

ISSN: 1308-738X

UŞAK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ  
EĞİTİM ARAŞTIRMALARI VE ÖĞRETMEN EĞİTİMİ  
EDUCATION RESEARCH AND TEACHER EDUCATION/ERTE  
ÖZEL SAYISI  
UŞAK, TÜRKİYE

USAK UNIVERSITY  
JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

Cilt/Volume 10  
Sayı/Issue Özel Sayı 2/Special Issue 2  
Aralık/December 2017

## **Sahibi**

Uşak Üniversitesi Adına

Prof. Dr. Ekrem SAVAŞ

Rektör

## **Editörler**

Doç. Dr. Aynur BOZKURT BOSTANCI, Uşak Üniversitesi

Dr. Seval KOÇAK, Uşak Üniversitesi

## **Yayın Kurulu**

Prof. Dr. Mehmet ÖZ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mehmet KARAYAMAN, Uşak Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Murat ÖNTUĞ, Uşak Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Saim SAVAŞ, Uşak Üniversitesi, Türkiye

Prof. Alejandro GARCÍA-SANJUAN, Huelva Üniversitesi, İspanya

Prof. Andre Prera Moshe VERISSIMO, Lizbon Üniversitesi, Portekiz

Prof. Dimitris J. KYRTATAS, Thess Üniversitesi, Yunanistan

Prof. Orlin SABEV, Bulgaristan Bilimler Akademisi, Bulgaristan

Prof. Richard Candida SMITH, Kaliforniya Üniversitesi, ABD

Doç. Dr. Barış METİN, Uşak Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Birol ERKAN, Uşak Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Hacer TOPAKTAŞ, İstanbul Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Nurgün KOÇ, Karabük Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Nuri KARAKAŞ, Ege Üniversitesi, Türkiye

Yrd. Doç. Dr. Leyla AKSU KILIÇ, Uşak Üniversitesi, Türkiye

Yrd. Doç. Dr. M. Salih ERKEK, Uşak Üniversitesi, Türkiye

Yrd. Doç. Dr. Selda GÜNER, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

## Cilt 10 Özel Sayı 2 Hakem Kurulu

Doç. Dr. Hüseyin YOLCU, Uşak Üniversitesi

Doç. Dr. İlker KÖSTERELİOĞLU, Amasya Üniversitesi

Doç. Dr. Kazım ÇELİK, Pamukkale Üniversitesi

Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI, Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa BAYRAKÇI, Sakarya Üniversitesi

Doç. Dr. Muna SİLAV, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Murat BAŞAR, Uşak Üniversitesi

Doç. Dr. Murat HİŞMANOĞLU, Uşak Üniversitesi

Doç. Dr. Necdet KONAN, İnönü Üniversitesi

Doç. Dr. Nuray MAMUR, Pamukkale Üniversitesi

Doç. Dr. Osman BİRGİN, Uşak Üniversitesi

Doç. Dr. Sait AKBAŞLI, Hacettepe Üniversitesi

Doç. Dr. Sibel YOLERİ, Uşak Üniversitesi

Doç. Dr. Şenay NARTGÜN, Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY, Düzce Üniversitesi

Doç. Dr. Turan ERKİLİÇ, Anadolu Üniversitesi

Doç. Dr. Tuncay AKÇADAĞ, Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi

Doç. Dr. Türkay TOK, Pamukkale Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Aslan BAYRAM, Artvin Çoruh Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Betül CEBESOY, Uşak Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Ertuğ CAN, Kırklareli Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Erhan BOZKURT, Uşak Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Gülsün ŞAHAN, Bartın Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Güzin M. AKAR, Uşak Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Gökhan DEMİRHAN, Uşak Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Gönenç HONGUR, 100. Yıl Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ARSLAN, On Dokuz Mayıs Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. İbrahim GÜL, On Dokuz Mayıs Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Mehtap DÖNMEZ ŞAHİN, Uşak Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Meltem KURTOĞLU ERDEN, Uşak Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Nejla GÜREFE, Uşak Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Perihan ŞARA, Uşak Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Perihan Tuğba ŞEKER, Uşak Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Seyhan CANYAKAN, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Veysel AKÇAKIN, Uşak Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Yüksel ERSAN, Uşak Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Zeynep EREN UĞURLU, Sinop Üniversitesi  
Dr. Murat SÜMER, Uşak Üniversitesi  
Arş. Gör. Dr. Nidan OYMAN BOZKURT, Uşak Üniversitesi

### **Düzenleme ve Koordinasyon**

Arş. Gör. Semra AKINCI

Adres

Uşak Üniversitesi, 1 Eylül Kampüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, UŞAK

[sosyaldergi@usak.edu.tr](mailto:sosyaldergi@usak.edu.tr)

## **Publisher**

On Behalf of Usak University

Prof. Dr. Ekrem SAVAŞ

Rector

## **Editors**

Doç. Dr. Aynur BOZKURT BOSTANCI, Usak University

Dr. Seval KOÇAK, Usak University

## **Publication Board**

Prof. Dr. Mehmet ÖZ, Hacettepe University, Turkey,

Prof. Dr. Mehmet KARAYAMAN, Usak University, Turkey

Prof. Dr. Murat ÖNTUĞ, Usak University, Turkey ,

Prof. Dr. Saim SAVAŞ, Usak University, Turkey

Prof. Alejandro GARCÍA-SANJUAN, Huelva University, Spain

Prof. Andre Prera Moshe VERISSIMO, University of Lisbon, Portugal

Prof. Dimitris J. KYRTATAS, University of Thess, Greece

Prof. Orlin SABEV, Bulgarian Academy of Science, Bulgaria

Prof. Richard Candida SMITH, University of California, USA

Assoc. Prof. Barış METİN, Usak University, Turkey

Assoc. Prof. Birol ERKAN, Usak University, Turkey

Assoc. Prof. Hacer TOPAKTAŞ, Istanbul University, Turkey

Assoc. Prof. Nurgün KOÇ, Karabuk University, Turkey

Assoc. Prof. Nuri KARAKAŞ, Ege University, Turkey

Assist. Prof. Leyla AKSU KILIÇ, Usak University, Turkey

Assist. Prof. M. Salih ERKEK, Usak University, Turkey

Assist. Prof. Selda GÜNER, Hacettepe University, Turkey

## Volume 10 Special Issue 2

### Scientific Advisory Board

Assoc. Prof. Hüseyin YOLCU, Usak University

Assoc. Prof. İlker KÖSTERELİOĞLU, Amasya University

Assoc. Prof. Kazım ÇELİK, Pamukkale University

Assoc. Prof. Kemal KAYIKÇI, Akdeniz University

Assoc. Prof. Mustafa BAYRAKÇI, Sakarya University

Assoc. Prof. Muna SİLAV, Gazi University

Assoc. Prof. Murat BAŞAR, Usak University

Assoc. Prof. Murat HİŞMANOĞLU, Usak University

Assoc. Prof. Necdet KONAN, İnönü University

Assoc. Prof. Nuray MAMUR, Pamukkale University

Assoc. Prof. Osman BİRGİN, Usak University

Assoc. Prof. Sait AKBAŞLI, Hacettepe University

Assoc. Prof. Sibel YOLERİ, Usak University

Assoc. Prof. Şenay NARTGÜN, Abant İzzet Baysal University

Assoc. Prof. Süleyman GÖKSOY, Düzce University

Assoc. Prof. Turan ERKILIÇ, Anadolu University

Assoc. Prof. Tuncay AKÇADAĞ, Fatih Sultan Mehmet University

Assoc. Prof. Türkay TOK, Pamukkale Üniversitesi

Assist. Prof. Aslan BAYRAM, Artvin Çoruh University

Assist. Prof. Betül CEBESOY, Usak University

Assist. Prof. Ertuğ CAN, Kırklareli University

Assist. Prof. Erhan BOZKURT, Usak University

Assist. Prof. Gülsün ŞAHAN, Bartın University  
Assist. Prof. Güzin M. AKAR, Usak University  
Assist. Prof. Gökhan DEMİRHAN, Usak University  
Assist. Prof. Gönenç HONGUR, 100. Yıl University  
Assist. Prof. Hüseyin ARSLAN, On Dokuz Mayıs University  
Assist. Prof. İbrahim GÜL, On Dokuz Mayıs University  
Assist. Prof. Mehtap DÖNMEZ ŞAHİN, Usak University  
Assist. Prof. Meltem KURTOĞLU ERDEN, Usak University  
Assist. Prof. Nejla GÜREFE, Usak University  
Assist. Prof. Perihan ŞARA, Usak University  
Assist. Prof. Perihan Tuğba ŞEKER, Usak University  
Assist. Prof. Seyhan CANYAKAN, Mehmet Akif Ersoy University  
Assist. Prof. Veysel AKÇAKIN, Usak University  
Assist. Prof. Yüksel ERSAN, Uşak Usak University  
Assist. Prof. Zeynep EREN UĞURLU, Sinop University  
Dr. Murat SÜMER, Usak University  
Res. Asst. Dr. Nidan OYMAN BOZKURT, Usak University

### **Arrangements and Coordination**

Res. Asst. Semra AKINCI

Address

Uşak Üniversitesi, 1 Eylül Kampüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, UŞAK

sosyaldergi@usak.edu.tr

## İçindekiler/Contents

<b>Eda USLUPEHLİVAN/ Meltem KURTOĞLU ERDEN/ Ümran Betül CEBESOY</b> Öğretmen Adaylarının Dijital Öykü Oluşturma Deneyimleri Digital Story Creation Experiences of Pre-Service Teachers	1-22
<b>İbrahim GÜL</b> Maarif Müfettişi Başkanlıklarının Kaldırılmasıyla İlgili Müfettiş Görüşleri Supervisors' Views on Extinguishing the Presidency of the Ministry	23-38
<b>İlker AKGÜL/ Aysun AKGÜL</b> Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Sosyal Değerlere Karşı Algılarını Ölçmeye Yönelik Ölçek Geliştirme: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Developing a Scale for Measuring the Perceptions of Students Against Social Values in the Life Science Course: Validity and Reliability Study	39- 53
<b>Yiğitcan KESENDERE</b> Özengen Keman Eğitimine Başlangıçta Yaşanılan Problemler ve Çözüm Önerileri Problems in Beginning of Özgen Violin Education and Solution Suggestions	55-70
<b>Yıldırım AKTAŞ</b> Türk Müziği Eğitiminde Repertuvar Dersinin Yeri Ve Önemi Place and Importance of Repertory Course in Turkish Music Education	71-81
<b>Hacer KUZGUN/ Fatih ÖZDİNÇ</b> Okul Öncesi Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi Investigating Teacher's Views For Technology Use In Preschool Education	83-102
<b>Gülten YILDIRIM</b> Çocuklar İçin Yaygın Eğitim Kapsamında Yürütülen Ekonomi Eğitimi Çalışmalarının İncelenmesi An Examination of the Non-formal Economics Education Programs Conducted for Children	103-124
<b>Sabiha KAYMAK EREN/ Şifa Kevser ÇAKMAK TELOĞLU/ Tülay İLHAN</b> Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitimine Uluslararası Bir Bakış: OECD Karnesi An International View of Early Childhood Education in Turkey: OECD Grades	125-149
<b>Osman Tayyar ÇELİK/ Mehmet ÜSTÜNER</b> Developing a Survey of Professional Values for Secondary School Teacher Ortaöğretim Öğretmenleri İçin Mesleki Değerler Ölçeği Geliştirme Çalışması	151-169
<b>Seyhan CANYAKAN</b> Ses Tarihi: Audio Özelinde Müzik Teknolojisi ve Kökeni Audio History: Audio-Specific Music Technology and Origin	171-191



**Murat PEKER/ Ramazan EROL**

The Investigation of Mathematics Teachers' Beliefs Related to Teaching and Learning of Mathematics in terms of Some Variables

Matematik Öğretmenlerinin Matematiğin Öğretimi ve Öğrenimine İlişkin İnanışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi 193-208

**Rezzan UÇAR**

Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Researching Organizational Silence Levels of Teachers According to Various Variables 209-232

**Nadire DAL/ Ali Yavuz KARAHAN/ Nihal YILMAZ/ Meryem KÖSEHASANOĞULLARI/ Ezel GÜNAY/ Mahmut BOZAL**

Eğitimcilerin İnflamatuvar Romatizmal Hastalıklar Hakkındaki Bilgi Düzeyinin Değerlendirilmesi: Kesitsel Bir Çalışma

The Assesment of Educators' Knowledge Level About the Inflammatory Rheumatic Diseases: A Cross-Sectional Study 233-243

**Fatih KARAKUŞ/ Zeynep Bahar ERŞEN/ Gürbüz OCAK**

Matematik ve Matematik Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin İspat Yapma Düzeylerinin İncelenmesi  
Examination of Proof Levels of Mathematics Students and Pre-service Mathematics Teachers 245-266

**Mehmet SOYUÇOK**

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında Bilgi Okuryazarlığı Becerileri

Information Literacy Skills İn The Turkish Language Course Curriculum Of 2017 267-286

**Abdulkadir ERDOĞAN/ Ayşegül ERYILMAZ ÇEVİRGEN/ Merve ATASAY**

Oyunlar ve Matematik Öğretimi: Stratejik Zekâ Oyunlarının Sınıflandırılması

Games and Mathematics Teaching: A Classification of Strategic Brain Games 287-311

**Ömer DOĞAN/ Aynur BOZKURT BOSTANCI**

Okulların Sosyal Sermaye Düzeyleri ile Öğretmenlerin Psikolojik Sözleşmeleri Arasındaki İlişki

The Relationship Between Schools' Social Capital Levels and Teachers' Psychological Contract 313-334

**Onur YILMAZ**

Almancadan Türkçeye Çeviri Derslerinde Çevrimiçi Materyal Kullanımının Öğrenmeye Etkisi

The Use of Online Material in Translation Courses from German to Turkish 335-344

**Mehmet ÖZENĞİ/ Gülsün ŞAHAN**

Halk Eğitimi Merkezlerinin Kursiyer Görüşlerine Göre Durum Değerlendirilmesi: Amasra Örneği

Situation Evaluation of Public Education Centre According to Trainees: Sample of Amasra 345-361

**Dilek KARIŞAN/ Fikret TÜRKSEVER**

Bilim Uygulamaları Dersinin Sosyobilimsel Konular Bağlamında Öğretilmesinin Öğrencilerin Bilim-Toplum Sorunlarına Duyarlılıklarına Etkisinin İncelenmesi

The Investigation of the Effects of Science Application Course in the Context of Socioscientific Issues on Students' Sensitivity to Science and Society Problems 363-387

**Aslı GÜNDOĞAN/ Zeynep KILIÇ**

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Liderlik ve Öğretmen Liderliğine İlişkin Görüşleri  
Views of Leadership and Teacher Leadership of Classroom Teacher Candidates

389-408

**Hatice Nilüfer SÜZEN**

Temel Tasarım Eğitimi ve 20. Yüzyıl Sanat Akımları Çerçevesinde "Kolaj Tekniği" Örnekleri  
Basic Design Education of the 20th Century of Art Movements "Collage Technique

409-424

**Öğretmen Adaylarının Dijital Öykü Oluşturma Deneyimleri<sup>1</sup>**  
**Digital Story Creation Experiences of Pre-service Teachers**

**Eda USLUPEHLİVAN<sup>2</sup>**  
**Meltem KURTOĞLU ERDEN<sup>3</sup>**  
**Ümran Betül CEBESÖY<sup>4</sup>**

**Özet**

Eğitimde teknoloji kullanımında öğretmenler aktif rol almaktadırlar. Bu nedenle öğretmen adaylarının da öğrenim süreçlerinde teknolojik araç gereçleri tanımaları ve öğrenme-öğretme sürecinde bu araçları nasıl kullanmaları gerektiğini bilmeleri önemlidir. Son yıllarda üzerine düşülen yeni bir kavram olan ve birçok bilişsel ve dilsel beceri ile görsel ve işitsel unsurları birleştiren dijital öyküleme yöntemi öğrenme-öğretme sürecinin bütün aşamalarında kullanılmaktadır. Bu çalışmada bir çevre eğitimi çalıştayına katılan öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturma deneyimleri incelenerek dijital öyküleme yöntemine ilişkin düşüncelerini ortaya çıkarmak ve bu süreçte karşılaştıkları sorunları araştırmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan ve açık uçlu beş sorudan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının dijital öyküleme yönteminin öğrenme-öğretme sürecinde aktif olarak kullanılabileceğini düşündükleri görülmüştür. Yaşadıkları sıkıntılar ise, teknik sıkıntılar, öykü oluşturma sürecinde karşılaştıkları sıkıntılar ve zaman açısından yaşadıkları sıkıntılar olarak üç başlık altında toplanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** teknoloji, dijital öykü, öğretmen adayı, dijital öyküleme

---

<sup>1</sup> Bu çalışma, 1. Uluslar arası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi (ERTE Congress) Kongresi'nde sunulmuştur.

<sup>2</sup> Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi,  
[edauslupehlivan@gmail.com](mailto:edauslupehlivan@gmail.com)

<sup>3</sup> Yrd. Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [meltem.kurtoglu@usak.edu.tr](mailto:meltem.kurtoglu@usak.edu.tr)

<sup>4</sup> Yrd. Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [umran.cebesoy@usak.edu.tr](mailto:umran.cebesoy@usak.edu.tr)

Bu makale iThenticate programı ile taranmıştır.

Makale Gönderim Tarihi: 15/11/2017-Kabul Tarihi: 13/12/2017

### **Abstract**

Teachers are actively involved in the use of technology in education. For this reason, it is important for the pre-service teachers to acknowledge the technological tools in their learning process and to know how to use these tools in the learning-teaching process. The digital storytelling method, which is a new concept has become prominent over the past few years. This technique combines many cognitive and linguistic skills with visual and auditory elements and can be defined as a new technology used in all stages of the learning-teaching process. In this study, it was aimed to investigate the digital story creating experiences of pre-service teachers who participated in an environmental education workshop and to explore the opinions of digital storytelling technique as well as the problems they encountered in this process. For this purpose case study method, one of the qualitative research designs, was used. For data collection, a questionnaire consisting of five open-ended questions which were prepared by the researchers was used. The findings showed that pre-service teachers thought that digital storytelling method can be actively used in the learning-teaching process. moreover, they encountered technical problems, time problems and some difficulties during creating a digital story.

**Key words: technology, digital story, pre-service teachers, digital storytelling**

### **GİRİŞ**

Bilim ve teknolojinin etkin olduğu dönemde bilginin geleneksel biçimde aktarımı ve ezberlenmesinin eğitim-öğretim etkinlikleri açısından verimli olamayacağı düşünülmektedir (Aslan, 2014). Öğrencilerin, teknolojinin sunduğu imkanlara okul dışında erişimi artarken; okulların bu konuda sınırlı kalması, okullarda “dijital uyumsuzluk” olarak adlandırılan çeşitli sorunların ortaya çıkmasına yol açmaktadır (Atal ve Koçak Usluel, 2011). Çünkü teknolojinin gelişmesi ile beraber öğrencilerin de öğretim ortamlarından beklentileri değişmiş ve artık klasik sayılabilecek öğretim materyalleri ilgi çekici olmaktan uzaklaşmıştır. Bu nedenle eğitim alanında gelenekselleşmiş yöntemlerin yerine çağın teknolojisine uygun, yeni ve farklı yöntemlerin kullanılmasının eğitim-öğretimde verimin artırılması açısından önemli bir adım olduğu düşünülmektedir.

Eğitim-öğretim sürecinde teknolojinin etkin bir şekilde kullanılmasına dayalı yöntemlerden birinin, son yıllarda üzerinde sıkça durulmaya

başlanan “dijital öyküleme” olduğu söylenebilir (Baki ve Feyzioğlu, 2017; Çalışkan ve diğ., 2017; Schrum ve diğ., 2017; Bedir Erişti, 2016; Özer, 2016; Balaman, 2016; Yamaç, 2015; Ciğerci, 2015; Duman ve Göçen, 2015; Holotescu, Grosseck ve Danciu, 2014; Göçen, 2014; Kahraman, 2013; LaFrance ve Blizzard, 2013; Yang & Wu, 2012). Elektronik ve dijital alandaki gelişmeler sonucunda yeni bir kavram olarak ortaya çıkan dijital öyküleme; “görüntü, ses, video gibi çokluortam öğelerinin kısa öykü kurguları ile dijital ortamda bir araya getirilmesi” şeklinde uygulanan bir yöntemdir (Haliloğlu Tatlı, 2016; Kılınç ve Yüzer, 2015; İnceelli, 2005). Dijital öyküleme kavramını; resim, video, müzik gibi çokluortam araçları yardımıyla genellikle öykü yazarının kendi sesini kullanarak öyküsünü anlattığı, 2-6 dakikalık kısa bir film oluşturma süreci olarak tanımlamak mümkündür. Bu yöntem ile birlikte öykü anlatma geleneği, teknolojinin ortaklığıyla yeni bir boyut kazanmıştır (İnceelli, 2005). Dijital öyküleme, öğrencilere öykü oluşturarak yapılabileceği gibi öğretmenin kendi öyküsünü hazırlaması şeklinde de uygulanabilir. Fakat genel olarak yapılan uygulamalara bakıldığında eğilimin öğrencilere öykü oluşturma yönünde olduğu görülmektedir (Dogan ve Robin, 2008). Bu yolla öğrencilerin hem motivasyonunu hem de derse katılımını arttıracığı bunun yanı sıra başarılarını arttırarak problem çözme becerilerini de geliştireceği belirlenmiştir (Hung, Hwang ve Huang, 2012; Robin, 2008; Sadik, 2008; Yang & Wu, 2012).

Dijital öykü anlatımının tıp, psikoloji, sosyal servisler ve formal olmayan birçok farklı alanda kullanım olanağının olması dışında bu yöntemin, özellikle eğitim ortamları için önemli bir unsur olduğu düşünülmektedir (Kocaman Karoğlu, 2015; Teehan, 2006). Çünkü etkileşimli bir ortamda kontrolün kendisine verilerek belli bir konuyu öykülemesinin sağlandığı bu yöntemde öğrenci, kendi bilgisini keşfetmekte ve bu bilgiyi pekiştirerek gerçek yaşam durumlarına uygulamaktadır (Ayvaz Tunç ve Karadağ, 2013). Bu süreçte öğrenci, sahip olduğu becerileri dijital ortamda kullanma olanağı elde etmektedir (Karakoyun, 2014). Öğrenci, temel olarak araştırma, karar verme, problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi birçok becerisini kullanarak yaratıcılık göstergeleri içeren bir öykü oluşturmaktadır (Bedir Erişti, 2016; Duman ve Göçen, 2014). Dijital öykü oluşturma etkinliği bireysel yapıldığı gibi grup odaklı da yapılabilmektedir. Dijital öykülerin bir grup ile ortak bir biçimde ortaya konulmasının, öğrencinin işbirlikli çalışma ve iletişim becerilerini de geliştirmesine destek olduğu söylenebilir (Kocaman Karoğlu, 2015; Holotescu, Grosseck ve Danciu, 2014; Hung, Hwang ve Huang, 2012; Frazel, 2010). Ayrıca bu yöntemin 21. yüzyılda öğrencilerin sahip olması

beklenen temel bilgi teknolojilerini etkili biçimde kullanabilme, dijital okuryazarlık, global okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı gibi becerilerin de gelişmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir (Göçen, 2014; Karakoyun, 2014, Matthews, 2014; Robin, 2006).

Eğitimin hemen hemen her alanında ve her kademesinde kullanılacak nitelikte olduğu öne sürülen dijital öykülerin eğitim ortamında etkin ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için oluşturulma sürecinin doğru bir planlamaya tabi tutulması gerekmektedir. Bunun da ancak öğretmenlerin bu yöntemin özelliklerini çok iyi bilmesi ile gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir (Kurtoğlu Erden ve Uslupehlivan, 2016). Çünkü eğitimde teknoloji kullanımında aktif rol alan öğretmenler, bu sürecin en önemli ögesidir denilebilir. Dijital öykü anlatımı belli aşamalar ve bileşenlere ve farklı türlere sahip bir yöntemdir (Haliloğlu Tatlı, 2016; Kahraman, 2013; Karakoyun, 2014; İnceelli, 2005). Bu bağlamda öğretmenin, sınıf içerisinde zamanı etkili kullanabilmesi ve öğretilmede verim sağlayabilmesi için yöntemle dair tüm özellikleri yakından tanınması ve dijital öyküleri dersin hangi aşamasında, nasıl kullanacağına karar vermesi gerekmektedir (Göçen, 2014). Aksi takdirde yöntemden fayda sağlanamayacağı gibi öğrencinin dersin konusundan tamamen uzaklaşması ve zaman açısından da bir kayıp yaşanması söz konusu olabilir. Bu tür aksiliklerle karşılaşılması için öğretmenin dijital öykü oluşturma sürecine tam anlamıyla liderlik yapabilmesi beklenmektedir. Bunun için de öğretmenin, dijital öykü oluşturma aşamaları olan yazma, senaryo oluşturma, öykü panosu oluşturma, çokluortam öğelerini araştırma, dijital öyküyü oluşturma ve paylaşma süreçlerinde (Jakes & Brennan, 2005; Akt.Kocaman Karoğlu, 2015) yetkin hale gelmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının da öğrenim gördükleri süre zarfında dijital öykü anlatımında kullanılacak teknolojik araç-gereçleri ve yazılımları (Microsoft Photo Story 3, Microsoft Windows Live Movie Maker, Microsoft Power Point, İmovie, Adobe Photoshop ve Premiere Elements vb.) tanınmaları ve öğrenme-öğretme sürecinde nasıl kullanmaları gerektiğine dair eğitim almaları önemlidir.

Çağdaş yapılandırmacı eğitim anlayışında öğretmen, yalnızca bir bilgi aktarıcı değil öğrencilere rehberlik eden bir eğitim lideri olarak da görülmektedir (Aslan, 2014). Bu doğrultuda öğretmenin sınıf içerisinde uygulanacak yöntemlere her açıdan hakim olması ve öğrenci ile işbirliği içerisinde hareket etmesi gerekmektedir. Öğretmenin bir yöntem hakkında

bilgi ve deneyim sahibi olmasında en temel etkenin, aldığı öğretmenlik eğitimi olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan ele alındığında dijital öykülerin öğretmen eğitiminde kullanılmasının, öğretmen adaylarının dijital öykülemeye yönelik bilgi ve deneyimlerinin artmasında önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir (Shelton, Archambault ve Hale, 2017). Ayrıca öğretmen adaylarının teknoloji yetkinliğine ve öğretimde yeni teknolojik yaklaşımlara dair değişim yönelimlerinin, dijital öyküleme deneyimiyle geliştiği de ileri sürülen görüşler arasında yer almaktadır (Heo, 2011).

### **Problem Durumu**

Öğretmen adaylarına, eğitim-öğretim sürecinde kullanılacak yöntemlere dair deneyim kazandırma noktasında, öğretmenlik eğitiminin tamamlandığı yer olan eğitim fakültelerine ve öğretmenlik eğitimi veren programlara büyük bir rol düştüğü söylenebilir (Heo, 2011). Eğitim fakültesinde öğrenimine devam eden öğretmen adaylarının dijital öykü kavramına yönelik algılarının incelendiği bir çalışmada (Kurtoğlu Erden ve Uslupehlivan, 2016) bu kavramın e-kitap ve benzeri uygulamalarla karıştırıldığı görülmüştür. Bu kavram karışıklıklarının ortadan kaldırılması adına öğretmen adaylarının, teknolojik açıdan donanımlı olması bakımından dijital öyküye yönelik bilgi ve daha da önemlisi deneyim sahibi olması beklenmektedir.

Bu düşünceler doğrultusunda bu çalışmada; eğitim fakültesinde Erasmus + projesi olan “Educating on Climate Forests” isimli projesi kapsamında gerçekleştirilen yerel çalışmaya gönüllü olarak katılan öğretmen adaylarından dijital öykü oluşturmaları istenmiş ve bu deneyimleri incelenerek dijital öyküleme yöntemine ilişkin düşüncelerini ve bu süreçte karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

### **Problem Cümlesi**

Bu araştırmanın problem cümlesi “Öğretmen adayları, dijital öykü hazırlama deneyimlerini nasıl değerlendirmektedirler?” olarak belirlenmiştir.

### **Alt Problemler**

Araştırmanın alt problemleri:

1. Öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturma sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

2. Öğretmen adaylarının, dijital öykülemenin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasına yönelik düşünceleri nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının, dijital öykülerin eğitim fakültelerinde kullanılmasına yönelik düşünceleri nelerdir?
4. Öğretmen adayları, dijital öykülemenin avantaj ve dezavantajlarını nasıl değerlendirmektedirler?
5. Öğretmen adaylarının, dijital öykü yönteminin kullanımına yönelik önerileri nelerdir?

### **Araştırma Yöntemi**

Öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturma deneyimlerini ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışmasında, bir veya birkaç duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine derinlemesine araştırma yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

### **Çalışma Grubu**

Bu çalışma, "Educating on Climate Forests" isimli proje kapsamında gerçekleştirilen yerel çalışmaya katılan Fen Bilgisi ve Sınıf Eğitimi bölümünde öğrenimine devam eden 17 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Çalıştay duyurusu sosyal medya üzerinden yapılmış olup, çalışmaya katılacak öğretmen adaylarının belirlenmesinde çevre eğitimi konusunda duyarlı olmaları ve Çevre Eğitimi dersini almaları veya alıyor olmaları kriter olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 3'ü erkek ve 14'ü kadındır. Katılımcıların 7'si sınıf eğitimi bölümünde ikinci sınıfta öğrenim görmekte olup çalıştay sırasında 2. Sınıfın güz yarıyılında verilen Çevre Eğitimi dersini almışlardır. Katılımcıların 10'u ise Fen Bilgisi Eğitimi 3. Sınıfta eğitim görmekte olup, çalışmaya katıldıkları sırada Çevre Eğitimi dersine devam etmektedir. Çalışma grubu oluşturulurken gönüllülük esas alınmıştır.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan bir görüşme formu kullanılmıştır. Formda açık uçlu 5 tane soru bulunmaktadır. Veriler öğretmen adaylarından yazılı olarak toplanmıştır. Doğrudan görüşme imkanı olmadığı ortamlarda yazılı dokümanların nitel



araştırmalarda kullanılabilceği belirtilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada da çalıştay devam ettiği için ve katılımcılarla dijital öykü oluşturma hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmaya yönelik görüşme yapma imkanı olmadığı için veriler, yazılı formlar ile toplanmıştır. Görüşme formundaki sorular, araştırmanın alt problemlerine cevap oluşturacak yönde hazırlanmıştır. Soruların hazırlanmasında daha önce öğretmen adaylarının dijital öykü kavramına yönelik algılarını incelemede kullanılan sorulardan yararlanılmıştır (Kurtoğlu Erden ve Uslupehlivan, 2016). Çalıştay, formal eğitim uygulamaları dışında amaçlı ve planlanmış etkinlikler içerdiğinden non-formal eğitim özellikleri göstermektedir. Benzer sorular, non-formal eğitim ortamlarında (müzelerde) uygulamanın etkinliği hakkında katılımcıların görüşlerini belirlemede de kullanılan sorularla paralellik göstermektedir (Çil, Maccario ve Yanmaz, 2016). Ayrıca, hazırlanan sorular için uygulama öncesinde eğitim teknolojileri alanında ve fen eğitimi alanında uzman görüşü alınmış, hazırlanan soruların araştırmanın problemlerine uygun olduğu teyit edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Betimsel analiz; nitel araştırma sonucunda elde edilen verilerin özgün biçimlerine sadık kalınarak, doğrudan alıntılar yapılarak aktarılmasıdır (Kümbetoğlu, 2008). İçerik analizi; betimsel olarak sunulan verilerden, daha açıklayıcı ve nedensel sonuçlara ulaşmak amacıyla, betimsel analize ek olarak, verilerde yer alan bazı kavram ve temaların belirlenmesi ve bu temalar arasındaki ilişkilere yönelik çıkarımlar yapılması esasına dayanmaktadır (Kümbetoğlu, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2008). İçerik analizi farklı şekillerde gerçekleştirilebilmektedir. Bunlardan birisi ise özetleyici içerik analizi (Summative content analysis) olarak bilinmektedir ve nitel verilerin nicelleştirilmesine dayanmaktadır. Bu teknikte nitel temaların frekansları belirlenmektedir (Hsieh ve Shannon, 2005; Miles ve Huberman, 1994). Dolayısıyla bu çalışmada özetleyici içerik analizi tekniği kullanılmış ve bulunan temaların frekans ve sıklıkları ifade edilmiştir.

Uygulama sonunda toplanan veriler ilk iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak incelenmiş olup öğretmen adaylarından alınan her bir cevaptan yola çıkılarak bir tema belirlenmiş ve benzer temalar gruplandırılmıştır. Bulguların güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır:

$$\text{Güvenirlik} = \text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})$$

İki araştırmacı bir araya gelerek elde edilen temaların güvenilirliğinin sağlanması amacıyla temalarda “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan konular tartışmıştır. Görüş ayrılığı olan konular üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır ve Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği formül kullanılarak kodlayıcı güvenilirliği %95 olarak bulunmuştur. Belirlenen temalar doğrultusunda da verilere dair çıkarımlar ve yorumlamalar yapılmıştır.

### Araştırma Bulguları

Bu bölümde katılımcılara verilen formda cevaplanması istenen sorular ayrı maddeler halinde ele alınmıştır. Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar alıntılanarak ve ortak tema altında toplanılarak sunulmuştur.

### Öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturma sürecinde karşılaştıkları sorunlara yönelik bulgular:

Öğretmen adaylarının yaşadıkları sıkıntılar; teknik sıkıntılar, öykü yazma sürecinde karşılaştıkları sıkıntılar ve zaman açısından yaşadıkları sıkıntılar olarak üç başlık altında toplanmıştır.

**Tablo 1:** Öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturma sürecinde karşılaştıkları sorunlar

Temalar	Sıklık (f)	Yüzde (%)
Teknik sıkıntılar	7	41,1
Sıkıntı yaşamadım	4	23,5
Yazım sürecindeki sıkıntılar	3	17,6
Zaman açısından sıkıntılar	3	17,6

Çalışma grubunu oluşturan 17 öğretmen adayından 4’ü bir sıkıntı yaşamadıklarını belirtmiştir. 7’si teknik açıdan, 3’ü ise zaman açısından zorlandıklarını ifade etmişlerdir. 3 katılımcı ise yazma sürecinde ilk aşamada güçlük yaşadıklarını belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplardan, “Gerekli programlar olmadığı için zorlandım.”, “Toondoo’yu ilk kez kullandığım için zorlandım.”, “Görsellerin yazı ve ses ile uygunluğunda zorlandım.”, “Uygun programa erişim kısıtlı olduğundan zorlandık. Ses kaydı oluşturmak da zordu.”, “Ses ve görselleri senkronize etmede sıkıntı yaşadık.”, “Gerekli programlara erişim kısıtlıydı.” ve “Faydalanılan program ve sitelerin İngilizce olması konusunda güçlük çektik.”

şeklindeki ifadeleri teknik açıdan yaşanan sıkıntılar olarak değerlendirilmiştir.

Yazma süreci ile ilgili olarak da, katılımcıların “Metni oluşturma sürecinde giriş yapma aşamasında zorlandım.” ve “Metin taslağını oluştururken zorlandım.” şeklindeki ifadeleri göz önünde bulundurulmuştur.

Zorluk yaşadıklarını belirten bazı katılımcılar, bu zorluklara rağmen dijital öykü hazırlamanın eğitici, eğlenceli ve yaratıcılığı geliştirici nitelikte olduğunu “Zaman kısıtlıydı ama dijital öykü hazırlama eğitici bir süreç”, “Faydalanılan program ve sitelerin İngilizce olması konusunda güçlük çektik. Ancak buyöntemle bilişsel açıdan öğrencinin yetenekleri ve yaratıcılığı gelişir”, “Görsellerin yazı ve ses ile uygunluğunda zorlandık. Aslında güzel ve eğlenceli bir uygulama” gibi ifadelerle belirtmişlerdir.

#### **Öğretmen adaylarının, dijital öykülemenin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasına yönelik düşüncelerine ilişkin bulgular:**

Öğretmen adayları, dijital öykülemenin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasının dikkat çekici, öğretmeyi kolaylaştırıcı, akılda kalıcı ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı olduğunu düşünmektedirler. Tablo-2 incelendiğinde öğretmen adayları tarafından en çok vurgulanan düşüncenin dijital öyküleme yönteminin dikkat çekici olması olduğu görülmektedir. Ayrıca diğer kategorisinde belirtilen 3 katılımcı, küçük yaş grubu için uygun olmadığını ve çocukların psikolojisini etkileyebileceğini belirterek bu yöntemi kullanacak öğretmenlerin çok iyi bir eğitimden geçtikten sonra bu yöntemi kullanmalarının faydalı olacağını belirtmişlerdir.

**Tablo 2:** Öğretmen adaylarının dijital öykülemenin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasına yönelik düşünceleri:

Temalar	Sıklık (f)	Yüzde (%)
Dikkat çekici	7	41,1
Öğretmeyi kolaylaştırıcı	3	17,6
Akılda kalıcı	2	11,8
Öğrenmeyi kolaylaştırıcı	2	11,8

Tablo-2'ye ek olarak katılımcıların tamamı dijital öyküleme yönteminin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılabileceği görüşündedirler. Bu düşüncelerini, “Ses ve görsel ağırlıklı olduğundan dikkat çekicidir.”, “Ders başarısını artırır.”, “Kaliteli öğretim gerçekleşir.”, “Eğlendirici-öğreticidir”,

*“Bilgide kalıcılık sağlanır.”, “Görmeyenler için de seslendirme olması iyi bir özellik”, “Ezberciliği önler.”, “Dikkat çekici olduğu için daha iyi kavrama sağlar.” ve “Öğretmen anlamakta zorlanacağı veya zaman alıcı konularda bu yöntemle başvurabilir.”* şeklindeki ifadeleriyle destekleyerek gerekçelendirmişlerdir.

**Öğretmen adaylarının, dijital öykülerin eğitim fakültelerinde kullanılmasına yönelik düşüncelerine ilişkin bulgular:**

Katılımcıların tamamı, dijital öykülerin ve dijital öyküleme yönteminin eğitim fakültesinde kullanılmasının faydalı olacağı yönünde görüş bildirmişlerdir.

**Tablo 3.** Öğretmen adaylarının dijital öykülerin eğitim fakültelerinde kullanılmasına yönelik düşünceleri:

Temalar	Sıklık (f)	Yüzde (%)
İleride kendi öğrencilerine uygulama	4	23,5
Somutlaştırma	4	23,5
Etkili öğrenme	3	17,6
Teknik bilgi geliştirme	2	11,7
Öğrenmede kalıcılık	1	5,9
Fen derslerinde riskli deneyleri canlandırma	1	5,9
Yaratıcılığı geliştirme	1	5,9

Tablo-3 incelendiğinde 4 katılımcı, öğretmen adaylarının ileride kendi öğrencilerine bu yöntemi doğru ve etkili bir şekilde uygulamaları açısından dijital öykülerin eğitim fakültelerinde kullanılmasının temel oluşturacağını belirtmiştir. Yine 4 katılımcı *“Konuların somutlaştırılmasında ve yaşayarak öğrenmede”* dijital öykünün etkili bir yöntem olduğunu söylemişlerdir. 2 katılımcı dijital öykünün teknik bilgi gerektirdiğini vurgularken eğitim fakültesinde bu yöntemin kullanılmasının öğretmenlerin teknik bilgilerini geliştireceğini söylemiştir. Ayrıca 1 katılımcı bu konudaki fikrini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Fen bölümünde kullanılması etkili olur. Anlatmada zorluk yaşanan konular ve yapılması güç deneyler bu yöntemle tehlikesiz ve daha kısa sürede anlatılabilir.”*

Bunun yanı sıra eğitim fakültesinde dijital öykülerin kullanılmasının faydaları diğer katılımcılar tarafından şu şekillerde ifade edilmiştir: „Öğrenmede kalıcılık sağlar.“, „Yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasına katkı sağlar.“, „Etkili görsel anlatıma sahiptir. Duyguları ifade etmek ve ilgi çekici mesajlar vermek için uygun bir öğretim aktivitesidir.“

Ayrıca 1 katılımcı da eğitim fakültesinde dijital öyküleme yöntemine yer verilmesi ile ilgili „Bazı derslerde faydalıyken bazı dersler için uygun değil. Hangi ders ve konuda yapılacağını iyi belirlemek gerek.“ şeklinde görüş belirtmiştir.

#### **Öğretmen adaylarının, dijital öykülemenin avantaj ve dezavantajlarını değerlendirmelerine yönelik bulgular:**

Katılımcılar dijital öykünün hem öğrenci hem öğretmen açısından pek çok avantajı olduğunu dile getirmişlerdir. Bu avantajlardan en çok vurgulanan ise dijital öykülemenin etkili öğrenme sağlamada önemli bir rol oynadığı düşüncesi olmuştur (%64,7).

**Tablo 4.** Öğretmen adaylarının dijital öykülerin öğrenci açısından avantajlarına yönelik düşünceleri:

Temalar	Sıklık (f)	Yüzde (%)
Etkili öğrenme	11	64,7
Derse yönelik ilgi	5	29,4

Öğrenci açısından ele alındığında yöntemin, dersi anlama, daha iyi kavrama, gerçek hayatla bağdaştırma noktalarında etkili olduğunu ve „duyarak, görerek ve yaşayarak öğrenmeye zemin hazırlayıcı“ nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda da 11 katılımcı tarafından dijital öykülerin, dersin daha iyi kavranmasına ve etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesine katkı sağladığı noktasında ortak görüş ortaya konmuştur.

Katılımcılardan 5'i ise dijital öykülemenin „eğlendirici-öğretici“ olması ile birlikte derse katılımı arttırdığını ve „görsel ve işitsel öğeleri içermesi açısından dikkat çekici“ olduğunu vurgulayarak derse yönelik ilgiye katkı sağladığını belirtmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmen adaylarının dijital öykülerin öğretmen açısından avantajlarına yönelik düşünceleri:

Temalar	Sıklık (f)	Yüzde (%)
Kolaylık sağlama	9	52,9
Etkili öğretim	5	29,4
Zamandan tasarruf	2	11,7

Öğretmen açısından ele alındığında 9 katılımcı, dijital öykülemenin, *“zahmetsiz, pratik ve kolay bir yöntem”* olduğunu söylemişlerdir. 5 katılımcı öğretmenin dijital öyküler aracılığıyla daha etkili bir öğretim ortamı yaratabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca 2 katılımcı da bu yöntemle sınıf içerisinde daha kısa sürede daha çok konu anlatılabileceğini söyleyerek öğretmenin zaman açısından tasarruf edebileceğini vurgulamışlardır.

Dijital öykü yönteminin avantajlarının yanı sıra hem öğretmen hem de öğrenci bakımından dezavantajları da bulunmaktadır.

**Tablo 6.** Öğretmen adaylarının dijital öykülerin öğrenci açısından dezavantajlarına yönelik düşünceleri:

Temalar	Sıklık (f)	Yüzde (%)
Teknik sıkıntılar	3	17,6
Zaman	3	17,6
Yaşa uygunluk	2	11,7
Görsellerin dikkat dağıtıcı olması	2	11,7
Uzunluk	2	11,7
Öğrencilerin isteksizliği	1	5,9

Öğrenci açısından ifade edilen dezavantajlara bakıldığında 3 katılımcı *“teknik açıdan aksaklıklar olduğu ve her öğrencide bilgisayar bulunmadığı takdirde yöntemin uygulanamayacağını”* söylemişlerdir. 2 katılımcı *“dijital öykünün her yaşa uygulanabileceğini düşünmediklerini”* ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı *“öğrencilerin dijital öykü hazırlamak istemeyebileceğini”* belirtmiştir. 2 katılımcı ise *“dijital öykülerin uzun olması durumunda sıkıcı olabileceğini”* ifade etmişlerdir. Bir diğer katılımcı, *“öğrencinin, konuya hakimiyet konusunda zorlanabileceğini ve görsellere takılıp odaktan uzaklaşabileceğini”* vurgulamıştır. Buna benzer başka bir görüş ise *“dijital öykü izlerken öğrencinin dikkatinin başka noktalara kayabileceği”* üzerinedir. Ayrıca 1 katılımcı *“dijital öykülerin*

amacına uygun hazırlanmaması durumunda zaman kaybı yaratabileceğini” belirtirken “öğrencinin ders içi etkinlik olarak dijital öyküyü hazırlaması sürecinin zaman alıcı olduğu” da zaman açısından bir başka dezavantaj olarak 2 katılımcı tarafından belirtilmiştir.

**Tablo 7.** Öğretmen adaylarının dijital öykülerin öğretmen açısından dezavantajlarına yönelik düşünceleri:

Temalar	Sıklık (f)	Yüzde (%)
Hazırlamanın zor olması	5	29,4
Hazırlamanın zaman alıcı olması	5	29,4
Öğrencilerin dikkatinin dağılması	2	11,7
İçerik uygunluğunun sağlanmasının zor olması	2	11,7

Öğretmen açısından dezavantajlar ele alındığında 5 katılımcı “dijital öykü hazırlamanın zaman alıcı bir süreç olduğunu” belirtmişlerdir. 5 katılımcı “dijital öykü hazırlamanın zahmetli ve zor olduğunu” ifade etmişlerdir. 2 katılımcı, “öğretmenin, öğrencilerin dikkatini öyküde tutmada zorluk yaşayabileceğini ve öğrencilerin dikkatinin dağılması durumunda da zaman kaybı olacağını” söylemiştir. 1 katılımcı ise “öğretmenin, görsel ve işitsel unsurları öykü çevresinde kullanmazsa başarılı olamayacağı” yönünde görüş belirtmiştir. Bunun yanı sıra başka bir katılımcı “öyküler aracılığıyla yanlış bilginin yayılmasının öğretmeni zorlayabileceğini” söylemiştir.

**Öğretmen adaylarının, dijital öykü yönteminin kullanımına yönelik önerilerine ilişkin bulgular:**

Çalışmaya katılan öğretmen adayları, karşılaştıkları veya karşılaşılabileceğini düşündükleri sıkıntılar için farklı önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmen adaylarının sundukları öneriler 5 başlık altına alınmıştır.

**Tablo 8.** Öğretmen adaylarının dijital öykülerin kullanımına yönelik önerileri

Temalar	Sıklık (f)	Yüzde (%)
Teknik Bilgi	6	35,2
Öykü özelliği	3	17,6
Amaç belirleme	2	11,7

Planlama	2	11,7
----------	---	------

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının dijital öykülerin kullanımına yönelik önerilerinin başında teknik bilgi olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları, bu yöntemi kullanacak kişilerin teknik olarak uygulamasının nasıl olduğunu bilmesi gerektiğini ve dijital öykü hazırlamak için gerekli programları kullanmış olması gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmen adayları, bu görüşlerini *“Bilgisayarlar kısıtlı olmamalıdır. Öğretmen dijital öykü hazırlama sürecinde öğrenciye rehber olmalıdır.”*, *“Uygulamadan önce öğretmen tarafından örnek sunulmalı ve uygulamalı olarak nasıl yapıldığı gösterilmeli.”*, *“Öyküleri daha kolay hazırlayabileceğimiz bir program geliştirilmelidir”*, *“Program dili Türkçe olmalı. Zaman planlaması iyi yapılmalı.”* ,*“Uygun programlar hazırlanmalı.”* ifadeleri ile de desteklemişlerdir.

Öykü özelliği kategorisinde ise öğretmen adayları genellikle, dijital öykülerin kısa, açık, net ve anlaşılır olması gerektiğini vurgulamışlardır. *“Görsel ve işitsel unsurlar fazla, yazı az olmalı ve hikaye kısa tutulmalı.”*, *“Hazırlanan öyküler açık, net ve sade olmalı, dinleyici göz önünde bulundurulmalı.”* , *“İşitsel ve görsel öğelerde senkron olmalı ve hikayenin uzunluğu iyi ayarlanmalı.”* diyerek görüş bildirmişlerdir.

Amaç belirleme kategorisi altında yer alan görüşlerde öğretmen adayları *“Küçük yaş gruplarına verilmek istenen değerler bu yöntem aracılığıyla daha kolay bir şekilde verilebilir.”*, *“Hangi ders ve konuda yapılacağını iyi belirlemek gereklidir. Diye görüşlerini ifade etmişlerdir.*

*“Az kişi bu yöntemden haberdar. Bu nedenle yaygın şekilde öğretilmeli.”* ve *“Öğretmen adaylarına bu yöntemle ilgili eğitim verilmeli.”* Diyerek kullanım alanının yaygınlaştırılması gerektiğini belirtmişlerdir ve. *“Dijital öykü arada durdurularak öğretmen anlatımı ile desteklenirse daha etkili olur.”* Diyerek öğretmenin bu süreçte aktif olarak yer alması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Son olarak da uygulamadan önce planlamanın çok iyi bir şekilde yapılması gerektiğini *“Uygulamadan önce zamanın iyi planlanması lazım.”* cümlesiyle belirtmişlerdir.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışma kapsamında ilk defa dijital öykü hazırlayan öğretmen adayları, uygulama sonunda kendilerine yöneltilen 5 açık uçlu soruya verdikleri cevaplarla deneyimlerini yansıtmışlardır. Araştırmacılar tarafından



hazırlanan formdaki 5 soru, araştırmanın alt problemlerini oluşturmaktadır. Katılımcılar bu form aracılığıyla dijital öykü hazırlama sürecinde edindikleri fikirleri beyan etmişlerdir.

Bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarına göre dijital öyküleme yönteminin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılabilir faydalı bir yöntem olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmen adayları edindikleri deneyim sonucunda dijital öykü hakkında genel anlamda olumlu görüş bildirmişlerdir. Dijital öyküleme yönteminin, işitsel ve görsel öğelerle desteklenmesi açısından öğrenmeyi zenginleştireceği için dikkat çekici olduğunu; eğitsel olmasının yanı sıra eğlendirici yönünün de bulunduğunu ifade etmişlerdir. Bu yöntemle ilgili daha önce yapılan çalışmalara da bakıldığında dijital öykülere ilişkin genel görüşün bu olduğu görülmektedir (Bedir Erişti, 2016; Baki, 2015; Ciğerci, 2015; Göçen, 2014; Kahraman, 2014; Karakoyun, 2013; Özer, 2016; Sadık, 2008; Yamaç, 2015). Dijital öykülerin öğrenme ortamını zenginleştirdiği, ders başarısını ve kavrama gücünü artırdığı, dersi daha ilgi çekici ve eğlenceli hale getirip ezberden uzaklaşarak kalıcılığı sağladığı daha önce yapılan bu çalışmalarla da gösterilmiştir. Örneğin Sadık (2008), yaptığı çalışmada MS Photo Story kullanarak kendi dijital hikayelerini oluşturan öğrencilerin, öğrenme sürecine aktif bir şekilde katıldığını ve dijital hikayelerin konuyu anlamalarına yardımcı olduğunu rapor etmiştir. Yapılan diğer bir çalışmada ise, dijital hikayelerin öğrencilerin motivasyonlarına, akademik başarılarına ve problem çözme yeteneklerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir (Hung vd. 2012). Ayrıca Kahraman'ın (2013) fen bilimleri alanına giren fizik dersinde dijital öykü kullanımı ile ilgili yaptığı çalışmasında dijital öykülerin fizik dersini görsellerle destekleyerek daha eğlenceli ve ilgi çekici hale getirdiği, günlük hayatla ilişkilendirerek ve soyut kavramları somutlaştırarak ders başarısını artırdığı ve böylece daha kalıcı bir öğrenme sağladığı ortaya konmuştur.

Katılımcılar dijital öykülerin ve dijital öyküleme yönteminin eğitim fakültesinde kullanılmasıyla ilgili de olumlu görüş bildirmişlerdir. Katılımcılardan bazıları öğretmen adaylarının, dijital öyküleri ileride kendi öğrencilerine doğru ve etkili bir şekilde uygulamaları açısından bu yöntemin eğitim fakültelerinde kullanılmasının temel oluşturacağını belirtmiştir.

Katılımcılar dijital öyküye yönelik olumlu görüş bildirmelerinin dışında yöntemin bazı dezavantajlarının da olabileceğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görsellere takılarak odaktan uzaklaşabileceği söylenmiş, ayrıca

dijital öykü hazırlamak istemeyecekleri ihtimali üzerinde durulmuştur. Derste kullanılmak üzere öğretmen tarafından hazırlanan dijital öykünün uzun olması durumunda da öğrencilerin sıkılabileceği söylenmiştir. Bu açıdan literatüre bakıldığında da dijital öykülerin uzunluğu konusunda farklı görüşler bulunduğu ancak en az 2 en fazla 15 dakika olabileceği yönünde hareket edildiği görülmektedir. Hazırlanan dijital öykülerin uzun olmasının, onu kaliteli ve etkileyici kılmayacağı düşünülmektedir. Bu bakımdan, hazırlanan dijital öykülerin, izleyicilerin sıkılmadan takip edebilecekleri ve hatırlayabilecekleri şekilde kısa tutulması gerekmektedir (Kılınç ve Yüzer, 2015). Foley (2013), dijital öykülerin uzunluk bakımından değişiklik gösterebileceğini ancak çoğunun 2 ile 10 dakika arası sürdüğünü ifade etmiştir (Akt. Karakoyun, 2014). Lambert (2013), dijital öykülerin en fazla 5 dakika olmak üzere yaklaşık 2-3 dakikalık uzunluğa sahip olması gerektiğini söylemiştir. Tatum (2009) ise dijital öyküyü tanımlarken 3-5 dakikalık videolar ifadesini kullanmıştır.

Katılımcılardan bazıları öğretmenin, görsel ve işitsel unsurları öykü çevresinde kullanmadığı takdirde başarılı olamayacağı yönünde görüş belirtmiştir. Bu konuda öğretmen dikkatli olmalı ve senaryo ile ilgili olmayan resim, ses ve metinleri dijital öyküde kullanmamalıdır (Kılınç ve Yüzer, 2015).

Literatür incelendiğinde dijital öykü oluşturma sürecinde karşılaşılan bazı güçlüklerin olduğu görülmüştür. Sınıf içerisinde dijital öyküleme yöntemi uygulanırken hem öğretmen hem de öğrenciler bazı problemlerle karşılaşabilmektedirler (Karakoyun, 2014). Bu problemlerin temelinde donanım ve kaynak yetersizliğinin olduğu söylenebilir (Sadık, 2008; Sylvester ve Greenidge, 2009; Akt. Kaya, 2014). Örneğin Sadık (2008) öğretmenlerin dijital öykülerin etkin kullanımındaki engellerden biri olarak bilgisayar, dijital kamera veya tarayıcı gibi teknik ekipman yetersizliği konusunda endişeleri olduğunu belirtmiş ve bu yetersizliğin zamansal sıkıntıları da beraberinde getirdiğini ifade etmiştir. Bu çalışmada da öğretmen adayları dijital öykü oluşturma süreçlerinde bazı sıkıntılarla karşılaşmışlardır. Çalışmada, yaşadıkları sıkıntılar; teknik sıkıntılar, öykü oluşturma sürecinde karşılaştıkları sıkıntılar ve zaman açısından yaşadıkları sıkıntılar olarak üç başlık altında toplanmıştır. Dijital öykü anlatımının ilk aşaması olan öykü yazma sürecinde sıkıntı yaşadığını belirten katılımcılar metne nasıl giriş yapacaklarını ve taslağı nasıl oluşturacaklarını bilmediklerini ifade etmişlerdir. Yazma sürecinde, öğrencilerin, kendilerine yazma amacı belirlemeleri ve kendilerini bu amaca uygun bir şekilde ifade

edebilmeleri için yazmaya ilişkin adımlara uymaları gerekmektedir (Baki, 2015). Yazı taslağı oluşturmak da yazma sürecinde önemli bir adımdır ve öğretmenin bu adımları izlemede iyi bir rehber olması gerekmektedir.

Teknik açıdan yaşanan sıkıntılara bakıldığında temel olarak çoklu ortam araçlarına erişimde ve araçların kullanılmasında güçlük yaşandığı görülmüştür. Ses ve görsellerin metinle senkronunda yaşanan sıkıntılar, zaman kaybına yol açmıştır. Ayrıca kullanılan programların ve görsellerin oluşturulmasında yararlanılan internet sitelerinin (Toondoo, Goanimate) Türkçe olmaması da katılımcıların zorlanmasına sebep olmuştur. Bu bulgu alanyazınla paralellik göstermektedir (Sadık, 2008). Sadık (2008) yaptığı çalışmada öğretmenlerin dijital hikayeleri derslerine entegre ederken karşılaştıkları en büyük problemin teknik aksaklıklar olduğunu. Öğretmenlerin öğrencilerine dijital hikayelerle ilgili geri dönüt vermede zorlandıklarını ve onları bilgisayar öğretmenine yönlendirdiklerini belirlemişlerdir. Dolayısıyla bu öğretmenler dijital hikayelerin derste kullanılmasının öğrenci motivasyonunu ve derse katılımını arttıracığına inanmakla birlikte etkili bir şekilde kullanılması için kendilerinin teknik desteğe ihtiyaç duyabileceklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmen adayları, öykü oluşturma sürecinde birtakım sıkıntılar yaşanmasına rağmen, dijital öykü hazırlamanın eğitici, eğlenceli ve yaratıcılığı geliştirici nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca edindikleri deneyim ve yaşadıkları güçlüklerden yola çıkarak dijital öykülerin okullarda etkili bir şekilde kullanımına ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. İlk defa dijital öykü oluşturan öğretmen adayları bu yöntemden çok az kişinin habedar olduğunu ve yaygın şekilde öğretilmesi gerektiğini; bu bağlamda öğretmen adaylarına yöntemle ilgili eğitim verilmesinin önemli olduğunu söylemişlerdir. Teknik açıdan güçlüklerle karşılaşılması adına da bilgisayarların kısıtlı olmaması ve Türkçe programların yaygınlaştırılması noktasında görüşlerini ifade etmişlerdir. Bunların yanı sıra dijital öykülerin küçük yaş gruplarına yönelik değer eğitiminde kullanılmasının da yararlı olacağını vurgulamışlardır.

### Öneriler

Dijital öykü kullanılarak yürütülen çalışmalar, yaratıcı düşünme, işbirlikli çalışma, iletişim becerileri ve teknik becerileri kazandırma ve geliştirme açısından yöntemin önemli olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğrenme ve öğretme niteliğinin artırılmasında bu yöntemin etkili olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla yükseköğretim düzeyinde, özellikle eğitim

fakültelerinde, bu yöntemin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılması teşvik edilmelidir. Bunun için de öncelikle öğretim elemanları, yükseköğretim düzeyindeki derslerde yöntemin nasıl kullanılacağını anlatmalıdır. Yine bu yöntemin aktif olarak kullanılabilmesi için gerekli teknik imkanların sağlanması gerekmektedir. Ayrıca hazırlanan dijital hikayeler hazırlamada kullanılacak programların Türkçe dil seçeneği olmasının da bu süreci kolaylaştıracağına inanılmaktadır. Bu yöntemin aktif olarak kullanılmasını sağlayabilmek için yükseköğretim düzeyinde bu yöntem aktif olarak kullanılmalıdır. Bu yöntem ile yapılan çalışmaların sayısı artırılarak farklı alanlarda kullanılmasının etkileri de ortaya çıkarılmaya çalışılmalıdır. Yine yapılacak deneysel çalışmalarla çeşitli değişkenlerin dijital hikaye oluşturma sürecine etkisi incelenebilir.

#### KAYNAKÇA

Aslan, S. (2014). *Bilgisayar Destekli Öğretimin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Tutum ve Akademik Başarılarına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Atal, D. ve Koçak Usluel, Y. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Okul İçinde ve Dışında Teknoloji Kullanımları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 24-35.

Ayvaz Tunç, Ö. ve Karadağ, E. (2013). Postmodern Oluşturmacılığa Dijital Öyküleme. *Eğitim Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 310-315.

Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Baki, Y., ve Feyzioğlu, N. (2017). Dijital Öykülerin 6. Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerilerine Etkisi, *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3), 686-704.

Balaman, F. (2016). Dijital Öykülemenin Üniversite Öğrencilerinin Demokratik Değer Yragılarına Etkisi: Mustafa Kemal Üniversitesi Örneği. *Current Research in Education*, 2(1), 42-52.

Bedir Erişti, S. D. (2016). Katılımcı Tasarım Temelli Dijital Öyküleme Sürecinde İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcılık Göstergeleri, *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(4), 462-492.

Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Hikayelerin Kullanılması*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Çalışkan, G., Güneş, E., Üstündağ, M.T., ve Yılmaz, Y. (2017). Dijital Hikayeleme Yöntemi ile Etkili Türkçe Öğretimi, *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*,7(2), 254-275.

Çil, E., Maccario, N., & Yanmaz, D. (2016). Design, implementation and evaluation of innovative science teaching strategies for non-formal learning in a natural history museum. *Research in Science & Technological Education*, 34(3), 325-341.

Dogan, B. and Robin, B. (2008). Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop. *In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 1, 902-907.

Duman, B. ve Göçen, G. (2015) The Effect of The Digital Storytelling Method on Pre-Service Teachers' Creative Writing Skills. *Anthropologist*, 20(1-2). 215-222.

Frazel, M. (2010). *Digital storytelling guide for educators*. Washington, DC. International Society for Technology in Education (ISTE).

Göçen, G. (2014). *Dijital Öyküleme Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarı İle Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Haliloğlu Tatlı, Z. (2016). Dijital Öyküleme. A. İşman ve diğerleri (Ed.), *Eğitim Teknolojileri Okumaları* (ss.219-234). Ankara: TOJET.

Heo, M. (2009). Digital Storytelling: An Empirical Study of the Impact of Digital Storytelling on Pre-service Teachers' Self-efficacy and Dispositions towards Educational Technology. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 18(4), 405-428.

Hsieh, H.-F., & S. E. Shannon. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research* 15(9), 1277-1288.

Holotescu, C., Grosseck, G., Danciu, E. (2014). Educational digital stories in 140 characters: Towards a typology of micro-blog storytelling in academic courses. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2301-2305.

Hung, C. M., Hwang, G. J., & Huang, I. (2012). A Project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Educational Technology & Society*, 15(4), 368-379.

İnceelli, A. (2005). Dijital hikaye anlatımının bileşenleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 132-142.

Kahraman, Ö. (2013). *Dijital Hikayecilik Metoduyla Hazırlanan Öğretim Materyallerinin Öğrenme Döngüsü Giriş Aşamasında Kullanılmasının Fizik Dersi Başarısı ve Motivasyonu Düzeyine Etkisi*. Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Karakoyun, F. (2014). *Çevrimiçi Ortamda Oluşturulan Dijital Öyküleme Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Adayları ve İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kaya, O. (2014). *Yabancı Dil Öğretiminde (Almanca) Dijital Hikaye Anlatım Yönteminin Araştırılması: Lise Öğrencileriyle Eylem Araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kılınç, A. G. H. ve Yüzer, T. V. (2015). Açık Öğrenme Sistemlerinde Dijital Öykülemeyi Faydalanmak, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 243-250.

Kocaman Karoğlu, A. (2015). Öğretim Sürecinde Hikâye Anlatmanın Teknolojiyle Değişen Doğası: Dijital Hikâye Anlatımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2).

Kurtoğlu Erden, M. ve Uslupehlivan, E. (2016). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Dijital Öykü Kavramına Yönelik Algılarının İncelenmesi, M. Elmas ve diğerleri (Ed.), *International Conference on Quality in Higher Education Bildiriler Kitabı* içinde (s. 244-253), Sakarya.

Kümbetoğlu, B. (2008). *Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

LaFrance, J. ve Blizzard, J. (2013). Student Perceptions of Digital Storytelling as a Learning-Tool for Educational Leaders. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 8 (2).

Lambert, J. (2013). *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*, New York: Routledge

Matthews, J. (2014). Voices from the heart: The use of digital storytelling in education. *Community Practitioner*, 87(1), 28-30.

Miles, M. B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*, (2nd Edition), California: Sage Publications.

Özer, M.(2016). Dijital Hikaye Anlatımının Kelime Öğrenme ve Akılda Tutmadaki Rolü: Harran Üniversitesi'nde Bir Durum Çalışması. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*, 47(3), 220-228.

Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational technology research and development*, 56(4), 487-506.

Schrum, K., Dalbec, B., Boyce, M. ve Collini, S. (2017). Digital storytelling: communicating academic research beyond the academy. *Innovations in Teaching & Learning Conference Proceedings*, 9(1), sayfa nosu.

Shelton, C., Archambault, L ve Hale, A. (2017). Bringing Digital Storytelling to the Elementary Classroom: Video Production for Preservice Teachers. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(2), 58-68.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (7. Bsk.), Ankara: Seçkin Yayınevi.

Tatum, M. E. (2009). *Digital storytelling as a cultural- historical activity: effects on information text comprehension*. Open Access Dissertations, University of Miami, USA.

Teehan, K. (2006). *Digital storytelling: In and out of the classroom*. Morrisville: Lulu.com Press,

Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yang, Y. T. C., & Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, 59(2), 339-352.



**Maarif Müfettişleri Başkanlıklarının Kaldırılmasıyla İlgili Müfettiş Görüşleri<sup>1</sup>**  
**Supervisors' Views on Extinguishing the Presidency of the Ministry**

**İbrahim GÜL<sup>2</sup>**

**Özet**

Türk Eğitim Sistemi içinde müfettişlik kurumunun uzun bir geçmişi vardır. Osmanlı devletinden itibaren var olan bu kurum zaman içinde farklı yapılanmalarla günümüze kadar gelmiştir. Eğitim denetmenlerinin adı maarif müfettişi olarak değiştirilmiş ve bir süre sonra illerde bulunan Maarif Müfettişleri Başkanlıkları kaldırılarak maarif müfettişleri eğitim uzmanı statüsüne düşürülmüşlerdir. Bu çalışmanın amacı, maarif müfettişlerinin konuya ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaçla on maarif müfettişi ile görüşme yapılmıştır. Müfettişlerin konuya yönelik görüşleri betimsel ve içerik analizi ile analiz edilmiş ve bulgular sunulmuştur. Müfettişlerin çarpıcı görüşleri doğrudan alıntılarla aynen aktarılmıştır. Konuya ilişkin bir alan yazın taraması yapılarak sonuçlar bunlarla karşılaştırılmıştır. Maarif müfettişlerinin, yapılan değişikliklere ilişkin görüşleri olumsuzdur. Maarif müfettişleri, böyle bir değişimin çeşitli sıkıntıları beraberinde getireceğini dile getirmektedirler. Müfettişlerin görüşlerine göre, denetim görevinin okul yöneticilerine bırakılması beraberinde yanlılığı getirecektir. Soruşturmanın yürütülmesinde objektiflik bozulacaktır. Böyle bir uygulama okul yöneticilerinin iş yükünü de artıracaktır. Diğer yandan aday öğretmenlere yapılacak rehberlik görevinin aksamasına yol açacaktır. Bu sonuçlara dayalı olarak, eğitimde yapılacak değişikliklerin bilimsel verilere dayalı yapılması önerilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** maarif müfettişi, Teftiş Kurulu Başkanlığı, teftiş, rehberlik

---

<sup>1</sup> Bu çalışma, 1. Uluslar arası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi (ERTE Congress) Kongresi'nde sunulmuştur.

<sup>2</sup> Yrd. Doç. Dr., On Dokuz Mayıs Üniversitesi, igul@omu.edu.tr

Bu makale iThenticate programı ile taranmıştır.

Makale Gönderim Tarihi: 14/11/2017-Kabul Tarihi: 16/12/2017

### **Abstract**

With in the Turkish Education System there is a long history of the inspectorate. This institution, which has existed since the Ottoman state, The name of the training supervisors was changed to the maarif inspector, and after a while they were removed from the Ministry of Education Inspectors' Presidencies and the maarif inspectors were dropped in to the training specialist status. The purpose of this study is to reveal the views of the maarif inspectors on the subject. For this purpose, interviews were held with ten maarif inspectors. The opinions of the inspectors on the topic were analyzed with descriptive and content analysis and the findings were summarized. The striking views of the inspectors are quoted directly in the quotations. A literature survey on the subject was made and the results were compared with them. Educational inspectors' views on the changes made are negative. Educational inspectors say that such a change will bring with it various troubles. In the opinion of the inspectors, leaving the supervisory task to the school administrators will be biased. Objectivity will deteriorate when investigations are carried out. This practice will also increase the work load of school administrators. On the other hand, the candidate will lead to the task of guiding teachers. Based on these results, it has been proposed to make changes in education based on scientific evidence.

**Keywords:** education inspector, Inspection chair, inspection, guidance

### **Giriş**

Maarif müfettişleri, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında, denetim, rehberlik, inceleme, soruşturma çalışmalarını yürüten kişilerdir. Maarif müfettişleri, kuruluşundan bu yana farklı şekillerde örgütlene gelmiştir. Genellikle bu örgütlenme biçimi "Teftiş Kurulu" olarak nitelendirilmektedir. Teftiş kurulu içinde başkan ve müfettişler yer almaktadırlar. Müfettişler de kendi içinde gruplar oluşturmaktadırlar. Grup sayısı ve grup içinde yer alan müfettiş sayısı illere göre değişmektedir.

Eğitim sistemini yakından ilgilendiren birçok değişiklik yapılmaktadır. Bu değişikliklerden birisi de maarif müfettişleriyle ilgili düzenlemelerdir. Son yapılan bir değişiklikle illerdeki maarif müfettişleri kurulu başkanlıkları kaldırılmış ve maarif müfettişleri uzman statüsüne düşürülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan açıklamada, teftiş, denetim ve soruşturma işlerinin Bakanlık tarafından yapılacağı bildirilmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar sınırlı olup, çalışmanın bu boşluğu dolduracağı düşünülmüştür.

### **Problem durumu**

Osmanlı devleti döneminde, 1846 yılında Sıbyan ve Rüşdiye mekteplerini teftiş eden muinlerin atandığı ve 1862 yılında bu memurlara müfettiş denildiğinden bahsedilmektedir. Müfettişler merkez ve taşra okullarını teftiş etmekle görevlendirilmişlerdir. 1875 yılında müfettişlere, öğretmenlere rehberlik etme görevi verilmiştir. 1913 yılında ilkokullarda teftişin ilköğretim müfettişleri tarafından yapılması öngörülmüştür. 1914 yılında çıkarılan bir talimatname ile ortaöğretim ve bakanlığa bağlı kurumların teftişine açıklık getirilmiştir (Taymaz, 1982: 12-13). Bu açıklamalardan iki başlı bir teftiş sisteminin cumhuriyet döneminden önce ortaya çıktığı söylenebilir.

Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte, Maarif Vekâleti bünyesinde 3 denetçiden oluşan bir Teftiş Kurulu oluşturulmuştur. 1926 yılında teftiş kurulu başkanlığı kaldırılmış, müfettişler merkez ve mıntika müfettişi olarak ikiye ayrılmışlardır (Su, 1983: 179). 1933 yılında çıkarılan bir yasayla Teftiş Heyeti adıyla kurulmuş olan birim 1946 yılında Teftiş Kurulu Başkanlığı adını almıştır (Koçer, 1981: 45). Teftiş kurulu başkan, yardımcısı, müfettişler ve muamelat müdüründen oluşmaktadır.

1947 yılında çıkarılan 5012 sayılı yasa ile ilköğretim müfettişlerinin yetkileri artırılmıştır. İlköğretim müfettişlerine, üstün çalışmalarından ötürü öğretmenlere maaşla ödüllendirme ve başöğretmenlere yılda bir haftayı geçmemek üzere izin verme yetkisi verilmiştir (MEB, 1953: 81). Bu yıllarda Bakanlık müfettişleri bölgelere dağıtılmış ve bu

uygulamadan vazgeçilmiştir (Cengiz, 1992: 57). Müfettişlerin görev ve sorumluluklarını düzenleyen yönetmelikler çıkarılmıştır. 1983 yılında yapılan bir düzenleme ile ilköğretim müfettişleri, ilköğretim kurumlarının rehberlik, teftiş ve soruşturma hizmetlerinden sorumlu tutulmuşlardır (Serim, 1991: 70).

1989 yılında çıkarılan 179 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnameye dayalı olarak, ilköğretim müfettişleri kurulu yönetmeliği hazırlanmıştır. 1991 yılında İlköğretim Kurumları Teftiş Yönergesi hazırlanmış ve 1993 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Tüzüğü yürürlüğe konulmuştur (Ağaoğlu, Şimşek ve Terzi, 1999:244). Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Osmanlı devletinden gelen ikili denetim sistemi uygulaması bir süre daha devam etmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı 2004 yılında yapılan bir değişiklik ile ilköğretim müfettişlerinin sicil amirliğine son vermiştir (MEB, 2004). 2011 yılında 652 sayılı KHK ile Bakanlık müfettişleri, 'Milli Eğitim Denetçisi', ilköğretim müfettişleri "İl Eğitimi Denetmeni" unvanını alırken, Teftiş Kurulu Başkanlığı biriminin adı "Rehberlik ve Denetim Başkanlığı" olarak değiştirilmiştir. Kısa bir süre sonra, 2014 yılında 6528 sayılı kanun ile il eğitim denetmenleri ile Milli Eğitim denetçilerinin unvanı "Maarif Müfettişi" olarak değiştirilmiştir. Eğitim sistemindeki iki başlılığın son bulmasıyla, maarif müfettişlerinin özlük haklarında bir iyileşme beklenirken, aksine maarif müfettişlerinin ders denetimi yapmalarına son vermiştir (MEB Öğretmennet, 2015).

Maarif müfettişlerinin yürüttüğü önemli görevlerden birisi eğitim kurumlarının denetimidir. Denetim, eğitim ve öğretim çalışmalarının yürürlükteki yasa, tüzük, yönetmelik ve genelgelere göre yapılıp yapılmadığının incelenmesi, yoklanması ve soruşturulması işi olarak ifade edilmektedir (TDK, 2015). Başaran'a (2000: 137) göre denetim, planlanan örgütsel amaçlardan sapmayı önlemek için, örgütün işlemlerini izleme ve düzeltme sürecidir. Balcı (2005, s.48) eğitimde, değerlendirme ile denetimin aynı anlama geldiğini belirtirken, Bursalıoğlu (2002: 126) denetimi, kamu yararı adına davranışı kontrol etme olarak görmektedir.

Denetim iş görenlerin mesleki gelişmelerini teşvik eden, onları eğiten, çalışanların verimini arttırıcı etkinlikleri ortaya koyan ve değerlendiren bir süreç olarak görülür (Gündüz, 2012: 5). Öğretmenlerin, eğitim hedeflerine ne kadar ulaştıklarını anlamak bakımından denetim gereklidir. Denetimin yansız, objektif ve nesnel olarak yapılması uzaktan gözetim ile mümkündür. Makam yetkisi ile statüyü birbirinden ayırmada kullanılan iki ilke, katımlı yönetim ve uzaktan gözetmedir. Eğitimde gözetme yollarından birisi teftiştir (Bursalıoğlu, 2002). Sınıf ziyaretlerinin olumlu ve yapıcı olarak yapılması durumunda yararlı olacağı belirtilmektedir (Sağlamer, 1975: 54).

Bir eğitim kurumu olarak okul, yapacağı çalışmaları planlar ve bunların ne kadarının yapıldığını da bilmek ister. Bu bakımdan eğitim kurumlarının belirli aralıklarla denetimi önem kazanmaktadır. Denetim, eğitimin amaçlarına hizmet eden, amaçlı bir etkinliktir (Gökçe, 1994: 78). Eğitim kurumlarının denetlenip değerlendirilmesinde, denetim ilkeleri göz önünde bulundurulmalıdır. Denetim belli bir amaca yönelik olmalı ve mevcut şartları dikkate alınmalıdır. Müşterek planlama yapılarak sorumluluklar paylaşılmalıdır. Denetimde bütünlüğe önem vermelidir. Demokratik bir liderliği gerektiren denetim sadece problemleri tespit etmekle kalmamalı, bunların çözümüne katkı sağlamalıdır (MEB, 1991).

Türk Eğitim Sistemi içinde yer alan yönetsel denetimin bir önleyicilik özelliğinin olduğu ve böylece denetimin önleyicilik özelliğinin korunarak, yapıcı yönleri üzerinde durulması öngörülmüş (MEHTAP, 1996: 100-115, MEB, 1993) olmasına rağmen, MEB 2016 yılında yaptığı bir değişiklik ile maarif müfettişlerinin kurum denetimi yapmalarına son vermiştir (MEB, 2016). Kısaca denetleme görevi, okul müdürlerine bırakılmıştır. Bayraktutan'ın (2011) araştırmasında, öğretmenler okul müdürlerinin denetim becerilerini kısmen yetersiz bulmuşlardır. Okul yöneticilerinin ders denetimi yapmaları, öğretmenler tarafından bazı araştırmalarda olumlu değerlendirilmekle beraber (Bige, 2014: 115), uygulamanın bazı sıkıntıları beraberinde getireceği gerçeği gözden uzak tutulmamalıdır. Bir araştırmada okul müdürleri, yapacakları ders denetimlerinde yanlılığın artacağı kaygısı taşımaktadırlar.

Müdürler bu konuda eğitim almadıklarından yaptıkları ders denetimleri öğretmenler tarafından etkisiz bulunmuştur (Tonbul ve Baysülen, 2017: 307).

Denetim işlerinin Türkiye’de gerektiği gibi uygulanmadığı yönünde araştırmalar bulunmaktadır (Memduhoğlu, 2009). Diğer yandan öğretmenlerin eğitim ve öğretime ilişkin sorunlarını denetmenlere açıklamaktan kaçındıkları belirtilmektedir (Kapusuzoğlu, 2004). Türkiye’de eğitim denetimi, yıllar boyunca, kontrol etme boyutuyla ele alınmış (Memduhoğlu ve Zengin, 2012: 139), rehberlik boyutu göz ardı edilmiştir. Denetimle ilgili yapılan araştırmaların çoğunluğunun nicel olduğu (Kaya, Yazıcı, Deliveli ve Hoşgörür, 2016), denetimin olumsuz yönlerine ilişkin nitel araştırmaların pek yapılmadığı görülmektedir.

Maarif müfettişlerinin önemli görevlerinden birisi de hiç şüphesiz öğretmenlerin rehberlik ve işbaşında yetiştirilmesine katkı sağlamalarıdır (BDDR, 2002). Bu amaçla maarif müfettişleri, aday öğretmenlerin bulunduğu okullara denetimde öncelik vermelidirler. Öğretmenler, eğitim denetmenlerinin yaptığı rehberliği orta düzeyde yeterli görmektedirler (Koroğlu ve Oğuz, 2011: 18). Öğretmenler, Gökyer (1997), Gökalp (2010), Oktar (2010) ve Ovalı’nın (2010) çalışmalarında, müfettişlerin rehberliğini az, Ünal, Demirkol ve Ümmet’in (2010) çalışmasında çok az yeterli görmüşlerdir. Ergüneş ve Ovalı’nın (2011: 51) çalışmasında, öğretmenler ve ilköğretim müfettişlerinin eğitim öğretime ilişkin rehberlik etmelerine yönelik görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuş ve ilköğretim müfettişlerinin yeterli düzeyde rehberlik etmediklerini belirtmişlerdir. Bir sendikanın yapmış olduğu araştırmaya göre, öğretmenlerin %92’si teftiş sisteminin rehberlik esasına göre yapılandırılmasını, %85’i teftiş sisteminin doğru işlemediğini belirtmişlerdir (Eğitim-Bir-Sen, 2016).

Maarif müfettişlerinin görevleriyle ilgili tartışılan konulardan birisi de soruşturma yapmalarıdır. Müfettişler okul-açma ve kapamayla ilgili incelemeleri yürütürken aynı zamanda memurların soruşturulması görevine bakarlar (MEB, 2015: 7). Soruşturma ile rehberlik görevinin birbiri ile zıt görevler olduğu ve müfettişlerde rol çatışmasına neden olduğu birçok araştırmalarda dile getirilmiştir (Özdemir, 1990,

Aktaran: Uygur, 2006, Özmen ve Şahin, 2010: 107). Soruşturma görevinin Avrupa ülkelerinde denetmenlerde bulunmadığı dile getirilmektedir (Demirkasımoğlu, 2011: 46).

Eğitim müfettişlerine yönelik yapılan birçok araştırmada müfettişlerin seçimi, yetiştirilmesi, atanması, görev ve sorumluluklarına ilişkin araştırmalarda olumsuzlukların olduğu dile getirilmiştir (Öz, 1977; Başar, 1995; Özdemir, 1996). Bu çalışmaların bir sonucu olarak MEB 2016 yılında bir kanun tasarısıyla, 2500'e yakın maarif müfettişinin eğitim uzmanı yapılacağını ve bir kısmının mülakat ile Bakanlık Maarif Müfettişi yapılmasına karar vermiştir (Memurlar.net, 2016). MEB'in açtığı maarif müfettişleri sözlü sınavında birçok müfettiş olumlu puan almasına rağmen, maarif müfettişliğine atanmamışlardır.

Bazılarına göre maarif müfettişliğinin kaldırılması, denetimin kaldırılması anlamına gelmektedir. Denetimi yapılmayan kurumların çökmesi an meselesidir (Bostan, 2016). Maarif müfettişliğinin kaldırılmasına yönelik başka eleştiriler de bulunmaktadır. Ehliyet, liyakat ve uzmanlaşmayı göz ardı eden bu düzenlemelerin mevcut haliyle yasalaştığı takdirde, eşitlik, hakkaniyet ve kamu yararı ilkelerine aykırı bir durum oluşturacağı, hukuki sorunları da beraberinde getireceği dile getirilmektedir (Memurlar.net, 2011).

Buraya kadar özetlenen bilgilerden anlaşılacağı üzere, maarif müfettişliğinin kaldırılmasına yönelik farklı görüşler bulunmaktadır. Bu konuda maarif müfettişlerinin görüşleri merak konusu olmaktadır. Bu araştırmanın amacı, maarif müfettişlerinin konuya yönelik görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Maarif müfettişleri kurulu başkanlığının kaldırılmasına yönelik görüşleriniz nelerdir?
2. Böyle bir uygulama eğitim sistemini nasıl etkileyecektir?

## **Yöntem**

### ***Araştırmanın modeli***

Çalışma nitel bir araştırmadır. Nitel çalışmalar “Herhangi bir olguya ilişkin bütüncül anlayış ancak çoklu bakış açıları yoluyla elde edilebilir.” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 28).

### ***Çalışma grubu***

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 öğretim yılında farklı illerde görev yapan 10 maarif müfettişi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan maarif müfettişlerinin kimlik bilgilerine bakıldığında, 1 müfettişin kadın diğerlerinin erkek olduğu görülmektedir. Branşlarına bakıldığında yarısının sınıf öğretmeni, sırasıyla fen, tarih ve Türkçe öğretmeni, eğitim durumlarına bakıldığında çoğunluğunun yüksek lisans mezunu olduğu anlaşılmaktadır.

### ***Veri toplama aracı***

Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde, betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analiz derinlemesine analiz gerektirmezken, içerik analizi elde edilen verilerin daha yakından incelenmesini ve bu verileri açıklayan kavram ve temaların ulaşılmasını gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 89). Araştırma bulguları, tematik bir yaklaşımla ele alınmıştır. İçerik analizinde, birbirine benzeyen belli kavramlar bu temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucunun anlayacağı bir biçimde düzenlenmiştir (Neuman, 2012: 663).

### ***Verilerin çözümlenmesi***

Bulgular çözümlenmeden önce her bir görüşmeciye bir numara verilmiş ve kodlama yapılmıştır. (M1, M2, M3 gibi). Daha sonra çalışmaya katılanların görüşleri betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Betimsel analizde, araştırmaya katılan bazı müfettişlerin görüşleri olduğu gibi değiştirilmeden aktarılmıştır. İçerik analizinde ise kodlanan benzer kavramlardan kategorilere ve bazı temalara ulaşmaya çalışılmıştır.



## Bulgular

Maarif müfettişlerinin, Maarif Müfettişleri Kurulu Başkanlıklarının Kaldırılması ve bu yönde yapılacak bir değişikliğin eğitim sistemini nasıl etkileyeceği konusunda görüşlerine ilişkin bulgular aşağıya çıkarılmıştır. Bazı müfettişlerin görüşleri olduğu gibi değiştirilmeden aynen aktarılmıştır.

### Maarif müfettişleri kurulu başkanlığının kaldırılmasına yönelik görüşleri

Maarif müfettişlerinin maarif müfettişleri kurulu başkanlıklarının kaldırılmasına yönelik görüşleri tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2 Maarif Müfettişleri Kurulu Başkanlığının Kaldırılmasına Yönelik Maarif Müfettişleri Görüşleri

Maarif müfettişlerinin görüşleri	Kodlar	f
Denetim alanında sıkıntılara neden olur	1	1
Soruşturma ve araştırma konularında sıkıntıya neden olur	1	1
Objektiflik bozular	2	1
Olumsuz karşılıyorum	3, 4, 5,10	4
Denetimin imkânsız olması	6	1
Teftişin yeniden güçlü hale gelmesi	6	1
Hiçbir olumlu yanını göremiyorum	7	1
Müfettişler arasındaki koordinasyonu bitirir	9	1

Tablo 2’de maarif müfettişlerinin görüşlerine ilişkin betimsel analiz sonuçlarına bakıldığında, illerdeki maarif müfettişleri kurulunun kaldırılması çoğunlukla olumsuz olarak değerlendirilmektedir. Bir kişi bunun teftişi yeniden güçlü hale getireceğini dile getirerek olumlu bir yönünün de olduğunu belirtmiştir.

Maarif müfettişlerinin görüşleri içerik analizine tabi tutulmuş ve bazı müfettişlerin görüşleri aşağıya çıkarılmıştır.

M2 “Son dönemde yapılan idareci atamalarını göze alırsak. Tamamen kendi adamım mantığında olduğundan yapacakları muhakkiklik görevinde objektif olmaları mümkün olmayacaktır.....”

M4 “Başarıyı artırmak için denetim şarttır. Okul müdürünün öğretmeni değerlendirmesi amir ve memur ilişkisinde doğru bulmuyorum..”

M8 “Kurumların periyodik zamanlarda denetlenmesi gerekir. Denetim olmadığı zaman çalışmalarda aksamalar olur...”

M10 “...Eğitim faaliyetlerinin denetiminin gerekliliği 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda açıkça yer almaktadır. Denetim gerekli olunca denetim ile ilgili iş ve işlemlerin yürütüldüğü bir birim olan Maarif müfettişleri kurulu başkanlıklarının da kaldırılması eğitimi son derece olumsuz etkileyecektir...”

#### **Maarif Müfettişleri Kurul Başkanlıklarının Kaldırılmasının Eğitim Sistemine Etkileri**

Maarif müfettişleri kurulu başkanlıklarının kaldırılmasının olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin maarif müfettişlerinin görüşleri aşağıda Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3 Maarif Müfettişleri Kurulu Başkanlıklarının Kaldırılmasının Eğitim Sistemine Etkisine Yönelik Maarif Müfettişi Görüşleri

Maarif müfettişlerinin görüşleri	Olumlu kodlar	Olumsuz Kodlar	f
Görevlendirme ortadan kalkar, teftiş yeniden güçlü hale gelir	1		1
Orta ve uzun vadede ciddi sıkıntıların ortaya çıkmasına vesile olur		1	1
Okul müdürlerinin yapacağı soruşturmalar kişiye özel olur		2	1
Denetim mekanizmasının olmadığı her sistemde aksaklıklar olur		3	1
Dört yıllığına görevlendirilen okul müdürleri bu işi yapamaz		4	1
Okul müdürlerine verilen soruşturma görevlerinde taraflı davranma		5	1
Merkezden 700 müfettiş ile tüm eğitim kurumlarını denetlemek imkânsız		6	1

Müdürler tarafından yapılan inceleme ve soruşturmalarda nitelik sorunu	6	1
Rehberlik görevlerinin çoğu ilde yapılamayacağı	6	1
Müfettişlik kurumsal kimliğini kaybeder	7	1
Bir takım belirsizler ve düzensizlikler ortaya çıkabilir	9	1
Okul müdürlerinin iş yükünü artırır	10	1
Dört yıl süreli görevlendirilen okul müdürün soruşturma yapması etik değil	10	1

Tablo 3'te müfettiş görüşleri incelendiğinde, bir müfettişin olumlu görüş belirttiği, diğerlerinin bu konuya olumsuz baktıkları anlaşılmaktadır.

Maarif müfettişlerinin görüşleri içerik analizine tabi tutulmuş ve bazı müfettişlerin görüşleri aşağıya çıkarılmıştır.

M2 " Okul müdürlerinin yapacağı inceleme ve soruşturmalar kişiye özel olacaktır. Müfettişlik bağımsız ve tarafsız bir birim olmak zorundadır. Bir öz eleştiri yapmak istiyorum. Biz okul müdürleri ve müdür yardımcılarının harcadığı dönemde sesimizi çıkarmayarak sarı öküzü vermiştik. Sıranın bize geleceğini düşünmemiştir."

M6 "Merkezden 600-700 müfettiş ile tüm eğitim kurumlarının denetiminin imkansız olması. Okul müdürleri ve yardımcılar tarafından yapılan inceleme, soruşturma ve ön inceleme niteliğinde sıkıntı olması ve küçük illerde kişiler arasında olumsuzluklar yaşanmasına neden olabileceği. Maarif müfettişlerinde norm kadro kalktığından rehberlik görevinin de çoğu illerde yapılamayacağı, kurumlarda görülen eksik ve aksaklıkları düzeltme durumunun ortadan kalkacağı"

M8 "Kurumların periyodik zamanlarda denetlenmesi gerekir. Denetim olmadığı zaman çalışmalarda aksamalar olur. Eğitim sistemini denetimsiz düşünmek bir takım aksamalara neden olur."

M9 "...Eğitim sisteminde rastlanılan problemlerin zamanında tespit edilememesi, sorunların tespit edilerek anında çözümlenmemesi

sonucunda sorunların büyümesine sebep olmaktadır. ...Maarif müfettişlerinin görevlerini koordine edilerek bir kurul başkanının olmaması durumunda bir takım belirsizlikler ve düzensizlikler ortaya çıkabilir”

### **Tartışma**

Maarif müfettişleri başkanlıklarının kaldırılmasına yönelik müfettiş görüşleri birlikte değerlendirildiğinde; böyle bir uygulamanın bazı sıkıntılara neden olacağı, soruşturma ve araştırmalarda objektifliğin bozulacağı, az sayıda müfettiş ile denetimin imkânsız olacağı, müfettişler arasında koordinasyon sorunlarına yol açacağı dile getirilmektedir. Kısaca müfettişlerin konuya ilişkin görüşleri olumsuzdur. Bulgular Bige'nin (2014) araştırmasıyla çelişirken, Bayraktutan'ın (2011) araştırmasıyla tutarlık göstermektedir. Ergüneş ve Ovalı'nın (2011: 51) çalışmasında, öğretmenler ve ilköğretim müfettişlerinin eğitim öğretime ilişkin rehberlik etmelerine yönelik görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Maarif müfettişliğinin kaldırılmasına, öğretmenler bu anlamda olumlu bakabilirler.

Maarif müfettişleri böyle bir uygulamanın eğitim sistemini olumsuz yönde etkileyeceği konusunda fikir birliği içindedirler. Böyle bir uygulamanın sistemde aksamalara neden olacağını, okul müdürlerinin bu işi yürütemeyeceğini veya taraflı davranacaklarını, az sayıda müfettiş ile bütün sistemin denetlenemeyeceğini, rehberlik görevlerinin aksayacağını, müfettişliğin kurumsal kimliğini yitireceğini ve bu uygulamanın okul müdürlerinin iş yükünü artıracaklarını ifade etmişlerdir. Türkiye'de denetimle ilgili bazı sorunların olduğu çeşitli araştırmalarda dile getirilmiştir (Kapusuzoğlu, 2004, Memduhoğlu, 2009). Okul Müdürleri, ders denetimi konusunda eğitim almadıklarını dile getirmişlerdir. Müdürlerin yapmış olduğu ders denetimleri, öğretmenler tarafından etkisiz bulunmuştur (Tonbul ve Baysülen, 2017: 307). Maarif müfettişlerinin görüşlerine ve araştırma sonuçlarına dayalı olarak, böyle bir uygulamanın önemli sıkıntıları beraberinde getireceği muhakkaktır.

Denetim sisteminde yapılan çalışmalar, idarenin “biz bir şey yapmışsak doğru yapmışızdır bunu denetmeye gerek yok” biçimde algılanmaktadır. Müfettişlerin de belirttiği gibi kurumların hiyerarşik denetim ile denetlenmesinin yeterli sayılması, bazı sorunları gündeme getirebilir. Yöneten ve denetleyen aynı kişiler olması bazı olumsuzlukların görülmemesine yol açabilir. Bostan’a (2016) göre, maarif müfettişliğinin kaldırılması, denetimin kaldırılması anlamına gelir ve bu sistemin çökmesi demektir. Böyle bir uygulamanın bazı sorunları beraberinde getireceği dile getirilmiştir (Memurlar.net, 2011). Bakanlığın bu konuda ısrarcı tutumunun arkasında gerçek nedenler farklı bir araştırmanın konusu olabilir.

Eğitimin denetimiyle ilgili yapılan araştırmaların çoğunlukla nicel olduğu belirtilmiştir. (Kaya, Yazıcı, Deliveli ve Hoşgörür, 2016). Nicel araştırmalarda, bilgiler yapılandırılması bir anket ile toplandığından derinlemesine bilgi edinilmesi bazen mümkün olmamaktadır. Bu bakımdan yapılan nitel araştırmalar bu bakımdan önemli görülmektedir. Diğer taraftan maarif müfettişlerinin görevlerine yönelik yapılmış araştırma sonuçlarının dikkate alınması, yapılacak değerlendirmenin daha objektif yapılmasına katkıda bulunacaktır.

### **Sonuçlar ve öneriler**

Maarif müfettişleri başkanlıklarının kaldırılmasıyla ilgili müfettiş görüşleri birlikte değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan maarif müfettişleri çoğunlukla, yapılan bu uygulamayı olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. Böyle bir uygulamanın denetim, soruşturma ve araştırma gibi faaliyetlerde birtakım sıkıntılara neden olacağını düşünmektedirler. Maarif Müfettişleri Kurulu Başkanlıklarının kaldırılması denetim işlerinin okul müdürlerine bırakılması anlamına geleceğinden, okul müdürlerinin iş yükü artacağı gibi, kayırmacılığın önü açılacak ve müdürlerin yapacağı değerlendirmeler objektiflikten uzak olacaktır. Başka bir anlatımla *uzaktan gözetimin yerini hiyerarşik denetim* alacaktır. Bakanlığın merkezde istihdam edeceği müfettişlerle bütün okulların teftişi de mümkün olmayacaktır. Bir maarif müfettişi, teftişin merkezden yapılmasının teftiş sistemini güçlendireceği yönünde görüş belirtmesine rağmen, maarif müfettişlerinin çoğunluğu buna sıcak bakmamakta ve uygulamanın müfettişler

arasında koordinasyonu bitireceğini düşünmektedirler. Bir maarif müfettişi, daha önce yöneticilere yapılan uygulamaya sessiz kaldıklarını, aynı olayın daha sonra kendi başlarına geldiğini ifade etmiştir. Bir bakıma haksız uygulamalara sessiz kalınmaması gerektiğinin önemine dikkat çekmiştir. Müfettişler; teftiş, rehberlik ve soruşturma gibi işlerin 500 müfettiş ile merkezden etkili olarak yapılamayacağını bildirmişlerdir. Bu bulgular ışığında, Bakanlığın durumu tekrar bir gözden geçirmesini önermişlerdir.

Bu sonuçlara dayalı olarak, Milli Eğitim Bakanlarının bir değişiklik yapmadan önce, bunun olası sonuçlarını iyi değerlendirmesi ve gerektiğinde pilot uygulamalar yapıp, konunun alan uzmanlarınca tartışıldıktan sonra köklü değişikliklere gidilmesi önerilmiştir.

#### Kaynakça

- Ağaoğlu, E., Şimşek, Y. ve Terzi, Ç. (1999). Türk Eğitim Sisteminde Eğitimin Denetimi, Eğitimde Yansımalar V-21. Yüzyılın eşliğinde Türk Eğitim Sistemi. Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma ve Geliştirme M.(239-251).
- Balcı, A. (2005). *Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Tekağaç Basım Yayım, Dağıtım.
- Başar, H. (1995). *Eğitim denetçisi-rolleri, yeterlikleri, seçilmesi, yetiştirilmesi* (3.basım), Ankara: Pegem Yayınları
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bayraktutan, İ. (2011). *İlköğretim okul müdürlerinin denetim rolleri (Sivas ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- BDDK, (2002). *Bağımsız Denetim İlkelerine İlişkin Yönetmelik*.
- Bige, Esra Fırınçoğulları (2014). *İlkokul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşleri*, Adnan Menderes Üniversitesi,
- Aydın. Bostan, H. (2016). Hanefi bostan'dan, maarif müfettişliğinin kaldırılmasına tepki. <http://www.milliyet.com.tr/hanefi-bostan-dan-maarif-mufettisliginin-istanbul-yerelhaber-1397888/> Erişim: 5.11.2017
- Bursalioğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cengiz, C. (1992). *Milli Eğitim Bakanlığı, Bakanlık Müfettişlerinin*

*yetiştirilmesi ve teftişin geliştirilmesi.* İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, No: 2326

Demirkasımoğlu, N. (2011). Türk eğitim sisteminde bir alt sistem olan denetim sisteminin seçilmiş bazı ülkelerin denetim sistemleri ile karşılaştırılması, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (23), 23-48.

EĞİTİM-BİR-SEN (2004). Öğretmen sorunları araştırması, Ankara.: Uyar Araştırma İletişim.

Ergüneş, Y. ve Ovalı, Ç. (2011). Balıkesir ilinde ilköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerini yerine getirme düzeyine ilişkin müfettiş ve öğretmen görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (25), 30-53.

Gökçe, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10, 73-78.

Gündüz, Y. (2012). Eğitim örgütlerinde denetimin gerekliliği: kuramsal bir çalışma, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 1-6.

Kapusuzoğlu, Ş. (2004). Okula dayalı yönetimde denetim sisteminin işlevselliği ve katkısının değerlendirilmesi. XIII. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan bildiri*. Malatya: İnönü Üniversitesi.

Kaya, Ç., Yazıcı, A., Ş., Deliveli, K. ve Hoşgörür, V. (2016). Türkiye’de eğitim denetimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 38-51.

Koçer, H. Ali (1981). Türk Milli Eğitim Teşkilatı. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 103.

MEB (1991). İlköğretim Kurumları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi. *Tebliğler Dergisi*. Tarih: 28 Ekim 1991, Sayı: 2346.

MEB (1993). 14. Milli Eğitim Şurası Kararları. Erişim: 5.11.2017 [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29165401\\_14\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165401_14_sura.pdf)

MEB (2015). *Maarif müfettişleri görev standartları*, Rehberlik ve Denetim Başkanlığı, Ankara.

MEBÖĞRETMENnet (2015). Müfettişlerin Ders Denetimi Kaldırıldı mı?, <https://www.mebogretmen.net/ogretmen/mufettislerin-ders-denetimi-kaldirildi-mi-h12322.html> Erişim:8.8.2017

MEB (2004). Millî Eğitim Bakanlığı Sicil Amirleri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılması Hakkında Yönetmelik. Resmi Gazete: 30.07.2004 gün ve 25538 sayılı.

MEB (2016). Teftiş ve denetimde köklü değişiklik,

<http://oyegm.meb.gov.tr/teftis-ve-denetimde-koklu-degisiklik/haber/12550/tr> Erişim: 8.8.2017

MEHTAP (1966). Merkezi hükümet teşkilatı kuruluş ve görevleri. Ankara: TODAİE yayını.

Memduhoğlu, H. B. (2009). Paydaşların gözüyle Türkiye’de eğitim denetimi sorunsalı. *IV. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi bildiriler kitabı*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Memduhoğlu, H.,B. ve Zengin, M. (2012). Çağdaş eğitim denetimi modeli olarak öğretimsel Denetimin Türk eğitim sisteminde uygulanabilirliği, *AKU, Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 131-142.

Memurlar.net (2011). Teftiş ve denetim birimleri tasfiye ediliyor, <http://forum.memurlar.net/konu/1153045/> Erişim: 8. 8. 2017.

Neuman, W. L.(2012). *Toplumsal araştırma yöntemleri: nicel ve nitel yaklaşımlar I-II. Cilt* (5. Basım). İstanbul: Yayın Odası.

Öz, M.. Fevzi (1977). *Türk Eğitim Sisteminde İlköğretim Müfettişlerinin rolü*, yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Özdemir, T. (1996). *Örgüt iklimi-Bolu ili Milli Eğitim Müdürlüğü Teftiş Kurulu*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Özmen, F. ve Şahin Ş. (2010). İlköğretim müfettişlerinin soruşturma *Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 92–109.

Sağlamer, E. (1975). Eğitimde teftiş ve teknikleri. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Serim, Ö. (1991). Milli Eğitim Mevzuatı. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.

Su, K. (1983). Milli Eğitimde Teftiş, Cumhuriyet döneminde eğitim Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, No: 91.

TDK (2015). Türk Dil Kurumu. <http://www.tdk.gov.tr/> Erişim tarihi 25.08.2015.

Tonbul, Y. ve Baysülen, E. (2017). Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin maarif müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 299-311.

Uygur, D. (2006). *İlköğretim okullarında aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde ilköğretim müfettişlerinin rolleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Yıldırım, A.ve Şimşek, H.(2008).*Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı).Ankara: :Seçkin Yayıncılık.



**Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Sosyal Değerlere Karşı Algılarını Ölçmeye Yönelik Ölçek Geliştirme: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması<sup>1</sup>**  
**Developing a Scale for Measuring the Perceptions of Students Against Social Values in the Life Science Course: Validity and Reliability Study**

**İlker AKGÜL<sup>2</sup>**  
**Aysun AKGÜL<sup>3</sup>**

**Extendend Abstract**

**Introduction**

In the Primary School Life Information course, students are educated in the name of acquiring social, social, universal and cultural values as well as their daily life skills. In this context, students are implicitly passing on value education (Ada and Ünal, 2000; Dönmez and Gençert, 2007, Bicer, 2013). It is important for the students to know their perceptions against these values in their daily lives and to carry out Value Education studies according to this data (Bakaç, 2013).The purpose of this study is to develop a valid and reliable scale to detect the perceptions of the students who are trying to be acquired in an implicit way in the Life Science course, and to use this scale in the Life Science lessons.

**Method**

The Life Science curriculum has been examined and the philanthropy, which is more social values than " Self Value, Self-Confidence, Sociality, Patience, Tolerance, Love, Respect, Peace, Charity, Accuracy, Honesty, Justice, Openness to Newness, Patriotism, Protection of Cultural Values' justice, respect, love, peace, sociality values were created and expert opinions were applied. A test form (scale) consisting of final expressions was prepared in line with expert opinions. In the created trial form (scale), a five-point rating system is used in the form of "I absolutely agree", "I agree", "I do not agree", "I do not participate" and "I absolutely disagree". Within the scale, the directive, gender of the participants, branch information were added and a total of 400 students (trial form / scale) were applied.Participants' responses

---

<sup>1</sup>Bu çalışma, 1. Uluslar arası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi (ERTE Congress) Kongresi'nde sunulmuştur.

<sup>2</sup> MEB, ilkerakgul1988@gmail.com

<sup>3</sup> MEB, aysunakgulpdr@gmail.com

Bu makale iThenticate programı ile taranmıştır.

Makale Gönderim Tarihi: 14/11/2017-Kabul Tarihi: 16/12/2017

to the statements on the test form (prepared scale) were scored and analyzed using the SPSS 22.0 Package Program. Positive expressions (items) in the processing of answers are classified and scored from 5 to 1 towards the expression "I definitely agree" from the phrase "I definitely do not participate". Negative items are classified and scored from 1 to 5 towards the expression 'I am absolutely agree' from " Absolutely I do not agree ". When the final scale is tested, " construction validity " method is used. The reliability of the scale was tested using the Cronbach Alpha internal consistency coefficient.

### **Findings**

The data related to the 24 expressions in the study were tried to be determined by explanatory factor analysis and not to determine the basic factors that are particularly relevant. In this process, considering the anti-image correlation matrix, materials with values above the intersection points of 0.5 are taken into account and the items below this value are removed and the procedure is repeated (Can, 2014). In addition, in order to make sure that the items in the prepared scale are not regarded as contiguous with each other and the factor load value is over 0.45, the transactions were carried out (Büyükoztürk, 2011).When the scale was formed, scale items were determined on the basis of positive and negative judgments about social values. Therefore, 2 factors were determined for the scale. Factor 1 contains positive judgments about the social values of the materials collected in the life information lesson and Factor 2 contains the negative judgments about the social values in the life information lesson. With the results obtained, it turns out that students have appropriate qualifications in determining the perceptions of social values that are being tried to be acquired in the course of livelihoods.

### **Conclusion**

It is believed that researchers and teachers will be helpful in determining the perceptions of social values which primary school students need to acquire in the course of Life Science, which will contribute to the literature in the scope of the study.

**Keywords:** Values Education, Life Science, Scale, Reliability, Validity

## Öz

Bu çalışmanın amacı Hayat Bilgisi dersinde örtük bir şekilde kazandırılmaya çalışılan değerlere yönelik öğrencilerin algılarını saptamak için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek ve bu ölçeğin Hayat Bilgisi derslerinde kullanılmasını sağlamaktır.

Hayat Bilgisi öğretim programı incelenmiş ve “Özsaygı, Özgüven, Toplumsallık, Sabır, Hoşgörü, Sevgi, Saygı, Barış, Yardımseverlik, Doğruluk, Dürüstlük, Adalet, Yeniliğe Açıklık, Vatanseverlik, Kültürel Değerleri Koruma” değerlerinden daha çok sosyal değerler olan *yardımseverlik, adalet, saygı, sevgi, barış, toplumsallık* değerleri ile ilgili öncül maddeler oluşturulmuş ve uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilen ifadelerden oluşan bir deneme formu (ölçek) hazırlanmıştır. Ölçeğin içerisinde yönerge, katılımcıların cinsiyeti, şube bilgileri de eklenmiş ve toplamda 400 öğrenci grubuna çalışma (deneme formu/ölçek) uygulanmıştır.

Katılımcıların deneme formunda (hazırlanan ölçek) yer alan ifadelere verdikleri cevaplar puanlanarak, SPSS 22.0 Paket Programı kullanılarak analiz edilmiştir. Cevapların işlenmesinde olumlu yönlü ifadeler (maddeler) “Kesinlikle Katılıyorum” ifadesinden “Kesinlikle Katılmıyorum” ifadesine doğru 5’ten 1’e doğru sınıflandırılmış ve puanlanmıştır. Olumsuz yönlü maddeler ise “Kesinlikle Katılıyorum” ifadesinden “Kesinlikle Katılmıyorum” ifadesine doğru 1’den 5’e doğru sınıflandırılmış ve puanlanmıştır. Son hali verilen ölçeğin geçerliğin test edilmesinde “yapı geçerliliği” yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği ise Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ile test edilmiştir.

Elde edilen sonuçlar öğrencilere hayat bilgisi dersinde örtük bir şekilde edindirilmeye çalışılan sosyal değerlere yönelik algılarını belirlemede ölçeğin uygun niteliklere sahip olduğunu ortaya çıkmıştır. Çalışma kapsamında geliştirilen ölçeğin literatüre bir katkı sağlayacağı, ilkökul öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersinde edinmesi istenen sosyal değerlere yönelik algılarını saptamada araştırmacı ve öğretmenlere yardımcı olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Değerler Eğitimi, Hayat Bilgisi, Ölçek, Güvenirlik, Geçerlik

## Giriş

İnsanlığın ilerleyip gelişmesine katkı sağlayacak en önemli etken eğitimidir (Kalaça, 2013). Eğitimden beklenen, bireylere sadece bilgi kazandırmakla beraber, bireylerin topluma uyumunu sağlayıp, bu süreçte bilgi, beceri, tutumla birlikte, toplumun kanıksadığı değerleri bir sonraki nesile bilinçli olarak aktarmaktır (Ada ve Ünal, 2000; Dönmez ve Cömert, 2007; Biçer, 2013).

Ancak günümüzde Türkiye’ de insani değerlerde görülen ciddi aşınmalardan dolayı, bir arayışa girilmiştir. Bu arayış sonucunda Milli Eğitim Bakanlığı eğitim basamaklarında uygulanmak için “değerler eğitimi” diye ifade edilen bir eğitim modeli öngörülmüştür. Bu model kapsamında belirlenen değerler okullarda, öğretmenlerin rehberliğinde belirlenen etkinliklerle öğrencilere kazandırılmaktadır. Bu modelin kavramsal düzenini doldurabilmek için “değer” kavramının açıklığa kavuşturulması gerekmektedir (Yaman, 2012).

Değer ile ilgili birçok tanım yapılmasına rağmen, anlam bakımından çok farklı tanımlamalara rastlanmaktadır. Değer toplumun benimsediği öğelere mana veren ölçütlerdir (Özensel, 2003). Değer, toplumca kabul edilen standart ve bireylerin yapılması istenilen davranışlardır (Türk, 2009). Değer, bireylerin kendi yaşantılarında karşılaştıkları durumlarda karar verip, onların tercihlerine şekil veren unsurlardır (Bulut, 2011). Değerler, bireylere neleri tercih etmeleri gerektiğini ve nelerin önemli olduğunu belirtir (Akbaş,2008). Değerler, düşüncelerimizi etkileyerek, davranışlarımıza yön veren olgulardır (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008). Değer tanımlarına bakıldığında özetle; değer toplumun ortak bir paydada kabul ettiği standartların, bireyler tarafından benimsenip, uygulanması beklenen davranışlardır (Aydın ve Akyol, 2012).

Değerler eğitimi bireyin belli başlı değerlerin farkına vararak, yeni değerler benimsemesi ve davranışa kazandırma sürecidir (Yaman, 2012). Değerler eğitimi, sağlıklı düşünüp hissedebilen bireylerin yetişmesi için gerekli bir eğitimidir (Aydın, 2010). Değerler eğitimi ile varılmak istenen amaç, karakterli ve kişilik sahibi bireyler yetiştirmektir (Çağlayan, 2005).

Hayat bilgisi öğretim programı çerçevesinde, örtük bir şekilde değerlerin kazandırılması hedeflenmektedir. Bu bağlamda Hayat Bilgisi programında kazandırılması gereken değerler; “özsaygı, özgüven, toplumsallık, sabır, hoşgörü, sevgi, saygı, barış, yardımseverlik, doğruluk, dürüstlük, adalet,

yeniliğe açıklık, vatanseverlik, kültürel değerleri koruma ve geliştirme'' şeklinde yer almıştır (MEB,2009).

İlgili alan yazınına baktığımızda, değerler ile ilgili ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaların yapıldığı ve bu alanın önemsendiği görülmektedir. Bakaç (2013) yaptığı çalışmada toplumsal değerlere yönelik algı ölçeği ortaya koymuştur. Güneş (2015) yaptığı araştırmada manevi ve insani değerler eğilim ölçeği isminde bir ölçek geliştirmiştir. Çalışkan ve Karademir (2014) yaptıkları çalışmada değer yönelimleri ölçeğini Türkçe'ye uyarlayarak ortaya bir ürün koymuşlardır. Yapılan tüm çalışmalar değerler eğitimi alanında bireylerin değer algılarını, eğilimlerini ve durumlarını ortaya koymak adına önemlidir.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Ülkemizde özellikle duyuşsal davranışların kazandırılması açısından etkili bir eğitim yapılamadığı ortaya çıkan bir yetersizliktir. Değerler eğitimi de temelinde duyuşsal davranışların kazandırılmasını temel almaktadır (Taşpınar, 2009). Bireylerin tutum, inanç ve değerleri, dogmatik olmamakla beraber, yine de katı bir çerçevededir. Ancak bununla beraber değişen zamanın getirdiklerinin etkisi, bunlar üzerinde değişime neden olabilir (Kabadayı ve Aladağ, 2010). Toplum özellikleri olarak bakıldığında önem sırasında birinciliği su götürmez bir gerçek olan değerlerin kazandırılması ve benimsetilmesinde, eğitim sistemine düşen görev ilkokul düzeyinden başlanarak son kademeye kadar bu konunun üzerinde durulmasıdır (Bakaç, 2013).

Bu sebeple bu çalışmanın amacı toplumumuzun değerlerini geleceğe taşıyacak olan ilkokul öğrencileri seviyesi düzeyinde, öğrencilerin değer ile ilgili algılarını belirlemeye yönelik olarak bir ölçek geliştirilmeye çalışmaktır. Bu bağlamda gerek öğrencilerin sosyal değer algılarını tespit etmede, gerek sosyal değer ile ilgili yapılan çalışmaların öğrencilerde olan etkisini tespit etmede önemlidir.

### **Araştırma Yöntemi**

Araştırma, bir ölçek geliştirme çalışması niteliğindedir. Araştırma modeli, belirlenen bir araştırmadaki belirlenen soruları ya da hipotezleri denemek amacıyla araştırmacı tarafından belirlenen bir plandır. Araştırma modeli ile birlikte geçerli, güvenilir bulgu ve veriler elde etmek önemlidir

(Büyüköztürk vd., 2008). Model ya deneme ya da tarama şeklinde olmalıdır. Araştırmamızda ise tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2010).

### **Ölçekte Yer Alacak İfadelerin Yazılması**

Spranger'in değer sınıflamasına göre sosyal değerler; başkalarını ve insanı sevme, yardım etme, bencil olmama, sempatik olmadır. Nelson'un değer sınıflamasına göre ise sosyal değerler, adalet, saygı, eşitlik, barış gibi değerlerdir (Michaelis, 1988; akt: Akbaş, 2004). Bu noktadan hareketle, öncelikle ölçekte yer alacak ifadelerin yazılabilmesi için Hayat Bilgisi öğretim programı incelenmiştir. Buradan yola çıkılarak, Spranger, Michaelis ve MEB'e göre belirlenen değerler arasında yer alan sosyal değerlere yönelik, 24 adet madde yazılmıştır. Hazırlanan ölçek 1 adet Sınıf Öğretmeni ve 2 adet Türkçe öğretmenin görüşleri doğrultusunda düzeltilmiş ve son şekli verilmiştir. Uzman görüşleri alınarak oluşturulan deneme formu hazırlanmıştır. Bu noktada, cevap seçenekleri olarak "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum", "Kesinlikle Katılmıyorum" biçiminde 5'li bir derecelendirme sistemi kullanılmıştır. Ölçeğin içerisinde yönerge, katılımcıların cinsiyeti ve şube bilgileri de deneme formuna eklendikten sonra toplam 400 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Çalışmaya 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da bir devlet okulunda öğrenim gören 400 tane 3. Sınıf öğrencisi katılmıştır. Bunun sebebi ise araştırmacıların kolay ulaşılabilir bir örneklem metodunu seçmeleridir. Çalışmada yer alan öğrencilere ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.**Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

ŞUBE	N	%
	KIZ ERKEK	KIZ ERKEK
A ŞUBESİ	25	50
	25	50
B ŞUBESİ	27	54
	23	46
C ŞUBESİ	24	48
	26	52
D ŞUBESİ	25	50
	25	50
E ŞUBESİ	26	52
	24	48
F ŞUBESİ	26	52
	24	48
G ŞUBESİ	25	50
	25	50
H ŞUBESİ	24	48
	26	52
TOPLAM	202	50,5
	198	49,5

Tablo 1’deki verilere baktığımızda çalışmaya 400 öğrenci katılmış, bu öğrencilerden 202 tanesi erkek(%50,5) ve 198 tanesi kız(%49,5) öğrencilerden oluşmaktadır.

#### **Verilerin Analizi**

Katılımcıların deneme formunda yer alan ifadelere verdikleri cevaplar puanlanarak, SPSS 22.0 Paket Programı kullanılarak analiz edilmiştir. Cevapların işlenmesinde olumlu yönlü ifadeler “Kesinlikle Katılıyorum” ifadesinden “Kesinlikle Katılmıyorum” ifadesine doğru 5’ten 1’e doğru sınıflandırılmış ve puanlandırılmıştır. Olumsuz yönlü maddeler için de “Kesinlikle Katılıyorum” ifadesinden “Kesinlikle Katılmıyorum” ifadesine doğru 1’den 5’e doğru sınıflandırılmış ve puanlanmıştır. Son hali verilen ölçeğin geçerliğinin test edilmesinde “yapı geçerliği” yöntemi kullanılmıştır. Yapı Geçerliğinden elde edilen veriler yapılan çalışmaya uygun olduğu için

sadece yapı geçerliğine başvurmak yeterli görülmüştür. Ölçeğin güvenilirliği ise Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı kullanılarak test edilmiştir.

## Bulgular

### Ölçeğin Geçerliğine İlişkin Bulgular

#### Yapı Geçerliği

Yapı, bireylere ya da nesnelere ait özellikler ve bu özellikleri belirten kavramlar ve bunlar arasındaki ilişkileri kapsayan bir olgudur (Atılğan, Kan ve Doğan, 2009). Yapı geçerliği, ölçülmek istenen değişken ile ilgili bildiklerimizle birlikte testten elde edilecek puanlarla ilgili hipotezler kurularak oluşturulur (Ercan, İ. ve Kan, İ. , 2004). Yapı geçerliği, testin ölçülmek istenen davranış bağlamında soyut bir kavramı doğru bir şekilde ölçebilme derecesini gösterir (Büyüköztürk, 2011). Bu nedenle kavramın çeşitli boyutları ve bu boyutlar arasındaki ilişkileri kapsayan bir sistem olarak düşünülebilir (Atılğan, H ve diğerleri).

Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Çalışma grubundan(örneklem) Kaiser-Meyer-Olkin Testi (KMO) ile Barlett Küresellik Testi ile elde edilen verilerden faktör analizi için uygun olup olmadığı açıklanabilir (Can, A. , 2014).

**Tablo 2.**KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

<b>Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.</b>		<b>,882</b>
<b>Bartlett's Test of Sphericity</b>	Approx. Chi-Square	2221,235
	df	91
	Sig.	,000

Tablo 2'de Görüldüğü gibi, KMO katsayı sonucu 0,882'tür. Bu sonuç örneklem büyüklüğünün çok iyi olduğunu göstermektedir. Ayrıca Barlett küresellik testi sonuçları incelendiğinde ki-kare  $X^2(561)=2221,235$ ;  $p<.05$ ) değerinin anlamlı olduğunu göstermektedir. KMO katsayısının 0,88 çıkması örneklem büyüklüğünün çok iyi olduğunu göstermektedir.

Deneme uygulaması ile birlikte yer alan toplam 24 ifadeyle ilgili veriler açımlayıcı faktör analizine tabi tutularak ölçülen özelliklere ilişkili temel faktörler belirlenmeye çalışılmıştır.



Anti-ııaj korelasyon matrisi, her maddenin faktör çözümlenmesi içinde kalıp kalmamasına karar verilmede bir ölçüt sunar. Matris köşegenindeki kesişim noktasındaki değerlerin 0,5 in üzerinde olması istenir ve bu değerin altına düşen değerlerin çıkarılarak işlemin tekrarlanması önerilmektedir (Can, A. , 2014). Bu süreçte öncelikle anti-ııaj korelasyon matrisi dikkate alınarak, kesişim noktasındaki değerleri 0,5 üzerinde olan maddeler dikkate alınmış ve bu değerin altında olan maddeler çıkarılıp, işlem tekrarlanmıştır.

Belli bir yapıyı ölçen maddenin, ölçekte kalabilmesi için faktör yük değerinin 0,45 ve üzeri olması iyi olarak kabul edilir. Ayrıca, birden fazla faktörle ilişkisi olan maddeler olabilir ve bu maddeler binişik olarak ele alınabilirler. İki maddenin faktör yüklerinin binişik sayılmaması için aralarında farkın en az 0,1 olması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2011). Bunlar dikkate alınarak, 0,45 ve üzeri yük değeri alt kesme olarak alınmıştır.

Ölçek oluşturulurken sosyal değerlerle ilgili olumlu ve olumsuz yargılar baz alınarak ölçek oluşturulmuştur. Bu yüzden başlangıçta 2 faktör belirlenmiştir. Ölçeğe ait faktör sayısı belirlendikten sonra, maddelerin faktörlere dağılımı gözlenmiştir. Döndürme yöntemlerinden varimax kullanılmıştır. Anti-ııaj korelasyon matris sonuçları 0,5 altında olan maddeler çıkarıldıktan sonra kalan 14 madde ile analiz yapılmıştır. 2 madde beklenen faktör altına gelmediği için çıkarılmıştır. Kalan 12 madde ile ilgili analiz sonuçları aşağıdaki gibidir. Bununla birlikte kalan 12 madde saygı, sevgi, yardımseverlik, barış, toplumsallık, adalet değerlerini yansıtmaktadır.

**Tablo 3.** Hayat Bilgisi Dersi Değer Algısı Ölçeği Maddelerinin Faktör Yük ve Ortak Varyansı Değerleri

Madde Numarası	Faktör Ortak Varyansı	Döndürülme sonrası Faktörde Yüğü	Döndürülme 1. sonrası 2. Faktörde Yüğü
6	,608	,779	
2	,602	,776	
15	,596	,771	
14	,585	,765	
23	,556	,743	
1	,542	,734	
22	,531	,728	

17	,646	,803
16	,583	,763
13	,524	,723
21	,494	,701
12	,437	,657

Tablo 3'e Göre Faktör 1'in; "6,2,15,14,23,1,22" maddelerinden, Faktör 2'nin; "17,16,13,21,12" maddelerinden oluştuğu görülmektedir. Tablo 3 incelendiğinde Faktör 1 altında toplanan maddelerin hayat bilgisi dersindeki sosyal değerlere yönelik olumlu yargıları içerdiği anlaşılmaktadır. Birinci Faktöre "Sosyal Değerlere Yönelik Olumlu Algılar" adı verilmiştir. Faktör yük değerleri ,728 ile 779 arasında değişmekte ve toplam varyansın %34,607'sini açıklamaktadır. Faktör 2 altında toplanan maddelerin hayat bilgisi dersinde sosyal değerlere yönelik olumsuz yargıları içerdiği anlaşılmaktadır. İkinci faktöre "Sosyal Değerlere Yönelik Olumsuz Algılar" adı verilmiştir. Faktör yük değerleri ,657 ile 803 arasında değişmekte ve toplam varyansın %22,179'luk kısmını açıklamaktadır.

Birikimli varyans miktarının ise toplam varyansın %56,786'sını açıkladığı görülmektedir. Sosyal bilimlerde gerçekleştirilen çalışmalarda analizlerde %40 ile %60 arasındaki varyans oranları yeterli kabul edilmiştir (Neale ve Liebert, 1980; Cathell ve Baggaley, 1960; akt: Tavşancıl, 2010). Bundan dolayı ölçeğin faktör yapısının yeterli bir değerde olduğunu söyleyebiliriz.

Ayrıca Faktör 1 ve Faktör 2 altında toplanan maddelerin sosyal değerlerden sevgi, saygı, adalet, toplumsallık, yardımseverlik, barış değerlerini kapsadığı, böylece kapsam geçerliği açısından da istenen düzeyde olduğu görülmektedir.

### Ölçeğin Güvenirlğine İlişkin Bulgular

Gerçekleştirilen analizler sonucunda, değerlere ilişkin olumsuz ve olumlu durumları barındıran 12 madde için yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda Cronach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,77 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca Faktör 1'e ait güvenilirlik katsayısı 0,88 ve Faktör 2'ye ait güvenilirlik katsayısı ise 0,78 bulunmuştur. Bilimsel içerikli çalışmalarda 0,70 ve üzerinde güvenilirlik katsayısı çıkan çalışmalar yeterlidir (Şencan, 2005). Buradan yola çıkarak ölçeğin güvenilir bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Çeliköz ve Neslitürk (2015) yaptıkları araştırmada aile ve öğretmen görüşleri doğrultusunda 5-6 yaş çocuklarının değer düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Atabey ve Ömeroğlu (2016) gerçekleştirdikleri araştırmada okulöncesi öğrencilerinin sosyal değerler edinme ölçeğinin uyarlaması geliştirmişlerdir. Bolat (2013) yaptığı çalışmada çok boyutlu sosyal değerler ölçeği geliştirmiştir. Yalçın (2016) yaptığı araştırmada sosyal değer yönelimlerinin bileşenleri üzerine bir ölçek geliştirme çalışması yapmıştır. Yapılan araştırmalara bakıldığında ilgili alan yazınında sosyal değerlere ve bu değerlere yönelik ölçek geliştirme çalışmalarına önem verilmiştir. Bu bağlamda gerçekleştirilen bu çalışma da ilgili alan literatürüne destek verecek ve diğer çalışmalar için anlamlı veriler toplanması konusunda bizlere yol gösterebilir.

Bu çalışma kapsamında 3. Sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde kazandırılmaya çalışılan sosyal değerlere yönelik algılarını belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek 2 faktörlü bir ölçek olmuştur. Faktör 1 altında toplanan maddelerin hayat bilgisi dersindeki sosyal değerlere yönelik olumlu yargıları içeren, Faktör 2 altında toplanan maddelerin ise hayat bilgisi dersinde sosyal değerlere yönelik olumsuz yargıları içerdiği anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgular öğrencilerin hayata bilgisi dersinde kazandırılmaya çalışılan sosyal değerlere yönelik algılarını belirlemede ölçeğin uygun niteliklere sahip olduğunu göstermektedir. Çalışma kapsamında geliştirilen ölçeğin literatüre bir katkı sağlayacağı, ilkökul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde kazandırılması beklenen sosyal değerlere yönelik algıları saptama konusunda araştırmacı ve öğretmenlere yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu noktadan bakıldığında hayat bilgisinde kazandırılması gereken değerler göz önüne alındığında daha değişik formatta ölçekler hazırlanıp, geliştirilebilir.

### **Kaynakça**

Ada, S. & Ünal, S. (2000). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaa Birimi.

Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim 2. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Akbaş, O. (2008). Değerler eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(14), 9-27

Atabey, D. ve Ömeroğlu, E. (2016). Okul öncesi sosyal değerler kazanımı ölçeğinin geliştirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (35), 101-135.

Atılğan, H, , Kan, A. ve Doğan, N. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık

Aydın, M. Z. ve Akyol, Ş. (2012). *Okulda değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aydın, M. Zeki, (2010). *Okulda çalışılan herkesin görevi olarak değerler eğitimi*. 23 Ekim 2014 tarihinde, [http://mehmetzekiaydin.com/alimalarim/bddlddmsel\\_makaleler.html](http://mehmetzekiaydin.com/alimalarim/bddlddmsel_makaleler.html) adresinden alınmıştır.

Bakaç, E. (2013). Toplumsal değerlere yönelik algı ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 2 (4), 303-309.

Biçer, S. (2013). *Değerler eğitimi açısından mehmet akif ersoy'a ait "safahat" adlı eserin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi, Uşak.

Bolat, Y. (2013). Bir değer ölçme aracı: çok boyutlu sosyal değerler ölçeği. *Turkish Journal of Education*, 2 (4), 13-27.

Bulut, S. (2011). *Atasözlerinin değerler eğitimindeki yeri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Büyüköztürk, Ş. vd.(2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Çalışkan, H. ve Karademir, Ç. (2014). Değer yönelimlerinin Türkçe'ye uyarlanması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12 (28), 47-68.

Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

Çağlayan, A. (2005). *Ahlak pusulası ahlak ve değerler eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları.

Demircioğlu, İ. ve Tokdemir, M. (2008). Değerlerin oluşturulma sũrecinde tarih eğitimi: amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6, 69-88.

Dũnmez, B. & Cũmert, M. (2007). İlkũđretim okulu ğretmenlerinin değer sistemleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(14), 29-59.

Ercan, İ ve Kan, İ. (2004). leklerde gũvenirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakũltesi Dergisi*. 30 (3), 211-216.

Gũneř, A. (2015). Manevi-insani değerler eğilim leği (MİD): geçerlik ve gũvenirlik alışması. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*, 8(41), 1354-1360.

Kabadayı, A. ve Aladağ, K. S. (2010). Farklı ilköğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin ahlaki gelişimlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 878-898.

Kalaça, H. (2013). *Tũrk atasözleriyle değerler eğitimi*. Yayınlanmamış yũksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Neslitũrk, S. ve elikz, N. (2015). Okul ncesi değerler leği aile ve ğretmen formunun geçerlik ve gũvenirlik alışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakũltesi Dergisi*, 24, 19-42.

Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217- 239.

şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal lũmlerde gũvenirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Taşpınar, M. (2009). *Eğitimde rtũk program ve değerler eğitimi*. 1. Ulusal İyilik Sempozyumu Bildiri Kitabı (s. 25-31).

Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların lũlmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık

Tũrk, İ. (2009). *Değerler eğitiminde saygı*. Yayınlanmamış yũksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Yalçın, Ö. (2016). Sosyal değer yöneliminin bileşenleri: bir ölçek geliştirme çalışması. *Nesne Psikolojisi Dergisi*, 4 (8), 245-267.

Yaman, E. (2012). *Değerler eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

**Ek: Hayat Bilgisi Dersinde Değer Algısını Ölçmeye Yönelik Ölçek**

Sevgili öğrenciler aşağıda yer alan ifadeler sizlerin hayat bilgisi dersindeki toplumsal değerlere yönelik fikirlerinizi öğrenebilmek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıdaki ifadeleri okuyarak, size uygunluk derecesine göre her ifadenin karşısında bulunan seçeneklerden yalnızca birini seçerek cevaplayınız.

Toplam cevaplama süresi 15 dakikadır.

		KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KATILYORUM	KESİNLİKLE KATILYORUM
1	Aileme, arkadaşlarıma ve öğretmenlerime karşı saygılı olmalıyım. (Saygı)					
2	Ülkemizi sevmeliyim. (Sevgi)					
3	Aile bireylerimize yardım etmeliyim. (yardımseverlik)					
4	Kulüp ve diğer grup çalışmalarında arkadaşlarımıza yardım etmeliyim.					

	(yardımseverlik)					
5	Karşılaştığım sorunları çözmek için uğraşmalıyım. (Barış)					
6	Kendimi, ailemi, arkadaşlarımı ve akrabalarımı sevmeliyim. (sevgi)					
7	Milli ve dini bayramları kutlamalıyım. (Barış)					
8	Doğal afetlere uğrayanlara (sel, deprem, yangın vb.) herkes yardım etmeli diye bir şart yoktur. (yardımseverlik)					
9	Kaza ve acil durumlarda başkalarına yardım etmesek de olur. (yardımseverlik)					
10	Nezaket ve görgü kuralları çok önemli değildir. (Toplumsallık)					
11	Kendi ihtiyaç, istek ve görüşlerimizi başkalarına söylemeye gerek yoktur. (Adalet)					
12	Arkadaşlarımızla oyun oynamaya gerek yoktur. (toplumsallık)					

**Özengen Keman Eğitime Başlangıçta Yaşanılan Problemler  
ve Çözüm Önerileri<sup>1</sup>**  
**Problems in Beginning of Özgen Violin Education and Solution  
Suggestions**

**Yiğitcan KESENDERE<sup>2</sup>**

**Introduction**

Amateur music education has an important role in music genres with it's general and vocational music education in our country, it is known that amateur music education usually applied for instrument training.

They are the problems that have faced mostly at the beginning of the amateur education; bow play, intonation accuracy, having difficulty of reading the note, irregularity, worryment-reluctance and coming to the course without practising.

In this study, it was aimed to determine the difficulties encountered in the amateur violin education and presenting suggestion of non-methodized, student-centered solutions from the experience of teachers. For this purpose, interviews were made with the teachers who gave violin education and the following questions were searched:

- 1- What are the positive and negative aspects of collective and individual lessons in amateur violin education?
- 2- What are the problems that happen when using a bow in amateur violin education and what are the suggestions?
- 3- What are the problems in using a bow and what are the solution proposals?
- 4- What are the problems about intonation in amateur violin education and what are the solution proposals?
- 5- What are the preferred music genres in initial amateur violin education? What are the reasons for preferring these genres?
- 6- What are the recommendations of teachers who teach amateur violin to make it easier to read the notes?

---

<sup>1</sup>Bu çalışma, 1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi (ERTE Congress) Kongresi'nde sunulmuştur.

<sup>2</sup>[ykesendere@berklee.edu](mailto:ykesendere@berklee.edu)

Bu makale iThenticate programı ile taranmıştır.

Makale Gönderim Tarihi: 16/11/2017-Kabul Tarihi: 16/12/2017



- 7- What is the state of different age groups in amateur violin education?

It is considered that the study is important in terms of being able to find innovative solutions alternative to the traditional forms of work and teaching methods for the problems encountered in violin education with the help of the experiences and observations of teachers who gave amateur violin education.

### **Methods**

In the research, scanning model was used. The research's study group is composed of the violin teachers who teach violin lessons 7 years and older. Participants are working in private music courses, as well as primary and secondary public schools and private schools in various provinces; consist of 5 different violin teachers, who give lectures in groups and individually, and they are competent and experienced in their subjects. In this research using interview technique, for this purpose a semi-structured interview form was prepared. The positive and negative aspects of collective and individual lessons in the violin lesson for the interview form, the problems experienced in the case of intonation problems and the solution proposals, the types and reasons of music that were initially preferred were prepared in the framework of solution suggestions that would make it easier to read the notes. The prepared interview questions were presented to the opinions of an expert violin teacher and the final form was given to the interview form. The research data were collected by interviewing all participants participating in the research through internet. In the analysis of the data, the descriptive analysis method was used.

### **Findings**

While our participants emphasized the importance of collective lessons for the socialization of younger age groups, they pointed out that beginner students progressed more easily and faster with one-to-one lessons. It was determined that in the most common problems; "bow pull and intonation correctness."

### **Conclusion**

Our participants indicated that the method of storytelling the learners according to their perception and age level was successful. They were

indicated that there should not be more than 3 students and the teacher should observe other students while interested in one of them. Our participants also stated that technological supports and auxiliary apparatuses facilitated and accelerated the learning process.

### Özet

Özengen müzik eğitimi, genel ve mesleki müzik eğitimi ile birlikte müzik türleri içinde önemli bir yer tutmaktadır. Ülkemizde özengen müzik eğitimine genellikle enstrüman eğitimi konusunda başvurulduğu bilinmektedir. Bu araştırmada özengen keman eğitiminde karşılaşılan zorlukların tespit edilmesi ve öğretmenlerin tecrübelerinden yola çıkarak metotlaşmamış, öğrenci merkezli çözüm önerilerinin sunulması amaçlanmıştır. Betimsel araştırma modeli kullanılan bu araştırmada, araştırmanın amacı doğrultusunda alanında uzman 5 keman öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde öğretmenlere toplu ve birebir derslerin olumlu ve olumsuz yönleri, yay tutuşunda yaşanan problemler ve çözüm önerileri, yay kullanımında karşılaşılan problemler ve çözüm önerileri, entonasyon konusunda yaşanan problemler ve çözüm önerileri, başlangıçta tercih edilen müzik türleri ve nedenleri, nota okumayı kolaylaştırıcı öneriler ve yaş grubunun özengen keman eğitimine etkisi konuları çerçevesinde sorular yöneltilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, hikayeleştirme tekniğinin, öğrencinin ilerleme sürecinde yardımcı olduğu söylenebilir. Modern teknoloji ile gelişen keman çalmayı kolaylaştırıcı aparatların yaygınlaşması eğitmen ve öğrencilerin işlerini kolaylaştırıp, hızlandırmaktadır. Katılımcılar ile ortak görüş noktalarımızdan birisi ise derslere toplu girmenin ama bireysel çalışmanın, birisi çalarken diğerlerinin izlemesi, dinlemesi ve gözlemlene şansından dolayı başkasının hatalarından ders alması açısından daha verimli olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre, gelişen teknoloji ile artık dünya üzerindeki diğer eğitim yöntemlerini takip etmeninde kolaylaştığı söylenebilir. Eğitmenlerin kendilerini güncel, araştırmacı olarak hazırlamaları da öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bırakabilir. Öğrencilere internet destekli, gelişimlerine olumlu etki ve fayda sağlayabilecek keman dersi videoları tavsiye edilebilir. Youtube sitesinden "Yiğitcan Kesendere Keman Derslerinin" bu amaçlar doğrultusunda düzenlenmekte olduğu söylenebilir.

**Anahtar kelimeler:** özengen müzik eğitimi, keman eğitimi, müzik eğitimi, keman eğitiminde karşılaşılan problemler ve çözüm önerileri

### Abstract

Amateur music education has an important role with general and vocational music education in music education. In our country, it is known that the music education of amateur music is usually applied for instrument education. In this research it is aimed to determine the difficulties encountered in the amateur violin education and to present non-methodized, student-centered solution proposals with the help of the experience of the teachers. In this research using descriptive research model, 5 violin teachers were interviewed in the field in line with the aim of the research. In the interviews, the positive and negative aspects of the collective and individual lessons in the interviews, the problems experienced in the bow holding and the solution proposals, the problems experienced in the intonation and the solution suggestions, the music types and reasons preferred at the beginning, the suggestion that are facilitates reading notes and the influence of the age group on the amateur violin education were asked in the framework of the subject. According to the research results, it can be said that the storytelling technique helps the learner in the process of learning. The widespread use of modern instruments to facilitate the playing of violins facilitates and accelerates the work of instructors and students. One of our points of view with the participants is that it is more comfortable to get the lectures collectively but to work individually and to learn from someone else's mistakes due to the chance of some watching, listening and observing while someone is playing. According to these results, it can be said that it has made it easier to follow the other education methods on the world. The fact that trainers prepare themselves as current researchers can also have positive effect on students. Violin lesson video can be recommended to student, which are internet supported, which can have a positive effect and benefit on their development. It can be said that "Yiğitcan Kesendere Violin Lessons" from youtube site is organized in the direction of these purposes.

**Keywords:** Amateur music education, violin education, music education, the problems that have encountered in the violin education and solution proposals

### Giriş

Keman öğretimini mesleki ve özengen (amatör) amaçlı olmak üzere ikiye ayırmanın daha doğru olduğu düşünülebilir. Ülkemizde güzel sanatlar liseleri, konservatuvarlar, eğitim fakülteleri ve güzel sanatlar fakülteleri

olmak üzere mesleki müzik eğitimi veren dört çeşit okul bulunmaktadır. Bu mesleki okulların müfredatlarında müzik dersleri ağırlıklı olarak, enstrüman derslerine ek müziksel işitme-okuma-yazma, armoni, çok seslendirme, eşlik, müzik tarihi, form bilgisi dersi/dersleri bulunabilir. Amatör keman kursu veren yerler içerisinde; müzik kursları-merkezleri, halk eğitim merkezleri, belediye konservatuvarları, okul kulüpleri ve bireysel çalışan öğretmenler bulunmaktadır. Özengen keman eğitimi genel olarak birebir, haftada bir gün bir saat yapıldığından dolayı bu ders saatinin içerisinde armoni, işitme, nota okuma-yazma vb. derslerin mesleki okullardan azınlıkta kaldığı söylenebilir. Bu durumda haftada bir saat yapılan ders içeriğinde hem keman, hem de diğer dersleri işlemek öğrencinin verimini düşürebilir. Bu dersler için özel ders almak ise öğrencilerin gündelik hayatındaki yoğun tempo içerisinde hem zaman olarak hem de maddi olarak sorun yaratabilir.

Özengen eğitim almak isteyen bireyler için; mesleki keman eğitimi veren kurumlarda erken yaşta eğitime başlamak, fiziki uygunluk, yetenek, keman derslerine ek müzik derslerinin olması, düzenli, müfredatlı, formal eğitim sistemi olması avantaj olarak sayılabileceği gibi yetişkin bireylerin yaş sınırından dolayı mesleki müzik eğitimi veren okula girememesi, sınav kaygısı, istediği müzik türünü öğrenememesi dezavantaj olarak sayılabilir. Özengen keman eğitiminin özengen öğrenciler için avantajları; her yaştan öğrenci ders alabilir, fiziki ve yetenek durumu uzun vadede tolere edilebilir. Öğrenci merkezli, informal eğitim olmasından dolayı öğrenci istediği müzik türünü, parçayı hocasından rica edebilir, eğer informal eğitim uzman sayılmayan öğretmenler tarafından yapılırsa öğrenciyi soğutabilir. Nota okuma, armoni, işitme gibi teori kısımları da aynı ders saatinde yapıldığında öğrenci için konudan konuya adaptasyon düşebilir. Günlük hayattaki okul, ev, iş, sınav gibi durumlar derslere hazırlığı olumsuz yönde etkileyip, ders telafisi, iptaline yol açabilir. Düzensiz bir öğrenme süreci bilgi ve becerinin çabuk unutulmasına yol açabilir.

Amatör, Latince "Amo" (aşk) kelimesinden türediği ve özengen (amatör) müzik eğitiminin, öğrenmeye istekli olan bireylere zevk ve doyum sağlamak için gerekli müziksel davranışları kazandırmayı amaçladığı söylenebilir (Çağlar, 2011).

Özengen ve mesleki yönden en ünlü metotların başında gelen Suzuki Keman Eğitimi kitaplar serisinin yazarı Dr. Suzuki mesleki ya da özengen olmasını ayırt etmeden küçük yaşlarda, anne karnında müzik eğitimine başlanması gerektiği ve annenin keman derslerine gelip keman çalmayı

öğrenmesi gerektiğini belirtmiştir. Suzuki felsefesinde; sevginin önemini fazlaca vurgulaması, yeteneğin her bireyde doğuştan belirli bir miktarda olduğu, çalışarak arttığı ve anadilini öğrenebilen her çocuğun keman çalmayı da öğrenebileceği söylenebilir (Brody, 2016).

Doğru bir pedagojik yaklaşım ile keman dersine başlanması mesleki ya da özengen eğitim fark etmeksizin önemli sayılabilir (Arıca, 2017).

Özengen müzik eğitimi, müziğe amatörce istekli, ilgili kişilere; mesleki müzik eğitimi ise müzik alanının bütününü veya bir dalını kendisine meslek olarak seçen ve konu alanı uzmanı olacak kişilere yöneliktir (Uçan, 2005).

Müzik eğitiminin genel kapsamında müziksel işitme-okuma eğitimi, çalgı çalma eğitimi, müzik dinleme eğitimi, müziksel yaratma eğitimi, müziksel bilgilenme eğitimi, müziksel beğeni geliştirme eğitimi, müzikaliteye dikkat etme eğitimi davranışsal olarak öğrenciye kazandırılmaya çalışılabilir (Karakoç ve Şendurur, 2015).

Kemanın çeşitli müzik kültürleri ve türleri içerisinde tek sesli, çok sesli, solo, eşlik, orkestrada kullanımı ve zengin repertuarından dolayı müzik eğitim kurumlarında etkili bir eğitim aracı ve önemli bir eğitim alanı olduğu söylenebilir (akt. Uslu, 2012). Keman eğitiminde öğretim yöntemlerinin verimliliğini arttırmak için farklı disiplinlerden de faydalanarak, yeniliklere açık olarak geliştirmek gerektiği söylenebilir (Uslu, 2012).

Özengen keman eğitiminde öğrencinin kas gelişimi, zihinsel ve yeteneksel hazır bulunuşluğu, fiziki yapısına göre keman boyu, maddi olanaklarına göre problem çıkartmayacak keman seçimi, öğrencinin algı seviyesine göre öğretmen ile uyumu önemlidir. 7-10 yaş aralığındaki öğrenciler için evde ebeveyn eşlikli çalışmalar destekleyici olabilir ama günümüzde ebeveynlerin çalışma şartları bu durumu tehlikeye sokabilir. Küçük yaşta öğrencilerin okul kaygısı, ebeveyn ve kültür dersleri öğretmenlerinin baskısı, öğrenciyi psikolojik olarak etkilediği için aslında keman çalmak öğrenciye rahatlık ve zihinsel farkındalık kazandırabilir. Psikolojik olarak öğrenciler ve içinde oldukları baskı durumu, maddi ve zamansal olarak yetersizlik sağladığı günlük hayat şartları, sanatsal ve sportif eğilimleri engelleyebiliyor. Yetişkin öğrencilerin öğreniminde; zihinsel algı seviyesi, sorumluluğu ve fiziki yapısı olgunlaşmış kişiler olarak eğitimlerine avantaj sağlayabilir. Yine gündelik hayatın getirmiş olduğu müzik-keman dışı sorumluluklar düzenli çalışmayı, dersleri düzenli yapmayı engelleyebilir. Yaş ortalaması daha yüksek olan

öğrenciler için; zihinsel becerileri gelişmiş olsa da kas alışkanlığını edinebilmeleri erken yaş gruplarına göre zor olabilir. Yayı doğru tutmayı anlamada 19-20 yaş grubunun %100, 14-15 yaş grubu öğrencilerin ise %87,5 başarı oranına ulaştığı anlaşılmaktadır (Çağlar, 2011).

Keman eğitimine başlangıçta yay tutuşunun, yayı çekmenin ve entonasyon durumunun önemli problemler olduğu söylenebilir. Düzenli ve zorunlu keman hayatı olmayan amatör öğrenciler için motivasyonun, uzun süreli ve disiplinli eğitimin önemli olduğunu söylenebilir (akt. Uslu, 2012; Çağlar, 2011).

Yay tutarken sağ el işaret, orta, yüzük parmaklarının birinci boğumdan serçe ve başparmağın ucuyla ve bütün parmakların kıvrık olarak tutması, sağ el serçe parmağın düz olması, işaret, orta, yüzük parmağın düz olması, sağ serçe parmağın yayın en altındaki vidaya denk gelerek tutması, topuktaki nokta hizasına denk gelerek tutması gibi çeşitli yay tutuş yöntemleri görülebilir. Ayrıca bütün parmakların kıvrık olarak ve sağ serçe parmağın topuktaki noktanın hizasından tutulması tavsiye edilmektedir. Doğru bir yay çekme hareketi için; yayın tellere dik açı, klavye ve eşiğe paralel olması, klavye ve eşiğin ortasında sağa-sola kaymadan tek noktada gitmesi, istemsizce başka tellere çarpmaması olarak üç başlıkta toplayabiliriz (Kesendere, 2017; Sever, 2017).

İncelenen keman metotlarında (Eta Cohen, Dilber Gözübüyük, Ömer Can 1, Sonat Çoşkuner, Suzuki 1, Tayfun Erdinç,) önce sağ eli (yay çekmeyi) olumlu bir refleks gibi rahatlığa getirmek, kemana alıştırmak için çalışmalar içerdiği ve sonra sol el parmak basımına geçildiği görülmüştür. Yayın teller arasında geçişini, sağ ve sol el beraberliğini hatasız alıştırmak için suslar ya da staccato tekniklerinin kullanılmasının yardımcı olduğu söylenebilir.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırmada, özengen keman eğitiminde karşılaşılan zorlukların tespit edilmesi ve öğretmenlerin tecrübelerinden yola çıkarak metotlaşmamış, öğrenci merkezli çözüm önerilerinin sunulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda özengen keman eğitimi veren öğretmenler ile görüşmeler yapılarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Özengen keman eğitiminde toplu ve bireysel derslerin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?

- 2- Özengen keman eğitiminde yay tutuşunda yaşanan problemler ve çözüm önerileri nelerdir?
- 3- Özengen keman eğitiminde yay kullanımında yaşanan problemler ve çözüm önerileri nelerdir?
- 4- Özengen keman eğitiminde entonasyon konusunda kullanımında yaşanan problemler ve çözüm önerileri nelerdir?
- 5- Özengen keman eğitiminde başlangıçta tercih edilen müzik türleri nelerdir? Bu türlerin tercih edilme sebepleri nelerdir?
- 6- Özengen keman eğitimi veren öğretmenlerin nota okumayı kolaylaştırıcı önerileri nelerdir?
- 7- Farklı yaş gruplarının özengen keman eğitimindeki durumu nedir?

Araştırmanın özengen keman eğitimi veren öğretmenlerin tecrübe ve gözlemlerinden yola çıkarak keman eğitiminde karşılaşılan problemlere yönelik gelenekselleşmiş çalışma şekilleri ve öğretim yöntemlerine alternatif yenilikçi çözümler bulması ve özengen keman eğitiminin yaygınlaşmasını sağlayabilecek nitelikte olması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, araştırmaya konu olan birey, nesne ya da olayları doğal koşulları içinde, müdahalede bulunmadan tanımlamaya çalışır (Karasar, 2002). Bu doğrultuda, araştırmada özengen keman eğitiminde öğretmenlerin yaşadıkları problemlerin tespiti ve öğrenci merkezli metotlaşmamış bireysel çözüm önerilerinin ortaya çıkartılması amacıyla öğretmen görüşleri alınarak tarama modelinden yararlanılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu amaçla özengen keman eğitimi veren 5 keman öğretmeni belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları olan bu öğretmenler, çeşitli illerdeki ilköğretim, ortaöğretim devlet okulları ve özel okulların yanı sıra, özel müzik kurslarında çalışan; toplu ve birebir dersler veren, konularında uzman ve tecrübeli öğretmenlerdir.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu amaçla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır.

Görüşme formunun hazırlanması aşamasında ilk olarak geniş bir kaynak taraması yapılmıştır. Türkiye’de keman eğitimi, keman teknikleri, özengen keman eğitimi ile ilgili yapılmış araştırmalar incelenmiş ve yazılmış tezlere, makalelere, kitaplara ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmanın ardından, kaynaklardan derlenen problemler ışığında görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme soruları bir uzman keman öğretmenin görüşlerine sunulmuş ve görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Görüşme formunda; özengen keman derslerinde toplu ve birebir derslerin olumlu ve olumsuz yönleri, yay tutuşunda yaşanan problemler ve çözüm önerileri, yay kullanımında karşılaşılan problemler ve çözüm önerileri, entonasyon konusunda yaşanan problemler ve çözüm önerileri, başlangıçta tercih edilen müzik türleri ve nedenleri, nota okumayı kolaylaştırıcı öneriler ve yaş grubunun özengen keman eğitimine etkisi konuları çerçevesinde sorulara yer verilmiştir.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırma verileri, araştırmaya katılan tüm katılımcılarla internet üzerinden birebir görüşülerek toplanmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Yapılan görüşmeler birebir olarak yazıya döküldükten sonra katılımcılara tekrar okutulmuş ve cevapları teyit edilmiştir.

Verilerin analizinde ise, betimsel analiz metodu kullanılmıştır. Betimsel analizde, temaların oluşturulabilmesi için araştırma sorularından yola çıkılabilir (Çepni, 2014). Bu araştırmada da verilerin analizi için, görüşme sorularından yola çıkılmıştır.

Katılımcıların görüşleri, Öğretmen 1 (Ö1), Ö2, Ö3 vb. şekilde kodlanarak okuyucuya sunulmuştur.



### **Bulgular ve Yorum**

#### **Özengen Keman Derslerinde Toplu ve Birebir Derslerin Olumlu ve Olumsuz Yönleri**

Elde edilen verilerde, katılımcıların özellikle toplu derslere yönelik olumsuzluklara değindiği görülmektedir. Katılımcılar (Ö2, Ö3, Ö4) toplu ders esnasında, ilgili konuyu öğrenciye anlatmak ve göstermenin ardından, herkese birer birer uygulamalı göstererek çaldırmanın oldukça zaman aldığını ifade ederek, bu durumun derste dengesizlik yaratabildiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar ayrıca, yaşanan bu problemin başka bir problemi daha beraberinde getirdiğini ve bu tür bir derste öğretmenin birebir derste olduğundan daha fazla yorulduğunu dile getirmişlerdir.

Katılımcılar (Ö2, Ö3, Ö4) toplu ders sırasında tüm öğrencilere aynı anda anlatma ve göstermenin yanı sıra, hatalarını yanlarına giderek uygulamalı düzeltmenin çok vakit aldığını ifade ederek, diğer öğrencilere düşen sürenin azaldığını ve derste dengenin bozulduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcılardan biri (Ö1), toplu derslerin olumsuz yönlerinden bir diğerinin ise, öğrencinin topluluk içinde konuşmaktan ve soru sormaktan çekinmesi olduğunu ifade etmiştir. Öğrencinin yaşadığı bu sıkıntının, problemine anında çözüm bulmasını engelleyebileceği ve birtakım becerileri edinmesini geciktirebileceği düşünülmektedir. Her bireyin algılama ve uygulamadaki başarı süresi ve tarzı farklı olduğu için toplu derslerde bu tür farklılıklar öğrenciler üzerinde sıkılmaya ve dikkat dağınıklığına yol açabilir. Bir başka katılımcı (Ö3) de bu durumu destekleyebilecek başka bir görüş bildirmiş ve grup dersleri için üç kişiden fazla olmaması gerektiğini belirtmiştir.

Toplu dersleri yaş grupları açısından değerlendiren bir katılımcı (Ö5), farklı yaş gruplarının toplu derslere katılımının olumlu ya da olumsuz bir etki yaratmadığını ve birbirlerine göre bir farklılık meydana getirmediğini dile getirmiştir.

Katılımcılar genellikle toplu derslerin olumsuz yönlerini dile getirirken, bu derslerin bazı olumlu özelliklerine de değinmişlerdir. Toplu derslerdeki öğrencilerin yaşlıları ile sosyalleşmeyi sağladığını belirten katılımcılar, bu derslerde öğrencinin diğer arkadaşlarının yaptığı hataları izleme ve gözlemlene fırsatı bulduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin böylece kendilerinin yapabilirlikleri konusunda farkındalık sahibi olduğunu dile

getiren katılımcılar, bu durumun öğrenciye kimi zaman cesaret ve özgüven sağlayabildiğini de eklemiştir.

Çoğunlukla toplu dersin olumsuz yönlerine dikkat çeken katılımcıların tümü bireysel dersler konusunda ise daha olumlu bir görüş bildirerek, özellikle ileri seviyedeki öğrenciler ile bireysel ders yapmanın daha sağlıklı ve verimli olacağını ifade etmişlerdir. Ders zamanı tek öğrenciye odaklı olduğunda kalabalıktan çekinme duygusu olmadan öğrenci özgürce soru sorabildiği, dikkat dağınıklığının minimum düzeyde olduğu ve öğretmenin enerjisi için daha verimli olabildiği söylenebilir.

### **Yay Tutuşunda Yaşanan Problemler ve Çözüm Önerileri**

Katılımcılardan bazıları (Ö2, Ö5) yay tutuşu konusunda özel durumu olmayan öğrencilerde bir problem yaşamadıklarını belirtmiştir.

Yay tutuşunu yaş grupları bazında değerlendiren katılımcılar (Ö3, Ö4), küçük yaş gurubu öğrenciler yay tutma konusunda daha başarılı olduğunu yaş büyüdükçe kasların yumuşaklığını kaybetmesinden dolayı zorluklar yaşandığını dile getirmişlerdir. Katılımcılardan biri ise (Ö1), küçük yaş gurubunun yayın ağırlığını dengeleyemediğini, henüz kas gelişimi tam olarak sağlanmadığı için yaş büyüdükçe doğru tutuş oranının arttığını ifade etmiş; yay tutuşu için elin içine sığıldığı durumda tamamen yay tutuşu oluşturan kurbağa, fil gibi çeşitleri olan aparatları tavsiye etmiştir.

### **Yay Kullanımında Karşılaşılan Problemler ve Çözüm Önerileri**

Katılımcılar (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4) yay çekmeye başlangıçta öğrencinin kolunu kasarak istenilen hareketi rahatlıkla yapamamasını ve istenmedik sert bir ses ile karşılaştıklarını, yayın tek bir noktada gidemediğini ve tel üzerinde kaydığını ifade etmişlerdir. Bunun için; sağ el ve kol duruşunun kuğuya benzetilmesi ve hikayeleştirme yöntemleri öğrencilerin yayın gidiş açılarını hesaplamaktansa daha kısa sürede alışmasına yardımcı olabileceğini önermişlerdir.

Konuyla ilgili olarak katılımcıların belirttiği ortak öneriler arasında; ayna karşısında aynadan izleyerek çalışmak, tellerin altına yayın gideceği şekilde yay boyutunda bir kâğıt yapıştırmak ve ayna karşısında “yayı koy ama çekme” çalışması ile kasların alışmasını sağlamak, kemana tutturulan aparat yardımı ile yayın istenilen yönde gidebilmesini sağlamak, öğrencinin sağ

kolunu geri açmasına engel olmak için sağ kolu sandalyenin sırtına gelecek şekilde oturarak yay çalışması bulunmaktadır.

Ayrıca öğretmenlerimizin verdiği ortak cevap içerisinde; her yaş grubunda aynı problemlerin görüldüğü söylenebilir.

### **Entonasyon Bozukluğu Durumunda Yaşanan Problemler ve Çözüm Önerileri**

Katılımcıların tümü, her yaş grubundan yeni başlayan öğrencilerde en sık görülen problemlerin başında kötü entonasyon olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri (Ö1), yetişkin yaş gruplarındaki öğrencilerin küçük yaş grubu öğrencilere göre daha kısa zamanda ve doğru entonasyon ile çaldığını dile getirmiştir. Bir diğer katılımcı (Ö4) ise, entonasyon problemlerinin el ve kol duruşunun doğru olmamasından kaynaklandığını belirtirken, keman eğitiminin temelinde sağlam ve doğru bir tutuş, detaylı çalışma ile ileriki seviyelerde bu problemin çözülebileceğini ifade etmiştir.

Katılımcılardan biri (Ö3), yaşanan bu problemin en aza indirilmesi için diğer katılımcılardan farklı bir görüş bildirerek, özellikle perdesiz çalgılar için yetenekli öğrencileri seçmenin, yavaş ve sabırla çalışmanın faydalı olduğunu belirtmiştir.

Katılımcılar yaşanan problemlerin, öğrencilerin seslerin doğru olup olmadığını bilmediklerinden ve ayırt edebilme özelliklerinin gelişmemiş olduğundan kaynaklandığını dile getirirken, bu durumun çözümü için parmak basma yerlerini etiket, kâğıt ve bant benzeri görsel araçlarla işaretlemenin yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir.

### **Başlangıçta Tercih Edilen Müzik Türleri ve Nedenleri**

Tüm katılımcılar, yaş grubu fark etmeksizin klasik müzik alt yapısı ve teknikleri ile başlamanın faydalı olduğunu dile getirmişlerdir. Buna sebep olarak ise, klasik müziğin sistemli ve evrensel olmasının eğitimin kalitesini artırdığını ve kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bazıları (Ö1, Ö3, Ö4 ve Ö5) ayrıca, yaş grupları fark etmeksizin öğrencinin ilgisi doğrultusunda halk müziği, popüler müzik eserlerinin, teknik çalışmalar arasında öğrencinin motivasyonunu artırdığını belirtmişlerdir.

### **Nota Okumayı Kolaylaştırıcı Çözüm Önerileri**

Katılımcılar (Ö3), müzikal yeteneği üst seviyede öğrenciler ile çalışıldığı takdirde nota okuma konuda herhangi bir problem yaşanmadığını ifade etmiştir. Ö1, Ö2 ve Ö5 keman çalmadan, eşlikli olarak ezgisel ve ezgisiz (solfej, bona) nota okuma yöntemleri ile çalışıldığında da öğrencilerin notaları öğrenme sürecinin hızlandığını ifade etmişlerdir.

Katılımcılardan bazıları (Ö4, Ö5), nota okumayı kolaylaştırması açısından farklı yaş gruplarına göre hikâyeler ile anlatılabileceğini ve böylelikle nota okumada kolaylık sağlanabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca Ö1, küçük yaş gruplarındaki öğrencilere fonomimi tekniği, nota bulmaca gibi yöntemler kullanmanın eğlenceli ve faydalı olduğunu dile getirmiştir. Bu katılımcılar ayrıca notaların altlarına isimlerinin yazılmaması gerektiğini de vurgulamışlardır.

Katılımcılar (Ö2, Ö3), nota öğrenmede, kemanın perdesiz ve yaylı bir enstrüman olmasından dolayı öğrenme sürecinin zorlu ve uzun olduğu, öğrencinin düzenli ve sistemli bir şekilde çalışması gerektiği, bu süreçte sabırlı olması mutlaka öğrenciye söylenerek motive edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Araştırma sonuçlarına göre özengen keman eğitiminde yaş durumunun öğrenme ile doğrudan etkisinin olmadığı ama küçük yaş öğrenciler için veli destekli çalışmaların verimi arttırdığı söylenebilir. Öğrencilerin hazır bulunuş, istek, düzenli ve disiplinli çalışma durumu eğitimde olumlu yönde etki yapmaktadır.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre; öğrenci odaklı derslerde öğretmenin, öğrencinin algı ve ilgi seviyesine göre hikayeleştirme tekniğinin, öğrencinin ilerleme sürecinde yardımcı olduğu söylenebilir. Modern teknoloji ile gelişen keman çalmayı kolaylaştırıcı aparatların yaygınlaşması eğitmen ve öğrencilerin işlerini kolaylaştırıp, hızlandırmaktadır.

Özengen eğitiminde, teknik zorlukların dışında gündelik yaşantının getirmiş olduğu sorumluluklar, zaman, fiziki gelişim ve yapı da problemler arasında sayılabilir. Düzenli ders yapamayan, düzenli çalışmayan öğrenciler için açıklamalı, resimli, cdli kitapların, detaylı açıklamaları olan online ders videolarının faydası olduğunu belirtilebilir.

Araştırma sonuçlarından elde edilen bilgilere göre; klasik müzik ile başlangıcın istenilen hedefe ilerlemede yardımcı olduğu ama hobi amaçlı öğrencilerin motivasyonlarını yüksek tutmak için ilgi ve seviyelerine göre popüler, halk müziği parçaları eşlikli çalmanın faydalı olduğu ve özengen keman eğitimine yönelik metotların kullanılmasının da önemli olduğu söylenebilir.

Yay tutuşu için elinizin içine sığıdığı durumda tamamen yay tutuşu oluşturan kurbağa, fil gibi çeşitleri olan aparatların ve buna alternatif olarak kilden kısa bir yay yapıp öğrencinin parmaklarını yay tutarcasına kile bastırarak kalıp çıkartılması taşınabilirliği ve parmakların tutuş şekline alışmasını kolaylaştırmak, hızlandırmak için tavsiye edilebilir.

Araştırmada elde edilen bilgilere göre; yeni yay çekmeye başlayan öğrenciler için en sık karşılaşılan durumlar içerisinde “sağ kolunu kasarak istenilen hareketi rahatlıkla yapamamasını ve istenmedik sert bir ses çıkardığını, yayın tek bir noktada gidemediğini ve tel üzerinde kaydığını” söylenebilir. Bu duruma yardımcı olmak için katılımcılarımızdan aldığımız bilgiler doğrultusunda; “kuğu benzetmesi” gibi hikayeleştirme tekniklerinin öğrenciler için faydalı olduğu belirtilebilir. Alternatif hikayeleştirme, benzetme yöntemi için; yayın alt (kök, topuk, ökçe) bölümündeyken sağ kolumuzun “V” harfine, yayın orta bölümünde “L” harfine, yayın üst (uç) bölümünde ise “I” harfine benzetilebileceği olabilir. (Kesendere, 2017)

Araştırmada elde edilen bilgiler içinde, katılımcılarımızın belirttiği önemli noktalardan birisi ise derslere toplu girmenin ama bireysel çalışmanın, bir öğrenci çalarken diğerlerinin izlemesi, dinlemesi ve gözlem yolu ile başkasının hatalarından ders alması açısından daha verimli olmasıdır. Mimar Sinan Üniversitesi Devlet Konservatuvarında rahmetli Prof. Nuri İyicil’in bazı keman dersleri bu şekilde olmaktadır. Dünya çapında ustalık sınıfları (master class) bu şekilde yapılmaktadır. Ve Suzuki metodunda olduğu gibi belli seviyeden sonra aynı müfredatın beraber çalınmasının faydalı olduğunu söylenebilir.

Nota okuma sürecini hızlandırmak için katılımcılarımızın belirtmiş olduğu son derece değerli bilgilere ek olarak; önce boş tel notalarından yola çıkarak hikayeleştirme yöntemi uygulamanın yardımcı olacağını söylenebilir. Boş tellerin dizek üzerindeki konumunu kolay öğretebilmek için “bütün boş tellerin dizek üzerinde çizgilere değil çizgiler arasındaki boşluklara yazıldığını, dizek üzerinde yukarı çıktıkça seslerin incelendiğini ama kemanda

çalmak için tam tersi aşağı inmemiz gerektiği” gibi genelden özele yöntemler öğretmenin ve öğrencinin durumuna göre çeşitlendirilebilir.

Ayrıca gelişen teknoloji ile artık dünya üzerindeki diğer eğitim yöntemlerini takip etmeninde kolaylaştığı söylenebilir. Eğitimcilerin kendilerini güncel, araştırmacı olarak hazırlamaları da öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bırakabilir. Öğrencilere internet destekli, gelişimlerine olumlu etki ve fayda sağlayabilecek keman dersi videoları tavsiye edilebilir. Youtube sitesinden “Yiğitcan Kesendere Keman Derslerinin” bu amaçlar doğrultusunda düzenlenmekte olduğu söylenebilir.

### Kaynakça

Angı, Ç. E., & Hamzaoğlu Birer, A. R. (2013). Keman Öğretiminde Karşılaşılan Entonasyon Problemleri Ve Çözüm Önerileri. 48-69. Ankara, Türkiye: [www.sanategitimdergisi.com](http://www.sanategitimdergisi.com)

Arıca, E. (2017, Nisan 28). Türkiye’de Keman Pedagojisi Alanında Hazırlanan Lisansüstü Tezler Üzerine Bir İnceleme\* A. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.)*, 327-342.

Brody, Z. S. (2016). “Suzuki Yetenek Eğitimi” FelsefesiNe Kısa Bir Bakış, İzmir , Türkiye: Sanat & Tasarım Dergisi.

Can, Ö. (2014). Ömer Can Keman Eğitimi 1. Ankara, Kızılay, Türkiye.

Çağlar, E. (2011, Aralık 23). Özengen Keman Eğitimi Alan Öğrencilerin Temel Hedeflere Erişme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Bir Müzik Kursu Örneği). *Özengen Keman Eğitimi Alan Öğrencilerin Temel Hedeflere Erişme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Bir Müzik Kursu Örneği)*. Ankara, Ankara, Türkiye: T.C. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı.

Çepni, S. (2010). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. (5. Baskı). Trabzon.

Çoşkuner, S. (2013). *Küçük Kemancı Çocuklar İçin Keman Metodu*. İstanbul, Türkiye: Nota Yayıncılık.

Erdiñ, T. (2014, Aralık). *Tayfun Erdiñ Keman Metodu-1*. İstanbul, Unkapanı, Türkiye.

Göğüş, T. (2004). *Keman Öğreniyorum Volume-2*. İstanbul: Bemol Müzik Yayınları.

Göğüş, T. (2004). *Keman Öğreniyorum Volume-3*. İstanbul, Türkiye: Bemol Müzik Yayınları.

Gözübüyük, D. (2015). *Keman Albümü Seçme Eserler*. Ankara: Yurtrenkleri.

Gözübüyük, D. (2015). *Keman Eğitiminde Yeni Metot*. Ankara, Türkiye: Yurtrenkleri Yayınevi.

Karakoç, E., & Şendurur, Y. (2015, 12 1). İlköğretim Okullarındaki Özenen Müzik Eğitiminin Öğrencilerin Müziksel Davranışlarına Yansıması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 277-290.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kesendere, Y. (2017). *Yiğitcan Kesendere Keman Metodu*. Bursa, Nilüfer, Türkiye: Can Müzik Yayınları.

Sever, G. (2017, 07 31). Kemanda Detaş Yay Tekniği İçin Öğrenme-Öğretme Modeli Geliştirilmesi . *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 630-642.

Suzuki, S. (1978). *Suzuki Violin Part Volume 1*. Florida, Miami, Amerika.

Tufan, E., & Güdek, B. (2008). Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 25-40.

Uçan, A. (2005). *Müzik Eğitimi*. (3. Baskı). Ankara: Evrensel Basımevi.

Uslu, M. (2012). Nitelikli Keman Eğitimine Yönelik Yaklaşımlar. *Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* , 1-11.

**Türk Müziği Eğitiminde Repertuvar Dersinin Yeri Ve Önemi<sup>1</sup>**  
**Place and Importance of Repertory Course in Turkish Music Education**

**Yıldırım AKTAŞ<sup>2</sup>**

**Extended Abstract**

**Introduction**

Turkish music, which is a national romanticism of its own, has gained many names under the name of historical process and educational movement. This journey was based on Turkish music, which varied according to the conditions of the period; Classical Turkish Music, Traditional Turkish Music, Turkish Art Music, Divan Music, Ottoman Music, Palace Music were given names. Different cultural institutions and educational systems have been developed to teach and transfer according to the periods of this music, which is a cultural heritage of 1000 years. With the opening of the first Turkish music conservatory in 1976, the curriculum was introduced with the name of "Turkish Music Style and Repertory, Turkish Art Repertory, Style and Attitude". It is still used today in music education institutions with the feature of Turkish music education being the most comprehensive professional music lesson. It is also important that this course is a course that contains the whole of the courses mentioned (such as theory, rhythm, solfege, music literature, music history, form knowledge). And this constitutes the subject of the study.

**Methods**

Data and information obtained through open interviews, interviews and interviews with the related persons (artists, researchers, educators, musicologists, historians and music scholars) were arranged according to the data collection method in the study. During the research process, the data

---

<sup>1</sup> Bu çalışma, 1. Uluslar arası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi (ERTE Congress) Kongresi'nde sunulmuştur.

<sup>2</sup>Öğr. Gör. Dr. Yıldırım AKTAŞ., Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Türk Sanat Müziği Bölümü., yldrmaktas@gmail.com

Bu makale iThenticate programı ile taranmıştır.

Makale Gönderim Tarihi: 15/11/2017-Kabul Tarihi: 11/12/2017



and characteristics of the data were handled and commented on.

### **Findings**

This research investigated the place and the importance of the repertoire course. All dynamics and usability of the course have been researched by consulting expert opinions. The obtained data were aimed to be sourced by music educators, students and researchers. As a result of the investigation and research; The repertoire course is characterized by being a main course that contains all the courses in Turkish music education. For the purpose of repertoire lesson education it is understood that the works are disciplined according to form, makam, composer, period, rhythm elements. It was understood that no music lessons and work could be done without preparing a repertoire that served the purpose. It has been understood that this lesson can be done more effectively, reminiscent and in accordance with its goals with the method of work identity or artifact. Opinions were reached that the method of identity of work is a more scientific and academic method and that students and instructors have adopted this method.

### **Conclusion**

This work; The place and importance of the repertoire course in Turkish music education was examined in the direction of the sources and educators' opinions and it was explained why this lesson was important, examples were given from the works used in this education and it was reached as a result of lack of rez and vocal performance without having a certain repertoire. In addition, in connection with other lessons, research has been concluded with the idea that the repertoire lesson's perception should be more perceived by the instructor and the student.

### **Öz**

Kendine ait milli bir romantizmi olan Türk Müziği, tarihsel süreç ve eğitimsel devinim içerisinde birçok isim alarak günümüze kadar gelmiştir. Bu yolculuk, dönemin şartlarına göre farklılık göstermiş Türk Müziğine; Klasik Türk Müziği, Geleneksel Türk müziği, Türk Sanat Müziği, Divan Müziği, Osmanlı Musikisi, Saray musikisi gibi isimler verilmiştir. 1000 yıllık bir kültürün mirası olan bu müziğin bulunduğu dönemlere göre aktarılması, öğretilmesi için farklı eğitim kurumları ve eğitim sistemleri geliştirilmiştir. 1976 yılında ilk Türk müziği konservatuvarın açılmasıyla müfredata" Türk

Müziği Üslup ve Repertuarı, TSM Repertuarı, Üslup ve Tavrı, " adı ile girmiştir. Türk müziği eğitiminin en kapsamlı mesleki müzik dersi olma özelliği ile hala günümüzde, müzik eğitimi veren kurumlarda kullanılmaktadır. Bu eğitimde adı geçen derslerin (nazariyat, ritim, solfej, müzik edebiyatı, müzik tarihi, form bilgisi gibi) tamamını içinde barındıran bir ders olması özelliği ile de önem arz etmektedir. Ve bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Türk Müziği, Müzik Eğitimi, Repertuar

### Giriş

Türk müziğini eğitimi ve uygulaması hemen hemen her dönemde farklılıklar göstermiştir. Bu farklılıklar tarihsel süreci kapsayan dönemler ile olmuştur. Her dönem kendi müzik zevki kapsamında; ritimsel, melodik ve nazari yenilikleri beraberinde getirmiştir. Bu müziksel eğitimin aktarımında, meşk ve hafıza olanakları ön planda olmuştur. Her ne kadar çağdaş eğitim yöntemleri meşk sistemini tam anlamıyla kabul etmese de, meşk günümüz müzik eğitiminde geçerliliğini korumaktadır. Hafızaya dayalı ve dağarcığa hizmet eden meşk (Bire bir ezber ve tekrara dayalı eğitim) bu eğitimin önemli bir parçası olmuştur. Ayrıca müzik eğitiminde kullanılan çalgı aletlerinin form değişiklikleri ve eğitim kurumlarının lojistik durumlarında bu eğitimin gelişmesinde önem arz etmektedir. Yaklaşık 1000 yıllık geçmişi ile dünya müzik türleri arasında önemli bir yere sahip olan Türk Müziğinde, geniş zaman dilimi içerisinde saz ve söz formlarında birçok eser üretilmiştir. Bu eserler 30.000'e yaklaşan bir repertuarı oluşturmaktadır. Günümüze kadar ulaşmayı başarmış olan repertuardaki eserlerin birçoğu notaya alınıp yazılmamasına ve belgelenmemesine rağmen günümüze kadar farklı sürümleri ile birlikte gelmiştir. Repertuarı anlam olarak farklı şekillerde tarif etmek mümkündür Vural'a göre ;

"Bir müzik topluluğunun ya da sanatçının yorumlamaya hazır olduğu parçalar, bir müzik türünde yazılmış parçaların tümü olarak tanımlanmıştır" (Sözer, 1996: 580).

Türk Müziği eğitimi veren kurumların tamamında bu eserler içerisinden seçilen bir repertuar ile farklı isimler altında (Türk Müziği Repertuarı, repertuar, Üslup ve repertuar gibi) bu ders yürütülmektedir. Bu

eğitiminin başlangıç noktasındaki amacı, bireye faydalanabileceği ve müzikal yaşantısına yön vereceği bir repertuvar/dağar kazandırmak yönünde olmuştur. Repertuvar eserleri genellikle eğitmen dağarında olan eserler dışında, teknik açıdan açıdan beste ve besteci üretimi bakımından zengin, müzikal donanı yüksek, dinleyici ile icracıya kendini ispatlamış eserler arasından, şaheser olarak kabul edilmiş ve eğitim müfredatına koyulmuştur. Hangi Müzik türü olursa olsun kaliteli, anlaşılabilir ve kalıcı bir eğitim vermek isteniyorsa derse yönelik mutla ciddi bir repertuvar hazırlanması gerekmektedir.

### **Türk Müziği ve Eğitimi**

Eğitim, sanat eğitimi ve müzik eğitimi üçgeninde müzik eğitiminin ve içerisinde yer alan unsurlar ile tanımlamaların neler olduğu ve uzmanların görüşlerinin dikkatli değerlendirilerek bilinmesi gerekmektedir.

Bozkaya'ya göre;

“Müziğin hem bir eğitim aracı, hem de bir eğitim alanı olduğu bilinmektedir. Eğitim alanı olarak seçildiğinde özel koşullar gerektiren ve uzmanlık dalı olarak sunulan müzik, eğitim aracı olarak ise tüm insanlığı saran kucaklayan bir özelliğe sahiptir” (Bozkaya, 2001: 225).

Bu eğitimin felsefik, sosyal ve yetenesel açıdan eğitici olma özelliğinin olduğunu Uçan şöyle anlatmıştır.

“Müzik eğitimi davranışsal açıdan, müziksel işitme-okuma- yazma, şarkı söyleme çalgı çalma, müziksel bilgilenme, müziksel beğeni geliştirme; içerik açısından müziksel kulak eğitimi, ses ve çalgı eğitimi, ritim, yaratıcılık, beğeni eğitimi, müziksel duyarlılık ve müziksel kişilik eğitimi, müziksel iletişim ve müzikten yararlanma eğitimi kapsar” (Uçan, 2000: 14-15).

Türk müziği tarihsel süreç içerisinde farklı eğitimi ile her zaman ilgi çekmiştir. Günümüzde uygulanmakta olan eğitim sistemi dışında, bundan aşağı yukarı, yüzyıl öncesine kadar Türk müziğinin eğitimi ve aktarımı nerdeyse bütünü ile “Meşk” adı verilen yaklaşım ve yöntemle yapıldı. Hem saz ve ses öğrenimi hem de öğrencinin bir eser dağarcığıyla birlikte icracılık tecrübesi edinmesi meşk ederek olurdu. Meşk etme süreci hem bütünsel bir eğitim sistemi, hem de Türk müzik dünyasının iç dayanışma, devamlılık ve tutarlılığının sağlayan bir tür bağlayıcı vazifesi görüyordu. Meşkte sözlü eserlerin güftesi dışında yazılı malzeme kullanımı söz konusu değildi. Zaman içerisinde meşk basit bir pedagojik yöntem olmanın çok

ötesine geçti. Tüm müzik birikim ve repertuarının da bir sonraki nesle aktarılmasındaki en önemli yol olarak günümüzde de yaşamını sürdürmektedir (Behar, 2015: 20).

### **Türk Müziğinde Repertuar Gelişimi**

Türk müziğinin repertuar gelişimi üzerine farklı görüşler vardır. Farklı bir tanım olarak Sözer'in anlatımı önemlidir.

"Fransızcadan dilimize geçen repertuar kelimesi anlam olarak eser bilgisi, dağarcık, birikim anlamına gelmektedir. En çok tiyatro ve müzik sanatında kullanılan repertuar, tiyatrodaki bir oyuncunun ezberlediği ve oynadığı rollerin listesi, olarak bilinir. Müzikte ise; Sözer'in ifadesiyle; Bir müzik topluluğunun ya da sanatçının yorumlamaya hazır olduğu parçalar. Bir müzik türünde yazılmış parçaların tümü olarak tanımlanmıştır" (Sözer, 1996: 580).

Repertuar zenginliği ve gelişimi konusunu Çevikoğlu şöyle ifade etmiştir.

"Türk Musikisi" terimi, Türklerin Anadolu'ya beraberlerinde getirdikleri kültürün bir devamı olarak, burada kurup büyüttükleri devlet ve medeniyetlerin müziğini ifade eder. Türklerin yaşadığı geniş coğrafya ve ilişkide buldukları çeşitli toplulukların sağladığı etno-kültürel unsurlar nedeniyle zenginleşmiş ve renklenmiş büyük bir sentez sanatı olan Türk Müziği, gelişimini en çok Osmanlı İmparatorluğu döneminde göstermiş, repertuarının neredeyse tamamını bu dönemde oluşturmuştur" (Çevikoğlu, 2009: 945-949).

Bu gün Türk müziği repertuarında farklı tür ve biçimlerden bestelenmiş, yazılı ve belgeli üretimlerin tamamının aktarımı "meşk" ile olmuştur. (Buna farklı versiyonlar da dâhildir.) Hali hazırda Türk müziğinde kullanılan, sayısı oldukça fazla olan, farklı nota yazım sistemleri ve yazım şekilleri bilinip kullanılmasına rağmen itibar görmesi ayrıca şahsi davranış ve tasarruflardan kaynaklanan nedenlerden dolayı unutulup yok olmuştur. Bu durum da repertuar oldukça fazla sayıda eserin günümüze kadar ulaşmasını engellemiştir. Günümüzde elimizde bulunan bu eserlerin korunup, düzenlenip arşivlendiği, birçok arşiv bulunmaktadır. Bunlar özel internet sayfaları, kişisel arşivler, TRT ve Kültür bakanlığı arşivleridir.

Bu arşivlerin güncel verileri, eser sayıları ile maksamsal durumları hakkında Çevikoğlunun 2004 yılında yaptığı sayım ile ilgili araştırması önemlidir. Çevikoğluna göre;

“Cumhuriyet Dönemi’nde Türk Müziği Repertuarı üzerine en ciddi çalışma TRT tarafından yapıldığından, konuya ilişkin incelemeler TRT Türk Müziği Repertuarı’ndaki rakamlara dayanmaktadır. TRT Arşivi’nin 2005 yılı kayıtlarına göre repertuarda örneği bulunan makâmların sayısı 286’dır. Aynı verilere göre TRT Repertuarı’nda yer alan 286 makâmdan bestelenmiş toplam 23.592 eserin % 41.96’sı –toplam 9.901 eser– (repertuarda 1000’er eserden fazla örnekleri bulunan) şu 3 makâmdan bestelenmiştir: (1. Hicâz 2359

2. Nihâvend 2273, 3. Hüzûm 1408) dir. Türk nazariyatçı ve bestekârlarca bugüne kadar oluşturulmuş ve kullanılmış makâmların sayısı 600’ü aşkın iken son 100 yıl içinde repertuara katılan eserlerin en çok 20 makamdan bestelendiği ve bu eserlerin bugün toplam repertuarın % 72’sini oluşturduğu görülmektedir. (1. Hicâz 2359, 2.

Nihâvend 2273 946, 3. Hüzûm 1408) dir. Repertuarda bu 20 makamın dışında, elimizde eser örneği bulunan diğer 266 makâmdan bestelenmiş eserlerin toplamı 6605, oranı ise sadece % 28’dir. TRT Repertuarı’nda 10’ardan az örnek eseri bulunan 167 makamdaki toplam eser sayısı ise sadece 452’dir ki bu toplam repertuarın % 1.91’ine karşılık gelir. Bugün elimizde örneği bulunmayan makâmların sayısı ise 300’den fazladır “(Çevikoğlu, 2009:945-949).

Bu sonuçlarda gösteriyor ki Türk müziği eğitimsel açıdan müzikal bir zenginliğe sahiptir.

### **Türk Müziği Repertuar Dersi ve Eğitimi**

Ülkemizde konservatuvarların tarihsel durumu ve repertuar dersinin kullanılması ile ilgili tespiti Aktaş şöyle ifade etmiştir. Aktaş’a göre;

“Repertuar dersi ilk olarak 1976 yılında kurulan İstanbul Teknik Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı ders müfredatında ele alınmış ve ders olarak işlenmeye başlanmıştır. Daha önceki dönemlerde müzik eğitimi verilen her mekânda üslup ve repertuar dersleri ve bu

terimler kullanılmıştır. Ancak ilk defa Akademik ortamda bir üniversite de ve ona bağlı müzik eğitimi veren bir kurumunda kullanılması bir ilktir. Daha sonraki dönemlerde farklı konservatuvarların kurulması (İstanbul Teknik Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı, Ege Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı, Selçuk Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Fırat Üniversitesi Devlet Konservatuvarı gibi) akabinde bu okulların eğitim programları ve ders isimleri birbirlerinden örnek alınarak hazırlandıkları için repertuvar dersi Türk müziği devlet konservatuvarları eğitim programlarının en önemli ve vazgeçilmez derslerinden biri haline gelmiştir. Amaç olarak Türk müziğinin kendine has seslendiriş özelliklerini eserler üzerine tatbik etmek, dağarcıklarını genişletmek bu doğrultuda öğrencinin hafızasındaki eserlerin sayısını arttırmak ve bu sayıya katkıda bulunmaktır. Bu ders konservatuvarlar da çoğunlukla solfej ve nazariyat dersleri, ritim uygulama, ritim bilgisi dersleri ile aynı paralellikte yürütülmektedir” (Aktaş, 2014: 17-18).

Türk müziği icracılığın zorluğu ve bu yönde eğitimi için bir kültürel bir birikim ve potansiyelin olması yönünde Delice'nin düşünceleri önemlidir. Delice'ye göre;

“İcrası son derece güç olan, zengin detayları, son derece karışık incelikleri barındıran mevcut Türk müziği repertuvarını anlamak ve icra etmek müzik bilgisinin, nota bilgisinin, solfej kabiliyetinin, ötesinde bu müziğin içinden çıktığı tarihsel atmosfere ve kültür dünyasına vakıf olmakla mümkündür” (Delice, 2008:309).

Bu dersin girdi ve çıktılarına göre gerçek hedef; Eğitimcilerin öğrencilerin müzikal ve kendi alanlarında yararlanabileceği bir eser bazında hafıza oluşturmak, geniş bir repertuvara sahip olmalarını sağlamak, diğer mesleki dersler ile ilişkilendirme yeteneğine yardımcı olmaktır. Repertuvar dersi eğitimi özel konservatuvarlar, üniversite konservatuvarları, müzik eğitim fakülteleri, dernekler, güzel sanatlar liseleri gibi Türk müziği eğitimi yapılan tüm kurumlarda gerçekleştirilmektedir. Bu eğitimin yapıldığı kurumlarda yapılan çalışmalarda bu dersin eğitiminde ortak bazı noktaların olduğu dikkat çekmektedir. (Bunlar; Seçilen eserlerin genellikle birbirine yakın olduğu, Eğitimin aşamaları dikkate alınarak makamsal bir sıraya göre eserlerin seçildiği, Tercih edilen nazari sisteme göre eserlerin belirlendiği,

Nazariyat, ritim, dersleri paralelliğinde derslerin yapıldığı, Eser kimliği ya

1 **ACEMAŞIRAN BESTE** 6

TRT Radyo Rep.No: 7619

2 *Merhem koyup onarma sinemde kanlı dağı*

4 Beste: Sâdettin KAYNAK

3 Usûl: Lenk Fahte

5 Güfte: Fuzûli

MER HEM KO YUP O NAR MA

Sİ NEM DE KAN LI DA ĞI

da eser künyesine göre derslerin yapıldığı gibi.) ortak özellikler mevcuttur.

Ülkemizde Türk müziği eğitimi veren her kurumda Üslup ve repertuvar dersi ön koşullu bir ders niteliğinde olup, içeriğinin ve uygulanmasının eğitmenin planlamasında, farklı yöntemler ile yapılan bir ders olduğu bilinmektedir. Ancak her ne şekilde olursa olsun “meşk” sistemine dayalı ve eser kimliği (Eser Künyesi) bilgileri üzerinden dersin işlenmesi en etkili yöntem olarak bilinmektedir. Eser kimliği yönteminde mesleki birçok farklı dersinde içinde bulunduğu bir eğitim, müziksel bir tekrarın yapıldığı bir eğitim ve diğer dersleri ile köprü vazifesinin olduğu bir eğitim olması açısından önemlidir. Eser künyesine göre dersin işlenmesi aslında tüm konuları kapsayan Türk müziği derslerinin tamamını içine alan bir repertuvar eğitimi tekniğidir. Bu teknik şu şekilde ifade edilebilir.

1. Eserin makamının ismidir. Makam konusu öncelikli olarak; Türk Müziği Solej ve Nazariyatı, Kuram ve makam bilgisi, Türk müziği makam bilgisi gibi farklı isimleri ile işlenen dersin ana konusudur. Bu derste, solfej, bona, geçki, deşifre, seyir, cümle kurma, dörtlüler, beşlier, yakın makamalar, makamlar arası ilişkiler gibi konular işlenir ki, öğrenci makam hakkında geniş bilgiye sahip olmak zorundadır.
2. Eserin güftesi hakkında bilgi veren alandır. Burada güfte bilgisi, edebiyat bilgisi (Aruz, redif, ulama, imale vb.) konularını kapsayan eserin sözlerinin bilinmesi, açıklanması için önemlidir. Bu da seslendirilecek olan eserin fonetik ve diksiyon özelliklerini kolay kullanma, bilinmeyen kelimelerin açıklanması ve hayal gücüne dayalı güfte açıklamaların yapılabilmesi, telaffuz kolaylığı, duygu ve vurgunun planlaması açısından önemlidir. Bu konular aslında Güfte bilgisi, güfte inceleme ve tahlili, edebi bilgiler derslerinin ana konusudur.
3. Eserin Ritim/ Usül özellikleri (metronomu, ikai kalıpları, darp özellikleri, zaman durumları, birleştiği usüller vb.) hakkında bilgi verir. Bir eserin ritimsel özelliklerini öğrenci bilmek zorundadır. Bu özellikler aslında Usül dersi, Usül bilgisi, Ritim uygulama derslerinin ana konusudur.
4. Eserin bestecisi (üreticisi) hakkında bilginin saklı olduğu bölümdür. Bu bölüm öğrenciye dönemsel özellikler, bestekârın kullandığı teknikler ve özellikler, şahsi besteleme teknikleri, müzik tarihi gibi bilgileri verir. Bu konular Beste bilgisi, bestecilik özellikleri, Beste teknikleri ve bestecilik, T.Müziğinde dönemler gibi derslerin ana konularıdır.



5. Eser üzerindeki bu başlık eserin söz yazarı veya güftekarı için düzenlenmiş bölümdür. Bu başlığı kapsayan ders **müzik edebiyatı**, dersi içinde yer almaktadır.
6. Eserin form yapısı, türü, biçimi ve türsel özelliklerinin saklı olduğu bölümdür. Eserin türü hakkında, seslendirilme sırası ve disiplini ile ilgili bilgi verir. Bu konular Form Bilgisi, Türler ve Biçimler, Tür ve biçim örnekleri, Eser Tahlili derslerinin ana ve yan konularıdır.

Bu başlık ve numaralandırmadaki konular hakkında bilgi sahibi olmayan ya da öz hazırlıksız bu dersin hedefine ulaşması zor olacağı bilinmektedir. Ortak bir ders çeşitliliği yaratması ve bağlı bilgilerin işlenmesi açısından da Eser kimliği yöntemi önem arz etmektedir.

#### **Araştırmanın Amacı Ve Önemi**

Bu çalışma; Türk müziği eğitiminin her döneminde lojistik ve yekûn bir ders olma özelliği taşıyan repertuvar dersinin işlevinin ve kullanım şekillerinin belirlenmesi, derse dikkat çekmek ve farkındalık yaratmak amacıyla hazırlanmıştır. Ayrıca bu konu ile ilgili kaynak ve görüşleri ortaya çıkarıp farklı derslerinde araştırılıp mesleki müzik eğitiminin ders bazında gelişmesine katkı sağlamak, diğer amaçlar arasındadır.

#### **Araştırmanın Yöntemi**

Çalışmada veri toplama yöntemi ile bağlı olarak, Müfredat tarama, konu ile ilgili kişiler (icracılar, araştırmacılar, eğitimciler, müzikologlar, tarihçiler ve Mûsikî kudemaları) ile Açık görüşme (Mülakat), söyleşi, röportaj yapılarak elde edilen veriler ve bilgiler düzenlenmiştir. Araştırma sürecinde veri niteliğindeki bilgi ve özellikler ele alınıp işlenerek üzerinde yorumlar yapılarak sonuçlar çıkarılmaya çalışılmıştır.

#### **Evren ve Örneklem**

Bu çalışmada iki türlü evren ve örneklem oluşmaktadır. Türk müziği repertuvarı dersi, Türk müziği repertuvarı eğitimi ve eser kimliği yöntemi

Buna bağlı olarak da araştırmanın örneklem içinde, Yapılan araştırmada ulaşılabilen repertuvar eğitimi türleri Repertuvar eğitimi verilen konservatuvarlar oluşturmaktadır.

### **Bulgular**

Bu araştırma ile Türk Üslup ve repertuvar dersinin yeri ve önemi incelenmiştir. Burada dersin tüm dinamikleri ve kullanırlığı uzman görüşlerine başvurularak araştırılmıştır. Elde edilen veriler müzik eğitimcileri, öğrenciler, araştırmacılar tarafından kaynak oluşturması hedeflenmiştir. Yapılan inceleme ve araştırma sonucunda; Repertuvar dersi Türk müziği eğitimi içerisinde yer alan tüm derslerin tamamını bünyesinde barındıran ana bir ders olması özelliği tespit edilmiştir. Repertuvar dersi eğitiminin amacına uygun sonuçlar elde etmek için eserlerin form, makam, bestekâr, dönem, ritim unsurlarına göre disipline ettiği anlaşılmıştır. Amaca hizmet eden bir repertuvar hazırlanmadan hiçbir müzik dersinin ve çalışmasının yapılamayacağı anlaşılmıştır. Eser kimliği ya da eser künyesi yöntemi ile bu dersin daha etkili, akılda kalıcı ve hedeflerine uygun şekilde yapılabileceği anlaşılmıştır. Eser kimliği yönteminin daha bilimsel ve akademik bir yöntem olduğu, öğrencilerin ve öğretmenlerin bu yöntemi benimsedikleri yönünde görüşlere ulaşılmıştır.

### **Problem Durumu:**

Araştırma, "Türk Müziği Eğitiminde repertuvar dersinin yeri nedir?" Sorusuna cevap aranmaktadır.

### **Sayıtlar**

Bu araştırma; Türk müziği eğitiminde repertuvar dersinin tüm dersler üzerinde olumlu etkisi olabileceği, Bu dersin eğitiminin aşamalarıyla kullanılmasıyla eğitimi alan, veren ve eser dinleyicilerini olumlu yönde etkileyebileceği, Türk müzik eğitimini disipline edebileceği, kendi düzeni içinde mikro disiplin oluşturabileceği, Eğitimi alan kişilerin dersin eğitimi ile ilgili bilgi ve beceriye daha kolay ulaşabileceği, kalıcı bir repertuvar bilgisine sahip olabileceği sayıtlarından hareket edilmiştir.

### **Sınırlılıklar**

Bu araştırma; Türk müziği repertuvar eğitimi üniversite konservatuvarları ile Türk müziği repertuvarı ile, bu eğitimi veren kişilerin görüşleri ile ilgili konuda basılmış kitap, tez, makale, bildiri, dergi, araştırma ve benzeri yayınlar ile internet sitelerinden edinilen bilgilerle, Araştırmanın ve araştırmacının maddi imkânları ile sınırlıdır.

### Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma; Türk müziği eğitiminde repertuvar dersinin yeri ve önemi, taranan kaynaklar ve eğitimcilerin görüşleri doğrultusunda incelenmiş, bu dersin neden önem arz ettiği açıklanmış, bu eğitiminde kullanılan eserlerden örnekler verilmiş, belli bir repertuvara sahip olmadan saz ve söz icracılığının eksik kalacağı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca diğer dersler ile bağlantılı olarak repertuvar dersinin öneminin eğitmen ve öğrenci tarafından daha fazla algılanması düşüncesi ile araştırma sonuçlandırılmıştır.

### Kaynakça

Aktaş, Y. (2014), *Üslup ve Repertuvar Dersi Alan Öğrencilerin Başarılarını Etkileyen Frustrasyonlar*, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sanatta Yeterlilik Tezi., Afyonkarahisar

Behar, C. (2015), *Osmanlı Türk Musikisinin Kısa Tarihi*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

Bozkaya, İ. (2001), *Çağdaş Müzik Eğitimi ve Temel Özellikleri*, Müzikte 2000 Sempozyumu, Hazırlayan: Göktan Ay, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Çevikoğlu, T.(2009), *Klasik Türk Müziğinin Bugünkü Sorunları*, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi – ICANAS 38, 10-15 Eylül 2007 Ankara, Panel - Klasik Türk Musikisinin Dünü, Bugünü ve Yarını, Bildiriler Müzik Kültürü ve Eğitimi, c.2, Ankara.

Delice, S. (2008), *Türk Musikisi İcrası ve Bir İkellik Örneği Olarak Meral Uğurlu*, Musikişinas, Boğaziçi Üniversitesi Türk Müziği Kulübü Yayınları, İstanbul.

Sözer, V. (1996), *Müzik, Ansiklopedik Sözlük*, Remzi Kitapevi, Dördüncü baskı, İstanbul.

Uçan, A. (2000). *Geçmişten günümüze günümüzden geleceğe Türk müzik kültürü* (1. Baskı), Müzik Ansiklopedisi Yayınları., Ankara

**Okul Öncesi Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Öğretmen  
Görüşlerinin İncelenmesi<sup>1</sup>**

**Investigating Teacher's Views For Technology Use In Preschool Education**

**Hacer KUZGUN<sup>2</sup>**

**Fatih ÖZDİNÇ<sup>3</sup>**

**Extendend Abstract**

**Introduction**

The rich contents offered in preschool period support the development areas of children. Technological tools that appeal to multiple senses can be used in the course as a rich content material. The use of technology in education can be considered as a way to enrich and enhance the quality of educational content in the learning process. When technology is used correctly and appropriately, it is known that it has a positive influence on the development areas and success of pre-school children. In this context, it is important that purpose of use rather than using technology in pre-school education. For this reason, the purpose of this study is to determine the technological aspects of pre-school teachers, the use of technology, and the purpose of using technology. It is desirable to find out whether there is any difference between the facilities that the private kindergarten, the independent kindergarten and the kindergarten elementary schools offer to teachers in using technology.

**Methods**

The research group consists of 2 preschool teachers working in independent kindergarten, 2 preschool teachers working in private school and 2 pre-school teachers working in kindergarten in the 2016-2017 educational year. In this research, phenomenological research method, one of the qualitative research methods, was used. Expert opinion on the scope and appropriateness of the prepared interview questions has been taken. The data were collected with 10 interview questions prepared by the researcher. The themes and codes were created by the researcher and an expert on the

---

<sup>1</sup>Bu çalışma, 1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi (ERTE Congress) Kongresi'nde sunulmuştur.

<sup>2</sup>Yüksek Lisans Öğrencisi Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. hacher.kuzgunn@gmail.com

<sup>3</sup>Yrd. Doç. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi fatihozdinc@gmail.com  
Bu makale iThenticate programı ile taranmıştır.

Makale Gönderim Tarihi: 16/11/2017-Kabul Tarihi: 12/12/2017

obtained data. The consistency coefficient between Miles and Huberman (1994) encoders was calculated. 83% agreement between the two coders.

### **Findings**

It has been seen that the process of using technology in teachers' lessons is divided into traditional technology and innovative technology, and the most used technologies are internet, computer and traditional technological tools such as projection. It is put forward that schools do not provide innovative but technological support for basic technological tools. When the opinions of the teachers for the use of innovative technology are examined, it is determined that they do not need these technologies and on the other hand they cannot use it because of lack of technical information even if they want to use it.

There are teachers who feel that school support is inadequate for reasons such as lack of technical support, lack of infrastructure and lack of teacher awareness. When the teachers' experience is examined, it is noteworthy that only one kindergarten teacher perceives herself as superior at the top level and the other teachers regard themselves as inexperienced. It has been determined that teachers are careful to relate the benefits to the use of technology. When the purposes of using technology are examined, it is seen that teachers use technology to support students, not to fill up their spare time. Teachers have emphasized that the use of technology in lessons will be a positive influence on students. Besides, they also mentioned that the use of unstable technology in the courses has negative effects on students such as technological dependency, communication weakness and socialization. Participants indicated that they have reached more technological tools by sharing information. The reasons that have had the greatest impact on the use of innovative technology have been the conditions provided by institutional inefficiency. At the same time, teachers did not feel the need to use innovative technology and lack of teacher awareness of the school affected this situation. All the institutions included in the study have been shown to be aware that their children are paying attention to the duration of technology use.

### **Conclusion**

In the research, it is observed that teachers are cautious about using technology in their lessons and tend to use traditional tools in general. Teachers see their institutions inadequate in terms of technical support,

infrastructure and teacher awareness, and view themselves as inexperienced due to lack of knowledge. Teachers are mindful of supporting technology, attracting attention to motivate the student, and relate it to achievements while using technology. Teachers have emphasized that the use of technology in the lessons increases student motivation by attracting student attention. It has been observed that unbalanced use of the technology has negative effects on students such as technological dependency, communication weakness and socialization. When the results are evaluated on the basis of the difference between the institutions, it was determined that there is no difference in the other subjects in which the private schools differ in proposing technological equipment and teacher consciousness by the managers. From this, it can be concluded that administrators who work in private kindergartens offer different opportunities to teachers and developments in the field of education use technology. The use of technology in the pre-school period varies according to the levels of school facilities and teacher competence. In this context, sufficient technological support should be provided to the schools, teachers should be educated adequately in order to use the technology efficiently in their lessons and teachers should be educated about use of the technological tools.

### Öz

Teknoloji doğru ve amaca uygun bir şekilde kullanıldığında okul öncesi çocuklarının gelişim alanlarına ve başarısına olumlu yönde bir etkisinin olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda okul öncesi eğitimde teknolojinin kullanılıyor olmasından daha çok hangi amaçlar doğrultusunda kullanıldığı ve okul öncesi öğretmenlerinin teknolojiyi ne olarak gördüğü önemlidir. Yapılan araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin teknolojiye bakış açılarını, teknolojiyi kullanma durumlarını, teknolojiyi hangi amaç doğrultusunda kullandıklarını saptamak ve özel anaokulu, bağımsız anaokulu ve ilkokul bünyesinde bulunan anasınıfının sağladığı olanaklar arasında herhangi bir farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında bağımsız anaokulunda görev yapan 2 okul öncesi öğretmeni, özel okulda görev yapan 2 okul öncesi öğretmeni ve anasınıfında görev yapan 2 okul öncesi öğretmeni olmak üzere toplamda 6 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan 10 adet yarı yapılandırılmış görüşme sorusu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler ile araştırmacı ve bir uzman tarafından temalar ve kodlar oluşturulmuştur. İki kodlayıcı arasında %83 uyum görülmüştür. Yapılan araştırma neticesinde, idareciler

tarafından teknolojik araç gereç önerme ve öğretmen bilinçlendirmesi yapma konusunda sadece özel okulların farklılık gösterdiği diğer konularda ise herhangi bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Okul öncesi dönemde teknoloji kullanımının okul olanakları ve öğretmen yeterlilik düzeylerine göre değişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi Eğitim, Teknoloji Kullanımı, Öğretmen Görüşleri.

### **Abstract**

Being used properly and appropriately, technology has a positive influence on pre-school children's development and school success. In this context, the goals of using technology as well as how preschool teachers see technology are important rather than using technology in pre-school education. This research aims to determine the preschool teachers' views on technology, how they use technology in the direction they are aimed at. This research also aims to find out whether there is any difference between the possibilities provided by private kindergarten, independent kindergarten, and kindergarten. The sample of this study is composed of a total of 6 teachers; 2 preschool teachers working in independent kindergarten, 2 preschool teachers working in private school and 2 preschool teachers working in kindergarten in the 2016-2017 education year. Data were collected by 10 semi-structured interview. The notes were simultaneously written down during the interviews, and the interviews were recorded. Results revealed that administrators in private schools only assisted the preschool teachers. However, no differences about other topics were found among school types. School facilities and teacher competencies were the two significant factors affecting teachers' use of technology.

**Keywords:** Preschool Education, The Use of Technology, Teacher Views.

### **Giriş**

Okul öncesi eğitim, en geniş tanımıyla çocuğun doğumundan başlayarak ilkokula kadar olan süreci kapsayan, sonraki yaşantısında önemli yere sahip olan psikomotor, sosyal, bedensel, duygusal, bilişsel ve dil gelişimi gibi gelişim dönemlerini destekleyen ve bu gelişimlerin çoğunluğunun tamamlanmasına ve şekil almasına olanak sağlayan eğitim sürecidir. (Aral, Kandır ve Can, 2002). Hassas bir dönem olmakla beraber güçlü ve sistemli bir yapılandırma sürecine ihtiyaç duyan okul öncesi eğitimi çocuğun gelecek

yaşantısını etkileyeceğinden dolayı bu dönem eğitime oldukça önem verilmelidir. Okul öncesi dönemde sunulan zengin içerikler çocukların gelişim alanlarını destekler niteliktedir (Sayan, 2016). Bu durumda okul öncesi eğitim döneminde çocukların gelişim düzeylerine uygun olmakla beraber gelişim alanlarını destekleyen zengin içerikli materyaller kullanmak önemli bir husustur. Birden çok duyuya hitap ettiği düşünülen teknolojide zengin içerikli bir materyal olarak öğrenme sürecinde kullanılabilir (Kol, 2012). Teknolojinin eğitimde kullanılması, öğrenme sürecindeki etkinliklerde eğitim içeriğini zenginleştirmek ve kalitesini artırmak için bir yöntem olarak düşünülebilir. Levin'e (2013) göre çocukların birçoğu uyuma ihtiyacı dışında kalan bütün etkinliklerden çok teknolojiyle zaman geçirmektedir. Öğretmenler bu durumu avantaja dönüştürerek etkinlik saatlerinde kullandıkları materyallere teknolojiyi dahil ettiklerinde çocuklar üst düzeyde güdülenecek ve yapılan etkinliğe aktif olarak katılmak isteyecektir (Kol, 2012). Böylece etkinlik saatlerinde kullanılan teknoloji öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyecektir. Aynı zamanda öğretmen, etkinlik saatlerinde teknolojik materyaller kullanarak teknolojiyi bilinçsiz şekilde kullanan okul öncesi çocuklarında teknolojiyi iyi yönde kullanma bilincini oluşturabilecektir.

Teknoloji ile öğretim süreçlerinin bütünleştirilmesinin öğrenme üzerindeki etkisi bilinmesine rağmen az sayıda öğretmenin bu yeteneğe sahip olduğu düşünülmektedir. (Judson, 2006; Usta ve Korkmaz, 2010). Öğretmenlerin teknolojiyi öğrenme etkinliklerinde etkili bir şekilde kullanabilmeleri için öncelikle teknolojinin eğitim üzerindeki etkisini kabul etmeleri ve teknolojiyi yeterli düzeyde kullanıyor olmaları gerekmektedir (Akıncı ve Seferoğlu, 2010; Erdemir, Bakırcı ve Eydur, 2009; Sayan, 2016). Okul öncesi dönemde teknoloji kullanımının okul olanakları ve öğretmen yeterlilik seviyelerine göre değişim gösterdiği düşünülmektedir. Bu bağlamda yeterli teknolojik olanaklar sağlandığında ve öğretmenlere öğrenme etkinliklerinde teknolojiyi etkili şekilde kullanabilmeleri için yeterli düzeyde eğitim verildiğinde teknolojinin, amaçlar doğrultusunda bilinçli bir şekilde kullanılan, zamanı iyi ve etkili bir biçimde kullanarak öğrenirken eğlenme faktörünü beraberinde getiren ve böylelikle aktif öğrenmeyi sağlayan bir materyal haline gelmesi kaçınılmaz olacaktır. Eğitimde teknolojik materyallerin kullanılması, teknolojinin birden çok duyuya hitap etmesinden dolayı öğrenme sürecini zenginleştirecek, süreçte yapılan etkinlikleri eğlenceli hale getirecek, çocuklara keşfederek öğrenme olanağı sunduğundan dolayı etkili ve kalıcı öğrenme ortamı sağlayacaktır. Çocukların bu dönemde ilgi ve meraklarının çok olmasından dolayı dikkatlerini çekecek ve onları



güdüleyecektir. Aynı zamanda bu materyaller hem öğrenci-öğrenci etkileşimini artıracak hem de öğretimi bireyselleştirerek çocukların kendilerine güvenmelerini sağlayacaktır. Yapılan alanyazın taraması sonucu teknolojinin doğru ve amaca uygun bir şekilde kullanılmasının okul öncesi çocuklarının gelişim alanları ve başarısı üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır (Akkoyunlu ve Tuğrul, 2002; Alabay, 2006; Coşkun, 1990; Çekbaş, Yakar, Yıldırım ve Savran, 2003; Kacar, 2006; Kacar ve Doğan, 2007; Sancak, 2003). Bu bağlamda okul öncesi eğitimde teknolojinin kullanılmasından çok hangi amaçlar doğrultusunda nasıl kullanıldığı ve okul öncesi öğretmenlerinin teknolojiyi ne olarak gördüğü önemlidir.

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin teknolojiye bakış açılarını, teknolojiyi kullanma durumlarını, teknolojiyi hangi amaç doğrultusunda nasıl kullandıklarını saptamak ve özel anaokulu, bağımsız anaokulu ve ilkokul bünyesinde bulunan anasınıfının sağladığı olanaklar arasında herhangi bir farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmaktır.

### **Yöntem**

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında bağımsız anaokulunda görev yapan 2 okul öncesi öğretmeni (B1, B2), özel okulda görev yapan 2 okul öncesi öğretmeni (Ö1, Ö2) ve anasınıfında görev yapan 2 okul öncesi öğretmeni (D1, D2) olmak üzere toplamda 6 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenolojik araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Fenomenolojik yöntem, yabancı olmamıza rağmen tam olarak kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan 10 adet görüşme sorusu ile toplanmıştır. Hazırlanan görüşme sorularının kapsam ve görünüş geçerliliği hakkında uzman görüşü alınmıştır. Görüşme esnasında notlar tutulmuş ve görüşme ses kaydına alınmıştır. Alınan ses kayıtları transkript edilmiştir. Elde edilen veriler üzerinden temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Kodlamalar bir uzman tarafından yeniden yapılmıştır. Miles ve Huberman (1994) kodlayıcılar arası tutarlılık kat sayısı hesaplanmıştır. İki kodlayıcı arasında %83 uyum görülmüştür.

### **Bulgular**

Çalışma kapsamında hazırlanan görüşme sorularına katılımcılar tarafından verilen cevaplar temalandırılmış ve kodlanmıştır. Yapılan tema ve

kodlamalar sonucunda elde edilen nitel bulgular tablolaştırılarak sunulmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme etkinliklerinde teknolojiyi kullanma durumları Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1:** Teknoloji Kullanma Durumları

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	f
Geleneksel teknoloji kullanımı	İnternet, bilgisayar ve projeksiyon kullanma	Ö1, Ö2, B1, D1, D2	5
	İmkan kısıtlılığından dolayı kullanamama	B2	1
Yenilikçi teknoloji kullanımı	Morpo’nun ürününü kullanma	D1	1
	İhtiyaç duymama		
	Teknik bilgi yetersizliğinden dolayı kullanamama	D2, B1, B2 D2, Ö2	3 2

Tablo 1’deki bulgular öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarının 2 tema altında toplandığını göstermektedir. Bu temalardan geleneksel teknoloji kullanımı teması altında kodlanan öğretmen cevaplarından en fazla tekrar eden veri “internet, bilgisayar ve projeksiyon kullanma” koduna aittir (f=5). En fazla tekrar eden bu kodu B1 katılımcısı şu şekilde ifade etmiştir:

*“Genellikle anasınıfındaki büyük gruplarda teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmaya çalışıyoruz çünkü elimize gelen çalışma setleri bilgisayarı ve projeksiyonu kullanmaya yönelik.”*

Yenilikçi teknoloji kullanımı teması altındaki en çok tekrar eden veri “ihtiyaç duymama” koduna aittir (f=3). Neden yenilikçi teknolojiye ihtiyaç duymadığını D2 katılımcısı şu şekilde açıklamıştır:

*“Neye ulaşabiliriz bu anlamda bilmiyorum. Şartlar açısından düşündüğümüzde bizde belki gereklilik duymuyoruz. Bilgisayar, projeksiyon gibi elimizdeki teknolojik araç gereçleri yeterli görüyoruz.”*

Ö2 katılımcısı “Teknik bilgi yetersizliğinden kullanamama” kodunu (f=2) şu şekilde ifade etmiştir:

*“Okul müdürümüz artırılmış gerçeklik uygulamasını kullanabileceğimizi bize söylemişti telefona program indirilmesi gerekiyordu galiba 3 boyutlu fakat biz kullanamadık.”*

Çalışmaya dahil edilen kurumlar arasında teknoloji kullanma durumları açısından anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir.

Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımına yönelik okulların destek durumları incelenmiş ve sonuçları analiz edilerek Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2:** Okul Destek Durumları

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	f
Yetersiz okul desteği	Temel düzeyde teknik destek eksikliği	B2	1
	Alt yapı eksikliği	D1	1
	Öğretmen bilinçlendirme eksikliği	D2	1
Yeterli okul desteği	Temel düzeyde teknolojik araç gereç sağlama	Ö1, Ö2, B1, D1, D2	5
	Öğretmen bilinçlendirmesi	Ö1, Ö2	2

Okulların destek durumlarına ilişkin bulgular okulun çoğunlukla “temel düzeyde teknolojik araç gereç desteği sağladığını” (f=5) göstermektedir. D2 katılımcısı bu durumu şöyle ifade etmektedir:

*“Şuan ki okulumda bilgisayarım var, projeksiyon aletim var, fotokopi makinemiz var. Okulumuz bu şekilde destek sağlıyor”*

“Öğretmen bilinçlendirmesi” kodunu (f=2) Ö1 katılımcısı şu şekilde ifade etmiştir.

*“Okulumuzun şuan sadece projeksiyon ve bilgisayarı var. Ayrıca bu sene okulumuzun planlaması dahilinde yeni bir sistem kullanacağız belki biliyorsunuzdur Quiver gibi programlar var. Bu konuda okul bizi bilgilendiriyor.”*

Okullardan bazılarının temel düzeyde teknik destek, alt yapı ve öğretmen bilinçlendirme konusunda eksik kaldığı göze çarpmaktadır. Katılımcı B2 söz konusu temel düzeyde teknik destek eksikliğini şöyle dile getirmiştir:

*“Teknolojik desteği okul sağlamadığı için biz sadece bir şey bari olsun diye düşünüyoruz. Çok yükseklerden bir şeyler talep etmiyoruz yani internete erişebilelim bize yeter. Onu bile yapamadığımız için ilerisini düşünemiyoruz. Çünkü devlet okulları bize küçük düşündürüyor.”*

Alt yapı eksikliği kodunu D1 katılımcısı şu şekilde ifade etmiştir:

*“Okulumuzdaki bilgisayar biraz problemlidir indirmede sıkıntı yaşıyoruz. Öyle olduğu zamanlarda evde videoları kendim indiriyordum bir tane dosya hazırlamıştım eğitici videolarla ilgili onları kullanıyordum.”*

D2 katılımcısı öğretmen bilinçlendirme eksikliğine şu şekilde dikkat çekmiştir:

*“Eşim teknoloji ile uğraştığı için ben artırılmış gerçeklik gibi uygulamaların olduğunu ondan öğreniyorum. Belki eşim teknoloji ile uğraşmasa benim de ilgimi çeker miydi, araştırmaya açık birisi olmama rağmen bunlardan haberim olur muydu bilmiyorum. Bir okul öncesi öğretmeni şu anda nasıl teknolojiler var diyerek oturup bakmıyordur diye tahmin ediyorum bizim işimiz değil ya temelde biraz da onunla ilgili bir durum.”*

Okulların destek durumları kurumlar arası farklılık bazında değerlendirildiğinde sadece özel anaokullarında teknolojiyle ilgili öğretmen bilinçlendirmesinin yapıldığı göze çarpmaktadır.

Öğretmenlerin teknolojiyi kullanma durumları analiz edilmiş ve ulaşılan bulgular Tablo 3’ te sunulmuştur.

**Tablo 3:** Teknoloji Deneyim Durumları

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	f
Yeterli düzeyde deneyimli	Kurumun sunduklarını üst düzeyde kullanma	Ö1	1
Basit düzeyde deneyimli	Bilgi yetersizliği	D1, Ö2	2
	Sık kullanmama	B1, B2, D2, Ö2	4

Teknoloji deneyimlerine ilişkin bulgular öğretmenlerin teknolojiyi sık kullanmamalarına (f=4) veya bilgi yetersizliğine (f=2) bağlı olarak basit düzeyde deneyimli olduklarını göstermektedir. Ayrıca bulgular özel okuldaki bir öğretmenin sunulan bütün teknolojileri üst düzeyde

kullanabilecek kadar deneyimli olduğunu göstermektedir (f=1). Kendisini yeterli düzeyde deneyimli olarak nitelendiren katılımcı Ö1 durumunu şu şekilde ifade etmiştir:

*“Çalıştığım kurumun şartlarına bağlı olarak kurum neyi sunarsa en üst seviyede kullanabiliyorum.”*

Teknolojiyi sık kullanmamasına bağlı olarak kendisini basit düzeyde deneyimli olarak nitelendiren Ö2 katılımcısı şunları dile getirmiştir:

*“Teknolojiyi nadiren kullanıyorum. Çok iyi kullandığımı da söyleyemem.”*

Öğretmenlerin teknolojiyi kullanırken kazanımlarla ilişkilendirme durumları Tablo 4’ teki gibidir.

**Tablo 4:** Teknolojiyi Kazanımlarla İlişkilendirme Durumları

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	f
Kazanımlarla ilişkilendirme	Teknolojiyi kullanırken kazanımlarla ilişkilendirmeye dikkat ediyorum.	Ö1, Ö2, B1, D1, D2	5
	Elimde teknoloji olsa kazanımlarla ilişkilendiririm.	B2	1

Okul öncesi öğretmenlerin etkinlik saatlerinde teknolojiyi kullanırken kazanımlarla ilişkilendirmeye dikkat ettikleri saptanmıştır. Söz konusu bu durumu D1 katılımcısı şu şekilde dile getirmiştir:

*“Mesela çocuklara uzayla alakalı bir şey anlatacağım. Soyut bir kavram olduğu için bu konuyu anlatırken çocuklar gözünde canlandırabilsinler diye uzayla ilgili bir çizgi film varsa onu izletiyorum. Aynı şekilde eğer hayvanları tanıtıyorsam hayvan seslerinin olduğu videoları kullanıyorum.”*

Bir başka soruda öğretmenlerin teknolojiyi kullanma amaçları değerlendirilmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo 5’ te verilmiştir.

**Tablo 5:** Öğretmenlerin Teknoloji Kullanma Amaçları

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	f
Konuyu destekleme	Etkinlikler	D1, D2, B2, B1	4
	Somutlaştırma	D1, B2	2
	Ses ve video kullanma	D1, D2, Ö1, Ö2, B1, B2	6
	Eğlence	D1, D2, B2	3
Güdüleme	Dikkat çekme	D1, D2, Ö1, B1, Ö2, B2	6
	Etkinlikler arası geçiş	D1, D2	2

Öğretmenlerin teknolojiyi boş zamanı doldurmak amacıyla değil; etkinlik, ses, video ve eğlence bazında konuyu desteklemek ve öğrenci dikkatini çekerek (f=6) öğrenciyi güdüleme amacıyla kullanıldığı görülmüştür. Konuyu destekleme teması altındaki en fazla veri “ses ve video kullanma” koduna (f=6) aittir. En fazla veri içeren bu kodlamayı “etkinlikler” (f=4) kodu takip etmektedir. B2 katılımcısı ses, video kullanma, dikkat çekme ve etkinlikler koduyla ilgili düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

*“Şu an ki okulunda teknoloji elimde pek bulunmadığından dolayı çoğunlukla kullanamıyorum ama önceki okulunda 10 Kasım’ı işlerken, Çanakkale’yi, Cumhuriyet’i anlatırken destek sağlayabiliyordum. Yani görsel bir materyal olursa elinde ses veya video ile bu soyut kavramları çocuklarda daha güzel somutlaştırabiliyordum. Aynı zamanda hepsinin dikkatini belli bir noktada toplayabiliyordum. Ya da jimnastik çalışmaları yaparken bak bunlar böyle yapıyor hadi bizde yapalım gibi kullanabiliyordum.”*

Okul öncesi dönemde teknoloji kullanımının çocuklar üzerindeki olası etkilerinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi istenmiş ve analiz edilerek elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6:** Teknolojinin Çocuklar Üzerindeki Etkisi

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	f
Olumlu etki	Dikkatlerini çeker ve motivasyonlarını artırır.	Ö1, Ö2, B1, B2, D1, D2	5
	Duyu organlarını destekler.	D1	1
	Kolay öğrenmeyi sağlar.	D1	1
	Somutlaştırır.	D1, B2	2
	Kalıcı öğrenmeyi sağlar.	B1, D2	2
	Öğretmenin işini kolaylaştırır.	D2	1
	Dengesiz teknoloji kullanımına yönelik olumsuz etki	Bağımlılık yapar.	D2
	Sosyalleşmeyi engeller.	D1, B2	2
	İletişim kopukluğuna neden olur.	D1	1

Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımının olumsuz etkilerinden çok olumlu etkisi olduğu görülmektedir. öğretmenlerin verdiği cevaplarla oluşturulan kodlar arasından en fazla veri “dikkatlerini çeker ve motivasyonlarını artırır” koduna aittir (f=6). Söz konusu bulgu ile ilgili düşüncelerini katılımcı D2 şöyle ifade etmektedir:

*“Okul öncesi çocuklarının özellikle yaş grubuyla ilgili olarak ilgi alanları daha farklı. Ayrıca hareketi sevdikleri için özellikle şarkılı, hareketli, renkli, görsel şeyler daha fazla dikkatlerini çekiyor ve kalıcı oluyor.”*

Eğitimde dengesiz teknoloji kullanımının sosyalleşmeyi azaltmaya (f=2), iletişim kopukluğu oluşmasına (f=1) ve bağımlılık haline gelmesine (f=1) yol açtığı görülmektedir. Katılımcı D1 bu durumu şöyle dile getirmiştir:

*“Teknoloji kullanımı uzadığı zaman çocuklarla iletişim kurmaya çalıştığımda ben yetersiz kalıyordum gibi hissediyorum. Çünkü oraya öyle bir kitleniyorlar ki normalde uzun süreli olarak dikkatini toplayamayan çocuk teknoloji uzun süre açık olduğu zaman ona dikkat toplayabiliyor. Bu durumun aynı zamanda sosyal iletişimlerini de zayıflattığını düşünüyorum.”*

Aşağıda sunulan Tablo 7’de öğretmenlerin teknolojik araç gereçlere ulaşmak için izledikleri yollara yer verilmiştir.

**Tablo 7:** Teknolojik Araç Gereçlere Ulaşma Şekli

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	f
Daha fazla araç gerece ulaşma	Araştırma yoluyla	D1, Ö1	2
	Bilgi paylaşımı yoluyla	D1, D2, Ö1	3
	İdareci önerisi	Ö1, Ö2	2
	Gözlem yoluyla	B1, D1	1

Tablo 7'deki bulgular daha fazla araç gerece ulaşma teması altında toplanmıştır. Bu tema altında kodlanan cevaplardan en çok tekrar eden veri "bilgi paylaşımı yoluyla" koduna aittir (f=3). Bulgularda yer alan "idareci önerisi" (f=2) kodunun yalnızca özel okullarda olduğu dikkat çekmektedir. Bilgi paylaşımı yoluyla teknolojik araç gereçlere ulaşmayı D1 katılımcısı şu şekilde ifade etmektedir:

*"Kendim araştırıyorum mesela bazı sitelere üyeyim başka öğretmenlerin yaptığı çalışmaları takip ediyorum oralardan bilgim oluyor, üniversite arkadaşlarımla hala görüşme içerisindeyim onlarla bilgi alışverişi yapıyoruz veya zümremden olsun daha önceki zümrelerimden olsun iletişimimizi hiç bir zaman koparmadık oradan da bilgi ediniyorum."*

Okul öncesi öğretmenlerinin yenilikçi teknolojiyi kullanmalarını etkileyen durumlar analiz edilerek elde edilen bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

**Tablo 8:** Yenilikçi Teknolojiyi Kullanmayı Etkileyen Durumlar

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	f
Yenilikçi teknolojiyi kullanmayı etkileyen durumlar	Sosyoekonomik durum	D1, D2	2
	Yerleşim yeri etkisi	D1, D2	2
	Öğretmen bilinçlendirme eksikliği	D1, D2, B2	3
	İhtiyaç hissetmeme	B1, Ö2, D2	3
	Teknik bilgi yetersizliği	Ö2, B1, D1, D2	4
	Teknik destek eksikliği	B2, D1, D2	3
Kurumun şartları	D1, D2, Ö1, B2	4	

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda yenilikçi teknoloji kullanımını etkileyen bir takım durumların var olduğu göze çarpmaktadır. En fazla veri "teknik bilgi yetersizliği" ve "kurumun şartları" kodlarına aittir (f=4).



“Sosyoekonomik durum” ve “yerleşim yeri etkisi” kodlamasında sadece ilkokul bünyesinde bulunan anasınıflı öğretmenlerinin yer alması dikkat çekmektedir (f=2).

Teknik bilgi yetersizliği ve ihtiyaç hissetmeme durumlarını D2 katılımcısı şu şekilde ifade etmiştir:

*“Elimizdekileri yeterli görüyoruz. Mesela artırılmış gerçeklik gibi teknolojileri uygulamayı tam anlamıyla bilmediğimiz için, şuanda nasıl kullanacağımızı bilmediğimiz için kullanmıyor olabiliriz. Çokta zor değil ulaşması telefonuna bir tane uygulama indiyorsun bunu da gördüğüm için biliyorum yoksa bu kadar basit olduğunu bilmiyordum yani ama dediğim gibi ihtiyaç hissetmiyoruz heralde.”*

Ö1 katılımcısı kurumun şartları ile ilgili düşüncesini şu şekilde dile getirmiştir:

*“Okulumuzdan talep ettik Quiver gibi programlar için en az 12 tane falan tablet istedik. Kurum bunu karşılayabilirse her çocuğa aynı anda aynı programı kullanma fırsatı tanımış olacağız.”*

Sosyoekonomik durum ve yerleşim yeri etkisi kodlamaları hakkında D1 katılımcısı şunları söylemiştir:

*“Köy ortamında olduğumuz için çok fazla teknoloji kullanımı yok. Mesela en azından ben çocukların resimlerini veya gün içinde yaptığımız etkinlikleri Whatsaptan atmak istedim velilerime hani en azından sizde bilgi sahibi olun neler yaptığımızı görün diye. Fakat ilk başta Whatsapp bile kimsede yoktu. Merkez okulunda olsam herkesin elinin altında bilgisayarda var, teknolojik aletler var telefonlar var ama köy ortamında o şekilde olmuyor malesef.”*

Okul öncesi öğretmenlerinin evde teknoloji kullanımı ile ilgili veli bilinçlendirme durumları Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9:** Veli Bilinçlendirme Durumları

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	f
Veli bilinçlendirmesi	Teknoloji kullanma sürelerinin kısıtlanması	D1, D2, Ö1, Ö2, B1, B2	6
	Veli gözetiminde teknoloji kullanımı	D1, Ö1	2
	Velileri teknolojiye dahil etme	D1	1

Veli bilinçlendirme durumlarına ait bulgular “teknoloji kullanım sürelerinin kısıtlanması” (f=6), “veli gözetiminde teknoloji kullanımı” (f=2) ve “velileri teknolojiye dahil etme” (f=1) kodları etrafında toplanmıştır. En fazla veli bilinçlendirmesinin teknoloji kullanım süreleri hakkında yapıldığı dikkat çekmektedir. B1 katılımcısı söz konusu bilinçlendirmeyi şöyle ifade etmiştir:

*“Teknolojiyle ilgili ailelerin yaptığı çocukların eline tablet verip oyun oynatmak oluyor. Bunun sürelerine dikkat ediyoruz mesela gün içinde 1 saati geçmemesine dikkat ediyoruz bu konuda gerekli bilgilendirme velilere yapılıyor. Zaten velilerden de bize talep geliyor, öğretmenim çok fazla kullanıyorlar ne yapabiliriz diye bunu önlemek için elimizden geleni yapıyoruz.”*

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme etkinliklerinde teknoloji kullanımı ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrenme etkinliklerinde teknoloji kullanımının geleneksel teknoloji ve yenilikçi teknoloji olarak ikiye ayrıldığını; en fazla kullanılan teknolojinin internet, bilgisayar ve projeksiyon gibi geleneksel teknolojik aletler olduğu görülmüştür. Çalışma kapsamına alınan kurumlar arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Yine araştırmanın sonucuna göre yenilikçi teknoloji kullanımının tek bir öğretmen tarafından kullanıldığı ve bu teknolojiye de kendi imkanlarıyla ulaştığı göze çarpmaktadır. Buradan da anlaşılacağı gibi okulların temel düzeydeki teknolojik aletleri sağladığı yenilikçi teknolojik desteği sağlamadığı ortaya konulmaktadır. Yenilikçi teknoloji kullanımına yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde bu tür teknolojilere ihtiyaç duymadıklarını ve aynı zamanda kullanmak isteseler dahi teknik bilgi yetersizliğinden dolayı kullanamadıkları saptanmıştır. Geleneksel teknolojinin daha fazla kullanılmasının nedeni olarak okulun farklı teknolojik araç gereçler konusunda öğretmenleri bilgilendirmede yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Okulların sağladığı destek durumları incelendiğinde öğretmenlerin çoğu okulun temel düzeyde teknolojik araç gereç desteği sağladığını dile getirmişlerdir. Öğretmen bilinçlendirme desteğinin yalnızca özel okullarda sağlandığı göze çarpmaktadır. Aynı zamanda bir bağımsız anaokulunun teknolojik araç gereçlere ulaşamadığı görülmektedir. Yapılan araştırma sonucunda teknik destek eksikliği, alt yapı eksikliği ve öğretmen bilinçlendirmesinin olmaması gibi nedenlerden dolayı okulun desteğini yetersiz gören öğretmenler bulunmaktadır. Yalnızca özel anaokullarında bulunan öğretmenlerin okul desteğini yetersiz olarak

görmedikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin deneyim durumları incelendiğinde sadece bir özel anaokulu öğretmenin kendisini üst düzeyde yeterli gördüğü dikkat çekmektedir. Bazı okul öncesi öğretmenlerin bilgilerinin yetersiz olmasından dolayı kendilerini deneyimsiz olarak nitelendirdiği, bazılarının ise teknolojiyi çok sık kullanmamasından kaynaklanan deneyimsizliğinin olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenler teknoloji kullanımı konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarından dolayı ilgili teknolojileri kullanmaktan çekinecekleri düşünülmektedir.

Öğretmenlerin kazanımlarla ilgili görüşleri incelendiğinde teknolojiyi kullanırken kazanımlarla ilişkilendirmeye dikkat ettikleri saptanmıştır. Bu durumda var olan ya da yenilikçi teknolojiler konusunda öğretmenlere bilinçlendirme eğitimi verildiğinde bu tür teknolojileri de kazanımlar doğrultusunda etkinlik saatlerinde etkili bir şekilde kullanacakları söylenebilir. Nitekim Sayan (2016), teknolojinin okul öncesi dönemi çocukları için doğru şekilde kullanılmasının, öğretmenlerin bilgileri ve yeterlikleri ile sağlanabileceğini dile getirmiştir. Öğretmenlerin teknolojiyi kullanma amaçları incelendiğinde teknolojiyi boş zamanı doldurmak amacıyla değil; etkinlik, ses, video ve eğlence bazında konuyu desteklemek ve öğrenci dikkatini çekerek öğrenciyi güdüleme amacıyla kullanıldığı görülmüştür. Bunların yanı sıra bazı öğretmenler teknolojiyi etkinlikler arası geçişlerde kullandığını ifade etmiştir. Konuyu desteklemek amacıyla öğretmenler tarafından en fazla başvurulan materyaller ses ve videolar olmuştur. Nitekim eğitim içerikleri teknolojik yöntemlerle çok çeşitli biçimlerde sunulabilmektedir (Wainwright ve Linebarger, 2006). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımının öğrenci üzerinde olumsuz etkisinden çok olumlu etkisinin olduğu görülmektedir. En fazla öğretmen görüşü öğrenme etkinliklerinde teknoloji kullanımının öğrencinin dikkatlerini çekmesi ve motivasyonlarını artırması yönünde olmuştur. Öğretmenlerden bazılarının görüşleri ise teknoloji kullanımının öğretmenin işini kolaylaştırdığı ve zaman kazandırdığı yönündedir. Aynı zamanda öğrenme etkinliklerinde teknoloji kullanımının duyu organlarını desteklediği, kolay öğrenmeyi sağladığı, anlatılacak konuyu somutlaştırdığı ve ilgilerini çekerek görsel hafızaya hitap ettiğinden dolayı kalıcı öğrenmeyi sağladığı yönünde görüşler de elde edilmiştir. Nitekim Can-Yaşar, İnal, Uyanık ve Kandır (2012), teknoloji kullanımını eğitim kalitesini artırmak ve her çağdaki çocukların gelişimlerine olumlu yönde katkı sağlamak amacıyla zorunlu olacağını savunmuşlardır. Bunun yanı sıra teknolojinin dengesiz kullanılması durumunda öğrencide bağımlılık haline gelebileceği ve her

fırsatta teknolojiyle uğraşmak isteyebileceği elde edilen olumsuz etkilerindedir. Nitekim bilgisayarların süreçteki etkinliklerde ve her yerde sıkça kullanılması uygun görülmemektedir (Haugland, 1999). Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak teknolojiyle sürekli haşır neşir olan çocuğun ortamdaki uzaklaşacağı ve kendisini ortamdaki soyutlayacağı düşünülmektedir. Kendisini soyutlayan çocukla arkadaşları ve öğretmeni arasında iletişim kopukluğu kaçınılmaz olacaktır. Bu durumun sosyalleşmeyi olumsuz yönde etkileyeceği söylenebilir. Buradan hareketle teknoloji süreçte dengeli bir şekilde kullanıldığı takdirde olumlu etkiye sahiptir diyebiliriz.

Okul öncesi öğretmenleri daha fazla teknolojik araç gerece bilgi paylaşımı yoluyla ulaştıklarını belirtmişlerdir. Bu bilgi paylaşımının yapıldığı ortamların arkadaşlar ve zümre ortamları olduğu görülmektedir. Aynı zamanda bazı öğretmenler araştırmaya açık olduğunu ve araç gereçlere araştırma yoluyla ulaştığını ifade ederken bazıları ise diğer öğretmenlerden gördüklerini ve fayda sağlamışsa kendisinin de o şekilde kullanmaya başladığını dile getirmişlerdir. Teknolojik araç gereçlere ulaşma yollarından birisi de idarecinin önermesiyle olmaktadır. Görüşme sonuçlarına bakıldığında yalnızca özel anokullarındaki idarecilerin öğretmenlerine çeşitli teknolojik araç gereç önerisinde bulunduğu göze çarpmaktadır. Sunulan önerilere rağmen bir öğretmen kabul etmiş diğer öğretmen teknik bilgi yetersizliğinden dolayı öneriyi değerlendirememiştir. Öğretmenlerin yenilikçi teknoloji kullanımını etkileyen durumlara da araştırmanın sonuçları arasında yer verilmiştir. Öğretmenlerin verdiği cevaplar doğrultusunda yenilikçi teknoloji kullanımını en fazla etkileyen teknik bilgi yetersizliği ile kurumun sunduğu şartlar olmuştur. Aynı zamanda öğretmenlerin yenilikçi teknoloji kullanmaya ilişkin ihtiyaç hissetmemesi ve okulun öğretmen bilinçlendirme eksikliğinin de bu durumu etkilediği görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinden bazıları ne çeşit teknolojilerin olduğunu ve bu anlamda neye ulaşabileceklerini bilmediğini ifade etmiştir. Aynı zamanda gerek ailenin gerek okulun sosyoekonomik durumu ve okulun bulunduğu yerleşim yerinin yenilikçi teknolojiyi kullanmada etkisinin olduğu görülmüştür. Belki de öğretmenler bulunduğu okulun veya ailelerin durumundan dolayı yenilikçi teknolojiye ihtiyaç hissetmiyor olabilirler. Sosyoekonomik durum ve yerleşim yerinin etkisi olduğu görüşünü yalnızca ilkökul bünyesinde bulunan anasınıfı öğretmenlerinin bildirmesi dikkat çekmektedir. Çalışmaya dahil edilen bütün kurumların evde teknoloji kullanımıyla ilgili velileri bilinçlendirdiği ortaya çıkmıştır. Bu bilinçlendirme çalışmalarının en fazla teknoloji kullanım sürelerine dikkat

edilmesi yönünde olduğu göze çarpmaktadır. Bazı öğretmenler ise sürelerin yanı sıra teknoloji kullanımının veli gözetiminde olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak; araştırmadan elde edilen bulgular okul öncesi dönemde en fazla bilgisayar ve projeksiyon gibi geleneksel teknolojik aletlerin kullanıldığını, öğretmenlerin yenilikçi teknolojilere ihtiyaç duymadıklarını, yenilikçi teknolojiyi kullanmak isteseler dahi teknik bilgi yetersizliği ve öğretmen bilinçlendirmesinin yapılmamasından dolayı kullanmadıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin çoğu okulları teknik destek, alt yapı ve öğretmen bilinçlendirme konularında yetersiz görmekte ve bilgi yetersizliğinden dolayı kendilerini deneyimsiz görmektedirler. Öğretmenler teknolojiyi çoğunlukla konuyu destekleme, dikkati çekerek öğrenciyi güdüleme amacıyla kullanmakta ve teknolojiyi kullanırken kazanımlarla ilişkilendirmeye dikkat etmektedirler. Öğretmenler öğrenme etkinliklerinde teknoloji kullanımının öğrenci dikkatini çekerek motivasyonlarını artırdığını vurgulamışlardır. Süreçte dengesiz teknoloji kullanımının öğrenci üzerinde teknolojik bağımlılık, iletişim zayıflığı ve asosyalleşme gibi olumsuz etkilere neden olduğu görülmektedir. Buradan hareketle teknoloji süreçte dengeli bir şekilde kullanıldığı takdirde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik araç gerece bilgi paylaşımı yoluyla ulaşmayı tercih ettikleri ve evde teknoloji kullanımı ile ilgili en fazla veli bilinçlendirmesini teknoloji kullanım sürelerine dikkat etmeleri yönünde yaptıkları görülmüştür. Sonuçlar kurumlar arası farklılık bazında değerlendirildiğinde idareciler tarafından teknolojik araç gereç önerme ve öğretmen bilinçlendirmesi yapma konusunda özel okulların farklılık gösterdiği diğer konularda ise herhangi bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Buradan yola çıkılarak özel anaokullarında görev yapan idarecilerin öğretmenlere farklı fırsatlar sunarak eğitimde teknoloji kullanımı bakımından gelişime açık yönde çalışmalar yaptığı sonucuna varılabilir. Okul öncesi dönemde teknoloji kullanımının okul olanakları ve öğretmen yeterlilik düzeylerine göre değişim gösterdiği göze çarpmaktadır. Bu bağlamda okullara yeterli teknolojik destek sağlanmalı, öğrenme etkinliklerinde teknolojiyi verimli şekilde kullanabilmeleri için öğretmenlere yeterli düzeyde eğitim verilmeli ve öğretmenler teknolojik araç gereçler konusunda bilinçlendirilmelidir. Nitekim Kol (2012), yeterli düzeyde teknoloji kullanma becerisine sahip olan, kullanılacak teknolojik materyallerin seçimini doğru yapabilen, ihtiyaç duyduğu teknolojik materyalleri hazırlayabilecek birikimi olan, teknolojinin eğitimde amaç değil araç olduğunun farkında olabilen ve çocukların teknolojik araç gereçlere

olan ilgilerini eğitime yönlendirerek onların heyecan ve isteklerini eğitici biçimde kullanabilen öğretmenin eğitimin niteliğini arttırabileceğini dile getirmiştir.

#### Kaynakça

Akıncı, A. ve Seferoğlu, S. S. (2010). Bilişim şuraları, teknoloji politikaları ve eğitim. Akademik Bilişim, 10-12.

Akkoyunlu, B. ve Tuğrul, B. (2002), Okul Öncesi çocukların ev yaşantısındaki teknolojik etkileşimlerinin bilgisayar okuryazarlığı becerileri üzerindeki etkisi, Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 12-21., Ankara.

Alabay, E. (2006), Altı Yaş Okul Öncesi Dönemi Çocuklarına Bilgisayar Destekli Matematiksel Kavramların Öğretimi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

Aral, N., Kandır, A. ve Can Y, M. (2002), Okul Öncesi Eğitim ve Anasınıfı Programları. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Can-Yasar, M., Inal, G., Uyanık, O., ve Kandır, A. (2012). Using Technology in Pre-School Education. US-China Educational Review A 4,375-383.

Cekbas, Y., Yakar, H., Yıldırım, B. ve Savran, A. (2003), Bilgisayar Destekli Eğitimin Öğrenciler Üzerine Etkisi, III. International Educational Technology Conference (vol. 1, s. 357-361 ). Eastern Mediterranean University, Gazimağusa.

Coşkun, F. 1990), Anaokuluna Giden Beş Yaş Çocuklarının 1-5'e Kadar Sayı Sembollerini Öğrenmelerinde Geleneksel Eğitim İle Bilgisayar Eğitiminin Karşılaştırılmalı Olarak İnce-lenmesi, Yayınlanmamış bilim uzmanlığı tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erdemir, N., Bakırcı, H. ve Eyduran, E. (2009). Öğretmen adaylarının eğitimde teknolojiyi kullanabilme özgüvenlerinin tespiti. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 6(3), 99-108.

Haugland, S. W. (1999). What Role Should Technology Play in Young Children's Learning? Part 1. *Young children*, 54(6), 26-31.

Judson, E. (2006). How teachers integrate technology and their beliefs about learning: Is there a connection? *Journal of Technology and Teacher Education*,14(3), 581- 597.

Kacar, A. Ö.(2006), Okul Öncesi Eğitimde Bilgisayar Destekli Eğitimin Rolü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kacar, A. Ö., Doğan, N. (2007). Okulöncesi eğitimde bilgisayar destekli eğitimin rolü. *Akademik Bilişim*, 31.

Kol, S. (2012). Okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (2), 543-554.

Levin, D. E. (2013). *Beyond remote-controlled childhood: Teaching young children in the media age*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*.

Sancak, Ö. (2003), Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarına Sayı ve Şekil Kavramlarının Kazandırılmasında Bilgisayar Destekli Eğitim İle Geleneksel Eğitim Yöntemlerinin Karşılaştırılması, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sayan, H. (2016). Okul Öncesi Eğitimde Teknoloji Kullanımı. 21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5(13).

Usta, E. ve Korkmaz, O. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1335-1349.

Wainwright, D. K. ve Linebarger, D. L. (2006). *Ready to learn: Literature review, part I: Elements of effective educational TV*. Philadelphia, PA: Annenberg School for Communication, University of Pennsylvania.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**Çocuklar İçin Yaygın Eğitim Kapsamında Yürütülen Ekonomi Eğitimi  
Çalışmalarının İncelenmesi**  
**An Examination of the Non-formal Economics Education Programs  
Conducted for Children<sup>1</sup>**

**Gülten YILDIRIM<sup>2</sup>**

**Extendend Abstract**

**Introduction**

Children get acquainted with the economic system from early ages in various ways, such as school experiences, television and other media, and experiences in the family, and they start to learn about this system (Bayhan, Yükselen & Kaysılı, 2007; Brophy & Alleman, 2002; Erden, Schug & Armento, 1985; Hansen, 1985, Webley; 2005, Wehmeyer, 1980). Children need to acquire basic knowledge about the economy from an early age with an appropriate content and approach so that they can understand and solve the economic issues they encounter in their daily lives (Erden, undated; Webley, 2005). People who think that a basic economic education is necessary for everyone is therefore generally agree that this education should be given as early as possible.

The results of applied economics education studies conducted for different age groups of children revealed that children can understand economic phenomena and events and obtain permanent successes when appropriate methods and materials are used and when in-service training is given to teachers (Akhan, 2010; Davison & Kilgore, 1971; Kourilsky, 1977). Bayhan et al. (2007) have shown that children perceive economic concepts in terms of their age. But these studies often reflect the impact of school and formal education programs. However, the results of PISA 2015 show that out-of-school learning opportunities such as family experiences, direct experiences, having financial products and using them play an important role in the development of financial literacy (OECD, 2017). This status requires that the economics education for children should be considered in terms of non-school processes and resources as much as formal school processes. Literature review reveals that the non-formal education studies related to economics education for children are very limited (Păduraru, 2013). In this

---

<sup>1</sup> Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi (ERTE Congress) sunulmuş bildirinin makale halidir.

<sup>2</sup> Arş. Gör., Pamukkale Üniversitesi, gulden\_yildirim@hotmail.com

Bu makale iThenticate programı ile taranmıştır.

Makale Gönderim Tarihi: 15/11/2017-Kabul Tarihi: 13/12/2017



context, the aim of this study is to examine the non-formal education studies on economics education for children in Turkey and the contribution of these studies to formal education.

### **Method**

The study was conducted with the qualitative research approach. Firstly, the basic terms used in the field were searched on the web in order to determine the studies related to the topic. Then the educations carried out for children were determined within this scope. As a result of this search, it has been noticed that some institutions have repeated their educations on an annual basis. Since the contents of these educations are the same, these educations have been reviewed once. After this reviewing, seven education programs conducted by four different institutions were examined in the study. The data of the research is collected by the technique of document review and the information that the related institutions publish on the web sites is compiled. Descriptive qualitative analysis method was used to analyze the data. In this process, the education programs carried out have been examined in terms of "institution, type of program, duration, target group, purpose, content, methods and materials". Subsequently, the content was analyzed by comparing it with the learning outcomes of the Life Science and Social Studies programs. The results obtained are descriptively presented.

### **Findings**

According to the results obtained in the research, the non-formal education studies on education of children are conducted by four institutions, an association and three private banks. Two of the programs are prepared in virtual environment by using simulations and the studies of other institutions are carried out as face-to-face education and/ or workshops. The target group of the studies is composed of primary and secondary school students grouped as 2<sup>nd</sup>, 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grades and 5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> grade students. The common content of the programs for teaching economics to children is covered through concepts such as money, saving, demand, need, expenditure, budget, accumulation, investment, assistance, and bank. There are also programs which include some different concepts or issues. Programs are generally focused on saving and helping. Most of the programs have adopted active learning approach and tried to use games, animations, design studies, and simulations. However, it is understood that the verbal lecture method is mainly used in the two programs. It has been seen that the programs offered as non-formal education support teaching

programs, in particular, about developing saving awareness, developing conscious consumer behavior and, promoting helping value.

### Conclusion

This study examines the non-formal economics education programs carried out for children and contributes to the limited literature in this area. The study has shown that the basic contents of non-formal education programs constitute saving and conscious consumerism issues. Also programs support the formal school programs especially in terms of this main contents. Private banks have an important role on conducting these kind of programs. This status can be seen as the reflection of the international financial literacy movement leading by OECD. It is suggested that the production dimension should be added to this content or different programs focusing on production should be organized to reach more holistic economic sight. The research data was obtained by compiling the information announced on the web pages. For this reason, the study only reveals the results of the programs in terms of their goals. Different studies should be carried out to determine how these programs are implemented in practice and determine their results. In addition, it is necessary to carry out the studies to increase the prevalence of such studies in society.

**Keywords:** Economics education, economics literacy, teaching economics to children

### Öz

Bu araştırma, yaygın eğitim kapsamında çocuklara yönelik olarak ekonomi öğretimi amacıyla yürütülen çalışmaları ve bu çalışmaların örgün eğitime katkısını incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemine uygun olarak yürütülen çalışmada web taraması sonucunda tespit edilen yedi program incelemeye tabi tutulmuştur. Araştırmada veri toplama tekniği olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Programlar, daha önceden belirlenen “eğitimi/ programı düzenleyen kurum-kuruluş, eğitim şekli, süre, hedef kitle, amaç, içerik, eğitim yaklaşımı ve yöntemler ile kullanılan materyaller” kategorilerine göre kaydedilmiş ve incelenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında ise yaygın eğitim çalışmalarının örgün eğitim kapsamındaki ekonomi öğretimine katkısını belirlemek amacıyla, elde edilen içerik Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretim programlarının ilgili kazanımları ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmış ve bulgular betimsel olarak sunulmuştur. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre çocuklara yönelik ekonomi eğitimi çalışmaları bir sivil toplum örgütü ve üç banka tarafından gerçekleştirilmektedir. Programlar genel olarak tasarruf bilincini ve bilinçli

tüketici davranışlarını geliştirmeyi amaçlamakta ve çoğunlukla aktif öğrenme yaklaşımına göre tasarlanmaktadır. Yaygın eğitim kapsamında yürütülen programların Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler programlarındaki bilinçli tüketici ve tasarruf bilincinin geliştirilmesi konusundaki kazanımlara ulaşılmasına katkı sunduğu, bu kazanımlar dışındaki katkısının sınırlı olduğu görülmüştür. Çocuklara yönelik ekonomi eğitiminin yaygın eğitim kapsamında yer bulması bu konuda önemli bir girişim olarak değerlendirilmelidir. Bununla birlikte bu çalışmaların genellikle tasarruf, birikim, para yönetimi temaları etrafında şekillenmesi ekonomi eğitimi açısından sınırlı bir çerçeve sunmaktadır. Bu tür çalışmaların toplum geneline yayılması ve bu içeriğe tüketimin yanı sıra ekonominin temel işlevlerinden üretim işlevinin eklenmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Ekonomi eğitimi, ekonomi okuryazarlığı, çocuklara ekonomi eğitimi

### Giriş

Çocuklar okul yaşantıları, televizyon ve diğer medya araçları, aile içerisindeki yaşantıları gibi çeşitli yollarla erken yaşlardan itibaren ekonomik sistemle tanışır, bu konuda fikir sahibi olur ve bu sistemi öğrenmeye başlarlar (Bayhan, Yükselen ve Kaysılı, 2007; Brophy ve Alleman, 2002; Erden, tarihsiz; Schug ve Armento, 1985; Hansen, 1985; Webley, 2005; Wehmeyer, 1980). Çocukların, günlük yaşamlarında karşılaştıkları ekonomik sorunlara anlam verebilmeleri ve bunları çözebilmeleri için uygun bir içerik ve yaklaşımla küçük yaşlardan itibaren ekonomi ile ilgili temel bilgileri kazanmaları gerekir (Erden, tarihsiz; Webley, 2005). Bu nedenle temel düzeyde bir ekonomi eğitiminin herkes için gerekli olduğunu düşünenler, genellikle bu eğitimin olabildiğince küçük yaşlardan itibaren başlatılması gerektiği konusunda uzlaşmaktadırlar. Küçük yaşlarda alınan ekonomi eğitimi, çocukları daha iyi tüketici, üretici ve seçmenler olmaya hazırlamaktadır (Melendez, Beck & Fletcher, 2000).

Çocuklara ekonomi öğretimiyle ilgili uygulamalı çalışmaların sonuçları, çocukların ekonomi ile ilgili olgu ve olayları kavrayabildiklerini ve bu eğitimin kalıcı etkileri olduğunu ortaya koymaktadır (Webley, 2005). Bu alandaki öncü çalışmalardan birisini yapan Davison & Kilgore (1971), yaptıkları deneysel çalışmada, uygun materyal kullanılarak ve hizmet içi öğretmen eğitimi sağlanarak ekonomi eğitimi verilen deney grubundaki ikinci sınıf öğrencilerinin kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılı olduklarını tespit etmişlerdir. Yine bu konudaki öncü çalışmalardan birisini gerçekleştiren Kourilsky (1977), 5-6 yaş çocuklarına yönelik olarak

geliştirdiği ve uyguladığı ekonomi programı sonucunda, programı alan çocuklar ile almayan çocuklar arasında ekonomi ile ilgili kavramları algılama konusunda önemli düzeyde bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Bayhan ve diğerleri (2007)'nin çocukların ekonomi kavramlarını nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada ise 6-8 ve 6-10 yaşları arasında bazı kavramları algılamada anlamlı bir farklılığın bulunduğu tespit edilmiştir. Bu durum çocukların ekonomiyle ilgili kavramları algılamada yaşlara göre basamaklar bulunduğunu göstermesi açısından önemlidir. İlköğretim kademesinde literatürün önerdiği yöntemleri kullanarak geliştirdiği programı uygulayan Akhan (2010) da programı uyguladığı deney grubundaki öğrencilerin daha başarılı olduklarını ve kalıcı öğrenmeler sağladıklarını belirlemiştir. Tüm bu çalışmalar, çocuklar için yaş düzeyine uygun içerik, yöntem ve materyallerle ekonomi öğretiminin gerçekleştirilebileceğini göstermektedir. Bu çalışmaların çoğu okul programlarına atıfta bulunmaktadır. Fakat PİSA 2015 sonuçları ekonomi eğitiminin bir boyutunu oluşturan finansal okuryazarlığın gelişiminde aile, doğrudan deneyim, finansal ürünlere sahip olma ve bunları kullanma gibi okul yaşamı dışındaki öğrenmelerin önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (OECD, 2017). Bu durum ekonomi öğretimi konusunda okul süreçleri kadar okul dışı kaynak ve süreçlerin de dikkatle ele alınması gereğine işaret etmektedir.

Planlı eğitim süreçleri dışında gerçekleşen doğal öğrenmeler kapsam dışında bırakıldığında çocuklara yönelik ekonomi eğitimi ile ilgili çalışmaları örgün ve yaygın eğitim kapsamında ele almak mümkündür. Türkiye’de örgün eğitim kapsamındaki ekonomi eğitimi, ilk ve ortaokul kademesinde disiplinlerarası program yaklaşımıyla, çoğunlukla hayat bilgisi ve sosyal bilgiler programları çerçevesinde organize edilmektedir (Akhan, 2010; Yıldırım, 2016). Bununla birlikte fen bilimleri ve matematik programlarının da çeşitli açılardan bu eğitime destek verdiği görülmektedir (Yıldırım, 2016). Ortaöğretim kademesinde ise ekonomi eğitimi tek disiplin yaklaşımıyla Ekonomi (MEB, 2009a) ve kısmen Girişimcilik (MEB, 2009b) programları aracılığıyla seçmeli olarak sunulmaktadır.

Yaygın eğitim kapsamındaki çalışmalar ise tiyatro, müze, kütüphane ya da sivil toplum örgütleri gibi çeşitli kurum ve kuruluşların, bu amaçla geliştirdikleri planlı eğitim faaliyetlerini içermektedir. Yaygın eğitim öğrencilere yaşam deneyimlerini, becerilerini ve yeteneklerini kullanmaları için imkanlar sunmaktadır (Păduraru, 2013, s. 637-640). Bu kapsamda son yıllarda Türkiye’de yaygın eğitim kapsamında çeşitli kurum ve kuruluşların çocuklara yönelik ekonomi eğitimi vermek için programlar düzenledikleri görülmektedir. Özellikle “paramı etkili kullanmayı öğreniyorum” temasıyla

dikkat çeken bu programların, günden güne artış gösterdiği söylenebilir. Genel olarak yaygın eğitim kapsamında değerlendirilebilecek bu çalışmaların ekonomi eğitiminin gündeme gelmesinde ve toplumun bu konuya yönelik duyarlılık kazanmasında önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Bununla birlikte bu programların, çocuklara nasıl bir ekonomi eğitimi sunduğunu, mevcut öğretim programlarıyla ilişkisini ve ekonomi eğitimine katkısını belirlemek bu çalışmaların potansiyelini değerlendirmek açısından incelemeye değer bir konudur. Bu çerçevede bu araştırma, çocuklara ekonomi öğretimi konusunda yaygın eğitim kapsamında gerçekleştirilen çalışmaları çeşitli açılardan incelemeyi ve örgün eğitime katkısını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır?

- Yaygın eğitim kapsamında yürütülen eğitimler “eğitimi/ programı düzenleyen kurum-kuruluş, eğitim şekli, süre, hedef kitle, amaç, içerik, eğitim yaklaşımı ve yöntemler ile kullanılan materyaller” açısından nasıl bir özellik göstermektedir?
- Yaygın eğitim kapsamında yürütülen eğitimlerin, örgün eğitim kapsamındaki ekonomi eğitimine katkısı nasıldır?

## **Yöntem**

### *Desen*

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak yürütülmüştür. Araştırma, çocuklara yönelik olarak yaygın eğitim kapsamında gerçekleştirilen ekonomi eğitimi konusundaki programları betimsel bir yaklaşımla incelemeyi amaçladığından ve bu çerçevede elde edilen veriler nitel özellik taşıdığından nitel yaklaşım benimsenmiştir.

### *Çalışma Evreni*

Bu çalışmanın evrenini Türkiye’de çocuklar için örgün eğitim kapsamı dışında organize edilen ekonomi eğitimi çalışmaları oluşturmaktadır. Bu çalışmalara ulaşmak amacıyla 2017 yılı Temmuz ve Ağustos aylarında “çocuk, ekonomi, finans, para, eğitim, öğretim” sözcükleriyle farklı kombinasyonlar yapılarak bir web taraması yapılmış ve bu kapsamda gerçekleştirilen eğitimler belirlenmiştir. Bu inceleme sonucunda çocuklara yönelik olarak gerçekleştirilen yedi eğitim olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini, web taraması sonucunda bilgilerine ulaşılabilen bu yedi eğitim oluşturmaktadır. Tespit edilen bu eğitimlerin hepsi de incelemeye tabi tutulduğundan örneklem alınmamıştır. Çalışma

kapsamında incelenen eğitimler ve verilerin elde edildiği kaynaklar aşağıda sunulmuştur.

- **Bütçesini Bilen Çocuklar** (<http://www.fo-der.org/foder-gonullululeri-ile-butcesini-bilen-cocuklar-finansal-okuryazarlik-egitimleri-veriyor/>)  
(<http://www.fo-der.org/tag/butcesini-bilen-cocuklar/>)  
(<http://www.fo-der.org/sabanci-universitesi-foder-isbirligi-ile-butcesini-bilen-cocuklar-egitimleri-veriliyor/>)  
Foder. (2017). Küresel para haftası. *E-Bülten*. (<http://www.fo-der.org/wp-content/uploads/2017/04/GMW-17-E-B%C3%BClten-2.pdf>)
- **Ekonominin Kahramanı Çocuklar**  
(<http://www.ekonomininkahramanicocuklar.com/ailelere-ozel/>)
- **TEB Çocuk** (<http://www.tebcocuk.com/>)
- **Dünyanın Parası**  
([http://www.muze.isbank.com.tr/dunyanin\\_parasi.asp](http://www.muze.isbank.com.tr/dunyanin_parasi.asp))
- **Bütçe Tutum Tasarruf** (<http://www.muze.isbank.com.tr/btt.asp>)
- **Fiyat Keşif Laboratuvarı**  
(<http://www.muze.isbank.com.tr/fiyatkesif.asp>)
- **Harçlığım Cebimde**  
(<http://www.muze.isbank.com.tr/hcebimde.asp>)

#### *Veri Toplama Teknik ve Araçları*

Araştırmada veri toplama tekniği olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Belirlenen eğitimler ile ilgili bilgiler web sitelerinden elde edilmiştir. Web sitelerinde sunulan bilgiler, videolar, oyunlar vb. şeklindeki içerik incelenerek uygun metinler kaydedilmiş ve analiz için düzenlenmiştir. Verilerin toplanmasında veri analizi için önceden geliştirilen analiz çerçevesi kullanılmış, her program incelenirken bu çerçeveye uygun içerik kaydedilmiştir. Belirtilen çerçeve “eğitimi/ programı düzenleyen kurum-kuruluş, eğitim şekli, süre, hedef kitle, amaç, içerik, eğitim yaklaşımı ve yöntemler ile kullanılan materyaller” kategorilerinden oluşmaktadır. Bu şekilde belirlenen içeriğin örgün eğitim programlarına katkısını belirlemek amacıyla ise İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (MEB, 2015)’nin ilgili kazanımları ile Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (MEB, 2017)’nin doğrudan ekonomi öğretimini içeren Üretim, Dağıtım, Tüketim öğrenme alanı kazanımları bir liste haline getirilerek birinci aşamada oluşturulan kategoriler ile karşılaştırma aracı olarak kullanılmıştır.

### ***Verilerin Analizi***

Nitel araştırmada doküman analizi ile elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel nitel veri analizinde izlenmesi gereken dört temel aşama (Yıldırım & Şimşek, 2006, s. 224-225) şu şekilde gerçekleştirilmiştir: 1) Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma: İncelenecek programların analiz edileceği bir kategori çerçevesi oluşturulmuştur. Bir eğitim programının temel boyutları dikkate alınarak oluşturulan bu çerçevede “eğitimi/ programı düzenleyen kurum-kuruluş, eğitim şekli, süre, hedef kitle, amaç, içerik, eğitim yaklaşımı ve yöntemler ile kullanılan materyaller” kategorileri analiz çerçevesi olarak belirlenmiştir. 2) Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi: Elde edilen veriler belirlenen bu çerçeveye göre incelenmiş ve veriler kategorilere işlenmiştir. 3) Bulguların tanımlanması: Verilerin kategorik olarak incelenmesi ve işlenmesi sonucunda elde edilen bulgular çerçeveye uygun bir şekilde sunulmuş, alıntılarla desteklenmiştir. 4) Bulguların yorumlanması: Elde edilen bulgular temel araştırma sorusuyla ve birbiriyle ilişkilendirilerek açıklanmış ve yorumlanmıştır. Oluşan kategorilerin öğretim programları ile karşılaştırılmasında ise hazırlanan kazanım listesi kullanılmıştır. Bu karşılaştırmada her bir kazanıma katkı sunacak bir kavram, konu, beceri, değer olup olmadığı incelenmiş ve kaydedilmiştir. İncelenen programların web sayfalarının linklerinin yukarıda verilmiş olmasından dolayı okuyucuların bu bilgileri teyit etme olanağı mümkündür.

### **Bulgular**

Bu araştırmada elde edilen bulgular araştırma sorularına uygun olarak düzenlenmiş ve iki başlık altında sunulmuştur. İlk başlık incelenen programların çeşitli özellikleri ile ilgili bulguları, ikinci başlık ise incelenen programların örgün eğitime katkısı ile ilgili bulguları içermektedir.

### **Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın birinci alt problemi “Yaygın eğitim kapsamında yürütölen eğitimler “eğitimi/ programı düzenleyen kurum-kuruluş, eğitim şekli, süre, hedef kitle, amaç, içerik, eğitim yaklaşımı ve yöntemler ile kullanılan materyaller” açısından nasıl bir özellik göstermektedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen yedi program, belirtilen özellikler çerçevesinde incelenmiş ve elde edilen bulgular temalar altında aşağıda sunulmuştur.

### *Düzenleyen Kurum/ Kuruluş*

Yapılan web taraması sonucunda yaygın eğitim kapsamında çocuklara yönelik ekonomi eğitimi sunan yedi program belirlenmiştir. Bu programların adları ve düzenleyen kurumlar Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1:** Yaygın Eğitim Kapsamında Çocuklara Yönelik Ekonomi Eğitimi Sunan Kurum/Kuruluşlar ile Sundukları Programlar

<b>Düzenleyen Kurum/ Kuruluş</b>	<b>Programın Adı</b>
FODER (Finansal Okuryazarlık ve Erişim Derneği)	Bütçesini Bilen Çocuklar
Akbank	Ekonominin Kahramanı Çocuklar
TEB	TEB Çocuk
Türkiye İş Bankası	Dünyanın Parası
Türkiye İş Bankası	Bütçe, Tutum, Tasarruf
Türkiye İş Bankası	Fiyat Keşif Laboratuvarı
Türkiye İş Bankası	Harçlığım Cebimde

Tablo 1’de görüldüğü gibi yaygın eğitim kapsamında çocuklara yönelik ekonomi eğitimi düzenleyen kurum/kuruluşlar FODER, Akbank, TEB ve Türkiye İş Bankası’dır. FODER “Bütçesini Bilen Çocuklar”; Akbank “Ekonominin Kahramanı Çocuklar”; TEB “TEB Çocuk” ve Türkiye İş Bankası ise “Dünyanın Parası”, “Bütçe, Tutum, Tasarruf”, “Fiyat Keşif Laboratuvarı” ve “Harçlığım Cebimde” olmak üzere dört eğitim düzenlemektedir. FODER, ulusal çapta yürüttüğü finansal okuryazarlık eğitimi çalışmalarının bir parçası olarak, özellikle Küresel Para Haftası etkinlikleri kapsamında çocuklara bu eğitimi sunmaktadır. Akbank ve TEB bir web sitesi kurarak sanal bir program hazırlamışlardır. Türkiye İş Bankası’nın düzenlediği eğitimler ise İstanbul’daki Türkiye İş Bankası Müzesi’nde yürütülmektedir.

### *Eğitim Şekli*

Çocuklara yönelik olarak dört farklı kurum tarafından gerçekleştirilen eğitimlerde hem yüz yüze hem de sanal eğitimlerin kullanıldığı anlaşılmaktadır. FODER, eğitimlerini okullara giderek yüz yüze gerçekleştirmektedir. Türkiye İş Bankası ise İstanbul’daki İş Bankası Müzesi’nde atölyeler düzenleyerek eğitim sunmaktadır. Akbank ve TEB hem bir web sitesi tasarlamış hem de isteyen okullara giderek yüzyüze eğitim verebileceklerini duyurmuşlardır.



### *Süre*

Belirlenen programların süreleri 1 ders saati ile 120 dk. arasında değişiklik göstermektedir. Bütçesini Bilen Çocuklar eğitimi ile ilgili bir süre bilgisine ulaşamamıştır. Ekonominin Kahramanı Çocuklar ve TEB Çocuk programları sanal ortamda düzenlendiğinden belirli bir süre belirtilmemektedir. Ekonominin Kahramanı Çocuklar programının, okulların talep etmesi halinde okullara gidilerek yüz yüze gerçekleştirilebileceği belirtilmekte, bu durumda eğitim süresi 1 ders saati olarak tasarlanmaktadır. Türkiye İş Bankası'nın düzenlediği eğitimler yüz yüze eğitimler olup bunlardan Dünyanın Parası ve Fiyat Keşif Laboratuvarı programlarının süresi 105 dk., Bütçe, Tutum, Tasarruf programının süresi 90 dk., Harçlıgım Cebimde programının süresi ise 120 dk. olarak düzenlenmiştir.

### *Hedef Kitle*

Genel olarak çocuklara yönelik olarak düzenlenen programların hedef kitesi ilk ve ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Bütçesini Bilen Çocuklar eğitiminin hedef kitesini ilk ve ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Türkiye İş Bankası'nın düzenlediği eğitimlerden Dünyanın Parası'nın hedef kitesini 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri; Bütçe, Tutum, Tasarruf programının hedef kitesini 2.,3. ve 4. sınıf ile 5., 6. ve 7. sınıf olmak üzere iki yaş grubu oluşturmaktadır. Fiyat Keşif Laboratuvarı programı 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerine yönelik olarak, Harçlıgım Cebimde programı ise 3. ve 4. sınıf öğrencilerine yönelik olarak düzenlenmiştir. Ekonominin Kahramanı Çocuklar ile TEB Çocuk eğitimleri için herhangi bir hedef kitle belirtilmemiştir. Türkiye İş Bankası'nın düzenlediği eğitimlerde hedef kitlenin özelliklerinin dikkate alındığı, diğer eğitimlerde ise böyle bir eğilimin gözlenmediği söylenebilir.

### *Amaç*

Çocuklara yönelik olarak hazırlanan eğitim programlarının amaçları incelendiğinde, programların çocuklarda özellikle bütçe, tasarruf ve para konusunda bilinç geliştirmeyi amaçladıkları anlaşılmaktadır. FODER'in düzenlediği Bütçesini Bilen Çocuklar eğitiminin amacı "İlk ve orta okul öğrencilerine yönelik bütçe ve tasarruf farkındalığı oluşturmak ve finansal bilinç aşımak" olarak dile getirilmektedir. Benzer bir amacı dile getiren Akbank, düzenlediği programın amacını "İlkokul öğrencilerinde tasarruf konusunda bilinç ve farkındalık yaratmak" şeklinde ifade etmiştir. TEB Çocuk ise programın amacını "Eğlenceli eğitim modülleri ve oyunlarıyla

çocuklara, ekonomiyi en basit dilde anlatmak ve tasarruf ve birikim bilinci aşılacak” olarak ilan etmiştir. Dört farklı program düzenleyen Türkiye İş Bankası, düzenlediği eğitimlerden ikisinin amacına yer vermiş ve bu programların amaçlarını “Öğrencilerin para konusundaki genel kültürlerini geliştirmek.” (Dünyanın Parası), “Çocukların ekonomideki farkındalığını eğlenceli ve aktif bir çalışma ile geliştirmek; fiyatların nasıl belirlendiğini ve arz talep yasasının nasıl işlediğini anlamalarına yardımcı olmak” (Fiyat Keşif Laboratuvarı) şeklinde dile getirmiştir.

### İçerik

Farklı kurumlar tarafından düzenlenen eğitimlerin içeriği eğitimlerde yer verilen temel kavramlar, beceriler ve değerler açısından incelenmiştir. Bu kapsamda elde edilen bulgular Tablo 2’ de sunulmuştur. Bütçesini Bilen Çocuklar eğitimi, özellikle finansal okuryazarlık konusundaki bilgilerin pekiştirilmesi amacıyla para, bütçe, istek ve ihtiyaç ayrımı, tasarruf, birikim ve yatırım kavramlarına yer vermektedir. Ekonominin Kahramanı Çocuklar, geliştirdiği web sitesinde dört aşamalı bir eğitim sunmaktadır. Bu aşamalardan ilki bilgiye yönelik olup paranın tarihi ve ticaretin başlaması ve paraların tanınması ile “Ekonomi Nedir?” sorusunun yanıtına odaklanmaktadır. Site bu sorunun yanıtını “Ekonomi, para ile yaptığımız tüm faaliyetleri ve işleri anlatan bir kelimedir. Para harcamak, çalışıp para kazanmak, fatura ödemek, alışveriş, tasarruf ve yatırım yapmak ekonomi ile ilgilidir.” şeklinde dile getirmektedir. Eğitimin son iki aşaması “Tasarruf Testi” ve “Gazeteci Çocuk” etkinliklerinden oluşmaktadır. Bu çerçevede eğitimin ele aldığı temel kavramlar Para, harçlık, harcama, birikim, tasarruf, yardım, ticaret, ekonomi, ihtiyaç, istek, banka, para kazanmak olarak sıralanabilir. TEB Çocuk da web sitesinde üç aşama ya da temalı bir eğitim tasarlamıştır. Bu temalar “Paraları tanıma, Para biriktirme, Çalış kazan” olarak sıralanmaktadır. Bu kapsamda yer verilen kavramlar para, tasarruf, harçlık, çalışma, kar, reklam ve sermaye olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 2 de görülmektedir.

**Tablo 2:** Eğitimlerin Yer Verdiği Temel Kavramlar, Beceriler ve Değerler

Program	Kavramlar	Beceriler	Değerler
Bütçesini Bilen Çocuklar (FODER)	Para, bütçe, istek ve ihtiyaç, tasarruf, birikim, yatırım		Tasarruf
Ekonominin Kahramanı	Para, harçlık, harcama, birikim, tasarruf,		Tasarruf, Yardımlaşma

Çocuklar (Akbank)	yardım, ticaret, ekonomi, ihtiyaç, istek, banka, para kazanmak		
TEB Çocuk (TEB)	Para, tasarruf, harçlık, çalışma, kar, reklam, sermaye		Tasarruf
Dünyanın Parası (Türkiye İş Bankası)	Para	Tasarım	
Bütçe, Tutum, Tasarruf (Türkiye İş Bankası)	Bütçe, tutum, tasarruf, şirket, ürün, üretim, satış	Tasarım, temel matematik becerisi,	Tasarruf
Fiyat Keşif Laboratuvarı (Türkiye İş Bankası)	Fiyat, tüketim, tüketim alışkanlığı, arz, talep, fiyatların değişimi, açık arttırma		
Harçlıgım Cebimde (Türkiye İş Bankası)	Para, harcama, değer, mal, hizmet, alışveriş, istek, ihtiyaç, bütçe, tüketim, gelir, gider, tasarruf, biriktirme, banka		Tasarruf, Yardımlaşma

Tablo 2 incelendiğinde Türkiye İş Bankası'nın düzenlediği eğitimlerin yaş gruplarına göre farklılaştığı anlaşılmaktadır. Bu kapsamda Dünyanın Parası eğitimi para kavramına odaklanarak para tasarımı, farklı ülkelerin paraları ile gerçek-sahte para ayırımı ele almaktadır. Bütçe, Tutum, Tasarruf programı iki farklı yaş grubu için tasarlanmıştır. 2-4. sınıflar için düzenlenen program doğrudan bütçe, tutum, tasarruf kavramları çerçevesinde organize edilmiştir. 5-7. sınıflar için düzenlenen program ise iş kurmak için gerekli bütçe hesaplamaları, şirket kurmak, ürün satışı, ürün üretimi konuları çerçevesinde bir eğitim almaktadırlar. Bu kitle için düzenlenen eğitimin şirket, ürün, üretim, satış kavramları çerçevesinde ele alındığı anlaşılmaktadır. Fiyat Keşif Laboratuvarı çocukları fiyatların nasıl oluştuğu, arz talep yasasının işleyişi, tüketim alışkanlıkları, tercihler, talepler konularında bir eğitime tabi tutmaktadır. Bu çerçevede odaklanılan kavramların fiyat, tüketim, tüketim alışkanlığı, arz, talep, fiyatların değişimi, açık arttırma olduğu söylenebilir. Son olarak Harçlıgım Cebimde eğitiminde ise bilinçli tüketicilik üzerine odaklanıldığı anlaşılmaktadır. Eğitimin ele aldığı temel kavramlar para, harcama, değer, mal, hizmet,

alışveriş, istek, ihtiyaç, bütçe, tüketim, gelir, gider, tasarruf, biriktirme ve banka olarak sıralanabilir.

Çocuklara yönelik olarak düzenlenen eğitimlerden sadece ikisinde beceriler ile ilgili doğrudan bir içeriğe rastlanmıştır. Bunlardan Dünyanın Parası eğitimi, tasarım becerisine yer vererek çocukların para tasarımlarını planlamıştır. Bütçe, Tutum, Tasarruf programı ise temel matematik becerileri ile tasarım becerisine yer vermiştir. Diğer programlarda çeşitli becerilere yer verilmesi muhtemel olmakla birlikte bu beceriler ile ilgili bir ifadeye rastlanmamıştır.

Programların odaklandığı temel değerler incelendiğinde Dünyanın Parası ve Fiyat Keşif Laboratuvarı dışındaki beş programda temel değer olarak tasarruf ya da tutumluluk ele alınmıştır. Ayrıca Ekonominin Kahramanı Çocuklar ve Harçlığım Cebimde programları yardımlaşma değerine yer vermektedir.

#### *Öğretim Yaklaşım ve Yöntemleri*

Yaygın eğitim programları, izlenen öğretim yaklaşım ve yöntemleri açısından incelendiğinde programlarda genel olarak aktif öğrenme yaklaşımının benimsendiği söylenebilir. Bütçesini Bilen Çocuklar programında temel yöntemin anlatım olduğu, çeşitli eğitsel oyunlar ile bu bilgilerin pekiştirilmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır. Ekonominin Kahramanı Çocuklar eğitimi daha önce de belirtildiği gibi öncelikle web sitesi üzerinde sanal olarak tasarlanmıştır. Programın web sitesi incelendiğinde etkinlik temelli eğitim, eğlenerek öğrenme, oyunlarla öğrenme yaklaşımlarının hakim olduğu anlaşılmaktadır. Bu kapsamda hesaplamalar yapma, bulmaca çözme, simülasyonlar gibi tekniklerden yararlanıldığı görülmektedir. TEB Çocuk programı da web sitesinde simülasyonlardan ve oyunlardan yararlanmaktadır. Dünyanın Parası eğitiminde, izlenen öğretim yaklaşımı ve/veya yöntemlerle ilgili herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir. Bütçe, Tutum, Tasarruf eğitimi interaktif hikaye anlatımı, çizgi film gösterimi, yarışmalar, kumbara boyama gibi teknikler kullanılmaktadır.

Fiyat Keşif Laboratuvarı eğitim yaklaşımı konusunda bir bilgiye yer vermemiş, sadece bir bölümde oyun kullanıldığını belirtmiştir. Harçlığım Cebimde eğitiminde ise anlatım yönteminin yanı sıra canlandırma ve oyunlar kullanıldığını dile getirilmiştir.

### Öğretim Materyalleri

Öğretim materyalleri, programlar hakkında en az bilgiye ulaşılabilen kategori olmuştur. Bütçesini Bilen Çocuklar programı eğitimler sırasında eğitim kitapçıkları kullandığını belirtmektedir. Ekonominin Kahramanı Çocuklar programının Uğurböceği kumbarası ile "Ekonominin Kahramanı Çocuklar'ın Öyküsü kitabını; TEB Çocuk'un TEB Çocuk boyama kitabını; Dünyanın Parası'nın farklı ülkelerin paralarını; Bütçe, Tutum, Tasarruf eğitiminin ise kumbara ve atölye materyallerini kullandığı tespit edilmiştir.

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Yürütülen eğitimlerin, örgün eğitim kapsamındaki ekonomi eğitimine katkısı nasıldır?" şeklinde ifade edilmişti. Bu konuda inceleme yapmak için analiz edilecek programlar, yaygın eğitim çalışmalarının hedef kitesini oluşturan yaş grubuna ekonomi öğretimi konusunda temel role sahip olduğu kabul edilen Hayat Bilgisi (1-3) ve Sosyal Bilgiler (4-7) öğretim programları ile sınırlandırılmıştır. Öncelikle Hayat Bilgisi programında ekonomi öğretimi ile ilgili olabilecek kazanımlar belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler programlarındaki inceleme ise Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanı ile sınırlandırılmış ve bu alandaki kazanımların hepsi ele alınmıştır. Ayrıca kazanımlar çerçevesinde yer verilen beceriler ve değerler belirlenmiştir. Daha sonra yaygın eğitim kapsamında yapılan çalışmaların bu kazanımlara ulaşılmasındaki rolü incelenmiştir.

Öğretim programlarının kazanımları ile yaygın eğitim programı kapsamındaki çalışmaların amaç ve içerikleri konusunda yapılan inceleme, bu eğitimlerin, öğretim programlarında özellikle bilinçli tüketicilik ve tasarruf bilincinin geliştirilmesi konusundaki kazanımları desteklediğini göstermektedir. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretim programlarında bilinçli tüketicilik ve tasarruf bilinci ile ilgili 15 kazanım tespit edilmiştir. Bu kazanımlar Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3:** Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Bilinçli Tüketicilik ve Tasarruf Bilinci ile İlgili Kazanımlar

Sınıf	Kazanım
1	1. Kaynakları verimli ve uygun olarak kullanır. 2. Geri dönüşümü yapılabilecek maddeleri tanır.
2	3. Kaynakları ve eşyaları özenli kullanır.

---

	4. Parasını ihtiyaçları doğrultusunda bilinçli bir şekilde harcar.
	5. Evdeki kaynakları tasarruflu kullanmanın aile bütçesine katkıları konusunda görüşlerini belirtir.
	6. Tüketilen maddelerin geri dönüşümüne katkıda bulunur.
	7. Evde nelerden ve nasıl tasarruf edilebileceğine örnekler verir.
3	8. Bilinçli tüketici özellikleri göstererek sağlıklı yiyecek ve içecekleri satın alır.
	9. Geri dönüşüme bireysel olarak nasıl katkı sağlayacağını bilir.
	10. İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar.
4	11. Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.
	12. Kendine ait örnek bir bütçe oluşturur.
	13. Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.
5	14. Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır.
6	15. Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder.

---

Yaygın eğitim çalışmalarındaki kavramlar ve konu başlıkları incelendiğinde bu konudaki çalışmaların özellikle bilinçli tüketicilik davranışlarını ve tasarruf bilincini geliştirmeye hizmet ettiği anlaşılmaktadır. Yaygın eğitim programlarında yer verilen tasarruf, bütçe, para, para biriktirme, istek, ihtiyaç, tüketim, tüketim alışkanlığı, harcama, harçlık, gelir, gider, mal, hizmet, alışveriş gibi kavramlar ile istek-ihiyaç ayrımını kavrama, bilinçli alışveriş yapma ve para harcama gibi konular aracılığıyla çocukların bu yöndeki kazanımlara ulaşmaları desteklenmektedir. Bu kapsamda yaygın eğitim çalışmalarının Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretim programlarının Tablo 3' te verilen 1., 3., 4., 5., 7., 8., 10., 11., 12., 13., 14. ve 15. kazanımlarına ulaşılmasına katkıda bulunduğu söylenebilir. Ayrıca yaygın eğitim programlarından beşinde tasarruf değeri belirgin bir şekilde vurgulanmaktadır. Bu nedenle yaygın eğitim programlarının, her iki öğretim programının da temel değerlerinden birisi olan tasarruf/tutumluluk değerinin kazanılmasına katkıda bulunduğu anlaşılmaktadır. Fakat yaygın eğitim çalışmalarında tasarruf bilincinin geniş anlamıyla kaynakları verimli

kullanmaktan ziyade bir kaynak olarak paranın kullanımıyla sınırlı kaldığı, bu nedenle özellikle kaynakların etkili kullanımı konusundaki kazanımlara kısmen katkıda bulunduğu söylenebilir. Öğretim programlarında bilinçli tüketiciliğin önemli bir boyutu geri dönüşüm konusundaki bilinç, kaynakların sürdürülebilir şekilde kullanılması ve tercihlerin buna göre yapılmasıdır. Yaygın eğitim çalışmalarının kaynak kavramını genellikle para olarak sınırlandırmalarının da etkisiyle bilinçli tüketiciliğin daha çok parayı etkili kullanma, tasarruf etme anlamında bir bilinçli tüketicilik olarak ele alındığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle elde edilebilen veriler kapsamında yaygın eğitim çalışmalarının geri dönüşüm konusundaki 2., 6., ve 9. kazanımların ulaşılmasına bir katkıda bulunmadığı söylenebilir.

Yaygın eğitim programlarının Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretim programlarına katkıda bulunduğu diğer alanlar incelendiğinde Bütçe, Tutum, Tasarruf programının Sosyal Bilgiler 6. sınıf kazanımı olan “Türkiye’nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak yatırım ve pazarlama proje önerileri hazırlar.” kazanımına destek verecek bir içeriğe sahip olduğu görülmektedir. Adı geçen eğitimde çocukların “bir işin kurulum aşamasında gerekli olan hesap kitap işleriyle şirket kurulumu (5. sınıf), ürün satışı (6. sınıf), ürün üretimi (7. sınıf) işleri” hakkında çalışmaları planlanmıştır. Bu konudaki eğitimin yukarıda verilen kazanımı destekleyeceği düşünülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde yaygın eğitim programlarının Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler programlarındaki ilgili 35 kazanımdan 13’üne doğrudan ya da dolaylı olarak bir katkı sunduğu görülmektedir. Bunun dışında bazı programların öğretim programlarında yer verilmeyen fiyat, arz-talep, fiyatların belirlenmesi, mal ve hizmetlerin değeri gibi bazı içerikleri de çocuklara kazandırmayı hedeflediği görülmektedir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Çocuklara ekonomi eğitimi amacıyla yürütülen yaygın eğitim kapsamındaki çalışmaların incelendiği bu araştırmada elde edilen sonuçları programların özellikleri ile örgün eğitime katkıları şeklinde iki boyutta değerlendirmek mümkündür. Yaygın eğitim kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların bir sivil toplum örgütü ile üç banka tarafından gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Sivil toplum örgütü olarak FODER, tüm ülke çapında finansal okuryazarlığın geliştirilmesi konusunda faaliyetler yürüten bir kurumdur. Bu nedenle bu kurumun yürüttüğü çalışmaların daha çok finansal içerikli bir eğitim sunduğu söylenebilir. Yaygın eğitim faaliyetlerini yürüten diğer kurumların ise üç özel banka olduğu görülmektedir. Bankaların ekonomi eğitiminde rol almasının arka planını oluşturan bazı

konulara değinmekte yarar görülmektedir. OECD (2005)'nin tüm bireylerin finansal ürünlere erişimlerinin sağlanması için başlattığı finansal okuryazarlık ve finansal eğitim projesi kapsamında sivil toplumun bu sürece daha çok dahil olduğu görülmektedir. Kişilerin finansal ürünlere erişim ve bu ürünleri kullanma konusunda yaşadıkları sorunların ekonomik sisteme getirdiği yük, finansal eğitimin daha somut olarak tasarruf, birikim, para ve paranın etkili kullanımı, bilinçli tüketicilik, sigorta gibi özellikler açısından ele alınmasını sağlamış ve bu ürünleri sunan bankaların, bu araçları doğru kullanmaları için insanları bilinçlendirmede daha büyük role sahip olmaları sonucunu doğurmuştur. Nitekim Păduraru (2013)'nin Romanya için verdiği örneklerde de bankaların yaygın eğitim kapsamındaki ekonomi eğitiminde önemli rol oynadığı görülmektedir. Bu konudaki bir başka örnek çocuklara ve gençlere finans eğitimiyle ilgili uluslararası düzeyde çalışmalar yapan sivil toplum örgütü Child&Youth Finance International (CFYI, 2012)'in yürüttüğü "Okulbankası Projesi (SchoolBank Project)"dir. Proje, eğitim bakanlıkları ve yerel bankalar arasındaki işbirliğiyle çocukların ve gençlerin finansal erişimini artırmayı hedeflemektedir. 2017 yılında bu kapsamda çalışmalar yürüten ülkeler arasında Mısır, Gürcistan, Hindistan, Fildişi Sahili, Makedonya, Moldova, Romanya, Uganda gibi ülkeler bulunmaktadır (CFYI, tarihsiz). Tüm bu çalışmalar, bankaların finansal eğitim konusunda gittikçe artan bir role sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Türkiye'de bankalar tarafından çocuklar için genellikle finansal eğitim kapsamında yürütülen eğitimler, uluslararası alandaki finansal eğitim ve erişim çalışmalarının yaygın eğitimdeki bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Araştırma kapsamında incelenen yaygın eğitim programlarından ikisi sanal ortamda düzenlemiş, diğer beş tanesi ise yüz yüze eğitim olarak tasarlanmıştır. Sanal eğitim düzenleyen kurumlar, talep edildiğinde okullara giderek yüz yüze eğitim de sunmaktadırlar. Bu eğitimlerin süresi 40 dk. ile 120 dk. arasında değişmektedir. Eğitimlerin hedef kitlesi genel olarak ilk ve ortaokul olarak belirtilmiştir. Diğer üç kurumun verdikleri eğitim için özel olarak bir yaş sınırı getirmeyip sadece birisinin ilkökul öğrencilerine yönelik olduğunu vurguladığı görülmüştür. Türkiye İş Bankası'nın ise düzenlediği her bir eğitim için ayrı ayrı hedef kitlesi belirlediği tespit edilmiştir. Son kurumun izlediği bu yaklaşım, yaygın eğitim çalışmalarının planlanmasında gözetilmesi gereken temel bir özellik olarak dikkat çekmektedir. Nitekim Bayhan ve diğerleri (2007)'nin çalışmaları ekonomi ile ilgili kavramları algılamada 6-8 ve 6-10 yaşları arasında farklılık olduğunu ortaya koymuşlardır. Ekonomi eğitimi açısından yaş farklarının dikkate alınması gerektiğini ortaya koyan bu çalışma açısından ele alındığında kurumun doğru bir yöntem izlediği söylenebilir.



Yaygın eğitim kapsamında yürütülen eğitimler genel olarak tasarruf ve birikim yapmak konusunda bilinç geliştirmeyi amaçlamaktadır. Programda yer verilen kavram, beceri ve değerlerin çoğunun bu amacı gerçekleştirmeye yönelik olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Fiyat Keşif Laboratuvarı, bu içeriğin kısmen dışına çıkarak ekonomik sistemin işleyişine yer vermekte, bunu da fiyatların oluşumu ve değişimi açısından ele alarak yapmaktadır. Bu eğitimlerin içeriklerini bu şekilde organize etmelerindeki belirleyici faktörlerden birisi yukarıda değinilen uluslararası eğilimler olduğu kadar çocukların ekonomiyi sadece kendi deneyimleyebilecekleri tasarruf ve tüketicilik alanları açısından öğrenebilecekleri varsayımı da olabilir. Oysa Yıldırım (2016)'ın çalışması, ekonomi uzmanları, sosyal bilgiler eğitimcileri ve öğretmenlerinin, ortaokul sonunda öğrencilerin erişmeleri gereken daha geniş bir yeterlik beklentisine sahip olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca çocuklara ekonomi öğretimi konusunda yapılmış uygulamalı çalışmaların sonuçlarının gösterdiği gibi çocuklar uygun içerik ve materyallerle desteklenirse (Akhan, 2010; Davison & Kilgore, 1971; Kourilsky, 1977; Webley, 2005) ve yaş kademeleri gözetilirse (Bayhan ve diğ., 2007) ekonomi ile ilgili kavramları anlayabilmektedirler. Şunu belirtmek gerekir ki çocukların maruz kaldıkları uyarıcıların sürekli değişmesi ve çeşitlenmesi, öğrenme ortam ve araçlarının değişmesi, öğrencilerin ekonomiyi öğrenme süreçlerini uygulamalı olarak inceleyen daha fazla ve güncel araştırmalara ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin hangi yaşlardan itibaren bütüncül bir ekonomi anlayışına sahip olabileceklerini daha geçerli bir şekilde ortaya koyacaktır. Tüm bu çerçevede yaygın eğitim çalışmalarının, çocuklara ekonomiyi öğretirken doğrudan deneyimleyebilecekleri alanlardan yola çıktıkları anlaşılmaktadır ve bu temel bir ilke olarak kabul edilmektedir. Fakat her geçen gün üretici ve kendine yeten bir toplumdaki tüketici bir topluma dönüşme konusunda yapılan uyarılar dikkate alındığında, yaygın eğitimin çocuklara ulaşma potansiyelini üretim konusunda bilinç geliştirmek için de kullanması gerekmektedir. Bu, ek programlar yoluyla sağlanabilir.

Yaygın eğitim programlarında izlenen eğitim yaklaşımı ve yöntemleri incelendiğinde genellikle aktif öğrenme yaklaşımının benimsendiği görülmektedir. Web ortamında eğitim sunan programların çeşitli simülasyonlar, sanal oyunlar, testler ve videoların kullanıldığı bir eğitim tasarladıkları anlaşılmaktadır. Yüz yüze eğitim sunan programların da benzer bir şekilde aktif öğrenme yaklaşım ve yöntemlerinden yararlandıkları tespit edilmiştir. Eğitimlerde özellikle oyunlar, canlandırmalar, tasarım çalışmalarına yer verildiği belirlenmiştir. Kurumların, ekonomi öğretimi konusunda benimsedikleri bu yaklaşım, ekonomi öğretiminde aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı

bilimsel çalışmaların önerdiği yaklaşımlar ile tutarlılık göstermektedir. Örneğin Kourilsky'nin "Küçük Toplum (Mini Society)" projesinde ekonomi öğretmek için oluşturduğu otantik öğrenme ortamının (Vredevelt, 1984), yine Akhan (2010)'ın ekonomi eğitiminde aktif öğrenme yaklaşımlarının kullanılmasının önemli bir kolaylaştırıcı faktör olduğu, başarıyı ve kalıcılığı arttırdığı görülmüştür. Bu kapsamda kurumların ekonomi eğitimi için doğru bir yöntem izledikleri söylenebilir. Programlarda kullanılan materyaller ile ilgili bilgiler ise oldukça sınırlıdır. Bu kapsamda erişilen bulgulara göre eğitim sürecinde çeşitli ülkelerin paraları, kumbara, boyama kitabı ve çeşitli etkinlik materyallerinin kullanıldığı anlaşılmaktadır. Benimsenen eğitim yaklaşımının etkisiyle, bazıları özel olarak eğitimler için geliştirildiği anlaşılan materyallerin kullanımının öğrenme sürecine önemli bir katkı sunacağı söylenebilir.

Yaygın eğitim kapsamında yapılan çalışmaların örgün eğitime katkısını belirlemek amacıyla ulaşılan içerik ilk ve ortaokulda ekonomi öğretimi konusunda temel role sahip olan Hayat Bilgisi (2015) ve Sosyal Bilgiler (2017) programları ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen içerik, Hayat Bilgisi programlarında ekonomi öğretimi ile ilgili olabilecek kazanımlar, Sosyal Bilgiler programında ise Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanı kazanımları ile karşılaştırılmıştır. Bu kapsamda yapılan inceleme sonucunda, yaygın eğitim programlarının örgün eğitim programlarına özellikle bilinçli tüketicilik ve tasarruf bilinci geliştirme konusunda destek verdiği görülmektedir. Öğretim programlarında bilinçli tüketicilik konusundaki temel vurgulardan birisi mal ve hizmetler tüketilirken bütçenin, ikincisi ise her türden kaynağın tüketilmesinde verimlilik ve tasarruf ilkesinin dikkate alınması üzerinedir. Kazanımlar incelendiğinde bu vurgu açık bir şekilde gözlemlenmektedir. Yaygın eğitim programlarının bu boyutlardan özellikle birincisinin geliştirilmesine destek verdiği, yani paranın tüketimi ve tasarrufuna odaklı bir yaklaşım sunduğu anlaşılmaktadır. Yaygın eğitim programları, eğitimin içeriğini ve sürecini belirlemek konusunda örgün eğitime göre daha özgürdürler ve bu programların örgün eğitim programları ile paralellik göstermesine gerek yoktur (Păduraru, 2013). Bu kapsamda yaygın eğitim çalışmalarının örgün eğitim programlarında yer alan tüm içeriği karşılaması beklenemezse de programlar su, enerji gibi hayati kaynakların bir ekonomik değerinin olduğunu vurgulayarak bu konuda bilinç geliştirilmesine katkıda bulunabilirler.

Yapılan çalışmanın bulgu ve sonuçları değerlendirilirken bazı hususların ve sınırlılıkların dikkate alınmasını hatırlatmakta yarar görülmektedir. Yaygın eğitim kapsamındaki programlardan birisini düzenleyen bir sivil toplum

örgütü olan FODER, yaptığı uluslararası ve ulusal işbirlikleriyle her yaşta bireyin finansal okuryazarlığının geliştirilmesi konusunda kapsamlı çalışmalar yapmakta ve faaliyetler yürütmektedir. Bununla birlikte örneğin çocuklara yönelik olarak düzenlediği finansal okuryazarlık eğitiminin içeriğiyle ilgili doğrudan bir materyal bulunamamış, Derneğin duyuru ya da haber linkleri veya e-bültenlerinden veri alınmaya çalışılmıştır. Bankaların yürüttükleri eğitimler ile ilgili veri bulmak daha kolay olmakla birlikte doğrudan bir eğitim programının taslağını ortaya koyacak bir çerçeve hiçbirisinde mevcut değildir. Burada yer alan tüm bulgu ve sonuçların, hem içeriğe erişim konusunda izlenen yöntemle hem de verilerin toplandığı zamanla sınırlı olduğunun göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Nitekim bu çalışma 2017 yılı Temmuz ve Ağustos aylarında web taraması sonucunda ulaşılan eğitim faaliyetleri ve bu faaliyetlerle ilgili web sitelerinde yer alan bilgilerle sınırlıdır. Yerel düzeyde gerçekleştirilen ya da web ortamında bilgilerine ulaşamayan muhtemel eğitim faaliyetleri bu araştırmanın kapsamı dışında kalmaktadır.

### Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Yaygın eğitim kapsamında eğitim düzenleyen kurumlar, düzenledikleri eğitim çalışmalarını bir eğitim programı çerçevesine göre düzenleyip yayınlatabilirler. Bu sayede hem yaygın eğitim çalışmalarının farklı ortamlarda geliştirilmesi için bir örnek oluşturacaklar hem de yapılan çalışmaları bilimsel olarak inceleyen araştırmacılara veri sağlamış olacaklardır.
- Hem dünyada hem de Türkiye’de yaygın eğitim kapsamında ekonomi öğretimi ile ilgili literatür oldukça sınırlıdır. İncelenen bu programlarda da gerçekleşen eğitimin süreç ve sonuçları ile ilgili bir bilgi mevcut değildir. Bu konuda izleme çalışmaları ve program değerlendirme araştırmaları yapılabilir. Bu eğitimleri düzenleyen kurumlar, araştırmacılarla işbirliği yaparak, yaygın eğitim kapsamında uygulanan programların ekonomiyi öğrenme üzerindeki etkisi ve/veya öğrenme sürecinin değerlendirilmesi konularında bilimsel bilgi üretilmesine katkıda bulunabilirler.
- Düzenlenen eğitimlerin içeriği bugünün dünyasında gerekli olan bilinçli tüketicilik ve tasarruf konularına odaklanarak önemli bir katkı sunmakla birlikte programların içeriğine üretim vurgusunun eklenmesi sağlanabilir. Ya da kurumlar bu konuyla ilgili farklı programların geliştirilmesine çalışabilirler.

### Kaynaklar

Akhan, N. E. S. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler öğrencilerinde ekonomi okuryazarlığının durumu ve geliştirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bayhan, P., Yükselen, A. & Kaysılı, B. K. (2007). Çocukların ekonomiyle ilgili kavramlara yönelik algılarının yaşlara göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 32 (143), 3-12.

Brophy, J. & Alleman, J. (2002). Primary-grade students' knowledge and thinking about the economics of meeting families' shelter needs. *American Educational Research Journal*, 39 (2), 423-468.

CFYI. (Tarihsiz). *Schoolbank*. 15.11.2017 tarihinde <https://childfinanceinternational.org/initiatives/schoolbank.html> adresinden alınmıştır.

CYFI. (2012). *A guide to economic citizenship education: Quality financial, social and livelihoods education for children and youth-guidebook*. 25.08.2013 tarihinde <http://childfinanceinternational.org> adresinden alınmıştır.

Davison, D. G. & Kilgore, J. H. (1971). A model for evaluating the effectiveness of economic education in primary grades. *The Journal of Economic Education*, 3 (1), 17-25.

Erden, M. (Tarihsiz). *Sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Alkim Yayınevi.

FODER. (2017). Küresel para haftası. *E-Bülten*. 14.08.2017 tarihinde <http://www.fo-der.org/wp-content/uploads/2017/04/GMW-17-E-B%3%BClten-2.pdf> adresinden alınmıştır.

Hansen, H. S. (1985). The economics of early childhood education in Minnesota. *The Journal of Economic Education*, 16 (3), 219-224.

Kourilsky, M. (1977). The kinder-economy: A case study of kindergarten pupils' acquisition of economic concepts. *The Elementary School Journal*, 77 (3), 182-191.

MEB (2009a). *Ortaöğretim ekonomi dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB (2009b). *Ortaöğretim girişimcilik dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.

MEB. (2015). *İlkokul hayat bilgisi dersi (1, 2 ve 3. sınıflar) öğretim programı*. 27.08.2015 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden alınmıştır.

MEB. (2017). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara.

Melendez, W. R., Beck, V. & Fletcher, M. (2000). *Teaching social*

*studies in early education*. United States of America: Thomson Learning.

OECD. (2005). *Improving financial literacy: Analysis of issues and policies*. Fransa: OECD Publications. ISBN 92-64-01256-7.

OECD. (2017). What do 15-year-olds really know about money?. *PISA in Focus 2017/72 (May)*. 04.11.2017 tarihinde <http://www.oecd-library.org/docserver/download/21dc1a9a-en.pdf?expires=1509818596&id=id&accname=guest&checksum=A8E61D3619F83EC0B0167BEB97203E22> adresinden alınmıştır.

Păduraru, M. E. (2013). Managing formal, non-formal and informal economic education. *Review of International Comparative Management*, 14 (4), 637-643.

Schug, M. C. & Armento, B. J. (1985). Teaching economics to children. Mark C. Schug (Ed.). *Economics in the school curriculum k-12* içinde (s. 33-43). Washington: The Joint Council on Economic Education ve The National Education Association Publications.

Vredeveld, G. M. (1984). Mini-society: Experiencing real-world economics in the elementary school classroom by Marilyn L. Kourilsky; Understanding economics: Overview for teachers, experiences for students by Marilyn L. Kourilsky. *The Journal of Economic Education*, 15 (3), 243-245.

Webley, P. (2005). Children's understanding of economics. M. Barrett and E Buchanan-Barrow (Ed). *Children's understanding of society* içinde (s. 43-67). Hove: Psychology Press.

Wehmeyer, M. M. (1980). *A kindergarten economics project*. ERIC Reports: ED238751. 08.11.2015 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED238751.pdf> adresinden alınmıştır.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, G. (2016). *Vatandaşlık yeterlikleri bağlamında ortaokul ekonomi okuryazarlığı standartlarının belirlenmesi ve öğretim programlarındaki yerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

**Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimine Uluslararası Bir Bakış: OECD Karnesi<sup>1</sup>**  
**An International View of Early Childhood Education in Turkey: OECD**  
**Grades**

**Sabiha KAYMAK EREN<sup>2</sup>**  
**Şifa Kevser ÇAKMAK TELOĞLU<sup>3</sup>**  
**Tülay İLHAN<sup>4</sup>**

**ÖZET:**

Bu çalışmanın amacı, 15 Eylül 2016 tarihinde yayınlanan ‘Eğitime Kısa Bir Bakış 2016: OECD Göstergeleri’ ve 21 Haziran 2017 tarihinde yayınlanan ‘2017’ye Güçlü Bir Başlangıç: Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımında Anahtar OECD Göstergeleri’ raporlarından yola çıkarak Türkiye’deki erken çocukluk eğitimi ve politikalarını; okullaşma, okula devam, finansal destek miktarı ve eğitim programları açısından değerlendirmektir. Çalışmada, bu raporda yer alan; 3-4 yaş çocuklarının eğitime kayıt oranları, okul öncesi dönemde devlet okullarına kayıt oranları, okul öncesi ve ilkokulda yaşlara göre okullaşma oranları, okul öncesi eğitime ayrılan finansal destek oranları (kamu-özel), eğitimci başına düşen öğrenci sayısı, OECD ülkelerindeki erken çocukluk eğitimi programlarının kapsamı ve okul öncesi eğitim programlarının içeriği kapsamında OECD ülkeleri ve Türkiye kıyaslaması yapılarak incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda; OECD ülkeleri ile karşılaştırıldığında, Türkiye’deki okul öncesi eğitime ayrılan finansal destek miktarının, okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşullarının ve özellikle 0-3 yaş grubundaki çocukların okul öncesi eğitime katılımının düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları ışığında, okul öncesi eğitime ayrılan kamu harcamalarının artırılması, dezavantajlı çocukların bulunduğu bölgelerdeki ailelerin bilinçlendirilmesi ve okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşullarının iyileştirilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** OECD, erken çocukluk eğitimi, Türkiye

---

<sup>1</sup> Bu çalışma, 1. Uluslar arası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi (ERTE Congress) Kongresi’nde sunulmuştur.

<sup>2</sup> Arş. Gör. Hacettepe Üniversitesi, sabihakaymakeren@gmail.com

<sup>3</sup> Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, sifacakmak@gmail.com

<sup>4</sup> Arş., Gör., [tulay.ilhan@hacettepe.edu.tr](mailto:tulay.ilhan@hacettepe.edu.tr)

Bu makale iThenticate programı ile taranmıştır.

Makale Gönderim Tarihi: 21/11/2017-Kabul Tarihi: 20/12/2017

## **Abstract**

The purpose of this study is to evaluate Türkiye's early childhood education and their policies in terms of schooling, school attendance rates, financial reports, and education programme with reference to 'A short glance at education 2015: OECD Report' which is published at 24 November 2015. In this report, school attendance rates of 3 and 4 years old children, percentage of children enrolled in public schools in early childhood education, attendance rates in early childhood education and primary education by age, expenditure on pre-primary educational institutions, ratio of students to teaching staff, profile of early childhood educational development programmes are evaluated by the comparison of OECD countries and Turkey, existed situations are revealed. According to results it is found that in Turkey, the amount of funding allocated to early childhood education, the working conditions of early childhood teachers and attendance rate of 0-3 age of children was determined to be low when compared with OECD countries. In the light of the results, it is proposed to increase the public expenditures for early childhood education, to raise awareness of the families in disadvantaged areas and to improve working conditions of early childhood teachers.

**Keywords:** OECD, early childhood education, Turkey

## **Giriş**

Günümüz dünyasında ülkeler arasındaki rekabet yalnızca teknoloji, ekonomi gibi alanlarla sınırlı kalmamış; bu alanlardaki gelişmenin temelini oluşturan eğitimde de işbirliği ve rekabet hızla artmıştır. Yaşamın ilk yıllarında alınan eğitimin önemi ve değeri yüzlerce yıldır bilindiği halde özellikle son yüzyılda ekonomide ve aile hayatındaki radikal değişiklikler eğitim politikalarında da değişikliğe yol açmıştır. Kadınların eğitime ve iş gücüne katılımının artması, erken müdahale ile çocukların sahip olduğu dezavantajlı durumların (yoksulluk, kültür ve dil farklılıkları, düşük sosyo-ekonomik düzey, özel eğitim ihtiyacı) etkilerinin azaldığının belirlenmesi gibi etkenlerle erken çocukluk eğitimine ve kalitesine olan farkındalık hızla artmıştır (Esse,2014). Bununla birlikte nöro-bilim alanında yapılan çalışmalarda, erken çocuk bakım ve eğitiminin bilişsel ve bilişsel olmayan becerileri geliştirerek, gelecek öğrenmeler

ve hayat boyu başarı için önemli bir alt yapı oluşturduğunun fark edilmiştir. Bu nedenle ülkeler; ulusal ve uluslararası düzeyde erken çocukluk eğitimi politikaları geliştirmek, erken çocukluk eğitimine katılımı arttırmak için uluslararası iş birlikleri kurmaya başlamıştır (OECD,2017a). Bunlardan biri de Türkiye'nin de içinde yer aldığı Birleşmiş Milletler Örgütü'dür. BM'de yer alan dünya liderlerinin 2015 yılında belirlediği ve 2030 yılına kadar sürdürülebilir küresel kalkınmada iş birliği yapılacak 17 hedeften 4.'sü 'Nitelikli Eğitim: Herkesi kapsayan ve herkese eşit derecede kaliteli eğitim sağlamak ve herkese yaşam boyu eğitim imkânı sunmak' olarak belirlenmiştir. 'Nitelikli Eğitim'in göstergeleri arasında;

- 2030'a kadar bütün kız ve erkek çocuklarının ücretsiz, hakkaniyetli ve kaliteli bir ilköğretim ve ortaöğretimi tamamlamalarının ve böylece ilgili ve etkili öğrenme çıktılarının elde edilmesinin sağlanması,
- 2030'a kadar bütün kız ve erkek çocuklarının onları ilköğretime hazır hale getirecek kaliteli okul öncesi eğitimine erişimlerinin güvence altına alınması,
- Cinsiyete göre gelişimsel olarak sağlık, öğrenme ve psiko-sosyal iyi olma hali yolunda olan 5 yaş altı çocukların oranı,
- Cinsiyete göre planlanan öğrenmeye katılım oranı (ilkokula resmi giriş yaşından bir yıl önce) ,
- 2030'a kadar eğitim alanındaki toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin ortadan kaldırılması ve engelliler, yerliler ve kırılgan durumdaki çocuklar dâhil, kırılgan insanların her düzeyde eğitim ve mesleki eğitime eşit biçimde erişimlerinin sağlanması,
- Çocuklara, engellilere, toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı eğitim olanaklarının yaratılması ve geliştirilmesi ve herkes için güvenli, şiddete dayalı olmayan, kapsayıcı ve etkili öğrenme ortamlarının oluşturulması,
- Belirli bir ülkede, (a) okul öncesi; (b) ilkokul; (c) ortaokul ve (d) lise düzeylerinde geçerli seviyede öğretim için gerekli olan hizmet öncesi veya hizmet içi en az asgari düzeyde düzenlenen öğretmen eğitimi (örneğin pedagojik eğitim) almış öğretmenlerin oranı artırılması gibi doğrudan erken çocukluk eğitiminin de kapsamında hedefler belirlenmiştir (UNDP, 2015).



Küresel Hedeflerde bahsedildiği üzere amaç sadece erken çocukluk eğitimine katılım değildir çünkü erken çocukluk programlarından maksimum faydanın sağlanması sadece katılım ile sağlanamaz. Eğitim hizmetlerinin kalitesinin yüksek olması, erken çocukluk eğitiminden beklenen faydanın sağlanması için şarttır. Erken çocukluk eğitiminin kalitesi birçok değişkene bağlıdır. Bunlar;

- Öğretmen başına düşen çocuk sayısı,
- Sınıftaki çocuk sayısı,
- Personel yeterlikleri,
- Programda benimsenen gelişimsel yaklaşım,
- Çocuk- öğretmen etkileşimi,
- Eğitim verenin sürekliliği/tutarlılığı,
- Fiziksel çevre,
- Aile desteği ve işbirliği olarak özetlenebilir (Esse, 2014; Feyman, 2006; MEB, 2015,2016; OECD, 2017a).

Ülkeler bu kalite göstergelerinden yola çıkarak, erken çocukluk eğitimi hizmetlerinin en iyi şekilde nasıl verilebileceği üzerine çalışmalarını yürütmektedir. OECD, Erken Çocukluk Eğitiminin ulusal düzeyde değerlendirilmesinin yeterli görülmemesi, farklı ülkelerin uygulamalarından haberdar olmak, ulusal programların eğitim fırsatları ve çıktılarını diğer ülkelerle karşılaştırmak, değerlendirmek ve geliştirmek için eğitim sistemleriyle ilgili istatistikleri OECD üyesi ve partner ülkelerle paylaşmaktadır. OECD 15 yıldan fazla süredir üye ülkelerin erken çocukluk eğitim ve bakım hizmetlerinin iyileştirilmesi, politikaların gözden geçirilmesi ve yeniden düzenlenmesine yardımcı olacak karşılaştırmalı analizler sunmaktadır (OECD, 2016;2017a).

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, Eylül 2016'da yayınlanan 'Eğitime Kısa Bir Bakış 2016: OECD Göstergeleri" ve Haziran 2017'de yayınlanan "2017'ye Güçlü Bir Başlangıç: Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımında Anahtar OECD Göstergeleri" raporlarından yola çıkarak Türkiye'deki erken çocukluk eğitimi politikalarını ve bu politikaların uluslararası platformdaki durumunu ortaya koymaktır. Bu

yüzden OECD erken çocukluk eğitimi göstergelerinde Türkiye'ye ait verilerin yer aldığı okula kayıt, eğitimden faydalanma süresi, performans, öğretmen-çocuk oranı, öğretmenlerin çalışma koşulları, erken çocukluk eğitimin finansmanı ve annelerin istihdamı göstergeleri incelenmiştir.

### **Araştırmanın Önemi**

Bu çalışma 'OECD üyesi ve partner ülkeler arasında Türkiye'nin Erken Çocukluk Eğitimi göstergeleri nasıldır?' sorusundan yola çıkılarak Türkiye'nin erken çocukluk eğitimindeki durumunu uluslararası bir değerlendirme sistemini temel alarak incelemekte ve çözüm önerileri sunulmaktadır. Böylece, bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Yöntemi**

Bu çalışma OECD dokümanlarından yola çıkılarak nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılarak yapılmıştır. Nitel araştırma 'Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 39). Doküman analizi ise çalışılan konu ile ilgili yazılı kaynakların incelenmesini ifade eder. Çeken ve Eş'e (2013) göre ise nitel araştırmada yer alan ifadelerin belirlenerek ortaya koyulması kadar bu ifadeler arasında var olan bağlantıların tespit edilmesi nitel araştırma yöntemlerinden dokümanla içerik analizi olarak ifade edilir. Doküman analizi sürecinde sırasıyla araştırma sorusu doğrultusunda dokümanların belirlenmesi, kategorilerin geliştirilmesi, verilerin analiz edilmesi ve sunulması basamakları gerçekleştirilmiştir. OECD (2017a) raporunda belirlenen anahtar zorluklar ve bu zorlukların altında yer alan göstergeler bir değişiklik yapılmadan çalışma sırasında kategori ve alt kategori olarak ele alınmıştır. OECD raporunda bu kategoriler EÇE'nin Finansman, EÇE'de Öğretmen Profili ve Çalışma Koşulları, EÇE Programlarının Çerçevesi, EÇE Erişim ve Yönetim, Erken Çocukluk Programlarına Erişimde Eşitlik, Kaliteli İzleme olarak belirtilmiştir. Bu kategorilerde ve altında yer alan göstergelerde ise Türkiye'ye ait verilerin eksiksiz olması ve karşılaştırmalı verilerin bulunması durumu göz önüne alınarak ilgili alt kategoriler çalışmaya dâhil edilmiştir.

### **Çalışma Grubu**

OECD raporlarındaki veriler 2016'da Letonya'nın katılımıyla 36 tam üye ülke ve partner ülkeleri kapsamaktadır ancak çalışmanın amacı Türkiye'nin ülkeler arasındaki konumunu incelemek olduğundan ölçüt örnekleme yöntemi ile ilgili göstergenin en alt ve en üstünde yer alan 2'şer ülke İLE birlikte Türkiye'ye ve OECD ortalamasına yer verilmiştir.

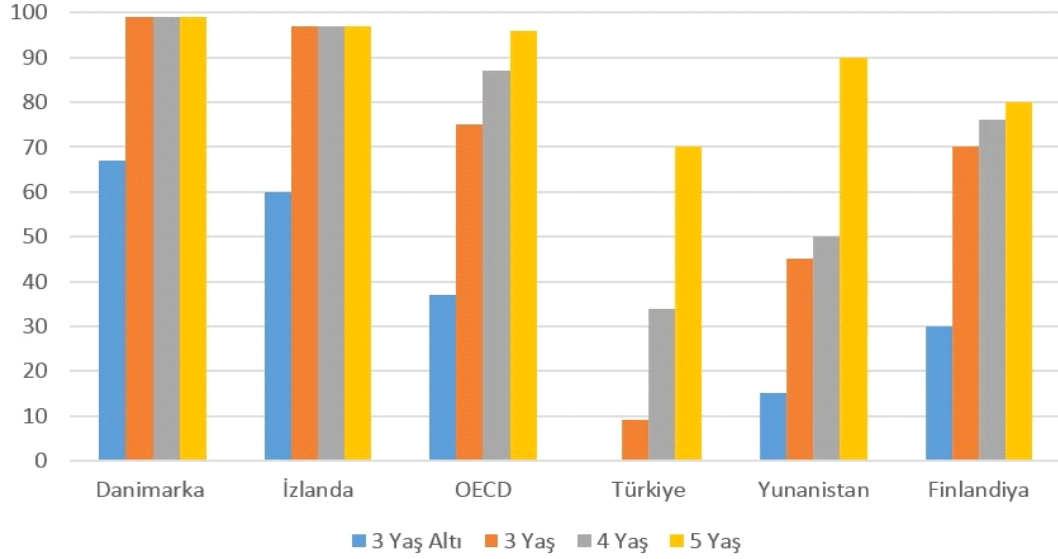
### **Bulgular**

Bu bölümde çalışma sırasında OECD (2017a) raporunda belirtilen kategoriler ve alt kategorilerden elde edilmiş bulgulara yer verilecektir.

#### **1. Erken Çocukluk Eğitimine Erişimde Eşitlik**

Erken çocukluk bakım ve eğitim hizmetlerine erişimde eşitlik, kayıt oranları, 0-5 arası çocuğa sahip annelerin çalışma oranları, sosyoekonomik düzeye göre erken çocuk eğitiminde kalma süresi göstergeleri doğrultusunda incelenmektedir.

Bir ülkede erken çocukluk eğitimine kayıt oranlarının yüksek olması o ülkede erişime eşitliğin de yüksek olduğunu gösteren öğelerden bir tanesidir.



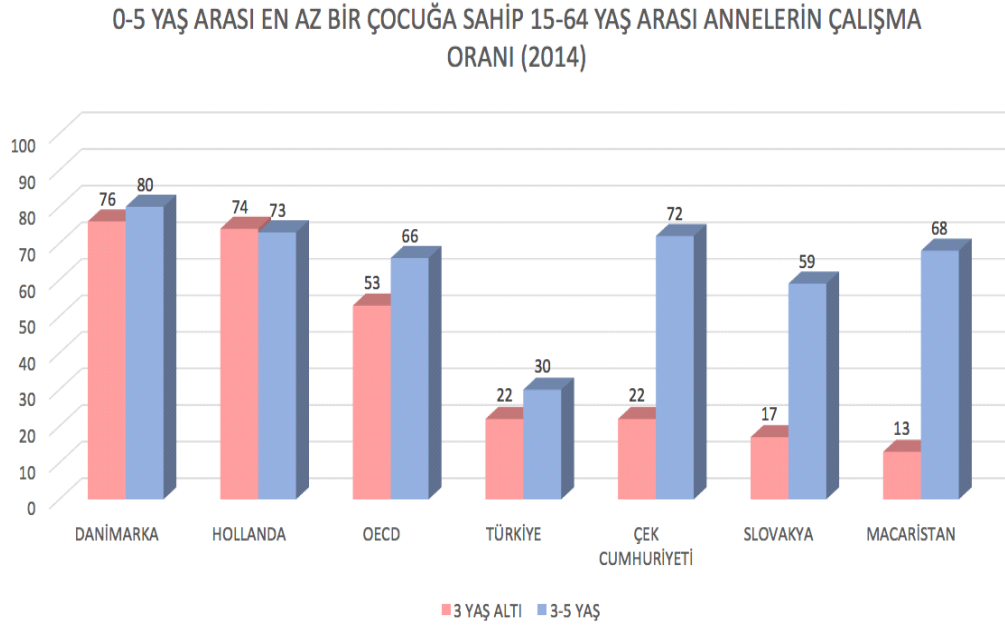
**Grafik 1. Erken Çocukluk Hizmetlerine Kayıt Oranları (%) (OECD,2016)**

5 yaşındaki çocukların erken çocukluk hizmetlerinden yararlanma oranı OECD ülkelerinin ortalamasında %96 dolaylarında, Danimarka ve İzlanda'da ise %100'e yakındır. Beş yaşta kayıt oranının en az olduğu ülkeler sırasıyla Türkiye (%70), Finlandiya (%80) ve Yunanistan (%89) olarak öne çıkmaktadır.

Üç ve dört yaşlarındaki çocuklar için, Danimarka ve İzlanda'da kayıt oranı değişmemekte, OECD ortalaması 4 yaş için %86 iken 3 yaş için %75'e düşmektedir. Bu oranlar Finlandiya için 4 yaşta %76, 3 yaşta %70, Türkiye için ise 4 yaş %34 iken 3 yaş için %10 civarındadır. Türkiye'nin 3 yaş altı çocuklar için verisi bulunmamaktadır. Bunun sebebi 0-3 yaş kapsayan gündüz bakım evleri ve kreşlerinin Aile ve Sosyal Politikalar bakanlığının sorumluluğunda olup özel veya doğrudan kamu kuruluşlarına yönelik faaliyet göstermeleri ve Milli Eğitim Bakanlığının denetiminde yer almamaları olabilir. .

Türkiye'de erken çocukluk eğitimine katılım 5 yaşta OECD ortalamasının altında, 3 ve 4 yaşta ise OECD ortalamasının yaklaşık 3'te 1 olduğu görülmekte ve OECD ortalamasında son sırada yer almaktadır. EÇE'ye erişimde eşitlikten

bahsedebilmek için tüm yaş gruplarında okullaşmanın hızla artırılması önem arz etmektedir.

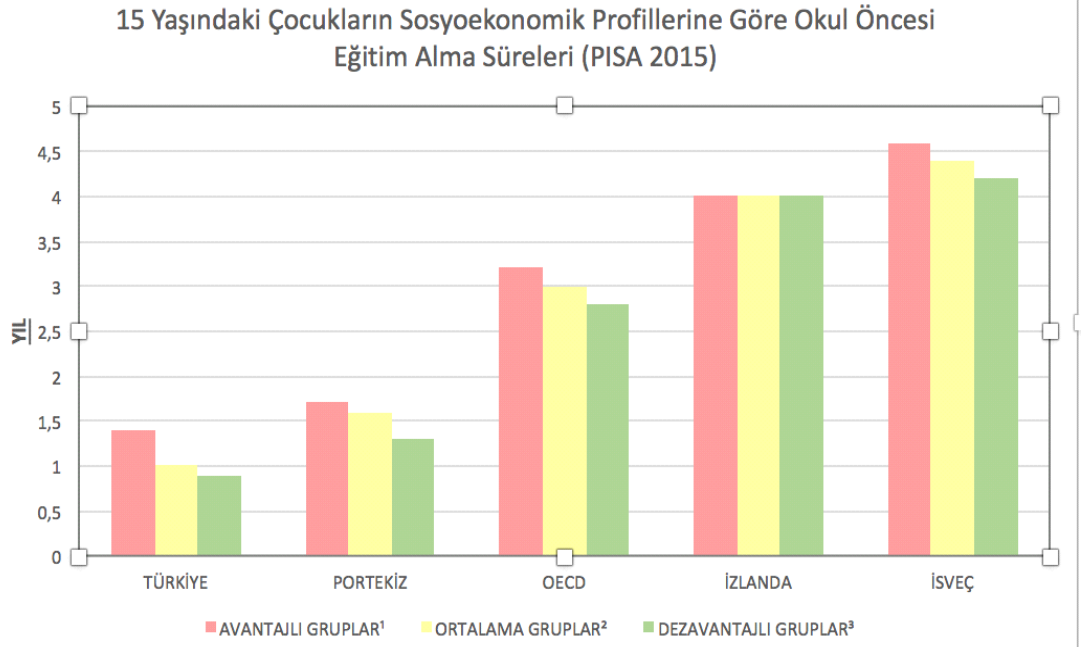


**Grafik 2. 0-5 Yaş Çocuğuna Sahip Annelerin İstihdamı (%) (OECD,2017b)**

Ekonomik kalkınma, gelir dağılımında eşitlik, insan hakları, cinsiyet rollerindeki eşitsizliğin ortadan kalkması gibi konuların birbiriyle ilişkili olması ekonomide kadın istihdamını vazgeçilmez hale getirmiştir. 3 yaş altı çocuğuşa sahip annelerin en çok istihdam edildiğı ülkeler %76 Danimarka, %74 Hollanda'dır. OECD ülkelerinde bu oran %53 iken, en düşük olduğı ülkeler sırasıyla Macaristan (%13),Slovakya (%17), Çek Cumhuriyeti ve Türkiye'dir (%22). 3-5 çocuğuşa sahip annelerin istihdamında ise OECD ortalaması dâhil (%66) tüm ülkelerde artış gözlenmektedir. İstihdamın en yüksek olduğı ülkeler Danimarka (%80), Hollanda (%73)'dir. 3 yaş altı çocuk sahibi annelerin istihdamının az olduğı ülkelerde, çocuğuş 3-5 yaşında olan annelerin istihdamı hızla artarken (Çek

Cumhuriyeti (%72), Macaristan (%68), Slovakya (%59)) Türkiye’de ise yalnızca %22’den %30’a çıkmaktadır.

Çocuklu annelerin istihdam oranı ülkelerdeki eğitime erişime yönelik önemli ipuçları sunmaktadır. Anne istihdam oranı ile erken çocukluk eğitime kayıt oranı doğru orantılı ilerlemektedir(OECD,2016;2017a). Annelerin ücretli şekildeki doğum izin süreleri, doğumdan sonra yarı zamanlı çalışma imkânları ve istihdam oranının artırılması EÇE’e ihtiyacı ve erişimde eşitliği artıracaktır.



**Grafik 3. 15 Yaşındaki Çocukların Sosyoekonomik Profillerine Göre Okul Öncesi Eğitimde Kalma Süreleri (OECD,2017b)**

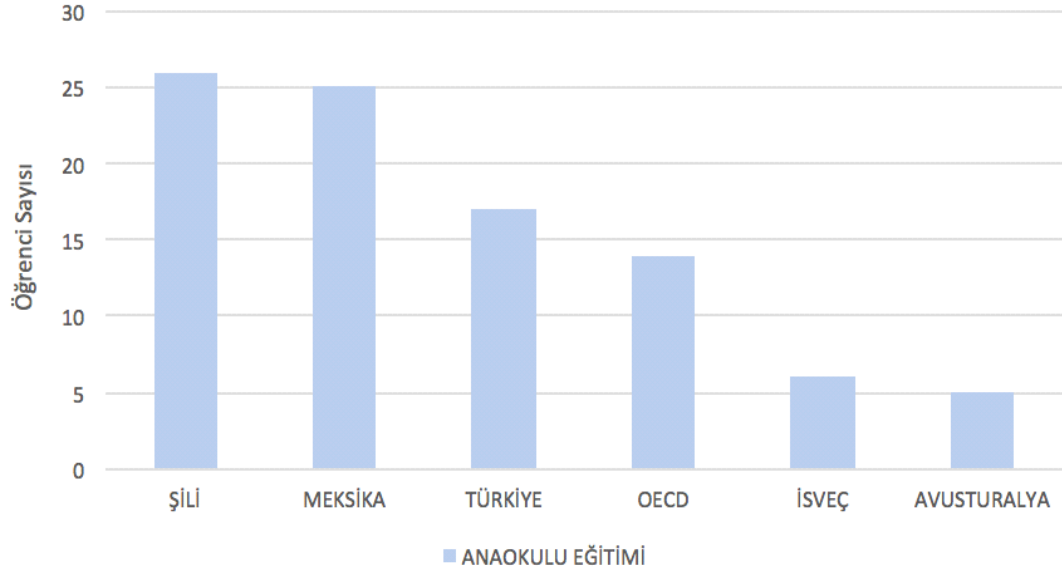
Tüm ülkelerde, avantajlı gruplarda (toplumun en üst çeyreğini oluşturan grup) yer alan çocukların erken çocukluk eğitimi geçirdikleri süre, dezavantajlı gruplarda (toplumun en alt çeyreğini oluşturan grup) yer alan çocukların

geçirdikleri sürelerden daha fazladır. Bu gösterge, ülkelerde erken çocukluk eğitimine erişimde fırsat eşitliğini ifade etmektedir. Çocukların erken çocukluk eğitiminde en uzun süre kaldıkları ülkelerden İsveç'te avantajlı grupta yer alan çocuklar 4,5 yıl, ortalama gruplarda yer alanlar 4-4,5 yıl ve dezavantajlı gruplarda yer alanlar 4-4,25 yıl erken çocukluk eğitiminden faydalanmaktadır. İzlanda'da tüm gruplar için bu süre 4 yıldır. OECD ülkeleri ortalaması avantajlı gruplar için 3,3 yıl, ortalama gruplar için 3 yıl ve dezavantajlı gruplar için 2,7 yıl dolaylarındadır. Erken çocukluk eğitiminden en az süreyle faydalanılan ülkeler Türkiye ve Portekizdir. Portekiz'de sırasıyla avantajlı gruplar 1,7 yıl, ortalama gruplar 1,5 yıl ve dezavantajlı gruplardaki çocuklar 1,3 yıl EÇE'den faydalanabilmektedir. Türkiye'de avatanjlı gruplarda yer alan çocuklar 1,25-1,5 yıl arasında, ortalama gruplarda yer alanlar 1 yıl ve dezavatanjlı gruplarda yer alanlar 0.7-1 yıl arasında erken çocukluk hizmetlerinden faylanabilmektedir.

Sosyo ekonomik düzeyinden bağımsız olarak her çocuğun EÇE'den mümkün olduğunca uzun süre faydalanması, avantajlı gruplarla dezavantajlı grupların faydalanma süresi arasında farkın az olması erişime eşitliğin bir başka göstergesidir. Başka bir deyişle maddi imkanlarından bağımsız olarak her çocuğun en uzun süre EÇE'den faydalandığı ülkelerde erişime eşitlik sağlanabilmiş demektir.

## **2. Öğretmen İş Gücü ve Çalışma Koşulları**

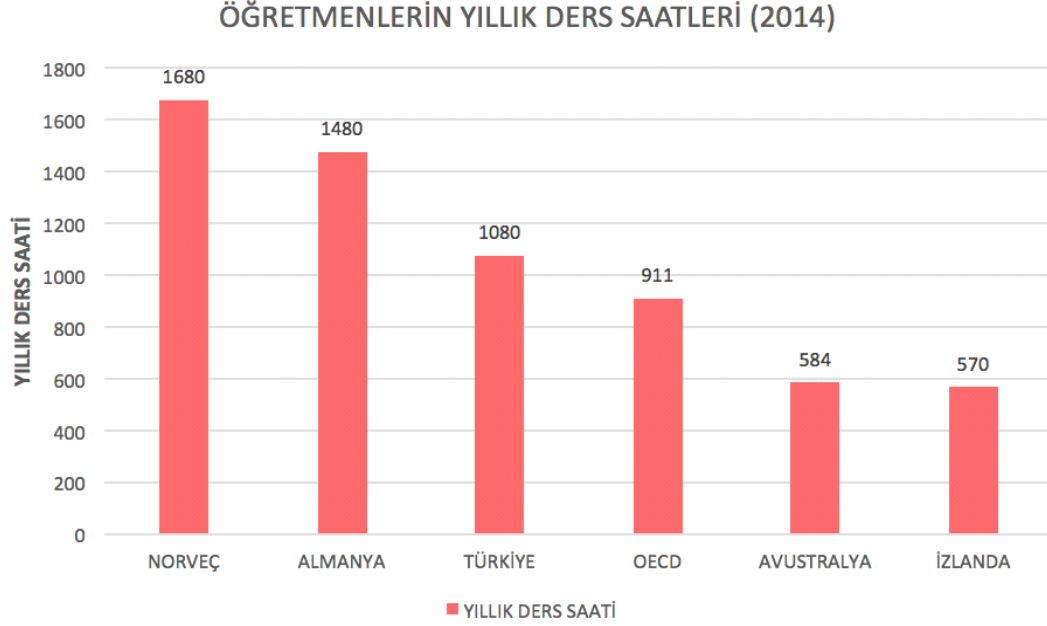
Erken çocukluk programlarının kalitesinde öğretmen ana faktörlerden bir tanesidir. Sınıfta öğretmen başına düşen çocuk sayısı, çalışma saatleri, maaş miktarı, öğretmen profili, öğretmen iş gücü ve çalışma koşullarına yönelik başlıca göstergelerdir (OECD,2017a).



**Grafik 4. Okul Öncesi Sınıflarında Öğretmen Başına Düşen Çocuk Sayısı (OECD,2017b)**

OECD ülkelerinde öğretmen başına düşen çocuk sayısı ortalaması 14 olsa da ülkeler arasında fazlaca değişiklik görülmektedir. Fransa, Şili ve Meksika'da bu sayı 25 civarında iken Avustralya ve İsveç'te bu oran 5-6 civarındadır. Kimi ülkelerde (Fransa, Şili, Meksika, Çin, Norveç) yardımcı personel (eğitim asistanı)-çocuk oranı öğretmen-çocuk oranından en az 3 puan daha düşüktür. Bu durumda sınıfta eğitim sırasında öğretmene yardımcı personelin varlığının öğretmenin çalışma koşullarına ve programın kalitesine katkı sağladığı düşünülebilir. Bu şartlar göz önüne alındığında öğretmen başına düşen çocuk sayısının en yüksek olduğu ülkelerden biri olarak Türkiye öne çıkmaktadır. Öğretmen başına düşen çocuk oranı öğretmenin çalışma koşullarını doğrudan etkilemektedir(OECD 2015;2016;2017).



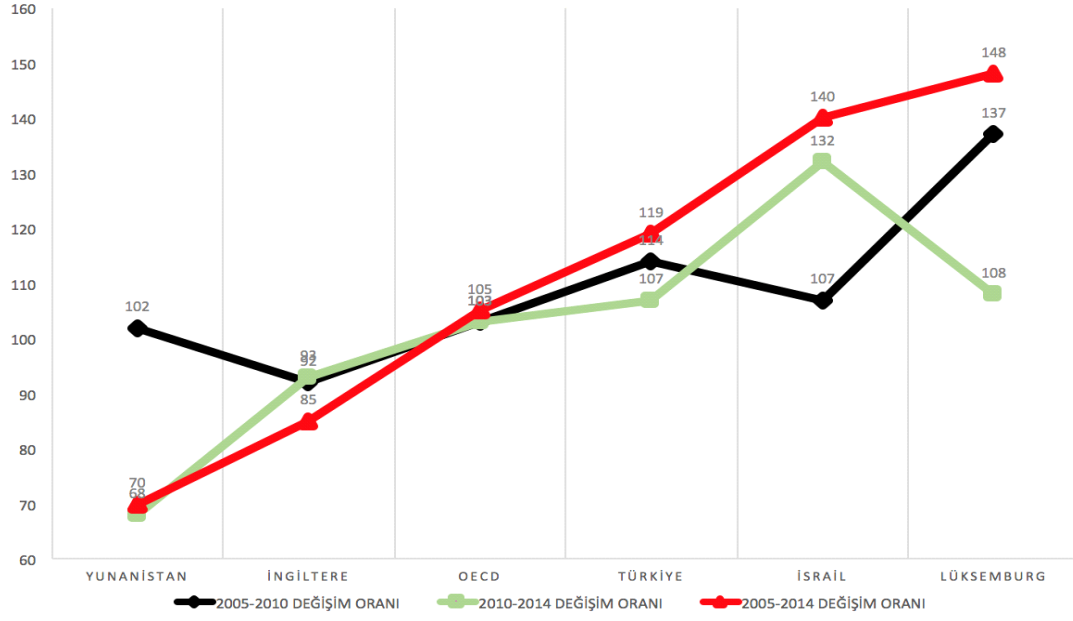


**Grafik 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yıllık Ders Saatleri(OECD,2016)**

Öğretmenlerin yıllık ders saatlerinin en yüksek olduğu ülkeler 1680 (220gün) Almanya 1480 saat (190 gün)tir. En düşük olduğu ülkeler ise Avusturalya 584 saat (yaklaşık 200 gün) ve İzlanda 570 saat (220 gün)'tir. Türkiye'de ise öğretmen ders saatleri 1080 saattir (180 gün).

Tablo öğretmenlerin yıllık çalışma saatlerini değil, ders saatlerini göstermektedir çünkü tek başına öğretmenlerin yıllık çalışma saatleri günlük iş yüklerini temsil etmede yetersiz bir veridir. Eğitim öğretimin süresi ülkelere göre farklılık göstermektedir. Örneğin Fransa'da 162 gün, Türkiye'de 180 gün, Norveç ve İzlanda'da ise 220 gün eğitim faaliyetleri yürütülmektedir. OECD ülkelerinin ortalaması ise 190 gün ve 1005 saat eğitim-öğretim saatidir. Benzer şekilde, okullardaki yıllık eğitim saatleri de öğretmenlerin çalışma saatlerini göstermek için yeterli veri değildir çünkü Yunanistan ve İngiltere'de öğretmenler çalışma saatinin %65'den daha azını yüz yüze öğretim ile geçirirken Türkiye, Macaristan ve Fransa için bu oran %90'ın üzerindedir. OECD ortalamasına göre ise öğretmenler çalışma saatlerinin %83'ünü yüz yüze

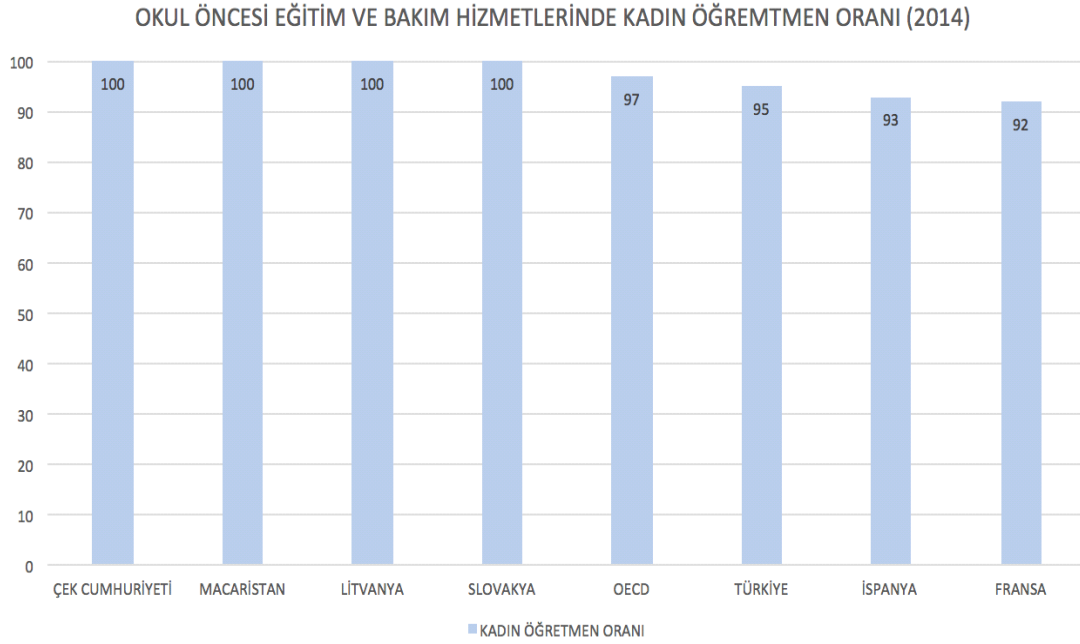
öğretim ile geçirmektedir. Öğretmenlerin iş gücünün adaletli olması ve çalışma koşullarındaki rahatlık erken çocukluk eğitimi programlarında kaliteyi artıran öğelerden bir tanesidir.



**Grafik 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin 2005-2014 Yılları Arasında Maaş Değişim Oranları (%) (OECD,2017b)**

OECD ülkeleri arasında öğretmen maaşları; sınıftaki çocuk sayısı, çocukla geçirilen süre, meslekte geçirilen süre ve performans gibi farklı değişkenlerden etkilenirken Türkiye’de öğretmen maaşları bu değişkenlerden etkilenmemektedir. OECD ülkelerinin ortalamasına göre 2005-2014 yılları arasında, öğretmenlerin maaş artışı %5’tir. Son yıllardan yaşanan ekonomik krizin etkisiyle, öğretmen maaşlarında Yunanistan’da %32’lik, İngiltere’de ise %15’lik bir kayıp yaşanmıştır. 2005-2014 yılları arasında öğretmen maaşlarının en çok arttığı iki ülke ise %40 ile İsrail ve %48 ile Lüksemburg’dur. Türkiye’de

2005-2014 yılları arasında öğretmen maaşlarında %19 artış görünmüştür. Öğretmenlerin refah düzeyinin artması performanslarını doğrudan etkilerken aynı zamanda öğretmenlik mesleğinin itibarının artmasında ve başarılı öğrencilerin öğretmenlik mesleğini seçmesinde doğrudan etkili olmaktadır (OECD,2017a). Maaş artışı öğretmenlerin alım gücü ve yaşam şartları hakkında bilgi vermemekle birlikte öğretmenlik mesleğinin gördüğü talebe yönelik ipuçları sunabilmektedir.



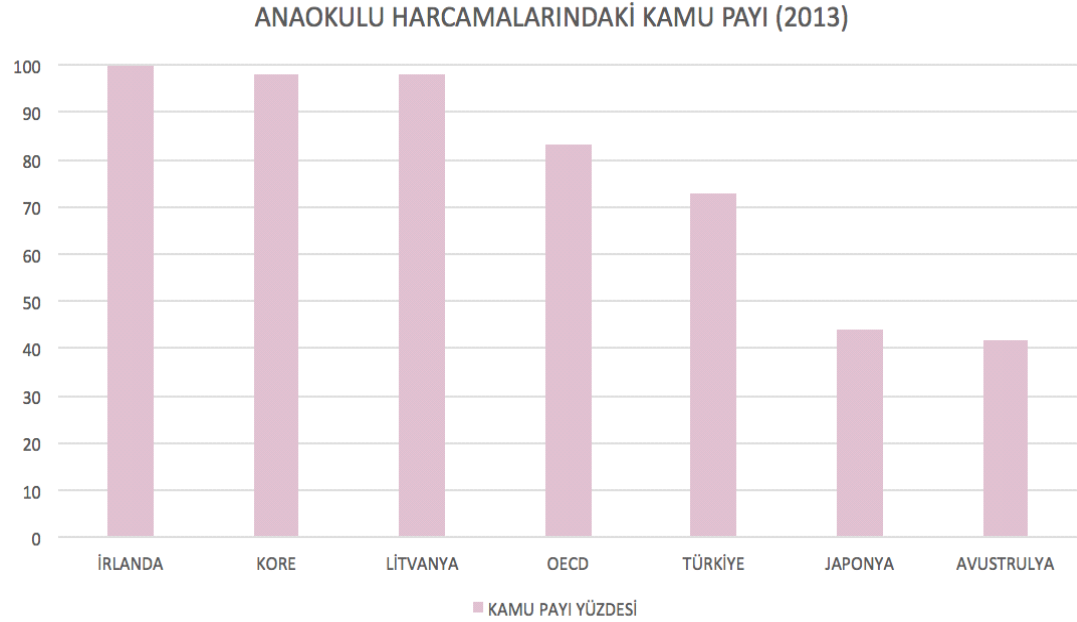
**Grafik 7. Kadın Okul Öncesi Öğretmenlerin Oranı (%) (OECD,2017b)**

Erken çocukluk hizmetlerindeki öğretmenlerin büyük bir bölümünün kadın olduğu görülmektedir. Çek Cumhuriyeti, Macaristan ve Litvanya'da kadın öğretmenlerin oranı %100'dür. OECD ülkeleri ortalamasına göre ise erken çocukluk kurumlarında öğretmenlik yapanların %97'si kadındır. Kadın öğretmen oranının en düşük olduğu ülkeler ise Fransa, İspanya ve Türkiye olarak öne çıkmaktadır. Her alan gibi öğretmenlik mesleğinde de cinsiyet

eşitliğinin sağlanması eğitim hizmetlerinin kalitesinin artırılmasında önemli rol oynamaktadır. Bu yüzden öğretmenlik mesleğinin sadece “kadın mesleği” olarak nitelendirilmemesi ve erkek öğretmen sayısının artması, erken çocukluk programlarının kalitesinin ve öğretmenlik mesleğinin değerinin artmasını sağlayacaktır.

### 3. Erken Çocukluk Eğitiminin Finansmanı

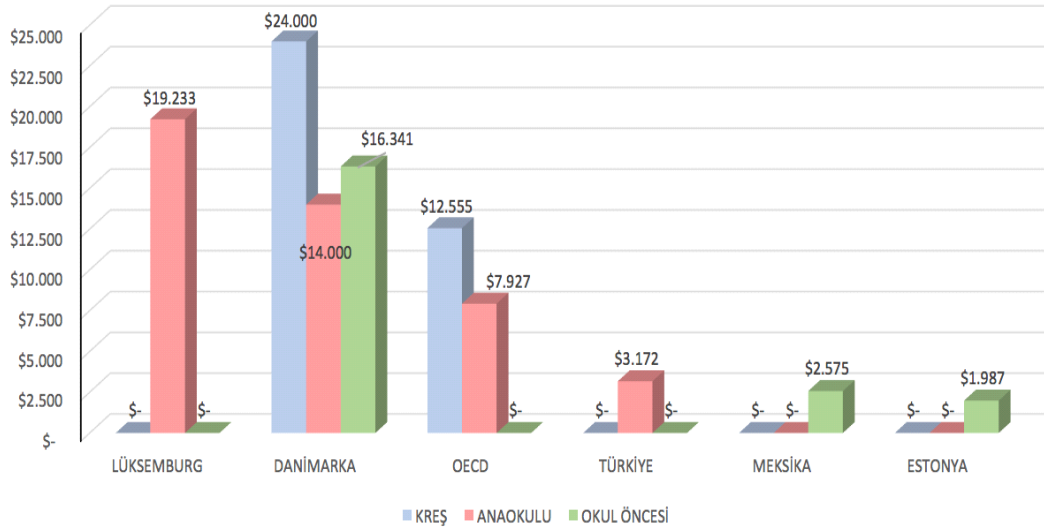
Erken çocukluk eğitimi hizmetlerine yapılan harcamaların miktarı, harcama miktarlarındaki kamu payı yüzdesi ilgili ülkelerde EÇE’ye verilen önemi göstermekle birlikte, EÇE’nin kalitesi ve erişimi artıran unsurlardandır (OECD,2017a).



Grafik 8. Okul Öncesi Harcamalarındaki Kamu Payı (%) (OECD,2017b)

Erken çocukluk hizmetlerinde kamu payının en yüksek olduğu ülkeler sırasıyla İrlanda, Güney Kore ve Litvanya olurken, kamu payının en az olduğu ülkeler ise %40-42 civarında olan Avusturalya ve Japonya'dır. OECD ülkelerinde yapılan harcamaların %82'si kamu tarafından yapılırken, ülkemizde bu oran %70'in biraz üzerindedir. Erken çocukluk eğitim ve bakım hizmetlerinin finansmanı tüm ülkelerde büyük ölçüde kamu harcamalarından sağlanmaktadır. Bu harcamaların kamu tarafından yapılma oranı artıkça erken çocukluk eğitime erişim, kayıt oranı ve eğitimde kalış süresi de artmaktadır. Erken çocukluk eğitime erişimin ve kalış süresinin artırılması için kamu harcamalarının da artırılması önem taşımaktadır.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM VE BAKIM HİZMETLERİNDE ÇOCUK BAŞINA DÜŞEN YILLIK HARCAMA (2013)



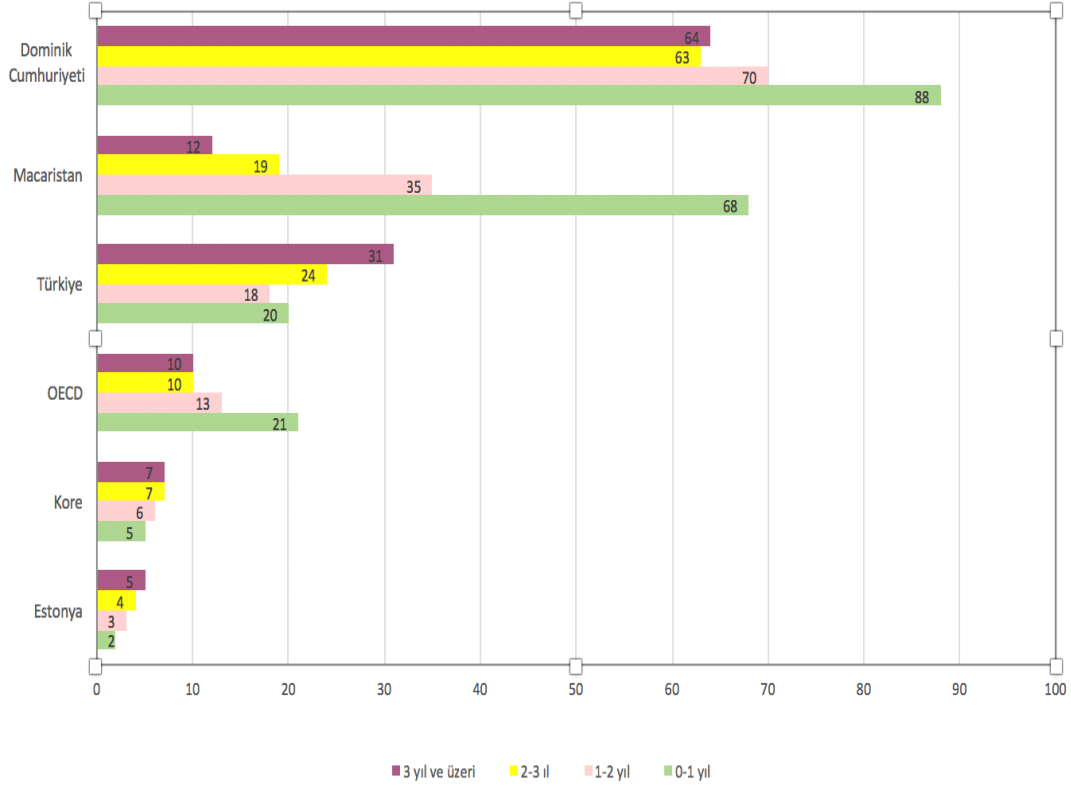
**Grafik 9. Erken Çocukluk Hizmetlerinde Çocuk Başına Yapılan Harcama (Dolar)(OECD,2016)**

OECD ülkelerinin ortalaması çocuk başına harcaması kreş hizmetleri için 12.555 dolar, anaokulu için ise 7.927 dolardır. Bu harcamaların en yüksek olduğu

lkeler; Lüksemburg 19.233 dolar, Danimarka kreş düzeyinde 24.000, anaokulu düzeyinde 14.000 ve okul öncesi (lkokula hazırlık kapsamında) düzeyinde 16.341 dolardır. En az harcama yapan ülkeler ise sırasıyla Estonya 1.987, Meksika 2.575 ve Türkiye 3.172 dolardır. Çocuk başına yapılan harcama; personel giderleri, kullanılan materyaller, eğitimin süresi, devam eden çocuk sayısı gibi birçok değişkenden etkilenmektedir. Genel olarak, 3 yaş altı çocuklara yapılan harcama diğer yaş gruplarına yapılan harcamadan daha yüksektir. Ancak Türkiye’de 3 yaş altı çocuklar için yapılan harcama Milli Eğitim Bakanlığı’nca gerçekleştirilmediği için ilgili kalemdeki verileri bulunmamaktadır.

#### **4. Kaliteli İzleme**

Erken ocukluk eğitimindeki programların verimliliğinin doğru şekilde değerlendirilebilmesi için eğitimden faydalanmış çocukların uzun süreli izlenmesi önem arz etmektedir. İzlemenin kaliteli şekilde gerçekleştirilmesi, hem programların değerlendirmesi hem de programlarda minimum geçirilmesi gereken sürenin belirlenmesinde önemli ipucu sağlamaktadır (OECD,2017a).



**Grafik 10. Okul Öncesi Eğitimde Kalma Sürelerine Göre 15 Yaşındaki Öğrencilerin PISA’da Düşük Performans Gösterme Oranları (%) (2017b)**

Grafik 9’ da görüldüğü üzere okul öncesinde geçirilen eğitim süresinin arttıkça öğrencilerin düşük performans gösterme oranı azalmaktadır. Kore ve Estonya’da okul öncesi eğitim süresi uzadıkça öğrencilerin PISA’da başarı gösterme düzeyi artarken, Türkiye’de , okul öncesi eğitimin süresi uzadıkça düşük performans gösterme oranı da artmaktadır. Ancak Kore ve Estonya’da öğrencilerin başarı düzeyi yüksek olduğu için bu farklılık göz ardı edilebilirken; Türkiye’de okul öncesi eğitim alma süresinin artmasıyla düşük performans gösterme oranı da artmaktadır. Türkiye bu kategoride bu konumdaki tek ülkedir. Erken çocukluk hizmetlerinde sadece sürenin değil program kalitesinin de önemli olduğu açık şekilde ortadadır.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulguların ilgili kategoriler halinde tartışılması ile sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

#### **Erken Çocukluk Eğitimine Erişimde Eşitlik**

Türkiye’de 3-4 ve 5 yaşlarındaki çocukların erken çocukluk eğitimine kayıt oranı OECD ortalamasının altındadır (Grafik 1). Erken çocukluk eğitimine kayıt oranının artmasının sosyo-kültürel ve ekonomik açıdan refah düzeyini arttırabileceği düşünülmektedir. Benzer şekilde, Sylva ve arkadaşlarının (2007) okul öncesi eğitimin bireye sağladığı katkıları inceledikleri çalışmalarında okul öncesi eğitime katılım oranının artmasının, ailelerin sosyo-ekonomik özelliklerini daha az etkilediği ve fırsat eşitliğini arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan çalışmalar tüm gelişim alanlarında hayatın ilk yıllarının çok önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Yüksek kalitede erken çocukluk eğitimi çıktıkları yaşamın geri kalanında da çocuklara katkı sağlamaktadır (Essa,2014; OECD, 2015; 2016; 2017a). Gelişim ve öğrenmesinin en hızlı olduğu yıllarda yeterli eğitimi alamayan çocuk, sonraki yıllarda daha büyük engellerle karşılaşmaktadır. Ekonomik refah düzeyi yüksek olan birçok OECD ülkesinde erken çocukluk eğitimine katılımın yüksek olması zorunluluktan değil; programlara erişimin ücretsiz, anne istihdam oranının yüksek, ailelerin erken çocukluk eğitiminin gerekliliğine inanmış ve katılıma istekli olmasındandır (OECD,2017a).

Kadınların iş gücüne katılımını doğrudan etkileyen en temel faktörlerden biri de erken çocukluk hizmetlerinin kalitesi ve onlara erişimdir. 0-5 yaş arasındaki çocukların erken çocukluk bakım ve eğitim hizmetlerine kayıt oranları ile annelerin çalışma oranları (Grafik 2) arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Özellikle çocuğun bakım ve ilgiye daha çok ihtiyaç duyduğu 0-3 yaş arasındaki dönemde bu ilişki daha da güçlenmektedir. Yani, çalışan annelerin çocukları erken yaşta erken çocukluk eğitim sistemine kayıt olmakta, aynı zamanda çocuğu erken çocukluk hizmetinden kaliteli ve düşük ücretle ya da parasız yararlanabilen anneler iş gücünde daha fazla yer almaktadır. Çocuğun 3 yaş altında erken çocukluk eğitimine katılımının fazla olduğu ülkelerde, kadın istihdamı da aynı oranda artmakta ve bu iki durum birbirini doğrudan



etkilemektedir. Kadın istihdamının yüksek olduğu ülkelerdeki ekonomik gelişmişlik de erken çocukluk eğitimi programlarının kalitesinde doğrudan etkilidir (OECD,2016).

Erken çocukluk eğitiminden faydalanma süresinde sosyo-ekonomik yapı önemli bir değişken olarak ortaya çıkmaktadır. OECD ülkelerine kıyasla, Türkiye’de avantajlı, orta ve dezavantajlı gruplarda bulunan çocukların okul öncesi eğitimde kalma sürelerinin daha az olduğu görülmüştür (Grafik 3). OECD ülkelerinde, erken çocukluk programlarında bulunan çocuklar arasında giderek büyüyen ekonomik, sosyal ve kültürel eşitsizlikler birçok ülkede sorun teşkil etmeye başlamıştır. Yüksek kaliteli erken çocukluk programına en çok ihtiyaç duyan ailelerin eğitime ilgisiz oluşu, bilgi eksikliği ve yeterli zamanının olmayışı en sık karşılaşılan probleminden biridir.

Örneğin PISA’ya katılan 15 yaşındaki öğrencilerden dezavantajlı grupta yer alanların %72’si erken çocukluk eğitiminden faydalanabilirken, avantajlı grupta yer alanların %82’si erken çocukluk eğitiminden faydalanmaktadır. Türkiye, Slovakya ve Amerika’da bu oran (%15-%30) artmaktadır. Oysa, yüksek kalitede erken çocukluk eğitiminden en büyük faydayı dezavantajlı gruplarda yer alan çocuklar sağlamaktadır. Erken çocukluk hizmetlerinden faydalanma süresi fırsat eşitliği ve eğitimden sağlanan fayda ile doğrudan ilgilidir; çünkü 15 yaşında maksimum performans göstermek için çocuğun erken çocukluk eğitiminde kalması gereken süre en az iki yıldır (OECD 2015;2017a).

### **Öğretmen İşgücü ve Çalışma Koşulları**

Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı (Grafik 4), öğretmenlerin yıllık ders saatleri (Grafik 5) ve öğretmen maaşları (Grafik 6) çalışma koşullarını ve program kalitesini etkileyen önemli etkenlerdendir. Türkiye’de, öğretmen başına düşen çocuk sayısının ve yıllık ders saatlerinin (1080 saat) OECD ülkelerine kıyasla daha fazla olduğu bulunmuştur. Personel politikalarındaki fazla ders yükü, personel başına düşen çocuk sayısının fazlalığı, yeterli ödeme yapılmaması ve personel yeterliliğinde aranan ölçütler erken çocukluk programlarının kalitesini düşürmektedir. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının az olması, öğretmenin çocukların bireysel ihtiyaçlarına daha fazla yoğunlaşmasına izin verirken, öğretmenin sınıfta daha az bölünmesini sağlamakta ve küçük gruplarda öğretmenin etkililiğini arttırmaktadır. Yapılan çalışmalar öğretmenlerin iş doyumunun ve çalışma koşullarının

geliştirilmesinin programın kalitesine de katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin çalışma koşullarının geliştirilmesi için de;

- Düşük öğretmen-çocuk oranı ve az sayıda çocuk,
- Ücret artışlarında rekabet ve yan hakların artırılması,
- Adil iş takvimi ve çalışma süresi,
- Personel değişiminin sınırlı tutulması,
- Kaliteli fiziksel çalışma ortamı,
- Destekleyici bir merkezi anlayış olması gerekmektedir (OECD 2016;2017a).

Bazı ülkelerde, erken çocukluk eğitim hizmetlerinde çalışan öğretmenlerin koşulları gelişse de, erkek öğretmen oranının arttırılmasına yönelik çalışmalar henüz yeterli sonucu vermemiştir. Tüm ülkelerde bu oran %90'ın üzerindedir. (Grafik 7). Okul öncesi öğretmenliği hala kadın mesleği olarak görülmekte ve çoğunlukla kadınlar tarafından tercih edilmektedir. Diğer alanlarda olduğu gibi erken çocukluk hizmetlerinde de cinsiyet eşitliğinin sağlanması erken çocukluk programlarındaki kaliteyi de doğrudan arttıracaktır. Sınıflarda erkek öğretmenlerin de bulunması erkek çocuklar için rol model sağlamakla birlikte, gelecek nesillerin öğretmenliğe yönelik cinsiyet algılarını da değiştirecektir (OECD,2017a).

### **Erken Çocukluk Eğitiminin Finansmanı**

Erken çocukluk eğitimine ayrılan finansman program kalitesini doğrudan etkilemektedir. EÇE'ne erişimde eşitlik ve sürdürülebilirliğin olması kamu finansmanını ile doğrudan ilgilidir. Türkiye'de erken çocukluk eğitimine ayrılan kamu payı OECD ortalamasına yakındır (Grafik 8). Okul öncesi ve ilköğretime yapılan kamusal harcamaların birçoğu düşük gelir seviyesinden insanlara ulaşmaktadır. Bu durum gelirler arası var olan eşitsizliğin ortadan kalkmasında iyileştirici etkiye sahiptir (Polat, 2009). Eğitime ayrılan kamu payı arttıkça eğitim hizmetleri herkes için karşılanabilir olmakta ve fırsat eşitsizliği ortadan kalkmaktadır.

Erken çocukluk hizmetlerinde çocuk başına yapılan harcama (Grafik 8) ülkelerin GSMH'si (Gayri Safi Milli Hasıla) ile doğrudan ilgilidir ancak çocuk başına yapılan harcama birçok farklı kalemi içerdiği ve (personel maaşları, fiziksel ortam harcamaları vs.) programın kalitesi üzerinde de etkiye sahip olduğu için miktarı da önem arz etmektedir. (OECD 2015; 2017a). OECD ülkeleri ile kıyaslandığında, Türkiye'de çocuk başına yapılan harcamanın oldukça az olduğu görülmüştür (Grafik 9). Erken çocukluk eğitimi için harcanan her 1 dolar, ekonomiye 17 dolar olarak dönmektedir (Akt. Essa,2014). Bu yüzden kamu düzeyinde ya da çocuk başına yapılan harcamalar uzun vadede ülke ekonomisine katkı olarak geri dönmektedir.

### **Kaliteli İzleme**

Erken çocukluk eğitimi programlarının etkililiğinin belirlenmesinde uzun süre izlemeler hayati öneme sahiptir. Erken çocukluk eğitiminin yaşamın ileriki yıllarında akademik hayata katkısının ve programın ihtiyaçlara göre nasıl düzenleneceğinin belirlenmesi için kaliteli izlemeye ihtiyaç duyulmaktadır. Erken çocukluk eğitiminden faydalanma süresi ile PISA sınavında düşük performans gösterme arasında ters orantılı bir ilişki bulunmaktadır (Grafik 10). Türkiye'nin bu alandaki verilerinden beklenenin aksi bir durum ortaya çıkmıştır; okul öncesi eğitimde kalış süresinin uzaması ile PISA performansı düşmektedir. Bu durum EÇE'de geçirilen sürenin yanı sıra eğitim kalitesinin de önemli olduğunu göstermektedir. OECD ülkelerinin ortalamasına bakıldığında ise erken çocukluk hizmetlerinden yararlanma süresi ile 15 yaşındaki öğrencilere uygulanan PISA testi puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Erken çocukluk eğitiminden ortalama 2 ile 3 yıl arasında faydalanmış bir çocukla, 1 ile 2 yıl arasında faydalanmış bir çocuğun PISA sonuçları arasında bilim testinde 16 puan fark ortaya çıkmaktadır. PISA testinden yüksek performans gösterebilmek için bir çocuğun en az 2 yıl süreyle erken çocukluk eğitiminden kaliteli şekilde faydalanması gerekmektedir (OECD,2017a).Araştırma bulgularından yola çıkarak ülkemizde erken çocukluk hizmetlerinden maksimum düzeyde fayda sağlanması için aşağıdaki öneriler uygulanabilir:

- Kreş (3 yaş altı) ve Okul Öncesi Eğitime erişim tamamıyla parasız ve zorunlu hale getirilmeli, ulusal düzeyde bilinçlendirme ve teşvik

çalışmaları düzenlenmelidir. Bu şekilde bu yaş gruplarındaki okullaşma ve anne istihdam oranı artırılabilir.

- Çocuk başına yapılan harcamalar OECD ortalamasına yükseltilerek erken çocukluk eğitime erişim ve kalma süreleri artırılabilir.
- Araştırmacılar aileler ile yapılacak geniş çaplı çalışmalarla, ailelerin çocuklarını erken çocukluk eğitime göndermeme sebeplerini belirleyip bu doğrultuda politikalar geliştirilmesi için alana doğrudan katkı sağlayabilirler.
- Erken çocukluk hizmetlerinde çalışan öğretmenlerin çalışma koşulları (yardımcı personel, maaş, öğretmen başına düşen çocuk sayısı ve grup büyüklüğü) iyileştirilerek program kalitesine doğrudan katkı sağlanabilir.
- Özellikle dezavantajlı gruplarda yer alan çocukların erken çocukluk eğitime devamının sağlanması için bu çocukların bulunduğu bölgelerde gezici ya da sabit okulların açılması ve okullarda ailelerin de yer alabileceği kurslar ve aktivitelerin düzenlenmesi ailelerin bilinçlenmesini ve kayıt oranlarının artmasını sağlayabilir.

## Kaynakça

Çeken, R. ve Eş, H. (2013). Bilimsel Araştırmalarda Doküman Analizi. S. Baştürk (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (327-338). Ankara: Vize Yayıncılık.

Essa, E. (2014). *Introduction to early childhood education* (7th ed.). Clifton Park, NY: Thomson Delmar Learning.

Feyman, N. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocukların gelişim alanları üzerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

MEB (2015). *Okul öncesi ve ilköğretim kurumları standartları kılavuz kitabı*. 02.08.2017 tarihinde [tegm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_04/09112933\\_kurumstandartlarklavuz\\_kitap.pdf](http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_04/09112933_kurumstandartlarklavuz_kitap.pdf) adresinden indirilmiştir.

MEB (2016). *Okul öncesi ve ilköğretim kurumları standartları kılavuz kitabı*. 02.08.2017 tarihinde [tegm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_08/12103838\\_kilavuz\\_kitap\\_12\\_08\\_2016.pdf](http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/12103838_kilavuz_kitap_12_08_2016.pdf) adresinden indirilmiştir.

OECD (2015), *Starting strong IV: monitoring quality in early childhood education and care*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264233515-en>

OECD (2016), *Education at A Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en>

OECD (2017a), *Starting strong 2017: key OECD indicators on early childhood education and care*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en>

OECD (2017b) *OECD Onlien education database*. 05.08.2017 tarihinde [www.oecd.org/education/database.htm](http://www.oecd.org/education/database.htm) adresinden erişilmiştir.

UNDP (2015). *Sürdürülebilir kalkınma için küresel hedefler*. 01.08.2017 tarihinde <http://www.kureselhedefler.org> adresinden erişilmiştir.

Polat, S. (2009). *Türkiye’de eğitim politikalarının fırsat eşitsizliği üzerindeki etkileri*. Devlet Planlama Teşkilatı Uzmanlık Tezi.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project Technical Paper 12: The Final Report-Effective Pre-School Education.*

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri.* (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**Developing a Survey of Professional Values for Secondary  
School Teacher<sup>1</sup>  
Ortaöğretim Öğretmenleri İçin Mesleki Değerler Ölçeği  
Geliştirme Çalışması**

**O.Tayyar ÇELİK<sup>2</sup>  
Mehmet ÜSTÜNER<sup>3</sup>**

**Extendend Abstract**

**Introduction**

Teacher is the person responsible for maintaining teaching activities at the institutions serving formal education (Erden, 1998). Thus teaching profession is a special expert area requiring pedagogical knowledge and skills. Today teaching profession also needs special knowledge on study field and skills as well. So that, although teaching status and reputation depend on country and cultural context, thanks to the fact that teaching profession has not been accepted as a mere money-making but also seen as a holy thing (Şişman, 2011). Teaching, different from others, is a profession that is realized by means of high communication and interaction.

It is also necessary to have some Professional values besides having some Professional knowledge and skills. There are also some extra values and norms for teachers in addition to those rules defined by means of legal regulations and laws. Values are the criteria defining the things, which are accepted as valuable. The values having desired features are guides for an organization's members and draws them a common way. Thus it can be said that values are the guides in understanding and evaluating people's behaviours (Demirtaş ve Ekmekyapar, 2012). Kouzes and Posner (1993) stated that values as a guide for the problems can provide an inner compass maintaining responsible behaviours.

---

1 Bu çalışma İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde, Doç. Dr. Mehmet ÜSTÜNER danışmanlığında, Dr. Osman Tayyar ÇELİK tarafından yapılan doktora seminer çalışmasından türetilmiştir. Çalışma 14 – 16 Eylül 2017 tarihleri arasında düzenlenen I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresinde (Education Research and Teacher Education Congress/ERTE Congress ) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2 Eğitim Öğretim Planlamacısı, Pamukkale Üniversitesi, email: otayyar44@gmail.com

3 Doç. Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, e-mail:

[mehmet.ustuner@inonu.edu.tr](mailto:mehmet.ustuner@inonu.edu.tr)

Bu makale iThenticate programı ile taranmıştır.

Makale Gönderim Tarihi: 21/11/2017-Kabul Tarihi: 20/12/2017

There are some studies dealing with secondary teachers' life values and individual values but there is not any survey tool in order to determine their Professional values. Within this study it is aimed to develop a survey to define and determine teachers' Professional values.

### **Method**

This study, aiming to develop a reliable and valid survey for determining teachers' Professional values has been designed with mix research methodology. Exploratory Design has been used. In this design the researchers first collect qualitative data and then builds quantitative side upon its findings (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2008).

### **Findings**

The analyses provides us strong clues proving that our survey is a reliable and valid tool. It has been found that five factors explains the % 64,254 of the variance, and Cronbach Alpha differs between “.74” and “.86”. The cornfirmatory factor analyses has been applied in order to decide whether 5 factors are proving the model or not. It has been seen the good fitting index values are at optimum level and thus the model has been proved.

### **Conclusion**

At the end of this study a survey tool has been developped with five sub scales; Professional development and success, colleagues' relations, individual awareness, being sensible for national and spiritual values and scientific dimension in terms of 5 dimensional 21 items survey (1-never, 2-rarely, 3-sometimes, 4-usually, 5-always). As a result it has been that the survey has enough psychometric features. Because of the fact there has not been any survey for secondary school teachers' Professional values, our survey will contribute to the literatüre by means of providing a reliable and valid tool in this subject area.

**Keywords:** Secondary school teachers, Professional values, Survey of professional values.

### **Öz**

Bu çalışmada, ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki değerlerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Kapsamlı bir alan yazın taraması yapılarak öğretmenlerin mesleki değerleri olabilecek nitelikler belirlenmiştir. Ön uygulama olarak, belirlenen 96 değer, öğretmenlere sorulmuş ve mesleki bir değer olup olmadığını puanlamaları istenmiştir.



Öğretmenlerin mesleki değerlere ilişkin toplam puanlamaları alınarak uzman görüşüne sunulmuş, uzman değerlendirmesi sonucu formda 64 değer kalmıştır. Kalan 64 maddenin ifadelendirilerek ölçme aracında yer almasına karar verilmiştir. Bu ölçek formu Malatya Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde görev yapan 386 öğretmene uygulanmıştır. İlk olarak açılımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılarak yapı geçerliği test edilmiş, yapının doğrulanıp doğrulanmadığı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir. AFA sonucunda varyansın %64,254'ünü açıklayan beş faktörlü(mesleki gelişim ve başarı, meslektaş ilişkileri, bireysel farkındalık, milli ve manevi değerlere duyarlılık ve bilimsellik) bir yapı elde edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin beş faktörlü yapısı doğrulanmış olup, güvenilirlik çalışması sonucunda, ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha değerlerinin“.74” ile “.86” arasında değiştiği tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Ortaöğretim öğretmenleri, değer, mesleki değer, mesleki değerler ölçeği

### Giriş

Eğitim, bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürleme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme sürecidir (Demirel, 2003). Bireylerde bu davranış değişikliğini meydana getiren toplumca kabul görmüş kurumlar okullardır. Okullar hizmet verdiği bireyler, hizmet veren bireyler ve çıktısının yine topluma yönelik olmasıyla insan merkezli örgütlerdir.

Geçmişte olduğu gibi günümüzde de eğitim sistemlerinin üç temel ögesi öz itibariyle değişmemiştir. Bunlar öğrenci, öğretmen ve program olarak bilinmektedir (Şimşek, 2010).Eğitim sisteminin temel öğelerinden olan öğretmenin hem öğrenciyi hem de eğitim programını yönlendirme ve etkileme gücü vardır. Eğitim ve öğretimde amaçlar ve hedeflerin çok iyi belirlenmesi, derslerin iyi organize edilmesi ve ders içeriklerinin işlevsel olması eğitim-öğretim çıktılarının niteliği üzerinde elbette etkilidir. Ancak daha da önemli olan bu süreçte öğrencilere rehberlik eden öğretmenlerin niteliğidir. Bir öğretim sürecinin sonucunda ulaşılmak istenen hedefler, süreci kavrayan ve iyi yöneten öğretmenler tarafından yürütülmedikçe, eğitimde istenen sonuçların elde edilmesi mümkün görünmemektedir (Bayrak, 2003).

Öğretmen, örgün eğitim veren kurumlarda öğretimi gerçekleştiren kişidir(Erden, 1998). Bu açıdan öğretmenlik, pedagojik bilgi ve beceriler gerektiren özel bir uzmanlık alanıdır. Öğretmenlik mesleği diğer mesleklerden önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Farklılaşan yönü özel alan

bilgisinin yanında özel beceriler de gerektiren bir meslek olmasındandır. Öğretmenlik mesleğini diğer mesleklerden ayıran en önemli özelliği, toplumun tüm ihtiyaç duyduğu mesleklere ve alanlara kaynaklık eden bir yapının önemli bir parçası olmasıdır. Ayrıca öğretmen toplumsal ve ulusal değerlerin nesillere aktarılmasında önemli rollere sahiptir. Bu kapsamda insanlarla etkileşim açısından öğretmenlik, diğer mesleklere göre yoğun iletişim gerektiren, sürekli etkileşimi gerektiren bir meslektir (Şişman, 2011).

Meslek; bireylerin geçimlerini sağlamak amacıyla kuralları yasalar veya toplum tarafından belirlenmiş, belirli eğitimler sonucunda bilgi ve becerilere dayalı olarak yürütülen etkinlikler bütünüdür (Çalışkur, 2008). TDK'da ise meslek, belirli kuralları olan, bilgi ve beceri gerektiren, bir mal üretme veya hizmet verme karşılığında para kazanmak amacıyla yapılan iş olarak tanımlanmaktadır. Meslek sahibi kişilerin, mesleğin gerektirdiği bilgi ve becerilerin yanında bir takım değerlere de sahip olması beklenmektedir. Bir takım ortak, evrensel değerlerin yanında mesleğe özgü veya meslekte öne çıkan değerler de vardır. Meslek sahibi bireylerden bu değerleri benimsemeleri ve mesleklerini yürütürken bu değerlere uygun davranmaları beklenir. Ahlak kuralları toplumsal hayatın gereği olarak bireyler için zorunluluk haline gelmiştir ve bireylerin bu kurallara uyması sosyal hayatını kolaylaştırır. Ancak Erden (1998)'e göre mesleki kurallar, o mesleğin mensubu bir kimse için çok daha önemlidir. Bu kuralları çevreleyen ise mesleğe özgü değerlerdir. Birtakım yasa ve yönetmeliklerle belirlenmiş, öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken uymaları gereken kurallar olmakla birlikte, çalışanlarca benimsenmiş davranışlarına rehberlik eden norm ve değerler de vardır. Öğretmenlik mesleği için bu değerler, öğrencilerle olan ilişkilerinde, mesleğe olan bakış açılarında örgüt içi iletişimlerinde görünür hale gelmektedir. Bu değerlerin aynı zamanda toplumsal bir sistem olan okul örgütünün havasını da etkilediği söylenebilir. Öğrencilerle olan iletişimde, öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışı davranışlarında, öğretmenlerin öğüt niteliğinde altını çizdikleri hususlarda, davranış değiştirme yöntemlerinde bu değerleri görmek mümkündür.

Değer sözcüğü farklı alanlarda ele alınan bir kavram olması sebebiyle çok farklı anlamlarda kullanılmaktadır. İyi, doğru ve arzulanan toplumsal davranışlara ilişkin ölçütler (Demirtaş ve Güneş, 2002), sözlük anlamıyla varlıkların ve olayların bizim için önemini belirleyen inanç (Aydın, 2010), toplum içerisindeki bireyleri bir araya getiren ve birlikte tutan yapıştırıcı (Blanchard ve O'Connor 1998, Akt. Yılmaz, 2008) olarak tanımlanabilmektedir.

Değerler, bireyin iyiye, kötüye, doğruya, yanlışta, güzele, çirkine ilişkin değerlendirme ölçütleri olarak da tanımlanabilir. Birey için bir dizi standartlar belirleyen değerler, bireyin mesleğinde iletişimde, etkileşimde, olayları ve olguları değerlendirilmesinde önemli hale gelmektedir. Özmete (2007)'ye göre değerler günlük faaliyetlerimizin yanında mesleki faaliyetlerimizi de etkileyen ilkelere dir. Bunların yanında değerler, tıpkı farklı paradigmalara nın olaylara bakış açımızı belirlemesi gibi örgüt üyelerinin eylemlerini, olayları ve olguları değerlendirmelerinde de etkili olurlar.

Alan yazında değerlere ilişkin farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Spranger (1928) değerleri; kuramsal, estetik, ekonomik, sosyal, dini ve politik değerler şeklinde altı grupta incelemiştir (akt. Stewart, 1998). Diğer bir sınıflandırma Rokeach (1973) tarafından yapılmıştır. Rokeach (1973), değerleri amaç ve araç değerler olarak iki sınıfa ayırmıştır (Debats ve Bartelds, 1996). Araç değerler, sosyal olarak arzu edilebilir olan davranış karakteristiklerini ve amaç değerlere ulaşmada yardımcı değerlere atıfta bulunur. Amaç değerler ise idealize edilmiş nihai değerleri ifade etmektedir (Rokeach, 1979). Rokeach tarafından kişisel ve sosyal değerleri ölçmek amacıyla "Rokeach Değerler Ölçeği" geliştirilmiştir. Bu ölçme aracı nda değerler amaç ve araç değerler olarak iki boyuta ayrılmış ve her boyut için 18 alt değer alanı belirlenmiştir (Parashar, Dhar ve Dhar, 2004). Schwartz (1992) ise, değerleri on değer tipine ve her bir kategoriye ait değer alanları belirleyerek ele almıştır. Schwartz (1992), Rokeach (1973)'ün geliştirmiş olduğu değer ölçeğinden ve çeşitli ülkelerde kullanılan değer ölçeklerinden de yararlanarak 57 maddeden oluşan bir değer ölçeği geliştirmiştir. Günümüzde de birçok çalışmada kullanılmaktadır.

Öğretmenlerin kişisel, yaşam ve iş değerlerine, örgütsel değerlere yönelik yapılan birçok çalışmada ( Aktay ve Ekşi, 2009; Aşkan, 2010; Doğan, 2011; Kirişçi, 2010; Sağnak, 2003; Tunca, 2012; Uncu, 2008), Rokeach (1973) ve Schwartz (1992) tarafından geliştirilen değerler ölçeği kullanılmıştır. Ancak, mesleki değerler, kişisel değerlerden farklı bir kavramdır. Dolayısıyla alanyazında öğretmenlerin mesleki değerlerinin kişisel değerleri ve yaşam değerlerinden farklı bir kavram olarak ele alınıp incelenmesi ve uygun ölçme araçlarıyla belirlenmesi daha doğru olacaktır.

Bir kişinin değerleri; yaşamında temel aldığı, kararlarında ve davranışlarında ağır basan değerlerdir. Kişilerarası ilişkilerde doğrudan doğruya ve dolaylı olarak etkili olan bu değerler adil olma ve açık düşünebilme, saygı, sevgi, dürüst olma, doğru bağlantılar kurabilme, bağlılık vb. içerir (Kuçuradi, 2010'dan akt. Can, 2013). Mesleki değer ise bir

meslek grubu tarafından değer verilen genel niteliklerdir (Orak, 2005). Mesleki değerlerin oluşumunda bireylerin mesleki ve yaşam deneyimleri, meslektaşları(örnek alınan), toplumca mesleğe atfedilen değerler, inançlar ve bireyin mesleğe olan bakışı önemli rol oynamaktadır. Bu açıdan öğretmenlerin mesleki değerleri birçok farklı kaynaktan beslenmektedir.

Mesleki değerlerle ilgili önemli bir kavram da “mesleki etik” kavramıdır. Bütün meslek gruplarının, değer ve normları olduğu gibi çalışanların uyması gerektiği etik ilkelere mevcuttur. Meslek sahibi bireylerden bu değer ve normlara, etik ilkelere uygun davranarak mesleklerini yürütmeleri beklenir. Öğretmenlik mesleği etik ilkeleri Aydın (2006) tarafından hizmette sorumluluk, profesyonellik, eşitlik, adalet, güvenli ve sağlıklı bir ortamın sağlanması, güven, saygı, doğruluk ve dürüstlük, tarafsızlık, kaynakların etkili kullanılması, mesleki gelişim yolsuzluk yapmamak şeklinde belirlenmiştir. Erden (1998) ise öğretmenlerin niteliklerini, açık fikirli olma, sabırlı ve hoşgörülü olma, uyarlayıcı ve esnek olma, esprili ve anlayışlı olma, sevecen olma, başarı beklentisi yüksek olma,destekleyici ve cesaretlendirici olma şeklinde açıklamıştır.

Öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde hoşgörü, işbirliği, destekleme, başarı beklentisi, coşkulu, erdemlilik, bilgililik ve esneklik gibi niteliklerin öne çıktığı görülmektedir (Demirel, 2003). Özdemir ve Yalın (1999) ise etkili öğretmenin özelliklerini ve sahip olması gereken nitelikleri isteklilik, yakınlık ve mizah, güvenilirlik, yüksek başarı beklentisi, teşvik edici ve destekleyici olma, ciddi ve sistemli olma, bilgili ve esnek olma şeklinde belirtmiştir. Literatür taraması sonucunda öğretmenlerin sahip olması öngörülen bilişsel duyuşsal ve kişilik özellikleri yönünden birçok özellik belirlenmiştir (Oğuzkan, A.F., 1982; Şişman, 2011; Demirtaş ve Barth, 1999'dan akt. Tanrıöğen, 2002). Bu özellikler aynı zamanda öğretmenlerin sahip olması gereken değerler olarak da ifade edilmiştir.

Şimşek (2010) öğretmenlerin kişisel ve mesleki değerlerine ilişkin alt yeterlik alanlarını; a) Öğrencilere birey olarak değer verme, öğrencilerin anlama ve onlara saygı gösterme b) Ulusal ve evrensel değerlere önem verme c) Meslekleriyle ilgili mevzuatı izleme, verilen görevleri ve sorumluluklarını yerine getirme d) alanlarıyla ilgili gelişmeleri takip etme ve gelişmelere katkı sağlama) her öğrencinin başarabileceğine ve öğrenebileceğine inanma f)Kişisel gelişimini sağlamag) Okulun geliştirilmesine ve daha iyi hale getirilmesinde rol alma h) Öz değerlendirme yapma şeklinde sınıflandırmıştır.

Schein(1978)'e göre bir örgütte etkili bir çalışmanın yapılabilmesi için örgüt üyelerince birtakım temel değerler konusunda fikir birliğinin olması gerekmektedir. Okul içi ve sınıf içi süreçlerde farklı değerleri benimsemiş öğretmenler arasında birtakım çatışmaların, okul içerisinde uyumsuzlukların olması kaçınılmazdır. Bu açıdan mesleki değerler, öğretmenlerin mesleklerine olan bakışlarında, çevreyle olan ilişkilerinde ve eğitim öğretim uygulamalarında tüm öğretmenlere yol gösterici bir nitelik taşımaktadır.

Demirtaş ve Ekmekyapar (2012)'a göre örgüt üyelerini ortak bir paydada birleştiren değerler, aynı zamanda davranışlara da kılavuzluk eder. Bireylerin ortak hedefler doğrultusunda hareket etmesini sağlaması açısından değerler örgütler için istenilen ve arzu edilen bir özelliğe sahiptir. Kouzes ve Posner (1993), örgüt içerisinde karşılaşılan problemlerin çözümünde değerlerin rehber olabileceğini, bu bağlamda her bireyin içsel bir pusula gibi değerleri çözüm aracı olarak kullanabileceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda değerler, belirsizlik zamanlarında, içinden çıkılması zor durumlarda gerek örgüt gerekse de bireyler için yön sağlamada, doğru tercihleri belirlemede stratejik bir araç olarak da değerlendirilebilir.

Yapılan bu açıklamalar çerçevesinde öğretmenlerin mesleki değerlerini; öğretmenlerin meslektaşları, veli ve öğrencilerle ilişkilerinde; sınıf içi ve sınıf dışındaki görevlerini, sorumluluklarını ve rollerini yerine getirirken davranışlarına, duygu ve düşüncelerine rehberlik eden ilke ve standartlar şeklinde tanımlamak mümkündür. Ortaöğretim öğretmenlerinin yaşam değerleri, bireysel değerleri üzerine araştırmalar olmakla birlikte mesleki değerlerini belirlemeye yönelik bir çalışmanın ve ölçme aracının olmadığı görülmüştür. Bu çalışmayla ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki değerlerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır.

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırma yöntemi ve deseni açıklanarak araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubuna ait bilgilere yer verilmiştir.

### **Araştırmanın Modeli**

Ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki değerlerini belirleyebilmek amacıyla, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlayan bu araştırma karma yöntem kullanılarak desenlenmiştir. Çalışmada karma yöntem desenlerinden keşfedici desen (Exploratory Design) kullanılmıştır. Bu araştırma deseninde öncelikle araştırmacılar tarafından nitel veriler toplanır,

sonraki aşamada nitel verilerden elde edilen sonuçlar nicel verilerin toplanmasına yön vermek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk vd., 2008). Creswell (2003), bu desenin, standartlaştırılmış veri toplama aracının geliştirilmesine de olanak sağladığını belirtmiştir

### **Çalışma Grubu**

Bu araştırmada üç ayrı çalışma grubu belirlenmiştir. Birinci çalışma grubunu Malatya'nı Doğanşehir ilçesinde farklı tür liselerde görev yapan 80 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki bu öğretmenlere kapalı uçlu soru formuyla madde havuzunda yer alan değerlerin ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki değerleri olup olmadığı sorulmuştur. İkinci çalışma grubunu ise Malatya Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisindeki farklı tür liselerde görev yapan 286 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışma grubuna ise kapalı uçlu soru formlarının değerlendirilmesinden ve uzman görüşü alındıktan sonra hazırlanan "Ortaöğretim Öğretmenleri için Mesleki Değerler Ölçeği" denemelik formu uygulanmıştır. Bu örneklemden elde edilen verilerle AFA yapılmıştır. Araştırmanın üçüncü çalışma grubunu ise yine Malatya Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisindeki farklı tür liselerde görev yapan 241 öğretmen oluşturmaktadır. Bu gruptan elde edilen verilerle DFA yapılmıştır.

### **Veri Toplama Aracı**

Veri toplama aracının geliştirilmesi aşamasında ilk olarak ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki değerlerini tanımlamak amacıyla yasal metinler ve ilgili kaynaklar taranarak yazarlar tarafından "ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki değerleri" tanımlanmıştır. Ölçek maddelerini belirlemek amacıyla yasal metinlerde belirtilen ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili çeşitli kaynaklarda (Aydın, 2006; Erden, 1998; Bayrak, 2003; MEB, 1992; MEB, 2013; Oğuzkan, A.F., 1982; Demirtaş ve Barth, 1999'dan akt. Tanrıöğen, 2002; Şişman, 2011) yer alan öğretmenlik mesleğiyle ilgili değer ifadeleri belirlenerek madde havuzunda yer alması kararlaştırılmıştır. Ayrıca ölçekte yer alması düşünülen değer ifadelerinin belirlenmesinde öğretmenlerin kişisel ve yaşam değerlerine yönelik birçok çalışmada kullanılan Rokeach (1973) ve Schwartz (1992) tarafından geliştirilen değerler ölçeğinden ve Tunca (2012) tarafından geliştirilen "İlköğretim Öğretmenleri Değerler Ölçeği"nden yararlanılarak 120 değer ifadesini içeren madde havuzu oluşturulmuştur.

Alanında deneyimli beş Türkçe öğretmeninden madde havuzunda yer alan 120 değer ifadesini anlam ve kapsam yönünden incelemesi istenmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda anlam yönünden aynı olduğu ve birbirini kapsadığı düşünülen 24 değer ifadesinin ölçme aracından çıkarılmasına karar verilmiştir. Ölçme aracındaki maddelerle ilgili uzman görüşü alınmış ve uzman görüşü alındıktan sonra madde havuzunda kalan 96 değer ifadesinin kapalı uçlu soru formuna dönüştürülerek (Mesleki bir değerdir, Mesleki bir değer değildir.) öğretmenlere uygulanmasına karar verilmiştir.

Malatya Doğanşehir ilçesinde farklı tür ve liselerde görev yapan 80 öğretmene kapalı uçlu soru formu uygulanarak bu değer ifadelerinin ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki bir değeri olup olmadığını cevaplamaları istenmiştir. Elde edilen cevaplardan, öğretmenlerin %50'sinden fazlasının mesleki bir değer olarak nitelendirmediği 24 değer ifadesi uzman görüşü alınarak denemelik formdan çıkarılmıştır. Uzman görüşüne sunulduktan sonra ölçme aracında kalan 64 değer (.....benim için önemlidir) şeklinde ifadelendirilerek ortaöğretim öğretmenlerine uygulanmıştır.

#### **Verilerin Analizi**

Ölçeğin geçerliliği kapsamında faktör analizi yapılmıştır. Yapı geçerliğini belirlemede en çok kullanılan yöntem faktör analizi olup, bu analiz ölçek çalışmasında ölçme aracının faktör yapısını ortaya koymak ya da önceden belirlenen bir yapının doğrulanması amacıyla gerçekleştirilir (Seçer, 2013). Ölçek uyarlama ve geliştirme çalışmalarında elde edilen yapıların geçerliğini belirlemede genel olarak faktör analizi en sık kullanılan yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2010).

Bu araştırmada, ölçeğin yapısını ortaya çıkarmak ve bu yapının geçerliğini test etmek üzere ilk olarak AFA, daha sonra ise elde edilen yapıyı doğrulamak amacıyla DFA yapılmıştır. AFA; bir ölçme aracında yer alan maddelerin (değişkenlerin) kaç faktör altında toplanabileceğini, maddelerin birbiriyle ve yapıyla olan ilişkisini belirlemeye yarayan bir tekniktir. DFA ise, ölçek geliştirme ve uyarlama sürecinde daha önce AFA ile belirlenmiş olan bir modelin ya da yapının test edilmesi veya doğrulanıp doğrulanmadığının incelenmesine dayanmaktadır (Seçer, 2013). Faktör analizi yapılmadan önce verilerin ve örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygunluğunu belirlemek gerekmektedir. Bu kapsamda en sık başvurulan teknik olarak Kaiser-Meyer-Olkin'in (KMO) örneklem yeterliliği ölçüm tekniği kullanılmış, veri setinin çok değişkenli normalliğe ve değişkenlerin faktörleşme için birbiriyle yeterli düzeyde ilişkiye sahip olup

olmadığı "Barlett's test of sphericity" testi ile incelenmiştir. AFA analizi yapılırken daha az değişkenle faktör varyanslarının maksimum olması sağlanacak şekilde (Tavşancıl, 2014) Varimax dik döndürme yapılmıştır. AFA sonucunda elde edilen faktör yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını, modelin uyum değerlerini incelemek amacıyla DFA yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini incelemek amacıyla, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları, madde ayırt edicilik puanları ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır.

### **Bulgular**

Bu bölümde *Ortaöğretim Öğretmenleri İçin Mesleki Değerler Ölçeğinin* geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında yapılan analizlere yer verilmiştir.

### **Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular**

*Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları:* AFA yapılmadan önce, örneklem büyüklüğünü ve veri setini incelemek amacıyla KMO ve Barlett testi sonuçları incelenmiştir. KMO değerinin (.85) kabul edilebilir sınırdan oldukça yüksek Barlett testi sonucunun da  $p<.00$  anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda verilerin ve değişkenlerin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir.

Faktör analizi sonucunda korelasyon matrisinde yer alan değişkenler arası ilişkilere bakılmıştır. Polat (2012)'a göre korelasyon matrisinde ölçek maddeleri arasındaki ilişkinin ne düşük ne de çok yüksek olması gerekmektedir. Ölçekte .90'dan büyük ve .30'dan küçük korelasyona sahip maddeler ölçekten çıkartılmalıdır. Korelasyon matrisi incelendiğinde 13 maddenin.30'dan düşük korelasyona sahip olduğu görülmüştür. Bu değişkenler ölçekten çıkarılarak analiz yinelenmiştir. Yapılan ikinci faktör analizi sonucunda düşük faktör (<.30) yüküne sahip her bir madde ölçekten çıkarılarak analiz tekrar edilmiştir. Bu analizlerden sonra ölçekte 25 madde kalmıştır. Önemli bir husus da binişik madde olup olmadığının belirlenmesidir. Binişik maddeden kastedilen şey bir maddenin birden fazla faktör altında yeterli düzeyde faktör yüküne sahip olması durumudur (Seçer, 2013,).Analiz tekrar edildikten sonra 12.,21.,23. ve 24. maddenin birden fazla faktör altında almış olduğu faktör yük değerleri arasında .10'dan düşük bir farklılık olması sebebiyle bu maddeler de ölçekten çıkarılmıştır. Tüm bu maddelerin elenmesinden sonra yinelenen faktör analizi sonucunda beş faktör altında yüksek yük değerlerine sahip bir yapı elde edilmiştir. AFA sonucu faktör ortak varyansı, düzeltilmiş madde



toplam test korelasyonu ve faktör yük değerlerine ilişkin elde edilen bulgular tablo.1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.**Ortaöğretim Öğretmenleri Mesleki Değerler ÖlçeğininAFA Sonuçları

Madde	Fak. Or. Var.	Düzeltilmiş Madde Test Kor.	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5
1	0,56	0,55	0,723				
2	0,57	0,59	0,727				
3	0,66	0,66	0,763				
4	0,57	0,6	0,732				
5	0,57	0,57	0,703				
6	0,61	0,69		0,616			
7	0,59	0,75		0,622			
8	0,75	0,74		0,809			
9	0,78	0,73		0,806			
10	0,57	0,61			0,691		
11	0,72	0,55			0,793		
12	0,51	0,49			0,591		
13	0,56	0,51			0,589		
14	0,73	0,73				0,829	
15	0,73	0,72				0,834	
16	0,76	0,74				0,843	
17	0,72	0,67				0,744	
18	0,63	0,6					0,722
19	0,67	0,65					0,754
20	0,65	0,63					0,752
21	0,59	0,55					0,741

Tablo 1 incelendiğinde analize alınan 21 maddenin beş faktör altında toplandığı görülmektedir. Boyutlarda yer alan madde içeriklerine bakılarak ölçeğin birinci faktörü “mesleki gelişim ve başarı”, ikinci faktörü “meslektaş ilişkileri”, üçüncü faktörü “bireysel farkındalık”, dördüncü faktörü “milli ve manevi değerlere duyarlılık” ve beşinci faktörü de “bilimsellik” boyutu olarak adlandırılmıştır. Maddelerin faktör yükleri incelendiğinde faktör yüklerinin “.84” ile “.58” arasında ortak varyansların ise “.77” ile “.51” arasında değiştiği görülmektedir. Genel olarak faktör yük değerlerinin .30 ve üzerinde olması söz konusu maddenin faktörle anlamlı bir ilişki gösterdiğinin kanıtı olarak kabul edilmektedir. Büyüköztürk (2010) tarafından ise .45 ve üzeri iyi bir ölçüt olarak değerlendirilirken .30’un da

kabul edilebilir bir değer olduğu ifade edilmiştir. Ölçek maddelerinin düzeltilmiş madde test korelasyonları ise “.55” ile “.75” arasında değişmektedir.

**Tablo 2.** Ortaöğretim Öğretmenleri için Mesleki Değerler Ölçeği Alt Boyutlarının Özdeğerleri ve Açıkladıkları Varyans

Alt Boyutlar	Özdeğer	Açıklanan Varyans
Faktör 1	6,52	31,056
Faktör 2	2,486	11,84
Faktör 3	1,784	8,494
Faktör 4	1,567	7,46
Faktör 5	1,135	5,405
Toplam	13,492	64,254

Tablo 2. incelendiğinde faktörlerin toplam varyansın %64,254'ünü açıkladığı, faktör öz değerlerinin ise “1,13” ile “6,52” arasında değiştiği görülmektedir. Faktörlerin açıklanan varyansa katkıları “%5,40” ile “%31,05” arasında değişmektedir. Büyüköztürk vd.(2010)'egöre %40 ile %60 arasında açıklanan varyans çok faktörlü yapılar için yeterli görülmektedir. Bu çerçevede açıklanan varyansın kabul edilebilir düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

#### *Güvenirlilik Analizi Sonuçları:*

Ölçeğin güvenirliliği kapsamında Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha değerleri tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Ortaöğretim Öğretmenleri için Mesleki Değerler Ölçeğinin Alt Boyutlarının Cronbach Alfa Katsayıları

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Faktör 1	5	0,83
Faktör 2	4	0,79
Faktör 3	4	0,74
Faktör 4	4	0,86
Faktör 5	4	0,82

Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları “.74” ile “.86” arasında değişmektedir. Bu değerlerin yeterli düzeyde olduğunu söylemek mümkündür

Bir maddenin bulunduğu faktörle ve ölçeğin toplam puanıyla olan korelasyonun yüksek olması beklenmektedir. Maddenin toplam puanla olan korelasyonunun yüksek olması ve pozitif yönlü olması iç tutarlığın bir göstergesi olarak kabul edilmekte ve maddelerin benzer davranışları ölçtüğünü göstermektedir (Büyüköztürk, 2010, s. 171). Alt ve üst %27'lik gruplar arasında anlamlı farklılığın olması maddelerin bireyleri ölçülen özellik bakımından ne düzeyde ayırt edebildiğini gösterir. Ölçeğin madde toplam korelasyonu ile alt ve üst %27'lik grupların puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Madde Toplam Test Korelasyonu ve Alt ve Üst %27'lik Grupların t-testi Sonuçları

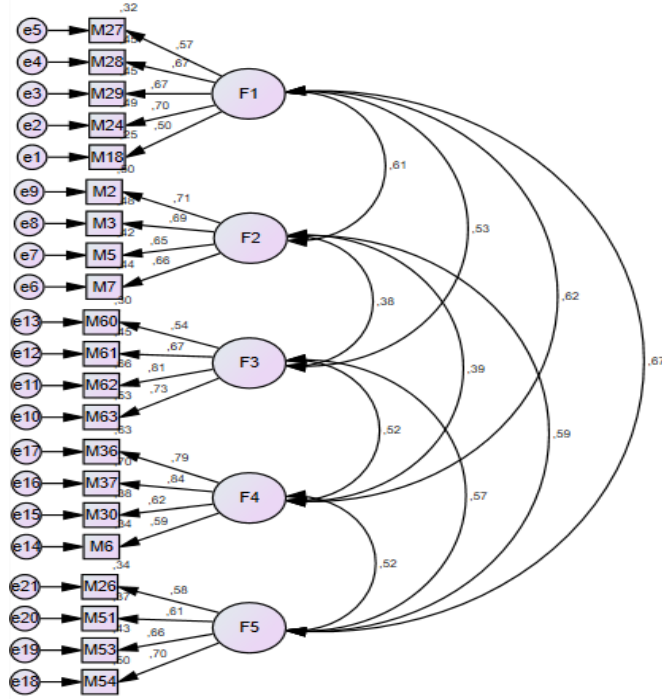
Madde	Madde Top. Kor.	Alt%27-Üst%27 t
1	0,352	5,46
2	0,374	5,73
3	0,527	7,35
4	0,427	4,94
5	0,389	6,19
6	0,509	6,85
7	0,488	7,95
8	0,568	10,31
9	0,615	10,06
10	0,556	9,08
11	0,571	10,51
12	0,525	9,03
13	0,542	5,89
14	0,541	8,93
15	0,513	9,65
16	0,571	8,39
17	0,643	7,45
18	0,535	9,38
19	0,58	9,29
20	0,542	10,16
21	0,433	9,57

n=286 P<.001

Tablo 4' te görüldüğü gibi ölçek maddelerinin madde toplam korelasyonların ".35" ile ".64" arasında değiştiği ve gruplar arasındaki puan ortalamalarındaki farklılaşmanın anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar ölçekteki maddelerin geçerliklerinin yüksek olduğu ve maddelerin ayırt edici olduğunu göstermektedir. Madde toplam korelasyonunun .30 ve üzerinde olması maddelerin ayırt edici özellikte olduğu, diğer bir ifadeyle ölçülmek istenen özellik bakımından bireyleri iyi düzeyde ayırt ettiği şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2010).

**Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları:** Ölçeğin beş faktörlü yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla, çalışma grubunda yer alan 241 öğretmenden elde edilen veriler üzerinden DFA yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerlerinin yorumlanmasında farklı ölçütler vardır. Bunların başında Ki-kare istatistiği gelmektedir. Ki-kare istatistiği, modelin uyumunu test eden uyum iyiliği testlerinden istatistiksel temeli olan tek ölçüt ve diğer uyum ölçümlerinin hesaplanmasında kullanılan uyumun en temel ölçümüdür (Bayram, 2016). Ki-karenin yanında alan yazında kullanılan birçok uyum iyiliği indeksleri vardır. Alanyazında;  $\chi^2/sd$  oranının 2'den düşük olması, RMSEA değerinin ".05" veya altında, AGFI, GFI, CFI ve NNFI değerlerinin ".95" ya da üzerinde olması mükemmel uyum olarak değerlendirilirken,  $\chi^2/sd$  oranının 5'ten küçük olması, CFI, AGFI, GFI, NNFI değerlerinin ".90" ya da üzerinde olması, RMSEA değerinin ".08" den küçük olması ise kabul edilebilir uyum değerleri olarak görülmektedir (Büyüköztürk vd. , 2010; Seçer, 2013).

Yapılan DFA sonucunda elde edilen model, şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Ortaöğretim Öğretmenleri Mesleki Değerler Ölçeği DFA Sonuçları.

Ortaöğretim Öğretim Öğretmenleri Mesleki Değerler Ölçeği uyum iyiliği indeksleri tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Ortaöğretim Öğretmenleri Mesleki Değerler Ölçeğinin Doğrulayıcı Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Uyum İyiliği Göstergeleri

İndeks	Değer
$\chi^2$	299,06
Sd	174
$\chi^2/sd$	1,71
GFI	,90
AGFI	,86
NNFI	,96
CFI	,97
RMSEA	,054

Tablo 5'teki uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde, uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu, dolayısıyla ölçeğin beş faktörlü yapısının doğrulandığı ve yapı geçerliğinin sağlandığı söylenebilir.

### **Sonuç**

Bu çalışmada ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki değerlerini belirlemek amacıyla; *mesleki gelişim ve başarı, meslektaş ilişkileri, bireysel farkındalık, milli ve manevi değerlere duyarlılık ve bilimsellik* boyutlarından oluşan beş boyutlu 21 maddelik 5'li likert tipi(1=hiçbir zaman, 2= nadiren, 3=bazen(arasıra), 4=çoğu zaman, 5=her zaman) bir ölçek geliştirilmiştir. Bu araştırmanın sonucunda ölçeğin yeterli psikometrik özelliğe sahip olduğu görülmüştür.

Ölçekte yer alan bu beş boyut, alan yazında öğretmenlerle ilgili yapılan çalışmalardaki araştırma sonuçlarıyla, yasal metinlerdeki öğretmen tanımları ve öğretmenlerde aranan niteliklerle uyum göstermektedir (Aydın, 2006; Erden, 1998; Bayrak, 2003; MEB, 1992; MEB, 2013; Oğuzkan, A.F., 1982; Demirtaş ve Barth, 1999'dan akt. Tanrıöğen, 2002; Tunca, 2012; Şişman, 2011). Bu açıdan ölçeğin kapsam geçerliliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılan analizler,ölçeğin öğretmenlerin mesleki değerlerini belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.. Ölçekte yer alan beş faktörün varyansın %64,254'ünü açıkladığı, ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach Alpha değerlerinin“.74” ile “.86” arasında değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Beş faktörlü modeli doğrulamak amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüş, dolayısıyla model doğrulanmıştır.

Alan yazında ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki değerlerini belirlemeye dönük bir ölçme aracının olmadığı görülmektedir. Bu kapsamda geliştirilen “ortaöğretim öğretmenleri için mesleki değerler ölçeği”nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak alana katkı sunacağı söylenebilir.

### **Kaynakça**

Atlı, A. (2012). *Lise öğrencilerinin mesleki değerlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Aktay, A. ve Ekşi, H. (2009). Yönetici ve öğretmenlerin değer tercihleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İş Ahlakı Dergisi*,2(3),19-65.

Aşkan, D. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin değer algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve Öğretimde Etik*. Ankara: Pegem Akademi yayıncılık.

Aydın, İ. (2010). *Yönetmel, Mesleki ve Örgütsel Etik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Bayrak, C. (2003). *Bir Meslek Olarak Öğretmenlik*. (Ed. Demirel, Ö. Kaya, Z.). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Cantekin Matbaacılık.

Busch, T. and Wennes, G. (2012). Changing values in the modern public sector: the need for value-based leadership. *International Journal of Leadership in Public Services*, 8(4), 201-215.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (11. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Şekercioğlu, G. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Can, Ş. (2013). *Hemşirelerin mesleki değerlerinin bireyselleştirilmiş bakım algıları ile ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çalışkur, E.A. (2008). *Üniversite öğrencilerinin yaşam değerleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı Eğitim Bilimleri Bilim Dalı, İstanbul.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage Publication Inc.

Debats, D. L. and Bartelds, B. F. (1996). *The structure of human values: a principal components analysis of the Rokeach Value Survey (RVS)*. Erişim tarihi: 08.09.2015, <http://www.dissertations.ub.rug.nl/FILES/faculties/ppsw/1996/dlhmdebats/c5.pdf>

Demirel, Ö. (2003). *Öğretme sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demirtaş, Z. ve Ekmekyapar, M. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin değerlere dayalı yönetim uygulamalarının okul kültürüne etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(4), 523-554.

Erden, M. (1998). Öğretmenlik mesleğine giriş. İstanbul: Alkım Yayınları

Kirişçi, A. (2010). Öğretmenlerin kültürel değerleri ve çatışma yaklaşımları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Posner, B. Z. and Kouzes, J. M. (1993). Psychometric properties of the leadership practices inventory-updated. *Educational and psychological measurement*, 53(1), 191-199.

Oğuzkan, A. F. (1982). Ülkemizde öğretmen eğitiminin gelişimi. *Eğitim ve Bilim*, 7(38), 37-45.

Orak, N. Ş. (2005). İstanbul İli'ndeki hemşirelerin profesyonel hemşirelik değerlerini etkileyen faktörlerin analizi. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik Esasları Anabilim Dalı, İstanbul.

Özdemir, S. ve Yalın, H.İ. (1999). Öğretmenlik mesleğine giriş. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özmete, E. (2007). İş yaşamında değerler. İstanbul: Kedim Yayınları.

Parashar, S., Dhar, S. and Dhar, U. (2004). Perception of values: a study of future professionals. *Journal of Human Values*, 10(2), 143-152.

Polat, Y. (2012). Faktör analizi yöntemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi ve hayvancılık denemesine uygulanışı. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Rokeach, M. (1979). From individual to institutional values: With special reference to the values of science. *Understanding human values*, 47, 70.

Sağnak, M. (2003). İlköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ile kişisel değerleri arasındaki uyum düzeyleri. Yayımlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Seçer, İ. (2013). SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi. Ankara: Anı Yayıncılık.



Schein, E. H.(1978). *Örgüt psikolojisi*.(Çev. Tosun, M), Türkiye Ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları No:173. Ankara.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in experimental social psychology*, 25(1), 1-65.

Stewart, J. (1998). Spranger's dimensions of value. Erişim tarihi: 01.04.2013, <http://www.hfr.org.uk/figures/spranger.htm>.

Şimşek, H. (2010). Eğitim sisteminde öğretmenin rolü ve öğretmenlik mesleği.(Ed. Memduhoğlu, H.B., Yılmaz, K).*Öğretmenlik mesleğine giriş*. Pegem Akademi: Ankara.

Şimşek Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş:Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.

Şişman, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş*.Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tanrıöğen, A. (2002). Öğretmenlik mesleği niteliği ve özellikleri.(Ed. Türkoğlu, A).*Öğretmenlik mesleğine giriş*.Ankara: Mikro Yayınları.

Tunca, N. (2012). *İlköğretim öğretmenleri için mesleki değerler ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Uncu, Ü. (2008). *Öğretmen ve eğitim yöneticilerinin değer yönelimlerinin çok boyutlu olarak incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yedi Tepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, K. (2008). *Eğitim yönetiminde değerler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

**Ses Tarihi: Audio Özelinde Müzik Teknolojisi ve Kökeni<sup>1</sup>**  
**Audio History: Audio-Specific Music Technology and Origin**

Seyhan CANYAKAN<sup>2</sup>

**Problem Durumu**

Müzik insanlığın var olduğu ilk günden bu yana varolan bir olgu olarak karşımıza çıkar. Aynı söylemi teknoloji içinde söylemek gerekir. İnsanoğlu ilg günlerinden itibaren hayatta kalmak için bazı teknikler geliştirmiş ve bu geliştirdiği teknikleri yaşamına uygulamıştır. Teknolojinin ortaya çıkması tekniğin ilk ortaya çıkmasıyla paraleldir. Müzik teknolojisi tarihine bakıldığında Edison'un gramafon icadını teknolojinin başlangıcı olarak kabul etmek yerine teknolojinin, elli bin yıl öncesinde çalınmak üzere geliştirilen flüt yapımında kullanılan teknik ile başladığı söylemi daha doğru olabilir. Müzik teknolojisi eğitiminde en temel bileşen ve anlatım konuları ses ile başlamaktadır. Müzik teknoloğu sesin basit temellerinden karmaşık bileşenlerine kadar birçok konuya vakıf olursa kendi alanında başarıya ulaşabilir. Bu nedenle müzik teknolojisi eğitiminde ses, audio, akustik konuları vaz geçilmez unsurların başında gelir. Ancak bu kavramlar var olmasına karşın, bu çalışma başlangıcında yapılan literatür araştırmasında ses tarihi ile ilgili dokümanların azlığı dikkat çekmiş ve çalışmanın ana çerçevesi müzik teknolojisi eğitiminde ses tarihi üzerinde şekillenmiştir. Bu çalışmada kullanacağımız kronolojik tarihsel anlatım biçiminin ileride Türkçe literatür desteği sağlaması amaçlanmıştır.

**Yöntem**

Çalışma içerisinde kullanılan yöntemler sırasıyla nitel araştırma, literatür tarama ve dijital etnografidir. 30'un üzerinde kaynak taranmış ve çalışmamızda (McDermott, 2008), (Morris, 2003), (Steve Schoenherr, 2002), (Dittmar, 2012), (Manning, 2015), (Morris, 2003) gibi akademisyenlerin konu hakkındaki görüşleri, kimi zaman anlatım kimi zamanda ise tartışma biçiminde aktarılmıştır. Çalışma aynı zamanda müzik teknolojisindeki

---

<sup>1</sup> Bu çalışma, 1. Uluslar arası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi (ERTE Congress) Kongresi'nde sunulmuştur.

<sup>2</sup> Yrd. Doç. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, [scanyakan@mehmetakif.edu.tr](mailto:scanyakan@mehmetakif.edu.tr)

Bu makale iThenticate programı ile taranmıştır.

Makale Gönderim Tarihi: 15/11/2017-Kabul Tarihi: 11/12/2017

gelişmelere de göz gezdirmekte ve kronolojik bir sırayla gelişmeleri çalışma içeriğinde tartışmaktadır.

### **Sonuçlar ve Öneriler**

Ses tarihi açısından dikkatimizi çeken en kritik husus, kaydedilen sesin satış mekanizmalarındaki değişikliklerin ortaya çıkması, İnternet yayıncılığının giderek yaygınlaşması ve bilgisayarların kullanılmasının zaman içerisinde değişmesidir. Müzik üretme, tüketme, dağıtma, müzik zevklerinin, davranışlarının kişiselleştirilmesi, kaydedilen ses, müzik ve kaydedilen teknolojinin keşfi birbirine karışmış vaziyettedir (Manning, 2004)Fonograftan mp3'e kadar yirminci yüzyılda popüler müzik üretimi, dağıtım ve tüketim geçmişi, çeşitli teknolojik yeniliklerle, yeni dijital kayıt teknolojileri, müzik yapma sürecinde değişiklikleri kolaylaştırır hale gelmiştir. ProTools ve Nuendo gibi sofistike yazılım programları Reason, Acid ve diğer programların birçoğu orijinal veya örnek odaklı seslerin manipülasyonunu teşvik ederken, profesyonel şarkı kaydı, mixing ve mastering yetenekleri sunar. Ayrıca, Tüketim teknolojilerindeki yenilikler dinleme sürecine benzer etkilere neden olur. iTunes, Napster 2.0, Deezer, Spotify gibi dijital jukebox'lar, mp3 çalarlar ve yeni iş modelleri, müzik alma ve kullanma biçimimizi etkiliyor. Birçok yönden, üretim ve tüketimle ilişkili süreçler şu anda tek bir makinede yani bilgisayarla buluşur.Yine de bu süreç içerisinde değişimler teknoloji eğitiminde de revizyonlara neden olmuştur. Çalışma içerisinde bu revizyonlara da zaman zaman değinilmiş ve müzik teknolojisi okuyan bir bireyin ses'in fizyolojik anlatımlarının yanı sıra tarihsel geçmişine de sahip olması gerektiği çalışmanın içeriğinde vurgulanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Müzik Teknolojisi, Ses Tarihi, Audio.

### **Problem**

Music comes out as a phenomenon that has existed since the first day when mankind has existed. The same rhetoric needs to be said in technology. Human beings have developed some techniques to survive from the days of their interest and apply the techniques they have developed in their lives. The emergence of technology is parallel to the emergence of your technique. In the history of music technology, it may be more accurate to say that Edison began with the technique used in the flute, which was developed to be stolen fifty thousand years ago, rather than accepting the grapefruit invention as the beginning of technology. The most basic components in music technology education and narrative topics are beginning with sound.

Music technologies can achieve success in their own field if they are familiar with many subjects ranging from simple to complex components. For this reason, audio, audio and acoustics are the most important elements in music technology education. However, although these concepts exist, in the literature research made at the beginning of this study, the lack of documents related to the history of sound attracted attention and the main frame of the study was formed on the history of sound in music technology education. The chronological historical narrative format that we will use in this study is aimed at providing future Turkish literature support.

### **Method**

The methods used in the study are qualitative research, literature review and digital ethnography. More than 30 sources have been scanned and reviewed by academicians such as (McDermott, 2008), (Morris, 2003), (Steve Schoenherr, 2002), (Dittmar, 2012), (Manning, 2015) Sometimes the narration is passed on in some form of discussion. The study also looks at the developments in music technology and discusses the developments in chronological order in the study context.

### **Conclusion**

The most critical aspect of voice history is that the recorded voice changes in sales mechanisms, the spread of Internet publishing and the change of the use of computers over time. The music production, distribution and consumption history in the twentieth century up to the phonograph music (mp3, mp3, etc.), with various technological innovations, new digital recording technologies have made it easier to make changes in the music making process. Sophisticated software programs such as ProTools and Nuendo offer professional singing, mixing and mastering capabilities, while Reason, Acid and many other programs encourage the manipulation of original or sample-oriented voices. In addition, innovations in consumer technology cause similar effects to the listening process. Digital jukeboxes such as iTunes, Napster 2.0, Deezer, Spotify, mp3 players and new business models are affecting how we buy and use music. In many ways, the processes related to production and consumption now converge on a single machine, the computer. Nevertheless, changes in this process caused revisions in technology education. These revisions were also mentioned in the study from time to time and emphasized in the study that an individual reading music technology should have a historical background as well as physiological expressions of voice.

**Key words:** Music Technology, Audio History, Audio.

### Ses Tarihi

Tarih öyle bir olgudur ki, geçmişi anlatan, anlatılanlar yoluyla geleceği aydınlatan, doğru anlatıldığında günümüzdeki bilgiyi, teknolojiyi, eğitimi geliştirendir. Geleceğe ışık tutması nedeniyle her olgunun kendi içerisinde belirli bir arkeolojik hatta antropolojik geçmişi araştırılır ve çeşitli çalışmalarda yayımlanır. Bu çalışmada esas olgumuz Ses (Audio) tarihidir. Müzik Teknolojisi eğitiminde ana konu olması nedeniyle de, çalışmamızın temelini oluşturur. Sesin gerçek tarihini açıklarken de, fikirleri, fikirleri öngören insanları ve bu fikirlerin ilk ortaya çıkmış biçimlerine odaklanmak gerekir. Her alanda olduğu gibi ses tarihinde ilk ve en yeni fikirleri ortaya atanlar, ses tarihinin ataları sayılırlar. Manning (2004) aktarımıyla, Buckminster Fuller, realizasyon ve realizer terimlerinin daha doğru olduğunu hissetmesi, Isaac Newton'un, İnsan düşünce ilerlemesini vurguladığı sözü "Devlerin omuzlarında duruyoruz", Bilim kelimesinin ilk olarak Cambridge Trinitiy Kolej başkanı Reverend William Hewell (1836) tarafından ortaya atılması geçmişte ortaya atılan ilk fikirlerin günümüzdeki olumlu yansımalarına örnek olarak verilebilir. Ses'in kökenine baktığımızda ilk fikirler Edwin Armstrong'un Devre tahtası üzerinde FM alıcı ve vericiyi yapması olarak bilinebilir. Geçmişte en karmaşık problem ve fikirlerin çözümünün matematikte olduğu görüşü pek çok yerde hâkimdi ve yapılan birçok bilimsel toplantılarda fikirler ve buluşlar matematiksel hesaplamalar üzerine gerçekleştirilirdi. Armstrong'un katıldığı bir bilimsel oturumda gazetecilerden biri de daha önce matematiksel hesaplamalarla ulaştığını açıkladığı, FM alıcı ve vericiyi yapmanın imkânsızlığı görüşü aynı oturumda Armstrong'un bu buluşuyla çürütülmüştür. Her ne kadar buluş daha sonraları matematiksel hesaplamalarla kanıtlanmış olsa da, öncesinde matematiksel hesaplama yapılmadan ortaya atılan ilk fikirlerden biri olarak tarihte yerini aldığı düşünülür.

Sonraki aşamada Michael Faraday'ın alana yaptığı katkılar günümüzde referans olarak gösterilir. Faraday formal bir eğitim almamasına rağmen, bilim alanında çalışmalar yapmış 19. Yüzyılın önemli bilim adamları arasındadır. Sir Humphry Davy'nin bir konferansına katılarak gelecekteki işinin bilim olduğunu anlayan Faraday, uzunca bir süre Davy'nin asistanı olmak için çaba sarf etmiş ve sonunda Davy'nin asistanı olarak çalışmaya başlamıştır. Yaptıkları bir seyahat sonucunda Alessandro Volta (1745-1827) ve beraberinde Fransız kimyager Louis-Nicolas Vauquelin (1763-1829) ile tanışmışlardır. Volta ile birlikte "Volta Hücresi" üzerine çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışma sonralarında elektrik alanı ve hatları ile ilgilenilmesine yol açmış ve elektrot, anot, katot ve iyon kelimelerini

söyleyen ilk kişi olmasını sağlamıştır. Onun çalışmaları yakın arkadaşı olan James Clerk Maxwell'e yol gösterici olmuş ve gözlemleri elektromanyetizmi belirlediği denklemlerine yol açmıştır. Thomson'un 21 yaşındayken William Thomson ile yaptığı konuşmadan etkilenip sorunsallaştırdığı, ışığın bir elektroliti geçerek etkilenip etkilenmediğine dair bir sorusu, Faraday'a yol göstermiş ve Diamanyetizmanın, manyetizmanın özü olduğuna kanaat getirmiştir (Manning (2004). Faraday'ın matematiksel çözümler yapmadan geliştirdiği teknikler sonraki dönemde yakın arkadaşı olan James Clerk Maxwell tarafından formülleştirilmiştir. Maxwell, Faraday'ın elektrik ve manyetik kuvvet çizgileri teorilerini matematiksel bir formüle çevirerek, titreşimli bir elektrik yükünün elektromanyetik bir alan oluşturduğunu ortaya çıkarmıştır. Dört kısmi diferansiyel denklemler ilk kez 1873'de yayınlanmış ve günümüzde fizik alanında en başarılı çalışmalar arasında yer alır. Ortaya çıkan bu denklemler sayesinde elektriksel yükler herhangi bir frekansta titreşebilir ve görülebilen ışık, olası tüm elektromanyetik radyasyon spektrumunun yalnızca küçük bir bölümünü oluşturur. Ardından Maxwell denklemleri, iletilebilir radyasyonun Hertz tarafından elektromanyetik iletimini göstermek üzere bir aparat inşa etmesiyle sonuçlandı. Bu noktada J. Willard Gibbs ismi yaptığı çalışmalarla Maxwell'i etkileyen bilim adamı olarak ortaya çıkar. Maxwell, Gibbs'in yazdığı Termodinamik yüzeyler üzerinde o kadar etkilenmiştir ki, Termodinamikler hakkında 3 Boyutlu model oluşturmuş ve Gibbs ölmeden önce ona göndermiştir. Manning'in (2004) aktarımıyla Ohmlarda direnç, voltajdaki potansiyel fark, amper cinsinden akım, Henry'lerde endüktans ve faradlarda kapasite ve Kirchhoff diyagramını günümüzde G.S. Ohm, Alessandro Volta, Michael Faraday, Joseph Henry, Andre Marie Ampere, ve G.R. Kirchhoff tarafından oluşturulmuş kavramlardır ve sesin üretilmesi ve yayılmasındaki temel kavramlardır. Geriye bakıldığında, geçmişte araştırma yapmış bilim adamları bu alanda çok önemli işler yapmışlardır (Örnek Joule -iş, enerji, ısı, Charles A. Coulomb- elektrik yükü, Isaac Newton-güç), Hertz-frekans, Watt-güç, Weber- manyetik akış, Tesla-manyetik akım, Siemens-iletkenlik).

Ses Newton'dan günümüze uzanan zaman dilimi içerisinde birçok matematikçi tarafından ölçülmeye, hava içerisindeki kalitesi, çeşitli yollarla tespit edilmeye çalışılmıştır. Euler (1707-1783), Lagrange (1736-1813) ve d'Alembert (1717-1783) zamanından başlayarak her dönemde dalga hareketini analiz etmek ve alan teorisi geliştirmek için matematiksel araçlar kullanılmıştır. Literatür içerisinde yapılan tarama sonucu çoğu çalışmada, 1893 yılının önemli bir yıl olduğu dile getirilmektedir. Bunun nedeni ise New York'ta yapılan Amerikan Elektrik Mühendisleri Enstitüsü 18 Nisan

1893 toplantısında, Arthur Edwin Kennelly'nin (1861-1939) "Empedans" başlıklı bir çalışmasını toplantıda sunması, General Electric'in trafo patentleri için Rudolph Eickemeyer şirketini satınması, general elektriğin başındaki E.W. Rice'in ise Charles Proteus Steinmetz'i işe alması olarak gösterilir. Sonraki aşamada empedans kelimesinin kabulü ve tanıtım aşamaları gerçekleştirilmiştir. Kelimenin bilim dünyasına tanıtılması için, ilk olarak Columbia Üniversitesi'nden Dr. Michael, "Pupin Kennelly" gazetesinde, Oliver Heaviside'nin 1887'de empedans haberinden bahseder. Ve ardından yapılan bir toplantı sonucu, sözcüğün doğru tanımı ortaya konur ve elektrik endüstrisinde kullanımını onaylanır. Sonraki dönemde, okulunu onüç yaşındayken bırakan ve bir telgrafçı olarak çalışırken fizik öğrenen, 1902'de Harvard'a, 1913-1924 yılları arasında MIT'de çalışan, 10 kitap, 18 ortak Kitap ve 350 makale yazan Arthur Edwin Kennelly (1861–1939) bu alana katkıda bulunur.

Edison kes-ve-dene araştırması için A.E.Kennelly'yi Edison enstitüsüne fizik ve matematik desteği sağlaması için işe alır. Kenely'nin 1983 yılında empedans üzerine günümüzde AIEE sayfaları olarak bilinen klasikleşmiş bir makale yayınlar ve ardından Kennelly ve Heaviside otaklaşa yaptıkları çalışmalarında yansıtıcı iyonozfer teorisi üzerine çalışırlar. Bu çalışma aynı zamanda "Kennelly-Heaviside katmanı" olarakda bilinir. 1893 yılında Kennelly, o güne kadar "açık direnç" (apparent resistance ) adı verilen empedansı, Steinmetz ise, endüktans hızını ve güçsüz direnci değiştirmek için reaktans önerir. 1890 tarihli makalede, Kennelly, endüktans birimi için Henry ismini önermiştir. Ardından 1892'de RLC devreleri için çözümler sunularak, devre elemanlarının adları üzerinde mutabakata varılır. Buraya kadar anlatılanlar aslında daha çok elektroniği ilgilendiren tarihtedir. Bu gelişmeler sonraki yıllarda kayıt cihazlarının ve radyoların gelişimine yol açacağından, çalışma içerisine dahil edilmiştir.

Yirmi yıl kadar öncesi müzik makaralarda saklanırdı. 90'ların ortalarına doğru ses mühendisleri bir yerden bir yere seyahat ederken bu ses makaralarını da yanına götürmek zorunda kalır, ya da bu ses makarasının başka bir stüdyoda editlenmesi için posta yoluyla bir diğer stüdyoya gönderilmesi gerekirdi. Böyle durumda ses makarasının ulaşım esnasında zarar görme ihtimali yüksekti. Dijital ses ortaya çıktığından beri, ses makaralarının varlığı yok olmaya yüz tutmuş ve ses kaydının bir yerden bir diğer yere transferi internet, taşıyıcı bellek ve hardiskler tarafından yapılır olmuştur. Bu yolla ses kaydının birden fazla kopyası da saklanabilir hale gelmiştir. Bunu yaparken de ses kaydı çeşitli ses formatlarına dönüştürülür

(mp3, aiff' ve wav). Günümüzde birçok müzisyen ve mühendis, müziği kaydetmek için profesyonel veya home stüdyolarını kullanma seçeneğine sahiptir. Ancak çoğu müzik teknoloğu müzik teknolojisinin temel yapı taşı olan Ses'i ve gelişimini göz ardı ederek çalışmalarına devam etmektedir. Gelecek teknolojinin var olması ve geliştirilmesi açısından ses tarihinin, analogdan dijitale geçiş süreçlerinin, analogun sayısallaştırılma nedenlerinin detaylı bir şekilde irdelenmesi gerekir. Bu çalışma bu amaçla hareket eder. Bir ikinci amacı ise, günümüzde ses tarihi ile ilgili birçok kaynakta farklı başlangıç senaryoları ve doneler bulunmaktadır. Tüm bu literatürün tek bir kaynakta birleştirilmesi amacıyla bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Geçmiş döneme bakıldığından ses kayıt tarihinde önemli konuma sahip ses mühendislerini görmek mümkündür. Örneğin, Les Paul, Tom Dowd ve Bill Putnam gibi efsanevi mühendisler olarak bilinirler. Çalışmanın son bölümünde bu üç ses mühendisine daha detaylı yer verilecektir.

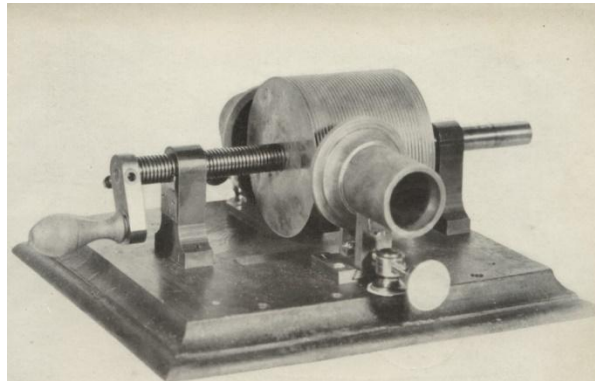
Ses teknolojisindeki en önemli gelişmeler İkinci Dünya Savaşı esnasında gerçekleşmiştir. 1980'li yıllara kadar, müzik analog ortamda kayıt altına alınır ve sonra ki on yıl varlığını gösterse de, sonraki yirmi yılı aşkın sürede bilgisayar destekli dijital kayıtlar yaygın hale gelmiştir. Her ne kadar zaman zaman analog kayıt sistemleri ara ara gündeme gelse de, günümüzde dijital kayıt sistemleri ağırlıklı olarak kullanılmaktadır. Ancak hem analog hem de dijital çalışan ses mühendisleri günümüzde başarılı projeler ortaya çıkarmaktadırlar.

### **Ses Kaydı**

Ses kaydı ilk olarak tek bir dönüştürücü ile tek kanal şeklinde kaydediliyordu. Bu durumda kayıttaki ses dengeleri, panlama ve dinamikler en iyi şekilde kurgulanmalıydı. Günümüzde bu kayıt tekniğine "hücum kayıt" adı verilir. Ancak 50'lere gelindiğinde Les Paul gibi ses mühendisleri çok sayıda mikrofon ile 8 ayrı kanal kayıt alma şansını yakalarlar. Bu ilk kayıtlar ses kaydının ilkleri olarak anılırlar. O günlerde bu tarz kayıtları yapabilmek için tam donanımlı profesyonel stüdyolara ihtiyaç vardı. Günümüzde ise, home stüdyolarda bile sınırsız kanal kayıt imkânı bulunmaktadır. Ses kaydı tarihçesi çoğu yayında bin patent sahibi Thomas Edison'un 1877 tarihinde fonografını icat etmesiyle başladığından bahseder. Ses kayıt tarihçesi için bu önemli bir andır. Ancak ses tarihi açısından bakıldığında ilk mikrofonun keşfedilmesi de göz ardı edilmemesi gereken bir unsur olarak karşımıza çıkar. 1827 yılında Sir Charles Wheatstone bugünkü kulak içi mikrofonlara benzer bir model mikrofon üretmiştir. Bu icat ses tarihi açısından gramafonun keşfi kadar önemli bir değere sahiptir.



Edison'un gramafonuna dönersek, ilk yapılan ses kaydı "Mary had a little lamb" mary'nin küçük bir kuzusu var adlı şarkıdır. Her ne kadar ilk kayıta şarkı sözlerini net duymak mümkün olmasa da, ilk kayıt olarak tarihe geçmiştir. Ancak çalışmanın ilerleyen bölümlerinde aslında ilk kayıt olmadığı da belirtilecektir. Edison gramafon'u icat ederken öncelikle müzik kaydetmeyi düşünmemiştir. O icadının daha çok telefonun devamı niteliğinde ve ses tekrarını sağlayan bir cihaz olmasını arzulamıştır. Edison, sonraki çalışmalarında rakip cihazlar piyasaya çıkana kadar, ampulün icat edilmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirmiştir.



Şekil 1: Edison'un Gramafonu

Çeşitli kaynaklarda Edison'dan daha önce de fonograf'ın 1857'de Édouard-Léon Scott de Martinville tarafından icat ettiği kaynaklarda geçer. Ancak 1 saat arayla Edison daha önce patent aldığından ilk icadın Edison'a ait olduğu kayıtlara geçmiştir. Martinville'nin cihazı ses kaydını yapan ilk cihazdır ancak sesi çalamamaktadır. İcat ediliş amacı sesin görsel olarak betimlenmesini yapmaktır. Eduard Leon Scott 9 Nisan 1960 yılında "Au clair de la lune" şarkısının sözlerini icat ettiği bu makinaya kaydetmiştir.

Çalışma içerisinde, ses tarihinin aslında telgraf ve sonrasında radyo ile bağlantılı olduğundan daha önce bahsedilmişti. Samuel F. B. Morse 1844'te Washington'dan Baltimore'a uzanan tel üzerinden yeni bir teknoloji ve endüstri yaratmıştır. Morse sonraki yıllarda telgrafı geliştirmek için uğraşır. Philadelphia'daki 1876 Dünya Fuarı'ndaki Alexander Graham Bell, mekanik ses dalgalarını ilk kez elektrik akımına ve tekrar elektrik alanına çeviren bir cihazı kamuya açar. Bir mikrofonla konuşur ve sesi titreşen bir diyafram hoparlöründen çıkartmayı başarır. Bell telefon icadıyla Fair'de bir ödül kazanmıştır ve şirketinin dünyanın en büyük iletişim şirketi olmasını sağlar.

Ondan sonra sayısız kişi ses kaydetme teknolojisini geliştirmek için çalışmalar gerçekleştirmiştir. Thomas Edison, silindir fonografını 1877'de yaratmak için Bell'in çalışmalarından etkilenmiştir. Oberlin Smith, 1878 başlarında Menlo Park NJ'de bulunan Edison'un laboratuvarını ziyaret ederken, fonografı tel üzerinde kaydetmek için mıknatıslayıcı bir bobin kullanan farklı bir yöntemle iyileştirmiştir (Schoenherr, 2002).

1877 baharında başka bir mucit olan Charles Cros, photoengraving kullanılarak süreci tersine çeviren bir sistem önerir ve onun önerdiği sistem fonograf üzerindeki kalemin geliştirilmesine katkıda bulunmuştur. 1887'de Thomas Edison fonografı daha da mükemmelleştirerek, ortaya çıkan titreşimleri mekanik yollarla güçlendirilmiş bir silindire kazınan olukları "okumak" için Cros'un önerdiği iğneyi kullanmış ve 1 Ocak 1877 yılında ilk ses kaydını gerçekleştirmiştir. Sonraki dönemde ilk müzik kaydı bu fonograf ile gerçekleştirilmiştir. Kornetist Jules Levy "Yankee Doodle" adlı eseri çalmıştır.

Gelişmeler ve icatlar devam ederken 1881 yılında tesadüfi olarak Stereo Efekt keşfedilir. 1881 yılı başında Clement Ader adlı bir Fransız mühendis "Tiyatrolarda Telefon Ekipmanlarının İyileştirilmesi" adlı bir çalışma için patent başvurusunda bulunur. O dönemde telefon abonelerin tiyatro performansının uzaktan dinlenebilmesi için kullanılan bu yöntem, radyo icadından yaklaşık 40 ve radyo yayının başlamasından 20 yıl önce gerçekleşmiştir. Paris Opera'daki ilk çalışma esnasında *vericiler*(*telefon ahizeleri*)sahne sol ve sağ taraf olarak iki grup halinde dağıtılır. Abone aynı şekilde iki alıcıya sahiptir ve bunun sonucunda iki farklı aparat grubu tarafından alınan ve iletilen bu çifte ses, kulağa da aynı etkiyi üretir. Ve ortaya Stereoskop ses etkisi çıkar. "Kısacası, Ader stereofonik ses üretimini icat etmiştir(Steve Schoenherr, 2005). Sonraki dönemlerde bu kayıt ve çalma cihazları ile ilgili gelişmeler devam etmiştir. 1885 yılında ikinci kuşak fonograf Chichester Bell ve Charles Tainter tarafından icat edilmiştir. Dikey oluklarla kesilmiş mum kaplı silindirler kullanarak yapılan yeni alet "Grafon" olarak adlandırılır. On yıl sonra sesin bir sonraki yeniliği, silindirden diske geçiş olarak ortaya çıkar. Emile Berliner, 6 Mayıs 1886 tarihinde gramofonlar adı verilen disk çaları satmaya başlar. O dönemde disklere kaydetmek daha kolay bir işti ancak kaydedilen sesteki gürültü oranı silindirlerden fazla idi. Ses kaydındaki kalitenin iyileşmesi sonraki 70 yıllık süreçteki gelişmeler sonucunda gerçekleşmiştir.

Gramofon'un silindir yerine düz bir disk kullanmasının bir sonucu olarak, ilk format savaşı başlamıştır. Bu dönemde Alexander Graham Bell ve kardeşi silindir üzerindeki kalay folyoyu balmumu ile değiştirir ve "balmumu silindiri" oluşturarak ilk revizeyi gerçekleştirirler. Ancak bu silindirlerle ilgili erken dönemlerde seri üretim sıkıntısı oluşmuştur. Seri üretim esnasında ilk kaydedilen silindirden diğer silindirlere ses kopyalama işlemi gerçekleştirilir. Ancak 25 kopyalamadan sonra ana silindirin bozulması nedeniyle ek kopyalar için, sanatçılar ile tekrar kayıt yapılması gerekirdi. Bu yöntem o günlerde bu nedenlerden zaman alıcı ve pahalı bir prosedür olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak bu durum 1902 yılında silindirlerin maliyetinin önemli ölçüde düşürülmesiyle, silindirlerin seri üretilmesi sağlanabilmiştir. Gramafon'un sonraki gelişimleri tablo haline şu şekilde getirilebilir.

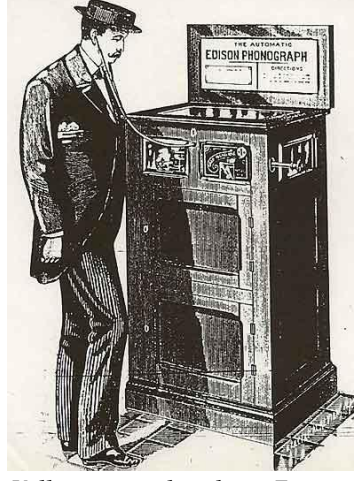


Şekil 2: Berliner Gramofonu

Gramafon ile ilgili gelişmeler şu şekilde sıralanabilir.

1 Ocak 1887 Düz Disk Gramofon
1887 - Emil Berliner tarafından üçüncü bir fonograf tipi icatdı.
1887 - Edison, pil ile çalışan bir elektrik motoru ve mum silindirlerini kullanan geliştirilmiş bir fonografı
1 Ocak 1888 Elektrik motorlu fonograf
1888 - Emile Berliner, 16 Mayıs'ta Franklin Enstitüsünde, sadece bir tarafında yanıl kesik oluklarla düz 7 inçlik bir disk kullanan, 2 dk ile 30 devirde elle kranklanan gelişmiş bir gramofon gösterdi.
1889 - Columbia Phonograph Co., 15 Ocak'ta Edward D. Easton tarafından, treadle çalışan bir gramofon yaratma hakları ile organize edildi

Şekil 3:Schoenherr, S. (2005)



Şekil 4: Keller''s parayla çalışan Fonografı, 1890

Sonraki dönemde gramafon, müzik kutusu "jukebox" şekline getirilerek, çeşitli mecalarda, para atılarak müzik dinlenebilen aletler haline gelmiştir. 1889 sonbaharından 1890 yazına kadar, San Francisco'da silindir ya da disk mekanizmalarına sahip pek çok parayla çalışan jukebox makinesi üretilmiştir. Louis T. Glass, 28-29 Mayıs 1890'da Chicago'daki Auditorium Otel'de düzenlenen "İlk Birleşik Devletler Yerel Afograf Şirketleri Sözleşmesi" ne göre 15 operatörün ve üreticinin ilk 15 makinesi 4.000 dolardan fazla miktara satışa çıkarılır. 1890 yılında ilk "Juke box", San Francisco'daki Palais Royal Salon'a yerleştirilir. Bu makine 23 Kasım'dan başlayarak ilk 6 ayda 1000 dolardan fazla para kazandırır. 4 dinleme tüpüne sahip ve madeni parayla çalışan silindir fonograf, o günlerde ticari olarak popülerlik kazanmıştır.

Sonraki dönemde radyo ile ilgili gelişmeler başlar. 1894 Aralık ayında Guglielmo Marconi ilk radyo vericisini, 1895'te Marconi, İtalya'dan Amerika'ya kablosuz radyo iletimi gerçekleştirir. Sonraki dönemde 1 Ocak 1898'te Valdemar Poulsen manyetik olarak çelik tel üzerine "Telegraphone" patentini almıştır. Ses tarihi alanı az kaynak olmasına rağmen, oldukça çok anlatılması gereken konulara sahiptir. Ancak bu çalışma daha sınırlı bir alanı hedeflediğinden, ses ve kayıt tarihiyle ilgili gelişmeler, kısaca şu şekilde sıralanabilir:

- 1898 - İlk Manyetik kayıt.

- 1900 - Thomas Lambert, silindirlerini toplu çoğaltmak için başarılı bir yöntem geliştirdi.
- 1900 - Boston Senfoni Salonu, Wallace Clement Sabine'in akustik tasarımıyla açıldı ve ilk akustiği yapılmış salondur.
- 1901 - Deneysel optik kayıtlar sinema filminde yapılır(Society, 1999).
- 1903 - Eldridge Johnson, zarif sesi ile donatılmış ilk model olan Victor IV fotoğrafını satmaya başlar.
- 1904 - Odeon etiketi, Zonophone'un 1902'de Güney Amerika'da Ademor Petit'in 749.092 numaralı patentine dayandığı iki taraflı diskler satması için International Talking Machine Co. tarafından Almanya'da kurulur.
- 1906 - Ekim ayında William Randolph Hearst, konuşmalarında New York valisi seçim kampanyasında silindir kayıtlarını kullanmaya başlar.
- 1906 - İlk elektronik sinyal amplifikatörü: Lee DeForest, triode vakum tüpünü üretir.
- 1910 - John McCormack, sonraki 20 yıl boyunca yüzlerce kaydı yapacak olan Victor Co. ile kayıt sözleşmesini imzalar.
- 1912 -Rejeneratif devre: Binbaşı Edwin F. Armstrong, rejeneratif bir devre için bir patent yayınlar ve radyo alımını pratik bir hale getirir.
- 1912 - Edison, 4 dakika boyunca çalabilmeli selüloit mavi Amberol silindirlerini tanıtır.
- 1913 - İlk "seslendirilen film", Edison tarafından Kinetophone sürecini kullanarak gösterildi; silindirli bir oyuncu, bir film projektörüne mekanik olarak senkronize edildi.
- 1913 - Elmas-Disk oynatıcıları ve kayıtları satmaya başladı.
- 1914 - AT & T tarafından vakum radyo tüpü üretildi.
- 1914 - 1909 Telif Hakkı Yasası'nı uygulamak için ASCAP kuruldu.
- 1915 - ABD Deniz Kuvvetleri, Telegraphone tel kayıt cihazlarını Almanya'ya yüksek hızlı yayın göndermek için kullanan Long Island, Sayville'de bulunan Telefunken radyo istasyonunu eline aldı.
- 1916 - Theodore Case, Edison'ın silindirli ses sistemi ile rekabet edebilecek hareketli görüntüler için sesli film kayıt sistemi geliştirmek için New York'ta Auburn'da Case Research Laboratory'yi kurdu.
- 1917 - Scully disk kayıt torna tezgâhını tanıttı.
- 1917 - Bell Telephone Laboratories'ten E. C. Wente, kondenser mikrofonu üretti.
- 1917 - Big Band Music'in Kökenlerine göre ilk "Jazz" albümü "Livery Stable Blues" New Orleans'tan tümüyle beyaz Orijinal Dixieland Jass Band tarafından kaydedildi.

- 1919 - Amerika Radyo Kurumu (RCA) kuruldu.
- 1921- İlk ticari AM radyo yayını, KDKA, Pittsburgh PA tarafından yapılır.
- 1922 - ABD'de Radyo Yayıncılığı Başladı
- 1923 - Bessie Smith'in ilk albümü "Down-Hearted Blues", bir yıl içinde Columbia etiketiyle 750.000 kopya sattı.
- 1925 - İlk Elektrikli Kayıt.
- 1925 - İlk elektrikle kaydedilen diskler ve Ortofonik fonograflar AT & T'nin Bell Labs'ında geliştirdi.
- 1926 - Bing Crosby, ilk albümü "I've Got The Girl" ı eski bir karbon mikrofonuyla kaydetti.
- 1927 - 1 Ocak tarihinde Western Electric, motion görüntü teknolojisini sinema yapımcıları ve katılımcılarına lisanslamak için Electrical Research Products, Inc.'i (ERPI) kurdu.
- 1927 - "The Jazz Singer", Vitaphone tekniğiyle ilk ticari konuşma kaydı ve filmle senkronize edilenseslidiskler piyasaya çıktı.
- 1928 - Georg Neumann, CMV3 "Neumann" kondenser mikrofonunun üretimine başladı.
- 1929 - Harry Nyquist örnekleme teorisinin tüm sayısal ses işleme temelli "Nyquist Teoremi" için matematiksel temelini yayınladı.
- 1931 - Pfeumer ve AEG ilk manyetik bant kaydedicileri üretmeye başladı.
- 1931 - Londra'daki Abbey Yolu'nda 12 Kasım'da açılan EMI stüdyosu dünyanın en büyük ses kayıt stüdyosu idi.
- 1932 - İlk kardioid şerit mikrofon, kalıcı mıknatıs yerine bir alan sargısı kullanarak RCA Dr. Harry F. Olson tarafından patentlenmiştir.
- 1933 - FM Radyo'un ortaya çıkması.
- 1936 - Sir. Thomas Beecham'ın canlı konseri Kasım 19'da ilk BASF / AEG kaset kaydı.
- 1938 - Shure Bros.'un Benjamin B. Bauer mühendisleri, Unidyne, Model 55 olarak adlandırılan bir kardiyot, pikap deseni üretmek için tek bir mikrofon ürettiler. Daha sonra, bu mikrofon bilinen SM57 ve SM58 mikrofonların temelini oluşturdu.
- 1938 - Harry Olson'un yönettiği Leslie J. Anderson, 44B şeritli çift yönlü mikrofonu ve 77B şeridi RCA için tek yönlü mikrofonu tasarladı.
- 1938 - RCA, ilk sütun hoparlör dizisini geliştirdi.
- 1940 - Walt Disney'in "Fantasia" adlı film müziği sekiz kanal stereofonik sesi ile piyasaya çıktı.
- 1941 - Ticari FM yayını ABD'de başladı.

- 1942 - RCA LC-1 hoparlörü referans standart kontrol oda monitörü olarak geliştirilmiştir.
- 1942 - Olson, tekli şeritli kardioid mikrofon (daha sonra RCA 77D ve 77DX olarak geliştirildi) ve "faz dizi" yönlü mikrofon patentini aldı.
- 1942 - İlk stereo bant kayıtları Helmut Kruger tarafından Berlin Alman Radyosunda yapıldı.
- 1943 - Altec, Model 604 koaksiyel hoparlörünü geliştirir.
- 1947 - Ampex, ilk kaset kaydedici olan Model 200'ü üretti.
- 1947 - Büyük 6 plak şirketi çoğunluk endüstrisini kontrol etti: Columbia, Victor, Decca, Capitol, MGM, Mercury.
- 1948 Ses Mühendisliği Topluluğu, (AES) kuruldu.
- 1948 - Microgroove 33-1/3 dev/dak uzun oynatmalı vinil kayıt (LP) Columbia Records tarafından tanıtıldı.
- 1948 - Scotch 111 ve 112 asetat bazlı bantlar tanıtıldı.
- 1948 - Magnecord, taşınabilir durumlarda ilk kaydedici olan PT-6'yı tanıttı.
- 1948 - Kapasitesi 23 dakikalık ilk 12 inç 33-1/3 dev/dak mikro yivli LP piyasaya sürdü.
- 1949 - Frank H. McIntosh ve Gordon J. Gow, 20 Hz'den 20.000 Hz'e%1'den daha az bozulma ile 50 watt üreten ilk McIntosh 50W1 Tek kanalı birleştirmeli amplifikatörü sattı.
- 1949 - RCA, 45 dev/dak mikro oluk, 7 inç büyük delikli kayıt ve kayıt değiştirici/adaptörü tanıttı.
- 1949 - Ampex, Model 300 profesyonel stüdyo kaydedicisini tanıttı.
- 1949 - Magnecord, ABD'de üretilen ilk stereo ses kaydedici üretti.
- 1950 - Gitarist Les Paul, Ampex 300'ü "Sound-on-Sound" overdub'lar için ek bir ön izleme kafası ile değiştirdi.
- 1950 - Muddy Waters, Chicago'daki Maxwell Caddesi'ndeki Leonard ve Phil Chess'in Aristokrat etiketi için Rollin 'Stone'u kaydetti.
- 1951 - Charles Ginsburg liderliğindeki Ampex ekibi Ekim ayında bir videotıyp (VTR) üzerinde çalışmaya başladı; Bing Crosby Enterprises, 100 ips'de deneysel 12 başlı VTR sergiledi.
- 1951 - "Sıcak kalem" tekniği disk kaydına tanıtıldı.
- 1951 - Hafler ve Keroes "Ultra-Linear" amplifikatör devresi önerdi.
- 1951 - Pultec ilk aktif program ekolayzerini, EQP-1'i tanıttı.
- 1951 - Germanyum transistor, Bell Laboratuvarlarında geliştirildi.
- 1951 - Victor LP sattığı ve Columbia 45'lerin satışı ile sona erdi.
- 1951 - ABD, ilk kompakt kasetçaları yarattı

- 1952 Peter J. Baxandall, (çok kopyalanmış) ton kontrol devresini yayınladı.
- 1954 - Sony, ilk cep transistör telsizleri üretiyor.
- 1954 - Ampex, Model 600 taşınabilir teyp üreticisini üretti.
- 1954 - G. A. Briggs, Londra Kraliyet Festival Salonu'nda canlı yayınla gösterilen bir gösteri gerçekleştirdi.
- 1954 - RCA, çok yönlü şerit mikrofonu olan 77DX'i tanıttı.
- 1954 - Westrex, Model 2B hareketli geri besleme yanal kesim disk kayıt kafasını tanıtıyor.
- 1954 - İlk ticari 2 yollu stereo bantlar piyasaya çıktı.
- 1955 - Ampex, sesi kayıttan çalmayı pratik hale getiren "Sel-Sync" (Seçmeli Senkron Kayıt) geliştirdi.
- 1956 - Les Paul, "Sel-Sync" yöntemini kullanarak ilk 8 parçalı kayıtları yaptı.
- 1956- Yasak Gezegen filmi, Louis ve Bebe Barron tarafından bestelenen ilk elektronik müzik ile piyasaya çıktı.
- 1956 - Elvis Presley, 10 Ocak tarihinde Nashville'de 1525 McGavock Caddesi'ndeki RCA Stüdyosu'nda RCA için yaptığı ilk oturumda Heartbreak Hotel'i ve Music Row Studio B'de 10 Haziran 1958 tarihinde "A Big Hunk o'Rove" kaydetti
- 1957 - Ampex ve RCA, Siyah-Beyaz renk uyumlu VTR geliştirmek için patentleri birleştirdi.
- 1958 - İlk ticari stereo disk kayıtları yapıldı.
- 1958 - Stefan Kudelski, "Neo-Pilot" senkron sistemi ile film endüstrisinin fiili standardı haline gelen, pille çalışan transistörlü saha kaydedici Nagra III'yi tanıttı.
- 1962 - Sinema ve Televizyon Mühendisleri Topluluğu (SMPTE), zaman kodu formatı için standart belirledi.
- 1963 - Philips Kompakt Kaset şerit formatını tanıttı ve dünya çapında lisanslar sundu.
- 1965 Robert Moog ilk sentezleyicisini üretti.
- 1965 - Dolby Type A ses sistemi tanıtıldı.
- 1963 - Philips, 1-7/8 ips değerinde çalışan yüksek kaliteli BASF polyester 1/8 inç bant kullanarak ilk kompakt ses kasetini üretti.
- 1967 - Richard C. Heyser, devrim yaratan "TEF" (Zaman Enerjisi Frekansı) teknolojisinin yolunu açan "TDS" (Zaman Gecikmesi Spektrometresi) akustik ölçüm şemasını geliştirdi.
- 1967 - Altec-Lansing, değişken çok bantlı filtreleri kullanarak oda dengelemesi kavramını "Acousta-Voicing" ile tanıştırdı.
- 1967 - Elektra, ilk elektronik müzik kaydını yayınladı.



- 1969 - Dr. Thomas Stockham dijital bant kaydı ile denemeler yapmaya başladı.
- 1969 - Dolby Gürültü Azaltma, önceden kaydedilmiş şeritler için tanıtıldı.
- 1971 - ABD'de piyasaya sunulan ilk 3/4-inç U-Matic bantlı ilk kaset tanıtıldı.
- 1972-Electro-Voice ve CBS, Peter Scheiber tarafından patentli matrislerini kullanarak dörtlü kod çözücülerin üretilmesi için lisans aldı.
- 1975-Dijital teyp kayıtları profesyonel ses stüdyolarında kullanılmaya başladı.
- 1976-JVC, Ekim ayında Japonya'da 885 VHS formatında VCR formatını tanıttı.
- 1976 - Stockstream of Soundstream, ABD'de Santa Fe Opera'daki ilk 16 bitlik dijital kaydı gerçekleştirdi.
- 1979 - Sony, kişisel müzik dinlemenin yeni bir dönemini başlatan TPS-L2 Walkman taşınabilir ses kaseti çaları tanıttı.
- 1980 - Sony, tüketicilere yönelik üretilen ilk video kamerayı tanıttı.
- 1980 - 3M, Mitsubishi, Sony ve Studer multitrack bir dijital kayıt cihazı tanıttı.
- 1980 - EMT, Model 450 sabit diskli dijital kaydedicisini tanıttı.
- 1980 - Sony, bir "Walkman" adı verilen bir avuç içi stereo kaset çaları tanıttı.
- 1981 - Philips, Kompakt Disk'i (CD) üretti.
- 1981 -MIDI evrensel synthesizer arayüzü olarak standartlaştırıldı.
- 1981 - IBM, 16 bitlik kişisel bilgisayar üretti.
- 1982 - CD çalar üretildi.
- 1982 - Sony, ilk CD çalar olan Model CDP-101'i piyasaya sürdü.
- 1982 - Tüketici müzik endüstrisini bilgisayar devrimi ile birleştiren ilk dijital ses 5 inç CD diskleri üretildi.
- 1984 - Apple Corporation, Macintosh bilgisayarını pazarladı.
- 1985 - Dolby, "SR" Spektral Kayıt sistemini tanıttı.
- 1985 - Sony ve Philips, ses CD'si ile aynı lazer teknolojisini kullanacak olan CD Disk (CD-ROM) bilgisayar diskleri üretti.
- 1986 - İlk dijital konsollar görünür.
- 1986 - R-DAT kaydediciler Japonya'da tanıtılır.
- 1987 - Digidesign, DAT'u kaynak ve depolama ortamı olarak kullanan Macintosh tabanlı bir dijital iş istasyonu olan "Sound Tools'u" pazarladı.
- 1987 - Dijital Ses Teybi (DAT) çalarlar üretildi.

- 1990 - Dolby, ev sinema sistemleri için 5 kanallı surround ses düzeni.
- 1991 - Alesis, ilk "uygun fiyatlı" dijital multitrak kayıt cihazı olan ADAT'yi duyurdu.
- 1991 - Apple, "QuickTime" multimedya formatını piyasaya sürdü.
- 1991 - Ampex 499 master bandı tanıttı.
- 1992 - Dijital ses veri azaltma özelliğini kullanan Philips DCC ve Sony'nin MiniDisc'i, kayıt/çalma donanımı ve yazılımı tüketicilere sunuldu.
- 1993 - Mackie, ilk "uygun fiyatlı" 8-bus analog konsolu açıkladı.
- 1993 - Ekim ayında Digital HDTV Grand Alliance, gelişmekte olan dijital televizyon teknolojisi için dijital surround ses Dolby AC-3'ü seçti.
- 1994 - Multitrack konsol: Yamaha, ilk "uygun fiyatlı" dijital multitrack konsolu ProMix 01'i duyurdu.
- 1995 - Eylül ayında, DVD konsorsiyumundaki tüm şirketler DVD standartlarını kabul etti.
- 1996 - Dijital kayıtlar 24 bit ve 96 kHz'de yapıldı.
- 1996 - DVD oynatıcılar Japonya'da satış yapmaya başladı ve 1997'de ABD'de satışa başladı.
- 1997 - Kasım ayında Michael Robertson San Diego'da MP3.com şirketini kurdu.
- 2000 - Disney, 1 kanal Fantasia/2000'de 6 kanallı dijital sesli IMAX film formatında yayınlandı.
- 2001 - Apple Computer, iPod taşınabilir müzik çaları 23 Ekim'de tanıtıldı.
- 2004 - İlk HD araba radyosu 5 Ocak'ta Iowa'da Cedar Rapids'de satıldı.
- 2005 - Apple, iPod Shuffle müzik çaları ile 11 Ocak'ta tanıtıldı.
- 2008 - iTunes Store, 5 milyarını şarkısını sattı.
- 2010, Ortalama bir bilgisayar sabit sürücüsü 500 GB veri depoladı.
- 2012 - Pono Player - Neil Young ve John Hamm tarafından piyasaya sürüldü.

Bu zaman çizgisine dikkatle bakıldığında birkaç önemli kavram dikkat çekmektedir. Bu kavramlar müzik teknolojisine özgü olmayabilir ve klişe gibi görünebilir, ancak anlayışımıza yardımcı olması için burada bizim bağlamımızda belirtilmesi gerekir.

### Modern Kayda Katkıda Bulunan Yenilikçiler

Daha önce de belirtildiği gibi, Bill Putnam, Les Paul ve Tom Dowd, modern kaydın ilk öncülerindendir. Bu insanlar, modern kayıt konsolu, çoklu parça kayıt, reverb, tape delay, çoklu bant EQ, fader ve şimdi verilen birçok gelişmeyi gerçekleştirmişlerdir(Dittmar, 2012).

#### Bill Putnam

Genellikle "modern kaydın babası" olarak anılır. Şirketi, Universal Recording Electronics Industries (Evrensel Kayıt Elektroniği Endüstrileri) (UREI), bugüne kadar kabul gören bir sinyal işlemcisi olan klasik UREI 1176LN kompresörünü geliştirmiştir. Putnam, modern kayıt konsolunun geliştirilmesiyle alakalı ve İkinci Dünya Savaşı sonrası ticari kayıt endüstrisine büyük katkı sağlar. Bill, iyi arkadaşı Les Paul ile birlikte stereofonik kayıt geliştirmeye yardımcı olur. Ayrıca, Reverb'i Send aracılığıyla yeni bir yolla göndermeyi ve geliştirilmesini sağlamıştır.



Şekil 5:Yıl: 1950 Bill Putnam, Nat King Cole ile stüdyoda. AES, Ses Mühendisliği Topluluğu Dergisi'nden 1989/09

Bill Putnam, sadece mühendis ve üreticideğil, aynı zamanda bir stüdyo ve plak şirketi sahibi, ekipman tasarımcısı ve müzisyen olarak bilinmektedir. 50'li yıllarda Chicago'da Universal Recording'de (Evrensel Kayıt) Duke Ellington, Count Basie, Hank Williams, Muddy Waters, Frank Sinatra gibi sanatçıları kaydetti. Ardından şirketini California'ya taşıdı ve 1989 yılında şirket adını United Recording Corp. olarak değiştirdi ve 2000 yılında kayıt endüstrisine yaptığı tüm katkılardan dolayı Grammy ödülüne layık görüldü.

### **Les Paul (Lester William Polsfuss)**

Les Paul'den erken kayıt döneminde en önemli ses mühendislerinden biridir. Günümüzde en çok tanınan yönü virtüözüte basamağında gitar çalmasıdır. Ancak günümüzde kayıt endüstrisine yaptığı katkılar pek de bilinmemektedir. Kanal kaydı ilk geliştiren kişi olmasa da, Les Paul bildiğimiz gibi çok kanallı kaydı ilk yapan kişidir. Önceleri analog kasetten önce disk (plak) üzerinde overdubbing kayıtlarıyla deney yapar. Ampex Modeli 200 satın aldıktan sonra, ek kayıt ve oynatma kafaları ekleyerek kaset kaydedicisini modifiye eder. Böylece dünyanın ilk pratik bant temelli çok kanallı kayıt sistemini icat eder. Bu sekiz kanal daha önceleri "Sel-Sync-Octopus," ismiyle anılsa da sonraları "Octopus," adı verilir. Ayrıca Les Paul, katı gövde elektro gitarının gelişimini de yapan ilk kişidir. Araştırmacıların çoğu bu aletin, rock n 'roll'un ortaya çıkmasında önemli bir role sahip olduğundan bahseder (Dittmar, 2012).

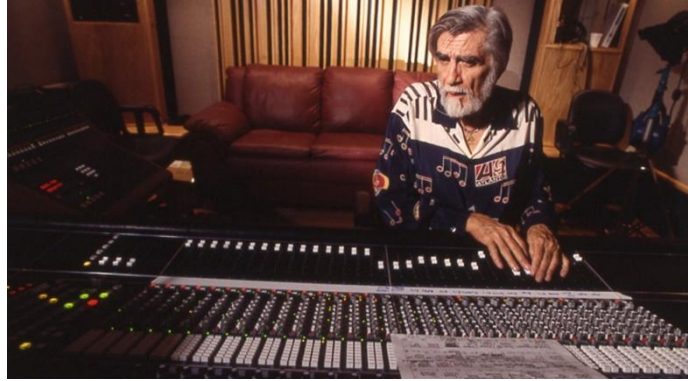


Şekil 6: Les Paul. Ocak 1947 (Fotograf William P. Gottlieb)

### **Tom Dowd**

Atlantik Records için ünlü bir kayıt mühendisi ve yapımcısıdır. Müzik üretiminde olağanüstü kariyerine başlamadan önce Atom bombasını geliştiren Manhattan Projesi'nde yer almıştır. Aynı zamanda, George Martin ve Phil Spector'un kayıtlarından daha çok hit alan kayıtlar yapmıştır. Ray Charles, Allman Brothers, Krem, Lynard Skynard, Drifter'lar, Coasters, Aretha Franklin, J. Geils Band, Rod Stewart, The Eagles ve Sonny ve Cher gibi isimlerin birçoğunu kaydetmiştir. Ayrıca, Charlie Parker, Charles Mingus, Thelonius Monk, Ornette Coleman ve John Coltrane'in caz eser kayıtlarında da kayıt mühendisi olarak çalışmıştır. O dönemde kullanılan knob (döner düğme) yerine fader (dikey kaydırıcı) fikrini ortaya atan kişidir. Putnam ve Paul gibi Dowd da "stereo" ve kayıt tekniklerini geliştirmiş, çok kanallı kayıtlarda bu tekniği uygulamıştır. Bunların yanı sıra, bas kayıtlarını

modern kayıtlarda yaygınlaştırmak isteyen ilk mühendislerden biridir. Dowd, Şubat 2002'deki başarılarından ötürü Grammy Trustees Ödülüne layık görülmüştür.



Şekil 7: Atlantic Records için mühendis ve yapımcı Tom Dowd

## Sonuç

### İcat Teorinin bir Sonucudur...

Zaman çizelgesi boyunca, buluşun nasıl çalışabileceğini veya sesin fiziksel özelliklerinin nasıl manipüle edileceğini belirten teoriler her zaman teknolojik gelişmeden önce gelmiştir(Phillips, 2013). 1880'lerden bu yana ses tarihinde üretilen her icat, öncesinde teori olarak sunulmuştur. Kimi zaman bu teoriler uzun uğraşlar sonucunda kanıtlanmış, kimi zaman ise kanıtlanamamıştır. Ses ve kayıt tarihinin günümüzde geldiği noktada, kanıtlanmış teorilerin üstünlüğü ses tarihini biçimlendirmiştir. Sonraki aşama da ise ortaya atılan teoriler gelişimin sürmesine ve inovasyona neden olacaktır. Günümüzde artık hem analog sistemler, hem de dijital ses kayıt sistemleri ses ve kayıta ortak kullanılmaktadır. Ses mühendisleri çoğu zaman eski teknolojiden kaçmamakta ancak yeni teknolojilerde yapamamaktadır. Eski ve yeninin iç içe geçtiği müzik teknolojisi alanında Ses yani Audio özelinde müzik teknolojisinin geçmişi, çalışma içerisinde aktarılmaya çalışılmıştır. Bugüne kadar ses ve kayıt tarihi çalışan literatürün az olması ve aynı zamanda tarihsel boyutun çok daha fazla olması nedeniyle, bu çalışma yukarıda anlatılanların dışına çıkamamıştır. Ancak çalışmanın alan ile ilgilenecek teknolojilere örnek teşkil ettiği ve ses tarihinin sonraki çalışmalarda daha da genişletileceği düşünülerek çalışma tamamlanmıştır.

## KAYNAKÇA

Dittmar, T. A. (2012). The History of Audio: It Helps to Know Where You Came From In. In *Audio Engineering* 101. <https://doi.org/10.1016/B978-0-240-81915-0.00011-4>

Manning, P. (2004). Audio and Acoustic DNA—Do You Know Your Audio and Acoustic Ancestors? In *Electronic and Computer Music*. Oxford Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-240-80969-4.50005-5>

Manning, P. (2015). *Electronic and Computer Music. PhD Proposal* (Vol. 1). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

McDermott, J. (2008). The evolution of music. *Nature*, 453(May), 287–288. <https://doi.org/10.1038/453287a>

Morris, J. W. (2003). Developments in Music Technology: Hybrid Activity in Popular Music. *Conference on "Hybrid Entities,"* 91–101. <https://doi.org/papers3://publication/uuid/18A6D82B-358B-4250-9A42-A3F0DDB4EF9D>

Phillips, S. L. (2013). *Beyond Sound: The College and Career Guide in Music Technology*. London: Oxford University Press.

Schoenherr, S. (2002). History of Magnetic Recording. Erişim Linki:

<http://www.aes.org/aeshc/docs/recording.technology.history/magnetic4.html>

Schoenherr, S. (2002). Recording Technology History. *Wayback Machine Internet Archive*. Erişim Linki:<http://web.archive.org/web/20021208034646/history.acusd.edu/gen/recording/notes.html>

Schoenherr, S. (2005). Recording Technology History. Erişim Linki:<http://www.aes.org/aeshc/docs/recording.technology.history/notes.html>

Society, A. E. (1999). History of Recording. Erişim Linki: <http://jcsites.juniata.edu/faculty/rhodes/dap/historyrec.htm>

**The Investigation of Mathematics Teachers' Beliefs Related to Teaching  
and Learning of Mathematics in terms of Some Variables<sup>1</sup>**  
**Matematik Öğretmenlerinin Matematiğin Öğretimi ve Öğrenimine İlişkin  
İnanışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**

**Murat PEKER\***  
**Ramazan EROL\*\***

**Extended Abstract**

**Introduction**

Mathematics is an effective tool in the development of science branches that make people's basic needs easier in everyday life and, together with their knowledge, make life easier today (Görgeç ve Tahta, 2005; Umay, 2007). The main problem with the use of this tool in daily life is to determine the outlines of the problems encountered in the end and to be able to come up with solutions that are reasonably conceivable (Umay, 2000; Süzer, 2011). It is observed that beliefs in the field of mathematics education and teaching have gained value particularly in the last 30 years, and the knowledge and beliefs of teachers have an important role in mathematics teaching (Ernest, 1989; Haser, 2016). It is emphasized that the beliefs of mathematics teachers are important in addition to mathematical knowledge while considering the differences in teaching of mathematics teachers. For example, two mathematics teachers may have similar mathematical knowledge, but one teacher may use a problem-based teaching model while the other may adopt a didactic model. This difference stems from the teachers' beliefs related mathematics teaching (Ernest 1989). Taking into account the beliefs in mathematics teaching and learning in the literature, it is seen that there are relationship between teachers' beliefs about mathematics and their beliefs in teaching, also are relationship between students' beliefs about mathematics and their beliefs in learning (Haser, 2016). Therefore, beliefs about the teaching and learning of mathematics have a distinct place in mathematics education. For this reason, it is aimed to investigate the beliefs of mathematics teachers about teaching and learning of mathematics in terms of some variables in this research.

---

<sup>1</sup> Part of this study was presented in 1st International Education Research and Teacher Education Congress

\* Prof. Dr., Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, Department of Mathematics Education, peker@aku.edu.tr

\*\* Res. Assist., Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, Department of Mathematics Education, rerol@aku.edu.tr

Bu makale iThenticate programı ile taranmıştır.

Makale Gönderim Tarihi: 14/11/2017- Kabul Tarihi: 19/12/2017

## Method

The survey method and causal-comparative research design were used in this research. The sample of this research consists of 174 mathematics teachers and they have been studying in a city middle west of Turkey. 58.6% of the teachers participating in the research have been studying in middle school and 41.4% have been studying in high school. 55.2% of these teachers are female and 44.8% are male. In addition, 29.9% of the teachers who participated in the research have studied 1-9 years, 58.6% have studied 10-19 years, and 11.5% have studied 20 or more years. On the other hand, 37.9% of these teachers are graduated from Mathematics Department, 16.7% are graduated from Secondary School Mathematics Teacher Education Program, 42.5% are graduated from Elementary Mathematics Teacher Education Program and 2.9% from different branches such as Science Teacher Education Program, Primary School Teacher Education program and Astronomy.

In order to collect the data, personal information form and a 5-point Likert-type "Mathematics Related Beliefs Scale" developed by Kayan, Haser and Işksal Bostan (2013) were applied to the participants. The Mathematics Related Beliefs Scale is a scale, it has two sub-factors, consisting of 20 items, "Constructivist Beliefs" and 6 items of "Traditional Beliefs". Since there is no negative item in the scale, total scores of constructivist and traditional beliefs have been accounted as a total beliefs scores for each teachers. Then, 5s of the points was accounted that total scores of each sub-factors dividing item numbers of each sub-factors. In the analysis of the data, descriptive statistics, independent samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used

## Findings

As a result of the analysis of the data, it was determined that the level of teachers' beliefs scores in each sub-factors is at a level above the average, although the mathematics teachers' constructivist beliefs scores are higher than the traditional beliefs scores. Also this study showed that there was no statistically significant difference in the beliefs of mathematics teachers regarding teaching and learning of mathematics according to gender. However, among mathematics teachers, both in constructivist and traditional beliefs scores of females were found higher than males. Similarly, it has been determined that there is no statistically significant difference in



the beliefs of mathematics teachers regarding the teaching and learning of mathematics compared to the type of school they work in. However, middle school math teacher in the constructivist beliefs, while high school math teacher, albeit less than others in traditional beliefs were found to be more ahead.

As a result of one-way analysis of variance (ANOVA), it was determined that there was no statistically significant difference in the beliefs of mathematics teachers regarding teaching and learning of mathematics. However, according to the constructivist belief, 10-19 year old teachers believe that 1-9 year old teachers are slightly ahead of 20 or more year old teachers and that in traditional beliefs, the longer the seniority year, the higher the traditional beliefs of teachers It was observed.

On the other hand, it was determined that there is no statistically significant difference between the mathematics teachers and the graduates who have graduated from the constructivist beliefs about teaching and learning mathematics, and that the belief level of the teachers who have graduated from elementary mathematics teachers in constructivist belief is higher than the others. However, it was determined that there is a statistically significant difference in the traditional beliefs of the teachers according to the graduated program. It has been found that this difference is between the teachers who graduated from science literature mathematics department and the teachers who graduated from elementary mathematics teacher education and the teachers who graduated from science literature mathematics department are more than the others.

**Keywords:** Mathematics, teaching, learning, beliefs, teacher

### Öz

Bu araştırmanın amacı matematik öğretmenlerinin matematiğin öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanışlarını bazı değişkenler açısından incelemektir. Araştırmada genel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bunun için Afyonkarahisar il merkezinde görev yapan toplam 174 matematik öğretmeni örnekleme alınmıştır. Verilerin toplanması amacıyla katılımcılara kişisel bilgi formu ile Kayan, Haser ve Işıksal Bostan (2013) tarafından geliştirilen, 26 maddeden oluşan 5'li likert türü "Matematik Hakkındaki İnanışlar Ölçeği" uygulanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik, bağımsız örneklemler için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda matematik öğretmenlerinin

yapılandırmacı inanışlarının geleneksel inanışlarına göre daha ileri düzeyde olmasına rağmen, her iki inanış düzeyinin de ortanın üstünde bir seviyede olduğu belirlenmiştir. Matematik öğretmenlerinin matematiğin öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanışlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde matematik öğretmenlerinin matematiğin öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanışlarında görev yaptıkları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda matematik öğretmenlerinin matematiğin öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanışlarında kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Benzer şekilde matematik öğretmenlerinin matematiğin öğretimi ve öğrenimine ilişkin yapılandırmacı inanışlarında mezun olunan programa göre de istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerin geleneksel inanışlarında mezun olunan programa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın fen edebiyat matematik bölümü mezunu olan öğretmenler ile ilköğretim matematik öğretmeni mezunu öğretmenler arasında olduğu, fen edebiyat matematik bölümü mezunu olan öğretmenlerin geleneksel inanış düzeylerinin diğerlerine göre daha fazla olduğu görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Matematik, öğretim, öğrenim, inanış, öğretmen

### Giriş

Matematik, insanların temel ihtiyaçlarını günlük hayatta kolaylaştıran, bununla beraber bilgi birikimi arttıkça da günümüzde hayatımızı kolaylaştıran bilim dallarının gelişmesinde etkili bir araçtır (Görgen ve Tahta, 2005; Umay, 2007). Bu aracın günlük hayatta kullanımında asıl önemli olan problemin sonucundan ziyade karşılaşılan sorunların ana hatlarını belirlemek ve akla mantığa uygun çözüm yolları ortaya koyabilmektir (Umay, 2000; Süzer, 2011).

Öğretmenlerin günlük yaşamda, sınıf içinde bir takım davranışlar sergilemektedirler. Bu davranışların şekillenmesinde rol oynayan bazı durumlar olduğu, bu durumların başında da öğretmenlerin sahip olduğu inanışların geldiği söylenebilir (Pajares, 1992). İnanış kavramı, bireyin kişisel değerleri olan yargılarını oluşturan geçmiş tecrübeleri şeklinde tanımlanabilir (Memnun, Hart ve Akkaya, 2012). Ancak eğitim açısından bakıldığında inanışların net, kesin bir tanımının olmadığı ifade edilmektedir

(Pajares, 1992). Green (1971)'e göre öğretmenlerin sahip oldukları inanış boyutlarını üç şekilde tanımlamaktadır. Bunlar ise birinci olarak yarı mantıksal, merkezi ve ayırık demetler olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen eğitiminde istenen ise öğretmenlerin kendilerine sağlam bir inanış sistemi geliştirmesi istenir (Akt. Kayan, Haser ve Işıksal Bostan, 2013). Öğretmenlerin karar verme, planlama yapma gibi düşünme süreçlerini ve öğretmenlerin düşünme yapılarını, bilgilerini sahip oldukları inanışlar onların şemalarında yerleşmesinde etkin rol oynamaktadır (Ernest, 1989). Bu sebeple eğitimciler matematik öğretmenlerinin sahip oldukları ve olması gereken inanışları alt sistemlere ayırmışlardır (Handal, 2003). Kaliteli, donanımlı ve de iyi bir matematik öğretmeni öğrencilerinin matematiksel başarısında etkili olmalıdır. Bunu sağlayabilecek en önemli etmen ise öğretmenin matematiği öğretmedeki inanışı olabilir. Bununla beraber matematik öğretiminde öğretmenin farklı yaklaşımlar ve yöntemler gösterebilme yeteneğine sahip olmalıdır. Bu yeteneğe sahip olabilmesi ise öğretmenin sahip olduğu matematik öğretimindeki inanışın sağlam ve yetkin olmasına bağlı olduğu söylenebilir. Yani matematik öğretiminde öğretmenin sınıf içinde uyguladığı etkinlikler ve uygulamalarda bağlamsal içeriğe tabi olması gerekir. Bu bağlamda kaliteli, istenilen seviyede bir matematik öğretimi için öğretmenlerin matematik öğretiminde sahip olduğu inanışlar önemli bir yere sahiptir. Ayrıca öğretmenlerin matematik öğretimindeki sahip oldukları inanışların durumu çeşitli yönlerden öğretimlerini mutlak surette etkilemektedir (Ernest, 1991). Öğretmenlerin matematik öğretiminde sahip oldukları inanışlar onların öğretimdeki planlamalarına, öğretimdeki ölçme ve değerlendirme durumlarını da etkilediği görülmektedir. Ancak sahip oldukları bu inanışlar öğrencilerin matematik öğrenimindeki beklentileri ile ne kadar çok örtüşürse o derece etkili olduğu söylenebilir (Brown ve Rose, 1995). Handal (2003)'a göre öğretmenler sahip oldukları matematiksel inanışların önemli bir kısmını önceki matematik öğrenimlerinde yani öğrencilik yıllarından aldığını vurgulamaktadır. Bu sebeple matematik öğretmenlerinin eğitiminin önemli olduğu savunulabilir. Çünkü matematik öğretmenlerinin sahip olduğu inanışlar okul yıllarına yani öğrencilik hayatına etki ettiği düşünülürse matematik öğretmenlerinin eğitiminin önemi bir kez daha ortaya çıktığı söylenebilir (Tillema, 1995; Kennedy, 1991). Bununla birlikte matematik öğretmenlerinin sahip oldukları inanışlar matematik öğreniminde başka durumları da belirleyici durumda olduğu görülmektedir (Baydar ve Bulut, 2002). İlgili literatür incelendiğinde günümüzde matematik öğretmenlerinin matematiksel bilgi ve inanış modellerine yönelik çalışmaların olduğu görülmektedir (Ernest, 1989).

Matematik eğitimi ve öğretimi alanında yer alan inanışların özellikle son 30 yılda değer kazanmaya başladığı, matematik öğretiminde öğretmenlerin bilgilerinin ve inanışlarının önemli bir yer tuttuğu görülmektedir (Ernest, 1989; Haser, 2016). Matematik öğretmenlerinin öğretimdeki farklılıklarını hesaba katarken matematiksel bilgiye ek olarak matematik öğretmenlerinin inanışlarının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Örneğin iki matematik öğretmeni benzer şekilde matematiksel bilgiye sahip olabilir, ancak öğretmenlerden biri probleme dayalı öğretim modelini kullanırken diğeri ise didaktik bir modeli benimseyebilir. Bu farklılık öğretmenlerin matematik öğretimindeki inanışlarından kaynaklanmaktadır (Ernest, 1989).

Matematik öğrenmede ve öğretimdeki inanışlar dikkate alındığında yapılan çalışmalara göre öğretmenlerin matematiğe olan inanışları ile öğretimlerinin, öğrencilerin sahip oldukları inanışlar ile öğrenmedeki inanışların ilişkili olduğu görülmektedir (Haser, 2016). Matematik öğretmeni yetiştiren programların alan bilgisine ehemmiyet verdikleri kadar ileride öğretecekleri matematik hakkındaki inanışlarına eğilmeleri önemli olduğu söylenebilir (Baydar ve Bulut, 2002). Dolayısıyla matematiğin öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanışlar matematik eğitiminde ayrı bir yer tutmaktadır. Bu konuda öğretmen adaylarının matematiğin öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanışlarının incelendiği (Tunç ve Haser, 2012; Kayan, Haser ve Işıksal Bostan, 2013), ancak ülkemizde matematik öğretmenleri üzerinde bu alanda yapılmış araştırmaya pek rastlanmadığı görülmüştür.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı matematik öğretmenlerinin matematiğin öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanışlarını bazı değişkenler açısından (cinsiyet, görev yapılan okul türü, kıdem, mezun olunan program) incelemektir.

### **Yöntem**

Ortaokul ve lise matematik öğretmenlerinin matematiğin öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanışlarının bazı değişkenler (cinsiyet, kıdem, öğrenim görülen program, görev yapılan okul türü) açısından incelendiği bu çalışmada iki farklı desen kullanılmıştır. Öncelikle matematik öğretmenlerinin matematiğin öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanışları "Matematik Hakkındaki İnanışlar" ölçeği kullanılarak belirlendiği için tarama deseni kullanılmıştır. İkinci desen olarak matematik öğretmenlerinin

matematiğin öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanışlarının cinsiyet, kıdem, öğrenim görülen program, görev yapılan okul türü gibi değişkenlere göre farklılıkları incelendiği için farklı grupların puanlarının karşılaştırıldığı nedensel karşılaştırma deseni kullanılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2009).

### Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Afyonkarahisar il merkezinde görev yapan toplam 174 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların cinsiyetlerine, görev yaptıkları okul türüne, kıdemlerine, öğrenim gördükleri programa göre dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Örneklem Alınan Öğretmenlerin Cinsiyete, Görev Yaptıkları Okul Türüne, Kıdeme, Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	f	%	
Cinsiyet	Bayan	96	55.2	
	Erkek	78	44.8	
	Toplam	174	100	
Görev yapılan okul türü	Ortaokul	102	58.6	
	Lise	72	41.4	
	Toplam	174	100	
Kıdem	1-9 yıl	52	29.9	
	10-19 yıl	102	58.6	
	20 yıl veya daha fazla	20	11.5	
	Toplam	174	100	
Mezun Program	Olunan	Matematik	66	37.9
		Matematik Öğretmenliği	29	16.7
		İlköğretim Mat. Öğretmenliği	74	42.5
		Diğer	5	2.9
		Toplam	174	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %55.2'si bayan ve %44.8'i de erkektir. Bu öğretmenlerin %58.6'sı ortaokullarda ve %41.4'ü de liselerde görev yapmaktadır. Yine araştırmaya katılan öğretmenlerin %29.9'u 1-9 yıllık, %58.6'sı 10-19 yıllık ve %11.5'i de 20 ve daha fazla yıllık hizmet süresi olan öğretmenlerdir. Diğer taraftan bu öğretmenlerin %37.9'u matematik bölümü mezunu, %16.7'si lise matematik öğretmenliği mezunu, %42.5'i ilköğretim matematik öğretmenliği mezunu ve %2.9'u da Fen Bilgisi, Astronomi, Sınıf

Öğretmenliği gibi farklı programlardan mezun olup branş değişikliği ile matematik öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerdir.

### **Veri Toplama Aracı**

Verilerin toplanması amacıyla katılımcılara kişisel bilgi formu ile Kayan, Haser ve Işıksal Bostan (2013) tarafından geliştirilen, 26 maddeden oluşan 5'li likert türü "Matematik Hakkındaki İnanışlar Ölçeği" uygulanmıştır. Matematik Hakkındaki İnanışlar Ölçeği 20 maddeden oluşan "Yapılandırmacı İnanışlar" ve 6 maddeden oluşan "Geleneksel İnanışlar" gibi iki alt boyutu olan bir ölçektir. Ölçeğin orjinal geliştirme çalışmasında ölçeğin genelinin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısının 0.83 olduğu, yapılandırmacı inanışlar alt faktörü için 0.84 olduğu, geleneksel inanışlar alt faktörü için 0.73 olduğu görülmektedir (Kayan, Haser ve Işıksal Bostan, 2013). Ortaokul ve lise matematik öğretmenlerinin katıldığı bu araştırmada ise ölçeğin genelinin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı 0.90, yapılandırmacı inanışlar alt faktörü için 0.91, geleneksel inanışlar alt faktörü için de 0.70 olarak belirlenmiştir.

Matematik hakkındaki inanışlar ölçeğinde olumsuz bir madde olmadığından dolayı, matematik öğretmenlerinin verdikleri cevaplara göre elde edilen puanlar her bir öğretmenin yapılandırmacı inanış ve geleneksel inanış puanını oluşturmuştur. Daha sonra her bir alt faktördeki toplam puan madde sayısına bölünerek her bir öğretmenin alt faktörlerden aldığı puanların 5'li likert türündeki karşılığı elde edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde öncelikle matematik öğretmenlerinin cinsiyete, görev yaptıkları okul türüne, kıdeme, öğrenim gördükleri programa göre dağılımının ve öğretmenlerin matematik hakkındaki inanış düzeylerinin belirlenmesinde betimsel istatistik kullanılmıştır. Öğretmenlerin matematik hakkındaki inanışlarındaki cinsiyete ve görev yaptıkları okul türüne göre farklılığın belirlenmesinde bağımsız örneklem için t-testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin matematik hakkındaki inanışlarındaki kıdeme ve öğrenim gördükleri programa göre farklılığın belirlenmesinde ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

## Bulgular

Burada elde edilen verilerin istatistiksel analizleri yapılmış, elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Öncelikle örnekleme alınan matematik öğretmenlerinin matematiğin öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanış düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan betimsel istatistik analizi sonuçları tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin Matematiğin Öğretimi ve Öğrenimine İlişkin İnanışlarına İlişkin Betimsel İstatistik

Alt Faktörler	N	$\bar{x}$	ss
Yapılandırmacı İnanış	174	4.25	.48
Geleneksel İnanış	174	3.79	.63

Tablo 2 incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin matematiğin öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanışlarında yapılandırmacı inanış alt faktörüne ilişkin aritmetik ortalamanın 4.25 olduğu, geleneksel inanış alt faktörüne ilişkin aritmetik ortalamanın ise 3.79 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yapılandırmacı inanışlarının geleneksel inanışlarından daha yüksek olduğu söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin geleneksel inanışlarının halen yüksek olduğu görülmektedir. Örnekleme alınan matematik öğretmenlerinin matematiğin öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanışlarının cinsiyete göre farklılığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklemeler için t-testi analizi sonucu Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin Matematiğin Öğretimi ve Öğrenimine İlişkin İnanışlarının Cinsiyete Göre Farklılığı

Alt Faktörler	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	df	t	p
Yapılandırmacı İnanış	Bayan	96	4.28	.33	172	0.869	.386
	Erkek	78	4.22	.61			
Geleneksel İnanış	Bayan	96	3.80	.55	172	0.313	.755
	Erkek	78	3.77	.71			

Tablo 3 incelendiğinde, matematik hakkındaki inanışlar ölçeğinin yapılandırmacı inanışlar alt faktöründe [ $t_{(172)} = 0.869$ ;  $p > 0.05$ ] ve geleneksel inanışlar alt faktöründe [ $t_{(172)} = 0.313$ ;  $p > 0.05$ ] örnekleme alınan matematik öğretmenlerinin inanış puanları arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Her iki alt faktörde de bayan öğretmenlerin inanış düzeylerinin erkek öğretmenlerin inanış düzeyine göre daha yüksek olduğu

görülmektedir. Matematik öğretmenlerinin matematiğin öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanışlarının görev yaptıkları okul türüne göre farklılığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için t-testi analizi sonucu Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin Matematiğin Öğretimi ve Öğrenimine ilişkin İnanışlarının görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Farklılığı

Alt Faktörler	Okul türü	N	$\bar{x}$	ss	df	t	p
Yapılandırmacı İnanış	Ortaokul	102	4.30	.43	172	1.512	.132
	Lise	72	4.19	.54			
Geleneksel İnanış	Ortaokul	102	3.73	.59	172	-1.281	.202
	Lise	72	3.86	.68			

Tablo 4 incelendiğinde, matematik hakkındaki inanışlar ölçeğinin yapılandırmacı inanışlar alt faktöründe [ $t_{(172)}= 1.512$ ;  $p>0.05$ ] ve geleneksel inanışlar alt faktöründe [ $t_{(172)}= -1.281$ ;  $p>0.05$ ] örnekleme alınan matematik öğretmenlerinin inanış puanları arasında öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Ancak yapılandırmacı inanışlar alt faktöründe ortaokulda görev yapan öğretmenlerin inanış puanlarının lisede görev yapan öğretmenlerin inanış puanlarına göre daha yüksek olduğu görülürken, geleneksel inanışlar alt faktöründe lisede görev yapan öğretmenlerin inanış puanlarının ortaokulda görev yapan öğretmenlerin inanış puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Matematik öğretmenlerinin matematiğin öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanışlarının kıdeme göre farklılığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin Matematiğin Öğretimi ve Öğrenimine ilişkin İnanışlarının Kıdeme Göre Farklılığı

Alt Faktörler	Kıdem	N	$\bar{x}$	ss	df	F	p
Yapılandırmacı İnanış	1-9 yıl	52	4.25	.38	2-171	2.654	.073
	10-19 yıl	102	4.30	.42			
	$\geq 20$ yıl	20	4.03	.81			
Geleneksel İnanış	1-9 yıl	52	3.68	.55	2-171	.950	.389
	10-19 yıl	102	3.83	.65			
	$\geq 20$ yıl	20	3.85	.69			

Tablo 5 incelendiğinde, yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda matematik öğretmenlerinin matematiğin öğretimi ve öğrenimine



ilişkin yapılandırmacı inanışlarında kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir [ $F_{(2-171)}= 2.654$ ;  $p>0.05$ ]. Bununla birlikte yapılandırmacı inanış düzeyi en yüksek olan öğretmenlerin 10-19 yıllık hizmet süresi olan öğretmenler olduğu ( $\bar{x}=4.30$ ), yapılandırmacı inanış düzeyi en düşük olan öğretmenlerin ise 20 yıl ve daha fazla hizmet süresi olan öğretmenler olduğu ( $\bar{x}=4.03$ ) görülmektedir. Yine araştırmaya katılan öğretmenlerin geleneksel inanışlarında da kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir [ $F_{(2-171)}= 0.950$ ;  $p>0.05$ ]. Bununla birlikte geleneksel inanış düzeyi en yüksek olan öğretmenlerin 20 yıl ve daha fazla hizmet süresi olan öğretmenler olduğu ( $\bar{x}=3.85$ ), geleneksel inanış düzeyi en düşük olan öğretmenlerin ise 1-9 yıllık hizmet süresi olan öğretmenler olduğu ( $\bar{x}=3.68$ ) görülmektedir. Her ne kadar istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmasa da geleneksel inanışlarda kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin geleneksel inanışlarının arttığı görülmektedir. Matematik öğretmenlerinin matematiğin öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanışlarının mezun olunan programa göre farklılığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu Tablo 6'da verilmiştir. Bu analizde diğer bölümlerden mezun olan öğretmen sayısının 5 olması yetersiz görülmüş ve bu 5 kişi analizde dikkate alınmamıştır.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin Matematiğin Öğretimi ve Öğrenimine ilişkin İnanışlarının Mezun Olunan Programa Göre Farklılığı

Alt Faktörler	Program	N	$\bar{x}$	ss	df	F	p	Fark
Yapılandırmacı İnanış	1.Mat.	66	4.24	.38	2-166	.495	.610	---
	2.Mat. Öğ.	29	4.18	.68				
	3. İ. M. Ö.	74	4.29	.47				
Geleneksel İnanış	1.Mat.	66	3.96	.56	2-166	4,076	.019*	1-3
	2.Mat. Öğ.	29	3.69	.74				
	3. İ. M. Ö.	74	3,67	.62				

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan matematik öğretmenlerinin matematiğin öğretimi ve öğrenimine ilişkin yapılandırmacı inanışlarında mezun oldukları programa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir [ $F_{(2-166)}=0.337$ ;  $p>0.05$ ]. Bununla birlikte yapılandırmacı inanış düzeyi en yüksek olan öğretmenlerin ilköğretim matematik öğretmenliği mezunu öğretmenler olduğu ( $\bar{x}=4.29$ ), yapılandırmacı inanış düzeyi en düşük olan öğretmenlerin matematik öğretmenliği mezunu öğretmenler olduğu ( $\bar{x}=4.18$ ) görülmektedir. Fen

Edebiyat Fakültesi Matematik Bölümü mezunu olan öğretmenlerin yapılandırmacı inanışlarının lise matematik öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerden daha yüksek olması dikkat çeken bir sonuçtur. Katılımcıların geleneksel inanışlarında ise mezun olunan programa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $F_{(2-166)}=2.748$ ;  $p<0.05$ ]. Yapılan Tukey HSD (Honestly Significant Difference) çoklu karşılaştırma analizi sonucunda bu farklılığın Fen Edebiyat Fakültesi Matematik Bölümü mezunları ile ilköğretim matematik öğretmenliği mezunu öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Fen Edebiyat Fakültesi Matematik Bölümü mezunu öğretmenlerin geleneksel inanış düzeyinin ilköğretim matematik öğretmenliği mezunu öğretmenlerin inanış düzeyine göre daha fazla olduğu görülmektedir. Tablodan da görüldüğü gibi geleneksel inanış düzeyi en yüksek olan öğretmenlerin Fen Edebiyat Fakültesi Matematik Bölümü mezunu öğretmenler olduğu ( $\bar{x}=3.96$ ), geleneksel inanış düzeyi en düşük olan öğretmenlerin ise ilköğretim matematik öğretmenliği mezunu öğretmenler olduğu ( $\bar{x}=3.67$ ) belirlenmiştir.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Yapılan çalışmalar matematik eğitiminde inanışların önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Matematiğin öğrenimine ve öğretimine olan inanışlar hakkında olan çalışmalar her geçen gün biraz daha derinleşmektedir (Baydar ve Bulut, 2002). Matematik öğretmenlerinin matematiğin öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanışlarının cinsiyet, görev yapılan okul türü, kıdem, mezun olunan program gibi değişkenler açısından incelendiği bu araştırma sonucunda da matematik öğretmenlerinin yapılandırmacı inanışlarının geleneksel inanışlarına göre daha ileri düzeyde olduğu belirlenmiştir. Tunç ve Haser (2012) ile Kayan, Haser ve Işıksal Bostan (2013) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar bulunmuştur. Tunç ve Haser (2012) sınıf öğretmeni adayları üzerinde yaptıkları çalışmalarında, öğretmen adaylarının yapılandırmacı inanışlarının geleneksel inanışlara göre daha fazla olduğunu belirlemişlerdir. Yine Kayan, Haser ve Işıksal Bostan (2013) ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik öğretimi hakkındaki inanışlarında yapılandırmacı inanışlarının geleneksel inanışlara göre daha fazla olduğunu belirlemişlerdir. Son 10 yılda güncellenen matematik öğretim programlarının felsefesi dikkate alındığında, matematik öğretmenlerinin de yapılandırmacı inanışlarının geleneksel inanışlarına göre

ileri düzeyde olması uygulanmakta olan programın örnekleme alınan öğretmenler tarafından benimsendiğini göstermektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan ikincisinde; matematik öğretmenlerinin matematiğin öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanışlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ancak matematik öğretmenleri arasında hem yapılandırmacı inanışta hem de geleneksel inanışta bayanların erkeklere göre az da olsa daha önde oldukları görülmüştür. Tunç ve Haser (2012) sınıf öğretmeni adaylarının matematik hakkındaki inanışlarında cinsiyet değişkenine göre bayanlar lehine anlamlı farklılık olduğunu, bu farklılığın etki büyüklüğünün küçük olduğunu belirlemişlerdir. Kayan, Haser ve Işıksal Bostan (2013) ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının hem yapılandırmacı inanışlarında hem de geleneksel inanışlarında bayan öğretmen adayları lehine cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğunu, her iki inanış türünde de bayanların puanlarının erkeklerin puanından fazla olduğunu belirtmişlerdir. Ancak bu farkın etki büyüklüğünün çok düşük olduğu belirtilmiştir. Bu sonuçlar mevcut araştırmanın sonuçlarını kısmen desteklemektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan üçüncüsünde; matematik öğretmenlerinin matematiğin öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanışlarında görev yaptıkları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Literatürde matematik hakkındaki inanışlarla ilgili öğretmenler üzerinde yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmadığından bu değişkene göre farklılığa ilişkin benzer veya farklı sonuçların tartışılması mümkün olmamaktadır. Ancak matematik öğretmenlerinin görev yaptıkları okul düzeyi her ne olursa olsun inanışlarında farklılık olmaması uygulanmakta olan öğretim programının benimsenmesi açısından önemli bir sonuç olarak düşünülebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan dördüncüsünde; matematik öğretmenlerinin matematiğin öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanışlarında kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, yapılandırmacı inanışta 10-19 yıllık öğretmenlerin 1-9 yıllık öğretmenlere göre, 1-9 yıllık öğretmenlerin de hizmet süresi 20 ve daha fazla yıl olan öğretmenlere göre az da olsa daha ileride oldukları, geleneksel inanışlarda ise kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin geleneksel inanışlarının arttığı gözlenmiştir. Anlamlı farklılık olmasa da bu durum üzerinde düşünülmesi gereken bir husustur. Baydar ve Bulut (2002), öğretmenlerin sahip oldukları inanışları sayesinde zaman geçtikçe farklı öğretim yöntem

ve tekniklerini kullandıklarını dile getirmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin en verimli hizmet yıllarının 10-19 yıl arasında olduğu düşünülebilir. Bunun farklı bir araştırmada incelenmesi, bunun nedenleri hakkında bilgi sahibi olmamızı mümkün kılacaktır.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan sonucunda; matematik öğretmenlerinin matematiğin öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanışlarında mezun olunan programa göre de istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, yapılandırmacı inanışta ilköğretim matematik öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin inanış düzeylerinin diğerlerine göre daha fazla olduğu, geleneksel inanışlarda ise fen edebiyat matematik bölümü mezunu olan öğretmenlerin inanış düzeylerinin diğerlerine göre daha fazla olduğu gözlenmiştir. Yukarıda da belirtildiği gibi literatürde matematik hakkındaki inanışlarla ilgili öğretmenler üzerinde yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanamamış olması, mezun olunan program değişkenine göre farklılığa ilişkin benzer veya farklı sonuçların tartışılması da mümkün olmamaktadır. Ancak Tunç ve Haser (2012) tarafından sınıf öğretmeni adayları üzerinde ve Kayan, Haser ve Işıksal Bostan (2013) tarafından ilköğretim matematik öğretmeni adayları üzerinde yapılan araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde; hem yapılandırmacı inanışlarda hem de geleneksel inanışlarda ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni adaylarına göre daha ileri seviyede oldukları görülmektedir. Fakat bu sonuçlarla mevcut araştırmanın sonuçlarının birebir kıyaslanması yine de kesin olarak mümkün olmamaktadır.

Tüm bu sonuçlar dikkate alındığında; öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen adaylarının matematiğin öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanışlar hakkında farkındalık kazanmaları sağlanabilir.

Bu çalışmada matematik öğretmenlerinin matematiğin öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanışlarının cinsiyet, görev yapılan okul türü, kıdem, mezun olunan program gibi değişkenlere göre farklılığı incelenmiş olup; sonraki araştırmalarda farklı değişkenler incelenebilir.

Bu çalışma ortaokul ve lise matematik öğretmenleri üzerinde yapılmış olup; sonraki çalışmalarda sınıf öğretmeni, ortaokul ve lise matematik öğretmenleri üzerinde daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

### Kaynakça

Baydar, S. C., ve Bulut, S. (2002). Öğretmenlerin matematiğin doğası ve öğretimi ile ilgili inançlarının matematik eğitimindeki önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 62-66.

Brown, D. F., & Rose, T. D. (1995). Self-reported classroom impact of teachers' theories about learning and obstacles to implementation. *Action in Teacher Education*, 17(1), 20-29.

Ernest, P. (1989). The Knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: A model. *Journal of Education for Teaching*, 15(1), 13-33.

Ernest, P. (1991). Mathematics teacher education and quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 16(1), 56-65.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). Boston: McGraw Hill.

Görgeç, İ. ve Tahta, H. (2005). Liselerde matematik öğretimi sürecindeki öğretmen davranışları ile öğrenci beklentilerinin karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 166, 113-122. [Çevrim-ici : [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli\\_egitim\\_dergisi/166/index3-tahta.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/166/index3-tahta.htm) , Erişim tarihi: 09 Temmuz 2017].

Handal, B. (2003). Teachers' mathematical beliefs: A review. *The Mathematics Educators*, 13(2), 47-57. <https://doi.org/10.1167/iov.10-7062>

Haser, Ç. (2016). *Matematik eğitimi alanında inanışlar*. Bingölbali, E., Arslan, S., Zembat, Ö. İ., (Ed). *Matematik Eğitiminde Teoriler* (ss. 748-763). Ankara: Pegem Akademi.

Kayan, R., Haser, Ç., ve Işıksal Bostan, M. (2013). Matematik öğretmen adaylarının matematiğin doğası, öğretimi ve öğrenimi hakkındaki inanışları. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 179-195.

Kennedy, M. M. (1991). *An agenda for research on teacher learning*. NCRTL Special Report.

Memnun, D. S., Hart, L. C., & Akkaya, R. (2012). A research on the mathematical problem solving beliefs of mathematics, science and elementary pre-service teachers in Turkey in terms of different variables. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(24), 172-184.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>

Süzer, V. (2011). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin fonksiyon kavramı ile ilgili kavram tanımı ve imajları üzerine bir durum çalışması*, Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Tillema, H. H. (1995). Changing the professional knowledge and beliefs of teachers: A training study. *Learning and Instruction*, 5(4), 291-318.

Tunç, M. ve Haser, Ç. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretimine İlişkin İnanışlarının İncelenmesi [Çevrim-içi : [http://kongre.nigde.edu.tr/xuftmek/dosyalar/tam\\_metin/pdf/2493-30\\_05\\_2012-23\\_25\\_02.pdf](http://kongre.nigde.edu.tr/xuftmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2493-30_05_2012-23_25_02.pdf), Erişim tarihi: 24 Ekim 2017].

Umay, A. (2000). Matematik ve ezberci eğitim. matematik ve ezberci eğitim. *Öğretmen Dünyası*. 243 : 18 [Çevrim-içi : <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~aumay/yayim.htm> , Erişim tarihi: 11 Temmuz 2017].

Umay, A. (2007). Eski arkadaşımız okul matematiğinin yeni yüzü. Ankara: Aydan Web Tesisleri.

**Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler  
Açısından İncelenmesi<sup>1</sup>  
Researching Organizational Silence Levels of Teachers According to  
Various Variables**

**Rezzan UÇAR<sup>2</sup>**

**Introduction**

Organizational silence in education organizations means lack of improvement suggestions in education field and the inability to present unique ideas and suggestions as well as the insufficiency to express risks and mistakes. In this context, organizational silence may be accepted as an element that negatively affects the development and progress of education organizations and a factor that needs to be prevented. Breaking organizational silence is quite important for effective and productive use of limited sources of education organizations, and it also has great importance in increasing the self-confidence, motivation and commitment levels of teachers. In this respect, it is seen important to analyze organizational silence levels of teachers. From this point of view, the aim of the research is to analyze organizational silence levels of teachers and whether they have significant difference according to gender, branch, professional seniority, and the number of teachers and working hours at the school.

**Methods**

The research, which is a survey model, was conducted on 281 teachers working in secondary schools in Bağlar, Kayapınar, Sur and Yenışehir central districts of Diyarbakır province in 2015-2016 academic year. The research data were gathered with "Organizational Silence Scale". Arithmetic mean, standard deviation, t-test and one-way variance analysis (ANOVA) were used in research data analysis. According to the results of one-way variance analysis, Scheffe Test was conducted in order to determine the source of the significant difference.  $\alpha = ,05$  significance level was based upon in testing the difference between group means.

---

<sup>1</sup> Bu çalışma, 1. Uluslar arası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi (ERTE Congress) Kongresi'nde sunulmuştur.

<sup>2</sup> Yrd. Doç. Dr. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, ucarrezzan@gmail.com

Bu makale iThenticate programı ile taranmıştır.

Makale Gönderim Tarihi: 14/11/2017-Kabul Tarihi: 15/12/2017

### **Findings**

According to the research findings, teachers attended the acquiescent silence and defensive dimensions of organizational silence in “low” level, protective silence sub-dimension in “high” level, and organizational silence scale total score in “middle” level. Teachers’ levels of organizational silence and silence levels in the acquiescent, defensive and protective sub-dimensions of organizational silence did not have significant difference in terms of variables such as gender, branch, professional seniority, and the number of teachers and working hours at the school. Teachers’ levels of silence did not have significant difference in “acquiescent” and “protective” silence sub-dimensions in terms of working hours at the school variable whereas they had significant difference in “defensive” silence sub-dimension. There was determined a significant difference in statistical terms in defensive silence levels between teachers who had worked at the same school for 5 years and more and those who had worked for 1 year or less. According to this difference, defensive silence levels of teachers who had worked at the same school for 5 years and more were higher.

### **Conclusion**

The organizational silence levels of teachers are “middle” level. It was determined that the acquiescent and defensive silence levels of teachers were “low”, and protective silence levels were “high” level. There were not found any significant differences in teachers’ levels of organizational silence and silence levels in the acquiescent, defensive and protective sub-dimensions of organizational silence according to gender, branch, professional seniority, and the number of teachers at the school variables. In terms of working hours at the school variable, teachers’ levels of silence did not have significant difference in “acquiescent” and “protective” silence sub-dimensions whereas they had significant difference in “defensive” silence sub-dimension. It was determined that the defensive silence levels of teachers who had worked at the same school for 5 years and more were higher than those had worked for 1 year or less.

**Keywords:** Silence, organizational silence, school, teacher.

### **Öz**

Araştırma, öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerini ve örgütsel sessizlik düzeylerinin cinsiyet, öğrenim durumu, branş, mesleki kıdem, okuldaki öğretmen sayısı ve okulda çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Tarama



modelindeki araştırma, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Diyarbakır İli merkez Bağlar, Kayapınar, Sur ve Yenişehir ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan 281 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri “Örgütsel Sessizlik Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi ve tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı farklılığın kaynağının belirlenmesinde ise Scheffe Testi uygulanmıştır. Grup ortalamaları arasındaki farkın test edilmesinde  $\alpha = ,05$  anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri “orta” düzeydedir. Öğretmenlerin örgütsel sessizliğin “kabullenici” ve “savunmacı” sessizlik alt boyutlarına “az”; “korumacı” sessizlik alt boyutuna ise “çok” düzeyinde katıldıkları saptanmıştır. Öğretmenlerinin örgütsel sessizlik ve örgütsel sessizliğin kabullenici, savunmacı ve korumacı alt boyutlarındaki sessizlik düzeyleri cinsiyet, branş, mesleki kıdem, okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Buna karşın okulda çalışma süresi değişkeni açısından “kabullenici” ve “korumacı” sessizlik alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken “savunmacı” sessizlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Sessizlik, örgütsel sessizlik, okul, öğretmen.

### Giriş

Her alanda yaşanan değişim ve gelişmeler karşısında örgütlerin, toplumsal değişim hızına ayak uydurması ve gerekli yenilikleri zamanında görüp uygulaması bilgi üretebilen, örgütün gelişimi ve yenilenmesi yolunda düşünce ve bilgilerini bilinçli bir şekilde paylaşan çalışanların varlığıyla mümkündür. Bu bağlamda, çalışanların sessiz kalmamaları örgütün değişim ve gelişmelere ayak uydurması ve sürekli yenilenmesi bakımından önem taşımaktadır.

1980'lerde adalet teorisi çerçevesinde ele alınan sessizlik (Bagheri, Zarei ve Aeen, 2012) akademik anlamda örgüt açısından ilk kez 2000 yılında Morrison ve Miliken tarafından literatüre kazandırılmıştır (Acaray ve Akturan, 2015; Uçar, 2016). Çalışanların fikirlerini, örgütsel sorunlarla ilgili endişelerini sakınması (Morrison ve Milliken, 2000) ya da davranışsal, bilişsel veya örgütsel durumların değerlendirilmesine ilişkin gerçek ifadelerini esirgemesi (Harlos, 2016; Pinder ve Harlos, 2001), çeşitli nedenlerle fikir, düşünce ve önerilerini bilinçli olarak üstlerine açıklamaktan kaçınması, ilgili konu hakkında konuşmak istememesi şeklinde tanımlanan

örgütsel sessizlik (Durak, 2014), çoğu örgüt üyesi tarafından tercih edildiğinde toplu bir davranış haline gelmektedir (Akbarian, Ansari, Shaemi, Keshtiaray, 2015).

Çalışanların sessiz kalma davranışları sadece konuşmanın varlığı ya da eksikliği ile ilgili bir davranış değildir (Dyne, Ang ve Botero, 2003). Sessizlik bazen bir iletişim biçimi olarak kabul edilmekte; sevgi, öfke, sürpriz, korku gibi en yoğun duyguların dili olarak da düşünülebilmektedir. Sessizlikle ilgili beş ikili fonksiyondan bahsedilmektedir. Buna göre sessizlik, insanları hem bir araya getirip hem de birbirinden ayırabilmekte, insan ilişkilerine zarar verebileceği gibi iyileştirebilmekte, hem bilgi sağlayıp hem de gizleyebilmekte, derin düşünmeyi veya düşünce yokluğunu işaret edebilmekte ve hem onay hem de itirazın bir göstergesi olabilmektedir (Pinder ve Harlos, 2001). Bu bağlamda bireylerin sessizlik davranışlarının sebebi önem taşımaktadır.

Bireylerin sessizlik ya da konuşma davranışları, işlerini ve örgütlerini geliştirmeye ilişkin fikir, bilgi ve düşüncelerine yönelik güdülerinde de etkili olabilmektedir. Literatürde konuşma ya da konuşmamayla ilgili üç güdü dikkat çekmektedir. Bunlar; kabullenmeye dayalı serbest davranış, korkuya dayalı özkoruma davranışı ve işbirliğine dayalı üçüncü şahıslara yönelimli davranış (Dyne, vd., 2003) şeklinde ifade edilmektedir. Bu güdülerini temele alarak ortaya çıkan sessizlik davranışları Pinder ve Harlos (2001) ile Morrison ve Milliken (2000)'in çalışmalarından da esinlenerek Dyne, vd. (2003) tarafından kabullenici sessizlik, savunmacı sessizlik ve korumacı sessizlik olarak karakterize edilmiştir.

Kabullenici sessizlik; kabullenmeye dayalı olarak fikir, bilgi ve düşüncelerin saklanması olarak tanımlanmakta ve aktif olmadan ziyade pasif olan geri çekilmiş davranışları akla getirmektedir. Çalışan, konuşmanın yararsız olacağı bir fark yaratmayacağını düşündüğünde değişiklik için fikrini paylaşmayabilir ya da durumu etkileyecek kişisel kapasitesi ile ilgili özyeterlik eksikliğinden dolayı fikrini, bilgisini saklayabilir. Bu durum temel kabullenmenin bir sonucudur. Çalışanlar, bir fark yaratmayacağına inandıklarında fikir ve önerileri ile katkıda bulunmakta isteksiz kalabilir (Dyne, vd., 2003). Örneğin öğretmenlerin toplantılarda; okulda yaşanan sorunlara ilişkin düşüncelerine değer verilmeyeceği, fikir ve önerilerini ifade etmelerinin bir fayda sağlamayacağı düşüncesiyle görüşlerini dile getirmemeleri kabullenici sessizlik bağlamında düşünülebilir.

Savunmacı sessizlik; korkuya dayalı olarak fikir, bilgi ve düşüncelerin saklanması olarak tanımlanmaktadır. Savunmacı sessizlik, kabullenici sessizliğin aksine farkındalığı ve alternatif düşünceleri içermesi, anında en iyi kişisel stratejiyi belirlemek için fikir, bilgi ve düşüncelerin sakınılmasına yönelik bilinçli bir karar izlenmesi bakımından daha proaktiftir. Savunmacı sessizlikte, bilgiler kişisel olarak risk taşıdığı korkusuna dayandığından sakınılmaktadır. Çalışanın kendini korumak için sorunlarla ilgili düzeltilmesi gereken hususları ihmal etmek savunmacı sessizlik yönünde düşünülebilir. Burada kendini koruma güdüsü sorunla ilgili sorumlu tutulma korkusuna dayanıyor olabilir. Benzer şekilde kişisel hatalardan kaynaklı da savunmacı sessizlik görülebilir (Dyne, vd., 2003). Dolayısıyla savunmacı sessizlikte, sorun bilinmekle birlikte kişinin korkması ya da başına geleceklerden çekinmesi nedeniyle sorunun dile getirilmemesi durumu söz konusudur. Bu bağlamda öğretmenlerin okulda yaşanan sorunla ilgili görüş ve önerilerinin sonradan kendilerine olumsuz dönütünün olmasından korktukları için ifade edememeleri savunmacı sessizlik olarak değerlendirilebilir.

Korumacı sessizlik; işle ilgili fikir, bilgi ve düşüncelerin diğer insanlara ya da örgüte fayda sağlamak amacıyla sakınılması olarak tanımlanmaktadır. Korumacı sessizlik başkalarına odaklanan, kasıtlı ve proaktif bir davranış olarak düşünülmektedir. Bu davranışta bir zorlama yoktur. Korumacı sessizliği diğer sessizlik türlerinden ayıran en önemli özelliği konuşmaktan kaynaklı olumsuz kişisel sonuçlardan korkmaktansa başkaları için endişe kaynaklı olmasıdır. Bir çalışanın kendi isteği ile örgüt yararına şahsi bilgisini koruyarak işbirliği ya da farklı amaçlı girişimlerde bulunması, örgüt içindeki bilgiyi dışarıya aktarmaması, diğer çalışanlarla ilgili bilgileri açıklamaktan kaçınması, güven duygusunu zedelememek için gizli bilgileri paylaşmaması korumacı sessizlik olarak düşünülebilir (Dyne, vd., 2003). Bu bağlamda bir öğretmenin okulda yaşanan herhangi bir sorunu okulun adının çevrede olumsuz anılmasını önlemek için dışarıya aktarmaması korumacı sessizliğe örnek verilebilir.

Örgütlerin sürdürülebilir rekabet avantajı sağlamasında çevresel tehditlere cevap verebilen, sahip olduğu bilgisini, fikrini ve görüşünü örgütü ve arkadaşları ile paylaşmaktan korkmayan çalışanlara daha çok ihtiyaç duyulmaktadır (Acaray, Gündüz-Çekmecelioğlu ve Akturan, 2015). Ancak örgütlerde açık, kendini ifade edebilen, sorunlara çözüm bulabilen, yaratıcı çalışanların olması idealize edilmesine ve bu özellikler geleceğin istihdam becerileri olarak belirlenmesine rağmen örgütsel sessizlik günümüzde

sıklıkla karşılaşılan bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır (Şimşek ve Aktaş, 2014).

Örgütsel sessizliğin örgütler ve çalışanlar üzerinde çeşitli sonuçları bulunmaktadır. Çalışanlar örgütsel sorun ve aksaklıklarla ilgili fikirlerinden bahsettiklerinde açık veya gizli bir biçimde ceza alacaklarına inandıkları için örgütün gelişmesi yönünde fikir beyan etmekten kaçınıp sessiz kalmayı tercih edebilmektedir. Örgütsel sessizlik, örgütsel gelişimi yavaşlattığı gibi aynı zamanda çalışanların bağlılık düzeylerini azaltma, iç çatışmaya sebep olma, karar alma sürecini zayıflatma, değişim ve yeniliğin önünü tıkama, yönetime olumlu veya olumsuz geri bildirim vermeme gibi sonuçlara da yol açabilmektedir (Morrison ve Milliken, 2000). Dolayısıyla örgütsel sessizlik hem örgütsel düzeyde hem de bireysel düzeyde olumsuz ve etkili sonuçlar doğurabilmekte ve örgütün performansını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu bakımdan sessizliği, örgüt performansını etkileyen bir davranış olarak kavramlaştırmak, anlamak ve kırmaya çalışmak gerekmektedir.

Eğitim örgütlerinde örgütsel sessizlik, eğitim alanında iyileştirme önerilerinin yapılamaması, risklerin, yanlışlıkların dile getirilememesinin yanında özgün fikir ve önerilerin de sunulmaması anlamına gelir. Bu bağlamda örgütsel sessizlik, eğitim örgütlerinin gelişimini ve ilerlemesini olumsuz etkileyen ve engellenmesi gereken bir unsur olarak kabul edilebilir. Örgütsel sessizliğin kırılması, eğitim örgütlerinin kısıtlı kaynaklarının etkin ve verimli kullanılabilmesi için önemli olduğu kadar, öğretmenlerin özgüvenlerinin artması, motivasyon ve bağlılık düzeylerinin yükselmesi açısından da önemsenmesi gereken bir husustur. Türkiye’de eğitim örgütlerinde örgütsel sessizliğe ilişkin çalışmaların önemli bir kısmı üniversitelerde yapılmıştır (Algın, 2014; Alparslan, 2010; Çolakoğlu, 2014; Demir ve Demir, 2014; Durak, 2014; Göktaş-Kulualap ve Çakmak, 2016; Kahya, 2015; Karaca-Cakinberk, Polat-Dede ve Yılmaz, 2016; Tülübaş ve Celep, 2014; Yaman ve Ruçlar, 2014). Son yıllarda öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri konusunda yapılan çalışmalarda artış gözlenmektedir (Apak, 2016; Çakal, 2016; Çiçek-Sağlam ve Yüksel, 2015; Dönmez, 2016; İşleyici, 2015; Kahveci, 2010; Nargün ve Demirel, 2012; Özdemir, 2015; Şekerli 2015; Yenel, 2016). Eğitim yönetiminde radikal değişimlerin yaşandığı ve bu değişim sürecinde eğitim paydaşlarının görüşlerinin yeterince dikkate alınıp alınmadığına ilişkin kaygıların öne çıktığının ileri sürüldüğü bir süreçte (Karabağ-Köse, 2013) örgütsel sessizlik kavramının eğitim örgütleri açısından yeniden önem kazandığı söylenebilir. Bu

bakımdan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin incelenmesi önemli görülmektedir.

#### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın genel amacı öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1)Öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri ne düzeydedir?

2)Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri, örgütsel sessizliğin kabullenici, savunmacı ve korumacı alt boyutlarında ne düzeydedir?

3)Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel sessizliğin kabullenici, savunmacı ve korumacı alt boyutlarındaki sessizlik düzeyleri; cinsiyet, branş, mesleki kıdem, okuldaki öğretmen sayısı ve okulda çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

#### **Yöntem**

Burada araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin analizi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

#### **Araştırmanın Modeli**

Araştırma, öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından inceleyen betimsel bir çalışmadır. Bu nedenle çalışmada tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2009). Bu bağlamda öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri belirlenerek çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmiştir.

#### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evreni 2015-2016 eğitim öğretim yılında Diyarbakır İli merkez Bağlar, Kayapınar, Sur ve Yenişehir ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerdir. Tüm öğretmenlere ulaşma güçlüğü dikkate alınarak evrenden örneklem alma yoluna gidilmiştir. Evrenden basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 281 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Kişisel Bilgiler**

Değişken	Düzyey	N	%
Cinsiyet	Kadın	126	44,8
	Erkek	155	55,2
Branş	Sayısal Dersler	100	35,6
	Sözel Dersler	114	40,6
	Uygulamalı Dersler	67	23,8
Okulda Çalışma Süresi	1 yıl	64	22,8
	2 yıl	42	14,9
	3 yıl	43	15,3
	4 yıl	67	23,8
	5 yıl ve üzeri	65	23,1
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	46	16,4
	6-10 yıl	73	26,0
	11-15 yıl	71	25,3
	16 yıl ve üstü	91	32,4
Okuldaki Öğretmen Sayısı	50 ve daha az	39	13,9
	51-75	41	14,6
	76-100	119	42,3
	101 ve daha fazla	82	29,2
Toplam		281	100,0

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin 126’sı (%44,8) kadın, 155’i (%55,2) erkek; 230’u (%81,9) evli, 51’i (%18,1) bekar. Katılımcıların 100’ü (%35,6) sayısal ders (matematik, fen ve teknoloji), 114’ü (%40,6) sözel ders (sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlak bilgisi, Türkçe, İngilizce) ve 67’si (%23,8) uygulamalı ders (görsel sanatlar, teknoloji tasarım, beden eğitimi, bilişim teknolojileri, müzik) öğretmenidir. Öğretmenlerin 46’sı (%16,4), 1 ile 5 yıl arası kıdem, 73’ü (%26,0) 6 ile 10 yıl arası kıdem, 71’ü (%25,3) 11 ile 15 yıl arası kıdem, 91’i (%32,4) ise 16 yıl ve üstü kıdem aralığındadır. Katılımcılardan 39’u (%13,9) 50 ve daha az, 41’i (%14,6) 51 ile 75 arası, 119’u (%42,3) 76 ile 100 arası 82 ‘si (%29,2) 101 ve daha fazla öğretmenin görev yaptığı okulda çalışmaktadır. Öğretmenlerin 64’ü (%22,8) 1 yıl, 42’si (%14,9) 2 yıl, 43’ü (%15,3) 3 yıl, 67’si (%23,8) 4 yıl ve 65’i (%23,1) 5 yıl ve daha fazla süredir aynı okulda çalışmaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Dyne vd (2003) tarafından geliştirilen ve Taşkıran (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Örgütsel Sessizlik Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgi edinebilmek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" geliştirilmiştir. "Örgütsel Sessizlik Ölçeği"nin orijinal yapısı 3 alt boyuttan ve 15 maddeden oluşmakta ve her beş madde farklı bir alt boyutu ölçmeyi amaçlamaktadır. Taşkıran (2010) tarafından yapılan araştırmada ölçek orijinal yapısıyla uyumluluk göstermemiş ve 2 alt boyutta ele alınmıştır. Bu nedenle ölçeğin faktör analizi yeniden yapılmış, güvenirlik katsayıları yeniden hesaplanmıştır. Bu kapsamda öncelikle örneklem sayısının faktör analizi için uygunluğunu belirlemek için KMO ve Barlett küresellik testine bakılmıştır (Izquierdo, Olea ve Abad, 2013; Akbulut, 2010; Bayram, 2009; Büyüköztürk, 2010; Tavşancıl, 2010), verilerin KMO değeri .866, ve Barlett Küresellik Testi sonucu ise anlamlı bulunmuştur (.000;  $p < .05$ ). Bu değer verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. KMO değerinin uygun olduğunun görülmesinin ardından, ölçeğin yapı geçerliliği için açımlayıcı (exploratory) faktör analizi olan temel bileşenler analiz yöntemi esas alınmıştır. Yapılan analizlerde "Örgütsel Sessizlik Ölçeği" orijinal yapısıyla uyumluluk gösteren 3 alt boyutta toplam 15 maddeden oluştuğu, ilk beş maddenin (1-5) kabullenici sessizliği, ikinci beş maddenin (6-10) savunmacı sessizliği ve son beş maddenin (11-15) korumacı sessizliği ölçmeye yönelik olduğu görülmüştür.

Örgütsel Sessizlik Ölçeğinde maddelerin faktör yük değerleri, birinci faktör için .87 ile .78, ikinci faktör için .83 ile .59, üçüncü faktör için .82 ile .69 arasındadır. "Örgütsel Sessizlik Ölçeği"nin güvenirliği için de iç tutarlılık katsayısını elde etmeyi hedefleyen Cronbach alfa değeri ölçüt olarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları; kabullenici sessizlik boyutunda 0,87, savunmacı sessizlik boyutunda 0,93, korumacı sessizlik boyutunda 0,80 ve örgütsel sessizlik ölçeği toplamında 0,87 olarak hesaplanmıştır.

Likert tipi beşli derecelendirme ile katılımcıların verilen ifadelere ilişkin tepkilerini belirlemeyi sağlayacak şekilde oluşturulan ölçek, tamamen katılıyorum (5), çok katılıyorum (4), orta düzeyde katılıyorum (3), az katılıyorum (2) ve hiç katılmıyorum (1) seçeneklerinden oluşmuştur.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın verileri istatistik paket programına aktarılmış ve öncelikle tanımlayıcı istatistiklerle (yüzde, frekans) betimlenerek yorumlanmıştır. Daha sonra veriler parametrik istatistiksel tekniklerin kullanılmasına uygunluk bağlamında sınanmıştır. Verilerin parametrik istatistiksel tekniklere uygunluğunun sınanabilmesi için veri setine ilişkin puanların normal dağılım göstermesi ve varyansların homojen (eşit) olması gibi belli koşulları gerektirir (Akbulut, 2010; Büyüköztürk, 2010; Seçer, 2013). Bu amaçla veri setinin normallik dağılımı için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış, değerlerin -1,96 ve +1,96 arasında yer aldığı görülmüştür. Bu bulgular bağlamında verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilerek (Can, 2014) araştırma verilerinin çözümlenmesinde parametrik istatistik yöntemleri tercih edilmiş ve parametrik istatistik yöntemleri arasında yer alan t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testlerinden yararlanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı farklılığın kaynağının belirlenmesinde ise Scheffe Testi uygulanmıştır. Grup ortalamaları arasındaki farkın test edilmesinde  $\alpha = .05$  anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde ölçme aracında yer alan aralıkların eşit olduğu (4/5) varsayımından hareket edilerek öncelikle seçeneklere ilişkin alt ve üst sınırlar belirlenmiştir. Buna göre Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nde yer alan ifadelerin puanlamaları; 1.00-1.79 arası "hiç katılmıyorum", 1.80-2.59 arası "az katılıyorum", 2.60-3.39 arası "orta düzeyde katılıyorum", 3.40-4.19 arası "çok katılıyorum" ve 4.20-5.00 arası ise "tamamen katılıyorum" şeklinde belirlenmiştir.

### **Bulgular**

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel sessizliğin alt boyutları olan kabullenici sessizlik, savunmacı sessizlik ve korumacı sessizlik düzeyleri ve örgütsel sessizlik düzeylerinin, cinsiyet, branş, mesleki kıdem, okuldaki öğretmen sayısı ve okulda çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

#### **Örgütsel Sessizlik ve Boyutlarına İlişkin Bulgular**

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile örgütsel sessizliğin; kabullenici sessizlik, savunmacı sessizlik ve korumacı sessizlik alt boyutlarına katılım düzeyleri



aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapmaya (ss) göre ele alınmıştır. Örgütsel sessizlik ve boyutlarına ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2. Örgütsel Sessizlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Katılımcı Görüşlerinin Ortalama Puanları**

Boyut/Ölçek	N	$\bar{X}$	ss
Kabullenici Sessizlik	281	2,57	,94
Savunmacı Sessizlik	281	2,21	1,07
Korumacı Sessizlik	281	3,69	,90
Örgütsel Sessizlik (Toplam)	281	2,82	,71

Tablo 2’ye göre katılımcılar örgütsel sessizliğin kabullenici sessizlik ( $\bar{X}$  =2,57; ss=,94), savunmacı sessizlik ( $\bar{X}$  =2,21; ss=1,07) boyutlarına “az”, korumacı sessizlik ( $\bar{X}$  =3,69; ss=,90) alt boyutuna “çok”, örgütsel sessizlik ölçeği toplam puanına ise ( $\bar{X}$  =2,82; ss=,71) “orta” düzeyde katılım göstermişlerdir.

#### **Kişisel Değişkenlere İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin, cinsiyet, branş, mesleki kıdem, okuldaki öğretmen sayısı ve okulda çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan t-testi ve varyans (ANOVA) analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

#### **Katılımcıların Örgütsel Sessizlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3. Cinsiyet Durumu Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları**

Boyut/Ölçek	Düzyer	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Kabullenici Sessizlik	Kadın	126	2,59	,99	279	,291	,771
	Erkek	155	2,56	,91			
Savunmacı Sessizlik	Kadın	126	2,20	1,03	279	-,167	,868
	Erkek	155	2,22	1,10			
Korumacı	Kadın	126	3,80	,86	279	1,870	,063

Sessizlik	Erkek	155	3,59	,93			
Örgütsel	Kadın	126	2,86	,71	279	,837	,403
Sessizlik	Erkek	155	2,79	,71			

Tablo 3'te görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre kabullenici sessizlik [ $t_{(279)}=291$ ;  $p>.05$ ], savunmacı sessizlik [ $t_{(279)} = -,167$ ;  $p>.05$ ], korumacı sessizlik [ $t_{(279)} = 1,870$ ;  $p>.05$ ] alt boyutları ile örgütsel sessizlik ölçeği toplam puanında [ $t_{(279)} = ,837$ ;  $p>.05$ ] anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

#### Katılımcıların Örgütsel Sessizlik Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4. Branş Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları**

Boyut/Ölçek	Düzyey	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Kabullenici Sessizlik	Sayısal Dersler	100	2,64	1,01	,794	,453
	Sözel Dersler	114	2,49	,89		
	Uyg. Dersler	67	2,61	,94		
	Toplam	281	2,57	,94		
Savunmacı Sessizlik	Sayısal Dersler	100	2,22	1,01	,749	,474
	Sözel Dersler	114	2,14	1,12		
	Uyg. Dersler	67	2,34	1,06		
	Toplam	281	2,21	1,07		
Korumacı Sessizlik	Sayısal Dersler	100	3,77	,78	1,06	,347
	Sözel Dersler	114	3,69	,93	1	
	Uyg. Dersler	67	3,56	1,02		
	Toplam	281	3,69	,90		
Örgütsel Sessizlik (Toplam)	Sayısal Dersler	100	2,88	,72	,603	,548
	Sözel Dersler	114	2,77	,67		
	Uyg. Dersler	67	2,83	,76		
	Toplam	281	2,82	,71		

Tablo 4'e göre, öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri branş değişkenine göre kabullenici sessizlik [ $F_{(2,278)}=,794$ ;  $p>.05$ ], savunmacı sessizlik [ $F_{(2,278)}=,749$ ;  $p>.05$ ], korumacı sessizlik [ $F_{(2,278)}=1.061$ ;  $p>.05$ ] alt boyutları ile örgütsel

sessizlik toplam ölçek puanında, [ $F_{(2,278)}=,603$ ;  $p>.05$ ] anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

**Katılımcıların Örgütsel Sessizlik Düzeylerinin Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin görev yaptıkları okuldaki çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5. Okulda Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları**

Boyut/Ölçek	Düzyey	N	$\bar{X}$	Ss	F	P	Fark (Scheffe)
Kabullenici Sessizlik	1yıl	64	2,40	,99	1,802	,129	
	2yıl	42	2,77	,97			
	3yıl	43	2,58	,92			
	4yıl	67	2,45	,91			
	5yıl+	65	2,74	,92			
	Toplam	281	2,57	,94			
Savunmacı Sessizlik	1yıl	64	1,93	,92	3,412	,010*	1-5
	2yıl	42	2,30	1,20			
	3yıl	43	2,29	1,08			
	4yıl	67	2,06	,94			
	5yıl+	65	2,55	1,14			
	Toplam	281	2,21	1,07			
Korumacı Sessizlik	1yıl	64	3,71	,97	,451	,771	
	2yıl	42	3,52	,91			
	3yıl	43	3,72	,88			
	4yıl	67	3,74	1,01			
	5yıl+	65	3,68	,74			
	Toplam	281	3,69	,90			
Örgütsel Sessizlik (Toplam)	1yıl	64	2,68	,65	1,838	,122	
	2yıl	42	2,86	,84			
	3yıl	43	2,87	,68			
	4yıl	67	2,75	,67			
	5yıl+	65	2,99	,71			
	Toplam	281	2,87	,71			

\*:  $p < .05$

Tablo 5'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinde görev yaptıkları okulda çalışma süresi değişkenine göre kabullenici sessizlik [ $F_{(4,276)} = 1,802$ ;  $p > .05$ ], korumacı sessizlik [ $F_{(4,276)} = ,451$ ;  $p > .05$ ] boyutlarında ve örgütsel sessizlik toplam ölçek puanında [ $F_{(4,276)} = 1,838$ ;  $p > .05$ ] anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Savunmacı sessizlik [ $F_{(4,276)} = 3,412$ ;  $p < .05$ ] boyutunda ise anlamlı bir farklılık göstermiştir. Savunmacı sessizlik alt boyutundaki farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testine göre söz konusu farkın, aynı okulda 1 yıldır ( $\bar{X}=1,93$ ) çalışan öğretmenler ile 5 yıl ve üzeri ( $\bar{X}=2,55$ ) çalışan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Anlamlı farklılık 5 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin lehinedir.

#### **Katılımcıların Örgütsel Sessizlik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları**

Boyut/Ölçek	Düzyey	N	$\bar{X}$	Ss	F	P
Kabullenici Sessizlik	5 ve altı	46	2,57	,97	2,194	,089
	6-10	73	2,34	,94		
	11-15	71	2,68	,96		
	16 ve üstü	91	2,67	,91		
	Toplam	281	2,57	,94		
Savunmacı Sessizlik	5 ve altı	46	2,03	,86	1,834	,141
	6-10	73	2,05	1,09		
	11-15	71	2,33	1,12		
	16 ve üstü	91	2,35	1,08		
	Toplam	281	2,21	1,07		
Korumacı Sessizlik	5 ve altı	46	3,63	,91	,078	,972
	6-10	73	3,72	,98		
	11-15	71	3,70	,95		
	16 ve üstü	91	3,68	,81		
	Toplam	281	3,69	,90		
Örgütsel Sessizlik	5 ve altı	46	2,74	,65	1,601	,189
	6-10	73	2,70	,75		

(Toplam)	11-15	71	2,90	,69
	16 ve üstü	91	2,90	,71
	Toplam	281	2,82	,71

Tablo 6'ya göre, öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre kabullenici sessizlik [ $F_{(3,277)} = 2,194$ ;  $p > .05$ ], savunmacı sessizlik [ $F_{(3,277)} = 1,834$ ;  $p > .05$ ], korumacı sessizlik [ $F_{(3,277)} = ,078$ ;  $p > .05$ ] alt boyutları ile örgütsel sessizlik toplam ölçek puanında [ $F_{(3,277)} = 1,601$ ;  $p > .05$ ] anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

#### Katılımcıların Örgütsel Sessizlik Düzeylerinin Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin okullarında görev yapan öğretmen sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7. Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları**

Boyut/Ölçek	Düzye	N	$\bar{X}$	Ss	F	P
Kabullenici Sessizlik	50 ve daha az	39	2,72	,92	,850	,468
	51-75	41	2,49	,96		
	76-100	119	2,62	,96		
	101 ve üstü	82	2,47	,93		
	Toplam	281	2,57	,94		
Savunmacı Sessizlik	50 ve daha az	39	2,18	,99	,929	,427
	51-75	41	2,06	1,05		
	76-100	119	2,33	1,09		
	101 ve üstü	82	2,13	1,07		
	Toplam	281	2,21	1,07		
Korumacı Sessizlik	50 ve daha az	39	3,41	,86	1,871	,135
	51-75	41	3,60	1,08		
	76-100	119	3,78	,80		
	101 ve üstü	82	3,72	,95		
	Toplam	281	3,69	,90		
Örgütsel Sessizlik (Toplam)	50 ve daha az	39	2,77	,74	1,144	,332
	51-75	41	2,72	,72		
	76-100	119	2,91	,69		
	101 ve üstü	82	2,77	,71		

Toplam	281	2,82	,71
--------	-----	------	-----

Tablo 7'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinde okullarındaki öğretmen sayısı değişkenine göre kabullenici sessizlik [ $F_{(3,277)} = ,850$ ;  $p > .05$ ], savunmacı sessizlik [ $F_{(3,277)} = ,929$ ;  $p > .05$ ], korumacı sessizlik [ $F_{(3,277)} = 1,871$ ;  $p > .05$ ] alt boyutları ile örgütsel sessizlik toplam ölçek puanında [ $F_{(3,277)} = 1,144$ ;  $p > .05$ ] anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri “orta” düzeydedir. Bu sonuç öğretmenlerin orta düzeyde örgütsel sessizlik davranışı sergilediklerini, sorunlarını, beklenti ve önerilerini kısmen ifade edebildiklerini göstermektedir. Çakal (2016), Dönmez (2016), Çiçek-Sağlam ve Yüksel (2015), Daşçı (2014), Nartgün ve Demirer, (2012) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri “orta” düzeyde bulunmuştur. Apak (2016), Özdemir (2015), Ünlü, Hamedoğlu ve Yaman (2015), Yenal (2016) araştırmalarında öğretmenlerin örgütsel sessizliklerinin “az” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Buna karşın Kahveci (2010) ise öğretmenlerdeki örgütsel sessizliğin “yüksek düzeyde” olduğunu tespit etmiştir. Örgütsel sessizlik çok yönlü nedenleri olan, muğlak ve kaygan bir davranıştır (Milliken, Morrison ve Hewlin, 2003). Bu nedenle sessizlik kurumlara göre farklılık gösterebilir. Her kurumda sessizliği etkileyen faktörler farklı olabilir. Bu bakımdan örgütsel sessizlikle ilgili yapılan araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılmış olabilir. Dolayısıyla literatürdeki farklı araştırma sonuçlarının örgütsel sessizlik konusunda genelleme yapılmasını zorlaştırdığı söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin kabullenici ve savunmacı sessizliklerinin “az”; korumacı sessizliklerinin ise “çok” düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu bulgu Apak (2016) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Apak (2016) da kabullenici ve savunmacı sessizlik boyutlarında öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerini “az”; korumacı sessizlik alt boyutunda “yüksek” düzeyde olduğunu belirlemiştir. Bununla birlikte Ünlü, Hamedoğlu ve Yaman (2015) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin kabullenici sessizlik düzeylerini “az”, savunmacı sessizlik düzeylerini “çok az”, korumacı sessizlik düzeylerini ise “yüksek” düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Özdemir (2015) tarafında yapılan araştırmanın sonuçlarına göre

öğretmenlerin kabullenici ve korumacı sessizlik düzeylerinin “alt”, korumacı sessizlik düzeylerinin ise “orta” düzeyde olduğu görülmüştür. Nartgün ve Demirer (2012) ise öğretmenlerin kabullenici ve savunmacı sessizliklerinin “az” korumacı sessizliklerinin ise “yüksek” düzeyde olduğunu bulmuştur. Çiçek-Sağlam ve Yüksel (2015) de yönetici ve öğretmenlerin kabullenici ve korumacı sessizliklerinin “orta”, savunmacı sessizliklerinin ise “orta” düzeyinin üstünde bir ortalama olduğunu tespit etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin korumacı sessizlik düzeylerinin kabullenici ve savunmacı sessizlik düzeylerinden genellikle yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin korumacı sessizlik düzeylerinin kabullenici ve savunmacı sessizlik düzeylerinden genellikle yüksek olması öğretmenlerin daha çok çalışma arkadaşlarını ve çalıştıkları kurumu düşündüklerinden dolayı sessiz kalmayı tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Morrison ve Milliken (2000) tarafından yapılan çalışmada, demografik özelliklerin sessizlik davranışı üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir. Ancak bu çalışmada ulaşılan bulgulara göre öğretmenlerinin örgütsel sessizlik ve örgütsel sessizliğin kabullenici, savunmacı ve korumacı sessizlik alt boyutlarındaki sessizlik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Apak (2016), Çakal (2016), Çiçek-Sağlam ve Yüksel (2015), Dönmez (2016), İşleyici (2015), Kahveci (2010), Kahveci ve Demirtaş (2013), Nartgün ve Demirer (2012), Özdemir (2015), Şekerli, (2013), Ünlü, Hamedoğlu ve Yaman (2015) tarafından yapılan çalışmalarda da örgütsel sessizlik davranışının cinsiyet değişkeni bağlamında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde farklı örgütlerde yapılan çalışmalarda (Alparslan, 2010; Yaman ve Ruçlar, 2014; Taşkıran, 2010; Herbalioğlu ve Gültekin, 2014) da çalışanların örgütsel sessizlik davranışları cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermemiştir. Bu durumda çalışanların kadın ya da erkek olmalarının, onların örgütsel sessizlik davranışları sergileyip sergilememeleri konusunda etkili bir değişken olmadığı ileri sürülebilir. Bu bağlamda cinsiyetin çalışanların sessiz kalma davranışı sergilemelerinde etkisinin olmadığı düşünülebilir. Literatürde örgütsel sessizliğin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaştığına yönelik araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Örneğin Kolay (2012) ve Kutlay (2012) erkeklerin kadınlardan daha sessiz olduğunu belirlemiştir. Buna karşın Alioğulları (2012), Kılınç (2012), Özgan ve Külekçi (2012), Özdemir ve Sarioğlu-Uğur (2013), Tülübaş ve Celep (2014), Erigüç, Özer, Turaç ve Songur (2014) de farklı örgütlerde gerçekleştirdikleri çalışmalarında kadınlar daha sessiz

oldukları sonucuna ulaşmıştır. İncelenen araştırmaların çoğunluğunda kadınların sessizlik düzeylerine ilişkin puan ortalamaları erkeklere göre daha yüksektir. Bu bakımdan genel olarak, kadınların erkeklere kıyasla daha sessiz kaldıkları söylenebilir.

Öğretmenlerinin örgütsel sessizlik ve örgütsel sessizliğin kabullenici, savunmacı ve korumacı sessizlik alt boyutlarındaki sessizlik düzeyleri branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu bulgu Apak (2016) ve Dönmez (2016), Yanık (2012) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Buna karşın Çakal (2016), Çiçek-Sağlam ve Yüksel (2015), Kahveci, (2010) ve Kolay (2012) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları örtüşmemektedir.

Araştırmada öğretmenlerinin örgütsel sessizlik ve örgütsel sessizliğin kabullenici, savunmacı ve korumacı sessizlik alt boyutlarındaki sessizlik düzeyleri mesleki kıdemlerine göre de anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Literatürde bu bulguyu destekleyen araştırma sonuçlarının olduğu görülmüştür (Apak, 2016; Dönmez 2016, İşleyici, 2015; Kahveci, 2010; Kolay, 2012; Nartgün ve Demirel, 2012; Özdemir, 2015). Buna karşın Çakal (2016), Nartgün ve Kartal (2013) tarafından yapılan araştırmalarda mesleki kıdemi 16-20 yıl ve 21 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyinin, mesleki kıdemi 5 yıldan az olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çiçek-Sağlam ve Yüksel (2015) ise araştırmalarında 1-5 ve 6-10 hizmet süresine sahip öğretmenlerin savunma amaçlı sessiz türünde diğer hizmet sürelerinde görev yapan öğretmenlere göre daha sessiz olduğunu; 21 yıl ve üzerinde hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin korumacı sessizlik düzeylerinin diğer hizmet sürelerinde görev yapan öğretmenlere göre daha az olduğu tespit etmiştir. Yanık (2012) ise 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin savunma amaçlı sessizlik ortalamalarının 1 -5 ve 6-10 hizmet süresine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça daha fazla sessizlik davranışı sergilemeyi tercih ettikleri söylenebilir.

Okulda çalışma süresi değişkeni açısından öğretmenlerin sessizlik düzeyleri "kabullenici" ve "korumacı" sessizlik alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken "savunmacı" sessizlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu farklılık 5 yıl ve üzeri çalışan öğretmenler ile 1 yıl ve altı çalışan öğretmenler arasındadır. 5 yıl ve üzeri çalışan öğretmenler örgütsel sessizliğin savunmacı sessizlik alt boyutuna daha çok katılım göstermiştir.



Çakal (2016), Nartgün ve Kartal (2013) tarafından yapılan araştırmalarda okuldaki çalışma süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyi okuldaki çalışma süresi 5 yıl ve daha az ve 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından yapılan çalışmada da 6-10 yıl arası aynı okulda çalışan katılımcıların diğer katılımcılara oranla daha fazla sessiz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum daha uzun süre aynı okulda çalışan öğretmenlerin, edindikleri deneyimlerden dolayı itirazlarının ya da beklenti, öneri ve fikirlerinin nasıl karşılanacağı, dönütünün nasıl olacağını tahmin ettiklerinden farklı durumlarla karşılaşmamak için daha çok sessiz kalmayı tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Okulların yönetsel ve eğitsel uygulamalarıyla fark yaratabilmesi için yeni fikir ve görüşlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durum öğretmenlerin kendilerini rahatça ifade etmeleri, fikir, bilgi ve beklentilerini paylaşımlarını gerekli kılmaktadır. Morrison ve Milliken'e (2000) göre bazı örgütsel yapılar ve politikalar (karar vermenin merkezileşmesinde artma veya yukarı doğru geri bildirim mekanizmasının yokluğu), yönetsel uygulamalar (aşağıdan gelen olumsuz geri bildirimleri reddetme veya olumsuz geri bildirim kanallarını oluşturmama) ve çalışan ile yöneticiler arasındaki demografik farklılıklar (yaş, ırk, etnik köken ve cinsiyet farklılıkları) örgütsel sessizliğin oluşmasında önemli faktörlerdir. Bu faktörlere bağlı olarak öğretmenlerde etiketlenme veya olumsuz bakış açısı, zarar görmüş ilişkiler, intikam ya da ceza ile karşılaşma düşüncesi, diğerleri üzerinde olumsuz etki oluşturma, konuşmanın bir fark yaratmayacağına olan inanç şeklinde düşünceler ortaya çıkabilmektedir. Araştırmada öğretmenlerin örgütsel sessizliklerinin "orta" düzeyde olduğunun belirlenmesinden hareketle öğretmenlerin sessizlik nedenlerinin incelenmesi ve elde edilen bulgular ışığında belli yapısal düzenlemelerin yapılması gerektiği söylenebilir. Bunun için öğretmenlerin potansiyel olarak sahip oldukları düşünce ve önerilerin açığa çıkarılabilmesi, güven ve bilgi paylaşımına dayalı, demokratik, katılımcı, şeffaf ve çoğulcu bir örgütsel yapı ve yönetim anlayışının oluşturulması gerektiği ifade edilebilir. Öte yandan mevcut araştırma yalnızca demografik değişkenlerle sınırlı tutulduğundan okullardaki örgütsel sessizliğin öğretmenlerin özgüven, özyeterlik, iletişim becerileri, tükenmişlik ve motivasyonu gibi bireysel; örgütsel adalet, bağlılık, güven, destek, örgüt kültürü ve iklimi, liderlik gibi örgütsel değişkenlerle ilişkisinin araştırılması literatüre ve uygulayıcılara aydınlatıcı bilgiler sunabilir.

### Kaynakça

Acaray, A., Akturan, A. (2015). The relationship between organizational citizenship. *behaviour and organizational silence. Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 207, 472-482.

Acaray, A., Gündüz-Çekmecelioğlu, H. ve Akturan, A. (2015). Örgüt kültürü ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin incelenmesi, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 32 , 139-157.

Akbarian, A., Ansari M., Shaemi A., Keshtiaray, N., (2015). Review organizational silence factors. *Journal Of Scientific Research And Development*, 2 (1). 178-181.

Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Yayıncılık.

Algın, İ. (2014). *Üniversitelerde örgütsel sessizlik*. Hecettepe Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Alioğulları, Z. D. (2012). *Örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki: bir uygulama*. Atatürk Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Alparlan, A. M. (2010). *Örgütsel sessizlik iklimi ve işgören sessizlik davranışları arasındaki etkileşim: mehmet akif ersoy üniversitesi öğretim elemanları üzerinde bir araştırma*. Süleyman Demirel Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Apak, F. (2016). *Okul yöneticilerinin gücü kullanma biçimle ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Okan Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Bagheri, G., Zarei, R., Aeen, M. N. ,(2012), Organizational silence. *Ideal Type of Management*, 1(1), 47-58.

Bayram, N. (2009). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Can A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Çakal, G. (2016). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin okul yönetimine katılma ile örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki (Tekirdağ ili örneği)*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Çakaloğlu, D. Ö. (2014). *Örgütsel sessizlik ve kültürel değişkenler üzerine ampirik bir araştırma*. Ufuk Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Çiçek-Sağlam, A. ve Yüksel, A. (2015). Liselerde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel sessizliğe ilişkin görüşleri, *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 317-332,

Daşcı, E. (2014). *İlköğretim kurumu yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma (mobbing) ve örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki*. Gazi Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Demir, M. ve Demir, Ş. Ş. (2012). Yükseköğretim kurumlarında örgütsel sessizlik: turizm lisans eğitimi kurumları örneği, *Millî Eğitim*, 193, 184-199.

Dönmez, E. (2016). *Örgütsel sosyalleşme ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki*. Pamukkale Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Durak, İ. (2014). Örgütsel sessizliğin demografik ve kurumsal faktörlerle ilişkisi: öğretim elemanları üzerine bir araştırma, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28(2), 89-108.

Dyne, L. V., Ang, S. ve Botero, I. C. (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs. *Journal of Management Studies*, 40 (6), 1359-1392.

Erigüç, G., Özer, Ö., Songur, C. ve Turaç, İ.S. (2014). Bir devlet hastanesinde hemşirelerde örgütsel sessizlik üzerine bir araştırma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(2), 61-84.

Göktaş-Kuluap, H. ve Çakmak, A. F. (2016). Örgütsel sessizlik türlerini etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile belirlenmesi, *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(1), 123-146.

Harbalioğlu, M. ve Gültekin, B.İ. (2014) "The relationship between organizational silence and organizational citizenship behavior: a case study at kilis 7 aralık university", *International Journal of Advances in Management and Economics*, 3(2): 153-164.

Harlos, K. (2016). Employee silence in the context of unethical behavior at work: A commentary, *German Journal of Human Resource Management* 30(3-4), 345-355.

Izquierdo, I., Olea, J. ve Abad, F.J. (2014). Exploratory factor analysis in validation studies: Uses and recommendations. *Psicothema*, 26(3), 395-400.

İşleyici, K. (2015). *Örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin incelenmesi (Zonguldak ili örneği)*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kahveci, G. (2010). *İlköğretim okullarında örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler*. Fırat Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Kahveci, G. ve Demirtaş, Z (2013). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 50-64.

Karabağ-Köse, E. (2013). *İlköğretim kurumu öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkide örgütsel sessizlik ve karara katılımın aracı etkisi*. Gazi Üniversitesi: Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Karaca-Cakinberk, A. Polat-Dede, N. ve Yılmaz, G. (2014). Örgütsel güven ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki: bir kamu üniversitesi örneği, *Journal of Economics, Finance & Accounting-JEFA*, 1(2), 91-105.

Kahya, C. (2015). Mesleki özyeterlilik ve örgütsel sessizlik ilişkisini belirlemeye yönelik ampirik bir çalışma, *Çankırı Karatekin Üniversitesi İİBF Dergisi*, 5(1), 293-314.

Kılınç, E. (2012). *Hekim ve hemşirelerde örgütsel vatandaşlık davranışı, örgütsel sessizlik, çalışan performansı ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi*. Cumhuriyet Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Kolay, A. (2012). *Endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel loşp\*bnhsessizlik ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yeditepe Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Kutlay, Y. (2012). *Araştırma görevlilerinin örgütsel adanmışlık ve özyeterlilik örgütsel sessizlikleri üzerine etkisi*. Süleyman Demirel Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Milliken, F.J., Morrison, E.W., Hewlin, P.F. (2003). An exploratory study of employee silence: issues tht employees don't communicate upward and why. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1453-1476.

Morrison, E. W., Milliken, F. J., (2000), Organizational silence: A barrier to change and development in pluralistic World. *The Academy Of Management Review*, 25, 706-725.

Nartgün, Ş. S. ve Demirer, S. (2012). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile iş yaşamında yalnızlık düzeylerine ilişkin görüşleri. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 7(2) 139-156.

Nartgün, Ş.S ve Kartal, V (2013). Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel Sessizlik hakkındaki görüşleri, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 47-67.

Özdemir, L., Sarioğlu-Uğur S. (2013). Çalışanların örgütsel ses ve sessizlik algılamalarının demografik nitelikler açısından değerlendirilmesi: kamu ve özel sektörde bir araştırma, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(1), 257-281.

Özdemir, Ş. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yeditepe Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Özgan, H., Külekçi, H. (2012). Öğretim elemanlarının sessizlik nedenleri ve üniversitelere etkileri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 33-49.

Pinder C.C.ve Harlos K.P. (2001). Employee silence: quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice, *Research in Personnel and Human Resources Management*, 20, 331 -369.

Seçer, İ. (2013). *SPSS ve lirselle pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şekerli, H. (2013). *Öğretmenlerde çalışan sessizliği, iş doyumunu ve denetim odağı*. Ankara Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Şimşek, E. ve Aktaş, H. (2014) Örgütsel sessizlik ile kişilik ve yaşam doyumunu etkileşimi: kamu sektöründe bir araştırma, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 121-136.

Taşkıran, E. (2010). *Liderlik tarzının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisinde örgütsel adaletin rolü ve bir araştırma*. Marmara Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tülübaş, T. ve Celep, c. (2014). Öğretim elemanlarının sessiz kalma nedenleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)* 29(1), 280-297.

Uçar, Z. (2016). Örgütlerde yaşanan sessizlik olgusunun kişisel özellikler bağlamında araştırılması: nitel bir çalışma, *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 31(1), 311-342.

Ünlü, Y., Hamedoğlu, M. A. ve Yaman, E. (2013) Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 140-157.

Yaman, E. ve Ruçlar, K. (2014). Örgüt kültürünün yordayıcısı olarak üniversitelerde örgütsel sessizlik, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi /Journal of Higher Education and Science*, 4(1), 36-50.

Yanık, C. (2012). *Örgütsel sessizlik ile güven arasında ilişki ve eğitim örgütlerinde bir araştırma*. Yeditepe Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Yenel, K. (2016). *İlkokul yöneticilerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik biçimleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki*. Gazi Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

**Eğitimcilerin İnflamatuvar Romatizmal Hastalıklar Hakkındaki  
Bilgi Düzeyinin Değerlendirilmesi: Kesitsel Bir Çalışma<sup>1</sup>  
The Assessment of Educators' Knowledge Level About the  
Inflammatory Rheumatic Diseases: A Cross-Sectional Study**

**Nadire DAL<sup>2</sup>**

**Ali Yavuz KARAHAN<sup>3</sup>**

**Nihal YILMAZ<sup>4</sup>**

**Meryem KÖSEHASANOĞULLARI<sup>5</sup>**

**Ezel GÜNAY<sup>6</sup>**

**Mahmut BOZAL<sup>7</sup>**

**Abstract**

In this study, it was aimed to evaluate the knowledge level of inflammatory rheumatic diseases (RD) among the different stage educators. In this "Cross-sectional study" the data were collected from the individuals using the self-assessment measurement tool. The universe of this research was the educators of primary school, high school, college and the University of the Uşak province of Turkey. The "Simple random sampling" method was used in the selection of the sample. The data were collected through two forms, the personal information form and the RD information level evaluation form. A total score range of 0-20 points was determined for each question correctly answered. Study was completed with the participation of 224 (61.2%) women and 142 (38.8%) male, 366 educators in total. The mean age of the participants was 41.6±17.8. Of the educators, 169 (46.2%) were in primary education, 88 (24.0%) were in high-school, and 109 (29.8%) were in college or university level. The average score of the participants was 14.3±2.6 (Minimum: 5 / Maximum: 19). There was no significant difference between

<sup>1</sup> Bu çalışma, 1. Uluslar arası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi (ERTE Congress) Kongresi'nde sunulmuştur

<sup>2</sup> Dr., Uzman Dr., Uşak Üniversitesi Tıp Fakültesi Eğitim ve Araştırma Hastanesi dr.nadire06@hotmail.com

<sup>3</sup> Yrd. Doç. Dr., Uşak Üniversitesi Tıp Fakültesi Eğitim ve Araştırma Hastanesi Ayk222@hotmail.com

<sup>4</sup> Uzman Dr., Uşak Üniversitesi Tıp Fakültesi Eğitim ve Araştırma Hastanesi, drnihalyilmaz@gmail.com

<sup>5</sup> Uzman Dr., Uşak Üniversitesi Tıp Fakültesi Eğitim ve Araştırma Hastanesi meryem.yoruk@deu.edu.tr

<sup>6</sup> Uzman Dr., Uşak Üniversitesi Tıp Fakültesi Eğitim ve Araştırma Hastanesi esraes@hotmail.com

<sup>7</sup> Uzman Dr., Uşak Üniversitesi Tıp Fakültesi Eğitim ve Araştırma Hastanesi mahmutbozal@yahoo.com

Bu makale iThenticate programı ile taranmıştır.

Makale Gönderim Tarihi: 15/11/2017-Kabul Tarihi: 11/12/2017

the groups regarding mean scores when the participants were grouped according to their sex or education level ( $p>0.005$ ). The number of educators who were educated about inflammatory rheumatic diseases was 51 (13.9%), and their total scores were statistically significantly higher than the untrained group ( $p<0.005$ ). Increasing the knowledge level of the educators with the special programs will result in the training of more qualified students.

**Keywords:** rheumatic disease, education, level of knowledge, Uşak

### Özet

Bu çalışmada farklı kademelerde faaliyet gösteren eğitimcilerin inflamatuvar romatizmal hastalıklar (RH) hakkındaki bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın modeli, "Kesitsel araştırma" olup, veriler çalışma evrenindeki bireylerden ölçme aracı kullanarak toplanmıştır. Araştırmanın evreni, 2016-2017 öğretim yılında Uşak ili ilköğretim, ortaöğretim, lise, yüksekokul ve üniversite kademelerinde görev yapan eğitimcilerdir. Örneklem seçiminde "Basit tesadüfi örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Veriler, Kişisel bilgi formu ve RH bilgi düzeyi değerlendirme formu olmak üzere iki form aracılığı ile toplanmıştır. Doğru cevaplanan her soru bir puan olmak üzere 0-20 puanlık bir toplam puan aralığı belirlenmiştir. Çalışma 224 (%61.2) kadın, 142 (%38.8) erkek, toplamda 366 eğitimcinin katılımı ile tamamlanmıştır. Katılımcıların ortalama yaşı  $41.6\pm 17.8$  idi. Eğitimcilerin 169 (%46.2)'u ilk ve ortaöğretim düzeyinde, 88 (%24.0)'i lise düzeyinde ve 109 (%29.8)'u yüksekokul veya üniversite düzeyinde eğitim faaliyetlerini sürdürmekte idi. Eğitimcilerin ortalama puanı  $14.3\pm 2.6$  (Minimum:5 / Maksimum: 19) olarak bulundu. Eğitimciler cinsiyete veya öğretim yaptıkları düzeye göre gruplandırıldıklarında ortalama puanlar açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadı ( $p>0.005$ ). Ayrıca kendisinde veya ailesinde romatizmal hastalığı olan eğitimciler ile romatizma öyküsü olmayan eğitimcilerin bilgi düzeyleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadı ( $p>0.005$ ). İnflamatuvar romatizmal hastalıklar hakkında eğitim almış olan eğitimci sayısı 51 (%13,9) idi ve toplam puanları, eğitim almamış gruba göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazlaydı ( $p<0.005$ ). Eğitimcilerin, medikal konulardaki bilgi düzeyinin, düzenlenecek eğitim programları ile artırılması daha nitelikli öğrencilerin yetiştirilmesi ile sonuçlanacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** romatizmal hastalık, eğitimci, bilgi düzeyi, uşak



## GİRİŞ

Romatizma kelimesinin kökeni Yunanca “rheuma” kelimesinden gelir (Collins English Dictionary). Gözler veya burundan akan sıvıyı veya akışkanlık ve hareketi ifade eden bu kelime günümüzde çoğu zaman nedeni tam olarak açıklanamayan, kas, eklem ve kemiklerden kaynaklanan ağrı ve acıyı ifade etmek için kullanılır (Collins English Dictionary, Karahan ve diğerleri 2015). “Romatizmal hastalıklar (RH)” tabiri ise temelde kas iskelet sistemi olmak üzere sistemik tutulum ile seyreden birçok hastalığı kapsayan bir ifade olarak kullanılmaktadır (Collins English Dictionary, Karahan ve diğerleri 2015). Günümüzde medikal ve akademik literatürde bu şekilde genellemelerden uzak durmak ve daha çok hastalığın veya klinik tablonun özgün ismini kullanmak tercih edilir (Karahana ve diğerleri 2015, Hewitt 2014). Ancak ülkemizde günlük hayatta ve sosyal medyada yaygın olarak kullanılan RH tabirinin birçok zaman yanlış kullanımı mevcuttur (Karahana, Bağçacı ve Salbaş 2014). Ülkemizde romatoid artrit gibi romatizmal bir hastalığı olan hastalarda yapılan çalışmalar, uzun yıllardır romatizmal hastalığa yönelik takip ve tedavi altında olan hastaların dahi hastalıkları hakkında yeterli bilgi düzeyine sahip olmadığını göstermektedir (Karahana, Bağçacı ve Salbaş 2014). Akupunktur, nöral terapi, ozon, ploroterapi ve mezoterapi gibi alternatif tıp yöntemlerinin ve sülük, kupa, hacamat ve tumar gibi geleneksel tedavi yöntemlerinin oldukça yoğun olarak ilgi gördüğü ülkemizde, hastaların ve toplumun RH hakkındaki yanlış ve yetersiz bilgilendirilmeleri, hastalığın tanı ve tedavisinde ciddi gecikmelere yol açabilmektedir. Farklı hastalıklarda yapılan çalışmalar göstermiştir ki toplumun hastalık hakkındaki bilgi düzeyinin artırılması tedaviye uyumu arttırmaktadır (Hewitt, 2014, Karahana, Bağçacı ve Salbaş, 2014, Lorga ve diğerleri, 2012, Hız ve diğerleri, 2011).

Küreselleşen dünyada bilgi toplumlarının hızlı değişim süreçlerine ayak uydurmasında, eğitim kurumları ve bu kurumlarda görev yapacak eğitimciler kilit rol oynamaktadır. Bilgi üretiminin hızı karşısında, bilgi toplumunun eğitimcileri bilginin eğitimsel değerinin farkında olmalı ve bilgiye ulaşma konusunda etkili bir rehberlik ortaya koymalıdır (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006, Deniz, 2013). Eğitimcilerin öğrenme merkezinde öğrenciyi yerleştirdikleri, bilgi kaynaklarına ulaşım ve bilgiden yararlanma metotları için rehberlik ettikleri eğitim sistemlerinde eğitimcinin de güncel ve bilimsel tutulması önemlidir (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006, Deniz, 2013). Toplumun eğitilmiş kesimini temsil eden eğitimcilerin yeterlilikleri arttıkça daha nitelikli öğrencilerin yetiştirilebileceği vurgulanmıştır. Ülkemizde yapılan çalışmalarda eğitimcilerin medikal konulardaki bilgi ve

birikimlerini değerlendiren çalışmalar oldukça az sayıdadır (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006, Deniz, 2013).

Bu çalışmada farklı kademelerde faaliyet gösteren eğitimcilerin inflamatuvar RH hakkındaki bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

Araştırmanın modeli “Kesitsel araştırma” olup, veriler araştırmanın hedef kitlesi olarak tanımlanan çalışma evrenindeki bireylerden ölçme aracı kullanarak toplanmıştır. Bu çalışmanın etik kurul onayı Uşak Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu’nun 2017-64 No’lu kararı ile alınmıştır.

Araştırmanın evreni Uşak ili ilköğretim, ortaöğretim, lise, yüksekokul ve üniversite kademelerinde görev yapan eğitimcilerdir. Araştırmanın evrenini 2016-2017 öğretim yılında, 385 okulda görev yapan 3986 eğitimci oluşturmaktadır (<http://usak.meb.gov.tr/28.07.2017>). Örneklem büyüklüğünü saptamak için farklı büyüklükteki evrenler için kuramsal örneklem büyüklükleri çizelgesinden yararlanılmıştır. Bu çizelgeden öğretmen ve öğretmen adayı örneklem büyüklükleri belirlenmiştir. Çizelgede 5000 kişilik evrende %95 güven düzeyi için gerekli olan örneklem büyüklüğü 350 kişi olarak belirtilmiştir (Balci, 2007). Araştırmada ölçme aracının geri dönüşlerinde yaşanacak sorunlar dikkate alınarak örneklem büyüklüğü eğitimci için 366 olarak belirlenmiştir. Örneklem seçiminde “Basit tesadüfi örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Hedeflenen örneklem büyüklüğü için yansız olarak seçim yapılarak 12 adet okuldan örneklem alınmıştır.

Veri toplama araçları: Bu çalışmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen iki form aracılığı ile toplanmıştır.

Kişisel bilgi formunda, kişisel olarak sadece eğitimcilerin görev yaptığı kademe, cinsiyeti ve yaşı sorgulanmıştır. Ayrıca eğitimcinin konuya olan yakınlığını irdelemek amacıyla; yalnızca Evet/Hayır cevap seçenekleri bulunan “RH konusunda daha önceden eğitim aldınız mı ?”, “Ailenizde RH olan birey var mı ?” ve “Kendinizde RH var mı ?” soruları sorulmuştur.

Araştırmacı tarafından geliştirilen RH bilgi düzeyi değerlendirme formunda yalnızca Doğru/Yanlış cevap seçenekleri bulunan, yirmi adet soru bulunmaktaydı. Soruların hazırlanmasında RH hakkında sıklıkla halk tarafından yanlış bilinen durumlar (örnek soru: Romatizması olan insanların ağrıları yağmurlu havalarda artar ?), RH’ın etkilediği popülasyon (örnek

soru: RH kadınların hastalığıdır erkeklerde görülmez ?), RH' ların bulgularının (örnek soru: Eklem şişlikleri, ağız yaraları, ve cilt döküntüleri RH' ların başlangıç bulguları olabilir ?) ve RH' ların tedavisinin (örnek soru: RH' ların tedavisinde kortizon içeren ilaçlar önemli bir yer tutar ?) sorgulanması amaçlandı. Doğru cevaplanan her soru bir puan olmak üzere 0-20 puanlık bir toplam puan aralığı belirlenmiştir.

#### *Verilerin analizi*

Elde edilen veriler SPSS 11.0 programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Sürekli verilerin konum (ortalama ve medyan) ve yayılma (standart sapma ve varyasyon katsayısı) değerleri hesaplandı. Parametrik verilerin gruplar arası karşılaştırılması için "Student t" testi ve parametrik olmayan ve normal dağılım göstermeyen değerlerin gruplar arası karşılaştırılması için Mann-Whitney-U testi kullanıldı. Anlamlılık düzeyi olarak  $p < 0.005$  kabul edildi.

#### **BULGULAR**

Çalışmamız 224 (%61.2) kadın, 142 (%38.8) erkek, toplamda 366 eğitimcinin katılımı ile tamamlanmıştır. Katılımcıların ortalama yaşı  $41.6 \pm 17.8$  idi. Eğitimcilerin 169 (%46.2)' u ilk ve orta okul düzeyinde, 88 (%24.0)' i lise ve dengi okullar düzeyinde ve 109 (%29.8)' u yüksek okul veya üniversite düzeyinde eğitim faaliyetlerini sürdürmektedir.

Eğitimcilere sorulan 20 adet sorudan en fazla yanlış cevaplanan üç soru ve cevaplanma oranları, en fazla doğru cevaplanan üç soru ve cevaplanma yüzdeleri Tablo 1' de verilmiştir.

*Tablo 1: En Fazla Yanlış Cevaplanan Ve En Fazla Doğru Cevaplanan Üçer Soru*

No	İçerik	Soru metni	Doğru cevaplama oranı	Yanlış cevaplama oranı
<i>En fazla yanlış cevaplanan üç soru</i>				
4	Genel tanımlama	İnflamatuar romatizması olan insanların ağrıları yağmurlu havalarda artar.	17.8	82.2

6	Tedavi	Kaplıca tedavisi iltihaplı romatizması olan hastalara iyi gelir	49.2	50.5
20	Genel tanımlama	İnflamatuar romatizmal hastalıklar bağışıklık sisteminin hatalı çalışmasının sonucu ortaya çıkmaktadır.	55.2	44.8
<i>En fazla doğru cevaplanan üç soru</i>				
1	Genel tanımlama	İnflamatuar romatizmal hastalıklar bulaşıcıdır.	89.9	10.1
8	Genel tanımlama	İnflamatuar romatizmal hastalıklar kadınların hastalığıdır ve erkeklerde görülmez	91.0	9.0
15	Tedavi	İnflamatuar romatizmal hastalıkların tedavisiz kalması eklemlerde ve diğer organlarda kalıcı hasara yol açabilir	90.7	9.3

Tablo 2' de cinsiyete ve eğitim verilen düzeylere göre romatizmal hastalıklar hakkındaki bilgi düzeyi karşılaştırmasına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 2: Cinsiyete Ve Eğitim Verilen Düzeylere Göre Romatizmal Hastalıklar Hakkındaki Bilgi Düzeyi Karşılaştırması

			Romatizmal hastalıklar bilgi düzeyi		
	N	%	Ortalama	SS	P
<i>Cinsiyet</i>					0.896
Kadın	224	38.8	14.4	2.7	
Erkek	142	61.2	14.0	2.6	

<i>Eğitim verdiği düzey</i>					0.459
İlk ve orta öğretim	169	46.2	14.7	2.5	
Lise ve dengi	88	24.0	13.8	2.6	
Yüksek öğretim veya Üniversite	109	29.8	14.1	2.8	

Sorulan 20 adet soru için doğru cevaplanan her bir soru 1 puan olarak değerlendirildiğinde eğitimcilerin ortalama puanı  $14.3 \pm 2.6$  (Min:5 / Maks:19) olarak bulundu. Eğitimciler cinsiyete veya öğretim yaptıkları düzeye göre gruplandırıldıklarında ortalama puanlar açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadı ( $p > 0.005$ ) (Tablo 2).

Tablo 3' te Eğitimcilerin Romatizmal Hastalık Öyküsüne Ve Aldığı Eğitime Göre Romatizmal Hastalıklar Hakkındaki Bilgi Düzeyi Karşılaştırmasına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

**Tablo 3:** Eğitimcilerin Romatizmal Hastalık Öyküsüne Ve Aldığı Eğitime Göre Romatizmal Hastalıklar Hakkındaki Bilgi Düzeyi Karşılaştırması

	n	%	Romatizmal hastalıklar bilgi düzeyi Ortalama	SS	p
<b>Romatizmal hastalık</b>					0.246
Var	42	11.5	14.3	3.0	
Yok	324	88.5	14.3	2.6	
<b>Ailede romatizmal hastalık</b>					0.137
Var	120	32.8	14.7	2.6	
Yok	246	67.2	14.1	2.6	
<b>Romatizmal hastalık hakkında alınan eğitim</b>					0.003
Var	51	13.9	16.7	2.0	
Yok	315	86.1	14.1	2.5	

Tablo 3 incelendiğinde Kendisinde veya ailesinde romatizmal hastalığı olan eğitimciler ile romatizma öyküsü olmayan eğitimcilerin bilgi düzeyleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır ( $p>0.005$ ) (Tablo 3).

Meslek hayatı boyunca herhangi bir dönemde, herhangi bir kurumda veya herhangi bir sağlık personeli tarafından en az bir kez inflamatuvar romatizmal hastalıklar hakkında eğitim almış olan eğitimci sayısı 51 (% 13.9) idi ve eğitim almış grubun toplam puanları, eğitim almamış gruba göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla olduğu görülmektedir. ( $p<0.005$ )

### **TARTIŞMA**

Çalışmamızda, eğitimcilerin, inflamatuvar romatizmal hastalıklar konusundaki bilgi düzeyleri, bilgi düzeyini etkileyen faktörler ve bu faktörlerin ne derece etkili olduğunun belirlenmesi amaçlandı. Eğitimcilerin bilgi düzeyleri, cinsiyet, eğitimcinin öğretim yaptığı düzey, kendisinde veya ailesinde romatizmal hastalık olup olmaması ile ilişkili bulunmadı. Ancak meslek hayatının herhangi bir döneminde bu konu ile ilgili eğitim alanların bilgi düzeylerinin daha fazla olduğu saptandı. Eğitimcilerin toplam puan (20 puan) üzerinden aldıkları ortalama puan ( $14.3 \pm 2.6$ ) göz önüne alındığında bilgi düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu gözlemlendi. Bu çalışma bu konuda yapılan ilk çalışma olması nedeniyle konuya ışık tutacaktır.

Karahan ve ark. tarafından romatoid artritli (RA) hastalarda yapılan bir çalışmada RA' lı hastaların hastalıkları hakkındaki bilgi düzeyleri değerlendirilmiştir. Hastaların uzun yıllardır tedavi altında olmalarına rağmen kendi hastalıkları hakkında herhangi bir eğitim veya bilgilendirme almadığı üzerinde durulmuştur ve hastaların RA hakkındaki bilgi düzeyleri oldukça düşük bulunmuştur (Karahan, Bağçacı ve Salbaş, 2014). Aynı çalışmada hastalar başta olmak üzere toplum eğitiminin gerekliliği üzerinde durulmuştur (Karahan, Bağçacı ve Salbaş, 2014, Barlow, Cullen ve Rowe 2002). Aynı şekilde Khalil ve ark.'nın yaptığı bir çalışmada da RA'lı hastaların bilgi düzeyleri düşük bulunmuş, yapılan eğitim programları ile hem hastaların hem de toplumun bilinç düzeyinin artırılmasının önemi vurgulanmıştır (Khalil ve diğerleri, 2015).

Yapılan bazı çalışmalarda da genel toplumun bilgi düzeyi değerlendirilmiş ve romatizmal hastalıklar ile ilgili bilgi düzeyi toplumda düşük saptanmıştır (Severo, Gao ve Lucas, 2010, Wardt, Taal ve Rasker, 2000). Toplumun ve hastaların düzenlenen eğitim programları ile farkındalığının artırılabilceği

ve bu şekilde erken tanı ve tedavinin mümkün olacağı bildirilmiştir (Severo, Gıao ve Lucas, 2010, Wardt, Taal ve Rasker, 2000). Bizim çalışmamızda inflamatuvar romatizmal hastalıklar hakkında eğitim almış olanların bilgi düzeyinin daha yüksek saptanması da eğitimin önemini destekler niteliktedir.

Aynı zamanda, eğitim ile toplumda yaygın bilinen yanlışlar da düzeltilebilir (Wardt, Taal ve Rasker, 2000). Severo ve ark. nın çalışmasında ve Wardt ve ark. nın çalışmalarında olduğu gibi bizim çalışmamızda da toplumda en yaygın bilinen yanlışlardan birinin hastalığın nemli havalarla ilişkili olduğu yönündeki kanaattir (Severo, Gıao ve Lucas, 2010, Wardt, Taal ve Rasker, 2000).

Toplumdaki bireylerin ve RA'lı olguların eğitim düzeylerine bakıldığında, çalışmalarda, romatizmal hastalıklar hakkındaki bilgi düzeyinin eğitim düzeyi ile pozitif korelasyon gösterdiği saptanmıştır (Severo, Gıao ve Lucas, 2010, Wardt, Taal ve Rasker, 2000). Çalışmamızda eğitimcilerin ortalamasının üzerinde puan almaları, eğitimcilerin toplumun yüksek eğitim düzeyine sahip bireylerinden olmalarına bağlanabilir.

Çalışmamızın en önemli kısıtlılığı bu konuda uzman araştırmacılar tarafından hazırlanan anketin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının yapılmamış olmasıdır. Ayrıca sadece Uşak ili içerisindeki eğitimcilerde yaptığımız bu çalışmanın sonuçları ülke genelini yansıtmamaktadır.

Sonuç olarak, çalışmamızda çeşitli düzeylerde eğitim veren eğitimcilerimizin inflamatuvar romatizmal hastalıklar konusundaki bilgi düzeyleri literatürdeki çalışmaların aksine ortalamasının üzerinde bulunmuştur. Özellikle bu konuda eğitim almış olanların, almayanlara göre anlamlı yüksek saptanması, daha önce RA'lı hastalarda ve toplum genelinde yapılan çalışmalarda da bildirildiği gibi eğitimin önemini desteklemektedir (Karahana ve diğerleri, 2015, Lorga ve diğerleri, 2012, Khalil ve diğerleri, 2015, Severo, Gıao ve Lucas, 2010). Düzenlenecek eğitim programları ile toplumun ve hastaların bilinçlendirilmesi sağlanabilir. Bu şekilde erken tanı, tedavi uyumu, yaygın bilinen yanlışların düzeltilmesi mümkün olacaktır (Khalil ve diğerleri, 2015, Severo, Gıao ve Lucas, 2010, Wardt, Taal ve Rasker, 2000). Eğitimcilerin, medikal konulardaki bilgi düzeyinin, düzenlenecek eğitim programları ile artırılması ise daha nitelikli öğrencilerin yetiştirilmesi ile sonuçlanacaktır. Çalışmamızın ışığında Türkiye ve dünya genelinde daha geniş çaplı çalışmalar planlanmalıdır.

Ayrıca yalnızca romatizmal hastalıklar değil, toplumda sık görülen ve engelliliğe yol açan diyabet, inme ve osteoporoz gibi önemli hastalıklar da potansiyel araştırma konularıdır.

#### **Kaynakça**

BALCI, A. (2007), Sosyal Bilimlerde Araştırma. Ankara: PegemA Yayıncılık. (sf 107).

BARLOW, J.H., CULLEN, L.A., ROWE, I.F. (2002), Educational preferences, psychological well-being and self-efficacy among people with rheumatoid arthritis. Patient Educ Couns Vol.46, 11-19.

COLLINS ENGLISH DICTIONARY (1991, 1994, 1998, 2000, 2003, 2006, 2007, 2009, 2011, 2014), Complete and Unabridged, 12th Edition 2014 © Harper Collins Publishers.

DENİZ, L.A. (2013), Micro Teaching Implementation and Evaluation "Training of Medical Doctor Instructors" Implementation Done at Inservice Education Course. Eğitim Bilimleri Dergisi Sayı 7, 61-66. <http://usak.meb.gov.tr/> (28. 07. 2017).

HEWITT, J., (2014), Rheumatoid Arthritis and Public Awareness. Rheumatology (Oxford), 53 (suppl\_1): i90. doi:10.1093/rheumatology/keu101.011.

HIZ, Ö., EDİZ, L., TOPRAK, M., TEKEOĞLU, İ. (2011), Physical Medicine and Rehabilitation Consultations in Patients Hospitalized in a University Hospital. J Clin Anal Med. Vol 2, No. 3, 1-3. DOI: 10.4328/JCAM.275.

KARAHAN, A.Y., BAĞÇACI, S., SALBAŞ, E., (2014), The assessment of knowledge level about their disease in patients with rheumatoid arthritis. J Clin Exp Invest. Vol. 5, No. 3, 429-434 doi: 10.5799/ahinjs.01.2014.03.0433.

KARAHAN, A.Y., İSLAM, S. (2013), Fiziksel engelli çocuk ve yaşlı hastalara bakım verme yükü üzerine bir karşılaştırma çalışması. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi. 2013; 3(1): 51-57.

KARAHAN, A.Y., TOK, F., YILDIRIM, P., ORDAHAN, B., TÜRKÖĞLU, G., ŞAHİN, N. (2016), The Effectiveness of Exergames in Patients with Ankylosing Spondylitis: A Randomized Controlled Trial.



Advances in clinical and experimental medicine: official organ Wroclaw Medical University. Vol. 25, No. 5, 931-936.

KHALIL, Z., SALIM, B., NASIM, A., MALIK, S. (2015), Patients' knowledge on Rheumatoid Arthritis—A study at a tertiary care hospital. J Pak Med Assoc. 256-258.

LORGA, T., SRITHONG, K., MANOKULANAN, P., AUNG, T.N.N., AUNG, M.N. (2012), Public knowledge of diabetes in Karen Ethnic rural residents: a community-based questionnaires study in the far north-west of Thailand. International journal of general medicine. Vol.5, 799.

SEVERO, M., GIAO, R., LUCAS, R. (2010), Assessment of the general public's knowledge about rheumatic diseases: evidence from a Portuguese population-based survey. BMC Musculoskeletal Disorders, Vol. 11, 211.

SORAN, H., AKKOYUNLU, B. ve KAVAK, Y. (2006), Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı: Hacettepe Üniversitesi örneği. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı 30, No.30.

WARDT, E., TAAL, E., RASKER, J (2000), The general public's knowledge and perceptions about rheumatic diseases. Ann Rheum Dis. Vol.59, 32–38.

**Examination of Proof Levels of Mathematics Students and Pre-service  
Mathematics Teachers<sup>1</sup>**

**Matematik ve Matematik Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin  
İspat Yapma Düzeylerinin İncelenmesi**

**Fatih KARAKUŞ<sup>2</sup>  
Zeynep Bahar ERŞEN<sup>3</sup>  
Gürbüz OCAK<sup>4</sup>**

**Extended Abstract**

**Introduction**

One of the most important objectives of mathematics education is to ensure that students can receive reasonable answers from the questions of why and for what purpose regarding the concepts they will learn. Mathematical proofs are demonstrated to show the accuracy of a result on different grounds, to inform and persuade others about this topic and to place the result achieved into a system. Therefore, they have a key role for mathematics education to achieve this objective. Traditionally proof has been seen particularly as being to verify the correctness of a mathematical statement. It is also important for mathematics educators because proof involves reasoning, conviction and communication and helps meaningful learning. Proofs can be used to show students that understanding and performing mathematics means more than just learning to execute certain procedures. Over the past several decades, research on mathematical proof has gained increasing attention in the area of mathematics education. Studies about proof focus on reading, understanding and validating proofs, students' and educators' perceptions and attitudes towards proof and how they construct proofs. In addition there is also research emphasizing the role of proof in the classroom and how it should be taught. Many studies suggest students and pre-service teachers have a poor understanding of proof and have difficulties in constructing their own proofs. Moreover, there are a few studies that compare the proof level of students in different fields such as

---

<sup>1</sup> Bu makale, 14-16 Eylül 2017 tarihleri arasında Uşak'ta düzenlenen I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildirinin geliştirilmiş halidir.

<sup>2</sup> Doç. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Afyon/TÜRKİYE. karakus@aku.edu.tr

<sup>3</sup> Arş. Gör., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Afyon/TÜRKİYE. zbersen@aku.edu.tr

<sup>4</sup> Doç. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Afyon/TÜRKİYE. gocak@aku.edu.tr

Bu makale iThenticate programı ile taranmıştır.

Makale Gönderim Tarihi: 15/11/2017-Kabul Tarihi: 15/12/2017

mathematics and mathematics education. So, the aim of the present study is to compare proof levels of both senior mathematics students and senior mathematics education students and determine their explanations whether a proof is necessary or not when the conditions of the proof of a theorem is changed.

### **Methods**

Qualitative research method was used in the study. The research methodology of this study was a case study. In a case study, the researcher is primarily interested in understanding a specific individual or situation. Case study research focuses on individuals' experiences of some phenomenon and describes the cases in depth.

The research sample for this study was selected via convenience sampling; volunteers were requested from the body of students who were enrolled in the both mathematics department and elementary mathematics teacher education program at the researchers' university, as these students were easily accessible for administration of the data collection instrument. The research group for this study were 113 (53 mathematics students and 60 mathematics education students) senior students at Afyon Kocatepe University in Turkey in 2017.

To determine the participants' proof level, a written questionnaire consisting of five open-ended questions was developed. The first question in the questionnaire was about "prove the following theorem: if  $p$  and  $q$  are any two odd numbers,  $(p+q) \times (p-q)$  is always a multiple of 4". Moreover, the other questions were about whether a proof is necessary or not when the conditions of the proof of the theorem are changed.

To define the participants' proof level, both descriptive analysis and Chi-square analysis were used.

### **Findings**

The result of the study indicated that most of pre-service teachers (70%) were in proof level 3. Pre-service teachers at this level produce arguments to be acceptable proofs; that is their arguments show that a statement is true in all cases. Moreover, 13% of pre-service teachers were in both proof level 1 and proof level 2 and 3% of them were in proof level 0. On the other hand 30.2% of mathematics students were in proof level 3. In addition, 17% of

mathematics students were in proof level 2, 26% of them were in proof level 1, 9% of them were in proof level 0 and 17% of them were not any proof level. This showed that pre-service teachers' proof levels were higher than mathematics students. According to Chi-square test scores there was a statistically meaningful difference between pre-service teachers' proof levels and mathematics students' proof levels. The difference was in favor of pre-service teachers, and the effect size of the difference was at moderate level.

### Conclusion

The findings of the present study suggest that pre-service teachers had higher proof levels than mathematics students. Mathematics students take more mathematics courses such as complex analysis, functional analysis and topology than pre-service teachers. Moreover, in these courses, mathematics students encounter more mathematical proofs than pre-service teachers. Thus, it is expected that they have more proof levels than pre-service teachers. So, the reasons for this can be investigated in future research.

### Öz

Son yıllarda hem yurt içinde hem de yurt dışında ispat konusunda yapılan çalışmaların artması matematik eğitiminde ispatın anlamı ve önemini giderek arttırdığının bir göstergesidir. Yapılan çalışmalar ispat yapmanın eğitimin her kademesindeki öğrencilerin sıkıntı çektikleri, başarılı olamadıkları, başarılı olamayacaklarına inandıkları ve korktukları bir süreç olarak düşündüklerini göstermektedir. Bu araştırmanın amacı matematik ve matematik öğretmeni adaylarının ispat yapma düzeylerini karşılaştırmalı olarak incelemektir. Çalışma nitel araştırmalarda kullanılan özel durum çalışması yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırma, Afyon Kocatepe Üniversitesi'ne kayıtlı, fen edebiyat fakültesinin pedagojik formasyon eğitimine devam eden 53 matematik bölümü ve eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 60 ilköğretim matematik öğretmenliği programı son sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, öğrencilerden "p ve q herhangi iki tek sayı ise  $(p+q) \times (p-q)$  her zaman 4'ün bir katıdır" önermesini ispatlamaları istenmiştir. Bunun yanında verilen önermenin koşulları değiştirilerek öğrencilerin ispatlarının bu yeni koşullar içinde geçerli olup olmadığını açıklamaları istenmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler Knuth, Choppin ve Bieda (2009)'nın çalışmasında yer alan ispat düzeyleri temel alınarak hazırlanan rubrik ile betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, ilköğretim matematik öğretmenliğinde

okuyan öğrencilerin ispat yapmada daha başarılı olduklarını göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** İspat, ispat yapma düzeyi, matematik bölümü öğrencileri, matematik öğretmeni adayı

### **Abstract**

In recent years, an increase in the number of studies on proof both in the country and abroad has been a sign that the significance and the importance of the proof in mathematics education has increased. The studies show that students at all levels of education are in trouble to prove, think that they can not be successful, they believe they can not succeed. The aim of the present study is to compare proof levels of both senior mathematics students and senior mathematics education students and determine their explanations whether a proof is necessary or not when the conditions of the proof of a theorem is changed. The research group for this study were 113 (53 mathematics students and 60 mathematics education students) senior students at Afyon Kocatepe University in Turkey in 2017. To determine the participants' proof level, a written questionnaire consisting of five open-ended questions was developed. The first question in the questionnaire was about "prove the following theorem: if p and q are any two odd numbers,  $(p+q) \times (p-q)$  is always a multiple of 4". Moreover, the other questions were about whether a proof is necessary or not when the conditions of the proof of the theorem are changed. The result of the study shows that pre-service mathematics teachers had higher proof levels than mathematics students.

**Keywords:** Proof, proving level, mathematics students, pre-service mathematics teacher

### **Giriş**

Matematikte bir önermenin doğruluğunun gösterilmesi ve kabul edilmesindeki en temel araç, bu ifadenin ve önermenin ispatlanmasıdır (Dede ve Karakuş, 2014). Matematiksel ispat, matematiğin merkezinde yer almaktadır (Ball, Hoyles, Jahnke & Movshovitz-Hadar, 2002; Ko, 2010; Tall, 1991). Matematiksel ispat; bir sonucu doğrulamak, başkalarını bilgilendirmek ve bu bilgiye ikna etmek, bir sonuç bulmak ve sonuçları tümdengelimsel bir sistem içine yerleştirmek için kullanılır (Almeida, 2003). İspat yaparken bir durumun doğru ya da yanlışlığının yanı sıra neden doğru olduğu da gösterildiğinden (Hanna, 2000); ispatlamanın,

matematikteki kavramların ve terimlerin özelliklerinin belirlenmesinde de etkisi vardır (Herbst, 2002).

Matematik eğitimcilerinin ve öğretmenlerinin; öğrencilerin, matematiksel ispatın rolünü ve amacını anlamasına yardımcı olmak gibi önemli bir sorumluluğu vardır. Bu nedenle matematik eğitimcileri ve öğretmenleri, matematiksel ispat kavramının eğitim-öğretim ortamlarının her kademesindeki matematik müfredatlarında farklı şekillerde ve düzeylerde yer alması için öncülük etmelidir (Hanna vd., 2009). Nitekim Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi [NCTM] (2000), okulöncesi dönemden ortaöğretim dönemi sonuna kadar öğrencilerin mantıksal yolla düşünmenin ve matematiğin temel yönleri açısından ispatlamanın farkına varma, matematiksel tahminleri yapma ve araştırma, matematiksel nedenleri ve ispatları geliştirme, değerlendirme, farklı mantıksal düşünme yollarını ve ispat çeşitlerini seçme ve kullanma becerilerinin kazandırılması gerektiğini ifade etmektedir. Öğrencilere ispat becerilerinin kazandırılması sürecinde; öğretmenlerin ispata yönelik algıları, deneyimleri ve becerileri etkilidir (Almeida, 2003; Morali, Uğurel, Türnüklü & Yeşildere, 2006). Bu durum göz önüne alındığında, ileride matematik öğretmeni olacak öğretmen adaylarının matematiksel ispat ve ispatlamaya yönelik algılarının, görüşlerinin ve becerilerinin ve bu bağlamda da ispat düzeylerinin önemli olduğu açıktır.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Literatürde öğretmen adaylarının ispata yönelik algılarını ve görüşlerini (Almeida, 2000; Erşen, 2016; Jones, 2000; Knuth, 2002; Varghese, 2009), ispat becerilerini (Cusi & Malara, 2007; Pekşen-Sağır, 2013; Sarı, Altun & Aşkar, 2007; Stylianides, Stylianides & Philippou, 2005; Weber, 2001) ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. Çalışmalardan elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının ispata yönelik algılarının/ görüşlerinin olumlu yönde olmadığını ve ispat yapmada güçlüklerle karşılaştıklarını göstermektedir. Örneğin, Cusi ve Malara (2007) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarına bir cebirsel ispat problemi sunmuş; çözümlerini Harel ve Sowder (1998)'in ispat şemalarına göre sınıflandırmıştır. Araştırma sonucunda 54 öğretmen adayının sadece 13'ü en üst düzeyde yani otoritelerce kabul edilebilecek ispat yaparken; öğretmen adaylarının sözel ifadeleri cebirsel ifadelere dönüştürmede ve cebirsel ifadeleri yorumlamada problem yaşadıkları belirlenmiştir. Pekşen-Sağır (2013)'in çalışmasında ise matematik öğretmeni adaylarının ispat yapma süreçleri incelenmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının ispat

yöntemlerini ezberle kullandıkları, doğru yöntemi seçerken zorlandıkları, yöntemler hakkında eksik ve yanlış bilgilere sahip oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte, literatürde ispat yapma becerisiyle doğrudan ilişkili olan konulardan biri de ispat düzeyleridir.

Araştırmacılar, bireylerin yapmış oldukları ispatlar için farklı düzeyler tanımlamış ve bu düzeylere göre yapılan ispatları sınıflandırmışlardır. Örneğin Balacheff (1987) pragmatik (pragmatic), entellektüel (intellectual) ispatlar ve kanıtama (demonstration) olmak üzere üç ispat düzeyi ortaya koymuştur. En düşük ispat olan pragmatik ispatta, matematiksel nesnelerin temsilleriyle gösterim yapılır. Entellektüel ispatta, sorudaki ifadeler ve bu ifadeler arasındaki ilişkilerin formülleştirilir. Kanıtlamada ise, bir teori ile organize edilmek zorunda olan veya bir topluluk tarafından kabul edilen bilgiler kullanılır. Miyazaki (2000) ise ispat yapmayı; İspat A, İspat B, İspat C ve İspat D olarak dört gruba ayırmıştır. İspat A'yı tümdengelimsel muhakeme içeren ve kanıtama yapılırken fonksiyonel dilin kullanıldığı ispat türü iken; İspat B'yi, tümdengelimsel muhakeme içeren ve diğer dil, çizimler veya hareket edebilen objelerin kullanıldığı ispat türü; İspat C'yi, tümevarımsal muhakeme içeren, diğer dil, çizimler veya hareket edebilen objelerin kullanıldığı ispat türü ve İspat D'yi ise tümevarımsal muhakeme içeren ve kanıtama yapılırken fonksiyonel dilin kullanıldığı ispat türü olarak tanımlamıştır. Knuth, Choppin ve Bieda (2009) bireylerin ispat yapmalarını dört düzeye ayırmıştır. Düzey 0'daki bireyler, durumun doğruluğunu göstermek için matematiksel ispat yapma gerekliliğinin farkında değildir. Örneğin bir öğrenci, öğretmeni doğru olduğunu söylediği için o durumu doğru olarak kabul eder. Düzey 1'deki birey ise ispat yapılması gerektiğinin farkındadır; ancak bu süreçte özel durumlardan faydalanarak durumu doğrularlar. Düzey 2'deki bireyler ise genelleme sürecinde ya yanlış bir yöntem kullanıp genellemeye ulaşamazlar ya da ispatı doğru bir biçimde tamamlayamazlar. En üst düzey olan 3. düzeydeki bireyler ise bir ifadenin doğruluğunu uygun seçilen yöntem ve argümanlarla genelleyip; ortaya koyarlar. Öğretmen adaylarının ispat yapma düzeylerini ortaya koyan inceleyen çalışmalar incelendiğinde; bazı araştırmalarda öğretmen adaylarının ispat yapma düzeyleri yüksek bulunurken (Köğce, 2013; Stylianides & Stylianides, 2009); bazılarında öğretmen adaylarının ispat yapma düzeylerinin düşük olduğu (Jones, 2000; Weber, 2005; Stylianides, Stylianides & Philippou, 2007) belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının ispat yapma düzeylerinde genel bir eğilimin olmaması bu konuya yönelik yapılan çalışmaların artırılmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın amacı; son sınıf matematik bölümü

ve son sınıf matematik öğretmeni adaylarının ispat yapma düzeylerini belirlemek ve yaptıkları ispatların önermenin koşulları değiştiğinde geçerliği hakkındaki açıklamalarını incelemektir. Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının ispat yapma düzeyleri nedir?
2. Matematik bölümü öğrencilerinin ispat yapma düzeyleri nedir?
3. İlköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencileri ile matematik bölümü öğrencileri arasında ispat yapma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Matematik bölümü ve ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bir teoremin koşulları değiştiğinde yaptıkları ispatın geçerliliğine yönelik görüşleri nedir?

#### **Araştırmanın Yöntemi**

#### **Araştırma Modeli**

Çalışma nitel araştırmalarda kullanılan özel durum çalışması yöntemiyle yürütülmüştür. Özel durum çalışması yöntemi kullanılmasının sebebi özel durum çalışmalarının araştırmacıya çok özel bir konunun veya durumun üzerinde yoğunlaşarak incelenen özel durumları en ince ayrıntılarıyla tanımlama ve değişkenler arasındaki sebep-sonuç ilişkilerini açıklayabilme fırsatı vermesidir (Patton, 2005).

#### **Çalışma Grubu**

Araştırma, Türkiye'nin batısında yer alan bir üniversiteye kayıtlı, fen edebiyat fakültesinin pedagojik formasyon eğitimine devam eden 53 matematik bölümü ve eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 60 ilköğretim matematik öğretmenliği programı son sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. 2014 yılında üniversitenin ilköğretim matematik öğretmenliği programı için puan aralığı 340-385 iken; matematik bölümü için puan aralığı 222-287'dir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemin tercih edilmesinin nedeni; zaman ve işgücü açısından tasarruf sağlanarak, kolay uygulama yapılabilir olmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2008).



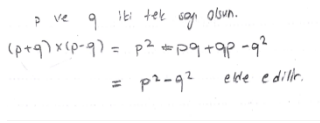
### Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcılara beş açık uçlu sorudan oluşan bir test uygulanmıştır. Testte yer alan sorular Leddy (2001)'nin çalışmasında yer alan sorulardan yararlanılarak yazılmıştır. Testte yer alan birinci soru “p ve q herhangi iki tek sayı ise  $(p+q) \times (p-q)$  her zaman 4'ün bir katıdır” teoreminin katılımcılar tarafından ispatlanmasıdır. Diğer dört soru ise bu teoremin koşullarında yapılan değişikliklere göre katılımcıların yapmış oldukları ispatların geçerliliğini belirlemeye yöneliktir. Hazırlanan test uygulanmadan önce matematik bölümünde görev yapan bir matematikçiye ve bir matematik eğitimcisine inceletilerek uzman görüşü alınmıştır. Ayrıca test ilköğretim matematik öğretmenliği anabilim dalı üçüncü sınıfında öğrenim gören 10 öğrenciye pilot çalışma olarak uygulanmıştır. Uygulama sonunda testte yer alan soruların doğruluğu ve anlaşılabilirliği tespit edilmiştir. Bunun yanında testin yaklaşık 40 dakikada tamamlandığı belirlenmiş ve bu nedenle ana çalışmada da katılımcılara bu sürenin verilmesi kararlaştırılmıştır. Ek'te veri toplama aracı olarak kullanılan teste yer verilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler Knuth, Choppin ve Bieda (2009)'nın çalışmasında yer alan ispat düzeyleri temel alınarak hazırlanan rubrik ile betimsel olarak analiz edilmiştir.

**Tablo 1.** Değerlendirme Rubriği ve Örnek Cevaplar

Düzeyleer	Göstergeler	Örnek
0. düzey	Herhangi bir açıklama yapmadan verilen ifadenin doğruluğu kabul etme ya da genelleme amacı gütmeyen matematiksel ifadeler yazma	 <p>p ve q iki tek sayı olsun.  <math>(p+q) \times (p-q) = p^2 - pq + qp - q^2</math>  <math>= p^2 - q^2</math> ekte edillr.</p>

1. düzey	Matematiksel ispat sürecinde uç (özel) durumlardan yararlanarak ispatı doğrulama	
2. düzey	Genellemeye yönelik ancak matematiksel olarak uygun olmayan ifadeler içermeye, Tamamlanamayan ispatlar	
3. düzey	Otoritelerce kabul edilebilir ispat yapma	

Ayrıca öğrenim görülen bölüme göre matematik bölümü ve matematik öğretmeni adaylarının ispat düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için İki Yönlü Kay-Kare Testi yapılmıştır. İki Yönlü Kay-kare testi, çok kategorili iki değişkenin oluşturduğu hücrelerdeki, gözlenen frekans ile beklenen frekans karşılaştırarak, değişkenler arasındaki ilişkiyi sorgulayan bir testtir. Kay-Kare Testi'nin kullanılabilmesi için, beklenen değeri beşten küçük olan kategori sayısının, toplam kategori sayısının %20'sini aşmaması ve tüm kategorilerde bu değerlerin birden büyük olması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2010). Bu nedenle her bir ispat düzeyi için Kay-Kare testi yapılmadan önce, çapraz tablolar oluşturulmuş ve beklenen frekanslar için ağırlıklandırma yapılmıştır. Ayrıca beklenen değeri beşten küçük kutu sayısı %20'yi aştığı durumlar analize dâhil edilmemiştir. İki Yönlü Kay-kare testi

analizinin sonuçlarının yorumlanmasında gruplar içi yüzde (%) değerleri dikkate alınmış ve elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü belirlemek için Cramer's V kullanılmıştır. Cramer's V, Kay-Kare dağılımında iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin gücünü yansıtan bir ölçüdür. Rea ve Parker (2014) Cramer's V değerlerinin yorumlanmasında Tablo 2'de verilen kılavuzu önermektedir.

Tablo 2. Kay-Kare Testi Verilerinin Yorumlanması İçin Kullanılan Kılavuz

Ölçüt	Yorum
$.00 \leq x < .10$	İhmal edilebilir ilişki
$.10 \leq x < .20$	Zayıf ilişki
$.20 \leq x < .40$	Orta dereceli ilişki
$.40 \leq x < .60$	Nispeten güçlü ilişki
$.60 \leq x < .80$	Güçlü İlişki
$.80 \leq x \leq 1.00$	Oldukça güçlü ilişki

x: Cramer's V değeri

Matematik bölümü ve matematik öğretmeni adaylarının verilen teoremin şartları değiştirildiğinde ispatın geçerliliğine yönelik yapmış oldukları açıklamalar ise betimsel olarak analiz edilmiş ve örnek açıklamalara yer verilmiştir.

### Çalışmanın güvenilirliği

Bu çalışmada teste yer alan sorulardan elde edilen verilerin güvenilirliğini belirlemek için, araştırmacı dışında bir matematikçi ve bir matematik eğitimcisinden yardım alınmıştır. Katılımcıların ispat düzeylerini belirlemek için hazırlanan rubrik uzmanlara verilmiş ve rastgele belirlenen 20 kağıt uzmanlar ve araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen tutarlılık katsayısı hesaplama yöntemine göre araştırmacı ve uzmanlar arasında katılımcıların ispat düzeyleri için belirlenen tutarlılık katsayısı %93 olarak elde edilmiştir. Elde

edilen tutarlık katsayıları %70'den büyük olduğu için elde edilen verilerin güvenilir olduğu söylenebilir (Miles & Huberman, 1994).

### Bulgular ve Yorum

Matematik bölümü ve ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının ispat yapma düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının İspat Yapma Düzeyleri

İspat Yapma Düzeyleri	İlköğretim Matematik Öğretmenliği		Matematik Bölümü Öğretmenliği	
	N	%	N	%
Düzey yok (Boş)	-	-	9	17
0. düzey	2	3,3	5	9,4
1. düzey	8	13,3	14	26,4
2. düzey	8	13,3	9	17
3. düzey	42	70	16	30,2

Tablo 3'te ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının verilen teoremin ispatına yönelik % 3'ünün 0. düzeyde, % 13'ünün 1. ve 2. düzeyde ve % 70'inin 3. düzeyde olduğu görülmektedir. Matematik bölümü öğrencilerinin ise % 17'si herhangi bir ispat yapmamışken; öğrencilerin % 9'u 0. düzeyde, % 26'sı 1. düzeyde, % 17'si 2. düzeyde ve % 30'u 3. düzeydedir. Bu durum üçüncü düzeyde ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik bölümü öğrencilerinden daha fazla olduğunu göstermektedir. Bu ise ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik bölümü öğrencilerinden daha doğru ve geçerli ispatlar yaptıkları şeklinde yorumlanabilir.

Matematik bölümü ve matematik öğretmeni adaylarının ispat yapma düzeyleri arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Ki-kare testi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 4.** Bölümlere Göre İspat Düzeyleri Arasında Anlamlı Farkın Olup Olmadığını Belirlemek için Yapılan Ki-Kare Analizi

Bölümler	Düzeyler	Gözlenen N	Beklenen N	$\chi^2$	p	Cramer’s V
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	1. düzey	8	13.2	10.013	.007	.306
	2. düzey	8	10.2			
	3. düzey	42	34.7			
Matematik	1. düzey	14	8.8	10.013	.007	.306
	2. düzey	9	6.8			
	3. düzey	16	23.3			

Tablo 4’e göre, ilköğretim matematik öğretmenliğinde öğrenim gören öğrenciler ile matematik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin ispat yapma düzeyleri arasında orta dereceli anlamlı farklılıklar bulunmuştur ( $\chi^2 = 10.013$ ;  $p < .05$ ). Bu anlamlı farklılığın da her bir ispat düzeyi için ilköğretim matematik öğretmenliği programında okuyan öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir.

Matematik bölümü ve ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin verilen teoremin, koşulları değiştirildiğinde yaptıkları ispatın geçerliliğine yönelik cevapları Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 5.** Bölümlere Göre, Öğrencilerin Verilen Teoremin Koşullarındaki Değişime Göre, İspatın Geçerliliğine Yönelik Görüşleri

ÖNERMELER	Matematik Bölümü Öğrencileri						İlköğretim Matematik Bölümü Öğrencileri					
	İspat gerekmez		Yeniden ispat gerekir		Cevap yok		İspat gerekmez		Yeniden ispat gerekir		Cevap yok	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Önerme 2	38	71.7	11	20.8	4	7.5	42	70	17	28.3	1	1.7
Önerme 3	16	30.2	33	62.3	4	7.5	16	26.7	44	73.3	-	-
Önerme 4	28	52.8	20	37.7	5	9.4	27	45	33	55	-	-

Tablo 5 incelendiğinde; önerme 2 için matematik bölümü öğrencilerinin yaklaşık % 72'si, ilköğretim matematik öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin % 70'i yeniden ispat yapmanın gereksiz olduğunu belirterek doğru cevap vermişlerdir. Önerme 3 için ise yine her iki bölüm öğrencilerinin büyük çoğunluğu ispatın yapılması gerektiği yönünde görüş belirtmiştir. Son önerme için ise matematik bölümü öğrencilerinin yaklaşık yarısı yeniden ispatı gereksiz görürken; ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin % 45'i yeniden ispatın yapılması gerekmediğini hatalı olarak belirtmiştir.

Katılımcılardan ispatın gerekli olup/olmadığı yönünde seçim yapmalarının yanı sıra gerekçelerini de yazmaları istenmiştir. Bu kısımda yanlış tercih yapan öğrencilerin gerekçelerine odaklanılmış olup; bölümlerine göre her bir önerme için öğrencilerin gerekçeleri Tablo 6'da özetlenmiştir.

Tablo 6. Bölümlere göre, her bir önerme için öğrencilerin ifade ettiği gerekçeler

Önermeler	Matematik Bölümü Öğrencileri	İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencileri
	Gerekçeler	
Önerme 2 için	*Önerme 1’de herhangi iki tek sayı için yapılmış. Burada ardışık tek sayılar için doğruluğu istendiğinden yeniden ispat yapılmalı. (f=3)	*p ve q’nun değerleri değiştiğinden yeniden ispat yapılmalı. (f=6)
	**Sayılarla ispat olduğundan yeniden ispat yapılmalı (f=2)	** Her zaman ifadesi yer aldığından ispat yapmak gerekir.(f=7)
	***İki ardışık tek sayı alınıp yerine konularak yeniden bakılmalı (f=1)	*** Önerme 1’de alınan sayılar ardışık olmayabilir; bu yüzden ispatı tekrar yapmak gerekir. (f=4)
	****Teoremin ifadesi değiştiğinden, ispat da yeniden yapılmalı(f=5)	
Önerme 3 için	*Önermenin ispatı aslında tüm sayılar için geçerli olduğundan; gerekli değil. (f=7)	*Çift için de tek sayılar için de önerme doğru olduğundan; ispata gerek yok. (f=5)
	**İspatı benzer şekildedir. Sadece tek yerine çift sayı olacak; bu yüzden gerek yok. (f=5)	** Doğruluğu açık olduğundan ispatına gerek yok. (f=8)
	***Çift sayıların toplamı ve farkının çarpımı 4’ün katı olduğundan ispat yapmaya	***Çift sayılarla yapılan işlem sonuçları hep çifttir. (f=3)

	gerek yok. (f=4)	
Önerme 4 için	*Önerme 1'deki ispatın tersten gidilmiş hali. Ö yüzden tekrar ispatına gerek yok. (f=12) **Yapılacak ispat önerme 1'dekinin aynısıdır. (f=10) ***Önerme 1'deki ispatın tersi de geçerlidir. (f=6)	*Aynı şekilde ispatı yapılır. (f=18) **Önermenin tersi de doğru olduğundan ispatına gerek yoktur. (f= 6) ***Bu bir teorem olamaz. (f=1) ****Yine başlangıçta verilen p ve q değerlerine ulaşılabacağından ispatına gerek yok. (f=1) *****Tümevarımla ispatlanan bir şeyin ispatı tümdengelimle de doğrudur. (f=1)

f: Frekans

Tablo 6'dan görüldüğü gibi her bir önerme için matematik bölümü öğrencilerinin ve ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin gerekçeleri birbirleriyle oldukça benzerdir. Önerme 2; verilen önermenin özel bir durumu olup; tekrar ispat yapılmasına gerek yok iken; ifade değiştiği için öğrenciler ispatın yeniden yapılması gerektiğini düşünmektedir. Önerme 3 ve önerme 4 için ise öğrenciler yeniden ispatı gereksiz görmekte; ispatın aynı şekilde olacağını ifade etmektedir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, ilköğretim matematik öğretmenliği ile matematik bölümü öğrencilerinin ispat yapma düzeyleri arasında istatistiksel olarak orta düzeyde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. İlköğretim matematik öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin ispat yapma düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

İlköğretim matematik öğretmenliğindeki öğrencilerin büyük çoğunluğunun ispat düzeyleri 3. düzeydir. Bu durum, bu bölümdeki öğrencilerin verilen önermeyi formal ve doğru bir şekilde ispat edebildiklerini göstermektedir.



Buna karşın, matematik bölümü öğrencilerinin ise, yaklaşık %30'unun bu düzeyde ispat yapabildikleri belirlenmiştir. Matematik bölümü öğrencilerinin daha çok ispat yerine özel örneklerle önermeyi doğrulamaya çalıştıkları ya da önermeyi ispatlama sürecinde matematiksel hatalar yaparak ispatı tamamlayamadıkları görülmüştür. Cusi ve Malara (2007)'nin, Martin ve Harel (1989)'in ve Stylianides, Stylianides ve Philippou (2007)'nin öğretmen adaylarıyla yürüttükleri çalışmalarda da öğretmen adaylarının ispat yerine özel durumlardan yola çıkarak verilen önerme/teoremi doğruladıkları; matematiksel dili doğru kullanamadıkları ortaya konmuştur. Bu durumun temel nedenlerinden biri; öğrencilerin üniversiteye giriş puanlarındaki farklılık olabilir. Bir diğer nedeni de derslerde kullanılan öğretim yöntemleri olabilir. Geleneksel yöntemde tanım, teorem ve ispat sırası izlenmektedir. Oysa yapılan çalışmalar, akran etkileşiminin, grup içi tartışmaların öğrencilerin ispat yapma becerilerini artırdığını ortaya koymuştur (Sarı-Uzun & Bülbül, 2013; Weber, Maher, Powell & Lee, 2008). Matematik bölümü öğrencilerinin, ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerine göre daha fazla ve yoğun matematik dersleri almış olmalarına karşın; ispat yapmada daha fazla problem yaşamalarının nedenleri ileriki araştırmalarda derinlemesine incelenebilir.

Hem ilköğretim matematik öğretmenliği hem de matematik bölümü öğrencilerinin büyük çoğunluğu, verilen önermenin özel bir durum için, yeniden ispatın gerekmediğini belirlemişlerdir. Buna karşın; bu özel durum için ispat yapılmasının gerekli olduğunu ifade eden öğrencilerin önermenin ifadesi değiştiğinde mutlaka yeni bir ispatın yapılması gerektiği yönünde bir görüşe sahiptir. Bu durum öğretmen adaylarının hipotezde yer alan ifadeye dikkat etmeyip; ezbere cevaplar verdiğini göstermektedir. Öğretmen adaylarının ispat yapma süreçlerini inceleyen çalışmalarda da; ispat sürecinde verilen önermelerdeki ifadeleri anlamlandırmadan, önermede verilen kavramlar arasında ilişki kurmadan neyi niçin yaptığını bilmeden çözüm sürecine girdikleri belirlenmiştir (İskenderoğlu, 2010; Moralı, Köroğlu & Çelik, 2004; Pekşen-Sağır, 2013). Yine, hem ilköğretim matematik öğretmenliği hem de matematik bölümü öğrencilerinin büyük çoğunluğu, verilen önermenin hipotezi değiştiğinde, yeniden ispatın yapılması gerektiğini düşünmektedirler. Buna karşın; yeniden ispatın yapılmaması gerektiğini düşünen öğrenciler, önermenin hipotezini göz önüne almadan yapılan ispatın her durum için doğru olduğunu düşünmektedir. Yani; öğretmen adayları verilen önermenin hipotez ve hükmünün ne olduğunu tam olarak bilmemektedir. Benzer duruma Pekşen-Sağır (2013)'ün matematik öğretmen adaylarının ispat yapma süreçlerini incelediği çalışmasında

rastlanmaktadır. Verilen cebir teoremlerinin ispatlanması sürecinde öğretmen adaylarının teoremin hipotez ve sonucunu ayırt etmekte güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Sarı-Uzun ve Bülbül (2013)'ün çalışmasında da öğretmen adaylarının ispat yapma sürecinde kanıt çerçevesi oluşturamama, tanımları kullanamama, kanıtın geçerliliğini belirleyememe, hipoteze ekleme yapma veya sonucu varsayma, kanıt yazamama ve düşündüklerini anlaşılır biçimde ifade edememe gibi problemler yaşadıkları tespit edilmiştir.

Her iki bölüm öğrencilerinin yaklaşık yarısının, verilen önermenin hipotezi ile hükmünün yeri değiştiğinde, yeniden ispatın yapılmasını gerekli görmektedir. Buna karşın; yeniden ispatın yapılmaması gerektiğini düşünen öğrenciler, önermenin hipotezi ve hükmünü göz önüne almadan, hipotez ve hüküm yer değiştirse bile yapılan ispatın her durum için doğru olduğunu düşünmektedirler. Bu durum Weber (2001) ve Knapp (2006)'in çalışmalarında belirttiği gibi öğretmen adaylarının ispatın nasıl yapılacağına ve mantık konusuna yönelik bilgi eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda ileri düzey matematik yapabilmek için bilinmesi gereken önermeler konusunun alt yapısı sağlam oluşturulmalı; ispatlama aktivitelerinde öğretmen adaylarının eksik ve yanlışlarını görmelerini sağlayacak öğrenme ortamlarına yer verilmelidir.

#### KAYNAKLAR

Almeida, D. (2000). A survey of mathematics undergraduates' interaction with proof: some implications form mathematics education. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 31(6), 869-890. <http://dx.doi.org/10.1080/00207390050203360>

Almeida, D. (2003). Engendering proof attitudes: Can the genesis of mathematical knowledge teach us anything? *International Journal of Mathematical Education in Science and Education*, 34(4), 479-488. <http://dx.doi.org/10.1080/0020739031000108574>

Balacheff, N. (1987). Processus de preuves et situations de validation. *Educational Studies in Mathematics*, 18(2), 147-176.

Ball, D. L., Hoyles, C., Jahnke, H. N. & Movshovitz-Hadar, N. (2002). The teaching of proof. In L. I. Tatsien (Ed.), *Proceedings of the International Congress of Mathematicians* (Vol. III). Beijing: Higher Education.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Cusi, A., & Malara, N. (2007). Proofs problems in elementary number theory: Analysis of trainee teachers' productions. In D. Pitta-Pantazi, & G. Philippou (Eds.), *Proceedings of the Fifth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 591-600). Cyprus, Larnaca.

Dede, Y. & Karakuş, F. (2014). Matematiksel İspat Kavramına Pedagojik Bir Bakış: Kuramsal Bir Çalışma. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 47-71. doi: <http://dx.doi.org/10.17984/adyuebd.52880>

Erşen, Z. B. (2016). Preservice Mathematics Teachers' Metaphorical Perceptions towards Proof and Proving. *International Education Studies*, 9(7), 88-97.

Hanna, G. (2000). Proof, explanation and exploration: An overview. *Educational Studies in Mathematics*, 44, 5-23. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1012737223465>

Hanna, G., de Villiers, M., Arzarello, F., Dreyfus, T., Durand-Guerrier, V., Jahnke, H.N., Lin, F.L., Selden, A., Tall, D. & Yevdokimov, O. (2009). Discussion Document. In F. Lin, F. Hsieh, G. Hanna, & M. de Villiers (Eds.), *Proceedings of the 19th International Commission on Mathematical Instruction: Proof and Proving in Mathematics Education* (vol. 1). National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan: ICMI Study Series 19, Springer.

Harel, G., & Sowder, L. (1998). Students' proof schemes. *Research on Collegiate Mathematics Education, Vol. III*. In E. Dubinsky, A. Schoenfeld, & J. Kaput (Eds.), AMS, 234-283.

Herbst, P. (2002). Establishing a custom of proving in American school geometry: Evolution of the two-column proof in the early twentieth century. *Educational Studies in Mathematics*, 49(3), 283-312.

İskenderoğlu, T. (2010). *İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının kanıtlamayla ilgili görüşleri ve kullandıkları kanıt şemaları* (Doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Trabzon.

Jones, K. (2000). The student experience of mathematical proof at university level. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 31(1), 53-60. <http://dx.doi.org/10.1080/002073900287381>

Knapp, J. (2006). A framework to examine definition use in proof. *Proceedings of the 28th annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp.15-22).

Knuth, E. J. (2002). Secondary school mathematics teachers' conceptions of proof. *Journal for Research in Mathematics Education*, 33(5), 379-405. <http://dx.doi.org/10.2307/4149959>

Knuth, E. J., Choppin, J. M., & Bieda, K. N. (2009). *Middle school students' production of mathematical justifications*. In Teaching and Learning Proof Across the Grades: A K-16 Perspective (pp. 153-170). Routledge Taylor & Francis Group. doi: <http://dx.doi.org/10.4324/9780203882009>

Ko, Y. Y. (2010). Mathematics teachers' conceptions of proof: implications for educational research. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8, 1109-1129. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10763-010-9235-2>

Köğce, D. (2013). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının ispatın matematik öğrenmeye katkısı ile ilgili görüşleri ve ispat düzeyleri. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 765-776. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5740>

Leddy, J.F.J. (2001). *Justifying and proving in secondary school mathematics* (Unpublished doctoral dissertation). OISE, University of Toronto, Canada.

Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook*. (2nd Edition). California: SAGE Publications

Miyazaki, M. (2000). Levels of Proof in Lower Secondary School Mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 41, 47-68.

Moralı, S., Koroğlu, H., Çelik, A. (2004). Buca Eğitim Fakóltesi matematik oğretmen adaylarının soyut matematik dersine yönelik tutumları ve rastlanan kavram yanılgıları. *Gazi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 24(1), 161-175.

Moralı, S., Uğurel, I., Türnüklü, E., & Yeşildere, S. (2006). Matematik oğretmen adaylarının ispata yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 147-160.

National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA: Author. Patton, M.Q. (2005). *Qualitative Research: Encyclopedia of Statistics in Behavioral Science*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Rea, L. M., & Parker, R. A. (2014). *Designing and conducting survey research: A comprehensive guide (4<sup>th</sup> Edition)*. Jossey-Bass Publishers.

Sarı, M., Altun, A., & Aşkar, P. (2007). Undergraduate students' mathematical proof processes in a calculus course: A Case study. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40(2), 295-319. [http://dx.doi.org/10.1501/egifak\\_0000000181](http://dx.doi.org/10.1501/egifak_0000000181)

Sarı Uzun, M., & Bülbül, A. (2013). Matematik oğretmen adaylarının kanıtlama becerilerini geliştirmeye yönelik bir oğretme deneyi. *Education and Science*, 38(169), 372-390.

Stylianides, G. J., Stylianides, A. J., & Philippou. (2007). Preservice teachers' knowledge of proof by mathematical induction. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10, 145-166. <http://dx.doi.org/10.1007/s10857-007-9034-z>

Tall, D. (1991). *Advanced mathematical thinking*. London: Kluwer Academic Publishers.

Varghese, T. (2009). Concept maps to assess student teachers' understanding of mathematical proof. *The Mathematics Educator*, 12(1), 49-68.

Weber, K. (2001). Student difficulty in constructing proof: The need for strategic knowledge. *Educational Studies in Mathematics*, 48(1), 101-119.

Weber, K. (2005). Problem-solving, proving, and learning: The relationship between problem-solving processes and learning opportunities in the activity of proof construction. *The Journal of Mathematical Behavior*, 24(3-4), 351-360. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2005.09.005>

Weber, K., Maher, C., Powell, A. & Lee, H. S. (2008). Learning opportunities from group discussions: warrants become the objects of debate. *Educational Studies in Mathematics*, 68, 247-261.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EK:

Aşağıda verilen **Önerme 1'in** doğru ya da yanlış olduğunu ispatlayınız:

**Önerme 1: " p ve q herhangi iki tek sayı ise  $(p+q) \times (p-q)$  her zaman 4'ün bir katıdır."**

**İspat:**

- Yukarıda verilen **Önerme 1'in** ispatlandığını varsayalım.

Fatih, aşağıda verilen **Önerme 2, 3 ve 4'ün** her birinin ispatında nelere ihtiyacı olduğunu sormaktadır.

Her bir durum için A seçeneğinin işaretlenmesi "**Fatih'in herhangi bir şey yapması gerekmeyeceği, Önerme 1'in zaten bu önermenin bir ispatı olduğu**" anlamındadır.

Her bir durum için B seçeneğinin işaretlenmesi "**Fatih'in yeni bir ispat yapması gerektiği**" anlamındadır.

---

**Her bir önerme için tabloda A ya da B seçeneğini işaretleyiniz. Neden o**

---

---

seçeneği işaretlediğinizi kısaca açıklayınız.

---

	A	B	Çünkü...
	Fatih'in herhangi bir şey yapması gerekmez	Fatih'in yeni bir ispat yapması gerekir	
<b>Önerme 2</b>	p ve q ardışık tek sayılar ise, $(p+q) \times (p-q)$ her zaman 4'ün bir katıdır		
<b>Önerme 3</b>	p ve q iki çift sayı ise, $(p+q) \times (p-q)$ her zaman 4'ün bir katıdır		
<b>Önerme 4</b>	$(p+q) \times (p-q)$ , 4'ün bir katı ise, p ve q herhangi iki tek sayıdır		

---

**2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında Bilgi Okuryazarlığı Becerileri<sup>1</sup>  
Information Literacy Skills İn The Turkish Language Course Curriculum  
Of 2017**

**Mehmet SOYUÇOK<sup>2</sup>**

**Introduction**

Information literacy is an important issue for society and the education system (ALA, 2000). There are different definitions of the concept of information literacy first introduced by Paul Zarkowski in 1974 (Aldemir, 2003, 273). These definitions focus on solving the problem of accessing on using information in time 1970s (Kurbanoğlu, 2010). Generally information literacy can be defined as the way to reach the cognition the ability to acquire knowledge, use and sharing skills.

“People who is information literacy who is able to use information that can be accessed from various sources and whose knowledge is rapidly changing and confronted in various farms when the individuals need information” (Korkut ve Akkoyunlu, 2008: 179). Namely people who is information literacy will be succesful in using and sharing the information that individuals need to keep up to date with their daily lives. It is a basic instructional program for giving students the desired behaviors.

The curriculum is a set of activities involving all activities involving all activities related to the teaching of a lesson planned to be enrolled in school or out of school. This definition shows that the curriculum has a direct and significant effect on the achievements of the students. In respect to this the curriculum should be appropriate needs of students. One of these skills is information literacy.

**Method**

This study is descriptive and done by document analysis. “Gathering information thorough analysing written documents which contains information about the facts and events placing in the topic that researched is called document analysis.” (Karataş, 2015: 72)

---

<sup>1</sup> Bu çalışma, 1. Uluslar arası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi (ERTE Congress) Kongresi'nde sunulmuştur.

<sup>2</sup> MEB, mehmetsoyucok@gmail.com

Bu makale iThenticate programı ile taranmıştır.

Makale Gönderim Tarihi: 15/11/2017-Kabul Tarihi: 21/12/2017



### **Analysis of Data**

The whole program that was examined in accordance with these principle is stated in "Information Literacy Competency Standartsfor Higher Education" that was prepared by American Library Association and downloaded which is in the part of "the literacy of information" this work:

- ✓ Definition of the extent of information which is needed
- ✓ Getting a line on effectively and efficiently
- ✓ Critical approaching to the source of the information
- ✓ Organizing acquired information with the previous information
- ✓ Understanding economic, legal social topics in environment
- ✓ Behaving legally and ethicly while using and sharing information.

The comments and findings were presented under the subordinate problems headlines while presenting the findings related to the first subordinate problem, the part of statement and the skill of the information literacy was showned with the tables. While presenting information of second and third subordinate problems, the skill of information literacy and the class of the outcome were showned at the tables.

### **Findings**

The skills of "reaching needed information effectively and efficiently" and "organizing acquired information with the previous information" are the skills of information literacy that is mostly stated in the explanation part of programme with six times. However the skills of "identification the extent of needed information" and "understanding the economic, legal and social subjects in the environment" were statedless with two times. The first of these skills has important role for students and these condone has important role for adults. A student who don't now needed information can't study efficiently and effectively and a person who don't understand social, economic and legal issues of environment has a problem about dealing with keeping living and being citizen.

When examining the outcomes of primary school, it is seen that five targets are related to information literacy skills. Inability in the part of explanation is stil in te outcomes of the primary school. Two of five targets ar efor third gradeleve land three of there are fourth gradelevel. All of these five targets are related to "reaching needed information effectively and efficiently". Stating of this skill is important in the outcomes of primary school because students can learn to reach the necessary information. One of the outcomes is also relatedto "the skill of determining the extent of information needed" .

gaining this skill is important for the beginning of the information literacy but not stating the other five information literacy is a great deficiency. When the data on the chart examined 14 of the learning outcome are thought to be related to information literacy in total. 2 of these are 5th grade, 2 of the 6th grade, 4 of them 7th grade and the 6 of the 8th grade learning outcomes. In terms of learning domain, 10 of them are related to reading, 2 of them are related to watching/listening, one of them is related to writing and the one of them is related to speaking. Skills like - "Determining the extent of the information needed" and "Comprehending the economic, social and legal issues around the environment in which someone lives" - are never mentioned. The most mentioned information literacy skill is "Concerning the equality and laws while sharing and using the information".

### **Outcome**

As the result of the research observed, it has been seen that information literacy is not mentioned enough in the terms of primary and secondary school in 2017 Turkish Education Program. The program is too poor to get students informed about information literacy. This is seen as a great absence in our era defined as "information age". Moreover it contrasts with contemporary education programs which should be prepared according to the needs of our time. To prevent this and to strengthen the program in terms of information literacy; the importance of information literacy, the role of it while keeping up with the changing world should be discussed. Besides the objectives should direct students to reach, use, share the info and reproduce it.

### **ÖZET**

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, okuryazarlık tanımını değiştirdiği gibi yeni okuryazarlık türlerini de ortaya çıkarmıştır. Bu okuryazarlık türlerinden biri de bilgi okuryazarlığıdır. Bilgi okuryazarlığı genel olarak, bilgiye ulaşma yollarını bilme, bilgiyi kullanma, yeniden yapılandırma ve etik şekilde paylaşma olarak tanımlanmaktadır. Öğretim programı Öğretim programının güncel ve öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda olması gerektiği göz önünde bulundurulduğunda bu programlarda bilgi okuryazarlığı becerilerine yer vermenin şart olduğu ortadadır. Buradan hareketle bu çalışmada öğretim programlarında yer alan bilgi okuryazarlığı becerileri ele alınmıştır. Çalışmaya veri sağlarken American Library Association tarafından hazırlanan ve internetten indirilen "Information Literacy Competency Standards for Higher Education" adlı kitapçıkta yer verilen bilgi okuryazarlığı becerileri baz alınmış ve 2017 Türkçe Öğretim Programı'nın açıklamalar, ilkökul kazanımları ve ortaokul kazanımları bu kitapçıkta belirtilen beceriler doğrultusunda incelenmiştir.

Bulgular ve yorumlar, her alt problemin kendi başlığı altında tablolar halinde verilmiştir. Sonuç olarak ise programın bilgi okuryazarlığı becerilerini kazandırma açısından zayıf olduğu ve geliştirilmesi gerektiği görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Okuryazarlık, Bilgi okuryazarlığı, Öğretim Programı, Kazanım.

### ABSTRACT

Rapid developments in information and communication Technologies reveal new types of literacy as they change definition of literacy. One of these types of literacy is information literacy. Information literacy is generally defined as knowing how to Access information, using it in an inappropriate way, restructuring it and sharing it ethically. It is necessary to include information literacy skills in these programs when it is considered that the curriculum should be up to date and the needs of the students are in accordance with their needs. Thus the information literacy skills contained in the curriculum have been dealt with in this study while providing the data to the study it is based on the information skills that is prepared by American Library Association and the booklet downloaded from the internet, called "Information Literacy Competency Standards for Higher Education" and the explanations of the 2017 Turkish Curriculum, primary school achievements and secondary school achievements is examined in accordance with the skills set out in this booklet. Findings and interpretations are given in table form under the heading of each sub-problem. As a result, it seems that the program is weak in terms of acquiring information literacy skills and needs to be developed.

**KeyWords:** Literacy, Information Literacy, Curriculum, Achievement.

### GİRİŞ

Okuma, yazılanları doğru şekilde algılama, kavrama sürecini içeren ve yoğun zihinsel çaba gerektiren bir beceridir (Kavcar, Sever, Oğuzkan, 1997, 41; Demirel, 1999, 50; Karahüseyinoğlu, 2002, 1; Göçer, 2007, 29; Epçayan, 2009, 209; Kaili ve Çeltek, 2009, 4; Temizkan, 2009, 3; Calp, 2010, 91; Yıldız, 2010, 115; Kurudayıoğlu, 2011, 16; Gündüz ve Şimşek, 2011, 13; Şeref, 2015, 11; Burgul Adıgüzel, 2016, 52). Okuma hem günlük hayatın sürdürülmesinde hem de okul hayatında başarılı olmada büyük öneme sahiptir.

Okuma denince akla gelen en önemli kavramlardan biri okuryazarlıktır. Geleneksel olarak okuma, yazma becerisine sahip olma durumu şeklinde tanımlanan okuryazarlık için artık bu tanım yetersiz görülmektedir. "Günümüzde okuryazarlık kavramı, temel düzeyde okuma-yazma

anlayışını aşmış; yaşamda ihtiyaç duyulan alanlarla ilgili becerilere sahip olma ve bu becerileri kullanma anlamına dönüşmüştür” (Kuş, 2013: 208).

Günümüz şartları bireylerin sadece bilgi sahibi olmasını değil; bilgiye ulaşma yollarını bilmesini, bilgiyi kullanmasını ve bilgiyi yapılandırmasını da gerekli kılmaktadır. Çünkü bilişim çağında bilgiler çok çabuk eskieyebilmekte ve geçerliliğini kaybedebilmektedir. Bu durumun önüne geçmenin temel yolu, bilgi okuryazarı bireyler yetiştirmektir. Bu beceriye sahip olan bireyler, yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirebilir, mesleki tükenmişliği önleyebilir, çağın gelişmelerini anlayıp bu gelişmelere ayak uydurabilir. Öğrenciler, bu sayede bilgiye rahatlıkla ulaşabilir, kullanabilir ve paylaşabilirler.

New York Times gazetesinin yalnızca bir haftalık baskısının, 17. yüzyılda yaşamış orta düzey kültürlü bir kişinin yaşamı boyunca görmüş olduğu tüm basılı bilgiden daha fazlasını içerdiği belirtilmektedir (Doyle, 1994: 7’den akt. Polat, 2006: 250). Bu bilgiler ise gün geçtikçe artmakta, bilişim sektöründeki hızlı değişme gibi etkenler dolayısıyla bireylerin günlük hayatta karşılaştığı bilgi kaynakları çoğalmakta ve çeşitlenmektedir. Bu hızlı gelişmelere ayak uydurabilmenin yolu, kuşkusuz, iyi bir bilgi okuryazarı olmaktan geçmektedir, bunun için de iyi bir Türkçe eğitimi almış olmak gerekir. İyi eğitim öğretim için ise ön şart iyi öğretim programıdır.

### **Bilgi Okuryazarlığı**

Bilgi okuryazarlığı, toplum ve eğitim sistemi için önemli bir olgudur (ALA, 2000). İlk kez 1974 yılında Paul Zarkowski tarafından ortaya atılan (Aldemir, 2003, 273) bilgi okuryazarlığı kavramının farklı tanımları mevcuttur; bu tanımlar 1970’lerde problem çözme odaklıken zaman içinde bilgiye ulaşma ve kullanma konusuna odaklanmıştır (Kurbanoğlu, 2010). Genel olarak bilgi okuryazarlığı; bilgiye ulaşma yollarını bilme, bilgiyi edinme, kullanma ve paylaşma becerilerine sahip olma durumu şeklinde tanımlanabilir.

“Bilgi okuryazarı bireyler, bilgi gereksinimi olduğunda hızla değişen ve çeşitli formlarda karşımıza çıkan bilgiye çeşitli kaynaklardan ulaşabilen, bilgiyi kullanabilen ve bilgiyi paylaşabilen bireylerdir”(Korkut ve Akkoyunlu, 2008: 179). Yani bilgi okuryazarı bireyler, hem günlük hayatlarını sürdürmede, bilgilerini güncel tutmada, ihtiyaç duydukları bilgileri ulaşımda, kullanmada ve paylaşmada başarılı olacaklardır.

Bu nitelikler elbette her dönemde önemliydi; fakat özellikle son 20 yılda bilgi ve bilişim teknolojilerinde görülen hızlı gelişmeler bu niteliklerin önemini daha da arttırmıştır. Bugün bireyler önceki dönemlerden çok daha fazla bilgiye muhatap olmakta ve bu bilgileri kullanma gerekliliği

duymaktadırlar. Çünkü insanlar artık sadece kitap, gazete, dergi, TV, radyo vb.nde değil bloglarda, sosyal medya hesaplarında da bilgiyle karşı karşıya kalmaktadırlar. Ayrıca okul hayatından ayrılmış olan bir insanın sahip olduğu bilgiler yeni gelişmeler doğrultusunda eskiyebilmekte hatta bazı durumlarda geçerliliğini kaybedebilmektedir. Bunun üstesinden gelmek için ise iyi bir bilgi okuyazarı olmak gerekmektedir.

Bilgi okuryazarlığı, analitik düşünme ve bilgisayar okuryazarlığı gibi becerilere de sahip olmayı gerektirmektedir (Keskin, 2013, 236). Yani bilgi okuryazarlığı çok yönlü bir olgudur. American Library Association'egöre bilgi okuyazarı olmak için gerekli olan beceriler şunlardır:

- İhtiyaç duyulan bilginin kapsamının belirleme,
- Gerekli bilgilere etkili ve verimli şekilde ulaşma,
- Edindiği bilgiye ve bu bilginin kaynağına eleştirel yaklaşma,
- Edinilen bilgileri önceki bilgilerle organize etme,
- Edinilen bilgiyi amaç için etkin şekilde kullanma,
- Yaşanan çevredeki ekonomik, yasal ve sosyal konuları anlama
- Bilgiyi kullanırken ve paylaşırken etik ve yasal davranma (ALA, 2000: 2-3).

Bu becerilerin kazandırılması öğrencinin bilgiye ulaşma gücüne, eleştirel düşünme yetisine, bağımsız iş görebilme becerisine ve çevreye uyumuna olumlu katkı sağlayacaktır. Yani bilgi okuryazarlığı toplumdaki yetişkin bireyler için olduğu kadar eğitim sistemindeki öğrenciler için de önemli bir beceridir. Teknik gelişme ve ilerlemeler dolayısıyla bu önemin artacağı öngörülmektedir.

### **Öğretim Programı**

Öğrencilere istendik davranışları kazandırmada temel yol gösterici öğretim programıdır. "Öğretim programı, okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir" (Demirel, 2012:6). Bu tanım da göstermektedir ki öğretim programı, öğrencilerin edindiği kazanımlar üzerinde doğrudan ve büyük bir etkiye sahiptir.

Tural'a (1991) göre öğretim programları yalnızca okulla ilgili değildir aynı zamanda toplumda yaşama ve öğrenme şartlarını geliştirmeyi de amaçlar, yani bu programlar toplumun problemleri ve ihtiyaçlarıyla da ilgilidir (akt. Koçak, 1993, 204). "Öğrencilerin okuduklarından yola çıkarak birtakım çıkarımlarda bulunmalarını sağlamayan, onları belli bir konu üzerinde düşündürmeyen ve düşündüklerini yazılı ve sözlü olarak etkili bir şekilde

ifade etmelerine imkân vermeyen, onların yaratıcı ve eleştirel düşüncelerinin gelişimini engelleyen, üst düzey bilişsel becerilerin gerçekleşmesine imkân sağlamayan bir programın içeriği öğrenme-öğretme faaliyetlerine hiçbir katkı sağlamaz” (Calp, 2010: 100).

“Günümüzün sosyal ve ekonomik koşullarında etkin rol oynayabilecek bireyler yetiştirebilmek, ülkelerin uluslararası alanda rekabet edebilirliği ile doğrudan ilişkilendirilmektedir. Bu durum; ülkeleri sorumluluk sahibi, problem çözebilen, karar verme becerileri gelişmiş, eleştirel ve inovatif düşünebilen bireyler yetiştirmeye imkân sağlayacak bir eğitim modeli arayışına yönlendirmektedir” (MEB, 2017:3). Bu bakımdan öğretim programları; çağın gereklerine uygun, öğrencinin ihtiyaç duyacağı becerileri edindirici nitelikte olmalıdır. Bu becerilerden biri de bilgi okuryazarlığıdır.

## ÇALIŞMANIN AMACI VE ÖNEMİ

### Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bilgi ve bilişim çağında en önemli becerilerden biri olarak bilgiyi kullanabilme becerisi karşımıza çıkmaktadır. Bu yüzden öğrenciyi yetiştirmede ve derslerin kazanımlarını edinmelerini sağlamalarında birincil etken olan öğretim programlarında bu beceriye yer verilmelidir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada, 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda bulunan bilgi okuryazarlığına yönelik unsurları belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır:

### Alt Problemler

1. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda için bilgi okuryazarlığına ilişkin hangi açıklamalar vardır?
2. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ilkökul seviyesi için bilgi okuryazarlığına ilişkin hangi kazanımlar vardır?
3. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ortaokul seviyesi için bilgi okuryazarlığına ilişkin hangi kazanımlar vardır?

## YÖNTEM

Bu araştırma, tarama modelinde yapılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen varolan durumu varolduğu şekilde betimlemeyi amaçlar (Karasar, 1994: 77). Çalışmaya veri toplanırken doküman analizi yapılmıştır. “Araştırma kapsamında incelenen konuyla ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin analiz edilmesiyle veri sağlanmasına doküman incelemesi denilmektedir” (Karataş, 2015: 72).

### Veri Toplama Süreci

Çalışmaya veri sağlamak için Milli Eğitim Bakanlığı Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi internet sitesinden ilköğretim Türkçe için olan kısımdan ([mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=222](http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=222)) 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı indirilmiş ve bu programın “Giriş, Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulanması, Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulanması, Türkçe Dersi Öğretim Programının Yapısı” bölümleri incelenmiştir.

### Verilerin Analizi

Programın tamamı, American Library Association tarafından hazırlanan ve internette indirilen “Information Literacy Competency Standards for Higher Education” adlı kitapçıkta belirtilen ve bu çalışmanın “Bilgi Okuryazarlığı” kısmında da yer verilen şu beceriler doğrultusunda incelenmiştir:

- ✓ İhtiyaç duyulan bilginin kapsamının belirleme,
- ✓ Gerekli bilgilere etkili ve verimli şekilde ulaşma,
- ✓ Edindiği bilgiye ve bu bilginin kaynağına eleştirel yaklaşma,
- ✓ Edinilen bilgileri önceki bilgilerle organize etme,
- ✓ Edinilen bilgiyi amaç için etkin şekilde kullanma,
- ✓ Yaşanan çevredeki ekonomik, yasal ve sosyal konuları anlama
- ✓ Bilgiyi kullanırken ve paylaşırken etik ve yasal davranma (ALA, 2000: 2-3).

Bulgu ve yorumlar, alt problem başlıklarının altında sunulmuştur. Birinci alt probleme ilişkin bulgular sunulurken açıklama, açıklamanın bulunduğu kısım ve ilgili olduğu bilgi okuryazarlığı becerisi tablolarla gösterilmiştir. İkinci ve üçüncü alt problemlere ilişkin bulgular sunulurken ise kazanım, kazanımın ait olduğu sınıf ve ilgili olduğu bilgi okuryazarlığı becerisi tablolarla gösterilmiştir.

### BULGU ve YORUMLAR

#### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın açıklamalar kısmı incelendiğinde elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

Bulunduğu Kısım	Açıklama	BİLGİ OKURYAZARLIĞI BECERİSİ
-----------------	----------	------------------------------

1.GİRİŞ (Öğretim Programının Temel Felsefesi)	...ve teknolojiyi etkin şekilde kullanarak gerekli bilgi, birikim, beceri ve yeterliliklere sahip kuşaklar yetiştirmek hedeflenmiştir. (s.4)	*Gerekli bilgilere etkili ve verimli şekilde ulaşma, *Bilgiyi kullanırken ve paylaşırken etik ve yasal davranma
1.GİRİŞ (Öğretim Programında Temel Beceriler)	Bilginin edinilmesinin kolaylaştığı günümüzde bilgiyi kullanma ve üretme ön plana çıkarken diğer insanlarla birlikte mutlu bir yaşam sürdürebilmek için öğrencilerin temel becerilerinin de geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. (s.5)	*Edinilen bilgileri önceki bilgilerle organize etme, *Edinilen bilgiyi amaç için etkin şekilde kullanma, Yaşanan çevredeki ekonomik, yasal ve sosyal konuları anlama
1.GİRİŞ (Öğretim Programında Temel Beceriler)	Dijital Yetkinlik: Günlük yaşam ve iletişim için bilgi toplumu teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsamaktadır. Söz konusu yetkinlik, bilgi iletişim teknolojisi içinde bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması, ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir. (s.6)	*Gerekli bilgilere etkili ve verimli şekilde ulaşma, Edindiği bilgiye ve bu bilginin kaynağına eleştirel yaklaşma *Edinilen bilgileri önceki bilgilerle organize etme, *Edinilen bilgiyi amaç için etkin şekilde kullanma *Bilgiyi kullanırken ve paylaşırken etik ve yasal davranma
1.GİRİŞ (Öğretim Programında Temel Beceriler)	Öğrenmeyi Öğrenme:Her durumda öğrenmeyi öğrenme bireyin kendi öğrenme stratejilerini bilmeyi, kendi beceri ve niteliklerinin güçlü ve zayıf yönlerini, uygun eğitim, rehberlik veya destek fırsatlarını araştırmayı gerektirmektedir. Öğrenmeyi öğrenme becerileri ilk olarak daha fazla öğrenme için gerekli olan okuryazarlık ve bilişim teknolojilerini kullanma	*İhtiyaç duyulan bilginin kapsamının belirleme *Gerekli bilgilere etkili ve verimli şekilde ulaşma



	gibi temel becerileri kazanmayı gerektirmektedir. Bireyin yaşamı boyunca öğrenmeyi başarma ve sürdürmede motivasyonu büyük önem taşımaktadır. (s.6)	
2.Türkçe Öğretim Programının Uygulanması (2.1.Türkçe Dersi Öğretim Programının Genel Amaçları)	Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi. (s.10)	*İhtiyaç duyulan bilginin kapsamının belirleme *Gerekli bilgilere etkili ve verimli şekilde ulaşma, *Edinilen bilgileri önceki bilgilerle organize etme,
2.Türkçe Öğretim Programının Uygulanması (2.1.Türkçe Dersi Öğretim Programının Genel Amaçları)	Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi. (s.10)	*Gerekli bilgilere etkili ve verimli şekilde ulaşma, *Edindiği bilgiye ve bu bilginin kaynağına eleştirel yaklaşma *Edinilen bilgileri önceki bilgilerle organize etme, *Edinilen bilgiyi amaç için etkin şekilde kullanma, *Bilgiyi kullanırken ve paylaşırken etik ve yasal davranma
2.Türkçe Öğretim Programının Uygulanması (2.2.Öğrenme Öğretme Yaklaşımı)	...Öğrenciler verileri toplama, organize etme ve sınıflamada, elde ettikleri bulguları yazma, düzenleme ve sunmada bilgisayar programlarından yararlanmaları için teşvik edilmelidir. (s.11)	*Gerekli bilgilere etkili ve verimli şekilde ulaşma, *Edindiği bilgiye ve bu bilginin kaynağına eleştirel yaklaşma *Edinilen bilgileri önceki bilgilerle organize etme, *Bilgiyi kullanırken ve paylaşırken etik ve yasal davranma *Edinilen bilgiyi amaç

		için etkin şekilde kullanma
Türkçe Öğretim Programının Uygulanması (2.3. Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı)	Sorular, eski ve yeni bilgilerin birleştirilmesini, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla ilişkilendirme yapılmasını gerektirmektedir. (s.12)	*Yaşanan çevredeki ekonomik, yasal ve sosyal konuları anlama *Edinilen bilgileri önceki bilgilerle organize etme

BİLGİ OKURYAZARLIĞI BECERİSİ	FREKANSI
İhtiyaç duyulan bilginin kapsamının belirleme	2
Gerekli bilgilere etkili ve verimli şekilde ulaşma	6
Edindiği bilgiye ve bu bilginin kaynağına eleştirel yaklaşma	3
Edinilen bilgileri önceki bilgilerle organize etme	6
Edinilen bilgiyi amaç için etkin şekilde kullanma	4
Yaşanan çevredeki ekonomik, yasal ve sosyal konuları anlama	2
Bilgiyi kullanırken ve paylaşırken etik ve yasal davranma	4

Bulguları gösteren tablolar incelendiğinde sekiz açıklamanın bilgi okuryazarlığıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu sayı yetersizdir; çünkü içinde bulunduğumuz bilgi ve bilişim çağında bu beceri üzerinde daha fazla durulması gerekirdi. Çünkü programların temel hedefi öğrencileri çağın gereklerine uygun becerilerle donatmaktır.

Verilen bu açıklamaların alakalı olduğu bilgi okuryazarlığı becerilerinden en sık yer verilenleri altışar defa yer alan “Gerekli bilgilere etkili ve verimli şekilde ulaşma” ve “Edinilen bilgileri önceki bilgilerle organize etme” becerileridir. En az yer verilenleri ise ikişer defa ile “İhtiyaç duyulan bilginin kapsamının belirleme” ve “Yaşanan çevredeki ekonomik, yasal ve sosyal konuları anlama” becerileridir. Hâlbuki bu becerilerden birincisi öğrenci için, ikincisi ise yetişkin kişiler için büyük öneme sahiptir. İhtiyaç duyduğu bilgiyi tam olarak bilemeyen öğrenci verimli ve etkili bir çalışma yapamaz; çevresindeki sosyal, ekonomik ve yasal konuları anlayamayan birey ise hem yurttaşlık görevlerini yerine getirmede hem de toplum içinde bir birey olarak yaşamını sürdürmede büyük sıkıntılar çeker.

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ilkökul kazanımları kısmı(1, 2, 3, 4. sınıf kazanımları) incelendiğinde elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

SINIFI	KAZANIM	BİLGİ OKURYAZARLIĞI BECERİSİ
3	Okuma materyallerindeki içindekiler, sözlük ve kaynakça bölümleri tanıtılarak kısaca işlevlerine değinilir. (s.30)	*Gerekli bilgilere etkili ve verimli şekilde ulaşma,
3	Bilişim teknolojileri (bilgisayar, tablet) ve iletişim araçlarında kullanılan şekil ve semboller üzerinde durulur. (s.31)	*Gerekli bilgilere etkili ve verimli şekilde ulaşma,
4	Bilgiye erişmek için basılı ve dijital içeriklerdeki içindekiler ve sözlük bölümlerinden nasıl yararlanacağına ilişkin bilgiler verilir. (s.35)	*Gerekli bilgilere etkili ve verimli şekilde ulaşma,
4	Yazılı kaynakların (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) incelenmesi ve değerlendirilmesi sağlanır. (s.35)	*Gerekli bilgilere etkili ve verimli şekilde ulaşma,
4	Verilen ya da kendi belirledikleri bir konu hakkında araştırma yapmaları sağlanır.(s.36)	*İhtiyaç duyulan bilginin kapsamının belirleme *Gerekli bilgilere etkili ve verimli şekilde ulaşma,

BİLGİ OKURYAZARLIĞI BECERİSİ	FREKANSI
------------------------------	----------

İhtiyaç duyulan bilginin kapsamının belirleme	1
Gerekli bilgilere etkili ve verimli şekilde ulaşma	5
Edindiği bilgiye ve bu bilginin kaynağına eleştirel yaklaşma	0
Edinilen bilgileri önceki bilgilerle organize etme	0
Edinilen bilgiyi amaç için etkin şekilde kullanma	0
Yaşanan çevredeki ekonomik, yasal ve sosyal konuları anlama	0
Bilgiyi kullanırken ve paylaşırken etik ve yasal davranma	0

Tablo incelendiğinde 5 hedefin bilgi okuryazarlığıyla ilgili olduğu görülmektedir. Açıklamalar kısmındaki yetersizlik ilkökul kazanımlarında da devam etmektedir. 5 hedefin 2'si 3. sınıf; 3'ü ise 4. sınıf düzeyindedir. Söz konusu kazanımların 5'i de "Gerekli bilgilere etkili ve verimli şekilde ulaşma" becerisiyle alakalıdır. Bu becerinin ilkökul seviyesindeki kazanımlarda yer alması önemlidir; çünkü bu sayede öğrenci bilgiye ulaşmayı öğrenebilir. Kazanımlardan biri ise ayrıca "İhtiyaç duyulan bilginin kapsamının belirleme" becerisine dönüktür. Bu becerinin kazanılması da bilgi okuryazarlığına giriş açısından önemlidir. Ancak diğer beş bilgi okuryazarlığına hiç yer verilmemiş olması büyük eksikliklerdir.

1. ve 2. sınıflarda bilgi okuryazarlığına ilişkin herhangi bir kazanım yoktur. Bu durum söylenen sınıflarda genel olarak temel okuma yazma becerileri üzerinde durulmasına bağlanabilir. Programın ilkökul kazanımları sayı bakımından bilgi okuryazarlığı becerilerine yer vermede zayıf olsa da bilgi okuryazarlığına başlangıç bakımından öğrenciye faydalı olacağı söylenebilir.

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ortaokul kazanımları kısmı (5, 6, 7, 8. sınıf kazanımları) incelendiğinde elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

SINIFI	ALANI	KAZANIM	BİLGİ OKURYAZARLIĞI BECERİSİ
5	OKUMA	Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır. (s.40)	*Gerekli bilgilere etkili ve verimli şekilde ulaşma, *Edinilen bilgiyi amaç için etkin şekilde kullanma
5	OKUMA	Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.(Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak "edu" ve "gov" uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.) (s. 40)	*Edindiği bilgiye ve bu bilginin kaynağına eleştirel yaklaşma
6	OKUMA	Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır. (s.44)	*Gerekli bilgilere etkili ve verimli şekilde ulaşma *Edinilen bilgiyi amaç için etkin şekilde kullanma
6	OKUMA	Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular. (a.İnternet/yazılı (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) kaynakların güvenilirliklerinin sorgulanması sağlanır. b) Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak "edu" ve "gov" uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.(s.44)	*Edindiği bilgiye ve bu bilginin kaynağına eleştirel yaklaşma
7	DİNLEME/ İZLEME	Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir. (b. Medya metinlerinin hedef kitlesi ve amacının	*Edindiği bilgiye ve bu bilginin kaynağına eleştirel yaklaşma

		sorgulanması sağlanır.) (s.46)	
7	OKUMA	Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır. (s.48)	*Gerekli bilgilere etkili ve verimli şekilde ulaşma,,Edinilen bilgiyi amaç için etkin şekilde kullanma
7	OKUMA	Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular. (a. İnternet/yazılı (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) kaynakların güvenilirliklerinin sorgulanması sağlanır. (b. Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak "edu" ve "gov" uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.) (48)	*Gerekli bilgilere etkili ve verimli şekilde ulaşma, *Edindiği bilgiye ve bu bilginin kaynağına eleştirel yaklaşma
7	YAZMA	Bilgilendirici metin yazar. (a. Öğrencilerin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde yazacaklarını belirleyerek bir metin taslağı oluşturmaları, düşünceleri geliştirme yollarını kullanmaları, yazılı ve çoklu medya kaynaklarından görüşlerini destekleyecek kanıtlar sunmaları sağlanır.) (s.49)	*Edinilen bilgileri önceki bilgilerle organize etme, *Bilgiyi kullanırken ve paylaşırken etik ve yasal davranma
8	DİNLEME/ İZLEME	Dinledikleri/izledikleri medya metinlerini değerlendirir. (Medya metinlerinin amacını ve kaynağını sorgulamaları sağlanır.) (s.50)	*Edindiği bilgiye ve bu bilginin kaynağına eleştirel yaklaşma
8	KONUŞMA	Hazırlıklı konuşma yapar. (b. Öğrenciler araştırma sonuçlarını sempozyum, panel, forum vb. ortamlarda sunmaya teşvik edilir.) (s.50)	*Bilgiyi kullanırken ve paylaşırken etik ve yasal davranma

8	OKUMA	Metinler arasında karşılaştırma yapar. (Aynı metnin çeviri, farklı baskı vb. özellikleri itibarıyla karşılaştırılması sağlanır.) (s.52)	*Bilgiyi kullanırken ve paylaşırken etik ve yasal davranma
8	OKUMA	Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır. (s.52)	*Gerekli bilgilere etkili ve verimli şekilde ulaşma *Edinilen bilgiyi amaç için etkin şekilde kullanma
8	OKUMA	Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular. (a.Blog ve şahsi İnternet sayfalarındaki bilgilerin güvenilirliği konusunda çalışmalar yapılır.) (b.Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak "edu" ve "gov" uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır)	*Gerekli bilgilere etkili ve verimli şekilde ulaşma, *Edindiği bilgiye ve bu bilginin kaynağına eleştirel yaklaşma
8	OKUMA	Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar. (b. Kaynak gösterme hakkında bilgi verilir. (s.53)	*Bilgiyi kullanırken ve paylaşırken etik ve yasal davranma

BİLGİ OKURYAZARLIĞI BECERİSİ	FREKANSI
İhtiyaç duyulan bilginin kapsamının belirleme	0
Gerekli bilgilere etkili ve verimli şekilde ulaşma	3
Edindiği bilgiye ve bu bilginin kaynağına eleştirel yaklaşma	3

Edinilen bilgileri önceki bilgilerle organize etme	1
Edinilen bilgiyi amaç için etkin şekilde kullanma	1
Yaşanan çevredeki ekonomik, yasal ve sosyal konuları anlama	0
Bilgiyi kullanırken ve paylaşırken etik ve yasal davranma	4

Tablodaki veriler incelendiğinde toplam 14 kazanımın bilgi okuryazarlığıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Bunların 2 tanesi 5. sınıf, 2 tanesi 6. sınıf, 4 tanesi 7. sınıf, 6 tanesi ise 8. sınıf kazanımlarıdır. Öğrenme alanı bakımından ise 10 tanesi okuma, 2 dinleme/izleme, 1 tanesi yazma, 1 tanesi ise konuşma öğrenme alanlarıyla ilgilidir. “İhtiyaç duyulan bilginin kapsamının belirleme”, “Yaşanan çevredeki ekonomik, yasal ve sosyal konuları anlama” becerilerine hiç yer verilmemiştir. En çok yer verilen bilgi okuryazarlığı becerisi ise “Bilgiyi kullanırken ve paylaşırken etik ve yasal davranma”dır.

Görüldüğü üzere sayı, diğer bölümlerde olduğu gibi, yine azdır; hâlbuki ortaokul bittikten sonra birçok öğrenci örgün eğitimin dışına çıkmaktadır. Bilhassa yazma ve konuşma alanlarıyla ilgili sadece birer kazanım olması bilgi okuryazarlığının bilgiyi paylaşma boyutunun göz ardı edildiğini göstermektedir. Programın ortaokul kazanımlarının bilgi okuryazarlığı açısından zayıf olması, öğrencilerin öğrencilik hayatlarında ve ileriki hayatlarında bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve paylaşma, kendini yenileme açısından sıkıntılar yaşayacakları açıktır.

#### **SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER**

Araştırma sonuçları incelendiğinde, 2017 Türkçe Öğretim Programı’nda açıklamalar, ilkokul kazanımları ve ortaokul kazanımları bölümlerinde bilgi okuryazarlığına yeterince yer verilmediği görülmektedir. Program mevcut haliyle öğrencileri bilgi okuryazarı yapma konusunda zayıftır. Bilgi çağı olarak nitelenen çağımızda bu büyük bir eksik olarak görülmelidir. Ayrıca bu durum çağın gereklerine uygun hazırlanması gereken öğretim programlarının doğasına tezat bir durum teşkil etmektedir.



Programın bilgi okuryazarlığı bakımından zenginleştirilmesi gerektiği açıktır. Çünkü bilgi okuryazarlığı becerilerini kazandıracak bir program sayesinde öğrenciler, “yaşamlarının her alanında karar vermek için doğru ve kapsamlı bilgi arayacak, bilgiye etkin ve etkili bir biçimde erişebilecek, bilgiyi eleştirel biçimde değerlendirebilecek, bilgiyi etkili ve yaratıcı bir biçimde kullanabilecek, bilgiyi hitap edeceği gruba uygun düzey ve formatta aktarabilecek ve bilgi iletiminde etik davranışlar sergileyecektir” (Kurbanoglu ve Akkoyunlu, 2001, 87).

Bilgi okuryazarlığı becerisini kazandırabilmesi için programın temeli olan açıklamalar kısmında bilgi okuryazarlığının önemi ve değişen dünyaya ayak uydurmada rolü ele alınmalı; hedefler ise öğrenciyi bilgiye ulaşmaya, kullanmaya, yeniden üretmeye, paylaşmaya yönlendirici nitelikler taşımalıdır.

Avrupa Birliği ülkelerinin 1990’ların başından beri önem verdiği ve üzerinde çalıştığı (Akbaş ve Özdemir, 2002) bilgi okuryazarlığı öğretimi, bireye eleştirel düşünme, analitik düşünme, teknoloji okuryazarlığı gibi farklı becerilerin kazandırmasının yanı sıra ülkemize de çağı yakalama fırsatı verecektir. Bunu sağlamak için de bilgi okuryazarlığı bakımından güçlü öğretim programları hazırlanmalıdır.

## KAYNAKÇA

Akbaş, O., & Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155(156), 112-126.

ALA (American Library Association). (2000). Information Literacy Competency Standards for Higher Education. <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>.

Aldemir, A. (2003). Bilgiye erişimde yeni yaklaşım: Bilgi Okuryazarlığı. *Aytaç Yıldızeli, Canan Duran, Hatice Kübra Bahşişoğlu*. Ankara, 25-26.

Burgul Adıgüzel, F. (2016). Çocuk Kitaplarıyla Okuma Sevgisi ve Alışkanlığı Kazandırma. Çer, E.(Ed.) *Türkçe Öğretimi ve Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı.

Calp, M. (2010). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Nobel.

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme*. İstanbul: Pegem Akademi.

Doyle, Christian S. *Information Literacy in an Information Society: A Concept for the Information Age*. Syracuse University, New York. 1994, s. 7. Akt.

Polat, C. (2006). Bilgi çağında üniversite eğitimi için bir açılım: bilgi

- okuryazarlığı öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 12(30).
- Epeçcan, C. (2009). *Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış-a general view to the reading comprehension strategies*.
- Göçer, A. (2007). *Türkçe Öğretimi*. Niğde: Öncü Kitap.
- Gündüz, O., & Şimşek, T. (2011). *Okuma Eğitimi*. İstanbul: Grafiker.
- Kaili Çeltekin, A. (2009). *Türkçe Okuma Kitabı*. N. E. Uzun, M. E. Gökmen, & C. Kurt (Haz.), *Yabancı Dil olarak Türkçe öğretiminde yeni çalışmalar: 8. Dünyada Türkçe öğretimi Sempozyumu Bildirileri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 134-145.
- Karahüseyinoğlu, B. (2002). *Okuma Zorluklarını Gidermede Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyallerinin Etkililiği*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kavcar, C., Sever, S., & Oğuzkan, A. F. (1997). *Türkçe Öğretimi: Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*. İstanbul: Engin.
- Keskin, F.. (2013). Yetişkinlik Döneminde Okuma. A. Okur (Ed.) *Yaşam Boyu Okuma Eğitimi*. (223-240). Ankara: Pegem Akademi.
- Koçak, K. (1993). Eğitim Programı. *Türkçe Öğretimi ve Sorunları*. Türk Eğitim Derneği 11. Toplantısı 25-26 Ağustos 1993. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Korkut, E., & Akkoyunlu, B. (2008). Yabancı dil öğretmen adaylarının bilgi ve bilgisayar okuryazarlık öz-yeterlilikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34).
- Kurbanoglu, S., & Akkoyunlu, B. (2001). Öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21).
- Kurbanoglu, S. S. (2010). Bilgi okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 723-747.
- Kurudayıoğlu, A. G. M. (2003). Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(13), 287.
- Kuş, Z. (2013). Politik Okuryazarlık ve Aktif Danışmanlık. Gençtürk, E. & Karatekin, K. (Ed). *Sosyal Bilgiler İçin Çoklu Okuryazarlıklar*. Ankara: Pegem Akademi.
- MEB Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi. (2017). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=222>

Şeref, İ. (2015). Türkçeyi Yeni Öğrenen Yemenli Öğrencilerin Temel Seviyedeki Hikâye Kitaplarını Anlama Düzeyleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, ISSN: 2198 - 4999. 1491-1502.

Temizkan, M. (2009). *Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi*. Ankara: Nobel.

Yıldız, C. (2010). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Pegem Akademi.

**Oyunlar ve Matematik Öğretimi: Stratejik Zekâ Oyunlarının  
Sınıflandırılması<sup>1</sup>**  
**Games and Mathematics Teaching: A Classification of Strategic Brain  
Games**

**Abdulkadir ERDOĞAN<sup>2</sup>**  
**Ayşegül ERYILMAZ ÇEVİRGEN<sup>3</sup>**  
**Merve ATASAY<sup>4</sup>**

**Extended Abstract**

**Introduction**

Nowadays, it seems that brain games are very popular. From entertainment centers to teaching programs, these games are situated in many areas. There are various types of brain games. The present study is focused on strategic brain games. The main purpose of the study is to determine how popular brain games can be used for enhancing students' mathematical process skills and teaching mathematical concepts.

**Method**

The criterion-based sampling method was used to determine the games to be analyzed in the study. The process of determining and analyzing games consisted of four stages: Determination of game criteria, generation of game pool, examination of games, classification of games. Twenty-five games were selected from among popular games that can be played with at least two people and require strategy development. Afterwards, games were analyzed in three main categories. These are the mathematical processes that brain games will offer to the players in the context of the game, the mathematical concepts related to the games rules and their purposes and,

---

<sup>1</sup> Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonunca kabul edilen 1605E211 nolu proje kapsamında desteklenmiştir ve bu çalışmanın bir önceki versiyonu I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi'nde (ERTE) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup>Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, abdulkeremerdogan@anadolu.edu.tr

<sup>3</sup>Arş. Gör. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, aysegulec@anadolu.edu.tr

<sup>4</sup>YL Öğr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, atasaymerve@gmail.com

Bu makale iThenticate programı ile taranmıştır.

Makale Gönderim Tarihi: 14/11/2017-Kabul Tarihi: 15/12/2017

the use of game materials as concrete materials for teaching different mathematicstopics.

### **Findings**

The first classification in the context of mathematical processes, especially focusing on problem solving strategies, shows that all games do not have the same strategic structure and take part in spectrum from mathematical to heuristic. It has been determined that nine games are related to mathematical concepts in terms of their rules, and that all games have potential to teach various topics in terms of their material properties.

The classification analyses showed that among the twenty-five games, fifteen games (Batik, Cubulus, Gyges, Inversé, Kakuzu, Katamino, Kulami, Mangala, Pentago, Quarto, Surakarta, 3 taş, 9 taş, Alquerque, Bihar)include predominantly mathematical strategies, seven games (Abalone, Colorpop, Gobblet, Quoridor, Quixo, Reverse, Six) include predominantly heuristic strategies and three games (Kabaleo, Knight-Moves, Pylos) include equally mathematical and heuristic strategies.

When the rules and material properties of these brain games were examined, it is seen that games can be directly related with mathematical topics. Accordingly, Quarto is associated with concept of combination, Gyges and Kulami are associated with concept of permutation, Kakuzu is associated with concept of probability, Batik, Cubulus, Inversé and Katamino are associated with concept of geometrical shape and solid, Katamino and Pentago are associated with concept of symmetry transformation.

It was determined that materials of all games could be used as concrete materials in teaching various mathematical topics. The results indicate that materials of a game can be used to teach more than one concept. Hence, materials of fourteen games can be used for teaching numbers, materials of sixteen games can be used for teaching geometry topics, materials of seven games can be used for teaching geometry and algebra topics, materials of four games can be used for teaching of probability and statistics topics.

### **Conclusion**

As a result of this study, it is seen that all the games do not have the same strategic structure. Some of the games (such as Cubulus, Kakuzu, Katamino, Quarto)were directly designedon mathematical concepts and objects. It can

be said that the games involving predominantly mathematical strategies have a greater potential for teaching of mathematics topics. Of course, the use of this potential depends on rigorous instructional design.

The games involving predominantly heuristic strategies also become prominent with game and entertainment contexts they offer more. Such games may be more beneficial at first steps for students who have a negative attitude towards mathematics.

Furthermore, it is concluded that the materials of all games can be used effectively in teaching numerous mathematical topics. It is also clear that the use of this materials depends on rigorous instructional designs.

**Keywords:** Brain Games, Strategic Brain Games, Game Based Learning, Mathematics Teaching

### Öz

Bu çalışmada stratejik zekâ oyunlarına odaklanılmıştır. Çalışmanın temel amacı, yaygın olarak kullanılan stratejik zekâ oyunlarının öğrencilerin matematiksel süreç becerilerinin geliştirilmesi ve matematiksel kavramların öğretimi için nasıl kullanılabileceğini belirlemektir. Çalışmada incelenecek oyunların belirlenmesi için kritere dayalı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Oyunların belirlenmesi ve incelenmesi süreci dört aşamadan oluşmaktadır: Oyun kriterlerinin belirlenmesi, oyun havuzunun oluşturulması, oyunların incelenmesi, oyunların sınıflandırılması. Strateji geliştirmeyi gerektiren ve en az iki kişi ile oynanabilen popüler oyunlar arasından incelenmek üzere 25 oyun seçilmiştir. Belirlenen oyunlar üç ana kategoride değerlendirilmiştir. Bunlar, zekâ oyunlarının oyunculara oyun bağlamında yaşatacağı matematiksel süreçler, oyun kurallarının ve amacının ilişkili olduğu matematik kavramları, oyunların somut materyallerinin matematik kavramlarının öğretiminde kullanılabilirliğidir. Matematiksel süreçler bağlamında yapılan ve özellikle problem çözme stratejilerine odaklanan ilk sınıflama tüm oyunların aynı stratejik yapıya sahip olmadıklarını, matematikselden sezgisele bir yelpazede yer aldıklarını göstermektedir. Dokuz oyunun kuralları bakımından matematik kavramlarıyla doğrudan ilişkili olduğu ve tüm oyunların materyal özellikleri bakımından çeşitli matematik kavramlarının öğretimi için potansiyel taşıdıkları belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Zekâ Oyunları, Stratejik Zekâ Oyunları, Oyun ile Öğrenme, Matematik Öğretimi

## Giriş

Son yıllarda ülkemizde ve dünyada zekâ oyunları olarak adlandırılan oyunlara duyulan ilginin arttığı ve bu oyunların oldukça yaygınlaştıkları görülmektedir. Eğitim dernekleri ve kurumları zekâ oyunları üzerine eğitimler ve çalıştaylar düzenlemekte, okullarda seçmeli ders olarak ve bilimsel etkinliklerde bir eğlence ve bilimi popülerleştirme aracı olarak bu oyunlara yer verilmektedir. Diğer yandan, bu tür oyunları içeren bilgisayar ve mobil cihaz uygulamaları, bu oyunları satan kitapçı ve oyuncakçılarının sayısı her geçen gün artmaktadır.

Zekâ oyunları, farklı materyaller üzerine inşa edilmiş olanından hiç materyal içermeyene, tamamen sözel olanından tamamen görsel olanına oldukça geniş bir yelpazeye sahiptir. Ortak özellikleri göz önünde bulundurularak, zekâ oyunlarının bir tanımını şu şekilde yapabiliriz: Zekâ oyunları belirli kuralları, hedefi ve/veya kazanan-kaybedeni belirleyen durumları bulunan, çözülmeyi bekleyen problematik bir bağlam ortaya koyan, şans faktörünün en az olduğu, uzamsal düşünme yeteneğinin, psiko-motor becerilerinin, hafıza ve dikkat gücünün, temel matematik becerilerinin ve bilişsel stratejilerin işe koşulmasını gerektiren oyunlardır.

2012 yılından itibaren zekâ oyunları ortaokullarda “Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Zekâ Oyunları” öğretim programı altında seçmeli bir ders olarak yer almaya başlamıştır. Bu dersin öğretim programında zekâ oyunlarının, alışılmışın dışında ve özgün düşünmeyi sağlayan, alternatif cevaplara ve çözümlere sahip, problem çözme, iletişim ve akıl yürütme becerilerinin geliştirilmesinde etkili birer araç olarak kullanılabileceği vurgulanmıştır(Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Programda zekâ oyunları; akıl yürütme ve işlem oyunları, sözel oyunlar, geometrik-mekanik oyunlar, hafıza oyunları, strateji oyunları ve zekâ soruları şeklinde gruplandırılmıştır.

Zekâ oyunları tarzındaki oyunlar üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde daha farklı sınıflamalara da rastlanmaktadır. Bu çalışmaların en eskilerinden birini gerçekleştiren Oldfield (1991a, 1991b, 1991c), matematiksel nesnelere içeren oyunları matematiksel oyunlar olarak tanımlamakta ve 12 başlık altında bu oyunları tanıtmaktadır. Bu başlıklar şunlardır: Yap-boz (puzzle) tipi oyunlar, kavram geliştirici oyunlar, becerileri uygulama oyunları, matematiksel tartışmayı teşvik eden oyunlar, stratejilerin kullanımını teşvik eden oyunlar, çok kültürlü oyunlar, zihinsel oyunlar, bilgisayar oyunları, hesap makinesi oyunları, işbirlikçi oyunlar, rekabetçi oyunlar ve temel

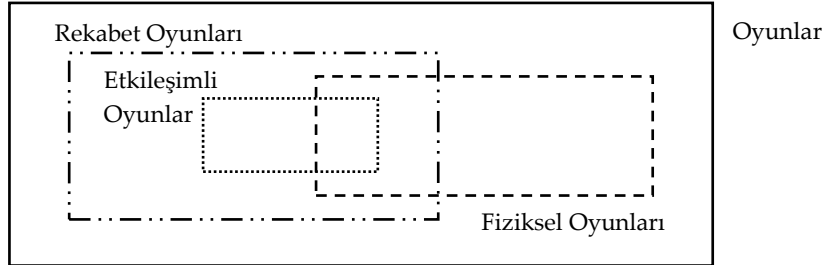
matematiksel yapıları vurgulayan oyunlar. Bir oyunun buradaki birden çok başlığın altında değerlendirilebileceği, örneğin tartışmayı teşvik eden bir oyunun aynı zamanda stratejilerin kullanımını da teşvik edeceğini söylemek mümkündür. Bu yönüyle Oldfield'in başlıklarını bir kategorileştirme çalışması olarak görmek yerine matematiksel bir oyunun ne tür özelliklere sahip olabileceğini ve hangi amaçla kullanılabileceğini tanıtmaya yönelik bir girişim olarak görmek daha doğru olacaktır.

Halck ve Dahl (1999) ise satranç, go, taş-kağıt-makas, amiral battı, monopoly, tavla, poker ve scrabble gibi oyunların bir sınıflamasını yapmaktadır. Bu sınıflamaya göre oyunda bir rastgelelik, yani şans faktörü varsa bu oyun olasılıklı, rastgelelik yoksa belirleyici (deterministik) bir oyundur. Diğer yandan, oyunda rakibin yapabileceği hamleler biliniyorsa yani oyunda gizli bir bilgi yer almıyorsa tam bilgili oyun, gizli bilgiler yer alıyorsa (oyuncunun elindeki kartlar gibi) eksik bilgili oyundur. Araştırmacılar inceledikleri oyunları bu özelliklere göre sınıflayarak Tablo 1'deki gibi sunmaktadır.

**Tablo 1.** Halck ve Dahl'a(1999) Göre Oyunların Sınıflandırılması

	Rastgele olmayan (deterministik)	Rastgele (olasılıklı)
<b>Tam bilgili</b>	Satranç Go	Tavla Monopoly
<b>Eksik bilgili</b>	Taş-kağıt-makas Amiral battı	Poker Scrabble

Oyunları daha geniş bir evrende düşünerek genel bir oyun sınıflamasını da Vossen (2004) sunmaktadır. Bu sınıflandırma her türlü oyunu içine almakta ve kesişen kümeler şeklinde temsil edilmektedir (Şekil 1). Fiziksel oyunlar, rekabetçi oyunlar ve etkileşimli oyunlar olarak yapılan ayırmda bu üç özelliği de aynı anda sağlayan oyunlar da olduğu belirtilmektedir.



**Şekil 1.** Vossen'in (2004, s.63) oyun sınıflandırmasından uyarlanmıştır



Matematik öğretimi bağlamında ise, Offenholley (2012) matematik derslerinde kullanılacak oyunları içsel (intrinsic) ve dışsal (extrinsic) olmak üzere iki gruba ayırmaktadır. Offenholley'e göre, kavramın oyunun içine gömüldüğü yani oyunun temelini oluşturduğu oyunlar içsel oyunlar, farklı kavramlar ve konular için de kullanılacak oyunlar dışsal oyunlardır.

Yukarıda yer verilen literatür incelemesi zekâ oyunlarının net bir sınıflamasını yapmanın güç olduğunu ve yapılan sınıflamaların araştırmacıların amaçlarına ve yaklaşımlarına göre farklılaştığını göstermektedir. Bu çalışmada bir alt kategori olan, zekâ oyunları dersi öğretim programında da yer alan (MEB, 2013) ve Oldfield (1991a, 1991b, 1991c) tarafından da incelenen stratejik zekâ oyunlarına odaklanılmıştır. Stratejik zekâ oyunları, iki veya daha fazla oyuncunun rekabet içinde birbirine karşı oynadıkları, oyun içinde aldıkları kararların oyunun gidişatını ve sonucunu etkilediği, alınan kararlarda rakibin hamlelerinin de göz önünde bulundurulmasını gerektiren, oyunun sonunda bir kazananın ve kaybedenin bulunduğu oyunlar olarak tanımlanabilir. Bu tür oyunlarda yapılabilecek hamlelerin hepsi analiz edilerek kesin kazanmayı sağlayan bir yolun bulunabileceği gibi bunu yapmanın mümkün olmadığı son derece karmaşık (satranç ve go gibi) ve farklı değişkenler içeren oyunlar da olabilir. Bu oyunlarda kullanılacak stratejiler oyunun kurallarına ve hedefine bağlı olarak rakibi engellemek, rakibi yemek, karşı tarafa ilk ulaşan olmak veya bir düzen oluşturmak şeklinde olabileceği gibi bunların birçoğunu da aynı anda barındırabilir. Bu oyunların neler olduğunu ve matematik öğretimine ne tür katkılarının olabileceğini tartışabilmek için öncelikle bu oyunlarla matematik arasındaki ilişkinin kısaca açıklanması uygun olacaktır.

### **Stratejik Zekâ Oyunları ve Matematik**

Zekâ oyunlarında ortaya konan performans ile matematik başarısı veya yeteneği arasında sıkı bir ilişki olduğuna yönelik yaygın bir inanış gözlemlenmektedir. Bu inanışın temelleri zekâ oyunlarının içerdiği stratejik, esnek ve çok yönlü düşünmenin matematik içinde de mevcut olduğu veya zekâ oyunları ile uğraşan insanların pek çoğunun matematikte de başarılı olduğu gözlemlerinde aranabilir. Zekâ oyunları ile matematik arasındaki ilişkinin bir diğer ve belki de en önemli boyutu her ikisinin de temellerinde yatmaktadır. Pek çok zekâ oyunu matematiksel nesnelere, olguların, problemlerin ve kavramların bir uyarlamasına dayanmaktadır (Pinter, 2010; Silva, 2011). Benzer şekilde Blaise Pascal'ın şans oyunlarından olasılık

teorisini geliştirmesi gibi matematiğinde zekâ oyunlarından beslendiği pek çok alan vardır. Matematik ile zekâ oyunları arasındaki daha detaylı bir ilişki problem çözme bağlamında kurulabilir.

Problem çözme matematiğin temeli ve en önemli bileşenidir. Özellikle rutin olmayan problemler olarak adlandırılan, çözümü bilinen işlem ve algoritmalara dayanmayan problemler üzerine çalışmak temel bir matematiksel uğraştır. Eğitim-öğretim bağlamında problem çözme özellikle Polya'nın (1945) çalışmalarından sonra daha da büyük bir önem kazanmıştır. Polya, problem çözümünde kullanılabilecek bir dizi strateji tanımlamıştır. Bunlar, örüntü arama, problemi basitleştirme, tablo yapma gibi sistematik düşünmeyi, problemdeki verilerle hedeflenen sonuç arasındaki ilişkiye odaklanmayı amaçlayan bir dizi zihinsel şema veya beceri olarak da adlandırılabilir. Polya, problem çözme stratejilerine yaptığı vurgu ile bu stratejilerin doğrudan öğretimini değil, bu şekilde stratejik düşünebilme yetkinliğinin kazandırılmasını kastetmiştir. Elbette, bir problemin stratejik bir yaklaşımla çözülebilmesi, önce problemin mevcut strateji, kavramsal araç ve yöntemlerle çözülebilir olmasını gerektirmektedir. Aksi halde, problemin çözümü için yeni kavram, araç veya modellerin ortaya konulması söz konusudur ki bu da problem çözme eyleminin matematiksel bilgi üretimine bakan boyutudur. Stratejik zekâ oyunları, bir problem durumundan kazanan olarak çıkmayı, bir görevi (rakipten önce) başarmayı ve bunları sistematik olarak sağlayabilmek için de bazı bilişsel şemaların kurulmasını kaçınılmaz kılmaktadır. Bu yönüyle stratejik zekâ oyunları ile matematiksel problem çözme arasında sıkı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu ilişki oyun tasarımı bağlamında şu örnek üzerinde açıklanabilir: "Her defasında 2 çıkartıldığında üçe bölünen sayılar hangileridir?" sorusu ilköğretimin belirli seviyelerinde salt bir rutin olmayan matematik problemi olarak düşünülebilir, çünkü problem tüm sayılar için  $3n+2$  genellemesinin ortaya konulmasını gerektirmektedir. Bir öğretmen bu problemi "Bir oyunumuz var: Bir oyuncu 1 veya 2 diyerek oyuna başlar. Diğer oyuncu rakibinin söylediği sayıya 1 veya 2 ekleyebilir. İlk 20'ye ulaşan oyunu kazanır (Brousseau, 1997; Erdoğan & Özdemir Erdoğan, 2012) hadi bakalım kimler oynamak istiyor" şeklindeki bir tasarımla sunarsa bir stratejik zekâ oyunu geliştirmiş olacaktır. Oyunculardan birinin bu oyunu her defasında kazanması için hangi sayıları söylemesi gerektiğini keşfetmesi (oyunlar sırasındaki gözlemlerinden, rakibinin hamlelerinden, 17 dersem kesin ben kazanıyorum gibi mantıksal çıkarımlarından) ve her defasında bu sayıları nasıl söyleyebileceğini planlaması gerekmektedir. Eğer bu oyun materyalle de desteklenirse

(Örneğin zemindeki ilk 20 karo seçilerek ve 20. karo işaretlenerek öğrencilerin her defasında bir veya iki adım ilerlemeleri istenebilir) problemin matematiksel bağlamı gizlenerek, oyun ve eğlence boyutu ön plana çıkarılarak bir stratejik zekâ oyunu tasarlanmış olacaktır.

Matematiği gerçek anlamda öğrenmek, öğrenenin problematik bir durumla karşılaşması ve bu duruma önceki bilgilerini kullanarak çözüm yolları geliştirme çabası sonucunda gerçekleşen bir süreçtir (Brousseau, 1997). Stratejik zekâ oyunları da belirli kurallar ve durumlar çerçevesinde problematik bir bağlam yaratmaktadır. Oyuncular bu bağlamda kazanmak için bazı çözüm yolları üretmek zorundadırlar. Bu süreç oynayanlarda problem çözme becerilerini harekete geçirmektedir: Oyuncular anlama, analiz etme, yordama, çözüm yolu geliştirme, çözümü deneme, sınama, doğrulama ya da yanlışlama, revize etme gibi birçok aşamayı gerçekleştirmektedirler. Bu aşamalar matematikçilerin matematik yapma süreçleriyle benzerlik göstermektedir. Bu süreçler 2000'li yıllardan bu yana pek çok ülkenin matematik öğretimi programlarına genel bir çerçeve sunmakta ve problem çözme, akıl yürütme ve ispat, iletişim, temsil etme ve ilişkilendirme gibi başlıklar altında açıklanmaktadır (NCTM, 2000; Erdoğan & Özdemir Erdoğan, 2012). Bu bağlamda, stratejik zekâ oyunlarının incelenmesi ve matematik öğrenmeye ve öğretmeye ne gibi bir katkılarının olabileceğinin araştırılması önemli bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu çalışmanın temel amacı, yaygın olarak kullanılan stratejik zekâ oyunlarının öğrencilerin matematiksel süreç becerilerinin geliştirilmesi ve matematiksel kavramların öğretimi için nasıl kullanılabileceğini belirlemektir. Çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Stratejik zekâ oyunları hangi matematiksel süreçleri içermekte ve bu süreçler oyunlarda ne şekilde yer almaktadır?
- Stratejik zekâ oyunları matematiksel kavramların öğretiminde nasıl kullanılabilir?
- Stratejik zekâ oyunlarının somut materyallerinden matematik öğretiminde nasıl yararlanılabilir?

### **Yöntem**

Bu çalışma stratejik zekâ oyunlarının seçimini, incelemesini ve araştırma soruları doğrultusunda sınıflandırılmasını içermektedir. Oyunların seçiminden sınıflandırılmasına kadar olan süreçprojede görevli, matematik eğitimi alanında çalışan ve nitel veri analizi konusunda deneyimli üç

araştırmacının ortaklaşa gerçekleştirdiği oyun araştırma, inceleme ve oyunları oynarken edindikleri bilgi ve deneyimlere dayanmaktadır.

### **Oyunların Belirlenmesi ve İncelenmesi**

Çalışmada incelenecek oyunların belirlenmesi için kritere dayalı örneklem yöntemi kullanılmıştır (Patton, 2001). Bu yöntem önceden belirlenen kriterlere sahip örneklerin seçilmesini içermektedir. Bu yöntem, seçilen örneklerde çeşitliliğin azaltılması ve benzerliklere odaklanılmasını sağlamak için kullanılmaktadır. Oyunların belirlenmesi ve incelenmesi süreci dört aşamadan oluşmaktadır.

#### **1. Aşama: Oyun kriterlerinin belirlenmesi**

Bu çalışmada, bireysel oynanan oyunlar ve bilgisayar oyunları sınıf ortamlarında oynanmaları yaygın ve mümkün olmadığı gerekçesiyle inceleme dışında bırakılmıştır. Bunun yanında, doğrudan matematiksel bir kavramın (simetri gibi) öğrenimine veya bir grup matematiksel becerinin kazandırılmasına (dört işlem becerisi gibi) yönelik olarak geliştirilen oyunlar da alan öğretimi içerisine girdiği gerekçesiyle kapsam dışında bırakılmıştır. Bu aşamada, strateji geliştirmeyi gerektiren, en az iki kişi ile oynanabilen popüler oyunların ele alınması kararlaştırılmıştır.

#### **2. Aşama: Oyun havuzunun oluşturulması**

Araştırmacılar öncelikle birbirlerinden bağımsız olarak mevcut oyunları incelemişler ve bireysel oyun listeleri hazırlamışlardır. Bu listeler hazırlanırken zekâ oyunları satan dükkanlar ve oyuncakçılarda bulunan oyunlar, oyuncak satan web siteleri ve online oyun siteleri incelenmiştir. Satıcılarla gerçekleştirilen görüşmeler, dükkanlarda yer alan oyunlar, web sitelerindeki satış, oyun kuralları, oyunun oynanışı, oyun materyalleri, üretici firma ve oyunun almış olduğu ödüller gibi bilgiler oyunun araştırma için uygun özelliklere sahip olup olmadığı konusunda bilgiler vermiştir. Hazırlanan listeler birleştirilerek yaklaşık 100 oyunluk bir oyun havuzu oluşturulmuştur.

#### **3. Aşama: Oyunların incelenmesi**

Oyunların incelenmesi dört aşamada gerçekleştirilmiştir.

*Ön inceleme:* Ön inceleme aşaması oyunlar temin edilmeden önce gerçekleştirilen, oyunun genel özellikleri ile değerlendirilmesini ve

araştırma için uygun olup olmadığının tüm araştırmacılar tarafından kararlaştırılmasını içermektedir. Oyun havuzunun oluşturulmasının ardından yazarlar bir araya gelerek oyunların ön incelemesini gerçekleştirmiştir. Bu incelemede oyun kuralları, özellikleri, oyunun nasıl oynandığı ve oyunun temini açılarından oyunlar değerlendirilmiş ve bu oyunlardan 25'inin araştırma için uygun olduğu belirlenmiştir. Bu oyunlar şunlardır: 3 Taş, 9 Taş, Abalone, Alquerque, Batik, Bihar, Colorpop, Cubulus, Gobblet, Gyges, Inversé, Mangala, Kabaleo, Kakuzu, Katamino, Knight Moves, Kulami, Pentago, Pylos, Quarto, Quixo, Quoridor, Reversi, Six, Surakarta. Bu oyunlardan sadece Reversi ve Mangala oyunlarının Millî Eğitim Bakanlığının zekâ oyunları dersi öğretim programı ve öğretim materyalinde adı geçmektedir.

*Bireysel inceleme:* Satın alınan oyunlar araştırmacılar arasında paylaşılmış ve oyunlar araştırmacılar tarafından bireysel olarak incelenmiştir. Bu incelemeler, kutu içeriği, malzeme kalitesi, oyunun oynanışı, kurallarının anlaşılabilirliği, geliştirilebilecek ve kullanılabilir stratejiler, oyun materyallerinin matematik öğretim materyali olarak kullanılabilirliği, farklı yaş gruplarında oynama farklılıkları bağlamında gerçekleştirilmiştir.

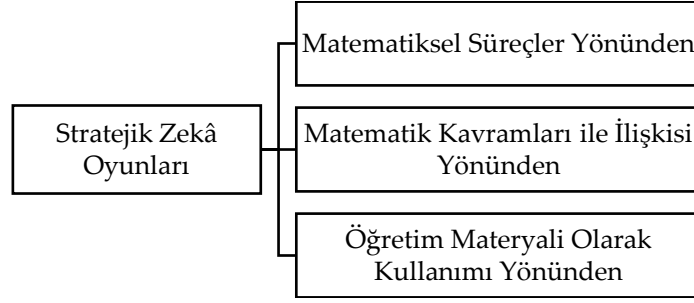
*Beyin fırtınası:* Bireysel olarak incelenen oyunlar inceleyen araştırmacı tarafından diğer araştırmacılara haftalık toplantılarda tanıtılmış ve oyun karşılıklı olarak birçok defa oynanarak tekrar incelenmiştir. Oyunların değerlendirilmesi, bireysel incelemede ulaşılan sonuçlar ve beyin fırtınası sonucunda tamamlanmıştır. Bu şekilde her hafta ortalama üç oyun değerlendirilmiştir.

*Raporlama:* İncelemesi tamamlanan oyunların yukarıdaki başlıklar doğrultusunda birer araştırmacı tarafından kapsamlı bir raporu hazırlanmıştır. Bu raporlar diğer araştırmacıların öneri ve düzeltmeleriyle son hallerini almıştır.

#### 4. Aşama: Oyunların sınıflandırılması

Yapılan alanyazın incelemesi oyunların sınıflaması için kuramsal veya deneysel altyapısı güçlü bir sınıflamanın mevcut olmadığını, her araştırmacının çalışmasının amacı ve benimsediği yaklaşımları doğrultusunda bir sınıflama yaptığını, bu sınıflamaların da çoğunlukla kategorik olmadığını göstermektedir. Bu çalışmada bu nedenle daha önce yapılan bir sınıflamanın kullanımı uygun görülmemiş ve araştırmacının amacı doğrultusunda bazı sınıflamalar gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda oyunlar

üç ana kategoride değerlendirilmiştir (Şekil 2). Bunlar, zekâ oyunlarının oyunculara oyun bağlamında yaşatacağı matematiksel süreçler, oyun kurallarının ve amacının ilişkili olduğu matematikkavramları, oyunların somut materyallerinin farklı matematikkavramlarının öğretiminde kullanılabilirliğidir.



Şekil 2. Stratejik zekâ oyunlarının değerlendirme kategorileri

#### *Matematiksel Süreçler Yönünden*

Matematiksel süreçler, problem çözme, akıl yürütme ve ispat, matematiksel iletişim, ilişkilendirme ve temsil etme olmak üzere beş temel süreçten oluşmaktadır(NCTM, 2000). Oyunun nasıl kazanılacağı hakkında yapılacak akıl yürütme ve çıkarımlar, kazandıran stratejilerin başkaları ile uygun bir dil kullanarak paylaşımı ve tüm bunların matematiksel kavramlarla ilişkilendirilmesinin büyük oranda oyunun içerdiği stratejilere bağlıdır. Bu bağlamda problem çözme dışındaki süreçler ayrı bir başlıkta ele alınmamış ve problem çözme bağlamında yapılan incelemeler doğrultusunda bir değerlendirmede bulunulmuştur.

*Problem çözme:* Oyunların matematiksel problem çözme becerilerini desteklemesi bağlamında incelenmesi, içerdikleri problem çözme stratejilerinin incelenmesini kaçınılmaz kılmaktadır. Burada, Polya'nın (1945) belirlediği problem çözme stratejileri gibi özel stratejiler bağlamında bir inceleme yapmanın oldukça elverişsiz olduğu görülmüştür. Buna karşılık tüm oyunlarda iki temel özelliğin az veya çok bulunduğu görülmüştür. Bunlar sezgisel stratejiler ve matematiksel stratejiler olarak adlandırılmıştır. Bir oyun herhangi bir aşamada oyunculardan birine ne kadar sınırlı, tahmin edilebilir ve hesaplanabilir ihtimal sunuyorsa o kadar matematiksel stratejilere dayalı oyun olarak değerlendirilmiştir. Buna karşılık, bir oyunun herhangi bir aşamada nasıl kazanılacağı ne kadar belirsiz, ihtimaller ne kadar fazla ve öngörülemez veya hesaplanamaz ise o oyun o kadar sezgisel stratejilere (oyuncunun açıklayamadığı sezgilere,

önceki oyunlardan edindiği deneyimlere, vs.) dayalı oyun olarak değerlendirilmiştir. Bu noktada somut bir kriterin kullanılması ihtiyacı doğmuş ve satranç oyunu bunun için kullanılmıştır. Hemen herkes tarafından bilinen satranç oyunu, her bir taşın hareketlerinin belirli olması, verilen bir durumda bir taşın yenmesinin kaçınılmaz olduğuna matematiksel bazı hesaplarla karar verilebilmesi gibi yönleriyle matematiksel; oyunun sayısız ihtimal barındırması, nasıl oynanırsa oyunun kazanılacağına karar vermenin güçlüğü, oyuncuların tecrübelerine dayalı geliştirdikleri stratejilerinin oyunu kazanmadaki önemi gibi boyutlarıyla aynı zamanda sezgisel olarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak satranç matematiksel olduğu kadar sezgisel (M=S) bir oyun olarak nitelendirilmiştir. Bu noktada oyunlar üç grupta sınıflandırılmıştır: Matematiksel stratejileri ağırlıklı olan oyunlar (M>S), sezgisel stratejileri ağırlıklı olan oyunlar (M<S) ve matematiksel stratejileri olduğu kadar sezgisel stratejileri de olan oyunlar (M=S).

#### *Oyunların Matematik Kavramları ile İlişkisi Yönünden*

Oyunların matematik kavramları ile ne derece ilişkili olduğunu belirlemek, dolayısıyla matematik kavramlarının öğretim bağlamı olarak kullanılabilirliğine karar verebilmek için oyunların kuralları ve amaçları incelenmiştir. Oyunların kurallarına göre oynanması (örneğin, taşların dizilişi veya hareketleri) bazı durumlarda matematiksel kavramlarla ilişkili olabilmektedir. Bununla birlikte, oyunun matematik kavramları ile ilişkisi, en çok oyunun amacında, yani o amacı gerçekleştirmek için ortaya konacak stratejilerde ortaya çıkmaktadır.

#### *Öğretim Materyali Olarak Kullanımı Yönünden*

Oyun zeminleri (zeminin kareli, delikli, dinamik yapısı, vb.) ve taşların yapısı (2 boyutlu, 3 boyutlu, ayrılabilir, istiflenebilir, vb.), taşların zeminlere yerleştirilebilme seçenekleri, vb. gibi durumlar incelenerek oyunların somut materyallerinin hangi kavramın öğretiminde bir görsel destek veya model olarak kullanılabileceğine karar verilmeye çalışılmıştır.

#### **Bulgular**

##### *Matematiksel Süreçlere Yönelik Bulgular*

25 oyundan 15'i ağırlıklı olarak matematiksel stratejiler içeren, yedisi ağırlıklı olarak sezgisel stratejiler içeren ve üçü eşit ağırlıkta matematiksel ve sezgisel stratejiler içeren oyun olarak sınıflandırılmıştır (Tablo 2).

Matematiksel oyunlardan bir kısmı (Tablo 2, 3. sütun) çizgisel oyunlar olup çizgi üzerine yerleştirilen taşların dama oyunundakine benzer bir prensiple birbirini yemesine dayanmaktadır.

**Tablo 2.** Oyunların Matematiksel Stratejilere Göre Dağılımı

	Matematiksel ağırlıklı (M>S)	Sezgisel ağırlıklı (S>M)	Eşit ağırlıklı (M=S)
Oyunlar	• Batik	• Surakarta	• Abalone
	• Cubulus	• 3 taş	• Colorpop
	• Gyges	• 9 taş	• Gobblet
	• Inversé	• Alquerque	• Quoridor
	• Kakuzu	• Bihar	• Quixo
	• Katamino		• Reverse
	• Kulami		• Six
	• Mangala		
	• Pentago		
	• Quarto		
			• Kabaleo
			• Knight-Moves
		• Pylos	

Bazı oyunların matematiksel ağırlıklı olduğu kolaylıkla görülebilmektedir. Farklı boyutlara sahip blokların belirli kurallar altında oyun zeminine dizilimini içeren Inversé'de (Şekil 3) blokların hangi sıra ile ve nereye oynanacağına karar vermek için bazı hesaplamalar yapmanın gerekliliği kısa sürede anlaşılmaktadır.



Şekil 3. Inversé



Buna karşılık bazı oyunların matematiksel ağırlıklı oldukları hemen fark edilmemektedir. Örneğin, 16 taşın her bir taşın 4 farklı özellik taşıdığı Quarto'da (Şekil 4) oynanan ve oynanmamış taşlardan hareketle bir strateji kurulabileceği hemen görülmemekte, bu durum görüldükten sonra dahi, oyun başka değişkenler içerdiğinden bu durumların modellenmesi oldukça karmaşık süreçler olarak oyuncunun karşısına çıkmaktadır.



Şekil 4. Quarto oyununun taşları

Sezgisel ağırlıklı oyunların en tipik örneğini Abalone(Şekil 5) oluşturmaktadır. Bir altıgen zemin üzerine karşılıklı dizilmiş bilyelerin, çok yönlü hareket edebilmeleri ve farklı şekillerde bir araya gelerek rakip bilyelere karşı mücadelesi üzerine kurgulanmış oyunda oyuncunun anlık kararları ve daha önceki oyundan edindiği deneyimler ön plana çıkmakta ve oyun son ana kadar kimin kazanabileceği konusundaki gizemini korumaktadır.



Şekil 5. Abalone

Matematiksel ve sezgisel stratejilerin eşit ağırlıkta oldukları oyunlara ise Knight-Moves(Şekil 6) örnek olarak verilebilir. Oyuncular taşlarını 7x8'lik tahta üzerinde satranç oyunundaki at gibi hareket ettirerek doğrusal hareket eden metal kürelerini tahtanın diğer tarafına taşıyan ilk oyuncu olmaya çalıştıkları Knight-Moves'da bazı matematiksel stratejiler

belirlenebilmektedir. Bununla birlikte, oyunun değişkenlerinin çeşitliliği oyuncuyu matematiksel stratejilerden daha çok sezgisel stratejilerle oynamaya itmektir.



Şekil 6. Knight-Moves

### *Oyunların Matematik Kavramları ile İlişkisine Yönelik Bulgular*

Zekâ oyunlarının kuralları ve materyal özellikleri göz önüne alınarak incelendiğinde, birebir matematik kavramlarıyla oyunların ilişkilendirilebileceği görülmüştür. Elbette bu durum her oyun için geçerli değildir. Oyunların içerdikleri kurallar ve oyunun yapısı bakımından matematik konularıyla doğrudan ilişkilendirilebilenler Tablo 3’de sunulmaktadır.

**Tablo 3.** Oyunların Matematik Kavramlarına Göre Dağılımı

Kavram	Oyunlar
Kombinasyon	Quarto
Permütasyon	Gyges, Kulami
Olasılık	Kakuzu
Geometrik şekil ve cisimler	Batik, Cubulus, Inversé, Katamino
Simetri dönüşümü	Katamino, Pentago

Kombinasyon kavramı, bir nesne grubu içerisinde kaç farklı seçim yapılabileceğini ifade eden matematik kavramıdır. Quarto oyununda taşlar (Şekil 4), uzun-kısa, koyu renk-açık renk, yuvarlak-kare, çukurlu-çukursuz özelliklerinden dördünü taşımaktadırlar. Herhangi iki taş bu özellikler yönünden en fazla üç ortak özellik içerebileceği gibi hiç ortak özellik de içermeyebilir. Bu açıdan hangi taşın alınacağına ve alınacak taşın zeminde nereye koyulacağına karar verilirken bu ortak özelliklerin göz önünde

bulundurulması gerekmektedir. Bu oyunda ortak özelliklere sahip kaç farklı taş seçilebilir sorusuna cevap vermek oyunu kazanmakta önemli bir bilgi sunmaktadır. Bu açıdan Quarto oyunu içerisinde kombinasyon kavramını barındırmaktadır.

Permütasyon, matematik kavramı olarak sıralama yapmak anlamına gelmektedir ve bir nesne grubunu kaç farklı şekilde sıralayabileceğimizi gösterir. Gyges oyununda taşlar oyunun başlangıcında zemine istenildiği gibi sıralanabilmektedir. Taşların her farklı sıralanması farklı bir oyun ortaya koymaktadır. Başka bir deyişle taşların sıralanma şekilleri oyunun kaderini değiştirebilmektedir. Taşlar kaç farklı şekilde sıralanabiliyorsa o kadar farklı oyun ortaya çıkacaktır. Benzer şekilde, Kulami oyununun zemini farklı parçaların birleştirilmesinden oluşmaktadır ve her zeminin dizilişi oyunun gidişatını da değiştirmektedir. Zeminin değiştirilmesiyle ortaya her seferinde yeni bir oyun çıkmaktadır. Bu açıdan Kulami oyunu da permütasyon kavramı için elverişli bir bağlam sunmaktadır.

Kakuzu oyununda 0'dan 9'a rakamların yazdığı taşlar bir torbadan çekilir ve gelen sayı oyun zemininde bulunmaya çalışılır. Torbadan taş çekme, çekilen rakamın zemindeki yerinin kesin olarak bilinip bilinmemesi ve sıfır çekme sonucunda pas geçilmesi gibi durumlar olasılık içeren durumlardır. Bu oyunda zemindeki yeri tahmin edilebilen bir rakamın torbadan çekilmesi ihtimali oyunun kaderini belirlemektedir. Aynı zamanda, çekilen taşın yerinin tespit edilmesi için farklı ihtimallerin karşılaştırılması yapılarak olasılığı en yüksek yerin tercih edilmesi de oyunun kaderini etkileyecektir.

Katamino oyunu, beş küplüler (pentamino) olarak ifade edilen, beş küpün değişik şekillerde birleştirilmesi ile oluşan bloklara sahiptir. Oyun, bu beş küplülerin belirlenen bir zemin boyutuna yerleştirilmesini içermektedir. Zemine yerleştirme işlemi, üç boyutlu yapının bir yüzünün oluşturacağı şekli düşünmeyi gerektirmektedir. Aynı şekilde Inversé oyunu da farklı boyutlardaki dikdörtgenler prizmalarının farklı yüzleri zemine gelecek şekilde yerleştirmeyi içermektedir. Bu oyun da bir cismin bir yüzünün zeminde kaplayacağı alanı düşünmeyi gerektirmektedir. Cubulus oyununun materyali bir kenarı üç birime ayrılmış bir küp şeklindedir. Oyuncu taşıyı yerleştireceği yere karar verirken üç boyutta da taşların konumlarını göz önünde bulundurmalı ve ona göre karar vermelidir. Bu açılardan ele alınan üç oyun da uzamsal algıyı, üç boyutlu cisimlerin yapısını ve bunların iki boyuta yansımalarını içermektedir. Batik oyununda, dikdörtgen, üçgen, yamuk gibi konveks ve konkav olan farklı geometrik şekillerden oluşan

parçalar, zemine dik olarak yerleştirilmiş iki cam arasında kalan düzleme yerleştirilmektedir. Büyük ve küçük parçalara sahip bu oyunda geometrik şekil bilgisi yer almaktadır.

Pentago oyunu, hepsi kendi etrafında dönebilen dört bölmeden oluşmaktadır ve oyun kuralı gereği her oyuncu bir taş yerleştirdikten sonra bir bölmeyi 90° sağa döndürmelidir. Bu döndürme işlemi oyunun gidişatını büyük bir oranda değiştirmekte ve oyuncunun bu dönme sonucundaki taşların konumunu öngörebilmesini gerektirmektedir. Diğer yandan, Katamino oyunundaki blokları zemine uygun bir şekilde yerleştirmek için blokların döndürülmüş ve çevrilmiş hallerini de göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Bu yönleriyle Pentago ve Katamino dönme simetrisini içinde barındırmaktadır.

#### *Oyunların Öğretim Materyali Olarak Kullanımına Yönelik Bulgular*

Yapılan inceleme sonucunda tüm oyunların malzemelerinin farklı matematik kavramlarının öğretiminde materyal olarak kullanılabilmesi belirlenmiştir. Kullanım alanlarına göre bir sınıflama yapıldığında, 14 oyunun malzemelerinin sayıların öğretimi, 16 oyunun malzemelerinin geometri konularının öğretimi, yedi oyunun malzemelerinin geometri ve cebir konularının öğretimi, dört oyunun malzemelerinin de olasılık ve istatistik konularının öğretimi için kullanılabilmesi görülmektedir. Bir oyun birden fazla kavramın öğretiminde kullanılabilir.

**Tablo 4.** Oyun Malzemelerinin Öğretim Materyali Olarak Kullanılabilmesi Alanlar

Öğrenme Alanı	Alt Öğrenme Alanı	Oyunlar
Sayılar	Sayma, Kesirler, Üslü Sayılar, İşlemler	9 Taş, Alquerque, Bihar, Gyges, Mangala, Kabaleo, Kakuzu, Knight Moves, Pylos, Quarto, Surakarta
	Karesel Sayılar	9 Taş, Abalone, Alquerque, Bihar, Kabaleo, Kakuzu, Pylos, Reversi, Surakarta
	Üçgensel Sayılar	9 Taş, Alquerque, Bihar, Kabaleo, Kakuzu, Pylos, Six, Surakarta

Temel toplam formülleri	9 Taş, Abalone, Alquerque, Bihar, Mangala, Kabaleo, Pylos, Reversi, Six, Surakarta
-------------------------	--

Tablo 4 devamı.

Geometri	Üçgenler, Çokgenler	Batik, Inversé, Pylos, Six
	Çember, Daire	Bihar
	Geometrik Cisimler	Cubulus, Inversé, Kabaleo, Pylos, Six
	Benzerlik	Batik, Gobbet
	Ölçme (Uzunluk, Alan Hacim)	Inversé, Katamino, Kulami, Pylos, Quixo, Quoridor
	Dönüşüm Geometrisi (Simetri, Koordinat Sistemi, Farklı Yönlerden Görünüş)	Alquerque, Katamino, Kulami, Pentago, Pylos
Geometri/Cebir	Doğrular	3 Taş, 9 Taş, Pentago
	Örüntü ve Süslemeler/Örüntüler ve İlişkiler	Colorpop, Gyges, Kabaleo, Knight Moves, Kulami, Quixo, Six
Olasılık ve İstatistik	Permütasyon, Kombinasyon, Olasılık	Colorpop, Kakuzu, Pylos, Quarto

Oyunların materyallerinin matematik öğretiminde kullanımının daha iyi görülebilmesi için Sayılar öğretim alanı ile ilgili olarak Pylos (Şekil 7) ele alınabilir.



### Şekil 7.Pylos

Pylos oyununun materyali, 15 tanesi açık renkli ve 15 tanesi koyu renkli olmak üzere 30 adet ahşap top ve bir adet oyun zemininden oluşmaktadır. Oyun zemini yaklaşık 24cm x 24cm boyutlarında olup, ortasında topların yerleştirileceği 4x4 adet yuva bulunmaktadır.

Pylos oyununun materyalinin kullanılabilmesi kavramlar arasında, sayma, kesirler, işlemler, üçgensel sayılar, karesel sayılar, ardışık sayıların toplamı, tek sayıların toplamı gibi sayıların özelliklerinin modellenmesi ve ispatına yönelik çalışmalar sayılabilir.

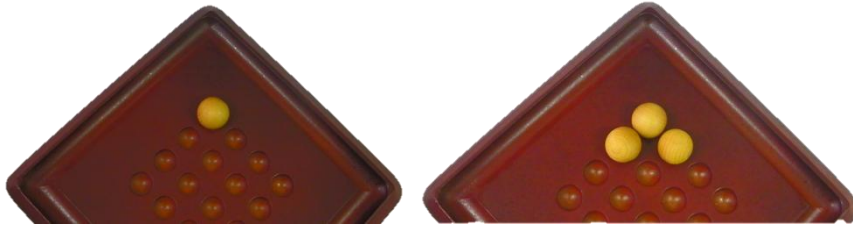
*Sayma, kesirler, işlemler:* Oyun malzemelerinde yer alan toplarla temel sayma işleminin ve dört işlemin modellenmesi için kullanılabilmesi gibi, belirli sayıda alınan toplar içinde koyu/açık renk topların kaçta kaçını oluşturduğu modellenabilir (Şekil 8).



Açık renk toplar bütün topların  $\frac{10}{16}$ 'sı,  
koyu renk toplar bütün topların  $\frac{6}{16}$ 'sı,  
açık renk topların sayısının koyu  
renk topların sayısına oranı  $\frac{10}{6}$

Şekil 8.Kesirler ve oranların modeli

*Üçgensel sayılar:* 1'den n'e kadar olan n doğal sayının toplamı üçgensel bir dizilim oluşturduğundan üçgensel sayı olarak adlandırılır. Her bir üçgen için bu sayılar 1, 3, 6, 10 ... şeklinde devam eder.Pylos toplarının üçgen şeklinde dizilmesi ile üçgensel sayılar modellenabilir (Şekil 9).





Şekil 9. Üçgensel sayıların modeli

*Karesel sayılar:* Bir sayının karesi şeklinde yazılan sayılara karesel sayılar denilmektedir. Pylos'da toplam 30 topla bir piramit oluşturulması gerekmektedir. Oyun zemini 4x4 olduğundan piramidin tabanında 16 top kullanılmalıdır. İkinci sırada 9, üçüncü sırada 4 ve en üstte tek top kullanılmalıdır. Başka bir deyişle, Pylos, karesel sayıların oldukça uygun bir modelidir (Şekil 10).



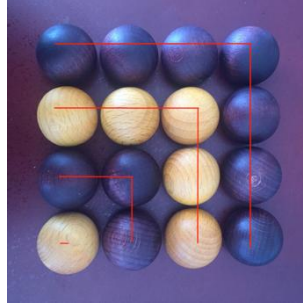
Şekil 10. Karesel sayıların modeli

*Ardışık sayıların toplamı:* Şekil 11'de görüldüğü üzere, açık renkli toplar, 1,2,3 şeklinde alt alta dizilir ve kalan kısım bir dikdörtgen oluşturacak şekilde koyu renkli toplarla doldurulursa ortaya 3 top eninde ve 4 top boyunda bir dikdörtgen çıkar. Bu dikdörtgenin top sayısı  $3 \times 4$ 'tür. Oysa bizim ihtiyacımız olan açık renkli topların sayısı olup bu da  $(3 \times 4)/2$ , yani  $n \times (n+1)/2$  dir. Burada özel bir durumda sunulan formülün n'in tüm değerleri için geçerli olacağı hemen görülebilir.



Şekil 11. Ardışık sayıların toplamının modeli

*Ardışık tek sayıların toplamı:* Toplar Şekil 12'deki gibi dizilir ve karesel olarak takip edilirse, 1, 3, 5, 7 şeklinde ilerlediği ve bir kare oluşturduğu görülür. Yani bu dizideki top sayısı  $n^2$  kadardır (Tek sayılar  $2n+1$  şeklinde olduğundan burada  $n=4$  tür.).



Şekil 12. Ardışık tek sayıların toplamının modeli

Geometri konularının öğretim materyali olarak ise Katamino(Şekil 13) ele alınabilir. Oyunun üzerine kurulu olduğu, birim kareler, birim küpler, pentamin onların kapladıkları alanlar, belli sayıdaki pentaminonun kaç birim kare kaplayacağı, bir pentaminonun döndürülerek veya ters çevrilerek de yerleştirilebileceği gibi durumlar düşünüldüğünde ilkökul ve ortaokul geometri öğretimi konularının neredeyse tamamı için kullanılabileceği görülmektedir.





Şekil 13. Katamino

Diğer yandan Katamino'nun küçük yaş grubu çocukların geometrik düşünme becerisini geliştirmek ve temel geometri kavramları (alan, simetri, vb) ile sezgisel olarak tanışmalarını sağlamak için oldukça etkili bir araç olacağı söylenebilir. Çokküçük yaşlardaki çocukların dahi küçük alanlar için verilen konfigürasyonları yapmaya çalışırken alan sınırlılığı, çevirme/döndürme gerekliliği, iki veya daha fazla pentaminonun birleşiminin hangi geometrik şekilleri ortaya çıkaracağı gibi birçok sezgisel bilgiyi keşfetmesi ve geometri algılarını geliştirmeleri mümkündür.

#### Tartışma ve Sonuç

Stratejik zekâ oyunlarının matematik öğretimi açısından incelendiği ve sınıflandırıldığı bu çalışmada üç boyut üzerinde durulmuştur. Bunlar söz konusu oyunların matematiksel süreçleri ne derece barındırdığı, oyun bağlamlarının matematiksel kavramların öğretimi için kullanılıp kullanılmayacağı ve oyun materyallerinden farklı öğretim tasarımları için yararlanılıp yararlanılmayacağıdır.

Matematiksel süreçler bağlamında yapılan ve özellikle problem çözme stratejilerine odaklanan ilk sınıflama tüm oyunların aynı stratejik yapıya sahip olmadıklarını göstermektedir. Oyunların çoğunda matematiksel

stratejiler daha ön plandadır. Bu oyunlardan da bir kısmının (Cubulus, Kakuzu, Katamino, Quarto gibi) doğrudan matematiksel kavram ve nesnelere üzerine inşa edildiği anlaşılmaktadır. Bu oyunların pek çoğu aynı zamanda matematiksel kavramların öğretiminde kullanılacak oyunlar olarak sınıflandırılmışlardır. Başka bir ifadeyle, matematik ağırlıklı stratejiler içeren oyunların matematik kavramlarının öğretimi için daha büyük bir potansiyel taşıdığı söylenebilir. Elbette bu potansiyelin kullanımı titiz öğretim tasarımlarına bağlıdır. Zira, söz konusu olan her şeyden önce bir oyundur ve öğrenci için, ilgili kavramı keşfetmeye götürecek sorgulatmalar, görevler, tartışmalar ve açıklamalar sunulmadığı müddetçe, oyun olarak kalmaya devam edecektir.

Sezgisel stratejileri ağırlıkta olan oyunlar ise, daha çok sunmuş oldukları oyun ve eğlence bağlamları ile ön plana çıkmaktadır. Matematiğe karşı ön yargısı olan öğrencilere ilk etapta bu tarz oyunların oynatılması daha faydalı olabilir.

Oyun materyallerinin farklı kavramların öğretimi için kullanılabilirliği sorusu pratik değeri olan bir sorudur. Özellikle orijinal oyunlar yüksek fiyatlara satıldığından, bir matematik öğretmeni için “ben bu oyunla başka ne yapabilirim?” sorusu yerinde bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır. Okullarda somut materyallerin azlığı, öğretmenin somut materyal üretmek veya satın almak için sahip olduğu imkanların sınırlılığı düşünüldüğünde bu soru daha da önem kazanmaktadır. Bu çalışma söz konusu oyunların materyallerinin pek çok matematik kavramlarının öğretiminde etkin bir biçimde kullanılabileceğini göstermektedir. Bu kullanımın da titiz öğretim tasarımlarına bağlı olduğu açıktır.

Sonuç olarak, stratejik zekâ oyunları matematik öğretimi için büyük bir potansiyele sahiptir. Fakat bu oyunlar her şeyden önce matematik öğretmek için değil, eğlence ve iyi zaman geçirmek için tasarlanmıştır. Bu oyunların öğrenciler tarafından sadece oyun olarak oynanması ile değil, öğretmenin etkinlik tasarımı ve rehberliği ile öğretimsel potansiyellerinden tam olarak yararlanılabileceği unutulmamalıdır.

#### Kaynakça

Brousseau, G. (1997). *Theory of didactical situations in mathematics: Didactique des mathématiques, 1970-1990*. Kluwer Academic Publishers (Springer).

Erdoğan, A. & Özdemir Erdoğan, E. (2013). Didaktik durumlar teorisi ışığında ilköğretim öğrencilerine matematiksel süreçlerin yaşatılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14 (1), 17-34.

Halck, O. M. & Dahl, F. A. (1999). On classification of games and evaluation of players – with some sweeping generalizations about the literature. In proceedings of the ICML-99 Workshop on Machine Learning in Game Playing, Jozef Stefan Institute, Ljubljana.

MEB. (2013). *Zekâ oyunları dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB

NCTM. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. National Council of Teachers of Mathematics. Reston, VA: Author

Offenholley, K. H. (2012). Gaming your mathematics course: The theory and practice of games for learning. *Journal of Humanistic Mathematics*, 2(2), 79-92, Doi: 10.5642/jhummath.201202.07

Oldfield, B. J. (1991a). Games in the learning of mathematics: 1: A classification. *Mathematics in School*, 20(1), 41-43.

Oldfield, B. J. (1991b). Games in the learning of mathematics part 2: Games to stimulate mathematical discussion. *Mathematics in School*, 20(2), 7-9.

Oldfield, B. J. (1991c). Games in the learning of mathematics part 3: Games for developing strategies. *Mathematics in School*, 20(3), 16-18.

Patton, M. Q. (2001). *Qualitative evaluation and research methods*. (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Pintér, K. (2010). Creating games from mathematical problems. *PRIMUS: Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies*, 21(1), 73-90

Polya, G. (1945). *How to solve it*. Princeton: Princeton University Press.

Silva, J. N. (2011). On mathematical games. *BSHM Bulletin: Journal of the British Society for the History of Mathematics*, 26(2), 80-104, Doi: 10.1080/17498430.2011.560511

Vossen, D. F. (2004). The nature and classification of games. *Avante*, 10(1), 53-68

**The Relationship Between Schools' Social Capital Levels and Teachers' Psychological Contract<sup>1</sup>**

**Okulların Sosyal Sermaye Düzeyleri ile Öğretmenlerin Psikolojik Sözleşmeleri Arasındaki İlişki**

Ömer DOĞAN<sup>2</sup>

Aynur BOZKURT BOSTANCI<sup>3</sup>

**Extendend Abstract**

**Introduction**

The purpose of this research is to determine the relationship between the social capital levels of schools and the psychological contracts of teachers. Social capital refers to the potential that can be activated at any moment in order to realize the common aims and expectations of a community that have been established and existed in social relations since the day when the person needs other people and lives life sharing. Social capital can be defined as customs, traditions that hold society together and affectits development and set of rules that determine national and international relationships. It canal so be defined as the ability to work together in groups of people, groups or organizations for common goals. (Sobel, 2002; Ekinci,2008; Şahin, 2011; Aydemir & Tecim, 2012; Karagül, 2012; Babacan, 2012). The other variable of there search psychological contract can be expressed as a series of dynamic, non-written expectations based on reciprocity between the employee and the employer. The most important features of the psychological contract are the reduction of in security and ambiguity between the parties, the sense of being able to predict future progression to employees, and the security and control mechanisms (Shore & Tettick, 1994 eg. Aydın, 2016; Cihangiroğlu & Şahin, 2010; Akyüz, 2014). School organizations can have significant gains in achieving organizational goals by creating strong institutional and social values ystems, voluntary responsibilities of employees, and activesocialties in proportion to their social capital accumulation. With this accumulation, teachers experience satisfaction and the possibility of experiencing psychological contract violations also falls (Şahin, 2011; Şahin & Ada, 2013). In this sense, it can be stated that in schools with high levels of social capital psychological

---

<sup>1</sup> This article was presented at 1st International Education Research and Teacher Education Congress (ERTE Congress), held in Uşak between 14-16 September, 2017.

<sup>2</sup> Öğretmen Uşak Milli Eğitim Müdürlüğü-UŞAK [mutilate307307@hotmail.com](mailto:mutilate307307@hotmail.com)

<sup>3</sup> Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [aynur.bozkurt@usak.edu.tr](mailto:aynur.bozkurt@usak.edu.tr)

Bu makale iThenticate programı ile taranmıştır.

Makale Gönderim Tarihi: 05/12/2017-Kabul Tarihi: 13/12/2017

contracts of teachers will be positively affected from this situation. Because a high school of social capital will be able to create a peaceful work environment with items such as trust, norm sand values and prepare a healthy psychological contract between teachers and the school. Therefore, it can be thought that the level of social capital of schools can predict teachers' psychological contracts. Until now, however, the relationship between the social capital levels of schools and the psychological contracts of teachers has not been examined. In this sense, the aim of this research is to determine whether there is a relationship between the social capital levels of schools and the psychological contracts of teachers. In the search for the stated purpose, the answers to the following questions have been searched

1) What are the views of teachers on the level of social capital of schools? Do the teachers' opinions differ in terms of school level?

2) What are the levels of teachers' psychological contracts? Do the psychological contracts differ in terms of school level?

3) Is there a significant relationship between the level of social capital of schools and the psychological contracts of teachers?

4) Do the social capital levels of schools predict teachers' psychological contracts?

### **Methodology**

There search which aims to determine the relationship between the level of social capital of schools and the psychological contracts of teachers is in relational screening model. The universe of there search was 3986 teachers in Uşak province center and districts; The sample is composed of 518 teachers working in Uşak province. A simple random sampling method was used in there search. The data were collected by the Social Capital Scale developed by Ersözlü (2008) and the Psychological Contract Scale adapted to Turkish by Mimaroglu (2008). For this research, it was determined that the reliability coefficients of the scales were above the accepted value in the literature. As a result of the normality test applied to the data, it was seen that the data showed normal distribution and when the sub problems were found, ANOVA test Pearson Moments Multiplication Correlation and regression techniques were used in the analysis of the data.

## Discussion and Result

It is seen that the level of social capital of the schools is high in the survey. There is a difference between the opinions of the teachers in terms of school level they are working for. According to the teacher's opinion, the school type is the primary school with the highest level of social capital, and the least school type is the high school. According to the results of the psychological contracts of the teachers, which are the other variable in the research, the psychological contracts of the teachers are moderate. Levels of psychological contracts vary in terms of level of school teachers are working for.

The lowest level of teachers' psychological contracts is in high school level. According to the results of the relationship between social capital levels of schools and psychological contracts of teachers; there is a moderate degree of positive relationship was found between the sub-dimensions of the social capital and the relational sub-dimension of the psychological contract or and a low positive relationship with transactional sub-dimensions. According to the results, perceptions of teachers working in primary schools the level of social capital of schools predicts psychological contracts. In secondary schools, it was seen that level of social capital doesn't predict psychological contracts significantly. It is seen that the level of social capital is the primary school with the most predictable level of social capital for predicting teachers' psychological capital, and at least secondary schools.

**Keywords:** Social capital, psychological contract, social capital of school, psychological contract of teacher

## Öz.

Bu araştırmanın amacı, okulların sosyal sermaye düzeyleri ile öğretmenlerin psikolojik sözleşmeleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. İlişkisel tarama modelindeki araştırmanın evrenini Uşak ilinde görev yapan 3986 öğretmen, araştırmanın örneklemini ise 518 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada basit tesadüfi örnekleme yoluna gidilmiştir. Araştırmada veriler "Sosyal Sermaye Ölçeği" ve "Psikolojik Sözleşme Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler okulların sosyal sermaye düzeylerini yüksek olarak algılamaktadırlar. Öğretmenlerin okulların sosyal sermaye düzeylerine ilişkin görüşleri, görev yaptıkları okul türüne göre farklılık göstermektedir. Öğretmen görüşlerine göre İlkokul ve

ortaokullar liselere göre daha yüksek düzeyde sosyal sermayeye sahiptirler. Öğretmenlerin psikolojik sözleşmeleri orta düzeydedir. Yine öğretmenlerin psikolojik sözleşmeleri görev yaptıkları okul türlerine göre farklılaşmaktadır. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin, liselerde görev yapanlara göre psikolojik sözleşmelerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Tüm bunların yanında araştırma sonucuna göre okulların sosyal sermaye düzeyleri ile öğretmenlerin psikolojik sözleşmeleri arasında pozitif yönlü orta dereceli bir ilişki olduğu görülmektedir. İlkokul ve liselerde okulların sosyal sermaye düzeylerinin öğretmenlerin psikolojik sermayesini yordadığı görülürken, ortaokullarda yordamadığı anlaşılmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal sermaye, psikolojik sözleşme, okulun sosyal sermayesi, öğretmenin psikolojik sözleşmesi

### Giriş

Bilgi toplumu ile birlikte ortaya çıkan sosyal sermaye kavramı, örgütlerin vazgeçilmez bir ögesi haline gelmiştir. Özellikle 1980'lerden sonra gözde bir olgu olarak geniş bir yelpazede uzun süreli tartışma ve araştırmalara konu olan sosyal sermaye kavramı, örgütler için zenginlik kaynağı olarak görülmektedir. Sosyal sermaye, insanın diğer insanlara ihtiyaç duyup, hayatı bölüşerek yaşadığı günden beri sosyal ilişkilerde var olan kalıplaşmış ve bir topluluğun ortak amaç ve beklentilerini gerçekleştirmek üzere her an aktive edilebilir potansiyel gücünü ifade etmektedir (Woolcock & Narayan, 2000, Akt. Ekinci, 2008; Şahin, 2011; Aydemir & Tecim, 2012; Karagül, 2012; Babacan, 2012). Sosyal sermaye toplumu bir arada tutan ve her alanda gelişmesine etki eden ananeler, adetler, gelenekler, görenekler, insan ilişkileri ile ulusal ve uluslararası ilişkileri belirleyen kurallar bütünüdür. Sosyal sermaye; insanların ortak hedefleri için, bireyler, gruplar ya da örgütler halinde bir arada çalışma becerisi olarak da tanımlanabilmektedir (Sobel, 2002; Aydemir & Tecim, 2012; Karagül, 2012). Sosyal sermaye kavramı ilk olarak 1916'da Lydia Hanifan tarafından Batı Virginia'daki okul sistemi değerlendirilirken ortaya konulmuştur. Hanifan, toplumun eğitim kurumlarına olan destekleri, ailelerin okula ilgileri ile okulların gösterecekleri performans arasında bir ilişki bulunup bulunmadığı üzerinde çalışmıştır (Olate, 2003; Woolcock & Narayan, 2000, Akt. Ekinci, 2008). Sosyal sermaye kavramını sistematik biçimde fakat birbirinden bağımsız olarak ele alan ilk sosyologlar James Coleman (1987, 1988) ve Pierre Bourdieu (1980, 1986) olup, onlar da aynı Hanifan gibi özellikle eğitim alanıyla ilgilenmişler



ve sosyal sermayeyi, sosyal ilişkilerin etkilerini sistematikleştirme yolu olarak belirtmişlerdir (Castiglione & Wolleb, 2008, Akt. Boşgelmez, 2012).

Alan yazında sosyal sermayeyi oluşturan unsurlar güven, normlar ve sosyal ağlar olarak açıklanmaktadır. Güven, başka kişilerin karşılıklı olarak yardımsever bir tutum içinde olacağı veya en azından zarar veren davranışlarda bulunmayacağı beklentisinin egemen olduğu itimat anlayışına dayanmaktadır Sosyal sermayenin hem kaynağı hem de sonucu olarak değerlendirilebilecek olan güven kavramı, aynı zamanda sosyal birlikteliği destekleyen çoğu norm, değer ve yaklaşımın garantisi olarakta görülmektedir (Onyx & Bullen, 2000; Günkör, 2011). Normlar ise, örgütsel kültür içerisinde davranışa etki eden, sosyal düzeni kurumsal hale getiren ve güçlendiren unsurlardır (Owe & Steinhoff, 1989, Akt. Çelik, 2012). Öğüt ve Erbil (2009)'e göre normlar, bir sosyal topluluğa dahil olan kişilerin ait olduğu toplum açısından ne tür tutum ve davranışların kabul edilir veya kabul edilemez olduğunu ortaya koyan yazılı olmayan değerlerdir. Sosyal yaşam içerisinde bireyler birbirleriyle, gruplarla ve kurumlarla ve kurum ile gruplar birbirleriyle ilişki ve iletişim halindedir. Bu ilişki ve iletişim toplumsal yaşamı kolay hale getirerek yaşamın kalitesini artırmaktadır. Toplumsal yaşamdaki bu iletişim ve ilişkiler, sosyal sermayenin unsurlarından biri olarak ifade edilen sosyal ağları oluşturmaktadır. Sosyal ağlar ve buna dayalı şekilde biçimlenen gruplar, örgütsel yapılarda aidiyet ve bağlılık duygusunun da kaynağını oluşturmaktadırlar (Cohen & Prusak, 2001; Şahin, 2011). Sosyal sermayeyi açıklayan güven temelli, güçlü ve yoğun sosyal ağlar, hedeflere hizmet edecek değerler ve normlar, arzulanan işbirliği ve nitelikli ilişkilerin gelişmesi okul amaçlarına ulaşılmasında önemlidir. Çünkü sosyal sermayenin özünü oluşturan insan ilişkilerinin niteliğine etki eden güven, değerler, normlar, sosyal bağlantılar ve katılım gibi unsurlar okullarda çalışanlar bakımından demokratik bir çalışma ortamı sağlamakta, öğrenciler açısından ise akademik başarıyı artırmaktadır (Ekinci, 2008; Günkör & Ergen, 2014).

Sosyal sermayeyle ortak boyutlara sahip olan araştırmanın diğer değişkeni psikolojik sözleşmede de güven, normlar ve değerler boyutları kavramı kuvvetlendiren öğelerdir. İş görenler, bağlı oldukları örgüt ile kendi beklenti normları temelinde, örgütün kendilerine olan sorumlulukları ve kendilerinin örgüte olan sorumluluklarını içeren psikolojik bağlar oluşturmaktadırlar. İş gören ile işveren arasındaki "karşılıklı beklentiler" merkezi bir şekilde oluşmaktadır. Bu karşılıklı beklentilerin sadece bir kısmı yazılı ve resmi çalışma sözleşmesinde yer almaktadır. Beklentilerin büyük çoğunluğu ise, örtüktür ve üzerinde nadiren tartışılmaktadır. Eğer örgüt ve çalışan

arasındaki bu bağ yeterince kuvvetli değilse karşılıklı çıkarlar elde edilemediği amaçlara ulaşamadığı görülmektedir. Bu anlamda iş gören yönetiminde, psikolojik sözleşme kavramı gitgide önem kazanmakta, ekonomik iş sözleşmeleri gibi psikolojik sözleşmenin anlaşılmasını da önemli kılmaktadır (Cihangiroğlu & Şahin, 2010; Özgen & Özgen, 2010, Yılmaz, 2012; Demirkasımoğlu, 2012).

Psikolojik sözleşme ifadesi 1960'lı yılların başında Argyris, Levinson, Price, Munden, Mandl, 1962 yılında Solley ve 1965 yılında Schein tarafından ortaya atılmıştır (Doğan& Demiral, 2009). Psikolojik sözleşme, iş gören ve işveren arasında karşılıklılık esasına dayalı, dinamik, yazılı olmayan bir dizi beklentiler olarak ifade edilebilmektedir. Psikolojik sözleşmenin en önemli özelliklerinin, taraflar arasındaki güvensizliği ve belirsizliği en aza indirmesi, iş görenlere ileriye kestirebilme hissi vermesi ve güvenlik ve kontrol mekanizmalarını sağlaması olduğu bilinmektedir (Shore & Tettick, 1994 Akt. Aydın, 2016; Cihangiroğlu & Şahin, 2010; Akyüz, 2014). İş görenlerin psikolojik sözleşmelerinde iki unsur olarak işlemsel ve ilişkisel sözleşme birlikte bulunmaktadır (Özler & Ünver, 2012; Dikili, 2012; Aydın, 2016). İşlemsel psikolojik sözleşme, daha çok maddi unsurlara dayalı, kısa süreli ve öngörülebilir yükümlülükleri ifade ederken; ilişkisel psikolojik sözleşme, uzun süreli, belirsiz ve sosyal ihtiyaçları da içeren duygusal faktörlerin ön planda tutulduğu yükümlülükleri ifade etmektedir (Demirkasımoğlu, 2012; Dikili, 2013).

Örgütlerin başarılı olmalarında, iş görenlerin birbirleriyle kurdukları ilişkilerin ve bu ilişkilerden doğan örgütsel bağlılık, aidiyet, psikolojik sözleşme gibi kavramların bilimsel olarak ele alınmasını sağlamıştır. Psikolojik sözleşme açısından bakıldığında, eğer çalışan işe başlarken imzaladığı iş sözleşmesinin ötesinde psikolojik sözleşmesini oluşturmazsa örgüte yararlı olması zorlaşmaktadır (Mimaroglu, 2008). Çünkü örgüt ile iş görenler arasında oluşturulan psikolojik sözleşme sağlıklı bir şekilde yürütüldüğü sürece, iş görenlerin memnuniyetini olumlu etkilenmekte, motivasyon ve iş tatminini artırmakta, örgütsel adanmışlık, güven, adalet ve vatandaşlık gibi olumlu davranışların oluşumuna zemin hazırlanmakta, huzurlu bir çalışma ortamı oluşturulmasına imkan sağlanmakta, işe devamsızlık ve işten ayrılma gibi geri çekilme davranışlarının önlenmesi sağlanmaktadır (Mimaroglu, 2008; Cihangiroğlu & Şahin, 2010; Özler & Ünver, 2012; Aydın, 2016; Kılınç, 2016).

Yukarıda yapılan tüm açıklamalardan anlaşılacağı üzere okulların sosyal sermaye düzeyleri ile öğretmenlerin psikolojik sözleşmelerinin ilişkili

olabileceği düşünülebilmektedir. Her iki kavramda da güven, normlar ve değerler önemli öğelerdir. Bu durum bu iki kavram arasında olumlu yönde bir ilişkinin olabileceği düşüncesini akla getirmektedir. Psikolojik sözleşme kavramı, öğretmenlerin okul ile aralarında oluşan resmiyet dışı, genellikle duygusal ağırlığı olan bağlar ifade edilebilmektedir. Şahin ve Ada'ya ( 2013) göre okullar sahip oldukları sosyal sermaye birikimine bağlı olarak, güçlü kurumsal ve toplumsal değer sistemleri, çalışanlarda gönüllü sorumluluklar ve aktif sosyal bağlar meydana getirerek örgütsel hedeflere ulaşma yolunda mesafe kat edebilmektedirler. Bu birikimle birlikte öğretmenler memnuniyet duygusunu yaşamakta ve psikolojik sözleşme ihlalinin yaşanma ihtimali de düşmektedir. Okulların etkili veya etkisiz bir örgütsel ilişkiye sahip olmasında bu ilişkiler önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle okul örgütlerinde sosyal sermayenin bileşenleri üzerinde durulması ve yüksek düzeyde sosyal sermaye oluşumunun sağlanması gerekir. Okul örgütleri, sahip oldukları sosyal sermaye birikimi ile orantılı olarak, güçlü kurumsal ve toplumsal değer sistemleri, personelde gönüllü sorumluluklar ve aktif sosyal bağlar oluşturarak örgütsel amaçlara ulaşmada önemli kazanımlara sahip olabilmektedirler (Şahin, 2011). Okulda sosyal sermayenin unsurlarını oluşturan örgütsel güven, örgütsel norm ve değerler, iletişim ağları olamadan ve etkin olarak işletilmeden bağlılık, aidiyet gibi psikolojik durumlar oluşmamaktadır. Özellikle insan ilişkilerinin ve sosyal süreçlerin belirleyici olduğu okullarda sosyal sermaye, örgütsel amaçlara ulaşmada kritik rol oynamaktadır. Kuşkusuz güven eksenli ilişkilerin hâkim olduğu örgütlerde, iş görenlerin kendilerini bağlı ve ait hissettikleri güçlü okul ortamları eğitim iş görenlerinin beklenilenden daha fazla çaba göstermelerine yol açmaktadır(Ekinci, 2008; Şahin, 2011; Şavkar, 2011). Aydemir, 2011). Bu anlamda sosyal sermaye düzeyleri yüksek olan okullardaki öğretmenlerin, psikolojik sözleşmelerinin bu durumdan olumlu etkileneceği belirtilebilmektedir. Çünkü sosyal sermayesi yüksek bir okulun, güven, norm ve değerler gibi öğeleriyle huzurlu bir çalışma ortamı oluşturulmasına imkan sağlaması ve öğretmenler ile okul arasında sağlıklı bir psikolojik sözleşmeye sahip olmasına zemin hazırlayabilecektir. Dolayısı ile okulların sosyal sermaye düzeyinin öğretmenlerin psikolojik sözleşmelerini yordayabileceği düşünülebilmektedir. Ancak bugüne kadar okulların sosyal sermaye düzeyleri ile öğretmenlerin psikolojik sözleşmeleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın amacı, okullarının sosyal sermaye düzeyleri ile öğretmenlerin psikolojik sözleşmeleri arasında bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesidir. Belirtilen amaç doğrultusunda araştırmada, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1) Öğretmenlerin okulların sosyal sermaye düzeylerine yönelik görüşleri nedir? Öğretmen görüşleri çalıştıkları okul düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

2) Öğretmenlerin psikolojik sözleşme düzeyleri nedir? Psikolojik sözleşmeleri çalıştıkları okul düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

3) Okulların sosyal sermaye düzeyi ile öğretmenlerin psikolojik sözleşmeleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4) Okulların sosyal sermaye düzeyleri, öğretmenlerin psikolojik sözleşmelerini yordamakta mıdır?

### **Yöntem**

#### **Araştırma Modeli**

Okulların sosyal sermaye düzeyleri ile öğretmenlerin psikolojik sözleşmeleri arasındaki ilişkiyi ölçmeyi amaçlayan araştırma ilişkisel tarama modelindedir.

#### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evreni Uşak il merkezi ve ilçelerindeki toplam 3986 öğretmen; örneklemini ise, Uşak ilinde görev yapan 518 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada basit tesadüfi örnekleme yoluna gidilmiştir. Örneklem seçiminde kuramsal örneklem büyüklüğü çizelgesinden yararlanılmıştır. Uşak il merkezi ve ilçelerinde görev yapan 3986 öğretmen evren olarak alındığında %95'lik güven düzeyi,  $\alpha=0.05$  anlamlılık ve %5'lik hoşgörü düzeyi için örneklem büyüklüğü 356 öğretmen olarak belirlenmiştir. (Balcı, 2011).

#### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veriler, Ersözlü (2008) tarafından geliştirilen Sosyal Sermaye Ölçeği ve Mimaroğlu (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Psikolojik Sözleşme Ölçeği ile toplanmıştır. Sosyal Sermaye Ölçeği Likert tipi bir ölçek olup, ölçekte maddelere yönelik değerlendirme "(1)Hiç katılmıyorum ile (5) Tamamen katılıyorum arasında beşli olarak derecelendirilmiştir. Psikolojik Sözleşme Ölçeği ise, yine "(1)Kesinlikle katılmıyorum ile (5) Kesinlikle katılıyorum" arasında Likert tipi beşli olarak derecelendirilmiştir. Her iki ölçeğe ilişkin bu araştırma için güvenilirlik katsayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1.Sosyal sermaye ölçeğinin alt boyutlarının güvenirlik katsayıları

<b>Sosyal Sermayenin Alt Boyutları</b>	<b>CronbachAlpha Güvenirlik Katsayısı</b>
Okuldaki Öğretmenlerle İlgili Önergeler	,934
Okulumuzdaki Uygulamalara İlişkin Görüşler	,944
Öğretmenler Arası İlişki Ağlarıyla İlgili Önergeler	,798
Öğretmenler Odasıyla İlgili Önergeler	,816
Paylaşılan Normlarla İlgili Önergeler	,759
<b>Psikolojik Sözleşmenin Alt Boyutları</b>	<b>Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı</b>
İşlemsel Sözleşme	,711
İlişkisel Sözleşme	,765

Tablo.1’de de görüleceği üzere ölçeklere ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarının literatürde kabul gören.70 (Büyüköztürk, 2017; Seçer, 2015) değerinin üstünde olduğu tespit edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Verilere hangi tür analizlerin yapılması gerektiğini tespit etmek için çarpıklık ve basıklık katsayılarına göre normallik testi gerçekleştirilmiştir. Sosyal sermaye ve psikolojik sözleşmenin tüm boyutlarında çarpıklık ve basıklık katsayısının istenen değerler arasında olması sebebiyle analizlerde okulların sosyal sermayesi ve öğretmenlerin psikolojik sözleşmeleri düzeylerinin okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik ANOVA testi, sonucunda anlamlı farklılık olan boyutlarda farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için Tukey testi sonuçlarına bakılmıştır. Yine okulların sosyal sermaye düzeyleri ile öğretmenlerin psikolojik sözleşmeleri arasındaki ilişkiye yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ve regresyon teknikleri kullanılmıştır.

**Bulgular ve Yorumlar**

Öğretmenlerin okulların sosyal sermaye düzeylerine yönelik algı düzeyleri ile psikolojik sözleşmelerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve betimsel bulgular aşağıdaki Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2. Okulların sosyal sermaye ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri ile öğretmenlerin psikolojik sözleşmeleri ve alt boyutları düzeylerine ait betimsel istatistikler

Değişkenler	Ortalama	Standart Sapma
<b>Sosyal Sermaye</b>	<b>3,57</b>	<b>0,62</b>
Okuldaki Öğretmenlerle İlgili Önermeler	3,73	0,73
Okulumuzdaki Uygulamalara İlişkin Görüşler	3,71	0,87
Öğretmenler Arası İlişki Ağlarıyla İlgili Önermeler	2,95	0,74
Öğretmenler Odasıyla İlgili Önermeler	3,45	0,83
Paylaşılan Normlarla İlgili Önermeler	3,56	0,59
<b>Psikolojik Sözleşme</b>	<b>2,78</b>	<b>0,60</b>
İşlemsel Boyut	2,73	0,65
İlişkisel Boyut	2,85	0,80

Tablo 2'den anlaşılacağı üzere, öğretmenlere göre okulların sosyal sermayeleri yüksektir ( $\bar{x} = 3,57$ ). Sosyal sermaye boyutlarına bakıldığında da okuldaki öğretmenlerle ilgili önermeler, okulumuzdaki uygulamalara ilişkin görüşler, öğretmenler odasıyla ilgili önermeler ve paylaşılan normlarla ilgili önermeler alt boyutlarının da yüksek olup, öğretmenler arası ilişki ağlarıyla ilgili önermeler alt boyutunun ise okullarda orta düzeyde bulunduğu görülmektedir. Yine Tablo 2 incelendiğinde genel olarak öğretmenlerin psikolojik sözleşme düzeylerinin ( $\bar{x} = 2,78$ ) orta düzeyde olduğu görülmektedir. Yine öğretmenlerin psikolojik sözleşmelerinin iki alt boyutu da orta düzeydedir. Tablo 3'te öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyine göre okulların sosyal sermaye düzeyleri arasında fark olup olmadığına yönelik analiz sonuçları görülmektedir.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyine göre okulların sosyal sermaye düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Sosyal Sermayenin Alt Boyutları	Okul Türü	N	$\bar{X}$	Ss	F	p	Fark
Okuldaki Öğretmenlerle İlgili Önermeler	İlkokul	173	3,95	0,68	36,63	0,00	İ-L
	Ortaokul	150	3,91	0,65	O-L		
	Lise	195	3,40	0,72			
Okulumuzdaki Uygulamalara İlişkin Görüşler	İlkokul	173	3,98	0,73	49,77	0,00	İ-L
	Ortaokul	150	4,00	0,78	O-L		
	Lise	195	3,26	0,87			
Öğretmenler Arası İlişki Ağlarıyla İlgili Önermeler	İlkokul	173	3,12	0,77	10,95	0,00	İ-L
	Ortaokul	150	2,98	0,68	O-L		
	Lise	195	2,77	0,72			
Öğretmenler Odasıyla İlgili Önermeler	İlkokul	173	3,70	0,79	30,60	0,00	İ-L
	Ortaokul	150	3,61	0,67	O-L		
	Lise	195	3,10	0,87			
Paylaşılan Normlarla İlgili Önermeler	İlkokul	173	3,77	0,52	24,17	0,00	İ-O
	Ortaokul	150	3,60	0,59	İ-L		
	Lise	195	3,36	0,59	O-L		
<b>Toplam Sosyal sermaye</b>	İlkokul	173	3,79	0,56	49,260,000		İ-L
	Ortaokul	150	3,73	0,55	O-L		
	Lise	195	3,25	0,60			

Tablo 3'te verilen bulgular incelendiğinde, okul düzeyine göre öğretmenlerin sosyal sermayenin alt boyutlarına yönelik puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda; Sosyal sermayenin, okuldaki öğretmenlerle ilgili önermeler [ $F_{(2-518)}=36,63;p=0,000 p<0.05$ ], okulumuzdaki uygulamalara ilişkin görüşler [ $F_{(2-518)}=49,77;p=0,000 p<0.05$ ], öğretmenler arası ilişki ağlarıyla ilgili önermeler [ $F_{(2-518)}=10,95;p=0,000 p<0.05$ ], öğretmenler odasıyla ilgili önermeler [ $F_{(2-518)}=30,60;p=0,000 p<0.05$ ] paylaşılan normlarla ilgili önermeler [ $F_{(2-518)}=24,17;p=0,000 p<0.05$ ] ve sosyal sermayenin toplamına yönelik [ $F_{(2-518)}=49,26;p=0,000 p<0.05$ ] öğretmen görüşleri arasında

istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonucunda, sosyal Sermayenin tüm boyutlarında ve toplamında farklılığın liselerle ilkökul ve ortaokul düzeyleri arasında olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan liselerde okul sosyal sermaye düzeyinin daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 4'te öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyine göre psikolojik sözleşme düzeyleri arasında fark olup olmadığına yönelik analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyine göre psikolojik sözleşmelerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Psikolojik Sözleşmenin Alt Boyutları	Okul Türü	N	$\bar{X}$	Ss	F	p	Fark
İlişkisel Sözleşme	İlkokul	173	2,98	0,85	7,28	0,001	İ-LO-L
	Ortaokul	150	2,93	0,77			
	Lise	195	2,68	0,74			
İşlemsel Sözleşme	İlkokul	173	2,76	0,75	0,46	0,627	-
	Ortaokul	150	2,75	0,55			
	Lise	195	2,70	0,63			
İşlemsel Sözleşme	İlkokul	173	2,85	0,75	3,59	0,02	İ-L
	Ortaokul	150	2,82	0,55			
	Lise	195	2,69	0,63			

Tablo 4'teki bulgular incelendiğinde, okul düzeyine göre öğretmenlerin psikolojik sözleşmesine yönelik algıları arasında ilişkisel sözleşme [ $F_{(2-518)}=7,28;p=0,001$   $p<0.05$ ] boyutunda ve psikolojik tümünde [ $F_{(2-518)}=3,59;p=0,02$   $p<0.05$ ] istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık ilkökul-lise ve ortaokul-lise düzeyinde okullarda çalışan öğretmenler arasındadır. İşlemsel sözleşme [ $F_{(2-518)}=0,46;p=0,627$   $p>0.05$ ] alt boyutunda öğretmen görüşleri arasında ise, okul türe göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Tablo 5'te okulların sosyal sermaye düzeyleri ile öğretmenlerin psikolojik sözleşmeleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonuçlarına ait bulgular verilmiştir.



Tablo 5. Okulların sosyal sermaye düzeyleri ile öğretmenlerin psikolojik sözleşmeleri arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi sonuçları

	Öğretmen- lerle İlgili Önermeler	Uygulama- lara İlişkin Görüşler	İlişki Ağlarıyla İlgili Önermeler	Öğretmenler Odasıyla İlgili Önermeler	Paylaşılan Normlarla İlgili Önermeler
İlişkisel Sözleşme	,444**	,509**	,394**	,384**	,413**
İşlemsel Sözleşme	,089*	,109*	,124**	,003	,138**

Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak 0.70-1.00 arasında olması yüksek, 0.30-0.70 arasında olması orta, 0.00-0.30 arasında olması düşük düzeyde ilişki olduğu anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2017). Okulların sosyal sermaye düzeyleri ile öğretmenlerin psikolojik sözleşmeleri arasında pozitif yönlü orta dereceli ilişki tespit edilmiştir. Sosyal sermayenin bütün alt boyutlarıyla psikolojik sözleşmenin ilişkisel sözleşme alt boyutu arasında yine pozitif yönlü orta dereceli ilişkiler bulunmaktadır. Sosyal sermayenin dört alt boyutu ile psikolojik sözleşmenin işlemsel sözleşme alt boyutu arasındaki ilişki ise pozitif yönlü düşük düzeydedir. Sadece sosyal sermayenin öğretmenler odasıyla ilgili önermeler alt boyutu ile psikolojik sözleşmenin işlemsel boyutu arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Okulların sosyal sermaye düzeyleri ile öğretmenlerin psikolojik sözleşmeleri arasında olumlu yönde orta dereceli bir ilişkiden söz etmek mümkündür.

Tablo 6’da okulların sosyal sermaye düzeylerinin öğretmenlerin psikolojik sözleşmelerini okul düzeyine göre yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan çoklu regresyon analizlerine dayalı bulgular yer almaktadır.

**Tablo 6.** İlkokul düzeyinde okulların sosyal sermaye düzeylerinin öğretmenlerin psikolojik sözleşmelerini yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	,097	,336		,290	,772		
Okuldaki	,191	,108	,185	1,773	,078	,366	2,732

Öğretmenlerle İlgili Önergeler							
Okulumuzdaki Uygulamalara İlişkin Görüşler	,186	,096	,195	1,937	,054	,396	2,527
Öğretmenler Arası İlişki Ağlarıyla İlgili Önergeler	,239	,071	,264	3,361	,001	,646	1,547
Öğretmenler Odasıyla İlgili Önergeler	-,228	,079	-,258	-2,894	,004	,501	1,994
Paylaşılan Normlarla İlgili Önergeler	,360	,123	,267	2,935	,004	,481	2,078
R = 0,577	R <sup>2</sup> = 0,333	p= .000					

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen görüşlerine göre sosyal sermayenin okulumuzdaki öğretmenlerle ilgili önermeler, okulumuzdaki uygulamalara ilişkin görüşler, öğretmenler arası ilişki ağlarıyla ilgili önermeler, öğretmenler odasıyla ilgili önermeler ve paylaşılan normlarla ilgili önermeler boyutlarının okullarda var olma düzeyleri ile öğretmenlerin psikolojik sözleşmeleri arasında ilkökul düzeyinde orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $R= 0,577$ ,  $R^2= 0,333$ ,  $p<.05$ ). Sosyal sermayenin öğretmenler arası ilişki ağlarıyla ilgili önermeler, öğretmenler odasıyla ilgili önermeler ve paylaşılan normlarla ilgili önermeler boyutlarının okullarda var olma düzeyi, öğretmenlerin psikolojik sözleşmelerine yönelik toplam varyansın % 33,3'ünü açıklamaktadır. Okulun sosyal sermaye düzeyleri, öğretmenlerin psikolojik sözleşmesinin anlamlı yordayıcısıdır. Sosyal sermayenin öğretmenler arası ilişki ağlarıyla ilgili önermeler boyutundaki bir birimlik artış, öğretmenlerin psikolojik sözleşmelerinde.24' lük artışa; paylaşılan normlarla ilgili önermeler boyutundaki bir birimlik artış öğretmenlerin psikolojik sözleşmelerinde.23' lük artışa neden olmaktadır. Bunun yanında Sosyal sermayenin öğretmenler odasıyla ilgili önermeler boyutundaki bir birimlik artış ise öğretmenlerin psikolojik sözleşmelerinde .22'lik azalmaya neden olmaktadır Sosyal sermayenin okuldaki öğretmenlerle ilgili önermeler ve okulumuzdaki uygulamalara ilişkin görüşler boyutları ise, öğretmenlerin psikolojik sözleşmelerini yordamamaktadır. Tablo 7 de ortaokul düzeyinde okulların

sosyal sermaye düzeylerinin öğretmenlerin psikolojik sözleşmelerini yordayıp yordamadığına yönelik bulgular yer almaktadır

Tablo 7. Ortaokul düzeyinde okulların sosyal sermaye düzeylerinin öğretmenlerin psikolojik sözleşmelerini yordamasına yönelik regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	1,877	,287		6,531	,000		
Okuldaki Öğretmenlerle İlgili Önergeler	,094	,103	,121	,909	,365	,348	2,873
Okulumuzdaki Uygulamalara İlişkin Görüşler	,153	,086	,237	1,777	,078	,348	2,873
Öğretmenler Arası İlişki Ağlarıyla İlgili Önergeler	,052	,066	,069	,780	,437	,782	1,279
Öğretmenler Odasıyla İlgili Önergeler	-,044	,082	-,058	-,530	,597	,527	1,898
Paylaşılan Normlarla İlgili Önergeler	-,007	,098	-,008	-,073	,942	,474	2,107
R = 0,327 R <sup>2</sup> = 0,107 p = .006							

Tablo 7 incelendiğinde, ortaokullarda öğretmenlere göre sosyal sermayenin okulumuzdaki öğretmenlerle ilgili önermeler, okulumuzdaki uygulamalara ilişkin görüşler, öğretmenler arası ilişki ağlarıyla ilgili önermeler, öğretmenler odasıyla ilgili önermeler ve paylaşılan normlarla ilgili önermeler boyutlarının okullarda var olma düzeyleri ile öğretmenlerin psikolojik sözleşmeleri arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (R= 0,327, R<sup>2</sup>= 0,107,p<.05). Bununla birlikte sosyal sermayenin okulumuzdaki öğretmenlerle ilgili önermeler, okulumuzdaki uygulamalara ilişkin görüşler, öğretmenler arası ilişki ağlarıyla ilgili önermeler, öğretmenler odasıyla ilgili önermeler ve paylaşılan normlarla ilgili önermeler boyutlarının var olma düzeyinin, öğretmenlerin psikolojik sözleşmelerini yordamadığı görülmektedir. Aşağıdaki Tablo 8'de de lise

düzeyinde okulların sosyal sermaye düzeylerinin öğretmenlerin psikolojik sözleşmelerini yordayıp yordamadığına yönelik bulgular yer almaktadır

Tablo 8.Lise düzeyinde okulların sosyal sermaye düzeylerinin öğretmenlerin psikolojik sözleşmelerini yordamasına yönelik regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	1,940	,246		7,884	,000		
Okuldaki Öğretmenlerle İlgili Önergeler	-,144	,082	-,181	-1,756	,081	,438	2,283
Okulumuzdaki Uygulamalara İlişkin Görüşler	,211	,060	,322	3,498	,001	,547	1,828
Öğretmenler Arası İlişki Ağlarıyla İlgili Önergeler	,127	,065	,159	1,956	,052	,700	1,429
Öğretmenler Odasıyla İlgili Önergeler	-,035	,067	-,054	-,525	,600	,443	2,256
Paylaşılan Normlarla İlgili Önergeler	,093	,094	,097	,992	,323	,482	2,074

R = 0,350 R<sup>2</sup> = 0,123 p= .000

Tablo 8 incelendiğinde, liselerde öğretmen görüşlerine göre sosyal sermayenin okulumuzdaki öğretmenlerle ilgili önermeler, okulumuzdaki uygulamalara ilişkin görüşler, öğretmenler arası ilişki ağlarıyla ilgili önermeler, öğretmenler odasıyla ilgili önermeler ve paylaşılan normlarla ilgili önermeler boyutlarının okullarda var olma düzeyi ile öğretmenlerin psikolojik sözleşmeleri arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (R= 0,350 ,R<sup>2</sup>= 0,123 ,p<.05).Liselerde sosyal sermaye düzeyinin okulumuzdaki uygulamalara ilişkin görüşler boyutu, öğretmenlerin psikolojik sözleşmelerini yordamaktadır. Bu boyuttaki bir birimlik artış, psikolojik sözleşmede .21'lik artışa neden olmaktadır. Sosyal sermayenin okulumuzdaki uygulamalara ilişkin görüşler boyutu, öğretmenlerin psikolojik sözleşmelerine yönelik toplam varyansın %

12,3'ünü açıklamaktadır. Sosyal sermayenin diğer boyutları ise öğretmenlerin psikolojik sözleşmelerini yordamamaktadır.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırma, okulların sosyal sermaye düzeyleri ile öğretmenlerin psikolojik sözleşmeleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada okulların sosyal sermaye düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir. Güngör ve Ergen de (2014) çalışmalarında okulların sosyal sermaye düzeyini orta düzeyin üzerinde bulduklarını belirtmektedirler. Genel olarak sosyal sermaye ve dört alt boyutunun yüksek çıkmasının sebebi okul öğretmenlerinin kaliteyi artırma çabasında olması, kendilerini sorumlu davranışlar içinde görmeleri olarak yorumlanabilir. Dika ve Singh'in (2002) eğitimsel başarı, eğitimsel hedeflere ulaşma ve eğitimsel gelişimi etkileyen psikososyal etkenlerle pozitif bir ilişkisinin olduğu sonucuna varılmıştır. Putnam (2000) eğitim başarısı ile okulların sosyal sermaye düzeyleri arasında kuvvetli bir bağlantı bulunduğunu ve okullarda sosyal sermaye düzeyinin yüksek olmasının eğitimde verimlilik ve eğitimin kalitesini artıracığını belirtmektedirler (Akt. Namalır, 2015). Ekinci (2008), çalışmasında okullarda sosyal sermayeyi belirlemeye ilişkin boyutlarda genel olarak örgütsel bağlılık, iletişim- sosyal etkileşim, işbirliği -sosyal ağlar ve katılım ve güven boyutlarında öğretmen görüşlerinin "ara sıra", farklılıklara tolerans ve normları paylaşım boyutunda ise "çoğu zaman" düzeyinde olduğunu tespit etmiştir. Günkör (2016) öğretim elemanlarının görüşlerine göre yaptığı araştırmasında üniversiteye yönelik sosyal sermayenin sosyal normlar ve sosyal ağlar boyutuna genel olarak katılma eğiliminde, güven alt boyutuna ilişkin ifadeler ise kısmen katılma eğiliminde olduklarını tespit etmiştir. Öğretim elemanlarının sosyal sermayenin temel taşı olarak kabul edilen güven alt boyutuna ilişkin toplam puan ortalamalarının, diğer alt boyutlarına göre düşük olduğunu bulmuşlardır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyine göre okulların sosyal sermaye düzeylerin yönelik görüşleri arasında da anlamlı bir farklılık görülmüştür. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyine göre sosyal sermaye ve dört alt boyutunun okullarda var olma düzeyine yönelik görüşleri arasında farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık ilkökul-lise ve ortaokul-lise arasındadır. Öğretmen görüşlerine göre okulların sosyal sermaye düzeyinin en yüksek olduğu okul türü ilkökul, en az olduğu okul türü ise lisedir. Şahin (2011), araştırmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Şahin'in (2011) araştırmasına göre okul yöneticilerinin okullardaki sosyal ve entelektüel sermaye

düzeyleri ilgili görüşleri okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. İlköğretim okul yöneticileri okullarında sosyal ve entelektüel sermaye düzeyini “iyi düzeyde” bulurlarken, ortaöğretim yöneticileri “orta düzeyde” bulmuşlardır.

Araştırmada diğer değişken olan öğretmenlerin psikolojik sözleşmelerine ilişkin elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin psikolojik sözleşmeleri orta düzeydedir. Demirkasımoğlu (2012) da araştırmasında öğretmenlerin büyük çoğunluğun okulları ile olumlu bir psikolojik sözleşme geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Dolayısı ile iki araştırma sonuncunun benzer olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyine göre psikolojik sözleşmeleri farklılaşmaktadır. Bu farklılık ilkokul ve lise okul düzeylerinde çalışan öğretmenler arasındadır. Yine öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyine göre psikolojik sözleşmenin alt boyutlarından ilişkiel sözleşme boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık ilkokul-lise düzeyleri arasında ve ortaokul-lise düzeyleri arasındadır. Buna göre, öğretmenlerin psikolojik sözleşmelerinin en düşük olduğu okul düzeyi liselerdir denilebilir. Demirkasımoğlu (2012)'da yaptığı araştırmada okul düzeylerine göre anlamlı farklılıklar bulmuştur. Her ilki araştırmanın da bu araştırmayla aynı doğrultuda sonuçlara ulaştığı görülmektedir.

Okulların sosyal sermaye düzeyleri ile öğretmenlerin psikolojik sözleşmeleri arasındaki ilişkilere yönelik sonuçlara göre; sosyal sermayenin tüm alt boyutları ile psikolojik sözleşmenin ilişkiel alt boyutu arasında olumlu yönde orta dereceli bir ilişki bulunmuştur. İlişkiel sözleşmede duygusal etkenlerin ön planda olması, bağlılığın esas olması ve kurum ile çalışan arasında üst düzey özdeşleşme görüldüğü için, sosyal sermayenin alt boyutlarıyla anlamlı bir ilişki tespit edilmesi beklenen bir durumdur. Okulların sosyal sermaye düzeyleri ile psikolojik sözleşmenin işlemsel alt boyutu arasında ise, olumlu yönde düşük dereceli bir ilişki tespit edilmiştir. İşlemsel sözleşme, iş görenlerin sorumluluklarının katı bir şekilde tanımlandığı ve iş ilişkisinin sadece kısa dönemli ekonomik koşulların yerine getirilmesi olarak tanımlandığı için sosyal sermaye ve alt boyutlarıyla düşük düzeyde bir ilişkinin olması beklenebilmektedir. Ersöz'lü (2008) araştırmasında, okulların sosyal sermaye düzeyi ile öğretmenlerin iş doyumları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespitlerine ulaşmıştır. Günkör de (2016), çalışmasının sonucunda öğretim elemanlarının sosyal sermayenin alt boyutlarına ilişkin algıları ile eğitim ortamının alt boyutlarına ilişkin algıları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu belirtmiştir. Araştırmaya göre ilkokullarda görev yapan

öğretmenlerin okulların sosyal sermaye düzeyine yönelik algıları ile psikolojik sözleşmeleri arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu, öğretmenlerin sosyal sermaye algılarının psikolojik sözleşmelerini yordadığı anlaşılmaktadır. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okulların sosyal sermaye düzeyine yönelik algıları ile psikolojik sözleşmeleri arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte okulların sosyal sermaye düzeylerinin öğretmenlerin psikolojik sözleşmelerini anlamlı olarak yordamadığı görülmüştür. Lisedeki öğretmen algılarına göre ise, okulların sosyal sermaye düzeyi ile öğretmenlerin psikolojik sözleşmeleri arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak sadece sosyal sermayenin, okulumuzdaki uygulamalara ilişkin görüşler boyutunun, öğretmenlerin psikolojik sözleşmelerini yordadığı anlaşılmaktadır. Sosyal sermayenin diğer boyutları ise öğretmenlerin psikolojik sermayesini yordamamaktadır. Sosyal sermaye düzeyinin öğretmenlerin psikolojik sermayesini yordamasına yönelik en yordayıcı sosyal sermaye düzeyine sahip okul düzeyinin ilkokullar, en az en az ise ortaokullar olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına dayalı şu öneriler ileri sunulabilmektedir. Okulların sosyal sermaye düzeyleri okul türüne göre farklılık göstermektedir. Bu farklılığın nedenleri yapılacak diğer araştırmalarla araştırılmalıdır. Öğretmenlerin psikolojik sözleşmelerinin orta düzeyde olduğu sonucu bulunmuştur. Bu sonuca dayalı olarak öğretmenlerin psikolojik sözleşmelerinin artırılması gereklidir. Bunun için okul yöneticileri psikolojik sözleşme konusunda eğitilmeli, öğretmenlerin psikolojik sözleşme düzeylerini artırıcı etkinlikler yapılmalıdır. Yine araştırmada öğretmenlerin psikolojik sözleşmeleri okul düzeyine göre farklılık göstermektedir. Bu farklılığında nedeni yapılacak diğer araştırmalarda araştırılmalıdır. Araştırmada okulun sosyal sermaye düzeyinin öğretmenlerin psikolojik sözleşme düzeylerini yordadığı tespit edilmiştir. Okullarda sosyal sermayeyi düzeyini artırıcı faaliyetler düzenlenmelidir.

### Kaynakça

Akyüz, N. E. (2014). *Psikolojik sözleşme ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki: Ankara PTT Başmüdürlüğü örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.

Aydemir, M. A. & Tecim, E. (2012). Türk toplumunda aile ve dinin sosyal sermaye potansiyeli. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 43-59.

Aydın, R. (2016). *Otel işletmelerinde psikolojik sözleşmeler ve iş görenlerin işe yönelik tutumları üzerindeki etkisi: Antalya 5 yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Babacan, M. E. (2012). *Toplumsal paylaşım ağlarında sosyal sermaye pratikleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Boşgelmez, G. (2012). *Sivil toplum kuruluşlarında güven ve gönüllülük açısından sosyal sermayenin değerlendirilmesi: Isparta örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Cihangiroğlu N. ve Şahin B. (2010). Organizasyonlarda önemli bir fenomen: psikolojik sözleşme. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*,6(11), 1-16.

Cohen, D. ve Prusak, L. ( 2001). *Kavrayamadığımız zenginlik, kuruluşların sosyal sermayesi*. İstanbul : Mess Yayınları.

Çelik, V, (2012), *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Demirkasımoğlu, N. (2012). *Kamu ve özel ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin psikolojik sözleşme alguları ve iş çevresine uyum düzeyleri ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dikili, A. (2012). *Psikolojik sözleşme ile iş tatmini ilişkisi: bir örnek olay incelemesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Doğan, S. & Demiral, Ö.(2009). Örgütsel bağlılığın sağlanmasında personel güçlendirme ve psikolojik sözleşmenin etkisine ilişkin bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32: 47-80.

Ekinci, A. (2008). *Genel liselerdeki sosyal sermaye düzeyinin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Ergin, R. A. (2007). *Sosyal sermayenin yöneticiler bağlamında ölçülmesine yönelik Konya sanayisinde bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.



Ersöz, A. (2008). *Sosyal sermayenin ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumuna etkisi (Tokat ili örneği)*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Güngör, G.,& Ergen, H. (2014). Kamu okullarının sosyal sermaye düzeyleri ve dezavantajlılıkları ile ilgili değişkenler arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 65-75.

Günkör, C. (2016). *Öğretim elemanlarının sosyal sermaye ve eğitim ortamına ilişkin algıları. Gazi eğitim fakültesi örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karagül, M. (2012).*Sosyal sermaye (kapitalizmin kör noktası)*.Ankara: Nobel Yayınevi.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel irade algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Kılınç, E. (2016). *Psikolojik sözleşmenin çalışan performansına etkisine ilişkin kamu-özel hastanelerde karşılaştırmalı bir araştırma: Gaziantep örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.

Mimaroğlu, H. (2008). *Psikolojik sözleşmenin personelin tutum ve davranışlarına etkileri: tıbbi satış temsilcileri üzerinde bir çalışma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Namalır, M. M. (2015). *Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre sosyal sermayenin okullarda kullanma düzeyi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Onyx, J. & Paul B. (2000). "Measuring social capital in five communities". *Journal Of Applied Behavioral Science*, 36(1),23-42.

Öğüt, A. &Erbil, C. (2009). *Sosyal sermaye yönetimi*. Konya: Çizgi Yayınevi.

Özgen, H.& Özgen, H. M. (2010). Psikolojik sözleşme ve boyutlarının iş tatmini, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyetine etkileri: tıbbi satış temsilcileri üzerinde bir çalışma. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 1-19.

Özler, D. E. &Ünver, E. (2012). Psikolojik sözleşmenin iş tatmini üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17( 2),325-351

Seçer, İ. (2015). *SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sobel, J. (2002). Can we trust social capital? *Journal of Economic Literatur*, 40: 139-154.

Şahin, C. (2011). *Sosyal ve entelektüel sermayenin ilköğretim ile ortaöğretim öğrencilerinde kullanılma düzeylerinin okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Şahin, C. ve Ada, Ş. (2013). İlköğretim ve ortaöğretim okullarında sosyal sermayenin kullanılma düzeyinin okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Mustafa Kemal Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 131-153.

Yılmaz, A. (2012). *Psikolojik sözleşme ve örgütsel güven arasındaki ilişkinin analizi: teorik ve uygulamalı bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

**Almancadan Türkçeye Çeviri Derslerinde Çevrimiçi Materyal  
Kullanımının Öğrenmeye Etkisi<sup>1</sup>  
The Use of Online Material in Translation Courses from German to  
Turkish**

**Onur YILMAZ<sup>2</sup>**

**ÖZET**

Dil, toplumu oluşturan en temel öğelerden birisidir. Bir dilden başka bir dile çeviri toplumlar arasındaki iletişimi sağlayan bir eylemdir. Üniversitelerde farklı dillerde birçok bölüm yer almakta ve öğrenciler yetiştirilmektedir. Alman Dili ve Edebiyatı Bölümünde okuyan öğrenciler diğer alan derslerinin yanı sıra çeviri dersi de almakta ve Almancadan - Türkçeye, Türkçeden - Almancaya farklı metinler üzerinden çeviri uygulamaları yapmaktadırlar. Dersler teorik ve uygulama olmak üzere iki bölümde yürütülmekte, öğrencilere çeşitli metinler üzerinden uygulamalı olarak çeviri öğretilmektedir. Bu çalışmada öğrenciler için seçilen metinler uygulamalı olarak çevrilmiş, bu eylem görüntülü olarak kaydedilmiştir. Çalışma kapsamında hazırlanan ders materyalleri, ders programı doğrultusunda haftalık olarak sisteme yüklenmiştir. Bu bağlamda, haftalık işlenen konuların görselleri sisteme yüklenmiş ve böylece öğrencilerin çevrimiçi sistemde bilgiye ulaşmaları sağlanmıştır. Yapılan işlemler internette açılan bir program üzerinden takip edilebildiği için bu sisteme ulaşıp ulaşılmadığı denetlenebilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Almanca –Türkçe çeviri, Çeviribilim, Çevrimiçi sistem.

**ABSTRACT**

Language is one of the most basic elements of society. Translation from one language to another is an action providing the communication between

---

<sup>1</sup> Bu çalışma, 1. Uluslar arası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi (ERTE Congress) Kongresi'nde sunulmuştur.

<sup>2</sup> Arş. Gör., Alman Dili ve Edebiyatı, onur.yilmaz@hacettepe.edu.tr  
Bu makale iThenticate programı ile taranmıştır.  
Makale Gönderim Tarihi: 16/11/2017-Kabul Tarihi: 24/12/2017

societies. There are many departments teaching in different languages at universities where students are trained. Students who are studying in the Department of German Language and Literature take courses in translation as well as other field courses and conduct translations through different texts from German to Turkish and/or from Turkish to German. The lessons are conducted in two parts which are theoretical and practical, and students are practically taught to translate over various texts. In this study, the texts that chosen for students were translated in practice and these actions were recorded visually. The course materials prepared within the scope of the study were uploaded on a weekly basis in line with the course schedule. In this context, visuals of weekly topics were uploaded to the system so that students have access to information on the online system. Since the transactions can be tracked through a program accessed on the internet, it could be checked whether this system has been accessed or not.

**Key words:** German-Turkish translation, Translation Studies, Online system.

### Giriş

Hızla değişen günümüz bilgi toplumlarında insanların sahip olması gereken nitelikler de değişmiştir. Sürekli değişen ve gelişen bilgi karşısında, insanların bu bilgiye ulaşma şekilleri değişmiştir. İnsanların; bilgiye nasıl erişebileceğini bilen, gerektiğinde bilgilerini kullanabilen, yeni bilgiler üretebilen bireyler olması istenmektedir (Odabaşı, F. 2004: 43). Bilgi ve İletişim Teknolojileri'nin (BİT) eğitim öğretim çalışmalarında kullanımı, bilgi toplumunu oluşturacak kişilerin yetiştirilmesinde bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır (Çuhadar, Yücel, 2010,199). Lisans düzeyinde öğrencilerin bilgiye ulaşmak için mevcut altyapıları kullanılması beklenmektedir. Bunun için ise altyapının sürekli olarak güncel bilgi ile desteklenmesi gerekir. İnternet destekli öğretim uzaktan eğitimin bir çeşidi olup, ders materyalinin öğrenciye aktarılmasında internet teknolojilerinin kullanıldığı bir öğretim sistemidir. Karaman'a göre bu sistem sayesinde öğretmenler, ders için gerekli olan çalışmaları sınıf dışına taşımış olmakta ve bu sayede öğrenmenin pekişmesi için gerekli olan ders dışı uygulamalara öğrencileri daha rahat yönlendirebilmektedir (Karaman ve diğerleri, 2009). Bu çalışmanın amacı Hacettepe Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı bölümünde okutulan Almancadan Türkçeye Çeviri dersi için öğrencilerin ders dışında faydalanabileceği materyallerin hazırlanmasıdır. Bu

materyaller bilgisayar ortamında görüntülü olarak hazırlanmış ve veri depolarına yüklenmiştir. Bu çalışma kapsamında öğrencilere ders dışında uygulama alanı bulabilecekleri sanal bir ortamının hazırlanması planlanmıştır. Öğretim elemanları ve öğrencilerin kendilerine ait kullanıcı adı ve şifresi ile girebildikleri “Moodle” adlı internet programı kullanılarak hazırlanan bu sanal ortam, ders materyalinin sunumu için altyapı olmuştur. Çalışmada ders anlatımına ek olarak teorik bilgileri destekler nitelikte uygulama alanı oluşturulmuştur. Bir dilden diğer bir dile çeviri yapma dil bölümleri için vazgeçilmez bir alandır. Kaynak metin ve hedef metin arasındaki bağlam bu uygulama ile pekişecektir. Haftalık ders programına uygun çeviri metinleri çevrimiçi platformda detaylı olarak anlatılmıştır. Bu uygulama sayesinde çeviri için gerekli bilgi birikimi ders dışında da öğrenci ile paylaşılabilir. Bu çalışma Almancadan Türkçeye çeviri dersi için ders programına uygun olarak hazırlanmıştır. Alana katkı sağlayacak özgün bir çalışma olduğu düşünülmektedir. Çalışma kapsamında dil alanında yetişen öğrencilerin iş yaşamında karşılaşacakları metinler detaylı olarak incelenmiştir. Bu sayede mezun olan bireylerin kendi alanlarında daha yetkin olmalarına destek olunması planlanmıştır. Bu da farklı metinlerin incelenmesi ile elde edilecek deneyim sayesinde olacaktır. Bu çalışmanın farklı dillerde eğitim yapan fakültelerin öğretim elemanları ve öğrencileri için de örnek olacağı söylenebilir.

### **Gereç ve Yöntem**

Bu çalışmada uygulamaya dönük materyal hazırlanmış, materyalin kullanılış biçimi açıklanmıştır. Daha önce kurulmuş olan “Moodle” sistemi bu çalışmada yardımcı kaynak olarak zemin oluşturmuştur. “Moodle” sistemi, özgür ve açık kaynak kodlu bir uzaktan eğitim sistemi olarak internet üzerinde erişilmektedir. Açılımı, (Modular-Object-Oriented Dynamic-Learning-Environment) kısaca Esnek Nesne Yönelimli Dinamik Öğrenme Ortamı olarak açıklanabilir. Bu sistem, uzaktan eğitime ihtiyaç duyulan etkinliklerin birçoğunu yerine getirme kapasitesine sahip bir çevrimiçi kurs yönetim sistemi şeklinde açıklanabilir. Sistem, öğretmen, öğrenci ya da ihtiyaç duyan herkesin kolay şekilde ulaşımına açık olacak şekilde tasarlanmıştır (Avrasya Üniversitesi).

Hacettepe Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü çeviri dersi için oluşturulan bu sistem Almancadır. Oluşturulan ders içeriği haftalara göre bölünmüş ve ilgili videolar eklenmiştir. Öğrenciler sisteme kendilerine ait kullanıcı adı ve şifre ile giriş yapabilmekte ve bu içeriklere ulaşabilmektedir. Öğrencilerin hangi gün hangi saatte giriş yaptığı dersin yöneticisi tarafından takip edilebilmektedir.

### Bulgular

Ders için kullanılacak olan materyallerin hazırlanması için görsel videolar hazırlanmıştır ve "Moodle" sistemine yüklenmiştir. "Moodle" içerisinde "Interkulturelle Kommunikation und Translation (Projekt) Onur Yılmaz" (Kültürlerarası İletişim ve Çeviri) isimli ders bu çalışma için oluşturulmuştur. Bu ders için hazırlanan bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1.Ders için oluşturulan çalışma**

Course Title
2015/2016 GÜZ Dilbilimi
<b>Interkulturelle Kommunikation und Translation (Projekt) Onur Yılmaz</b>
2015/2016 GÜZ AVRUPA BİRLİĞİ KURUMLARI
2015/2016 GÜZ ÜSLUP ÇALIŞMALARI
2015/2016 GÜZ ŞİİR KURAM VE ŞİİR ÇÖZÜMLE.
2015/2016 GÜZ ALM.KÜLT.TARİHİ
2015/2016 GÜZ SÖZLÜ VE YAZILI ANLATIM 2
2015/2016 GÜZ SÖZLÜ VE YAZILI ANLATIM
2015 BÜTÜNLEME HERTSCH
2014-2015 Bahar 328 Philosophische Ansätze
2014-2015 Bahar 420 Ticaret-Hukuk Terimleri
2015 Bahar Livanelli
2014/ 2015 BAHAR Anlambilim Doktora

Tablo 1 incelendiğinde farklı ders isimlerinin listelendiği görülmektedir. Burada sisteme yüklenen dersler dönemlere göre ayrılabilir.

“Moodle” isimli sistemde ders veren öğretim üyeleri kendi dersleri doğrultusunda sayfa açabilmekte ve gerekli materyalleri buraya ekleyebilmektedir.

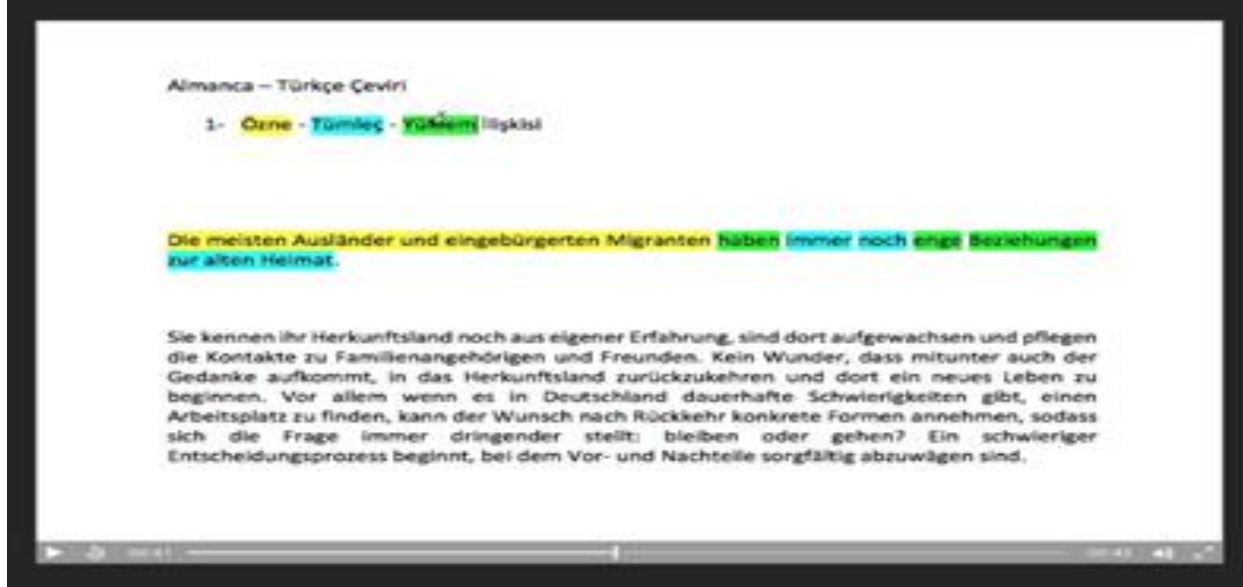
Oluşturulan ders içeriği haftalara göre bölünmüş ve ilgili videolar eklenmiştir. Haftalara göre bölünmüş ders içerikleri Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2. Haftalara göre bölünmüş ders içerikleri

The screenshot shows a Moodle course interface. The top header includes 'HU ADE' and the user name 'Onur YILMAZ'. The course title is 'Interkulturelle Kommunikation und Translation (Projekt) Onur Yilmaz'. The navigation menu on the left includes 'Startseite', 'Dashboard', 'Website', and 'Meine Kurse'. Under 'Meine Kurse', there is a sub-menu for 'Translation (Projekt)' with options like 'Teilnehmer/innen', 'Auszeichnungen', 'Kompetenzen', 'Bewertungen', and 'Allgemeines'. The main content area shows a list of weekly topics with corresponding translation assignments (Übersetzung 1-7). The right sidebar contains search, announcement, and activity sections.

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin hangi gün hangi saatte giriş yaptığı dersin yöneticisi tarafından takip edilebilmektedir. Çevrimiçi ders içeriğinin hazırlanması ve bunun sunulması yöntemi ile öğrencilerin ders tekrarı yapmaları için istedikleri yerlerden ulaşacakları bilgisayar ve internetle sınıf ortamındaymış gibi çalışmalarını yapabileceklerdir. Öğrencinin çeviri bilim dersinde kullanacağı bir alıştırma Tablo 3 te görülmektedir.

Tablo3. Hazırlanan video görüntüsü



Tablo 3 incelendiğinde öğrencinin alıştırma yapacağı paragraf görülmektedir. İçerikler oluşturulurken öğrencilerin cümle yapılarını net görmeleri öncelik olarak belirlenmiş ve bu doğrultuda videolarda cümleler tek tek gösterilmiş ve öğeleri işaretlenmiştir. Özne Yüklem ilişkisi çeviri yaparken en önemli kısımdır. Bundan dolayı bu konunun iyi kavranması için çalışılmıştır. Videolarda cümleler sarı, mavi ve yeşil renkte boyanmıştır. Cümleler Tablo 4'te görülmektedir.



Tablo 4 Renklere ayrılmış tümleçler ve karşılıkları

In Deutschland leben 81,2 Millionen Menschen.
Von ihnen sind 16,4 Millionen zugewandert – oder haben Eltern, die aus dem Ausland kommen.
Über die Hälfte der Menschen mit Migrationshintergrund hat bereits einen deutschen Pass.
Almanya'da 81,2 milyon insan yaşıyor.
Bunlardan 16,4 milyonu ya göçmen ya da başka ülkelerden gelmiş ailelerin çocukları.
Göçmen kökenli kişilerin yarısından fazlası halihazırda Alman pasaportuna sahip.

Tablo 4 incelendiğinde tümleçlerin tek tek renklendirilmesi sayesinde çeviri için ön hazırlığın tamamlanmış olacağı görülmektedir. Tabloda gösterilen 3 farklı renk özne, yüklem ve tümleç olarak hazırlanmıştır. Almanca ve Türkçenin söz diziliminin farklı olmasından dolayı çeviride ve dil öğreniminde zorlanan öğrencilerin bu ayrım sayesinde farkı daha iyi görmeleri sağlanabilmektedir. Dersin video görüntüsü Tablo 5 te yer almaktadır.

Tablo 5. Ders görüntüsü

The screenshot displays a course interface for 'Interkulturelle Kommunikation und Translation (Projekt) Onur Yılmaz'. The top navigation bar includes 'Startseite', 'Meine Kurse', 'Translation (Projekt)', '8. February - 14. February', and 'Übersetzung 1'. The left sidebar contains a 'NAVIGATION' menu with 'Startseite', 'Dashboard', 'Webseite', 'Meine Kurse', and 'Translation (Projekt)'. Under 'Translation (Projekt)', there are sub-menus for 'Teilnehmer/Innen', 'Auszeichnungen', 'Kompetenzen', 'Bewertungen', 'Allgemeines', and a list of dates from '8. February - 14. February' to '11. April - 17. April'. The 'Übersetzung 1' section is highlighted. Below the navigation, there is an 'EINSTELLUNGEN' (Settings) section with options like 'Datei-Administration', 'Einstellungen', 'Lokale Rollen zuweisen', 'Rechte ändern', 'Rechte prüfen', 'Filter', 'Logdaten', 'Sicherung', 'Wiederherstellen', and 'Kurs-Administration'. The main content area features a video player with a play button and a title 'Übersetzung 1'. Below the video, there is a text box with the heading 'Subjekt - Objekt - Verb' and a paragraph of German text.

Tablo 5 incelendiğinde eklenen içeriğin ana sayfadaki hali görülmektedir. Öğrenci buradan videoya giriş yapıp hazırlanan içeriği izleyebilir. Ders ve konu tekrarlarını buradan yaparak yeni çalışmaları için bu videolardan yararlanabilir.

### Tartışma ve Sonuç

Çeviri derslerinde kullanılacak materyal hazırlığına ilişkin yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde günümüzde en önemli ihtiyaç haline gelen internet ve bilgisayar yardımı ile eğitim öğretim süreci okullar dışında da sürebilecektir. Toplumların bugünü ve geleceğinde teknoloji kullanımı kaçınılmaz olup, eğitim ve öğretim, teknolojinin kullanıldığı en önemli alanlardandır. Öncelikle gelişmiş ülkeler daha sonra diğerleri teknolojiyi kullanarak daha kaliteli bir eğitime ulaşma çabası içindedir (MEB, 2004). Okul dışında kullanıma açık yeni materyaller geliştirilmekte, bu kaynaklar öğrencilerin kullanımına sunulmaktadır. Bu çalışmada elde edilen bilgisayar kaynaklı örnek çalışmaların öğrenci ve öğretmenlere kolaylık sağlayacağı, ders verimini arttıracığı söylenebilir. Bu çalışmada,

içerikler oluşturulurken öğrencilerin cümle yapılarını net görmeleri öncelik olarak belirlenmiş ve bu doğrultuda videolarda cümleler tek tek gösterilmiş ve öğeleri işaretlenmiştir. Özne-Yüklem ilişkisi çeviri yaparken dikkat edilmesi gereken en önemli kısımdır. Bundan dolayı bu konunun iyi kavranması için çalışılmış, videolarda cümleler sarı, mavi ve yeşil renkte boyanmıştır. Yeni bir dil öğrenen bireylerin kaynak dilden hedef dile çeviri yaparken en çok zorlandıkları şey cümlenin yapısını görebilmektir. Gramer bilgisinin iyi olması gerekmektedir. Öğrencilerin çeviri derslerinde sıklıkla özne ve yüklem bağına görmekte zorlandıkları düşünülmektedir. Bu uygulama videolarında vurgulanan öğelerle öğrencilerin konuları daha iyi kavraması sağlanarak daha iyi öğrenmelerine katkı sağlanacaktır. Seçilen metinlerin hazırlık sınıfında dil öğrenerek gelmiş öğrencilerin seviyesine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Uygulama sonunda öğrencilerin tekrar yapabilme imkânı bulmasının, dersi kavramalarına daha fazla katkı bulunacağı söylenebilir. Bu çalışma ve benzerleri, ders içi ve dışında öğrenci ve öğretmenler tarafından kullanılabilir.

#### Kaynakça

Avrasya Üniversitesi. Moodle Kullanma Klavuzu. <http://www.avrasya.edu.tr/wp-content/uploads/sites/80/2016/02/MOODLE%C3%96%C4%9FrenciKullan%C4%B1m-Klavuzu.pdf>. 02.09.2017 tarihinde indirildi.

Çuhadar, C., Yücel, M. (2010) Yabancı Dil Öğretmeni Adaylarının Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Öğretim Amaçlı Kullanımına Yönelik Özyeterlik Algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 27, 199

Wilss, W. (1983). Semantik und Übersetzungswissenschaft: Materialien der III. Internationalen Konferenz Grundfragen der Übersetzungswissenschaft. Leibzig

Sunwoo, J. (2011) Zur Operationalisierung des Übersetzungszwecks. Modell und Methode, Berlin.

Gündüz, Ş., Odabası, F. (2014). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. s.43

Karaman,S. Özen,Ü. Yıldırım,S. Kaban, A. (2009). Açık Kaynak Kodlu Öğretim Yönetim Sistemi Üzerinden İnternet Destekli (Harmanlanmış) Öğrenim Deneyimi Akademik Bilişim'09 – XI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 11-13 Şubat 2009 Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2004). İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4-5. Sınıflar) öğretim programı, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Reinart, S. (2009). Kulturspezifisch in der Fachübersetzung. Berlin.

Thome, G. (2012). Übersetzen als interlinguales und interkulturelles Sprachhandeln. Berlin.

**Halk Eğitimi Merkezlerinin Kursiyer Görüşlerine Göre Durum  
Değerlendirilmesi: Amasra Örneği<sup>1</sup>  
Situation Evaluation of Public Education Centre According to  
Trainees: Sample of Amasra**

**Mehmet ÖZENĞİ<sup>2</sup>  
Gülsün ŞAHAN<sup>3</sup>**

**Özet**

Bu çalışmanın amacı Halk Eğitimi Merkezi kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, eğitim ve mesleki durumu vb.) ile olan ilişkisinin belirlenmesidir. Bu çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Amasra Halk Eğitimi Merkezi'nde eğitim gören 2202 kursiyer arasından tesadüfi yöntem ile seçilen 150 kursiyer oluşturmaktadır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve anketle elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde puan ortalamalarını karşılaştırmak için t-testi ve Anova (Varyans Analizi) kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi SPSS 21.0 programı ile yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eğitim, meslek ve gelir durumu değişkeninin kursiyerlerin Halk Eğitimi Merkezi'nin fiziksel durumu, eğitim öğretim süreci, yaşam boyu öğrenme boyutları üzerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülürken, cinsiyet değişkeninin sadece fiziksel durum boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu, yaş ve medeni duruma göre, Halk Eğitim Merkezi'nin fiziksel durumu, eğitim öğretim süreci, yaşam boyu öğrenme boyutları üzerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Halk Eğitimi Merkezi, Yaşam Boyu Öğrenme, Halk Eğitim

---

<sup>1</sup> Bu çalışma Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşamboyu Öğrenme Anabilim dalında Yrd. Doç.Dr. Gülsün ŞAHAN danışmanlığında yapılmakta olan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Amasra Halk Eğitim Merkezi Müdürü

<sup>3</sup> Yrd. Doç.Dr., Bartın Üniversitesi, [gulsunsahan@hotmail.com](mailto:gulsunsahan@hotmail.com)

Bu makale iThenticate programı ile taranmıştır.

Makale Gönderim Tarihi: 21/11/2017-Kabul Tarihi: 09/12/2017

## Abstract

In this respect, it is important to evaluate the Public Education Centers, which carry out public education, organized, programmed and systematically, according to the trainees' opinions. The purpose of this thesis is to examine the lifelong learning trends of the Public Education Center students and to determine their relation with various variables (gender, age, educational status). For this purpose, the screening method was used. The researchers' universe constitutes 150 randomly selected participants from 2202 trainees trained at the Amasra Public Education Center in the 2015-2016 academic year. The research data were collected through a personal information form and a questionnaire developed by the researcher. Analysis of the research data was done with SPSS 21.0 program. According to the results of the research, it is seen that while the educational status, vocational status and the income status variables have a significantly difference on the recognition of the trainees', it is seen that there is no meaningful difference in recognition of the training center, education process, lifelong learning scales according to the variables of gender, age, number of participating courses, participating course program.

**Key Words:** Public Education Center, Lifelong Learning, Public Education

## 1.Giriş

Öğrenme becerisi ile doğan her birey, yaşamını devam ettirebilmek için öğrenme aktivitesini yaşamının sonuna dek sürdürmek zorundadır. Yaşam boyu öğrenmenin ön planda olduğu günümüzde, örgün eğitime gidememiş veya örgün eğitimi bitirmeden bırakmış olanlarla birlikte, örgün eğitime gitmiş ancak eğitim açığı devam eden bireylerin eğitimi daha da önem kazanmıştır. Bu nedenle halk eğitimi ve halkı eğitecek Halk Eğitim Merkezlerinin eğitim hizmetlerini etkili sunması daha da önemli duruma gelmiştir. Halk eğitim merkezleri bu konuda önemli bir görevi yerine getirmekte, eğitim dışında kalan ya da yeni eğitim almayı hedefleyen bireylere yeni fırsatlar sunmaktadır. Eğitim sürecini tamamlamış, eğitime devam eden veya eğitimini bitirmemiş farklı yaş grubundaki insanlara yaşam şartlarını iyileştirmeleri için gerekli olan bilgiyi elde etmeleri için çeşitli etkinlikler düzenlemektedir. Yaşam boyu öğrenme ihtiyacı, örgün

eğitimin yetersiz kaldığı ve sanayinin ve toplumun ihtiyaçlarına cevap veremediğinde ortaya çıkmaktadır. Bu yüzden yaşam boyu öğrenme örgün eğitimin bir alternatifi değil, örgün eğitimde eksik veya yetersiz kalan becerilerin tamamlanması, daha önce keşfedilmemiş yeteneklerin keşfedilmesi olarak kabul edilmiştir (Berberoğlu, 2010). Yaşam boyu eğitim kurumu olan Halk Eğitimi Merkezleri, eğitim gereksinimi içindeki insanların yaşamları boyunca istedikleri alanda kendilerini geliştirmeleri ve ihtiyaçları olan bilgileri edinmeleri için düzenlenen kurs ve kurs dışı etkinliklerle yaşam boyu eğitimi destekler niteliktedir. Sözlükte yaygın eğitim, halk eğitimi ile aynı anlamda kullanılmıştır. Türkiye’de halk eğitimi uygulamalarında başlangıç noktası toplumun ihtiyaç ve istekleridir. Bu sebeple yaygın eğitim, örgün eğitim dışında bulunan yetişkinlere, onların istekli olarak katılacakları programlar halinde devamlı olarak götürülmeye çalışılmaktadır (Yıldırım, 2009). Yaygın eğitim her toplum için başvuru, gereksinim duyulan önemli bir eğitim sistemidir. Bireyler çeşitli nedenlerle istenen seviyede bir örgün eğitim alamamaktadır. Eğitim olanağı bulanların bir bölümü de gerektiği biçimde eğitimden faydalanamamaktadır. Eğitim, yaşam boyunca devam eden ve toplumun bütün bireylerine verilmesi gereken bir etkinliktir. Yaygın eğitimin yöntem ve uygulama araçlarının iyi bilinmesi ve bunları yetişkinlerin istek ve ihtiyaçları kapsamında toplum faydasına kullanılması ile bu sistemin daha fazla benimsenecektir. Yaygın eğitim topluma yöneldiği kadar başarılı olacaktır. 2013 - 2014 Eğitim Öğretim yılı Yaygın Eğitime ilişkin TÜİK verileri Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1.** Yaygın Eğitim Kurumlarına Ait Sayısal Bilgiler

2013-2014 Eğitim Öğretim Yılı	Kursiyer				Öğretmen		
	Kurum	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın
Kurum/Merkez türü							
Yaygın Eğitim Toplamı	13 739	9 908 286	5 452 264	4 456 022	100 834	54 845	45 989
Resmi	1 636	6 667 164	3 417 576	3 249 588	16 035	9 354	6 681
Özel	12 103	3 241 122	2 034 688	1 206 434	84 799	45 491	39 308

Kaynak: TÜİK 2016

Tablo 1 incelendiğinde 1.636 resmi, 12.103 Özel olmak üzere ülkemizde toplam 13.739 adet yaygın eğitim faaliyeti veren kuruluş olduğu görülmektedir. Bu kuruluşlarda 54.845 Erkek, 45.989 kadın öğretmenin görev aldığı ve 5.452.264 Erkek, 4.456.022 Kadın kursiyerin katılım sağladığı

görülmektedir. Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler, yaşamın çeşitli alanlarında devamlı gelişime yol açmakta ve yeni isteklerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Yaşanan hızlı gelişim ve değişimlere uyum sağlamanın, sadece okulda edinilen bilgilerle olanaklı olmamasından dolayı, insanların hayat boyu devam eden öğrenme isteklerini karşılayacak yaygın eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Halk eğitiminde programın amacı ile verilecek eğitimin amacı örtüşmelidir. Halk eğitim programı yetişkinlerde değişimi sağlayıcı, onu yeni bilgilerle donatan, destekleyen bilgi ve becerileri kazandırmalıdır (Celep, 2003). Bu araştırma günümüz bilgi çağında olması gerekli olan insan modeli ve bu modele ulaşmak için gereken eğitimin belirlenmesi, bu eğitimin verilmesinde önemli bir yere sahip olan yaygın eğitim kurumlarından biri olan halk eğitim merkezlerinin kursiyerler tarafından değerlendirilmesi açısından önem taşımaktadır. Bununla birlikte araştırmanın, halk eğitim merkezlerinin kursiyer görüşlerine göre değerlendirilmesi ve bu konuda yapılacak çalışmalara kaynak olması bakımından da yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı yaşam boyu eğitimin temel unsurlarından biri olan halk eğitimin uygulandığı halk eğitim merkezlerinin kursiyer görüşlerine göre değerlendirilmesinin yapılmasıdır. Araştırmada kursiyerlerin Halk Eğitimi Merkezi' ne yönelik görüşleri cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu ve mesleklerine göre incelenmiştir.

## **2.Yöntem**

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli bir durumu bir olayı veya belli şartları gözlemlemek, gözlem neticelerini yorumlamak üzere kaydetmektir. Araştırmacı var olan durumu ayrıntısıyla betimlemeye ve durum hakkında ayrıntılı bilgi sunmaya çalışır (Öktem, 2005). Tarama araştırmalarında çoğunlukla evreni temsil eden bir örneklem üzerinde çalışılır (Fowler, 1993; Akt: Tanrıöğen, 2014).

### **2.2 Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Amasra Halk Eğitim Merkezi'nde eğitim gören 2202 kursiyer oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın örnekleme, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Amasra Halk Eğitimi Merkezi'nde eğitim gören 150 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminde yer alanlar ile ilgili kişisel bilgiler Tablo 1'de verilmiştir. Bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Aracın



geçerliliğini belirlemek için kapsam geçerliğine bakılmıştır. Kapsam geçerliliği için bir Türkçe öğretmeni, bir yaşam boyu öğrenme ve bir ölçme değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Hazırlanan anketin ön uygulaması yapılmış, analizi sonucunda ölçme aracında yer alan maddelerden "2", "5", "7", "15", "26" ve "27" numaralı maddeler çıkarılmıştır. Cronbach  $\alpha$  değeri 0,81 olarak bulunmuştur. Anketin ilk bölümünde kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde ise Halk Eğitim Merkezini tanımaya yönelik (1 - 4. sorular), eğitim öğretim sürecine yönelik (5. - 12. sorular), hayat boyu öğrenmeye yönelik (13. - 24. sorular) olarak üç alt boyutu bulunmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler kodlanarak SPSS 21.0 istatistik paket programı ile çözümlenmiştir. Araştırmaya katılan örneklem grubuna ait kişisel veriler Tablo 2'de görülmektedir. Tablo 2 incelendiğinde kursiyerlerin %71,3'nün kadın, %28,7'sinin erkek, yaş dağılımı ise 20 yaş ve öncesi %10, 21-35 yaş arası % 30, 36-45 yaş arası % 36,6, 46-55 yaş arası % 13,3 ve 55 yaş üstü % 10 oranında olduğu görülmektedir. Medeni durumları ise % 70' inin evli, % 30' unun da bekar olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim durumlarına göre bakıldığında ilköğretim mezunu % 28, ilköğretim mezunu (ortaokul) % 32, lise mezunu % 20,6, yüksekokul ya da üniversite mezunu % 19,3 dür. Mesleki durumlarına göre % 26,6 sınıf çalıştığı, % 56,6 sınıf herhangi bir iş de çalışmadığı, % 4,6 sınıf öğrenci % 12,1'nin de emekli olduğu görülmektedir. Gelir durumlarına göre bakıldığında 0-999 TL geliri olan %18, 1000-1500 TL geliri olan % 20, 1501-3000 TL geliri olan % 42, ve 3001 TL ve üzeri gelir durumu olan % 20 oranında kursiyer olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo. 2 Kursiyerlerin Kişisel Özellikleri

Kişisel Özellikler	F	%	n	
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	107	71,3	150
	Erkek	43	28,7	
<b>Yaş</b>	20 yaş ve öncesi	15	10	150
	21 - 35	45	30	
	36 - 45	55	36,61	
	46 - 55	20	13,34	
	55 +	15	10,05	
<b>Medeni Durum</b>	Evli	105	70	150
	Bekar	45	30	
<b>Öğrenim Durumu</b>	İlkokul Mezunu	42	28	
	İlköğretim Mezunu(Ortaokul)	48	32	

<b>Mesleki Durum</b>	Lise Mezunu	31	20,66	150
	Üniversite Mezunu	29	19,34	
	Çalışıyor	40	26,6	
<b>Gelir Durumu</b>	Çalışmıyor	85	56,6	150
	Öğrenci	7	4,66	
	Emekli	18	12,14	
<b>Gelir Durumu</b>	0- 999 TL	27	18	150
	1000 – 1500 TL	30	20	
	1501- 3000 TL	63	42	
	3001 ve Üzeri TL	30	20	

### 3.Bulgular ve Yorumlar

#### 3.1.Kursiyerlerin Cinsiyetlerine Göre Halk Eğitim Merkezini Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Kursiyerleri Halk Eğitim Merkezi'ni değerlendirmeye yönelik görüşleri arasında cinsiyete göre bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız "t" testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Göre t testi Değerleri

	Cinsiyet	N	X	S	Sd	t	P
<b>Halk Eğitim Merkezini Tanıma</b>	Kadın	136	4,59	0,64	139	1,347	,157
	Erkek	14	4,36	0,61			
<b>Eğitim öğretim Süreci</b>	Kadın	136	4,27	0,57	139	1,436	,105
	Erkek	14	4,17	0,51			
<b>Hayat Boyu Öğrenme</b>	Kadın	136	4,36	0,51	139	1,543	,075
	Erkek	14	4,27	0,49			

Tablo 3 değerlendirildiğinde anketin Halk Eğitim Merkezini Tanıma boyutunda, kadın kursiyerlerin ortalaması  $X=4,59$ , erkek kursiyerlerin ortalaması ise  $X=4,36$ 'dır. Kadın kursiyerlerin ortalamasının daha yüksek olmasına karşın t-testi sonucuna göre aradaki fark anlamlı bulunmamıştır. ( $p > 0,05$ ) Eğitim öğretim süreci boyutunda kadın kursiyerlerin ortalaması ( $X=4,27$ ) ile erkek kursiyerlerin katılımcıların ortalaması ( $X=4,17$ ) arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. ( $p > 0,05$ ) Hayat boyu öğrenme boyutunda ise kadın kursiyerlerin ortalaması ( $X=4,36$ ) ile erkek kursiyerlerin ortalaması ( $X=4,27$ ) arasında anlamlı fark bulunmamıştır. ( $p > 0,05$ ) Bulgular değerlendirildiğinde cinsiyete göre Halk eğitim merkezini tanıma, eğitim öğretim ve Yaşam Boyu Öğrenme boyutu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

### 3.2 Kursiyerlerin Yaşlarına Göre Halk Eğitim Merkezine İlişkin Bulgular

Kursiyer yaşlarına göre Amasra Halk Eğitim Merkezine yönelik görüşleri arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü anova testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4. Kursiyerlerin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

		( n )	X	Standart Sapma
<b>Halk Eğitim Merkezini Tanıma</b>	20 yaş ve öncesi	15	4,30	0,95
	21 – 35	45	4,36	0,96
	36 – 45	55	4,27	0,94
	46 – 55	20	3,75	0,75
	55 +	15	3,57	0,73
	<b>Toplam</b>	150	4,27	0,80
	P		0,07	
<b>Eğitim öğretim Süreci</b>	20 yaş ve öncesi	15	4,15	0,91
	21 – 35	45	4,75	0,97
	36 – 45	55	4,57	0,94
	46 – 55	20	3,75	0,73
	55 +	15	3,57	0,61

	<b>Toplam</b>	150	3,95	0,75
	P		0,073	
	20 yaş ve öncesi	15	4,36	0
	21 – 35	45	4,93	0,73
<b>Hayat Boyu Öğrenme</b>	36 – 45	55	4,75	0,64
	46 – 55	20	4,51	0,57
	55 +	15	4,27	0,51
	<b>Toplam</b>	150	4,65	0,59
	P		0,091	

Tablo 4 incelendiğinde, anketin birinci alt boyutu olan eğitimde teknoloji kullanımının öğretim süreçlerine yansımaları alt boyutunda en yüksek ortalamaların, 21 - 35 yaş aralığındaki kursiyerler ( $X=4,36$   $S=0,96$ ), en düşük anlamlı ortalamaların 55 ve üstü yaş aralığında olan kursiyerler ( $X=3,57$ ,  $S=0,73$ ) olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir ( $p>0.05$ ). Eğitim öğretim süreci boyutunda en yüksek ortalamaların, 21 - 35 yaş aralığındaki kursiyerler ( $X=4,75$ ,  $S=0,97$ ), en düşük anlamlı ortalamaların 55 ve üstü yaş aralığında olan kursiyerler ( $X=3,57$ ,  $S=0,61$ ) olduğu görülmektedir ( $p>0.05$ ). Buna göre yaş değişkeni ile eğitim öğretim süreci arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Hayat boyu öğrenme boyutunda en yüksek ortalamaların, 21 - 35 yaş aralığındaki kursiyerler ( $X=4,93$ ,  $S=0,73$ ), en düşük anlamlı ortalamaların 55 ve üstü yaş aralığında olan kursiyerler ( $X=4,27$ ,  $S=0,51$ ) olduğu görülmektedir. Yaş değişkeni ile hayat boyu öğrenme alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ( $p>0.05$ ).

### 3.3 Kursiyerlerin Medeni Durumuna Göre Halk Eğitim Merkezine İlişkin Bulgular

Medeni duruma göre kursiyerlerin Halk Eğitim Merkezi'ne yönelik görüşleri arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız "t" testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Medeni Durum Değişkenine Göre t - testi Sonuçları

	<b>Medeni Durum</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>S</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
<b>Halk Eğitim Merkezini Tanıma</b>	Evli	105	4,15	0,51	145	1,437	,145
	Bekar	45	3,95	0,46			
<b>Eğitim Öğretim Süreci</b>	Evli	105	4,67	0,73	145	1,429	,105
	Bekar	45	4,17	0,64			
<b>Hayat Boyu Öğrenme</b>	Evli	105	4,26	0,57	145	1,739	,145
	Bekar	45	3,52	0,46			

Tablo 5 incelendiğinde, Halk Eğitim Merkezini tanıma boyutunda en yüksek ortalamanın, evliler ( $X=4,15$ ,  $S=0,51$ ), en düşük ortalamanın bekar olanların ( $X=3,95$ ,  $S=0,46$ ) olduğu görülmektedir. Evlilerin ortalaması daha yüksek olmasına karşın t-testi sonucuna göre aradaki fark anlamlı bulunmamıştır ( $p > 0,05$ ). Tablodaki bulgulara göre, Eğitim öğretim süreci alt boyutunda en yüksek ortalamanın, evliler ( $X=4,67$ ,  $S=0,73$ ), en düşük ortalamanın bekar olanların ( $X=4,17$ ,  $S=0,64$ ) olduğu görülmektedir. Evlilerin ortalaması daha yüksek olmasına karşın t-testi sonucuna göre aradaki fark anlamlı bulunmamıştır. ( $p > 0,05$ ). Hayat boyu öğrenme alt boyutunda en yüksek ortalamanın, evliler ( $x=4,26$ ,  $s=0,57$ ), en düşük ortalamanın bekar olanların ( $x=3,52$ ,  $s=0,46$ ) olduğu görülmektedir. Evlilerin ortalaması daha yüksek olmasına karşın t-testi sonucuna göre aradaki fark anlamlı bulunmamıştır. ( $p > 0,05$ )

### 3.4 Kursiyerlerin Eğitim Durumuna Göre Halk Eğitim Merkezine İlişkin Bulgular

Eğitim durumuna göre Halk Eğitim Merkezine yönelik görüşler arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü anova testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

		( n )	X	Standart Sapma
<b>Halk Eğitim Merkezini Tanıma</b>	İlkokul Mezunu	42	3,75	0,37
	İlköğretim Mezunu(Ortaokul)	48	3,91	0,46
	Lise Mezunu	31	4,36	0,51
	Üniversite Mezunu	19	4,57	0,57
	Toplam	150	4,35	0,43
	P		0,037	
<b>Eğitim Öğretim Süreci</b>	İlkokul Mezunu	42	3,46	0,46
	İlköğretim Mezunu(Ortaokul)	48	3,61	0,51
	Lise Mezunu	31	4,15	0,55
	Üniversite Mezunu	19	4,67	0,57
	Toplam	150	3,95	0,54
	P		0,046	
<b>Hayat Boyu Öğrenme</b>	İlkokul Mezunu	42	3,07	0,37
	İlköğretim Mezunu(Ortaokul)	48	3,91	0,43
	Lise Mezunu	31	4,15	0,46
	Üniversite Mezunu	19	4,51	0,51
	Toplam	150	3,46	0,46
	P		0,016	

Tablo 6 incelendiğinde, halk eğitim merkezini tanıma alt boyutunda en yüksek ortalamanın, Üniversite Mezunu ( $X=4,57$ ,  $S=0,57$ ), en düşük anlamlı ortalamanın İlkokul Mezunu ( $X=3,75$ ,  $S=0,37$ ) kursiyerlere ait olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda, eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir. ( $p<0.05$ ) Buna göre halk eğitim merkezini tanıma boyutu kapsamında eğitim durumu

değişkeninin, Amasra Halk Eğitim Merkezi'ne yönelik görüşleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle eğitim seviyesi arttıkça kursiyerlerin halk eğitim merkezini tanıma durumları üzerinde anlamlı bir değişim gerçekleşmektedir. Tablodaki bulgulara göre, eğitim öğretim süreci alt boyutunda en yüksek ortalamanın, üniversite mezunu ( $X=4,67$ ,  $S=0,57$ ), en düşük anlamlı ortalamanın ilkokul mezunu ( $X=3,46$ ,  $S=0,51$ ) kursiyerlere ait olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda, eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir. ( $p<0.05$ ) Buna göre eğitim öğretim süreci boyutu kapsamında eğitim durumu değişkeninin, Halk Eğitim Merkezi'ne yönelik görüşleri üzerine etkili olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle eğitim seviyesi arttıkça kursiyerlerin eğitim öğretim süreci üzerinde anlamlı bir değişim gerçekleşmektedir. Tablo 6 incelendiğinde, Hayat Boyu Öğrenme alt boyutunda en yüksek ortalamanın, üniversite mezunu ( $X=4,51$ ,  $S=0,51$ ), en düşük anlamlı ortalamanın ilkokul mezunu ( $X=3,07$ ,  $S=0,37$ ) olduğu görülmektedir. Bulgulara göre, eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir. ( $p<0.05$ ) Buna göre hayat boyu öğrenme boyutu kapsamında eğitim durumu değişkeninin, Halk Eğitim Merkezi'ne yönelik tutumları üzerine etkili olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle eğitim seviyesi arttıkça kursiyerlerin hayat boyu öğrenme süreci üzerinde anlamlı bir değişim gerçekleşmektedir.

### 3.5 Kursiyerlerin Mesleklerine Göre Halk Eğitim Merkezine İlişkin Bulgular

Meslek durum değişkenine göre Halk Eğitim Merkezi'ne yönelik görüşleri arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü anova testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Mesleki Durum Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

		( n )	X	Standart Sapma
Halk Eğitim Merkezini	Çalışıyor	40	4,15	0,46
	Çalışmıyor	85	3,91	0,31
	Öğrenci	7	4,39	0,57
	Emekli	18	3,57	0,37

<b>Tanıma</b>	Toplam	150	3,75	0,43
	P		0,037	
<b>Eğitim Öğretim Süreci</b>	Çalışıyor	40	3,97	0,46
	Çalışmıyor	85	3,75	0,37
	Öğrenci	7	4,15	0,64
	Emekli	18	3,54	0,34
	Toplam	150	3,64	0,37
<b>Hayat Boyu Öğrenme</b>	P		0,017	
	Çalışıyor	40	4,27	0,51
	Çalışmıyor	85	4,15	0,43
	Öğrenci	7	4,36	0,57
	Emekli	18	3,95	0,39
	Toplam	150	4,17	0,46
	P		0,037	

Tablo 7 verilerine göre, Halk Eğitim Merkezini tanıma boyutunda en yüksek ortalamanın, öğrenci ( $X=4,39$ ,  $S=0,57$ ), en düşük anlamlı ortalamanın emekli ( $X=3,57$ ,  $S=0,37$ ) kursiyerlere ait olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda, mesleki durum değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir. ( $p<0.05$ ) Buna göre halk eğitim merkezini tanıma boyutu kapsamında Mesleki Durum değişkeninin, Halk Eğitim Merkezi'ne yönelik görüşleri üzerine etkili olduğu görülmektedir. Bulgulara bakıldığında, eğitim öğretim süreci alt ölçeğinde en yüksek ortalamanın, öğrenci ( $X=4,15$ ,  $S=0,64$ ), en düşük anlamlı ortalamanın emekli ( $X=3,54$ ,  $S=0,34$ ) kursiyerlere ait olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda, mesleki durum değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir. ( $p<0.05$ ) Buna göre eğitim öğretim süreci boyutu kapsamında Mesleki Durum değişkeninin, Amasra Halk Eğitim Merkezi'nin etkililiğine yönelik görüşleri üzerine etkili olduğu görülmektedir. Hayat boyu öğrenme alt boyutunda en yüksek ortalamanın, öğrenci ( $X=4,36$ ,  $S=0,57$ ), en düşük anlamlı ortalamanın emekli ( $X=3,95$ ,  $S=0,39$ ) olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda, eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir. ( $p<0.05$ ) Buna göre hayat boyu öğrenme boyutu kapsamında Mesleki Durum değişkeninin,



Amasra Halk Eğitim Merkezi'ne yönelik görüşleri üzerine etkili olduğu görülmektedir.

### 3.6 Kursiyerlerin Gelir Durumuna Göre Halk Eğitim Merkezine İlişkin Bulgular

Gelir Durumu değişkenine göre Amasra Halk Eğitim Merkezi'nin etkinliğine yönelik görüşleri arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü anova testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablo 8'de gösterilmiştir.

**Tablo 8.** Gelir Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

		( n )	X	Standart Sapma
<b>Halk Eğitim Merkezini Tanıma</b>	0- 999 TL	27	3,55	0,37
	1000 – 1500 TL	30	3,57	0,46
	1501- 3000 TL	63	4,10	0,51
	3001 ve Üzeri TL	30	4,39	0,57
	Toplam	150	3,46	0,25
	<b>P</b>		<b>0,037</b>	
<b>Eğitim Öğretim Süreci</b>	0- 999 TL	27	3,54	0,34
	1000 – 1500 TL	30	3,75	0,37
	1501- 3000 TL	63	3,97	0,46
	3001 ve Üzeri TL	30	4,15	0,64
	Toplam	150	3,46	0,25
	<b>P</b>		<b>0,017</b>	
<b>Hayat Boyu Öğrenme</b>	0- 999 TL	27	3,95	0,39
	1000 – 1500 TL	30	4,15	0,43
	1501- 3000 TL	63	4,27	0,51
	3001 ve Üzeri TL	30	4,36	0,57
	Toplam	150	3,75	0,37
	<b>P</b>		<b>0,037</b>	

Tablo 8'deki bulgular incelendiğinde, Halk Eğitim Merkezini tanıma boyutunda en yüksek ortalamanın, 3001 ve Üzeri TL ( $X=4,39$ ,  $S=0,57$ ), en düşük anlamlı ortalamanın 0- 999 TL ( $X=3,55$ ,  $S=0,37$ ) gelir grubundaki kursiyerlere ait olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda, Gelir Durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu

görülmektedir. ( $p<0.05$ ) Buna göre halk eğitim merkezini tanıma boyutu kapsamında kursiyerlerin gelir durumunun Halk Eğitim Merkezine yönelik görüşleri üzerine etkili olduğu görülmektedir. Eğitim öğretim süreci boyutunda en yüksek ortalamanın, 3001 ve Üzeri TL ( $X=4,15$ ,  $S=0,64$ ), en düşük anlamlı ortalamanın 0- 999 TL ( $X=3,54$ ,  $S=0,34$ ) kursiyerlere ait olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda, Gelir Durumunda anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir. ( $p<0.05$ ) Buna göre eğitim öğretim süreci boyutu kapsamında Gelir Durumunun Halk Eğitim Merkezi'ne yönelik görüşleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle gelir durumu arttıkça kursiyerlerin eğitim öğretim süreci üzerinde anlamlı bir değişim gerçekleşmektedir. Hayat boyu öğrenme alt boyutunda ise en yüksek ortalamanın, 3001 ve Üzeri TL ( $X=4,36$ ,  $S=0,57$ ), en düşük ortalamanın 0- 999 TL ( $X=3,95$ ,  $S=0,39$ ) olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda, Gelir Durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir. ( $p<0.05$ ) Buna göre hayat boyu öğrenme boyutu kapsamında gelir durumunun Halk Eğitim Merkezi'ne yönelik görüşler üzerine etkili olduğu görülmektedir.

#### 4.Sonuç, Tartışma Ve Öneriler

Yetişkin eğitiminde önemli bir yeri bulunan Halk Eğitim Merkezleri'nin, bireyler için etkili ve verimli olması önem kazanmaktadır. Bu amaçla çalışmada Amasra ilçesi Halk Eğitimi Merkezi'nin katılımcılar üzerindeki etkileri üç alt boyut üzerinden değerlendirilmiştir. Bunlar Halk Eğitimi Merkezi'nin fiziksel durumu, eğitim - öğretim ortamı ve Yaşam Boyu Öğrenme boyutudur. Çalışma, kursiyerlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mesleki durum, gelir durumu değişkenleri açısından değerlendirilmiştir. Cinsiyete göre katılımcıların Amasra Halk Eğitimi Merkezi'nin fiziksel durumuna yönelik tüm görüşlerde erkeklerin kadınlara göre daha olumsuz görüş bildirdikleri görülmektedir. Tezcan'ın (2012) sonucuna göre kurslara katılan bireylerin kurs tercihleri cinsiyete göre farklılık gösterdiği ve kadın kursiyerlerin erkeklere göre yetişkin eğitiminde daha başarılı buldukları bulunmuştur.

Katılımcıların görüşleri yaş değişkenine göre incelendiğinde Halk Eğitim Merkezi'nin fiziksel durumuna, eğitim-öğretim ortamına yönelik olumlu görüşler yaşla doğru orantılı olarak daha fazla artmaktadır. 46 - 55 yaş ve üzeri kursiyerlerin yeni bilgi ve becerileri öğrenirken kısmen zorlandıkları anlaşılmıştır. Kursiyerlerin medeni duruma göre Halk Eğitimi Merkezinin

fiziksel durumuna yönelik görüşleri arasında farklılık olduğu, eğitim öğretim sürecine ve yaşam boyu öğrenmeye katkısına yönelik farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada katılımcıların çoğu evli kişilerden oluşmaktadır. Arslan'ın (2010) çalışmasında katılımcıların çoğunluğunun evli olduğu sonucu bu durumu desteklemektedir. Buna göre kurslarda medeni durumla ilgili bir şart aranmadığı, fakat evli kişilerin kursları daha çok tercih ettikleri sonucuna varılmıştır. Bekarların evlilere göre beklentilerinin daha yüksek olduğu, eğitim-öğretim ortamına yönelik olarak, evli kursiyerler bekarlardan daha olumlu/bekar kursiyerler daha olumsuz görüş bildirmektedirler. Katılımcıları eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öner (2014) çalışmasında, kursiyerlerin eğitim durumunun artmasıyla, Halk Eğitimi Merkezi' ne kursiyerler üzerindeki görüşlerinin etkilendiği sonucuna ulaşırken, Kıran (2008) ise eğitim durumunun, Halk Eğitimi Merkezi' ne yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıları çoğunu ilköğretim(ortaokul) mezunu kişiler oluşturmaktadır. Fakat Arslan'ın (2010) çalışmasında katılımcıların çoğunluğunun lise ve üniversite mezunu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lise ve üniversite mezunu katılımcıların öğretmen - öğrenci ilişkileri, öğretmenin sahip olduğu yeterlilikler ve ölçme ve değerlendirmeye daha çok önem vermektedirler. Halk Eğitimi Merkezi bünyesinde açılan çeşitli kurs programlarının eğitim düzeyi yükseldikçe katılım azalmaktadır. Mesleki duruma göre kursiyerlerin, fiziksel durum, eğitim - öğretim ortamı ve Yaşam Boyu Öğrenme'ye katkısına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Öner'in (2014) çalışmasında ise farklı sonuçlara ulaşılmış, mesleki durumuna göre Halk Eğitimi Merkezi'nin fiziksel durumuna, eğitim öğretim sürecine, yaşam boyu öğrenme katkısına yönelik görüşlerinde farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Çalışmayan ve emekli olan kursiyerlerin genellikle ilköğretim mezunu olmaları nedeniyle yeni bilgi beceriler öğrenirken diğer katılımcılara nazaran zorlanmaktadır. Amasra Halk Eğitimi Merkezindeki kursların genellikle hafta içi mesai saatleri içerisinde olması nedeniyle çalışmayan veya emekli kişilerin hafta içi kursları tercih ettiği, çoğunluğu kadınların oluşturduğu anlaşılmaktadır. Gelir durumuna fiziksel durum, eğitim - öğretim ortamı ve Yaşam Boyu Öğrenmeye katkısı arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Arslan'ın (2010) çalışmasında kursiyerlerin kursları tercih etme nedenleri arasında "ekonomik uygunluk" ortaya çıkmıştır. Ekonomik seviyesi orta düzeyde olanların kurslara daha fazla katılım sağladığı, kursların ücretsiz olmasının katılım konusunda çok fazla önemi olmamaktadır. Çalışan ve emekli olan katılımcıların kurslardan

öğrendikleriyle maddi olarak beklenti içinde olmadıkları görülmüştür. Çalışan katılımcıların mesleki gelişim ve meslek edinme isteği ile kurs bitirme sertifikası ihtiyacı nedeniyle kurslara katılım sağladıkları anlaşılmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre öneriler aşağıda verilmiştir.

1. Halk Eğitim Merkezleri'nin mevcut binasının fiziksel yetersizliklerinden dolayı daha kapsamlı atölye ve sınıfları içeren hizmet binasının yapımı için gerekli girişimler yapılmalıdır.

2. Üniversite mezunlarının düzeyine yönelik kurs programları açılmalıdır.

3. Çalışan ve öğrencilerin kurslara aktif katılımı için kurs gün ve saatleri yeniden düzenlenmelidir.

4. Meslek edindirme kurslarına daha fazla önem verilerek katılımcıların maddi kazanç sağlaması desteklenmelidir.

5. Bölgelere ve yörelere göre ihtiyaç analizleri yapılarak, Halk Eğitim Merkezleri'nde açılacak kurslar ve yapılacak etkinlikler bu analizlere göre belirlenmelidir.

6. Erkek katılımcıların sayısının artırılması için erkeklere uygun kurs programları artırılmalıdır.

#### **Kaynakça**

Arslan, S. (2010). *Yetişkin Kent Halkının Belediyelerin Serbest Zaman Eğitimi ile Rekreasyon*

*Etkinliklerinin Sunumuna ve Yaşam Kalitesine Etkisine İlişkin Görüşleri*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi

Berberoğlu, B. (2010). Yaşam Boyu Öğrenme İle Bilgi ve İletişim Teknolojileri Açısında Türkiye'nin Avrupa Birliği'ndeki Konumu. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*. V(II). 113-117.

Celep, C. (2003). *Halk Eğitimi*. Anı Yayıncılık

Kıran, İ., (2008) . *Yaşam Boyu Eğitimin Sağlanmasında Halk Eğitimi Merkezlerinin Değerlendirilmesi: Yüreğir Halk Eğitimi Merkezi*

*Örneği.* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,  
Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Öktem , R . (2005). *Araştırma Modeli*. Ankara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eytap Yüksek Lisans Programı Araştırma  
Yöntemleri Dersi Ödevi.

Öner, A., (2014). *Hayat Boyu Eğitimin Sağlanmasında Halk Eğitimi  
Merkezlerinin*

*Değerlendirilmesi: Yenişehir Halk Eğitimi Merkezi Örneği*. T.C.  
Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış  
Yüksek Lisans Tezi.

Tanrıoğen, A. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*.(Ed.) Anı  
Yayıncılık.

Tezcan, F., (2012 ). *Halk Eğitimi Merkezi Kurslarına Katılan Yetişkin  
Öğrenenlerin Güdüsel*

*Yönelimleri (Muğla İli Merkez İlçe Halk Eğitimi Merkezi Kursları  
Örneği)*. T. C. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,  
Yayımlanmamış Doktora Tezi.

TÜİK. (2014). *Yaygın Eğitim İstatistikleri*. Türkiye İstatistik Kurumu.

Yıldırım, M . (2009). *Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Yaygın  
Eğitim ve Halk Eğitimi Merkezleri*. Gazi Kitapevi.

**Bilim Uygulamaları Dersinin Sosyobilimsel Konular Bağlamında  
Öğretmesinin Öğrencilerin Bilim-Toplum Sorunlarına Duyarlılıklarına  
Etkisinin İncelenmesi<sup>1</sup>**  
**The Investigation of the Effects of Science Application Course in the  
Context of Socioscientific Issues on Students' Sensitivity to Science and  
Society Problems.**

**Dilek KARIŞAN<sup>2</sup>**  
**Fikret TÜRKSEVER<sup>3</sup>**

**Introduction**

The scientific developments and their effects on society have been discussed in numerous research. It is important to evaluate the advantages and disadvantages of these developments and to be aware of the significance of each development on social life. There are inevitable interaction between science and society. These interactions were generally addressed in science lessons to educate scientifically literate individuals. The scientific literacy education has broad goals to enrich students' science perceptions, to evoke their curiosity on scientific knowledge and to enhance critical thinking skills by engaging them in social issues emerged by scientific developments. These issues have been called as socioscientific issues (SSI) (Sadler, 2004).

The basic aims of education are to ensure that the individual is able to adapt to the society he or she is living in, to help them understand the developments in science and technology, and to be able to produce simple solutions to the problems encountered in everyday life. Science courses are one of the most ideal courses to achieve these goals. Science courses aims to educate scientifically literate person who have the ability to make decisions and negotiate complex issues and to establish theoretical or conceptual links between science and social issues. To give place to social issues in lectures and to discuss the effects of developments in science and technology on society's life is a convenient way to reach these goals. This study investigated the effects of socioscientific issue based science courses on students' sensitivity to science and society problems.

---

<sup>1</sup> Bu çalışma, 1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi (ERTE Congress) Kongresi'nde sunulmuştur.

<sup>2</sup> Yrd. Doç. Dr., Kurum: Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü dilekcarisan@gmail.com

<sup>3</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı fikretrk@gmail.com

Bu makale iThenticate programı ile taranmıştır.

Makale Gönderim Tarihi: 15/11/2017-Kabul Tarihi: 11/12/2017

## Methods

Weak experimental research method with the static-group comparison design guided the study. The participants of the study were 137 6<sup>th</sup> grade students who were registered in a state school which is located in Söke province of Aydın. The experimental group, who were taught socioscientific issues in science application course, consists of 74 students (35 girl, 39 boy) and the control group, who were taught by the ministry of education's standart course book contents, consists of 63 students (34 girl, 29 boy).

The Science-Society Sensitivity Scale was used as data collection tool which was composed of 13 open-ended substances developed by Gülhan (2012). Data was collected in the spring semester of 2016-2017 academic years, within the scope of science applications elective course. The study lasted in 12 weeks and students' were engaged with numerous SSI during the investigation. Some of these issues were; nuclear power plant, global warming, genetically modified food, human cloning, biotechnology studies, stem cell studies and three parent babies. Data was analysed by using descriptive statistics. Obtained data are interpreted by grouping them according to predetermined themes and codes. Direct quotations were also included to clearly convey the views and expressions of the individuals.

## Findings

Results of the study showed that experimental group students are eager to use social media and they are interested in press. On the other hand the experimental group students are found more knowledgeable on socioscientific issues than control group students. Thus may be a hint for the researchers that the şntegration of SSI in science classes enhance the learners knowledge and motivations to social issues. Another item was about to global warming neither the experimental group nor the control group have reported sufficient knowledge on the issue. Groups do not know what to do to stop the global warming. In addition to global warming, students have insufficient knowledge about energy saving. Most of the students in both groups linked energy saving to electricity saving. They do not know other precautions to save the energy. Genetically modified foods, human cloning and nuclear power plants were other issues those were addressed in experimental group. Students generally reported negative experssions on these issues. There were few students supporting GMF and cloning issues. When it comes to biotechnology studies students were more positive to

these issues. Both groups reported positive opinions, however the experiment group were more positive and more knowledgeable than control group about these issues.

### Conclusion

To conclude, it is seen that the students in the experiment, who took socioscientific issue based science course, have more knowledge about socioscientific issues than the students in the control group. In addition, the inclusion of socioscientific issues in lectures has resulted in students' perceptions and attitudes to social events and the fact that students in the first group read more news than students in other group. It is evident that these topics discussed in the lesson increase students' awareness of their surroundings and awareness levels, and have positive effect on the ability to handle events in a broader and different way. it seems that it is not possible to raise a generation susceptible to the environment and science-society problems without any special effort. For this reason, such activities should be applied in all related courses, not only in Science courses.

### Öz

Bu çalışmanın amacı sosyobilimsel konular temelinde öğretilen bilim uygulamaları dersinin öğrencilerin bilim ve toplum sorunlarına duyarlılıklarına etkisi araştırmaktır. Araştırma deseni statik grup karşılaştırmalı desendir. Araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim öğretim yılı Güz döneminde Aydın İli Söke İlçesinde bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan 137 adet 6. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Deney grubu seçmeli bilim uygulamaları dersinde sosyobilimsel konulara yer verilen 74 (35 kız, 39 erkek) 6. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Kontrol grubunda ise Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği öğretim programı kapsamında öğrenimine devam eden 63 (34 kız, 29 erkek) 6. sınıf öğrencisi bulunmaktadır. Veri toplama aracı olarak Gülhan (2012) tarafından geliştirilen 13 açık uçlu madde içeren "Bilim-Toplum Sorunlarına Duyarlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizi betimsel analiz yöntemi ile yapılmıştır. Araştırma sonuçları derslerde sosyobilimsel konulara yer verilmesinin öğrencilerin bilim toplum sorunlarına duyarlılıklarına olumlu etki ettiğini göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyobilimsel Konular, Fen Eğitimi, Argümantasyon, Duyarlılık



### Abstract

The aim of this study was to investigate the effects of socioscientific issue based science application course on 6<sup>th</sup> grade students' sensitivity to science and society problems. Weak experimental research method with the static-group comparison design guided the study. The participants of the study was 137 6<sup>th</sup> grade students who were registered in a state school which is located in Söke province of Aydın. The experimental group, who were taught socioscientific issues in science application course, consists of 74 students (35 girl, 39 boy) and the control group, who were taught by the ministry of education's standart course book contents, consists of 63 students (34 girl, 29 boy). The Science-Society Sensitivity Scale was used as data collection tool which was composed of 13 open-ended substances developed by Gülhan (2012). Data was collected in the spring semester of 2016-2017 academic year, Data analysis was done by using descriptive statistics. Results of the study showed that the inclusion of socioscientific issues in lectures positively affected the sensitivity of the students to science community problems.

**Keywords:** Socioscientific issues, Science education, Argumentation, Sensitivity

### Giriş

Fen okuryazarlığı eğitimi bireylerin çevrelerine merak duygusu ile bakmaları, araştırma, sorgulama yapmaları, analitik düşünme becerisine sahip, olaylara eleştirel gözle bakıp problem çözme odaklı bir yaşam sürmeleri için gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırma amaçlı bir eğitimidir (Köseoğlu ve diğerleri, 2003). PISA 2015 Ulusal Ön Raporunda Fen okuryazarlığı "Etkin bir vatandaş olarak fenle ilgili fikirlerle ve fenle alakalı meselelerle uğraşabilme becerisi" olarak tanımlanmaktadır. Buradan yola çıkarak Fen okuryazarı olan bireylerin temel Fen kavram, teori ve kurallarını anlayabilme becerisine sahip olacağı ve bu kazanımlarını bilimsel süreç becerilerini de kullanarak hayatına adapte edeceği söylenebilir.

Bilim alanındaki hemen hemen her bir gelişmenin toplum yaşamına olumlu etkileri olduğu kadar olumsuz etkileri de olduğu bilinmektedir. Örneğin istenilen miktarda ve istenilen boyutlarda ürün elde edebilmek amacı ile üretilen genetiği değiştirilmiş organizmaların (GDO) seri üretime katkıları olduğu kadar insan sağlığı üzerine etkileri de düşünülmelidir. Öte yandan finans sektörü, doğrulama, geçerlilik, güvenlik, sağlık sektöründeki faydaları göz önünde bulundurularak geliştirilen yapay zeka (artificialintelligence) teknolojisinin insanlığın sonunu getirebilecek tehlikeler barındırdığı da hesaba

katılmalıdır (Kramer, 2014). Bu yönü ile bilim ve toplumun karşılıklı olarak birbirini etkilediği açıktır (Gülhan, 2012). Bilim ve toplum arasındaki etkileşim ilgili alanyazında Sosyobilimsel konular (SBK) olarak bilinmektedir. bu konular genellikle ahlaki ve etik yönler içeren, bilimle kavram, yöntem veya teknolojik alanlarda kesişen, bilimsel, sosyal, politik ve etik boyutları olan tartışmalı sosyal konulardır (Sadler, 2004; Sadler ve Donnelly, 2006; Kolsto ve diğerleri, 2006). Sosyobilimsel konular Fen-Teknoloji-Toplum yaklaşımının kapsamını içeren ve bilimin etik boyutlarını, öğrencilerin akıl yürütme biçimlerini ve duygusal gelişimlerini de ele alan, hakkında tam ve kesin bir yargıya varmanın zor olduğu, tartışmaya açık konulardır (Zeidler ve diğerleri, 2002). King ve Kitchener (2004) tartışmalı (ill-structured) konuları, tam ve eksiksiz bir şekilde tanımlanamayan ve çözilemeyen problemler olarak tanımlamıştır. Sosyobilimsel konular da bu tanıma uyduğundan tartışmalı konular kapsamına dahil edilebilir (Akşit, 2011).

Dewey (1933)'e göre bireyler tartışmalı bir konuyla karşılaştıklarında, bununla ilgili yargıda bulunurken, problemin şüpheli ve çelişkili durumuna karşı yansıtmacı yargı modelini harekete geçirir (Akt: King ve Kitchener, 2004). Fen okuyazarı bireyler bu şekilde şüpheli ve çelişkili bir problem durumu ile karşılaştıklarında öncelikle problemi fark etme, probleme analitik ve eleştirel gözle bakarak çözüm arama gayreti içerisine girerler (National Research Council [NRC], 2012). Sosyobilimsel konular hakkında tartışmalara katılma ve çözümlemeler yapma becerileri Fen okuyazarlığının tamamlayıcı bileşenleri arasındadır (Sadler ve Zeidler, 2004), Birey bu becerileri kendini ve çevresini tanıma yolunda kullanacağından, farklı bakış açıları kazanacak ve etrafındaki problemlere karşı duyarlılığı artacaktır. Bu yüzden sosyobilimsel konulara derslerde yer vermenin eğitim programlarının ve Fen eğitimin pek çok düzeyi için (ortaokul, lise ve üniversite) faydalı olacağı düşünülmektedir. (Sadler, 2004; Sadler ve Zeidler, 2004; Topçu ve diğerleri, 2014).

Eğitim; eğitim sosyologlarına göre bireyin içinde yaşadığı toplum içinde sosyalleşmesi, topluma katılması ve toplumun sahip olduğu değer yargılarını, norm ve kültürü benimsemesi; eğitim psikologlarına göre ise ilgi ve yeteneklerini potansiyelinin elverdiği ölçüde en üst seviyeye çıkarmak, kişinin potansiyel gücünü tam olarak geliştirmek için çevre imkânlarını sağlamak olarak tanımlanmaktadır (Terzi, 2008). Fen eğitiminde öğretmenler öğrencilerine, eğitim sosyologlarının vurgu yaptığı toplum ve eğitim psikologlarının vurgu yaptığı çevre kavramlarını, öğretim programı içerisinde yer alan Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre alt boyutlarını ele alarak yakın çevreden küresel boyuta doğru yaşadıkları çevrenin özelliklerini,

potansiyelini ve sorunlarını fark ettirerek nitelikli sosyalleşmeyi sağlamak için sosyobilimsel konulardan faydalanabilirler. Literatürde yer alan çalışmalara bakıldığında, derslerde sosyobilimsel konulara yer verilmesi ile; Fen Bilimlerinin öğrencilerin hayatlarıyla daha ilişkili olmasının sağlanacağı, sosyobilimsel konuların etik, politik ve ekonomik boyutlarını değerlendirebilmek için uygun ortamlar oluşacağı, öğrencilerin motivasyonları, ileri düzeyde düşünme yetenekleri ve bilimin doğası ile ilgili anlayışları üzerinde olumlu etkileri olacağı öne sürülmektedir (Klosterman ve Sadler, 2009; Pedersen ve Türkmen, 2005; Sadler ve Zeidler, 2004; Zeidler ve diğerleri, 2005).

Sadler (2009) sosyobilimsel konuların öğretiminde bireyin çevresiyle karşılıklı etkileşiminin sağlandığı bir yöntem olan “durumsal öğrenme” (situated learning) nin etkisinden bahsetmiştir. Bu yöntemde bireylerin yeni ortamlara girip yeni deneyimler yaşar ve çevre etkileşimiyle kültürlenme gerçekleşir. Derslerde sosyobilimsel konulara yer verilirken çevreyle mümkün olduğunca benzer ortamlar elde etmek amaçlanırsa, öğrencilerin kimliklerinin olumlu yönde gelişmesi ve sosyobilimsel konular hakkında daha etkili bir farkındalık yaratılması sağlanabilecektir. Fen Bilimleri dersinde sosyobilimsel konulara değinilirken argümantasyon tekniğinden faydalanmak da etkililiği artıracaktır (Domaç, 2011). Forbes ve Davis (2008)'e göre bireylerin sosyobilimsel konularla ilgili akıl yürütebilmeleri ve bu konuları tartışabilmeleri için argümantasyon becerilerine sahip olmaları gerekir. Bu bilgilerden yola çıkarak Fen Bilimleri derslerinde, belirtilen tartışmalı sosyobilimsel konulara yer verilerek yukarıda bahsedilen mekanizmaları devreye sokmak, böylelikle öğrencilerin bilimsel ve toplumsal sorunlara daha duyarlı bireyler haline gelmeleri hedeflenmektedir.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırmanın amacı sosyobilimsel konular bağlamında işlenen bilim uygulamaları dersinin öğrencilerin bilim toplum sorunlarına duyarlılıklarına etkisini incelemektir. Literatüre bakıldığında SBK ile ilgili çalışmaların genellikle öğretmen adayları ile yapıldığı (Akşit 2011; Aktamış ve Atmaca, 2016; Ayaz, Karakaş, Sarıkaya, 2016; Cebesoy ve Şahin, 2013; Domaç, 2011; Eş, Mercan, Ayas, 2016; İşeri, 2012; Kutluca, 2012; Muğaloğlu, Küçük, Güven, 2016; Sadler ve Zeidler 2004; Sönmez ve Kılınç, 2012; Yapıcıoğlu, 2016) görülmektedir. İlköğretim düzeyi (Gülhan, 2012; Çavuş, 2013; Sevgi ve Şahin, 2017; Kaplan ve Çavuş, 2016; Mason ve Scirica, 2006) ve lise düzeyinde (Sadler ve Donnelly, 2006; Klosterman ve Sadler, 2009; Kılınç,

Stainsstreet, Boyes, 2008) sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Alanyazındaki çalışmaların sınırlı sayıda olması sebebi ile bu çalışma orta okul öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir.

### **Araştırmanın Yöntemi**

Bu araştırma nicel araştırma türlerinden zayıf deneysel yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma deseni statik grup karşılaştırmalı (son test denkleştirilmemiş gruplu) desendir (Fraenkel ve Wallen, 2003). Deney grubu ve kontrol grubundaki öğrenciler, okul yönetimi tarafından önceden oluşturulmuş iki ayrı şubedeki öğrencilerden oluşmaktadır. Bu nedenle deney ve kontrol grubundaki öğrenciler seçkisiz örnekleme yöntemi ile atanamamıştır.

### **Katılımcılar**

Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında 6. Sınıf kademesinde öğrenim görmekte olan bilim uygulamaları dersinde sosyobilimsel konulara ağırlık verilen 74 (35 kız, 39 erkek) öğrenci ile Milli Eğitim programında belirlenen konulara değinilen 63 (34 kız, 29 erkek) öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler Aydın ili Söke ilçesinde öğrenim görmektedirler. Çalışma grubundaki öğrencilerin demografik özelliklerine bakıldığında çoğunluğu düşük-orta gelir düzeyinde, genellikle eğitim seviyesi düşük ailelerden gelen öğrencilerden oluştuğu, ve her iki gruptaki öğrenciler arasında bu anlamda önemli farklılıklar bulunmadığı görülmektedir. Örneklem ikinci araştırmacının görev yaptığı okuldaki öğrenciler arasından seçildiği için bu araştırmada uygun örnekleme (convenient sampling) yöntemi kullanılmıştır.

### **Veri toplama araçları**

Veri toplama aracı olarak Gülhan (2012) tarafından geliştirilen 13 maddelik "Bilim-Toplum Sorunlarına Duyarlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek açık uçlu sorulardan oluşan bir soru formu şeklinde geliştirilmiştir. Çalışma verileri uygulama kolaylığı ve daha fazla kişiye ulaşmak adına sözlü değil yazılı olarak toplanmış ve betimsel olarak analiz edilmiştir. "Bu yöntem bazı kaynaklarda açık uçlu anket, bazı kaynaklarda ise açık uçlu görüşme olarak adlandırılmaktadır" (aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.121). Bu tür araştırma soruları incelenmek istenen durum veya olguyu esnek bir şekilde ele almayı sağlar. Araştırma sorularının açık uçlu olarak ele alınması araştırma problemine ilişkin temel değişkenlerin tam olarak şekillenmemiş olduğu

varsayımından yola çıkarak, esnek bir yaklaşımla süreci yönlendirmeyi sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

### **Deneysel İşlem Yolu**

Veriler 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde bilim uygulamaları seçmeli dersini alan 6A ve 6B şubesindeki öğrencilerden toplanmıştır. Araştırmanın problem durumu öğrencilerin bilim ve toplum sorunlarına duyarlı olup olmadığının ortaya çıkarılması üzerine kurulmuştur. Derslerde nükleer santral, küresel ısınma, GDO, insan klonlama, biyoteknoloji çalışmaları, soyu tükenmekte olan canlılar, kök hücre çalışmaları ve üç ebeveynli çocuklar gibi sosyobilimsel konulara yer verilmesinin öğrencilerin bilim toplum sorunlarına duyarlılıklarına etkisi olup olmadığını incelemek için yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubunda yer verilen her bir SBK için ortalama 2 ders saati zaman ayrılmıştır. Uygulama 12 hafta sürmüştür. Kontrol grubuna ise (6B) Milli eğitim Bakanlığının bilim uygulamaları dersi için belirlemiş olduğu öğretim programı uygulanmıştır. Bu programda öğrencilere 6. Sınıf Fen Bilimleri dersi yıllık planında yer alan kazanımları pekiştirmelerini sağlayacak; model tasarlama, deney ve gözlem yapma, konunun günlük hayattaki etkilerini araştırma gibi etkinlikler yaptırılmıştır. Örneğin Fen Bilimleri dersinde İnsan Vücuduna Ait Sistemler ile ilgili kazanımlar verildiğinde, Bilim Uygulamaları dersinde bu sistemlerle ilgili maket ve modeller tasarlama, animasyon veya sunu hazırlama etkinlikleri yapılır. Ünite sonunda ise konuyu günlük hayatla bağdaştırabilmeleri adına "Teknolojideki gelişmelerin sağlık sorunlarının teşhis ve tedavisinde kullanımına örnekler verir." şeklindeki kazanım doğrultusunda etkinlikler yapılır veya araştırma ödevleri verilerek derste tartışma ortamı oluşturulur.

Her iki gruba da dönem sonunda "Bilim toplum sorunlarına duyarlılık ölçeği" uygulanmıştır. Ölçek uygulaması yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

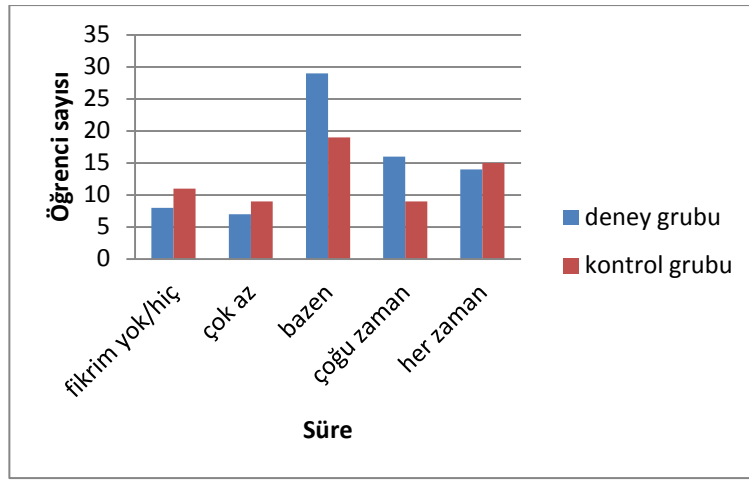
### **Verilerin Analizi**

Gülhan (2012) tarafından geliştirilen 13 maddelik "Bilim-Toplum Sorunlarına Duyarlılık Ölçeği" derslerde SBK'ya yer verilen 1. gruba ve derslerde MEB'in belirlediği programa yer verilen 2. gruba uygulanmış, öğrenci cevapları betimsel olarak analiz edilerek gruplandırılmış ve elde edilen veriler yüzde ve frekans değerleri hesaplanarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde; elde edilen veriler önceden belirlenmiş olan kalıp temalara göre gruplanarak yorumlanır. Katılımcıların görüş ve ifadelerini net bir şekilde aktarabilmek için doğrudan alıntılara sık sık yer verilmelidir. Bu yöntemde asıl amaç elde edilen verileri düzenlenmiş ve yorumlanmış olarak yansıtılabilmek olduğundan veriler

öncelikle gruplanarak açık şekilde betimlenir, daha sonra bu betimlemeler yorumlanarak ve kurulan neden-sonuç ilişkileriyle zenginleştirilerek birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

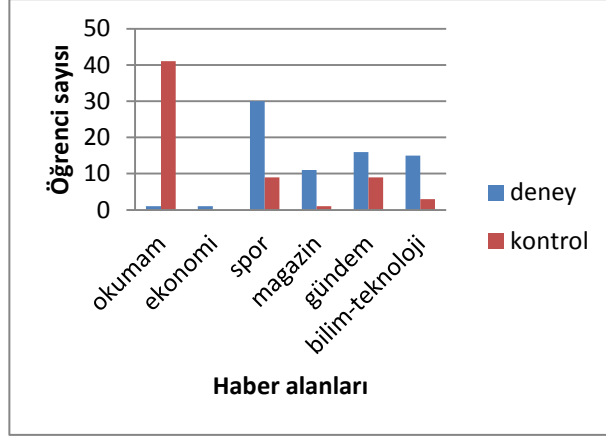
### Bulgular

Derslerde sosyobilimsel konulara yer verilen 1. Grup ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlemiş olduğu programa göre ders işlenen 2. Grup öğrencilerinin sosyal medya araçlarını ne sıklıkta kullanırsınız? Sorusuna vermiş oldukları cevapların frekans değeri Grafik 1 de gösterilmiştir.



**Grafik 1:** Sosyal medya kullanım sıklığı

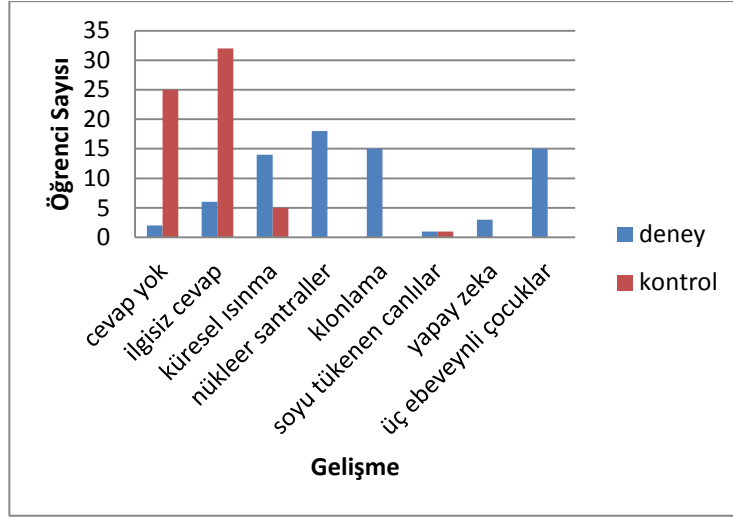
Öğrencilerin sosyal medya araçlarını ne sıklıkta kullandıklarının sorulduğu 1. Soruya verilen cevaplar incelendiğinde uygulama grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla sosyal medya araçları kullandıkları görülmektedir. İki grubun sosyal medya kullanımına bakılarak, uygulama grubundaki öğrencilerin sosyal medya araçlarını (tv, gazete, dergi, internet vb.) kullanma sıklıklarını arttırdığı söylenebilir. Öğrencilerin en çok okudukları haber alanlarını tespit etmek için sorulan ikinci soruya verilen cevapların frekansları Grafik-2 de gösterilmiştir.



**Grafik 2:** En çok okunan haber alanları

Grafik 2 incelendiğinde uygulama grubundaki öğrencilerin gündem, bilim-teknoloji gibi haber alanlarını yakından takip ettikleri görülürken, 2. Gruptaki öğrencilerin ise çoğunluğunun haber okumadığı ya da magazin haberlerini takip ettikleri sonucuna varılmıştır. Buna göre derslerde sosyobilimsel konulara yer verilen öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla haber okuduğu ve bilim-teknoloji ve gündem haberlerini daha fazla tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Derslerde sosyobilimsel konulara yer verilen gruptaki öğrenciler arasında haber okumayan tek bir öğrenci kaldığı, diğer öğrencilerin tamamının gündemi takip ettiği bilim ve teknoloji kaynaklı haberleri takip ettikleri görülmüştür.

Son 1 ay içerisinde en çok etkilendiğiniz sosyobilimsel konu nedir sorusuna verilen cevaplar Grafik 3 te gösterilmiştir.



**Grafik 3:** Son bir ay içinde en çok etkilenilen sosyobilimsel gelişme

3. soruda öğrencilere son bir ayda onları en çok hangi sosyobilimsel gelişmenin etkilediği sorulmuş, elde edilen bulgulara göre 1.gruptaki öğrencilerin %2,7'si cevap vermemiş, % 8,1'i ilgisiz cevaplar vermiştir. 2.grupta ise cevap vermeyen öğrencilerin oranı %39,7, ilgisiz cevap veren öğrencilerin oranı ise %50,8 olmuştur. 1. gruptaki öğrencilerin verdiği diğer cevaplara bakıldığında 18,9 küresel ısınma, 24,3 nükleer santraller, 20,3 klonlama, 1,4 soyu tükenen canlılar, 4,1 yapay zeka, 20,3 oranında da üç ebeveynli çocuklar olduğu görülmektedir. 2. grupta ise %7,9 küresel ısınma, %1,6 oranında da soyu tükenen canlılar cevaplarının verildiği görülmektedir. Buna göre uygulama grubundaki öğrencilerin sosyobilimsel konular hakkında kontrol grubuna göre daha fazla bilgi sahibi olduğu, sosyobilimsel konulara derslerde yer verilmediği takdirde öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu konulardan haberdar olmadığı belirgin şekilde görülmektedir.

Uygulama grubunda belirtilen bazı görüşler şöyledir:

*Klonlama, çünkü bir insanın aynısından bir tane daha olacak olması beni çok etkiledi.(Ö10)*

*Nükleer santral patlaması (Ö54)*

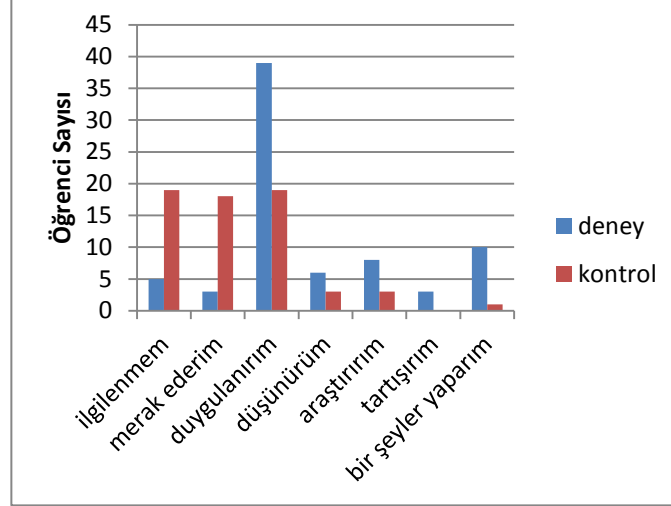
Kontrol grubunda belirtilen bazı görüşler şöyledir:

*İnsansız hava aracı. (Ö1)*



*Maden araştırma gemisi. (Ö6)*  
*Referandum. (Ö26)*  
*23 Nisan kutlamaları. (Ö50)*

Toplumsal bir sorunu ortaya koyan bir haber gördüğünüzde neler hissedersiniz, neler yaparsınız?' sorusuna yönelik cevaplar grafik 4 te gösterilmiştir.



**Grafik 4:** Öğrencilerin sosyobilimsel konular hakkındaki haberlere tepkileri

Öğrencilerin sosyobilimsel konular hakkında çıkan haberlere verdikleri tepkiler incelendiğinde uygulama grubundaki öğrencilerin bu haberlere duyarsız kalmadıkları, düşünürüm, araştırırım, tartışırım gibi somut cevaplar verdikleri görülmektedir. 2. Gruptaki öğrencilerin ise büyük bir çoğunluğunun ilgilenmem cevabını verdiği, kalan kısmının ise merak ederim ya da duygulanırım tarzında soyut ifadelerle yer verdikleri görülmüştür. Bu soruya verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir:

Uygulama grubu öğrencileri:

*Merak ederim ve araştırmaya özen gösteririm. (Ö58)*

*Heyecanlanırdım ve araştırmaya başlardım, konuyla ilgili neler yapabileceğimi düşünürdüm. (Ö60)*

*Gergin hissederim ve bu sorunu çözmeye kendi içimde başlarım. (Ö65)*

Kontrol grubunda belirtilen bazı görüşler şöyledir:

*Seviniyorum, mutlu oluyorum. (Ö8)*

*Yorum yaparım. (Ö20)*

Öğrencilerin Küresel ısınma denince aklınıza neler geliyor? Kendinizce aldığınız önlemler var mıdır?' sorusuna verdikleri cevaplar tablo 1de görülmektedir.

**Tablo 1** Küresel Isınma Nedir ve Nasıl Önlenilebilir

Küresel ısınma nedir	Frekans	Küresel ısınma için alınabilecek önlemler nelerdir?	Frekans
Fikrim yok	1. grup:4 2. grup:24	Fikrim yok	1. grup: 48 2. grup: 50
Ozon tabakası	1. grup:12 2. grup:5	Tasarruf yapılabilir	1. grup: 16 2. grup: 0
Buzulların erimesi	1. grup:25 2. grup:11	Gaz salınımı azaltılabilir	1. grup: 8 2. grup: 8
Sıcaklıkların artması	1. grup:3 2. grup:25	Ağaç dikilebilir	1. grup: 1 2. grup: 2
Gelecekteki sorunlar	1. grup:7 2. grup:16	Geri dönüşüm yapılabilir	1. grup: 1 2. grup: 3
Kuraklık	1. grup:3 2. grup:2		

Öğrencilerin Küresel ısınma denince aklınıza neler geliyor?" soruna verdikleri cevaplar incelendiğinde her iki gruptaki öğrencilerin de buzulların erimesi, sıcaklıkların artması, kuraklık, ozon tabakası gibi cevaplar verdikleri, küresel ısınmayı önlemek için alınabilecek tedbirler olarak da tasarruf yapmak, gaz salınımını azaltmak, ağaç dikmek, geri dönüşüm yapmak gibi cevaplar verdikleri görülmüştür. Bu soruya verilen öğrenci cevaplarından bazıları şöyledir:

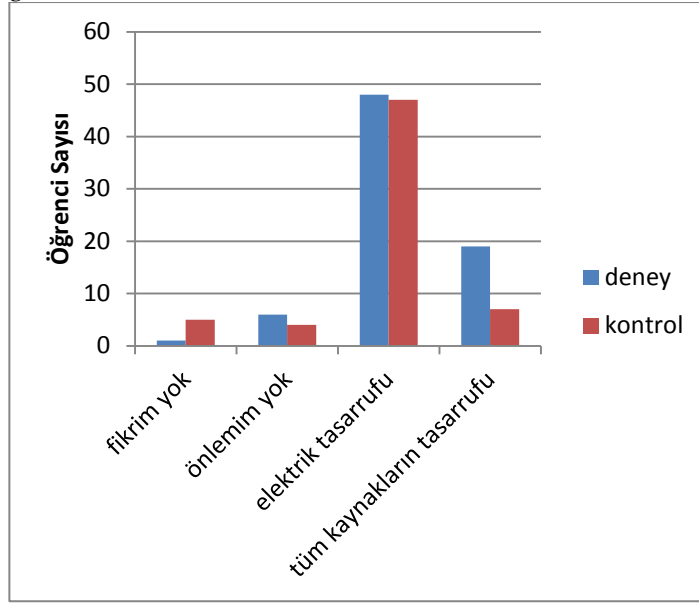
*Buzulların erimesi geliyor. Fabrika bacalarına filtre takılmalı. (Ö6)*

*Dünyanın kirlendiği geliyor. Tasarruf yapmalıyız. (Ö20)*

*Buzulların erimesi geliyor. Havayı kirletmemeye çalışırım. (Ö31)*

*Dünyada sıcaklığın artması geliyor. Toplu taşıma araçlarını kullanırım ve enerji tasarrufu yaparım. (Ö65)*

Öğrencilerin enerji tasarrufu ile ilgili neler düşünüyorsunuz? Kendinizce aldığınız önlemler var mıdır?' sorusuna yönelik verdikleri cevaplar Grafik 5'te gösterilmiştir.



**Grafik 5:** Enerji tasarrufu ile ilgili fikirler

Grafik 5 incelendiğinde uygulama grubundaki öğrenciler arasında enerji tasarrufunu tüm dünya kaynaklarının tasarrufu olarak tanımlayanların ve sadece elektrik tasarrufu olarak tanımlayanların kontrol grubundakilere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Uygulama grubundaki öğrenciler arasında enerji tasarrufu ile ilgili fikrim yok cevabını verenler de bulunmaktadır ancak bu öğrencilerin sayısı kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla daha azdır. Enerji tasarrufu sorusuna verilen öğrenci cevaplarından bazıları aşağıda sunulmuştur.

*Suları boşa harcamamak, boş yere ampul yakmamak, enerji tasarrufu yapan aletler kullanmak. (Ö66)*

*Isı yalıtımı yapmak. (Ö31)*

Veri toplama aracındaki 7. Soru genetiği değiştirilmiş organizmalarla ilgilidir. Derslerde GDO konusunun tartışıldığı uygulama grubu öğrencilerinin bu konu ile ilgili cevapları incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğu bu konu hakkında olumsuz düşündükleri, az bir kısmının ise kararsız olduğu görülmektedir. Uygulama grubu öğrencileri arasında GDO ile ilgili olumlu görüş bildiren öğrenci bulunmamaktadır. Öte yandan ikinci gruptaki öğrenciler arasında kararsız ve olumlu görüş bildiren öğrenciler olduğu görülmüştür. GDO hakkındaki öğrenci cevaplarından bazıları:

*Olumlu düşünüyorum çünkü zararlı özellikler değiştirilebilir. (Ö12)*

*Bence insanlara zarar veriyor. Önlem almıyorum. (Ö19)*

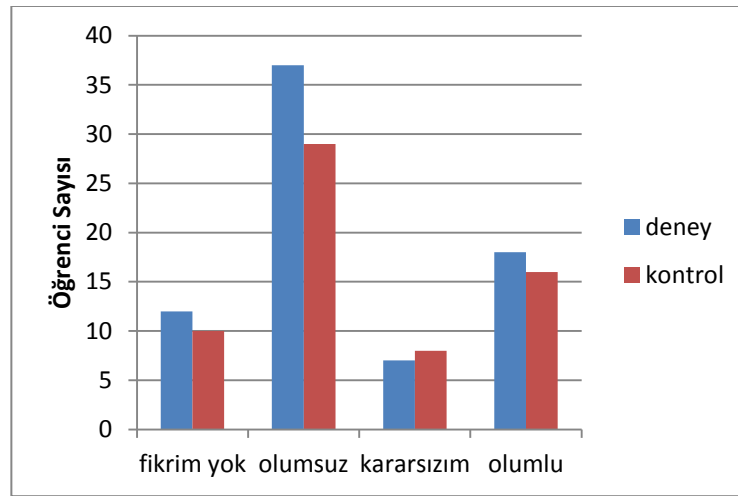
*Canlıların genetiği değiştirilmemelidir. Bu değişim doğadaki dengeyi bozar. (Ö20)*

*Kansere sebep olur. (Ö2)*

*Domates ve mısır gibi ürünler. (Ö30)*

*Zararlı bir şey. İnsan sağlığını olumsuz etkiliyor. (Ö52)*

Sosyobilimsel konulardan bir diğeri olan insan klonlama ile ilgili olan soruya verilen cevaplar Grafik 6 da gösterilmektedir.



**Grafik 6:** İnsan Klonlama ile ilgili fikirler

Grafik 6 incelendiğinde her iki grupta da genellikle olumsuz görüş belirtildiği görülmektedir. Elde edilen veriler uygulama grubunda % 16,2 fikrim yok, % 50,0 olumsuz, % 9,5 kararsızım, % 24,3 olumlu, kontrol grubunda ise % 15,9

fikrim yok, % 46,0 olumsuz, % 12,7 kararsızım, % 25,4 olumlu şeklindedir. Bu bulgular ışığında insan klonlama hakkında sınıf tartışmalarının yapıldığı uygulama grubu öğrencilerinin insan klonlama ile ilgili olumsuz tavır aldıkları, kararsız fikir belirtenlerin ve olumlu fikir belirtenlerin sayısının olumsuz fikirlere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bu soruya verilen öğrenci cevaplarından bazıları:

*Bence güzel bir şey çünkü tehlikeli deneyler klonlar üzerinde yapılabilir. (Ö26)*

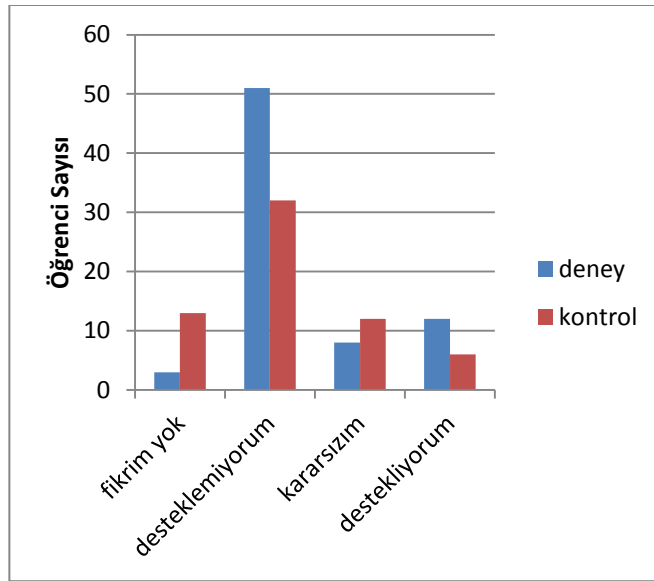
*Yanlış buluyorum. Suç işlemede kullanılabileceğini düşünüyorum. (Ö44)*

*Ben köleliğin yeniden geleceğini düşünüyorum. (Ö16)*

*Zararlı olduğu için sadece uzayda yapılmalı, dünyada değil. (Ö17)*

*Uzaya veya savaşlara gönderilebilir, tehlikeli işlerde kullanılabilir. (Ö27)*

Veri toplama aracındaki bir diğer sosyobilimsel konu nükleer santraller olarak karşımıza çıkmaktadır. 'Nükleer santraller hakkında neler düşünüyorsunuz?' sorusuna yönelik bulgular Grafik 7'de gösterilmiştir.



**Grafik 7:** Nükleer santral ile ilgili fikirler

Bu soruda öğrencilere nükleer santraller ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Buna göre deney ve kontrol gruplarında genellikle olumsuz görüş belirtildiği görülmektedir. Elde edilen veriler deney grubunda % 4,1 fikrim yok, % 68,9 olumsuz, % 10,8 kararsızım, % 16,2 olumlu, kontrol grubunda % 20,6 fikrim

yok, % 50,8 olumsuz, % 19,0 kararsızım, % 9,5 olumlu şeklindedir.

Öğrencilerin nükleer santraller hakkında ne düşünüyorsunuz sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde her iki grupta da nükleer santrale karşı olumsuz fikirlerin çoğunlukta olduğu görülmüştür. Ancak uygulama grubundaki bazı öğrencilerin kararsız bazılarının da olumlu görüş bildirdiği görülmüştür. Nükleer santraller hakkındaki öğrenci görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

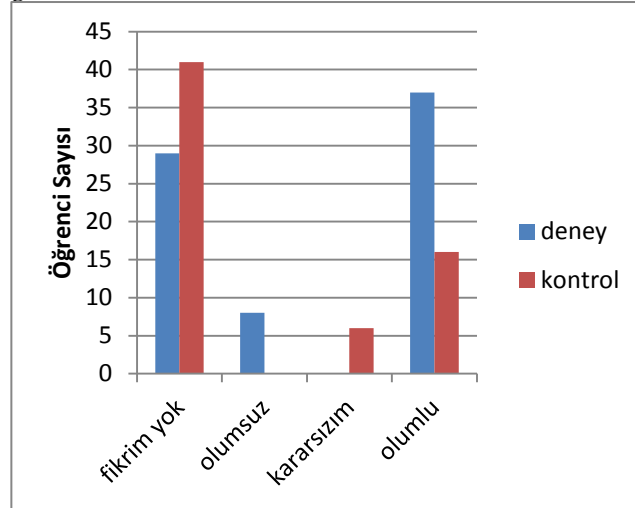
*Geleceğimizi kirletiyor. (Ö12)*

*Komşu ülkelerde var. Bizde neden olmasın? (Ö24)*

*Doğayı kirletir. Can kaybına yol açar. (Ö25)*

*Olumsuz düşünüyorum. Patladığında çevreye zarar verir. (Ö32)*

Öğrencilerin biyoteknoloji çalışmaları hakkındaki düşünceleri Grafik 8’de gösterilmiştir.



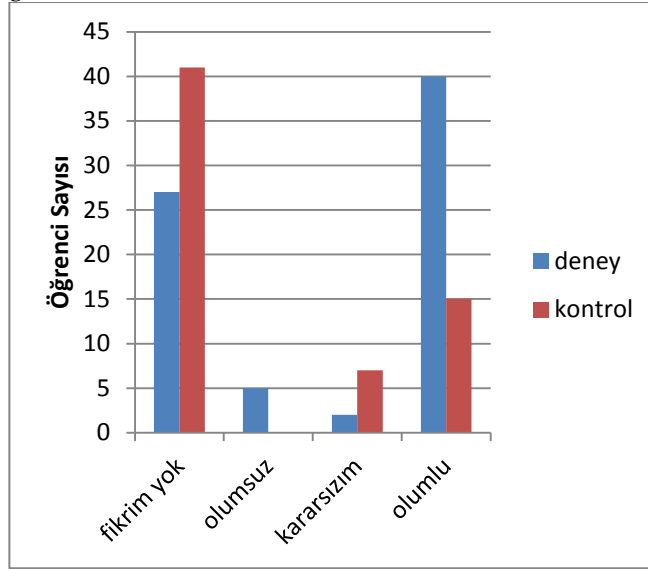
**Grafik 8:** Biyoteknoloji ile ilgili fikirler

Biyoteknoloji hakkındaki fikirler incelendiğinde uygulama grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun olumlu görüşe sahip olduğu, az bir kısmın ise olumsuz görüş bildirdiği görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise büyük çoğunluğunun fikrim yok cevabı verdikleri az bir kısmının ise kararsız olduğunu belirttiği görülmüştür. Bu veriler derslerde sosyobilimsel konulara yer vermenin öğrencilerin bu konuları daha iyi anlamalarına ve daha olumlu düşünceler geliştirmelerine sebebiyet verdiği sonucunu desteklemektedir. Biyoteknoloji konusundaki öğrenci cevaplarından bazıları şöyledir:

*Bence iyi çünkü insan hayatını kurtarabilecek buluşlar yapılıyor. (Ö26)*

*Olumlu düşünüyorum. Vitaminler, yeni ilaçlar ve aşular tedavisi zor olan hastalıkları önleyebilir, yeni meyveler bulunabilir. (Ö66)*  
*Olumlu ve ilginç buluyorum. (Ö70)*  
*Koyundan süt yerine ipek sağıyorlar. (Ö17)*  
*Soğuğa karşı dayanıklı meyve ve sebzeler. (18)*

Öğrencilerin kök hücre çalışmaları hakkındaki görüşleri Grafik 9'da gösterilmiştir.



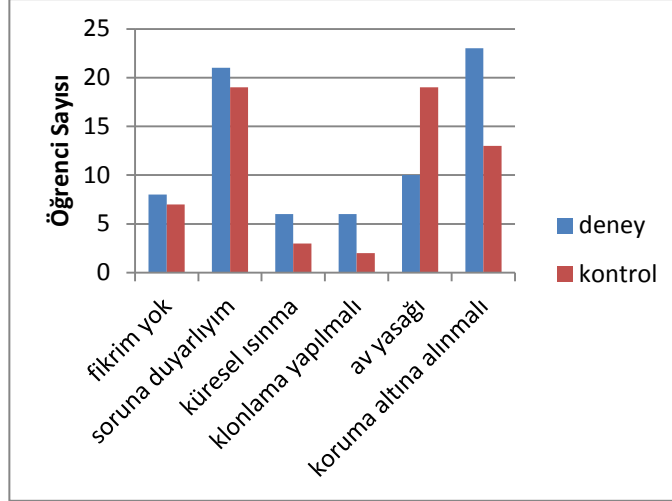
**Grafik 9:** Kök hücre çalışmaları ile ilgili fikirler

Elde edilen veriler deney grubunda % 36,5 fikrim yok, % 6,8 olumsuz, %2,7 kararsızım, % 54,1 olumlu; kontrol grubunda % 65,1 fikrim yok, % 11,1 kararsızım, % 23,8 olumlu şeklindedir. Buna göre deney grubunda olumlu fikir beyan edenlerin oranının kontrol grubuna göre oldukça yüksek olduğu ve deney grubunda fikrim yok şeklinde görüş bildirenlerin kontrol grubuna göre oldukça düşük olduğu görülmektedir.

Bu soruya verilen öğrenci cevaplarından bazıları aşağıda verilmiştir.

*Organ yapımında kullanıldığı için olumlu buluyorum. (Ö27)*  
*Güzel bir şey ama çok tartışmaya yol açabilir. (Ö44)*  
*Bence çok faydalı, lösemi gibi birçok hastalık tedavi ediliyor. (Ö63)*  
*Sağlık açısından iyi bir şey. (Ö14)*  
*Ölen insanların kök hücreleri alınıp tıpta kullanılabilir. (Ö20)*

Alanyazında önemli bir yeri olan soyu tükenmekte olan canlılar konusu ile ilgili öğrenci cevapları Grafik 10' da gösterilmiştir.



**Grafik 10:** Soyu tükenmekte olan canlılar ile ilgili fikirler

Grafik 10 incelendiğinde elde edilen veriler deney grubunda % 10,8 fikrim yok, %28,4 soruna duyarlıyım, % 8,1 küresel ısınma, %8,1 klonlama yapılmalı, % 13,5 av yasağı, %31,1 koruma altına alınmalı; kontrol grubunda % 11,1 fikrim yok, %30,2 soruna duyarlıyım, % 4,8 küresel ısınma, %3,2 klonlama yapılmalı, % 30,2 av yasağı, %20,6 koruma altına alınmalı şeklindedir. Her iki gruptaki öğrencilerin de sorunun insan kaynaklı olduğunu rapor ettikleri görülürken ikinci gruptaki öğrencilerin bir kısmının ise koruma altında oldukları için nesillerinin tükenmeyeceğini sorunun fazla abartıldığına yönelik görüş bildirdikleri görülmüştür. Nesli tükenmekte olan canlılar için alınabilecek önlemler olarak ise av yasağı getirilmeli, klonlama yapılmalı, koruma altına alınmalı gibi öneriler getirildiği görülmektedir. Bu soruya verilen cevaplardan bazıları:

*Üzülüyorum. Bence klonlama yapılabilir. (Ö5)*

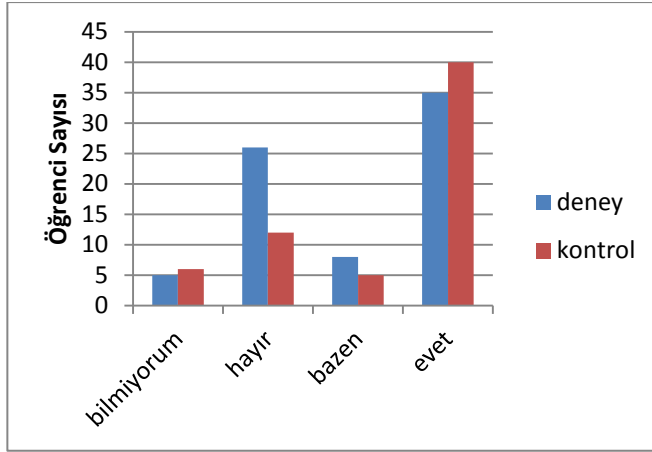
*Onları koruma altına almalıyız. (Ö17)*

*Panda, kelaynak kuşları, filler. Bilinçsiz avlanma yüzünden. (Ö1)*

*İnsanlardan dolayı oluyor. Bilinçsiz avlanma, suların kirlenmesi ve küresel ısınmayı önleyebiliriz. (Ö32)*



Son olarak öğrencilere toplum sorunlarına duyarlı olduğunuzu düşünüyor musunuz sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplar Grafik 11’de gösterilmiştir.



**Grafik 11:** Öğrencilerin bilim-toplum sorunlarına duyarlılıkları

Grafik 11 incelendiğinde ise her iki gruptaki öğrencilerin çoğunluğunun kendilerini duyarlı gördükleri ancak uygulama grubundaki öğrencilerin bir kısmının yeterince duyarlı olmadıkları yönünde fikir belirttikleri görülmüştür. Bu soruya hayır cevabı veren öğrencilerin argümanları ise bu konun yetkililerin sorumluluğunda olduğunu, yaşları küçük olduğu için duyarlı olsalar da ellerinden bir şey gelmeyeceği şeklindedir. Öğrenci cevaplarından bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

*Toplumca duyarsız olduğumuzu düşünüyorum. Bir sorun duyduğumuzda nasıl olsa bir şey olmaz diyerek geçiştiriyoruz. Ama ben bunları engellemek için bu derste öğrendiğim bilgiler ile çalıştığımı düşünüyorum. (Ö29)*

*Bence ben toplum sorunlarına yeterince duyarlı değilim. Sorunları biliyorum ama bu sorunların nasıl çözüleceğini bilmiyorum. Bunlar tartışmalı konular. (Ö31)*

*Hayır düşünmüyorum çünkü bir çocuk olduğum için beni dinlemezler. (Ö44)*

*Bence toplum sorunlarını yetkililer çözmeli. (Ö48)*

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırma bilim uygulamaları derslerinde sosyobilimsel konulara yer vermenin, öğrencilerin bilim ve toplum sorunlarına duyarlılıklarına etkisini

belirlemek için gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde uygulama grubu öğrencilerinin sosyobilimsel konular hakkında kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla bilgi sahibi olduğu, sosyobilimsel konulara derslerde yer verilmediği takdirde öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu konulardan haberdar olmadığı görülmektedir. Ayrıca derslerde sosyobilimsel konulara yer vermenin öğrencilerin algılamalarında ve dikkat ettiği konularda toplumsal olayların daha fazla yer almasını sağladığı ve 1.gruptaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla haber okuduğu, bilim-teknoloji ve gündem haberlerini diğerlerine göre daha fazla tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet ve sınıf düzeyinin SBK'a yönelik tutumu etkilemediği (Cebesoy ve Dönmez Şahin, 2013) düşünüldüğünde, gruplar arası farkın büyük ölçüde uygulanan yöntemden kaynaklandığı sonucuna ulaşılabılır. Buradan ders içinde tartışılan bu konuların öğrencilerin çevrelerine olan duyarlılıklarını ve farkındalık seviyelerini artırdığı, olayları daha geniş açıdan ve farklı boyutlarıyla ele alma becerilerini olumlu yönde etkilediği çıkarılabilir. Bu sonuçlar Gülhan (2012), 8. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında Sosyobilimsel konularda bilimsel tartışmanın 8. Sınıf öğrencilerinin fen okuryazarlığı, bilimsel tartışmaya eğilim, karar verme becerileri ve bilim-toplum sorunlarına duyarlılıklarına etkisini araştırdığı çalışma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Gülhan (2012) bu çalışmasında sosyobilimsel konularda bilimsel tartışma destekli öğretimin, öğrencilerin fen okuryazarlıklarını, bilimsel tartışmaya eğilimlerini, bilim-toplum sorunlarına duyarlılıklarını ve karar verme becerilerini geliştirmede yapılandırmacı öğretimden daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Öztuna Kaplan ve Çavuş (2016) da SBK hakkında fikir öne sürebilecek düzeyde bilgi sahibi olan öğrencilerin, yeterli bilgi sahibi olmayan öğrencilere göre daha kapsamlı ve çok yönlü görüşler sergilediklerini belirtmişlerdir.

Ölçek maddelerine verilen cevaplara genel olarak bakıldığında uygulama grubundaki öğrencilerin savdukları veya karşı çıktıkları konular hakkında kontrol grubundaki öğrencilere göre oransal olarak daha fazla düşünceye sahip oldukları, daha duyarlı olduklarını beyan ettikleri ve sunulan problem durumlarına daha fazla çözüm yolu sunabildikleri görülmektedir. Buna göre derslerde sosyobilimsel konulara yer verilmesinin, bu konuların doğası gereği argümantasyon tekniğine uygun olmasından dolayı hem öğrencilerin argümantasyon becerilerine katkı sağladığı, hem de argümantasyon tekniğini kullanmanın öğrencilere; olaylara daha rasyonel bakma ve daha derin neden-sonuç ilişkileri kurabilme becerisi kazandırdığı görülmektedir. Bununla ilgili olarak Domaç (2011), çalışmasında argümantasyon tabanlı öğrenme

etkinliklerinin SBK öğretimi üzerindeki olumlu etkisine değinmiş, Sevgi ve Şahin (2017) de derslerde SBK'ya yer vermenin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin SBK hakkındaki duyarlılıklarını artırmak ve bu meselelerle ilgili karar verme becerilerini geliştirmek için yapılan benzer çalışmalardan biri de Oğurlu, Kaya, Yalman ve Ayvaz (2016), tarafından gerçekleştirilmiştir. Oğurlu ve diğerleri (2016) çalışmalarında üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin küresel konularla ilgili duyarlılığını artırmak ve bu konularla ilgili gelecekte daha etkili baş etme mekanizmaları geliştirmelerini sağlamak amacıyla verilen küresel vatandaşlık eğitiminin etkililiğini incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri "Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencilerine Küresel Vatandaşlık Eğitimi Programının Etkililiği" adlı çalışmalarını ortaokul öğrencileriyle yürütmüş, küresel vatandaşlık eğitiminin katılımcılara genel olarak katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır.

Ölçekteki son maddenin bulgularına bakıldığında 2.gruptaki öğrenciler bilim toplum sorunlarına daha duyarlı olduklarını ifade etseler de bu yalnızca beyan olarak kalmakta, uygulama grubu öğrencilerinin cevapları incelendiğinde dışsal faktörlerden dolayı (yaş, yetki kısıtlılığı vb.) duyarlılıklarının düşük çıktığı, imkanların uygun olması halinde duyarlılıklarını eyleme dönüştürme istekliliklerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca belirtilen sorunlar için alınabilecek önlemler hakkındaki önerilere bakıldığında uygulama grubundaki öğrencilerin cevaplarının daha çeşitli olduğu ve kontrol grubuna göre daha fazla öğrencinin öneride bulunduğu, konuların doğası gereği içinde barındırdığı tartışmalı durumun farkında olan fakat bir sonuç çıkaramayan öğrencilerin uygulamanın yapıldığı 1. grupta oldukça fazla olduğu görülmektedir.

Çalışma sonuçları dikkate alındığında önerileri şu şekilde sıralayabiliriz:

- Herhangi bir özel çaba sarf edilmeden çevresine ve bilim-toplum sorunlarına duyarlı bir nesil yetiştirmenin mümkün olmadığı görülmektedir. Bu nedenle yalnızca Fen Bilimleri dersinde değil, ilgili tüm derslerde bu tür etkinlikler uygulanmalıdır.
- Çavuş (2013), öğrencilerin SBK ile ilgili bakış açılarını ele aldığı çalışmasında öğrencilerin öğrenmeye yönelik bakış açılarında ailenin eğitim durumunun etkili olduğunu belirtmiştir. Buradan yola çıkarak öğrencilerin sorunların farkında olsalar dahi çözümler üretme ve uygulama konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri görülmüştür. Bu yüzden ailelere de benzer eğitimler verilerek toplumsal bilinç

- artırılmalıdır.
- 2017 yılı Fen Bilimleri öğretim programı taslağında da sosyobilimsel konular yer aldığından öğretmenlere sınıf içi etkinlikler ve uygulayabilecekleri teknikler hakkında hizmet içi eğitimler verilmelidir. Ayrıca öğretmen adayları için de eğitim fakültelerinde bu doğrultuda dersler planlanmalıdır. Bununla ilgili olarak Yapıcıoğlu (2016) SBK durum temelli öğretim yaklaşımının daha donanımlı öğretmenler yetiştirilmesinde etkili olacağını belirtmiştir. Benzer şekilde Alaçam Akşit (2011) öğretmen adaylarıyla yürüttüğü SBK öğretimi konulu çalışmasında öğretmen adaylarının kendilerini SBK öğretiminde yetersiz hissettiklerini belirterek, öğretmen adaylarının SBK hakkında eğitim almaları gerektiğini vurgulamış, Aktamış ve Atmaca (2016) da argümantasyon tabanlı yaklaşımın öğretmen adaylarında daha kalıcı ve etkili öğrenmeler oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen adaylarının eğitiminde konuların doğası gereği var olan paralellikten faydalanılarak argümantasyondan faydalanılabileceği sonucuna ulaşılabilir.
  - Bu çalışmada veriler son test uygulaması ile toplanmıştır ve örneklem seçkisiz atanamamıştır. Gelecek çalışmalarda ön test uygulaması yapılması ve seçkisiz örneklem yöntemi uygulanması önerilmektedir.

#### Kaynakça

- Alaçam-Akşit, A. C. (2011). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyobilimsel Konularla Ve Bu Konuların Öğretimiyle İlgili Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi.
- Aktamış, H., & Atmaca, A. C. (2016). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Argümantasyon Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(58), 936-947.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Cebesoy, Ü. B., Dönmez Şahin, M. (2013). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 37, 100-117.
- Çavuş, R. (2013). *Farklı Epistemolojik İnanışlara Sahip 8. Sınıf Öğrencilerinin Genetik Temalı Sosyo-Bilimsel Konulara Bakış Açılıarı*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi.
- Domaç, G. (2011). *Biyoloji Eğitiminde Toplumbilimsel Konuların*

Öğrenilmesinde Argümantasyon Tabanlı Öğrenme Sürecinin Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi

Forbes, C. T., & Davis, E. A. (2008). Exploring Preservice Elementary Teachers' Critique and Adaptation of Science Curriculum Materials in Respect To Socioscientific Issues. *Science & Education*, 17, 829-854.

Gülhan, F. (2012). *Sosyo-Bilimsel Konularda Bilimsel Tartışmanın 8. Sınıf Öğrencilerinin Fen Okuryazarlığı, Bilimsel Tartışmaya Eğilim, Karar Verme Becerileri ve Bilim-Toplum Sorunlarına Duyarlılıklarına Etkisinin Araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi

İşeri, B. (2012). *Fen Ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Nükleer Enerjinin Riskleri Ve Faydaları Hakkındaki Düşüncelerine Farklı Bilgi Kaynaklarının Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi

King, P. M., & Kitchener, K. S. (2004). Reflective Judgment: Theory and Research on the Development of Epistemic Assumptions Through Adulthood. *Educational Psychologist*, 39(1), 5-18

Klosterman, M. L., & Sadler, T. D. (2009). Multi-Level Assessment Of Scientific Content Knowledge Gains Associated With Socioscientific Issues-Based Instruction. *International Journal of Science Education*, 1-27.

Kolsto, S. D., Bungum, B., Arnesen, E., Isnes, A., Kristensen, T., Mathiassen, K., Mestad, I., Quale, A., Tonning, A. S. V., & Ulvik, M. (2006). Science Students' Critical Examination of Scientific Information Related to SSL. *Science Education*, 90, 632-655.

Köseoğlu, F., Atasoy, B., Kavak, N., Akkuş, H., Budak, E., Tümay, H., Kadayıfçı, H., & Taşdelen, U., (2003). *Yapılandırıcı öğrenme ortamı için: Bir fen ders kitabı nasıl olmalı*. Ankara, Asil Yayın Dağıtım.

Kramer, M. (2014). Elon Musk: Artificial Intelligence Is Humanity's 'Biggest Existential Threat. *Live Science*, 27.

National Research Council (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. National Academies Press.

Oğurlu, Ü., Kaya, F., Yalman, F. E., Ayvaz, Ü. (2016). Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencilerine Küresel Vatandaşlık Eğitimi Programının Etkililiği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 253-271.

Öztuna Kaplan, A., & Çavuş, R. (2016). Farklı Epistemolojik İnanışlara Sahip 8. Sınıf Öğrencilerinin Genetik Temalı Sosyo-Bilimsel Konulara Bakış Açıları. *International Online Journal of Educational Sciences*. 8(4), 178-198.

Pedersen, J.E., Türkmen H. (2005). Pre-Service Teachers' Knowledge and Perceptions of Social Issues. *STS Today*, 17(2), 2-12.

Sadler, T.D., Zeidler, L.D, (2004). The Morality of Socioscientific

Issues: Construal and Resolution of Genetic Engineering Dilemmas. *Science and Education*, 88, 2-4.

Sadler, T.D. (2004). Informal Reasoning Regarding Socio-Scientific Issues: A Critical Review of Research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41, 513– 536.

Sadler, T. D. & Donnelly, L. A. (2006). Socioscientific Argumentation: The Effects of Content Knowledge and Morality. *International Journal of Science Education*, 28 (12), 1463–1488.

Sadler, T. D. (2009). Situated Learning in Science Education: Socio-Scientific Issues As Contexts For Practice. *Studies in Science Education*, 45 (1), 1–42.

Sevgi, Y., & Şahin, F. (2017). Gazete Haberlerindeki Sosyobilimsel Konuların Argümantasyon Yöntemiyle Tartışılmasının 7.Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerine Etkisi. *Journal of Human Sciences*. 14(1), 156-170.

Terzi, A.R. (2008). Eğitim Bilimine Giriş. (1. basım). Ankara, Detay Yayıncılık

Topçu, M. S., Muğaloğlu, E. Z., & Güven D. (2014). Fen Eğitiminde Sosyobilimsel Konular: Türkiye Örneği, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(6), 1-22.

van Den Berg, O. (2001). The ethics of accountability in action research. *Ethical Issues in Practitioner Research*, 83-91.

Yapıcıoğlu, A. (2016). Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Sosyobilimsel Durum Temelli Öğretim Yaklaşımı Uygulamalarına Yönelik Görüşleri ve Çalışmalarına Yansıtımları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 2(2), 132-151.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara, Seçkin yayıncılık.

Zeidler, L.D., Simmons M.L., Howes, E.V. (2005). Beyond Sts: A Research- Based Framework For Socioscientific Issues Education. *Science And Education*. 89, 357–377.

Zeidler, D.L., Walker, K.A., Ackett, W.A., & Simmons, M.L. (2002). Tangled Up in Views: Beliefs in The Nature of Science and Responses to Socioscientific Dilemmas. *Science Education*, 83(3), 343-367.

**Sınıf Öğretmeni Adaylarının Liderlik ve Öğretmen Liderliğine İlişkin  
Görüşleri<sup>1</sup>  
Views of Leadership and Teacher Leadership of Classroom Teacher  
Candidates**

**Aslı GÜNDOĞAN<sup>2</sup>  
Zeynep KILIÇ<sup>3</sup>**

**Introduction**

Teacher leadership is the development and demonstration of the ability to take on active roles in school activities to support the development of colleagues in order to influence the teacher, the class and the formal process in the school. Teacher leaderships are in the ongoing professional learning process, have specialist roles in teaching, share their knowledge and skills with colleagues, work on their best interests, engage in educational research, work with colleagues when necessary, with their parents and related circles, guide new teachers, support teacher education programs, and actively participate in the process of making school decisions. The main feature of teacher leadership is informal. Classroom teachers who spend more time with their students than other branch teachers should be sincere and anticipate towards the students and their environment with a visionary, trusting personality as a formal and social leader of the class group. This depends on the fact that the class teacher has the ability to be a leader. The aim of this research is to reveal the views of the class teacher candidates on leadership and teacher leadership. It is thought that it is also important to educate leading class teachers before class service teacher candidates to determine what their views on leadership and teacher leadership are.

**Method**

This research was conducted by qualitative research method aiming to reveal opinions of classroom teacher candidates about leadership and teacher leadership. A total of 112 classroom teacher candidates who attended the undergraduate program of the classroom teacher in the education faculties of two different universities participated in the research.

---

<sup>1</sup> Bu çalışma, 1. Uluslar arası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi (ERTE Congress) Kongresi'nde sunulmuştur.

<sup>2</sup> Arş. Gör. Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, asli.gundogan@usak.edu.tr

<sup>3</sup> Yard. Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okulöncesi ABD dnzdev@gmail.com

Bu makale iThenticate programı ile taranmıştır.

Makale Gönderim Tarihi: 17/11/2017-Kabul Tarihi: 14/12/2017

In the study, criterion sampling was used as a sampling method for selecting participants. Participants were identified and two basic criteria were set out: participants voluntarily engaged in the research, and school-experience, classroom teacher candidates who took teaching practice courses. An open-ended questionnaire was prepared for the opinions of the class teacher candidates regarding the concepts of leadership and teacher leadership. The prepared questionnaire was applied to the five class teacher candidates and preliminary experiment was carried out. After the preliminary test, questions about leadership and teaching leadership were included in the final form of the questionnaire and class teacher candidates were asked to answer these questions. The data of the study were solved with thematic analysis technique.

### **Results and Recommendation**

Teacher candidates have expressed their views on the concept of leadership in two sub-themes, namely leadership in individual and social contexts. In the individual context, the leadership consists of subcontracting, responsibility, foresight, love, self-confidence, creative, expert. In the social context, it is composed of four codes: leadership touch, speech, organizational ability, crisis management, pioneering. Teacher candidates responded in the context of personal-professional development, student recognition, teaching-learning process, school-family relationship in the context of "what might be the role of leadership of a classroom teacher". Personal-professional development ideas are classified as skill-value; foresight, forward thinking, oratory, empathy, responsibility, decision making, problem solving, consistency, innovation, discipline, self-efficacy codes were created. Love, tolerance, patriotism, compassion, hardworking, justice codes have emerged towards the right. The subcontracting guidance of the student is based on the codes of interest-wishes; subordinate to the teaching-learning process, classroom management, attention, modeling codes; and the school-family relationship sub-contact is made up of the family participation code. Teacher candidates are the ones who make the contributions of the students of a leading classroom teacher, values, in the academic context. The contribution of the leading classroom teacher in the study is explained in the context of recognition, order, stabilization, modeling, diversity and development. According to the study, it has been determined that a leading class teacher should have many positive qualities especially at the point of skills and values. In this context, it can be suggested that the institutions that educate the teachers take the measures to improve the skills and values in the students.



## Öz

Sınıf öğretmeni adaylarının liderlik ve öğretmen liderliğine ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılmasını amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya iki farklı üniversitenin eğitim fakültelerinde sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim gören toplam 112 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının liderlik ve öğretmen liderliği kavramlarına ilişkin görüşlerin belirlenmesinde açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu hazırlanmıştır. Araştırmanın verileri tematik analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Öğretmen adayları liderlik kavramına ilişkin görüşlerini bireysel ve sosyal bağlamda liderlik olmak üzere iki alt temada açıklamışlardır. Öğretmen adayların "bir sınıf öğretmenin liderlik rolleri neler olabilir" sorusuna kişisel-mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğretme-öğrenme süreci, okul-aile ilişki bağlamında yanıt vermişlerdir. Öğretmen adayları lider bir sınıf öğretmenin öğrenciye katkılarını beceriler, değerler, akademik bağlamda açıklamışlardır. Lider bir sınıf öğretmenin okula katkıları tanınma, düzen, istikrar sağlama, model olma, farklılık yaratma ve gelişim sağlama bağlamında açıklanmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarına göre lider bir sınıf öğretmenin özellikle beceri, değerler noktasında pek çok olumlu özelliğinin olması gerektiği belirlenmiştir.

*Anahtar Kelimeler:* Liderlik, Öğretmen Liderliği, Sınıf Öğretmeni Adayları.

## Abstract

This research was conducted by qualitative research method aiming to reveal opinions of classroom teacher candidates about leadership and teacher leadership. A total of 112 classroom teacher candidates who attended the undergraduate program of the classroom teacher in the education faculties of two different universities participated in the research. An open-ended questionnaire was prepared for the opinions of the class teacher candidates regarding the concepts of leadership and teacher leadership. The data of the study were analyzed with thematic analysis technique. Teacher candidates have expressed their views on the concept of teacher leadership in two sub-themes, namely leadership in individual and social contexts. Teacher candidates responded in the context of personal-professional development, student recognition, teaching-learning process, school-family relationship in the context of "what might be the role of leadership of a classroom teacher". Teacher candidates are the ones who make the contributions of the students of a leading classroom teacher, values, in the academic context. The contribution of the leading classroom

teacher in the study is explained in the context of recognition, order, stabilization, modeling, diversity and development. It has been determined that a leading class teacher should have many positive qualities especially at the point of skills and values.

**Keywords:** Leadership, Teacher Leadership, Classroom Teacher Candidates.

### Giriş

21. yüzyılda meydana gelen bilimsel, teknolojik, ekonomik ve sosyal değişimler, toplumları, toplumların işlevselliğini sağlayan kurumları ve sistemleri etkilemektedir. Meydana gelen değişimlerden etkilenen sistemlerden biri de eğitim sistemidir. Eğitim sisteminin bileşenlerinden olan öğrencilerin gereksinimleri, öğrenci özellikleri değişen koşullara bağlı olarak öğretmen ve öğrenci rollerinde ve sorumluluklarındaki değişimi de beraberinde getirmektedir. Bu kapsamda öğretmenin sorumlulukları arasında, bilgiyi öğrencilere doğrudan aktarmak yerine öğrencilerin çok yönlü gelişimini sağlayacak biçimde, öğrenci merkezli bir öğretim ortamı tasarlamak, velilerle, meslektaşlarıyla, yöneticilerle işbirliği yapmak, öğretimsel vizyon geliştirerek sınıf etkinliklerini etkin olarak düzenleyebilmek ve okul etkinliklerinde çeşitli roller üstlenmek gibi eylem ve davranışlar yer almaktadır (Can, 2007, s.268). Öğretmenlerin bu sorumluluklarını yerine getirebilmesi için liderlik özelliklerine sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerin, öğrencileri destekleme, öğrenmeyi kolaylaştırma, kaynak sağlama, öğretim ve öğretim programı uzmanı olma, danışmanlık yapma, okul lideri ve bilgiyi yöneten olma, öğrenen olma gibi çeşitli liderlik rolleri ve davranışları bulunmaktadır (Harrison ve Killion, 2007, s.5).

Öğretmenlerin liderlik özelliklerine sahip olması, öğretmen liderliği ya da lider öğretmen kavramlarıyla açıklanmaktadır. Öğretmen liderliği, öğretmenin üstlendiği sorumluluğa göre farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Örneğin bölge ve okulda göre değişmekle birlikte, lider öğretmen; rehber, uzman, kaynak öğretmen, örnek oluşturan öğretmen, model öğretmen, koç, akran öğretmen ya da özel görevi olan öğretmen anlamlarına gelebilir (Lieberman ve Miller, 2005, s. 33).

Öğretmen liderliği düşüncesinin çıkış noktası, öğrenci gereksinimlerini karşılamak, okul yönetimini daha etkin hale getirmek ve okuldaki insan kaynağından en üst düzeyden yararlanmaktır (Kılınc ve Receptoğlu, 2013, s.177). Öğretmen liderliğinin birden fazla tanımı yapılmıştır. Katzenmeyer

ve Moller'a (2009, s.70) göre öğretmen liderliği; öğretmenlerin sınıfta ve okulda liderlik davranışları sergilemeleri, okulda karar verme süreçlerine bilgi, beceri ve uzmanlıklarıyla destek olmaları, en etkili öğretim uygulamalarını geliştirip uygulamaları ve meslektaşlarıyla birlikte hareket ederek okulda yapılan öğretimin niteliğinin artırılmasına yönelik uğraştıkları süreç olarak tanımlanmıştır. Wasley (1991, s.42) ise öğretmen liderliğini meslektaşlarını değişime teşvik etme, okul müdürünün etkisi olmadan normalde düşünülmecek şeyleri düşünme yeteneği olarak tanımlamıştır. Bu tanımlardan anlaşılacağı üzere öğretmen liderliği, geleneksel öğretmen rolünü reddederek öğretmeni okuldaki değişim, yenileşme, araştırma, sorgulama, öğrenme-öğretme süreçlerinin niteliğini artırma girişimlerinin merkezine yerleştirmektedir (Kılınç, 2016, s.77). Başka bir deyişle öğretmen liderliği, öğretmenin sorumluluğunu ve rolünü sınıfta ders anlatmanın ötesine taşıyarak hem sınıfta hem de okulda yönetsel, değişim ve öğretim-öğrenme süreçlerindeki sorumluluğa ve bu süreçlerdeki etkin katılımına vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla öğretmen liderliği tek bir boyuttan değil birden fazla boyuttan oluşmaktadır. Katzenmeyer ve Moller (2001,) öğretmen liderliğinin öğrenciler ve diğer öğretmenlere liderlik etmek (kolaylaştırıcı, takım önderi, rehber/danışman, derslerde yeni yaklaşımlar yaratma, çalışma gruplarına liderlik etmek), okula ilişkin görevlerde liderlik (bölüm başkanlığı, eylem araştırmacısı, çalışma gruplarında görev vb. rollerle okulu örgütlü ve amaçlarına yönelik tutmak), karar verme ya da ortaklık yoluyla liderlik (okul gelişim ekipleri üyeliği, komite üyelikleri, iş ve yükseköğretim çevresiyle ortaklıklar oluşturmada öncülük, okul-aile birliklerinde etkin olmak) olmak üzere üç boyutu olduğunu belirtmiştir. Harris ve Muijs (2008, 6-7) ise öğretmen liderliğinin dört boyutu olduğunu belirtmiştir:

- İlk boyut öğretmenin okulun niteliğini arttırmak için belirlenen ilkeleri sınıf ortamına yansıtmaktır ve bu öğretmenin temel sorumluluğudur.
- Öğretmen liderliğinin ikinci boyutu, öğretmen katılımı ile ilgilidir. Öğretmenler kendilerini okul gelişimi doğrultusunda gerçekleştiren her tür yenilik ve değişimin bir parçası olarak görürler.
- Öğretmen liderliğinin üçüncü boyutu, öğretmenlerin bilgi ve uzmanlık kaynağı olmalarıdır.
- Dördüncü boyut ise öğretmenlerin meslektaşlarıyla deneyimlerini paylaşmaları ve karşılıklı öğrenme sürecinde olmalarıdır.

Görüldüğü gibi öğretmen liderliği öğretmene farklı sorumluluklar yüklemektedir. Lider öğretmen sınıfında öğrencilerine zengin öğrenme

ortamları sunar, velileriyle ve diğer meslektaşlarıyla bilgi paylaşımı ve işbirliği yapar, okulda sosyal ve kültürel etkinlikler düzenler, problemleri çözmek için eylem planları düzenler ve uygular, mesleki gelişimini önemser. Murphy (2005, 67-68) öğretmen liderliği için aşağıdaki ilkeleri belirlemiştir (Akt: Beycioğlu, 2015, ss.167-168):

- Lider öğretmenler öncelikle kendi sınıflarında rollerini yerine getirmelidirler.
- Etkili öğretim, öğretmen liderliği için iyi bir başlangıç noktasıdır. Öncelikle etkili bir öğretmen olamayan, etkili bir lider de olamaz.
- Öğretmen liderliği işbirliğine dayalı bir kavramdır. Öğretmenler onların meslektaşlarıyla işbirliği yapmalarına olanak sağlayacak liderlik fırsatlarıyla ilgilenirler. Bu rolleri en iyi işbirliğine dayalı öğrenme ortamlarda gerçekleştirirler.
- Öğretmen liderliği bir topluluğa bağımlı bir olgudur. Hiyerarşik yapı ile bağdaştırılmaz.
- Öğretmen liderliği ortak yapılandırma ve ortaklaşa öğrenme sürecidir. Gücünü meslektaşlarından alır.
- Öğretmen liderliğinde bağlam önemlidir. İçinde bulunan durumun dinamiklerinin öğretmen liderliğinde etkisi oldukça geniştir.
- Öğretmen liderler farklılık yaratır. Diğer meslektaşlarına göre eğitim öğretimi ve öğrenci başarısını artıracak sınıf içi değişiklikleri gerçekleştirmeye daha yatkındırlar.

Belirtilen ilkelerden anlaşılacağı üzere, lider öğretmenlerin sorumluluğu yalnızca sınıf içinde değil sınıf dışında da devam eder. Öğretmen liderliğinin temel özelliği informal olmasıdır. Öğretmen liderler bu özelliklerini atama ya da görevlendirme gibi yollarla elde etmezler. Diğer branş öğretmenlerine göre sınıfta öğrencileriyle birlikte daha fazla zaman geçiren sınıf öğretmenlerin de sınıf grubunun formal ve sosyal lideri olarak vizyon sahibi, güven veren kişiliğiyle öğrencilerine ve çevresine karşı içten olması ve beklentileri karşılayabilmesi gerekir. Ayrıca lider öğretmenler, örgütsel değişme ve gelişme süreçlerinde yaratıcı tutumlar sergiler, meslektaşlarını etkiler, öğrenci başarısını ve okul gelişimini en üst düzeylere taşımayı hedefler. Dolayısıyla öğretmen liderlerden sınıflarının dışında okul gelişim süreçlerine katkı sağlamaları, meslektaşlarını okulun gelişimi bağlamında etkilemeleri, meslektaşlarıyla sorumlulukları paylaşmaları, beklenir (Aslan, 2014, s. 52; Beycioğlu, 2009, s.33; Beycioğlu ve Aslan, 2012, ss.1921-192; Can, 2006, ss.264; Kılınç ve Receptoğlu, 2013, s.188; Yılmaz, Aytunga ve Oğuz, 2017, s. 662). Bu da sınıf öğretmenin liderlik özelliğine sahip olmasına bağlıdır.

Öğretmen liderliği ile ilgili yapılan çalışmaların; öğretmen liderliğini okullarda liderlik kapasitesinin gelişimini, öğretmen ve yönetici bağlamında öğretmenlerin sergiledikleri öğretmen liderliği davranışlarının neler olduğunu, liderlik rollerini, öğretmen liderliğine ilişkin algılarını, görüşlerini, beklentilerini, öğretmen-müdür etkileşimini, öğretmen liderliği ile öğrenci arasındaki başarıyı (Beycioğlu,2009; Can, 2007; Canlı, 2011; Cheng, 2017; Kılınç ve Receptoğlu, 2013; Kölükçü, 2011; Özçetin, 2013; Wilson, 2016; Yiğit, Doğan ve Uğurlu, 2013;) inceleyen çalışmalar olduğu söylenebilir. Söz konusu çalışmaların öğretmenler ve yöneticiler odaklı olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarıyla yapılan çalışma sayısının az olmasından hareketle bu araştırma, sınıf öğretmeni adayları ile gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının liderlik ve öğretmen liderliğine ilişkin görüşlerinin neler olduğunun ortaya çıkarılması, lider öğretmen özelliklerinin, davranışlarının neler olduğu konusunda paydaşlara bilgi verebilir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının, sahip oldukları liderlik özelliklerinin farkına varmalarına olanak sağlayabilir.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının liderlik ve öğretmen liderliğine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Hizmet öncesinde sınıf öğretmeni adaylarının liderlik ve öğretmen liderliği ile ilgili görüşlerinin neler olduğunun belirlenmesinin, lider sınıf öğretmenlerin yetiştirilmesinde önemli olacağı düşünülmektedir.

#### **Yöntem**

Sınıf öğretmeni adaylarının liderlik ve öğretmen liderliği ile ilgili görüşlerinin ortaya çıkarılmasını amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.12). Nitel araştırmanın amacı bireylerin, dünyaya bakış açılarını ya da belirli bir konu, olgu ile ilgili deneyimlerini, düşüncelerini detaylı bir biçimde ortaya koymaktır. Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının liderlik ve öğretmen liderliğine ilişkin görüşlerini ortaya koymak olduğu için araştırmada araştırma yöntemlerinden nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır.

### **Katılımcılar**

Araştırmaya iki farklı üniversitenin eğitim fakültelerinde sınıf öğretmenliği lisans programı üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören toplam 112 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Katılımcıların 85'i kadın (%75,8), 27'si (%24,2) erkek; 87'si (%77,6) üçüncü sınıfta ve 25'i (%22,8) dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmada, katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemede temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.75). Bu çalışmada katılımcıların belirlenmesinde gönüllü katılım sağlanması ve okul deneyimi ile öğretmenlik uygulaması derslerini almış olması, iki temel ölçüt olarak belirlenmiştir.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmanın verileri, sekiz açık uçlu sorudan oluşan anket ile yazılı olarak toplanmıştır. Anket; herhangi bir konuda durum saptaması yapmak amacıyla bu grubu oluşturan, kişilerin bilgilerini, görüşlerini ve tutumlarını ortaya çıkarmak için hazırlanan veri toplama aracıdır (Cebeci, 2002, s.85). Açık uçlu sorular kaynak kişilere bir sınır getirmeden cevap verme olanağı sağlar ve yanıtlar yazılı olarak ya da görüşmeye yoluyla toplanabilir. Açık uçlu sorular kaynak kişilere kendi yanıtlarını yazma olanağı tanınması nedeniyle tercih edilirler. Bu çalışmada sınıf öğretmen adaylarının liderlik ve öğretmen liderliğine ilişkin bilgi ve görüşleri belirlenmek amaçlandığından anket yoluyla verilerin toplanması tercih edilmiştir.

Anket hazırlama; problemi ortaya koyma, alan yazın taraması ve gerekirse informal görüşmelerin yapılması, madde havuzunun oluşturulması, taslak anket maddelerinin yazılması, uzmana danışma, pilot uygulama, gelen dönütlerden taslak ankete son biçiminin verilmesi ve anketin genele uygulanması aşamalarından oluşan bir süreçtir (Baştürk ve Taştepe, 2013, s.248). Öğretmen adaylarının liderlik ve öğretmen liderliğine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik tasarlanan bu çalışmada da açık uçlu sorulardan oluşan anket formunu hazırlamak için öncelikle alan yazın taranmış; liderlik ve öğretmen liderliğine ilişkin yayınlanmış bilimsel yayınlar taranmıştır. Ankette yer alması düşünülen öğretmen liderliğine ilişkin sorular belirlenmiştir. Anketin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırmacılar tarafından bireysel olarak sorular oluşturulmuştur. Daha sonra araştırmacılar bir araya gelerek taslak anket formunda yer alması gereken sorular üzerinde tartışmışlar ve taslak anket formunda yer

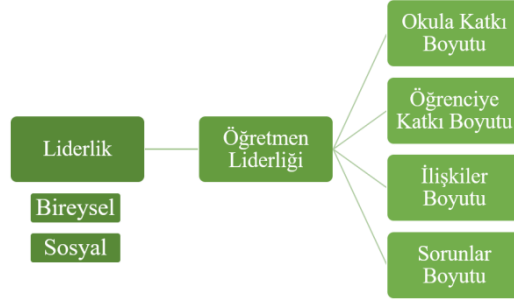
alması istenen ortak sorular belirlenmiştir. Hazırlanan taslak anket formu, ölçme-değerlendirme ve eğitim yönetimi ve sınıf öğretmenliği alanlarında uzman olmak üzere üç uzmana verilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler (Uzmanlardan bir tanesi, açık uçlu sorulardan oluşan anket formunda yer alan sorulardan bir tanesini amaca uygun olmadığı gerekçesi ile çıkarılmasını önerdi. Diğer uzmandan imla ve noktalama işaretleri ilgili öneriler getirdi.) dikkate alınarak taslak anket formu yeniden düzenlenmiş ve 10 kişilik öğretmen adayına uygulanarak anketin pilot uygulaması yapılmıştır. Öğretmen adaylarından gelen dönütlere göre ankete, son biçim verilmiştir. Veri toplama sürecinde öncelikle sınıf öğretmeni adaylarına ulaşılmıştır. Bunun için sınıf öğretmenliği lisans ders programına bakılmış, derslere giren öğretim üyelerinden izin alınarak sınıf öğretmeni adaylarına açık uçlu sorulardan oluşan anket uygulanmıştır. Sınıf öğretmeni adayları anketi 40 dakika süre içinde doldurmuştur.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada verilerin çözümlenmesinde tematik analiz tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda, verilerin dökümünden sonra veri analizi çerçevesi olarak liderlik kavramının bireysel ve sosyal boyutu; öğretmen liderliği kavramının ise okula katkı, öğrenciye katkı, ilişkiler ve sorunlar boyutlarının kullanılmasına karar verilmiştir. Daha sonra her araştırmacı ayrı ayrı sınıf öğretmeni adaylarının yanıtlarını analiz ederek oluşturulan temalar altına kodlamalar yapmışlardır ve böylece verilere ilişkin kontrol listesi oluşturulmuştur. Araştırmacılar bir araya gelerek kontrol listelerini karşılaştırmış eğer varsa bir uyuşmazlık tekrar sınıf öğretmen adaylarının yanıtları incelenerek görüş birliğine varmışlardır. Böylece araştırmanın güvenilirliği sağlanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırmanın tutarlılığını sağlamak için iki yöntem vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.270). Bu yöntemlerden birisi amaçlı örnekleme diğeri ise betimlemedir. Araştırmada katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adayların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular görselleştirilmiştir.

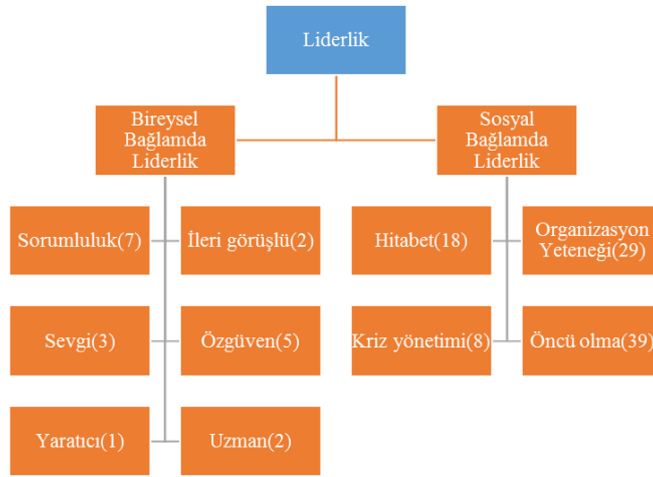
### **Bulgular**

Sınıf öğretmeni adaylarının liderlik ve öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri Şekil.1'de görülmektedir.



Şekil.1: Öğretmen Adaylarının Liderlik ve Öğretmen Liderliğine İlişkin Görüşleri

Şekil.1’de görüldüğü gibi öğretmen adayları liderliği bireysel ve sosyal bağlam ile; öğretmen liderliğini ise okula katkı, öğrenciye katkı, ilişkiler ve sorunlar boyutlarıyla ilişkilendirerek açıklamışlardır. Öğretmen adaylarının liderliğe ilişkin görüşleri Şekil.2’de görülmektedir.

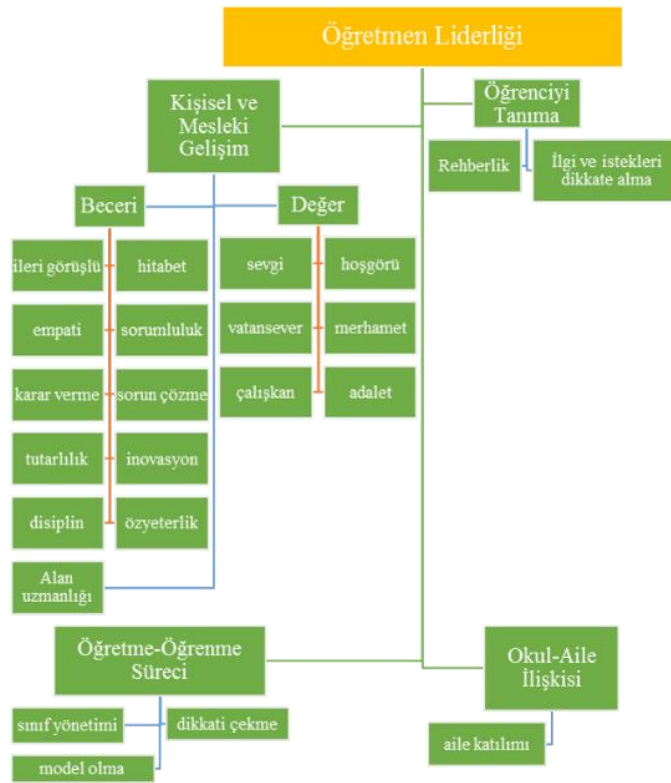


Şekil.2: Öğretmen Adaylarının Liderliğe İlişkin Görüşleri

Şekil.2’de görüldüğü gibi öğretmen adayları liderliği bireysel ve sosyal bağlamda liderlik olarak açıklamışlardır. Bireysel bağlamda liderlik sorumluluk, ileri görüşlü, sevgi, özgüven, yaratıcı ve uzman kodlarından oluşmuştur. Sorumluluk koduna ilişkin olarak ÖA1 “bir konuda yapılan çalışmalarda diğer grup üyelerinin yaptıklarından sorumlu, işleri planlayan ve sorumluluk alan kişi”; özgüven koduna ilişkin olarak ÖA7 “özgüven duygusu gelişmiş, her alanda kendine güvenen” biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.



Sosyal bağlamda liderlik ise hitabet, organizasyon yeteneği, kriz yönetimi, öncü olma kodlarından oluşmuştur. Hitabet koduna ilişkin olarak ÖA3 “herkesi kollarının altına alma kuvveti olarak tanımlanan liderlik, ikna kabiliyeti yüksek, kullandığı cümleleri ve beden dilini karşısındaki kişiye göre ayarlayan kişidir” ve öncü olma koduna ilişkin olarak ÖA6 “bir amaç doğrultusunda kendisini geliştiren, herkes tarafından örnek alınan ve grubun önderi olan kişi” biçiminde görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri Şekil.3’te görülmektedir.

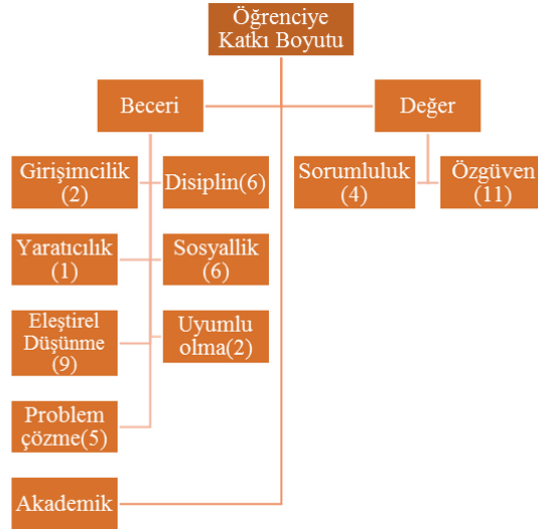


Şekil.3: Öğretmen Adaylarına Göre Sınıf Öğretmeninin Liderlik Rollerini

Şekil.3’te görüldüğü gibi öğretmen adayları “bir sınıf öğretmenin liderlik rolleri neler olabilir?” sorusunu kişisel ve mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğretme-öğrenme süreci ve okul-aile ilişkisi bağlamında açıklamışlardır. Kişisel ve mesleki gelişim boyutu beceri, değer ve alan uzmanlığı olmak üzere üç alt boyuttan oluşmuştur. Beceri alt boyutu ileri görüşlü, hitabet, empati, sorumluluk, karar verme, sorun çözme, tutarlılık, inovasyon, disiplin, öz yeterlik, alan uzmanlığı olmak üzere altı alt boyuttan oluşmuştur. Değer alt boyutu sevgi, hoşgörü, merhamet, adalet, çalışkan, vatansever olmak üzere altı alt boyuttan oluşmuştur. Öğrenciyi tanıma boyutu rehberlik ve ilgi ve istekleri dikkate alma olmak üzere iki alt boyuttan oluşmuştur. Öğretme-öğrenme süreci boyutu sınıf yönetimi, dikkati çekme, model olma olmak üzere üç alt boyuttan oluşmuştur. Okul-aile ilişkisi boyutu aile katılımı olmak üzere bir alt boyuttan oluşmuştur.

disiplin ve öz yeterlik kodlarından oluşmuştur. Sorun çözme koduna ilişkin olarak ÖA3 “sorunları en kısa ve pratik yoldan çözmesi”, disiplin koduna ilişkin olarak ÖA5 “sınıfta disiplin ve kontrolü en iyi sağlayan kişidir” biçiminde görüş bildirmişlerdir. Değer alt boyutu sevgi, hoşgörü, vatansever, merhamet, çalışkan ve adalet kodlarından oluşmuştur. Sevgi koduna ilişkin olarak ÖA7 “öğrencilere sevgi aşılar” biçiminde görüş bildirmiştir. Öğrenciyi tanıma boyutu rehberlik ve ilgi ve istekleri dikkate alma alt boyutlarından oluşmuştur. Rehberlik alt boyutuna ilişkin olarak ÖA1 “öğrencilere rehberlik edip yön verebilen kişidir”; ilgi ve istekleri dikkate alma alt boyutuna ilişkin olarak ise ÖA2 “sınıfını iyi tanıması gerekli. Öğrencilerin ne zaman ne isteyeceklerini bilmelidir” biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğretme-öğrenme süreci sınıf yönetimi, dikkati çekme ve model olma alt boyutlarından oluşmuştur. ÖA4, sınıf yönetimi alt boyutunu, “etkili bir sınıf yönetimini sağlayabilme yeteneği” olarak açıklamıştır. Okul-aile ilişkisi boyutu ise aile katılımı alt boyutundan oluşmuş; buna ilişkin olarak ÖA3 “eğitim sürecine velileri de aktif olarak katabilen kişidir” biçiminde görüş ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının öğrenciye katkı boyutuna ilişkin görüşleri Şekil 4.’te görülmektedir.

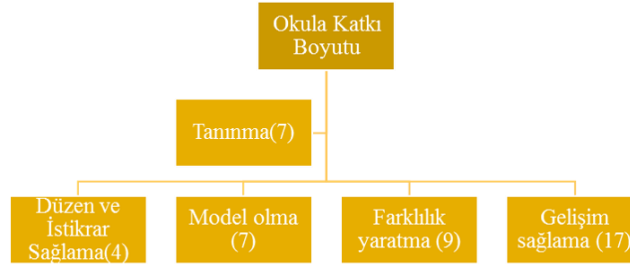


Şekil.4: Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Öğretmen Liderliğinin Öğrenciye Katkıları

Öğretmen adayları lider bir sınıf öğretmeninin öğrenciye katkılarını beceri, değer ve akademik bağlamda açıklamışlardır. Beceri alt boyutu girişimcilik,

disiplin, yaratıcılık, sosyallik, eleştirel düşünme, uyumlu olma, problem çözme kodlarından oluşmuştur. Sosyallik koduna ilişkin olarak ÖA6 “lider bir öğretmen okulunda farklı sosyal, toplumsal çocukları eğlendirici ve öğretici etkinlikler düzenleyerek kültürel faaliyetlere katkı sağlar”; problem çözme koduna ilişkin olarak ÖA2 “Hayatlarındaki sorunların üstesinden gelmelerinde öğrencilere yardım eder. Onların sorunlarını çözmeleri için öneriler sunar” biçiminde görüş bildirmişlerdir. Değer alt boyutu sorumluluk ve özgüven kodlarından oluşmuştur. Özgüven koduna ilişkin olarak ÖA4 “öğrencilerin kendilerine güvenmelerini sağlar. Onların öz güveni gelişir ve kendilerini daha iyi hissederler” olarak düşüncesini ifade etmiştir.

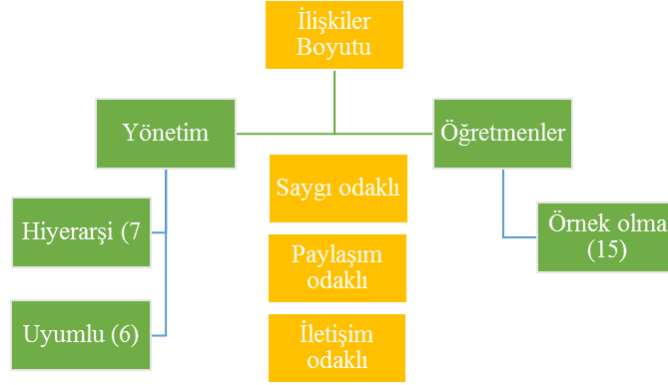
Öğretmen adaylarının lider bir sınıf öğretmenin okula katkısı bağlamındaki görüşleri Şekil.5’te görülmektedir.



Şekil.5: Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Öğretmen Liderliğinin Okula Katkıları

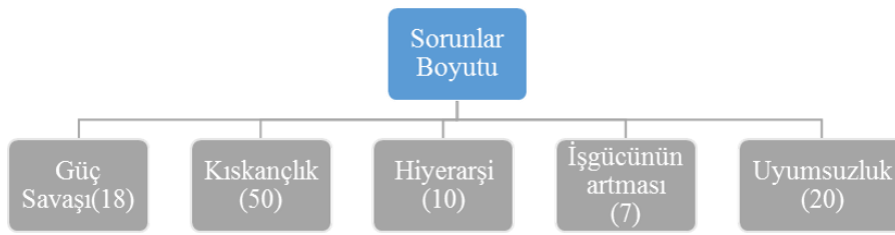
Şekil.5’te görüldüğü gibi öğretmen adayları öğretmen liderliğinin okula katkılarını tanınma, düzen ve istikrar sağlama, model olma, farklılık yaratma ve gelişimi sağlama bağlamında açıklamışlardır. Farklılık yaratma alt boyutuna ilişkin olarak ÖA54 “teknolojiyi takip ederek yeni gelişmelerden haberdar olur ve sınıfında yenilikleri uygulayabilir”; tanınma alt boyutuna ilişkin olarak ise ÖA67 “okul kalitesini yükselterek tanınmasını sağlar” biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğretmen adayları “Lider bir sınıf öğretmenin diğer öğretmenler ve müdürle olan ilişkileri nasıldır?” sorusunu Şekil.6’da görüldüğü gibi açıklamışlardır.



Şekil.6: Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Lider Bir Sınıf Öğretmeninin Yönetim ve Diğer Öğretmenlerle Olan İlişkileri

Şekil.6'da görüldüğü gibi öğretmen adayları yönetim boyutunu hiyerarşi ve uyumlu olma; öğretmenler boyutunu ise örnek olma alt boyutlarıyla açıklamışlardır. Ayrıca öğretmen adayları lider bir sınıf öğretmenin gerek yönetimle gerekse diğer öğretmenlerle olan ilişkilerinin saygı, paylaşım ve iletişim odaklı olduğunu belirtmişlerdir. Saygı odaklı alt temasına ilişkin olarak ÖA34 "Okul müdürü ve diğer öğretmenlerle ilişkileri karşılıklı saygı çerçevesinde gerçekleşir" ve paylaşım odaklı alt temasına ilişkin olarak ÖA25 "çalışma arkadaşlarıyla kontak halinde yeni bilgileri paylaşan, ilişkilerinde daima yapıcı olan bireydir" biçiminde görüş belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının yaşanabilecek sorunlara ilişkin görüşleri Şekil.7'de görülmektedir.



Şekil.7: Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Lider Bir Sınıf Öğretmeninin Yaşayabileceği Sorunlar

Şekil.7'de görüldüğü gibi sorunlar boyutu güç savaşı, kıskançlık, hiyerarşi, iş gücünün artması ve uyuumsuzluk alt boyutlarından oluşmuştur. Güç

savaşı alt boyutuna ilişkin olarak ÖA20 “meslektaşlarıyla bazı konularda anlaşmazlık yaşaması, bunun sonucunda bazı tartışmalar olması ve tarafların yapıcı yerine yıkıcı olması gibi” biçiminde görüş bildirirken; kıskançlık alt boyutuna ilişkin olarak ÖA109 “lider ruhlu olduğu için diğer öğretmenler tarafından çekememezlik olur, kıskanılabilir” biçiminde görüş bildirmişlerdir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırmada öğretmen adaylarının liderlik ve öğretmen liderliğine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının sözkonusu kavramlara yönelik görüşlerini ortaya çıkaracak açık uçlu sorular sorulmuş; onların yanıtları incelendiğinde pek çok boyut, alt boyut ve kodun ortaya çıktığı görülmüştür.

Öğretmen adayları liderlik kavramına ilişkin görüşlerini bireysel ve sosyal bağlamda liderlik olmak üzere iki alt boyutta açıklamışlardır. Bireysel bağlamda liderlik alt boyutu, sorumluluk, ileri görüşlü, sevgi, özgüven, yaratıcı ve uzman olmak üzere altı koddan oluşmuş; sosyal bağlamda liderlik alt boyutu, hitabet, organizasyon yeteneği, kriz yönetimi ve öncü olma olmak üzere dört koddan oluşmuştur.

Öğretmen adayları “bir sınıf öğretmenin liderlik rolleri neler olabilir” sorusuna kişisel ve mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğretme-öğrenme süreci ve okul-aile ilişki bağlamında yanıt vermişlerdir. Kişisel ve mesleki gelişime yönelik görüşler beceri ve değer olarak sınıflandırılmış; beceriye yönelik ileri görüşlü, hitabet, empati, sorumluluk, karar verme, sorun çözme, tutarlılık, inovasyon, disiplin ve öz yeterlik kodları oluşturulmuştur. Değer e yönelik ise sevgi, hoşgörü, vatansever, merhamet, çalışkan ve adalet kodları ortaya çıkmıştır. Öğrenciyi tanıma alt teması rehberlik ve ilgi ve istekleri dikkate alma kodlarından oluşmuş; öğretme-öğrenme süreci alt teması sınıf yönetimi, dikkati çekme ve model olma kodlarından oluşmuş; okul-aile ilişkisi alt teması ise aile katılımı kodundan oluşmuştur.

Öğretmen adayları lider bir sınıf öğretmenin öğrenciyeye katkılarını beceriler, değerler ve akademik bağlamda açıklamışlardır. Beceri alt boyutu girişimcilik, disiplin, yaratıcılık, sosyallik, eleştirel düşünme, uyumlu olma ve problem çözme; değerler alt boyutu ise sorumluluk ve özgüven kodlarından oluşmuştur.

Araştırmada lider bir sınıf öğretmenin okula katkıları tanınma, düzen ve istikrar sağlama, model olma, farklılık yaratma ve gelişim sağlama bağlamında açıklanmıştır.

Öğretmen adayları, lider bir sınıf öğretmenin yönetim ve diğer öğretmenlerle olan ilişkilerini saygı, iletişim ve paylaşım odaklı olduğunu belirtmişler; yönetimle hiyerarşik ve uyumlu ilişkilerinin olduğunu ve diğer öğretmenlere örnek olduklarını belirtmişlerdir. Son olarak öğretmen adayları lider bir sınıf öğretmenin yaşayabileceği sorunları güç savaşı, kıskançlık, hiyerarşi, işgücünün artması ve uyumsuzluk bağlamında açıklamışlardır.

Araştırmada liderlik ve öğretmen liderliğine ilişkin ortaya çıkan nitelikler, aynı zamanda etkili öğretmen rollerini içermektedir. Şöyle ki öğretmenlerin mesleki ve kişisel nitelikler arasında, cesaretlendirici ve destekleyici olma, yeniliklere açık, kendini yenileyebilme, alan ve meslek bilgisine sahip olma, hoşgörülü olma, sevgi dolu olma yer almaktadır. Öğretmen adaylarının öğretmen liderliğine ilişkin görüşlerini sevgi, hoşgörülü, model olma, meslektaşlarıyla ve aileleri ile işbirliği yapma biçiminde ifade etmişlerdir. Dolayısıyla lider öğretmenlerin öncelikle etkili öğretmen rollerine sahip olmaları gerektiği söylenebilir. Alan yazında, öğretmenlik liderliğine ilişkin kimi özellikler yer almaktadır. Lider öğretmenlerin özellikleri arasında sorumluluk sahibi olma, öğrenci başarılarını arttırmayı hedefleme, yeni öğrenmelere açık olma, meslektaşlarıyla işbirliği yaptıkları ve onları motive ettikleri, öğrencileri ve mesleği sevdikleri, demokratik, sınıfta etkili yönetebilme becerisine sahip olma, öğrencileri motive etme gibi özellikler bulunmaktadır. (Andersan ve Pigford, 1997; Akt: Korkmaz vd.2015, s.77; Can, 2010, s.175). Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adayları da lider öğretmenlerinin özelliklerine ilişkin benzer özellikler ifade etmişlerdir.

Yapılan araştırmalar, lider öğretmenlerin okul kültürün oluşmasında, okulun tanınmasında, sınıf ikliminde ve öğrenci ve okul başarısında etkili olduğunu göstermektedir (Aslan, 2011; Beycioğlu ve Aslan, 2012; Cheng, 2017; Dwyer,2004; Harris, 2016; Kölükçü, 2011; Sawyer, 2005; Silva, Gimbert ve Nolan, 2000; Wilson, 2016; Yiğit, Doğan ve Uğurlu, 20123).

Bu araştırmada da öğretmen adayları öğretmen liderliğinin okula ve öğrenciye katkılarının olduğunu, bu katkıların öğrenciye değer ve beceri kazandırmaya; okulun tanınmasına, gelişimine yönelik olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayların görüşlerinden anlaşılacağı üzere

öğretmen liderlerin hem sınıf içi ve dışında, okulda yerine getirmesi gereken sorumlulukların olduğu söylenebilir.

Yine öğretmen adayları, öğretmen liderliğini sorunlar ve ilişkiler boyutunda ele almışlardır. İlişkiler boyutunda meslektaşlarıyla işbirliği yapması gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmen adayları, lider öğretmenlerin bazı uyumsuzluk, güç savaşı, kıskançlık gibi sorunlarla karşılaşacağını ifade etmişlerdir. Arslan ve Özdemir ve Can'da yaptıkları çalışmada lider öğretmenlerinin önünde okuldan, yönetsel ve kişisel boyutta kaynaklanan sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir (Arslan ve Özdemir, 2015; Can, 2006). Lider öğretmenler, diğer meslektaşlarından farklı olarak sınıf ve okul ortamında farklılıklar yaratırlar. Diğerlerin fark etmediği durumları, olayları kestirebilir, sorunları farklı yaklaşımlarla çözebilir, diğer öğretmenlere model olabilirler. Dolayısıyla farklı sorunlarla karşılaşabilirler. Karşılaştıkları sorunların çözümünde yine öğretmen liderliği becerilerini ortaya koyarak çözebilirler.

Özellikle çocuğun yaşamında önemli bir yeri olan sınıf öğretmenlerin öğretmen liderliği özelliklerine sahip olması önemlidir. Lider öğretmenliği becerilerine sahip sınıf öğretmenleri sınıfa ve okuluna katkılar sağlar, öğrencileri için zengin öğrenme ortamları sağlayarak onların girişimciliğini destekler. Bunların yanında öğrencilerine model olarak, onların da liderlik rollerine sahip olmalarına olanak sağlayabilir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak geliştirilen öneriler şöyledir:

- Sınıf öğretmenlerinin liderlik ve öğretmen liderliğine yönelik görüşlerini belirleyen araştırmalar desenlenebilir. Ayrıca derinlemesine bilgi edinmek için öğretmen liderliği özelliklerine sahip sınıf öğretmenlerini belirlemek için gözleme dayalı araştırmalar yapılabilir.
- Araştırmada öğretmen adaylarına göre lider bir sınıf öğretmenin özellikle beceri ve değerler noktasında pek çok olumlu özelliğinin olması gerektiği belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmen yetiştiren kurumların öğrencilerde beceri ve değerlerin geliştirilmesine yönelik önlemler almaları önerilebilir.
- Sınıf öğretmenlerin lider öğretmen özelliklerinin edinmesi için öğretmenlere hizmet öncesinde ve hizmet içinde eğitim ortamları sunulabilir.

**KAYNAKÇA**

Arslan, C. M. & Özdemir, M. (2015). Öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 190-207.

Aslan, M. (2011). Öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimi: Öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Aslan, M. (2014). *Öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimi: Öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme*. Yayımlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.

Beycioğlu, K. & Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir Karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(2), 191-223.

Beycioğlu, K. (2015). Öğretmen liderliği. N. Konan (Ed.). *Eğitim yönetiminde yeni liderlik yaklaşımları için* 157-174.

Can, N. (2006). Öğretmen liderliği ve engelleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2,137-161.

Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin geliştirilme düzeyi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 263-288.

Can, N. (2010). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.

Canlı, S. (2011). *Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Cheng, Y. (2017). Principal-teacher interactions and teacher leadership development: beginning teachers' perspectives. *International Journal of Educational Research*, 89(3), 163-171.

Cebeci, S.(2002). *Bilimsel araştırma ve yazma teknikleri*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım

Dwyer, J. (2004). *Cultivating Leadership in Schools: Connecting people, purpose and practice*. New York: Teachers College Press

Harris, A. & Muijs, D. (2007). *Teacher leadership: Principles and practice*. <http://dera.ioe.ac.uk/5132/1/download%3Fid=17417&filename=teacher>



[-leadership-principles-practice-full-report.pdf](#) adresinden 10.10.2017 tarihinde elde edilmiştir.

Harris, D. R. (2016). The relationship between building teacher leadership capacity and campus culture. Unpublished dissertation, A & M University-Commerce, Texas.

Baştürk, S. ve Taştepe, M. (2013). Anketler. S. Baştürk (Ed.). *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* 247-278. Ankara: Vize yayıncılık.

Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant. Helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks, California: Corwin.

Kılınç, A. Ç. & Receptoğlu, E. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimler Dergisi*, 3(2), 175-215.

Kılınç, A. Ç. (2016). Çağdaş liderlik yaklaşımları öğretim liderliği, öğretmen liderliği, dağıtımçı liderlik. N. Güçlü (Ed.). *Eğitim yönetiminde liderlik teori, araştırma ve uygulama* (s.69-96) içinde Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Korkamaz, M., Çelebi, N., Yücel, A., Şahbudak, E. & Şen, E. (2015). *Eğitim kurumlarında yönetim ve liderlik*. Ankara: Nobel yayıncılık

Kölküçü, D. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gereklilik ve sergileme derecesine ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi, Ankara.

Özçetin, S. (2013). Öğretmenlik liderliğinin okulun liderlik kapasitesinin gelişimine etkisi: Bir durum çalışması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Sawyer, J. M. (2005). A case study of teacher leadership as a strategy for implementing change. Unpublished dissertations Boston College Proquest dissertations and theses.

Silva, D. Y., Gimbert, b. & Nolan, J. (2000). Sliding the doors: locking and unlocking possibilities for the teacher leadership. *Teacher College Record*, 102(4), 779-804.

Szeto, E. & Cheng, N. Y. A. (2017). Principal-teacher interactions and teacher leadership development: beginning teachers' perspectives. *International Journal of Leadership in Education*, 1-17.

Wilson, S. J. (2016). Examining the relationship between teacher leadership styles and student achievement. Unpublished dissertation. Our lady of the Lake University, Texas.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, K., Aytunga, O. & Altinkurt, Y. (2017). Öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 32(3), 659-675.

Yiğit, Y., D., S. & Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 2(2), 93-105.

**Temel Tasarım Eğitimi ve 20. Yüzyıl Sanat Akımları Çerçevesinde "Kolaj Tekniğı" Örnekleri<sup>1</sup>**  
**Basic Design Education of the 20th Century of Art Movements "Collage Technique"**

**Hatice Nilüfer SÜZEN<sup>2</sup>**

*"Sanatçının bütün işi hiçbir şeyden, bir şey yaratmaktır." Paul Valéry*

**ÖZET**

1890'larda Avrupa'da birbiri ardına ortaya çıkan sanat akım ve üslupları modern sanatın çekirdeğini oluşturmuştur. 1900-1910 yılları arasında sanatın her dalında farklı yorumlarla köklü değişimler yaşanmıştır. Bu akım ve üslupların en önemlileri arasında yeni izlenimcilik, fovizm, kübizm, soyut resim, fütürizm, ekspresyonizm, süprematizm, konstrüktivizm, dadacılık, sürrealizm, toplumsal gerçekçilik, pop sanat, minimal sanat, kavramsal sanat sayılabilir. Her bir sanat akımı kendinden önceki ya da çağdaşı olan akım ile birlikte yoğrulmuştur. Bireyler sanat yoluyla kalıcı izler bırakmak yenilikler değişimler yaratmak adına yola çıkmışlardır. Birbirlerinden farklı tavırları ve anlatım biçimleri olmasına karşın çağdaş sanatçıların hepsinin ortak noktası, 20. yüzyıl yaşamının değişen koşullarına karşı duyulan duygusal tepkiyi dile getirme isteğı olmuştur. Bu algılama sürecinde ortaya çıkan üretme ve yorumlama becerisinin geliştirilmesi amacıyla, Temel Tasarım Eğitimi, genel eğitim sistemi içinde ayrı bir değer taşır. Bu çalışmanın amacı, Güzel Sanatlar Fakülteleri'nde 1. Sınıfta verilen Temel Tasarım dersinin 20. Yüzyıl sanat akımlarının göstergesi ışığında kavramsal süreçle beraber uygulama becerisi ve algısını irdelemek ve farklı temalarla yeni uygulamalar, kavramlar ile düşünsel bir zeminde etkilerini görebilmektir. Sanatta düşünsel ve anlamsal temalara yer veren 20. Yüzyıl sanat dili sanat eğitiminde yeni arayışlara neden olmaktadır. Güzel Sanatlar Fakültesi öğrencisinin, "kendi" olması, farkındalık bilincine ulaşması, yaratıcı benliğini bulması, üretken ve çok yönlü olarak yeniden yapılandırması ve estetik düzeyde özgün eserler üretmesi Temel Tasarım

<sup>1</sup> Bu çalışma, 1. Uluslar arası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi (ERTE Congress) Kongresi'nde sunulmuştur.

<sup>2</sup> Yrd Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, Güzel Sanatlar Bölümü, [hnilufersuzen@usak.edu.tr](mailto:hnilufersuzen@usak.edu.tr)  
Bu makale iThenticate programı ile taranmıştır.

Makale Gönderim Tarihi: 06/12/2017-Kabul Tarihi: 17/12/2017

eğitiminin amacıdır. Temel Tasarım eğitiminde kavramdankolaj çalışmalarına giden örneklere yer verilmektedir. Çalışmadaki örnekleri, 2015-2016 eğitim-öğretim döneminde Uşak Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Resim Bölümü öğrencileri tarafından Temel Tasarım dersi 1. Dönem Final Projesi kapsamında gerçekleştirilen kolaj uygulamaları oluşturmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Temel Tasarım Eğitimi, Kolaj, 20. Yüzyıl sanat akımları, Görsel algı ve yorumlama becerisi.

### ABSTRACT

The artistic trends and styles that emerged in Europe in the late 1890s were the core of modern art. Between 1900 and 1910, radical changes took place with different interpretations in every branch of art. Among the most important of these trends and styles are new impressionism, fauvism, cubism, abstract painting, futurism, expressionism, suprematism, constructivism, dadism, surrealism, social realism, pop art, minimal art, conceptual art. Each art movement is kneaded together with the current which is the previous or the contemporary. Individuals have set out to create lasting trails through art, and innovations have set out to create changes. Despite their different attitudes and forms of expression, the common point of all contemporary artists has been the desire to express the emotional reaction to the changing circumstances of the 20th century's life. In order to develop the production and interpretation skills that arise in this perception process, Basic Design Education has a distinct value in the general education system. The aim of this study is to examine the application skills and perceptions of the Basic Design course given in the first grade at the Faculty of Fine Arts with the conceptual process in the light of the 20th century art movements and to see the effects on the new practices, concepts and intellectual grounds with different themes. 20th century art, which provides intellectual and semantic themes in art, leads to new quests in art education. The aim of the Basic Design education is to be a student of Fine Arts Faculty, to be "self", to reach awareness consciousness, to find his creative self, to restructure it productively and versatile and to produce original works at aesthetic level. Examples of conceptual collage work in Basic Design education are given. The examples of the study are collage applications

realized within the scope of Basic Design course 1st Term Final Project by students of Painting Department of Uşak University Fine Arts Faculty during 2015-2016 education period.

**Key Words:** Basic Design Education, Collage, 20th century art movements, Visual perception and interpretation skills.

## GİRİŞ

Sanatsal yaratmanın doğası ve anlamı genel olarak yaratıcı işlerin doğasıyla ilişkilendirilir. İnsanoğlu hissettiği duygulara bağlı olarak bir çıkış yolu bulmak zorundadır. Bunlar dışsal bir biçim kazanmalı sanat yapıtı aracılığıyla ifadesini bulmalıdır. Her dönemin kendi tavrı bakışı ve duruşu" vardır. Dünya sürekli bir değişim içindeyken sanatın bir noktada durması gibi bir olasılık yoktur. Sanatın değişimi insanın düşünsel ve sanatsal gelişimiyle paralel gitmiştir. İlkel dönemlerde mağara yüzeylerinde ve zamanla idollerle başlayan sanatsal yaratma serüveni ilerleyen dönemde hız kesmeden ilerlemiştir.

20. yüzyıl büyük yıkımların, hayal kırıklıklarının yüzyılı olmuştur. Bu bağlamda 20. Yüzyılın sanat anlayışına bakıldığında, yaşanan büyük krizlerden ve travmalardan sonra, insanın bu dünyadaki yeri, ahlaki değerleri, kim olduğu yeniden sorgulanmaya başlamıştır. Travma sonrasındaki bu yeni insanın, yeni kuşağın sanata bakış açısı ve insanı değerlendirmesi farklılaşmıştır. Yeniçağın, yeni insanın isteklerine, dertlerine, sorularına, tavrına göre sanat da bu değişime kaçınılmaz olarak ayak uydurmuştur. Geleneksel estetik değerlerin ve alışlagelmiş görme biçimlerinin yerle bir edildiği bu yüzyılla birlikte sanat "bir amaç olmaktan çıkarak araç olma konumuna gelmiştir, yani onun varlık nedeni kendinden başka hiçbir şeye bağlanmaz. Ne biçim, ne içerik, ne de öz açısından herhangi bir bağımlılık söz konusudur".(Erinç,1995:20 )

20.yüzyıl sanat akımları konu olarak hızlı endüstrileşme ile birlikte patlama yapan kentleşme ve kentte yaşayan bireyin sorunlarından beslenmiştir. Paul Gauguin'in medeniyetten kaçışı, Van Gogh'un kendini köy yaşamına vermesi, ekspresyonistlerin doğaya dönme arzusu fütüristlerin teknolojiye olan tutkusunu sürrealistlerin bir çıkış yolu olarak bireyin iç dünyasına bakması, 19. Yüzyılda ivmesini artıran 20. Yüzyılda savaşlarla sonuçlanan bilimsel toplumsal ve siyasi gelişmelerin doğrudan sanata yansımalarıdır. Bu ortamlarda çıkış yapan akımlar sanat aracılığıyla dünyayı değiştirebileceklerine inanmışlardır. Bu dönemde sanatçılar yeni kavramların yanında farklı biçim ve teknik arayışlarını sürdürmüştür.

Sanatçılar, “güzeli” aramak yerine mekan-sanat eseri, sanatçı-izleyici arasında algı ve görme biçimlerini değiştirme çabası içinde olmuşlardır. Tüm bu çabaların olumlu ve olumsuz sonuçları ile 20. yüzyıl sanatı şekillenmeye başlamıştır. Bu dönemde sanatçılar çok boyutluluk, hareket ve mekân gibi kavramları irdelemeye, bu kavramlarla sanatsal ifadelerini desteklemişlerdir.

Tüm eski değerlere olan inancını yitiren sanatçı, geleneği tümünden reddederek, Kübizm, Konstrüktivizm, Dadaizm, Sürrealizm ve Soyut ekspresyonizmle, plastik sanatları yeni tanımlamalara götürmüştür. Öyle ki, ilk olarak Kübizm ile tuvale giren yabancı malzemeler, bu malzemenin zamanla yüzeyden kopması, kendi başına var olması, hatta sonra tüm bir odayı kaplaması arasında geçen süreç; sanattaki tüm boyut ve malzeme geleneklerinin yıkılışını gösterir. Bunun yanı sıra asamblaj tekniği Kübizmin kolajla başlatmış olduğu yolu ilerletmiştir. Asamblajla birlikte, tuvale yapışık olan iki boyutlu nesne üç boyuta dönüştürülerek resim için mekân yolunda yeni bir adım atılmıştır. Yeniliği arayış bilinciyle hareket eden dönemin tüm akımları, sanattaki alışılmış tüm sınırları zorlamayı hedefler.

20.yüzyılda tuvali renklerle boyanmış bir yüzey olarak değerlendiren ve hacimsel anlatımdan sıkılan sanatçının dikkati zamanla yüzeyin sınırlarından da kurtulmaya yönelmiştir. Çünkü bu yüzey görüşü tuvali sanatçının gözünde başlı başına bir nesne haline getirecektir. Bundan sonra ise resim yüzeyi tüm yabancı malzemelere açılacaktır (Lynton,1991:115). Sanat insan davranışlarını temel alır. Bu yönden davranışlar bireysel ve toplumsal olarak yorumlanır. İnsanın sanatla ilişki kurabilmesi için öncelikle algılaması gerekir.

Bu algılama sonucunda üretime ve yorumlamaya geçecektir. Sanatın dili, insanın kendini ve kendi dışındaki dünyayı tanımaya, bunu başkalarına aktarmaya yardım etmektedir. Tasarımın renk, biçim, hacim gibi öğelerle sınırsız anlatım yolları bulunabilir. Bu özellikleriyle Temel Sanat Eğitimi, genel eğitim sistemi içinde ayrı bir değer taşır.

Bu çalışmanın amacı, Güzel Sanatlar Fakülteleri’nde 1. Sınıfta verilen Temel Tasarım dersinin 20. Yüzyıl sanat akımlarının göstergesi ışığında kavramsal süreçle beraber uygulama becerisi ve algısını irdelemek ve farklı temalarla yeni uygulamalar ve kavramlarla düşünsel bir zeminde etkilerini görebilmektir. Sanatta düşünsel ve anlamsal temalara yer veren 20. Yüzyıl sanat dili sanat eğitiminde yeni arayışlara neden olmaktadır. Temel Tasarım eğitimi, öğrencinin algılama, gözlem, araştırma, çağırışım, buluş, sorgulama

gibi birçok düşünsel süreçleriyle birlikte yeni düzenlemelerle özgün işlere dönüşür. Çevresindeki görsellerle, zihninde oluşan görüntüler, farklı biçimlere dönüşürken nokta, çizgi, değer, doku, renk gibi elemanlarla yeni bir tasarım olarak hayat bulur. Tasarım sürecini, bilgi, bilginin analizi, araştırma, düşünme, tartışma, yaratıcı sonuca götüren eskizler, gerçekleştirilecek çalışma için uygun malzeme arayışı ve sonuçtaki çıktı oluşturmaktadır. Temel tasarım dersinin her aşamasında zihinsel süreçler etkin bir rol oynamaktadır. Var olan farklı parçalar, birbirleri ile karşılıklı etkileşimleri ile bir bütünlüğe kavuşabilirler. Tasarımda bu bütünü oluşturan ise temel tasarım öge ve ilkeleridir. Nokta, çizgi, renk, doku, ritim, oran-orantı gibi elemanların bütünlüğünü sağlayan, bunları bir kompozisyonda birleştirip, bir düzene ulaştıran tekrar, egemenlik, denge, zıtlık, harmoni gibi tasarım ilkeleridir. Temel Tasarım dersi, öğrencilerde gözlem ve araştırma becerilerini geliştirir. Öğrencilerin tasarım için gerekli malzeme ve teknik bilgiyi edinmelerini sağlar, tasarım öge ve ilkelerini çeşitli kuramsal bilgi ve uygulamalı çalışmalarla verir. Temel Tasarım eğitim-öğretim süreci, görsel algının, görsel ifadenin geliştirilmesine yönelik uygulamalarla öğrencilerin bir imgeyi görselleştirebilmeleri için gerekli göz, zihin, el koordinasyon kurma becerisini elde etmesine, anlama ve sezme yetilerine katkı sağlar. Bununla birlikte beyin ve ruhsal yaşam düzenine ve kişiliğin örgütlenmesine kadar ulaşan yaratıcılık eğitimini kapsar.

Temel Tasarım eğitimi, öğrencilerin yaratıcı düşünme sürecini destekleyen, bilgi ve hayal güçlerini birleştirerek görsel ifadeye dönüştürebilmelerini sağlayan, sanat ve tasarım alanlarının temel öge ve ilkeleri doğrultusunda görsel dili öğretmek için çalışmalarını gerçekleştirmelerini temel alan bir içerikle donatılmıştır. 20. Yy. disiplinlerarası çalışmaların yoğunlaştığı, sanat ve tasarım alanlarında teknolojinin devreye girerek özgün ve farklı uygulamaların gerçekleştiği bir dönemdir. Birçok disiplinin birbirini tamamladığı çağımızda görsel sanat alanlarındaki gelişmeler, temel tasarım eğitiminde de farklı arayışları gündeme getirmektedir. Sanatın ya da tasarımın plastik dilini kavrayan öğrenci, sonrasında aklındaki herhangi bir tasarımı görselleştirebilir.

Tasarım süreci, yaşama dair, hayatın bir kesitidir. Düşünceleri sorgulanmaksızın, kendilerini olanca açıklığıyla, gizlemeden anlatabildikleri bir ortamda çalışmalarını sürdüren öğrenciler, belki farkında olmadıkları yaratıcılık ve becerileri ifade edebilme olanağı bulmuşlardır. Öğrencilerin o ana kadar öğrendikleri somuttan soyutlamaya giden aşamalar, bu sefer yerini soyuttan somuta giden bir sürece bırakmıştır.

### **Yöntem**

Araştırmada; temel tasarım eğitiminde, kolaj tekniği, sanatçıların ve sanat akımlarının dinamiklerinin incelenmesi ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Bu araştırma betimsel tarama modeli ile oluşturulmuştur. Araştırma doğrultusunda yerli ve yabancı basılı kaynaklar, yerli ve yabancı dergiler, web sayfaları, kataloglar, broşürler, konu ile ilgili yapılan tezler incelenmiştir. Araştırma; konu açısından, Temel Tasarım Eğitiminde 20. Yüzyıl Sanat Akımları çerçevesinde “kolaj” tekniğinin örnekleri ile sınırlandırılmıştır.

### **1.TEMEL TASARIMIN TANIMI**

Nesnelerin estetiksel olarak değerlerinin belirlenmesinde o nesnelere ile o nesnelere yaratmış olan kimsenin tasarımıyla ilgili özel olarak varılmaya çalışılan idealin birbiriyle uygunluğu yeterli değildir. Gerçek bir nesne ile ideal olan şeyin birbiriyle uygunluğu yalnızca öznel değil ama aynı zamanda nesnel bir karakter taşımalıdır. O nesnenin pratik işlevinin de bir anıtı olmalı; o nesneyi kullanacak, algılayacak ve estetiksel olarak değerlendirecek insanlarca kabul edilmelidir. Bu nesnenin nesnel karakterde olan kendi ideal tasarımıyla uygunluk içinde olması halinde, o nesnenin güzelliğinin derecesi, bir uyumun derecesiyle belirlenir ki bu da o nesneyi yaratan kişinin ustalığına becerisine kendi işine özgürce egemen oluşuna bağlıdır (Kagan,1982:127).

Temel tasarım bireyde var olan yaratıcı sezgiyi besler ortaya çıkarmayı hedefler. Bireye ezber biçimlerden bilinçaltında erimiş ön yargılardan, şartlanmış biçimlerden alışkanlık halini almış biçim ve tasarımlardan kaçma güdüsü oluşturur. Problemi görme ve çözüme var olan boşluğu doldurma yetisi geliştirir. Temel tasarım her tasarımda başa dönüp geometri ve doğanın içindeki geometriden yola çıkarak sıra dışı ve tekrarlanmamış tasarımların oluşması için tasarım sürecine hazırlar. Bireyin özgüvenini sezgisel algısını ön plana çıkarmasına neden olur. Bu yöntemle bireyin görülen herkesin görebildiği var olan sınırların ötesindeki ve objenin içinde saklı görülmeyen anlatım ve çizgileri ortaya koyması sağlanabilir. Bu da sanatsal düşünmenin ve üretmenin temeli estetik yaklaşımları bireye yüklemekle başlar. Bireyde özneliği geliştirerek sanatçıda tasarımcıda özgünlüğün geliştirilmesine nesnel ile öznel yaşamın birleşerek imgenin ortaya özgürce çıkma sürecine destek bir eğitim yöntemi aramak temel tasarım dersinin işlevidir (Civcir,2015:7). Bireyde var olan sezgiyi görünür



hale ve uygulama cesaretine dönüştürecek elemanları ve yöntemleri dener.(aktaran Gür,2005:2). Kant'a göre içimizde kendiliğinden ve doğuştan var olan uzay ve zaman sezgisi nesnelere görünüşlerinin algılamamızın zorunlu koşullarını oluşturur. Ancak bu sezgiler sayesinde nesnelere bize görünüşleri hakkında bilgi sahibi olabiliriz, nesnelere kendileri bizim için meçhuldür. Nesnelere bu sayede kavramsallaştıktan sonra nesnelere arasındaki ilişkileri duyularımız sayesinde anlarız. Temel tasarımda sanat ekolleri olarak yaralandığımız; yapıcılık(strukturalizm) Wilhelm Wundt-Fitchener, Fonksiyonalizm Wiliam James, Davranışçılık , Gestalt ekolü (bütüncülük, şekilcilik) KhlerMaxWertheimer, Kafka, Klee, Psikanalist ekol (davranışları bilinçaltı ile açıklama) Ferud, Jung, Adler, , 1944 metodu ve felsefesi Mckim, Arnheim, Guilford, Osborn, Puankare, Koberg, Konstruktivizm'dir(Civcir, 2015:14).

### 1.1.NİÇİN TEMEL TASARIM EĞİTİMİ?

Tasarım bir süreçtir. Örneğin küre biçiminde bir kitap ya da paralel yüzölçümlü bir futbol topu düşünün insanda anlamsız komik bir etki bırakır herhalde ama küre yada paralel yüzölçümlü biçiminin çirkin oluşundan değil sırf bu biçimlerin bu halde düşünülmeceğinden ereklerine uygun olmayışlarından, biz kitap ile futbol topunun ereğini belirleyen şeyin ne olduğunu bildiğimiz için bu birinci halde dört köşe biçimi, ikinci halde ise küre biçimindeki şekli uygun ve güzel buluruz.

Tasarımın her safhasında görsel idrak dediğimiz biçimlerin zihinde belirginleşmesi ve onun göze varışını sağlayan bir mekanizma görev yapar ve real safhasında yön verir. Tasarım hayatın esas parçasını oluşturan reaksiyondur (Civcir,2015:21).

## 2. KOLAJIN TARİHÇESİ

20. Yüzyıl başlarında resim sanatına yeni ve değişik boyut getirme peşinde olan sanatçılar, yaşamın güncelliğinde yer alan değerleri resme katma isteği duymuşlardır. Yazı gazete parçaları, tekstil desenleri v.s tuvalde kullanılmaya başlanmıştır. 19. Yüzyıl sonlarında sanat ile el sanatları arasında bağ kurularak, sanayi alanında üretilen değerlerin zenginleştirilmesini amaçlayan bir dönem yaşanmıştır. Bu dönemde sanayi toplumuna dönüş ve toplum dokusunda parçalanma belirtileri, sanatın rutin gidişini ayrı yönlere çekmiştir.Kolaj; Fransızca, "coller"sözcüğünden gelen"bir araya getirme, birleştirme, yapıştırma" anlamındadır. Resimde uygulanan kolaj tekniğinde birbirinden ayrı nitelikteki çeşitli malzemeler bir araya getirilip kompozisyonda farklı anlamlarla bütünlük sağlayacak

şekilde yapıştırılmaktadır. Kolaj, malzeme olarak her türlü basılı ya da fotografik malzeme ile çeşitli yüzeylerde yeni bir kompozisyon oluşturacak düzende yapıştırılarak elde edilmektedir. Kısaca, sanatsal nitelikte olmayan çeşitli malzemeler, farklı ifadeler ve kavramları yüklenerek yeni bir kompozisyon oluşturmak için kullanılmaları sayesinde bir sanat eseri meydana getirilebilmektedir. Ayrıca kolaj işleminde bir bütünden parça kesilerek, bütünlük sağlayacak başka bir çalışma içine yerleştirmeye yeni bir eser ortaya çıkmaktadır. Kolaj tekniği, geleneksel sanatın sınırlarına bağlı kalmak yerine, sanatı özgür ve yenilikçi kılarak, birbiriyle uyumlu tekniklerin buluşmasına imkân sağlamaktadır. Birinci dünya savaşından etkilenen sanatçıların İsviçre’de başlattıkları ‘Dada’ sanat hareketi aynı zamanlı New York’ta da başlamıştır. Bu hareket sanattaki değişim ve yeni oluşumların öncül deneymelerini üstlenmiştir. “Max Ernst ve Jean Arp” rastlantısal düzen ilkesinden kaynaklanan kolajlar yapmıştır. Amacı sanatı geleneksel teknik ve gereçlerden kurtarmaktır. Paket kağıdı, bilet, gazete, çivi vb. kent yaşamının günlük atıkları, kolaj yöntemiyle bir araya getirilerek oluşturulmuştur. İkinci dünya savaşı sonrası, ABD’de çok sayıda sanatçı, düş kırıklıkları ile 1950’li yıllarda Pop Sanat’ın oluşumunu hazırlamıştır. 1960’larda Pop Sanat, Op Sanat ve Yeni Gerçekçilik gibi akımlarla ortaya çıkan “resimsel olmayan (nonpictural) tavrın 1960 sonrası eğilimlerine egemen olduğu ve bu dönem sanatında belirleyici rol oynadığı açıkça görülmektedir (Germaner, 1997:8/9). Resim yüzeyine resimsel olmayan değerlerin yüklenmesi anlayışı, günümüze değin değişik kavramsallıklarla süregelmektedir. Salt kolaj yoluyla sanat yapıtı oluşturulmakla birlikte, kolaj tekniği, çağdaş sanat eğitimi yöntemlerinden biri olarak da değerlendirilmektedir.

Temel Tasarım Eğitiminde, kolaj uygulamaları, hem bireysel hem de grup çalışmalarında öğrenciye teorik ve uygulamalı olarak katkı sağlamaktadır. Öğrenciler kolaj tekniğini, diğer tekniklerle buluşturarak tek bir çalışmada uygulayabilmektedir. Sınırsız malzeme olanakları onları daha cesaretli hale getirmektedir. Dolayısıyla teknik öğrencileri belli bir kalıp içerisinden çıkararak, resmin temel elemanlarını farklı bir bakış açısıyla kurgulamalarında etken olmaktadır. Temel Tasarım Eğitiminin konuları arasında yer alan kolaj tekniği, bireyin çağdaş sanatta farklı yöntemlere yönelmesinde ve çalışmasına yeni anlamlar yükleyerek uygulamasında gerekli görülen tekniklerden biridir. Çağımızda teknolojinin getirdiği yenilikler, sanatçıların da eserlerinde değişimlere yol açmıştır. Bu değişim sürecinde yeni teknikler ve yeni malzemeleri farklı biçimlerde eserlerine uygulayan sanatçıların, sanatın oluşumuna neden olan düşüncelerin de gelişimine sebep olmuştur.

Sanatçılar eserlerinde, yeniliğin getirdiği değişimler arasında yer alan kolaj tekniğini de farklı şekillerde uygulamışlardır. Temel Tasarım eğitimi, öncelikle öğrencide farkındalık oluştururken yaratıcı süreçleri destekler.

### 2.1.KOLAJIN TEMEL TASARIMDA YERİ VE UYGULAMALARI

Sanatçıların çağdaş teknoloji olanaklarına yönelmeleriyle her geçen gün sanatın görsel karakteride değişmektedir.20. yüzyılda sanatın teknolojiyle ilişkisi ve teknolojiden etkilenmesi, 21. Yüzyılda artan bir ivmeyle sürmektedir. Bu durum, doğal olarak sanat eğitimine yansımaktadır. Koşut bir etkileşimle çağdaş sanat eğitimi de çok gereçli, çok teknikli bir yapılanma içindedir. Sanat eğitiminin çok yönlü olması öğrencilerin sanat derslerine yaklaşımlarında olumlu katkı sağlamaktadır. Böylece konular daha esnek bir yapı içinde yorumlanabilmektedir. 20. Yüzyılın tekniği olarak tanımlanabilecek olan kolaj tekniği ise bu çok teknikli ortamda daima başvurulan niteliğiyle önemini korumaktadır. Genel olarak sanat eğitiminde uygulanan kolaj tekniğiyle ilgili tarz ve yöntem yaklaşımları aşağıdaki şekilde maddeleştirilebilir (Özol, 2012:209).

- 1) Sanatçıların tablolarından çıkış alınan ve onları yansıtan kolaj yorumlamaları;Özellikle renkçi anlayışta çalışan ve doğa yorumlamaları yapan sanatçıların yapıtları örnek olarak alınmaktadır. Renklerin koyu-açık ve ışık-gölge sistemindeki göstergelerinin sanatçılar tarafından nasıl değerlendirildiği, öğretici olarak incelenmektedir. Kolaj tekniği olarak yapıştırılan parçaların büyüklüğü ve küçüklüğü öğrencilerin seçimine bırakılmakta, ancak biçimlere ve hareketlere göre estetik uyum konusunda bilgilendirme ve uyarı yapılmaktadır.
- 2) Soyut ya da yarı soyut doğaçlama kompozisyonlar; Sanat öğrencileri için renkli kolaj çalışmalarının bilgi aşamasından ve ön deneyimlerinden sonra, serbest konu araştırmaları başlar. Özgürce yapılan araştırmalara sürecinde ilk elde edilen sonuçlar henüz kolaj kağıtları yapıştırılarak sabitlenmediği için, eleştirel tartışma yapılır ve yapıştırma aşamasına geçilir. Kolaj parçalarının üzerindeki resimlerin soyut ve somut bileşkesinden bütünsel kompozisyon yaratmaya doğru bir anlatım hedeflenir. Hareketlerin akıcılığı, açık-koyu renk ilişkileri, dolu ve boş alan düzeni, karşıtlıklar ve geçişsel değerler gibi ilkelere önem verilir.
- 3) **İki aşamalı kompozisyonlar;** Rastlantısal soyu renk lekeleriyle yapılan kolaj çalışmasının alanı üzerinden, kadrajlama(çerçeveleme)yöntemiyle kompozisyon

seçmek(sınırları değiştirerek araştırma) ve seçilen kompozisyonu yeni bir çalışma olarak büyüterek yeniden kolaj yapmak, doğaçlama olarak yapılan kolaj çalışmasına akrilik, guaj, pastel gibi boyalarla müdahale etmek. Yapılan kolaj çalışmasının fotoğrafını çekerek ve bilgisayar programlarının imkanlarından yararlanarak seçenekli yorumlar çıkartmak, şeklinde çeşitlenir.

## 2.2.TEMEL TASARIM EĞİTİMİNDE KOLAJ TEKNİĞİ

Endüstri çağı yalnız batı kültür tarihinin değil, insanlık tarihinin de yeni bir aşaması olarak değerlendirilmektedir. Endüstri çağıyla birlikte, daima araştıran, deneyen, bulan ve her açıdan hür ve bağımsız olmak için çağlar boyunca büyük çaba sarf eden sanatçı, değişmeyen güzellik kalıplarını, belirli kural ve teknikleri, ustaların donmuş akademiyi ortadan kaldırmaya çalışmış, gelenek kalıplarını yıkıp, sanatı yeni ufuklara yöneltmek için mücadele etmiştir. Bu bağlamda kimi uzun, kimi de çok kısa bir zaman içinde farklı farklı ekoller bir birini takip etmiş, sanatçı buldum derken, o bulunan bir başkasını doğurmuştur. Ne Giotto' nun mekân derinliği gibi resme getirdiği yenilikler, ne hümanizmanın etkisiyle meydana gelen Rönesans çağının üstün resim tekniği, ne de Barok sanatın taşkın çizgileriyle ışık-gölge estetiği, sanatta bir devamlılık sağlayamamış, 19. yüzyılın ikinci yarısında Empresyonizmle başlayan ve günümüze değin onlarca anlayışa kadar uzanabilen farklı sanat anlayışlarını ortaya çıkmıştır(Elmas;2006:281-282).

Sanatta modernizmin temelleri, ressamların dünyayı gördükleri gibi temsil etmeyi bırakmalarıyla atılmıştır. Temsil, temel sorun haline gelmiş; sanat kendi kendisini konu haline getirmeye başlamıştır(Antmen,2008:15).

“Örneğin Amerikalı ressam RusselConnor bilindik başyapıtlardan bazı parçaları yeniden birleştirip yeni tablolar yapmıştır. Picasso'nun “Avinonglu Genç Kızlar” adlı yapıtındaki kadınları alıp Rubens'in “Rape of the Daughters of Leucippus” tablosundaki kadınların yerine koyarak yapıtına “The Kidnapping of Modern Art by the New Yorkers” gibi esprili bir isim vermiştir. Sonuç birbirine geçmiş göndermelerden oluşan postmodern bir eser, çakışan kimliklerin bir karikatürüdür. (Danto,2010,250). Connor'un tablolarının amacına ulaşması için konularının bilindik olmasının yanısıra geçmiş ile kurduğu güçlü bağların örneğidir.



**Resim 1:** Russell Connor "The Kidnapping Of Modern Art by the New Yorkers"

20. yüzyılın başında modernliğin temsilini kentsel temalarda ve endüstriyel süreçlerde arayan birçok sanatçının yanı sıra, hızlı kentleşmeye ve endüstrileşmeye tepki duyan birçok sanatçı da olmuştur.

20. yüzyıl sanatlarının temelleri, ressamların dünyayı gördükleri gibi temsil etmeyi bırakmalarıyla atılmıştır. Temsil, temel sorun haline gelmiş; sanat kendi kendisini konu haline getirmeye başlamıştır. Geleneksel sanat, değerler değişime uğramıştır. Artık her yeni oluşum eğer geçerli bir fark yaratıyorsa yeni bir estetik anlayış demektir. "Sanat yapıtının, nesne olarak güzel ya da çirkin olması değil; çağını yansıtabilmesi önemlidir (Aktulum,2016:11). Bu değişim, dönüşüm sürecinde, imgelerin etkili bir biçimde kullanılması, sanatçının bu konudaki yetenek ve ustalığı, değişimlere açık oluşu, özgün açılımları denemesi, resim yorumlama / çözümleme sürecinde birçok yöntemin kullanılmasını gerektirir (Uzun,2014:123).Günümüzde, sıradan bir düşünce halini alan bu teknik yüzyıl önce radikal bir tavidir ve Picasso şöyle diyordu. "Eğer ifade etmek istediğim konular farklı ifade biçimlerini gerektirdiyse onları üstlenmeye hiçbir zaman tereddüt etmedim farklı amaçlar ister istemez farklı ifade biçimlerini gerektirir". Diğer bir deyişle Picasso'nun tuval üzerine yapıştırdığı sepet parçası reel olarak kompozisyon amacına hizmet edebilir. Ama bir sepet olarak içeriği değiştirilmeksizin eklenen nesnel bir gerçek fragmandır. Bu bağlamda Temel Tasarım Eğitimi'nde ışık-gölge,açık- koyu, renk, çizgi-nokta, form, doku, strüktür ve kolaj gibi görsel anlatım öğeleri" tümevarım" yöntemiyle ele alınmaktadır. Bu yöntem öğrencinin bireysel yeteneklerini keşfetmesine yardım eden deneyselliği öne çıkaran bir yöntem olmakla birlikte anlatım öğelerinin her birini soyut anlamda tanıyarak görsel elemanların kendine özgü nitelik ve niceliklerini anlamalarına olanak

sağlamaktadır. Temel Tasarım sürecinde öğrenciyi araştırmaya keşfetmeye yönlendirmek tarif etmek yerine yaratıcılık sürecinin sezgisini uyandırmak yeni yolları göstererek olgulara seçenekli bakabilmenin özgürleştirici rolünü algılamalarını sağlamak gerekir. Öğrencilerin bilgi ve görsellik yoğunluğu içerisinde kalıpların ötesine geçebilmelerin sağlamak için daha önceden görsel elemanlar hakkında edindikleri bilgileri seçenekli olarak kurgulayabilme imkanı buldukları kolaj tekniğine yönlendirilebilirler. Kolaj tekniğini incelerken üretilen öğrenci işleriyle 20. yüzyıl sanat akımları arasındaki paralel ilişkiye gösterge olacak öğrenci işleri bu araştırmaya dahil edilmiştir. Öğrencilere çalışmaya konu olan 20. Yüzyıl sanat akımları video yoluyla görsellerle desteklenerek anlatılmış ve kolaj tekniği tanıtılmıştır. Uygulama için 35X50 cm ebatlarında Bristol kağıdı ve kolaj çalışmaları için çeşitli ambalaj, dergi, gazete gibi renkli kağıtlar kullanılmıştır. Temel tasarım eğitimi süresince dünya sanatı ve farklı kültürlere ait tasarımlar, ünlü sanat eserleriyle farklı disiplinlere ait görsel ürünler incelenmektedir. Temel Tasarım derslerinde bir kavramın ya da tekniğin anlatımında kült olan, sanatın ilke ve elemanlarını kullanarak bireysel yaratıcılık sürecinde kendi çalışmalarını oluşturmuşlardır. Hedeflenen 20. Yüzyıl sanat akımlarını öğrenmek ve temel tasarım eğitimi dersi kapsamında verilen kolaj tekniğinin öğrenciler tarafından başarı ile uyguladığı görülmüştür. Tasarım süreci sonunda varılmak istenen sonuç için temel tasarım ilke ve elemanları aracılığı ile görsel okuma ve değerlendirmeler yapılmaktadır. Sanat yapıtı bize dünyaya yeni bir gözle bakmamız için verilmiş bir olanaktır. Sanat bizim dünyayı algılayışımızı ve onu zihinsel bir gerçek haline getirişimizi etkiler. En önemli işlevlerinden birisi budur. Kübizmin ortaya konmasından sonra eğer binaları yeni bir anlayışla inşa etmiş evlerimizi hatta masalarımızın üstünü yeni bir anlayışla düzenlemişsek olmaz denilen bir şeyi yapmaya başlamışsak bu sanatın algılarımıza getirdiği katkının sonucudur (Kahraman,2015:55).

Buradan anlaşılacağı gibi temel tasarım eğitiminde kolaj tekniğiyle, içerik ve süreç olarak, materyal ve malzemede özgür ve sıra dışı olunan estetik ölçütleri öğrenci tarafından belirlenen ürünler ortaya çıkmıştır. En temel düşünce yenilik ve özgünlük arayışı ile kolaj çalışmaları elde edilmiştir. Malzeme sınırı olmadan öğrencilerin erişim sağlayabildiği her materyal çalışmalarda kullanılmıştır. Burada amaç öğrencinin yaratıcı kimliğini ve yöntemi aynı anda buluşturmasını sağlamaktır. Örnek olarak sunulan öğrenci çalışmalarında, teorik olarak ezberletilen sanat akımları kolaj ile birleştirilerek anlamlı görseller haline gelmiştir.



Öğrenci Çalışması:1

Öğrenci Çalışması:2

Öğrenci Çalışması:3



Öğrenci Çalışması:4 Öğrenci Çalışması:5 Öğrenci Çalışması:6



Öğrenci Çalışması:7 Öğrenci Çalışması:8 Öğrenci Çalışması:9 Öğrenci Çalışması:10

### Sonuç ve Öneriler

Her sanatsal üretim bir felsefe içerir. Onu algılamadan ve çözümlenmeden daha ileriye gitmek olanaksızdır. Sanat yapıtının sadece bağlamını yansıttığı değil onunla uzlaştığı, onun üzerine düşündüğü kabul edilir ve yapıt onu biçimlendiren kültürel güçlerin karşısında sadece edilgen olmakla kalmaz aynı anda etkendir, kendi toplumsal etkilerini yaratır, çevresindeki dünyayı etkiler (Murray,2012:34). Çağdaş sanatı algılamada geleneksel anlatım araçlarının sanat eğitimindeki tek dereceye dayalı (tuval/boya resmi ya da mermer, bronz heykel gibi) dizgesel önerilerde ısrar etmek öğrenim sürecinde tek yönlü algının pekişmesine zemin hazırladığı gibi yaratımda tek sesli sonuçların doğmasına neden olmaktadır. Çağdaş sanat bu alan ve disiplinlerin sınırlarını kaldırarak anlaşılmalı ve özümsemeyi bekleyen geniş çeşitliliği olan büyük bir miras oluşturmuştur (Ergün, 2012:16).

Sanatçılar genellikle diğer sanatçıların yaptıkları çalışmaları bilir ve çoğu zaman özellikle belirli sanatçıların çalışmaları konusunda bilgi sahibidirler. Hatta naif sanatçılar ya da üniversitelerin sanat bölümlerinde ya da sanat akademilerinde eğitim görmemiş sanatçılar bile toplumlarındaki görsel temsillerin farkındadırlar ve bundan etkilenirler. Bu prensip her türlü sanatın en azından kısmen diğer sanat türlerinden etkilenme biçimi bağlamında yorumlanabileceği ve dahası pek çok farklı durumda bazı sanat türlerinin özellikle diğer sanat türleriyle ilişkili olduğudur (Barrett,2012:156).Küreselleşme, dijitalleşme, çokkültürlülük, disiplinlerarasılık gibi kavramların giderek öne çıktığı bir zeminde, sanatın ve sanatçının fikirleri ve yaratımları öne çıkmıştır. Sanatta, zaman içinde gelişen farklılık ve yeni yaklaşımların tasarım eğitimi alanına yansması kaçınılmazdır (Proudhon,2016:289).Temel Tasarım eğitiminde çağın getirdiği yenilikler doğrultusunda özgün programlar oluşturup, öğrencilerin çağdaş ve farklı uygulamalarla tanıştırılması ve onların yaratıcı süreçlerine imkân tanıyan bir eğitim dizgesi izlenmelidir. Temel Tasarım eğitimi, öncelikle öğrencide farkındalık oluştururken yaratıcı süreçleri destekler. 20. yüzyıl, disiplinlerarası çalışmalarla zenginleşen, sanat ve tasarım alanlarında teknolojiyle özgün ve farklı uygulamaların gerçekleştiği bir dönemdir. Birçok disiplinin birbirini tamamladığı günümüzde sanat alanındaki gelişmeler, temel tasarım eğitiminde de farklı arayışları gündeme getirmektedir. Sanat ve tasarımın plastik dilini kavrayan öğrenci, sonrasında bilgi ve yeteneğiyle herhangi bir tasarımı görselleştirebilir. Öğrencilerin sanat ve tasarım alanlarının zeminini oluşturan sanatsal düzenleme öge ve



ilkelerini istenilen nitelikte kullanabilmelerinin yanı sıra öğrencilerin zihinsel süreçlerine önem veren, onların çağın gerektirdiği doğrultuda kavramlardan görsele, parçadan bütüne gidebilmelerini öneren bir yaklaşımla temel tasarım eğitimi hedeflenen sonuçlara ulaşır.

Temel tasarım eğitiminde öğrenci de; yaratıcı, araştırmacı, sorgulayıcı ve yorumlayıcı özelliklere sahip olması beklenmektedir. Temel Tasarım Eğitimi derslerinde kazandırılması amaçlanan bu özellikler, bu eğitim sürecinde bireyin anlatım olanaklarını arttırmaya katkı sağlayarak bireyi destekleyici niteliktedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Konu ile ilgili yapılan araştırmayla; 20. yüzyıl sanat akımlarının okunabilmesi ve alt yapısının anlaşılmasıyla, temel tasarım eğitiminde iki yada üç boyutlu çalışmalar, enstalasyon, özgün baskı ve duvar sanatı çalışmaları açısından daha geniş kapsamlı olarak ele alınarak öğrencilere karşılaştırmalı uygulama çalışmaları yaptırılabilir.
2. Temel Tasarım eğitiminde bireye kolaj tekniğiyle yaptırılan uygulama çalışmalarından sonra bireyin yaptığı çalışmanın eser analizi ve yorum yapma yeteneğini arttıracığından, hem kendi hem de başka bir çalışmayı yorumlaması ve geliştirmesi istenebilir.
3. Kolaj tekniğinin yanı sıra bireyin birkaç farklı tekniği aynı anda pekiştirmesi sağlanabilir.
4. 20. Yüzyıl sanat akımlarının ışığında geliştirilen kolaj çalışmalarıyla yaratıcı ve eleştirel bir yöntemi benimsemelerine yardımcı olabilir.
5. Sanat eleştirisi yöntemlerini yardımıyla geçmişten günümüze uzanan sanat eserini sorgulayarak neden niçin ve nasıl sorularının yanıtlarıyla özgün çalışmalar üretmelerine yardımcı olabilir.

#### KAYNAKLAR

- Aktulum, K.** (2016). Resimsel alıntı (Resimlerarası etkileşimler ve aktarımlar). Konya. Çizgi Kitabevi.
- Antmen, A.** (2008). 20 Yüzyıl Batı sanatında akımlar. 1. Baskı. İstanbul. Sel Yayıncılık.
- Barrett, T.** (2012). Sanatı eleştirmek (Günceli anlamak) (çev. G. Metin). 1. Baskı. İstanbul. Hayalperest Yayınları.

**Civcir, E.** (2015). Temel tasarım ve tasarım ilkeleri. Akademisyen Kitabevi. Ankara. ISBN:978-605-9942-22-5

**Danto, A.C.** (2010). Sanatın sonundan sonra.(çev.Z.Demirsu). 1. Baskı.İstanbul.Ayrıntı Yayınları.

**Elmas, H.** (2006). Ondokuzuncu Yüzyıldan günümüze özgürlük bağlamında sanat neydi, ne oldu?. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 281-298.

**Ergün, C.** (2012). Temel sanat eğitiminde ve çağdaş sanatta kolaj-fotomontaj. *Sanat-Tasarım Dergisi*, 1(3), 5-19.

**Eriñç ,S.**(1995). "Resmin eleştirisi üzerine", Hil Yayınları, İstanbul, 1995.

**Germaner, S.** 1960 sonrası sanat, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1997.

**Gür, Bekir, S.** (2005)."Kant ve matematik felsefesi üzerine" matematik dünyası Bahar s.2 [www.academia.edu/6039194/Kant](http://www.academia.edu/6039194/Kant) ve Matematik Felsefesi Üzerine

**Kagan, M.** (1982)." Güzellik bilimi olarak estetik ve sanat" Serbest Matbaası İstanbul.

**Lynton, N**(1991)., Modern sanatın öyküsü, 2. Basım, Remzi Kitapevi, İstanbul.

**Murray,C.** (2012). Yirminci Yüzyılda sanatı okuyanlar. (çev. S.Öncü). 2.Baskı. İstanbul.Sel Yayınları.

**Özol, A.** (2012). Sanat eğitimi ve tasarımda temel değerler, İstanbul: Pastel Yayıncılık.

**Proudhon, P.J.** (2016).Sanatın prensibleri. (Çev.S. Örnek) 1. Baskı. İstanbul. Öteki Yayınevi.

**Uzun, A.** (2014). 1950 Sonrası toplumsal olayların sanata yansımaları. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enst. Resim Ana Sanat Dalı Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi.