerle ihtiyaç duyuldu (Tracy, 1995, 320). Böylece, yalnız öğretmenlerin eğitim öğretimin gelişmesinden sorumlu tutulması anlayışı yerini, denetmenin de içinde yer aldığı çok sayıda değişkenin sorumlu tutulması anlayışı yerleşmiştir.

Önceleri denetim, değerlendirme amaçlı bir etkinlik olarak görülürdü. Günümüzde ise, bu kavram denetime dönüşmüştür. Denetim, yönetimin alt süreçlerinden biri olarak, kurum yöneticisinin yapması gereken işlerden biri olarak görülmektedir. Ancak, yöneticilerin uzmanlıklarının yetersizliği nedeniyle denetimi, alanının uzmanı olan denetmenler yürütmüşlerdir. İlk başta farklı amaçlarla farklı biçimlerde uygulanan denetim, çağdaş gelişmeler ışığında amacı eğitimle ilgili her şeyin düzeltilmesi ve geliştirilmesi olan etkinlikler bütünü olarak algılanmaktadır (Başar, 2006, 158). Buradan hareketle, denetimi tanımlamanın gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Örgüt işgörenlerinin birçok yönden gelişmesine katkı sağlayan ve önem veren denetim tanımlama, değerlendirme, geliştirme işlevlerini içeren teknik ve sosyal bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bu anlamda denetim, varlığını sürdürme amacıyla olan tüm örgütlerin vazgeçemeyeceği bir eylemdir. Çünkü, denetimle örgütlerin iyi ya da kötü giden durumlarının tespiti yapılır ve buna yönelik düzeltici çalışmalara geçilir. Bu açıdan bakıldığında, denetim sadece sonucu değil, yapılan işlerin her evresinin incelenmesini gerektiren en son ve tamamlayıcı bir süreçtir. Yani denetim, çalışanların meslekî gelişmelerini destekleyen, onları meslekî yönden eğiten ve değerlendiren bir süreç olarak görülür.

Denetim, ihtiyaç duyulan ve istenen yer ve zamanda yapılan, eğitimin bütün alanlarında uygulanabilen bir rehberlik ve mesleksel yardımdır (Taymaz, 1993, 3). Denetim, kamu yararı adına davranışı kontrol yöntemi olarak tanımlanabilir. Denetim bu yönü ile düzenleyici araçlardan en çok kullanılanıdır. Çünkü, düzeltici eylemler uyumu sağlamanın ilk koşuludur (Bursalıoğlu, 1987, 186). Denetim, örgütte yapılan işlerin, belirlenen amaç, kural ve ilkelere uygun olup olmadığının belirlenmesi sürecidir (Aydm, 1993, 1). Buradan yola çıkarak, denetimi, süreci geliştirme ve kontrol etmek olarak da tanımlamak mümkündür.

Denetim iş başında eğitim hizmeti uygulamaları, olarak, işgörenlerin verimini arttırıcı faaliyetleri sergilemek durumundadır (Cengiz,1992, 22). Bu süreçte, eleştirirken

öneride bulunmak, denetlerken geliştirmek, ihtiyaç duyulduğunda uygulamalı olarak öğretim yapmak gereklidir (Pehlivan, 1998, 250). Bu bağlamda denetim, durum saptamak, değerlendirme yapmak, geliştirmek, eşgüdümü sağlamak, kurumların amaç ve ilkeler doğrultusunda çalışmalarına rehberlik etmek, çalışanlar arasında işbirliğini geliştirmek gibi işlevleri de yerine getirmektedir. Eğitim kurumlarında, belirlenen eğitim amaçlarının ne düzeyde yerine getirildiğinin, yapılan harcama ve verilen emek ile varılan sonuçların denk olup olmadığının belirlenmesi için de denetim yapılması gerekir (Sağlamer, 1975).

Denetim, mesleksi bir yetişmeden geçmek yoluyla kazanılabilecek üstün bir görüşü gerektirir (Bursalıoğlu, 1987, 187). Denetmenler, yapacakları işleri nasıl yapacakları ve neleri yapacakları konusunda bilinçli olarak yetiştirilmediğinde, bilgiden yoksun rutin etkinliklerde bulunarak görevlerini yaptıklarını sanırlar ve böylece yardım edici özelliğini kaybederler (Gardner, 1980, 2). Deneticilerin denetim görevine başlamadan önce, yapacakları işe ilişkin profesyonelleşmiş olmaları bir zorunluluk olarak görülmektedir. Çünkü denetmenler, hem değerlendirici, hem yetiştirici, hem de yargılayıcıdır. Denetleyicilerin, değerlendirici, yetiştirici ve yargılayıcı olabilmeleri, sözü edilen konularda kuramsal bir alt yapıya, pratik bir donanım, tecrübeye ve sağlam bir beceriye sahip olmalarını da gerektirmektedir. Özetle, denetleme işi herkesin yapabileceği sıradan bir iş olmayıp, uzmanlığı gerektiren bir iş olarak görülmeli ve öyle de kabul edilmelidir.

Eğitimin denetiminin alanında uzman kişilerce yapılması, denetimden beklenen yararı sağlayabilir. Çünkü, uzmanlar denetim konusundaki bilgi ve deneyimleri ile iş görenin performansını geçerli ve güvenilir bir şekilde yapabilmeye becerisine sahiptir (Özdemir, 2014, 119). Uzmanlarca yapılan denetim, denetlenenin açıklarını görmesine, kendini geliştirmesine ve denetime karşı olumlu tutum takınmasına yardımcı olur. Burada, denetimde uzmanlığın öneminin ortaya çıktığı görülmektedir.

Uzman, belirli alanlarda (programlarda) becerili olan kimsedir. Uzmanlar, politika ve amaçların saptanmasında, bunların yorumlanmasında, planlama ve programlama eylemlerinde, prosedürlerin belirlenmesinde, örgütlenme ve koordine etme süreçlerinde, kontrol ve güdüleme konularında öğüt ve hizmette bulunabilirler (Bursalıoğlu, 1987, 261). Bu bağlamda düşünüldüğünde, eğitim denetimi yapacak kişilerin denetim alanında yeterliklerinin bulunması kaçınılmaz bir durum olarak görülmektedir. Çünkü denetim, yapan kişi açısından ciddi bir donanımı gerektirir. Bu açıdan literatüre bakıldığında, denetmenlerde teknik, insancıl ve karar yeterliklerinin bulunması gerekmektedir. Yeterlik, bireylerin görevlerinin gereklerini amaçlara uygun biçimde yerine getirebilmeleri için kendilerinde bulunması gereken bilgi, beceri ve tutumlardır (Başar, 1993, 64). Görevin gereklerini yapabilmek için devreye sokulması gereken teknikler, yöntemler, süreç ve işlemlerle ilgili bilgi ve beceriler, o görevin teknik boyutunu meydana getirir. İnsancıl yeterlik, karşılıklı saygı ve anlayışa uygun davranış göstermeyi ifade eder. Diğer bir ifadeyle insancıl yeterlik, insanı anlama ve

motive etme becerisi olarak da nitelendirilir. Karar yeterlik ise, muhtemel problemlere çözüm yolları bulma, ileride yapılacak etkinlikleri planlama ve yapılan etkinliklerin gerçekleşme düzeyi hakkında hükme varma sürecidir. Diğer yandan denetim, belli ilkeler doğrultusunda çok hassas yürütülmesi gereken bir süreci kapsamaktadır.

Denetim bir takım ilkeler üzerinden hareket etmeyi gerektiren bir etkinliktir. Denetim ilkeleri değişik kaynaklarda farklı şekillerde ele alınmakla birlikte bu çalışmada aşağıdaki biçimi üzerinde durulmuştur. Denetim belli hedefleri olan bir etkinliktir. Denetimde esas olan demokratik liderliktir. Mevcut yapı ve koşullar denetimin hareket noktasını belirler. Denetim, eğitim ortamını bir bütün olarak değerlendirir. Eğitim ortamının öncelikli sorunları, denetim etkinliğinin başlama noktasını oluşturur. Denetim sorumlulukların paylaşımı esasına, işbirliğine ve grup yaklaşımına dayalı olarak yürütülen bir faaliyettir. Denetimde izlenen modelleştirilmiş bir süreç vardır. Öğretmenlere denetim sürecinde kendilerini ifade etme fırsatı verilir. Belli bir sıra izlenerek yapılan denetimde süreklilik esastır. Olumlu insan ilişkileri yaklaşımının izlendiği denetimde iletişim ve etkileşim önemlidir. Denetimde bireysel farklılıklara, sürekli bir araştırma geleneğine ve başarıda görüş birliğinin önemine inanılır (Hicks, 1969: Akt: Aydın, 1993, 14-18). Belirtilen bu ilkelere uymak ve bu doğrultuda hareket etmek, kapsamlı bir bilgi, beceri ve tutumu gerektirmektedir. Bu ilkelere göre denetim, alanında yetiştirilmemiş ya da alanının uzmanı olmayan bir kişinin yapacağı bir etkinlik de değildir. Çünkü, her bir ilkeye uygun davranış sergilemek, ciddi bir donanımı ve tecrübeyi gerektirmektedir.

Denetlemeyi yapacak kişinin çeşitli nedenlerle denetlenen kişiye karşı duygusal davranmaması, yakınlık ya da önceki sürtüşmeler nedeniyle etki altında kalmaması gerekir. Zira, denetim yönetsel olduğu kadar vicdanî bir konudur. Yani, denetici değerlendirme yaparken, her türlü duygusallıktan arınmış, eşitlik ve nesnellik ilkelerine yönelmiş olması gerekir (Sabuncuoğlu, 1991, 170). Bu bağlamda, denetmenlerin yetiştirilmesi sürecinde insan ilişkilerine özel bir yer verilmelidir. Çünkü denetmen, iş görene karşı olumlu davranmanın, onların güven ve anlayışını sağlamanın önemi ve yöntemlerini bilmelidir.

Denetçilerin yetiştirilme sürecinde iş veya görevin gerektirdiği yeterliklerin kazandırılması önemlidir. Bu kapsamda, denetmenlerin yetiştirilmeleri sürecindeki eğitim uzmanlık eğitimi olarak planlanmalı ve bu eğitim, denetmenlerin görevleri ve temel rollerini kapsamalıdır. Bu açıdan bakıldığında, denetmen eğitiminin üç önemli nedene dayandığı görülmektedir (Kirkpatrick, 1971; Akt: Taymaz, 1973, 50): 1- Müfettişlerden beklenen konulara ilişkin bilgi edinmeleri sağlanmalı. 2- Denetim faaliyetlerin etkili bir şekilde yerine getirilebilmesi için gerekli bilgi, beceri ve özellikler sağlanmalı. 3- Müfettişlerin başarılı olabilmeleri için gereken isteklilik ve alışkanlıkları kazanabilmelerine çalışılmalı. Bu üç unsur, denetçinin uzmanlaşmasına yardım eden unsurlardır. Bunlar sağlanmadan bir kişinin denetçi olması, kadavralar üzerinde hiç deneyim sahibi olmayan doktorun doğrudan operasyona girmesi gibi bir durumdur.

Özdemir'e (2001) göre, yönetimin bir alt sistemi olarak denetim, kurumların gelişmesine hizmet etmekte, kamu yönetimi açısından bir devlet vazifesi iken, yönetici yeterlilikleri bakımından ise uzmanlık alanı olarak görülmektedir. Bu bakımdan, denetmenlerin iyi birer eğitim alması ve alan uzmanı olmaları gerekmektedir.

Çünkü denetmenler, öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerinde karşılaştıkları problemlerin çözümüne yardımcı olan, yani okuldaki her türlü eğitsel etkinliklerin daha etkili gerçekleştirilmesine yardımcı olan bir eğitimcidir. Bunun için de denetmenler kapsamlı bir yetiştirme programından geçirilmelidir. Çünkü denetçi, artık deneme yanılma ile yetiştirilecek bir alan uzmanı değildir.

Denetmenlerin etkili bir eğitim formasyonundan geçirilmesi gerektiği, genel kabul gören bir görüş olmakla birlikte, genellikle deneme yanılma yoluyla yetiştirildikleri görülmektedir. Bu şekilde yetiştirilen denetmenlerin sistemle uyum sağlamaları, faydalı olmaları ve sistemi sağlıklı olarak değerlendirmeleri zorlaşmaktadır. Bu görüşler, literatürde yer alan pek çok araştırmanın bulguları ile benzerlik taşımaktadır (Çiçek Sağlam ve Demir, 2009; Doğanay, 2006; Dünder, 2005; İnal, 2008; Kavas, 2005; Renkler, 2005).

Bursalıoğlu (1987), öğretmenlerin her vazifeyi yapabilecekleri ve meslekte öğretmenliğin esas olduğuna yönelik görüşlerin benimsenmesinin, görevlendirmelerde de yeterli yerine yetkilendirmenin esas alınmasına neden olduğunu belirtmektedir. Böylece verilen yetkiler, yeterliği sağlamamakta, görevler ise amaçlara göre yerine getirilmediği için şikayetler ve problemler çoğalarak, sistemin amaçlarına ulaşması engellenmiş olmaktadır. Buradaki sorun, öğretmenlerin denetimde uzmanlaşma olmadan, denetim faaliyetlerinin yapılabileceğini kabul etmeleridir. Bu durumda, denetleyicilerin denetim faaliyetlerini daha etkili bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için yeterli düzeyde hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim almaları gerekmektedir.

Gelişmiş pek çok ülkede, eğitim yöneticileri ile öğretmenlerin çoğunluğunun lisanüstü düzeyde eğitim almış olmaları, denetmenlerin, yöneticiler ve öğretmenlerden daha iyi bir eğitim almalarını gerektirmektedir. Denetmenlerin iyi bir eğitim almaları ve uzmanlıklarını sağlamış olmaları, yönetici ve öğretmenlere karşı hem denetleme sürecinde, hem de bireysel ilişkilerinde etkileme güçlerini arttırabilir. Böylece, denetmenlerin elde ettikleri etkileme güçlerine bağlı olarak, denetledikleri kişiler üzerinde ve ortamda daha etkili ve verimli faaliyette bulunmaları sağlanmış olur. Eğer denetmenler, eğitim formasyonu ile elde ettikleri etkileyici güçlerini yetersiz görürlerse, bu durumda yetkilerini kullanmayı tercih edebilir ve bu durumda denetmen ile denetlenenler karşı karşıya gelebilir, çatışmalar yaşanabilir. Bu yüzden, denetmenlerin mesleğe başlamadan önce, yeterli düzeyde hizmet öncesi eğitim alması, uzmanlığını sağlamış olması, alan bilgisi ve tecrübesi bakımından yeterli düzeye gelmesi gerekmektedir.

Yıldırım (2006, 723), müfettişte aranan nitelikler arasında kişisel ve uzmanlık nitelikleri olması gerektiğini ve özellikle uzmanlık niteliğinin kazanılmasında mesleğe atanmadan önce alınan eğitimin önemli rol oynadığını belirtmektedir. Başar'a (1993, 91) göre, müfettişten istenilen davranışların sergilenebilmesi için dört boyutlu görev alanında (inceleme-araştırma, denetim, rehberlik ve meslekî yardım, soruşturma) üç boyutlu yeterlik düzeyinde (bilgi, beceri, tutum) ve üç boyutlu yeterlik türünde (teknik, insancıl, karar) yetiştirilmiş olmaları gerekmektedir. Taymaz (1993, 45), hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimden geçirilen müfettişte bulunması gereken bazı nitelikleri şu şekilde sıralamaktadır: Müfettişler, kapsamlı bir eğitim görmeli ve genel kültüre sahip olmalı, teftişin amaç ve politikasını anlamalı, teftişin sistemdeki yerini ve önemini kavramalı, kurumun faaliyet alanını bilmeli, müfettişliğin gerektirdiği eğitimden geçmiş olmalı, meslekî yasa ve düzenlemeleri bilmeli, teftiş için gerekli araç ve yöntemleri uygulamalı ve geliştirmelidir. Ayrıca, müfettişler, insan ilişkileri konusunda yeterli düzeyde olmalı, yeniliklere açık, araştıran, yapıcı, analiz ve sentez becerisi gelişmiş, kararları doğru ve objektif şekilde verebilecek niteliklere sahip olmalıdır. Müfettişler, aydınlatıcı bilgi vermeli, kişilere yol göstermeli, hataları önleyen tedbirleri bulmalı, denetlenenlere moral vermeli, yerinde güdülemeli, personel değerlendirmelerini tarafsız ve hatasız yapabilmelidir. Ayrıca, müfettişler bireysel faaliyetleri ile davranışlarını da tarafsız olarak değerlendirebilmeli, yasal olmayan eylemleri görebilmeli, bulmalı ve tanımlayabilmeli, teftiş ile sistemin gelişebilmesine katkıda bulunarak, denetim raporlarını eksiksiz yazabilmelidir. Görüldüğü gibi, müfettişlerde çok boyutlu bir yapıda oldukça kapsamlı bir takım nitelikler bulunması gerekmektedir.

Niegemann, Gronki-Jost ve Neff'e (1999) göre, müfettişler hizmet öncesi eğitimlerinde, müfettişlik için ihtiyaç duyulan teorik bilgiyi almalıdır. Meslekî eğitim bakımından teorik bilgi, uzmanlığın temelini oluşturmaktadır. Ayrıca, teorik bilgiye dayalı elde edilen uzmanlık becerisi, meslekte yaşanan sorunların çözümünde de önemli bir fonksiyonu yerine getirmesi bakımından da büyük önem taşımaktadır. Ancak, Şahin, Çek ve Zeytin'in (2011, 1191) bulgularına göre, müfettişler hizmetiçi eğitim kurslarını yetersiz bulmakta, yetersizlik nedeni olarak ise "eğitimcilerin meslekî yetersizlikleri" ni göstermektedir. Burgaz (1992) ve Seçkin'de (1978), müfettişlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim yoluyla yetiştirilmelerine gereken önemin verilmesinin önemli olduğunu, aksi takdirde denetim hizmetlerinde verimliliğin sağlanamayacağını belirtmektedirler. Benzer şekilde, Öz'e göre (1977), müfettişler kendilerinden beklenen görevlerin gereğini yapamadıkları ve statülerinin gereklerini yerine getiremedikleri zaman örgüt için de yararlı olamazlar. Bu yüzden, denetmenlerin mesleğe başlamadan önce ve mesleğe başladıktan sonraki her türlü eğitim ve yetiştirme faaliyetleri birlikte düşünülerek ve birbirlerini tamamlayacak şekilde planlanması faydalı olacaktır. Görüldüğü gibi, denetmenlerin meslek öncesi ve mesleğe başladıktan sonraki her türlü yetiştirme ve eğitim faaliyetlerine gerekli önemin verilmemesi, denetim faaliyetlerinin verimliliğini olumsuz olarak etkilemektedir.

Eğitimin Denetimi Uzmanlığı Gerekir Mi?

Karagözoğlu'na (1985, 4) göre, çağdaş eğitim anlayışında kabul gören temel ilke, öğretmenlere yapılacak yardım ve rehberlik faaliyetinin en etkili bir şekilde denetmenlerce sağlanacağıdır. Bu temel ilkenin kabul görmesi, öğretmenlere yapılacak yardım ve rehberlik faaliyetlerinin belirli bir uzmanlığı gerektirmesine ve denetmenlerin de alanlarının uzmanı kişiler olarak kabul edilmesine dayanmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlere sağlanacak profesyonel desteğin, öğretme ve öğrenme sürecinde işbirliği imkânlarını arttıracak gelişimsel denetim anlayışına uygun olarak sunulması gerekir (Treslane, 2008). Bilgen'e (1990) göre, bu noktada denetmen, iyi yetişmiş ve seçkin bir alan uzmanı olarak, karar vererek değil, uygulamaya yönelik doğru örnekler vererek yürütmeyi yönlendirmektedir.

Denetim, ilkeleri, yöntemleri ve en önemlisi de kuramsal bir temeli olan bilimsel bir alandır. Denetimin bilimsel yönü yeniliklere ve alan araştırmalarına dayanmaktadır. Bu yönüyle denetim, yeni yöntem ve araçları bulunan, araştırmalara dayalı verilere dayanan, kuramlara dayalı, yeniliklere açık, belli yasa ve ilkeler ışığında planlanan, kesin olmayan ve olasılıklara dayalı, disiplinler arası niteliklere uygulanabilen denetim olarak tanımlanmaktadır. Yani, denetim bilimsel temeli olan bir etkinliktir. Bu nedenle, denetlenen ve denetmen arasındaki denetim ilişkisinin bilimsel bir boyutu olmalıdır. Denetmenler de önceden planlanan bu bilimsel verilere göre denetim yaptığı için, denetim esnasında belirli standartlardan başka bir şey aramamaktadır. Bu şekilde gerçekleştirilen bir denetim, bilimsel temelde ve nesnel kurallara göre gerçekleştirilmiş olacaktır. Dolayısıyla, süreçte görev alacak olan denetmenlerin de bu bilimsel alt yapıya sahip olması gerekir. Diğer bir ifadeyle, denetmenlerin alanının uzmanı yani denetim yapabilecek yeterliğe sahip olması gerekir. Uzmanlığın kaçınılmaz olduğu günümüzde artık denetimin uzmanlarınca yapılmasının tartışılmasının bile gereksiz olduğu görülebilir. Özetle, denetimin amaca uygun biçimde yapılması ve denetimden beklenen yararın sağlanabilmesi için denetimin alan uzmanlarınca yapılması kaçınılmaz bir durumdur. Dolayısıyla da denetim uzmanlığı gerektiren bir etkinliktir.

Literatür incelemelerinde bu alana ilişkin hiç çalışmanın olmaması ya da yeterli düzeyde çalışmanın olmaması, eğitim kurumlarında gerçekleştirilen denetim faaliyetlerinin uzmanlık gerektirip gerektirmediğinin belirlenmesinin gerekliliğini ve önemini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda yürütülen çalışmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre, eğitim denetiminin uzmanlığı gerektirip, gerektirmeyeceğini ortaya koymaktır. Bu kapsamda aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır.

Öğretmenlere göre:

1-Eğitimin denetimi uzmanlığı gerektirir mi?

2-Uzman olmayan denetmenlere karşı gösterilen tepkiler nelerdir?

3-Uzman olan denetmenlere karşı gösterilen tepkiler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışma nitel araştırma tekniğinde yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2006) göre, nitel olarak yürütülen araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama teknikleri kullanılmakta, algılar ve olayların doğal ortamda gerçekçi olarak ve bütüncül bir şekilde ortaya konulmasına yönelik bir süreç izlenmektedir. Ayrıca, nitel araştırma desenleri araştırmacıya esnek bir yaklaşım olanağı sağlayarak, belirli bir odak çerçevesindeki çeşitli aşamaların birbiriyle tutarlı olmasına katkıda bulunmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Kırklareli İl merkezi ve Babaeski ilçesinde bulunan 15 resmî okulda görevli 30 öğretmen oluşturmaktadır. Zengin bilgi kaynaklarının derinlemesine araştırılmasına olanak verdiği için, okulların ve öğretmenlerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmaya 6 erkek, 24 kadın öğretmen katılmıştır. Katılımcıların kıdemi incelendiğinde, 5 kişi 1-5 yıl, 7 kişi 6-10 yıl, 3 kişi 11-15 yıl, 7 kişi 16-20 yıl, 4 kişi 21-25 yıl, 3 kişi 26-30 yıl, 2 kişi ise 30 yıldan fazla kıdeme sahiptir. Katılımcıların yarısından fazlası (19 kişi) sınıf öğretmenliği mezunudur. Diğer katılımcıların ise İngilizce (1 kişi), Özel Eğitim (2 kişi), Türkçe (2 kişi), Bilişim Teknolojileri (1 kişi), Matematik (2 kişi), Fen Bilimleri (2 kişi) ve Rehberlik (1 kişi) branşında olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış 3 açık uçlu soru ile elde edilmiştir. Hazırlanan görüşme formu, alanında uzman 4 öğretim üyesine incelenmiş, uzmanların görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra bu form 5 öğretmene okutulmuş, anlamadıkları ya da kavram kargaşasına yol açan sorular bulunup bulunmadığı tespit edilmiştir. Gerekli düzeltmelerden sonra, form uygulama aşamasına gelmiştir. Nitel araştırmada geçerlik, araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu gibi ve olabildiğince tarafsız bir şekilde gözlemesi anlamı taşımaktadır (Kirk ve Miller, 1986, Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu açıdan bakıldığında formun geçerliliği sağlanmıştır.

Araştırma verileri, görüşme esnasında not tutularak yazılmıştır. Yazılan veriler, bireysel görüşmeler bittikten sonra ayrıca kontrol edilmiştir. Katılımcılar ile yapılan görüşmeler 10 ile 25 dakika arasında değişiklik göstermiştir. Görüşme yöntemi, katılımcılara kendi bakış açılarına göre cevap verme fırsatı vermekte, anketlerde olduğu gibi önceden hazırlanmış sorular olmadığı için katılımcılar serbest bir şekilde konu üzerinde düşüncelerini açıklamışlardır (Bogdan ve Biklen, 1998). Görüşme yoluyla veri toplanması esnasında katılımcıların değişik ve zengin fikirleri sunmalarına olanak sağlanmış, katılımcıların görüşleri ise herhangi bir şekilde sınırlandırmaya tabi

Eğitimin Denetimi Uzmanlığı Gerekirir Mi?

tutulmamıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla bulgular, katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak ve katılımcı numaraları belirtilerek (K1, K2 gibi) kodlanarak sunulmuştur

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde önce kayıtlar incelenmiş ve veriler aslına sadık kalınarak yazıya geçirilmiştir. Görüşme verileri kodlanmış ve daha sonra çıkan temalara göre organize edilmiştir (Bogdan & Biklen, 1998). Her katılımcının belirttiği görüşler iki üç defa gözden geçirilmiş ve belirtilenlerin doğruluğu iki araştırmacı tarafından teyit edilmiştir. Çıkarılan kodlar daha sonra kendi içinde tekrar analiz edilmiş ve temalarla ilişkilendirilmiştir (Bogdan & Biklen, 1998; Creswell, 2002). Bu çalışmada katılımcı görüşleri realist mod yardımıyla sunulmuştur (Creswell, 2002; Van Maanen, 1988). Bu şekilde, araştırmacılar katılımcıların doğru veya yanlış söylediği gibi konularda hakemlik rolüne soyunmadan, katılımcılara konu hakkındaki görüşlerini serbestçe paylaşmalarına izin verilmiştir. Katılımcıların görüşlerindeki düşünce bütünlüğünün bozulmaması ve okuyucuların kendi yorumlarını yapabilmesi için katılımcı görüşleri araştırmacılar tarafından özellikle kısaltılmadan sunulmuştur.

Araştırmada elde edilen veriler, nitel araştırma yöntemleri ile incelenmiş ve içerik analizi yardımıyla değerlendirilmiştir. Araştırmada nitel veriler çözümlenirken, kodlamaya dayalı içerik analizinden yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'in (2006) belirttiği gibi, araştırma kapsamında verilerin içerik analizi yapılırken, birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiş ve bunlar okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenerek yorumlanmıştır.

Bulgular

Eğitim denetiminin uzmanlık gerektirip gerektirmediğine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Eğitimin Denetiminin Uzmanlığı Gerektirip Gerektirmeyeceğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Eğitimin Denetiminin Uzmanlığı Gerektirip Gerektirmeyeceğine İlişkin Görüşler	Gerekirir	Gerekirmez
	n	n
	29	1

Tablo 1'e göre, katılımcıların tamamına yakını (29 kişi) eğitimde denetim faaliyetinin uzmanlık gerektirdiğini düşünmektedir. Öğretmen görüşlerine göre, eğitimde kalitenin sağlanması, denetimin güvenilir olabilmesi, liyakatin sağlanması, etkili denetim ile denetleyenlerin eleştiri ve tavsiyelerinin gerçekleştirilmesi için denetim

uzmanlık gerektirmektedir. Ayrıca, kalkınmanın sağlanabilmesi, problemlerin çözümü, başarı, beklentilerin karşılanabilmesi, öğretmenlerin gelişimlerinin sağlanması, denetleyenlerin alan hakimiyeti, verimli ve şeffaf denetim ile denetleyenlerin bilgi birikiminden faydalanabilmek için denetim faaliyeti uzmanlık gerektirmektedir. Buna ilişkin bazı öğretmen görüşleri:

“Eğitim kurumlarının sağlıklı denetlenebilmesi için bu işi yapacak kişilerin bu konuda iyi eğitim almış, alanında tecrübeli ve uzmanlığının olması gerekir. Böyle olursa, okullarda karşılaştığımız pek çok sorunun çözümünde denetmenlerden destek alabiliriz. Denetmenlerin bilgi ve tecrübelerinden yararlanmış oluruz. Denetmenler uzman olursa, okulda gördükleri eksikliklerin giderilmesine yönelik eleştiri ve önerileri öğretmen ve yöneticiler tarafından daha çok dikkate alınır. Çünkü, öğretmenler ve yöneticiler uzman olduğunu düşündükleri denetmenlerin görüşlerine göre hareket edebilir”. (K21).

“Denetim faaliyetinin uzmanlık gerektirdiğini düşünüyorum. Çünkü, denetmen eğer uzman değilse nasıl bir denetleme yapacak ki? İyi bir denetleme yapamadığı zaman, okullarımızda yaşadığımız sorunları çözemediğimiz gibi, yeni sorunların da yaşanmasına neden olabilir. Öğretmenlerin denetlenmesinde güvenilir olmak için denetmenler uzman olmalıdır. Böylece, eğitimde kalitenin de sağlanmasına katkı sağlanmış olacaktır. Bunun için denetmenler mutlaka uzmanlar arasından seçilmeli ya da bu uzmanlık eğitim yoluyla verilmelidir” (K7).

“Tüm eğitim kademelerinde yürütülecek denetim faaliyeti mutlaka bir uzmanlığa dayalı olmalıdır. Bunun için denetmenlerin uzman olması gerekir. En az kendi alanında yüksek lisans eğitimi görmüş, belli bir süre yöneticilik ve öğretmenlik yapmış kişileri sınavla almak, uzmanlık açısından faydalı olabilir. Okullarımızın başarısı için de denetmenlerin alanlarında uzman olmaları faydalı olur diye düşünüyorum. Denetmenlerin uzman olması okullarda yürütecekleri denetimin daha verimli ve şeffaf olmasına yardımcı olacaktır (K11).

“Denetmenlik herkesin yapabileceği bir görev değildir. Meslekî yaşantımda pek çok yetersiz denetmenle karşılaştım ve bana pek faydaları olmadı. Sadece kağıt üzerinde denetim yaptılar ve okula da pek katkıları olmadı. Ama, alanında kendisini yetiştirmiş ve belli bir uzmanlığı olan denetmenlerden ise çok şey öğrendim diyebilirim. Bu yüzden, denetmenler mutlaka uzman olmalı ama bunun için yeterli düzeyde eğitim verilmelidir. Her sınavı geçen kişi ya da torpili olan kişi denetmen yapılmamalıdır. Denetmen uzman olursa, öğretmenlerin de gelişimine önemli katkılar sağlayabilir, rehberlik edebilir, yöneticileri eğitebilir. Yönetici ve öğretmenlerin okula gelen denetmenlerden bazı beklentileri, istekleri olabiliyor. Denetmenler uzman ve tecrübeli olurlarsa bizim bu beklenti ve ihtiyaçlarımıza da cevap verebilirler. (K12).

“Denetmenlerin denetim faaliyeti uzmanlık gerektirmektedir. Denetmenler uzman olduğunda kendi alanları ile ilgili daha iyi bir denetim yapacaklardır. Denetim faaliyeti böylece daha planlı ve programlı olacaktır” (K3).

Eğitimin Denetimi Uzmanlığı Gerektirir Mi?

“Okullardaki denetim faaliyetleri kesinlikle uzmanlık gerektiren bir iştir. Denetmen uzman olmazsa iyi bir denetleme yapamaz. Ancak, maalesef eğitimde uzman olmadığını düşündüğüm pek çok denetmen ile karşılaştım. Uzman olmadığını düşündüğüm bu denetmenlere açıkçası pek inanmadım ve denetimlerine de güvenmedim. Uzman olmadığını düşündüğüm bu denetmenlere saygı duymak istemedim.” (K20) biçiminde ifade edilmiştir.

Görüldüğü gibi, katılımcıların tamamına yakını denetleyenlerin uzman olmasını istemektedirler. Çünkü, eğitimde problemlerin tespit edilerek çözümü, disiplin, daha iyi rehberlik faaliyeti, alana uygun denetim, denetimin önemsenmesi, denetimin planlı olması ve denetlenenlere katkı bakımından denetleyenlerin uzman olması gerekli görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin denetleyenlere saygı duyması ve inanması, öğretmen-öğrenci davranışlarının anlaşılabilirliği, yönetici ve öğretmenlerin gelişimlerinin sağlanabilmesi için denetim elemanının uzman olması büyük önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin uzman olmayan denetmenlere karşı gösterdiği tepkilere ilişkin veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen Görüşlerine Göre Uzman Olmayan Denetmenlere Karşı Gösterilen Tepkiler

Uzman Olmayan Denetmenlere Karşı Gösterilen Tepkiler					
Güven kaybı yaşama	Denetimin gereksizliğine inanma	Denetlenende kaygı yaratma	Denetleyeni ciddiye almama	Denetleyenin fikirlerini önemsememe	Denetimin adil ve yeterli olmayacağına inanma
n	n	n	n	n	n
25	11	9	26	18	23

Tablo 2’de, uzman olmayan denetmenlere karşı gösterilen öğretmen tepkileri incelendiğinde, denetleyeni ciddiye almama (26 kişi), denetime karşı güven kaybı yaşama (25 kişi), denetimin adil ve yeterli olmayacağına inanma (23 kişi), denetleyenin fikirlerini önemsememe (18 kişi), denetimin gereksiz olduğuna inanma (11 kişi), denetlenenlerde kaygı yaratma (9 kişi) şeklinde görüşler belirtildiği görülmektedir. Görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı, denetleyenlerin uzman olmadığını gördüklerinde genellikle olumsuz tutum ve davranışlar sergileyebileceklerini belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı öğretmen görüşleri:

“Bir öğretmen olarak beni denetlemeye ya da soruşturma yapmak için gelen bir denetmenin uzman olmadığını bilirsem ona asla güvenmem, onun yürüteceği soruşturmanın ya da denetimin doğru olmayacağını düşünürüm. Kafamda soru işaretleri oluşur. Görüş ve önerilerine itibar etmem. Sanırım öğretmenlerin çoğunluğu böyle düşünür. Her alanda olduğu gibi eğitimde de denetmenlerin uzman olması esas olmalı bence..” (K4).

“Eğer denetmenler uzman değilse okullara da bir katkısı olmaz. Okul müdürleri ve öğretmenler bu durumda denetmene güvenmez ve saygı duymaz. Uzman olmayan bir denetmenin okulda denetim yapmasının bir anlamı yok o zaman.” (K3).

“Beni denetleyen bir denetmenin uzman olmadığını gördüğümde ciddi ciddi kaygılanırım. Acaba yanlış bir denetleme ya da soruşturma yapar mı? Bunun sonucunda bana bir zarar gelir mi diye? Bu tıpkı ehliyeti olmayan bir şoförüün kullandığı araçta yolculuk yapmak gibi bir durumdur ki, sanırım kimse bu durumda olmak istemez.” (K15).

“Eğer eğitim kurumlarında denetlemeye gelen denetmenler uzman değilse, bu durum merkezî sitemin eleştirilmesine, sorgulanmasına ve eğitim yöneticilerine yönelik güven kaybına da neden olur. Ancak, maalesef zaman zaman denetimde uzmanlığın olmadığı durumlara şahit olabiliyoruz. (K28), biçiminde ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin uzman olan denetmenlere karşı gösterdiği tepkilere ilişkin veriler Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmen Görüşlerine Göre Uzman Olan Denetmenlere Karşı Gösterilen Tepkiler

Uzman Olan Denetmenlere Karşı Gösterilen Tepkiler					
Motivasyon ve ilgide artma	Sağlıklı denetim yapılacağına ve iletişim kurulacağına inanma	Denetleyenlerin bilgi ve tecrübelerinden faydalanma	Eğitimde kalitenin artacağına inanma	Öğretmen görüş ve beklentilerinin dikkate alınacağına inanma	Denetleyene saygı gösterme ve güven duyma
n	n	n	n	n	n
23	15	17	16	14	24

Tablo 3 incelendiğinde, uzman olmayan denetmenlere karşı gösterilen öğretmen tepkileri olarak, denetleyene saygı ve güven duyma (24 kişi), motivasyon ve ilgide artma (23 kişi), denetleyenlerin bilgi ve tecrübelerinden faydalanma (17 kişi), eğitimde kalite artışı yaratma (16 kişi), sağlıklı denetim yapılacağına ve iletişim kurulacağına inanma (15 kişi), öğretmen görüş ve beklentilerinin esas alındığını düşünme (14 kişi) şeklinde görüşler belirtildiği görülmektedir. Öğretmen görüşlerine göre, denetleyenlerin uzman olmasının eğitime olumlu katkılar sağlayacağı görülmektedir. Buna ilişkin bazı öğretmen görüşleri:

“Uzman kişiler tarafından okullarda denetleme yapılırsa öğretmen ve öğrencilerin başarılarına önemli katkılar sağlanmış olur. Okulda karşılaşılan pek çok sorunun çözümü kolaylaşır. Gereksiz soruşturmalar açılmamış olur”(K14).

Eğitimin Denetimi Uzmanlığı Gerektirir Mi?

“Görevli olduğum okula uzman olduğumu bildiğim bir denetmenin gelmesi motivasyonumu artırır. Kendimi yetersiz hissettiğim alanlarda kendisine danışma fırsatım olur. Uzman olan denetmen okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler, hatta veliler ile daha sağlıklı iletişim kurabilir. Uzmanlığı olan kişiler okullarda daha iyi bir denetim faaliyeti yürütebilir.” (K10).

“Okulumuza gelecek denetmen uzman olursa onun bilgi, tecrübe ve rehberliğinden daha çok yararlanırız. Okullarımızdaki kaliteli eğitim sadece öğretmenler tarafından sağlanamaz. Uzman bir denetmenin denetim yapması da okullardaki eğitimin kalitesine önemli katkılar sağlayabilir. Velilerimiz de uzman denetmenlerin deneyimlerinden faydalanabilir” (K3).

“Denetim amacıyla şimdiye kadar onlarca denetmen okullara geldi, toplantılar yaptılar, görüşlerimizi sordular ve çekip gittiler. Yani, mevcut yapının gelişmesine pek bir katkıları olmadı diyebilirim. Bu durumda, her denetmen okula geldiğinde bir şeyin değişmeyeceğini düşünüyoruz. Şimdiye kadar gelenlerin uzmanlığı konusunda şüpheler ortaya çıkıyor. Eğer gelen denetmenler uzman kişiler olsaydı ve alanlarında etkili olmuş olsalardı, toplantılarda iletmış olduğumuz görüş ve düşüncelerimiz dikkate alınır ve bizlere geribildirimler sağlanabilirdi. Bu durumda denetleme yapan kişiyi karşı güven ve saygı da azalmış oluyor. Uzmanlık olmadan etkili bir denetim faaliyeti olmayacağını tecrübe etmiş bulunuyorum. (K26), biçiminde ifade edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Eğitim denetimi uzmanlığı gerektirir mi? Sorusuna öğretmenlerin tamamına yakını evet biçiminde yanıt vermişlerdir. Öğretmenlere göre, eğitimde kalitenin sağlanması, denetimin güvenilir olabilmesi, liyakatin sağlanması, etkili denetim ile denetleyenlerin eleştirisi, öğretmenlerin gelişmelerinin sağlanması, verimli ve şeffaf denetim ile denetleyenlerin bilgi birikiminden faydalanabilmek ve tavsiyelerinin gerçekleştirilmesi için denetim uzmanlık gerektirmektedir. Çağımızın karmaşıklığı içinde yapacağımız iş ya da işler konusunda uzmanlık kaçınılmazdır. Öğretmenler de haklı olarak kendilerini denetleyeceklerin alanının uzmanı olmasını istemektedirler. Özdemir’e (2014) göre, denetimden beklenen yararın sağlanabilmesi için eğitimin denetiminin alanında uzman kişilerce yapılması faydalı olacaktır. Ayrıca, uzmanların denetim konusunda sahip olduğu bilgi ve deneyimleri işgörenin performansına da olumlu katkılar sağlayabilir. Yine, Özdemir’e (2001) göre, kurumların daha iyi bir düzeye gelerek gelişmesi için hizmet eden denetim, denetmen yeterlilikleri açısından bir uzmanlık alanı olarak görülmektedir. Gündüz ve Balyer’e (2012, 91) göre, eğitimde denetim faaliyetlerinin amacını gerçekleştirebilmesi için denetim, bilimsel ilke ve yöntemlere göre yapılmalı, eğitim müfettişleri hizmet öncesi ve hizmet içinde alanlarının uzmanı olarak yetiştirilmelidir. Akbaba ve Memişoğlu’nun (2010) bulgularına göre, eğitim müfettişleri denetimde uzmanlaşma/branşlaşmaya gidilmesini istemektedir. Şahin, Çek ve Zeytin’de (2011, 1193-1194), müfettişlerde uzmanlaşmanın sağlanması gerektiğini ve bu amaçla, eğitim müfettişlerinin görevlendirmelerinin 1) bakanlık merkez ve taşra örgütleri, 2) ortaöğretim, 3) ilköğretim, 4) özel eğitim kurumlarını denetlemek şeklinde, 4 ayrı uzmanlık alanında yapılmasının önemini vurgulamaktadır.

Eğitim denetiminde uzmanlığın esas alınabilmesi için müfettişlerin hizmete başlamadan önce ve sonra yeterli kuramsal bilgi, beceri ve tutumla donanık olarak yetiştirilmeleri esas olmalıdır. Niegemann, Gronki-Jost ve Neff'e (1999) göre, teorik bilgi meslekî eğitim için uzmanlığın önemli bir dayanağını oluşturduğu için meslekte karşılaşılan problemlerin çözümündeki üstlendiği önemli fonksiyon nedeniyle, müfettişler mesleğe başlamadan önce, ihtiyaç duydukları teorik bilgiyi edinmelidir. Meslekî olarak müfettişlere sağlanacak uzman desteğinin yeterliliği ve niteliği, müfettişlerin seçilme ve yetiştirilme süreçleri ile doğrudan bağlantılıdır. Çünkü, niteliği ve liyakatı ön plana alan objektif bir müfettiş yetiştirme süreci sonunda göreve başlayan ve alanındaki gelişmelere paralel olarak kendisini geliştirmesine olanak verilen müfettişler, bir uzman olarak rollerini daha etkin bir şekilde yerine getirebilirler (Akıncı, Öter ve Akın, 2013, 121).

Öğretmenler, uzman olmayan denetmenlere karşı, denetleyeni ciddiye almama, denetime karşı güven kaybı yaşama, denetimin adil ve yeterli olmayacağına inanma, denetleyenin fikirlerini önemsememe, denetimin gereksiz olduğuna inanma, denetlenenlerde kaygı yaratma gibi tepkide bulunacaklarını ifade etmektedirler. Öğretmenlerin, uzman olmayan denetmenlere karşı tutumları genel olarak olumsuz olmuştur. Uzman olmayan denetmen, denetim sürecinde, iyi niyetli de olsa, donanım eksikliğinden kaynaklı, gösterdiği davranış ve tutumu ile öğretmenler üzerinde olumlu etkiler bırakamayabilir. Bu durum öğretmeni yorar ve denetime karşı olumsuz tutum takınmasına neden olabilir. Gündüz ve Balyer'e (2012) göre, gerekli niteliklere ve yeterliğe sahip olmayan müfettişler denetlenenlere karşı etkileme güçlerini kaybedebilirler. Görüldüğü gibi, denetimi gerçekleştirecek kişinin denetlediği öğretmenden daha iyi bir eğitim düzeyine ve yeterliğe sahip olması gerekir. Öz'e göre (1977), müfettişlerin örgüt için yararlı olabilmeleri için kendilerinden beklenen görevlerin ve statülerinin gereklerini yerine getirebilmeleri gerekir. Burgaz (1992) ve Seçkin'e (1978) göre, müfettişlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim yoluyla yetiştirilmelerine gereken önem verilmeli, aksi takdirde denetim hizmetlerinde verimlilik sağlanamaz. Can'ın (2004) bulgularına göre de, denetimdeki uzmanlaşma sorunu denetmenlerin etkililiğini azaltan bir faktördür. Bu bulgular, müfettişlerin uzman kişiler olmasının ve iyi bir yetiştirme sürecinden geçmelerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Denetmenler aldıkları eğitim itibarıyla denetim konusunda yetişmiş ve uzmanlaşmış kişiler olmalıdır. Denetmenlerin uzmanlaşmalarının önünde, denetim alanlarının çeşitliliği önemli bir engel durumundadır. Bu durum, denetmenlerin her alanda uzmanlaşmamasını, denetimde verimin düşmesini ve doğal olarak da denetimin etkililiğinin azalması sonucunu beraberinde getirmektedir (Özan ve Özdemir, 2010). Şahin, Çek ve Zeytin'e (2011, 235) göre, eğitim müfettişlerinin uzmanlık alanlarının dışında denetim yapmaları, değişik kurumlarda çalışmalarında memnuniyetsizlik yaşamalarına neden olmaktadır. Bu konuda müfettişlerin yetiştirilme süreçleri önemlidir. Müfettişlerin alana ilişkin donanımlı yetiştirilmesi, mesleğin değerini

arttırdığı gibi, uzmanlaşma ve liyakatı da sağlar. Bu bağlamda, müfettişlerin seçimi de önemlidir. Şahin, Çek ve Zeytin'e (2011, 1191) göre, müfettişlerin yüksek lisans düzeyinde ciddi bir eğitimden geçmesi gerekmektedir.

Kaya'ya göre, (1979, 281), müfettişlerin seçilmesinde öğrenim, tecrübe ve bireysel özelliklerin objektif kriterlere göre yapılmaması, müfettişin saygınlığı ve statüsünü azaltma ve görevdeki etkililiğini olumsuz etkileyebilecek bir güven sorununa yol açabilir. Nesnel yöntemlerle yapılacak müfettiş seçiminde, görev uyumunu iyi sağlanarak, görevler planlanan düzeyde yerine getirilebilir. Böyle olursa, hem seçme süreci, hem de müfettişlerin uygulamalarına yönelik tepkiler de azalmış olacaktır. Müfettiş seçim sürecinin belirli kriterler göre yürütülmesinin siyasal kayırma ve tercihlerin yerini meslekî yeterliliğe bırakacağı vurgulanmaktadır.

Uzman olan denetmenlere karşı öğretmenlerin tepkileri, denetleyene saygı ve güven duyma, motivasyon ve ilgide artma, denetleyenlerin bilgi ve tecrübelerinden faydalanma, eğitimde kalite artışı yaratma, sağlıklı denetim yapılacağına ve iletişim kurulacağına inanma, öğretmen görüş ve beklentilerinin esas alındığını düşünme biçiminde olmuştur. Uzman denetmenler, takındıkları tutum ve davranışları ile denetlenenler üzerinde olumlu etkiler bırakabilir. Bu ise, denetlenenlerin denetime karşı olumlu tavır takınmasına ve denetimden etkili şekilde yararlanmalarına yol açar. Haris'in (1963: aktaran: Soylu, 2003), denetmenin bir uzman olması ve öğretmenlere yardım etmesi gerektiği düşüncesinin yaygınlaşmakta olduğunu belirtmesi de araştırma bulgularını desteklemektedir. Tracy'de (1995), eğitim işinin uzman olmayan insanlar tarafından idare edilemeyecek kadar karmaşık hale geldiğini, öğretimin geliştirilmesi ve öğretmenlerin yetiştirilmesi için, profesyonel eğitimcilere ihtiyaç duyulduğunu belirterek, denetimin uzman kişilerce yürütülmesinin önemini vurgulamaktadır. Şahin, Çek ve Zeytin'e (2011, 1193) göre, müfettişler uzmanlık güçlerinin farkında olmalı, güç ve yetkilerini uzmanlık güçlerinin üzerine temellendirmelidir. Taymaz ise (1993), denetim faaliyetinin arzulan ve ihtiyaç duyulan yer ve zamanda sağlanan, eğitimin her seviyesinde uygulanabilen bir meslekî rehberlik ve yardım faaliyeti olduğunu belirterek, denetim faaliyetinin eğitim öğretimin geliştirilmesindeki önemini doğrulamaktadır. Cengiz (1992), denetim hizmetinde çalışanların verimini arttırıcı etkinliklerin ortaya konulması gerektiğini, Pehlivan da (1998), denetleme sürecinde denetleneni geliştirme, eleştirme esnasında öneride bulunma, gerektiğinde uygulamalı olarak eğitim yapılması gerektiğini belirtmekte ve denetimin önemli fonksiyonlarına vurgu yaparak araştırma bulgularını desteklemektedir. Şahin, Çek ve Zeytin'in (2011, 1191) bulgularına göre ise, ilköğretim müfettişleri denetim sisteminin uzmanlar yardımıyla yeniden yapılandırılması gerektiğini belirtmektedir.

Sonuç olarak, eğitimde kalitenin sağlanması, denetimin güvenilir olması, liyakatin sağlanması, etkili denetim ile denetleyenlerin eleştiri yapması, öğretmenlerin gelişimlerinin sağlanması, verimli ve şeffaf denetim ile denetleyenlerin bilgi birikiminden faydalanılması, tavsiyelerinin gerçekleştirilmesi, denetleyene saygı ve

güven duyulması, denetlenende motivasyon ve ilginin artması, denetleyenlerin bilgi ve tecrübelerinden faydalanılması, eğitimde kalite artışı yaratılması, sağlıklı denetim yapılacağına ve iletişim kurulacağına inanılması, öğretmen görüş ve beklentilerinin de dikkate alındığını düşünmesi için denetleyenlerin alanının uzmanı olması gerekmektedir.

Eğitimde kalitenin ve başarının sağlanabilmesi bakımından eğitimin denetiminin uzman kişiler tarafından gerçekleştirilmesine yönelik yasal ve pedagojik düzenlemeler faydalı olabilir. Eğitim müfettişlerinin seçilmesinde ve yetiştirilmesinde uzmanlığı esas alan uygulamalara ihtiyaç bulunmaktadır.

Kaynakça

- Akbaba-Altun S. ve Memişoğlu S. P. (2010). İlköğretim Müfettişlerinin Denetimin Yeniden Yapılandırılmasına İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online Dergisi*, 9 (2), 643-657.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş Eğitim Denetimi* (3.baskı), Ankara: Pegem Yayın.
- Başar, H. (1993). *Eğitim Denetçisi*, Ankara: Pegem Yayın.
- Başar, H. (2006). Türkiye’de Eğitim Denetimi, Hesapçıoğlu, M. ve Durmuş, A.,(Ed.), **Türkiye’de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi**, (157-165), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bilgen, N.(1990). *Örgüt İklimi. Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amma İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S.K. (1998). **Qualitative Research For Education: An Introduction To Theory and Methods**. (3rd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Burgaz, B. (1992). **Türk Eğitim Sisteminde Denetmenlerin Başarılarını Etkileyen Nedenler**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (1987). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranışlar**, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Can, N.(2004). İlköğretim Öğretmenlerinin Denetimi ve Sorunları. *Millî Eğitim Dergisi*, 31 (161), 112-122.
- Cengiz, C.(1992). **Millî Eğitim Bakanlığı Bakanlık Müfettişlerinin Yetiştirilmesi ve Teftişin Geliştirilmesi**. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Cramer, J. F. ve Browne, G. S. (1974). *Çağdaş Eğitim*, F. Oğuzkan. (Çev.), İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Creswell, J.W. (2002). **Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research**. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Çiçek-Sağlam, A. ve Demir A. (2009). İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Görevlerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 38 (183), 130-139.

- Doğanay, E. (2006). **Taşra Birimlerindeki İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Yürütülen Teftiş Hizmetlerinin Karşılaştırılması**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Dündar, A. A. (2005). **İlköğretim Okullarında Yapılan Teftişin Okul Başarısı ve Gelişimi Üzerine Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ekinci, A., Öter, Ö.M ve Akın, M. A.(2013). **Cumhuriyet Sonrası Eğitim Sisteminde Müfettiş Seçme Ve Yetiştirme Sistemi**. Millî Eğitim Dergisi, 199, 106-125
- Gardner, J.E. (1980). **Training The New Supervisors**. New York: Amacom.
- Gündüz, Y. ve Balyer, A. (2012). **Türkiye’de ve Bazı Avrupa Ülkelerinde Müfettişlerin Yetiştirilme Süreci ve Karşılaşılan Sorunlar**. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (1), 84-95.
- İnal, A. (2008). **İlköğretim Okullarında Yapılan Denetimlerde Müfettişlerin Tutum ve Davranışlarının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karagözoğlu, G. (1985). **Eğitimde Teftişin Yeniden Düzenlenmesi**, Çağdaş Eğitim Dergisi, 104, 4-8.
- Kavas, E. (2005). **İlköğretim Müfettişlerinin Denetim Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algı ve Beklentileri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kaya, Y. K. (1979). **İnsan Yetiştirme Düzenimiz: Politika, Eğitim, Kalkınma**. Ankara: Nüve Matbaası.
- Niegemann, H.M., Gronki-Jost, E. M., Neff, O. (1999). **Instructionsdesign Zur Förderung Des Selbständigen Erwerbs Theoretischen Wissens in Der Kaufmännischen Berufsausbildung**. Unterrichtswissenschaft, 27 (1), 12-28.
- Öz, F. (1977). **Türk Eğitim Sisteminde İlköğretim Müfettişlerinin Rolü**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özan, M.B ve Özdemir, T.Y (2010). **Denetimin Öğretmen Üzerinde Oluşturduğu Psikolojik Baskı**. II. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi Bildiriler Kitabı, 23-25 Haziran 2010, Kütahya.
- Özdemir, M. (2014). **Eğitim Örgütlerinde İnsan Kaynakları Yönetimi**. Kuram Uygulama Teknik. Ankara: Anı Yayıncılık
- Pehlivan, İ. (1998). **Denetimde Personel Geliştirme**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi (Ed), İlköğretim Müfettişleri Semineri (27 Temmuz–21 Ağustos 1998) Ders Notları, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi, Ankara, s.242–261.
- Renkler, A. (2005). **İlköğretim Denetmenlerinin İlköğretim Okullarında Öğrenme Öğretme Süreçleri ve Yönetim Görevleriyle İlgili Etkililik Düzeyleri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

- Sabuncuoğlu, Z. (1991). **Personel Yönetimi**. Bursa: Teknografik Matbaacılık A.Ş.
- Sağlamer, E. (1975). **Eğitimde Teftiş ve Teknikler**. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Seçkin, N. (1978). **Millî Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin Yeterlikleri**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Soylu, E. (2003). **İlköğretim Müfettişlerinin Öğretmen Denetimlerinde Denetim İlkelerini Uygulama Düzeyine İlişkin Müfettiş ve Öğretmen Görüşleri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, S., Çek, F. ve Zeytin, N.(2011). **Eğitim Müfettişlerinin Denetim Sistemi ve Hizmetiçi Eğitim Kurslarının Yeterliliğine İlişkin Görüşleri**. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 11(3), Yaz, 1185-1201.
- Şahin, S., Çek, F. ve Zeytin, N.(2011). **Eğitim Müfettişlerinin Meslekî Memnuniyet ve Memnuniyetsizlikleri**. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 17(2), 221-246.
- Taymaz, H. (1993). **Teftiş, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler**, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Tracy, S. (1995). **How Historical Concepts of Supervision Relate to Supervisory Practices Today, The Clearing House**. May. 1995; 68, 5; ProQuest Education Journals pg, 320.
- Treslan, D. L. (2008). **Educational Supervision in a Transformed School Organisation**. Faculty of Education, Memorial Universty of Newfoundland, Şt.Jhon's.
- Van Maanen, J. (1988). **Tales of The Field: On Writing Ethnography**. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (2006). **İlköğretim Müfettiş Yardımcılarının Yetiştirilmesi**. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 16, 715-728.

LİSE DÜZEYİNDEKİ SPORCU ÖĞRENCİLERİN PSİKOLOJİK SAĞLAMLIKLARININ İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Abdullah Bora ÖZKARA¹, Serhat ÖZBAY²

1 Dr. Öğr. Üyesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bölümü, Erzurum Teknik Üniversitesi, boraozkara@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1688-3410.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bölümü, Erzurum Teknik Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-6424-8871.

Geliş Tarihi: 10.01.2018 Kabul Tarihi: 17.10.2018

Öz: Bu araştırmanın amacı lise düzeyinde eğitim gören sporcu öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin cinsiyet, yaş, lise türü, spor branşı (bireysel ve takım sporları) ve ebeveyn sporculuk deneyimleri değişkenleri açısından incelenmesidir. Araştırmanın örneklemi 2016-2017 eğitim öğretim döneminde Trabzon ilinde gerçekleştirilen okul sporları müsabakalarına katılan 340 lise (Kız=157, Erkek=183, \bar{x} =16,06 yaş) öğrencisinden oluşmaktadır. Betimsel türde ve nicel araştırma yöntemi çerçevesinde gerçekleştirilen bu çalışmada veri toplama aracı olarak Liebenberg, Ungar ve LeBlanc (2013) tarafından geliştirilen ve Arslan (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çocuk ve genç psikolojik sağlamlık ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen veri toplama süreci sonucunda elde edilen veriler SPSS istatistik paket programının 23. versiyonu ile gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre cinsiyet, yaş ve lise türü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Ancak spor branşı değişkeni açısından takım sporlarında lisanslı olarak bir spor branşında yer alan öğrencilerin, bireysel spor branşlarında yer alan öğrencilere oranla anlamlı olarak daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sporcu öğrenci, Spor lisesi, Psikolojik sağlamlık

EXAMINATION OF THE PSYCHOLOGICAL RESILIENCE OF STUDENTS ATHLETES AT HIGH SCHOOL LEVEL

Abstract:

The aim of this study is to examine the psychological resilience levels of athletes studying at high school level in terms of gender, age, high school type, sports branch (individual and team sports) and parental sports experiences. The sample of the study consists of high school students who participated in the school sports competitions held in Trabzon in the 2016-2017 academic year. It is a descriptive and quantitative research method. Child and young psychological resilience scale, which was developed by Liebenberg, Ungar and LeBlanc (2013) and adapted to Turkish by Arslan (2015) was used as data collection tool. The results of the analysis did not show any significant difference in terms of gender, age and type of high school. However, in terms of the sports branch variable, it was observed that the students in a sports branch, licensed in team sports, had a significantly higher score than the students in the individual sports branches.

Keywords: Student athletes, Sports high school, Psychological resilience

Giriş

Dünya sağlık örgütünün Avrupa kıtasında yer alan ülkelere yönelik gerçekleştirdiği sağlık araştırmasında Türkiye'nin obezite konusunda Avrupa'nın ilk sırasında yer aldığı raporlandırılmıştır. 2018 yılında gerçekleştirilen araştırmada obezitenin Avrupada gösterdiği artışın endişe verici boyuta doğru ilerlediği ve bu nedenle 2030 yılı hedefli küresel eylem planına daha fazla önem verilmesi gerektiği belirtilmiş ve obezite ile mücadelede etkin çözüm yolunun fiziksel aktiviteden geçtiği vurgulanmıştır (World Health Organization, 2018). Fiziksel aktivitenin bir davranışa dönüşmesi bu konuda kalıcı bir gelişim sağlanması açısından önemlidir. Özellikle okullar, bu davranışın düzenli olarak yürütülebilmesi için bizlere önemli fırsatlar sunmaktadırlar. Öğrencilerin okul yaşantılarını spordan uzak geçirmeleri fiziksel aktivitenin ilerleyen yaşlarda bir davranışa dönüşebilmesi için sorunlar oluşturabilir. Türkiye'de de spor bilimcilerin üzerinde durdukları önemli araştırma konularından biri de sporcu öğrencilerin karşılaştıkları sorunlardan oluşmaktadır (Akın, Kalkavan, & Gülaç, 2016; Alemdağ, Alemdağ, & Özkara, 2018; Çelik & Şahin, 2013; Göksel, Caz, Yazıcı, & Pala, 2016; Süt, 2014) learning styles are known to be generally associated with learning and

to support improvement in some learning outcomes . This study aims to determine learning styles of sports high school students and to examine these styles with respect to overall academic success. The study sample consists of 480 sports high school students (152 females, 328 males. Obezite ve kiloluluk sorunları ile mücadelede de spor ve fiziksel aktivite alışkanlıklarının okul çağındaki çocuklara kazandırılması artık ulusal ve uluslararası tüm kuruluşlarca desteklenmektedir(Cooper, Andersen, Wedderkopp, Page, & Froberg, 2005; Unesco, 2014; World Health Organization, 2009). Bu nedenle spora katılımın ülkelerin sağlıklı nesillere sahip olması açısından ne kadar önemli olduğu bir kez daha ortaya konulmuştur.

Ülkemizde lise düzeyinde spor ve akademik kariyerlerini birlikte yürüten öğrenciler için spor liselerinin önemli bir fırsat olduğu söylenebilir. Aynı zamanda sporcu öğrenciler genel liselerde de ikili kariyerlerini sürdürmeye devam etmektedirler. İkili kariyerlerini sürdüren bu öğrencilerin karşılaştıkları akademik baskı, aile ve okul kaynaklı stres, sportif başarı beklentileri gibi bazı problemler genellikle öğrencileri bir seçim yapmaya zorlamaktadır. Bu durumda okulun tercih edilmesinin ailelerin daha fazla destekledikleri bir karar olduğu görüşü hakimdir. Ancak sporcu öğrencilerin bu şekilde bir seçim yapmak zorunda bırakılması, çocuk ve gençlik dönemi gibi fiziksel aktivitenin kalıcı bir davranış olması açısından kritik bir öneme sahip olduğu dönemde sağlıklı nesiller inşa etmek açısından risk oluşturmaktadır.

Pek çok ülke çocuk ve gençlik çağında bulunan neslini spora ve fiziksel aktiviteye yönlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında Türkiye’de sporcu öğrencilerin ikili kariyerlerini birlikte yürütmesinin desteklenmesi ve teşvik edilmesi gerekmektedir. Bu destekte dış kaynaklı olarak okul ve aile gibi öğelerin rolü olurken, iç kaynaklı olarak öğrencilerin psikolojik sağlık düzeyinin rolü olduğu da düşünülebilir. Otoriteler psikolojik sağlamlığı karşılaşılan zor ve can sıkıcı bir durumla başa çıkma, tahammül etme ve kötü koşullar içerisinde olmasına rağmen normale dönebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır(Earvolino-Ramirez, 2007; Masten, Best, & Garmezy, 1990; Reich, Zautra, & Hall, 2010). Sporcu öğrencilerin gerek sportif ortamlarda gerekse de akademik ortamlarda farklı rollerinin olması onlara daha fazla sorumluluk yüklemektedir. Bu sorumluluğun sporu bırakma ile sonuçlanması istenmedik bir durumdur. Bu araştırma kapsamında da diğer öğrencilere oranla daha fazla sorumluluğa sahip olduğu düşünülen sporcu öğrencilerin karşılaşılan istenmedik durumlarla başa çıkabilme yeteneğinin incelenmesinin, sporcu öğrencilerin ikili kariyerlerini sürdürmeleri noktasında destekleyici bir çalışma olabileceği düşünülebilir. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı sporcu öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının incelenmesidir.

Materyal ve Metot

Lise düzeyindeki sporcu öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının incelendiği bu araştırma, ele alınan birey, konu, olay veya nesnenin sahip olduğu koşulları olduğu gibi tanımlayarak aktarıldığı tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir(Büyüköztürk,

2017). Araştırmanın çalışma gurubu Trabzon ili 2016-2017 eğitim öğretim döneminde okul sporları organizasyonlarına sporcu olarak katılan 340 (Kız=157 ,Erkek=183, \bar{x} =16,06 yaş) lise öğrencisinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Liebenberg, Ungar ve LeBlanc (2013) tarafından geliştirilen ve Arslan (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çocuk ve genç psikolojik sağlamlık ölçeği” kullanılmıştır. Tek boyut ve 12 maddeden oluşan ölçek 5’li likert tiptedir. Maddeler “Beni tamamen tanımlıyor (5)” ile “Hiç tanımlamıyor (1)” arasında derecelendirilmektedir Yüksek puan almak psikolojik sağlamlık düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir(Arslan, 2015; Liebenberg, Ungar, & LeBlanc, 2013). Verilerin analizleri spss istatistik paket programının 23. versiyonu ile gerçekleştirilmiştir. Analizlere karar vermeden önce verilerin normallik varsayımları çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Bulgulara ulaşma sürecinde cinsiyet, lise türü ve spor branşı değişkenleri için T-testi, yaş değişkeni için ise ANOVA kullanılmıştır. Test sonuçları α =0.05 anlamlılık düzeyi baz alınarak değerlendirilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın örneklem gurubunu oluşturan 340 öğrencinin demografik bilgilerine ilişkin veriler.

Değişken		n	(%)	Çarpıklık	Basıklık	Ss
Cinsiyet	Kız	157	46,2	-1,14	1,86	8,51
	Erkek	183	53,8	-1,43	3,73	8,37
Yaş	15	104	30,6	-1,26	2,28	8,75
	16	134	39,4	-1,08	2,72	7,86
	17	102	30,0	-1,56	3,34	8,73
Spor Branşı	Bireysel	63	18,5	-1,01	0,98	11,04
	Takım	277	81,5	-1,11	2,51	7,44
Lise Türü	Spor	94	27,6	-1,77	3,96	8,99
	Diğer	246	72,4	-1,149	2,65	8,13
Ebeveyn FA Deneyimi	Var	109	32,1	-1,41	2,58	9,52
	Yok	231	67,9	-1,13	2,54	7,87

Bulgular

1. Cinsiyete Göre Psikolojik Sağlık

Sporcu öğrencilerin çocuk ve ergen psikolojik sağlık ölçeğinden (ÇEPSÖ) almış oldukları puanların cinsiyet değişkenine göre yapılan t-testi sonuçları Tablo 2’de görülmektedir. Test sonuçları kız ($\bar{x}=46,71 \pm 8,51$) ve erkek öğrencilerin ($\bar{x}=47,37 \pm 8,37$) almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($t=-0.72$, $p>0.05$).

Tablo 2. Cinsiyete Göre ÇEPSÖ Puanların t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ort.	Sd	t	p	
ÇEPSÖ	Kız	157	46,71	338	-0.72	0.61
	Erkek	183	47,37			

2. Yaşa Göre Psikolojik Sağlık

Sporcu öğrencilerin çocuk ve ergen psikolojik sağlık ölçeğinden almış oldukları puanların yaş değişkenine göre yapılan ANOVA testi sonuçları tablo 3’te görülmektedir. Test sonuçlarına göre öğrencilerin ölçekten almış oldukları puanların yaşa göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir ($F_{3,286}=0.29$, $p>0.05$).

Tablo 3. Yaşa Göre ÇEPSÖ ANOVA Testi Sonuçları

Yaş	15 yaş		16 yaş		17 yaş		F	P	Fark
	Ss	Ort	Ss	ort	Ss	ort			
ÇEPSÖ	8,75	47,90	7,86	47,45	8,73	45,70	1.99	0.14	yok

3. Okul Türüne Göre Psikolojik Sağlık

Sporcu öğrencilerin çocuk ve ergen psikolojik sağlık ölçeğinden (ÇEPSÖ) almış oldukları puanların okul türü değişkenine göre yapılan t-testi sonuçları Tablo 4’de görülmektedir. Test sonuçları spor lisesi öğrencilerinin ($\bar{x}=48,78 \pm 8,99$) ve diğer liselerdeki sporcu öğrencilerin ($\bar{x}=46,41 \pm 8,13$) almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($t=2.34$, $p>0.05$).

Tablo 4. Okul Türüne Göre ÇEPSÖ Puanların t-Testi Sonuçları

Okul Türü	N	Ort.	Sd	t	p	
ÇEPSÖ	Spor	94	48,78	338	2.34	0.65
	Diğer	246	46,41			

4. Spor Branşına Göre Psikolojik Sağlık

Sporcu öğrencilerin çocuk ve ergen psikolojik sağlık ölçeğinden (ÇEPSÖ) almış oldukları puanların spor branşı değişkenine göre yapılan t-testi sonuçları Tablo 5'te görülmektedir. Test sonuçları bireysel sporlarda ($\bar{x}=43,03 \pm 11,03$) yer alan sporcu öğrencilerin, takım sporlarında yer alan öğrencilerden ($\bar{x}=47,98 \pm 7,44$) anlamlı olarak daha düşük bir puana sahip olduklarını göstermektedir. ($t=-4.32$, $p<0.00$).

Tablo 5. Spor Branşına Göre ÇEPSÖ Puanların t-Testi Sonuçları

Spor Branşı	N	Ort.	Sd	t	p	
ÇEPSÖ	Bireysel	63	43,03	338	-4.31	0.00
	Takım	277	47,98			

Tartışma ve Sonuç

Sporcu öğrencilerin psikolojik sağlıklarının bazı değişkenler açısından analiz edildiği bu araştırmada cinsiyet, yaş ve okul türü (spor lisesi ve diğer liseler) değişkenleri açısından herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanılmadığı bulgularına ulaşılmıştır. Ancak spor branşı değişkeni açısından yapılan t- testi sonuçları takım sporlarında yer alan öğrencilerin çocuk ve ergenler için psikolojik sağlık ölçeğinden almış oldukları puanların bireysel branşlarda faaliyet gösteren öğrencilere oranla anlamlı olarak daha yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Günümüzde pek çok ulusal (Millî Eğitim Bakanlığı, 2005, 2016) ve uluslararası (D-SÖ, 2010; OECD, 2013) kuruluş gençlerin yaşadığı fiziksel ve psikososyal sorunlarla etkin mücadelede spora katılımın pozitif bir role sahip olduğunu belirtmekte ve aktif yaşama uyum sağlanması için pek çok program uygulamaktadır. Bu araştırmada da doğal olarak spora katılan sporcu öğrencilerin okulla birlikte kariyerlerini sürdürmeleri noktasında bir destekleyici etmen olarak düşünülen psikolojik sağlık durumu incelenmiştir. Öğrencilerin bu durumu sürdürmeleri istedik bir davranıştır. Sarkar ve Fretcher (2014) Sporcularda psikolojik dayanıklılık: Stresörlerin ve koruyucu faktörlerin araştırılması adlı çalışmasında sporda psikolojik sağlığı iyi düzeyde olan sporcuların deneyimledikleri baskılara dayanmak için, bir dizi zihinsel özelliklerini daha iyi kullanabildiklerini belirtmişlerdir (Sarkar & Fletcher, 2014). Bu durum mevcut araştırmanın gerçekleştirilmesi açısından önemlidir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında takım sporlarında faaliyet gösteren sporcuların bireysel sporculara oranla ölçekten anlamlı olarak daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Bu durum takım sporlarında yer alan sporcuların takım üyeleri ile kurmuş olduğu pozitif ilişkiler ve algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile açıklanabilir. Bu sonuca dayalı olarak bireysel branşlarda yer alan sporcuların psikolojik destek alabilecek imkanlara sahip olması bu çalışmanın önerilerinden biridir. Earvolino-Ramirez (2007) Psikolojik sağlıkla

ilgili gerçekleştirmiş olduğu bir kavram analizi çalışmasında sosyal desteğin psikolojik sağlamlık açısından destekleyici bir rol üstlendiğini takım üyeleriyle kurulan iletişimin bireylerin kendilerini sağlık ve psikolojik yönden daha dirençli hissetmelerine yardımcı olabileceğini belirtmiştir (Earvolino-Ramirez, 2007). Bireysel ve takım sporcularının mental iyi oluşlarını inceleyen bir başka çalışmada (Tekkurşun-Demir, Namli, Hazar, Türkeli, & Cicioğlu, 2018) ise daha üst yaş grubu olarak kabul edilebilecek üniversiteli sporcu öğrencilerden elde edilen sonuçların mevcut araştırma tarafından desteklenemeyeceği söylenebilir. Mevcut çalışmada cinsiyet yaş ve okul türü değişkenleri açısından anlamlı farklılığa ulaşılmamış olsada gelecekte daha geniş örneklem gruplarının dahil olduğu çalışmalar planlanarak bu değişkenlerinde psikolojik sağlamlıkla olan ilişkisi derinlemesine olarak incelenebilir.

Kaynakça

- Akın, S., Kalkavan, A., & Gülaç, M. (2016). Okullararası Müsabakalara Katılan 10-11 Yaş Grubu Sporcu Çocuklar ile Spor Yapmayan Çocukların Temel Motor Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 21–32.
- Alemdağ, C., Alemdağ, S., & Özkara, A. B. (2018). The Analysis of Sports High School Students' Learning Styles in Terms of Overall Academic Success. *TED Eğitim ve Bilim*, 43(194).
- Arslan, G. (2015). Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin (ÇGPSÖ-12) Psikometrik Özellikleri: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(1), 1–12.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı. *Pegem Akademi*.
- Çelik, A., & Şahin, B. (2013). Sports and Child Development. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 6(1), 467–478.
- Cooper, A. R., Andersen, L. B., Wedderkopp, N., Page, A. S., & Froberg, K. (2005). Physical Activity Levels of Children Who Walk, Cycle, or Are Driven to School. *American Journal of Preventive Medicine*, 29(3), 179–184.
- DSÖ. (2010). *Global Recommendations on Physical Activity for Health*. Geneva.
- Earvolino-Ramirez, M. (2007). Resilience: A Concept Analysis. *Nursing Forum*, 42(2), 73–82.
- Göksel, A. G., Caz, Ç., Yazıcı, Ö. F., & Pala, A. (2016). Spor Lisesi Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(44).
- Liebenberg, L., Ungar, M., & LeBlanc, J. C. (2013). The CYRM-12: a brief measure of resilience. *Canadian journal of public health = Revue canadienne de sante publique*, 104(2), e131-5.
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(04), 425–444.
- Millî Eğitim Bakanlığı. Millî Eğitim Bakanlığı Spor Liseleri Yönetmeliği, Resmi Gazete (2005). Türkiye.

Lise Düzeyindeki Sporcu Öğrencilerin Psikolojik Sağlamlıklarının İncelenmesi

- Millî Eğitim Bakanlığı. Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, Pub. L. No. 29871 (2016). Türkiye.
- OECD. (2013). “Physical activity among children”, in *Health at a Glance 2013: OECD Indicators*. Paris.
- Reich, J. W., Zautra, A., & Hall, J. S. (2010). *Handbook of adult resilience*. Guilford Press.
- Sarkar, M., & Fletcher, D. (2014). Psychological resilience in sport performers: a review of stressors and protective factors. *Journal of Sports Sciences*, 32(15), 1–16.
- Süt, M. A. (2014). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Spor Yapma Düzeylerine Göre Sosyal Beceri Özelliklerinin Karşılaştırılması (Gaziantep İli Örneği)*. Ondokuz mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Tekkurşun-Demir, G., Namli, S., Hazar, Z., Türkeli, A., & Cicioğlu, H. İ. (2018). Bireysel ve Takım Sporcularının Karar Verme Stilleri ve Mental İyi Oluş Düzeyleri. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(1), 176–191.
- Unesco. (2014). *World-wide Survey of School Physical Education*. Paris.
- World Health Organization. (2009). *Global health risks: mortality and burden of disease attributable to selected major risks*. Geneva.
- World Health Organization. (2018). *Health Situation in the European Region*. Geneva.

METİN ÖZETLEME BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI: PQRST TEKNİĞİ¹

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Erol DURAN², Şeyma ÖZDİL³

- 1 Bu çalışma Doç. Dr. Erol Duran'ın danışmanlığında yürütülen Şeyma Özdil tarafından hazırlanan yüksek lisans tezine dayalı olarak üretilmiştir.
- 2 Doç. Dr.; Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Uşak, erol.duran@usak.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7581-3821.
- 3 Yüksek Lisans Öğrencisi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak, seymazdl@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8000-0232.

Geliş Tarihi: 23.01.2019 Kabul Tarihi: 05.02.2019

Öz: Bu araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin metin özetleme becerilerinin geliştirilmesinde PQRST tekniğinin etkisini tespit etmektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Araştırmada iki farklı çalışma grubu ile çalışılmıştır. Birinci çalışma grubunu, Uşak il merkezinde öğrenim gören ve kolay ulaşılabilir örneklem seçim tekniği ile belirlenen 29 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. İkinci çalışma grubunu ise birinci çalışma grubunda yer alan ve özetleme becerileri düzeyi dikkate alınarak tabakalı örneklem tekniği ile belirlenen 12 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri; öyküleyici metinler, öğrenci ürünleri, özet metni puanlama anahtarları, yarı yapılandırılmış görüşme formu, görüşme ses kaydı ve araştırmacı günlüğü aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın nicel verileri, ilişkili örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre PQRST tekniğinin özetleme becerisinin gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Metin özetleme, PQRST tekniği, okuma ve yazma stratejileri

AN ACTION RESEARCH ON THE DEVELOPMENT OF TEXT SUMMARIZING SKILLS: PQRST TECHNIQUE

Abstract:

In this study, it was aimed to determine the effect of PQRST technique on the development of text summarizing skills of fourth grade students. Action research design was used in the study. Two study groups were formed for the study. The first study group was determined by the easily accessible sampling technique from the fourth grade students in the city center of Uşak. The second study group was determined by stratified sampling technique considering the level of summarization skills among the students in the first study group. Research data; narrative texts were collected through student products, summary text scoring key, semi-structured interview form, interview voice recording and researcher diary. The quantitative findings of the study were analyzed with the related samples t-test. In the analysis of qualitative findings, descriptive analysis technique was used. At the end of the study, it was concluded that PQRST technique contributed to the development of summarizing skills.

Key Words: Text summarization, PQRST technique, reading and writing strategies

1. Giriş

Her geçen gün çeşitli gelişmelerin yaşandığı 21. yüzyılda öğrenme, bilgi edinme ve bilgileri eyleme dönüştürme gibi beceriler gittikçe önem kazanmaktadır. Gelişmeleri takip edebilmek, bilgi kaynaklarına erişmek ve bu kaynaklardan elde edilen bilgileri anlamlandırabilmek, birtakım temel beceriler gerektirmektedir. Bu temel becerilerden biri, öğrenmenin yapı taşı olan okumadır.

Okumak denilince akla ilk gelen, harf dizilerine bir anlam yükleme eylemidir. Bununla birlikte okumak, bir metinle karşılaşıldığında zihinsel bir süreç geçirmeyi bekleyen yapıları anlamlandırmayı ifade etmektedir. Okuma eylemindeki zihinsel süreç; okuma, okuduğunu anlama ve önceki bilgilerle karşılaştırma, yeni bilgi öğrenme ya da eski bilgiyi düzenleme gibi adımları içermektedir. Okumanın doğru bir şekilde gerçekleştirilmesinde metni tanıma, not alma, özetleme gibi okuduğunu anlama stratejileri uygulamak okuduğunu anlamayı kolaylaştırmaktadır. Bu çalışmada okuduğunu anlamayı destekleyen ve bir metin özetleme tekniği olan PQRST tekniği ile metin özetleme becerisinin geliştirilme süreci aktarılmıştır.

1.1. Okuduğunu Anlama

Bilgiye erişimin en önemli kaynaklarından biri okumadır. Okuma, yazılı sembollerden anlam çıkarma işidir (Sidekli, 2010, 564; Belet vd., 2007, 70; Demirel, 2007, 109). Diğer bir deyişle okuma, okunan ifade ile okur arasındaki düşünme ve öğrenmeyi geliştiren bir etkileşimi ifade eder (Clarke vd. 2013, 9). Bu etkileşim ise okuduğunu anlama ile açıklanabilir.

Okuduğunu anlama, okurun metinle etkileşimde bulunması ve yeni bilgiyle karşılaşmasıyla ortaya çıkan bir süreçtir (Balı, 2013, 15; Yıldız vd., 2006, 117). Okuduğunu anlama, zihinsel bir süreci gerektirmekle birlikte akademik başarı gibi birçok alanla ilişkilidir (Yıldız, 2013; Yılmaz, 2011; Bayat vd., 2014; Özdemir vd., 2006). Ayrıca öğrenme sürecinde önemli bir yeri olan bu beceri, bilgiyi düzenleme ve değerlendirme gibi stratejilerle desteklenebilir. Bu anlamda özetlemenin okuduğunu anlama sürecinde ve sonrasında rol oynadığı söylenebilir. Bir metnin okunduktan sonra eksik anlaşılıp anlaşılmadığı, öğrencilerin özet metinlerinde uyum eksikliği ile kendini göstermektedir (Nambiar, 2007). Bu nedenle öğrencilere okuduğunu anlama gibi becerilerin kazandırılmasında özetlemenin etkisi ve önemi göz ardı edilmemelidir.

1.2. Metin Özetleme

Metin özetleme, okunan veya dinlenen bir metnin yazılı veya sözlü bir şekilde metindeki önemli bilgileri dikkate alarak ifade etme biçimidir. Özetleme, okunan bir metnin tümünden gelim ve tümevarım yöntemleri ile ifade edilmesini, bu süreçte anlamlandırma yeteneğini kullanmayı ve düzenlenen bilgileri net ve kısa bir şekilde sunmayı gerektirmektedir (Özdemir, 2018, 2200; Lin vd., 2013, 600). Özetlemede, okuyucunun önemli bilgiyi seçmesi, seçilen bir bilgiyi tutarlı bir şekilde anlatmak için organize etmesi ve kendi sözcüklerini kullanarak metni ifade etmesi beklenir (Fiorella vd., 2015, 25; Ježek ve Steinberger, 2008, 2; Friend, 2001, 320).

Metin özetleme, Türkçe eğitiminin diğer kazanımlarında olduğu gibi etkileşim ve tekrar yoluyla öğrenilen bir beceridir (Kirkland vd., 1991, 106). Bununla birlikte özetlemenin öğretim, öğrenim ve değerlendirme bakımından zor bir beceri olduğu söylenebilir. Çünkü özetleme becerisi; okuma alışkanlığına, okuduğunu anlamaya, ön bilgi düzeyine, seçici yaklaşıma ve analiz etme gibi zihinsel becerilere dayanır (Karatay vd., 2012, 403). Aynı zamanda özetleme, bir öğrenme ve öğrenilen bilgileri kalıcı hâle getirme stratejisi olarak kabul edilebilir. Ayrıca okuduğunu anlama, eleştirel okuma, akademik başarı gibi birçok alan ile ilişkilidir (Şapçı, 2018; Karatay vd., 2013; Çıkrıkçı, 2008; Rose, 2001; Winograd, 1984). Bu nedenle özetleme becerisinin öğrencilere kazandırılması önem taşımaktadır.

Yapılan çalışmalarda üst bilişsel düşünmeyi gerektiren özetleme stratejilerinin uygulanmasında öğrencilerin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının zorlandıkları görülmektedir (Kula, 2018; Aktaş vd., 2017; Kurnaz vd., 2015; Özçakmak, 2015; Erdem,

2012; Eyüp vd., 2012; Chen ve Su, 2011; Othman, 2009; Deneme, 2009; Sallabaş, 2007). Özetlemenin önemi göz önünde bulundurulduğunda edinilen sonuçlar, beceriye yönelik eğitimlerin niteliğinin sorgulanmasına sebep olmaktadır.

Öğretmenler özetleme becerisini öğretirken, önemli bilgiyi ayırt etme, konu bütünlüğünü koruma gibi stratejilerin öğrenciler tarafından kullanılmasını sağlamaktadır. Bu süreçte öğretmenler metindeki ayrıntıları listeleyebilir, genellemeleri belirtebilir ve sözlü olarak başlatılan bu işlemler çeşitli yazılı araştırmalarla desteklenebilir (Kirkland vd., 1991, 114). Ayrıca özetleme stratejilerinin öğretiminde grafik düzenleyiciler, özet çerçeveleri, not alma, altını çizme, canlandırma gibi özetleme teknikleri kullanılabilir. Bu çalışmada öğretmenlerin özetleme becerisinin öğretiminde ve geliştirilmesinde kullanabilecekleri düşünülen PQRST tekniğinin etkisi yansıtılmaya çalışılmıştır.

1.3. Bir Metin Özetleme Tekniği Olarak PQRST

Öğrencilerin özetleme becerilerini geliştirme adına alan yazında daha önce kullanılmış olan çeşitli stratejiler incelenmiş, bu çalışma için Wormeli (2005, 131-132) tarafından geliştirilen PQRST tekniği seçilmiştir. Tekniğin açılımı şu şekildedir:

P: Ana kısımların belirlenmesi için ön izleme, Q: Cevapları bulunmak istenen sorular geliştirme, R: Materyali iki kez okuma, S: Ana düşünceyi ya da temayı belirtme, T: Soruları cevaplayarak test etme ya da başkasına öğretme.

Wormeli tarafından geliştirilen bu teknik, öğrencilere bir okuma amacı belirleyerek öğrencileri anlamlı okuma konusunda teşvik etmektedir. Metin okunmadan önce belirlenen sorulara yönelik cevaplar, zihinsel süreçlerin kontrol edilmesine fırsat vermektedir. Ayrıca her alt bölümde tema ve ana fikir buldurarak metnin ne kadar anlaşıldığının yansıtılması için yönlendirmektedir.

1.3.1. Tekniğin Aşamaları

Araştırmada kullanılan PQRST tekniği, öğrencilerin seviyesine ve tekniğin uygulanış şekline yönelik düzenlenmiştir. Tekniğin uygulama basamaklarının düzenlenmiş hâli şu şekildedir:

1. Teknik hakkında bilgi verme: Öğretmen tarafından öğrenciler, çalışmanın amacından haberdar edilir ve teknik hakkında bilgilendirilir.
2. Bir metni okumadan önce ön izleme yapma: Öğrencilerin süreçte ihtiyaç duyacakları çalışma kâğıdının yanında, belirlenen metin öğrencilere dağıtılır ve metin üzerinde göz gezdirmeleri istenir. Bu aşamada bir sonraki aşamanın hazırlığı yapılır.
3. Metinle ilgili soru oluşturma: İncelenen metinle ilgili öğrencilerde okuma amacı oluşturacak ve öğrencilerin ilgisini çekebilecek sorular öğrencilerin de katılımıyla tahtaya yazılır. Okuma sürecinde sorulara cevap aranacağı belirtilir. Bu

aşamada amacın yalnızca sorulara cevap aramak olmadığı, metnin tamamının anlaşılması için okunması gerektiği vurgulanır.

4. Materyali iki kez okuma: Materyal, öğrencilerin sessiz okumasının ardından öğretmen tarafından sesli bir şekilde okunur.
5. Soruları cevaplama: Öğrencilerin metni okuma ve anlama aşamalarını gerçekleştirmeleriyle cevap aranan sorulara dikkat çekilir. Ardından öğrencilere soruları cevaplamaları için fırsat verilir. Bu esnada cevaplanamayan soruların boş bırakılacağı belirtilir.
6. Her paragraf için ana fikir veya tema belirleme: Öğrencilerin okuma sonrasında her paragraf için bir tema ya da ana fikir belirleyerek not almaları sağlanır.
7. Özet yazma: Öğrencilere bu aşamaya kadar yapılan işlemlerin zihinsel bir özetlemeyi yansıttığı belirtilir ve özetleme kurallarına dikkat edilerek öğrencilerin özet yazmaları sağlanır.
8. Değerlendirme: Öğrencilerin özetleme yaptıktan sonra özet metinlerini kontrol etmeleri sağlanır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Özetleme, akademik alanda olduğu gibi günlük hayatta da sıklıkla başvurulan bir beceridir (Rose, 2001, 32). Özetlemenin; öğrenme stratejisi, ifade etme becerisi ve okuduğunu anlamayı değerlendirme gibi alanlarda etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca çeşitli öğrenme alanlarını barındırması nedeniyle öğrenim sürecinde öğrencilere kazandırılması gereken bir beceri olduğu düşünülmektedir.

Birçok özetleme stratejisi, ilkokul dördüncü sınıfa kadar kazandırılmaktadır. Bu kazanımların özetleme kazanımı altında ilişkilendirilmesi ise dördüncü ve beşinci sınıflarda gerçekleştirilmeye başlamaktadır. Bu süreçte öğrencilerin özetleme ve özetlemenin içinde barındırdığı diğer becerileri etkili bir şekilde öğrenmesi için öğretmenler çeşitli tekniklere başvurmaktadır. Bu tekniklerden biri olan PQRST tekniğinin öğrencilerin özetleme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olacağı öngörülmüştür. Araştırmanın öğretmenlere, öğrencilere ve Türkçe Eğitimi alanına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları

Araştırmada PQRST tekniğinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin metin özetleme becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkisini yansıtmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda belirlenen alt amaçlar şunlardır:

1. PQRST tekniğinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin metin özetleme becerilerinin gelişimine etkisi nedir?

2. PQRST tekniğinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okudukları bir metni hatırlama düzeylerine etkisi nedir?
3. Öğrencilerin PQRST tekniğine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. PQRST tekniğinin uygulanma sürecinde neler yaşanmıştır?

2. Yöntem

Araştırmada karşılaşılan bir problemin çözümüne yönelik uygulama yapıldığı için eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eylem araştırması, öğretmenlerin dâhil olduğu eğitim uygulamalarının geliştirilmesini amaçlamaktadır (Pring, 2013,133). Bu araştırma deseni; problem belirleme, veri toplama, verileri analiz etme, eylem planı oluşturma, uygulama, uygulamayı değerlendirme, yeni ya da alternatif bir eyleme karar verme aşamalarından oluşmaktadır (Yıldırım vd., 2011, 298).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırma iki farklı çalışma grubuyla gerçekleştirilmiştir. Birinci çalışma grubu, Uşak il merkezindeki bir ilkokulda öğrenim gören 29 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. İkinci çalışma grubu ise birinci çalışma grubu öğrencilerinden son test özetleme başarı ölçütü dikkate alınarak tabakalı örneklem tekniği ile belirlenmiş orta₍₃₎ ve yüksek₍₉₎ düzeydeki 12 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmadaki öğrencilerin isimleri saklı tutularak Ö1, Ö2, ..., Ö12 şeklinde kodlanmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018) incelendiğinde öyküleyici metinlerin tüm sınıf düzeylerinde yer aldığı ve dördüncü sınıf seviyesindeki bir öğrencinin, hikâyeyi okuma, anlama, hikâye unsurlarını belirleme, hikâye metnini canlandırma gibi kazanımlara sahip olmasının beklendiği görülmektedir. Ayrıca öyküleyici metinlerin, hayal gücünü genişletme, düşünme becerilerini geliştirme, değerleri somutlaştırma gibi alanlara yönelik katkıları bulunmaktadır. Bu sebeple araştırmada sekiz öyküleyici metin kullanılmıştır. Metinler, ilkokul dördüncü sınıf seviyesine uygunluğu açısından uzman görüşü alınarak belirlenmiştir. Araştırmanın nicel verileri, öğrenci ürünleri ve PQRST çalışma kâğıdı aracılığıyla toplanmıştır. Öğrenci ürünleri, üç sınıf öğretmeni tarafından "ana olayı olay akışına uygun, doğru ve eksiksiz anlatma", "karakter, yer ve zamanları doğru ifade etme", "ana fikir ve yardımcı fikirleri birleştirerek ifade etme" durumları gözetilerek kontrol edilmiştir.

Nitel veriler ise iki sınıf öğretmeni ve bir alanında uzman akademisyen görüşü alınarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu, görüşmeye ait ses kayıtları ve araştırmacı günlüğü aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formunda öğrencilerin özet yazmaya istekliliği, teknikle ilgili görüşleri, tekrar kullanmaya istekliliğine yönelik sorulara cevap vermeleri istenmiş ve ses kaydı alınmıştır. Araştırmacı günlüğü ise her

uygulamanın sonunda araştırmacı tarafından yazılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Uygulama gerekli izinlerin alınmasıyla başlamıştır. Ardından mevcut durumun tespit edilmesi amacıyla araştırmanın katılımcıları dışında random tekniği ile belirlenen ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinden bir metni özetlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin özet metinleri incelenerek problem durumu ve eylem araştırması problemleri belirlenmiştir. Öğrenci ürünlerinde tespit edilen hatalar göz önünde bulundurularak alan yazın incelemesi yapılmış, PQRST tekniği ile öğrencilerin özetleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik eylem planı hazırlanmıştır. Çalışma grubu belirlenerek sırasıyla ön test, öğretim, son test (teknik kullanarak özetleme), tekniksiz özetleme ve hatırlama uygulamaları gerçekleştirilmiştir.

Öğretim aşamasında öğrencilerle dört haftalık ders planları hazırlanmış, her hafta ikişer saat olmak üzere öğretim süreci gerçekleştirilmiştir. Süreçte öğrencilerin PQRST tekniğine ve özetleme stratejilerine dair bilgi edinmeleri sağlanmıştır. Ön test ve tekniksiz özetlemede öğrencilere yalnızca metin verilerek özetlemeleri, son testte tekniğe ait çalışma kâğıtlarını kullanarak özetlemeleri istenmiştir. Hatırlama uygulamasında ise öğrencilere son testten yirmi bir gün sonra son test aşamasında özetledikleri metinlerden biri seçilerek hatırladıkları kadarıyla özetlemeleri istenmiştir. Testlerin ardından öğrenci ürünleri dikkate alınarak oluşturulan grupla görüşme yapılmış ve ses kaydına alınmıştır. Ayrıca tüm aşamalar araştırmacı günlüğüne kaydedilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada öğrenci ürünlerinden elde edilen nicel bulguların analizinde ilişkili örneklem t-testi kullanılmıştır. Araştırmada görüşme ve günlük aracılığıyla elde edilen nitel bulgular ise betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan bulgular, problem sırası dikkate alınarak açıklanmıştır.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “PQRST tekniğinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin metin özetleme becerilerinin gelişimine etkisi nedir?” sorusuna yönelik bulgular Tablo 1 ve 2’de sunulmuştur.

3.1.1. Öğrencilerin ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğrencilerin özetleme becerilerine ilişkin ön test ve son test karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin özetleme becerilerine ait ön test- son test ilişkili gruplar t testi sonuçları

Uygulama	\bar{X}	n	SS	sd	t	p
Ön test	58,23	29	10,982	28	-13,302	,000
Son test*	83,36	29	14,462			

*Öğrencilerin teknik kullanarak yazdıkları özet metinlerinin puanlarını temsil etmektedir.

Tablo 5'te yer alan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası puanlarının sonuçlarına göre, öğrencilerin özetleme puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (t:-13,302, p<.05). Öğrencilerin uygulama sonrası başarı puanları (x:83,36), uygulama öncesi başarı puanlarına (x:58,23) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu tekniğin metin özetleme becerisine olan olumlu etkisini göstermektedir.

3.1.2. Öğrencilerin ön test ve tekniksiz özetleme puanlarının karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğrencilerin özetleme becerilerine ilişkin ön test ve tekniksiz özetleme puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. PQRST- Deney grubunun özetleme becerilerine ait ilişkili gruplar t testi sonuçları

Uygulama	\bar{X}	n	SS	sd	t	p
Ön test	58,23	29	10,982	28	-9,794	,000
Tekniksiz özetleme*	80,00	29	14,589			

*Öğrencilerin teknik kullanmadan yazdıkları özet metinlerinin puanlarını temsil etmektedir.

Tablo 2'de yer alan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası (ön test ve tekniksiz özetleme) puanlarının sonuçlarına göre, öğrencilerin özetleme puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (t:-9,794, p<.05). Öğrencilerin uygulama sonrası başarı puanları (\bar{X} :80,00), uygulama öncesi başarı puanlarına (\bar{X} :58,23) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksek bulunmuştur.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "PQRST tekniğinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okudukları bir metni hatırlama düzeylerine etkisi nedir?" sorusuna yönelik bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. PQRST- Deney grubunun özetleme becerilerine ait ilişkili gruplar t testi sonuçları

Uygulama	\bar{X}	n	SS	sd	t	p
Özetleme*	82,24	29	16,124	28	3,400	,002
Hatırlama	72,24	29	25,542			

* Son test puanlarının belirlenmesi amacıyla öğrencilerden iki metni özetlemeleri istenmiş, ardından bu metinlerden yalnızca birinin hatırlanma düzeyi tespit edilmiştir. Bu ifade öğrencilerin son test aşamasında kullanılan metinden almış oldukları son test puanlarını yansıtmaktadır.

Tablo 3'te yer alan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin aynı metni özetleme ve metin olmadan hatırladıklarını özetleme puanlarının sonuçlarına göre, öğrencilerin özetleme puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t:3,400$, $p<.05$). Öğrencilerin okudukları bir metni özetleme puanları ($\bar{X}:82,24$), metni hatırladıkları kadarıyla özetleme puanlarına ($\bar{X}:72,24$) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksek bulunmuştur.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü problemi olan “Öğrencilerin PQRST tekniğine ilişkin görüşleri nasıldır?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular sıralanarak yorumlanmıştır.

Birinci soruya yönelik görüşler

Öğrencilere birinci soruda ara sıra özetleme yapmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Öğrenciler “özetlemeyi zaman zaman yapmak istedikleri, özetleme becerilerini geliştirmek istedikleri” ile ilgili açıklamalar yapmıştır. Bir öğrenci de yazı yazmayı sevmediğini bu yüzden özetleme yapmak istemediğini belirtmiştir. Öğrenci görüşlerine ait alıntı cümleler aşağıda verilmiştir.

Ö1: Özetlemeyi çok seviyorum. Canım sıkıldığında falan özet yazarım.

Ö3: Hayır istemem. Özetlemek zor geliyor çünkü.

Ö6: Özetlemek isterim. Çünkü özet yazmayı unutmamış olurum ara sıra özetleyerek. Bence unutmamam gereken bir şey bu... Çünkü iş hayatında falan gerekebilir.

Birinci soruya yönelik görüşlere bakılarak öğrencilerin özetlemenin günlük yaşamda karşılaştıkları bir beceri olduğuna değindikleri, bir öğrenci hariç özetlemeye karşı olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir. Bu durum öğrencilerin özetleme becerisinin önemini hissettiklerini göstermektedir.

İkinci soruya yönelik görüşler

Öğrencilere ikinci soruda PQRST tekniğinde beğendikleri ve beğenmedikleri yerlerin neler olduğu sorulmuştur. Öğrenciler “tekniki beğendiklerini, tekniğin özetleme yaparken kolaylık sağladığını, eğlenceli olduğunu” belirten açıklamalar yapmıştır. Öğrenci görüşlerine ait alıntı cümleler aşağıda verilmiştir.

Ö6: *Beğendim. Özet yazmayı kolaylaştırıyordu. Ön izleme yapmak metni tanımamızı sağlıyor daha iyi metni anlıyorum. Okumadan önce soru yazma ve cevaplama olmayabilirdi belki.*

Ö8: *Ben beğendim güzeldi. Daha çok metni okumak ve özetlemek benim için güzeldi bir de soru hazırlamak çok güzeldi, yardımcı oldu daha iyi anladım.*

Ö10: *Evet beğendim. Çünkü özet yazmayı daha kolaylaştırıyor benim için. Ama tek kolaylaştırdığı için sevmiyorum bu tekniği bence özet için gerekli. Beğenmediğim bir yer olmadı.*

İkinci soruya yönelik görüşler incelendiğinde tekniğin bölümlerini beğendikleri ve tekniğin özetleme işini kolaylaştırdığını düşündükleri görülmektedir. Sadece Ö6 kodlu öğrenci tekniğin soru yazma ve cevaplama kısmı hakkında olumsuz görüş bildirmiştir.

Üçüncü soruya yönelik görüşler

Öğrencilere üçüncü soruda tekniği tekrar kullanmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Öğrenciler tekrar kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Öğrenci görüşlerine ait alıntı cümleler aşağıda verilmiştir.

Ö2: *Evet. Bana yardımcı olabileceğini düşünüyorum bu yüzden.*

Ö7: *Olur. Çok işime yarar.*

Ö12: *İsterim. Yani öyle daha basit oluyordu ve daha kolay yazıyorduk.*

Üçüncü soruya yönelik görüşler incelendiğinde, öğrencilerin tekniği tekrar kullanmak istediklerini ve tekniğin özetlemede yardımcı olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Dördüncü soruya yönelik görüşler

Öğrencilere son olarak eklemek istedikleri herhangi bir şey olup olmadığı sorulmuş ve öğrencilerden süreç hakkında olumlu dönütler alınmıştır. Öğrenci görüşlerine ait alıntı cümleler aşağıda verilmiştir.

Ö1: *Siz gelmeden önce bir kitabın özetlenmeyecek yerlerini de özetleyebiliyordum şimdi daha iyi yazıyorum.*

Ö9: *Bu tekniği kullanmak gayet iyi bir şey... Mesela hiç özet bilmeyen birisi bile özet konusunda ilk öğrendiği tekniği kullanarak yapabilir. İlk öğrendiğimde ben özet çıkarıyordum. Bu teknikle doğru bir şekilde yapmaya başladım. Tekniği defterime de yazdım. Saklayacağım.*

Öğrencilerden alınan görüşlerin, PQRSST tekniğinin etkililiği konusunda nicel bulguları destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada dördüncü alt probleme ilişkin bulgular, araştırmacı günlüğü aracılığıyla toplanan verilerin analizi sonucu elde edilmiştir. Araştırmacı günlüğünde, uygulama sürecinde neler yaşandığına dair bilgiler yer almıştır. Bulgular, araştırmacı günlüğünden alıntı yapılarak yorumlanmıştır.

Uygulama, mevcut durumun tespit edilmesi amacıyla yapılan ön test verilerinin toplanması ile başlamıştır. Ön testte öğrencilere metin ve çizgili kâğıt verilerek metni özetlemeleri istenmiştir. Bu işlem iki kez uygulanarak ortalama puanlar hesaplanmıştır. Bu işlem sonucunda elde edilen test puanlarının ardından öğrencilere dört haftalık bir öğretim planı uygulanmıştır. Bu süreçte PQRSST tekniğinin kullanımı ve özetleme hakkında bilgi verilmiştir. Öğretim; araştırmacı tarafından yapılmış, öğrencilerin her öğretimde yalnızca teknik kâğıtlarını doldurmaları sağlanmıştır. Metin özeti öğrencilerin katılımıyla araştırmacı tarafından tahtaya yazılmıştır. Ayrıca öğretim aşamasında öğrencilerin özetlemenin önemini hissedebilecekleri ders planları uygulanmış, öğrencilerin özetleme becerisinin önemini kavramaları sağlanmıştır. Araştırmanın birinci anlatımında yaşananlardan bazıları araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

"...Dördüncü aşamaya gelindiğinde (her paragrafın ana düşünce ve temasını belirleme) birinci ders tamamlandı. İkinci derse geçildiğinde öğrencilerle birlikte (konuşmayı tercih etmeyen ve istekli görünmeyen öğrencileri teşvik etmeye çalıştım) metni akıllı tahtadan açtım ve her paragrafın ana fikri ve temasını öğrencilerin katılımıyla belirleyerek tahtaya yazdım." (Araştırmacı, İkinci Hafta)

İkinci ve diğer anlatımlarda öğrenci katılımının arttığı ve öğrencilerin tekniğe adapte oldukları görülmüştür. Zaman zaman öğrencilerle aşamalar hakkında sesli düşünme ve tartışma uygulamaları yapılmıştır. Bu sayede öğrencilerin zorlandıkları aşamalar tespit edilmiş ve bu aşamalarla ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Öğretimin ardından test aşamasına geçilmiştir. Son test olarak adlandırılan aşamada öğrencilerin özetleme yaparken metin ve kâğıt ile birlikte çalışma kâğıdı kullanmaları sağlanmıştır. Son test sürecinde yaşananlardan bazıları araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

"...Öğrencilerin büyük çoğunluğu bir buçuk ders saati içerisinde kâğıdını teslim ederken, üç öğrenci uzun süre kâğıdında işlem yapmadı ve geç teslim etti." (Araştırmacı, Altıncı Hafta)

İki kez gerçekleştirilen uygulamanın ardından tekniksiz özetleme yapılmıştır. Bu aşamada farklı iki metin öğrenciler tarafından PQRST tekniği kullanılmadan özetlenmiş ve puanlanmıştır. Ardından öğrencilerin son test aşamasında özetledikleri metinlerden biri belirlenerek hatırladıkları kadarıyla özetlemeleri istenmiştir. Hatırlama aşamasında öğrencilerin bir ders saati içerisinde kâğıtlarını teslim ettikleri görülmüştür. Test uygulamaları tamamlandıktan sonra öğrencilerle görüşme yapılmış ve süreç tamamlanmıştır.

4. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, PQRST tekniğinin dördüncü sınıf öğrencilerinin metin özetleme becerilerine etkisi incelenmiştir. Eylem araştırması deseni kullanılan bu çalışmada, öğretim öncesi ve sonrası yapılan testlerle birlikte görüşme ve araştırmacı günlüğü aracılığıyla tekniğin etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmadaki öğretim öncesi ve sonrasındaki özetleme puanları karşılaştırıldığında öğrencilerin puanlarında artış olduğu görülmüştür. Son testte öğrenci ürünlerinde de özetleme stratejilerinin daha doğru bir şekilde uygulandığı görülmüştür. Son testin ardından gerçekleştirilen *tekniksiz özetleme* olarak adlandırılan uygulama ve ön test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu bulgular, PQRST tekniğinin öğrencilerin özetleme becerilerine katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Astari vd. (2014) tarafından yapılan ve öğrencilerin metin özetleme becerilerinin geliştirilmesinde PQRST tekniğinin etkisinin araştırıldığı çalışmanın sonucunda tekniğin öğrencilerin okuduğunu anlama ve özetleme becerilerine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Apriliaswati ve Suhartono (2014) tarafından yapılan bir çalışmada PQRST tekniğinin öğrencilerin bilgiyi kavrama, okuduğunu anlama ve özet yazma alanlarına katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca PQRST tekniği ile yapılan çalışmalarda (Esteria, 2016; Rahayu 2012) tekniğin okuduğunu anlama becerisine olumlu etkide bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmalar, yapılan çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Öğrencilerin hatırlama aşamasındaki özetleme puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, PQRST tekniğinin özetleme becerisini olduğu gibi okunan bir metnin hatırlanma durumunu da olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Özetleme, okunan bir metnin anlaşılmasında olduğu gibi hatırlanmasında da etkili bir stratejidir (Benzer vd. 2016, 164; Deneme vd., 2012, 52). Tok ve Beyazıt (2007) tarafından üçüncü sınıf öğrencileriyle yapılan bir çalışmada özetlemenin, okuduğunu anlama ve hatırlamada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları bu sonuçla paralellik göstermektedir.

Araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerin öğretim sürecine uyum sağladıkları ve çalışma sonucunda olumlu dönüt verdikleri görül-

mektedir. Ayrıca görüşme esnasında öğrencilerin, süreçten keyif aldıkları, öğrendiklerinin farkında oldukları ve tekniğin etkili olduğunu düşündükleri ile ilgili açıklamalar yapmıştır. Araştırmadan elde edilen nitel ve nicel bulguların birbirini desteklediği belirlenmiştir.

Öğrencilerin keyif alarak öğrenmelerine fırsat veren teknikler, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki iletişimi güçlendirdiği gibi etkili öğretimin gerçekleşmesinde de önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında, PQRST tekniğinin Türkçe derslerinde özetleme becerisinin öğretiminde ve geliştirilmesinde kullanılabilirliği düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma, dördüncü sınıf seviyesi ve öyküleyici metin türü ile sınırlıdır. PQRST tekniğine yönelik farklı sınıf seviyesi ve metin türleri ile alana katkıda bulunacak araştırmalar yapılabilir.

5. Kaynakça

- AKTAŞ, Elif ve BAYRAM, Bora (2017). "Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamada Özetleme Stratejilerini Kullanma Becerilerinin Değerlendirilmesi", *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, C.6, S.1, ss. 346-360.
- APRİLİASWATİ, Elisabet-Rahayu ve SUHARTONO, Luwandi (2014). "Teaching Reading Comprehension of Descriptive Text Through Pqrst Technique Based on Whole Language Approach", *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran*, C.3, S.9, ss. 1-10.
- ASTARI, Ayu-Widya, YASA, Nyoman ve SUDIARA, Nyoman-Seloka (2014). "Penggunaan Metode Membaca Pqrst Untuk Meningkatkan Kemampuan Merangkum Teks Bacaan Siswa Kelas X1 Ips 3 Sma Negeri 3 Singaraja", *Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia Undiksha*, C.2, S.1.
- BALCI, Ahmet (2013). *Okuma ve Anlama Eğitimi*, Pegem Akademi, Ankara.
- BAYAT, Nihat, ŞEKERCİOĞLU, Güçlü ve BAKIR Sinem (2014). "Okuduğunu Anlama ve Fen Başarısı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi", *Eğitim ve Bilim*, C.39, S.176, ss. 457-466.
- BELET, Ş. Dilek ve YAŞAR, Şefik (2007). "Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi", *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, C.3, S.1, ss. 69-86.
- BENZER, Ahmet, SEFER, Ayşegül, ÖREN, Zeynep ve KONUK, Sümeyye (2016). "Öğrenci Odaklı Bir Araştırma: Metin Özeti Yazma Stratejisi ve Dereceli Puanlama Anahtarı", *Eğitim ve Bilim*, C.41, S.186, ss.163-183.
- CHEN, Yuan-Shan ve SU, Shao-Wen (2012). "A Genre-Based Approach to Teaching Efl Summary Writing", *ELT Journal*, C.6, S.6, ss.184-192.
- CLARKE, Paula-J. TRUELOVE, Emma ve HULME, Charles ve SNOWLING, Margaret-J. (2013). *Developing Reading Comprehension*, John Wiley&Sons, USA.

- ÇIKRIKÇI, Sevgi Sevim (2008). "İlköğretim Öğrencilerinde Özetleme Becerisinin Gelişimi", *Dil Dergisi*, Temmuz-Ağustos-Eylül 2008, S.141, ss.19-35.
- DENEME, Selma (2009). "İngilizce Öğretmen Adaylarının Özetleme Stratejilerini Kullanım Tercihleri", *Journal of Language and Linguistic Studies*, C.5, S.2, ss.85-91.
- DENEME, Selma ve DEMİREL, Özcan (2012). "Yabancı Dilde Yazma Becerisinin Gelişiminde Özetleme Tekniğinin Öğretimi ve Başarıya Etkisi", *Dil Dergisi*, Temmuz-Ağustos-Eylül 2012, S.157, ss.49-64.
- ERDEM, Cem (2012). "Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Özetleme Stratejilerini Kullanım Tercihleri ve Metin Dil Bilimsel Bir Özetleme Çalışması" *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, C.1, S.3, ss.36-52.
- ESTERIA, Asie. (2016). "The Role of Pqrst Strategy to Improve Reading Comprehension In Indonesia", In *Prosiding Seminar Nasional Mahasiswa Kerjasama Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan Kemendikbud*, S.2, ss.1-14.
- EYÜP, Bircan, STEBLER, M-Zeliha ve UZUNER-YURT, Serap (2012). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özetleme Stratejilerini Kullanmadaki Eğilimleri", *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, C.1, S.1, ss.22-30.
- FIGLIOLA, Logan ve E-MAYER, Richard. (2015). *Learning as a Generative Activity: Eight Learning Strategies That Promote Understanding*, Cambridge University Press, New York.
- FRIEND, Rosalie (2001). "Teaching Summarization as a Content Area Reading Strategy", *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, C.44, S.4, ss.320-329.
- JEŽEK, Karel ve STEINBERGER, Josef (2008). "Automatic Text Summarization (The State of the Art 2007 and New Challenges)", In *Proceedings of Znalosti*, 2008, ss. 1-12.
- KARATAY, Halit, GÜNGÖR, Haluk, BOLAT, Kevser Kübra. ve OKUR, Sema (2013). 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Özetleme Becerileri, (Edt: C. Demir ve H. Parlakyıldız). Prof. Dr. Abdurrahman Güzel'e Armağan Türkçenin Eğitim ve Öğretimi (ss.277-298). Ankara: Akçağ Yayınları.
- KARATAY, Halit ve OKUR, Sema (2012). "Öğretmen Adaylarının Öyküleyici ve Bilgilendirici Metinleri Özetleme Becerileri", *The Journal of Academic Social Science Studies*, C.5, S.7, ss.399-420.
- KIRKLAND, Margaret-R ve SAUNDERS, Mary Anne-P. (1991). "Maximizing Student Performance in Summary Writing: Managing Cognitive Load", *Teachers, of English to Speakers of Other Languages*, C.25, S.1, ss.105-121.
- KULA, Sultan Selen (2018). *Karşılıklı Öğretim Tekniğinin İlkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Öğrenme Kalıcılığı ve Öz Yeterlik Algısına Etkisi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Doktora Tezi), Ankara.
- KURNAZ, Hasan ve AKAYDIN Şenol (2015). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinleri Özetleme Becerileri", *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, ÖS-II, ss.141-156.

- LIN, Ong Poh ve MAAROF, Nooreiny (2013). "Collaborative Writing in Summary Writing: Student Perceptions and Problems", *Social and Behavioral Sciences*, Ekim 2013, S.90, ss.599 – 606.
- MEB (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- NAMBIAR, Radha. M. K. (2007). "Enhancing Academic Literacy Among Tertiary Learners: A Malaysian Experience", *3L Journal of Language Teaching, Linguistics and Literature*, S.13.
- OTHTMAN, Normah (2009). "Teaching and Assessing Three Types of Direct Writing in Malaysian Esl Classrooms – A Survey of Esl Teachers' Opinions", *English Language Journal*, S.3, ss.115-124.
- ÖZÇAKMAK, Hüseyin (2015). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Not Alarak Dinlemede Özetleme Stratejilerini Kullanma Becerileri*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- ÖZDEMİR, Ahmet-Ş. ve SERTSÖZ, Tuğçe (2006). "Okuduğunu Anlama Davranışının Kazandırılmasının Matematik Başarısına Etkisi", *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, S.23, ss.237-257.
- ÖZDEMİR, Serpil (2018). "The Effect of Summarization Strategies Teaching on Strategy Usage And Narrative Text Summarization Success", *Universal Journal of Educational Research*, C.6, S.10, ss.2199-2209.
- PRING, Richard. (2013). *Eğitim Araştırmaları Felsefesi (Çev. Dinçay Köksal)*, Nobel Yayın, Ankara.
- Rahayu, W. T. (2012). *The Effect of Using Preview, Question, Read,State, Test (Pqrst) Method Toward Students' Reading Comprehension of The First Year Students at Islamic Senior High Schoolbabussalam Boarding Schoolpekanbaru*. State Islamic University of Sultan Syarif Kasim Riau, Endonezya.
- ROSE, Marjorie-St. (2001). "In Defence of Summarization", *College of The Bahamas Research Journal*, S.10, ss.29-34.
- SALLABAŞ, Muhammed Eyüp (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Kazanımlarına Ulaşma Düzeyi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- SİDEKLİ, Sabri (2010). "Eylem Araştırması: İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Güçlüklerinin Giderilmesi", *Türklük Bilimi Araştırmaları*, Bahar 2010, S.27, ss.563-580.
- TOK, Şükran ve BEYAZIT, Necla (2007). "İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Dersinde Özetleme ve Not Alma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Kalıcılık Üzerindeki Etkileri", *Eurasian Journal of Educational Research*, Temmuz 2007, S.28, ss.113-122.
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Metin Özetleme Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması: PQRST Tekniği

- YILDIZ, Cemal, OKUR, Alpaslan, ARI, Gökhan ve YILMAZ, Yakup (2006). Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- YILDIZ, Mustafa (2013). "Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü", Turkish Studies, C.8, S.4, ss.1461-1478.
- YILMAZ, Muammer (2011). "İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Seviyeleri ile Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji Derslerindeki Başarıları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi", Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, S.29, ss.9-13.
- WINOGRAD, Peter-N. (1984). "Strategic Difficulties in Summarizing Texts", Reading Research Quarterly, C.19, S.4, ss.404-425.
- WORMELI, Rick (2005). Summarization in Any Subject: 50 Techniques To Improve Student Learning, Alexandria, VA, USA.

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan; eğitim, bilim, sanat ve kültürle ilgili gelişmeleri izleyen, sorunları ortaya koyan, inceleyen, alandaki çalışma sonuçlarını ilgililere duyurarak iletişim işlevini yerine getiren, eğitimin paydaşları arasında ortak bilinç ve sorumluluk duygusunu oluşturmayı hedefleyen üç aylık, hakemli, bilimsel bir dergidir.

Dergi **şubat, mayıs, ağustos** ve **kasım** aylarında Kış, Bahar, Yaz, Güz olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır. Her yılın sonunda, derginin yıllık dizini çıkarılır. Dergi, yönetimde belirlenecek kütüphanelere, uluslararası yayın tarama kurumlarına ve abonelere, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içinde gönderilir.

Amaç

Eğitim, öğretim ve sosyal bilimlere ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel, akademik ve kuramsal düzlemde ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamaktır.

Konu ve İçerik

Millî Eğitim dergisinde, eğitim ve sosyal bilimler alanındaki makalelere yer verilir. Makalelerde araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin sorunları ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme ölçütleri dikkate alınır.

Araştırma, inceleme ve derleme makalelerin Millî Eğitim dergisinde yayımlanabilmesi için daha önce bir başka yayın organında yayımlanmaması veya yayımlanmak üzere kabul edilmemesi gerekir. Sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerde bilimsel toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı; projenin ismi, (varsa) tarih, sayı ve numarası anılmalıdır.

Makalelerin Değerlendirilmesi

Millî Eğitim dergisinin bir **Yayın Kurulu** ve **Ön İnceleme Kurulu** vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar önce amaç, konu, sunuş tarzı, yazım kuralları, bilime katkı ve yayın ilkelerine uygunluk yönlerinden **Ön İnceleme Kurulunca** incelenir. İncelenen makaleler gerektiğinde bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere **Yayın Kuruluna** sunulur. **Yayın ilkeleri bakımından uygun bulunan makaleler intihal denetiminden geçirilir.** Bu amaçla makale sahipleri, uluslararası kabul gören benzerlik

tarama programlarından birini (örneğin iThenticate) kullanarak oluşturulan **benzerlik sonuç raporunu makale ekinde göndermek zorundadırlar**. Benzerlik oranıyla ilgili karar, Ön İnceleme Kuruluna ait olup kurul, doğrudan ret veya düzetme isteğinde bulunabilir. Ön İnceleme veya Yayın Kurulunca uygun bulunan makaleler, alanında eser ve çalışmalarıyla tanınmış en az iki hakeme gönderilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporlarından biri olumlu, diğeri olumsuz olduğunda yazı üçüncü bir hakeme gönderilir. Hakem raporları makale sahiplerine gönderilmez. Hakem süreci azami üç ayda tamamlanır ve makalenin yayımlanıp yayımlanmayacağı konusunda yazara bilgi verilir. Yayın Kurulu, hakem onayı olsa bile makaleleri yayımlamama hakkına sahiptir.

Yazarlar; hakem(ler)in ve Yayın Kurulunun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları ayrı bir sayfada, gerekçeleri ile birlikte açıklama hakkına da sahiptirler. Yayımları kabul edilmeyen yazıların yalnızca birinci nüshaları, istendiğinde yazarlarına iade edilir. **Yayın Kurulunca**, yayımlanan yazılarda esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir. Yayımlanan yazılardaki bulgu ve görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayı, MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğünün <http://dhgm.meb.gov.tr> web sayfasında, ULAKBİM ODİS'te yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

Yazım Dili

Yazım dili Türkçedir ancak her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özetlerinin yanında İngilizce özetleri de gönderilmelidir. Özetler ve anahtar kelimeler **-Türkçe ve İngilizce olarak- uluslararası standartlara uygun olmalıdır** (Örneğin TR dizin anahtar terimler listesi, CAB Theasarus, JISCT, ERIC vb. kaynaklar kullanılabilir).

Yazılarda Türk Dil Kurumunun Yazım Kılavuzu'na uyulması zorunludur.

Makalenin Yazım Kuralları ve Yapısı

Gönderilen makaleler ulusal ve uluslararası etik kurallara, araştırma ve yayıncılığa uygun olmalıdır.

Makalenin genel olarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

1. Yazılara bir başlık konulmalı,
2. Yazar ad(lar)ı, unvan(lar)ı, kurumları, adres(ler)i (unvan ve iletişim adreslerinin İngilizceleri) belirtilmeli,

3. Türkçe ve İngilizce özet (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalı,

4. Makale, çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli tartışma ve sonuçlar (veya sonuçlar ve tartışmalar) bölümüyle son bulmalı,

5. Katkı (varsa) belirtilmeli,

6. Yazının sonuna kaynaklar dizini eklenmelidir.

1. Başlık

Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on iki kelimeyi geçmemeli ve koyu yazılmalıdır.

2. Yazar Ad(lar)ı ve Adres(ler)i

Yazar adları, soyadları büyük harflerle olmak üzere koyu renkte, adresler normal eğik karakterde yazılmalıdır.

3. Özet

Yüz elli kelimeyi geçmemeli. Özet, yazının tümünü en kısa ve öz (özellikle çalışmanın amacını ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Özeti başlığı ve metin kısmı farklı karakterle yazılmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özeti altında bir satır boşluk bırakılarak en az üç, en çok sekiz anahtar kelime verilmelidir.

4. Makale

Ana Metin: Makale A4 boyutunda kâğıt üzerine, bilgisayarda 1,5 satır aralıklı ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar **yedi bin** kelimeyi ya da otuz sayfayı aşmamalıdır.

Ana Başlıklar: Bunlar; sıra ile özet, ana metnin bölümleri, teşekkür (varsa), kaynakça, ve eklerden (varsa) oluşmaktadır. Ana başlıklar küçük harflerle ve koyu yazılmalıdır.

Ara Başlıklar: Tamamı koyu renk ve ana başlıktan daha küçük punto ile yazılmalı ancak her kelimenin ilk harfi büyük olmalı, başlık sonunda satırbaşı yapılmalıdır.

Alt Başlıklar: Tamamı koyu renk yazılmalı ancak başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olmalı. Başlık sonuna iki nokta işareti konularak yazıya aynı satırdan devam edilmelidir.

Şekiller: Şekiller, küçültmede ve basımda sorun yaratmamak için siyah mürekkep ile düzgün ve yeterli çizgi kalınlığında aydınlar veya beyaz kâğıda çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada olmalıdır. Şekiller “1” den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her şeklin altına başlığı yazılmalıdır.

Çizelgeler: Şekiller gibi, “1” den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her çizelgenin üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır. Şekil ve çizelgelerin başlıkları, kısa ve öz olarak seçilmeli ve her kelimenin ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar, şekil ve çizelgelerin hemen altında verilmelidir.

Resimler: Parlak, sert (yüksek kontrastlı) fotoğraf kâğıdına basılmalıdır.

Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, çizelge ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartıyla metin içindeki yerlerine yerleştirebilir. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazmalıdır.

Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki örneklerle uyulmalı, kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a) Metin içinde tek yazarlı kaynaklara değinme yapılırken aşağıdaki örnekte olduğu gibi eserin araştırmacının soyadı, yayım tarihi ve alıntı yapılan sayfa numarası parantez içinde verilir:

(Köksoy, 1998, 25)

Birden çok kaynak söz konusuysa, kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konarak aşağıdaki örnekteki gibi yazılır:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) Çok yazarlı yayınlara metin içinde değinilirken aşağıdaki gibi ilk yazar adı belirtilmeli, diğerleri için “vd.” ifadesi kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

(İpekten vd., 1975, 32)

c) Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinilirken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir:

(Köprülü, 1911, 75’ten aktaran; Çelik, 1998, 25)

d) Kişisel görüşmelere metin içinde soyadı ve tarih belirtilerek değinilmelidir. Ayrıca bu görüşmeler kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

5. Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunan(lar) varsa yazının sonunda ayrıca belirtilmelidir.

6. Kaynaklar Dizini

Kaynaklar dizini, yazar soyadlarını esas alan alfabetik bir sırayla aşağıdaki kural-lara göre dizilmelidir. **Kaynakça uluslararası kaynak yazım biçimlerine uygun olmalıdır** (APA, MLA, AIP, NLM, AMA, ACS vd.)

a) Süreli Yayınlar

Yazar ad(lar)ı, tarih, makalenin başlığı, süreli yayının adı (kısaltılmamış ve koyu), cilt no, (sayı no), sayfa no.:

BOZAN, Mahmut (2004). “Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı”, Millî Eğitim, Kış 2004, S.161, ss.95-111.

b) Bildiriler

Yazar ad(lar)ı, tarih, bildirinin başlığı, sempozyumun veya kongrenin adı, editör(-ler), basımevi, cilt no, düzenlendiği yerin adı, sayfa no.:

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). “Fizik Öğrenimi ile İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma”, **III. Fen Bilimleri Sempozyumu**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Kitaplar

Yazar ad(lar)ı, tarih, kitabın adı (ilk harfleri büyük), yayınevi, basıldığı şehrin adı:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). **Mehmet Rauf’un Romanlarında Şahıslar Kadrosu**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Raporlar ve tezler

Yazar ad(lar)ı, tarih, raporun veya tezin başlığı, kuruluş veya üniversitenin adı, (yayımlanıp-yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü), şehir adı:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). **Selim İleri’nin Romanları Üzerine “Okur Merkezli” Bir Yaklaşım**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

e) İnternette alınan bilgiler

İnternet adresi, yazının ve yazarının adı, internette yayımlanma tarihi.

<http://www.yayim.meb.gov.tr>, “Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı”, Mahmut BOZAN, 1 Şubat 2004.

f) Kişisel görüşmeler

Görüşülen kişi veya kişilerin adı, tarih, görüşen kişi(ler), görüşmenin yapıldığı şehrin adı.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 Mayıs, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssı, Ankara.

g) Bunların dışındaki alıntılar için APA standartlarına uyulmalıdır.

Makalelerin Gönderilmesi ve Telif Ücretleri

Millî Eğitim dergisinde yayımlanması istenen makaleler, Millî Eğitim Bakanlığı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğüne hitaben yazılan ve yazarın **iletışim adresleri, çalıştığı kurum, benzerlik raporu, ORCID bilgisinin yer aldığı bir dilekçe ile** dergi adresine veya doğrudan e-posta ile (med@meb.gov.tr, dergi editörünün e-postasına) gönderilmelidir. Yayımlanan makalelerin yazarlarına telif, hakemlerine inceleme ücreti yayım tarihinden itibaren üç ay içinde mevcut telif hakları yönetmeliği hükümleri çerçevesinde ödenir.

**PUBLICATION PRINCIPLES OF
THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION**

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The journal aims to follow developments about education, art and culture. In order to constitute a common feeling of consciousness and responsibility it intends to put forwards issues and to investigate them. It also performs the communication function by presenting field study results to qualified persons.

The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues. At the end of each year an annual index is issued. The Journal is sent to certain libraries, international publication indexing institutions and subscribers within a month after publication.

Objective

To put forward and discuss issues on instruction, education and social sciences such as knowledge, applications, problems and suggestions with a scientific, academic and theoretical sense.

Subject and Content

The articles about education and social sciences will be published in the journal. The following criteria will be taken into consideration: articles must be based on research, provide a new contribution, put forward issues about application and examine new and different developments.

In order an article to be published in the Journal of National Education, it must not be published before or accepted for publication elsewhere. If presented in a scientific meeting such as symposium or congress, the name, place and date of the scientific meeting must be stated. If supported by a research institution, the name of the sponsor, date, issue and number of the project must be added.

Review

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-evaluation Committee of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-evaluation Committee whether the articles meet aim, subject, presentation style, writing rules and publication principles. Selected articles are presented to the Editorial Board for scientific evaluation after they are sent to at least two qualified referees. Referee reports are kept secret and saved for five years. If one of the reports is positive and the other is negative, then the article is sent to a third referee. The review reports are not sent to the author. Reviewing process is completed in three months and author is informed about if the paper will be published or not at the end of this process. The Editorial Board has the right not to publish the articles, even if it is approved by the referees.

Authors should take into consideration the corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. Only one copy of the unaccepted articles is sent back to the author if desired.

The Editorial Board has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning.

Authors accept the responsibility of the content of articles.

Printed issue is published on the Internet at <http://dhgm.meb.gov.tr> and ULAK-BİM ODIS. Copy right is allowed if referenced.

Language

Articles must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published if they do not exceed one-third of the whole articles of the journal. Both Turkish and English abstracts of the article are required. Abstract and keywords (both Turkish

and English) must comply with international standards (for example; keywords list in TR Index, CAB Theasarus, JISCT, ERIC etc. sources can be used)

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

Writing Rules and Article Structure

It is necessary that the papers submitted to the journal should be arranged according to the national and international ethic standards, research and publication ethics.

The following rules must be taken into consideration:

1. There should be an article title,
2. Author names, Turkish and English title and addresses should be indicated,
3. Turkish and English abstracts (with keywords) should be provided,
4. The article must start with an introduction indicating the aim, content and methodology; it must provide data, observations, comments and discussions etc. in subsections; it must end with results and suggestions.
5. Contributions, if there are, must be acknowledged,
6. References must be added at the end.

1. Title

The article title must be relevant not exceeding twelve words in bold characters.

2. Author name(s) and addresses

Both first and last names must be capital case letters in bold; addresses must be lower case and normal italic letters.

3. Abstract

Abstracts should not exceed one hundred and fifty words projecting the aim and the result of the work as relevant and short as possible. The abstract title and the text should be written in different characters. References, figures and tables should not be included in the abstract. Key words between three and eight words should be added

4. Article

Main text should be written in Times News Roman in 12-point font on A4 size paper with 1.5 line-spaced. The pages should be numbered with 3 cm space from each side. Texts should not exceed six thousand words or thirty pages.

Main titles: abstract, main text sections, acknowledgement, reference and appendices. They should be written in lower cases letters as bold.

Minor titles: should be written bold and smaller than the main title; first letters should be in capital case; paragraphs after the title must be tabbed.

Subtitles: should be written bold; first letters should be in capital case; titles must be followed by columns and the text should follow it immediately.

Figures: In order to avoid printing difficulties figures should be drawn/printed out in black on drawing or white papers. Each figure should be given on a separate page. They should be numbered starting from 1 and captioned underneath.

Tables: Should be numbered starting from 1 and captioned above. Figure and table captions should be short and relevant beginning with capital case letters. Footnotes or abbreviations should be provided under figures and tables.

Images: Should be printed on bright, high contrast photographic paper. The same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Those who have technical capacities may put their figures, tables and images on the main text provided that they meet the above requirements. Otherwise, enough space should be left within the text for figures, tables and images indicating their numbers.

Citing: Should only be in the following forms. Footnotes should not be used for citing.

a) For single author, last name should be followed by publication date and page number in parenthesis:

(Köksoy, 1998, 25)

For multiple references, semi-column should be used between author names: (Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) For multiple authors, first author name should be followed by et al., but all the names should be indicated in references.

(İpekten et al., 1975, 32)

c) If citing from an unavailable reference, the original and the citing references should be indicated as follows:

(From Köprülü, 1911, 75 by Çelik, 1998, 25)

d) Personal conversations should be cited in the text by indicating last name and date and should also be referenced.

(Tarakçı, 2004)

5. Contributions

Any other contributor(s) should be mentioned at the end.

6. References

References should be cited in text by giving the last names of the author(s) in the following format in alphabetical order. References should be prepared in accordance with the international writing styles (like APA, MLA, AIP, NLM, AMA, ACS etc.)

a) Periodicals

Author name(s), date, title, periodical name (full name in bold), volume (issue), page number(s):

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Millî Eğitim, Winter, 2004, Vol.161, pp.95-111.

b) Presentations

Author name(s), date, title, symposium or congress name, editor name(s), publisher, volume, place, page number(s):

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", III. Fen Bilimleri Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Books

Author name(s), date, book title (first letters in capital case), publisher, place of publisher:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). Mehmet Rauf'un Romanlar'nda şahıslar Kadrosu, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Reports and Theses:

Author name(s), date, report or thesis title, institution name or university, (if published or unpublished and type of the material), place:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs University Social Sciences Institute, (Unpublished Master Thesis), Samsun.

e) Internet References

Internet address, text name and author name(s), publication date on the Internet. <http://www.yayim.meb.gov.tr>, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı" Mahmut BOZAN, 1 February 2004.

f) Personal Conversations

Interviewee name(s), date, interviewer, place.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 May, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt Issı, Ankara.

g) The Remaining Citing Should Meet the APA Criteria

Article Submission and Copyright Fees

The papers which are sent to the Journal must be addressed to Ministry of National Education General Directorate of Support Services with the letter of application includes the name and surname, e-mail address, telephone number, the institution of author(s), originality and plagiarism report, ORCID and it will be sent to the e-mail address (med@meb.gov.tr) or mail address of editor or the journal. Copyright fees to the author(s) and reviewing fees to the referees are paid within three months after the publishing of the paper in accordance with the current copyright rules.