

HARRAN MAARİF DERGİSİ

HARRAN EDUCATION JOURNAL

Baş Editör / Editor in Chief

Prof.Dr. Bürhan AKPUNAR

Editör / Editor

Dr. Ragıp TERZİ

Dr. Serkan UÇAN

Dr. Fatih Mehmet CİĞERCİ

Yazım Kontrol Sorumluları / Spellcheckers

Arş. Gör. Gürkan ÇETİN

Arş. Gör. İrfan ARIKAN

Arş. Gör. Zekai AYIK

Arş. Gör. Cengiz KESİK

Görsel Tasarım / Visual Design

Öğr. Gör. Mehmet SAKIZCI

İletişim / Contact

Adres /Address: Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Şanlıurfa /

Türkiye

Telefon/Phone: +90 414 318 34 66

e-mail: egitimfakultesi@harran.edu.tr

HARRAN MAARİF DERGİSİ

Editör Kurulu/ Editorial Board

Dr. Ahmet Kaya (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi)
Dr. Junqing Zhai (Zhejiang Üniversitesi)
Dr. Ayşe Demirel Uçan (Marmara Üniversitesi)
Dr. Tae Hee CHOI (The Hong Kong Institute of Education)
Dr. Hasan SELÇUK (King's College London)
Dr. Ayşe Tuğba Öner (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

Danışma Kurulu / Advisory Board

Dr. Yuan-Li Tiffany Chiu (University of East London)
Dr. Charis Karagianni (Anglia Ruskin University)
Dr. Panagiota Gkofa (Aspete/School of Pedagogical and Technological Education)
Dr. Sedat Şen (Harran Üniversitesi)
Dr. Özcan Arslanoğlu (Harran Üniversitesi)
Dr. Zubair Ahmad Shah (University of Sargodha)
Dr. Mahmut Işık (Harran Üniversitesi)
Dr. Mehmet Emin Usta (Harran Üniversitesi)
Dr. Bayram Özer (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Dr. İbrahim Kocabaş (Yıldız Teknik Üniversitesi)

Editörden / From Editor in Chief

Harran Maarif Dergisi (HAMD) 5. cilt 1. sayısı ile yayın hayatına devam etmektedir. Bu sayımızda hakem görüşleri çerçevesinde beş makaleye yer verilmiştir. Bu sayıda Ayşen Bakioğlu ve Erkan Gökteş "*Ortaokul Matematik ve Fen Bilimleri Derslerinde İşbirlikli Öğrenmenin Başarıya Etkisi: Bir Meta - Analiz Çalışması*" Abdullah Cevdet Kırıkçı, Mehmet Yasir Akgül ve Aysu Bahar "*Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Sanat ve Estetik*" Asiye Şahin ve Yahya Şahin "*Türkiye'deki Suriyeli Eğitimcilerin Gözünden Göç ve Uyum Sürecinde Eğitimin İşlevi ve Başarıya Katkısı*" Barış Kalender "*Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecine Yönelik Algularının İncelenmesi: Karma Bir Araştırma*" Ali Dağlı ve Mustafa Yazıcı "*Fen Bilimleri Eğitimi Alanında 2014-2017 Yılları Arasında Yapılan Yüksek Lisans Tezleri Üzerine Bir Araştırma*" başlıklı makaleleri ile dergimize katkıda bulunmuşlardır. Bu sayımızda çalışmalarını dergimizde değerlendiren yazarlara ve makaleleri titizlikle inceleyen hakemlere teşekkürlerimizi sunuyoruz. Eğitim alanında yüksek ve özgün çalışmalar göndermeleri için ülkemizdeki ve dünyadaki tüm eğitimcilere çağrıda bulunuyoruz.

Prof. Dr. Bürhan AKPUNAR

Editor in Chief




İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Editörden/ From Editor in Chief	iii
Ortaokul Matematik ve Fen Bilimleri Derslerinde İşbirlikli Öğrenmenin Başarıya Etkisi: Bir Meta - Analiz Çalışması <i>Effect of Cooperative Learning on Achievement in Middle Grade Science and Mathematics Classes: A Meta - Analysis</i> Ayşen Bakioğlu ve Erkan Gökteş	1-30
Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Sanat ve Estetik <i>Art and Aesthetic in Social Studies Curriculums</i> Abdullah Cevdet Kırıkçı, Mehmet Yasir Akgül ve Aysu Bahar	31-62
Türkiye'deki Suriyeli Eğitimcilerin Gözünden Göç ve Uyum Sürecinde Eğitimin İşlevi ve Barışa Katkısı <i>The Function of Education and Its Contribution to Peace in the Immigration and Adaption Process From the Perspective of the Syrian Educators in Turkey</i> Asiye Şahin ve Yahya Şahin	63-87
Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecine Yönelik Algılarının İncelenmesi: Karma Bir Araştırma <i>Investigation of Elementary Teacher's Perception about the Teaching Practice Process: A Mixed Research</i> Barış Kalender	88-112
Fen Bilimleri Eğitimi Alanında 2014-2017 Yılları Arasında Yapılan Yüksek Lisans Tezleri Üzerine Bir Araştırma <i>A Research on Master Theses Made in the field of Science Education Between 2014-2017</i> Ali Dağlı ve Mustafa Yazıcı	113- 152
Cilt 5 Sayı 1 Hakem Listesi/ The List of Reviewers of Volume 5 Issue 1	93



Ortaokul Matematik ve Fen Bilimleri Derslerinde İşbirlikli Öğrenmenin Başarıya Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması

Ayşen Bakioğlu^a 

Erkan Göktaş^b 

^a Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

^b Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye

Özet

Bu çalışmanın amacı, ortaokul matematik ve fen bilimleri derslerinde işbirlikli öğrenmenin geleneksel öğrenmeye karşılık, öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini meta-analitik biçimde incelemektir. Dâhil etme ölçütlerine uygun 56 çalışmadan 56 etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Bu etki büyüklükleri toplam 5807 öğrencinin katıldığı işbirlikli uygulamalardan elde edilen verilerle hesaplanmıştır. Bulgular açık biçimde geleneksel öğrenmeye kıyasla işbirlikli öğrenmenin başarı üzerinde olumlu yönde daha etkili olduğunu göstermiştir. İşbirlikli öğrenmenin başarı üzerindeki genel etki büyüklüğü $g = 0.470$ olup, bu etki orta düzeye yakın fakat küçük düzey sınıfındadır. Bu sonuç geleneksel öğrenmeye göre işbirlikli öğrenmenin, öğrencinin akademik başarısını 0.470 standart sapma kadar yükselttiği anlamına gelmektedir. Genel etki büyüklüğü değerleri meta-analize özgü yanlılık testleriyle test edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüklerinin yayın türü, öğrenme alanı, işbirlikli öğrenme tekniği, örneklem büyüklüğü ve deney süresi alt gruplarına göre dağılımları da incelenmiştir. Yayın türüne bağlı analizlerde, makalelerden hesaplanan etki büyüklüklerinin tezlerden hesaplanana göre daha geniş düzeyde olduğu görülmüştür. Matematik ve fen bilimleri öğrenme alanlarında hesaplanan etki büyüklükleri birbirine yakın değerlerde çıkmıştır. Çalışma sayısının yeterli düzeyde olduğu gruplarda, öğrenci takımları başarı bölümleri işbirlikli öğrenme tekniğinin görece daha etkili olduğu belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğü arttıkça etki düzeyinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. İşbirlikli öğrenme uygulamalarında deney süresi uzadıkça daha büyük etki düzeyi elde edildiği de belirlenmiştir.

MAKALE TÜRÜ

Araştırma

MAKALE GEÇMİŞİ

Gönderim 21 Ekim 2019
Kabul 20 Şubat 2020

ANAHTAR KELİMELER

Matematik, fen bilimleri, işbirlikli öğrenme, başarı, meta-analiz.

Atıf bilgisi: Bakioğlu, A. ve Göktaş, E.(2020). Ortaokul matematik ve fen bilimleri dersinde işbirlikli öğrenmenin başarıya etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Harran Maarif Dergisi*, 5 (1), 1-30. doi: <http://dx.doi.org/10.22596/2020.0501.1.30>

Sorumlu yazar: Erkan Göktaş, **e-posta:** erkamgoktas@gmail.com

*Bu çalışma sorumlu yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

Giriş

Çeşitli eğitim meseleleri üzerinde çalışan eğitimciler, uzun zamandır eğitimi geliştirmenin ve arzulanan eğitim çıktıklarına ulaşabilmenin yollarını aramaktadır. Bu kapsamda ele alınan sorunlardan biri olan öğrenci başarısını yükseltmenin önemi daha da artmış ve araştırmacılar tarafından çeşitli bakımlardan ele alınmıştır (Greenwald, Hedges, & Laine, 1996). Bu amaçla çok sayıda araştırma yapılmış ve yapılmaya devam etmektedir. Eğitim araştırmalarının çokça eleştirilen bir tarafı, yapılan araştırmaların sonuçlarının, eğitim politikası belirleyicilerine neyin doğru neyin yanlış olduğu konusunda yol göstermek bakımından zayıf kalmalarıdır (Bennet, 2005; Hargreaves, 1996, 1997; Hillage, Pearson, Anderson, & Tamkin, 1998). Bu noktada, eğitim alanında yapılan araştırma sentezlerinin bu eksikleri gidermede etkili olacağı düşünülebilir. Çünkü araştırma sentezleri, benzer çalışmaların verilerinin sistemli biçimde birleştirilmesi ile büyük hacimli verileri, genel bir çerçevede yorumlama imkânı sunabilmektedir (Hedges & Olkin, 1985; Glass, 1976).

Amaç

Bu çalışmanın amacı, ortaokul fen bilimleri ve matematik derslerinde uygulanan işbirlikli öğrenme etkinliklerinin geleneksel öğrenmeye karşılık, öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini meta-analitik biçimde incelemektir. Araştırmanın temel sorusu “Ortaokul fen bilimleri ve matematik derslerinde geleneksel öğrenmeye karşılık, işbirlikli öğrenme başarı üzerinde ne derece etkilidir?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu kapsamda yurt içinde ve yurt dışında yapılmış yüksek lisans ve doktora tezleri ile yayımlanmış makalelerdeki istatistiksel veriler esas alınarak çözümlenmeler yapılmıştır. İşbirlikli öğrenmenin başarı üzerindeki etki büyüklüğünü hesaplamanın yanı sıra bu etki büyüklüklerinin yayın türü, örneklem büyüklüğü, deney süresi, işbirlikli öğrenme tekniği ve öğrenme alanına göre dağılımları da incelenmiştir. İşbirlikli öğrenme etkinliklerinin uygulandığı örneklem grubu deney grubu ve geleneksel öğrenme etkinliklerinin uygulandığı örneklem grubu da kontrol grubu olarak ele alınmıştır. Meta-analiz yapmak amacıyla istatistiksel verileri birleştirilen çalışmalarda kullanılan ölçme araçlarının, işbirlikli öğrenmenin etkililiğini ortaya çıkaracak biçimde tasarlandığı kabul edilmiştir. Bu nedenle, elde edilen bulgular birincil çalışmaların güvenilirlik ve geçerliğiyle doğrudan alakalıdır. Hesaplanan etki büyüklüklerinin genel ortalaması, işbirlikli öğrenmenin etkililiği hakkında bilgi vermektedir. Genel etki büyüklüğünü hesaplamak amacıyla

yapılan analizlerden elden edilen sonuçlar yayın yanlılığı testleri yapılarak değerlendirilmiştir.

İşbirlikli Öğrenme

İşbirlikli öğrenme “öğrencilerin kendi ve diğer öğrencilerin öğrenmelerini en yüksek düzeye çıkarmak için birlikte çalışmayı sağlayan, küçük grupların öğretim amacıyla kullanımı” olarak tanımlanabilir (Holubec, Johnson & Johnson, 1993). Öğrenciler birlikte çalışarak, ortak öğrenme hedeflerine ulaşırlarsa işbirlikli öğrenme gerçekleşmiş demektir (Johnson & Johnson, Smith, 1998). İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde, birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarınıdır. Grup üyeleri ya birbirlerine öğretirken ya da her biri işin bir kısmını yaparak yardımlaşır. Gruptaki bir öğrencinin öğrenmesi, gruptaki diğer bir öğrencinin öğrenmesinden ya da harcadığı çabalardan etkilenmektedir. Bir başka deyişle gruptaki herkes birbirinin öğrenmesinden sorumludur ve birbirinin öğrenmesini ve yeteneklerini son sınırına kadar kullanmasını özendirir (Açıkgöz, 1992).

İşbirlikli öğrenme teknikleri

Çok çeşitli işbirlikli öğrenme tekniği geliştirilmiş olmakla birlikte, bu yöntemlerin hepsinin ortak tarafı, öğrencilerin küçük gruplar veya takımlar halinde çalışarak birbirlerinin öğrenmesine yardım etmesidir. Araştırma kapsamındaki çalışmalarda en çok uygulanan işbirlikli öğrenme teknikleri şunlardır:

Birlikte öğrenme (BÖ): Öğrenciler 4-5 kişilik heterojen grup halinde bir çalışma kâğıdı üzerinde çalışırlar. Gruptaki öğrenciler tek bir çalışma yaprağı doldurarak, grup ürününe dayalı biçimde ödül ve tanınmaya hak kazanırlar (Johnson & Johnson, Smith, 1998).

Öğrenci takımları başarı bölümü (ÖTBB): Bu yöntemde öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, sosyal becerileri, cinsiyetleri ve etnik kökenleri göz önünde bulundurularak 4 veya 5 kişilik heterojen gruplar oluşturulur. Konuyu önce öğretmen anlatır ve daha sonra öğrenciler tüm grup arkadaşlarının konuyu tam olarak öğrendiğinden emin oluncaya kadar birlikte çalışırlar. Değerlendirme aşamasında ise her öğrenci tek başına sınava tabi tutulur ve öğrencilerin bu sınavlardan aldıkları not, daha önceden aynı derse ait sınavlardan aldıkları notların ortalaması ile karşılaştırılır. Öğrencinin aldığı nattan bu ortalama puan çıkarılarak öğrencinin bireysel ilerleme puanı (erişi puanı) hesaplanmış olur. Son olarak, gruptaki tüm bireylerin ilerleme puanları toplanarak grup puanı hesaplanır. Grup puanları

ise önceden belirlenmiş kriterlerle karşılaştırılarak, başarılı olan kümelere başarı belgesi ya da benzeri bir ödül verilir (Senemoğlu, 1997).

Birleştirme: Birleştirme tekniğinde her gruba belirli bir konu verilir. Gruptaki her öğrenci bir alt konu üzerinde çalışır. Daha sonra kendi konusuyla aynı konuyu almış olan diğer gruplardan öğrencilerle bir araya gelirler. Uzman grup denilen bu grupta öğrenciler, diğer gruplardan gelen arkadaşlarıyla ortak alt konu üzerinde detaylıca çalışırlar. Uzman öğrenciler daha sonra gruplarına geri dönerek, öğrendiklerini arkadaşlarına öğretirler. Her bir uzmanın sırasıyla kendi alt konusunu anlatmasıyla konunun tümü bütün öğrenciler tarafından öğrenilmiş olur. Çalışmaların sonunda bütün öğrenciler bireysel olarak tüm konuları kapsayan bir sınava tabi tutulurlar (Doymuş & Şimşek, 2007).

YÖNTEM

Araştırmanın yöntemi bir nicel sentezleme yöntemi olan meta-analizdir. Meta-analizin kendine özgü etki büyüklüğü hesaplamalarının yapıldığı bu bölümde, bulunan sonuçlar yine bu yönteme özgü yanlılık testleriyle kontrol edilmiştir.

Etki Büyüklüğü ve Yayınların Kalitesi

Meta-analizin temel kavramlarından olan etki büyüklüğü, yapılan bir uygulama ile sonuçları arasındaki ilişkiyi gösteren standart bir ölçüdür. Bu terim genel olarak iki çalışma grubu çıktıları arasındaki farkı ifade etmede kullanılır. Bir deneyde uygulanan yöntemin etkisinin yönünü ve büyüklüğünü gösterir. Glass (1976), etki büyüklüğünü (effect size) deney ve kontrol grupları arasındaki ortalamalar farkının kontrol grubunun standart sapmasına oranı biçiminde tanımlamıştır. Bu ifade şöyle formüle edilmiştir:

$$\text{Etki büyüklüğü} = \frac{\text{Deney grubunun ortalaması } (\bar{X}_e) - \text{Kontrol grubunun ortalaması } (\bar{X}_c)}{\text{Kontrol grubunun standart sapması } (S_c)}$$

Meta-analiz sürecinde kullanılan çalışmaların kalite bakımından nasıl değerlendirileceğine dair görüşlerini bildiren araştırmacılardan bazıları (Lipsey & Wilson, 2001; Valentine, 2009), düşük kalitedeki çalışmaların meta-analize dâhil edilmemesini savunuyorken, Glass (1982) bu düşünceye karşı çıkar ve bunun öznel bir değerlendirme olup meta-analiz sonuçlarını olumsuz etkileyeceğini ifade eder. Bu meta-analizde Lipsey,

Wilson (2001) & Valentine (2009) tarafından önerilen düşük kalitedeki çalışmaların hariç tutulması önerisi benimsenmiştir. Buna göre, örneklem hacmi çok küçük fakat standart hatası büyük olan çalışmalar ile kullanılan ölçme araçlarının güvenilirlik katsayıları düşük olan çalışmalar bu meta analize dâhil edilmemiştir.

Meta-analiz sürecinde kullanılan çalışmalar seçilirken ortaokul düzeyinde fen ve matematik derslerinde yapılmış olanlar dikkate alındı. Bunun başlıca nedeni, yükseköğretim tez veri tabanında analiz edilebilecek çok sayıda nicel çalışmanın mevcut olmasıdır. Ayrıca bu çalışmalardaki istatistiksel veriler, meta-analiz sürecinde etki büyüklüğü hesaplamalarını mümkün kılacak niteliktedir. Etki büyüklüğü hesaplamalarında kullanılan aritmetik ortalama, standart sapma ve korelasyon katsayısı gibi veriler bu çalışmalardan elde edilerek meta-analiz sürecindeki analizler de yapılabilmektedir. Fen ve matematik alanlarının birbirine yakın olması elde edilen sonuçların daha sağlıklı biçimde karşılaştırılmasına imkân sağlayacağı düşüncesiyle bu alanlarda yapılmış çalışmalar meta-analize dâhil edilmiştir. Öte yandan, ortaokul sınıflarında işbirlikli öğrenme gruplarının etkililiğini araştıran çalışmaların sayıca çok olması bu meta-analiz sürecine dâhil edilen çalışmaların bu sınıflar düzeyinde seçilmesine etki etmiştir.

Dâhil Etme Ölçütleri

Bu araştırmaya aşağıdaki nitelikleri olan çalışmalar dâhil edilmiştir:

1. Çalışmanın 01.01.2005 ile 31.12.2016 yılları arasında yapılmış olması.
2. Çalışmanın deneysel veya yarı deneysel bir ölçme aracının olması.
3. Çalışmada etki büyüklüğü hesaplamaya uygun ön test ve son test verilerinin olması.
4. Çalışmanın ortaokul fen bilimleri veya matematik derslerinde işbirlikli öğrenmenin akademik başarı üzerindeki etkisini inceliyor olması.
5. Çalışma dilinin Türkçe veya İngilizce olması.
6. Çalışmanın bir makale, yüksek lisans veya doktora tezi olması.
7. Aynı çalışmaya tez veya makale biçiminde ulaşmak mümkün ise tezin tercih edilmesi.

Bu ölçütlere ilaveten bir çalışmada, aynı örnekleme farklı işbirlikli öğrenme

tekniklerinin uygulanıp uygulanmadığı da dikkate alınmıştır. Düşük kalitedeki yayınlar meta-analiz sonuçlarının yanlı olmasına neden olacağı için analizlere dâhil edilmemesi, elde edilen sonuçların daha güvenilir olmasına imkân sağlar. Buna ilaveten verileri kullanılan çalışmalarda, araştırmayı yapan kişinin uygulamalarda rehber olarak görev yapması bizzat uygulamaya katılmamış olması tercih edilerek daha sağlıklı sonuçlara ulaşılması hedeflenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Çalışmada, veri toplamak amacıyla öncelikle tezlere ulaşmak için Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden, bilimsel makalelere ulaşmak için Ulakbim Ulusal Veri Tabanından yararlanılmıştır. Veri tabanından ulaşılamayan tezlere de posta yoluyla Ulakbim belge sağlama hizmeti üzerinden ulaşılmıştır. Uluslararası yayınlara ulaşmak için Eric, Google Scholar, Web of Science ve Proquest Dissertations veri tabanları kullanılmıştır. Arama sonuçlarında bulunan tüm çalışmalar üç aşamalı bir inceleme sürecinden geçirildikten sonra analize dâhil edilmiştir. İlk aşamada tekrarlı çalışmalar, kitaplar ve bildirimler elenmiştir. İkinci aşamada dâhil etme ölçütlerine tarih aralığı, öğrenci grubu ve ders türü gibi genel ölçütlere uymayan çalışmalar elenmiştir. Üçüncü aşamada ise dâhil etme ölçütlerine veri yeterliliği ve istatistiksel testler bakımından uymayan çalışmalar elenmiştir. Yapılan incelemelerden sonra toplam 56 çalışma, dâhil etme ölçütleri ve içerik yönünden meta-analize uygun bulunmuştur. Verilerin çözümü için CMA ve SPSS programlarının deneme sürümlerinden faydalanılmıştır.

BULGULAR

Bu araştırmada analize dâhil edilen her çalışmadan elde edilen etki büyüklüğü analiz birimi olarak kabul edilmiştir. Toplam 56 çalışmadan elde edilen verilerden etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Hesaplanan Hedges g değerleri Cohen (1988) sınıflandırmasına göre yorumlanmıştır. Buna göre Hedges g değeri 0.5 ‘ten küçük ise “küçük etki”, 0.5 ile 0.8 arasında ise “orta etki”, 0.8 ve 0.8’den büyük ise “büyük veya geniş etki” diye adlandırılmıştır.

Hedges g değerleri, Cohen d değerlerinden farklı olarak bir düzeltme çarpanıyla düzeltilir. Düzeltme sonucunda Hedges g etki büyüklükleri, Cohen d etki büyüklüklerine göre daha küçük çıkar (Borenstein vd., 2013). Özellikle düzeltme çarpanı kullanılarak

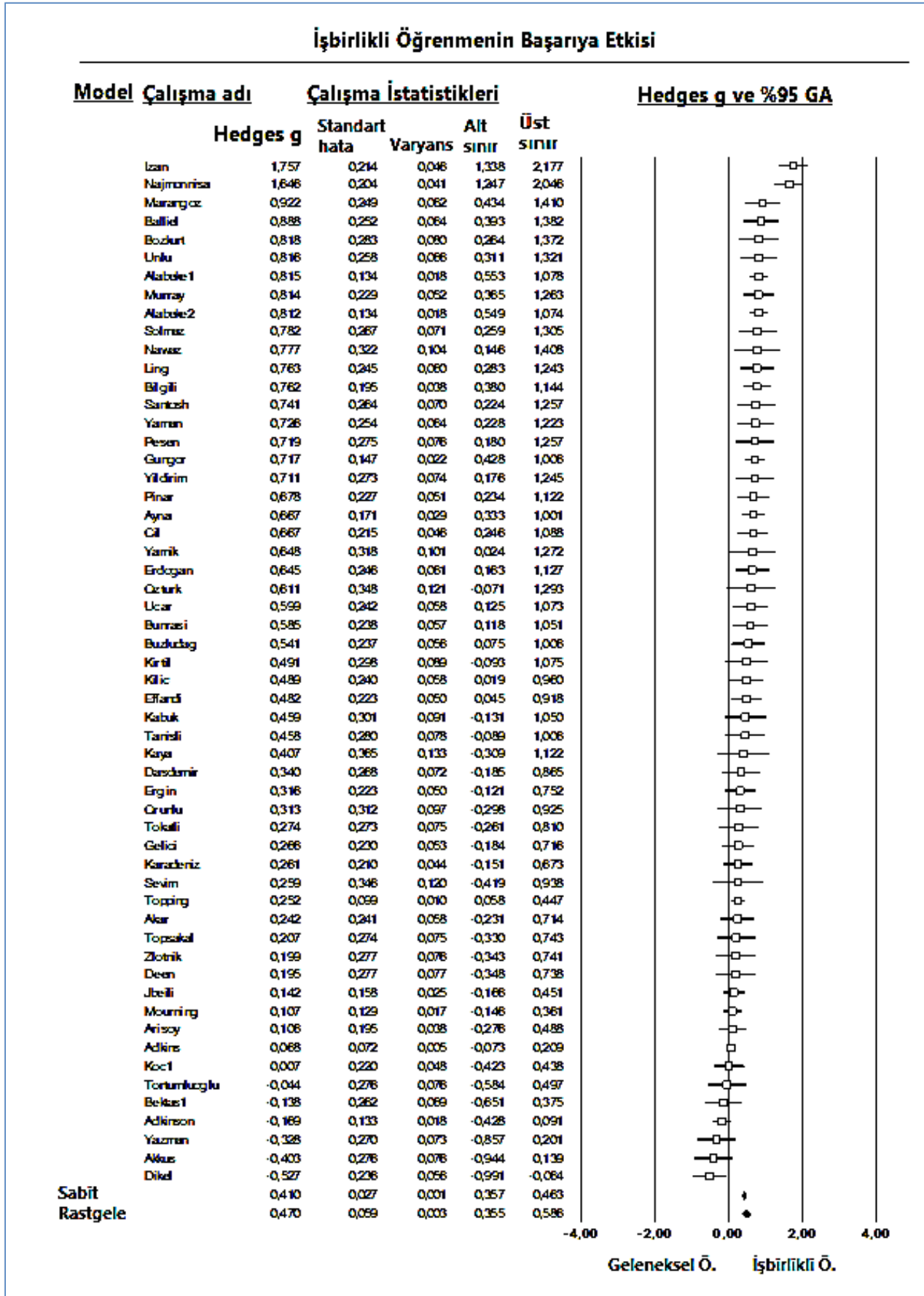
sonuçların makul aralıklara taşınabilmesi nedeniyle bu çalışmada Hedges g değerleri kullanılmıştır.

Etki Büyüklüğü

İşbirlikli öğrenmenin geleneksel öğrenmeye kıyasla başarı üzerindeki etkisi için rastgele etkiler modeline göre hesaplanan ortalama etki büyüklüğü $g = 0.470$ olup, bu sonuç olumlu yönde ve ortaya yakın küçük düzeydedir. Hesaplanan bu etki büyüklüğünün %95 güven aralığındaki alt sınırı 0.355 ve üst sınırı da 0.586 olarak bulunmuştur. Bulunan sonuçlar Tablo 1’de gösterilmiştir. Tablo 1’de görüldüğü gibi 56 çalışmadan elde edilen genel etki büyüklüğü rastgele etkiler modeline göre $g = 0.470$, sabit etkiler modeline göre ise $g = 0.410$ bulunmuştur. Sabit etkiler modeline göre hesaplanan etki büyüklüğünün %95 güven aralığındaki alt sınırı 0.357 ve üst sınırı da 0.463 olarak bulunmuştur. Her iki etki büyüklüğü de Cohen (1988) ‘in sınıflamasına göre küçük etki düzeyindedir.

Tablo 1. Genel Etki Büyüklüğü (Hedges g)

Model	%95 Güven Aralığı Etki Büyüklüğü						İstatistikler	
	Çalışma S.	Etki B.	Stndrt H.	Varyans	Alt S.	Üst S.	Z	P
Sabit	56	0.410	0.027	0.001	0.357	0.463	15.243	0.000
Rastgele	56	0.470	0.059	0.003	0.355	0.586	7.960	0.000



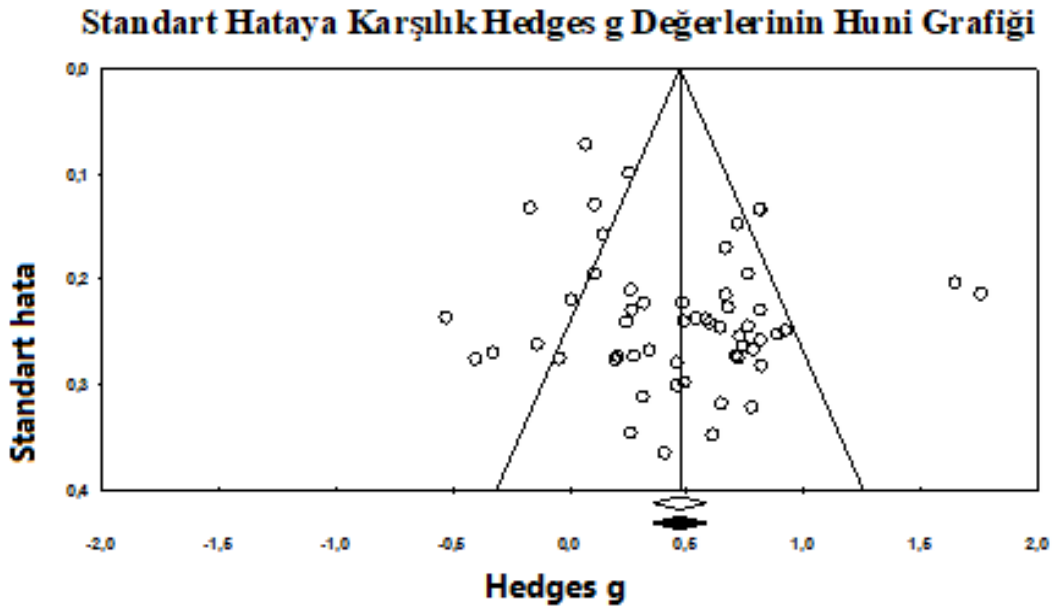
Şekil 1. Etki büyüklükleri ve orman grafiği

Çalışmalardan elde edilen verilerle hesaplanan etki büyüklükleri ve orman grafiği Şekil 1 de görülmektedir. Çalışmayı yapan yazar adlarından sonra istatistiksel veriler gelirken şeklin en sağında ise orman grafiği yer almaktadır. Genel etki büyüklüğü ana eksenin (sıfır çizgisi) sağında yer almaktadır. Bunun anlamı, işbirlikli öğrenmenin geleneksel öğrenmeye göre akademik başarı üzerinde daha etkili olmasıdır.

Yayın Yanlılığı Analizleri

Bu çalışmada olası yayın yanlılıklarını belirlemek amacıyla huni grafiği, Egger (1997) regresyon testi, Duval ve Tweedie (2000a) çıkar-ekle yöntemi, Rosenthal ve Orwin hata koruma sayısı yöntemleri kullanılmıştır. Her bir yöntemden elde edilen sonuçlar tablo veya grafikte gösterilip yorumlanmıştır.

Huni Grafiği



Şekil 2. *Etki büyüklüklerinin yayın yanlılığı huni grafiği*

Hesaplanan etki büyüklüklerinin yayın yanlılığı huni grafiği Şekil 2 'de görülmektedir. Bu grafikte her bir çalışma bir çember ile gösterilmiştir. Yatay ekseninde etki büyüklükleri yani Hedges g değerleri yer alırken dikey ekseninde de standart hatalar yer almaktadır. Grafikte yayın yanlılığını düzeltmek amacıyla eklenen çalışmalar içi dolu çemberler yani siyah renkli daireler ile gösterilmektedir. Huni grafiğinde siyah renkli

dairelerin olmaması yanlılığı düzeltmek amacıyla hiçbir sanal çalışmanın eklenmediğini yani yayın yanlılığı olmadığını göstermektedir.

Egger Testi

Bir diğer yayın yanlılığı belirleme yöntemi olan Egger Regresyon Testi sonuçları Tablo 2’ de görölmektedir. Buna göre, sıfır hipotezi yani “huni grafiği simetriktir” önermesi ($p > 0.05$) kabul edilmektedir. Tablodaki sonuçlara göre, iki kuyruklu p değerinin kritik sınır olan 0.05’ten büyük olması yayın yanlılığı olmadığı anlamına gelir.

Tablo 2. Etki büyüklüklerinin Egger regresyon testi sonuçları.

Kesen	1.43927
Standart hata	0.71815
%95 alt sınır (2-kuyruk)	-0.00054
%95 üst sınır (2-kuyruk)	2.87908
t-değer	2.00413
df	54.00000
p-değer (1-kuyruk)	0.02504
p-değer (2-kuyruk)	0.05008

Duval-Tweedie Testi

Sabit etkiler modeline göre hesaplanan etki büyüklüklerinin ifade ettiği sonuca göre, Duval ve Tweedie analizi kapsamında yayın yanlılığını düzeltmek için herhangi bir sanal çalışmanın eklenmesi veya çıkarılması söz konusu değildir. Bu durum yayın yanlılığı olmadığının bir diğer göstergesidir. Bu sonuçlar Tablo 3 ‘te görölmektedir.

Tablo 3. Etki büyüklüklerinin Duval ve Tweedie analiz sonuçları.

	Çıkarılan alışma	Sabit Etkiler			Rastgele Etkiler		
		Etki B.	Alt S.	Üst S.	Etki B.	Alt S.	Üst S.
Gözlenen değerler		0.410	0.357	0.463	0.470	0.355	0.586
Düzeltilen değerler	0	0.410	0.357	0.463	0.470	0.355	0.586

Rosenthal Hata koruma Sayısı

Bu meta-analiz için hesaplanan Rosenthal hata koruma sayısı 3515 bulunmuştur. Yani, bu çalışma sonucunun istatistiksel olarak geçersiz olması için sıfır etki büyüklüğündeki 3515 çalışmanın bulunması gerekmektedir. Bu sayı toplam çalışma sayısı olan 56'dan çok fazladır. Bu sonuç Tablo 4'te görülmektedir. Hata koruma sayısının yüksek çıkması, yanlılığın olmadığını desteklemektedir.

Tablo 4. Etki Büyüklükleri Rosenthal hata koruma sayısı analizi.

Gözlenen çalışmaların Z –değeri	15.650
Gözlenen çalışmaların P – değeri	0.000
Alfa	0.050
Kuyruk	2
Alfa için Z	1.959
Gözlenen çalışma sayısı	56
Hata koruma sayısı	3515

Orwin Hata Koruma Sayısı

Diğer bir hata koruma sayısı yöntemi olan Orwin hata koruma sayısı bu meta-analiz için 174 bulunmuştur. Yani, çalışmanın sabit etkiler modeline göre hesaplanan ortalama etki büyüklüğü 0.410 değerinin kritik 0.100 değerine düşürülmesi için gerekli olan sıfır etki büyüklüğündeki çalışma sayısı 174 tür. Bu sayı da toplam çalışma sayısı olan 56'dan çok fazladır. Buna göre elde edilen sonuçlar yayın yanlılığı olmadığını desteklemektedir. Bu sonuçlar Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5. Etki büyüklükleri Orwin hata koruma sayısı analizi.

Gözlenen çalışmaların Hedges g değeri	0.410
Kritik Hedges g değeri	0.100
Eksik çalışmalardaki ortalama Hedges g değeri	0.000
Hata koruma sayısı	174

Alt Gruplar Etki Büyüklükleri

İşbirlikli öğrenmenin başarı üzerindeki etkisini ifade eden etki büyüklüklerinin yayın türü, öğrenme alanı, işbirlikli öğrenme tekniği, örneklem büyüklüğü ve deney süresi alt gruplarına göre dağılımları da aşağıdaki tablolarda ifade edilerek incelenmiştir.

Yayın Türü Etki Büyüklükleri

Yayın türü etki büyüklükleri dağılımı Tablo 6'da görülmektedir. Makale ve tezlerden oluşan yayınlar hem yurt içi hem de yurt dışında yapılan çalışmalardan seçilmiştir. Doktora tezlerinden hesaplanan ortalama etki büyüklüğü $g = 0.286$ olup küçük düzeydedir. Yüksek lisans tezlerinden hesaplanan ortalama etki büyüklüğü $g = 0.389$ olup yine küçük düzeydedir. Makalelerden hesaplanan ortalama etki büyüklüğü ise $g = 0.694$ olup orta düzeydedir.

Tablo 6. Yayın Türü Etki Büyüklüğü (Hedges g)

Grup	%95 Güven Aralığı Etki Büyüklüğü					İstatistikler		
	Çalışma S.	Etki B.	Stndrt H.	Varyans	Alt S.	Üst S.	Z	P
Doktora	12	0.286	0.113	0.013	0.065	0.507	2.539	0.011
Master	25	0.389	0.082	0.007	0.228	0.550	4.739	0.000
Makale	19	0.694	0.092	0.008	0.514	0.875	7.530	0.000
Toplam	56	0.460	0.126	0.016	0.214	0.707	3.657	0.000

Öğrenme Alanı Etki Büyüklükleri

Öğrenme alanı etki büyüklükleri dağılımı Tablo 7'de görülmektedir. Fen Bilimleri alanı ortalama etki büyüklüğü $g = 0.462$ olup küçük düzeydedir. Matematik alanı ortalama etki büyüklüğü $g = 0.480$ olup yine küçük düzeydedir.

Tablo 7. Öğrenme Alanı Etki Büyüklüğü (Hedges g)

Grup	Etki Büyüklüğü ve %95 Güven Aralığı					İstatistikler		
	Sayı	Etki B.	Stndrt H.	Varyans	Alt S.	Üst S.	Z	P
Fen B.	31	0.462	0.081	0.007	0.304	0.621	5.724	0.000
Mat.	25	0.480	0.088	0.008	0.308	0.652	5.457	0.000
Toplam	56	0.470	0.059	0.004	0.354	0.587	7.907	0.000

İşbirlikli Öğrenme Tekniği Etki Büyüklükleri

İşbirlikli öğrenme tekniği etki büyüklükleri dağılımı Tablo 8’de görülmektedir. Belirli bir yöntemin kullanılmadığı belirsiz grubu için $g = 0.526$ olup orta düzeydedir. Ortalama etki büyüklüğü birleştirme (jigsaw) için $g = 0.285$ olup küçük düzeydedir. Öğrenci takımları başarı bölümleri (ÖTBB) için $g = 0.531$ olup orta düzeydedir. Birden fazla yöntemin kullanıldığı çoklu yöntem için $g = 0.605$ olup orta düzeydedir. Birlikte öğrenme (BÖ) için $g = 0.199$ olup küçük düzeydedir. Küme destekli bireyselleştirme (KDB) için $g = 0.666$ olup orta düzeydedir. Takım oyun turnuva (TOT) için $g = 0.667$ olup orta düzeydedir. Fakat BÖ, KDB ve TOT tekniklerinin kullanıldığı çalışma sayısı 3’ten azdır.

Tablo 8. İÖ Tekniği Etki Büyüklüğü (Hedges g)

Grup	Etki Büyüklüğü ve %95 Güven Aralığı					İstatistikler		
	Sayı	Etki B.	Stndrt H.	Varyans	Alt S.	Üst S.	Z	P
Belirsiz	23	0.526	0.094	0.009	0.342	0.710	5.615	0.000
BÖ	2	0.199	0.303	0.092	-0.395	0.792	0.656	0.512
Çoklu	4	0.605	0.245	0.060	0.125	1.085	2.472	0.013
Birleştirme	13	0.285	0.127	0.016	0.036	0.534	2.243	0.025
KDB	2	0.666	0.350	0.122	-0.020	1.351	1.903	0.057
ÖTBB	11	0.531	0.136	0.018	0.265	0.797	3.914	0.000
TOT	1	0.667	0.442	0.195	-0.200	1.533	1.508	0.131
Toplam	56	0.469	0.087	0.008	0.298	0.640	5.387	0.000

Örneklem Boyu Etki Büyüklüğü

Örneklem boyu etki büyüklükleri dağılımı Tablo 9’da görülmektedir Uygulanan deneyin örneklem boyuna göre başarı değişkeni ortalama etki büyüklüğü 0-20 kişi içeren örneklem için $g = 0.511$ olup orta düzeydedir. Örneklem boyu 21-40 kişi için $g = 0.388$ olup küçük düzeydedir. Örneklem boyu 41’den fazla kişi için de $g = 0.593$ olup orta düzeydedir.

Tablo 9. Örneklem Boyu Etki Büyüklüğü (Hedges g)

Grup	Etki Büyüklüğü ve %95 Güven Aralığı					İstatistikler		
	Sayı	Etki B.	Stndrt H.	Varyans	Alt S.	Üst S.	Z	P
20-41 arası	33	0.388	0.080	0.006	0.230	0.545	4.827	0.000
21'den az	6	0.511	0.199	0.040	0.122	0.901	2.572	0.010
40'tan çok	17	0.593	0.102	0.010	0.393	0.793	5.821	0.000
Toplam	56	0.484	0.088	0.008	0.312	0.657	5.507	0.000

Deney Süresi Etki Büyüklüğü

İşbirlikli öğrenme deneyinin uygulanma süresine göre hesaplanan etki büyüklükleri dağılımı Tablo 10'da görülmektedir. Uygulanan deneyin süresine göre ortalama etki büyüklüğü 0-4 hafta için $g = 0.373$ olup küçük düzeydedir. 5-9 hafta için $g = 0.470$ olup küçük düzeydedir. 9 haftadan fazla süren deneyler için $g = 0.629$ olup orta düzeydedir. Deney süresi belirtilmemiş çalışmalar için de $g = 0.421$ olup küçük düzeydedir.

Tablo 10. Deney Süresi Etki Büyüklüğü (Hedges g)

Grup	Etki Büyüklüğü ve %95 Güven Aralığı					İstatistikler		
	Sayı	Etki B.	Stndrt H.	Varyans	Alt S.	Üst S.	Z	P
0-4 hafta	22	0.470	0.099	0.010	0.276	0.664	4.748	0.000
5-9 hafta	18	0.373	0.110	0.012	0.158	0.588	3.403	0.001
9'dan çok	11	0.629	0.131	0.017	0.373	0.885	4.812	0.000
Belirsiz	5	0.421	0.212	0.045	0.005	0.836	1.986	0.047
Toplam	56	0.473	0.076	0.006	0.324	0.622	6.211	0.000

SONUÇ VE TARTIŞMA

Geleneksel öğrenmeyle karşılaştırıldığında işbirlikli öğrenmenin başarı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu meta-analiz çalışmasında toplam 5807 öğrencinin katıldığı uygulamalardan elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuca göre, işbirlikli öğrenmenin başarı üzerindeki genel etki büyüklüğü küçük düzeydedir. Bu sonuca göre, işbirlikli öğrenme tekniklerinin başarı üzerinde olumlu yönde etkili olduğu fakat bu etkinin boyutunun küçük düzeyde olduğu biçimindedir. İşbirlikli öğrenmenin başarı üzerindeki genel etki büyüklüğü rastgele etkiler modeline göre $g = 0.470$ olarak hesaplanmıştır. Bu

değer orta dereceye yakın olmakla birlikte Cohen (1988)'in etki büyüklükleri sınıflandırmasına göre küçük düzeydedir. Bu sonuç geleneksel öğrenme yöntemlerine göre işbirlikli öğrenmenin, öğrencinin akademik başarısını 0.470 standart sapma kadar yükselttiği anlamına gelmektedir.

Alt gruplardaki etki büyüklükleri de rastgele etkiler modeline göre hesaplanmıştır. Yayın türüne göre makalelerden hesaplanan etki büyüklüğü tezlerdekine göre daha büyüktür. Tezlerden hesaplanan etki büyüklüğü küçük düzeyde iken makalelerden hesaplanan etki büyüklüğü orta düzeydedir. Bu sonuç, makalelerdeki istatistiksel verilerin daha büyük etki düzeyi hesaplanacak nitelikte olduğunu göstermektedir.

Öğrenme alanına göre yapılan hesaplamalarda matematik ve fen bilimleri için birbirine yakın değerler bulunmuştur. Her iki ders için etki büyüklüğü orta düzeye yakın olmakla birlikte küçük düzeyde gerçekleşmiş fakat matematik için hesaplanan etki büyüklüğü fen bilimleri için hesaplanandan daha büyüktür. Bu sonuç, matematik derslerindeki işbirlikli uygulamalardan fen bilimleri derslerindeki göre daha iyi sonuçlar alındığı anlamına gelmektedir.

İşbirlikli öğrenme deneyinin uygulandığı örneklem boyuna göre yapılan analizler, 20 kişiye kadar ve 41 kişiden fazla olan örneklem gruplarından hesaplanan etki büyüklüğünün orta düzeyde, 20 ile 41 arası örneklem boyu olan çalışmalardan hesaplanan etki büyüklüğünün ise küçük düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna göre, çalışmada uygulanan deneyin örneklemdeki katılımcı sayısı arttıkça hesaplanan etki büyüklüğü de olumlu yönde artırmaktadır. Fakat bu sonuç kontrol edilemeyecek boyutlarda büyük örneklem gruplarına uygulama yapılacağı anlamına da gelmemektedir.

Çalışmada uygulanan deneyin süresine göre yapılan hesaplamalarda 0-4 hafta ve 5-9 hafta süren deneylerden hesaplanan etki büyüklüğünün küçük düzeyde, 9 haftadan fazla süren deneylerden hesaplanan etki büyüklüğünün de orta düzeyde olduğu görülmüştür. Buna göre, çalışmada uygulanan işbirlikli öğrenme deneyinin uygulama süresinin uzaması hesaplanan etki büyüklüğünü olumlu yönde artırmaktadır. Bununla birlikte, öğrenme hedeflerinden uzaklaşmaya neden olabilecek kadar uzun süre uygulama yapılmamasına da dikkat edilmesi gerekmektedir.

Uygulanan işbirlikli öğrenme tekniğine göre yapılan analizler ÖTBB, Çoklu ve Belirsiz gruplardan hesaplanan etki büyüklüğünün orta düzeyde, birleştirme (jigsaw) tekniğinin uygulandığı gruptan hesaplanan etki büyüklüğünün de küçük düzeyde olduğunu

göstermektedir. Hangi öğrenci grubunda hangi işbirlikli öğrenme tekniğini uygulamanın daha etkili olacağı sınıftaki öğrencilerin niteliğiyle doğrudan ilişkilidir. Fakat bu çalışmalardan elde edilen bulgular, öğrenci takımları başarı bölümleri (ÖTBB) tekniğinin görece daha etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bulguları, işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin ders başarısını artırdığını göstermiştir. Bu sonuç, alanyazındaki diğer nicel araştırmaların sonuçlarıyla da uyumludur (Adkins, 2013; Adkinson, 2007; Akar, 2012; Akkuş, 2013; Alabeke, 2015; Arısoy, 2015; Ayna, 2009; Balliel, 2014; Bektaş, 2012; Bilgili, 2008; Bozkurt, 2008; Bunrasi, 2012; Buzludağ, 2010; Çil, 2005; Daşdemir, 2016; Deen, 2012; Dikel, 2012; Effandi vd., 2010; Erdoğan, 2013; Ergin, 2007; Gelici, 2011; Güngör & Özkan, 2012; Izan vd., 2014; Jbeili, 2012; Kabuk, 2014; Karadeniz, 2012; Kaya, 2013; Kılıç, 2013; Kırtıl, 2010; Koç, 2014; Ling & Ghazali, 2016; Marangoz, 2011; Mourning, 2014; Murray, 2014; Najmonnisa & Saad, (2015); Nawaz vd., 2015; Örünlü, 2012; Öztürk & Uçar, 2012; Pesen, 2016; Pınar, 2007; Santosh, 2012; Sevim, 2015; Solmaz, 2010; Tanışlı & Sağlam 2015; Tokatlı, 2010; Tortumluoğlu, 2014; Topping vd., 2010; Topsakal, 2010; Uçar, 2014; Ünlü & Aydıntan, 2011; Yaman, 2008; Yamık & Türkmen, 2015; Yazman, 2013; Yıldırım & Girgin, 2012; Zlotnik, 2012). Bu nicel çalışmalar, işbirlikli öğrenme tekniklerinin uygulandığı gruplar ile geleneksel öğrenme tekniklerinin uygulandığı grupların başarılarını karşılaştıracak biçimde tasarlanmıştır. Araştırma deseninde işbirlikli öğrenme grupları deney grubu, geleneksel öğrenme grupları ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Uygulamalarda ön test ve son test verileri kullanılarak istatistiksel analizler yapılmıştır.

İşbirlikli öğrenmenin başarıya etkisini inceleyen meta-analiz sonuçları (Johnson & Johnson, 2002; Tarım, 2003; Romero, 2009; Igel, 2010; Özdemirli, 2011; Nunnery vd., 2013; Kyndt vd., 2013; Warfa, 2015; Karakuş & Öztürk, 2016) da mevcut çalışmanın sonuçlarına benzerlik göstermektedir. Bu meta-analizlerde de etki büyüklüğü hesaplamaları esas alınarak uygulanan işbirlikli öğrenme deneylerinin geleneksel öğrenmeye karşılık akademik başarı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bazı çalışmalarda akademik başarının yanı sıra çeşitli değişkenler üzerindeki etki büyüklükleri de incelenmiştir.

Johnson ve Johnson (2002) tarafından yapılan bir diğer meta-analiz çalışmasında, 111 çalışmanın araştırma bulguları sentezlenmiştir. Bu çalışmada işbirlikli, rekabetçi ve bireysel öğrenmenin bir dizi akademik, kişisel ve sosyal bağımlı değişken (örneğin, başarı,

kişiler arası etkileşim, sosyal destek, öz güven vb.) üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda hesaplanan rekabetçi ve bireysel öğrenmeye karşılık, işbirlikli öğrenmenin bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkinin gücünü gösteren ortalama etki büyüklüğü 0.580 ile 0.700 arasında değişmektedir. Bu etki büyüklükleri olumlu yönde orta düzeydedir. Bu çalışmada benzer biçimde hesaplanan etki büyüklükleri orta düzeye çok yakın olmakla birlikte küçük düzeyde ($g = 0.470$) bulunmuştur.

Tarım (2003), işbirlikli öğrenme tekniklerinden Küme Destekli Bireyselleştirme (KDB) ve İkili Denetim (İD) ile geleneksel öğrenmenin meta-analitik bir karşılaştırmasını yapmıştır. Araştırma bulguları akademik başarı açısından her iki işbirlikli öğrenme tekniğinin de geleneksel yöntemden daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre, işbirlikli öğrenmenin akademik başarı üzerindeki genel etki büyüklüğü $d = 0.820$ olarak bulunmuştur. Bu sonuç Cohen'in (1988) sınıflamasına göre geniş düzeydedir. Diğer meta-analiz sonuçlarına göre hayli yüksek bulunan bu etki büyüklüğü, işbirlikli öğrenmenin geleneksel öğrenmeye kıyasla başarı üzerinde çok etkili olduğu anlamına gelmektedir. Bu çalışmada ise işbirlikli öğrenmenin akademik başarı üzerindeki etki büyüklüğü küçük düzeyde ($g = 0.470$) bulunmuştur.

Romero (2009), fen bilimleri alanında işbirlikli öğrenmenin başarıya etkisini ortaokul ve lise düzeyinde incelemiştir. Yaptığı analizler sonucunda, işbirlikli öğrenmenin fen dersindeki başarıyı artırdığını ve bu artışı ifade eden etki büyüklüğünün orta düzeyde $d = 0.308$ olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada ise fen bilimleri için bu değer $g = 0.462$ olarak hesaplanmıştır. Her iki etki büyüklüğü de orta düzeye yakın olmakla birlikte küçük düzeyde gerçekleşmiştir.

Igel (2010), matematik dersinde işbirlikli öğrenmenin başarıya etkisini meta-analiz yöntemiyle incelemiştir. Dâhil etme kriterlerine uygun 20 çalışmanın analiz edilmesi sonucunda, işbirlikli öğrenmenin başarı üzerindeki genel etki büyüklüğü $d = 0.440$ yani orta düzeye yakın fakat küçük düzeyde bulunmuştur. Bu çalışmada matematik öğrenme alanı için hesaplanan etki büyüklüğü de $g = 0.480$ biçiminde orta düzeye yakın fakat küçük düzeydedir.

Özdemirli (2011) tarafından yapılan çalışmada, işbirlikli öğrenmenin matematik başarısı ve matematiğe ilişkin tutum üzerine etkililiğini geleneksel yöntemle karşılaştıran deneysel çalışmalar derlenerek meta-analiz yöntemiyle birleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, işbirlikli öğrenme teknikleri öğrencilerin matematik dersindeki başarısını

artırmada geleneksel öğrenmeye göre pozitif bir etkiye sahiptir. Bu etki büyüklüğü değeri $d = 0.590$ olup orta derecede, anlamlı ve pozitif bir etki büyüklüğüdür. Bu çalışmada benzer biçimde işbirlikli öğrenmenin geleneksel öğrenmeye kıyasla başarıyı artırmada olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmış. Bu sonuç Hedges g ölçütüne göre $g = 0.470$ olup orta düzeye çok yakındır. Adı geçen çalışmada hesaplanan Cohen d değeri düzeltme çarpanıyla çarpılıp Hedges g değerine çevrildiğinde bu meta-analiz sonucuna çok yakın bir değer çıkmaktadır.

Nunnery vd. (2013), işbirlikli öğrenme tekniklerinden Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (ÖTBB) tekniğinin öğrencilerin matematik dersindeki başarıları üzerine etkisi ile ilgili bir meta-analiz çalışması yapmıştır. Ortaokul seviyesinde etki büyüklüğü pozitif yönde ve küçük düzeyde $d = 0.340$ olarak bulmuştur. Bu çalışmada ÖTBB için hesaplanan etki büyüklüğü pozitif yönde ve orta düzeyde gerçekleşmiş olup, bu değer $g = 0.531$ olarak hesaplanmıştır.

Kyndt vd.(2013) yüz yüze işbirlikli öğrenmenin etkilerini meta-analiz yöntemi ile araştırmışlardır. Bu çalışmada ayrıca elde edilen bulguların, daha önce yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçları doğrulayıp doğrulamadığına da cevap aranmıştır. Araştırma kapsamında 65 çalışma analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda işbirlikli öğrenmenin başarı ve tutumlar üzerindeki etkisi olumlu ve orta düzeyde çıkmıştır ($d = 0.540$). Bu çalışmada benzer biçimde hesaplanan etki büyüklükleri orta düzeye çok yakın olmakla birlikte küçük düzeyde gerçekleşmiş olup bu değer $g = 0.470$ bulunmuştur.

Warfa (2015) tarafından yapılan bir meta-analiz çalışmasında, işbirlikli öğrenmenin Kimya dersindeki akademik başarıya etkisi incelenmiştir. Dâhil etme ölçütlerine uygun 25 çalışmanın çözümlendiği bu araştırmada, işbirlikli öğrenmenin başarıya etkisi orta düzeyde $g = 0.680$ olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada hesaplanan etki büyüklüğü orta düzeye çok yakın olmakla birlikte küçük düzeydedir ve bu değer $g = 0.470$ 'tir.

Karakuş ve Öztürk (2016) tarafından yapılan çalışmada Fen Bilimleri alanında işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi meta analitik biçimde incelenmiştir. Bu amaçla Türkiye'de yapılmış 15 adet çalışma meta-analiz sürecine dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda, işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde pozitif fakat orta düzeyde bir etkiye, $d = 0.694$ sahip olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada benzer biçimde işbirlikli öğrenmenin

geleneksel öğrenmeye kıyasla başarıyı artırmada olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmış. Bu sonuç Hedges g ölçütüne göre $g = 0.470$ olup orta düzeye çok yakındır.

Sonuç

İşbirlikli öğrenmenin akademik başarıya etkisini inceleyen bu meta-analiz çalışması ve diğer meta-analiz çalışmalarında elde edilen bulgular sonucunda, ortaokul matematik ve fen bilimleri derslerinde uygulanan işbirlikli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı söylenebilir. İşbirlikli öğrenme uygulamalarının başarı üzerindeki etki büyüklüğü küçük düzeyde olmakla birlikte bu sayısal değer orta düzey etki büyüklüğüne de yakındır. İncelenen diğer meta-analiz çalışmalarında da benzer biçimde küçük veya orta düzey etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Etki büyüklüklerinin güvenilirlik düzeyi yapılan yayın yanlılığı analizleri ve analize dâhil edilen çalışmaların kalitesiyle yükseltilebilir. Bulgular, nicel çalışmalardan elde edilen sonuçlarla da desteklenmektedir. Deney grubunu işbirlikli öğrenme uygulanan sınıfların oluşturduğu bu nicel çalışmalarda da işbirlikli öğrenmenin başarıyı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Bu çalışma sonucunda elde edilen ve diğer çalışma sonuçlarıyla da desteklenen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler dikkate alınabilir.

1. Ortaokul fen bilimleri ve matematik derslerinde başarıyı artırmak için işbirlikli öğrenme uygulamalarına yer verilebilir.
2. Örneklem boyutu, uygulama yapılan grubun niteliği dikkate alınarak belirlenebilir.
3. İşbirlikli öğrenme uygulamalarının süresi, öğrenme düzeyi kontrol edilerek belirlenebilir.
4. Ortaokul matematik ve fen bilimleri derslerinde, öğrenci takımları başarı bölümleri (ÖTBB) işbirlikli öğrenme tekniği öncelikli olarak uygulanabilir.

Kaynakça

Bu meta-analizde kullanılan çalışmalar () ile işaretlenmiştir.*

Açıkgöz, K. Ü. (1992). *Aktif öğrenme* (13.Baskı). İzmir: Biliş Yayınevi.

*Adkins, R.S.(2013). *Professional development regarding small cooperative group instruction in middle school mathematics and science*. Unpublished doctoral dissertation, Trevecca Nazarene University, USA.

*Adkinson, J.E.(2007). *Does cooperative learning effect girls' and boys' learning and attitudes toward mathematic transformation skills in single-sex and mixed-sex classrooms?* Unpublished doctoral dissertation, University of South Alabama, USA.

*Akar, M.S.(2012). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modeli hakkında bilgilendirilmesi bu modelin sınıfta uygulamaları ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi: Kars il örneği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

*Akkuş, A.(2013). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modeli hakkında bilgilendirilmesi bu modelin sınıfta uygulamaları ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi: Muş il örneği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

*Alabeke, A.C, Samuel, A., & Osaat, S.D.(2015). Effects of cooperative learning strategy on students learning experience and achievement in mathematics. *International Journal of Education Learning and Development*, 4, 67-75.

*Arısoy, P., & Tarım, K. (2013). İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarı kalıcılık ve sosyal beceri düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 1-14.

*Ayna, C.(2009). *Fen ve teknoloji dersinde birleştirme II (Jigsaw II) yönteminin kullanılmasının ve sosyo-ekonomik düzeyin öğrencilerin akademik başarı fen ve teknoloji dersine yönelik tutum ve motivasyon düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

*Balliel, B.(2014). *Webquest destekli işbirlikli öğrenme yaklaşımının öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

*Bektaş, Z.(2012). *Maddenin tanecikli yapısı ünitesinin öğretiminde uygulanan birlikte öğrenme ve jigsaw yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Bennett, J. (2005). Systematic reviews of research in struction education: Rigour or rigidity? *International Journal of Science Education*, 27(4), 387-406.

*Bilgili, B. (2008). *İlköğretim 7. Sınıf fen ve teknoloji dersinde çevre konularının öğretiminde yapılandırıcı yaklaşıma dayalı işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin erişimine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

*Bozkurt, O., Orhan, A.T., Keskin, A., & Mazi, A.(2008).Fen ve teknoloji dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarıya etkisi. *TSA*, Yıl.12, Sayı.2

Borenstein, M., Hedges, L.V., Higgins, J.P.T., & Rothstein, H.R. (2013). *Meta-analize giriş* (S.Dinçer, Çev.). Ankara: Anı

- *Bunrasi, J.(2012). *Algebra I achievement of eighth grade Mexican American students using cooperative learning versus traditional instruction*. Unpublished doctoral dissertation, Walden University, USA.
- *Buzludağ, P.(2010). *6. Sınıf fen ve teknoloji dersi canlılarda üreme büyüme ve gelişme ünitesinin öğretiminde işbirlikli öğrenme yöntemiyle (Jigsaw tekniği) öğretiminin öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- *Çil, E.(2005). *İlköğretim fen bilgisi dersinde atomun yapısı ve periyodik çizelge konusunun takım oyun turnuva tekniği ve sunuş yöntemi ile öğretiminin öğrenci başarısı ve duyuşsal özellikleri üzerine etkisinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- *Daşdemir, İ.(2016). The effect of the 5E instructional model enriched with cooperative learning and animations on seventh-grade students' academic achievement and scientific attitudes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1), 21-38.
- *Deen, S.(2012). *The effect of cooperative mathematics classroom on African American students*. Unpublished doctoral dissertation, Walden University, USA.
- *Dikel, S.(2012). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modeli hakkında bilgilendirilmesi bu yöntemi sınıfta uygulamaları ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi: Erzurum il örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Doymuş, K. & Şimşek, Ü. (2007). Kimyasal bağların öğretilmesinde jigsaw tekniğinin etkisi ve bu teknik hakkında öğrenci görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 173(1), 231-243.
- Duval, S., & Tweedie, R. (2000a). A nonparametric trim and fill method of accounting for publication bias in meta-analysis. *Journal of the American Statistical Association*, 95(449), 89-98.
- *Effandi, Z., Chin, L.C., & Daud, Y.M.(2010). The effects of cooperative learning on students' mathematics achievement and attitude towards mathematics. *Journal of Social Sciences*, 6 (2): 272-275, 2010
- Egger, M., Davey-Smith, G., Schneider, M., & Minder, C. (1997). Bias in meta-analysis detected by a simple graphical test. *BMJ*, 315:629-34.
- *Erdoğan, F.(2013). *Matematik öğretiminde üstbilişsel stratejilerle desteklenen işbirlikli öğrenme yönteminin, 6. Sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, üstbilişsel becerileri ve matematik una etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- *Ergin, M.(2007). *İlköğretim fen ve teknoloji konularının öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısı ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- *Gelici, Ö.(2011). *İşbirlikli öğrenme tekniklerinin ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin matematik dersi cebir öğrenme alanındaki başarı ve eleştirel düşünme becerilerine etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Glass, G.V.(1976). Primary, secondary and meta-analysis of research. *Educational Researcher*, 10, 3-8.
- Glass, G. V. (1982). Meta-analysis: An approach to the synthesis of research results. *Journal of Research in Science Teaching*, 19(2), 93-112.

- Greenwald, R., Hedges, L. V., & Laine, R. D. (1996). The effect of school resources on student achievement. *Review of Educational Research*, 66(3), 361-396.
- *Güngör, S.N., & Özkan, M.(2012).İlköğretim 7. Sınıf fen ve teknoloji dersindeki insan ve çevre ünitesinin işbirlikli öğrenme yöntemiyle işlenmesinin öğrenci başarısı üzerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 249-258.
- Hargreaves, D.H. (1996). Teaching as a research-based profession: Possibilities and prospects (Cambridge, Teacher Training Agency Annual Lecture).
- Hargreaves, D.H. (1997). In defence of research for evidence-based teaching: a rejoinder to Martyn Hammersley. *British Educational Research Journal*, 23, 4, pp.405–419.
- Hillage, J., Pearson, R., Anderson, A., & Tamkin, P. (1998) *Excellence in research on schools: Research Report RR74*. Sudbury: DfEE Publications.
- Hedges, L. V., & Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. Orlando, FL: Academic Press.
- *Izan, M., Keramati, M.R., & Lavasani, M.G.(2014). The effects of classroom management based on cooperative learning approach on science course academic achievement of sixth grade students in the town of Piranshahr. *Bulletin of Applied and Research Science*, Volume 4, Number 1.
- *Jbeili, I.(2012). The effect of cooperative learning with metacognitive scaffolding on mathematics conceptual understanding and procedural fluency. *International Journal for Research in Education*, No. 32.
- Holubec, E.J., Johnson, D. W., & Johnson, R.T. (1993). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*. Interaction Book: Edina, MN.
- Johnson, D. W., Johnson, R.T., & Smith, K.A. (1998) Cooperative learning returns to college: What evidence is there that it works? *Change*, p. 27-35.
- Johnson, D., & Johnson, R. (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22, 95-105.
- *Kabuk, Ö.(2014). *İşbirlikli öğrenmeye dayalı tekniklerin öğrencilerin matematik başarısına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- *Karadeniz, Y.(2012). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modeli hakkında bilgilendirilmesi, bu yöntemi sınıfta uygulamaları ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi: Iğdır il örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Karakuş, M., & Öztürk, H.İ.(2016). Türkiye’de uygulanan işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin fen bilimleri öğretiminde akademik başarı ve derse karşı tutumlar üzerindeki etkisini incelemeye yönelik bir meta-analiz çalışması. *International Journal of Active Learning*, 1(1), 1-28.
- *Kaya, S.(2013). *İşbirlikli öğrenme ve akran değerlendirmenin akademik başarı, bilişüstü yeti ve yardım davranışlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- *Kılıç, M.A.(2013). *Jigsaw tekniğinin, 6.sınıf fen ve teknoloji dersi maddenin tanecikli yapısı ünitesinin öğretiminde öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- *Kırtıl, A.(2010). *İlköğretim 7. Sınıf fen ve teknoloji dersi vücudumuzdaki sistemler konusunda işbirlikli öğrenme yöntemini kullanmanın akademik başarı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- *Koç, Y.(2014). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modeli hakkında bilgilendirilmesi, bu modelin sınıfta uygulamaları ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi: Ağrı il örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E., & Dochy, F. (2013). A Meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, 10,133–149.
- *Ling, W.N., & Ghazali, M.I.(2016). The effectiveness of student teams-achievement division (STAD) cooperative learning on mathematics comprehension among school students *International Journal of Humanities and Social Science Research*, 4, 30-35.
- Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (2001). *Practical meta- analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- *Marangoz, İ.(2011). *İlköğretim 6. sınıf matematik dersi geometri öğrenme alanında işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısı ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- *Mourning, E.(2014). *Kagan cooperative learning model and mathematics achievement of economically disadvantaged middle school students*. Unpublished doctoral dissertation, Walden University, USA.
- *Murray, J.G.(2014).*Effect of web-based cooperative learning on African American males' mathematics achievement*. Unpublished doctoral dissertation, Walden University, USA.
- * Nawaz, Q., Hussain,L., Abbas, A., & Javed, M.(2014). Effect of cooperative learning on the academic achievement and self-concept of the students at elementary school level. *Gomal University Journal of Research*, 30(2).
- *Najmonnisa, Haq, & M.A, Saad, I.(2015). Methods on 7th grade students' academic achievement: An experimental study. *Journal of Elementary Education*, 2, 89-112.
- Nunnery, J., Chappell, S., & Arnold, P. (2013). A Meta-analysis of a cooperative learning model's effects on student achievement in mathematics. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 8-1, 34-48.
- Igel, C. (2010). *The effect of cooperative learning instruction on K-12 student learning: A meta-analysis of quantitative studies from 1998 to 2009*. Unpublished doctoral dissertation, University of Virginia, USA.
- *Örünlü, E.E. (2012). *İlköğretim 7.Sınıf fen ve teknoloji dersi karışımlar konusunun öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özdemirli, G. (2011). *İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencinin matematik başarısı ve matematiğe ilişkin tutumu üzerindeki etkililiği: Bir meta-analiz çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- *Öztürk, D., & Uçar, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin Ay'ın evreleri konusunda kavram değişimlerinin işbirliğine dayalı ortamda incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, Sayı 2.
- *Pesen, A., & Bakır, B. (2016). İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının 6. Sınıf öğrencilerinin matematik dersi alan konusundaki başarılarına etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, Sayı: 11.

- *Pınar, S.(2007). *Ölçüler konusunun teknoloji kullanımı ve işbirlikli öğrenme yöntemleriyle öğrenilmesinin öğrencilerin matematik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Romero, C.(2009). *Cooperative learning instruction and science achievement for secondary and early post secondary students: A systematic review*. Unpublished doctoral dissertation, Colorado State University, USA.
- *Santosh (2012). *A comparative study of the effectiveness of student-teams achievement divisions (STAD) and jigsaw methods of cooperative learning*. Unpublished doctoral dissertation, Maharshi Dayanand University, INDIA.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Spot Matbaacılık.
- *Sevim, O.(2015). Influence of the subject jigsaw technique on elementary school seventh grade students' academic achievement and on their problem solving skills. *Education and Science*, 177, 385-400.
- *Solmaz, G.(2010). *İşbirlikli öğrenme yoluyla kavramsal anlamaya yönelik öğretimin öğrencilerin çevre kavramlarını anlamalarına ve çevre farkındalıklarına etkisi: 7. Sınıf insan ve çevre ünitesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- *Tanışlı, D., & Sağlam, M. (2006). Matematik öğretiminde işbirlikli öğrenmede bilgi değişme tekniğinin etkililiği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(2), 47-67.
- Tarım, K.(2003). *Kubaşık öğrenme yönteminin matematik öğretimindeki etkinliği ve kubaşık öğrenme yöntemine ilişkin bir meta-analiz çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- *Tokatlı, F.R. (2010). *Kavramsal değişim yaklaşımı, işbirlikli öğrenme ve bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin fen başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- *Tortumluoğlu, Y. (2014). *İşbirlikli öğrenme modelinin fen ve teknoloji dersinde öğrenci başarısına etkisi: Ardahan ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- *Topping, K., Thurston, A., Tolmie, A., Chrristie, D., Karagiannidou, E., & Murray, P. (2010). Cooperative learning in science: Follow-up from primary to high school. *International Journal of Science Education*, 32, 501-522.
- *Topsakal, U.Ü. (2010). 8. Sınıf canlılar için madde ve enerji ünitesi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 91-104.
- *Uçar, S.(2014). *Jigsaw tekniğinin 6.sınıf fen ve teknoloji dersi yer kabuğu nelerden oluşur ünitesinin öğretiminde öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- *Ünlü, M., & Aydın, S. (2011). İşbirlikli öğrenme yönteminin 8.Sınıf öğrencilerinin matematik dersi permütasyon ve olasılık konusunda akademik başarı kalıcılık düzeylerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 1-16.
- Valentine, J. C. (2009). Judging the quality of primary research. In H. Cooper, L. V. Hedges, J. C. Valentine (Eds.), *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (2nd ed.). New York: Russell Sage Foundation.
- Warfa, A. (2015). Using cooperative learning to teach chemistry: A meta-analytic review. *J. Chem. Educ.*, 93, 248–255.

- *Yaman, F.(2008). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerine madde ve ısı konusunda fen ve teknoloji dersi hedeflerinin kazandırılmasında işbirlikli öğrenme kuramının etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- *Yamık, G.A., & Türkmen, H. (2015). Jigsaw-II tekniğinin omurgalı hayvanlar konusunda öğrenci başarısına etkisi. *The Journal Of Academic Social Science Studies (JASS)*, 36, 33-46.
- *Yazman, İ. (2013). *İşbirlikli jigsaw tekniği ve 5E modeliyle öğretimin 7. Sınıf fen ve teknoloji dersi yayları tanıyalım ile iş ve enerji konularının öğretiminde başarılarına ve kalıcılık düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars.
- *Yıldırım, B., & Girgin, S.(2012). 8. Sınıf kalıtım ünitesinin öğretilmesinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına ve bilginin kalıcılığına etkisi. *İlköğretim-Online*, 11(4), 958-965.
- *Zlotnik, M. (2012). *The impact of cooperative learning on achievement on eighth grade mathematics students*. Unpublished master's thesis, University of Carroll, USA.

Effect of Cooperative Learning on Achievement in Middle Grade Science and Mathematics Classes: A Meta – Analysis

Keywords: science, mathematics, cooperative learning, achievement, meta-analysis.

Purpose

Educators and researchers have debated the school variables influence student achievement for many years. As a consequence, student achievement has been studied by several researchers (Greenwald, Hedges, & Laine, 1996). There are too many studies related to achievement and the number of studies on this problem is currently increasing. Educational researchers mostly criticized for weakness to present data which help educational policy makers to see what is right or wrong and guide them to follow the path (Bennet, 2005; Hargreaves, 1996, 1997; Hillage, Pearson, Anderson, & Tamkin, 1998). Research synthesis can be thought as a useful instrument to eliminate the deficiencies at this point. Research synthesis is a tool which combine the results of huge amount of similar individual studies to reach a common result (Glass, 1976; Hedges & Olkin, 1985). Synthesizing the results of individual studies provide evidence to make educational decisions.

Cooperative learning is defined as instructional usage of small group activities to maximize the level of learning through cooperation (Holubec, Johnson & Johnson, 1993). Students reach the common learning goals by applying the cooperative learning technics (Johnson & Johnson, Smith, 1998). By an effective cooperation, students help each other to reach the learning goals in small groups. In a cooperative learning activity, group members help each other's learning or do some part of the activity. Each individual's learning is affected by another's learning or participation. In other words, everybody is responsible for each other's learning and encourage one another's usage of capacity to reach the goals (Açıkgöz, 1992).

Contrary regarding the teacher as a knowledge conductor and the student as a receiver in traditional learning approach, both teacher and students participate to the learning process actively in cooperative learning. There are so many cooperative learning technics developed. Common idea of all these technics is to help students' learning through

activities in small groups or teams. The leading cooperative learning technics used in the studies analyzed in this research are learning together (LT), jigsaw (JG), student teams achievement divisions (STAD), team game tournament (TGT) and team assisted individualization (TAI).

The main purpose of this study is to investigate and interpret the effectiveness of cooperative learning in middle grade science and mathematics classes with comparison to the traditional learning on students' achievement at middle school level meta-analytically. The basic research question is "what is the meta analytical effect of cooperative learning on achievement in middle grade science and mathematics classes compared to traditional learning methods?" Studies in the form of master and doctoral theses and articles related to science and mathematics teaching at middle grade levels are taken into consideration. Suitable data in the studies used to conduct the meta-analysis. In the study, the groups using the cooperative learning technics are considered as the experimental group and the groups using the traditional methods are considered as the control group. It is assumed that the tests in the studies developed to measure the effectiveness of the cooperative learning on achievement.

Method

The method of the study is a type of quantitative research synthesis called meta-analysis. The core concept of the meta-analysis is effect size. Meta-analysis is known as the analysis of the analysis and a quantitative method of synthesizing the results of individual studies. Integrating the results of independent similar studies quantitatively is characteristic of a meta-analysis. Most of the researchers define the meta-analysis as a process of synthesizing similar studies about a definite subject to reach new results and reinterpretations (Glass, 1976; Hedges & Olkin, 1985).

The crucial concept of a meta-analysis is effect size. It's a standard measure shows the relation between a technic used in an experiment and its results numerically. It's used to represent the difference between the outputs of two sample groups. Effect size denote the magnitude and the direction of the effect of a technic used in an experiment. Glass (1976), defines the effect size as the mean differences of experimental and control groups divided by the standard deviation of the control group.

Another core concept of meta-analysis is publication bias. It refers to a biased measurement of effect sizes. If, in a meta-analysis, only the published studies and the studies with desired results are used then the results will be in a desired manner. This is so called publication bias. There are several methodological errors cause publication bias. Publication bias is not only a problem of a meta-analysis. It's also a problem of a narrative study. Because collecting data within restrictions affects the process. Even a survey is affected by publication bias due to its data collection and analyzing process (Borenstein et al., 2013).

The quality of the primary studies included in a meta-analysis is an important problem. Some researchers (Lipsey & Wilson, 2001; Valentine, 2009) think that less qualified studies should be excluded. Conversely, Glass (1982) objects this idea and states that excluding the studies would harm the results of the meta-analysis because of subjective evaluations. Littell et al.(2008), think, all of the studies should be analyzed without regarding the quality and then determine the quality indicators by subgroup and moderator analyses is a better approach.

In this meta-analysis, the method suggested by Lipsey, Wilson (2001) and Valentine (2009) is used and low qualified studies are excluded. The studies have small sample sized groups and large standard errors are eliminated. And also, the studies which have small measuring instrument reliability coefficients are excluded from the analysis.

The studies included to this meta-analysis is selected by using the following criteria.

1. Study should be conducted from 2005 to 2016.
2. Sample group students should be at middle grades.
3. Study should be experimental or semi-experimental.
4. The studies should contain pre-test and post-test data appropriate to calculate effect sizes.
5. The studies should be related to the effects of cooperative learning on academic achievement in science or mathematics.
6. The language of the study is either Turkish or English.
7. The publication type of the study is an article, a master thesis or a doctorate dissertation.

8. In case of finding the same study either in an article or a thesis format the thesis will be selected.

In addition to these criteria, if different cooperative learning technics are applied to the same sample group then the resulting data will be used separately during the analysis.

Findings and Discussion

The number of effect sizes revealed from the primary studies is 56. The number of studies selected by the inclusion criteria to be included in the meta- analysis is also 56. The effect sizes calculated by using the data gathered from the cooperative learning classes that totally include 5807 students. Hedges g values used as the benchmark of effect size measurement in this study. Random effects model rather than fixed effect model was chosen to be conducted to compute effect sizes indicating the effect of cooperative learning.

The results indicate an overall small mean effect size of $g = 0.470$ for the effectiveness of cooperative learning on achievement. This means that cooperative learning compared to the traditional learning, has increased the achievement of the students by amount of 0.470 standard deviation. In other words, cooperative learning techniques are positively effective on achievement. The results clearly showed that, cooperative learning is more effective on achievement when compared to traditional teaching methods. The results agree with the other results in the literature but it has relatively smaller effect size.

The quantitative studies in which cooperative learning technics compared to traditional learning have similar results as the result of the current study. In these study cooperative learning classes are experimental group and traditional learning classes are control group so as to compare the experimental effect. Pretest and posttest scores were used through statistical analyses. Statistical analyses has showed that the experimental group has higher score than the control group.

The meta-analyses (Johnson & Johnson, 2002; Tarım, 2003; Romero, 2009; Igel, 2010; Özdemirli, 2011; Nunnery et al., 2013; Kyndt et al., 2013; Warfa, 2015; Karakuş & Öztürk, 2016) reviewed the effect of cooperative learning on several outcomes such as academic achievement has similar results as the current study has. The effect sizes calculated in these studies were about small level.

Result

According to this study and the other meta-analyses, it can be said that cooperative learning technics positively effects the academic achievement of the students in middle grade science and mathematics classes. This result is supported by the findings of quantitative studies as well.


Suggestions


The following suggestions can be made in the light of the findings of the current study and the other studies.


1. Cooperative learning technics can be applied in middle grade science and mathematics classes to increase the achievement.
2. Sample size can be determined according to the qualifications.
3. Experiment length can be adjusted by regarding the learning level of the group.
4. Student teams achievement divisions (STAD) technic can be applied to middle grade science and mathematics classes primarily.



Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Sanat ve Estetik

Abdullah Cevdet Kırıkçı^a 

Mehmet Yasir Akgül^b 

Aysu Bahar^c 

^aHarran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, Şanlıurfa, Türkiye

^bKafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi ABD, Kars, Türkiye

^cHarran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi ABD, Şanlıurfa, Türkiye

Özet

Bu çalışmada, 1968, 1998, 2005 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programlarında, “sanat ve estetik” kavramlarına dönük ele alış biçimlerinin ortaya çıkarılması ve ilgili bağlamda programlara dair mukayeseli bir bakış açısının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma, nitel araştırma yöntem ve prosedürleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplama yöntemi doküman incelemesidir. Veriler genellikle betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. “Örtülü” anlamın ortaya çıkarılması hususunda söylem analizi yöntemi de işe koşulmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre bahsi geçen dört program içinde “sanat ve estetik” vurgusu en yüksek olanı hiç kuşkusuz 2005 tarihli olanıdır. Bu durumun ortaya çıkmasında ki temel sebep, söz konusu programın teferruatlı bir şekilde tasarlanmış olmasıdır. Bununla birlikte analiz sürecine dâhil edilen diğer programlarda da sanat ve estetik kavramlarına değinildiği görülmüştür.

MAKALE TÜRÜ

Araştırma

MAKALE GEÇMİŞİ

Gönderim 09 Mart 2020

Kabul 13 Mart 2020

ANAHTAR KELİMELER

Sosyal bilgiler, öğretim programları, sanat ve estetik.

Atf bilgisi: Kırıkçı, A. C., Akgül, M. Y. ve Bahar, A. (2020). Sosyal bilgiler öğretim programlarında sanat ve estetik. *Harran Maarif Dergisi*, 5 (1), 31-62. doi: <http://dx.doi.org/10.22596/2020.0501.31.62>

Sorumlu yazar: Abdullah Cevdet Kırıkçı, **e-posta:** abdullahcevd@harran.edu.tr

Giriş

Sanat, Arapça kökenli bir kelimedir ve “sana'a” kökünden gelir. Bu kavram; üretmek, imal etmek, yapmak anlamlarına gelen ve imalat, işçilik, ustalık, hüner manalarını da ihtiva eden bir mastardır. Ancak sanat, rastgele ve özensiz bir edim değildir. İnsan ruhunun derinliklerine doğru işlenen el yatkınlığı, kişinin bir anlamda iç dünyasındaki güzellikleri dışa aksettiren bir eylem biçimidir (Akdoğan, 2001). Sanat kavramının toplumlarda tartışılmaya başlanması 19. yüzyıla dayanır. Bahsi geçen asra kadar sanatın kesin ve muayyen bir tanımını yapmak mümkün değildi. Bu yüzden 19. yüzyıl öncesi estetikçiler; sanatı, tartışmalar ve varsayımlar üzerinden yürütmekteydi (Yüceer, 2007). Sanat; insan ile biçim ve görünüşleriyle özdeksel çevrenin tümü arasındaki estetiğin ilişkisi olarak ifade edilmektedir. Söz konusu kavram, bireye ve bireyin içinde bulunduğu topluma bağlı olarak gelişim göstermektedir (Soygür, 1999). İlk toplumlardan beri sanat, bulunduğu toplumun özelliklerini taşıyarak var olmuş, bunlara ait sezgi, yargı ve tutumların dışa vurumu olarak kendini belli etmiştir (Yüceer, 2007). “Sanat, bireysel açıdan duyguların, düşüncelerin, hayallerin, yaratıcı çabaların ve insanın kendini gerçekleştirmesinin bir aracı; toplumları kaynaştırmada bütünleyici yönü ile önemli bir toplumsal kültür dinamiğidir.” (MEB, 2006, s.5). Bu kapsamda mütalaa edildiğinde, toplum-birey muvazenesinde öncelikle sanatçının kişisel ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanması gerekmektedir. Sanat, birinci safha tamamlandıktan sonra asıl olana, topluma odaklanmalı, cemiyetin sorunlarına eğilerek onlara çözüm üretme iddiası taşınmalıdır (Sebik, 2012).

Sanatın temelini hiç kuşkusuz yaratıcılık oluşturmaktadır. O, bireyin eseridir ve ruhun yaratıcılığını ortaya çıkaran etki de çevresel koşullardan bağımsız değildir. Kişinin ailesi, arkadaşları, öğretmenleri, gördükleri ve okudukları bu üretkenliğin esas kaynakları arasında zikredilir (Soygür, 1999). Ergün (2010), bu bağlamda Aristo’dan etkilenerek sanatın çıkış noktasını “taklit” olarak tayin eder. Nitekim yazar, tabiatta pür olarak var olan şeylerin bir sanat ya da sanat ürünü olmadığını savunur. Kaplan (2014) da konuya benzer bir yaklaşım getirerek sanat eserlerini, doğanın bir çeşit yansıması ve yorumlanması olarak görür. Gerçekten de tabii olanların bir insan tarafından işlenmesi ve tanzim edilmesiyle elde edilen şey sanat olarak tanımlanabilir (Ergün, 2010). Bu kapsamda sanat, özgür bir iradenin tecellisi olarak “zaman, bellek ve tarih temalarına” da değinmekten imtina etmemelidir (Yücel, 2014). Burada popüler kültür ve beğenin tuzaklarına düşmeden,

hedonist olmayan bir yaklaşımla asıl olana, güzele ve hazza yönelmek kritik bir önem arz etmektedir (Sebik, 2012; Tunalı, 1998).

Sanat; sanatçının kendi kimlik bütünlüğünü ürününe yansıtması ve bunları başka bireylere aksettirmesi, bu eserlerden diğer bireylerin de bir hissiyat alması sürecidir. Sosyal dokuya ve cemiyet hayatına menfi tesirlerde bulunan ürünler, kötü olan örnekler, sanat eseri sayılmamaktadır. Bu itibarla sosyal, politik ve etik gerçeklerden uzak bir sanatsal üretimin gerçekleşmesi mümkün değildir (Büyükdüvenci, 2006). İlkçağlardan beri insanların mağara duvarlarına yaptıkları resimleri sanat olarak telakki etmek de bu gerçekliğin bir parçası durumundadır (Kıyar, 2012).

Sanat ifadesi çoğu zaman estetikle birlikte ele alınmaktadır. “Estetik” kavramının; Yunanca “aisthesis” veya “aisthanesthai” kelimelerinden geldiği bilinmektedir. Duygular, algılar, duyum gibi anlamları ihtiva eden estetik için duygusallığın sağladığı bilim tanımlaması da yapılır (Ergün, 2010). Duygusallığı sağlayan noktalardan en önemlisi ise güzeli bulma, ona ulaşmadır. Estetikte temel alınan öge güzeldir. Fakat estetik sadece güzellik mefhumu üzerine inşa edilmiş bir felsefe ya da bilim olarak telakki edilemez. Çünkü estetik; hoş, zarif, çirkin, iyi gibi kavramlara da yer veren, bunları etraflıca tartışan bir çalışma alanıdır (Akın, 2006). Görüldüğü üzere estetiğin en çok güzellikle ilgilendiğine dair yaygın bir kanaat vardır. Ancak güzelin ne olduğuna dair var olan müphemlik gibi estetik de belirsizlik gösterir. Zira her iki kavram da oldukça değişkendir. Güzellik için Allah’ın yarattığı güzellik, doğa güzelliği, yaşam güzelliği, sanatın güzelliği gibi unsurlardan söz etmek mümkündür (Huntürk, 2015).

Yaratıcı ve uygar bir toplum inşa etmek, topluma karşı sorumlu ve üretken bireyler yetiştirmek, ancak sanat ve estetik gibi değerleri de içine alan ufuk açıcı bir eğitim ile gerçekleştirilebilir. Cemiyetin münevverleri olarak kabul gören mütefekkirlerin ve filozofların eğitimleri, bilhassa yaratıcılık bağlamında yeniden gözden geçirilmelidir. “Sanatlı bir felsefe veya felsefeli bir sanat” salık vermek çok iddialı olabilir. Bununla birlikte “sanatlı bir felsefe eğitimi ve felsefeli bir sanat eğitimi teklif edilebilir.” (Bayraktar, 2014, s.41). Bir sanat felsefesi olan estetiğin, temel eğitim seviyesinden başlamak kaydıyla bireyin hayatına dâhil edilmesi meselesi, program geliştirme uzmanlarının başlıca tartışma konularından olmalıdır. Gelecek nesillere, gerek bölgesel gerekse ulusal satıhta eleştirel düşünme kültürü ve estetik bir bakış açısı kazandırma gayretine; öğretim programlarının

önemli ölçüde hizmet edebilecekleri aşikârdır.

Eğitim kurumu, bireyin ihtiyaç duyacağı bilgi, beceri, tutum ve değerleri bireye kazandırmayı, böylece onu içinde bulunduğu toplumun etkin bir üyesi kılmayı hedefler. Söz konusu bilgi, beceri, tutum ve değerlerin birçok ders marifetiyle öğrencilere kazandırılması mümkündür. Ancak bahsi geçen amaçlar, önemli ölçüde sosyal bilgiler dersi aracılığıyla gerçekleştirilir (Ünlüer ve Yaşar, 2012). Bireyin sağlıklı bir kişilik geliştirmesi, içinde bulunduğu cemiyet hayatına uyum sağlaması ve üretken bir insan olarak yetişmesinde büyük bir önemi haiz olan sosyal bilgiler dersinin öğretim programı da kişinin ve çağın gereksinimleri dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Program geliştirme sürecinde teknolojik, politik, sosyal ve kültürel değişimlere dönük kesintisiz uyum çabasının sağlıklı ve dinamik bir zeminde gerçekleştirilmesi elzemdir (Ayka, 2007). Bu bağlamda sanat, estetik, haz vb. konuların sosyal bilgiler öğretim programlarının kapsamı dışında tutulması anlamsız olacaktır. Toplumsal konulara bu denli kesif vurgu yapan sosyal bilgiler dersi için sanat, estetik, güzellik, hikmet vb. hususlara değinmek zaruret arz etmektedir. Eğitimin genel manada bir bütünlük arz ettiği, sanat eğitiminin de bahsi geçen bütünün bir parçası ve tamamlayıcısı olduğu düşünüldüğünde (Alakuş, 2002) sosyal bilgiler ve sanat arasındaki münasebetin boyutları daha net bir şekilde ortaya çıkacaktır. Zaten sanat eğitimi ibaresinden sadece görsel eğitimin anlaşılması büyük bir yanılsamadır. Sanat eğitimi, aslında diğer eğitim alanlarına da bir şekilde temas eden önemli bir talim sürecidir. Bu nevi bir eğitim; bilinç, zekâ ve yargılama boyutlarından oluşur (Akaroğlu, 2014). Nitekim sosyal bilgiler, kazandırmak istediği hedefler bakımından bir değerler eğitimi dersidir ve sanatsal perspektif ile derin bir münasebet içindedir. Burada dikkat edilmesi gereken husus verilmek istenen değerlerin, kazandırılmak istenen sanatsal perspektifin, evrensel bir nitelik taşıyor olmasıdır (Kan, 2010). Sanat felsefesinin önemli mecralarından olan estetik de evrensel olanı içinde barındırmaktadır. O halde sanat felsefesi olarak estetik, eğitimin bir parçası olarak kabul görmek durumundadır. Bu yönü ile estetik, sosyal bilgiler dersinin bireylere kazandırmak istediği bir değer olarak öne çıkmaktadır. Keza sosyal bilgiler dersinin bireye kazandırmak istedikleri ile estetik bir boyut ihtiva eden sanatsal ürünlerin kişi üzerinde bıraktığı etkiler büyük ölçüde benzerlik göstermektedir (Demir ve Akengin, 2014). Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi sanatsal ürünleri bir öğretim aracı olarak etkin bir şekilde kullanmaktan da geri durmamaktadır (Demir ve Akengin, 2014; Sever, Yalçınkaya ve Mazman, 2009; Sidekli, Er, Yavaşer ve

Aydın, 2014).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Öğretim programları, cari oldukları döneme dair birçok açık ve esoterik bulguları içermektedirler. Müfredat programlar üzerinden hareketle, döneme dair siyasi, sosyo-ekonomik, kültürel ve sanatsal açıdan çıkarımlarda bulunmak mümkündür. Bu açıdan mütalaa edildiğinde öğretim programları basit bir etkinlikler faaliyeti olmanın ötesinde, söz konusu sürece açılan resmi pencereler hüviyetindedir. Sanat ve estetik kavramlarının, gerek toplumsal gerekse devlet erki açısından düşünüldüğünde taşıdıkları önem su götürmez bir gerçekliktir. Zira sanat, toplumu ayakta tutan can damarlarının başında gelmektedir. Maddi âlemin/medeniyetin her alanda terakki ettiği bir dönemde, sanat ve estetikten yoksun nesillerin varlığına şahitlik edilmektedir. İnsanlık; dijitalleşme, teknoloji ve makineleşme gibi hususlarda baş döndürücü gelişmeler yaşarken, sanat ve estetik noktasında işler gittikçe kötü bir hal almaktadır. Edebiyattan resme, müzikten tiyatroya, retorikten şehirciliğe/mimariye kadar hemen her alanda söz konusu kavramların inkıraz bulduğunu söylemek yerinde olacaktır. Maddecilik/maddiyatçılık, estetiğe galebe çalmaktadır. Estetiğin en çok gelişim kat ettiği alan ise sahte güzellik algılarının yaratıldığı plastik cerrahi olmuştur. Sanat içi boşaltılarak hızla tüketilen bir metaya dönüşmüştür. Sanatsal ürünler, zengin müzayede salonlarında gösteriş amaçlı alınıp satılan objeler olarak estetik ve güzellik ile benzer bir mukadderat içindedir. İçi boşaltılmış, değerlere sırtını dönmüş, sanattan irak, estetik ve hikmetten mahrum bırakılan nesillerin artarak çoğaldığı günümüzde, eğitim kurumuna önemli görevler düşmektedir. Toplum topyekûn bir kalkınmaya sevk edecek yegâne katalizör eğitimin bizatihi kendisidir. Hiç şüphe yok ki bu denli kritik görevler üstlenmiş bir kurumun, sanat ve estetik duyarlılıkları yüksek bir toplum inşa etme gayreti, maddeye karşı estetiği muhafaza etme hassasiyeti hususlarında üstlendiği misyon göz ardı edilemeyecek kadar ehemmiyetlidir. Eğitim kurumu, bu önemli görevini icra ederken hiç kuşkusuz birçok programdan istifade etmektedir. Bu programlar arasında sosyal bilgiler dersinin pozisyonu kayda değer durumdadır. Elbette ideal vatandaş yetiştirmeyi temel bir amaç olarak belirleyen sosyal bilgiler dersinin; haz, estetik, hikmet, marifet, sanat vb. konulara bigâne kalması düşünülemez.

Tarih boyunca birçok medeniyete ev sahipliği yapmış olan Türkiye, sanat ve estetik değerler açısından oldukça zengin bir mirasa sahiptir. Ancak Türkiye’de eğitim-sanat münasebeti üzerine yapılan çalışmaların aynı minvalde bir zenginlik ortaya koymadığı

aşikardır. Görsel sanatlar dersi münasebetiyle yapılan çalışmalar ise eksik ve yetersiz bir görüntü sergilemektedir. Görsel sanatlardan sonra, sanat ile en çok ilişkili olan dersin sosyal bilgiler olduğunu iddia etmek için pek çok neden vardır. Bunlardan birisi ve belki de en önemlisi sosyal bilgilerin sosyal bilimleri içeren disiplinler arası bir ders olmasıdır. Tarih, coğrafya, arkeoloji gibi sosyal bilimlerin sanat ve estetik gibi değerlere ırak olması düşünülemez. Bu açıdan bakıldığında sanat, güzellik, estetik, hikmet ve haz gibi kavramlarla tabii bir diyalog içinde olan/olması gereken sosyal bilgilerin, 1968, 1998, 2005 ve 2018 tarihli programlarında, bahsi geçen değerlere ne kadar ve nasıl bir bağlamda yer verdiği önemli bir sorudur. Bu kapsamda yapılan alanyazın taramasında, sanat, estetik ve sosyal bilgileri arasındaki münasebeti tetkik eden sınırlı sayıda çalışmanın olduğu tespit edilmiştir. Bahsi geçen araştırmaların genelinde odak; müze eğitimi, tarihi çevreler ya da değerler eğitimi üzerindedir. Sanat ve estetik kavramlarına, söz konusu temalarla örtüştüğü oranda sınırlı bir şekilde yer verilmiştir. Sosyal bilgiler alanında sanat, estetik, hikmet, güzellik ve haz gibi kavramlar üzerine yapılan çalışmalar, literatürdeki boşluğu doldurmaktan uzaktadır. Bunlar; akademik başarıyı artırma noktasında sanat ve sanat ürünlerini bir öğretim materyali telakki eden (Beldağ ve Aktaş, 2016; Oruç, 2010), sanat mefhumuna dair öğretmen adaylarının görüşlerine odaklanan (Akhan, 2013) veya edebi ürünlerin sosyal bilgiler ders kitaplarındaki durumunu betimleyen (Kaymakçı, 2013) araştırmalardır. Alanyazında estetik değerini, güzellik ve haz zaviyelerinden ziyade klasik anlamda değer eğitimi nazarıyla ele alan çalışmalar da (Budak, 2012; Çelik, 2010) vardır. Sosyal bilgiler programlarındaki sanat, estetik ve bahsi geçen kavramlara dair alt boyutları değerlendiren iki çalışma saptanmıştır. Bunlardan birincisi Çengelci (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ancak bu çalışmada sanat ve estetiğe dair sınırlı bir ele alış biçimi hâkimdir. Zira araştırma, sadece “somut olmayan kültürel mirasa” yönelik etkinlik ve kazanım örneklerine odaklanmıştır. Ayrıca çalışmada 2005 programı dışında herhangi bir veri kaynağı kullanılmamıştır. İkinci araştırma ise literatürde var olan çalışmalar içinde, bu araştırma ile ilk bakışta en çok benzerlik arz edenidir. Bununla birlikte Ercan (2007) tarafından gerçekleştirilmiş olan mezkûr çalışma ile araştırmamız arasında çok temel farklar vardır. Örneğin bahsi geçen çalışmanın deseni “tarihsel yöntem” olarak belirtilmiştir. Analizler daha çok bir takdim mahiyetinde ve oldukça yüzeyseldir. Ayrıca çalışmada her ne kadar; 1924, 1926, 1936, 1948, 1962, 1968 tarihli ilkököl programlarının, 1998 ve 2005 tarihli ilköğretim programları ile 1931-1932, 1938, 1949, 1970-1971, 1985

tarihli ortaokul programlarının ve bu programlara dair basılmış ders kitaplarının incelendiği ifade edilmişse de esasında yapılan, ders kitaplarının sanatsal yeterlilik bağlamında ele alınması olmuştur. Bir başka ifade ile bahsi geçen çalışma, sosyal bilgiler programlarını sanat, estetik konu ve kavramları özelinde değil, yukarıda zikredilen programlara bağlı basılan ders kitaplarının içerik, düzen, kapsam ve görsellik boyutlarını “sanat perspektifi bakımından yeterlilik ekseninde analiz” etmiştir. Bu açıdan her iki çalışma arasında büyük farklar olduğu, bahsi geçen çalışmanın literatürdeki yeri ile araştırmamızın doldurmayı hedeflediği boşluk arasında bir benzerlik olmadığı görülmüştür. Ayrıca bu çalışma, Ercan (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmaya göre hem daha spesifik bir ele alış biçimine hem de 2018 programını da incelemesi suretiyle daha güncel bir içeriğe sahiptir. Yukarıda zikredilen çalışmaların hiçbirinde, sosyal bilgiler öğretim programları ilgili bağlamda ve kapsamlı bir şekilde değerlendirilmemiştir. Öğretim programlarının değiştirici/dönüştürücü ve yansıtıcı hususiyetleri birlikte düşünüldüğünde, “sanat ve estetik” kavramlarının, sosyal bilgiler öğretim programlarındaki durumunun mukayeseli olarak betimlenmesi önemlidir. Bu esas amaç doğrultusunda oluşturulan şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretim programlarında “sanat ve estetik” kavramlarına yer verilmekte midir?
2. Sosyal bilgiler öğretim programları, “sanat ve estetik” kavramlarının ele alınışı bakımından bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Sosyal bilgiler öğretim programlarında, “sanat ve estetik” olgularının ele alış biçimlerini mukayeseli bir yaklaşımla ortaya koyan bu çalışma, nitel araştırma yöntem ve prosedürleri ile gerçekleştirilmiştir.

Veri Kaynağı

Bu araştırmanın veri kaynağını, dört farklı sosyal bilgiler öğretim programı oluşturmaktadır. Söz konusu programlar sırasıyla; 1968, 1998, 2005 ve 2018 tarihlidir. Bir program alanı olarak sosyal bilgiler dersinin Türkiye’de tarih sahnesine çıkışı 1968’dir. Bu tarihten önce müstakil bir sosyal bilgiler dersi olmadığından, analiz sürecine dahil edilen ilk program da 1968 tarihlidir. 1968 programı, uzunca bir süre yürürlükte kaldıktan sonra

1998’de yeni bir program hayata geçirilmiştir. Bu tarihten 6 yıl sonra tasarlanan ve pilot uygulamalarına başlanan programın bütünüyle hayata geçtiği yıl ise 2005’tir. 2018 tarihli program ise bu tarihten sonra gerçek anlamda uygulama sahası bulan ve bugün dahi cari olan son programdır. Araştırma sürecine dahil edilecek başka bir program olmadığından burada örneklem kavramının kullanılması yanlış bulunmuştur. Her ne kadar nitel araştırmalar da evren ifadesi pek doğru bulunmasa da bu araştırma, kurgusu ve yapısı gereği doğal bir “çalışma evrenine” sahiptir. Özetle Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin kuruluşundan günümüze uygulama alanı bulan her bir sosyal bilgiler öğretim programı, bu çalışmanın evrenini oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Eğitim alanında çalışma yapan araştırmacılar için çok sayıda doküman bulmak mümkündür. Meclis veya kongrelerin eğitim ile ilgili aldığı kararları içeren belgeler, yasalar, özel ve kamuya ait raporlar, veri depolama merkezlerinin ilgili belgeleri ve elbette öğretim programları söz konusu araştırmacılar için kıymetli verilerdir. Bununla birlikte veri, etrafta rastgele ve açık bir şekilde var olan bilgi grubu değildir (Merriam, 2013). Doküman incelemesi ya da belgesel tarama, muayyen bir amaç doğrultusunda ihtiyaç duyulan belgelerin toplanması, okunması, işlenmesi ve raporlaştırılması süreçlerini ihtiva eder (Karasar, 2014). Gömülü teori veya örnek olay çalışmaları gibi bazı nitel desenlerde belgeler, görüşme ve gözlem gibi diğer araştırmalarla birlikte kullanılabilirler. Ancak bazı araştırmaların baştan sona doküman incelemeleri üzerinden yürütülmesi de mümkündür. Bu nevi veriler, tek başlarına araştırmanın odağını teşkil edebilirler (Punch, 2014). Bu araştırmada, tercih edilen nitel araştırma yöntem ve prosedürü kapsamında, veri toplama aracı olarak doküman incelemesi tercih edilmiştir. Doküman incelemelerinin tatbik edildiği çalışmalarda, araştırmacıların dikkat etmesi gereken bazı önemli hususlar vardır. Bunlardan birisi hiç kuşkusuz araştırma sürecine hangi dokümanların katılacağına yönelik verilecek olan karardır. Üzerinden çalışılacak olan materyal, net bir şekilde gerekçeleri ile birlikte ortaya konulmalıdır. Burada çalışılacak olan materyalin temsil gücü büyük bir önem arz etmektedir (Mayring, 2011). Bu aşamada Sönmez ve Alacapınar (2014) tarafından ortaya koyulan “ne, neden, niçin, nasıl ve nerede” aranacağı ve bu sorulara verilecek olan cevapların gerekçelerini makul bir izahla ortaya koymak gerekir.

Doküman incelemesi tekniğinin araştırmacılar için sağladığı büyük kolaylıklar vardır. Örneğin diğer veri toplama yöntemlerinin uygulandığı çalışmalarda, araştırmacıların maruz kaldıkları katılımcı kaptislerinden bu yaklaşımı icra etmek suretiyle kurtulmak mümkündür (Merriam, 2013). İlave olarak verilere hazır bir şekilde ulaşma imkânı sunarak araştırmacıların hata kaynaklarından kaçınmasına fırsat verir (Mayring, 2011). Zengin bir veri setine sahip olması hasebiyle araştırmaya muhtelif açılardan zenginlik katması bu yaklaşımın ortaya koyduğu bir başka avantajdır (Bogdan ve Biklen, 2003). Bu noktada araştırmacı ve belge arasında sağlıklı bir iletişimin tesis edilmesi önemlidir. Belgede var olan olgusal gerçeklik ile araştırmacının anlamlandırdıkları arasındaki fark ne kadar az ise iletişim o denli sağlam, bulgular ise güvenilir olur (Karasar, 2014).

Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde elde edilen veriler, nitel araştırma yöntem ve usullerine muvafık olarak betimsel analiz ve söylem analizi yöntemleri ile çözümlenmiştir.

Betimsel analiz: Betimsel analiz; içerik analizi, söylem analizi gibi diğer üst düzey analiz yaklaşımlarına oranla daha yüzeyseldir ve temaların, araştırma sorularını baz alarak düzenlenip yorumlanmasına/resmedilmesine imkân tanır. Betimsel analiz tekniğinin kullanılmasındaki asıl amaç verilerin sistematik ve yorumlanmış şeklini sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Söz konusu tekniğinin benimsenmesinde çeşitli nedenler vardır. Bunlardan birisi, araştırmacının verilerin analizi sürecine gereğinden fazla müdahil olmadan, var olanı mümkün mertebe nesnel bir şekilde sunma isteğidir (Ekiz, 2009). Bu çalışmada bulguların sunumunda öne çıkan temalar, programdaki ifadelerden yola çıkılarak oluşturulmuştur. Öncelikle ilgili metinler detaylı bir okumaya tabi tutulmuş, sanat ve estetik kavramları ile ilişki olanlar tespit edilmiştir. Daha sonra ayrıştırılan bu verilere dönük ikinci bir okuma yapılarak kodlama süreci başlatılmıştır. Kodlama sürecinde hacimli olan nitel verilerin azaltılması ve düzenli bir şekilde sunuma hazır hale getirilmesi amaçlanmıştır (Punch, 2014). Sadeleştirme yoluyla elde edilen kodlar, benzerlikleri ve farklılıkları göz önünde bulundurularak sınıflandırılmış ve temalara ulaşılmıştır (Creswell, 2013; Merriam, 2013). Tema oluşturmaya imkân tanımayan ifadelerde ise salt betimlemelere yer verilmiştir. Örneğin 1968, 1998 ve 2018 tarihli sosyal bilgiler programlarında, ilgili bağlamda saptanan sınırlı veri kaynakları, çoğu zaman tema

oluşturmayı zorlaştırmıştır/engellemiştir. Data sınırlı olduğu için de tespit edilen verilerin tamamına araştırma boyunca yer verme imkânı doğmuştur. 2005 programı ise bu kapsamda diğer programlardan farklı bir görüntü sergilemiştir. Söz konusu programların sanat ve estetik değerlerine dönük ele alış biçimlerini daha objektif bir açıdan yansıtmak amacıyla (Bogdan ve Biklen, 2003; Ekiz, 2009) çoğu zaman doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Söylem analizi: Söylem analizi, konuşmaları ve metinleri çözümlenmede kullanılabilen (Arkonaç ve Peker, 2012) ve postmodernizm, yapısalcılık, postyapısalcılık, hermenötik vb akımlardan etkilenen bir çözümlenme tekniğidir (Sözen, 1999). Söylem analizi bir anlamda satır aralarını okuma sanatıdır (Baş ve Akturan, 2008). Bu doğrultuda söylemi merkeze alarak bağlamı içinde incelemeyi esas kabul eder. Hiç şüphesiz metinlerde kullanılan dilin siyasi ve sosyo-kültürel bağlamla yakın bir münasebeti vardır (Punch, 2014; Van Dijk, 2011). Keza bu çalışmada da bazı ifadelerin zımnî olduğu ya da anlamsal açıdan muğlaklık teşkil ettiği; bu tür metinleri kendi politik ve kültürel bağlamlarından kopuk, tek başlarına anlamlandırmanın pek mümkün olmadığı kanaati hâkim olmuştur (Güllüoğlu, 2012; Sönmez ve Alacapınar, 2014). Tatar (2014) ve Çakır (2014) benzer bir şekilde metinlerin, telif edildikleri tarihsel bağlamdan kopuk olamayacağı, bu itibarla onları anlamlandırmada tarihsel bağlamın göz ardı edilemeyeceğini vurgulamaktadır. Bu çalışmada, anlamın kapalı olduğu durumlarda söylem analizi işe koşulmuş ve görünenin ardında yatan görünmeyeni, bir başka ifade ile örtülü anlamı ortaya çıkarmada etkili bir rol oynamıştır.

BULGULAR

1968 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Sanat ve Estetik

1962 yılında ilkököl program taslağında “Toplum ve Ülke İncelemeleri” adı altında disiplinlerarası bir yaklaşımla ortaya çıkan dersin “sosyal bilgiler” adını aldığı ilk program 1968 tarihlidir. Bu açıdan araştırmacılar tarafından analiz edilmek üzere ele alınan ilk program da 1968 tarihli ilkököl programı olmuştur. Bu tarihte sosyal bilgiler dersine dair müstakil bir program neşretmek yerine 411 sayfadan mürekkep, külliyatlı ve bütüncül bir müfredat tercih edildiği tespit edilmiştir. Söz konusu programda sosyal bilgiler dersinin yanı sıra, hayat bilgisi, fen ve tabiat bilgileri, din bilgisi, Türkçe, matematik, resim-iş, müzik, beden eğitimi derslerine de yer verilmiştir. Sosyal bilgiler müfredat programı, normal sınıflar ve birleştirilmiş sınıflar olmak üzere iki farklı başlık altında toplanmıştır.

Sosyal bilgiler dersine, normal sınıflar için 19 sayfa, birleştirilmiş sınıflar için dokuz sayfa olmak üzere toplamda 28 sayfalık bir alan ayrılmıştır. 411 sayfalık program göz önünde bulundurulduğunda 28 sayfa görece az durmaktadır. Yapılan analizler sonucunda, birleştirilmiş sınıflar için sosyal bilgiler öğretim programında “el sanatları” ifadesine iki defa yer verildiği görülmüştür. Ancak buradaki söylemlerin, sanat ve estetik değerlerden ziyade ekonomik kaygıların ağır bastığı bir bağlam içinde oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bölümde, ilimiz ve bölgemizde folklor maddesinde oyunlarla birlikte “türküler” ifadesine yer verilmiştir. Her iki kullanımda da sanat söyleminin ağır basmadığı, yüzeysel kaldığı dikkatlerden kaçmamaktadır. Normal sınıflar için sosyal bilgiler müfredat programı analiz edildiğinde yine ekonomik kaynaklar açısından belirli belirsiz bir el sanatları vurgusu görülmektedir. Ancak bu kısımda sanat eserlerinin tanınması/muhafazası, makbul vatandaşın görev ve sorumlulukları arasında zikredilmektedir. Bir başka ifade ile sanat bir vatandaşlık görevi olarak telakki edilmektedir: *Yurttaşlık görevleri ve sorumluluk yönünden: i) Çevresindeki eski ve yeni sanat, kültür eserlerini, müze ve anıtlar gibi milli değerlerimizi tanıyarak onları korumak gerektiğini öğrenir.* Aynı zamanda metin içinde “sanat” ve “milli” ifadeleri bir arada kullanılmış, muhafaza edilmesi gereken sanatın daha çok milli değerlerden oluşması gerektiğinin esoterik bir şekilde altı çizilmiştir. Sanatın icrası, estetiğin geliştirilmesinden ziyade var olanın korunması üzerinde durulmuştur. Yine değişim ve ihtiyaçlar bağlamında şu ifadelere yer verilmiştir: “...şehirde, şurada burada yeniden dükkanlar, mağazalar, evler ve çeşmeler yapılması, sokaklar açılması, ağaçlar yetiştirilmesi, bahçeler, sinemalar, tiyatrolar yapılması, su, gaz veya elektrik getirilmesi, fabrika açılması, yol yapılması, otobüs işletilmesi, demiryolu yapılması...” söz konusu metinde sanatla ilişkili olarak görülebilecek ibareler sinema ve tiyatrodur. Cümlede dominant mesaj sanat ve estetik değil, değişim ve ihtiyaçlar karşısında yapılması gerekenlerdir. Bununla birlikte değişen koşullarda ortaya çıkan ihtiyaçlar arasında sanatın bir dalı olan sinema ve tiyatroya yer verilmesi önemlidir. 1968 tarihli ilkokul programında sanat ve estetik değerleri ihtiva eden kısımlarda tarihten referanslar alındığı görülmektedir. Örneğin programın açıklamalar kısmınının 25. maddesinde; “*Öğretmen her fırsattan yararlanarak Türklerin tarihte oynadıkları rolü belirtmeli, askerlik, idare, hukuk, ilim, fen ve sanat alanlarında başka milletlere örnek olduklarını göstermelidir.*” şeklinde bir metne yer verilmiştir. Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde kesif bir şekilde karşılaştığımız milli kimlik oluşturma ve kendini öteki karşısında üstün addederek avangart bir pozisyonda

sergileme refleksi, bu programda da tutarlı bir şekilde karşımıza çıkmaktadır. Türkler sadece askerlik, ilim ve fen alanlarında değil, sanatta da örneklik teşkil eden üstün bir durumda resmedilmiştir. Yine programda yer verilen; *“...Bu çağın belli başlı sanatkârları ve sanat eserleri bol resimli okuma parçalarıyla belirtilecek, özellikle Mimar Sinan’ın kişiliği ve eserleri üzerinde durulacak...”* söylemi, Türklerin sanat yönlerine vurgu yapan tarihsel referanslarından birisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

1998 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Sanat ve Estetik

Cumhuriyet tarihi boyunca yürürlükte kalan en uzun ömürlü program, 1968 tarihli olanıdır. 30 yıllık bir süre zarfında dünyada; kültürel, sosyal, ekonomik ve politik açılardan büyük değişimler yaşanmıştır. Hiç kuşkusuz Türkiye, bu gelişmelerden etkilenmemiş bir devlet değildir. 1998 programı ise sanat ve estetikte benzer büyüklükte bir değişim gösterememiştir. Söz konusu program teferruatlı bir şekilde incelenmiş, doğrudan sanat ve estetiğe gönderme yapan iki ifadeye rastlanmıştır. Bir önceki programda olduğu üzere, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının görev ve sorumluluklarının ortaya koyulduğu ve nispeten buyurgan bir ele alış biçiminin hâkim olduğu bu bölümde; *“Türk milletinin zekâ ve kabiliyetini, çalışkanlığını, ilim ve sanatseverliğini, estetik zevkini, insanlık duygusunun yüceliğini benimseyerek bu üstün özellikleri davranış haline getirirler.”* şeklinde bir ibarenin kaleme alındığı saptanmıştır. Görüldüğü üzere bir önceki programda olduğu gibi burada da Türk milletinin üstün meziyetleri dile getirilmiştir. Bu erdemler arasında zekâ, kabiliyet, çalışkanlık ve ilim; estetik zevki ve sanatseverlikle birlikte/bir arada telakki edilmiştir. Programın amaçları açısından estetik zevki ve sanatseverlik, Türk gençlerinin davranışa dönüştürmeleri gereken ve Türklüğün üstünlüklerini oluşturan önemli hususlar arasında zikredilmiştir. Yine vatandaşların görev ve sorumlulukları arasında sanat eserlerinin tanınması ve onların muhafazası yer almaktadır: *“Çevresindeki eski, yeni sanat ve kültür eserlerini, müze ve anıtlar gibi milli değerlerimizi tanır; onları korumak gerektiğini öğrenirler.”* Burada sanatın muhafazası, tanınması ve estetik zevklerin geliştirilmesi, Türk vatandaşlarının vazifeleri arasında gösterilmiştir. Yine burada da bahsi geçen müzeler, anıtlar ve sanat eserleri millidir. Sanatın evrensel değerlerinden ziyade milliliğine kesif bir gönderme söz konusudur. 1998 programında, sanatseverliğin ehemmiyetine ve estetik değerlerin geliştirilmesine doğrudan gönderme yapan bir başka ifadeye rastlanmamıştır. Ancak programın genel amaçlarının zikredildiği 2. Madde: *“Türk*

Milli Eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini; beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip (...) yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;” şeklindedir. Burada ifade edilen “ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı” kişiler yetiştirme hedeflerinde yine estetik değerlere, böylece sanatın duygu ve teessür veçhelerine dolaylı bir gönderme mevcuttur.

2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Sanat ve Estetik

2005 tarihli sosyal bilgiler öğretim programındaki ifadeler sanat ve estetik mefhumları odağında incelendiğinde, sanatsal ürünlerin daha çok öğrenmeye hizmet eden öğretim araçları olarak kabul gördüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Bu ibarelerdeki temel amaç, sanatı ve estetik algıyı tahkim etmek ya da onları geliştirmek değildir. Esas olan sanatsal ürünler marifetiyle alana özgü amaçların, beceri ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasıdır. Bir başka ifadeyle bu programda yer alan ifadelerin ekseriyetinde sanatsal faaliyet ve ürünler, sadece öğrenmeyi kolaylaştırmaya hizmet eden araçlar durumundadır. Programın içeriğinde; *“Efsane, destan, öykü, türkü ve şiirlerden yararlanarak, bir konunun daha sağlıklı anlaşılması için film ve sinemaların kullanımı, görsel kanıtların (minyatür, gravür, fotoğraf, karikatür) kullanılması”* öne çıkarılmıştır. *“Derse ilişkin konuları sevdirecek roman, tarihi roman, hikâye, hatıra, gezi yazısı, şiir ve fıkra gibi edebi ürünlerden”* yararlanarak bir konunun öğrenilmesi ya da öğretilmesi amaçlanmıştır.

2005 tarihli sosyal bilgiler öğretim programında doğrudan sanatı ve estetik hazzı merkeze alan ifadelere bakıldığında, söylemin beş ana çerçeve içinde şekillendiği tespit edilmiştir. Bunlar;

1. Atatürk’ün referans gösterilerek sanat ve estetik değerlerin önemine vurgu yapan ifadeler.
2. Türklük ile sanat ve estetik idrakleri arasında sıkı bir ilişki kuran ve bu münasebeti tarihsel referanslarla destekleyen ifadeler.
3. Sanat ve estetiğin evrensel yönlerine gönderme yaparak söz konusu kavramların küresel etkileşimdeki rolüne değinen, Türk sanatı ile beynelmilel sanatların icraları arasında ilişki kuran ifadeler.

4. Programda doğrudan verilecek değerler, beceriler ve kavramlar listesinde yer alan ifadeler.
5. Doğal/tarihi çevreler ve müzeler marifetiyle sanat-estetik zevkinin geliştirilmesini hedefleyen ifadeler

Atatürk'ün Referans Gösterilerek Sanat ve Estetik Değerlerin Önemine Vurgu Yapan İfadeler

2005 tarihli sosyal bilgiler öğretim programında, bu başlık altında toplanmaya uygun görülen üç farklı ifade vardır. İlköğretim 5. sınıf, “kültür ve miras” öğrenme alanı, Atatürkçülük ile ilgili konular ve açıklamalar kısmında şöyle bir söylem geliştirilmiştir: *“İnkılapçılık ilkesinin yeniyi, iyiyi ve güzeli esas aldığı vurgulanarak çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmanın yeniliklere açık olmakla sağlanabileceği belirtilir.”* Bu ifadeyle, Atatürk inkılapları ile estetik mefhumu arasında yakın bir ilişki kurulduğunu söylemek mümkündür. Buna göre Atatürk'ün inkılapçılık ilkesi, sadece yeniyi ve iyiyi esas almaz; estetik hazzın esasını teşkil eden güzelliğe de odaklanır. 7. sınıf Atatürkçülükle ilgili konular, 2. maddede: “Atatürk'ün güzel sanatlara önem vermesi” başlığı altındaki açıklamada yer verilen ifade aşağıdaki gibidir: *“Atatürk'ün Türk toplumunun gelişmesi için güzel sanatlara önem verdiği ve çağdaş Türk sanatının oluşması için çalıştığı belirtilir. Atatürk'ün güzel sanatlara verdiği önem örneklerle açıklanarak sanatkârlara verdiği önem vurgulanır.”* Yukarıdaki alıntı, Türk toplumunun inkişafı ve terakkisi için Atatürk'ün sanata verdiği önemin altını çizmektedir. Ancak cümlede bahsi geçen “sanatın” çağdaş bir sanat olduğu dikkatlerden kaçmamaktadır. Bununla birlikte söz konusu tümcede, çağdaş sanatın “neliği” sorusuna açık bir cevap verilmemektedir. Atatürk üzerinden hareketle gelişmişlik ve çağdaş Türk sanatı arasında ilişki kurulmaktadır. Yine 7. sınıf Atatürkçülükle ilgili konular 3. madde: “Atatürk'ün Türk tiyatrosuna ve sahne oyunlarına verdiği önem” başlığı altında telif edilen ibare şu biçimiyle tecessüm etmektedir: *“Atatürk'ün geleneksel sahne oyunlarının ve çağdaş Türk tiyatrosunun gelişmesi için sağladığı katkılar belirtilerek Atatürk'ün tiyatro ve sahne sanatçılarında verdiği önem vurgulanır.”* Bu söylem yukarıdaki ibareyle birçok yönden paralellik arz etmektedir. Ancak burada bir öncekinden farklı olarak hem çağdaş sanatın hem de geleneksel sanatın ehemmiyetine birlikte gönderme yapılmaktadır. Bahsi geçen tüm bu ifadelerde Atatürk ve sanat arasında kesif bir münasebet tesis edilmektedir.

Türklük ile sanat ve estetik idrakleri arasında sıkı bir ilişki kuran ve bu münasebeti tarihsel referanslarla destekleyen ifadeler.

“Orta Asya ilk Türk devletleri ve Türk-İslam devletlerinin Türk kültür, sanat ve estetik anlayışına katkılarına kanıtlar gösterir.” şeklinde telif edilmiş olan 6. sınıf “kültür ve miras” öğrenme alanındaki kazanım ibaresinde, öğrencilerin sadece bugünün değil geçmişin de sanat ve estetik anlayışlarına vakıf olması, onlardan kanıtlar sunması gerektiğinin altı çizilmiştir. Yukarıda zikredilen kazanıma dönük etkinlik kısmı aşağıdaki gibidir; “*Kilim (Görsel ve yazılı materyaller kullanılarak geleneksel Türk sanatları değişim ve süreklilik açısından incelenir)*. Burada amaç; öğrencilere, görsel ve yazılı sanatsal ürünlerinin incelenmesi yoluyla geleneksel Türk sanatındaki değişimi, süreklilik ilkesini de göz önünde bulundurarak ortaya koymasına yardımcı olmak, böylece mukayese yapabilme becerisi kazandırmaktır. 2005 sosyal bilgiler öğretim programı 6 ve 7. sınıflar, “kültür ve miras” öğrenme alanına dair kaleme alınan metinde, anlamsal olarak yukarıdaki alıntılara yakın söylemler vardır. Bunlardan birincisi şu şekildedir: “6. sınıfta öğrenciler Türk kültürünün yazılı ve sözlü edebiyat ürünlerini inceleyerek Orta Asya’da yaşayan ilk Türk toplumlarının yaşamlarını ve onların Türk kültürüne katkılarını fark edeceklerdir.” Öğrencilerden, Orta Asya’da kurulan Türk devletlerinin, Türklerin sanat ve estetik değerlerine katkılarını, yanı sıra Türkiye’de kurulan ve Türk kültür medeniyetinin oluşmasında sanatın birçok dalında ürünler vermek suretiyle katkılar sunan devletleri bilmeleri/idrak etmeleri beklenmektedir: “7. sınıfta öğrenciler, (...) Türkiye’de kurulan Türk Devletleri’nin Türk kültürünün oluşmasındaki yeri ve önemini; edebiyat, mimarî, müzik ve güzel sanatlar üzerinden değerlendirecektir.” 5. sınıf “küresel bağlantılar” öğrenme alanında yer alan 4 ve 5. kazanımlara dönük olarak telif edilen etkinlik; “*Mimar Sinan’ın Eserlerini Tanıyoruz*” (Ortak miras eserlerimizden tarihi eserleri tanıtmak amacıyla bir gezi düzenlenir.)” şeklindedir. Bahsi geçen kazanımlar ise sırasıyla şöyledir: (4) “Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir.” (5) “Ortak mirasın tanınmasında turizmin yerini fark eder.” Kazanımlar ve açıklama bir arada mütalaa edildiğinde, Türk kültür ve medeniyetini yansıtan müşterek mirasın öğrencilere tanıtılmasının amaçlandığı anlaşılmaktadır. Bu açıdan Türk mimarisinin sembol isimlerinden, Mimar Sinan ve eserlerinin öncelendiği görülmektedir. Burada sanat ile kültürel miras arasında yoğun bir ilişki kurulmuştur. Tüm bu veriler bir arada değerlendirildiğinde milli kimlik inşasında, sanat ve estetik idrakinin etkin bir şekilde

kullanılmasının amaçlandığını ifade etmek mümkündür. İnşa edilmek istenen ulusal kimliğe, tarihsel referanslar bulmak suretiyle katkı sunmak istenmektedir. “Sanat” ve “milli” söylemleri merkeze alınmakta, korunması icap edilen sanatın daha çok milli/ulusal değerlerden teşkil edilmesi gerektiği dolaylı olarak ifade edilmektedir.

Sanat ve estetiğin evrensel yönlerine gönderme yaparak söz konusu kavramların küresel etkileşimdeki rolüne değinen, Türk sanatı ile beynelmilel sanatların icraları arasında ilişki kuran ifadeler.

“Uluslararası kültür, sanat, fuar ve spor etkinliklerinin toplumlar arası etkileşimdeki rolünü değerlendirir.” Yapılan analizler sonucunda mezkûr ifadenin, incelenen programın dört farklı yerinde kaleme alındığı bulgusuna ulaşılmıştır. Söz konusu ifadelerin tamamı 6. sınıf programı ve “küresel bağlantılar” öğrenme alanında yer almaktadır. 6. sınıf öğretim programı “küresel bağlantılar” başlığı altındaki açıklamalar kısmında, sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımları ile eşleşen “ara disiplin alan kazanımları tablosunda”, ilköğretim sosyal bilgiler dersi (6-7. sınıf) öğretim programı Atatürkçülükle ilgili konu ve kazanımların yer aldığı başlık altında ve nihayet ilköğretim sosyal bilgiler dersi 6-7. sınıf öğretim programında “gazete kupürlerinden yararlanma” ile ilişkilendirilen kazanımlarda bu ifadenin geçtiği tespit edilmiştir. Burada; fuarlar, sportif ve kültürel etkinlikler kadar sanatsal faaliyetlerin de toplumlar arasındaki etkileşimde önemli bir rol oynadığına ve öğrencilerin bu durumun farkında olması gerektiğine işaret edilmektedir. Sanatın şekillendirici ve dönüştürücü gücüne gönderme yapılmaktadır. Yine benzer bir manayı ihtiva eden bir başka ibare de aşağıdaki haliyle vücut bulmuştur: *“(…) öğrenciler, düşüncelerin, sanat eserlerinin, uluslararası etkinliklerin toplumlar arası etkileşimdeki önemi (...) ile ilgili fikir edinirler.”*

İlköğretim sosyal bilgiler dersi 7. sınıf programı, “kültür ve miras” öğrenme alanı, kazanım 6’da yer alan ifade ile ilköğretim 7. sınıflar sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve “müze ile eğitim ilişkilendirilmesi” başlığı altında yer alan kazanım cümleleri birbirinin aynısıdır: *“Osmanlı- Avrupa ilişkileri çerçevesinde kültür, sanat ve estetik anlayışındaki etkileşimi fark eder.”* Programda söz konusu kazanıma dönük kaleme alınan etkinlik örneği ise şu şekildedir: *“Türk Marşı” (Türk müziğinin Avrupa klasik batı müziğine etkileri örnekler üzerinden incelenir.)* Bu ifadelerden yola çıkıldığında, öğrencilerin sanat zaviyesinden mukayeseli bir bakış açısı geliştirmelerinin amaçlandığını söylemek mümkün

olacaktır. İlaveten etkinlik cümlesi daha detaylı bir analize tabi tutulduğunda, Türk müziğinin Avrupa müziğini etkilediği, bu itibarla müzikte/sanatta Türklerin Batıya nazaran dominant hatta avangart konumda oldukları mesajının verildiği söylenebilir.

“Düşünce, sanat ve edebiyat ürünlerinin, doğal varlıkların ve tarihi çevrelerin ortak miras ögesi olarak yaşatılmasında insanlığın sorumluluğunun farkına varır.” Bahsi geçen bu ifadenin, incelenen programın altı farklı yerinde telif edildiği saptanmıştır. Söz konusu ifadelerin tamamı 7. sınıf programı ve “küresel bağlantılar” öğrenme alanında yer almaktadır. İlköğretim sosyal bilgiler dersi 7. sınıf “küresel bağlantılar” öğrenme alanı başlığı altındaki açıklamalar kısmında, sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımları ile eşleşen ara disiplin alan kazanımları tablosunda, ilköğretim sosyal bilgiler dersi (6-7. sınıf) öğretim programı Atatürkçülükle ilgili konu ve kazanımların yer aldığı başlık altında (iki kez), ilköğretim sosyal bilgiler dersi 6-7. sınıf öğretim programında “gazete kupürlerinden yararlanma” ile ilişkilendirilen kazanımlarda ve nihayet ilköğretim 7. sınıflar sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve “müze ile eğitim” ilişkilendirmesi başlıkları altında bu ifadeye yer verildiği görülmüştür. Söz konusu kazanım cümlesi ile programın bütününde altı kez karşılaşılmış olması, onun ne kadar önemsendiğine dair önemli bir göstergedir. Kazanım cümlesinde, sanatın evrensel yönüne kesif bir vurgu söz konusudur. Sanatsal ürünlerin de tıpkı doğal varlıklar ve tarihi çevreler gibi herhangi bir ulusal aidiyet taşımadığı, muhafaza edilmesi gereken evrensel değerler olduğunun altı çizilmiştir. Söz konusu bilincin öğrencilere kazandırılmasına kritik bir önem atfedilmiştir. Ayrıca ilköğretim sosyal bilgiler dersi (6-7. sınıf) öğretim programı Atatürkçülükle ilgili konu ve kazanımlar başlığı altında, güzel sanatların bir toplumun gelişmesindeki yeri ve öneminin açıklandığı kısımda kaleme alınmış olan şu ifade, sanat mefhumunun insanlığı düşünsel anlamda da özgür kıldığına işaret etmesi bakımından mühimdir. Buna göre sanat, bireyin düşünsel özgürlüğünü temin etmekle iktifa etmez aynı zamanda bireyler, dolayısıyla uluslar arasında estetik duygular tesis ederek, nadan/nobran tavırların, göçlerin ve savaşların oluşmasına engel olmakta, halkları birbirine yakın kılmakta, dünyayı daha yaşanılabilir kılmada önemli bir misyon icra etmektedir.

Programda doğrudan verilecek değerler, beceriler ve kavramlar listesinde yer alan ifadeler

2005 tarihli sosyal bilgiler öğretim programında yer alan 20 temel değerden birisi estetikdir. Bu doğrultuda 5 ve 7. sınıflar için tasarlanmış olan “kültür ve miras” öğrenme

alanlarında da doğrudan verilecek değer “estetik” olarak belirlenmiştir. Yine ilgili programda öğrenme alanlarında “doğrudan verilecek beceriler” kısmı incelenmiş, öğrencilerin sanat ve estetik merkezli beceriler geliştirmelerini önceleyen iki ifade tespit edilmiştir. Bunlardan birincisi, 5. sınıf “kültür ve miras” öğrenme alanında yer alan şu ifadedir: *Görsel kanıt kullanma (nesne, minyatür, gravür, fotoğraf, karikatür, grafik, temsili resim vb.)*. Yine 6. sınıf demokrasinin serüveni ünitesinde yer alan ve doğrudan verilecek beceri olarak belirlenen “sosyal katılım” becerisinin amacı programda şöyle açıklanmaktadır: *“Sosyal katılım becerisinin temel amacı; öğrencilerin öğrenimleri boyunca bilimsel, sosyal, kültürel alanlar ile sanat ve spor alanlarında okul içi ve dışı etkinliklerde bulunmalarını sağlamak, öğrencide kendine güven ve sorumluluk duygusu geliştirmektir.”* Birinci söylemde görsel kanıt kullanma becerisinin altı çizilirken öğrencilerin minyatür, gravür, karikatür ve temsili resim gibi sanatsal konularda kendilerini geliştirmelerine yardımcı olunması gerektiğine işaret edilmektedir. İkinci ifadeye bakıldığında, öğrencilerin güven ve sorumluluk duygularının geliştirilmesine, bunun için bilimsel ve sportif eylemler kadar sanatsal faaliyetlerin de aktif olarak işe koşulması gerektiğine dikkat çekilmektedir. Tüm bunlar birlikte değerlendirildiğinde sanat ve estetiğe dayalı becerilere önem verildiğini söylemek mümkündür. 2005 tarihli sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kavramlar listesine de bakılmış, 4 ve 5. sınıflarda “sanat”; 6 ve 7. sınıflarda hem “sanat” hem de “estetik” ibarelerine yer verildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Doğal/tarihi çevreler ve müzeler marifetiyle sanat-estetik zevkinin geliştirilmesini hedefleyen ifadeler

2005 tarihli sosyal bilgiler öğretim programında yer alan metinler, sanat ve estetik kavramları odağında incelenmiş; “İlköğretim 1-8. sınıflar Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi ile Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programlarında Müze ile Eğitim” başlığı altında 2. maddede yer alan iki paragraf, 3. maddede yer alan iki metin ve “Sosyal Bilgiler Dersi İlköğretim 4 ve 5. Sınıflar Programı Kültür ve Miras Öğrenme Alanında” yer alan bir söylem tespit edilmiştir. Madde 2’deki metin aşağıdaki gibidir:

Programın açıklamalar kısmına eklenen "müze" kavramı Kültür Bakanlığının Müzeler İç Hizmetler Yönetmeliği'nin 4. maddesinde yer alan "Müze; kültür varlıklarını tespit eden, ilmi metotlarla açığa çıkaran, inceleyen, değerlendiren, koruyan, tanıtan, sürekli ve geçici olarak sergileyen, halkın kültür ve tabiat varlıkları konusundaki eğitimini, bedii

zevkini yükselten, dünya görüşünü geliştirmede tesirli olan daimi kuruluştur" tanımı esas alınmıştır. Bu tanıma göre müzeler bilim, sanat, folklor ve antika eşyalar gibi çeşitli konularda toplanmış eserleri bir arada sunabileceği gibi doğa tarihi, etnografya ve havacılık gibi sadece tek bir konuyu içeren eserleri de sergileyebilir.

Görüldüğü üzere programda, Kültür Bakanlığı Müzeler İç Hizmetler Yönetmeliği'nin 4. maddesinde yer alan "müze" tanımı referans alınmıştır. Bu tanımda geçen; "...*halkın kültür ve tabiat varlıkları konusundaki eğitimini, bedii zevkini yükselten...*" ifadesi, bilhassa "bedii zevk" ibaresi, doğrudan estetik hazza gönderme yapması açısından önemlidir. Aynı zamanda müzelerin birçok türünü içine alan yorum kısmında, sanat müzelerine de değinilmiş, müzelerin sanatsal işlevleri öne çıkarılmıştır. Söz konusu 2. maddenin devamında yer alan paragraf ise aşağıdaki haliyle vücut bulmuştur:

"Tabiat Varlığı ve Kültür Varlığı" kavramları ise Kültür ve Tabiat Varlıklarını Koruma Kanunu'nun 3. maddesinde tanımlanmıştır. Bu tanıma göre tabiat varlığı; jeolojik devirlerle, tarih öncesi ve tarihî devirlere ait olup ender bulunmaları veya özellikleri ve güzellikleri bakımından korunması gerekli, yer üstünde, yeraltında veya su altında bulunan değerlerdir.

Kültür ve Tabiat Varlıklarını Koruma Kanunu'nun 3. maddesi referans alınarak yapılan tanımda, "tabiat varlığı ve kültür varlıklarının" birçok hususiyetin yanı sıra sahip oldukları güzellikler bakımından da korunması gereken yerler olarak telakki edildiği görülmektedir. "Güzellik" ifadesi hiç kuşkusuz estetik kavramının en önemli yapıtaşdır. Bu ifade ile estetiğin muhafaza edilmesi gereken bir değer olarak görülmesi dikkat çekici bir bulgudur. Sosyal bilgiler ilköğretim 4 ve 5. sınıflar programı "kültür ve miras" öğrenme alanında da benzer anlam içeren şu ifadeye yer verilmiştir: "*Yakın çevresinden hareketle Türkiye'deki tarihî mekânları, nesnelere ve yapıtları tanır. Çevresindeki sanat ve kültür eserlerini tanıyarak onları koruması gerektiğini kabul eder.*" "İlköğretim 1-8. sınıflar Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi ile Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programlarında Müze ile Eğitim" başlığı altında 3. madde; "*Bu geziler (müze gezileri) sırasında öğrencilerin de ilgili derslerin kazanımlarına ulaşabilmeleri yanında doğal ve tarihî çevreyi koruma bilinci edinmeleri, sanat zevki ve estetik duygularını geliştirmeleri sağlanmalıdır.*" şeklindedir. Sosyal bilgiler dersi ilköğretim 4 ve 5. sınıflar programı, programın uygulaması ile ilgili açıklamalar kısmı 11. madde şu şekildedir; "*Öğrenciler için çalışma kâğıtları hazırlanmalı ya da müzelerin çalışma kâğıdı kullanılmalıdır. Öğrencilerin doğal ve tarihî çevreyi koruma bilinci edinmeleri, sanat zevki ve estetik duygularını geliştirmeleri sağlanmalıdır.*" Bu ifadeler ile müze gezilerinin,

öğrencilerin akademik başarılarına sunacakları katkıların yanı sıra sanat zevklerine ve estetik duygularına da dokunabilecek şekilde icra edilmesi gerektiği, bu açıdan teşvik edilmesi gereken okul dışı öğrenme aktiviteleri olarak görüldüğü anlaşılmaktadır.

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Sanat ve Estetik

Hali hazırda yürürlükte olan sosyal bilgiler öğretim programı, 1968 ve 1998 programlarına nispetle sanata ve sanatsal yaratıcılığın güzellik yönünü ifade eden estetik değerlere vurgu noktasında daha kesif bir görüntü arz etmektedir. En basit bir kıstasla diğerlerinden farklı olarak 2018 tarihli sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan 18 temel değerden birisi “estetik”tir. Bu duruma paralel olarak her bir dersin öğretim programında yer alan genel ifadelerde, örneğin öğretim programlarının amaçları kısmında ve Türkiye yeterlilikler çerçevesinde (TYÇ) yer alan yetkinliklerde de bu iki nosyona gönderme yapan ibarelerin mevcut olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Öğretim Programlarının Amaçları Madde 2’de yer alan ibare, yukarıda bahsi geçen tespitleri teyit etmektedir.

İlkokulu tamamlayan öğrencilerin gelişim düzeyine ve kendi bireyselliğine uygun olarak ahlaki bütünlük ve öz farkındalık çerçevesinde, öz güven ve öz disipline sahip, gündelik hayatta ihtiyaç duyacağı temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütme ile sosyal becerileri ve estetik duyarlılığı kazanmış, bunları etkin bir şekilde kullanarak sağlıklı hayat yönelimli bireyler olmalarını sağlamak.

Estetik duyarlılık; ahlaki bütünlük, öz farkındalık, öz güven, öz disiplin ve temel sosyal beceriler gibi son derece önemli hususlarla birlikte değerlendirilmiş, ilkokulu bitiren bir öğrencinin sahip olması gereken kazanımlar arasında zikredilmiştir. Bu nevi bir söylemin, sosyal bilgiler öğretim programlarının özel hedeflerinin ötesinde, programların genel amaçları arasında yer alması, estetik duyarlılığa verilen önemi işaret etmesi bakımından önemlidir.

Ulusal yetkinlik çerçevesini oluşturan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ), Avrupa Yeterlilikler Çerçevesiyle uyumlu bir şekilde tasarlanmıştır. Bu minvalde öğretim programlarında ifade edildiği hali ile sekiz temel yetkinlik vardır. Bunlardan birisi “kültürel farkındalık ve ifade” yetkinliğidir. Bahsi geçen yetkinlik şu şekilde açıklanmıştır: *“Müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatlar dâhil olmak üzere çeşitli kitle iletişim araçları kullanılarak görüş, deneyim ve duyguların yaratıcı bir şekilde ifade edilmesinin öneminin takdiridir.”* Öncelikle söylem, bireyin kendisini ifade edebilme becerisinin önemine dikkat çekmektedir. Buradaki ifade becerisi, yaratıcı/üretken bir hüviyet

sergilemelidir. Metne göre yaratıcılık ise sanat marifetiyle gerçekleşir. Birey; müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatların etkin bir şekilde kullanımı suretiyle yaratıcı bir ifade gücüne kavuşabilir. Aksini düşünmek mümkün değildir. Görüldüğü üzere 2018 sosyal bilgiler öğretim programında, bireyin sahip olması gereken sekiz temel yetkinlikten birisi olarak ifade edilen “kültürel farkındalık ve ifadenin” özünü sanatsal faaliyetler teşkil etmektedir. Bu yönü ile bakıldığında programın sanata ve estetik değerlere verdiği önem ortadadır. Yine bu programda, “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar” başlığı altında zikredilen 7 ve 8. maddelerde, sosyal bilgiler öğretiminde okul dışı ortamlardan (müze, sergiler vb.) ve edebi ürünlerden (resim, musiki, minyatür, gravür, hat, heykel, mimari tiyatro, sinema vb.) istifade edilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ancak bu maddelerin odağında sanatı, estetik haz ve zarafeti yaşamın vazgeçilmez bir parçası kılma amacından ziyade, öğrenmeyi somutlaştıracak ve kalıcı hale getirecek birtakım argümanların etkin kullanılması kaygısının hâkim olduğu tespit edilmiştir.

2018 tarihli sosyal bilgiler öğretim programında sanatsal veçhelere ve estetik değerlere; 5. sınıflar için “birey ve toplum” ile “kültür ve miras” öğrenme alanlarına; 7. sınıflar için yine “kültür ve miras” öğrenme alanına dönük telif edilen kazanımlarda yer verildiği görülmüştür: “*SB.5.1.3. Sahip olduğu haklarının farkında olan bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği görev ve sorumluluklara uygun davranır.*” 5. sınıf “birey ve toplum” öğrenme alanı için kaleme alınan yukarıdaki kazanım, temelde bireyin sahip olduğu haklar ile toplumsal rollerine uygun görev ve sorumluluklara değinmektedir. Bu kazanımın alt ifadelerinden birisi şu şekildedir; “*Aile, akraba, arkadaş grubu, spor takımı, resim, müzik kulübü gibi sosyalleşmeye katkıda bulunan gruplar ve okul gibi kurumlar ele alınır.*” Bu söylem, üst kazanımla birlikte değerlendirildiğinde sanatsal faaliyetler icra eden grupların, dolayısıyla sanatın; girişimcilik, sosyal sorumluluk ve iletişim gibi hususlarda etkin olarak kullanılmasının önemine vurgu yapıldığı bulgusuna ulaşılır. Yine 5. sınıflar için “kültür ve miras” öğrenme alanına dair kaleme alınan açıklama şu şekildedir: “*Bu öğrenme alanı işlenirken estetik ve kültürel mirasa duyarlılık gibi değerlerle Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma ile araştırma gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır.*” Açıklama kısmına teferruatlı bir bakış sergilenmiş, öğrenme alanının bütününde öğrencilerin estetiğe önem vermesinin, araştırma becerisi gibi estetik değerlerin de öncelenmesi ve öğrencilere kazandırılmasının

amaçlandığı görülmüştür. Ayrıca “kültür ve miras” öğrenme alanında, öğrencilerin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanmalarının amaçlandığı belirtilmiştir. Buradaki “güzel” vurgusunun dolaylı olarak estetikle ilişkili olduğunun altını çizmekte fayda vardır. 7. sınıf kazanım ve açıklamaları başlığı altında, sanat ve estetik değerlerin önemini ortaya koyan öğrenme alanının yine “kültür ve miras” olduğu görülmektedir. Bu bölümde yer alan açıklamanın, 5. sınıf “kültür ve miras” öğrenme alanında telif edilen açıklamadan, sanat ve estetik kaygıları açısından bir fark teşkil etmediği saptanmıştır: *“Bu öğrenme alanı işlenirken kültürel mirasa duyarlılık ve estetik gibi değerlerle kanıt kullanma becerisinin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır.”* Yine aynı öğrenme alanında; *“SB.7.2.5. Osmanlı kültür, sanat ve estetik anlayışına örnekler verir.”* şeklinde kaleme alınmış olan kazanımda, öğrencilerin sadece bugünün değil geçmişin de sanat ve estetik anlayışlarına vakıf olması, onlardan örnekler vermesi gerektiğine işaret edilmiştir. Bu itibarla milli kimlik inşasında sanat ve estetik idrakinin etkili bir şekilde kullanılmasının amaçlandığını ifade etmek mümkün hale gelmiştir. Burada milli kimliğe tarihsel referanslarla katkı sunmak gayreti vardır.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

1968 tarihli programda “sanat ve estetik” kavramlarına dönük ifadelerin, ekonomik temelli kaygıların ağır bastığı bir bağlam içinde kullanıldıkları saptanmıştır. Burada sanat söyleminin, yüzeysel kaldığı, sanat eserlerinin tanınması ve korunmasının, makbul vatandaşın görev ve sorumlulukları arasında görüldüğü, bir başka ifade ile sanatın bir vatandaşlık görevi olarak telakki edildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Metinlerde “sanat” ve “milli” mefhumları bir arada kullanılmış, korunması icap eden sanat nosyonunun daha çok milli değerlerden teşekkül etmesi gerektiği esoterik bir şekilde dile getirilmiştir. Sanatın icrası, estetiğin tekamülünden ziyade var olanın muhafaza edilmesine odaklanılmıştır. Ayrıca 1968 tarihli ilkökul programında, sanat ve estetik değerlerine vurgu yapan bölümlerde tarihi referanslar kullanıldığı tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde yoğun bir biçimde işlenen milli kimliğin tesisi ve ben idrakinin “öteki” karşısında üstünlük kurarak öncü bir konum elde etme anlayışı, söz konusu programda karşılaşılan sonuçlar arasındadır. Türkler yalnızca askerlik, ilim ve fende değil, sanatsal veçhelerde de diğer uluslara örneklik teşkil eden üstün bir konumda tasvir edilmiştir. Ercan

(2007), sanat mefhumuna dair 1990'lardan önceki ders kitaplarında sağlıklı bir değerlendirmenin olmadığını; ancak bu tarihten sonra bahsi geçen kavramın öğrencilerin zihninde netliğe kavuştuğunu iddia etmektedir. Bununla birlikte çalışmamızda böyle bir bulguya rastlanılmış değildir. Bahsi geçen muğlaklığın ders kitaplarına inhisar eden bir durum olduğu söylenebilir. Ancak Ercan'ın (2007) 1968 tarihli programa tabi olarak basılan ders kitaplarında sanat ve estetik mefhumlarına sınırlı sayıda yer verildiği bulgusu ile bu araştırmanın sonuçları arasında önemli bir benzerlik vardır. Gerçekten de ders kitapları gibi 1968 programında da sanat mefhumuna çok fazla yer verilmediğini ifade etmek mümkündür.

1998 tarihli program detaylı bir biçimde tetkik edilmiş, sanat ve estetiğe gönderme yapan sınırlı sayıda ifade tespit edilmiştir. 1968 tarihli programda olduğu üzere burada da sanat ve estetik becerileri/değerleri, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının kazanması gereken görev ve sorumlulukları arasında zikredilmiştir. Programda, Türk milletinin avangart meziyetleri sıralanmış, zikredilen erdemler arasında zekâ, kabiliyet, çalışkanlık ve ilim; estetik zevki ve sanatseverlikle birlikte/bir arada telakki edilmiştir. Estetik zevki ve sanatseverlik, Türk gençlerinin davranışa dönüştürmeleri gereken ve Türklüğün üstünlüklerini teşkil eden önemli hususlar arasında sayılmıştır. İlâveten vatandaşların görev ve sorumlulukları arasında sanat eserlerinin tanınması ve onların muhafazası da yer almaktadır. Sanatın evrensel boyutlarından daha çok milli yönlerine gönderme söz konusudur. Ercan (2007), yukarıda ifade edilen sonuçların, söz konusu dönemlerde meydana gelen siyasi ve ideolojik gelişmelerden bağımsız düşünülmeceğini iddia etmektedir. O'na göre bilhassa 1980'li yıllarda ülkede baş gösteren terör faaliyetleri ve artan kaostan eğitim sistemi de etkilenmiş, mevcut sorunlar ders kitaplarına ve programlara yansımıştır. 1998 tarihli öğretim programı, 1990'lı yıllarda artarak devam eden terör faaliyetlerinden etkilenmiş böylece milli duygulara ağırlık vermiştir. Bu kapsamda 1998 programında, sanatseverliğin ehemmiyetine ve estetik değerlerin geliştirilmesine doğrudan gönderme yapan ifadelerin sınırlı oluşu, dikkate değer sonuçlar arasında gösterilebilir.

2005 tarihli sosyal bilgiler öğretim programında; sanatı ve estetik hazzı merkeze alan söylemlerde, beş ana tema öne çıkmaktadır. Bunlardan birincisi, "Atatürk'ün referans gösterilerek sanat ve estetik değerlerin önemine vurgu yapan ifadelerdir." Bu temada Atatürk inkılapları ile estetik nosyonu arasında yakın bir ilişki kurulmuş, Atatürk'ün inkılapçılık ilkesinin sadece yeniyi ve iyiyi esas almadığını; estetik hazzın esasını teşkil

eden güzelliğe de odaklandığının altı çizilmiştir. Türk toplumunun inkişafı ve terakkisi için Atatürk'ün sanata verdiği önem dile getirilmiştir. Programda öne çıkan ikinci temayı; “Türklük ile sanat ve estetik idrakleri arasında sıkı bir ilişki kuran ve bu münasebeti tarihsel referanslarla destekleyen ifadeler” şeklinde belirtmek mümkündür. Burada Türk kültür ve medeniyetini yansıtan müşterek mirasın öğrencilere tanıtılması amaçlanmıştır. Ayrıca “sanat” ile “kültürel miras” arasında yoğun bir ilişki kurulmuş, milli kimliğin inşasında sanat ve estetik idrakinin etkin bir şekilde kullanılmasının arzu edildiği açık olarak dile getirilmiştir. Bu itibarla inşa edilmek istenen ulusal kimliğe tarihsel referanslar göstermek suretiyle katkı sunulmuştur. “Sanat” ve “milli” söylemleri merkeze alınmış, korunması icap edilen sanatın daha çok milli/ulusal değerlerden teşekkül edilmesi gerektiğine işaret edilmiştir. Programda ortaya çıkan üçüncü temayı şu şekilde izah etmek mümkündür: “Sanat ve estetiğin evrensel yönlerine gönderme yaparak söz konusu kavramların küresel etkileşimdeki rolüne değinen, Türk sanatı ile beynelmilel sanatların icraları arasında ilişki kuran ifadeler.” Burada sanatsal faaliyetlerin toplumlar arasındaki etkileşimde önemli bir rol oynadığına ve öğrencilerin bu durumun farkında olması gerektiğine dikkat çekilmektedir. Bir başka ifade ile sanatın şekillendirici ve dönüştürücü gücüne gönderme yapılmaktadır. İlaveten Türk müziğinin Avrupa müziğini etkilediği, bu itibarla müzikte/sanatta Türklerin Batıya nazaran daha iyi bir konumda oldukları mesajının verildiğini söylenebilir. Bu tema altında sanatın evrensel yönüne güçlü bir vurgu söz konusudur. Sanatsal ürünlerin herhangi bir ulusal aidiyet taşımadığı, muhafaza edilmesi gereken evrensel değerler olduğunun altı çizilmiştir. Güzel sanatların, içtimai tekamüldeki yeri ve öneminin açıklandığı bu bölümde, sanat mefhumunun insanlığı düşünsel anlamda özgür kıldığına işaret edilmektedir. Buna göre sanat, sadece bireyin düşünsel özgürlüğünü teminat altına almakla yetinmez, aynı zamanda göçlerin ve savaşların oluşmasına engel olarak dünyayı daha yaşanılabilir kılmada önemli bir misyon icra eder. Programda yer alan dördüncü tema; “Programda doğrudan verilecek değerler, beceriler ve kavramlar listesinde yer alan ifadeler” şeklindedir. 2005 tarihli sosyal bilgiler öğretim programında yer alan 20 temel değerden birisi estetikdir. Burada öğrencilerin sanat ve estetik merkezli beceriler geliştirmelerini önceleyen ifadeler vardır. Onların minyatür, gravür, karikatür ve temsili resim gibi sanatsal konularda kendilerini geliştirmelerine yardımcı olunması gerektiği dile getirilmiştir. Öğrencilerde güven ve sorumluluk duygularının geliştirilmesi, bunun için bilimsel ve sportif eylemler kadar sanatsal faaliyetlerin de aktif olarak işe koşulması

gerektiğine dikkat çekilmektedir. Bahsi geçen programda yer alan kavramlar listesinde hem “sanat” hem de “estetik” nosyonlarına yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. 2005 tarihli sosyal bilgiler öğretim programında, ilgili bağlamda yer alan beşinci tema aşağıdaki haliyle ifade edilmiştir: “Doğal/tarihi çevreler ve müzeler marifetiyle sanat-estetik zevkinin geliştirilmesini hedefleyen ifadeler.” Programın bu noktasında sanat müzelerine değinilmiş, müzelerin sanatsal işlevleri öne çıkarılmıştır. Ayrıca “estetik” muhafaza edilmesi gereken bir değer olarak görülmüştür. Programa göre müze gezilerinin, öğrencilerin akademik başarılarına sunacakları katkıların yanı sıra, sanat zevklerine ve estetik duygularına da dokunabilecek şekilde icra edilmesi gerekmektedir. 2005 tarihli sosyal bilgiler öğretim programında sanat ve estetik vurgularının en çok yapıldığı öğrenme alanlarını, “kültür ve miras” ile “küresel bağlantılar” şeklinde sıralamak mümkündür. Araştırmada ifade edilen bu sonuç ile Çengelci (2012) tarafından belirtilen sonuç arasında tam bir uyum söz konusudur. Yine bu çalışmada, 2005 tarihli programda yer alan sanatsal ürünlerin, daha çok öğrenmeye hizmet eden öğretim araçları mesabesinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kaymakçı (2013), 2005 tarihli programa tabi olarak basılan ders kitaplarını incelerken “sosyal bilgiler ders kitaplarında sözlü ve yazılı edebi türlerin kullanımına önem verildiği” şeklinde bir tespitte bulunmuştur. Yine Beldağ ve Aktaş (2016) çalışmalarında, 2005 tarihli sosyal bilgiler öğretim programında; türkü, şiir, atasözleri, efsaneler, masallar, destanlar ve halk hikayeleri gibi edebi metin ve yazılı eserlere sıklıkla vurgu yapıldığına dikkat çekmektedir. Araştırmacıların ifade ettiği “sözlü ve yazılı ürünler” ile “edebi metin ve yazılı ürünlerin” bir anlamda bu araştırmanın sonuçları arasında belirtilen “öğrenmeye hizmet eden öğretim araçları” olduğunu söylemek mümkündür. Bu açıdan ilgili çalışmaların sonuçları arasında kuvvetli bir ilişki ve benzerlik olduğu aşikârdır.

2018 tarihli sosyal bilgiler öğretim programı, 1968 ve 1998 programlarına oranla sanata ve sanatsal yaratıcılığın güzellik yönünü ifade eden estetik değerlere vurgu noktasında daha yoğun bir görüntü arz etmektedir. Zira “estetik”, 2018 tarihli sosyal bilgiler öğretim programında yer alan 18 temel değerden birisidir. İlaveten tüm öğretim programlarında yer alan “amaçlar” kısmında ve Türkiye yeterlilikler çerçevesinde (TYÇ) ifade edilen yetkinliklerde, sanat ve estetik mefhumlarına gönderme yapan söylemler de vardır. Programda, bireyin sahip olması gereken sekiz temel yetkinlikten birisi olarak gösterilen “kültürel farkındalık ve ifadenin” özünü sanatsal faaliyetler oluşturmaktadır.

Ayrıca estetik duyarlılık; ahlaki bütünlük, öz farkındalık, öz güven, öz disiplin ve temel sosyal beceriler gibi son derece önemli hususlarla birlikte değerlendirilmiş, ilkokulu bitiren bir öğrencinin sahip olması gereken kazanımlar arasında zikredilmiştir. Bu noktadan bakıldığında söz konusu programda, sanata ve estetik değerlere verilen önem açık bir şekilde kendisini belli etmiştir. Yine burada milli kimlik inşasında, sanat ve estetik idrakinin etkili bir şekilde kullanılmasının amaçlandığını ifade etmek mümkündür. Programda, arzu edilen milli kimliğe tarihsel referanslarla katkı sunmak gayreti vardır.

Sanat ve estetik vurguları bakımından değerlendirildiğinde, Sosyal bilgiler öğretim programlarının tamamında; (tarihi) fotoğraflar, müzeler, resimler, sergiler vb. sanatla bir şekilde ilişkisi olan nosyonların, daha çok öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkileri açısından öne çıkarıldığı görülmektedir. Söylemlerin odağında, sanat ve estetik kavramlarının hazza dayalı nahif yapısından ziyade, sanat ürünleri marifetiyle alana özgü beceri ve değerlerin öğrencilere kazandırılması yer almaktadır. Bir başka ifadeyle programda yer alan söylemlerin ekseriyetinde sanatsal faaliyet ve ürünler, çoğunlukla öğrenmeyi kolaylaştırmaya hizmet eden araçlar durumundadır. 1968, 1998 ve 2018 programları sanat ve estetik vurguları açısından zayıf bir görüntü sergilemektedir. 2005 tarihli sosyal bilgiler öğretim programı ise bu bağlamda mezkûr programlara nazaran daha makul bir durumdadır. Ancak böyle bir durumun ortaya çıkmasında, 2005 tarihli programın detaylı bir şekilde kaleme alınmış olmasının da etkisi büyüktür. Çünkü daha öncekilerden farklı hususiyetler ihtiva eden bu program, dayandığı felsefe/yaklaşım açısından bir devrim niteliği taşımaktadır. Bu itibarla yeni/farklı olanı tanıtmak, yaymak ve kabul görür bir pozisyona taşımak için ekstra bir çaba sergilenmesi, programın detaylı neşredilmesi gerektiği açıktır. Hukuk terminolojisinde yaygın olarak kullanılan bir kavramı devşirmek suretiyle, söz konusu kaygının, kazuistik bir programın ortaya çıkmasına sebebiyet verdiğini söylemek mümkündür. Tabii olarak bu sonuç, 2005 programında sanat ve estetik değerlerine doğrudan/dolaylı gönderme yapan söylemlerin görece yoğun bir görüntü arz etmesinde temel bir sebep olabilir. 2018 tarihli sosyal bilgiler öğretim programını, sanat ve estetik bağlamında inceleyen bir başka çalışma olmadığından, bu kapsamda araştırmamızın sonuçlarını tartışabilecek uygun bir zemin de oluşmamıştır.

Öneriler

Program Geliştirme Uzmanlarına ve Politika Belirleyicilerine Yönelik Öneriler

21. yüzyılda genç nesillerin temel beklentileri/ihtiyaçları madde temellidir. Cemiyet hayatında sanatın ve estetik hazzın giderek önemsiz bir detaya dönüştüğü açıktır. Sanat, önemini yitirmekte, estetik haz ve ahlak, büyük bir inkıraza maruz kalmaktadır. İvedilikle bu soruna çözüm üretecek mekanizmalar geliştirilmelidir. Bunlardan birisi ve hiç kuşkusuz en önemlisi eğitim kurumudur. Eğitim-öğretim sürecinin özü/rehberi konumundaki programlarda sanata, estetik haz ve ahlaka gereken ihtimam gösterilmelidir. Hedef grup içinde yer alan öğrencilere akademik başarı kadar ruhî inkişaf, estetik haz/doyum ve sanatsal becerilerin kazandırılması amaçlanmalıdır. Dünyada ve Türkiye’de kontrolsüz bir şekilde yükselen şiddet, hiç kuşkusuz sanata duyulan ihtiyacın ne denli büyük olduğunun temel göstergelerinden birisidir. Zira estetik değerlere bigâne kalan nesillerin şiddet üretmeleri, dünyanın şiddet sarmalına teslim olması kaçınılmaz bir sonudur. Bu esas gerçeklik ve beklentiler göz ardı edilmeden program geliştirme faaliyetlerinin sürdürülmesi, politika belirleyicilerin ve karar vericilerin yukarıda resmedilen tabloya kayıtsız kalmadan üzerlerine düşen vazifeleri icra etmeleri elzemdir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Eğitim araştırmaları, genellikle akademik başarıya odaklanmış durumdadır. Oysa bilimsel bilgi, ancak sağlıklı bir karakter ile bulunduğu anlam kazanmaya başlar. Tarih; ruhsuz, estetik doyum ve ahlaktan uzak, sağlıklı ve dengeli bir karakter inşa edemeyen bireylerde bilimsel bilginin insanlık için zararlı bir enstrümana dönüşeceğine çoğu zaman şahitlik etmiştir. “Sanat” ve “şiddet”, “estetik” ve “savaş” kavramlarının birlikte var olması pek mümkün değildir. Sanatın olmadığı yerde şiddet hâsıl olurken, şiddetin olduğu yerde “sanat” göçe mahkûm edilir. “Savaş”, “estetiği” yok ederken, “estetik haz” ve “ahlakın” tahkim edildiği yerlerde “savaşın” yaşama şansı ortadan kalkar. İnsanlık için hayati bir önem taşıyan mezkûr değerlerin, daha yoğun bir şekilde işlenmesi gerekir. Araştırmacıların hakikat, hikmet, haz, güzellik, estetik ve sanat gibi kavramlara daha çok odaklanması ve söz konusu kavramların eğitim ile münasebetlerine farklı bakış açıları sunan çalışmaları daha fazla icra etmeleri gerekmektedir.

Kaynakça

- Akaroğlu, E. O. (2014). *Sanat eğitim programının 6 yaş çocuklarının görsel algı düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Akdoğan, B. (2001). Sanat, sanatçı, sanat eseri ve ahlak. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(42), 213-245.
- Akhan, N. E. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sanat algıları ve sanat konularının öğretimine yönelik görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 146-169.
- Akın, N. O. (2006). *İlköğretim görsel sanatlar eğitiminde estetik öğretimi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alakuş, A. O. (2002). *İlköğretim okulları 6. sınıf resim-iş dersi öğretim programındaki grafik tasarımı konularının çok alanlı sanat eğitimi yöntemiyle ve bu yöntemle uygun düzenlenmiş ortamda uygulanması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arkonaç, S. ve Paker, O. (2012). Türkiye’de kadın ve modernite: Söylem analizi ile yaklaşım. S. Arkonaç (Ed.), *Söylem çalışmaları* içinde (s. 105-120). Ankara: Nobel Yayınları.
- Ayka, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 46-73.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Bayraktar, F. (2014). Eğitim açısından felsefe ve sanat ilişkisi. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 1(14), 35-42.
- Beldağ, A. ve Aktaş, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde edebî eser kullanımı: Nitel bir çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 953-981.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. New York: Allyn and Bacon.
- Budak, F. M. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde (7. sınıf) doğal ve kültürel varlıklar aracılığı ile estetik değer eğitimi (Tokat örneği)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Büyükdüvenci, S. (2006). Sanat ve değer. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 47-50.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çakır, A. (2014). *Söylem analizi: Ne demek istiyorsun?* Konya: Palet Yayınları.
- Çelik, F. (2010). *5. sınıf sosyal bilgiler programında sorumluluk, estetik ve doğal çevreye duyarlılık değerlerinin kazandırılmasına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çengelci, T. (2012). Sosyal bilgiler öğretim programında somut olmayan kültürel mirasın yeri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 185-203.
- Demir, S. ve Akengin, H. (2014). *Hikâyelerle sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ercan, M. (2007). *Cumhuriyet döneminde ilköğretim sosyal bilgiler programlarındaki sanat konularının yeterliliği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Ergün, M. (2010). Estetik (sanat felsefesi). *Felsefeye Giriş*, 1(1). <http://mustafaergun.com.tr/wordpress/wp-content/uploads/2015/11/sanاتفelsefesi.pdf> (Erişim tarihi: 05.02.2020).
- Güllüoğlu, Ö. (2012). “Söylen(mey)enin’ analizi: Bellona markasına yönelik tüketici algısı üzerine bir söylem çözümlemesi. Ö. Güllüoğlu (Ed.), *İletişim bilimlerinde araştırma yöntemleri: Yazılı metin çözümleme* içinde (s. 225-276). Ankara: Ütopya Yayınları.
- Huntürk, H. Ö. (2015). *Heykel değerlendirmesinde estetik ve anti-estetik tartışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 138-145.
- Kaplan, S. (2014). Doğal yoldan temel sanat eğitimi doğanın atölyesi. *Akdeniz Sanat Dergisi*, 7(14) 21-33.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaymakçı, S. (2013). Sosyal bilgiler ders kitaplarında sözlü ve yazılı edebî türlerin kullanım durumu. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 230-255.
- Kıyar, N. (2012). İlke us ve sanat algısı bağlamında tabula rasa kurgusu, *Sanat Dergisi*, 22, 135-146.
- Mayring, P. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş*. A. Gümüş ve M. S. Durgun (Çev.), İstanbul: BilgeSu.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev. Ed.), Ankara: Nobel Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). *Görsel sanatlar dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Oruç, Ş. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminde mizah kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 56-73.
- Punch, K. F. (2014). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. London: Sage Publications.
- Sebik, C. (2012). *Sanat eğitiminde bir estetik olarak kitsch ve sanat ayrımı*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sever, R., Yalçınkaya, E. ve Mazman, F. (2009). Sosyal bilgiler eğitimi için etkili bir öğretim yöntemi: Dramatizasyon. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(13), 155-166.
- Sidekli, S., Er, H., Yavaşer, R. ve Aydın, E. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde alternatif bir yöntem: Karikatür. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 151-163.

- Soygür, N. (1999). Sanat ve "delilik". *Ankara Eğitim Hastanesi Psikiyatri Kliniği Dergisi*, 2, 124-133.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözen, E. (1999). *Söylem: Belirsizlik, mübadele, bilgi/güç ve refleksivite*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Tatar, B. (2014). *Din, ilim ve sanatta hermenötik*. İstanbul: İSAM Yayınları.
- Tunalı, İ. (1998). *Estetik*. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Ünlüer, G. ve Yaşar, Ş. (2012). Sosyal bilgiler dersinde gazete kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 43-57.
- Van Dijk, T. A. (2011). Discourse, knowledge, power and politics: Towards critical epistemic discourse analysis. In C. Hart (Ed.), *Critical discourse studies in context and cognition* (pp. 27-64). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Yüceer, B. (2007). *TRT'de yayınlanan sanat programlarının sanat ve sanat eğitime katkısı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yücel, S. (2014). *Günümüz sanatı politika ve kentsel mekân ilişkisi: Türkiye'de güncel sanat tartışmaları*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Art and Aesthetic in the Social Studies Curricula

Keywords: Social studies, curricula, art and aesthetics.

Introduction

An educational institution aims to facilitate the knowledge, skills, attitudes and values that individuals need, thus making them active members of the society they live. It is possible to provide these knowledge, skills, attitudes and values to students through various courses. However, the aforementioned objectives are realized to a great extent through the social studies courses (Ünlüer & Yaşar, 2012). Social studies course is a fundamental for the individuals to develop a healthy personality, to adapt to life conditions of the society and to grow up as intellectually productive persons. Thus, the curriculum of this course should be prepared regarding those needs of persons and their ages. The uninterrupted adaptation effort towards technological, political, social and cultural changes in the program development process should be carried out on a healthy and dynamic basis (Ayka, 2007). Accordingly, the scope of social studies curriculum, that focuses mostly on social issues, should involve context, art, aesthetics, pleasure as integral themes. Therefore, it is beneficial to address art, aesthetics, beauty, wisdom and so on in the curriculum. It is thought that education is an integrity that consists of various aspects of life, so, art education is a vital part and complement of the whole (Alakuş, 2002). From this point of view, the strength of the relationship between social studies and art becomes more prominent. It may be a mistake to consider art education consisting of only visual education. Indeed, art education is an important educational process that somehow touches other disciplinary constructs of education. This kind of education consists of consciousness, intelligence and judgment dimensions (Akaroğlu, 2014). As a matter of fact, social studies is a course that engages values education pertaining to its goals, and it is in deep contact with an artistic perspective. In this context, the aim of this study is to identify how the Social Studies Education Programs of 1968, 1998, 2005 and 2018 dealt with the concepts of "art and aesthetics" and to establish a comparative perspective on the programs in a similar context.

Method

This study, which demonstrates the ways of handling of “art and aesthetics” phenomena with a comparative approach in social studies education programs, was carried out through qualitative research methods and procedures. The data source of this research consists of four different social studies curriculum. These programs are as follows; It is dated 1968, 1998, 2005 and 2018. In this research, document analysis was preferred as a data collection tool. The data obtained during the research process were analyzed by descriptive analysis and discourse analysis methods, in a way to qualitative research methods and procedures.

Conclusion and Suggestions

It was found that the texts about artistic activities mostly viewed art as a way that creates affordances for learning and ,so, promoting learning rather than an ultimate aim. Programs of 1968, 1998 and 2018 show a weak image in terms of art and aesthetics. The social studies curriculum of 2005 has more opportunities for this context than the preceding programs. However, because the 2005 program was prepared and expressed in much more details and in longer units of phrases regarding explanation and exemplification of artistic events and activities, those aspects of the curriculum about arts are more easily discernable. As guides of the educational processes, the programs should make a point of demonstrating more interest on art, aesthetic pleasure and morality. Educational research usually focuses on academic success. However, scientific knowledge begins to gain meaning only when it meets a healthy personal character of individuals. Therefore, researchers need to focus more on concepts such as truth, wisdom, pleasure, beauty, aesthetics and art, and conduct more studies that offer different perspectives on the relationship of these concepts within education.



Türkiye'deki Suriyeli Eğitimcilerin Gözünden Göç ve Uyum Sürecinde Eğitimin İşlevi ve Barışa Katkısı*

Asiye Şahin^a



Yahya Şahin^b



^a *İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Sosyoloji, Doktora, İstanbul, Türkiye*

^b *Araştırma Görevlisi, Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye*

Özet

Savaş ve göç halklar için hayatın bütün akışının normal seyrinden çıktığı, sosyal, fiziksel, psikolojik birçok problemin zuhur ettiği vakalardır. Bu süreçte gerek savaşın ve göçün yol açtığı sorunları asgari düzeye indirmek gerek göç edilen yeni topluma uyum sağlamak noktasında katkısı en yüksek bileşenlerden biri kuşkusuz eğitim ve eğitimin yürütücüleri olan eğitimcilerdir. Bu çalışma Türkiye’de bulunan Suriyeli eğitimcilerin gözünden, göç ve uyum süreçlerinde eğitimin işlevini ve anlamını, mevcut eğitim sisteminin toplumsal farklılıklara uygunluğunu ve bütün toplumlar için barış imkanını hazırlaması bakımından eğitimin gelecekte nasıl şekillenmesi gerektiğini araştırmaktadır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak Türkiye’de Geçici Eğitim Merkezlerinde görev yapan dokuz katılımcı ile derinlemesine görüşülmüştür. Görüşmelerde ortaya çıkan bulgulara kategorize edilerek analiz edilmiştir. Çalışmada eğitimin ve eğitimcilerin göç sürecinde yaşanan travmalara ve sosyal sorunlara karşı olumlu etki yaptığı, Geçici Eğitim Merkezlerinin uyum sürecinin öğrenciler ve toplum açısından daha sağlıklı ve sorunsuz ilerlemesini sağladığı saptanmıştır. Suriyeli eğitimciler açısından mevcut Suriye eğitim sisteminin farklı fikir ve anlayışlara açık olmadığı, ulus fikrinden beslendiği ve gruplar arası çatışmayı tetikleyici unsurlar barındırdığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca gelecekte bütün halklar için barış imkanının doğması bakımından eğitimin üstlenmesi gereken vazife ne olmalı sorusuna da bu çalışmada cevap aranmıştır.

MAKALE TÜRÜ

Araştırma

MAKALE GEÇMİŞİ

Gönderim 3 Aralık 2019

Kabul 15 Mayıs 2020

ANAHTAR

KELİMELER

Suriye, eğitim, göç, uyum ve barış

Atf bilgisi: Şahin, A. ve Şahin, Y. (2020). Türkiye’deki Suriyeli eğitimcilerin gözünden göç ve uyum sürecinde eğitimin işlevi ve barışa katkısı. *Harran Maarif Dergisi*, 5 (1), 63-87. doi:http://dx.doi.org/10.22596/2020.0501.63.87

Sorumlu yazar: Yahya Şahin **e-posta:** yahyasahin44@gmail.com

* Bu çalışma II. Uluslararası Öncü Öğretmenler Zirvesi’nde (15-17 Temmuz 2016/ Üsküp) sözlü bildiri olarak sunulan bildiri metninin güncellenmiş ve analizleri gözden geçirilerek düzenlenmiş halidir.

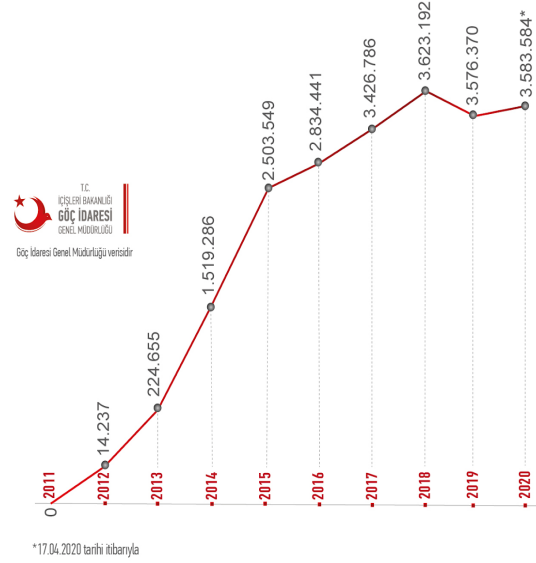
Giriş

İnsanlığın tarihi aynı zamanda bir göç tarihidir. Tarih; savaş, fetih, kıtlık, yurt arayışları, coğrafi ve ekonomik vs. birçok nedenden dolayı toplumların göçlerine şahitlik etmiştir. Göçler fiziksel bir yer değiştirme olmakla beraber kültürel, siyasi, ekonomik ve psikolojik etkileşimleri barındıran çok yönlü hareketlerdir. Topluluklar yer değiştirme sürecinde karşılaştıkları toplumlar ile asabiyetlerine göre kimi zaman kısa kimi zaman uzun süreli çatışmalar yaşamış ve nihayetinde kültürel ve askeri olarak baskın olan toplumun içinde erimişlerdir (İbni Haldun, 1990). Ancak karşılıklı etkileşim kaçınılmaz bir gerçeklik olarak devam edegelmiştir.

Toplumların kültürel, sosyal, ekonomik, politik ve eğitim boyutlarıyla yakın bir ilişkisi olan göç olgusu; sosyal bilimcilerin, eğitim bilimcilerin ve psikoloji alanında çalışanların ilgilendikleri bir çalışma alanı olmuştur (Şahin 1999). Göç siyasi, ekonomik, kişisel veya çevresel nedenlerle, insanların ya da toplumların yaşadıkları coğrafyadan başka bir coğrafyaya yaptıkları yer değiştirme hareketidir (Yalçın, 2004). İnsanların farklı bölgeler arasındaki bu göç hareketi ekonomik ya da bireysel nedenlerle küçük gruplar halinde olabildiği gibi, özellikle savaş hallerinde kitlesel bir seviyede gerçekleşebilmektedir (Aksoy, 2012).

Tarih boyunca göçmenler ve sığınmacılar için İstanbul ve Anadolu toprakları her zaman güvenli bir yer olmuştur (Ağanoğlu, 2001). 2011’de Suriye’de başlayan iç savaşla beraber Türkiye Suriye’deki iç savaştan kaçanların yoğun olarak göç ettiği bir ülke olmuştur. Türkiye Büyük Millet Meclisi İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu’nun raporuna göre 29.04.2011 tarihinde ilk olarak 252 kişilik bir grubun Türkiye’ye giriş yapmasından itibaren, Türkiye Suriye’den gelip sığınma talep eden yüz binlerce göçmene kapılarını açmış ve onları ülkesine kabul etmiştir. İç savaşın devam etmesi ve uluslararası güçlerin dahli ile beraber çatışmaların günden güne şiddetlenmesi neticesinde yoğun olarak Türkiye’ye göçler devam etmiştir. T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün 17.04.2020 tarihli verilerine göre biyometrik kayıtları yapılan ve geçici koruma altına alınan Suriyeli sığınmacı sayısı 3.583.584 olmuştur.

YILLARA GÖRE GEÇİCİ KORUMA KAPSAMINDAKİ SÜRİYELİLER



Kaynak: <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>

Göç hareketinin sınır bölgeler üzerinden gerçekleşmesi doğal olarak sığınmacıların Kilis, Gaziantep, Şanlıurfa, Hatay sınır illerinde yoğunlaşmasına yol açmakla beraber ilerleyen süreç içerisinde İstanbul başta olmak üzere Bursa, İzmir, Konya, Adana ve Mersin illerine yerleşmeler gerçekleşmiştir. Geline nokta Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün verilerine bakıldığında sığınmacıların en yoğun yerleştiği bölgelerin sınır illeri ve başta iş imkanları gibi nedenler bulunmak üzere metropol kentlerde olduğu görülmektedir.

Suriye'deki iç savaşla beraber bugünkü verilere göre yaklaşık üç buçuk milyon insanın coğrafi yakınlıktan ve Türkiye'nin açık kapı politikasından dolayı ülkemizi tercih etmesi, eğitimden sağlığa, çalışma koşullarından kent yapılarına kadar alt yapısı hazır olmayan bir durum ile karşı karşıya kalınmasına ve birçok toplumsal kriz alanlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Göçün sosyal ve fiziksel zorlukları ekonomik sıkıntılar ile birleşince bu durum hem iltica eden halkı hem de ülkemizi çok boyutlu sorunların içine itmiştir. Her kriz alanı aynı zamanda beraberinde yönetimsel ve sosyal kapasitelerin genişlemesi ve güçlenmesi imkanını da beraberinde getirir. Özellikle göç gibi siyasi ve

ekonomik etkilerinin yanı sıra sosyal ve kültürel dönüşüm ve çeşitlenme imkanlarını barından vakalar bu kriz ve olanakları içlerinde en fazla barındıran sosyal olgulardır.

Bu çalışmamızda öncelikle Suriye göçü sonrasında eğitim alanında yaşanan gelişmeler ve geçici eğitim merkezlerinin geçirdiği dönüşüm ele alınacak, daha sonra uyum ve eğitim, bu iki bileşenin toplumsal barışa katkısı irdelenip bu bağlamda yapılan saha çalışmasının yöntem, bulguları paylaşılarak bu bulgular çalışmanın ana odağı ekseninde analiz edilecektir.

Kitlesele göç neticesinde Türkiye'ye gelen nüfusa bakıldığında 1.179.264 kişinin çağ nüfus olarak adlandırılan 5-18 yaş zorunlu eğitim okul çağındaki bireylerden oluştuğu görülecektir. Buna 493.497 olan 19-24 yaş yükseköğrenim çağ nüfusu da eklendiğinde, bu rakamın toplam göçün neredeyse % 50'lik kısmına tekabül ettiği ve nüfusun mevcut dağılımından hareketle her sene çağ nüfusunun bir önceki seneye göre artış gösterdiği düşünüldüğünde eğitim alanında çok önemli miktarda bir potansiyelin mevcut olduğu sonucuna varılacaktır.

**GEÇİCİ KORUMA KAPSAMINDA BULUNAN SURİYELİLERİN
YAŞ VE CİNSİYET DAĞILIMI**

YAŞ	ERKEK	KADIN	TOPLAM
TOPLAM	1.929.987	1.653.597	3.583.584
0-4	255.124	245.826	500.950
5-9	281.565	258.567	540.132
10-14	202.000	181.901	383.901
15-18	139.234	115.997	255.231
19-24	283.233	210.264	493.497
25-29	199.553	145.039	344.592
30-34	158.444	115.730	274.174
35-39	117.576	95.435	213.011
40-44	83.880	74.210	158.090
45-49	59.036	56.692	115.728
50-54	49.112	48.313	97.425
55-59	37.500	37.521	75.021
60-64	28.303	29.002	57.305
65-69	20.072	20.522	40.594
70-74	7.690	8.629	16.319
75-79	3.744	4.639	8.383
80-84	2.182	2.897	5.079
85-89	1.071	1.502	2.573
90+	668	911	1.579

*17.04.2020 itibarıyla

Sürecin başında Türkiye'deki Suriyelilerin eğitime ulaşma konusunda yaşadıkları problemler en önemli sorunlardan birisiydi. (Tunç, 2015). Zor yaşam koşulları içinde yaşayan Suriyelilerin eğitim imkânından yeterince faydalanamıyor olmaları uzun vadede suç oranlarındaki artışa ve sosyal sorunlara yol açabilecekti. (Oytun ve Gündoğar, 2015). Bu nedenle uzun vadede ortaya çıkabilecek sosyal sorunların en aza indirgenmesinde Suriyelilerin eğitimi büyük önem taşımaktadır.

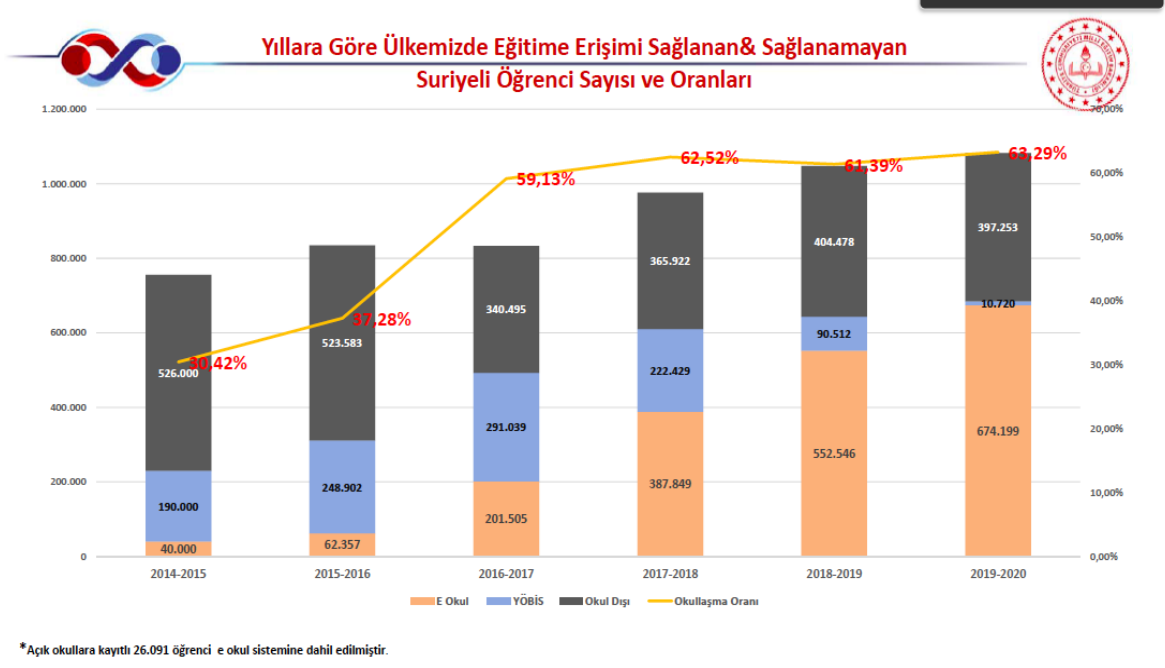
İlk etapta kısa vadeli çözümler üreten Türkiye, savaşın uzaması, kitlesel göçlerin artması, belirsizliğinin devam etmesi ve uluslararası boyutlarının genişlemesi ile birlikte daha uzun vadeli çözümler için alt yapı hazırlamaya başlamıştır. Eğitimin insan yaşamında ve toplumların kimliklerini inşa etmedeki büyük rolü (Seydi,2013) dikkate alındığında Suriyeli mültecilerin yaklaşık % 50'sinin okul çağında (5-24 yaş arası) olması eğitime dair atılacak adımlarda büyük önem taşımaktadır. 2013 yılında bu yönde çeşitli genelgeler yayımlayan Milli Eğitim Bakanlığı öncelikle kamp merkezlerinde bulunan çocukların eğitimi için bir takım tedbirler almış, ancak 2014 yılının Nisan ayında çıkarılan "geçici koruma kanunu" ile kamp dışında bulunan Suriyelilerin de eğitim hizmetine ulaşabilmeleri için çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Emin, 2016).

Bu çalışmaların en kapsamlısı Milli eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan *Yabancılara Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri* konulu 2014/21 sayılı genelgedir. (MEB, 2014).Bu genelge kapsamında Bakanlık içerisinde, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde yabancı öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerini koordine edecek birimlerin oluşturulmasından, geçici eğitim merkezlerinin kurulmasına, öğrenci kayıt kabul süreçlerinden denklik işlemlerine, Türkçe dil eğitiminden yabancı gönüllü eğitici çalıştırılmasına kadar pek çok konu düzenlenmiştir. İlgili genelgede geçici eğitim merkezlerinin (GEM) kurulması hakkında: "*Kitlesel akından etkilenen il/ilçelerde milli eğitim müdürlüklerine bağlı olarak faaliyet yürütmek üzere valilik oluru ile geçici eğitim merkezi oluşturulacaktır. Bu merkezlerde verilen eğitimin amacı kitlesel olarak ülkemize akın etmiş yabancı öğrencilerin, ülkelerin de yarım bırakmak zorunda kaldıkları eğitimlerine devam edebilmelerini, ülkelerine döndüklerinde veya bakanlığımıza bağlı her tür ve derecedeki eğitim kurumuna geçmek ve eğitimlerine ülkemizde devam etmek istemeleri halinde sene kaybını önleyecek nitelikte olacaktır.*" denilmekte ve çeşitli paydaşlarla birlikte bu eğitim kurumlarında yürütülecek eğitim öğretim faaliyetlerinde müfredat birliğinin sağlanması için Bakanlığın belirlemiş olduğu programlara göre hareket

edileceği bildiriliyordu (MEB, 2014). Bu merkezler ya uygun saatlerde okul binalarını ya da özel birtakım mekanları kullanmaktadırlar. Bu merkezlerin en önemli özelliği eğitim dili olarak Arapçayı kullanmaları ve eğitimcilerin de Suriyeli olmasıdır. Kullanılan müfredat geçici Suriye hükümeti eğitim bakanlığı tarafından gözden geçirilmiş kısmen değişiklikler yapılmış Suriye müfredatıydı. (BEKAM, 2015).

Geçici Eğitim merkezlerinde Türkçe dil eğitimleri yetkili kurumlarca belirlenen Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları tarafından yürütülürken diğer derslerle ilgili ihtiyaç halinde *“oluşturulan geçici eğitim merkezlerinde eğitim öğretim faaliyetine gönüllü olarak destek olmak isteyen yabancıları, görevlendirilen eğitim koordinatörü ile birlikte değerlendirilecek ve uygun bulunanların söz konusu merkezlerde eğitim koordinatörü denetiminde çalışmalarına destek olmaları sağlanacaktır.”* denilerek yabancı eğitimcilerin gönüllü olarak çalışmalarına olanak sağlanmaktaydı.

Kültürel yakınlık, dil kolaylığı psikolojik nedenler, çevre faktörü gibi birçok nedenle geçici eğitim merkezlerini daha fazla tercih eden Suriyeli öğrenciler 2016-2017 eğitim öğretim yılından başlamak suretiyle tedrici bir şekilde kademe kademe her sene (ilk sene 1, 5, ve 9 sınıflar, sonraki sene 2, 6, 10. sınıflar gibi) mevcut resmi okullara aktarılmak suretiyle geçiş süreci sağlanmıştır. Bu uygulamanın başladığı 2016 yılında okullaşan öğrencilerin 248.902’si geçici eğitim merkezlerinde, 62.357’si E-Okul sisteminde iken, 2020 yılına gelindiğinde geçici eğitim merkezindeki öğrenci sayısı 10.720, E-okul sistemindeki öğrenci sayısı ise 674.199 olmuştur.



Kaynak: https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/27110237_OCAK_2020internet_BulteniSunu.pdf

Geçici eğitim merkezlerinde eğitim-öğretim faaliyetlerine destek vermek amacıyla çalışan Suriyeli gönüllü eğitimciler ise bu süre zarfında geçici eğitim merkezlerindeki personel ihtiyacının azalması ile birlikte çeşitli eğitim kurumlarında Suriyeli çocukların okula uyum sürecine destek olmak üzere sınıf dışı etkinlikler, okul birimlerine destek, saha çalışmaları, tercümanlık, aile bilgilendirme faaliyetleri gibi çeşitli alanlarda görev yapmaya devam etmektedir.

Göçün doğal bir sonucu olarak göç edenler ile göç edilen yerdeki toplulukların birbirleri ile olan sosyal, kültürel, ekonomik etkileşimleri kültürleşmeyi ve bazı uyum sorunlarını beraberinde getirmektedir (Saygın ve Hasta, 2018). Zorunlu göçle beraber ülkemize gelen Suriyeliler de bu göç deneyimi sonucunda kaçınılmaz olarak bazı uyum sorunları ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Uyum bireyin sahip olduğu dil, din, kültür gibi özelliklerini muhafaza ederek içinde bulunduğu toplumla sağlıklı bir ilişki sürdürmesidir (Avcı, 2006). Ekonomik bocalama dil, din ve kültür farklılığı uyum sorununu ortaya çıkaran başlıca etkenlerdir. Suriyeli göçmenlerin ülkemize gelmesi ile beraber göçmenlerin eğitimde karşılaştıkları sorunlar, uyum ve entegrasyonları ile ilgili çok sayıda çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Akıncı, Nergiz ve Gedik, 2015; Sezgin ve Yolcu, 2016; Karasu, 2017; Saygın ve Hasta, 2018; Usta, Arıkan, Şahin ve Çetin, 2018; Terzi, Göçen, ve Altun,

2019). Göçün zorunlu bir göç olması ekonomik anlamda bir zorluğu; dış göç olması beraberinde dil ve kültür farklılığını meydana getirmiştir. Gelen göçmenlerin sosyal yaşama uygun bir şekilde dahil olmaları sosyal bir uyumun sağlanması için önemli bir faktördür. Sosyal uyum bireylerin yeni dâhil oldukları topluma uyum sağlayabilmeleri ve o toplum içinde var olabilmeleri için büyük önem arz etmektedir. Sosyal uyum ve kültürel entegrasyonun sağlanmasında ve özellikle öğrencilerin aynı çatı altında etkileşim içinde olması hususunda eğitimin ve eğitimcilerin işlevi büyük önem kazanmaktadır. Bu bağlamdan yola çıkarak bu çalışmada amaç ülkemize gelen Suriyelilerin sosyal ve kültürel yaşama uyum sağlamasında eğitimin üstlendiği misyonu ve barış ortamının sağlanmasında eğitimin üstleneceği rolü yabancı uyruklu eğitimcilerin gözünden incelemektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma göç ve uyum sürecinde eğitimin rolü ve barışa katkısını incelemek için Suriyeli öğretmenlerle görüşme tekniğinden yararlanılarak yapılan yarı yapılandırılmış nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma bir konu hakkında ayrıntılı ve bütüncül bir incelemeye olanak sağlayan gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi tekniklerin kullanıldığı bir veri toplama yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Bu görüşme tekniğinde araştırmacı önceden soracağı soruları hazırlar fakat görüşme anında görüşmeye bağlı olarak hazırladığı sorularla birlikte başka sorularda sorarak görüşmeciden konu hakkında daha ayrıntılı bilgi almaya çalışabilir. (Türnüklü, 2000).

Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2015/ 2016 eğitim öğretim yılında geçici eğitim merkezlerinde çalışan 9 Suriyeli öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim durumu, branşı, anadili, Suriye’de kaç yıldır çalıştıkları ve kaç yıldır Türkiye’de olduklarına dair bilgiler Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların demografik özelliklerine ait bilgiler.

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9
Cinsiyeti	Erkek	Erkek	Kadın	Erkek	Erkek	Erkek	Kadın	Kadın	Kadın
Doğum Yeri	Deyrez or	Şam	Humus	Şam	Halep	Haseke	Şam	Şam	Şam
Yaşı	41	42	47	32	26	30	37	33	58
Branşı	Tarih	Arapça	Sınıf	İlahiyat	Fizik	İngilizce	Sınıf	Okul öncesi	Sınıf
Eğitim durumu	Yüksek lisans	Lisans	Lisans	Lisans	Lisans	Lisans	Lisans	Yüksek lisans	Lisans
Anadili	Arapça	Arapça	Arapça	Arapça	Arapça	Arapça	Arapça	Arapça	Arapça
Suriye'de kaç yıl çalıştı	13	8	14	7	4	5	12	3	30
Kaç yıldır Türkiye'de	2,5	4	4	4	2,5	10 ay	4	8 ay	4

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmacılar tarafından veriler geçici eğitim merkezlerinde çalışan 9 Suriyeli öğretmenle yüz yüze görüşme yoluyla toplanmıştır. Katılımcıların anadili Arapça olduğu için görüşmeler Arapça ve Türkçe bilen bir tercüman yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşmelerde katılımcılara aşağıdaki sorular sorulmuştur.

1. Sizce Göç Etmenin getirdiği zorlukları aşma konusunda eğitimin nasıl bir rolü vardır?
2. Suriyelilerin yeni topluma ve yeni yaşam şartlarına uyum sağlayabilmesi noktasında Geçici Eğitim Merkezlerinin ve Eğitimin işlevi hakkında neler söylersiniz?
3. Farklı fikir ve kültürlerin bir arada barış içerisinde yaşaması noktasında mevcut eğitim anlayışını nasıl buluyorsunuz?
4. Mevcut dünya düzeninde bütün haklar için barışı ortam ve imkânının hazırlanmasında eğitimin katkısı nasıl artırılabilir?

Yapılan görüşmeler önce kayıt cihazından dinlenilerek yazılı hale getirilmiştir. Daha sonra nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yönteminden yararlanılarak görüşmeler

değerlendirilmiştir.

Bulgular

Eğitimin ve Geçici Eğitim Merkezlerinin Göç ve Uyum Sürecine Etkisi

Modern devlet öncesi iktidar araçlarının ve vatandaşlık anlayışının bireyler üzerindeki etkisinin zayıflığı, sınırların geçişliliği ve yerel güç anlayışının etkisi günümüzde göç meselesinde ortaya çıkan pek çok problemin de oluşmamasını sağlamaktaydı. Modern dönem küresel bir yönetim anlayışı doğurmuş, merkezi yönetimler, vatandaşlık kavramı ve uluslararası anlaşmalar göç meselesine ayrı bir boyut kazandırmış, mültecilik ve sığınmacı kavramlarını ortaya çıkarmıştır. Göç eden toplulukların yasal olarak vatandaşlık elde edememesi onların kültürel olarak da uyum süreçlerini yavaşlatmaktadır.

Göç olgusu başka bir topluma iltica eden gruplar açısından entegrasyon, asimilasyon ve uyum gibi kavramlarla ifade edilmektedir. Karşılaşan iki toplumdan siyasi, ekonomik ve kültürel olarak daha baskın olanın ikinci grubu zamanla içinde eritmesi beklenirken bugün değişen iletişim araçları, sosyal ağlar ve yeni toplum biçimleri nedeniyle bu kitlesel göçler beraberinde çok kültürlülük tartışmalarını da gündeme getirmektedir (Şeker, Sirkeci ve Yüceşahin, 2015). Bu nedenle bu çalışma içerisinde uyum kavramını farklı toplumların farklılıklarını da koruyarak karşılıklı bir etkileşim içerisinde bir arada yaşama deneyimini ifade etmek üzere kullanılmaktadır.

Göç olgusu bütün zorluklarının yanında aynı zamanda insan hayatında normal seyrinde yürümesi gereken bir unsurun da kesintiye uğramasına neden olmaktadır. Kuşkusuz bunlardan biri de eğitim sürecidir.

Suriyeliler açısından bu mesele hem savaşın ilk etapta süresinin kestirilememesi hem de iltica edilen ülkelerde gerekli alt yapının hazır olmaması nedeniyle benzer bir seyir izlemiştir. Görüşme yapılan K1 bu konuyla ilgili olarak:

Öncelikle Suriye’de savaşın çok uzun sürmesi birçok çocuk için eğitimin kesintiye uğramasına neden oldu. Bu ciddi bir problemdir ve bu alanda şu an yapılan çalışmalar bu çocuklar için oldukça önemlidir. Özellikle ilk etapta Suriyeli çocukların eğitim ihtiyacına cevap veren okulların sayısı çok azdı, bu problem

kısmen bugün de devam etmektedir. Okullar henüz mevcut eğitim ihtiyacını karşılamamaktadır. Özellikle Suriyelilerin yoğun yaşadığı yerlerde bu imkanların artırılması gerekmektedir.

Eğitim ortamları ve süreci, göçün doğurmuş olduğu sosyal ve psikolojik sıkıntıların aşılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Savaşın yarattığı travmalar ve kayıplar bir yana göç nedeniyle dili ve kültürü farklı bir topluma girmek beraberinde çok boyutlu sorunlar doğurmaktadır. Bu aşamada eğitim bir çözüm adresi olarak da karşımıza çıkmaktadır. K2 bu anlamda eğitimin önemine işaret etmektedir: *‘‘Hem Suriye’de hem de Türkiye’de temel meselemiz aslında eğitim, çünkü bu mesele hayattaki en öncelikli meselemizdir, eğitimden başka çocuklarımızı geliştirecek ve geleceğe hazırlayacak bir yolumuz yok. ‘‘*

Göçün yarattığı maddi kayıplar ve yeni yerleşim yerindeki geçim şartları Suriyeli aileleri barınma, gıda gibi temel ihtiyaçları karşılamak için bütün aile fertleriyle çalışmaya itmiştir. Düşük ücretli işler ve sağlıklı olmayan çalışma ortamları ise başta çocuklar olmak üzere kendilerini birçok tehlike ile karşı karşıya bırakmıştır. K1 eğitimin bu alana dair işlevine işaret ederek:

Göç sırasında gerçekleşen ciddi maddi kayıplar oldu, yeni yaşam yerindeki temel fiziksel ihtiyaçların yeteri kadar karşılanmaması çocukların çok önemli bir kısmını çeşitli alanlarda çalışmaya ve aileye maddi katkı sağlamaya mecbur bıraktı. Bu alanlar maalesef çoğu kez çocukların fiziksel ve psikolojik durumlarına uygun değil. Bir taraftan bu çocuklar bir takım kötü niyetli insanların eliyle tehlikeli bir takım işlerde de çalıştırmaktadırlar. Bir kere bu eğitim ortamları en başta çocukları güvenli bir alana kaydırmaktadır.’’ İfadelerini kullanmıştır.

K3 bu konuda eğitimin ve eğitimcilerin üzerine düşen görevleri anlatırken:

Eğitimin buradaki en büyük katkılarından biri çocukları şehirlerde sokaklardan ve sokakların barındırdığı tehlikelerden korumaktır. Mesela uyuşturucu başta olmak üzere suç mafyalarına vs. karşı onları korumak zorundayız. Çünkü bugün eğitim ile savrulmalarını engellemediğimiz bu çocuklar ileride hem Suriye hem de Türkiye halkı açısından ciddi sıkıntılar yaratabilir.

Eğitimin kısmen sahipsiz kalan çocukları sokakların barındırdığı birtakım tehlikelere karşı onları yaşlılarıyla bir araya getirerek güvenli bir ortamda sağlıklı bir

şekilde yaşamlarını sürdürme imkânı oluşturması elbette aileler açısından da oldukça rahatlatıcı bir faktördür.

Suriye okullarının en önemli bileşenlerinden biri kuşkusuz bu okullarda eğitim hizmeti veren öğretmenlerdir. Öğretmenlerin rolü içinden geçtikleri sıra dışı durumda çok boyutlu bir anlam kazanmakta, bir taraftan eğitim veren öğretmenler diğer taraftan kültürü koruma ve yeni toplumsal yapı ile uyum sağlama vazifesini yerine getirmektedirler. Ancak bu uyum problemi öğretmenler için de bir problem olarak varlığını devam ettirmektedir.

Türkiye’de yaşayan Suriye halkı açısından, öğrenciler ile birlikte eğitim faaliyetleri yürütürken bir taraftan da onlara karşılaştıkları problemler sırasında rehberlik eden Suriyeli eğitimcilerin göç ve uyum sürecine dair katkıları azımsanmayacak kadar fazladır. Eğitimcilerin ailelerin ve çocukların kendilerine dair beklentilerinin farkında olmaları ve bu görevi yerine getirme noktasındaki gayretleri kuşkusuz bütün bu süreçlerin en az sorunla atlatılmasına katkı sağlamaktadır. Mülakata katılan K5 bu süreçteki rolünü anlatırken:

Suriye savaşı hayatın her alanında ciddi bir boşluk yarattı. Bu alanlardan biri de eğitim, eğer biz bu alana sahip çıkmaz isek bilgisiz bir nesil ortaya çıkacak. Bu ciddi bir sorundur. Biz geçici eğitim merkezinde öğretmen olarak çalışıyoruz ancak aslında sadece öğretmen değiliz. Çünkü burada her çocuğun ayrı bir dramı ve hikâyesi var. Biz aynı zamanda bu hikâyelerin bir parçası olup, onlara rehberlik ediyoruz.

Çocuklara bu aşamada rehberlik etmenin onları yanlış mecralardan koruduğunu da ifade eden K6:

Benim geldiğim Haseke’de beş yıldır eğitim durmuş durumda ve bu noktada oluşan boşluktan dolayı çocuklar eline silah aldılar. Dolayısıyla biz sadece normal öğretmenler gibi buralarda müfredatı öğretmiyoruz, aynı zamanda bu süreçte kaybedilen zamanı telafi etmeye çalışıyoruz. Onların yaşadıkları psikolojik süreçten rahat kurtulabilmeleri için destek oluyoruz. Ve elbette sıkıntılarının çözümlerini başka yanlış yerlerde aramasınlar diye ellerinden tutuyoruz.

Suriyeli eğitimcilerin üstlendikleri diğer bir vazife ise geçinmek için yoğun mesailerle çalışan, çocuklarına yeteri kadar vakit ayıramayan ebeveynlerin çocuk

eğitiminde eksik bıraktıkları kısımlarda onların boşluğunu bir nebze doldurmaktır. K3:

Bugün Suriyeli aileler ciddi maddi sıkıntılar ile karşı karşıya olduklarından kimi ailelerde hem baba hem anne hem de diğer büyük aile fertleri çok uzun mesailerle çalışmak zorunda kalıyor ki bu durum bir çocuğun ailede görmesi, öğrenmesi gereken ahlaki ve çocuk terbiyesine ait diğer imkanlardan da bu çocukların mahrum kalmasına neden oluyor. Bu nedenle bu eğitim ortamlarının onlar için önemi çok daha artıyor, biz burada onlara ailede alması gerekli olan eğitimler için de rehberlik ediyoruz. Ailelerde bu konudaki boşluğun farkında oldukları için bizime irtibatı kesmiyorlar ve karşılaştıkları bütün sıkıntılarda bize danışıyorlar.’’ diyerek okul ve aile eğitiminin iç içe geçtiğinin altını çiziyor.

Arapça dilinde eğitim veren Geçici Eğitim Merkezleri Türkçe bilmeyen Suriyeli çocukların eğitim sürecinden kopmamasına, kendi dilinde konuşan öğrenciler ve öğretmenler ile bir arada bulunarak öğrenimini sürdürmesine olanak tanımaktadır. Diğer taraftan yavaş yavaş içinde bulunduğu toplumu tanımaya çalışan ve onların dilini öğrenen öğrenciler daha sağlıklı bir şekilde bu süreci geçirmektedirler. Dilini bilmedikleri bir toplumda çocuklar kendilerini ifade edememekte ve dışlanma hissi yaşamaktadır. Süreç içerisinde kendini ifade etmekten vazgeçen çocuklar içlerine kapanmakta toplumla iletişim kurmaktan vazgeçmektedirler. K4:

Çok yönlü problemler ile karşı karşıya kalan aileler için geçici eğitim merkezleri kurtarıcı vazifesini üstlendi. Çünkü idareci olarak ben aileler ile konuşuyordum, hiç Türkçe bilmeyen çocukların ilk etapta Türk okullarına gitmesi onları korkutuyordu, çocukların durumları için bunun çok sağlıklı olmayacağını düşünüyorlardı. Mesela direk Türk okullarına kayıt yapan bazı öğrencilerin hiç anlaşılmadıklarını kendilerini ifade edemediklerini bu nedenle zamanla içlerine kapandıklarını gördük. Yine üniversiteye girme aşamasında bulunan öğrenciler açısından geçici eğitim merkezleri oldukça faydalı oldu, aksi takdirde dil engeli bulunan bu öğrencilerin Üniversiteye girme imkanları da azalacaktı. Savaşın tüm zorlukları ile karşılaşmış, sonrada yabancı olduğu bir ülkeye gelmiş olan insanların kendi dillerinde kendi kültürlerinde, yine kendileri gibi zorluklar ile karşılaşmış başka insanlar ile eğitimin sağladığı ortamlarda bir araya gelmesi onlar açısından çok motive olduğunu müşahede ettik. Hatta eğitimin onların dünyasında böyle etkili ve

olumlu bir yere tekabül etmesi çok daha aşkla, heyecanla bu işe sarılmalarına vesile oldu.

Onunla aynı dili konuşan, benzer problemler yaşamış insanlarla beraber olmak çocukların özgüven tazelemelerine katkı sağlamakta kendisini daha fazla ait hissettiği bu ortamlar onun topluma uyum sürecini daha sağlıklı işlemesine neden olmaktadır. Geçici eğitim merkezleri hem eğitimcilerin hem de öğrencilerin ve ailelerin toplumu zamanla tanıyıp etkileşime geçmeleri için gereken zamanı da onlara sağlamaktadır. Çünkü bir taraftan Suriyeli eğitimcilerde içinde buldukları ortamı gözlemekte hem öğrenmekte hem öğretmektedir. K2 bu süreci şöyle ifade etmektedir:

Eğitim bir taraftan bizim için ve çocuklarımız için bir kurtuluş yolu iken diğer taraftan içinde bulunduğumuz toplumun kurallarını, yaşam şeklini öğrenip kaynaşmak içinde bir araç. Mesela size çok basit bir örnek vermek istiyorum, Türkiye’de park ve bahçelerde bulunan çiçekleri herhangi bir Türk öğrenci koparmazken, bizim çocuklarımız buradaki çiçekleri koparıyorlar, bu onların bilmediği bir toplumsal kural, öğrenerek ve yaşayarak bu uyumu sağlamak mümkün.

K3 ise aynı konu ile alakalı olarak:

Geçici eğitim merkezleri uyum sürecini kolaylaştırıyor. Bir taraftan bu süreçte kendi dillerinde eğitim almaları onlar için önemli bir taraftan da buralarda Türkçe dersleri alıp Türkçeyi öğrenerek bu uyum sürecini daha kolay gerçekleştiriyorlar. Diğer yandan savaşın fiziksel ve psikolojik etkileri ile karşılaşmış bu çocuklar burada bir anlamda terapi oluyorlar. Bu sağlıklı uyum süreci onların Türkiye’yi ve toplumu sevmelerini de sağlıyor. Bizim çocuklarımız kaynaşmaya ve uyum sağlamaya genel olarak müsait yapıdadılar. Ayrıca toplumdan gördükleri olumlu durumlarda mesela bakkaldaki adamın bir çocuğa sevgi ile yaklaşması çocuğun dile ve topluma olan algısını olumlu yönde etkiliyor ve uyumu hızlandırıyor. Biz bir taraftan çocuklarımıza normal dersleri anlatırken diğer taraftan hem kendimiz bu toplumu tanıyıp öğrencilerimize de bu yeni toplumun kural ve şartlarını aktararak onların sorunsuz bir şekilde toplum ile kaynaşmalarını sağlıyoruz.

Dil öğrenme süreçleri bir toplumu tanıma o toplumun hafızasını anlama

bakımından, toplum ile iletişime geçme kendini ifade etme noktasında oldukça önemli süreçlerdir. Bu nedenle kendilerine sağlıklı bir eğitim ortamı açılan çocukların içinde buldukları toplumun dilini öğrenmeleri daha sorunsuz bir geçiş süreci yaşamalarını kolaylaştırmaktadır. Bu konuda yabancı dil öğretmeni olan K6:

Çocuklarımız hemen bu toplumun eğitim sistemi içine girmiş olsaydı onlarla uyum içinde yaşayamayacaklardı ve çatışma ortamı doğacaktı bu nedenle böyle bir geçiş süreci oldukça faydalı oldu. Ben İngilizce öğretmeniyim ve her dilin kendi toplumunun taşıyıcısı olduğunu düşünüyorum. Bir toplumun dilini öğrenmek o toplumun kültürüne de aşina olmak anlamına geliyor. Bu sebepten öğrencilerimizin ve Suriye halkının Türkçe öğrenmesi topluma uyum sağlamaları noktasında önem arz ediyor.

Çok Kültürlülük Perspektifinden Mevcut Eğitim Sistemine Bakış

Farklı etnik grupların ve kültürlerin bir arada yaşama deneyimleri iltica eden toplum açısından kültürleşme sürecini doğururken, mevcut toplum için ise tek kültürlü bir konumdan çok kültürlü bir topluma dönüşmeyi kaçınılmaz kılmaktadır (Şeker, Sirkeci ve Yüceşahin, 2015). Elbette farklı kültürlerin bir arada yaşama zorunluluğu bir taraftan uyum süreci olarak işlerken diğer taraftan zaman zaman uyumsuzluk ve çatışmaya da dönüşebilmektedir. Bu problem toplumlar açısından çok kültürlülüğün önündeki engel olarak devam etmektedir. Özellikle iletişim engeli bu sorunların önemli nedenlerinden biri olarak karşımızda durmaktadır (Tunç, 2015). Çok kültürlü topluma evrilme, bir arada yaşama tecrübesi kazanma halklar açısından zaman isteyen süreçlerdir. Bu bireylerin bir arada yaşama konusunda zihinsel olarak hazır olmaları süreci hızlandıracak bir etkidir. Bu ancak temelde eğitim ile insanlara aşılması gereken farklılıklara açık olma, kendisi gibi olmayanlara saygı gösterme, insan hak ve hukukuna riayet etme gibi temel insani kazanımlarla mümkündür.

Suriyeli eğitimcilerin başta kendi eğitim sistemleri olmak üzere, eğitimin farklılıkları bir arada yaşatma noktasındaki işlevini değerlendirmelerini istediğimiz bir soruda, eğitim sisteminin ulusçu bir yaklaşımla hazırlandığını ifade eden eğitimcilerden K8:

Suriye eğitiminde ulus fikri çok güçlü bir biçimde mevcut, çünkü bu eğitim belli kesimler tarafından hazırlandı ve bu durum önemli bir sorun olarak karşımızda

duruyor.” Aynı konuyla alakalı K3: *“Mevcut eğitimimiz bilimsel meselelerde yeterli olsa da daha sosyal bilimler alanına baktığımızda bizdeki eğitim sistemi ulusal sınırlar içerisine hapsedilmiş bir eğitim. Tarihiyle coğrafyasıyla kültürüyle bizden başka toplumları tanıma anlamada oldukça eksik. Oysa bugün artık iletişim çok kuvvetli ve bu anlamda dünya küçük bir yer. Maalesef mevcut eğitim çağına değişen şartları ile uyumlu değil.”*

Diyerek hem eğitimin ulusallığından şikâyet etmiş, hem de değişen dünya şartlarına göre eğitim anlayışlarının yeterli olmadığını ifade etmiştir.

Eğitim sisteminin farklı mezhep ve görüşler arasında çatışma çıkarma potansiyeli taşıdığını ve değişmesi gerektiğini ifade eden K1:

Suriye eğitim sistemi için konuşacak olursak, elbette bir takım müfredat değişikliklerine gidildi ancak bu kesinlikle yeterli değil, topyekün bir müfredat değişikliği gerekiyor, ancak bu oldukça zahmetli ve zor bir iş. Değişmesi gereken hususlar var ancak bunun yerine yeni bir inşaa gerçekleştirecek altyapıya sahip değiliz henüz. Mesela kendi alanım için konuşacak olursam hem tarih hem coğrafya için ama özellikle tarih için baktığımızda içerisinde ciddi bir biçimde Baas ideolojisini görmek mümkün. Resmi devlet anlayışına hizmet eden bir fikir inşa ediliyor bu şekilde. Bu nedenle coğrafya, tarih, din eğitimi, felsefe gibi alanlarda bu durum hâkim ve değişmesi gerekiyor. Mesela bakın size bir örnek getireyim, 7. Sınıf tarih kitaplarında Emevi tarihi anlatılırken Muaviye'nin Kufe'den Şam'a göçtüğü, çünkü bunun nedeninin bu bölgedeki halkın Ali'ye rağmen Muaviye'yi desteklediğini iddia eden bilgiler mevcut. Bu meseleyi bu şekilde kitaplara geçirmek mezhepsel bir takım karşıtıklarında toplumlarda oluşmasına neden oluyor. Bu bilgi ve dolayısıyla bu zihniyet Şii ve Sünni anlayışa sahip olan halkları karşı karşıya getiriyor. Oysa Muaviye'nin Şam'a gelmesinin en önemli nedenlerinden biri Şam'ın oldukça önemli bir ticaret merkezi olmasıdır. Bu dinamikler göz ardı edilmiştir, çünkü bu kitapları yazanlar Baas ideolojisine sahip insanlardır.

Benzer bir ayrılıkçı anlayışın edebiyata da yansıdığını ifade eden Arap Dili Öğretmeni K2:

Ben Arap dili ve edebiyatı hocası olarak konuşursam bizim müfredatımızda bulunan bazı edebi metinler ve şiirlerde özellikle birtakım gruplar arasında tefrika çıkararak içeriklere sahip, dolayısıyla bunlar insana faydalı olmayan bilgiler. Bizim eğitimimizin ahlaki temelleri yeteri kadar güçlü değil, din eğitimi ve ahlak eğitiminin daha doğru ve sağlam verilmesi gerekir. Ayrıca şunu belirtmek gerekirse eğitimimizin ciddi bir ideolojik yönü var bu nedenle eğitimi köklü olarak gözden geçirmek gerekiyor. Ancak bu ciddi bir altyapı gerektiren bir durumdur.

İdeolojik anlayışın eğitime hâkim olduğunu ancak bilinçli bazı eğitimcilerin ve ailelerin bu konuda çocuklarını ikaz ettiklerini ifade eden K6:

Suriye Eğitimi için konuşursak oldukça sağlam bir eğitim olduğunu söyleyebilirim, elbette içinde Baas ideolojisi yedirilmiş durumda. Ancak bilinçli aileler bu konuda çocuklarını bilgilendiriyorlar ırkçı ve siyasi fikirlerden onları korumaya çalışıyorlar. Benim ailem bu konuda beni uyarmıştı, bilgi verici kısımları öğrenmemi ancak ideolojik olanları almama konusunda beni tembihlemişlerdi.

Eğitim sisteminin bütün bu olumsuzlukların yanında insanın düşünme ve sorgulama yetisine de ket vurduğunu söyleyen sınıf öğretmeni K9:

Bizim eğitim sistemimiz bırakın bir arada saygı içinde yaşamayı aksine toplumlar arası çatışmayı körükleyen ifadeler içeriyor. Mesela bütün bir Osmanlı tarihi sömürü tarihi olarak ifade ediliyor kitaplarda, bu doğru değil. Ben eğitimci olarak bu noktada müfredatın dışına çıkmaya çalıştım elimden geldiğince, çocukların daha doğru ve sağlıklı bilgilere ulaşması için çaba harcadım. İnandığım din bunu gerektiriyor. Bu sistem aynı zamanda çocukların düşünmesini, sorgulamasını teşvik etmiyor, aksine düşüncenin önüne ket vuruyor.

K4: *Bizim eğitim sisteminin bu konularda çok uygun olmadığını ve değişmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü eğitim sistemi başta tarih ve sosyal bilimler olmak üzere son derece politik kaygılarla yazılmış. Gerçekten bu eğitim halkın değil siyasilerin eğitimi, bizim toplumu temeline koyan bir sistem yapmamız gerekiyor. Bizim yeni sistem içinde başka toplumlar ve halklar ile nasıl hukuk içerisinde yaşayabilir, bunun yollarını da bularak hareket etmemiz gerekiyor.*

Barış Ortamı Hazırlaması Bakımından Bir İmkân Olarak Eğitim

Eğitimi insan davranışlarını istenilen şekilde değiştirme, yönlendirme olarak ele aldığımızda bireyleri ve toplumu inşa eden çok önemli bir etken olarak görmek mümkündür. Bu nedenle farklılıkların barış içerisinde yaşandığı bir dünyanın inşası için eğitim ve eğitimcilere çok büyük işler düşmektedir (Demirtaş,1991).

Mevcut dünya düzeninde bütün halklar için barış imkan ve ortamının hazırlanmasında eğitim nasıl bir katkı sağlayabilir sorusunu yönelttiğimiz katılımcılardan K8:

Ben İslami bir eğitim sisteminin bütün kültürler ve fikirlerin bir arada yaşama imkanı sağlayacağını düşünüyorum. Çünkü onun temellerinde sevgi, hak ve hukuk bulunuyor. Elbette bütün insanlar arasında barışı sağlayacak bir eğitim ancak sevgi temelli olabilir, öncelikle insanı sevmeyi öğretmek gerek. Şiddeti, çatışmayı doğuran bütün unsurlara karşı durmalıyız. Mesela ben okul öncesi öğretmeniyim, çocukların oyuncak olarak silahı çok sevdiklerini gözlemliyorum, çünkü böyle bir süreçten geçtiler. Bunları değiştirmek gerekiyor.

Ayrıca çatışma halinde olan bütün toplumlar arasındaki çatışma nedenlerini bulmak gerekiyor öncelikle, sonra bu noktada eğitimciler olarak çözümler üretebiliriz. Farklılıklara açık olmak ve onlara saygı ile yaklaşmayı anlatmak gerekiyor. Nitekim Hz. Muhammedin inşa etmeye çalıştığı toplumda böyle bir toplumdu, herkesin birbirinin hakkını gözettiği bir toplumdu.

Fikirleri, dinleri, anlayışları ne olursa olsun insanların bazı ahlaki müşterekler üzerinde bir araya gelebileceğini, insanlığın geleceği ve barışın inşası için bu müşterekler üzerine bir eğitim inşa etmenin mümkün olduğu fikrini dile getiren K4:

Bütün insanların müşterek olarak kabul ettiği bir takım ahlaki gereçler var. Mesela dünyanın her yerinde yalan kötü bir şeydir. Birileri buna haram der, birileri ayıp der hangi gerekçeyle olursa olsun bunun yanlış bir şey olduğunu herkes kabul eder. Bu müşterek ahlaki yapı üzerine bir eğitim kurmak eğitimin bu yönünü geliştirmek toplumsal barışı sağlama konusunda faydalı olabilir. Kavmiyet yani, çizilmiş sınırlar içerisinde hakim olma duygusu çatışmaları daim kılan şeylerdir. Sınırların içine hapsolmuş topluluklar milletler olmamalı, dolayısıyla sınırlar içine

hapsolmuş bir eğitim de olmamalıdır.

Hukuk ve saygı çerçevesinde bir dünyanın inşası için bütün grupların kendi farklılıklarını da içinde bulabildiği bir eğitim sistemi hazırlanması gerektiğini ifade eden K3, aynı zamanda belli toplumlar için oluşmuş bazı olumsuz önyargıların da yok edilmesi gerektiğini vurguladı:

Aslında bizim eğitim sistemine saygıyı koymamız gerek. Bütün dinlere, mezheplere ve fikirlere saygı ile yaklaşılması gerektiğini öğretmemiz lazım. Ortak bazı ilimleri beraber öğrenip bütün gruplara ayrıca kendi din ve mezhebini öğrenebileceği, dersler ve kitaplar hazırlamak gerekir. Ayrıca bence beraber hak hukuk gözeterek nasıl yaşanır buna uygun ve hatta bununla ilgili kitaplar hazırlamak gerekiyor. İnançları birbirine dayatmadan müşterek bir ahlak çerçevesinde bir araya gelmek ve bunun yollarını araştırmak gerekiyor. İslam'ın işaret edildiği üzere terör ve şiddet olmadığını da İslam'ın hakikatlerini bizzat yaşayarak göstermekte bizim vazifemiz.

Eğitim asıl yapması gerek işi yapıp sadece gerçekleri insanlara öğrettiğinde bugün var olan birçok çatışmanın azalacağını söyleyen K1:

Öncelikle Eğitiminin gerçek bilgilerle donatılması sağlanmalıdır. Taraflı ve yanlı bilgiler ayıklanmalıdır. Eğitim alanı çoğu kere siyasi konjonktüre paralel olarak şekillenmektedir ve bu durum halklar arasındaki barış imkanını zedelemektedir. Bu nedenle öncelikle Eğitimin siyasi baskıdan kurtarılarak daha özerk bir alan olmasını sağlamak gerekir. Elbette Sevgi temelli bir eğitim inşa etmek zorunludur.

Benzer bir yaklaşım öne süren K2: “Eğitim gerçekten olayların ve bilgilerin doğrusu öğretilmeye başlandığında zaten çatışmalar asgari düzeye inecektir. Ayrıca bütün insanlar için anlamlı olabilecek bir ahlak temelli eğitim de toplumların farklılıklarını kabul ederek yaşamalarına zemin hazırlar.”

Katılımcıların birçoğunun öncelikle vurguladığı bir konu öncelikle eğitimin siyasetin, politikanın ve ırkçı yaklaşımların boyunduruğundan kurtarılması yönünde oldu. K5 buna ek olarak bir toplumda nicelik olarak çok olanların genel olarak idareyi ellerinde tutmasının da faydalı olduğunu ileri sürdü

Eğer eğitim sisteminden ırkçı anlayış ve siyasi baskı kaldırılırsa bu problemler

ortadan kalkacaktır. Farklılıklara da eğitimde yer vermeliyiz, her toplumun kendisini orda kabul görmüş hissetmesini sağlamak gerekiyor. Ama bir yerde en kalabalık grup hangisi ise onun temelde hâkim olması gerekiyor.

İnsanların insan olma temelinde bir araya gelmesinin, insanoğlunun özünde bulunan saf duygulara dönmesinin ancak herkes için barışı mümkün kılabileceğini söyleyen K9 bunun ise oldukça zor olduğunu insanların zor vakitlerde kimliklerini belirleyen onu diğerlerinden farklı kılan unsurlara çokça sarıldıklarını ifade ediyor.

Ben bahsettiğiniz eğitim sisteminin ancak İslam ile mümkün olduğunu düşünüyorum. Yani bütün insanların barış içinde yaşadığı bir dünya ancak herkesin özüne döndüğü, insan olarak fitratına döndüğü bir zeminde mümkün. Yani ancak insan olma temelinde bir anlayış bizi selamete götürebilir. Ama bu çok zor, insanlar bunu kabul etmeyeceklerdir. Benim farklı dinde ve kültürlerden olan arkadaşlarım vardı, ama zor zamanlarda insanlar arasındaki tefrika tekrar ortaya çıkıyor ve sizin vaktinde inşa ettiğiniz o beraberlik yıkılıyor.

Sonuç

Suriyeli Eğitimcilerin gözünden eğitimin, göçün yarattığı sosyal ve psikolojik problemleri aşabilme konusundaki işlevini, geçici eğitim merkezlerinin yeni topluma alışma ve uyumu kolaylaştırma noktasındaki rolünün incelendiği bu çalışmada aynı zamanda mevcut eğitimin çok kültürlülüğe uygunluğu da araştırıldı. Ayrıca gelecekte bütün halklar adına barış ortamı ve imkanının oluşturulmasında eğitimin nasıl şekillenmesi gerektiğini de tartışıldı. Bu çalışmaya katılan bütün katılımcıların mesleklerinde tecrübeli olması, bir kısmının lisansüstü çalışmalar yapmış olması, bir kısmının okul dışında çeşitli sivil toplum kuruluşlarında eğitim ve kültürel faaliyetler içinde bulunması ama hepsinin mesleğini severek yapması ve eğitimin önemini farkında olduğunu belirtmesi bu çalışmada ortaya çıkan sonuçların önemini artırmaktadır.

Zorunlu göçün gerek aileler gerek öğrenciler için ekonomik, sosyal, psikolojik birçok zorluğu beraberinde getirdiği, çok boyutlu sorunlar ile bireyleri karşı karşıya bıraktığı bu süreçte katılımcılar; eğitiminin bütün bu problemler içinde bile en elzem mesele olduğunu, ertelenmemesi, üzerinde daha dikkatli ve özenle durulması gereken bir

alan olduğunu vurguladılar. Bu süreçte maddi zorluklar yaşayan ailelerin bütün fertlerinin çalışmak zorunda kaldıklarını, ancak çalışma ortamlarının çoğu kez çocuklar için uygun olmadığını dile getiren katılımcılar eğitimin burada çocukları ucuz işçi olmaktan kurtardığını ayrıca sokaklarda birçok tehlike ile karşı karşıya kalan çocuklar için kurtarıcı vazifesi gördüğünü ve bu durumun aileleri de rahatlattığını ifade ettiler. Savaşın çocuklar üzerinde yarattığı travmalar oldukça derindir, üstelik savaş süresinin uzaması birçok çocuğun uzunca bir süre eğitim imkanından mahrum kalmasına neden olmuştur. Hem kaybedilen zamanın telafî edilmesi hem de eğitim ortamının için bir terapi vazifesi üstelenmesi onlar açısından eğitimin önemini iki kat arttırmaktadır. Diğer yandan ailelerin geçinebilmek için çok uzun süre çalışması çocukların ebeveynlerden alması gereken aile eğitimini, sevgi ve ilgiyi de dumura uğratmaktadır. Bu bakımdan Suriyeli eğitimciler bu boşluğu da doldurmakla mükellef olduklarını ifade etmektedirler. Eğitimciler bu süreçte kendilerini sadece öğreten konumunda görmediklerini hem aileler hem çocuklar için rehber olduklarını onların okul dışındaki sorunlarıyla da ilgilendiklerini belirtmişlerdir.

Türkiye’de Suriyeli öğretmenlerin ders verdiği ve eğitim dilinin Arapça olduğu geçici eğitim merkezlerinin uyum sürecine katkısı ile alakalı olarak katılımcılar genel olarak bu merkezlerin çocukların ruh sağlığı açısından iyi bir geçiş imkânı tanıdığını hem kendileri hem de öğrenciler açısından oldukça faydalı olduğunu dile getirdiler. Öğrencilerin aynı dili ve kültürü paylaştıkları insanlarla bir arada olmalarının onlara yabancı bir ülkede güç verdiğini, bu duruma alışmak ve dil öğrenmek için zaman kazandıklarını ifade ettiler. Bu merkezlerde Türkçe öğretilmesinin dilin kültürün taşıyıcısı olması hasebiyle Türkiye kültürünü de tanıma imkânı sunduğunu, bu açıdan sürecin sağlıklı bir biçimde ilerlediğini belirttiler.

Çokkültürlülüğün, farklı etnik ve kültürel unsurların bir arada yaşayabilmesi açısından Suriyeli eğitimciler geçici eğitim merkezlerinde uygulanan Suriye müfredatı odaklı eğitim sisteminin yetersiz olduğunu dile getirdiler. Suriye eğitiminin bilimsel anlamda, fen bilimlerinde oldukça başarılı bir yapısı olduğunu ancak sosyal bilimlerde ırkçı bir anlayışın sisteme hâkim olduğunu, bununda eğitimi bazı dar sınırlar içine sıkıştırdığı noktasında genel bir kanaatin olduğu gözlemlendi. Suriye eğitim sisteminin ayrılıkçı, mezhepçi birtakım söylemleri içerdiğini bu açıdan objektif ve birleştirici olmadığı ifade edildi. Baas rejimine ait ideolojik anlayışın hâkim olması, eğitimin siyasetin ve politikanın gündelik, ayrıştırıcı, otoriter diliyle şekillenmiş olması hem eğitimin

nesnellliğini zedelemekte hem de bu baskı yetişen neslin sorgulamasına, düşünmesine ket vurmaktadır. Diğer yandan gelenekçi anlayışını devam ettiren eğitim anlayışı çağın gereklerine göre şekillenmemekte dar sınırlar içine hapsolmektedir.

Herkesin sistem içinde kabul gördüğü farklılıkların korunarak saygı ve barış içerisinde bir arada yaşatıldığı bir dünya için eğitim nasıl yapılandırılmalıdır sorusuna katılımcılar genel olarak insani temelli her grup ve anlayışın müşterek ahlaki değerleri üzerine inşa edilmiş bir sistem önerisinde bulundular. Ulus sınırlarına sıkıştırılan eğitimin bu prangadan kurtarılarak, siyasetten bağımsız özerk bir alan haline getirilmesi, siyasi zihniyetin makbul vatandaş yetiştirme anlayışından uzak sadece insan terbiyesi temelinde yeniden tertip edilmesi gerektiğini ifade ettiler.

Çalışmada eğitimciler şu anki eğitim imkanlarının ülkelerini inşa edecek nesli donanımlı yetiştirmek içinde iyi bir fırsat olduğunu vurguladılar. İlerleyen süreçte eğitim alanında değişiklikler yapılırken Suriye halkının kültürünü, hafızasını ve en önemlisi dilini kaybetmemesi için bu minvalde düzenleme yapmanın hayati önem taşıdığı noktasında eğitimcilerin ortak kanaati bulunmaktadır. Onlar buradaki en önemli vazifelerimin ülkelerinin yeniden mamur olması, barışın ve huzurun gerçekleşebilmesi için hem bilgi anlamında donanımlı hem de tarihini, kültürünü bilen insani erdem ve vasıflarla donanmış bir nesil yetiştirmek olduğunu düşünüyorlar.

Kaynakça

- Ağanoğlu, H. Y. (2001). *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Balkanların makus talihi göç* (3.Baskı). İstanbul: Kum saati yayınları.,
- Akıncı, B., Nergiz, A., ve Gedik, E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: Göç ve toplumsal kabul. *Göç araştırmaları dergisi*, 1(2), 58-83.
- Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *The Journal of International Social Research*, 5(20).
- Avcı, M. (2006). Ergenlikte toplumsal uyum sorunları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 39-63.
- BEKAM. (2015). "Suriyeli misafirlere yönelik sosyal uyum ve eğitim müfredatları çalışmaları raporu". <http://bulbulzade.org/indirilebilir/bekam-mufredat-raporu.pdf>
- Demirtaş, A. (1991). Barış, savaş ve eğitim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6). 41-46

- Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi. Temel eğitim politikaları. SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı: İstanbul.
- Haldun, İ. (1990). Mukaddime, c. 1, Çev: Z. Kadiri Ugan, MEB Yayınları, İstanbul.
- Karasu, M. (2017). Göç Ve Uyum Sorunu. *Uluslararası 11. Kamu yönetimi Sempozyumu*, 11, 631-649.
- MEB. (2014) "Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri" Genelgesi. Erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf>
- Oytun, O., Gündoğar, S. S. (2015). *Suriyeli sığınmacıların Türkiye'ye etkileri raporu*,. ORSAM-TESEV Rapor No: 195, Ankara.
- Saygın, S., & Hasta, D. (2018). Göç, kültürleşme ve uyum. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 10(3), 302-323. doi:10.18863/pgy.364115
- Seydi, A. R. (2013). Türkiye'deki Suriyeli akademisyen ve eğitimcilerin görüşlerine göre Suriye'deki çatışmaların suriyelilerin eğitim sürecine yansımaları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013(30).
- Sezgin, A. A. ve Yolcu, T. (2016). Göç ile Gelen Uluslararası Öğrencilerin Sosyal Uyum ve Toplumsal Kabul Süreci. *Humanitas*, 4(7), 417-436. <http://dx.doi.org/10.20304/husbd.14985>
- Şahin, C. (1999). *Yurt dışı yaşantısı geçiren ve geçirmeyen anadolu lisesi öğrencilerinin sosyal beceri düzeyler* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi,
- Şeker, B. D., Sirkeci, I. ve Yüceşahin, M. M. (2015). *Göç ve uyum*. Transnational Press London.
- Terzi, R., Göçen, A. & Altun, B. (2019). Investigating attitudes towards refugee students based on several variables: Revised version of refugee student attitude scale. *Sakarya University Journal of Education*, 9 (3), 476-494. DOI: 10.19126/suje.526197
- Tunç, A. Ş. (2015). Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiye'deki Suriyelilere ilişkin bir değerlendirme. *Tesam Akademi Dergisi*, 2(2). 29 – 63
- Türkiye Büyük Millet Meclisi İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu, "Ülkemize sığınan Suriye vatandaşlarının barındıkları çadır kentler hakkında inceleme raporu", 2012, https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/docs/2012/raporlar/28_02_2012_1.pdf
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitelikte bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(24), 543-559.
- Usta, M. E., Arıkan, İ., Şahin, Y. ve Çetin, M. S. (2018). Suriyeli Eğitimcilerin Geçici Eğitim Merkezlerinde Karşılaştıkları Sorunların İncelenmesi. *Mukaddime*, 9 (1), 173-188. DOI: 10.19059/mukaddime.341921
- Yalçın, C. (2004). *Göç sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- https://hboqm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/27110237_OCAK_2020internet_BulteniSunu.pdf
- <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>

The Function Of Education And Its Contribution To Peace In The Immigration And Adaption Process From The Perspective Of The Syrian Educators In Turkey

Key Words: Syria, Education, Immigration, Adaptation, Peace

Purpose

Social, cultural, and economic interactions that take place between migrants and people in immigrated places as a natural consequence of migration bring about culturalization and some adaptation problems (Saygın and Hasta, 2018). Syrians who come to Turkey because of forced migration inevitably face some adjustment problems as a result of this migration experience. This study aims to examine the mission of education in adapting Syrians who have come to Turkey to the social and cultural life and the role of education in ensuring a peaceful environment from the perspective of foreign educators.

Method

This is a semi-structured qualitative study conducted with Syrian teachers using the interview technique to examine the role of education in the migration and adaptation process and its contribution to peace. Qualitative research is a data collection method using techniques such as observation, interview and document analysis that enable a detailed and holistic review of a subject (Yıldırım and Şimşek, 2005). The semi-structured interview technique was used in this study. In this interview technique, the researcher prepares the questions they will ask in advance, however, depending on the interview, they can try to get more detailed information from the interviewer by asking other questions in addition to the prepared questions during the interview (Türnüklü, 2001). The study group consists of 9 Syrian teachers working in temporary education centers during the 2015/2016 academic year.

Findings

The results obtained from the opinions of the participants are presented under 3 themes.

1. The Impact of Education and Temporary Education Centers on the Migration and Adaptation Process

2. An Overview of the Current Education System from the Perspective of Multiculturalism
3. Education as an Opportunity for Creating a Peace Environment

Conclusion


The function of education in overcoming social and psychological problems caused by migration, the role of temporary education centers in facilitating adaptation to a new society, and suitability of the current education for multiculturalism were investigated from the perspective of Syrian educators. Moreover, how education should be shaped to create a peace environment and opportunity for all nations in the future was discussed. The participants emphasized that education is the most important issue among all problems, it is an area that should not be delayed and should be handled more carefully and meticulously during this period of time where forced migration brings many economic, social and psychological difficulties for both families and students as well as subjecting individuals to multidimensional problems. The traumas caused by the war on children are quite severe, and the increased duration of the war has caused many children to be deprived of their education for a long time. The importance of education for them increases twofold as it makes up for the lost time and the education environment functions as a therapy for them. On the other hand, the fact that parents have extremely long working hours in order to make a living prevents the family education, love and attention children must receive from their parents. In this respect, the Syrian educators stated that they had to fill this gap as well. The educators stated that they did not see themselves as just teachers, but they acted as guides for both parents and children, and they also dealt with their problems outside of school. The Syrian educators stated that the Syrian curriculum-oriented education system implemented in temporary education centers was insufficient in terms of multiculturalism and coexistence of different ethnic and cultural elements. As a response to the question of how education should be structured for a world in which everybody is accepted within the system, differences are preserved, and people live together in respect and peace, the participants proposed a system that is generally built on the common moral values of each humanity-based group and mentality.

Araştırma Etik Taahhüt Metni

Yazarlar, yapılan bu çalışmada bilimsel etik ve alıntı kurallarına uyulduğunu taahhüt etmiştir.



Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecine Yönelik Algılarının İncelenmesi *

Barış Kalender^a 

^a Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD

Özet

Sınıf öğretmenliği adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecine yönelik algılarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, karma araştırma desenlerinden sıralı açıklayıcı desene uygun olarak geliştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ABD 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. 84 öğretmen adayına “Sınıf Öğretmeni Adayları İçin Öğretmenlik Uygulaması Ölçeği” (SÖAÖÜÖ) uygulanmış ve bunların arasından yedi katılımcıyla odak grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırmada nicel verilerin analizinde SPSS 23 paket programı; nitel verilerde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Nicel bulgulardan elde edilen sonuçlara göre elde edilen betimsel veriler öğretmen adaylarının süreci ve süreçteki aktörleri genel olarak olumlu değerlendirdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca öğretim elemanlarının okula gelip gelmeme durumları ile ölçeğin öğretim elemanı alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durumu destekler bulgulara nitel verilerden de ulaşılmıştır. Diğer taraftan araştırmanın nitel kısmında nicel bulgularda ortaya çıkmayan farklı boyutlara ulaşılmıştır. Bu kısımda öğretmen adaylarının uygulama öğretmenine yönelik olumlu ve olumsuz; okul yönetimine yönelik ise olumsuz değerlendirmelerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

MAKALE TÜRÜ

Araştırma

MAKALE GEÇMİŞİ

Gönderim 21 Şubat 2020
Kabul 26 Nisan 2020

ANAHTAR KELİMELER

Öğretmenlik uygulaması
öğretmen adayları
sınıf öğretmenliği

Atf bilgisi: Kalender, B. (2020). Sınıf öğretmenliği adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecine yönelik algılarının incelenmesi. *Harran Maarif Dergisi*, 5 (1), 88-112. doi: <http://dx.doi.org/10.22596/2020.0501.88.112>

Sorumlu yazar: Barış Kalender **e-posta:** bariskalender27@gmail.com

* Bu çalışmanın bir bölümü 8-10 Kasım 2019'da İngiltere Oxford'da düzenlenen The International Academic Conference on Education'da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Giriş

Okullarda verilen eğitim-öğretimin istenilen başarıya ulaşabilmesinin en önemli unsurlarından birisi öğretmendir. Öğretmenin niteliğinin yüksek olması verilen eğitimin de niteliğini yükseltecektir (Özoğlu, 2010). Eğitimli insanların olduğu ülkelerin refah seviyesi daha üst seviyededir. İyi eğitilmemiş ya da düşük eğitimli insanların oluşturduğu toplumlarda nitelikli insan gücüne ulaşmak pek mümkün gözükmemektedir (Aslan, 2003). Toplumlar istedikleri refah seviyesine ulaşmak için nitelikli eğitime ulaşmalı, nitelikli eğitim için ise nitelikli öğretmenler yetiştirmelidir. Nitelikli öğretmenlerin nitelikli öğrenciler yetiştirmesi ve bunun sonucunda doğru eğitilmiş insanların oluşturduğu bir toplum yapısı ortaya çıkması umulur.

Kaliteli öğretmenlerin yetişmesi için öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliliklerin onlara kazandırılması gerekir (MEB, 2006). MEB (2006), “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” kapsamında 6 ana yeterlik alanı belirlemiştir. Bunlar;

1. Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim,
2. Öğrenciyi tanıma,
3. Öğrenme ve öğretme süreci,
4. Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme,
5. Okul, aile ve toplum ilişkileri,
6. Program ve içerik bilgisi.

Ayrıca bu ana yeterliklere ilişkin 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi belirlenmiştir. Öğretmen yeterlilikleri, mesleki ve kişisel olmak üzere iki grupta ele alınır (Aslan, 2015). Nitelikli öğretmenin; zamanı etkili kullanma, planlı olma, öğrencilerin gelişimsel özelliklerini bilme, sınıf yönetim becerisine sahip olma, alanıyla ilgili gelişime açık olma, üst düzey düşünme yollarını kullanabilme gibi özelliklere sahip olması beklenir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005) Öğretmenlerin mesleki yeterlilik anlamında;

- Her öğretmenin bir alanda uzman bilgisine sahip olması gerektiğini öngören alan bilgisine,
- Öğretmenin bildiğini öğretebilme becerisine sahip olması için gereken öğretmenlik meslek bilgisine,
- Öğretmenliğin öğrencinin sosyalleşmesindeki görevini yerine getirmesini sağlayacak genel kültür bilgisine sahip olmaları beklenmektedir.

Öğretmenin sahip olması gereken bazı kişisel özellikler sıralanacak olursa;

- Öğretmenlerin yeni fikirlere açık ve tarafsız olması,
- Öğrenciler ile empati kurabilmesi,
- Alanıyla ilgili araştırması ve yenilikleri takip edebilmesi,
- Toplumsal değişimleri mesleğine yansıtması,
- Tek düze eğitim yerine bireysel farklılıkları dikkate alması,
- Teknolojik gelişmeleri yakından takip etmesi ve teknolojik okur yazar olması,
- Öğrencilerine karşı önyargılı değil herkesin başarılı olabileceğine dair inancı olması gibi özellikler gösterilebilir (Akbaşlı, 2010; akt. Atmış, 2013).

Ayrıca sabırlı, duygu kontrolünü saplayabilen, duyarlı, uzlaştırıcı, kişisel gelişim ve eleştiriye açık, hoşgörülü, öğrencileri güdüleyebilen ve en önemlisi öğrencilere kılık kıyafeti, insanlara ve olaylara yaklaşımı, düşünce ve davranışları ile öğrencilere rol model olma nitelikleri, öğretmenlerin sahip olması gereken kişisel özelliklerinden ya da yeterliklerindedir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Öğretmenlerin yukarıda sayılan nitelik ve yeterliklere sahip olmasında, hizmet öncesi dönemde aldıkları eğitimin önemli bir rolü bulunmaktadır. Öğretmen yetiştiren kurumların temel hedefi nitelikli öğretmenler yetiştirmektir. Nitelikli öğretmen ifadesinde kastedilen ise; kişilik özellikleri, öğrenmeyi öğretme becerileri, planlama, değerlendirme becerileri, teknolojiyi kullanma, iletişim ve rehberlik becerileri gibi özellikleri kendinde barındıran öğretmendir (Şeker, Deniz ve Görgeç 2005).

Lisans eğitimi döneminde öğrenciler birçok teorik bilgiyi barındıran ders alırlar. Bu dersler meslek bilgisi, alan bilgisi veya genel kültürle ilgilidir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik alanları düşünüldüğünde öğretmenin konu alanına hâkim olmasının yanı sıra onu nasıl öğreteceğini bilmesi de gerekmektedir (Gömleksiz, Kan ve Öner, 2017). Bu durumda, eğitim fakülteleri ile uygulama okulları arasında işbirliği kapsamında yürütülen öğretmenlik uygulaması faaliyetlerinin kritik bir rol ve işlevi bulunmaktadır (Aslan, 2015). 2018 yılında YÖK tarafından içerisinde sınıf öğretmenliğinin de olduğu 25 lisans programının ders ve içeriklerinde düzenlemeye gitmiştir (Yurdakul, 2018). YÖK bu değişikliklere gerekçe olarak; üniversiteler ve fakülteler arası ders saati, ders kredisi ve AKTS uyumsuzlukları ve bu uyumsuzlukların öğrenci değişim programlarında sorun teşkil etmesi gibi gerekçeleri göstermiştir (YÖK, 2018b). Programdan bazı dersler çıkarılmış

bazı dersler eklenmiştir. Seçmeli derslerin oranı %25 oranına çıkarılmıştır. Bunun yanı sıra derslerin yoğunluğu %46 “alan eğitimi”, %35 “meslek bilgisi” ve %19 “genel kültür” şeklinde gerçekleşmiştir. Lisans ders saati , toplam 178’den 150’ye; kredisi ise 156’dan 142’ye düşürülmüştür (Yurdakul, 2018). Yeni lisans programında 3. Sınıflarda işlenen Okul Deneyimi dersi kaldırılmış (Yurdakul, 2018) olup Öğretmenlik Uygulaması 1 ve Öğretmenlik Uygulaması 2 dersleri aynı şekilde varlığını devam ettirmektedir. YÖK (2018a), sınıf öğretmenliği yeni kataloğunda Öğretmenlik Uygulaması 1 ve 2’nin ders içeriğini şu şekilde ifade etmiştir.

Öğretmenlik Uygulaması 1: Alana özgü öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili gözlemler yapma; alana özgü özel öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı bireysel ve grupla mikro-öğretim uygulamaları yapma; alana özgü etkinlik ve materyal geliştirme; öğretim ortamlarını hazırlama, sınıfı yönetme, ölçme, değerlendirme ve yansıtma yapma. Öğretmen adaylarının edindikleri bilgileri pratiğe dökebilecekleri yerler okullardır (YÖK, 2018a, s. 11).

Öğretmenlik Uygulaması 2: Alana özgü özel öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili gözlem yapma; alana özgü özel öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak mikro-öğretim uygulamaları yapma; bir dersi bağımsız bir şekilde planlayabilme; dersle ilgili etkinlik ve materyal geliştirme; öğretim ortamlarını hazırlama; sınıfı yönetme, ölçme, değerlendirme ve yansıtma yapma (YÖK, 2018a, s. 12).

Yeni sınıf öğretmenliği lisans programında, Öğretmenlik Uygulaması derslerinin içeriğinde de vurgulandığı gibi öğretmen adayları bu süreçte; alanla ilgili gözlemler yapma, alana özgü öğretim yöntem ve tekniklerini gözlem yapma ve uygulama, sınıf yönetimi konusunda tecrübe kazanma, derslere yönelik materyal geliştirme şansı bulacaklardır. Özellikle Öğretmenlik Uygulaması 2’nin içeriğinde geçen bağımsız bir şekilde ders planlayabilme becerisini kazanacaktır. Ayrıca bu süreçte öğretmen adayları öğrencilerle etkileşim içine girerek hem onları tanıma hem de onlarla iletişim kanallarını geliştirme imkânı bulmaktadırlar. Bu bağlamda öğretmenlik uygulaması dersleri öğretmen adayları için mesleki açıdan büyük deneyimler sunmaktadır.

Öğretmen adaylarının uygulama okullarında yapacakları faaliyetlere yönelik düzenleme, MEB / YÖK Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi program geliştirme çalışmaları dahilinde, Eğitim Fakültesi – Uygulama Okulu İşbirliği programı ortaya konmuştur (YÖK, 1998).

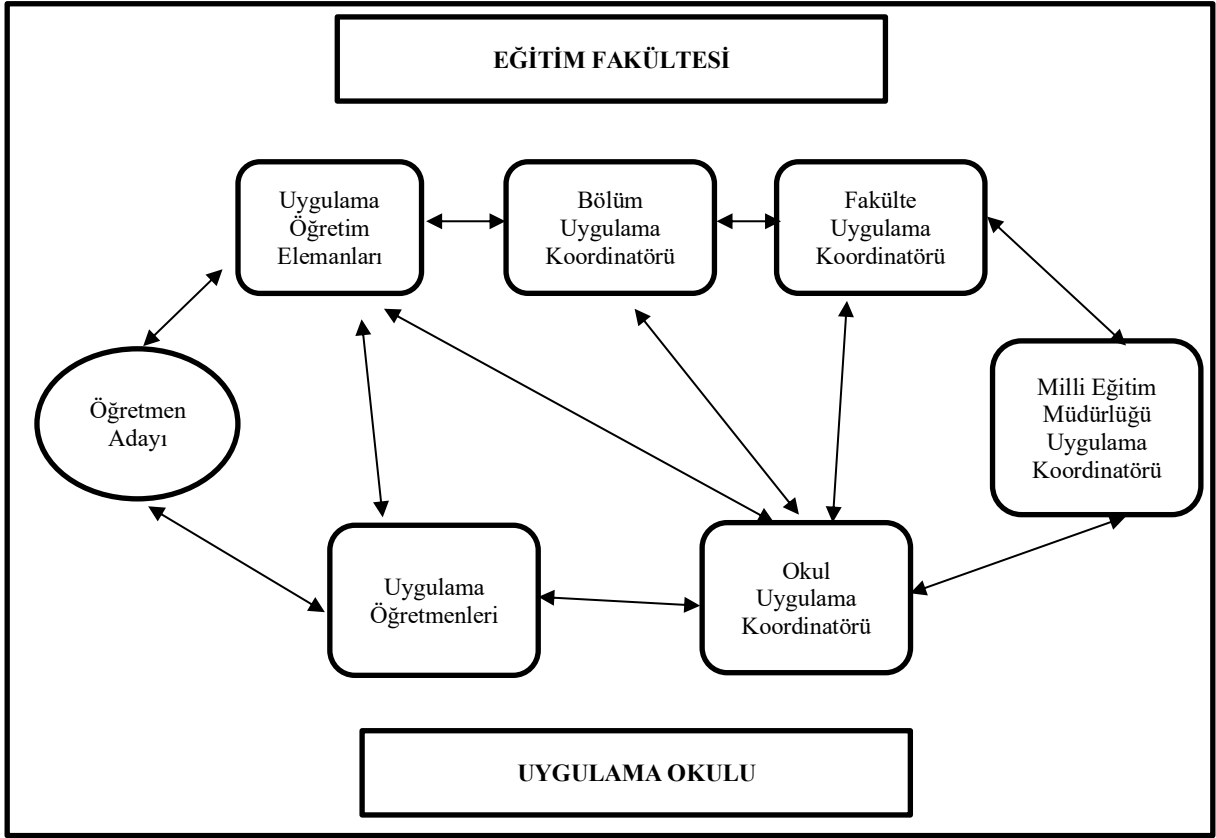
Öğretmenlik Uygulaması dersi ise, öğretmen adaylarının alan bilgisi, mesleki beceriler ve genel kültür dersleriyle edindikleri becerileri okul ortamında uygulama öğretmenlerinin rehberliğiyle tecrübe etme imkânı bulmaları ve seçtikleri mesleğin

gerektirdiği sorumlulukları yerinde görüp bilinçlenmeleri açısından bakıldığında eğitim fakülteleri müfredatında yer alan en önemli uygulama dersi olduğu düşünölmektedir (Katrancı, 2008). Bu bağlamda öğretmenlik Uygulaması dersinin uygulama sürecinin gözlenmesi ve sonuçlarının değerlendirilmesinin önemi ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının uygulamaya gittikleri okullardan, uygulama sınıf öğretmeninden, öğrencilerden, uygulamadan sorumlu öğretim elemanlarından, öğretmen adaylarının kendilerinden, zamanlama ve süreden kaynaklanan sorunlar nedeniyle bir takım olumsuz deneyimler elde ettikleri görölmüştür (Yeşilyurt ve Semerci, 2011). Bununla beraber öğretmenlik uygulamaları sayesinde öğretmen adaylarının edindikleri olumlu tecrübelerin mesleki gelişimleri için oldukça önemli olduğu düşünölmektedir (Atmış, 2013).

Öğretmen adaylarına göreve başlamadan önce uygulama fırsatı yapma olanağı sağlayan öğretmenlik uygulaması ile öğretmen adaylarından; eğitim-öğretim sürecini her yönüyle tanınması, sınıf içi uygulamaları planlaması, sınıfı yönetmesi, öğrencileri süreçte aktif hale getirmesi, değişik yöntem ve teknikleri bilmesi ve kullanması ve zayıf yönlerini görerek düzeltmesi gibi beceriler kazanmaları beklenmektedir (Yiğit ve diğ., 2006). Öğretmen yetiştirmede bu derece önemli becerilerin kazandırılmasında rol oynayan öğretmenlik uygulamalarının, uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrası süreçlerinin araştırılmasını, aksayan yönlerinin ve süreçte yaşanan sorunların tespit edilmesini zorunlu hale getirmektedir. Bu sayede öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adayları, uygulama okulları ve eğitim fakülteleri açısından zaman içinde daha verimli bir hale dönüşmesine katkı sağlayacağı düşünölmektedir (Atmış, 2013).

Öğretmen adaylarının uygulama okullarında yapacakları faaliyetlere yönelik düzenleme, MEB / YÖK Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi program geliştirme çalışmaları dahilinde, Eğitim Fakültesi – Uygulama Okulu İşbirliği programı ortaya konmuştur (YÖK, 1998). Bu uygulama sürecinde uygulamaya dahil olan tüm paydaşların birbirleriyle süreç içerisinde iletişim halinde olmaları ve koordineli bir şekilde uygulamayı yürütmeleri beklenmektedir. Özellikle Eğitim Fakülteleri ile öğretmen adaylarının süreçte bulunacakları Uygulama Okulu işbirliğinin önemli taraflarıdır (Aslan, 2015). Bu uygulama sürecinde tüm tarafların nasıl bir ilişki içerisinde bulunması gerektiği Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği.

Kaynak: YÖK (1998), YÖK Dünya Bankası Fakülte-Okul İşbirliği Kılavuzu

Ünver (2003), öğretmenlik uygulamasının amacına, öğretmenlik uygulamasına dönük bir program geliştirme, öğretmen adayını süreçten yararlanabileceği bir okul bulma, sürecin verimli olabileceği uygun bir ortam yaratma, öğretmen adayının sürece hızlı bir şekilde adaptasyonunu sağlayacak koordinasyonun kurulmasıyla ulaşılabileceğini ifade etmiştir.

Öğretmenlik uygulaması, öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca kazandığı bilgi ve becerileri uygulama fırsatı sunmasının yanı sıra onlara meslekte karşılaşılabilecek durumlara yönelik deneyim kazandıracak, bu konuda fikir verecektir. Bu bakımdandır ki öğretmenlik uygulamasının başarıyla gerçekleşmesi elzemdir. Öğretmenlik uygulamasının başarıya ulaşabilmesi için bu ders kapsamında görevli olan herkesin işbirliği içerisinde olması önem arz etmektedir. Eğer bu görevde bulunanlardan bir ya da birkaç tanesi yeterli katkıyı göstermezse istenen başarıya ulaşmak imkansızdır. Bu durum da mesleki hayatına

başladıklarında neler yapacağını bilmeyen öğretmenlerin ortaya çıkmasına sebep olacaktır. Bu anlamda araştırma, sınıf öğretmenliği adaylarının değerlendirilmesi, sürecindeki tarafların rolünü ve sürece katkısını ortaya koyması ve farklı değişkenler açısından değerlendirme yapılabilmesi bakımından önemlidir. Ayrıca sürecin ana aktörleri olan ve süreçte görevli olan tüm taraflarla doğrudan muhatap olan öğretmen adaylarıyla bu çalışmanın yapılması sürecin tüm boyutlarıyla değerlendirilmesini sağlaması açısından da önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Sınıf Öğretmenliği adaylarının Öğretmenlik Uygulaması sürecine yönelik algılarını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

- a) Öğretmen adaylarının SÖAÖÜÖ'den aldıkları toplam puan cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- b) Öğretmen adaylarının SÖAÖÜÖ'den aldıkları toplam puan genel not ortalaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- c) Öğretmen adaylarının SÖAÖÜÖ'nün uygulama süreci alt boyutundan aldıkları puan öğretmenlerin kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- d) Öğretmen adaylarının SÖAÖÜÖ'nün öğretim elemanı alt boyutundan aldıkları puan öğretim elemanlarının uygulama okullarına gelme sıklıkları değişkenine göre bir farklılık göstermekte midir?
- e) Öğretmen adaylarının SÖAÖÜÖ'nün öz değerlendirme alt boyutundan aldıkları puan öğretmenlik uygulaması sürecinde aktif olarak ders anlatma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- f) Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması sürecini nasıl değerlendirmektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenliği adaylarının öğretmenlik uygulamasına yönelik algılarının belirlenmesi ve bu süreci nasıl değerlendirdiklerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada karma araştırma desenlerinden sıralı açıklayıcı desen (Sequential Explanatory Design) kullanılmıştır (Creswell, 2009). Bu desende öncelikle nicel verileri toplanır ve

analiz edilir. Bu nicel verileri daha iyi açıklamak ve daha iyi analiz etmek için nitel verileri toplanır ve analiz edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018; Yıldırım, 2019). Araştırmanın ana çerçevesini nicel olarak belirlenmiş, nitel olarak öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri de açıklayıcı olarak kullanılmıştır. Elde edilen nitel veriler ile ilgili sonuçlar açıklanmıştır. Nicel verileri destekleyen ve desteklemeyen nitel veriler alıntılar şeklinde verilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ABD 4. sınıf öğrencileri arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Gruptaki öğrencilerin 71'i kadın, 13'ü erkekten oluşmakta olup toplam 84 kişidir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi; araştırmacıya yakın olan ve erişilmesi kolay olan örneklem ile çalışma fırsatı sunduğu için hız ve zaman kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmanın nitel boyutunda katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde, bazı parametreler göz önünde bulundurularak farklı gruplara ya da durumlara sahip katılımcıların seçilerek ortak temaların ortaya konması amaçlanır (Neuman, 2014). Bu araştırmada, ölçeğin uygulandığı 84 öğretmen adayı arasından cinsiyet, farklı uygulama okullarına gitmeleri ve uygulama öğretmenlerinin kıdemleri göz önünde bulundurularak maksimum çeşitliliği sağlayacak kişiler seçilmiştir. Bu durumda odak grup görüşmesi yapmak üzere yedi kişi ile görüşülmüştür. Öğretmen adaylarının beşi kız ikisi erkektir ve farklı okullarda bulunmaları gözetilmiştir. Öğretmen adaylarının farklı sınıf seviyelerinde bulunmaları da göz önünde bulundurulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın nicel kısmında veri toplama aracı olarak “Sınıf Öğretmeni Adayları İçin Öğretmenlik Uygulaması Ölçeği” (SÖAİÖUÖ) kullanılmıştır. Sınıf Öğretmeni Adayları İçin Öğretmenlik Uygulaması Ölçeği Hacıömeroğlu ve Değer (2017) tarafından geliştirilmiş ve geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek 5’li likert tipindedir, “1” kesinlikle katılmıyorum, “5” kesinlikle katılıyorum arasında puanlanmaktadır. Sınıf Öğretmeni Adayları İçin Öğretmenlik Uygulaması Ölçeği toplam

21 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerliğini incelemek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA sonuçları, geliştirilen ölçeğin dört alt boyuttan oluştuğunu ortaya koymuştur. AFA sonucu oluşan yapının uygunluğunu belirlemek adına doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonuçlarına göre uyum indeksi değerleri şu şekildedir; $\chi^2=403.15$, $sd=183$ GFI=.83 AGFI=.81 CFI=.81 NNFI=.78, NFI=.70 RMR=.092, SRMR=.0065 ve RMSEA=.0079 olarak hesaplanmıştır. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı ise (χ^2/sd) 2.20 olarak hesaplanmıştır. DFA sonucu elde edilen uyum indeksi değerlerinin kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği söylenebilir (Büyüköztürk vd., 2004; Yılmaz ve Çelik, 2009). Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları; Faktör-1 için 0.82, Faktör-2 için 0.79, Faktör-3 için 0.73 ve Faktör 4 için 0.74 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise güvenilirlik yeniden test edilerek ölçeğin Cronbach Alpha katsayılarının alt ölçeklerde Faktör-1 için 0.91, Faktör-2 için 0.88, Faktör-3 için 0.80 ve Faktör 4 için 0.81 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin faktörler ve madde sayıları şöyledir:

- *Uygulama Süreci* alt boyutu, 7 maddeden oluşmaktadır.
- *Üniversite Öğretim Elemanı* alt boyutu, 5 maddeden oluşmaktadır.
- *Öz Değerlendirme* alt boyutu, 5 maddeden oluşmaktadır.
- *Okul Yönetimi* alt boyutu, 4 maddeden oluşmaktadır..

SÖAİÖÜÖ'ne ek olarak araştırmacı tarafından ölçeğin tamamı ve alt boyutlarıyla ilişkisinin ortaya konmaya çalışıldığı bazı bilgilerin istendiği bir bölüm de bulunmaktadır (EK-1). Bu bölümde; öğretmen adaylarının cinsiyeti, Öğretmen adaylarının genel not ortalaması, uygulama öğretmenin meslek kıdemi, uygulama öğretim elemanının uygulama okuluna gelme sıklığı ve öğretmen adayının uygulama okullarında aktif ders anlatma sıklığı hakkında bilgiler toplanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın nitel verileri ise odak grup görüşmesi ile elde edilmiştir. Odak grup görüşmesindeki sorular, araştırmacı tarafından nicel verilerden, ilgili alanyazından ve sınıf öğretmenliği alanındaki iki uzmanın görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Bu işlemle SÖAİÖÜÖ'den elde edilen verilerin odak grup görüşmesinden elde edilen verilerle desteklenip desteklenmediğini belirlemenin yanı sıra öğretmen adaylarının algılarını derinlemesine incelemek hedeflenmektedir. Araştırmanın nitel kısmının odak grup görüşmesiyle gerçekleştirilmesindeki amaç grup dinamiğinden faydalanarak (Glesne, 2012) öğretmenlik uygulaması sürecinin farklı boyutlarında derinlemesine bilgiler elde

etmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan nicel verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel yöntemleri belirlemek için öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov Testi sonucunda araştırma verilerinin normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu doğrultuda parametrik olmayan analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu kapsamda; uygulanan ölçeğin toplam puanının ve alt boyutlarına ilişkin puanların aritmetik ortalaması ve standart sapma değerleri belirlenmiştir. SÖAİÖÜÖ'den elde edilen toplam puanların öğretmen adayının cinsiyetine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. SÖAİÖÜÖ'den elde edilen toplam puanların öğretmen adayının genel not ortalamasına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. SÖAİÖÜÖ'nün "uygulama süreci" alt boyutundan elde edilen puanların "uygulama öğretmenin kademine" göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. SÖAİÖÜÖ'nün "öz değerlendirme" alt boyutundan elde edilen puanların "öğretmen adayının ders anlatma sıklığına" göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. SÖAİÖÜÖ'nün "üniversite öğretim elemanı" alt boyutundan elde edilen puanların "uygulama öğretim elemanının uygulama okuluna gelme sıklığına" göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. SÖAİÖÜÖ'nün öğretim elemanını değerlendirme alt boyutundan aldıkları puanlar arasında öğretim elemanının yerinde gözlem süresi değişkenine göre bir fark olup olmadığına ilişkin yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre, grupların arasında anlamlı bir fark gözlenmiş olup bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu (farklılığın kaynağını) belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Nitel verilerin analizinde, betimsel analiz yapılmıştır. Analiz işleminde şu aşamalar takip edilmiştir: 1-Verilerin kodlanması, 2- Temaların bulunması, 3- Kod ve temalara göre düzenleme ve tanımlama ve 4- Bulguların yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Analiz sürecinde öncelikle SÖAİÖÜÖ'ya uygun temalar belirlenmiştir. Katılımcı öğretmen adaylarını temsilen birer numara (Ö1, Ö2 ...) verilmiş ve veriler kodlanmıştır. Odak grup görüşmesinden elde edilen verilerin sayısal bilgileri de girilmiştir. Birbirine yakın ifadeler gruplandırılmış ve gruba uygun olarak temalaştırılmıştır.

Bulgular ve Yorum

SÖAİÖÜÖ'nün toplam ve alt boyutlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. SÖAİÖÜÖ'nün Toplam ve Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	N	\bar{X}	SS
Toplam	84	79,83	16,13
Uygulama Süreci	84	26,35	6,65
Üniversite Öğretim Elemanı	84	17,9	5,31
Öz-değerlendirme	84	20,6	3,63
Okul Yönetimi	84	14,98	3,67

SÖAİÖÜÖ: Sınıf Öğretmeni Adayları İçin Öğretmenlik Uygulaması Ölçeği

Tablo 2 incelendiğinde, 84 kişinin çalışmaya katıldığı bu kişilerin ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalaması 79,83, standart sapması ise 16,13'tür. Ölçeğin alt boyutlarında ise durum şöyledir; "uygulama süreci" alt boyutunun aritmetik ortalaması 26,35, standart sapması 6,65; "üniversite öğretim elemanı" alt boyutunun aritmetik ortalaması 17,9, standart sapması 5,31; "öz değerlendirme" alt boyutunun aritmetik ortalaması 20,6, standart sapması 3,63; "okul yönetimi" alt boyutunun aritmetik ortalaması 14,68, standart sapması 3,67'dir.

SÖAİÖÜÖ'den alınan toplam puanın öğretmen adaylarının cinsiyetine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. SÖAİÖÜÖ'den Elde Edilen Puanların Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
SÖAİÖÜÖ	Erkek	13	40,77	530	439	-,278	0,781
	Kız	71	42,82	3040			

SÖAİÖÜÖ: Sınıf Öğretmeni Adayları İçin Öğretmenlik Uygulaması Ölçeği

Tablo 3 incelendiğinde 13 erkek 71 kız sınıf öğretmenliği bölümü 4. sınıf öğrencilerinden oluşan 84 kişilik bir grupta kızlarla erkeklerin SÖAİÖÜÖ'den elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak adına yapılan Mann-Whitney U Testinin sonucuna göre kız öğrencilerin puanları ile erkek öğrencilerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir [$U(84)= 439, p>.05$].

SÖAİÖÜÖ’den alınan toplam puanın öğretmen adaylarının genel not ortalamasına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. SÖAİÖÜÖ Puanlarının Genel Not Ortalaması Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>P</i>
	2.50 ve altı	2	37,25			
SÖAİÖÜÖ	2.51-3.00	17	50,21			
Toplam	3.01-3.50	40	37,39	6,159	3	0,104
	3.51-4.00	18	32,19			

SÖAİÖÜÖ: Sınıf Öğretmeni Adayları İçin Öğretmenlik Uygulaması Ölçeği

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin SÖAİÖÜÖ’den aldıkları puanlar arasında genel not ortalaması değişkenine göre bir fark olup olmadığına ilişkin yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre, grupların arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir [$X^2(3) = 6,159, p > .05$].

SÖAİÖÜÖ’nün “uygulama süreci” alt boyutundan alınan puanların uygulama öğretmenin kademine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. SÖAİÖÜÖ Uygulama Süreci Alt Boyutu Puanlarının Uygulama Öğretmenin Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>P</i>
	1-5 yıl	1	73,5			
SÖAİÖÜÖ	6-10 yıl	13	49,77			
Uygulama Süreci	11-20 yıl	48	39,07	3,786	3	0,285
	21 ve üzeri	21	42,38			

SÖAİÖÜÖ: Sınıf Öğretmeni Adayları İçin Öğretmenlik Uygulaması Ölçeği

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin SÖAİÖÜÖ’nün öğretmenlik uygulama süreci alt boyutundan aldıkları puanlar arasında öğretmen kıdemi değişkenine göre bir fark olup olmadığına ilişkin yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre, grupların arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir [$X^2(3) = 3,786, p > .05$].

SÖAİÖÜÖ'nün “öz değerlendirme” alt boyutundan alınan puanların öğretmen adayının ders anlatma süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. SÖAİÖÜÖ Öz değerlendirme Alt Boyutu Puanlarının Öğrencinin Ders Anlatma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
SÖAİÖÜÖ Ders Anlatma Süresi	1-5 saat	7	35,86	1,008	3	0,799
	6-10 saat	17	42,59			
	11-20 saat	32	45,16			
	21 ve üzeri	28	41,07			

SÖAİÖÜÖ: Sınıf Öğretmeni Adayları İçin Öğretmenlik Uygulaması Ölçeği

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin SÖAİÖÜÖ'nün öz-değerlendirme alt boyutundan aldıkları puanlar arasında öğrencinin aktif ders anlatma süresi değişkenine göre bir fark olup olmadığına ilişkin yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre, grupların arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir [$X^2(3) = 1,008, p > .05$].

SÖAİÖÜÖ'nün “üniversite öğretim elemanı” alt boyutundan alınan puanların öğretim elemanının uygulama okuluna gelme süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. SÖAİÖÜÖ Üniversite Öğretim Elemanı Alt Boyutu Puanlarının Öğretim Elemanının Gözlem Süresi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>	Fark (Tukey)
SÖAİÖÜÖ Üniversite Öğretim Elemanı	Hiç gelmedi	18	25,22	13,28	3	0,004	Hiç gelmedi ve 1-2 kez geldi
	1-2 kez	55	46,15				
	3-4 kez	5	54,2				
	5 ve üzeri	7	56				

SÖAİÖÜÖ: Sınıf Öğretmeni Adayları İçin Öğretmenlik Uygulaması Ölçeği

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin SÖAİÖÜÖ'nün öğretim elemanını değerlendirme alt boyutundan aldıkları puanlar arasında öğretim elemanının yerinde gözlem süresi değişkenine göre bir fark olup olmadığına ilişkin yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre, grupların arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir [$X^2_{(3)} = 13,28, p < ,05$]. Mann-Whitney U Testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın, “hiç gelmedi” ile “1-2 kez geldi” grupları arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 8. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Uygulama öğretmenin değerlendirilmesi	Olumlu Yanları	Mesleki gelişime açık olma	4
		Sürecin kalitesini belirleyen unsur	5
		Sosyal faaliyetleri önemseme	2
		Çocukları hayata hazırlama	1
		Rehberlik etme	7
	Olumsuz yanları	Eğitim fakültesi çıkışlı öğretmenlerin yararı	1
		Yardımcı olmama	3
		Kötü rol-model olma	3
		Öğretmen-öğrenci ilişkisinde yanlış tutum sergileme	2
		Mesleki gelişime kapalı olma	4
Uygulama öğretim elemanının değerlendirilmesi	Eğitimi ihmal etme	1	
	Süreçte motive etmesi	5	
	Süreçte rehberlik etmesi	6	
	Süreçte dönüt vermesi	3	
	Süreçte değerlendirmesi	5	
Okul idaresinin değerlendirilmesi	Oryantasyon sağlamama	2	
	İletişim kurmama	3	

Nicel verileri daha iyi anlamak için, araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması hakkında düşüncelerini öğrenmek için odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bu görüşmeye yönelik bulgular ortaya konmuştur. Tablo 8’de sınıf öğretmeni adaylarıyla yapılan görüşme sonucu elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşleri 18 kod altında toplandığı görülmektedir. Bu kodlar arasında birbiriyle yakın ilişkide olan kodlar bir araya getirilerek üç farklı tema oluşturulmuştur. Bunlar; uygulama öğretmenin değerlendirilmesi, öğretim elemanın değerlendirilmesi ve okul idaresinin değerlendirilmesidir. Sınıf öğretmeni adaylarının uygulama öğretmenine yönelik değerlendirilmeleri incelendiğinde, bazı ifadelerin olumlu bazılarının olumsuz olduğu görülmüş ve bunlar da uygulama öğretmenin olumlu yanları ve olumsuz yanları olmak üzere iki alt kategori altında incelenmiştir. Olumlu yanları kategorisine yönelik altı ifade tespit edilmiştir. Bu kapsamda şu ifadelere yer verilmiştir:

“Uygulama öğretmeni derslerinde yeni yaklaşımları kullanıyordu. Öğrencilerin ilgisini çekecek, iletişim becerisini ve kişiliğini geliştirecek etkinlikler yapıyordu. Dolayısıyla, uygulama öğretmeni benim için iyi bir model oldu.” (Ö6).

“Bence uygulamanın kalitesini uygulama öğretmenleri belirlemektedir. Çünkü onlar ne kadar iyiyse bizim için süreç o kadar iyi geçiyor ve böylece daha donanımlı hale geliyoruz.” (Ö4).

Uygulama öğretmeninin olumsuz yanlarına yönelik ise beş ifade saptanmıştır. Bu duruma örnek ifadeler şu şekildedir:

“Öğrencilerin bazılarına çok sıcak davranıyor, bazılarına ise kötü davranıyor. Çalışkanlara çok farklı davranıyor. Diğerlerine hakaret edebiliyor.” (Ö1).

“Düz anlatım yapan ne bana ne kendi öğrencilerine hiçbir artısı olmayan, iletişim bile kuramayan bir öğretmendi.” (Ö5).

Tablo 8 incelendiğinde, görüşmeye katılan öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması sürecini değerlendirirken uygulama öğretim elemanları hakkında birtakım değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Bu kategori altında; süreçte motive etmesi, süreçte rehberlik etmesi, süreçte dönüt vermesi ve süreçte değerlendirilmesi kodları ortaya çıkmıştır. Çıkan kodlar üzerinden olumlu ya da olumsuz alt kategori oluşturmaya başvurulmamıştır. Çünkü öğrencilerden elde edilen verilerde öğrenciler genelde olmasını istedikleri durumu değerlendirmişlerdir. Bu kapsamda şu ifadelere yer verilmiştir: *“Hocamızın (öğretim elemanı) beni izlemesini ve ders anlatımlarım sonrası hocamızdan performansım hakkında geribildirim almayı isterim. Eksiklerim hakkında bir dönüt verilmesi sonucunda ben de bu eksiklerimi gidermeye çalışırım.”* (Ö7).

Diğer bir öğretmen adayı ise durumu şu şekilde ifade etmişti:

“Süreç başlamadan önce hocamız (öğretim elemanı) bizi yanına çağırdı. Okula giriş çıkış saatleri, kılık kıyafet, okul idaresi, öğretmen ve öğrenci ile iletişim, gözlemlememiz gereken hususlar, ders anlatımında dikkat edilmesi gereken durumlar gibi konularda bizi bilgilendirdi. Bu da kendimi süreçte kendimi hazır hissetmemi sağladı.” (Ö2).

Okul idaresinin değerlendirilmesi kategorisi altında oryantasyon sağlamama ve iletişim kurmama kodları ortaya çıkmıştır. Bu durumlara örnek olarak şu ifade verilebilir:

“Bir sürü kişi gidip geliyor ama soran eden yok hem biz kendimiz rahatsız hissediyoruz hem de öğrenciler açısından endişeleniyoruz.” (Ö5).

“Okul idaresi bizimle hiçbir şekilde iletişim kurmadı, bizi çağırıp okulun fiziki yapısı, öğretmenler ve öğrencileri hakkında bir bilgilendirme yapmadı, neler yapacağımız konusunda rehberlik etmediler.” (Ö3).

Odak grup görüşmesinden elde edilen bulgular incelendiğinde, nicel bulgularda anlamlı olarak ortaya çıkan bulguları desteklediği söylenebilir. Nicel bulgularda öğretim elemanının uygulama okuluna gelip gelmemesi üzerine anlamlı bir fark çıkmıştır. Nitel bulgularda da öğretim elemanının süreçte daha aktif olsa neler yapabilecekleri ve ne gibi durumlara katkı sunabilecekleri üzerine olduğu görülmüştür. Ayrıca nicel bulgularda

ortaya çıkmayan fakat nitel bulgularda ortaya çıkan farklı boyutların olduğu görülmüştür. Şöyle ki; öğretmen adaylarından elde edilen nicel verilerde uygulama öğretmeni ve okul idaresi hakkında herhangi bir sorun olduğuna yönelik anlamlı bir farklılık çıkmamışken nitel verilerde uygulama öğretmenlerine yönelik hem olumlu hem olumsuz değerlendirmeler olduğu ve okul idaresinin de süreçte yapmakta eksik kaldığı birtakım durumlara yönelik değerlendirmeler olduğu belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın ana çerçevesini oluşturan nicel bulgulara yönelik tartışmalar ve bu bulguları destekleyen nitel bulgular beraber verilecek; nicel bulguları desteklemeyen ancak sürecin aynı boyutuyla ilgili olan nitel bulgular ise nicel bulgularla beraber tartışılıp yorumlanacaktır.

Sınıf öğretmenliği adaylarının öğretmenlik uygulamasını değerlendirmelerini ortaya çıkarmayı hedefleyen bu çalışmada, öğretmenlik uygulamasının çeşitli boyutlarına yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. SÖAİÖÜÖ'den elde edilebilecek en düşük puan 21 iken en yüksek puan ise 105'tir. Araştırma bulgularına bakıldığında çalışma grubunun ölçekten aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması 79,83'tür. Bu sonuç ve nitel bulgular birlikte incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasını önemsedikleri söylenebilir. Alanyazında bu sonuçla tutarlılık gösteren çalışmalar mevcuttur (Aslan ve Sağlam, 2018; Özay-Köse, 2014). Araştırma bulgularına göre SÖAİÖÜÖ'den elde edilen toplam puanın öğretmen adaylarının cinsiyetine göre ve genel not ortalamalarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmamıştır. Bu çalışmanın sonuçları arasında yer almasa da literatürde cinsiyete göre anlamlı farklılığın görüldüğü çalışmalar mevcuttur (Demir ve Çamlı, 2011).

Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin verilerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde; daha çok uygulama öğretmenlerinin süreçteki performanslarıyla ilgili olan "uygulama süreci" alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 28 iken grubun aritmetik ortalaması 26,35'tir. Uygulama süreci alt boyutuna ilişkin ulaşılan diğer bir nicel sonuç ise bu alt boyuttan alınan puanların uygulama öğretmenin kademine göre farklılaşmadığı sonucudur. Uygulama öğretmenine yönelik nitel sonuçlar incelendiğinde ise öğretmen adayları uygulama öğretmenini hem olumlu hem de olumsuz açılardan değerlendirmişlerdir. Uygulama öğretmenine yönelik sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, nicel ve nitel kısımlardan elde edilen sonuçların tam anlamıyla

birbiriyle örtüşmediği görülmektedir. SÖAİÖÜÖ ile öğretmen adaylarının uygulama öğretmenini değerlendirme konusunda yeterli fırsatı bulamamış olabilirler. Bu durum, sonuçlar arası uyumsuzluğun kaynağı olabilir. Ölçeğin alt boyutu olan uygulama sürecinin aritmetik ortalamasının yüksek çıkması uygulama öğretmenlerine yönelik olumlu bir değerlendirmenin olduğunu göstermiştir. İlgili literatürde bu sonuçla tutarlı olarak Gökçe ve Demirhan (2005)'ın çalışmalarında da öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerini birçok açıdan görev sorumluluklarını yerine getirmede yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan uygulama öğretmenin kademini öğretmen adayının yönelik algısında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı tespit edilmiştir. Bu sonucun aksine Şişman ve Acat (2003), uygulama öğretmenin kademi, öğretmen adaylarının algısında anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Nitel bulgularda ise öğretmen adayları uygulama öğretmenini sürecin kalitesini belirleyici bir unsur olarak gördüklerini, süreçte rehberlik etmelerinin onları geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Diğer taraftan uygulama öğretmenin öğrenci ile kurulan ilişkilerde, sınıf içi ve dışı ortamlarda olumsuz rol-model olabildiklerini belirtmişlerdir. Bu durumun öğretmen adaylarına olumsuz deneyimlere maruz kalmasına ve öğretmenlik mesleğine karşı olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olabilir. Nitekim ilgili alanyazında bu sonuçla bağdaşan tespitlere birçok çalışmada ulaşılmıştır (Sılay ve Gök, 2004; Şimşek, Alkan ve Erdem, 2013; Yılmaz ve Kab, 2013).

Ölçeğin alt boyutlarından “üniversite öğretim elemanı” alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 25 iken grubun aritmetik ortalaması 17,90'dır. Bu veri dikkate alındığında, grubun diğer alt boyutlara göre nispeten aşağı yönde puanladıkları sonucu çıkmaktadır. Bu alt boyuta yönelik elde edilen diğer bir sonuç ise bu alt boyuttan alınan puanların üniversite öğretim elemanının uygulama okuluna gelme süresine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucudur. Bu durumu destekleyen ve açıklayan nitel bulgulara da ulaşılmıştır. Şöyle ki nitel bulgularda öğretmen adayları öğretim elemanının okullara gelmesini yetersiz olarak değerlendirmiş ve öğretim elemanından süreçte neler beklediklerini ifade etmişlerdir. Bu alt boyuttan elde edilen nicel ve nitel bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, birbiriyle tutarlı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Elde edilen sonuç öğretim elemanının öğretmen adayına süreçte yeteri kadar destek olmadığına yöneliktir. Alanyazında bu sonuca paralel olarak Atmış (2013)'ın çalışmasında öğretim elemanının uygulama okuluna yetersiz denetimde bulunmaları öğretmen adayları tarafından sorun olarak nitelendirilmiştir. Yılmaz (2011) ise çalışmasında öğretmen

adaylarının uygulama sürecinde üniversite öğretim elemanlarının görev ve sorumluluklarını yerine getirmediğini ifade ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca farklı birçok çalışmada öğretim elemanlarının süreçte görevlerini yerine getirmede yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Aslan ve Sağlam, 2018; Atmış, 2013; Katrancı, 2008; Kiraz, 2002). Bu doğrultuda öğretim elemanının uygulama okuluna gelerek öğretmen adaylarının hem motivasyonunu artırması hem onlara geribildirimler vererek sürecin verimliliğini yükseltmesi bakımlarından önemli görülmektedir.

Ölçeğin “öz değerlendirme” alt boyutunun aritmetik ortalaması incelendiğinde, bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puan 25 iken grubun aritmetik ortalaması 20,6’dır. Bu veri dikkate alındığında, öğretmen adaylarının kendilerini dersi planlama, uygulama ve sınıf yönetimi gibi konularda yeterli gördükleri ifade edilebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde, çalışmanın bu sonucuyla tutarlı sonuçlara (Atmış, 2013; Özkılıç, Bilgin ve Kartal, 2008) rastlamakla birlikte bu çalışmanın sonuçlarını desteklemeyen çalışmalar da mevcuttur (Altıntaş ve Görgeç, 2014; Gömleksiz, Kan ve Öner, 2017; Karadüz ve diğ., 2009). Öğretmen adaylarının kendilerine yönelik değerlendirmelerine ilişkin nitel bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının olumlu ya da olumsuz bir değerlendirme yapmadıkları görülmüştür. Görüşmede öğretmen adaylarının kendilerine ve performanslarına yönelik soruları kendilerinin dışındaki faktörlerle açıklamaya çalışmışlardır. Bu bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının kendilerini sürecin ana karakterleri olarak görmedikleri ve uygulama sürecine entegrasyonunda eksiklikler olduğu söylenebilir.

Ölçeğin “okul yönetimi” alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 16 iken grubun aritmetik ortalaması 14,98’dir. Bu boyuta yönelik nicel bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının okul yönetimini olumlu değerlendirdiğini ancak nitel bulgularda okul yönetiminin öğretmen adaylarının sürece uyum sağlamaları ve onlarla iletişim kurmaları hususlarında yetersiz kaldıkları belirlenmiştir. Öğretmen adayları süreçte okul yönetiminden onların motivasyonunu artırıcı girişimlerde bulunmalarını bekledikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda okul idaresinin dokümantasyon işlerinin haricinde öğretmen adaylarının sürece adaptasyonunda önemli bir rollerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde, Aslan ve Sağlam (2018)’in çalışmalarında öğretmen adaylarının okul yöneticilerinden ve diğer paydaşlardan süreçte üstüne düşen görevleri yerine getirmelerini bekledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir çalışmada Sılay

ve Gök (2004), öğretmen adaylarının okul yönetiminin gerekli bilgilendirmeleri kendilerine yapılmadığı sorunuyla karşılaştıkları sonucuna varmışlardır. Özkılıç, Bilgin ve Kartal (2008) ise çalışmalarında uygulama okullarında öğretmen adaylarına yeterli ilginin gösterilmediğini saptamıştır

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlik uygulaması sürecinin organizasyonu iyi bir şekilde yapılması gerektiği ve süreçteki tüm paydaşların iletişim halinde olmaları ve üzerlerine düşen görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri gerektiği ifade edilebilir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler getirilebilir;

- Öğretmen adaylarının süreci daha verimli geçirmesi ve süreçten yüksek oranda faydalanabilmesi için uygulama öğretmeni ile uygulama öğretim elemanı iletişim halinde olmalı ve öğretmen adaylarının gelişimlerini yapılan gözlemler sonucu değerlendirip öğretmen adaylarıyla bunları paylaşmaları önerilebilir.
- “Öğretmenlik Uygulaması Danışmanlığı Eğitici Eğitimi Kursu” kapsamında yapılan eğitimlerde, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına rehberlik etme, onların ders anlatım sürecini değerlendirme ve onlara uygun dönüt ve düzeltmeler sağlama, öğretmen adaylarıyla iletişim kurma ve onlara oryantasyon sağlama konularında uygulamaya dönük, geliştirici eğitimlerle kursun kapsamı geliştirilebilir.
- Eğitim fakülteleri ve okul müdürlükleriyle birlikte dönemsel toplantılar yapılarak öğrencilerin sürece uyum sağlamalarını kolaylaştıracak koordinasyon sağlanabilir.
- Sürecin tüm paydaşlarının katılımının sağlandığı bir toplantıyla bilgilendirme çalışmaları dönem başlarında yapılabilir.

Kaynakça

- Altıntaş, S. ve Görgen, İ. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine görüşleri (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği), *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), 197-208.
- Aslan, A. (2003). Eğitim Fakültelerinin Yeniden yapılandırılmalarına İlişkin Bir Değerlendirme, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(9), 23-37.
- Aslan, M. (2015). *Eğitim Fakültelerindeki Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Değerlendirilmesi ve Öğretim Programının Hazırlanması*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Aslan, M. ve Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144-162.
- Atmış, S. (2013). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecini Değerlendirmelerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Büyükoztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Kahveci, Ö. & Demirel, F. (2004). "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması." *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2): 210-239.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (3rd ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- Çelikten, M., Şanal, M., ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 207-237.
- Demir, Ö. ve Çamlı, Ö. (2011). Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Uygulama Okullarında Karşılaşılan Sorunların Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Görüşleri Çerçevesinde İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 117-139.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş* (Çeviri Edt: Ali Ersoy, Pelin Yalçınoglu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökçe, E. ve Demirhan, C. (2005). Öğretmen Adaylarının Ve İlköğretim Okullarında Görev Yapan Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Etkinliklerine İlişkin Görüşleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 43- 71.
- Gömleksiz, M. N., Kan, A. Ü. ve Öner, Ö. (2017). Etkili Öğretmenlik Eğitimi Perspektifinde Öğretmenlik Uygulaması Dersine Eleştirel Bir Yaklaşım: Nitel Bir İnceleme. *Tarih Okulu Dergisi*, 10, 927-954.
- Hacıömeroğlu, G., ve Değer, M. (2017). Sınıf Öğretmeni Adayları İçin Öğretmenlik Uygulaması Ölçeği Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2017(26), 548-564.
- Karadüz, A., Eser, Y., Şahin, C. ve İlbay, A. B. (2009). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 442-455.
- Katranacı, M. (2008). *Öğretmenlik uygulamasında uygulama okulu koordinatörleri ve uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri (Kırıkkale ili örneği)*.

- Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Kiraz, E. (2002). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi mesleki gelişiminde uygulama öğretmenlerinin işlevi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 183-196.
- MEB (2006). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Genel Müdürlüğü, Temel Eğitime Destek Projesi “Öğretmen Eğitimi Bileşeni”. Ankara: Yazar.
- Neuman ,L. W. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantative approaches* (7th Ed.). Essex: Pearson Education Limited.
- Özay-Köse, E. (2014). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik öğrenci ve öğretmen öğretim elemanı tutumları (Erzurum örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 1-17.
- Özkılıç, R., Bilgin, A. ve Kartal, H. (2008). Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, *ilköğretim Online*, 7(3), 726-737, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 22 Mayıs 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı* ,1(26), 131-155.
- Sılay, İ. ve Gök, T. (2004). Öğretmen Adaylarının Uygulama Okullarında Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Sorunları Gidermek Amacıyla Hazırlanan Öneriler Üzerine Bir Çalışma, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya, 6-9 Temmuz.
- Şeker, H., Deniz, S., ve Görgeç, İ. (2005). Tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlikleri üzerine değerlendirmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(2), 237-253.
- Şimşek, S., Alkan, V., ve Erdem, A. R. (2013). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin nitel bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 63-73.
- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.
- Ünver, G. (2003). Öğretmenlik uygulamasında işbirliği: bir durum çalışması. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 87-100.
- Yeşilyurt, E. ve Semerci, Ç. (2011). *Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. *Akademik Bakış Dergisi*, 27, 1-23.
- Yıldırım, İ. (2019). Karma Araştırma Yöntemi. Şen, S. ve Yıldırım, İ. (Yay. Haz.). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* içinde (s.317-332). Ankara: Nobel.
- Yılmaz, K., ve Kab, İ. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ‘okul deneyimi’ ve ‘öğretmenlik uygulaması’ derslerine yönelik görüş ve değerlendirmeleri. *Humanitas-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 197-215.
- Yılmaz, M. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersini Yürüten Öğretim Elemanlarına İlişkin Görüşleri, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(4), 1377-1387.
- Yılmaz, V. ve Çelik, E. (2009). *Lisrel ile yapısal eşitlik modellemesi: Temel kavramlar, uygulamalar, programlama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Yiğit, N., Ayas, A., Akdeniz, A. R., Baki, A., Çepni, S., Özmen, H., Demircioğlu, G., Alev, N., Çimer, A., Altun, T. ve Ekiz, D. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması*. N. Yiğit (Ed.), Trabzon: Celepler Matbaacılık.

- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin.
- YÖK. (1998). *Fakülte-Okul İş birliği*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları.
- YÖK (2018a). Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı, Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf adresinden 14.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- YÖK (2018b). Öğretmen yetiştirme lisans programları, Programların Güncelleme Gerekçeleri, Getirdiği Yenilikler ve Uygulama Esasları, https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf adresinden 14.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Yurdakul, İ. H. (2018). Değişen sınıf öğretmenliği lisans program içeriğinin incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(29), 1483-1499.

Investigation of Elementary Teachers' Perceptions about the Teaching Practice

Process

Key Words: Teaching Practice, Pre-service Teachers, Elementary Teacher.

Purpose

The teaching practice does not only provide the elementary pre-service teachers with the opportunity to apply the knowledge and skills they have gained during their undergraduate education, but also provides them with experience for the situations they will encounter in the profession, and will give them an idea in this process. In this regard, it is essential that the teaching practice is successful. In order for the teaching practice to be successful, it is essential for everyone involved in this course to cooperate. It is impossible to achieve the desired success if one or more of those in this position do not contribute enough. This causes teachers who do not know what to do when they start their professional life. In this sense, the research is important in terms of evaluating the teaching practice of the elementary pre-service teachers, revealing the role and contribution of the parties in the teaching practice process and evaluating in terms of different variables. It is also important to carry out this study with elementary pre-service teachers who are the main actors of the process and who are directly contact with all parties involved in the process, in order to ensure that the process is evaluated in all dimensions. In this context, the aim of the research is to determine the perceptions of elementary pre-service teachers towards the teaching practice process.

Method

In this research, which aims to determine the perceptions of elementary pre-service teachers about teaching practice and how they evaluate this process, sequential explanatory design, one of the mixed research patterns, was used. Within the scope of this pattern, quantitative data were first collected and analyzed, and then qualitative data were collected and analyzed to explain quantitative data.

The sample of the study was selected by the easily accessible case sampling method. The sample consists of the 4th grade students of elementary teacher of a public university in 2018-2019 academic year. Of the students in the group, 71 are women and 13

are men, with a total of 84 people. The maximum diversity sampling method was used to determine the participants in the qualitative dimension of the research. Of the 84 people who participated in the scale study, seven people were interviewed to conduct a focus group interview.

In the quantitative part of this study, “Field Experience Instrument for Elementary Pre-service Teachers” was used as a data collection tool. “Field Experience Instrument for Elementary Pre-service Teachers” was developed by Hacıömeroğlu and Değer (2017) and validity and reliability studies were carried out. Qualitative data of the study was obtained through focus group interview. The questions in the focus group interview were prepared by the researcher and from the quantitative data, the relevant literature and the opinions of the field experts.

In order to determine the statistical methods to be used in analyzing the quantitative data collected in the research, it was first tested whether the data showed a normal distribution. As a result of the Kolmogorov-Smirnov Test, the research data did not show normal distribution. Accordingly, non-parametric analysis techniques were used. In this context; Mann-Whitney U and Kruskal Wallis-H tests were used. In the analysis of qualitative data, descriptive analysis was made. Numerical information of the data obtained from the focus group interview was also entered. Expressions close together are grouped and themed appropriately.

Results and Discussion

When the quantitative and qualitative findings were analyzed, it was concluded that pre-service teachers care about teaching practice lesson. According to the quantitative findings, it was seen that pre-service teachers evaluated the practice teacher positively. However, when the qualitative findings were examined, it was found that there were both positive and negative evaluations towards the practice teachers. It is concluded that the teachers are effective in developing positive or negative professional attitudes of teachers and that teachers have an important role in the development of professional knowledge and skills of pre-service teachers.

According to the quantitative findings, it was found that pre-service teachers rated the instructors relatively downwards. In addition, in the quantitative findings, there was a

significant difference between whether the instructor came to the school of practice or not and the score obtained from the sub-dimension of the scale for the "university lecturer". In qualitative findings, findings supporting this situation were reached. Accordingly, it was concluded that the instructor should come to the practice school and increase the efficiency of the process by increasing the motivation of the pre-service teachers and giving them feedback.

In the quantitative data, although pre-service teachers evaluated school management positively, negative evaluations were found through qualitative findings. In qualitative findings, it was concluded that the school management was insufficient for pre-service teachers to adapt to the process and to communicate with them.


When the results obtained in this research are evaluated in general, it can be stated that the organization of the teaching practice process should be done well and that all stakeholders in the process should be in communication and fulfil their duties and responsibilities.

Araştırma Etik Taahhüt Metni

Yazar, yapılan bu çalışmada bilimsel etik ve alıntı kurallarına uyulduğunu taahhüt etmiştir.



Fen Bilimleri Eğitimi Alanında 2014-2017 Yılları Arasında Yapılan Yüksek Lisans Tezleri Üzerine Bir Araştırma

Ali Dağlı^a 

Mustafa Yazıcı^b 

^a Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Kahramanmaraş, Türkiye

^b Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Kahramanmaraş, Türkiye

Özet

Bu araştırmada, 2014-2017 yılları arasında fen eğitimi alanında yapılan ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ulusal tez merkezinde erişime açık 94 yüksek lisans tezi; tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri, tezlerin sayfa sayısı ve referansları, tezlerin yılı, yazarların cinsiyeti, danışmanların unvanları ve elde edilen bulgular gibi kriterlere göre incelenmiştir. Araştırmada, Fen Bilimleri Eğitimi alanında yapılmış tezlerin genel bir değerlendirmesini yapmak için içerik analizi çalışmalarından olan meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; incelenen tezlerde kadın ve erkek araştırmacı yüzdelerinin ve Doç. Dr. ile Dr. Öğr. Üyesi oranlarının birbirine yakın ve en fazla danışmanlık yapan unvanlar olduğu, en az tezin 2017 yılında yapıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca tezlerde daha çok nicel araştırma türünün kullanıldığı, örneklem olarak en fazla ortaokul düzeyindeki öğrencilerin tercih edildiği, araştırma desenlerinden yarı deneysel desenin en fazla tercih edilen desen olduğu görülmektedir. Diğer taraftan 94 tez içerisinde kullanılan tüm veri analiz testleri 172 adet olduğu, bunların içerisinde ise en fazla kullanılan testlerin t testi (f:49), Kolmogorov-Smirnov (f:18), Anova (f:17), içerik analizi (f:15), Mann-Whitney U testi (f:11) olduğu anlaşılmaktadır. Rubrikler, wilcoxon işaret sıralama ve Z testleri verilerin analizinde en az kullanılan testlerdendir. Fen Bilgisi Eğitimi alanında yapılan araştırmaların son yıllarda hızlı artış göstermesi bu araştırmaların özetlenmesi ve incelenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Yapılan bu çalışmanın araştırmacılara; alan seçimi, yöntem seçimi veya örneklem seçimi gibi konularda rehberlik edeceği ve bundan sonra yapılacak araştırmalara yardımcı olacağı öngörülmektedir.

MAKALE TÜRÜ

Araştırma

MAKALE GEÇMİŞİ

Gönderim 6 Mayıs 2020

Kabul 29 Haziran 2020

ANAHTAR KELİMELER

Yüksek lisans tezleri, fen bilimleri eğitimi, meta-sentez, nitel araştırma

Atıf bilgisi: Dağlı, A. ve Yazıcı, M. (2020). Fen bilimleri eğitimi alanında 2014-2017 yılları arasında yapılan yüksek lisans tezleri üzerine bir araştırma. *Harran Maarif Dergisi*, 5 (1), 113-152. doi: <http://dx.doi.org/10.22596/2020.0501.113.152>

Sorumlu yazar: Ali Dağlı **e-posta:** alidagli7@gmail.com

Giriş

Değişen dünyamız, bilimin ve teknolojinin gelişimiyle yeni beklentiler ortaya çıkarmakta, dolayısıyla toplumun ihtiyaçlarının sürekli değişmesine neden olmaktadır (Baysen, 2004). Fen eğitiminin asıl amaçlarından birisi de, hızla değişen dünyaya ayak uydurabilen ve teknolojinin her alanından faydalanabilen bireyler yetiştirmektir (Hançer ve Yalçın, 2009). Küreselleşme ile birlikte ülkeler birbirleriyle etkileşim ve iletişimi daha çok gerçekleştirmiş böylelikle uluslararası alanda yapılan her türlü çalışma dünyanın her yerindeki insanlara kolaylıkla ulaşabilmiştir (Karaer, 2016). Bilim ve teknolojinin ilerleyip değişmesi ülkelerin bu değişimi yakalayabilmesi için öğretim programlarında da yeniliğe gitmelerini zorunlu kılmıştır (Kaptan ve Kuşakçı, 2002). Fen bilimleri eğitim alanında 1998-2002 yılları arasında yayımlanmış ve SSCI tarafından taranmış üç dergide 802 adet çalışma, içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiş, fen eğitimi alanında kullanılan yaklaşım ve modeller tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışma ile ileriki zamanlarda fen bilimleri eğitimi alanında yapılacak çalışmalara yol göstermek amaçlanmıştır (Tsai ve Wen, 2005). 21. Yüzyıla yönelik becerilerin kazandırılması için Kaliforniya eyaletinde uygulanan öğretim programı yöntemlerinin belirlenmesi amacıyla bir çalışma yürütülmüştür (Sweet, 2014). Bu gibi çalışmaların araştırmacılara rehberlik etmede fen bilimleri eğitimi alanında yayımlanmış tezlerin yıllara göre ağırlık verdiği konular ve elde edilen bulgular önemli rol oynamaktadır (Karamustafaoğlu, 2009; Şimşek ve ark., 2007). Çeşitli dergilerde yayımlanmış makalelerin incelenerek fen eğitimi araştırmalarının gelişim eğilimi analizi yapılmıştır (Chang, Chang ve Tseng, 2009). ‘‘Fen bilimleri eğitimi alanında yapılmış nitel çalışmaların içerik analizi’’ adlı çalışma ile derinlemesine içerik analizi yapılarak ilgili çalışmalarda yetersiz güvenilirlik tedbirleri üzerinde durulmuştur (Ültay ve Aydın, 2017). Yine fen bilimleri eğitiminde yapılmış ‘‘Fen bilgisi eğitimi alanında yapılan doktora tezlerine bir bakış’’ adlı çalışma ile 2001-2016 yılları arasında yapılmış 199 doktora tezi incelenmiş, elde edilen bulgular yeni araştırmacılara yol gösterici olmuştur (Küçüközer, 2016). ‘‘Türkiye’de Fen Bilimleri Eğitimi Yönelimleri: 2005 ile 2014 Yılları Arası Bir İçerik Analizi’’ adlı çalışmada ise dört eğitim bilimleri dergisinde 2005 ile 2014 yılları arasında yayımlanan 363 makale incelenmiş, ülkemizde eğitim yönelimleri belirlenmeye çalışılmıştır (Kula Wassink ve Sadi, 2016). ‘‘Türkiye’deki eğitim programları ve öğretimi alanındaki lisansüstü tezlerin incelenmesi’’ adlı çalışma ile 59 yüksek lisans tezi, 13 doktora tezi çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir (Saracaloğlu

ve Dursun, 2010).

Günümüzde teknolojinin hızla ilerlemesi, bilime sağladığı katkılarıyla birlikte toplumların geleceği açısından fen ve teknoloji eğitiminin ne derece önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle tüm gelişmiş ülkeler ve toplumlar fen ve teknoloji eğitiminin kalitesini artırma yönünde sürekli çalışmalar yapmaktadır (MEB, 2004). Dünyada ülkeler arasındaki kültürel farklılıklar teknolojiyi her ülkenin kendi ihtiyacına göre yönlendirmesine neden olmuştur. Böylece her ülkede fen derslerindeki uygulamalar da farklılık göstermektedir. Örneğin Fen eğitiminde teknoloji kullanımı değerlendirme raporunda TIMMSS verilerine göre Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Filipinler, Güney Afrika, İran, İngiltere, Avustralya, Hong Kong gibi ülkelerde fen dersi birleştirilmiş tek ders olarak okutulmaktadır. Ülkemizde ise ortaokul düzeyinde Fen Bilgisi, lisede Fizik, Kimya, Biyoloji olarak okutulmaktadır (MEB, 2015). Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki yenilik ve değişimler eğitim sistemlerinde yeniliğe gidilmeyi ve 21. yüzyıla uyum sağlayabilen bireyler yetiştirmeyi gerekli kılmaktadır (Kibar, 2006). Bu nedenle okullarda uygulanan fen öğretim programlarının teknolojiye yeniliklerin göz önüne alınarak sürekli olarak yenilenmesi ve bu yenilikler doğrultusunda hazırlanması gerekmektedir (Aydın, 2006).

Değişen bilgi birikimi aynı zamanda fen eğitiminin de güncellenmesi ihtiyacını doğurmaktadır. Bu bağlamda ulusal ve uluslararası araştırmaların incelenerek ülkemiz eğitim-öğretim programının ihtiyacı olan alanlar belirlenmeli, bu alanlarda araştırma yapılması gerekmektedir. Ayrıca yapılan bu çalışmaların daha sonraki çalışmalara rehberlik etmesi açısından da önemine vurgu yapılmaktadır (Cohen ve Manion, 1990). Yapılan eğitim araştırmaları o ülke bünyesindeki eğitim sisteminin gelişmesi açısından öneme sahiptir (Çepni ve Küçük, 2002). Ülkeler eğitim niteliğini artırma çabası içerisindeyken düşünen, üreten, yeni uğraşlar içerisinde olan bireyler yetiştirmeli, aktif öğrenme ortamları oluşturmalı ve eğer yetersiz bir eğitim sistemine sahip ise eğitim sistemi yeniden gözden geçirilmelidir (Aydın ve Balım, 2007).

Fen bilgisi öğretmenliği eğitim programlarında yer alan özellikle fen ve teknoloji öğretim derslerinin üniversite öğretim elemanları tarafından yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı doğrultusunda planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi önem taşımaktadır (Arsal, 2013). Bu doğrultuda yapılan çalışmalar göz önünde bulundurularak 2013 yılında, 2005 yılında yapılan Fen Öğretim Programı revize edilmiş, Fen Bilimleri

Dersi Öğretim Programı şeklinde değişikliğe gidilerek, 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren aşamalı olarak uygulamaya koyulmuştur (Topaloğlu ve Kıyıcı, 2015). Kavramsal ve yordamsal ağırlıklı bir ders olan Fen Bilimleri eğitiminin amacı somut, karmaşık ve soyut kavramların öğrenciler tarafından anlamlandırılabilir hale getirilmesini sağlamak ve buna bağlı olarak da araştıran sorgulayan ve fen okuryazarı bireyler yetiştirmektir (MEB, 2013).

Fen Öğretim Programlarının uygulanması esnasında alınan dönütlere ve değişen şartlara göre tekrar Fen Öğretim Programlarında değişikliğe gidilmiştir. Ancak 2017 yılında hazırlanan fen öğretim programı 2017-2018 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulmadan önce <http://mufredat.meb.gov.tr> sitesinde yayınlanarak ve öğretmen görüşlerine sunulurken diğer programlara göre farklılık göstermektedir (Özcan ve Düzgünoğlu, 2017). 2017 yılında yapılan değişikliklerle öğrenme, öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler doğrultusunda çağın gerekliliklerini, ferdin ve toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yenilenmiş, bu yenileme çalışmalarına başlamadan önce nitel ve nicel araştırmalar gerçekleştirilmiştir (MEB, 2017). Yenilenen tüm öğretim programlarında önceki programlardan farklı olarak değerler ve değer eğitimi merkeze alınmıştır (MEB, 2017).

Bu çalışmada Fen Bilimleri Eğitimi alanında 2014-2017 yılları arasında yapılan yüksek lisans tezleri üzerine konuyla ilgili şu sorulara yanıt aranacaktır:

1. Tezlerin araştırma türü, araştırma desenleri, veri toplama araçları ve veri analizleri nelerdir, oranları nasıldır?
2. Tezlerin örneklem türüne, örneklem sayısına, yıllara, cinsiyete, danışman unvanlarına ve sayfa sayısına göre dağılımı nasıldır?
3. Tezlerin konuları nelerdir ve hangi yaklaşım ve modeller kullanılmıştır?
4. Tezlerde elde edilen özet bulgular nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada Fen Bilimleri Eğitimi alanında yapılmış tezlerin genel bir değerlendirmesini yapmak için içerik analizi çalışmalarından olan meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde belirli bir konuda yapılmış birbirinden bağımsız, birden çok çalışmanın sonuçları birleştirilir ve elde edilen araştırma bulgularının istatistiksel analizi

yapılır. Ayrıca içerik analizi çalışmalarından olan meta-sentez çalışmaları aynı konu üzerine yapılan araştırmaların tema veya ana şablonlar oluşturularak eleştirel bir bakış açısıyla sentezlenmesi ve yorumlanmasını içermektedir (Çalık ve Sözbilir, 2014).

Verilerin Toplanması

Araştırmanın örneklemini YÖK Ulusal Tez Merkezi internet sitesinden tez taraması yapılan 94 yüksek lisans tezi oluşturmaktadır. Tezler, biçim ve içerik olarak kapsamlı bir araştırma yapmak amacıyla bazı kriterler uygulanarak taranmış, bu kriterlerin bazıları sabit iken bazıları değişkenlik göstermiştir. Sabit uygulanan kriterler; seçilen yıl aralığı (2014-2017), tez türü (yüksek lisans), izin durumu (izinli), dil (Türkçe), grubu (Fen) şeklindedir. Değişkenlik gösteren kriter; “özet” bölümüne girilen “Fen Bilimleri”, “Fen Öğretimi”, “Fen ve Teknoloji” gibi Fen alanı ağırlıklı birçok ifadeden oluşmaktadır. Ulaşılan tezler; biçim ve içerik olarak derinlemesine analiz edilmiş, tezleri hazırlayanların cinsiyetleri, tezlerin sayfa sayıları, danışmanların unvanları, araştırma modelleri, veri toplama araçları, araştırma türleri, tezlerin yayınlanma yılları, örneklem sayıları, örneklemin eğitim düzeyleri ve tezlerin konuları bakımından incelemeleri yapılmıştır.

Dâhil Edilme Ölçütleri

Bu araştırmaya, 2014-2017 yılları arasında fen eğitimi alanında yapılan ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ulusal tez merkezinde erişime açık 94 yüksek lisans tezi dahil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada incelenen tezler, araştırma modeli, araştırma türü, araştırma deseni, örneklem dağılımı, örneklem sayıları, veri toplama araçları, kullanılan verilerin analizi, yıllara göre dağılım, araştırmacıların cinsiyeti, danışman unvanları, sayfa sayısı ve tez konusu kriterlerine göre “Kodlama Formu” oluşturularak incelenmiştir. Kodlama yapılırken belirtilen kriterlere göre tezlerin frekansları bulunmuştur. Bu aşamada, araştırmacılar birbirinden bağımsız olarak kodlama işlemini ayrı ayrı yapmışlardır. Bu şekilde elde edilen iki ayrı “Kodlama Formu” birbiriyle karşılaştırılarak farklı sonuçların olduğu belirlenmiştir. Daha sonra araştırmacılar tarafından ortak sonuca ulaşılan üçüncü bir “Kodlama Formu” üzerinde veriler analiz edilmiştir. Bu yaklaşımla araştırmanın güvenilirliği arttırılmak istenmiştir. Son aşamada elde edilen veriler betimsel analize tabi tutularak tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Birinci alt problemde verilen tezlerin araştırma türü, araştırma desenleri, veri toplama araçları ve veri analizlerine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir. İncelenen tezlerin araştırma türlerine göre dağılımı Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Tezlerin araştırma türlerine göre dağılımı

Araştırma Türleri	N	%
Nicel	44	46.81
Karma	36	38.30
Nitel	14	14.89
Toplam	94	100

Tablo 1 incelendiğinde nicel araştırma türleri diğer araştırma türlerine göre daha fazla kullanılmıştır. %46.81 oran ile en fazla nicel araştırma türünün kullanıldığı, nitel araştırma türünün ise %14.89 oran ile en az kullanılan araştırma türü olduğu görülmektedir.

İncelenen tezlerin araştırma desenlerine göre dağılımı Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Tezlerin araştırma desenlerine göre dağılımı

Araştırma Desenleri	N	%
Yarı deneysel desen	27	28.72
Tarama	16	17.03
Karma yöntem	14	14.89
Betimsel desen	12	12.77
Deneysel desen	9	9.57
Özel durum çalışması	7	7.45
Diğer (deneme vd.)	6	6.38
Doküman analiz yöntemi	3	3.19
Toplam	94	100

Tablo 2’de verilen değerlere göre; incelenen yüksek lisans tezleri arasında 27 tezde yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yüzde ile ifade edildiğinde %28.72’lik oranla yarı deneysel desen en fazla kullanılan araştırma deseni olmuştur. Deneysel desen %9.57, betimsel desen %12.77, tarama metodu %17.03, karma yöntem %14.89, özel durum çalışması %7.45, doküman analiz yöntemi %3.19 ve diğer yöntemler %6.38 olarak tabloda yer almaktadır. Son dört yıl içerisinde hazırlanan yüksek lisans tezlerinde araştırma desenlerinden yarı deneysel desenin tercih edilme oranının daha yüksek olduğu

görülmektedir. Hangi veri toplama aracının tezlerde ne sıklıkla kullanıldığı ise Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı

Veri toplama aracı	N	%
Ölçekler (Tutum, motivasyon, algı, inanç, farkındalık vb.)	50	24.27
Başarı testi	45	21.84
Anket	27	13.11
Mülakat ve görüşme	26	12.62
Formlar (Gözlem, görüş, kişisel bilgi, değerlendirme vb.)	19	9.22
Testler (Beceri, çoktan seçmeli, eleştirel düşünme vb.)	14	6.80
Kitap, dergi, gazete, video, internet vb.	13	6.31
Diğer (Yapılandırılmış grid, karne notları, envanter)	12	5.83
Toplam	206	100

Veri toplama araçlarına göre dağılımı gösteren Tablo 3 incelendiğinde, son dört yıl içerisinde ulaşılan 94 adet yüksek lisans tezlerinde toplam 206 adet veri toplama aracı kullanıldığı görülmektedir. Bunlar içerisinde ise en fazla kullanılan veri toplama aracı %24.27 oranı ile ölçekler olmuştur. Ölçeklere en yakın veri toplama aracı %21.84 ile başarı testi, daha sonra ise %13.11 oran ile anket gelmektedir. İncelenen tezlerde kullanılan verilerin analizine ilişkin sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Tezlerde kullanılan verilerin analizine ilişkin dağılım

Verilerin Analizi	N	%
T testi	49	28.49
Kolmogorov-Smirnov Testi	18	10.46
Anova	17	9.88
İçerik analizi	15	8.72
Mann-Whitney U Testi	11	6.40
Betimsel Analiz	9	5.23
Varyans Analizi	9	5.23
Ancova	8	4.65
Frekans ve Yüzde Analizi	8	4.65
Kruskal Wallis-H Testi	6	3.48
Korelasyon	5	2.91
Diğer (Rubrik, Gruplama, Wilcoxon İşaret Sıralama, z testi)	5	2.91
Shapiro-Wilk	4	2.33
Scheffe Testi	4	2.33

Ki Kare Testi	4	2.33
Toplam	172	100

Tezlerin veri analizine ilişkin Tablo 4 incelendiğinde; ulaşılan 94 tez içerisinde kullanılan tüm veri analiz testleri 172 adet olduğu, içerisinde ise en sık kullanılan testin t testi olduğu görülmektedir. t testinden sonra en çok kullanılan test (f:18) Kolmogorov-Smirnov Testi olmuştur. Daha sonra sırasıyla birbirini Anova (f:17), içerik analizi (f:15), Mann-Whitney U testi (f:11) izlemektedir. Verilerin analizinde en az kullanılanlar ise rubrikler, wilcoxon işaret sıralama ve Z testi olmuştur. İkinci alt probleme ilişkin tezlerin örneklem türüne, örneklem sayısına, yıllara, cinsiyete, danışman unvanlarına ve sayfa sayısına göre dağılımı aşağıda verilmiştir. Tezlerde tercih edilen örneklem türünün dağılımı Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Tercih edilen örneklem türünün dağılımı

Tercih Edilen Örneklem	N	%
Öğrenciler (Ortaokul düzeyi)	53	56.38
Öğretmenler	15	15.96
Öğretmen ve öğrenciler	10	10.65
Öğretmen adayları	9	9.57
Öğretmen, öğrenci ve veliler	2	2.13
Dokümanlar	2	2.13
Öğrenci ve öğretmen adayları	1	1.06
Öğretmen ve diğer personeller	1	1.06
Öğrenci ve veliler	1	1.06
Toplam	94	100

Tablo 5’e göre; incelenen tezler arasında en fazla tercih edilen örneklem türünün %56.38 oranla ortaokul düzeyi öğrenciler olduğu görülmektedir. Öğrencilerden sonra en çok tercih edilen örneklem türü %15.96 oranla öğretmenler olmuştur. Öğretmen adayları ile öğretmen ve öğrencilerin birlikte kullanıldığı örneklem türü yakın oranlarda tercih edilmiştir. En az tercih edilen örneklem türünün ise öğrenci ve velilerin bir arada olduğu, öğrenci ve öğretmen adaylarının bir arada olduğu ve öğretmen ve diğer personellerin bir arada olduğu örneklem türlerinden oluştuğu görülmektedir. Dokümanlar ise az tercih edilen örneklem türleri arasındadır. İncelenen tezlerde tercih edilen örneklem türünün sayılarına göre dağılımı Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Tezlerin örneklem sayılarına göre dağılımı

Örneklem Sayısı	N	%
0-150	64	68.08
151-300	6	6.38
301-450	8	8.51
451-600	6	6.38
601-750	4	4.26
751-900	2	2.13
901 ve fazlası	4	4.26
Toplam	94	100

Örneklem sayı aralıkları belirlenirken en az ve en fazla sayıda örneklem sayısı göz önünde bulundurulmuş ve tüm sayı aralıkları kapsanacak şekilde aralık belirlemesi yapılmıştır. Tablo 6 incelendiğinde; tezlerin %68.08'ini temsil eden toplam 94 tez arasındaki 64 tezin örneklem sayısı 0 ile 150 arasında değişen sayılardan oluştuğu görülmektedir. Örneklem sayısı 150'den fazla olan tüm tezlerin sayısı 30 adet, örneklem sayısı 150'ye kadar olan tezlerin sayısı ise 64 adettir. Tezlerin yıllara göre dağılımı Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Tezlerin yıllara göre dağılımı

Yıllar	N	%
2014	25	26.60
2015	30	31.91
2016	28	29.79
2017	11	11.70
Toplam	94	100

Tablo 7'ye göre; 2014-2017 yılları arasında en fazla hazırlanan tezin %31.91 oranla 2015 yılı olduğu görülmektedir. Daha sonra %29.79 oranla 2016 yılı gelmektedir. En az tezin hazırlandığı yıl ise 2017 yılı olup, 2017 yılında hazırlanan yüksek lisans tezlerinin sayısında büyük bir azalma olduğu görülmektedir. Lisansüstü çalışmalarda cinsiyetin belirleyici bir etken olup olmamasına ilişkin kadın ve erkek yüzdelerine bakılmış, elde edilen dağılım Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Tezleri hazırlayanların cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	48	51.06
Erkek	46	48.94
Toplam	94	100

2014-2017 yılları arasındaki yüksek lisans tezlerini hazırlayanların cinsiyetleri incelendiğinde, kadın erkek oranlarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Kadınların sayısının erkeklerin sayısından fazla olduğu ancak bu farkın sadece iki adet olduğu ve bu farkın çok fazla bir değişime yol açmadığı, bu nedenle kadın ve erkek oranlarının birbirine yakın oranda olduğu görülmektedir.

İncelenen tezlerin danışman unvanlarına göre dağılımı Tablo 9’da verilmiştir. 22.02.2018 tarihinde yapılan kanun değişikliği ile “Yardımcı Doçent” ibaresi “Dr. Öğr. Üyesi” şeklinde değiştirildiği için Yrd. Doç. Dr. unvanı ile tezlere danışmanlık yapan akademisyenler, bulgularda Dr. Öğr. Üyesi olarak gösterilmiştir.

Tablo 9. Tezlerin danışman unvanlarına göre dağılımı

Danışman Unvanı	N	%
Dr. Öğretim Üyesi	41	43.62
Doç. Dr.	39	41.49
Prof. Dr.	14	14.89
Toplam	94	100

Tablo 9 incelendiğinde; 94 adet tez arasından en fazla sayıda danışmanlık yapan unvana sahip akademisyenin Dr. Öğr. Üyesi (f:41) olduğu, ancak hemen sonrasında Doç. Dr. (f:39) unvanına sahip akademisyen sayısının geldiği, tezlere danışmanlık yapan en az sayıdaki unvanın ise Prof. Dr. (f:14) unvanı olduğu görülmektedir.

Tezlerin araştırma konularına, içeriğine ve bulgularına bağlı olarak ortaya çıkan sayfa sayıları az ya da çok olabilir. Sayfa sayılarının az veya çok olmasına dayanarak tezler hakkında bir yargıya varmanın zor olacağından buradaki amaç tezlerin son haliyle ortaya çıkmış sayfa sayılarını tespit etmektir. Oluşan dağılım ise Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Tezlerin sayfa sayılarına göre dağılımı

Sayfa Sayısı	N	%
0-60	5	5.32
61-120	58	61.70

121-180	20	21.28
181-240	8	8.51
241-300	2	2.13
301-360	1	1.06
Toplam	94	100

Sayfa aralıkları belirlenirken tezlerin yoğunlukta bulunan sayfa sayıları dikkate alınarak gruplandırmalar yapılmıştır. Tablo 10 incelendiğinde; 60 ve daha az sayfa sayısına sahip tezler toplam tezlerin %5.32 'sini oluşturduğu, yüksek lisans tezlerinin yoğunlukta olan sayfa aralıklarının 61-120 ve 121-180 aralıklarında olduğu, 180 sayfa sonrasındaki hazırlanan tez sayısının ise giderek azaldığı görülmektedir.

Üçüncü alt probleme ilişkin tezlerin konuları, yaklaşım ve modeller ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir. Tezlerin konulara göre dağılımı Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11. Tezlerin konularına göre dağılımı

Konular	N	%
Öğrenci başarı ve tutumlarının incelenmesi	41	43.62
Öğretmen, öğrenci ve velilerin çeşitli değişkenler açısından görüşleri	14	14.90
Öğretmen ve öğrencilerin farklı değişkenler açısından incelenmesi	12	12.76
Pedagojik alan bilgisi	4	4.26
Öğretmen ya da öğretmen adaylarının çeşitli değişkenler açısından farkındalıkları	4	4.26
Öğretmen ve öğrencilerin öz-yeterlik inançları	4	4.26
Öğrenme ürünleri	3	3.20
Okul dışı sosyal medya kullanımı, aile katılımı ve günlük yaşam	3	3.20
Fen bilimleri sınav sorularının Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi	2	2.12
Öğrencilerin değer gelişimi	2	2.12
Öğretmenlerin mizaç ve karakter özelliklerinin belirlenmesi	2	2.12
Makale ve sınav sistemi incelenmesi	2	2.12
Öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin incelenmesi	1	1.06
Toplam	94	100

Tablo 11'e göre tezlerde en fazla öğrenci başarı ve tutumlarının çalışıldığı ve bu oranın %43.62 olduğu görülmektedir. Daha sonra %14.90 ile öğretmen, öğrenci ve velilerin çeşitli değişkenler açısından görüşlerinin incelendiği anlaşılmaktadır. En az çalışılan konular ise öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin, mizaç ve karakter özelliklerinin belirlenmesi, makale ve sınav sistemi incelenmesi ile öğrencilerin değer

gelişimi olmuştur.

Yaptığımız çalışmada incelediğimiz tezlerden 53'ünde çeşitli yaklaşım ve modeller kullanıldığı, 41 tezde ise herhangi bir yaklaşım ve model kullanılmadan çalışmaların yürütüldüğü tespit edilmiştir. Tezlerde kullanılan yaklaşım ve modeller Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. Tezlerde kullanılan yaklaşım ve model dağılımı

Yaklaşım ve Modeller	N	%
Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme	4	4.26
Süreç Değerlendirme Yöntemi	4	4.26
Bilgisayar Destekli Fen Eğitimi	4	4.26
Eğitsel Oyun Destekli Öğretim	3	3.20
Yaşam Temelli Öğrenme Modeli	3	3.20
Yapılandırmacı Yaklaşımın 7E Öğrenme Modeli	3	3.20
ARCS (Attention Relevance Confidence Satisfaction) ve Motivasyon Yöntemi	3	3.20
Proje Tabanlı Öğrenme Etkinlikleri	2	2.13
Araştırmaya-Sorgulamaya Dayalı Fen Eğitimi	2	2.13
Akıllı Tahta Kullanımı	2	2.13
Fen Eğitiminde Laboratuvar Kullanımı	2	2.13
Kavram Karikatürlerinin Kullanımı	2	2.13
İstasyon Tekniği	2	2.13
Probleme Dayalı Öğrenme	2	2.13
Teknoloji Destekli Mikro Öğretim ve Entegrasyon Matrisi Modeli	2	2.13
Oyun Tabanlı Öğrenme Etkinlikleri	1	1.06
Film ve Çizgi Filmlerle Öğretim	1	1.06
Balık Kılıcı Tekniği	1	1.06
Cort 1 Düşünme Programı	1	1.06
Fen Günlüğü Kullanımı	1	1.06
TGA (Tahmin et- Gözle- Açıkla) Stratejisi ile Animasyon Destekli Öğretim	1	1.06
Drama Tekniği ile Zenginleştirilmiş 5E Öğretim modeli	1	1.06
Kuantum Öğrenme Modeli	1	1.06
Değerler Eğitimi Etkinlikleri	1	1.06
Zihin Haritası	1	1.06
İşbirlikli Öğrenme	1	1.06
Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları	1	1.06
Model kullanımı	1	1.06
Yaklaşım ve model kullanılmayan tez sayısı	41	43.60
Toplam	94	100

Tablo 12'ye göre, tezlerde geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı olarak birçok yeni yaklaşım ve modellerin tercih edildiği görülmektedir. Bu yeni yaklaşım ve modeller arasında en çok tercih edilenler %4.26 oranla Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme, Bilgisayar Destekli Fen Eğitimi ve Süreç Değerlendirme Yöntemi olmuştur. Tezlerin %43.60'lık bir kısmında ise herhangi bir yaklaşım ve model kullanılmadan çalışmaların yürütüldüğü görülmüştür.

Dördüncü alt problemle ilgili çalışmada incelenen tezlere ilişkin özet bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 12'ye göre tezlerin %56.40'lık bir kısmında birçok yaklaşım ve model kullanıldığı görülmektedir. Bu tezlere ait bulgular aşağıda başlıklar halinde listelenmiştir.

Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme modeli kullanılan tezlere ait bulgular

Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (ATBÖ) ile yürütülen çalışmaların başlangıcında öğretmen adaylarının ders işleme sürecinin değerlendirilmesini, bireysel gelişim olarak önemli görürken, çalışma sonucunda ATBÖ uygulamaları yapan öğretmen adaylarının ders işleme sürecini analiz etmenin, öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlayacağını düşündüklerini ifade ettikleri, ayrıca öğretmen adaylarının ATBÖ uygulamalarından önce klasik ölçme değerlendirme yöntemlerini tercih ederken uygulama sonrasında alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini tercih ettikleri (Aşçı, 2014) görülmektedir. Bilimsel argümantasyon öğrenme süreci deney grubunun akademik başarılarının, tartışmaya istekli oluşlarının, bilimsel bilginin doğası anlayışlarının, fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarının kontrol grubuna göre daha anlamlı farklılıklar gösterdiği (Balcı, 2015) anlaşılmaktadır. Ortaokul (5, 6 ve 7. sınıflar) öğrencilerinin argümantasyon kaliteleri incelenmiş ve öğrencilerin argüman oluşturmalarında başarılı olurken, bu argümanı destekleyici verileri ve gerekçeleri kullanmada başarısız oldukları, bir tartışmanın kalitesini belirleyen çürütme ögesini ise hiç kullanmadıkları, bu nedenlerle çalışılan gruplarda argümantasyon sürecine çok yer verilmediği ve öğrenme ortamlarının öğretmen egemenliğinde kaldığı (Çiftçi, 2016) ve argümantasyon sürecinde öğretmenlerin iyi soru sorma becerisine sahip olmaları gerektiği, genellikle fen sınıflarında öğretmen öğrenci diyaloglarında öğretmenin baskın olduğu, öğrencilere fikirlerini beyan etme, düşünme değerlendirme fırsatı verilmediği (Özcan, 2016) bulgularına ulaşılmıştır.

Süreç değerlendirme yöntemi kullanılan tezlere ait bulgular

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun bilimsel süreç becerileri hakkında fikir sahibi olmadığı, bu nedenle derslerinde uygulamaya koymadıkları, bilgi sahibi olan öğretmenlerin ise imkânları doğrultusunda derslerini işledikleri (Turan, 2015) , değerlendirmeye dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin başarı düzeyinin geleneksel yöntemlerin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı düzeyinden daha yüksek olduğu ve süreç değerlendirme yönteminin etkili olduğu (Ürün, 2015) tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin temel süreç becerileri testi puanlarının bütünleştirilmiş süreç becerileri testi puanlarından daha iyi olduğu, sınıf düzeyi arttıkça bilimsel süreç becerileri ve bütünleştirilmiş süreç becerilerine sahip olma düzeyinin arttığı (Aktaş, 2016) ve materyal geliştiren öğretmen adaylarının, materyal geliştirme sürecinde pedagojik alan bilgisi ve teknoloji pedagoji bilgisinin çok iyi olduğu, alan bilgisi, pedagoji bilgisi, teknoloji bilgisi ve teknoloji alan bilgisinin iyi olduğu, teknoloji pedagoji boyutunun da materyallere yansımalarının da çok iyi olduğu (Balçın, 2016) belirlenmiştir.

Bilgisayar destekli fen eğitimi kullanılan tezlere ait bulgular

Fen bilimleri öğretmenlerinin derslerinde tablet PC kullanımını desteklediği, doğru kullanıma sahip olmayan öğretmenlerin hizmet içi eğitim almaya istekli oldukları (Özdemir, 2014), bilgisayar destekli öğretimle yapılan dersin ortalamasının geleneksel öğretimle yapılan dersin ortalamasından anlamlı ölçüde farklılık gösterdiği (Şahin, 2016) bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca bilgisayar destekli öğretim yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre 7. sınıf ışık ünitesi için başarıyı arttırdığı, bilgilerin kalıcılığını sağladığı, öğrencilerin öğrenme faaliyetlerine daha olumlu yaklaştıkları (Mor, 2016) ve bilgisayar destekli analogi yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre fen ve teknoloji dersinde akademik başarı ve öğrenilenlerin kalıcılığı açısından daha etkili olduğu (Ayçiçek, 2014) bulgularına ulaşılmıştır.

Eğitsel oyun destekli öğretim kullanılan tezlere ait bulgular

Sekizinci sınıf fen ve teknoloji dersinde eğitsel oyunların mevcut programdaki kazanımlarla hazırlanmış etkinliklere göre daha etkili olduğu ve öğrencilerin başarılarını arttırdığı (Alıcı, 2016), deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı, yani deney ve kontrol gruplarının birbirine yakın düzeyde olduğu, deney ve kontrol gruplarının son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu yani eğitsel oyunlarla ders işlenen deney grubu başarı düzeyinde anlamlı bir

artışın gözlemlendiği (Gençer, 2016), öğretimde eğitsel oyunları kullanmanın öğrencilerin fen bilimlerine karşı tutumlarını, başarılarını ve süreç katılımlarını arttırmada etkili bir yöntem olduğu (Gürpınar, 2017) tespit edilmiştir.

Yaşam temelli öğrenme modelinin kullanıldığı tezlere ait bulgular

“İlköğretim sekizinci sınıf fen ve teknoloji dersi ses ünitesinin yaşam temelli yaklaşımla öğretimi” adlı tez çalışmasında; öğrencilerin ses dalgaları ve sesin özelliklerine ilişkin kavram yanılgısına sahip olduklarını, bu kavram yanılgılarına ders kitaplarında yer alan etkinliklerin öğretmenler tarafından ihmal edilmiş olabileceği nedenlerinden kaynaklandığı, yaşam temelli öğrenme yaklaşımının konuların kalıcı hale gelmesinde olumlu etki gösterdiği (Kistak, 2014) görülmüştür. “Ortaokul öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki kavramları kullanma ve günlük yaşamları ile ilişkilendirme durumlarının değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında; ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirmede zorluk yaşadıklarını, fen ve teknoloji dersindeki bilgilerin günlük yaşamla ilişkilendirmede aile ekonomik geliri, aile öğrenim durumlarıyla ilişkili olduğu (Turis, 2014) ve “yaşam temelli öğrenme modeli ile ortaokul 5. sınıf öğrencilerine sağlıklı beslenme farkındalığının kazandırılması” adlı tez çalışmasında; yaşam temelli öğrenme modeli ile hazırlanmış etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarını, geleneksel öğretim yöntemleri ile hazırlanmış etkinliklere oranla daha olumlu yönde etkilediği, yaşam temelli yaklaşımla hazırlanan bağlamların öğrencilerin derse olan dikkatini arttırdığı (Yeşilyurt, 2017) bulgularına ulaşılmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşımın 7E modeli kullanılan tezlere ait bulgular

Yapılandırmacı yaklaşımın 7E modeli ile derslerin işlendiği deney grubu öğrencilerin MEB onaylı ders kitaplarıyla ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı oldukları (Yenice, 2014), “atomun yapısı konusunda uygulanan 7E öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarıları ve tutumlarına etkisi” adlı tez çalışmasında; deney grubu öğrencilerinin derslerini deney yaparak işlemesi onların derste öğrendiklerinin günlük yaşamla ilişki kurabildiklerini ifade ettikleri, kontrol grubu öğrencilerin ise derste yazı yazmaktan, öğretmeni dinlemekten, test çözmekten hoşlandıklarını ifade ettikleri (Meydan, 2015) belirlenmiştir. Ayrıca 7E öğrenme modelinin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarına oranla daha fazla çıktığı (Bayar, 2017) tespit edilmiştir.

ARCS (Attention Relevance Confidence Satisfaction) ve Motivasyon yöntemi kullanılan tezlere ait bulgular

“Öğrenme ortamlarında fen ve teknoloji öğretmenlerinin motivasyon uygulamaları ve karşılaştıkları sorunların belirlenmesi” adlı tez çalışmasında; öğretmenlerin fen eğitimini öğrencilerin hayatının her alanına yeteri kadar yayamadıkları ve bu yönde çeşitli sorunlar yaşadıkları, okul dışı öğrenme ortamlarının(bilim merkezi, müze, doğal yaşam alanı vb.) yetersizliği, zaman yetersizliği, müfredat ile ilgili sorunlar yaşadıklarını belirttikleri, ayrıca fen ve teknoloji kitaplarının öğrencinin motivasyonunu sağlamada yeterli içeriğe sahip olmadığını düşündükleri (Kazan, 2014) tespit edilmiştir. “Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları ve kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı tez çalışmasında ortaokul öğrencilerinin içsel motivasyon düzeylerinin diğer motivasyon alt boyutlarına göre daha yüksek olduğu, motivasyon düzeyleri ve öğrenme stratejileri kullanma oranlarında kızların erkeklere göre daha iyi seviyede olduğu (Çekim, 2016) ve “ARCS Motivasyon yönteminin 8. Sınıf hücre bölünmesi ve kalıtım ünitesinde öğrencilerin motivasyonu, başarısı ve tutumlarına etkisi” adlı tez çalışmasında; öğrenciler kullanılan motivasyon modelinin aktif öğrenmeyi desteklediğini, derslere karşı motivasyonlarının arttığını, derslerin eğlenceli ve zevkli geçtiğini, ders çalışma isteklerinin arttığını, kolay öğrenebildiklerini ve kendilerine güvenin arttığını bildirdikleri (Karlı, 2015) bulgularına ulaşılmıştır.

Proje tabanlı öğrenme etkinliklerinin kullanıldığı tezlere ait bulgular

Öğretmenlerin proje kelimesinden dokuz farklı anlam çıkardıkları, kabul edilebilir bir proje için 10 farklı özellik ileri sürdükleri, proje hazırlamaya iten faktörlere beş farklı faktör belirttikleri, proje hazırlarken meslektaş, okul idaresi, akademisyen, internet, kitap, dergi vb. gibi altı farklı faktörden destek aldıkları (Çalışır, 2015) ve proje tabanlı öğrenme ile oyun tabanlı öğrenme etkinliklerinin akademik başarıyı arttırdığı, ancak fen dersine yönelik tutumlar ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarda anlamlı bir değişikliğe yol açmadığı (Ülküdür, 2016) tespit edilmiştir.

Araştırma- sorgulamaya dayalı fen eğitiminin kullanıldığı tezlere ait bulgular

Sorgulayıcı araştırmaya dayalı fen öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin fen okuryazarlık düzeyi, bilimsel süreç becerileri, bilimsel tutum ve fen akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu (Çolak, 2014) ve öğretmen adaylarının bilimsel bilgiye

ulaşmada ve bilimsel süreç becerilerini arttırmada sorgulamaya dayalı öğrenme ortamlarının etkili olduğu (Karapınar, 2016) bulgularına ulaşılmıştır.

Akıllı tahta kullanımı ile hazırlanan tezlere ait bulgular

“Fen ve teknoloji öğretiminde akıllı tahta kullanımının 6. Sınıf öğrencilerinin akademik başarı, tutum ve görüşleri üzerine etkileri” adlı tez çalışmasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı, deney grubu öğrencilerinin fene yönelik olumlu tutum geliştirdikleri ve akıllı tahta kullanımına yönelik öğrencilerin olumlu görüş bildirdikleri (Türkoğlu, 2014),”fen ve teknoloji dersinde akıllı tahta kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve bilgilerin kalıcılığına etkisi” adlı tez çalışmasında akıllı tahta destekli derslerin işlendiği deney grubu ile kontrol grubu akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılığın oluştuğu, uygulamadan dört hafta sonra yapılan kalıcılık testindeki hatırlama oranlarının ise deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilere göre daha fazla olduğu (Aktaş, 2015) bulguları elde edilmiştir.

Fen eğitiminde laboratuvar kullanımı ile ilgili hazırlanan tezlere ait bulgular

Sanal laboratuvar değerlendirme anketinde demografik değişkenlerin öğretmenlerin görüşlerini etkilemiş olabildiği, ayrıca sanal laboratuvar çalışmasının yeni bir teknolojik uygulama olması, okullarda henüz bunun alt yapısının bulunmaması, öğretmenlerin yeterince sanal laboratuvar etkinliklerini kullanamamasına bu nedenle de bulgular arasında anlamlı farklılığın oluşmadığı (Ekici, 2015) ve ”ortaokul fen bilimleri dersinde laboratuvar kullanımının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda incelenmesi” adlı tez çalışmasında; fen bilimleri dersinde laboratuvar kullanımının derse olan ilgi ve dikkati arttırdığı, öğrencinin derse hazırlıklı gelmesini sağladığı (Kurt, 2017) tespit edilmiştir.

Kavram karikatürlerinin kullanıldığı tezlere ait bulgular

“Fen ve teknoloji öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrenci başarı ve tutumuna etkisi” adlı tez çalışmasında; deney grubu öğrencilerinin başarı düzeyinin arttığı, yapılan görüşmelerde öğrencilerin kavram karikatürleriyle işlenen dersi eğlenceli bulduğu ve kavram karikatürlerini yararlı bulduklarını ifade ettikleri (Taşkın, 2014) görülmüştür. ”İlköğretim fen ve teknoloji dersi 7. Sınıf Işık ünitesinin öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, sorgulayıcı öğrenme becerileri algıları ve

motivasyonları üzerine etkisi” adlı tez çalışmasında ise deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı ancak sorgulayıcı öğrenme becerileri algıları ve fen’ e yönelik motivasyonları arasına deney grubu lehine yönelik anlamlı bir farklılığın oluştuğu (Sayın, 2015) belirlenmiştir.

İstasyon tekniğinin kullanıldığı tezlere ait bulgular

“İstasyon tekniğinin fen ve teknoloji dersinin akademik başarısına etkisi” adlı tez çalışmasında; kontrol grubunun ön test başarı puanı deney grubunun ön test başarı puanından fazla çıktığı, son test başarı puanlarında ise deney grubunun başarı puanının kontrol grubunun başarı puanına yaklaştığı, 7. sınıf öğrencilerinin görüşme formundan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin istasyon tekniğine olumlu baktıkları, dersten zevk aldıkları (Erdağı, 2014) belirlenmiştir. “Astronomi konularında istasyon tekniğinin öğrencilerin akademik başarısına ve astronomiye karşı tutumuna etkisi” adlı tez çalışmasında; 7. sınıf, deney ve kontrol gruplarının son test (astronomi tutum ölçeği) başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlenirken, deney grubu ön test-son test başarı puanı arasında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı ancak öğrencilerin istasyon tekniğini eğlenceli, faydalı ve kolay öğrenilir bir teknik olarak gördükleri (Albayrak, 2016) bulgularına ulaşılmıştır.

Probleme dayalı öğrenmenin kullanıldığı tezlere ait bulgular

“Multimedya destekli probleme dayalı öğrenme yaklaşımının 8. sınıf öğrencilerinde akademik başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisi: Basınç konusu” adlı tez çalışmasında; multimedya destekli probleme dayalı öğrenme yaklaşımının akademik başarıyı arttırmada, fen ve teknoloji dersine karşı olumlu tutum geliştirmede ve öğrenmenin kalıcılığını arttırmada geleneksel yaklaşıma göre daha anlamlı farklılıklar oluşturduğu (Divarcı, 2016) elde edilen bulgulardan anlaşılmaktadır. Ayrıca ” Probleme dayalı öğrenme yönteminin fen konularının öğretilmesinde ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına etkisi: Işık ve ses ” adlı tez çalışmasında; ışık ve ses ünitesinin öğrenilmesi sürecinde probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarının artışında ve fen bilimleri dersine karşı olumlu tutum geliştirmede geleneksel yöntemle göre daha anlamlı farklılıkların oluştuğu (Yılmaz, 2016) tespit edilmiştir.

Teknoloji destekli mikro öğretimin kullanıldığı tezlere ait bulgular

“Teknoloji destekli mikro öğretim uygulamalarının fen bilimleri öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) yeterlikleri üzerine etkisi” adlı tez çalışmada; teknoloji destekli mikro öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının teknoloji kullanma becerilerini, teknolojiyi kullanarak ölçme değerlendirme yapabilme becerilerini geliştirdiği, teknoloji destekli mikro öğretim uygulamalarının adayların TPAB yeterlik düzeylerine olumlu yönde katkı sağladığı ve teknoloji entegrasyonu becerilerinin arttığı (Babacan, 2016) tespit edilmiştir. “Fen bilimleri dersinde teknoloji entegrasyon matrisi modelinin öğrencilerin teknoloji standartları, yansıtıcı düşünme becerileri ve akademik başarılarına etkisi” adlı tez çalışmasında; teknoloji entegrasyonu matrisi modelinin ders kitaplarındaki etkinliklerden daha etkili olduğu, 7. Sınıf öğrencilerinin teknoloji standartları düzeylerinin iyi olduğu, teknoloji entegrasyonu matrisi modelinin yansıtıcı düşünme becerisini ve akademik başarıyı arttırdığı (Tenkoğlu, 2017) bulgularına ulaşılmıştır.

Oyun tabanlı öğrenme etkinlikleri kullanılan teze ait bulgular

“İlköğretim 8. sınıf fen ve teknoloji dersinde oyun temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarı ve eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisi” adlı tez çalışmasında; farklı üç okulun öğrencilerinin ön test akademik başarı ve eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı, her üç okulda da uygulama sonunda deney gruplarında anlamlı bir farklılığın oluştuğu yani oyun temelli fen öğretiminin akademik başarıyı ve eleştirel düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediği (Gazeteci, 2014) bulgularına ulaşılmıştır.

Film ve çizgi filmlerle öğretimin kullanıldığı teze ait bulgular

“7. sınıf basit makineler konusunun film ve çizgi filmler ile öğretimin tutuma ve akademik başarıya etkisi” adlı tez çalışmasında; film ve çizgi filmlerle yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına ve fen bilimleri dersine olan tutumlarına olumlu yönde etki ettiği (Çelik, 2015) tespit edilmiştir.

Balık kılçığı tekniği kullanılan teze ait bulgular

“Balık kılçığı tekniğinin ortaokul 6. sınıf fen bilimleri dersindeki vücudumuzdaki sistemler ünitesinde kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisinin incelenmesi”

adlı tez çalışmasında; balık kılıçığı tekniği kullanmanın öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada mevcut öğretim programından daha etkili olduğu ve kalıcı öğrenmeler sağladığı (Bekereci, 2016) bulgusuna ulaşılmıştır.

Cort1 düşünme programı kullanılan teze ait bulgular

“Cort1 düşünme programının yaşamımızdaki elektrik ünitesinde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına, bilimsel yaratıcılıklarına ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi” adlı tez çalışmasında; cort1 düşünme programı kullanılarak yapılan öğretim sonucunda deney grubunun akademik başarısı, bilimsel yaratıcılığı ve eleştirel düşünme eğiliminin ders kitaplarına bağlı kalınarak öğretim yapılan kontrol grubuna göre anlamlı farklılık gösterdiği (Bayrak, 2014) tespit edilmiştir.

Fen günlüğü kullanılarak yapılan teze ait bulgular

“Fen ve teknoloji dersinde fen günlüğü kullanımının ilköğretim öğrencilerinin biliş üstü farkındalık ve akademik başarısına etkisi” adlı tez çalışmasında; fen günlüğü kullanımının öğrencilerin biliş üstü farkındalıklarının gelişiminde etkili olduğu, günlüğü yazarken bireysel düşüncelerini yazmaları, kendi anlatım dillerini kullanmaları, sorun yaşadığı ya da sevdiği kısımları da günlüğe eklemeleri planlama yeteneklerini geliştirip, ne kadar öğrenip öğrenemediklerinin de farkına varmalarını sağladığı (Çavuş, 2015) bulgularına ulaşılmıştır.

TGA (Tahmin Et-Gözle-Açıkla) stratejisi kullanılan teze ait bulgular

“Fen ve teknoloji dersinde TGA stratejisi ile zenginleştirilmiş animasyon destekli öğretimin akademik başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisinin incelenmesi” adlı tez çalışmasında; elde edilen bulgulara göre öğrencilerin akademik başarı, derse karşı tutum ve bilgilerin kalıcılığı bakımından deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın oluştuğu, derslerin daha zevkli ve eğlenceli geçtiği ve konuların daha anlaşılır olduğunu belirttikleri (Göktürk, 2015) bulgularına ulaşılmıştır.

Drama tekniği ile zenginleştirilmiş 5E Öğretim modeli kullanılan teze ait bulgular

“Drama tekniği ile zenginleştirilmiş 5E Öğretim modelinin öğrenci başarı ve tutumlarına yönelik etkileri: Maddenin tanecikli yapısı ve karışımlar” adlı tez çalışmasında; kontrol grubu MEB klavuz kitapta yer alan 5E tekniği ile işlenirken, deney

grubunda ise 5E'nin derinleştirme basamağı drama ile zenginleştirilerek dersler işlenmiş, 5E'nin derinleştirme basamağında drama tekniği kullanılan deney grubunun kontrol grubuna göre akademik başarı ve tutumlarında anlamlı bir farklılığın olduğu (Şahin, 2016) bulgusuna ulaşılmıştır.

Kuantum öğrenme modeli kullanılan teze ait bulgular

“Fen ve teknoloji dersinde kuantum öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarısı, fen ve teknoloji dersine yönelik tutumu, motivasyon ve bilgilerin kalıcılığı üzerine etkisi” adlı tez çalışmasında; kuantum öğrenme modelinin 8. sınıf öğrencilerinde akademik başarı, fen ve teknoloji dersine karşı tutum ve bilgilerin kalıcılığı üzerine olumlu yönde etki sağladığı (Şimşek, 2016) görülmüştür.

Değerler eğitimi yöntemi kullanılan teze ait bulgular

“Yedinci sınıf fen bilimleri konularıyla bütünleştirilmiş değerler eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin değer gelişimine etkisi” adlı tez çalışmasında; deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama süreci içerisinde değer edinimlerinin kontrol grubu öğrencilerinden daha fazla olduğu (Herdem, 2016) bulgusuna ulaşılmıştır.

Zihin haritası kullanılan teze ait bulgular

“Zihin haritası kullanımının 6. Sınıf öğrencilerinin akademik başarı, kalıcılık ve fene yönelik tutumlarına etkisi” adlı tez çalışmasında; deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının kontrol grubu öğrencilerinden istatistiksel olarak anlamlı ölçüde yüksek olduğu, öğrencilerin fen dersine karşı olan tutumlarında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı, zihin haritası kullanımının bilgilerin kalıcılığı konusunda etkili bir yöntem olduğu (Akıncı, 2015) bulgularına ulaşılmıştır.

İşbirlikli öğrenme yöntemi kullanılan teze ait bulgular

“İşbirlikli öğrenme jigsaw yöntemi ile yapılan laboratuvar etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin yaşamımızdaki elektrik ünitesindeki başarılarına etkisi” adlı tez çalışmasında; işbirlikli öğrenme jigsaw yöntemi ile yapılan öğretimin geleneksel öğrenme yöntemine göre öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada, bilgilerin kalıcılığını sağlamada ve fen bilimlerine yönelik tutumlarını geliştirmede daha etkili olduğu (Yılmaz, 2017) belirlenmiştir.

Kaynaştırma eğitimi uygulamaları kullanılan teze ait bulgular

“Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin ve fen bilimleri dersini alan kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırma eğitimi uygulamaları sürecine ilişkin görüş ve önerileri” adlı tez çalışmasında; BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) hakkında öğretmenlerin yeterince bilgi sahibi olmadığı, bilinçli bir şekilde BEP planı hazırlayamadıkları, kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıfta derse giren öğretmenlerin anlatım ve drama yöntemini kullandıkları, değerlendirme yapılırken öğrenciye uygun ayrı bir sınav hazırladıkları, kazanımlara dikkat ettikleri, okuma yazma bilmeyenler için gözlem yoluyla değerlendirme yaptıkları, okuma-yazma problemlerinin olduğu, yeterince seviyelerine göre ders anlatılmadığı, öğrencinin dersin akışını bozduğu (Denizli, 2015) tespiti yapılmıştır.

Model kullanımı ile hazırlanan teze ait bulgular

“Ortaokul 6. sınıf fen ve teknoloji dersi madde ve ısı ünitesinin öğretilmesinde model kullanımının başarıya ve kalıcılığa etkisi” adlı tez çalışmasında; çalışma öncesi ön test puanlarının deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farkın oluşmadığı, çalışma sonrası yapılan son testin ise deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu ve model kullanımının öğrencilerin başarısı ve kalıcılık üzerinde etkili bir yöntem olduğu (İnal, 2014) bulgularına ulaşılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yaptığımız çalışmada birinci alt probleme ilişkin elde ettiğimiz verilere göre son dört yıl içerisindeki fen bilimleri eğitimi alanında yapılmış tezlerde araştırma türlerinden nicel araştırma yönteminin en fazla kullanılan yöntem olduğu görülmektedir. Coşkun, Dünder ve Parlak (2014) özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü çalışmaların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (2008-2013) çalışmalarını gerçekleştirmiş ve yaptıkları çalışmada en fazla nicel yöntemin tercih edildiği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Kula Wassink ve Sadi (2016) yöntem bakımından en fazla nicel yöntemin kullanıldığını belirlemişlerdir. Bu çalışmalar çalışmamızın sonuçlarını desteklemektedir. Nitel araştırma yöntemi tercih olasılığı arttırılarak daha derinlemesine çalışmalar yürütülebilir. Tezlerde araştırma deseni olarak genellikle yarı deneysel desen kullanılmıştır. Küçüközer (2016) durum çalışması ve deneysel çalışmaların sık kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca incelediğimiz tezlerde en fazla kullanılan veri toplama araçları sırasıyla ölçekler (tutum, motivasyon, algı, inanç vb.), başarı testi ve anket olduğu görülmüştür. Kula Wassink ve Sadi (2016) inceledikleri

makalelerde veri toplama aracı olarak en fazla anket veya test olduğu sonucuna ulaşmıştır. Veri toplamada en fazla tutum, motivasyon, algı, inanç vb. ölçeklerin kullanılmış olmasından dolayı tezlerde daha çok soyut kavramların ölçüldüğünü görmekteyiz. Tümer, (2014) yapmış olduğu Türkiye’de bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi alanında tamamlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerindeki güncel eğilimler (2005-2014) çalışmasında veri toplama araçları kullanımının anket, ölçekler ve görüşme üzerinde yoğunlaştığı sonucuna ulaşırken, Güven, (2014) fen eğitimi alanındaki Türkçe yayınlanmış nitel makalelerin incelenmesi adlı çalışmada en çok açık uçlu anketlerin kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Yaptığımız bu çalışma Tümer’in ve Güven’in 2014 yılında gerçekleştirmiş olduğu çalışmalar ile örtüşmektedir. Elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programları, özellikle t testi tercih edilmiş ve bunların yanında birçok farklı istatistiksel analizler kullanılmıştır. T-testinden sonra kolmogorov-smirnov testi tercih edilmiştir. Rubrikler, wilcoxon işaret sıralama ve z testinin ise çok az sayıda tercih edildiği tespit edilmiştir.

İkinci alt probleme ilişkin elde ettiğimiz verilere göre incelenen tezlerde örneklem grupları seçilirken büyük bir oranla ortaokul düzeyi öğrencilerin tercih edildiği görülmektedir. Veliler, öğretmen adayları ve diğer personellerin çok az tercih edilen örneklem grubu olduğu tespit edilmiştir. Küçüközer (2016), çalışmasında en sık kullanılan örneklem alanının ortaokul öğrencileri ve aday öğretmenler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Saracaloğlu ve Dursun, (2010) örneklem grubu olarak ilköğretim öğrencileri, öğretmen ve üniversite öğrencilerinin en çok tercih edilen örneklem grubu olduğunu belirlemişlerdir. Yenilmez ve Sölpük, (2014) matematik dersi öğretim programı ile ilgili tezlerin incelenmesi (2004-2013) çalışmalarında, en çok öğretmenler üzerinde araştırma yapıldığı sonucuna varmışlardır. Tümer’in (2014) çalışmasında ise örneklem gruplarının en çok üniversite öğrencilerinden oluştuğu bunu sırasıyla ilköğretim öğrencileri ve öğretmenlerin izlediği görülmüştür. Örneklem belirlenirken kolay ulaşılabilir örneklem gruplarının tercih edildiği görülmektedir. Kolay ulaşılabilenin yanında araştırmanın güvenilirliği ve dış geçerliğinin artırılması için uygun örneklerle çalışılmasının daha yararlı olacağı kanaatindeyiz. Örneklem sayısının genellikle 0-150 arasında değişen sayılardan oluştuğu, tezleri hazırlayan kadın ve erkek yuzdelerinin birbirine çok yakın değerlerden oluştuğu, 2014 ile 2017 yılları arasında en çok tezin 2015 yılında hazırlandığı görülmüştür. Bunun onlarca sebebi olabilir. Ancak tezsiz yüksek lisans programlarının doktora programına

geçiş imkânı vermemesine dönüşmesinden dolayı tezli yüksek lisans programlarına ilginin fazlalığından dolayı olabileceği düşünülebilir. Böylece araştırmacı sayısı artarak daha çok alanda araştırma yapılmasına dolayısıyla yayımlanan makale ve tez sayısının artmasına yol açabilir. 2017 yılında ise hazırlanan tez sayısında belirgin bir şekilde azalma olduğu görülmektedir. Bu azalmanın sebeplerinin ayrı bir araştırma konusu olabileceğini düşünmekteyiz. Coşkun, Dünder ve Parlak, (2014) ise en çok tezin 2008 yılında yapıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Coşkun Dünder ve Parlak'ın (2014) çalışma alanlarının özel eğitim alanı olduğu ve farklı yıl aralıklarının incelendiği görülmekte, ancak inceledikleri lisansüstü çalışmaların yayınlanma yılı kriteri bakımından çalışmamız ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca yaptığımız çalışmada elde ettiğimiz verilere göre çoğunlukla Doç. Dr. ve Dr. Öğr. Üyesi unvanına sahip danışmanların tezlere danışmanlık yaptığı, en az danışmanlık yapan unvanın Prof. Dr. olduğu görülmüştür. Benzer bir çalışmada Coşkun, Dünder ve Parlak (2014) lisansüstü tez çalışmalarının danışman unvanlarını en fazla Yrd. Doç. Dr. (Dr. Öğr. Üyesi) daha sonra Doç. Dr. ve en az Prof. Dr. olarak bulmuştur. İncelediğimiz tezlerde tezlerin sayfa sayıları genellikle 61-120 sayıları arasında olduğu görülmüştür.

Üçüncü ve dördüncü alt probleme ilişkin elde ettiğimiz verilere göre en fazla çalışılan konuların; öğrenci başarı ve tutumları ile öğretmen, öğrenci ve velilerin çeşitli değişkenler açısından görüşlerinin incelendiği konular olduğu görülmüştür. En az çalışılan konuların ise öğretmenlerin mizaç ve karakter özelliklerinin belirlenmesi, mesleki doyum düzeylerinin incelenmesi ve öğrencilerin değer gelişimi gibi konular olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca MEB'e (2017) göre yenilenen tüm öğretim programlarında önceki programlardan farklı olarak değerler ve değer eğitimi merkeze alınmış olmasından dolayı yapılacak lisansüstü çalışmalarda değerler ve değer eğitimi konularına da öncelik verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca elde ettiğimiz verilere göre %4.26'lık oranla Bilgisayar Destekli Fen Eğitimi, Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme ve Süreç Değerlendirme Yöntemlerinin en çok tercih edilen yaklaşım ve modeller olduğu görülmüştür. %1.06'lık oranla en az tercih edilen yaklaşım ve modeller ise Oyun Tabanlı Öğrenme, Balık Kılçığı Tekniği, TGA Stratejisi, Kuantum Öğrenme, Değerler Eğitimi ve Model Kullanımı olduğu görülmüştür. Yapılacak çalışmalarda bu yaklaşım ve modellerin tercihinin artırılmasının faydalı olacağı görüşündeyiz. Bu yaklaşım ve modellerden başka, öğrenciyi süreçte aktif kılan uygulamaların yer aldığı, oyun ve etkinliklerin ağırlıkta

olduğu ya da sosyal faaliyetler içeren çalışmalar gibi yöntemlerden başarılı sonuçlar alınacağı düşünülmektedir. Saracaloğlu ve Dursun (2010) çalışmalarında öğrenme yaklaşımları konularının fazla tercih edilen konular arasında olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sweet'in (2014) yapmış olduğu çalışma sonucunda en çok kullanılan yöntemin proje tabanlı öğretim yöntemi olduğu tespit edilmiştir. Çalışmamıza göre herhangi bir yaklaşım ve model kullanılmaksızın yapılan çalışmaların oranı ise %43.60'tır. Belirlediğimiz parametrelere göre yapılan bu çalışmanın, Fen Bilgisi Eğitimi alanında çalışan araştırmacı, öğretmen ve kurumlara yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akıncı, B. (2015). *Zihin haritası kullanımının 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, kalıcılık ve fene yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.
- Aktaş, S. (2015). *Fen ve teknoloji dersinde akıllı tahta kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve bilgilerin kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Aktaş, S. (2016). *Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programlarının öğrencilerin bilimsel süreç becerileri, duygusal zekaları, bilişsel stilleri ve akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Hatay.
- Albayrak, H. (2016). *Astronomi konularında istasyon tekniğinin öğrencilerin akademik başarısına ve astronomiye karşı tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Alıcı, D. (2016). *Fen ve teknoloji dersinde eğitsel oyunların öğrencilerin akademik başarısına ve bilginin kalıcılığına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Arsal, Z. (2013). Fen öğretimi derslerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online Dergisi*, 12(4), 1016-1031.
- Aşçı, V. (2014). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının fen bilgisi öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Ayçiçek, Y. (2014). *Fen öğretiminde bilgisayar destekli analogi yönteminin öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Aydın, A. (2006). Çeşitli ülkelerin orta öğretim kimya derslerinin müfredatlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi ve Türkiye için yeni bir kimya müfredat çerçevesi önerisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 7(2), 199-205.

- Aydın, G. ve Balım, A. (2007). Fen ve teknoloji öğretiminde kullanılan kavramsal değişim stratejilerine dayalı örnek etkinlikler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22: 54-66.
- Babacan, T. (2016). *Teknoloji destekli mikro öğretim uygulamalarının fen bilimleri öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) yeterlikleri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Balcı, C. (2015). *8. sınıf öğrencilerine "Hücre bölünmesi ve kalıtım" ünitesinin öğretilmesinde bilimsel argümantasyon temelli öğrenme sürecinin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Balçın, M. D. (2016). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sahip oldukları teknolojik pedagojik alan bilgilerinin materyal geliştirme sürecinde değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Bayar, M. F. (2017). *7E öğrenme modelinin 8. sınıf fen ve teknoloji dersi "Doğal süreçler" ünitesinde öğrencilerin akademik başarısı, tutum ve motivasyonlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ağrı.
- Bayrak, Ç. (2014). *Cort1 düşünme programının yaşamımızdaki elektrik ünitesinde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına, bilimsel yaratıcılıklarına ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Baysen, E. (2004). Fen eğitiminde bulunması gereken bazı özellikler. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 271-276.
- Bekereci, Ü. (2016). *Balık kılçığı tekniğinin ortaokul 6. sınıf fen bilimleri dersindeki vücudumuzdaki sistemler ünitesinde kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Chang, Y., Chang, C. ve Tseng, Y. (2009). Trends of science education research: An automatic content analysis. *Journal Science Education Technology*, 19, 315-331.
- Cohen, L. ve Manion, L. (1990). *2. Research methods in education* (Third Edition) London: Routledge.
- Coşkun, İ., Dündar, Ş. ve Parlak, C. (2014). Türkiye’de özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (2008-2013). *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 375-396.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39 (174), 33-38.
- Çalışır, Y. (2015). *Fen bilimleri öğretmenlerinin proje hazırlamaya yönelik görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Çavuş, E. (2015). *Fen ve teknoloji dersinde fen günlüğü kullanımının ilköğretim öğrencilerinin biliş üstü farkındalık ve akademik başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Çekim, Z. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları ve kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.

- Çelik, S. Ö. (2015). *7. sınıf basit makineler konusunun film ve çizgi filmler ile öğretimin tutuma ve akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Çepni, S. ve Küçük, M. (2002). *Science Teachers Learning in a Collaborative Action Research Group*. First International Conference on Education: Changing Times, Changing Needs, Faculty of Education Eastern Mediterranean University Gazimagusa, TRNC, May 8 – 10.
- Çiftçi, A. (2016). *5., 6. ve 7. sınıflarda fen derslerinde argümantasyon kalitesinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muş Alparslan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Muş.
- Çolak, Ö. (2014). *Sorgulayıcı araştırmaya dayalı fen öğretimi yönteminin fen okuryazarlığı ve bazı alt boyutları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Denizli, H. (2015). *Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin ve fen bilimleri dersini alan kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırma eğitimi uygulamaları sürecine ilişkin görüş ve önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Giresun.
- Divarcı, Ö. F. (2016). *Multimedya destekli probleme dayalı öğrenme yaklaşımının 8. sınıf öğrencilerinde akademik başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisi: Basınç konusu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Ekici, M. (2015). *Fen bilimleri öğretmenlerinin sanal laboratuvar hakkındaki görüşleri ve bu yöntemden faydalanma düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Erdağı, S. (2014). *İstasyon tekniğinin fen ve teknoloji dersinin akademik başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Gazeteci, D. Ç. (2014). *İlköğretim 8. sınıf fen ve teknoloji dersinde oyun temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarı ve eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Gençer, S. (2016). *Eğitsel oyunlarla hazırlanmış ortaokul 7. sınıf yaşamımızdaki elektrik ünitesinin öğretiminin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Göktürk, M. (2015). *Fen ve teknoloji dersinde TGA stratejisi ile zenginleştirilmiş animasyon destekli öğretimin akademik başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ağrı.
- Gürpınar, C. (2017). *Fen bilimleri öğretiminde eğitsel oyun destekli öğretim uygulamalarının öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Güven, E. (2014). Fen eğitimi alanındaki Türkçe yayınlanmış nitel makalelerin incelenmesi. *Journal of European Education*, 4(1), 1-10.
- Hançer A. ve Yalçın N. (2009). Fen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğrenmenin problem çözme becerisine etkisi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 55-72.
- Herdem, K. (2016). *Yedinci sınıf fen bilimleri konularıyla bütünleştirilmiş değerler eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin değer gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.

- İnal, Z. (2014). *Ortaokul 6. sınıf fen ve teknoloji dersi madde ve ısı ünitesinin öğretilmesinde model kullanımının başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Karapınar, A. (2016). *Sorgulamaya dayalı öğrenme ortamının öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri, sorgulama becerileri ve bilimsel düşünme yetenekleri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Karlı, G. (2015). *ARCS motivasyon yönteminin 8. sınıf hücre bölünmesi ve kalıtım ünitesinde öğrencilerin motivasyonu, başarıları ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ağrı.
- Kaptan, F. ve Kuşakçı, F. (2002). Fen öğretiminde beyin fırtınası tekniğinin öğrenci yaratıcılığına etkisi. *V. Ulusal fen bilimleri ve matematik eğitimi kongresi bildiriler kitabı* (s. 197-202). ODTÜ : Ankara.
- Karaer, G. (2016). İlköğretim fen bilimleri öğretim programlarının karşılaştırmalı incelenmesi: Türkiye ve Estonya örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi*, 1 (1), 55-76.
- Karamustafaoğlu, O. (2009). Fen ve teknoloji eğitiminde temel yönelimler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 87-102.
- Kazan, Y. (2014). *Öğrenme ortamlarında fen ve teknoloji öğretmenlerinin motivasyon uygulamaları ve karşılaştıkları sorunların belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Giresun.
- Kıbar, Z. (2006). *İlköğretim Düzey Fen Bilgisi Öğretiminde Yüksek Etkileşimli BDÖ Yazılımlarının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kistak, Ö. (2014). *İlköğretim sekizinci sınıf fen ve teknoloji dersi ses ünitesinin yaşam temelli yaklaşımla öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Kula Wassink, F. ve Sadi, Ö. (2016). Türkiye’de Fen Bilimleri Eğitimi Yönelimleri: 2005 ile 2014 Yılları Arası Bir İçerik Analizi. *İlköğretim Online Dergisi*, 15(2), 594-614.
- Kurt, A. (2017). *Ortaokul fen bilimleri dersinde laboratuvar kullanımının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Küçüközer, A. (2016). Fen Bilgisi Eğitimi Alanında Yapılan Doktora Tezlerine Bir Bakış. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 107-141.
- MEB, (2004). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4-5. sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB, (2013). *İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınlar
- MEB, (2015). *Fen eğitiminde Teknoloji Kullanımı Değerlendirme Raporu*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB, (2017). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Meydan, A. M. (2015). *Atomun yapısı konusunda uygulanan 7e öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarıları ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ağrı.

- Mor, S. (2016). *7. sınıf fen ve teknoloji dersi ışık ünitesinde bilgisayar destekli öğretim yönteminin öğrenci başarısına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Özdemir, U. (2014). *Fen bilimleri öğretmenlerinin tablet bilgisayarların derslerde kullanımına ilişkin görüşlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi: Giresun ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Giresun.
- Özcan, H. ve Düzgünoğlu, H. (2017). Fen bilimleri dersi 2017 taslak öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Active Learning (IJAL)*, 2(2), 28-47.
- Özcan, R. (2016). *Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin bilimsel argümantasyon sürecini sınıflarında kullanma düzeylerinin ve argümantasyona yönelik farkındalıklarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Saracaloğlu, A. S. ve Dursun, F. (2010). Türkiye'deki Eğitim Programları ve Öğretimi Alanındaki Lisansüstü Tezlerinin incelenmesi. *Birinci Ulusal Eğitim Programları ve Öğretimi Kongresi*. Balıkesir Üniversitesi.
- Sayın, Ş. (2015). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi 7. sınıf ışık ünitesinin öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, sorgulayıcı öğrenme becerileri algıları ve motivasyonları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Sweet, D. (2014). *Strategies california superintendents use to implement 21st century skills programs*. Doktora Tezi, University of Southern California, ProQuest Dissertations Publishing.
- Şahin, R. (2016). *Bilgisayar destekli öğretimin 7. sınıf fen ve teknoloji dersi güneş sistemi ve ötesi uzay bilmececi ünitesindeki öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Şahin, Y. İ. (2016). *Drama tekniği ile zenginleştirilmiş 5e öğretim modelinin öğrenci başarı ve tutumlarına yönelik etkileri: Maddenin tanecikli yapısı ve karışımlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Giresun.
- Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y., ve Yıldırım, Y. (2007). Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 439-458.
- Şimşek, F. (2016). *Fen ve teknoloji dersinde kuantum öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarıları, fen ve teknoloji dersine yönelik tutumu, motivasyon ve bilgilerin kalıcılığı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Tenkoğlu, H. (2017). *Fen bilimleri dersinde teknoloji entegrasyon matrisi modelinin öğrencilerin teknoloji standartları, yansıtıcı düşünme becerileri ve akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Taşkın, Ö. (2014). *Fen ve teknoloji öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrenci başarı ve tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Topaloğlu, M. Y. ve Kıyıcı, F. B. (2015). Fen bilimleri programlarının karşılaştırılması, Türkiye ve Avustralya. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 344-363.
- Tsai, C. C. ve Wen, L. M. C. (2005). Research and trends in science education from 1998 to 2002: A content analysis of publication in selected journals. *International Journal of Science Education*, 27, 3-14.

- Turan, F. (2015). *Ortaokul 8. sınıf fen ve teknoloji öğretim programı çerçevesinde ders kitabının bilimsel süreç becerileri açısından karşılaştırılması ve bilimsel süreç becerilerinin uygulanabilirliğine yönelik öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Turis, G. Ö. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki kavramları kullanma ve günlük yaşamları ile ilişkilendirme durumlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Tümer, C. (2014). *Türkiye’de bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) alanında tamamlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerindeki güncel eğilimler (2005-2014)*. Erişim adresi: <http://hdl.handle.net/20.500.12602/145802>
- Türkoğlu, T. (2014). *Fen ve teknoloji öğretiminde akıllı tahta kullanımının 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, tutum ve görüşleri üzerine etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Ülküdür, M. A. (2016). *Proje tabanlı öğrenme etkinlikleri ile oyun tabanlı öğrenme etkinliklerinin akademik başarı, tutum ve motivasyona etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Ültay, E. ve Aydın, M. (2017). Fen Bilimleri Eğitiminde Yapılmış Nitel Çalışmaların İçerik Analizi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 701-720.
- Ürün, N. (2015). *Süreç değerlendirme yönteminin 7. sınıf güneş sistemi ve ötesi: uzay bilmecesi ünitesinde öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ağrı.
- Yenice, E. (2014). *Yapılandırmacı yaklaşımın 7e modelinin sekizinci sınıf fen ve teknoloji dersi mitoz ve mayoz bölünme konusunda öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Yenilmez, K. ve Sölpük, N. (2014). Matematik dersi öğretim programı ile ilgili tezlerin incelenmesi (2004-2013). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), ISSN:2146-9199.
- Yeşilyurt, D. (2017). *Yaşam temelli öğrenme modeli ile ortaokul 5. sınıf öğrencilerine sağlıklı beslenme farkındalığının kazandırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Yılmaz, T. (2016). *Probleme dayalı öğrenme yönteminin fen konularının öğretilmesinde ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına etkisi: Işık ve ses*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bozok Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yozgat.
- Yılmaz, F. (2017). *İşbirlikli öğrenme jigsaw yöntemi ile yapılan laboratuvar etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin yaşamımızdaki elektrik ünitesindeki başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.

Çalışmada İncelenen Tezlere İlişkin Kaynakça

- Abdi, A. M. (2016). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin mizaç ve karakter özelliklerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Akıncı, B. (2015). *Zihin haritası kullanımının 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, kalıcılık ve fene yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.
- Aktaş, S. (2015). *Fen ve teknoloji dersinde akıllı tahta kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve bilgilerin kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Aktaş, S. (2016). *Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programlarının öğrencilerin bilimsel süreç becerileri, duygusal zekaları, bilişsel stilleri ve akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Hatay.
- Albayrak, H. (2016). *Astronomi konularında istasyon tekniğinin öğrencilerin akademik başarısına ve astronomiye karşı tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Alıcı, G. (2015). *İlköğretim ikinci kademede (6., 7. ve 8. sınıflar) fen bilimleri derslerinde verilen performans görevlerine yönelik öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri (Giresun ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Giresun.
- Alıcı, D. (2016). *Fen ve teknoloji dersinde eğitsel oyunların öğrencilerin akademik başarısına ve bilginin kalıcılığına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Altınışik, D. (2014). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirme düzeyleri (Kırıkkale ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Aşçı, V. (2014). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının fen bilgisi öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Avcı, T. (2014). *Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ve öz güven düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Ayçiçek, Y. (2014). *Fen öğretiminde bilgisayar destekli analogi yönteminin öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Aydoğdu, Ü. R. (2015). *2004-2013 yılları arasındaki fen eğitimi ile ilgili makalelerin konu ve yöntem bakımından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Babacan, T. (2016). *Teknoloji destekli mikro öğretim uygulamalarının fen bilimleri öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) yeterlikleri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Balcı, C. (2015). *8. sınıf öğrencilerine ‘‘Hücre bölünmesi ve kalıtım’’ ünitesinin öğretilmesinde bilimsel argümantasyon temelli öğrenme sürecinin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.

- Balçın, M. D. (2016). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sahip oldukları teknolojik pedagojik alan bilgilerinin materyal geliştirme sürecinde değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Barut, L. (2015). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumları ile bilgisayar öz yeterlik arasındaki ilişki*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Başer, N. (2017). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sisteminin fen bilimleri öğretimi bakımından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Bayar, M. F. (2017). *7E öğrenme modelinin 8. sınıf fen ve teknoloji dersi ‘‘doğal süreçler’’ ünitesinde öğrencilerin akademik başarısı, tutum ve motivasyonlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ağrı.
- Bayrak, Ç. (2014). *Cort1 düşünme programının yaşamımızdaki elektrik ünitesinde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına, bilimsel yaratıcılıklarına ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Bayrı, N. G. (2014). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin basınç konusuyula ilgili gösterim türleri arasında geçiş yapabilme türlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Bekereci, Ü. (2016). *Balık kılçığı tekniğinin ortaokul 6. sınıf fen bilimleri dersindeki vücudumuzdaki sistemler ünitesinde kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Bekmezci, S. M. (2016). *2013 ilköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programının uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri*. Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Bilgin, L. N. (2016). *Bilim kurgunun fen bilimleri dersinin öğrenme hedeflerine yönelik fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Bozdoğan, B. (2014). *Bilim uygulamaları dersi ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Giresun.
- Çalışır, Y. (2015). *Fen bilimleri öğretmenlerinin proje hazırlamaya yönelik görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Çavuş, E. (2015). *Fen ve teknoloji dersinde fen günlüğü kullanımının ilköğretim öğrencilerinin biliş üstü farkındalık ve akademik başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Çekim, Z. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları ve kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Çelik, G. (2015). *Fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.

- Çelik, S. Ö. (2015). *7. sınıf basit makineler konusunun film ve çizgi filmler ile öğretimin tutuma ve akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Çiftçi, A. (2016). *5., 6. ve 7. sınıflarda fen derslerinde argümantasyon kalitesinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muş Alparslan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Muş.
- Çolak, Ö. (2014). *Sorgulayıcı araştırmaya dayalı fen öğretimi yönteminin fen okuryazarlığı ve bazı alt boyutları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Demirer, G. M. (2015). *Kavram yanlışlarının giderilmesinde simülasyonların etkisinin incelenmesi (ışık ve ses ünitesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Denizli, H. (2015). *Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin ve fen bilimleri dersini alan kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırma eğitimi uygulamaları sürecine ilişkin görüş ve önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Giresun.
- Dervişoğlu, H. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin duyu organlarımızda meydana gelen hastalıklarla ilgili bilgi düzeylerinin ölçülmesi (Giresun ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Giresun.
- Divarçı, Ö. F. (2016). *Multimedya destekli probleme dayalı öğrenme yaklaşımının 8. sınıf öğrencilerinde akademik başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisi: Basınç konusu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Dönmez, G. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine, bilime, fen bilimleri öğretmenine ve bilim insanına yönelik metaforik algıları ve imajları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Ekici, M. (2015). *Fen bilimleri öğretmenlerinin sanal laboratuvar hakkındaki görüşleri ve bu yöntemden faydalanma düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Erdağı, S. (2014). *İstasyon tekniğinin fen ve teknoloji dersinin akademik başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Ertuğrul, N. (2015). *Fen bilimleri öğretiminde ortak bilgi yapılandırma modelinin öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Gazeteci, D. Ç. (2014). *İlköğretim 8. sınıf fen ve teknoloji dersinde oyun temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarı ve eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Gençer, S. (2016). *Eğitsel oyunlarla hazırlanmış ortaokul 7. sınıf yaşamımızdaki elektrik ünitesinin öğretiminin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Göktürk, M. (2015). *Fen ve teknoloji dersinde TGA stratejisi ile zenginleştirilmiş animasyon destekli öğretimin akademik başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ağrı.
- Güleryüz, H. (2016). *5., 6., 7., 8. sınıfların fen ve teknoloji dersine ait sınav sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muş Alparslan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Muş.

- Gülmez, H. (2014). *Veli eğitimiyle desteklenmiş maddenin değişimi ünitesi öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Gürpınar, C. (2017). *Fen bilimleri öğretiminde eğitsel oyun destekli öğretim uygulamalarının öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Güven, Ç. (2014). *6., 7., 8. sınıflar fen ve teknoloji dersi öğretim programındaki soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Hanımoglu, A. (2015). *Maddenin yapısı ve özellikleri ünitesine yönelik olarak geliştirilen TGA etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Herdem, K. (2016). *Yedinci sınıf fen bilimleri konularıyla bütünleştirilmiş değerler eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin değer gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- İmalı, B. (2014). *Fen ve teknoloji programında doğa olayları ve oluşturduğu risklerle ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- İnal, Z. (2014). *Ortaokul 6. sınıf fen ve teknoloji dersi madde ve ısı ünitesinin öğretilmesinde model kullanımının başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- İnce, F. (2015). *Ortaokul fen ve teknoloji öğretiminde kullanılan çalışma kitaplarının kullanım durumunun öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda incelenmesi*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- İşbaralı, M. (2017). *Aile eğitim materyallerinin ortaokul öğrencilerinin ışık ünitesindeki ve aile katılımlı etkinliklerdeki başarılarına etkisi*. Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Karabacak, Ü. (2014). *Öz düzenleme ve ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen başarısının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Karakaya, D. (2016). *8. sınıf fen ve teknoloji dersi ünitelerine yönelik öğrenci başarılarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muş Alparslan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Muş.
- Karapınar, A. (2016). *Sorgulamaya dayalı öğrenme ortamının öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri, sorgulama becerileri ve bilimsel düşünme yetenekleri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Karşlı, G. (2015). *ARCS motivasyon yönteminin 8. sınıf hücre bölünmesi ve kalıtım ünitesinde öğrencilerin motivasyonu, başarıları ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ağrı.
- Kazan, Y. (2014). *Öğrenme ortamlarında fen ve teknoloji öğretmenlerinin motivasyon uygulamaları ve karşılaştıkları sorunların belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Giresun.

- Kistak, Ö. (2014). *İlköğretim sekizinci sınıf fen ve teknoloji dersi ses ünitesinin yaşam temelli yaklaşımla öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Korkmaz, S. (2015). *İlkokul ve ortaokul fen müfredatlarında yer alan hijyen konusunda öğrenci veli düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Kubilay, M. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğası ve öğretimine yönelik öz yeterlik inançları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Kurt, A. (2017). *Ortaokul fen bilimleri dersinde laboratuvar kullanımının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Küçükaydın, Z. (2015). *Fen bilimleri derslerinde merhamet eğitimi üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Giresun.
- Meydan, A. M. (2015). *Atomun yapısı konusunda uygulanan 7e öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarısı ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ağrı.
- Mor, S. (2016). *7. sınıf fen ve teknoloji dersi ışık ünitesinde bilgisayar destekli öğretim yönteminin öğrenci başarısına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Okutan, S. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri başarılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ordu.
- Özcan, R. (2016). *Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin bilimsel argümantasyon sürecini sınıflarında kullanma düzeylerinin ve argümantasyona yönelik farkındalıklarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Özdemir, A. A. (2017). *Eğitim fakültelerindeki fen bilgisi öğretmen adaylarının model ve modelleme hakkındaki düşüncelerinin analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Özdemir, N. (2014). *Üstün yetenekli öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muş Alparslan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Muş.
- Özdemir, U. (2014). *Fen bilimleri öğretmenlerinin tablet bilgisayarların derslerde kullanımına ilişkin görüşlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi: Giresun ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Giresun.
- Özer, N. (2015). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre etiğine yönelik farkındalık düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.
- Saraç, E. (2015). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin bazı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma eğilimlerinin araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Sarıçam, F. (2015). *Öğrencilerin okul dışı sosyal medya kullanım amaçlarının öğrencilerin ders başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyon.

- Sayın, Ş. (2015). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi 7. sınıf ışık ünitesinin öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, sorgulayıcı öğrenme becerileri algıları ve motivasyonları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Şahin, R. (2016). *Bilgisayar destekli öğretimin 7. sınıf fen ve teknoloji dersi güneş sistemi ve ötesi uzay bilmececi ünitesindeki öğrenci başarıları ve tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Şahin, Y. İ. (2016). *Drama tekniği ile zenginleştirilmiş 5e öğretim modelinin öğrenci başarı ve tutumlarına yönelik etkileri: Maddenin tanecikli yapısı ve karışımlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Giresun.
- Şimşek, F. (2016). *Fen ve teknoloji dersinde kuantum öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarıları, fen ve teknoloji dersine yönelik tutumu, motivasyon ve bilgilerin kalıcılığı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Tarakçı, F. (2016). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının grafikleri okuma, yorumlama ve hazırlama becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Taş, M. M. (2016). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Taşkın, Ö. (2014). *Fen ve teknoloji öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrenci başarı ve tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Tenkoğlu, H. (2017). *Fen bilimleri dersinde teknoloji entegrasyon matrisi modelinin öğrencilerin teknoloji standartları, yansıtıcı düşünme becerileri ve akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Turalı, H. B. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının çoklu değişkenlerle incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Turan, F. (2015). *Ortaokul 8. sınıf fen ve teknoloji öğretim programı çerçevesinde ders kitabının bilimsel süreç becerileri açısından karşılaştırılması ve bilimsel süreç becerilerinin uygulanabilirliğine yönelik öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Turis, G. Ö. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki kavramları kullanma ve günlük yaşamları ile ilişkilendirme durumlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Türkoğlu, T. (2014). *Fen ve teknoloji öğretiminde akıllı tahta kullanımının 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, tutum ve görüşleri üzerine etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Ülküdür, M. A. (2016). *Proje tabanlı öğrenme etkinlikleri ile oyun tabanlı öğrenme etkinliklerinin akademik başarıları, tutum ve motivasyona etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Ürün, N. (2015). *Süreç değerlendirme yönteminin 7. sınıf güneş sistemi ve ötesi: uzay bilmececi ünitesinde öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ağrı.

- Yağcıoğlu, H. B. (2015). *Fen bilimleri dersi 6. sınıf insanlarda üreme, büyüme ve gelişme konusunda öğretmen ve öğrenci cinsiyet farklılığının akademik başarıya etkisi, öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ağrı.
- Yenice, E. (2014). *Yapılandırmacı yaklaşımın 7e modelinin sekizinci sınıf fen ve teknoloji dersi mitoz ve mayoz bölünme konusunda öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Yeşilyurt, D. (2017). *Yaşam temelli öğrenme modeli ile ortaokul 5. sınıf öğrencilerine sağlıklı beslenme farkındalığının kazandırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Yıldız, S. (2016). *Isı ve aktarımıyla ilgili sekizinci sınıf öğrencilerinin zihinsel modellerinin incelenmesi*. Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Yılmaz, F. (2017). *İşbirlikli öğrenme jigsaw yöntemi ile yapılan laboratuvar etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin yaşamımızdaki elektrik ünitesindeki başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Yılmaz, T. (2016). *Probleme dayalı öğrenme yönteminin fen konularının öğretilmesinde ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına etkisi: Işık ve ses*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bozok Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yozgat.
- Yüzbaşıoğlu, M. K. (2015). *Ses konusuyla ilgili öğrenci zihinsel modellerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Zaim, E. (2016). *Avrupa Birliği fen eğitimi politikalarına göre Türkiye’de fen derslerinde yapılan iyileştirmeler hakkında paydaşların görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.

A Research on Master Theses Made in the Field of Science Education Between 2014-2017

Key Words: Science education, meta-synthesis, qualitative research, master theses

In this research, 94 master's theses that were made in the field of science education between 2014-2017 and which are open to access at the Higher Education Council (YÖK) national thesis center; The research methods used in theses are examined according to criteria such as the number and references of the thesis, the year of the thesis, the gender of the authors, the title of the advisor and the findings obtained. In the study, meta-synthesis method, one of the content analysis studies, is used to make a general evaluation of theses in the field of Science Education. In the theses we examined, the most used data collection tools were scales (attitude, motivation, perception, belief, etc.), success test and questionnaire, respectively. In the research, answers to the following questions were sought:

1. What are the research types, research patterns, data collection tools and data analysis of theses, how are their rates?
2. How is the distribution of theses by sample type, sample number, years, gender, consultant titles and number of pages?
3. What are the topics of theses and which approaches and models are used?
4. What are the summary findings obtained in theses?

“Coding Form” was created according to the criteria determined while analyzing the data. The researchers made the coding process independently from each other. By comparing the two separate “Coding Form” obtained in this way, it was determined that there are different results. Then, the data were analyzed on a third “Coding Form”, where the researchers reached a common conclusion. With this approach, the reliability of the research was aimed to be increased. The data obtained in the last stage were presented in descriptive analysis and interpreted in tables.

The following summary findings related to the first sub-problem were obtained:

In the theses examined, it is determined that the most quantitative research type was used with a rate of 46.81 percent, while the qualitative research type was the least used research with a rate of 4.89 percent. According to the research patterns, it was observed that 27 master's theses used a semi-experimental pattern with a rate of 28.72 percent. According to the data collection tools, it is seen that the scales are in the first place with the first rate of 24.27 percent. According to the results of the data analysis of theses; It has been determined that there are 172 data analysis tests and the most frequently used test is the t test.

The following findings are obtained regarding the second sub-problem: It is seen that the most preferred sample among the theses examined is secondary school level students with a rate of 56.38 percent. It is seen that the sample number of 64 theses among 94 theses representing 68.08 percent of theses consists of numbers ranging from 0 to 150. In the study, it is seen that the thesis was prepared the most in 2015 with a rate of 31.91 percent. In addition, when master's theses are examined according to the gender of the drafters, it is seen that the female-male ratios are very close to each other. In the theses examined, the academician who has the highest number of consultancy titles, Lecturer.

It is seen that he is a member (f: 41). Information on the topics, approaches and models of theses related to the third sub-problem are given below: It is seen that student achievements and attitudes are studied at a rate of 43.62 percent at most. Again, it was determined that 53 of the theses we examined in the study used various approaches and models, while 41 theses conducted studies without using any approach and model. In addition, unlike traditional teaching methods, many new approaches and models are used in theses.

Summary findings on the theses examined in the study related to the fourth sub-problem are given below: It is seen that in 56.40 percent of the theses, many approaches and models are used. The rate of the studies carried out without using any approach and model is 43.60 percent. The most used approaches and models are: Argumentation-based science learning model, Process evaluation method, Computer-aided science education, Educational game-supported education, Life-based learning model, 7E model of constructivist approach, ARCS (Attention Relevance Confidence Satisfaction) and Motivation method, Project-based learning activities, Research-inquiry based Science

education, Smart board use, Laboratory use in science education, Concept cartoons, Station technique, Problem based learning, Technology supported micro teaching, Game based learning activities, Teaching with movies and cartoons, Fishbone technique, Cort1 thinking program, Using science diary, using TGA (Predict-Observe-Explain) strategy, Drama technique, Quantum learning model, Values education method, Mind map, Cooperative learning, Inclusive education. According to the research findings, in the theses examined, it was determined that the percentages of female and male researchers and Associate Professor and Assistant Professor are close to each other.

It has been the rapid increase in researches in the field of Science Education in recent years has revealed the need to summarize and analyze these studies. It is anticipated that this study will guide researchers in areas such as field selection, method selection or sampling selection and will assist future research.

CİLT 5 SAYI 1 HAKEM LİSTESİ

- Dr. Abdullah Cevdet Kırıkçı (Harran Üniversitesi)
Dr. Fatih Mehmet Ciğerci (Harran Üniversitesi)
Dr. Ahmet Kaya (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi)
Dr. Hakan Gülerce (Harran Üniversitesi)
Dr. Kerem Çolak (Trabzon Üniversitesi)
Dr. Zafer İbrahimoglu (Marmara Üniversitesi)
Dr. Gamze Kırılmazkaya (Harran Üniversitesi)
Dr. Fatma Nur Büyükbayraktar (Ordu Üniversitesi)
Dr. Ömer Avcı (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)
Dr. Nihan Şahinkaya (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)