



Aralık 2017 Cilt:1 Sayı:1
December 2017 Vol:1 No:1

Bartın Üniversitesi

Eğitim Araştırmaları Dergisi

Uluslararası Hakemli Dergi

Bartın University
Journal of Educational Research
International Refereed Journal

BUJER



DERGİ HAKKINDA

Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi (BUJER) (ISSN ...) Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Dergide eğitim, öğretim ve öğrenme temelinde her türlü bilimsel çalışma yayımlanmaktadır. Bu kapsamda dergide okul öncesinden yetişkin eğitime kadar formal, informal ve algın eğitime vurgu yapan özgün, alana katkı sağlayıcı; nitel, nicel ve karma araştırmalara yer verilmektedir.

Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi (BUJER) 2017 yılında yayım hayatına başlamıştır. Dergide yılda iki sayı (Haziran ve Aralık) olmak üzere İngilizce veya Türkçe yazılmış bilimsel çalışmalar yayımlanmaktadır. Çalışmanın yayımlanma sürecinin hiçbir aşamasında yazar(lar)dan herhangi bir ücret talep edilmemektedir.

YAYIN KURULU

Editör:

Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 74100, Bartın, Türkiye

Editör Yardımcıları:

Yrd. Doç. Dr. Ahmet Volkan YÜZÜAK, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, 74100, Bartın, Türkiye

Sekreteryası:

Arş. Gör. Hasan Basri KANSIZOĞLU, Türkçe Dil Sorumlusu
Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, 74100, Bartın, Türkiye.

Arş. Gör. Ömer YILMAZ, Yayına Hazırlık Sorumlusu,
Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 74100, Bartın, Türkiye.

Arş. Gör. Kenan ÇETİN, Yabancı Dil Sorumlusu
Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, 74100, Bartın, Türkiye.

BİLİM KURULU

- Prof. Dr. Alipaşa AYAS**, Bilkent Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Arda ARIKAN, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Bahri ATA, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Beatriz MUROS, Universidad de Alcalá, İspanya
Prof. Dr. Cecilia MERCADO, Saint Louis University, Filipinler
Prof. Dr. Dana BADAU, University of Medicine and Pharmacy of Tirgu Mures, Romanya
Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Gianfranco Bandini, University of Florence, İtalya
Prof. Dr. Hülya İZ BÖLÜKOĞLU, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İlbilge DÖKME, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kamisah OSMAN, Universiti Kebangsaan Malaysia, Malezya
Prof. Dr. Mahmut SELVİ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Marika KAPANADZE, Ilia State Univesity, Gürcistan
Prof. Dr. Melek GÖKAY, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Paul PACE, University of Malta, Malta
Prof. Dr. Rohaido Mohd SAAT, University of Malaya, Malaysia
Prof. Dr. Sadi SEFEROĞLU, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Saouma BOUJAOUDE, American University of Beirut, Lübnan
Prof. Dr. Sinan ERTEN, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Soner DURMUŞ, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Türkan ARGON, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Vedat ÖZSOY, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Vladimir A. FOMICHOW, National Research University Higher School of Economics, Rusya
Prof. Dr. Yasin SOYLU, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Zülbiye TOLUK UÇAR, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Bahri AYDIN, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Havva Eylem KAYA, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet KATRANCI, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ömer SAYLAR, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Pankaj ARORA, University of Delhi, India

İÇİNDEKİLER

Çetin SEMERCİ

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Programlarının Akreditasyonlarına İlişkin Görüşleri 1 - 5

Fatma ÜNAL Harun ER

Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretimi Zor Olan Soyut Kavramlara İlişkin Bilişsel Yapılarının İncelenmesi 6 - 24

Hatice SOYKUT GÜNDOĞAR, Seçil Eda KARTAL

Üniversite Öğrencilerinin Akılcı İlaç Kullanımı Hakkındaki Görüşleri 25 - 34

Tuncay Yavuz ÖZDEMİR, Mukadder BOYDAK ÖZAN, Metin AKGÜN

Öğretmen Görüşleriyle Değerler Eğitimi Odaklı Eğitim Denetimi 35 - 52

Fatih KALÇIK

Öğrenci Başarısını Desteklemede Bir Yol: Öğrenci Koçluğu 52 - 71



ABOUT THE JOURNAL

Bartın University Journal of Educational Research (BUJER) (ISSN ...) is an international and refereed journal published by Bartın University Graduate School of Educational Science. Scientific studies conducted in the field of education, learning and teaching are published in the journal. In this context, genuine studies in qualitative, quantitative and mixed methods which emphasize formal, informal or lifelong learning, ranging from pre-school to adult education are given a place in the journal.

Bartın University Journal of Educational Research (BUJER) started its publication history in 2017. Scientific studies in Turkish and English language are published in the journal in 2 issues per year (June and December). In no process of the publication of the studies the author is charged with any fee.

EDITORIAL BOARD

Editor-in-Chief:

Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ, Bartın University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, 74100, Bartın, Turkey.

Assistant Editors:

Asst. Prof. Dr. Ahmet Volkan YÜZÜAK, Bartın University, Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education, 74100, Bartın, Turkey.

Secretariat:

Res. Asst. Hasan Basri KANSIZOĞLU, Turkish Language Editing

Bartın University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, 74100, Bartın, Turkey.

Res. Asst. Ömer YILMAZ, Editorial Preparation

Bartın University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, 74100, Bartın, Turkey.

Res. Asst. Kenan ÇETİN, Foreign Languages (English) Editing

Bartın University, Faculty of Education, Department of Foreign Languages Education, 74100, Bartın, Turkey.

SCIENCE BOARD

Prof. Dr. Alipaşa AYAS, Bilkent University, Turkey

Prof. Dr. Arda ARIKAN, Akdeniz University, Turkey

Prof. Dr. Bahri ATA, Gazi University, Turkey

Prof. Dr. Beatriz MUROS, Universidad de Alcalá, Spain

Prof. Dr. Cecilia MERCADO, Saint Louis University, Philippines

Prof. Dr. Dana BADAU, University of Medicine and Pharmacy of Tirgu Mures, Romania

Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi University, Turkey

Prof. Dr. Gianfranco Bandini, University of Florence, Italy

Prof. Dr. Hülya İZ BÖLÜKOĞLU, Gazi University, Turkey

Prof. Dr. İlbilge DÖKME, Gazi University, Turkey

Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, Middle East Technical University, Turkey

Prof. Dr. Kamisah OSMAN, Universiti Kebangsaan, Malaysia

Prof. Dr. Mahmut SELVİ, Gazi University, Turkey
Prof. Dr. Marika KAPANADZE, Iliia State University, Georgia
Prof. Dr. Melek GÖKAY, Necmettin Erbakan University, Turkey
Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA, Gazi University, Turkey
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU, Hacettepe University, Turkey
Prof. Dr. Paul PACE, University of Malta, Malta
Prof. Dr. Rohaido Mohd SAAT, University of Malaya, Malaysia
Prof. Dr. Sadi SEFEROĞLU, Hacettepe University, Turkey
Prof. Dr. Saouma BOUJAOUDE, American University of Beirut, Lebanon
Prof. Dr. Sinan ERTEN, Hacettepe University, Turkey
Prof. Dr. Soner DURMUŞ, Abant İzzet Baysal University, Turkey
Prof. Dr. Tarkan ARGON, Abant İzzet Baysal University, Turkey
Prof. Dr. Vedat ÖZSOY, TOBB University of Economics and Technology, Turkey
Prof. Dr. Vladimir A. FOMICHOV, National Research University Higher School of Economics, Russia
Prof. Dr. Yasin SOYLU, Atatürk University, Turkey
Prof. Dr. Zülbiye TOLUK UÇAR, Abant İzzet Baysal University, Turkey
Assoc. Dr. Bahri AYDIN, Atatürk University, Turkey
Assoc. Dr. Havva Eylem KAYA, Süleyman Demirel University, Turkey
Assoc. Dr. Kemal KAYIKÇI, Akdeniz University, Turkey
Assoc. Dr. Mehmet KATRANCI, Kırıkkale University, Turkey
Assoc. Dr. Ömer SAYLAR, Gazi University, Turkey
Assoc. Dr. Pankaj ARORA, University of Delhi, India

CONTENTS

Çetin SEMERCİ

The Opinions Of Class Preservative Teachers Regarding The Accreditation Of The Programs 1 - 5

Fatma ÜNAL Harun ER

A Study On Teacher Candidates' Cognitive Characteristic With Regard To Difficult –To- Teach Abstract Concepts In Social Studies Courses 6 - 24

Hatice SOYKUT GÜNDOĞAR, Seçil Eda KARTAL

Opinions of University Students about Rational Drug Use 25 - 34

Tuncay Yavuz ÖZDEMİR, Mukadder BOYDAK ÖZAN, Metin AKGÜN

A Values Education-Oriented Educational Inspection with Teacher Opinions 35 - 52

Fatih KALÇIK

A Way to Support Student Achievement: Student Coaching 52 - 71



Sınıf Öğretmeni Adaylarının Programlarının Akreditasyonuna İlişkin Görüşleri

Çetin Semerci*^a

Makale Bilgisi

DOI:

Makale Geçmişi:

Geliş

Düzeltilme

Kabul

Keywords:

Sınıf öğretmeni adayları

Sınıf eğitimi,

Akreditasyon.

Makale Türü:

Öz

Araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının programların akreditasyonuna ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulgularından bazıları şunlardır; Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programlarına devam eden öğretmen adaylarının program akreditasyonlarına ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre (Kız: 34, Erkek: 41), nitelik ($t=-1.011$, $p>0.05$), mekan ($t=-0.854$, $p>0.05$), kütüphane ($t=-1.460$, $p>0.05$) ve kalite ($t=-0.638$, $p>0.05$) temalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

The Opinions of the Class Preservice Teachers Regarding the Accreditation of the Programs

Article Information

DOI:

Article History:

Received

Revised

Accepted

Keywords:

Class Preservice Teachers,

Classroom Teaching,

Accreditation.

Article Type:

Abstract

The purpose of the study is to determine the opinions of the class preservice teachers regarding the accreditation of the programs. Survey method was used in this research. Some of the research findings are; in the opinions of the preservice teachers attending the Bartın University Faculty of Education Classroom Teaching programs regarding the program accreditations, there were no statistically significance on the themes of qualification ($t=-1.011$, $p>0.05$), space ($t=-0.854$, $p>0.05$), library($t=-1.460$, $p>0.05$) and quality($t=-0.638$, $p>0.05$) according to sex (Woman: 34, Man:41).

*İlgili Yazar: ctensem@gmail.com

^a Prof. Dr., Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye, <http://orcid.org/0000-0002-6337-5876>

Giriş

Akreditasyon, ilk olarak yirminci yüzyılın başlarında Amerikan eğitim sisteminde ortaya çıkmıştır. Amerika'da 1885 yılında ilk bölgesel akreditasyon ajansı kurulmuş olup, 1910'da ilk akreditasyon yapılmıştır (Kısakürek, 2007 akt. Aslan, 2009, 298). Akreditasyon, günümüzde giderek önem kazanan bir olgu haline gelmiş olup eğitim-öğretimin olduğu yerde bir sistem olarak uygulanması gerekmektedir (Gencel, 2001, 69). Yaygın kullanılan fakat çok fazla bilinmeyen akreditasyon süreci bir olgu olarak, üniversitelerde kaliteli eğitim-öğretim açısından ve ülkenin eğitime verdiği önemin bir göstergesi olarak yararlı olacağı (Günlü, 2000 akt. Gencel, 2001, 69) vurgulanmaktadır. Öncelikle, yönetici kaliteye inanmalıdır (Akal, 1995, 86-87). Akredite yoluyla kalitenin artırılacağına inanmayan bir yöneticinin akreditasyona sahip çıkması, benimsemesi ve uygulaması beklenemez.

Akreditasyon konusunda yöneticilerin, kalite öz güvencesi ve kalitenin iyileştirilmesi hususunda çaba harcaması gereklidir. Kalite öz güvencesinde, kabul edilebilir kalite ve performans standartlarının belirlenmesi gerekirken, kalitenin iyileştirilmesinde, harici değerlendirme yoluyla programların iyileştirilmesi söz konusudur (Melek, 2003, 106). Sürdürülebilir kalite iyileştirilmesi için akreditasyon bir araç görevini görür (Atalay, 2006 akt. Aslan, 2009). Dolayısıyla, programlar da önceden belirlenmiş standartlara göre akredite edilebilir (Di Nauta, Omar, Schade & Scheele, 2004, 5-6). Harvey'e (2004, 208-209) göre, programa yönelik akreditasyonda, kaliteli mezunlar yetiştirmeye imkan verilmelidir. Harvey'in bu çıkışı, bir program için istihdamın ne kadar önemli olduğuna dikkat çekmiştir.

Akreditasyonu, birçok ülkede programların sistematik bir şekilde güvence altına alınmasını sağlayan bir yöntem (YÖK, 1999,1.1) olarak görünmektedir. Türkiye'de eğitim fakülteleri için akreditasyon çalışmalarında; başlangıç, süreç ve ürün standartları çerçevesinde öğretim, öğretim elemanları, öğrenciler, işbirliği, fiziksel altyapı, yönetim ve kalite güvencesi olmak üzere yedi alan bulunmaktadır (YÖK, 2007, 47). Bu alanlar da göz önüne alınarak akredite olacak programın paydaşlarının akreditasyon algılarının pozitif yönde yönetilmesi gerekir. Bunun için bu çalışmada da görüldüğü gibi, sınıf öğretmeni adaylarının akreditasyon algılarının ölçülmesi gerekir.

Araştırmanın amacı

Araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının programların akreditasyonuna ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaçla, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programına devam eden üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının program akreditasyonlarına ilişkin görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırmada, genel tarama modeli kullanılmış olup sınıf öğretmeni adaylarının kendi programlarının akreditasyonuna ilişkin görüşleri dikkate alınarak mevcut durum ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi anabilim dalındaki üçüncü ve dördüncü sınıftaki 104 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleme ise, ulaşılabilen ve gönüllü olarak çalışmaya katılan 77 sınıf öğretmeni adaydır. 2 aday cinsiyeti belirtmediği için cinsiyet üzerine yapılan analizler 75 aday üzerinden, akreditasyona ilişkin görüşler 77 aday üzerinden yapılmıştır.

Ünal, Semerci ve Semerci (2017) tarafından geliştirilen ölçekle ilgili bilgiler şunlardır: "Öğretmen adaylarının programların akreditasyonuna ilişkin algıları" ölçeği, 32 sorudan oluşmaktadır. Hiç, az, kısmen, çok ve çok fazla şeklinde derecelendirilmiştir. İlgili ölçek, geliştirilmek üzere Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği üçüncü ve dördüncü sınıfta okuyan 141 öğrenciye uygulanmıştır. KMO değeri, 0.865'tir. Bartlett test değeri 2.432 olarak hesaplanmıştır. Varyans değeri 34.453 bulunmuştur. Faktör yükleri 0.381-0.759 arasındadır. Ölçek nitelik, mekan, kütüphane ve kalite olmak üzere dört ana tema (alt boyut) üzerine kuruludur. Bu ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0.93'tür.

Ölçek maddelerinden bazıları şunlardır: "Öğretmenlik becerilerimi uygulama fırsatım var, çalışmalarında öğretim elemanından dönüt alıyorum, öğretim elemanları yeterli bilgiye sahiptir, konuların uzmanları tarafından eğitiliyorum, öğrenciler programın giriş özellikleri açısından yeterlidir, öğrenciliğimde başarılı olmak için gerekli akademik birikime sahibim, iyi birer öğretmen olmak üzere motive olduğumu düşünüyorum, öğretim elemanları, akademik danışmanlık ve rehberlik yapıyor,

uygulama okullarında bulunduğunuz süreyi yeterli buluyorum gibi maddeler bulunmaktadır” (Ünal, Semerci ve Semerci, 2017).

Bulgular

Araştırmanın bulgular kısmında, cinsiyet ve sınıf (3. ve 4. Sınıf) bazında sınıf öğretmeni adaylarının program akreditasyonlarına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılan adayların %45'i kadın (34) ve %55'i erkektir (41). Aşağıda cinsiyete göre, sınıf öğretmeni adaylarının program akreditasyonlarına ilişkin görüşleri verilmiştir.

Tablo 1. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin cinsiyete göre, programlarının akreditasyona ilişkin bulguları

Boyut	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Nitelik	Kadın	34	3.44	0.66	-1.011*	0.316
	Erkek	41	3.57	0.51		
Mekan	Kadın	34	3.22	0.70	-0.854*	0.396
	Erkek	41	3.37	0.81		
Kütüphane	Kadın	34	3.22	0.73	-1.460*	0.149
	Erkek	41	3.44	0.63		
Kalite	Kadın	34	2.97	0.87	-0.638*	0.525
	Erkek	41	3.09	0.81		

* $p>0.05$ $sd=73$

Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği üçüncü ve dördüncü sınıf programlarına devam eden öğrencilerinin program akreditasyonlarına ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre (Kadın: 34, Erkek: 41), nitelik ($t=-1.011$, $p>0.05$), mekan ($t=-0.854$, $p>0.05$), kütüphane ($t=-1.460$, $p>0.05$) ve kalite ($t=-0.638$, $p>0.05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak manidar bir fark bulunmamıştır. Cinsiyete göre, nitelik “Çok” düzeyinde, mekan “Kısmen” düzeyinde, kütüphane için kadınlar “Kısmen” düzeyinde iken erkekler “Çok” düzeyinde ve kalite alt boyutunda “Kısmen” düzeyinde algılara ulaşılmıştır.

Aşağıda, Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinin üçüncü ve dördüncü sınıfa göre, program akreditasyonlarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinin üçüncü ve dördüncü sınıfa göre, programlarının akreditasyon algılarına ilişkin bulguları

Boyut	Sınıf	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Nitelik	3.	35	3.38	0.67	-1.995*	0.050
	4.	42	3.64	0.47		
Mekan	3.	35	3.13	0.65	-2.065*	0.042
	4.	42	3.48	0.81		
Kütüphane	3.	35	3.06	0.69	-3.767*	0.000
	4.	42	3.60	0.56		
Kalite	3.	35	2.80	0.97	-2.382*	0.020
	4.	42	3.24	0.62		

* $p<0.05$ $sd=75$

Sınıf öğretmenliği programıyla ilgili üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının algıları arasında istatistiksel olarak, dördüncü sınıf öğretmen adayları lehine nitelik ($t=-1.995$, $p<0.05$), mekan ($t=-2.065$, $p<0.05$), kütüphane ($t=-3.767$, $p<0.05$) ve kalite ($t=-2.382$, $p<0.05$) temalarında bir farklılık bulunmaktadır.

Sınıflara göre, nitelik, mekan ve kütüphane boyutlarında üçüncü sınıf “Kısmen” düzeyinde iken dördüncü sınıf “Çok” düzeyinde algılara ulaşılmıştır. Kalite alt boyutunda ise “Kısmen” düzeyinde algılar ortaya çıkarılmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının programların akreditasyonuna ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan bu çalışmada, mekan ve kalite boyutlarında cinsiyete göre algılarda “Kısmen” cevabı verilmiştir. Bu açıdan bakıldığında mekan ve kalitenin yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim-öğretim gördükleri mekanın ve eğitim-öğretim kalitesini artırmanın yollarından birisi programın akreditasyon sürecinin başlatılmasıdır. Erkuş’un (2003, 3) “Fakültelerde, öğretim elemanlarının beşte üçü akredite sürecinin kaliteyi artıracığına inanmaktadır” bulgusu ile Kohler’in (2003) “Akreditasyon kalite yönetiminin bir alt boyutudur (Akt. Bakioğlu ve Üker, 2017, 108)” çıkarımı bu düşünceyi desteklemektedir.

Eğitim fakültelerinde bulunan sınıf eğitimi programı, ilkokul öğretmenlerimizin hayatımızdaki önemi gözönüne alındığında, ne kadar önemli olduğu ortadadır. Sınıf öğretmenlerimizin daha iyi yetiştirilebilmesi açısından kalitenin artırılması gerekir. Bunun yollarından birisi, programın akredite edilmesidir. Bunun için de akreditasyonun bir bardağın suyla tamamının dolu olması değil sadece bir-iki santimetrelik suyla dolu olması anlamına geldiği öğretim elemanlarına anlatılmalıdır.

Türkiye’de bulunan 95 eğitim fakültesinin yöneticileri, öncelikli olarak sınıf eğitimi programlarının akredite edilme çalışmalarında YÖK’e destek vermeli ve kalitenin artırılması için çaba harcamalıdır.

Teşekkür ve Bilgilendirme

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi ev sahipliği ve Eğitim Programları ve Öğretim Derneği (EPÖ-DER) işbirliği ile 26-28 Ekim 2017 tarihlerinde Muğla’da gerçekleştirilmiş olan 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi’nde sunulan bildiri makale şeklinde düzenlenmiştir.

Referanslar

- Akal, Z. (1995). Toplam kalite yönetimi ve performans ölçme ve değerlendirme sistemleri, *Verimlilik Dergisi*, Toplam Kalite Özel Sayısı, 86-88.
- Aslan, B. (2009). Çeşitli ülkelerde yükseköğretimde akreditasyon ve Türk yükseköğretimindeki gelişmeler. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi dergisi*, 42(1), 287-309.
- Bakioğlu, A. ve Ülker, N. (2017). *Üniversitede akreditasyon*, (2. Basım). Ankara: NOBEL Yayıncılık.
- Di Nauta, P., Omar, P.L., Schade, A. & Scheele, J.P. (2004). *Accreditation models in higher education: experiences and perspectives*. Helsinki: ENQA Workshop Reports 3.
- Erkuş, L. (2003). Eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumlarına ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin değerlendirilmesi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Gencil, V. (2001). Türkiye’de yükseköğretim hizmetlerinin sunumunda toplam kalite yönetimi ve akreditasyon; Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü uygulamaları, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Harvey, L. (2004). The power of accreditation: Views of academics, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26 (2), 207-224.
- Melek, M. (2003). Yükseköğretim kurumlarında kalite yönetimi, akreditasyon ve bir vakıf üniversitesinde kalite kontrol aracı olarak öğrenci geribildiriminden yararlanmaya yönelik bir araştırma, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Ünal, F.; Semerci, N. ve Semerci Ç. (2017). Öğretmen adaylarının programların akreditasyonuna ilişkin algıları. *Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi (19-21 Mayıs 2017), (EPDAD, Marmara ve Yıldız Teknik Üniversitesi İşbirliğiyle), İstanbul.*

YÖK. (1999). *Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon*. Ankara: YÖK Yayınları.

YÖK. (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: YÖK Yayınları.

Extended Summary

Accreditation means assessing educational institutions according to certain standards. The purpose of the study is to determine the opinions of the class preservice teachers regarding the accreditation of the programs. For this purpose, the scale developed by Ünal, Semerci and Semerci (2017) describes the opinions of third and fourth grade preservice teachers attending Bartın University Faculty of Education Classroom Teaching programs regarding program accreditations. The scale of "preservice teachers' perceptions of accreditation of programs" are 32 items and rated as "Never, Less, Partly, Very, Very High". The value of Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) is 0.865. The Bartlett test value is 2.432. The released variance value is 34.453. Factor loadings range from 0.381 to 0.759. The scale is based on four main themes: qualification (11 items), space (6 items), library (8 items) and quality (7 items) and a total of 32 items. Some of the scale items are: I have the opportunity to practice my teaching skills, I receive feedback from my instructor in my studies, the instructors have enough knowledge, I'm being trained by subjects' specialists. Some of the research findings are: In the opinions of the preservice teachers attending the Bartın University Faculty of Education Classroom Teaching programs regarding the program accreditations, there were no statistically significance on the themes of qualification ($t=-1.011$, $p>0.05$), space ($t=-0.854$, $p>0.05$), library ($t=-1.460$, $p>0.05$) and quality ($t=-0.638$, $p>0.05$) according to sex (Woman: 34, Man:41). As for the class dimension (third grade:35, fourth grade:42), there was a significant difference in favor of fourth grade preservice teachers on the themes of qualifications ($t=0.049$, $p<0.05$), space ($t=0.042$, $p<0.05$), library ($t=0.000$, $p<0.05$) and quality ($t=0.020$, $p<0.05$).



Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretimi Zor Olan Soyut Kavramlara İlişkin Bilişsel Yapılarının İncelenmesi

Fatma ÜNAL*^a, Harun ER^b

Makale Bilgisi

DOI:

Makale Geçmişi:

Geliş

Düzeltilme

Kabul

Anahtar Kelime:

Soyut kavram,
sosyal bilgiler,
öğretmen adayı,
kelime ilişkilendirme testi.

Makale Türü:

Öz

Kavramlar, ilkököl ve ortaokul çağındaki çocukların zihinlerindeki temel bilişsel yapıların oluşmasına ve yeni bilgileri anlamlı bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olur. Kavramlar, bilgilerin temel yapı taşıdır; kavramlar arası ilişkiler de bilimsel ilkeleri oluşturur. Bu bağlamda araştırmanın amacı; kelime ilişkilendirme testi tekniği kullanılarak öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde öğretimi zor olan soyut kavramlara ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesidir. Çalışma nitel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme çeşitlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2016-2017 akademik yılında öğrenim gören dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğretmenliği programı öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında; kelime ilişkilendirme testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; çalışma grubundaki dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde öğretimi zor olan soyut kavramlara yönelik görüşlerinde bir farklılığın olmadığı ve benzer cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler dersinde öğretilmesi zor olan soyut kavramlar sosyal bilim disiplinlerine göre şöyledir: Tarihte, çağ ve kronoloji; coğrafyada, paralel, meridyen ve konum; sosyolojide, toplum ve sivil toplum; hukukta, anayasa, kanun ve hak; arkeolojide, kalıntı, kazı ve sit alanı; psikolojide, empati ve kişilik; antropolojide, kültür, ırk ve etnik köken; ekonomide, arz ve talep, enflasyon; siyasette, yönetim şekilleri; felsefede, etik; dinde, mezhep ve ahlak. Araştırma sonucunda tespit edilen sosyal bilgiler dersinde öğretimi zor olan kavramların kazandırılmasına ilişkin uygun yöntem, teknik ve materyallerin belirlenmesine yönelik çalışmalar konusunda öneriler sunulmuştur.

A Study On Teacher Candidates' Cognitive Characteristic With Regard To Difficult –To- Teach Abstract Concepts In Social Studies Courses

Article Information

DOI:

Article History:

Received

Revised

Accepted

Keywords:

Abstract concept,

Abstract

In primary and secondary school ages, concepts help children to develop fundamental cognitive attributes and learn new information in a meaningful way. Concepts are the main constituents of knowledge; and inter-conceptual relationships constitute the scientific principles. In this context, the aim of the present research is to investigate the cognitive characteristics of teacher candidates regarding the difficult-to-teach abstract concepts in social studies courses using word-association-test. The study was designed as a qualitative research pattern. Criterion sampling, among purposive sampling methods, was used to determine the study group of the research. The study group consists of the

*İlgili Yazar: funal@bartın.edu.tr

^a Doç. Dr., Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Bartın, Türkiye.

^b Yrd. Doç. Dr., Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Bartın, Türkiye.

social studies,
teacher candidate,
word association test.

Article Type:

4th grade social studies teaching program students receiving education in Bartın University Faculty of Education as of 2016/2017 academic year. Word association test was used to collect the research data. The results of the research indicate that, the 4th grade teacher candidates in the study group tended to have similar opinions on difficult-to-teach abstract concepts in the social studies course. Classification of difficult-to-teach abstract concepts, based on the social studies disciplines, is as follows: History, historical eras and chronology; geography, latitude, longitude and position; sociology, society and civil society; law, constitution, legislation and rights; archaeology, ruins, excavation and archaeological sites; psychology, empathy and personality; anthropology, culture, race and ethnic origin; economy, supply and demand, inflation; policy, administration types; philosophy, ethics; religion, sects and morals. In conclusion, recommendations were proposed for determination of proper methods, techniques and materials to provide students with a good grasp of the concepts which are difficult to teach.

Giriş

Kavramlar, insanın yaşamında düşünmek için gerekli olan zihinsel yapılardır ve “bireyin diğer nesnelere ayırt edebildiği ya da diğer nesnelere ilişkilendirebildiği bir nesne ya da bir grup nesneye ilişkin düzenlenmiş bilgilerinden” oluşur (Akt. Prater, 1993; Klausmeier, 1990). Bireylerin çevrelerindeki nesnelere sınıflandırılmalarını, daha etkili düşünmelerini sağlayan kavramlar, yaşantılar yoluyla elde edilen bilgilere bağlı olarak değişime uğrar, daha önceden edinilmiş/öğrenilmiş kavramlarla yeni yaşantılar anlam kazanır (Morris, 1996). Kimi kavramlar, örneğin; nesnelere adlarla; süreçler eylemlerle; nitelik gösteren kavramlarla, önadlarla temsil edilir (Senemoğlu, 2000, 513-514) ve genellikle kavramlar sözcüklerle biçimlendirilir (Engelmann, 1969, 13; Oden, 1987, 205).

Bilişsel işlevlerin gerçekleştirilmesini sağlayan kavramlar, daha karmaşık becerilerin yapı taşları olarak kabul edilmektedirler (Gelman, 1999). Ayrıca, kavramlar bilgilerin sistematik olarak sınıflandırılmasını ya da örgütlenmesini sağlamaktadırlar (Abraham ve Williamson, 1994). Cüceloğlu (1991, 215) kavramı, aralarında belirli özellikleri paylaşan bir grup nesne veya olaya verilen sembol olarak tanımlarken; Klausmeier (1992), obje, olay, olgu ve düşüncelerin benzer özelliklerine göre gruplandırılması sonucu oluşan zihinsel yapı veya temsili, kavram olarak adlandırmaktadır. Ülgen'e (2004, 11) göre ise kavram, farklı obje ve olayların ortak özelliklerine veya üyeleri değişik olan bir gruba işaret eden değişkendir. Bir nesne, olgu, durum ve olayların zihindeki bir tasarımı olan kavramı bilişsel psikolojide Ormrod (2003) benzer olaylar ve objelerin bir grup veya kategorisi olarak ele almaktadır. Bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı olarak tanımlanan (TDK, 2017) kavramların, daha çok soyut özelliğine dikkat çekildiği görülmektedir. Kavramlar taşıdıkları özelliklere göre farklı şekillerde sınıflanabilmektedirler. Ancak kavramlar nasıl sınıflandırılırsa sınıflandırılırsın, kavramın içerik öğeleri değişmez (Martorella, 1986).

Vygotsky'e (1998, 124) göre kavramların kişinin belleğine yerleşmesi, bellek tarafından oluşturulmuş belli çağrışımlı bağların bir toplamı ya da yalnızca bir alışkanlık olmanın ötesinde bir şeydir. Alıştırma yaptırarak öğretilmeyecek, ancak bizzat çocuğun gelişmesi gerekli düzeye ulaştığı zaman gerçekleştirilebilecek olan karmaşık ve gerçek anlamda bir düşünce eylemidir. Deniz'e (2003, 14) göre, kavramlara sahip olmayan bir insanın düşünmesi, bir bebeğin düşünmesi gibi duyuşsal algılamalarla sınırlı olacaktır.

Scott, Asoko ve Driver (1991), öğrenmeyi yeni bilgilerin aşama aşama üst-üste eklenmesinden ziyade, kavramsal değişim olarak tanımlamaktadır. Öğrenme yani kavramsal değişim, yeni bilgilerin edinilmesi ve varolan bilgilerin yeniden gözden geçirilerek düzenlenmesi ile başarıya ulaşır (Riche, 2000). Kavram öğrenme ise, özellikle ilk ve orta öğretimde, yaşam boyu kullanılan, yeni öğrenmelere temel oluşturan bir süreçtir (Ülgen, 2004, 105).

Bireyin bilgi yapısının temel elementleri olan kavramlar, soyut ve somut kavramlar olarak incelenebilir (Janiuk, 1993). Gagne kavramları, somut kavramlar ve tanımlanmış (soyut) kavramlar olarak ikiye ayırmıştır. Somut kavramlar, hayatın ilk aylarından itibaren kendiliğinden öğrenilir. Ancak soyut kavramları öğrenmek için genellikle öğretim gerekmektedir (Senemoğlu, 2000). Soyut kavramların öğrenilmesi çok daha güç ve karmaşık bir süreç olmasından dolayı, soyut kavramların öğrenilmesinde öğrenciler zorluklar yaşamaktadırlar (Pine, Messer ve Jhon, 2001). Soyut düşünebilme aşamasına henüz gelmemiş çocuklara, soyut kavramları kazandırmak güçtür (Doğanay, 2002, 232-233).

Alanyazında kavramlarla ve özellikle kavram yanılgıları (Scott, Asoko ve Driver, 1991; Wolfe, 1998; Yağbasan ve Gülçiçek, 2003; Günbatar ve Sarı, 2005; Akpınar, 2006; Coştu, Ayas ve Ünal, 2007; Yürümezoğlu, Ayaz ve Çökelez, 2009) ile ilgili birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların daha çok fen bilimleri alanında olduğu görülmekle birlikte, sosyal bilimlerde de kavram öğretimine (Turan, 2002; Coşkun, 2003; Ülger, 2003; Bilgili ve Bektaş, 2004; Pınar ve Akdağ, 2012; Yılmaz ve Çolak, 2012; Tokcan ve Alkan, 2013) yönelik çalışmalar yapılmıştır. Sosyal bilgiler, sosyal bilim alanları ile ilgili konuların öğrenci seviyesinde öğretiminin yapıldığı bir ders olup ders içinde sosyal bilim disiplinlerine özgü birçok kavram yer almaktadır. Tarih, coğrafya, sosyoloji, psikoloji, antropoloji, arkeoloji, ekonomi gibi alanlara özgü temel kavramların öğretim yapıldığı sosyal bilgiler dersindeki kavramların önemli bir kısmı da soyut kavramlardır. Öğretim programlarında ve ilgili ders materyallerinde geçen soyut kavramların öğretimini gerçekleştirecek öğretmenin, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğretim tasarımı yapması ve uygulaması beklenmektedir. Ancak öncelikle öğretimi zor olan ya da zor

olduğu düşünülen kavramların tespit edilmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı kelime ilişkilendirme testi tekniği kullanılarak öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde öğretimi zor olan soyut kavramlara ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesidir.

Yöntem

1. Araştırmanın Deseni

Araştırma, nitel araştırma deseninde yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma deseninin seçilmesinin nedeni, öğretimi zor olan soyut kavramların birer öğretmen adayı olan lisans son sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre belirlenmek istenmesidir. Nitel araştırmanın temel özelliği, bireylerin gerçeği sosyal dünyalarıyla etkileşimleri içinde nasıl inşa ettiği üzerine yoğunlaşmasıdır. İnşa etmek bu yüzden temel nitel araştırmanın altında yatmaktadır. Burada araştırmacı bir fenomenin anlamını, fenomene katılanlara göre anlamaya çalışır (Merriam, 2013, 22).

2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme çeşitlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunun oluşturulmasında gönüllü olma, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2017-2018 akademik yılında sosyal bilgiler öğretmenliği dördüncü sınıfında öğrenim görme ve öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında ortaokullarda gözlem ve uygulamaya gitme ölçütleri kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2017-2018 akademik yılında öğrenim gören dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğretmenliği programı öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma, 18'si kadın ve 14'ü erkek olmak üzere toplam 32 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

3. Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Araştırma verilerinin toplanmasında, kelime ilişkilendirme testi kullanılmıştır. Kelime ilişkilendirme testi (KİT); insanların kavramlar arasında oluşturduğu ilişkileri ortaya çıkarmak için tasarlanan bir tekniktir. KİT kavramlarla ilgili, bireylerin bilişsel yapısını ve bu yapıdaki kavramlar arası bağları, yani bilgi ağını çözümlenmek, uzun dönemli hafızasında bulunan kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli olup olmadığını tespit etmek amacıyla kullanılan en yaygın tekniklerden biridir (Hovardas ve Korfiatis, 2006). Bu araştırmada veri toplama aracı iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde öğrencilerin cinsiyet bilgisine yer verilirken ikinci bölümde, öğrencilerin kelime ilişkilendirme testini tamamlamaları için sosyal bilgilerde öğretimi zor olan ya da zor olduğunu düşündükleri soyut kavramları sıralamaları ve bunlarla ilgili düşüncelerini ilgili cümle bölümüne yazmaları istenilmiştir.

Çalışma grubunda yer almayan 25 öğrenci ile gerçekleştirilen ön uygulama sonrasında, sosyal bilgiler eğitimi alanında çalışan iki alan uzmanının da görüşü alınarak sosyal bilgilerde öğretimi zor olan ya da zor olduğu düşünülen kavramların listelenmesinin sosyal bilgiler dersinin içeriğini oluşturan sosyal bilim disiplinlere göre ayrı ayrı belirlenmesine karar verilmiştir. Bu nedenle asıl uygulamada, sosyal bilgiler dersinin içeriğini oluşturan sosyal bilim disiplin alanları birer kelime olarak ayrı ayrı yazılmış ve her disipline ait kelime aşağıda verilen örneklerde de görüldüğü gibi ayrı bir sayfada yer almıştır.

Tarih:

Tarih:

Tarih:

Tarih:

Tarih:

İlgili cümle:

Coğrafya:

Coğrafya:

Coğrafya:

Coğrafya:

Coğrafya:

İlgili cümle:

Oluşturulan veri toplama aracı öğrencilere dağıtılmış, onlara kelime ilişkilendirme testi ve amacı ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. Öğrencilere veri toplama aracının yönerge bölümünde bir örnek sunulmuştur.

Daha sonra öğrencilere her bir anahtar kelime için bir dakika süre verilmiştir. Öğrencilerden, bu süre içerisinde anahtar kelime ile ilgili akıllarına gelen soyut kavramları ve ilgili cümleyi yazmaları istenilmiştir.

4. Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Kelime ilişkilendirme testinden elde edilen veriler kelime/kavram sayısı, cevap sayısı ve anlamsal ilişki tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Aynı anlamla cevaplanan kelimeler/kavramlar en sık tekrar edilen kelimeler/kavramlar altında sınıflandırılmıştır. Kelimeler/kavramlar anlamsal ilişki kriteri kullanılarak kategorize edilmiş ve kelimelerin/ kavramların frekansları hesaplanmıştır.

Analizin güvenilirliğine yönelik tüm veriler ayrı ayrı araştırmacılar tarafından kodlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için kodlayanlar arasında en az % 70'lik görüş birliği gereklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 233). Güvenirliği sağlamak için, araştırmada ulaşılan kavramsal kategori altında verilen kodların söz konusu kavramsal kategorileri temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla iki araştırmacının kodları ve kodlara ilişkin kategorileri karşılaştırılmıştır. Bu şekilde yapılan veri analizinin güvenilirliği; $[\text{Görüş birliği} / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}) \times 100]$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bu araştırmada kodlamayı yapan araştırmacılar arasında %97'lik bir görüş birliğine ulaşılmıştır. Araştırmanın geçerliliğini sağlamak için analizi yapılan verilerin tamamı detaylı olarak incelenmiştir.

Öğrencilerin sosyal bilim disiplinlerine göre ayrı ayrı verdikleri cevaplar her sosyal bilim disiplinine göre ayrı ayrı kodlanmış ve kategorileri belirlenmiştir. Sosyal bilim disiplinlerine göre belirlenen bu kategoriler ayrı ayrı frekans tabloları şeklinde düzenlenmiştir. Araştırmada cinsiyete göre öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde öğretimi zor olan soyut kavramlara yönelik görüşlerinde bir farklılığın olmadığı ve benzer cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. Bu nedenle cinsiyete göre ayrıca bir bulgu sunulmamıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının cinsiyetleri dikkate alınarak kadın öğretmen adayları için K1, K2, ... ve erkek öğretmen adayları için E1, E2, ... kodlamaları kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularında öğretmen adaylarının görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak veriler yorumlanmıştır.

Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde öğretmen adaylarının sosyal bilgilerde, sosyal bilim disiplinlerine göre, öğretimi zor olan ya da zor olduğunu düşündükleri soyut kavramlara yönelik verdikleri cevaplara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

1. Tarih Disiplinine Ait Soyut Kavramlar

Öğretmen adaylarının, sosyal bilgilerde tarih disiplinine ait öğretimi zor olan soyut kavramlara yönelik cevap kategorilerinin dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Tarih disiplinine ait soyut kavramların dağılımı

Tarih Disiplinine Ait Soyut Kavramlar	
Kavram Adı	Frekansı
Çağ	28
Savaş	24
Olgü	20
Kronoloji	19
Olay	16
İlke(ler)	15
Antlaşma	10
Barış	10
İhtilal	7
İnkılap	6
Reform	6
Feodalite	5
Fetih	5
Rönesans	5

Tanzimat	5
Saltanat	4
Örf	4
Kut	3
Darbe	2
Hilafet	2
Islahat	2
Kapitülasyon	2
Koloni	2
Meşrutiyet	2
Skolastik düşünce	2
Töre	2
Emperyalizm	1
Fetret	1
İskan	1
Keşif	1
Kurultay	1
Pakt	1
Panslavizm	1
Sömürge	1

Tablo 1’de öğretmen adaylarının, sosyal bilgilerde tarih disipliniyle ilgili öğretimi zor olan soyut kavram olarak en fazla çağ (28) kavramını belirttikleri görülmektedir. Bunu sırasıyla savaş (24), olgu (20), kronoloji (19), olay (16), ilke(ler) (15), antlaşma (10) ve barış (10) kavramları izlemektedir. İhtilal (7), inkılap (6), reform (5), feodalite (5), fetih (5), Rönesans (5), Tanzimat (5), saltanat (4), örf (4), kut (3), darbe (2), hilafet (2), ıslahat (2), kapitülasyon (2), koloni (2), meşrutiyet (2), skolastik düşünce (2), töre (2), emperyalizm (1), fetret (1), iskan (1), keşif (1), kurultay (1), pakt (1), Panslavizm (1) ve sömürge (1) soyut kavramlar olarak diğer öğretimi zor olan ya da zor olduğu düşünülen kavramlardandır.

Sosyal bilgiler dersinin içeriğini oluşturan ve ağırlığı en fazla olan tarih disiplini ile ilgili soyut kavramlar incelendiğinde, tüm kavramların tarih konularıyla ilgili ders kitaplarındaki metinlerde geçen kavramlar olduğu görülmektedir. Nitekim 2017 yılında yayımlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programında herhangi bir kavram listesi verilmemiştir. Öğretmen adaylarının kendilerinin öğretmen olduklarında tarihle ilgili konuların öğretimini yaparken belirttikleri bu kavramların öğretiminde zorlanacaklarını gösteren örnek cümleler aşağıda verilmiştir.

- “Öğretmenlik uygulaması için okullara gittiğimde ortaokul öğrencilerinin tarih konularını yeterince anlamadıklarını fark ettim. Çocukların, tarihle ilgili kronoloji, ilkeler, inkılap gibi kavramları tam olarak anlayamadıklarını düşünüyorum. Bu kavramların anlamlarını bile tam olarak bilmiyorlar. Sadece öğretmen söylediği için ve kitapta yazdığı için olduğu gibi ezberliyorlar...” (K17)

- “Olgu ve olay kavramlarını öğretmekte zorlanırım. Bunları ayırt etmek zor. Bir de çağları ve bu çağları belirleyen olayları, niye böyle ayrıldıkları konusunu anlatmak, çocuklara da zamansal olarak çok uzak konular bunlar. Konuları bizim zamanımızda olduğu gibi, öğretmen anlatıyor ve öğrenci dinliyor. Bu şekilde tarih konularını öğrencilerin anlamasını beklememiz de bir garip değil mi?...” (E4)

Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar incelendiğinde tarih disiplini ile ilgili konuların daha çok ezber yapılarak öğrenilmeye/öğretilmeye çalışıldığı ve kavram öğrenmede anlamsal ilişki kurulmadığı görülmektedir. Bunun yanında tarih konularına yönelik nedensellik ve tarihsel düşünme becerilerine ilişkin öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmadığı için geleneksel ezber ve takririn öğretimde etkin olmaya devam ettiği söylenebilir.

2. Coğrafya Disiplinine Ait Soyut Kavramlar

Öğretmen adaylarının, sosyal bilgilerde coğrafya disiplinine ait öğretimi zor olan soyut kavramlara yönelik cevap kategorilerinin dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Coğrafya disiplinine ait soyut kavramların dağılımı

Coğrafya Disiplinine Ait Soyut Kavramlar	
Kavram Adı	Frekansı
Meridyen	39
Paralel	39
Konum	16
Basınç	12
Yerel saat	7
Ekvator	6
İklim	6
Yön	6
Eksen	5
Jeopolitik	5
Dönence	4
Atmosfer	3
Geoid	3
Ölçek	3
Afet	2
Bakı	2
Delta	2
İzohips	2
Plato	2
Küresel ısınma	1
Jeolojik zaman	1
Sera etkisi	1
Yerçekimi	1

Tablo 2’de öğretmen adaylarının, sosyal bilgilerde coğrafya disipliniyle ilgili öğretimi zor olan soyut kavram olarak en fazla meridyen (39) ve paralel (39) kavramlarını belirttikleri görülmektedir. Bunu sırasıyla konum (16) ve basınç (12) kavramları izlemektedir. Yerel saat (7), ekvator (6), iklim (6), yön (6), eksen (5), jeopolitik (5), dönence (4), atmosfer (3), geoid (3), ölçek (3), afet (2), bakı (2), delta (2), izohips (2), plato (2), küresel ısınma (1), jeolojik zaman (1), sera etkisi (1) ve yerçekimi (1) soyut kavramlar olarak diğer öğretimi zor olan ya da zor olduğu düşünülen kavramlardandır.

Sosyal bilgiler dersinin içeriğini oluşturan ve ağırlığı en fazla olan disiplinlerden biri olan coğrafya ile ilgili soyut kavramlar incelendiğinde, tarihte olduğu gibi, tüm kavramların coğrafya konularıyla ilgili ders kitaplarındaki metinlerde geçen kavramlar olduğu görülmektedir. Öğretim programında yer almayan bu kavramlardan özellikle yerel saat, eksen, dönence, atmosfer, izohips, jeolojik zaman ve sera etkisi kavramlarının listede yer alması kayda değerdir. Sıralanan bu kavramlarla ilgili konular sosyal bilgiler dersinden ziyade ortaöğretim coğrafya dersi kapsamına alınmış ve ortaöğretim düzeyinde öğretimi yapılmaya çalışılan önemli kavramlardır. Öğretmen adaylarının özellikle öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında ortaokullarda yaptıkları gözlemlere göre bu cevapları verdikleri ve soyut kavramları sıraladıkları düşünüldüğünde; ortaokul öğrenci seviyesine göre anlaşılması zor olan bu kavramların sosyal bilgiler öğretim programında yer alması bile ders kitaplarındaki metinlerde yer aldığı ya da öğretmenler tarafından sınav kaygısı ile öğretilmeye çalışıldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının kendilerinin öğretmen olduklarında coğrafya ile ilgili konuların öğretimini yaparken belirttikleri bu kavramların öğretiminde zorlanacaklarını gösteren örnek cümleler aşağıda verilmiştir.

- “Çocuklara konum ve paralel, meridyen gibi konum ile ilgili kavramları öğretmek zor. Gerçekte var olmayan çizgileri hayal ettirmek. Uygulamada öğretmenin sadece küre üzerinde bu kavramların anlamlarını söyleyerek göstermesinin yeterli olmadığını düşünüyorum...” (K3)

- “İklimin dağılımını etkileyen faktörlerin işlendiği bir derste gözlem yapmıştım. İklim, bakı, konum derken öğretmenin anlattıklarının çok yetersiz kaldığını gördüm. Öğrenciler sürekli öğretmene bunları anlamadıklarını belli eden sorular sordular. Bu konu çocuklara ağır geldi. Materyaller kullanılsa daha iyi öğrenebilirler...” (E8)

Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar incelendiğinde coğrafya disiplini ile ilgili kavramların öğrenci seviyesi üzerinde olduğunu ve sadece anlatım yönteminin kavram öğretimi için yeterli olmadığını düşündükleri görülmektedir. Nitekim bir öğretmen adayının ortaokuldaki bir sınıfta yaptığı gözleme dayanarak yazdığı cümlede görüldüğü gibi, coğrafya ile ilgili kavramların öğretiminde soyut kavramların somutlaştırılmasında materyallerin kullanılmasının çocukların öğrenmesini kolaylaştıracağını ifade etmesi ve sorunla birlikte kavram öğretimine yönelik çözüm sunması da oldukça kayda değerdir.

3. Sosyoloji Disiplinine Ait Soyut Kavramlar

Öğretmen adaylarının, sosyal bilgilerde sosyoloji disiplinine ait öğretimi zor olan soyut kavramlara yönelik cevap kategorilerinin dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Sosyoloji disiplinine ait soyut kavramların dağılımı

Sosyoloji Disiplinine Ait Soyut Kavramlar	
Kavram Adı	Frekansı
Toplum	31
Statü	15
Kural	13
Birey	10
Sosyalleşme	6
Grup	5
Sosyal olgu	5
Ulus/millet	5
Cemaat	4
Cemiyet	4
Halk	3
Kurum	3
Küreselleşme	3
Sivil toplum	3
Dernek	1
Kuruluş	1
Örgüt	1
Sendika	1
Vakıf	1

Tablo 3'te öğretmen adaylarının, sosyal bilgilerde sosyoloji disipliniyle ilgili öğretimi zor olan soyut kavram olarak en fazla toplum (31) kavramını belirttikleri görülmektedir. Bunu sırasıyla statü (15), kural (13) ve birey (10) kavramları izlemektedir. Sosyalleşme (6), grup (5), sosyal olgu (5), ulus/millet (5), cemaat (4), cemiyet (4), halk (3), kurum (3), küreselleşme (3), sivil toplum (3), dernek (1), kuruluş (1), örgüt (1), sendika (1) ve vakıf (1) soyut kavramlar olarak diğer öğretimi zor olan ya da zor olduğu düşünülen kavramlardandır.

Sosyal bilgiler dersinin içeriğini oluşturan sosyoloji ile ilgili soyut kavramlar incelendiğinde, öğretim programından ziyade sosyal bilgiler ders kitaplarında verilen metinlerde ve ders anlatımlarında geçen kavramlar olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının kendilerinin öğretmen olduklarında sosyoloji ile ilgili konuların öğretimini yaparken belirttikleri bu kavramların öğretiminde zorlanacaklarını gösteren örnek cümleler aşağıda verilmiştir.

- "Sosyoloji ile ilgili kavramların aslında çocukların farkında olmadıklarını düşünüyorum. Sosyal bilgiler ders kitabında incelediğim bir ünite de bu kavramların özellikle öğretilmesi ile ilgili bir işleniş yapılmadığını gördüm. Derslerde anlatım sırasında öylesine geçen kavramlar bunlar. Grup, kurum ve kuruluş. Bunları da çocukların ayırt bile edemeyeceğine inanıyorum..." (K11)

- "Sivil toplum kuruluşları ve bu konularda geçen dernek, vakıf, sendika gibi kavramlar çocukların seviyesi üzerinde..." (E5)

Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar incelendiğinde sosyoloji disiplini ile ilgili kavramların öğrenci seviyesi üzerinde olduğunu düşündükleri görülmektedir. Sosyoloji ile ilgili kavramların çocuklar

için sadece metinlerde ya da ders anlatımlarında geçen, anlamını dahi bilmedikleri birer kelime olduğu söylenebilir.

4. Hukuk Disiplinine Ait Soyut Kavramlar

Öğretmen adaylarının, sosyal bilgilerde hukuk disiplinine ait öğretimi zor olan soyut kavramlara yönelik cevap kategorilerinin dağılımı Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Hukuk disiplinine ait soyut kavramların dağılımı
Hukuk Disiplinine Ait Soyut Kavramlar

Kavram Adı	Frekansı
Adalet	27
Demokrasi	26
Anayasa	25
Kanun	24
Hak	19
Eşitlik	18
Yönetmelik	18
Devlet	13
Özgürlük	7
Vatandaşlık	5
Yargı	4
Bildirge	2
Patent	2
Sözleşme	2
Telif	2
Yasama	2
Yürütme	2
Hukuk	1

Tablo 4'te öğretmen adaylarının, sosyal bilgilerde hukuk disipliniyle ilgili öğretimi zor olan soyut kavram olarak en fazla adalet (27) ve demokrasi (26) kavramlarını belirttikleri görülmektedir. Bunu sırasıyla anayasa (25), kanun (24), hak (19), eşitlik (18), yönetmelik (18) ve devlet (12) kavramları izlemektedir. Özgürlük (7), vatandaşlık (5), yargı (4), bildirge (2), patent (2), sözleşme (2), telif (2), yasama (2), yürütme (2) ve hukuk (1) soyut kavramlar olarak diğer öğretimi zor olan ya da zor olduğu düşünülen kavramlardandır.

Öğretmen adaylarının kendilerinin öğretmen olduklarında hukuk ile ilgili konuların öğretimini yaparken belirttikleri bu kavramların öğretiminde zorlanacaklarını gösteren örnek cümleler aşağıda verilmiştir.

- "Adaleti öğretmek zor. Bir de merkezi ve yerel yönetim organlarının isimlerini öğretmekte zorlanacağımı düşünüyorum..." (K14)

- "Yönetmelik, bildirge, sözleşme gibi kavramlar bana bile çok zor geliyor..." (E12)

Sosyal bilgiler dersinin içeriğini oluşturan hukuk ile ilgili soyut kavramlar incelendiğinde, aynı zamanda bir değer olan adalet kavramının ilk sırada yer alması önemlidir. Sadece sosyal bilgilerde değil tüm öğretim programlarında kazandırılması istenilen bir değer olan adalet kavramının öğretiminin zor olduğunun düşünülmesi, aynı zamanda bu değerın davranışa dönüştürülmesindeki sorunu da gösterir niteliktedir. Adaletin bir değer olarak yaşam biçimine dönüşmesinden ziyade, bir kavram olarak sadece anlamı üzerinde durulması ve bilişsel bir kazanım olarak görülmesi de ayrıca dikkate değer olumsuz bir bulgudur. Bunun yanında hukuk disiplini ile ilgili Anayasa, kanun, yönetmelik, sözleşme, bildirge gibi hukuk metinlerinin isimlerinin ortaokul seviyesinde öğretilmesi gerekli birer kavram olarak düşünülmesi de öğretmenlik uygulamasındaki gözlemlerine dayanarak cevap veren öğretmen adaylarının önemli bir çıkmazı olarak görülmektedir. Birer hukuk metni olan belge isimlerinin öğretilmesi ortaokul öğrenci seviyesi düşünüldüğünde hem çok zor hem de gereksiz olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara göre, vatandaşlık, demokrasi ile yasama, yürütme, yargı gibi devlet yönetim

organlarının birer kavram olarak öğretilmesi yine öğrenci seviyesi düşünüldüğünde oldukça zor görünmektedir.

5. Arkeoloji Disiplinine Ait Soyut Kavramlar

Öğretmen adaylarının, sosyal bilgilerde arkeoloji disiplinine ait öğretimi zor olan soyut kavramlara yönelik cevap kategorilerinin dağılımı Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Arkeoloji disiplinine ait soyut kavramların dağılımı
Arkeoloji Disiplinine Ait Soyut Kavramlar

Kavram Adı	Frekansı
Kazı	29
Kalıntı	26
Sit alanı	17
Tümülüs	13
Eser	11
Höyük	9
Mitoloji	9
Buluntu	7
Antik (çağ)	4
Uygarlık	4
Medeniyet	3
Kurgan	1
Kümbet	1
Ören yeri	1
Yazıt	1

Tablo 5'te öğretmen adaylarının, sosyal bilgilerde arkeoloji disipliniyle ilgili öğretimi zor olan soyut kavram olarak en fazla kazı (29) ve kalıntı (26) kavramlarını belirttikleri görülmektedir. Bunu sırasıyla sit alanı (17), tümülüs (13), eser (11), höyük (9), mitoloji (9), buluntu (7), antik (çağ) (4), uygarlık (4), medeniyet (3), kurgan (1), kümbet (1), ören yeri (1) ve yazıt (1) kavramları izlemektedir.

Öğretmen adaylarının kendilerinin öğretmen olduklarında arkeoloji ile ilgili konuların öğretimini yaparken belirttikleri bu kavramların öğretiminde zorlanacaklarını gösteren örnek cümleler aşağıda verilmiştir.

- "Anadolu ve Mezopotamya uygarlıkları konusunda çok fazla soyut kavram var. Aslında kazı, buluntu gibi kavramları müze gezisi gibi çalışmalarla daha kolay öğretebileceğimi düşünüyorum. Ama okullarda böyle geziler çok yapılamıyor." (K16)

- "Arkeoloji konularının çocukların ilgisini çektiğini gördüm. Ama konuda geçen kavramları bence çocuklar anlamıyorlar. Höyük, kurgan ne demek bilmiyorlar." (E5)

Sosyal bilgiler dersinin içeriğini oluşturan arkeoloji ile ilgili soyut kavramlar incelendiğinde, bu kavramların konu anlatımlarında geçen kelimeler olduğu görülmektedir. Bu kavramların öğretimine yönelik müze gezisi gibi çalışmaların yapılmasının bir öğretmen adayı tarafından önerilmesi ise oldukça önemli bir bulgu olarak görülmelidir.

6. Psikoloji Disiplinine Ait Soyut Kavramlar

Öğretmen adaylarının, sosyal bilgilerde psikoloji disiplinine ait öğretimi zor olan soyut kavramlara yönelik cevap kategorilerinin dağılımı Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Psikoloji disiplinine ait soyut kavramların dağılımı
Psikoloji Disiplinine Ait Soyut Kavramlar

Kavram Adı	Frekansı
Ruh	13
Gelişim	12
Rol	10

İlgi	7
Tutum	7
Kişilik	6
Empati	4
Rehberlik	3
Sorumluluk	2
Özgüven	2
Yetenek	2
Bilinç	1
Ergenlik	1
Karakter	1
Önyargı	1

Tablo 6’da öğretmen adaylarının, sosyal bilgilerde psikoloji disipliniyle ilgili öğretimi zor olan soyut kavram olarak en fazla ruh (13) ve gelişim (12) kavramlarını belirttikleri görülmektedir. Bunu sırasıyla rol (10), ilgi (7), tutum (7), kişilik (6), empati (4), rehberlik (3), sorumluluk (2), özgüven (2), yetenek (2), bilinç (1), ergenlik (1), karakter (1) ve önyargı (1) kavramları izlemektedir.

Öğretmen adaylarının kendilerinin öğretmen olduklarında psikoloji ile ilgili konuların öğretimini yaparken belirttikleri bu kavramların öğretiminde zorlanacaklarını gösteren örnek cümleler aşağıda verilmiştir.

- “Ben öğrencilerin seviyesine inerek ders yapma konusunda çok kaygılıyım. Gelişim, ergenlik, kişilik, rehberlik bunları yapma konusunda kendimi yetersiz görüyorum.” (K18)

- “Özgüven kazandırmak, sorumluluk sahibi bir birey yetiştirmek bana çok zor geliyor...” (E14)

Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar incelendiğinde; psikoloji disiplini denildiğinde öğretimi zor olan soyut kavramdan ziyade çocukların gelişim özelliklerini anlama ve buna uygun davranma ile ilgili kaygılarının ön plana çıktığı görülmektedir. Çocukların sosyal bilgiler dersinde; empati, sorumluluk, özgüven, bilinç kazanmaları konusunda öğretmen adayı olarak kendilerini sorumlu hissetmeleri ve bu konularla ilgili eksikliklerini ifade etmeleri oldukça önemli bir bulgudur.

7. Antropoloji Disiplinine Ait Soyut Kavramlar

Öğretmen adaylarının, sosyal bilgilerde antropoloji disiplinine ait öğretimi zor olan soyut kavramlara yönelik cevap kategorilerinin dağılımı Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Antropoloji disiplinine ait soyut kavramların dağılımı

Antropoloji Disiplinine Ait Soyut Kavramlar	
Kavram Adı	Frekansı
Kültür	56
İrk	46
Kültürlenme	15
Gelenek	13
Etnik köken	9
Etnografya	5
Soy	4
Kültürel miras	2
Kavim	1

Tablo 7’de öğretmen adaylarının, sosyal bilgilerde antropoloji disipliniyle ilgili öğretimi zor olan soyut kavram olarak en fazla kültür (56) ve ırk (46) kavramlarını belirttikleri görülmektedir. Bunu sırasıyla kültürlenme (15), gelenek (13), etnik köken (9), etnografya (5), soy (4), kültürel miras (2) ve kavim (1) kavramları izlemektedir.

Öğretmen adaylarının kendilerinin öğretmen olduklarında antropoloji ile ilgili konuların öğretimini yaparken belirttikleri bu kavramların öğretiminde zorlanacaklarını gösteren örnek cümleler aşağıda verilmiştir.

- “Kültür, kültürlenme, kültürel miras kavramlarını öğretmekte zorlanırım.” (K14)
- “İrk, etnik köken kavramlarının geçtiği konuları çocuklara anlatmakta zorlanırım.” (E12)

Sosyal bilgiler dersinin içeriğini oluşturan antropoloji ile ilgili soyut kavramlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının özellikle kültür kavramını ön plana çıkardıkları ve bu kavramın öğretiminde zorlanacaklarını belirttikleri görülmektedir. Eğitimin bir kültür aktarımı ve kültürlenme süreci olduğu düşünüldüğünde kültür kavramı frekansının yüksek olması anlaşılabilir. Ancak öğretmen adaylarının, bir kelime olarak kültür kavramının öğretiminde yapılması gerektiğini düşünmeleri dikkate değerdir. Kültürün bir kavram olarak aktarımından ziyade kültürün taşıyıcısı olan öğelerle aktarılması ve yaşatılması gerekmektedir. Bu bulgu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan kelime ilişkilendirme testinin bir sınırlılığı olarak da ortaya çıkmış olabilir.

8. Ekonomi Disiplinine Ait Soyut Kavramlar

Öğretmen adaylarının, sosyal bilgilerde ekonomi disiplinine ait öğretimi zor olan soyut kavramlara yönelik cevap kategorilerinin dağılımı Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Ekonomi disiplinine ait soyut kavramların dağılımı

Ekonomi Disiplinine Ait Soyut Kavramlar	
Kavram Adı	Frekansı
Enflasyon	33
Arz	16
Ekonomi	15
Talep	15
İthalat/ihracat	14
GSMH	9
Bütçe	8
Cari açık	5
Sıcak para	5
Döviz	4
Finans	4
Borsa	3
Piyasa	3
Ticaret	3
Vergi	3
Girişimci	2
Gümrük	2
İstihdam	2
İstikrar	2
Sermaye	2
Buhran	1
Emek	1
Endüstri	1
İşsizlik	1
Kaynak	1
Meslek	1
Üretici	1

Tablo 8’de öğretmen adaylarının, sosyal bilgilerde ekonomi disipliniyle ilgili öğretimi zor olan soyut kavram olarak en fazla enflasyon (33) kavramını belirttikleri görülmektedir. Bunu sırasıyla arz (16), ekonomi (15), talep (15), ithalat/ihracat (14), GSMH (9), bütçe (8), cari açık (5), sıcak para (5), döviz (4), finans (4), borsa (3), piyasa (3), ticaret (3), vergi (3), girişimci (2), gümrük (2), istihdam (2), istikrar (2), sermaye (2), buhran (1), emek (1), endüstri (1), işsizlik (1), kaynak (1), meslek (1) ve üretici (1) kavramları izlemektedir.

Öğretmen adaylarının kendilerinin öğretmen olduklarında ekonomi ile ilgili konuların öğretimini yaparken belirttikleri bu kavramların öğretiminde zorlanacaklarını gösteren örnek cümleler aşağıda verilmiştir.

- “Arz, talep, GSMH, cari açık, finans gibi ekonomi kavramlarını öğretmek zor. Aslında sosyal bilgilerde bu kavramlar yok diye biliyorum. Ancak güncel hayatta öğrenciler çok sık duyuyorlardır. Bunları nasıl anlatırım bilemedim.” (K2)

- “Ekonomi kavramları zor. Enflasyon, döviz bunları çocukların anlaması zor.” (E12)

Sosyal bilgiler dersinin içeriğini oluşturan ekonomi ile ilgili soyut kavramlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının ekonomi kavramlarının tamamıyla öğretiminin zor olduğunu düşündükleri görülmektedir. Zor olarak sıralanan kavramların doğrudan sosyal bilgiler dersi içeriğinde yer almayan ve daha çok medya aracılığıyla günlük yaşamda çok gündeme gelen kavramlar olduğu dikkati çekmektedir. 2017 yılında uygulanmaya başlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda finansal okuryazarlık beceriler arasında sıralanmıştır. Bu becerinin kazandırılmasında öğretim programında ya da ders kitabında yer alan ekonomi kavramlarının yanında, günlük yaşamda sıkça duyulan ekonomi kavramlarına yönelik açıklama ve öğretim yapma gerekliliğinin farkında olan öğretmen adaylarının, öğrenci seviyesi düşünüldüğünde, kavram öğretiminde zorlanacaklarını söylemek mümkündür.

9. Siyaset Disiplinine Ait Soyut Kavramlar

Öğretmen adaylarının, sosyal bilgilerde siyaset disiplinine ait öğretimi zor olan soyut kavramlara yönelik cevap kategorilerinin dağılımı Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Siyaset disiplinine ait soyut kavramların dağılımı
Siyaset Disiplinine Ait Soyut Kavramlar

Kavram Adı	Frekansı
Yönetim şekilleri	23
Parti	14
Seçim	12
İdeoloji	10
Propaganda	10
Sivil toplum kuruluşu	10
İktidar	9
Meclis	9
Politika	9
Hükümet	8
Rejim	8
Siyaset	8
Milli egemenlik	7
Cumhuriyet	6
Başkanlık sistemi	5
Muhalefet	5
Referandum	5
Kamuoyu	3
Oy	2
Gensoru	1
Kamu	1
Ülke	1

Tablo 9’da öğretmen adaylarının, sosyal bilgilerde siyaset disipliniyle ilgili öğretimi zor olan soyut kavram olarak en fazla yönetim şekilleri (23) kavramını belirttikleri görülmektedir. Bunu sırasıyla parti (14), seçim (12), ideoloji (10), propaganda (10), sivil toplum kuruluşu (10), iktidar (9), meclis (9), politika (9), hükümet (8), rejim (8), siyaset (8), milli egemenlik (7), cumhuriyet (6), başkanlık sistemi (5), muhalefet (5), referandum (5), kamuoyu (3), oy (2), gensoru (1), kamu (1) ve ülke (1) kavramları izlemektedir.

Öğretmen adaylarının kendilerinin öğretmen olduklarında siyaset ile ilgili konuların öğretimini yaparken belirttikleri bu kavramların öğretiminde zorlanacaklarını gösteren örnek cümleler aşağıda verilmiştir.

- “Siyasetle ilgili gündemde çok tartışma var ve dolayısıyla bir sürü kavram. Başkanlık sistemini örneğin sorsalar nasıl anlatırım. Ya da ideoloji. Bunları öğretmek oldukça zor.” (K5)

- “Çocuklar monarşi, oligarşi, meşrutiyet gibi yönetim şekillerini zor öğrenirler. Bunlar çok soyut konular...” (E7)

Sosyal bilgiler dersinin içeriğini oluşturan siyaset ile ilgili soyut kavramlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının ekonomi disiplininde olduğu gibi dersin öğretim programından ziyade ülke gündemindeki siyasetle ilgili güncel konularda geçen kavramların öğretimindeki zorluğa odaklanmış görünmektedirler. Öğretmen adaylarının sıraladıkları soyut kavramların çoğu dersin öğretim programında ve hatta ders kitabında yer almayan kavramlardır. Öğretmen adayları siyaset ile ilgili sıraladıkları kavramlar aynı zamanda sosyal dersinin güncelliği ve güncel olaylarla çok yakından bir bağı olduğunun bir kanıtı olarak da gösterilebilir. Bu durum, dersin öğretim programında yer almasa bile güncel olayların ders içinde işlenebileceğini ve tartışılabileceğini gösteren önemli bir bulgudur.

10. Felsefe Disiplinine Ait Soyut Kavramlar

Öğretmen adaylarının, sosyal bilgilerde felsefe disiplinine ait öğretimi zor olan soyut kavramlara yönelik cevap kategorilerinin dağılımı Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Felsefe disiplinine ait soyut kavramların dağılımı

Felsefe Disiplinine Ait Soyut Kavramlar	
Kavram Adı	Frekansı
Filozof	16
Etik	11
Metafizik	10
Estetik	7
Erdem	3
Felsefe	3
Mantık	3
Felsefi akım	2

Tablo 10’da öğretmen adaylarının, sosyal bilgilerde felsefe disipliniyle ilgili öğretimi zor olan soyut kavram olarak en fazla filozof (33) kavramını belirttikleri görülmektedir. Bunu sırasıyla etik (11), metafizik (10), estetik (7), erdem (3), felsefe (3), mantık (3) ve felsefi akım (2) kavramları izlemektedir.

Öğretmen adaylarının kendilerinin öğretmen olduklarında felsefe ile ilgili konuların öğretimini yaparken belirttikleri bu kavramların öğretiminde zorlanacaklarını gösteren örnek cümleler aşağıda verilmiştir.

- “Felsefe ile ilgili çok konu yok sosyal bilgilerde. Filozof, felsefe, estetik metinlerde olursa öğrenciye anlatması zor olur.” (K1)

- “Felsefenin kendisinin de anlaşılması zor...” (E10)

Sosyal bilgiler dersinin içeriğini oluşturan felsefe ile ilgili soyut kavramlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının felsefe biliminin kendisini zor olarak algıladıkları ve dolayısıyla bu bilim ile ilgili bir kavram geçtiğinde öğretmesinin zor olacağını düşündükleri görülmektedir.

11. Din Disiplinine Ait Soyut Kavramlar

Öğretmen adaylarının, sosyal bilgilerde din disiplinine ait öğretimi zor olan soyut kavramlara yönelik cevap kategorilerinin dağılımı Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Din disiplinine ait soyut kavramların dağılımı

Din Disiplinine Ait Soyut Kavramlar	
Kavram Adı	Frekansı
Ahlak	25
İnanç	19
Ahiret	17
İbadet	16
İman	13
Mezhep	12
Vahiy	8
Kutsal (kitap)	7
Kader	4
Tasavvuf	2
Hurafe	1

Tablo 11’de öğretmen adaylarının, sosyal bilgilerde din disipliniyle ilgili öğretimi zor olan soyut kavram olarak en fazla ahlak (25) kavramını belirttikleri görülmektedir. Bunu sırasıyla inanç (19), ahiret (17), ibadet (16), iman (13), mezhep (12), vahiy (8), kutsal (kitap) (7), kader (4), tasavvuf (2) ve hurafe (1) kavramları izlemektedir.

Öğretmen adaylarının kendilerinin öğretmen olduklarında din ile ilgili konuların öğretimini yaparken belirttikleri bu kavramların öğretiminde zorlanacaklarını gösteren örnek cümleler aşağıda verilmiştir.

- “Reform ve İslamiyet’in yayılışı gibi konularda dini kavramlar geçiyor. Mesela mezhep... Din ile ilgili kavramların öğretiminde din öğretmeninden yardım istemek en doğrusu sanırım.” (K13)

- “Ahiret, iman, kader gibi kavramların öğretimini din dersi öğretmenlerine bırakmak gerekir.” (E9)

Sosyal bilgiler dersinin içeriğini oluşturan din ile ilgili soyut kavramlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının din ile ilgili konularda geçen kavramların öğretiminin din dersi öğretmeni tarafından daha iyi yapılabileceğini düşündükleri görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Kelime ilişkilendirme testi tekniği kullanılarak öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde öğretimi zor olan soyut kavramlara ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada elde edilen verilen sosyal bilim disiplinlerine göre kategorize edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, sosyal bilgiler dersinde öğretilmesi zor olan kavramlardan tarih disiplini ile ilgili olanların başında, çağ, olgu, kronoloji, olay ve ilke(ler) gelmektedir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının tarihle ilgili konularda geçen tüm kavramları öğretilmesi zor soyut kavramlar şeklinde sıralamaya çalıştıkları görülmüştür. Benzer şekilde, Bektaş ve Bilgili (2004) tarafından yapılan çalışmada da tarih konuları ile ilgili metinlerde geçen soyut kavramların öğretiminin zorluğuna ve kavramlara yönelik kavram yanlışlarına dikkat çekilmiştir. Ülger (2003) ise öğretim programında ve ders kitaplarında tarih konularında geçen tüm kavramları sıralamış ve bu kavramların sadece sunuş yoluyla öğretilmeyeceğini ifade etmiştir. Yapılan araştırmalar, öğrencilere basit biçimde kavram tanımı yapmanın, kavram edinmeyi garantilemediğini (Tennyson ve Park, 1980; akt. Kılıç, 2008) ve bu yöntemlerin kavram öğretiminde etkili olmadığını göstermektedir. Kavramları anlama, ilkeleri anlama, problem çözüme ve dünyayı anlama için gereklidir (Demircioğlu, 2005). Ancak, daha çok sunuş yoluyla öğretimin yapıldığı tarih konularının tekrardan ibaret olduğu düşünen öğrencilerin (Akınoğlu ve Arslan, 2007) bu durum devam ettiği sürece tarih kavramlarını öğrenmeleri ve tarihsel düşünme becerilerinin gelişmesi beklenemez. Karaer (2007, 199), öğrencilerin ilköğretimden üniversiteye kadar hangi düzeyde olursa olsunlar bazı kavramları anlamakta güçlük çektikleri, yanlış anlamalar sonucunda kavram yanlışlarının olduğu ve ezberci bir eğitim sonucu bu kavramların kalıcılığının sağlanmadığını vurgulamaktadır.

Sosyal bilgiler dersinde öğretilmesi zor olan kavramlardan coğrafya disiplini ile ilgili olanların başında, paralel, meridyen gibi konum ile ilgili kavramlar, yeryüzü şekilleri, iklim ve elemanları gelmektedir. Yapılan araştırmalarda coğrafya ile ilgili kavramların öğretiminde sorunlardan bahsedilmekte ve özellikle coğrafya ile ilgili kavram yanlışlarını önlemek için kavram ağları, kavram haritaları, kavram karikatürleri gibi araçların kullanılması önerilmektedir (Coşkun, 2003; Deniz 2003; Ülger, 2003; Pınar ve Akdağ, 2012).

Bunun yanında çocukların bilimsel gerçeklerle bağdaşmayan ön bilgileri ve kavram yanılgıları giderilmediğinde, ileriki dönemlerde yeni kavram öğrenmede zorluk çektikleri savunulmaktadır (Lane, 2008). Öğrencilerin bir olayın neden ve niçin olduğu ile ilgili yanlış düşüncelerini değiştirmek ve ön bilgilerinin tespit edilmesi gerekmektedir (Dekkers ve Thijs, 1998; Osborne ve Wittrock, 1983). Örneğin, iklimin dağılışını etkileyen faktörler konusunda çocukların kavramlar arasında nedensel ilişki kurabilmesini sağlamak bilginin temel yapı taşları olan kavramların öğretiminde önemli bir aşama olacak ve kavramlarla ilgili yanlış düşünceleri/algıları değişecektir. Nitekim Gelman'a (1999) göre küçük çocuklar, soyut kavramların çoğu hakkında ayrıntılı ve somut bilgileri olmamasına karşın, soyut kavramların olduğunu ve bu kavramların birbirlerini nasıl etkilediklerini bilirler. Önemli olan çocukların ön bilgilerinin doğru tespit edebilmek, uygun yöntem ve araçlar kullanarak seviyeye uygun kavram öğretimi yapabilmektir. Shu-Ling (2000), görsel ve işitsel öğelerin birlikte kullanılmasının soyut kavramların öğrenilmesine etkisini araştırmış; görsel ve işitsel uyaranların kavram öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Merill, Tennyson ve Posey'e (1992) göre, öğrencilerin kavramlarla ilgili örnekler, ilişkisiz örnekler vermeleri; kavramlarla ilgili genellemeler yapmaları; kavramlarla tanımlarını eşleştirmeleri kavram öğrenmeyi desteklemektedir.

Sosyal bilgilerde öğretimi zor olan soyut kavram olarak sosyoloji disiplini toplum, statü, kural ve birey; hukukta adalet, demokrasi, anayasa, kanun, hak, eşitlik, yönetmelik, devlet; arkeolojide kazı ve kalıntı; antropolojide kültür; felsefede filozof ve etik; dinde ahlak kavramları sıralanmıştır. Bu kavramların özellikle ders kitaplarında verilen metinlerde ve ders anlatımlarında öğretmen adaylarının karşısına çıkabilecek kavramlar olarak nitelendirilmiştir. Öğretmen adayları, bu disiplinlerle ilgili kavramların öğrenci seviyesinde öğretimin yapılmasında güçlükler yaşayabileceklerini ifade etmişlerdir. Doğanay'a (2002) göre, sosyal bilgiler öğretiminde özellikle kavramların öğrenilmesini öğretimin odak noktası olarak belirlemenin birçok yararı bulunmaktadır. Örneğin; sosyal bilgiler öğretiminde kavram temelli öğretimin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu saptanmıştır. Araştırmalardan ortaya çıkan önemli bir sonuç, kavram öğretimi temelli öğrenmelerin, ezbere ve hatırlamaya dayalı öğrenmelerden çok, üst düzey düşünmeye dayalı öğrenmeler gerçekleştirmeleridir. Clement ve Yanowitz (2003), karmaşık bir metnin anlaşılmasında, soyut ifadelerin benzeşimler kullanılarak nedensel olarak açıklanmasının etkisini araştırdığı çalışmasında nedensel ilişkileri ortaya koyan ve bu ilişkileri benzerliklerle açıklayan grubun daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalarda da görüldüğü gibi, sosyal bilgiler dersinde geçen kavramların öğretiminin gerçekleştirilmesi yoluyla öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişimine de katkıda bulunulabilir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının psikoloji disiplini ile ilgili soyut kavramları sıralamaktan ziyade gelişim psikolojisi ile ilgili eksikliklerini dile getirmeleri ve özellikle empati, özgüven, bilinç, kendini tanıma gibi konularda öğrencilere nasıl rehberlik edecekleri ile ilgili kaygı içerisinde oldukları tespit edilmiştir. Kavram öğretimi ile ilk bakışta ilgisiz gibi görünen bu kavram sıralamalarının öğrenci seviyesine ve gelişim özelliklerine göre kavram öğretimi yapılması gerekliliği ile ilgili ipuçlarını verdiğini söylemek gerekir. Bu gerekliliğin farkında olan öğretmen adaylarına kavram öğretimine yönelik öğretim tasarımı sürecinde onlara rehberlik edecek gelişim ve öğrenme psikolojisi ile ilgili uygulamalı çalışmalar yaptırılması ve bu yolla deneyim kazanmalarını sağlamak, öğretmen adaylarının mevcut kaygılarının giderilmesine yardımcı olacaktır.

Öğretmen adaylarının, ekonomi ve siyaset disiplinleri ile ilgili soyut kavramları sıralarken güncel konulardan ve gelişmelerden etkilendikleri, öğretim programında yer almasa bile bu kavramlara ilişkin öğretim yapma sorumluluğunu hissettikleri tespit edilmiştir. Enflasyon, GSMH, cari açık, Başkanlık Sistemi gibi kavramlar bu durumu açık bir şekilde kanıtlar niteliktedir. Nitekim küçük çocuklar, soyut kavramların çoğu hakkında ayrıntılı ve somut bilgileri olmamasına karşın, soyut kavramların olduğunu ve bu kavramların birbirlerini etkilediklerini bilirler (Gelman, 1999). Çocuklar ders kapsamında olmasa bile; aile, çevre ve medya araçlarından sürekli soyut kavramları işitmekte, görmekte ve yaşamaktadırlar. Sosyal bilgiler, özü ve kapsamı gereği bir anlamda hayatın anlamlandırıldığı, anlaşılmaya çalışıldığı yaşam ile iç içe bir derstir. Doğal olarak birçok farklı disiplinle ilgili kavram ders içinde de gündeme gelebilir ve öğretmen adaylarının özellikle ekonomi, siyaset gibi disiplinlere ilişkin kavramları öğretme sorumluluğunu yüklenmeleri bu açıdan doğal karşılanmalıdır. Soyut kavramların öğretiminde materyal geliştirme ve kullanma, öğretim tasarımı hazırlama ve uygulamaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

Teşekkür ve Bilgilendirme

Bu makale, VI. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda (04-06 Mayıs 2017, Eskişehir/Türkiye) sözlü bildiri olarak sunulan çalışmanın geliştirilmiş hâlidir. Bu çalışma, Bartın Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından desteklenmiştir (Proje No: 2017-SOS-A-006).

Referanslar

- Abraham, M.R. & Williamson, V.M. (1994). A cross-age study of the understanding of five chemistry concepts. *Journal of Research in Science Teaching*, 31 (2), 147-165.
- Akınoğlu, O. ve Arslan, Y. (2007). Türkiye'de ortaöğretim öğrencilerinin tarih kavramlarını kazanma durumu ve değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 137-154.
- Akpınar, E. (2006). *Fen öğretiminde soyut kavramların yapılandırılmasında bilgisayar desteği: Yaşamımızı yönlendiren elektrik ünitesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bilgili, A.S. ve Bektaş, Ö. (2004). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi "Osmanlı Kültür ve Medeniyeti" ünitesinde geçen tarih terimleri ile ilgili kavram yanılgıları. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 119- 141.
- Clement, C. & Yanowitz, K.L. (2003). Using an analogy to model causal mechanisms in a complex text. *Instructional Science*, 31, 195-225.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve davranışı (psikolojinin temel kavramları)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Coşkun, M. (2003). Coğrafya öğretiminde nem konusundaki kavram yanlışlıkları ve giderilmesine yönelik öneriler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (3), 147-158.
- Coştu, B., Ayas, A. ve Ünal, S. (2007). Kavram yanılgıları ve olası nedenleri: Kaynama kavramı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 123-136.
- Dekkers, P.J.J.M. & Thijs, G.D. (1998). Making productive use of students' initial conceptions in developing the concept of force. *Science Education*, 82, 31-51.
- Demircioğlu, İ. H. (2005). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Deniz, F. (2003). *Lise 1 Coğrafya Derslerinde Kavram Haritalarının Başarıya Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğanay, A. (2002). "Öğretimde kavram ve genellemelerin geliştirilmesi", *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*, (Editörler: Cemil Öztürk-Dursun Dilek). Ankara: Pegem-A Yayınları.
- Engelmann, S. (1969). *Conceptual learning*. San Rafael: Dimensions Publishing.
- Gelman, G. (1999). *Dialogue on early childhood science, mathematics and technology education*. File:// G:\concept1.htm. retrieved 11.04.2017.
- Günbatar, S. ve Sarı, M. (2005). Elektrik ve manyetizma konularında anlaşılması zor kavramlar için model geliştirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (1), 185-197.
- Hovardas, T.& Korfiatis, K.J. (2006). Word associations as a tool for assessing conceptual change in science education. *Learning and Instruction*, 16, 416-432.
- Janiuk, R.M. (1993). The process of learning chemistry, a review of the studies. *Journal of Chemical Education*. 70 (10), 828-829.
- Karaer, H. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının madde konusundaki bazı kavramların anlaşılma düzeyleri ile kavram yanılgılarının belirlenmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 199-210.
- Kılıç, F. (2008). Kavramların öğretiminde kavram analizi yönteminin akademik başarıya ve bilişsel esnekliğe etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (2), 223-238.
- Klausmeier, H. J. (1990). Conceptualizing. In B.F. Jones&L.Idol (Eds.). *Dimension and thinking and cognitive instruction*. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- Klausmeier, H. J. (1992). "Concept learning and concept teaching". *Educational Psychologist*, 27 (3),

- 267-286.
- Lane, R. (2008). Students' alternative conceptions in geography. *Geographical Education*, 21, 43-52.
- Martorella, P.H. (1986). Teaching concepts. In James, M.C. (Ed.), *Classroom Teaching Skills*. USA: Healty and Company.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Merrill, M.D., Tennyson, R.D. & Posey, L.O. (1992). *Teaching concept: An instructional design guide*. New Jersey: Educational Technology Publication.
- Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Morris, C.G. (1996). *Understanding psychology*. New Jersey: Prentice Hall.
- Oden, G. C. (1987). Concept and concept formation. *Annual Reviews Psychology*, 38, 203-227.
- Ormrod, J. E. (2003). *Educational psychology: developing learners*. (4th ed.). Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.
- Osborne, R.J. & Cosgrove, M.M. (1983). Children's conceptions of the changes of state of water. *Journal of Research in Science Teaching*, 20 (9), 825-838.
- Pınar, A. ve Akdağ, H. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iklim, rüzgar, sıcaklık, yağış, erozyon, ekoloji ve harita kavramlarını anlama düzeyi. *İlköğretim Online*, 11 (2), 530-542.
- Pine, K., Messer, D. & John, K.S. (2001). Children's misconceptions in primary science: a survey of teachers' views. *Research in Science & Technological Education*, 19 (1), 79-95.
- Riche, R. D. (2000). *Strategies for assisting students overcome their misconceptions in high school physics*. Memorial University of Newfoundland Education 6390.
- Scott, P. H., Asoko, H. M. & Driver, R. H. (1991). Teaching for conceptual change: a review of strategies research in physics learning: Theoretical issues and empirical studies. *Institute for Science Education at the University of Kiel*, 320 – 329.
- Senemoğlu, N. (2000). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Sever, R., Mazman Budak, F. ve Yalçınkaya, E. (2009). Coğrafya eğitiminde kavram haritalarının önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (2), 19-32.
- Shu-Ling, L. (2000). "Influence of audio-visual presentations on learning abstract concept". *International Journal of Instructional Media*, 27 (2), 199-206.
- Turan, İ. (2002). Lise coğrafya derslerinde kavram ve terim öğretimi ile ilgili sorunlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 67-84.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2017). Kavram. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a37f628a94071.06406880 10.12.2017.
- Tokcan, H. ve Alkan, G. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 1-19.
- Ülgen, G. (2004). Kavram geliştirme (kuramlar ve uygulamalar), (4.Baskı), Ankara: Nobel Yayınları.
- Ülger, F. (2003). *İlköğretim okulu 7. sınıf sosyal bilgiler dersi kavramlarının kazanılmışlık düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil*, (Çev. S. Koray). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Wolfe, E. (1998). *Science education; misconception*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- Yağbasan, R. ve Gülçiçek, Ç. (2003). Fen öğretiminde kavram yanlışlarının karakteristiklerinin tanımlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (13). 102-120.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Kitabevi.

Yılmaz, K. ve Çolak, R. (2012). Sosyal bilgiler öğretiminde kavram haritaları kullanımının öğrencilerin tutum, akademik başarı ve bilgilerinin kalıcılık düzeylerin etkisi. *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*, 1 (1), 1-16.

Yürümezoğlu, K., Ayaz, S. ve Çökelez, A. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin enerji ve enerji ile ilgili kavramları algılamaları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3 (2), 52-73.

Extended Abstract

In primary and secondary school ages, concepts help children to develop fundamental cognitive attributes and learn new information in a meaningful way. Concepts are the main constituents of knowledge; and inter-conceptual relationships constitute the scientific principles. As from early ages, individuals learn concepts that provide basis for their thoughts. Concepts are built upon classes and the relationships between them, thus providing meaning for their knowledge. During primary and secondary education, concept-based learning is regarded as an important subject that sets ground for further stages of learning. It is not possible to teach children difficult and complex information unless they are provided with a good grasp of basic concepts, and even if they are taught, permanent learning would not be achieved. As a field of study established with an interdisciplinary approach in terms of both content and method, social studies education consists of several social studies concepts such as history, geography, sociology, psychology and economy. Students are required to learn these concepts from diverse disciplines and the relationship between them, to achieve the goals intended by social studies education. This is essential especially for teaching the subjects that involve abstract concepts. The need for establishing a concept-based and generalization-oriented teaching is commonly emphasized to relieve social studies courses from memorization and render it a course based on the perception of life as a meaningful whole. Setting the subject of concept-based learning as the focal point of social studies teaching has several benefits. For instance, positive effects of concept-based teaching on the academic success of students were detected with several researches in the field of social studies. One of the important outcomes of these researches indicates that concept-based learning generally results in critical-thinking-based learning rather than memorization and recollection-based learning. In this context, the aim of the present research is to investigate the cognitive characteristics of teacher candidates regarding the difficult-to-teach abstract concepts in social studies courses using word-association-test.

The study was designed as a qualitative research pattern. Criterion sampling, among purposive sampling methods, was used to determine the study group of the research. The study group consists of the 4th grade social studies teaching program students receiving education in Bartın University Faculty of Education as of 2016/2017 academic year. Word association test was used to collect the research data. Word association test (WAT) is a method designed to reveal the relationships established by individuals among various concepts. Content analysis method was used in data analysis, the obtained findings were presented using frequency tables, and sample sentences were given and interpreted in these tables. All data related with the reliability of the analysis were separately coded by the researchers. During the preliminary application of the research, teacher candidates were found to be inclined to use separate expressions for social studies disciplines constituting the content of social studies course while defining difficult-to-teach abstract concepts. In this regard, during the main application of the research, word association tests given to the teacher candidates were performed separately for each of the social studies disciplines (history, geography, economy, sociology, etc.) within the scope of the social studies course. The results of the research indicate that, the 4th grade teacher candidates in the study group tended to have similar opinions on difficult-to-teach abstract concepts in the social studies course. Classification of difficult-to-teach abstract concepts, based on the social studies disciplines, is as follows: History, historical eras and chronology; geography, latitude, longitude and position; sociology, society and civil society; law, constitution, legislation and rights; archaeology, ruins, excavation and archaeological sites; psychology, empathy and personality; anthropology, culture, race and ethnic origin; economy, supply and demand, inflation; policy, administration types; philosophy, ethics; religion, sects and morals. In conclusion, recommendations were proposed for determination of proper methods, techniques and materials to provide students with a good grasp of the concepts which are difficult to teach.



Üniversite Öğrencilerinin Akılcı İlaç Kullanımı Hakkındaki Görüşleri

Hatice SOYKUT GÜNDOĞAR^a, Seçil Eda KARTAL^{*b}

Makale Bilgisi

DOI:

Makale Geçmişi:

Geliş

Düzeltilme

Kabul

Keywords:

Akılcı ilaç kullanımı,
Üniversite öğrencisi,
Yetişkin eğitimi

Makale Türü:

Öz

Bu çalışmada yetişkin olarak kabul edilen üniversite öğrencilerinin akılcı ilaç kullanımı hakkındaki görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır ve nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılmıştır. Lisans öğrenimi gören 22 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler yapılmış ve görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin ilaç kullanımı ile ilgili yanlış ve eksik bilgilere sahip oldukları, hastalandıklarında ilk olarak istirahat ettikleri, bitkisel ve alternatif tedavi yöntemlerini denedikleri, hastalıkları ve ilaçlarla ilgili bilgiyi hekim, eczacı ya da sağlık meslek mensuplarından aldıkları, akılcı ilaç kullanımı tanımını bilmedikleri, hekimin verdiği ilaçları hekimin önerdiği şekilde kullandıkları ama kendilerinde iyileşme hissettiklerinde ilaç kullanmayı özellikle antibiyotik kullanmayı bıraktıkları, kullandıkları ilaçta bir yan etki yaşamaları durumunda ilaç kullanmayı bırakıp hemen hekime başvurdıkları saptanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda akılcı ilaç kullanımı davranışlarına yönelik yetişkin eğitimi ilkeleri doğrultusunda üniversitelerin sürekli eğitim merkezlerinde konu ile ilgili eğitimler düzenlenmesi, üniversitelerde seçmeli ders olarak akılcı ilaç kullanımı dersleri verilmesi ve alternatif tedavi yöntemleri hakkında eğitimler düzenlenmesi önerilebilir.

Opinions of University Students about Rational Drug Use

Article Information

DOI:

Article History:

Received

Revised

Accepted

Keywords:

Rational drug use,
University student,
Adult education

Article Type:

Abstract

In this study, it was aimed to reveal the opinions about the rational drug use of university students who are accepted as adult and qualitative research method was used. Convenience sampling method was used in the study. The participants were interviewed using a semi-structured interview form with 22 undergraduates and interviews were recorded by a voice recorder. Content analysis method was used in analyzing the data. When the findings are examined, it is observed that the students have wrong and incomplete knowledge about rational drug use, when they are ill, they first rest, try herbal and alternative treatment methods, consult the physicians, pharmacists or health professionals about the diseases and medicines, the rational drug use definition, and it is determined that they use the medication given by the physician as the physician suggests but they stop using antibiotics when they feel healing and stop using medication if they have side effects. In line with these results, it may be suggested to organize trainings about the subject in the continuous training centers of the universities in accordance with the principles of adult education for rational drug use behaviors, to provide rational drug use courses as an elective course in universities and to organize trainings about alternative treatment methods.

*İlgili Yazar: seciledakartal@gmail.com

^a Yüksek Lisans Öğrencisi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın, Türkiye.

^bYrd. Doç. Dr., Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bartın, Türkiye.

Giriş

21. yüzyılda tıp dünyasındaki gelişmelere paralel olarak hastalıkların tanı ve tedavilerinde kullanılan ilaç sayısı artış göstermektedir. İlaçlar doğru kullanıldığında kişiyi hastalıklardan koruyucu ve tedavi edici özelliklere sahipken, yanlış kullanıldığında insan yaşamını tehdit eden hatta insan yaşamına son veren bir madde olması nedeniyle halk sağlığı açısından önemli bir yere sahiptir. Toplumda yaşayan herkes bir şekilde hasta olmakta, bir sağlık kuruluşuna başvurmakta ve hayatlarının bir döneminde ilaç kullanmak gerekliliği duymaktadır. İlaçların doğru kullanılması ve ilaçlardan alınacak yararın en üst düzeyde olması için ilacı kullanan kişilere de çok önemli görevler düşmektedir.

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ)'nün 1985 Nairobi toplantısında akılcı ilaç kullanımı (AİK) "hastaların ilaçlarını klinik ihtiyaçlarına uygun şekilde, kişisel gereksinimlerini karşılayacak dozlarda, yeterli zaman diliminde, kendilerine ve topluma en düşük maliyette almalarını" gerektiren kurallar bütünü olarak tanımlanmıştır (Melli, 2010,). Bir başka tanımla AİK, bir hastalığın engellenmesi, kontrol altında tutulması ve sonuç olarak tedavi edilmesi için doğru ilacın, gerektiği miktarda, gerektiği zaman ve uygun fiyatlarda kullanılmasıdır (Akkurt, 2016). Akılcı ilaç kullanımı kişinin hasta olup hekime başvurması, hekimin hastanın klinik özellikleri ve kişisel özelliklerine uygun ilacı reçete etmesi ve gerekli bilgilendirmeyi yapması, hastanın ilacı edinmesi ve ilaçlarını doğru süre ve dozda kullanması sürecini içerir (Akıcı, 2015).

AİK ilkeleri; belirlenen doğru ilacın, doğru miktarda, doğru uygulama yoluyla, doğru zamanlamayla, yeterli bilgilendirme yapılarak, maliyet uygunluğu da dikkate alınarak kullanılması ilkelerinin bütünüdür (Akıcı ve Kalaça, 2013). AİK süreci, hastaya doğru tanının konmasının ardından problemin, hastanın anlayacağı şekilde tanımlanması, tedavi amaçlarının belirlenmesi ve güvenilir bir tedavi seçilmesi, sonra da uygun içerikte bir reçete yazarak, tedavi süreci ile ilgili bilgiler hastaya açık bir şekilde verilerek tedaviye başlanması, tedavinin sonuçlarının izlenmesi ve değerlendirilmesini kapsayan sistematik bir süreci gerektirmektedir (Oktay ve Akıcı, 2001).

AİK temelde üç ana ayağı vardır:

1. **Arz ayağı:** Hekimler, eczacılar, ilaç endüstrisi
2. **Talep ayağı:** Tüketiciler/toplum (hastalar)
3. **Düzenleyici ve denetleyici mekanizmalar:** Devlet, sivil toplum Kuruluşları ve geri ödeme kurumu (Sürmelioglu, Kiroğlu, Erdoğan ve Karataş, 2015).



Şekil 1. AİK'nda işlev ve sorumluluğu olan taraflar (Akıcı, 2015).

Akılcı olmaya ilaç kullanımı tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de önemli bir sorundur. İlaçların kullanımını ilgilendiren her türlü yanlışlık akılcı olmayan ilaç kullanımı (AOİK) olarak tanımlanabilir. AOİK, hastaların tedaviye uyum göstermemesine, ilaç etkileşimlerine, antibiyotiklere karşı direnç gelişmesine, hastalıkların tekrarlamasına ya da uzamasına ve tedavi maliyetlerinin artmasına neden olabilmektedir. DSÖ'nün tahminlerine göre ilaçların %50'sinden fazlası uygun olmayan şekilde reçetelenmekte, sağlanmakta veya satılmaktadır. Tüm hastaların yarısı da ilaçlarını doğru şekilde kullanmamaktadır (DSÖ, 2002; Akt: Aksoy, Alkan ve İşli, 2015).

İlaçların uygunsuz kullanımı hem sağlık personeli etkisiyle hem de birey ile ilgili faktörlerden kaynaklanabilir. Bu faktörlerin başlıcaları; hekimlerin gereksiz ilaç kullanımına yönlendirmeleri, hastaların reçetesiz ilaç kullanımı ve ilaçlarını düzenli kullanmamaları olarak belirtilebilir. Her ne nedenle olursa olsun AOİK insan sağlığında bozulmalara ve ekonomik kayıplara neden olmaktadır (Gökalp ve Mollaoğlu, 2003).

İlaçların akılcı olmayan kullanımının sonuçları olarak; tedaviden yarar görülmemesi, istenmeyen ilaç etkilerinde artış, uygunsuz antibiyotik kullanımına bağlı olarak gelişen antibiyotik direnci, ilaçların enjeksiyon biçiminde fazla ve steril olmayan biçimde kullanımına bağlı komplikasyon ve kan yolu ile bulaşan hastalık riskinde artış, ilaçların aşırı kullanımının ortaya çıkardığı uygunsuz hasta talepleri, ilaç stoklarının azalmasına bağlı ilaca erişim güçlüğü ve hastaların sağlık sistemine güveninde azalma, ilaç bağımlılığı ve ilaç maliyetinde artış ortaya çıkmaktadır (Tuncer ve diğerleri, 2016). Ayrıca AOİK tedavi başarısının azalması ve hastaların tedaviye olan güveninin azalması sonucu hasta uyumunda da azalmaya neden olmaktadır (Toprak, 2013). Türkiye’de hekime danışmaksızın eczaneden ilaç almak, evde bulunan ilaçları hekime danışmadan kullanmak, başkalarının önerisi ile ilaç kullanmak, ilaçları hekimin önerdiği dozdan farklı kullanmak, tedaviyi erken kesmek, ilaçların enjektabl formlarını istemek ve hekime gereksiz ilaç yazdırma isteğinde bulunmak gibi AOİK davranışları yaygındır (Sürmelioglu ve diğerleri 2015; Pınar, 2012).

AİK hakkında halk eğitimi, hastaya reçete edilen ilacın uygun şekilde kullanımı açısından talimat verilmesi, genel anlamda topluma veya belirli hedef gruplarına uygun ilaç kullanımı hakkında eğitim verilmesini kapsar. Genel olarak yetişkinler belirtilen sebeplerden dolayı, uygun tedaviler ve ilaçlar konusunda eğitime ve bilgiye ihtiyaç duyarlar.

- Modern sağlık sistemi içindeki ilaçların rolü,
- Bireylerin ve toplumların kendi sağlıkları için sorumluluk alabilmeleri,
- Yetişkinlerin hasta olarak ilaç kullanımında son belirleyici olmalarından dolayı bilgilendirilmeleri gerekmektedir (Fresle ve Wolfheim, 1997).

Halk eğitiminin bu kararları olumlu yönde etkilemek konusunda önemli bir rolü vardır. Yetişkinlerin ilaçların faydaları ve riskleri, bu durumun sağlığı nasıl etkilediği ve diğer tedavi seçenekleri hakkında doğru ve anlaşılır bilgiye gereksinimleri vardır. Bireylerin ve toplumun eğitimi, doğru bilginin sürekli ve ulaşılır kılınması ile mümkündür. Halk eğitimi ile birlikte bireyler ve toplum kendi sağlığının değerini bilmeli, sağlıklı yaşam biçimlerini seçmeli ve yaşam boyu uygulamalıdır. Bilgilerin, becerilerin sürekli olarak yenilendiği günümüzde herkesin yetişkin eğitimi hizmetlerinden faydalanarak sürekli olarak kendini yenilemeye ve geliştirmeye ihtiyacı vardır. Bu açıdan hem bireyi hem de toplumu ilgilendiren ilaç kullanımının akılcı olması için halkın sağlık eğitimine önem verilmeli ve yetişkin eğitimi ilkeleri göz önünde bulundurulmalıdır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Toplumda yaşayan herkesin potansiyel hasta olma özelliğinden dolayı AİK tüm toplumu ilgilendiren bir konudur. Tedavileri sırasında hastaların görüşlerini alma, bilgilendirme, tedavi sürecine hastanın katılımını sağlama AİK ilkelerindedir. AİK'nın gereğini yerine getirme de anahtar rol oynayan belirleyicilerden biri de yetişkinlerdir. Bu anlamda yetişkinlerin AİK ile ilgili yanlış bilgi ve davranışlarının, yanlış inançlarının belirlenmesi ve bu konuda gerekli tedbirlerin alınabilmesi önem arz etmektedir.

Akılcı olmayan ilaç kullanımı kişilere ve topluma zarar vermenin yanı sıra mevcut kaynaklarında boşa harcanmasına neden olmaktadır. Bu alanda bireylerin ve toplumun bilinç düzeylerini ve yaklaşımlarını bilmek ve uygun tedbirleri almak önem arz etmektedir. Bu araştırmanın temel amacı yetişkin olarak kabul edilen üniversite öğrencilerinin akılcı ilaç kullanımına yönelik bilgi ve tutumlarını ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama araçlarının kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) araştırması olarak desenlenmektedir. Olgubilim çalışmaları farkında olunan ancak ayrıntılı ve derinlemesine bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır. Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek bireyler ya da gruplardır. Olgulara ilişkin anlamları ve yaşantıları ortaya çıkarmak için görüşmeler yapılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Üniversite öğrencilerinin görüşme sorularına verdikleri cevaplardan yola çıkarak akılcı ilaç kullanımına ilişkin görüşlerini tespit etmek için araştırma olgubilim desende planlanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışma 2016-2017 öğretim yılı bahar döneminde Bartın Üniversitesi'nde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya adı geçen üniversitede İktisat, İşletme, Yönetim Bilişim Sistemleri ve İslami İlimler bölümlerinde lisans eğitimi alan 22 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemleri içinde yer alan kolay ulaşılabılır örnekleme tekniği kullanılmıştır. Kolay ulaşılabılır örnekleme, yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumun seçilmesidir. Kolay ulaşılabılır örnekleme görece olarak daha az maliyetlidir ve bazı araştırmacılar için pratik ve kolay olarak algılanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme sırasında üniversite öğrencilerine gerektiğinde sonda sorularla yapı yapılandırılmış görüşme sağlanmıştır. Görüşme soruları literatür taramasından sonra oluşturulmuş ve uzman görüşü alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Katılımcılara görüşmelerin ses kayıt cihazına kaydedileceği açıklanmış ve katılımcıların sözlü onamları alınmıştır. Görüşme formunda yer alan ve öğrencilere yöneltilen sorular şu şekildedir:

- 1) Hastalandığınızda ilk olarak ne yaparsınız? Neden?
- 2) Hastalığınız ve ilaçlarla ilgili bilgiyi kimden alırsınız? Neden?
- 3) Akılcı İlaç Kullanımı sizce ne demektir?
- 4) İlaç kullanırken hekimin önerilerine ne ölçüde dikkat edersiniz?
- 5) Kullandığınız ilaçta yan etki görülmesi halinde ilk olarak ne yaparsınız? Neden?

Verilerin Analizi

Üniversite öğrencilerinin akılcı ilaç kullanımına ilişkin bilgi ve davranışlarını tespit etmek amacıyla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallar dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016). Üniversite öğrencileri ile yapılan görüşme kayıtları yazıya dökülerek incelenmiştir. İncelenen verilerde öne çıkan yönler belirlenerek önce kodlar sonra da kategoriler elde edilmiştir. Katılımcıların her bir soruya verdikleri cevaplar benzerlikleri bakımından gruplandırılarak temalar belirlenmiştir. Katılımcı görüşlerinden dikkat çekici olanlar ise özüne sadık kalınarak aynen sunulmuştur.

Bulgular

Katılımcıların Hastalandığında İlk Olarak Ne Yaptığına İlişkin Bulgular

Katılımcılara hastalandığınızda ilk olarak ne yaparsınız sorusu sorulmuş ve katılımcılardan 13 kişi ilk olarak hiçbir şey yapmadığını, istirahat ettiğini ve ıhlamur, nane limon gibi bitki çayları tükettiğini, iki kişi annesini aradığını çünkü annesinin hastalıklarla ilgili bilgisi olduğunu ve annesinin bilgisine güvendiğini, üç kişi ise hemen hekime başvurduğunu ifade etmiştir.

Hastalandığında istirahat edip bitki çayları tüketen bir katılımcı bu konuda *“Hastalandığımda hiçbir şey yapmam, ilaç kullanıyorum ya da bitkisel otlar falan kullanıyorum pek hastaneyle işim olmuyor, iyileşemezsem mecbur doktora gidiyorum.”* (Ö-2) diyerek bu konuda ne yaptığını belirtmiştir.

Diğer bir katılımcı ise *“Hastalandığımda sıcak bir şeyler içip terlemeye çalışırım, istirahat ederim vitamin kullanırım, bitkisel bir şeyler içerim. İyileşemezsem en son çare doktora giderim.”* (Ö-10) diyerek hastalandığında ilk olarak ne yaptığını ifade etmiştir.

Kişilerin hasta olduklarında ilk olarak bir hekime başvurması beklenir. Çalışmamızda katılımcıların büyük çoğunluğu ilk olarak hekime başvurmadığını belirtmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu hasta olduğunda hekime başvurmadan önce bitkisel yöntemler ve alternatif tedavi yöntemleri denediğini, ancak bu yöntemleri kullandığı halde iyileşme hissetmezse hekime başvurduğunu ifade etmişlerdir.

Hastalandığında ilk olarak annesini arayan katılımcı ise *“Hastalandığımda ilk olarak annemi ararım, annem biliyor çünkü. Annem sağlıklı değil ama onu ararım, grip falan olduğumda nurofen falan içerim yani. Ailemin yanındayken direkt doktora giderim ama burada hemen doktora gitmiyorum ancak iyileşemediğimde doktora giderim.”* (Ö-3) diyerek annesini aradığını ifade etmiştir.

Katılımcıların Hastalığı ve İlaçlarla İlgili Bilgiyi Kimden Aldığına İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerine ikinci olarak hastalığınız ve ilaçlarla ilgili bilgiyi kimden alırsınız sorusu yöneltilmiş ve 10 katılımcı doktordan ve eczacıdan bilgi aldığını, dört katılımcı prospektüsleri okuduğunu, dört katılımcı internette bilgi aldığını, dört katılımcı yakınındaki sağlık mesleği mensuplarından bilgi aldığını ifade etmiştir.

Hastalığı ve ilaçlarla ilgili bilgiyi hekimden ve eczaneden alan bir katılımcı *“Hastalığım ve ilaçlarla ilgili bilgiyi doktordan alırım çünkü hastalığım için bilgiyi o söyler sonra gider bende ilaçlarımı aldığım zaman gider eczaneye sorarım...”* (Ö-1) diyerek hastalığı ile ilaçlarla ilgili bilgiyi hekimden ve eczacıdan aldığını ifade etmiştir. *“Genelde prospektüslerini okurum veya internette yorumlara bakarım karşılaştırma, kullananlardan örnekler alırım”* (Ö-19) diyen bir diğer katılımcı ve *“Prospektüsünü okurum, internette araştırmasını yaparım, zaten bilişimciyim interneti fazlasıyla aktif kullanıyorum...”* (Ö-22) diyen bir katılımcı bilgisayar ve interneti kullanarak hastalığı ve ilaçları ile ilgili bilgiyi aldıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların hepsinin üniversite öğrencisi olduğu ve çağımızda bilgisayarın aktif olarak kullanıldığı düşünüldüğünde öğrencilerin ilaçlarla ilgili bilgileri internet ortamında araştırması normal olarak görülmektedir. Ancak internet ortamındaki hastalık ve ilaçlarla ilgili bilgilerin güvenilirliğinin ve doğruluğunun araştırılması ve sorgulanması gerekmektedir.

Katılımcıların Akılcı İlaç Kullanımı Tanıma Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

Katılımcıların büyük çoğunluğu akılcı ilaç kullanımının ne olduğunu bilmediğini ve bu tanıma ilk defa duyduklarını belirtmişlerdir. Ancak katılımcıları doğru ve bilinçli ilaç kullanımı olabileceği konusunda fikirlerini ifade etmişlerdir.

“AİK hiç duymadım ama mantıklı akıllı kullanma yani zamanında kullanma gibi olabilir aslında insanlar genelde ilaçları kafasına göre kullanıyorlar yani biraz daha akıl ve mantık çerçevesinde kullanma olabilir. Mesela yaşlılarımız şu saatte almama gerek yok diye almayabiliyor ya da belli saatlerde kullanılması gereken ilaçları

hepsi de nasıl olsa içilecek diye akşam saatlerinde hepsini birden içiyor ama AİK belli zaman ve belli süre içerisinde kullanılması gereken ilaçlar diye düşünüyorum.” (Ö-22), “AİK doğru kullanım gibi bir şeydir bence, bilinçli kullanımdır. Hap kullanmadığım için pek bilmiyorum.” (Ö-1).

Katılımcıların büyük çoğunluğu AİK tanımını daha önce duymadıklarını ve bilmediklerini ifade etmişlerdir. Toplumun AİK ilkelerine uyması, ilaçlarını doğru dozda, saatte, uygun yolla alması, arkadaşının ya da yakınının önerdiği ilaçları kullanmaması kısaca ilaç kullanımı konusunda doğru davranışları sergilemesi ve bu doğru davranışları devam ettirebilmesi AİK tanımını oluşturur.

Katılımcıların İlaç Kullanırken Hekimin Önerilerine Ne Ölçüde Dikkat Ettiğine İlişkin Bulgular

Katılımcılar genel olarak ilaçları hekimin önerdiği şekilde kullandıklarını ancak iyileşme hissettikleri anda ilaçları bıraktıklarını ifade etmişlerdir. *“Dikkat ederim en fazla yarım saat bir saat geçiririm, iyileştigimi hissettiğim anda direkt bırakırım, antibiyotikler de aynı şekilde çünkü kullanmanın gereği yok.” (Ö-12), bir diğer katılımcı “Dr. verdiği şekilde kullanırım ona çok dikkat ederim canıma çok düşkünüm. Dr. nasıl söylüyorsa o şekilde kullanırım, genelde iyileşene kadar kullanırım tüm ilaçları sonra bırakırım, normalde bitene kadar kullanılması gerekiyor biliyorum ama canın yandığın zaman kullanıyorsun sağlığına tekrar kavuştuğunda bırakıyorsun iyileştin diyorsun bu sadece kişisel olarak değil toplumsal olarak böyle.” (Ö-9) diyerek düşüncelerini dile getirmiştir.*

Katılımcıların ilaçların hastalık etkenini tam olarak yok etmesi geçen sürenin önemini bilmediği, ayrıca bu durumun antibiyotik direncine sebep olduğu konusunda bilgi eksiklerinin olduğu açıkça görülmektedir. *Evet, dozuna saatine dikkat ederim ama iyileştigimde bırakırım, sık sıkboğaz anjini oluyorum iyileştigimde hapları bırakıyorum ama iğneleri bırakmıyorum sonuna kadar oluyorum, iğne daha etkili olduğu kullanıyorum, haplar o kadar etkili değil.” (Ö-14) diyen bir diğer katılımcı ise ilaçların enjektabl formlarının daha etkili olduğunu düşündüğünü ve enjektabl ilaçları yarım bırakmadığını belirtmiştir. Hastaların enjektabl ilaçların daha etkili olduğunu düşünerek gereksiz yere hekimden damar içi ya da kas içi uygulanan ilaçlar yazmasını istemesi de akılcı olmayan ilaç davranışları arasındadır.*

Katılımcıların genel olarak diğer bir yarısı ilaç kullanımı konusunda hekimin önerilerine tamamen uyduğunu ifade etmişlerdir. *“Dr. önerdiği şekilde kullanıyorum, mesela burun spreyi çalkalayıp kullan iki kere fislat dediyse öyle kullanıyorum veya kremi masaj şeklinde ovarak kullanmam gerektiğini söylüyorsa o şekilde yapıyorum. Dozuna çok dikkat ediyorum saatine de dikkat etmeye çalışıyorum.” (Ö-15), “Evet, kullanırım, saatine dozuna dikkat ederim, Dr. dediyse şu kadar gün kullan öyle kullanırım Dr. ne derse yaparım.” (Ö-18) diyen bir katılımcı ise hekimin önerdiği şekilde ve sürede ilaçlarını kullandığını belirtmiştir. İlaçları hekimin önerdiği şekilde, uygun doz ve saatte kullanmak, iyileşme hissedildiğinde yarım bırakmamak kullanmaya devam etmek AİK ilkeleri açısından doğru bir davranıştır.*

Katılımcıların Kullandıkları İlaçta Yan Etki Görülmesi Durumunda İlk Olarak Ne Yaptıklarına İlişkin Bulgular

Katılımcıların hem hepsi kullandığı ilaçta bir yan etki görmesi durumunda ilacı kullanmayı kesip hekime başvuracağını belirtmiştir. Sağlıkları ile ilgili ters giden şeyler olduğunda, bir yan etki ile karşılaştıklarında korktuklarını ve endişe duyduklarını ifade etmişlerdir

“Yan etkilerini mutlaka okurum hatta bu yüzden de içmesem mi dediğim ilaçlar oldu prosedürünü mutlaka okurum ben yan etki görürsem direkt doktora giderim zaten azıcık far etsem bile direkt giderim çünkü korkarım.” (Ö-22), diğer bir katılımcı ise “ Dr. gider sorarım, içindeki yazıları okuyorum bazen bilinmedik bir ilaçsa, mesela bundan 2-3 sene evvel bir ameliyat oldum o zaman bir kaç damarlarım falan şişmişti kestim normal bir şeymiş dozu ağır gelmiş, sonuçta ilacı kesip doktora başvururum.” (Ö-13) diyerek düşüncelerini belirtmişlerdir.

Katılımcıların bu konuda AİK ilkelerine uygun davranış sergiledikleri söylenebilir. Ayrıca katılımcıların ilaç kullanırken yaşadıkları herhangi bir olumsuz durumda korku hissettikleri, bu durumu düzeltmek için harekete geçtikleri ve sağlık durumlarını önemsedikleri söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin akılcı ilaç kullanımı konusunda görüşlerini ortaya koymaya çalışılmış olup genel olarak araştırmaya katılan öğrencilerin hastalandığında ilk olarak istirahat ettikleri, bitkisel ve alternatif tedavi yöntemlerini denedikleri, hastalıkları ve ilaçlarla ilgili bilgiyi hekim, eczacı ya da sağlık meslek mensuplarından aldıkları, akılcı ilaç kullanımı tanımını bilmedikleri, hekimin verdiği ilaçları hekimin önerdiği şekilde kullandıkları ama kendilerinde iyileşme hissettiklerinde ilaç kullanmayı özellikle antibiyotik kullanmayı bıraktıkları, kullandıkları ilaçta bir yan etki yaşamaları durumunda ilaç kullanmayı bırakıp hemen hekime başvurdukları saptanmıştır. Bu çalışmamızda katılımcıların büyük çoğunluğunun akılcı ilaç kullanımının tanımını bilmedikleri ve hatta bu tanımları ilk kez duydukları belirlenmiştir. Bu durumda medyada yayınlanan kamu spotlarının halka açık yerlerdeki afiş ve broşürlerin çok etkili olmadığı söylenebilir.

Çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun hastalandığında ilk olarak hekime başvurmadığı, istirahat ettiği, bitkisel tedavi yöntemlerini denediği, beslenmesine dikkat ettiği görülmektedir. Grip, nezle gibi üst solunum yolu enfeksiyonlarını katılımcıların fazla önemsemediği kendiliğinden ya da alternatif tedavi yöntemleri ile geçirebileceklerini düşündükleri söylenebilir. Araz, Harlak ve Meşe'nin (2007) yaptığı çalışmada katılımcıların %11,6'sının bir şey yapmadan kendiliğinden iyileşmeyi beklediği, %2,5'inin doktora gitmeyip sadece modern tıp dışındaki yollarla iyileşmeye çalıştığı, %50'sinin ise sadece hekime gittiğini ve tıbbi tedavi uyguladığı belirlenmiştir. Yılmaz, Yılmaz, Karaca, Uçar ve Yüce'nin (2007) çalışmasında ise katılımcıların herhangi bir ağrı durumunda %32,1'inin alternatif tıp yöntemlerini kullandığı belirlenmiştir.

Çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğu hastalığı ile ilgili bilgiyi hekimden ve eczacıdan aldığını, ilaç prospektüsünü okuduğunu ve internetten araştırdığını ifade etmişlerdir. Bu durum doğru ve istendik bir davranıştır, ayrıca katılımcıların bilgi kaynağı olarak interneti kullanması bilgi ve teknoloji çağında beklendiği bir davranıştır. Karakurt, Hacıosmanoğlu, Yıldırım ve Sağlam'ın (2010) yaptığı çalışmada katılımcıların %83,6'sının ilaç prospektüslerini okuduğu, Kaya ve diğerlerinin (2015) yaptığı çalışmada katılımcıların %90,6'sının ilaç reçetesini okuduğu belirlenmiştir.

Çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin ilaç kullanırken hekimin önerilerine ilk etapta uyduğu ama kendisinde iyileşme hissettiğinde ilaç kullanmayı bıraktığı görülmüştür. Bu durum akılcı ilaç kullanımı ilkelerinin bilinmediğini, ilacı reçete eden hekim ile yeterli iletişim kurulmadığını ve hastalığın önemsenmediğini düşündürmektedir. Kaya ve diğerlerinin (2015) yaptığı çalışmada katılımcıların %62,2'sinin hastalık belirtileri ortadan kalktığında ilaç kullanmayı bıraktığı, %25,7'sinin ilacın dozunda değişiklik yaptığı, %18,2'sinin zamanında ilaç almadığı belirlenmiştir.

Çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin hemen hemen hepsi kullandıkları ilaçta bir yan etki görülmesi durumunda ilacı bırakıp hekime başvurduğunu ifade etmiştir. Bu durum katılımcıların sağlık durumlarında ciddi bir problem olduğunda durumu önemsedikleri ve korku yaşadıklarını düşündürmektedir. Esin, Bulduk, Dural, Şenolan ve Temel'in (2007) erişkin bireylerdeki ilaç kullanım davranışlarını araştırdıkları çalışmalarında katılımcıların ilaç kullanırken yeni bir yakınma olduğunda %70'inin hekime başvurduğu belirlenmiştir. Yılmaz ve diğerlerinin (2007) yaptığı çalışmada ilaç kullanırken yan etki oluşma durumunda katılımcılardan %54,2'sinin hekime başvurduğu belirlenmiştir.

Akılcı olmayan ilaç kullanımı ülkemiz için toplumun her kesimini ilgilendiren önemli bir sorundur. İlaç kullanımında son kararı veren ve uygulayan kesim kullanıcılardır. Bu açıdan toplumun AİK konusunda eğitilmesi, bilinçlendirilmesi ilaçların akılcı kullanımına önemli katkılar sağlayacaktır. Halka AİK bilincinin aşılması için örgün ve yaygın eğitim olanakları kullanılmalı ve geliştirilmelidir. Kişilerin sağlığını koruması ve devam ettirmesi için alınacak önlemler, ilaç kullanırken dikkat edilecek hususlar yazılı ve görsel medya aracılığı ile tüm topluma iletilmelidir. Araştırmamızdan elde edilen bulgular doğrultusunda; üniversitelerde akılcı ilaç kullanımı seçmeli ders olarak müfredata eklenebilir, üniversitelerin sürekli eğitim merkezlerinde akılcı ilaç kullanımı ile ilgili kurslar verilebilir, öğrencilere yönelik akılcı ilaç kullanımı ile ilgili sempozyumlar, konferanslar düzenlenebilir, üniversite öğrencilerine alternatif tedavi yöntemleri ile ilgili eğitimler düzenlenebilir.

Teşekkür ve Bilgilendirme

Bu çalışmanın bir kısmı Uşak Üniversitesi'nde 14-16 Eylül 2017 tarihleri arasında gerçekleştirilen I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Referanslar

- Akıcı, A. (2015). Akılcı ilaç kullanımının genel ilkeleri ve Türkiye'deki güncel durum. *Türkiye Klinikler Journal of Pharmacology Special Topics*, 3(1), 1-10.
- Akıcı, A. ve Kalaça, S. (2013). Topluma yönelik akılcı ilaç kullanımı. (ed) A. Akıcı. *T.C Sosyal Güvenlik Kurumu Başkanlığı*, Ankara, SGK Yayın, (93).
- Akkurt, B. (2016). *Araştırma görevlilerinin (brans) akılcı ilaç kullanımı konusunda bilgi tutum ve davranışları* (Yayınlanmamış Tıpta Uzmanlık Tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.
- Aksoy, M., Alkan, A. ve İşli, F. (2015). Sağlık Bakanlığı'nın akılcı ilaç kullanımı yaygınlaştırma faaliyetleri. *Türkiye Klinikleri J Pharmacol- Special Topics*, 3 (1), 19-26.
- Araz, A., Harlak, H. ve Meşe, G. (2007). Sağlık davranışları ve alternatif tedavi kullanımı. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 6 (2):112-122.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Esin, M. N., Bulduk, S., Dural, Ç., Şenolan, G. ve Temel, E. (2007). Erişkin bireylerin ilaç kullanma ile ilgili davranışları. *İ. Ü. F. N. Hem. Dergisi*, 15 (60), 139-145.
- Fresle, D. A. ve Wolfheim, C. (1997). *Akılcı ilaç kullanımı konusunda halk eğitimi. Küresel bir gözlem*. Cenevre: Dünya Sağlık Örgütü. Çev: Aylin Utku. SB, RSHMB, Hıfzıssıhha Mektebi Müdürlüğü, Yayın No: 975-590-087-X, Yayın Tarihi: SB-2004/05: 23-24.
- Gökcalp, O ve Mollaoğlu, H. (2003). Uygunsuz ilaç kullanımı. *Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 17-20.
- Karakurt, P., Hacıhasanoğlu, R., Yıldırım, A. ve Sağlam, R. (2010). Üniversite öğrencilerinde ilaç kullanımı. *TAF Prev Med Bull*, 9 (5), 505-512.
- Kaya, H., Turan, N., Keskin, Ö., Tencere, Z., Uzun, E., Demir, G. ve Yılmaz, T. (2015). Üniversite öğrencilerinin akılcı ilaç kullanma davranışları. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 18 (1), 35-42.
- Melli, M. (2010). Akılcı ilaç kullanımı. *Anestezi Dergisi*, 18(3): 131-134.
- Oktay, Ş. ve Akıcı, A. (2001). Yaşlılarda ilaç kullanımı ve rasyonel farmokoterapi kararı verme süreci. *Geriatry*, 4(3), 127-133.
- Pınar, N. (2012). Ülkemizde ilaç harcamaları. *İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 59-65.
- Sürmelioglu, N., Kıroğlu, O., Erdoğan, T. ve Karataş, Y. (2015). Akılcı olmayan ilaç kullanımını önlemeye yönelik tedbirler. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 24(4),452-462.
- Toprak, S. (2013). Akılcı ilaç kullanımı. *Göğüs Kalp Damar Anestezi ve Yoğun Bakım Derneği 19. Ulusal Kongresi*. 16-19 Mayıs 2013. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Tuncer, Ö., Yavuz, H., Akbaş, O., Bayındır, A.G., Işıl, A. M. ve Yüksel, A. (2016). Hastaların akılcı ilaç kullanımına ilişkin yaklaşımları: Kesitsel çalışma. *İzmir Eğitim ve Araştırma Hastanesi Tıp Dergisi*, 20 (4), 123-129.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, E., Yılmaz, E., Karaca, F., Uçar, S. ve Yüce, T. (2007). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin ilaç kullanma durumlarının incelenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 3 (8), 69-83.

Extended Summary

In parallel with the developments in the medical world in the 21st century, the number of medicines used in the diagnosis and treatment of diseases increases. Medicines have an important place in terms of public health because they have protective and therapeutic properties when they are used correctly and they are a substance that threatens human life when it is used improperly and even stops human life. Everyone living in the society gets sick somehow, applies to a health institution and feels the necessity to use medication at some time in their lives. In this respect, the suitable use of drugs is of great importance. In order to ensure that medicines are used correctly and that the benefits from medicines are at the highest level, it is very important for those who use medicines to be aware of the right use of medicines and take responsibility. Any mistake in the use of medicines can be described as the improper use of medicines. Improper use of medicines not only damages people and society, but also causes to waste existing resources and damages the country's economy. In this respect, it is important to know the level of the awareness of drug use by individuals and the community, and to take appropriate measures accordingly. Public education has an important role in influencing awareness positively. Adults need accurate and understandable information about the benefits and risks of medicines, how they affect health and alternative treatment options. Individual and community education is possible by making the right information continuous and accessible. With public education, individuals and society must know the value of their own health, choose healthy lifestyles and apply them lifelong. In today's world of knowledge where skills are constantly renewed, everybody needs to constantly renew and improve themselves by making use of adult education services. In this respect, the importance of public health education should be emphasized and adult education principles should be taken into account in order to make the use of drugs that concern both the individual and the society to be rational. Rational drug use is a concern for the whole community because everyone in the community is a potential patient.

Obtaining the patient's views during treatment, informing, providing the patient's participation in the treatment process are the principles of use of medicine. Adults are also key determinants of rational drug use. In this sense, it is important to identify the wrong information and behaviors related to rational drug use and false beliefs of adults, and to take the necessary precautions in this regard.

Non-rational drug use causes harms to persons and community as well as causing to waste of resources. It is important to know the levels and attitudes of individuals and the community in this area and to take appropriate measures. The main purpose of this research is to demonstrate knowledge and attitudes towards rational drug use by university students who are considered adults.

Qualitative research method was used in the research. In order to identify the opinions of university students on rational usage of drugs based on the answers given to the interview questions, there search was planned phenomenologically.

This study was carried out at Bartın University in the spring semester of 2016-2017 academic years. 22 students who received undergraduate education in Department of Economics, Business Administration, Management Information Systems and Islamic Sciences in the university participated to the study. An easy-to-reach sampling technique, which is included in purposeful sampling methods, has been used to identify participants. The interview form was used as data collection tool. During the interview, structured interviews were provided to university students with drilling questions when necessary. Interview questions were generated by the researcher after the literature review and necessary arrangements were made by taking the expert opinion. Prior to the start of the research, the university students were informed and the interviews were announced to be recorded on the voice recorder and verbal approvals were taken. Content analysis method was used in the analysis of the data obtained from interviews conducted to identify the knowledge and behavior of university students on rational drug use. The interview records with the university students were analyzed by being converted to writing. The prominent aspects of the examined data were determined, first the codes and then the categories were obtained. The answers given

by the participants to each question were grouped in terms of similarities and the themes were determined. The striking opinions of participants are presented in the presented in faithfulness to the essence.

It is stated by the research that when an illness occurs, the students who participated in the research firstly choose to take a rest, try the herbal and alternative treatment methods and learn about the diseases and medicines from physicians, pharmacists or health professionals, they do not know the definition of Rational Drug Use, they use the medication given by the physician as recommended by the physician, but stop using medication, especially using antibiotics when feel they are healed, and if they have side effects in the medication they use, they stop using medication and consult with the physician immediately. It has been seen that university students do not have enough knowledge about rational drug use and they behave erroneously. Non-rational drug use is a major problem for our country that deals with every segment of society. Users are the ultimate decision makers and practitioners to use the drug. In this respect, educating and raising awareness of the society on rational drug use will provide significant contributions to the rational use of drugs. For the inoculation of public awareness of rational drug use, formal and non-formal educational opportunities should be exploited and developed. The precautions to be taken to protect and maintain the health of the persons and the matters to be considered when using medicines should be communicated through the written and visual media. In the direction of the findings obtained from our research; Curricula can be added as optional courses at universities, courses on rational drug use can be given in the continuous training centers of universities, symposiums, conferences on rational drug use for students can be organized, and trainings on alternative treatment methods to university students can be arranged.



Öğretmen Görüşleriyle Değerler Eğitimi Odaklı Eğitim Denetimi*

Tuncay Yavuz ÖZDEMİR^{*a}, Mukadder BOYDAK ÖZAN^b, Metin AKGÜN^c

Makale Bilgisi

DOI:

Makale Geçmişi:

Geliş

Düzeltilme

Kabul

Keywords:

Değerler eğitimi,

Eğitim denetimi,

Maarif müfettişi.

Makale Türü:

Öz

Bu çalışmada Türk eğitim sisteminde eğitim denetimi etkinliklerinin değerler eğitimi bağlamında değerlendirilmiştir. Bu nitel çalışmaya 15 farklı ilköğretim okulunda görev yapan toplam 176 öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcı görüşleri içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Katılımcı görüşleriyle öncelikle eğitim denetiminde değerler eğitimine ne denli yer verildiği belirlenmiştir. 101 katılımcı bu bağlamda eğitim denetiminin yapılmadığını, 50 katılımcı ise yeterli düzeyde yapılmadığını belirtmiştir. Değerler eğitimi odaklı bir eğitim denetimi yapılması durumunda katılımcılar, toplumsal ve öğrenci merkezli kazanımların yanı sıra eğitim sisteminin de kazanımlarının olacağını ifade etmişlerdir. Aksi takdirde topluma olumsuz yansımaların olacağı, değerlerden uzak kalacak nesillerin yetiştirileceği ve örgütsel hedeflerden uzaklaşılacağı noktalarında görüşler belirtilmiştir. İstenen düzeyde değer kazanımının sağlanması için, kitle iletişim araçlarının etkin bir şekilde kullanılmasının, değer kazanımı odaklı denetimin gerçekleştirilmesinin, uygulayıcılara ışık tutacak akademik çalışmalara ağırlık verilmesi ile uygulayıcılara yönelik eğitim ve seminerlerin verilmesinin önemi vurgulanmıştır.

A Values Education-Oriented Educational Inspection with Teacher Opinions

Article Information

DOI:

Article History:

Received

Revised

Accepted

Keywords:

Values Education,

Educational Inspection,

Provincial Education

Inspector.

Article Type:

Abstract

There were 176 teachers from fifteen different elementary schools participated in this qualitative study. For data collection, a questionnaire which included open ended questions and was created by the researchers was used and administered during 2012-2013 school year. Participant opinions were initially used for determining to what extent values education was allowed for during educational inspection. Within this scope, 101 participants stated that no educational inspection is carried out and 50 participants stated that educational inspection is not conducted at a sufficient level. Participants pointed out that with values education-oriented educational inspections, there will be social and student-centered gains and also the education system will have benefits. They state that

*İlgili Yazar: tyozdemir@gmail.com

^a Yrd. Doç. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Elazığ, Türkiye ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6474-5915>

^b Prof. Dr. Mukadder Boydak Özhan, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Elazığ, Türkiye

^c Öğretmen, Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü

otherwise, the society will get affected reversely, future generations will be distant from values and organizations will deviate from their goals. It is emphasized that in order to achieve desired value gains; mass media should be used effectively, inspections should be value gain-oriented, academic practices should shed light on operators and training programs and seminars should be given to operators.

Giriş

Değer eğitiminin sistemli ve programlı bir şekilde yürütülmesi yirminci yüzyılın başlarına dayanmaktadır. 1920'li yıllarda Amerika'da karakter eğitimine dair ilk çalışmalar Edward Thorndike ve arkadaşları tarafından yapılmıştır. 1930'lu yıllarda karakter eğitimine gösterilen ilgi hızlı bir düşüş göstermiş ve bu ilgisizlik 1960'ların ikinci yarısına kadar sürmüştür (Tokdemir, 2007). Ancak günümüzde değerlere gösterilen ilgi hızla artmakta ve bu alanda birçok araştırma yapılmaktadır (Balay ve Kaya, 2014; Arpacı, 2014; Kılıç ve Aktan, 2015; Uzunkol ve Yel, 2016; Şahin ve Katılmış, 2016). Değer ve değerler eğitimi sosyal bilimlerin çeşitli alanlarında birçok uzman tarafından incelenmiştir. Sosyologlar, psikologlar, sosyal psikologlar, eğitimciler olmak üzere birçok bilim adamı bu alanda araştırmalar yapmıştır. Ancak eğitim etkinliklerinin etkililiğinin ortaya konmaya çalışıldığı eğitim denetimi alanında değerler eğitimi orijinal bir çalışma yapıldığına rastlanılmamıştır.

Değer kavramının soyut bir kavram olması ve birçok disipline konu olması onun net olarak tanımlanmasını güç hale getirmektedir. Bu konuda birbirinden farklı birçok tanımlama bulunmaktadır. İnsanlar çevresindeki unsurlara anlam yüklerken kendisine özgü bazı ölçütler kullanmaktadır. Bu ölçütler kişiler arası farklılık gösterdiği gibi durumlar ve toplumlar arası da farklılık göstermektedir. İnsanların çevreleri, ruh halleri, eğitim durumları, etkileşim durumları gibi etkenler bu tür farklılıklara neden olabilmektedir. Olaylara ve kişilere dair doğru/yanlış, güzel/çirkin gibi konularda geliştirdikleri inançlar ve yargılar insanların değer sistemini oluşturmaktadır. Değer ifadesi Türk Dil Kurumu'na göre, bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2012). Bir başka ifadeyle değer, arzu edilen, arzu edilebilen şey, olaylarla ilgili insan tutumu demektir. Değerler, ideal davranış biçimleri veya hayat amaçları hakkındaki inançlarımıza, davranışlarımıza yön gösteren ölçülerdir (Aydın, 2010). Değer, insanı insan yapan özelliklere sahip olan ve insanı diğer canlılardan ayıran temel özellikleri içinde barındıran inançlar bütünü olarak tanımlanabilmektedir (Dilmaç, 2007).

İnsanların sosyal, ekonomik ve kültürel ilişkiler kurarak yaşadığı toplum, kendi içerisinde zamanla bir takım ortak değerler oluşturmuştur. Bu değerler toplumun içerisinde çıkmış olduğu için toplumdaki diğer üyeler tarafından düşünülmez. Her toplumun, kendi yaşam ve dinamiklerine uygun vazgeçilmez değerleri vardır. Bu değerler toplum tarafından bireylerin yaşantıları içerisinde hazır olarak paylaşılmayı bekler (Türk, 2009). Toplumlar kendi inanç sistemine ve yaşayış şekillerine göre kendi değer yargılarını oluşturmaktadır. Oluşturulan bu yargıların nesilden nesile aktarımı da eğitim sayesinde gerçekleştirilmektedir. Bu açıdan eğitim, değerlerin olgunlaşmasında ve aktarılmasında önemli bir rol üstlenmektedir. Eğitim sayesinde toplumların geçmiş ve geleceğe dair değer yargıları birbirlerini tamamlamaktadır. Dolayısıyla insanlar ve değerler arasında karşılıklı bir etkileşim süreci oluşturularak değer sistemleri elde edilmektedir.

Değerlerin, doğuştan kalıtsal olarak bireyle birlikte gelmeyip yaşamın içinde kazanılması önemli bir özelliğidir. Birey, ileriki dönemlerde kişiliğini, bakış açısını, davranışlarının yönünü belirleyecek, bireyin tanınmasında temel ölçütler olarak işlev görecektir değerleri yaşarken kazanır (Yeşil ve Aydın, 2007). Bu geçirdiği yaşantı sürecinde eğitim çok önemlidir. Bu sayede değerlerin eğitimi de gerçekleşmiş olmaktadır. Değerler eğitiminin önemli kaynaklarından biri ailedir. Çocuğun içinde doğduğu toplumun kültürünü kazanmasında, ailenin rolü ve önemi çok büyüktür (Türk, 2009). Bu yüzden ailelerin çocuk eğitiminde daha dikkatli ve özverili davranmaları gerekmektedir. Ancak değerler eğitiminde aile kadar etkili bir diğer etkende eğitim kurumlarıdır. Demokratik toplumlarda eğitim kurumları; sadece bilişsel amaçlara ulaşmak için değil, aynı zamanda insanı insan yapan bütün değerlerin, öğrencilere verildiği bir yapı olma anlayışına sahip olmak için de çaba sarf etmelidir (Yazıcı, 2006).

Değerler eğitimi ile ilgili kendilerine özel amaç ve metotları bulunan farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Tablo 1'de değerler eğitimi ile ilgili yaklaşımların amaçları ve değerler eğitiminde her yaklaşımda benimsenen yöntemler gösterilmiştir. Tablo 1'de verilen ve diğer yaklaşımlar dikkate alındığında değerler eğitimine birçok anlam yüklediğini görmek mümkündür. Dolayısıyla birbirinden farklı birçok yaklaşımın meydana gelmesi doğal bir sonuçtur.

Tablo 1. Değerler Eğitimi Yaklaşımının Amaç ve Metotları

Yaklaşım	Amaç	Metot
Telkin	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Belirli değerleri öğrencilere telkin etme veya içselleştirme. ✓ Öğrencilerin davranışlarını değiştirerek onlardan belirli istenilen değerleri daha fazla yansıtmasını sağlamak. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Modelleme ✓ Pozitif ve negatif pekiştirme ✓ Alternatifleri yönetme ✓ Oyunlar ve simülasyonlar ✓ Rol oynama
Ahlaki Gelişim	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Öğrencilerin daha üst değerlere dayanan karmaşık ahlaki düşünme modelleri geliştirmelerine yardımcı olmak. ✓ Öğrencileri değer seçimleri ve durumlarının sebepleri üzerine tartışmaya sevk etmek. Amaç sadece diğerleriyle paylaşmak değil aynı zamanda öğrencilerin düşünme aşamalarını değiştirmeye teşvik etmek. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Küçük tartışma grupları ile ahlaki ikilem olayları ✓ ‘Doğru’ cevaba ulaşmanın zorunlu olmadığı göreceli yapılandırılmış tartışmalar.
Analiz	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Öğrencilere değer meseleleri ve sorunlarına karar verirken bilimsel araştırma ve mantıksal düşünmeyi kullanmaya yardımcı olmak. ✓ Öğrenciler kendi değerlerini ilişkilendirme ve kavramlaştırmada analitik ve rasyonel süreçleri kullanmalarına yardımcı olmak. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Kanıtlar kadar nedenlerinde uygulanmasını gerekli kılan yapılandırılmış rasyonel tartışmalar. ✓ Test etme ilkeleri. ✓ Paralel durumları inceleme. ✓ Araştırma ve tartışma.
Değerleri Sınıflama	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Öğrencilerin kendi değerlerini ve başkalarının değerlerini tanımlama ve farkında olmalarında yardımcı olma. ✓ Kendi değerleri hakkında başkaları ile açık ve dürüst bir şekilde iletişime girebilmelerine yardımcı olmak. ✓ Öğrencilerin kişisel duyguları, değerleri ve davranış şekillerini değerlendirmede hem akılcı düşünme hem de duygusal farkındalıkları kullanmada yardımcı olmak. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Rol yapma oyunları. ✓ Simülasyonlar. ✓ Suni veya gerçek değer yüklü durumlar. ✓ Derinlemesine kişisel analiz egzersizleri. ✓ Duyarlılık aktiviteleri. ✓ Sınıf dışı etkinlikler. ✓ Küçük grup tartışmaları.
Eylem Öğrenimi	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Değerleri sınıflamak ve değerlendirmek için listeleme yapmak. ✓ Öğrencilere onların değerlerine dayalı kişisel ve sosyal eylemler için fırsatlar sağlamak. ✓ Sadece bireysel değil aynı zamanda toplumun veya sosyal bir sistemin üyesi olarak kişi-toplum etkileşiminde cesaretlendirmek. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Değerleri sınıflama ve analiz için listeleme metodu. ✓ Okul ve toplum içinde projeler. ✓ Kişiler arası ilişkiler ve grupları düzenleme yeteneği uygulama.

Kaynak: Huitt, 2004.

Değerler eğitimine dair yurt içinde birçok çalışma yapılmıştır. Bunlardan Başçıftçı, Yanpınar ve Ergül (2012) yaptıkları çalışma kapsamında, yapılan literatür çalışmalarında gerek örneklem grubu, gerekse kullanılan ölçüm araçları özelinde benzer araştırma sonuçlarına çok fazla rastlanmadığını belirtmektedir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının değer yargılarının cinsiyet, yaş, öğrenim türü ve mezun olunan lise türü haricinde belirtilen değişkenler açısından değişmediği tespit edilmiştir. Yiğittir ve Öcal (2011)'in çalışması tarih öğretmenlerinin değer yargılarını belirlemek amaçlıdır. Araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin değer eğitiminde telkin, örnek olay ve kitap analizi, belgesel ve film izletme, tarihi yerleri ve müzeleri gezdirme, biyografi inceletme, araştırma yaptırma, model-örnek olma gibi farklı değer öğretim uygulamaları yaptıkları anlaşılmaktadır. Yiğittir ve Öcal (2010)'ın yaptığı bir diğer çalışmada ise ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sırasıyla çevre temizliği, saygı, güzel söz ve davranış, dürüstlük, çalışkanlık, çevre duyarlılığı, yardımseverlik, iyi insan olma, hoşgörü, doğa sevgisi, temizlik, sevgi ve

güvenilirlik değerlerini daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Tahiroğlu, Yıldırım ve Çetin (2010)'in belirttiğine göre değer eğitimi ile ilgili araştırmalardan ortaya çıkan sonuç değerler eğitiminin öğrencilerin tutumlarını ve davranışlarını olumlu yönde etkilediğidir. Yeşil ve Aydın (2007)'in yaptığı çalışma ise değer eğitiminde izlenecek yöntemler ve ne zaman başlaması gerektiği ile ilgili bazı belirlemeler yapmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda bireyin öğrenme hızına uygunluk, kişisel güdülerinden hareket etme, pekiştireç kullanma, dönüt ve düzeltmelerde bulunma, değerler eğitiminin hedeflerine ulaşmasında belirgin etkiye sahip olduğuna ulaşılmıştır.

Örgütsel amaçlara ulaşma durumunun değerlendirilmesi, örgütün bütünlüğü ve devamlılığı açısından önemlidir (Taymaz, 2005). Örgütsel amaçların gerçekleştirilme düzeyinin belirlenmesi denetim ile olacaktır. Bu anlamda eğitsel etkinliklerde denetim önem kazanmaktadır. Literatür incelendiğinde denetim kavramına ilişkin birçok tanım yapıldığı görülmektedir. Bursalıoğlu (2005) denetimi; eğitimde gözetme yollarından biri olarak görmüş ve kamu yararına işgörenlerin davranışlarını kontrol etme süreci olarak tanımlamıştır. Kadushin (1992), denetimi işgörenlerden beklenen performansı sağlamak, işgörenlerin çalışma performansını gözlemlemek ve yönetmek şeklinde tanımlamıştır. Bir başka bakış açısıyla Başar (2004) denetim kavramını durum tespiti, gereken yerlerde düzeltme ve geliştirme odaklı etkinliklerin tamamı şeklinde tanımlamıştır.

Denetim, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi amacıyla yapılan örgütsel eylemlerin belirlenen kurallara uygunluğunun belirlenme sürecidir (Rizzo, 2004). Örgütlerin devamlılığını sürdürebilmeleri, varoluş nedenlerinin gerçekleştirilme düzeyiyle ilgilidir. Bu açıdan denetim etkinlikleri örgütlerin varlıklarının devamlılığı açısından önem kazanmaktadır. Denetim ile örgütsel amaçların gerçekleştirilme düzeyi belirlenerek, örgütü daha ileriye götürebilmek için gereken önlemlerin alındığı önemli bir süreçtir (Aydın,2014).

Tarihsel süreçte denetim kavramı genellikle öğretmenlerin öğretimsel süreçlerde ki etkililiğini kontrol etmeye çalışan geleneksel bir dünya görüşü ile gerçekleştirilmiştir (Nolan ve Hoover, 2011). Günümüzde ise eğitim denetimi ile eğitim-öğretim sürecinin iyileştirilmesi, geliştirilmesi odağında, işgörenlerin kendi kendilerini, grup dinamiği içinde değerlendirmeleri noktasına kadar farklı formlarda uygulanmaktadır (Konan, Aslan, Bozanoğlu ve Çetin, 2016). Çağdaş denetim ile öğrenme ve öğretmeyi etkileyen unsurların tamamı birlikte ele alınarak, örgütsel amaçlara uygun olup olmadığının izlenmesi ve gerekli olan durumlarda ihtiyaç duyulan önlemlerin alınması amaçlanmaktadır (MEB, 2016). Bu anlamda eğitim denetimi öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesini ve mesleki gelişimlerini teşvik eden sosyal bir süreçtir (Ünal ve Üzüm, 2014). Türk eğitim sisteminde 2011 yılında yayınlanan Değerler Eğitimi Yönergesi ile birlikte artık değerlerin öğrencilerin kazandırılması gerekliliği yasal zemine oturtulmuştur. Bu açıdan eğitim-öğretim etkinliklerinde öğrencilerin değer kazanımlarının da denetlenmesi gerektiği, dolayısıyla değerler eğitimi odasında eğitim denetimi etkinliklerinin sürdürülmesi gerekecektir.

Değer eğitiminde model olmak, değerleri yaşayarak kazanmak ve kazandırmak çok önemlidir Türkiye'de uygulanmaya başlanan Değerler Eğitimi Etkinlikleri'nin ne denli denetlendiğinin, denetim etkinliklerinin değerler eğitimi odaklı yapıp yapılmadığının belirlenmesi araştırmacılar tarafından önemli görülmüştür. Bu noktadan hareketle bu araştırmada, rehberlik ve denetim uygulamalarında değerler eğitiminin yeri ve önemi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, öğretmen görüşleriyle öğretmen ve okul denetimlerinde değerler eğitimi odaklı rehberlik ve denetim yapıp yapılmadığına ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. MEB tarafından yayımlanan Değerler Eğitim Yönergesi ile uygulanmaya başlanan değerler eğitimi etkinlikleri açısından, öğretmenlere yönelik olan rehberlik ve denetim etkinlikleri, değerler eğitimi odaklı yapıyor mu?

2. Kurum denetimlerinde, değerler eğitimini ön planda tutuluyor mu?

3. Değerler eğitimi kavramının toplumsal beklentileri karşılama düzeyi nasıldır?

Yöntem

Araştırma nitel bir çalışmadır. Araştırmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılması olgu bilim (fenomenoloji) deseni olarak adlandırılmaktadır. Bu olguların içerisinde herhangi bir kavram, deneyim, algı veya durum olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 228). Bireylerin olgulara yüklediği anlamlar kişiden kişiye farklılıklar gösterebileceği için, olgubilim çalışmalarında bireylerde var olan olguların oluşmasının temelinde yer alan algı ve yorumların net bir şekilde ortaya konması önemlidir. Bu araştırmada birey ve durum temelli bir yaklaşım benimsenmiştir. Patton (2014)'un ifadesiyle olgubilim çalışmaları bireylerin sahip oldukları olguyu nasıl anlamlandırdıklarını, zihinsel kodlara dönüştürdüğünü belirlemeye yönelik yapılan çalışmalardır. Bu araştırma, okullarda yürütülen rehberlik ve denetim etkinliklerinin değerler eğitimi odaklı yapılıp yapılmadığını öğretmenlerin nasıl anlamlandırdıklarını incelediği için olgubilim ile desenlenmiştir.

Çalışma Grubu

2012-2013 eğitim-öğretim yılında kolay örnekleme yöntemi ile seçilen 15 farklı ilköğretim okulunda görevli 176 öğretmen çalışma grubunu oluşturmaktadır. Öğretmenlerle yapılan ön görüşmeler ile görüşlerini içtenlikle belirteceklerini ifade eden öğretmenler çalışma grubuna dahil edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların 101'i (~%57,4) erkek, 75'i (~%42,6) kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılardan sadece 12 katılımcı (7 kadın, 5 erkek) yüksek lisans eğitimi almış iken diğer katılımcıların tamamı lisans düzeyinde eğitim aldıkları görülmüştür. Katılımcıların mesleki kıdemleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Mesleki Kıdemleri

Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16-20 Yıl	21-25 Yıl	26+
	17	37	45	40	23	14

Veri Toplama Aracı

Araştırma konusu ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelenip, il eğitim denetmenlerinin görüş ve önerilerinden yola çıkılarak araştırmacılar tarafından görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formlarının içerik ve görünüş geçerliliği, alanda uzman öğretim üyelerinin görüşleri (n=4) ile sağlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliği açısından, katılımcılara olabildiğince eşit davranılması ve veri toplama aracından olabildiğince fazla ve doğru veri elde edilmesi önemlidir (Denzin ve Lincoln, 2000). Bu nedenle katılımcılara, görüşme formları verilerek, gerekli açıklamalar yapılmış ve bir sonraki gün teslim etmeleri istenmiştir.

Verilerin Analizi

Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu araştırmada "içerik analizi" yapılmıştır. Bu amaçla öncelikle katılımcı görüşleri G1, G2, ... ,G176 şeklinde kodlanarak dijital ortama aktarılmıştır. Sonraki aşamada her bir katılımcı görüşü incelenerek benzer görüşler gruplanmış ve temalar oluşturulmuştur. Her bir katılımcı görüşü anlamca yakın olan tema ya da temalara yerleştirilmiştir. Bir ya da birden fazla temaya yerleştirilecek içerikte olan katılımcı görüşlerinden dolayı toplam görüş sayısının katılımcı sayısından fazla olduğu görülmektedir. Görüşme tekniği ile elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. Araştırma bulgularının güvenilirliğini artırmak için (Morse, Baret, Mayan, Olson & Spiers, 2002; Twycross & Shields, 2005) katılımcı görüşlerinden dikkat çekici olan görüşler, özüne sadık kalınarak verilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini belirlemek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu aşamada uzmanlardan, katılımcı görüşleri ile yerleştirildikleri temaların uyumlu olup olmadıklarını belirlemeleri istenmiştir. Araştırmanın güvenilirliği için Miles ve Huberman'ın (1994) belirttiği şu formül kullanılmıştır: Uzlaşma Yüzdesi (P) = Görüş Birliği (Na) / ((Görüş Birliği (Na) + Görüş Ayrılığı (Nd)) X 100.

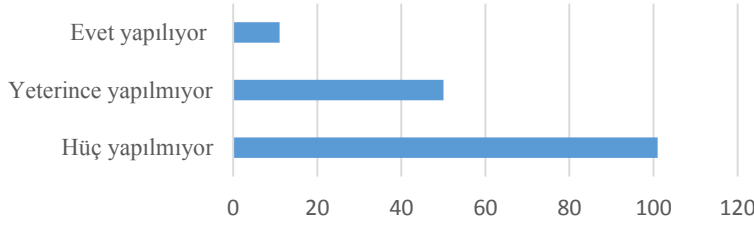
Nitel araştırmalarda, uzlaşma yüzdesinin Miles ve Huberman (1994) %70, Saban (2004) ise %90 ve üzerinde olmasını araştırmanın güvenilirliği için yeterli olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini test etmek için görüşlerine başvuru uzmanlar, beş görüşü araştırmacılarından farklı kategoriye

yerleştirmiştir. Bu veriler ışığında araştırmanın güvenilirliği, $P = 171 / (171 + 5) \times 100 = \sim\%97$ olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

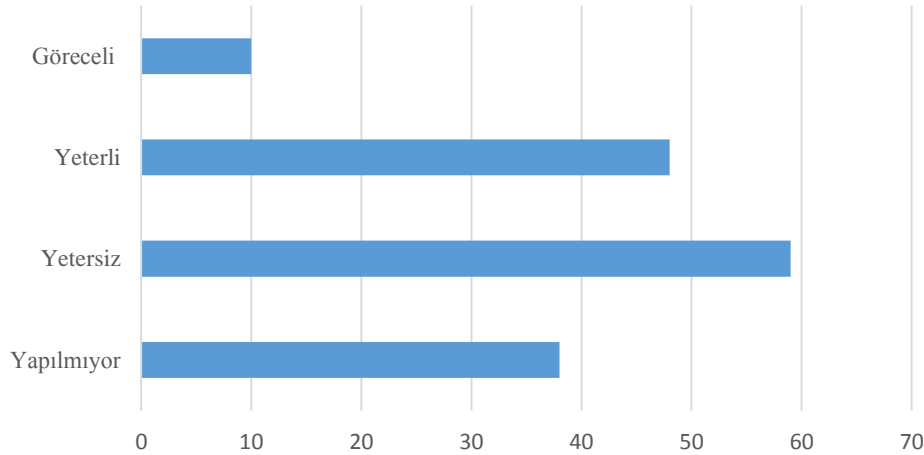
Araştırma kapsamında görüşlerine başvuru katılımcılara öncelikle denetim etkinliklerinde değerler eğitimine ne denli yer verildiğini belirlemek üzere “Değerler eğitimi bağlamında denetim yapıldığını düşünüyor musunuz?” görüşme sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı görüşlerinin analizi ile elde edilen şekil aşağıda yer almaktadır:

Şekil 1. Değerler eğitimi bağlamında denetim yapılma durumuna ilişkin katılımcı görüşleri



Yukarıdaki şekil incelendiğinde katılımcıların “**Rehberlik ve denetim sürecinde değerler eğitimi bağlamında denetim yapıldığını düşünüyor musunuz, lütfen açıklayınız.**” Görüşme sorusuna geçerli kabul edilen 162 farklı görüş bildirdiği görülmektedir. Türk eğitim sistemi açısından çarpıcı sonuçların olduğu görülmektedir. Toplam 101 (% 62) öğretmen, rehberlik ve denetim etkinliklerinde değerler eğitimi odaklı herhangi bir etkinliğin olmadığını belirtirken 50 (% 31) öğretmen ise bu yönde ki etkinliklerin yeterli olmadığını belirtmiştir. Katılımcılardan alınan görüşlerden sadece 11 (% 7) görüş ile Türk eğitim sisteminde değerler eğitimi bağlamında rehberlik ve denetim etkinliği yapıldığı belirlenmiştir. Elde edilen veriler Türk eğitim sistemi açısından değerler eğitimi bağlamında üzerinde durulması gereken bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türk eğitim sisteminde *Değerler Eğitimi Etkinlikleri*'nin denetlenme düzeyinin belirlenmesi amacıyla katılımcıların görüşleri alınmıştır. Katılımcı görüşleri içerik analizi süreçlerine tabi tutularak kategorize edilerek temalara yerleştirilmiştir. Temaların kategorilendirilmesiyle elde edilen şekil aşağıda yer almaktadır:



Şekil 2. Kuruma ilişkin değerler eğitimi performansının değerlendirilmesine ilişkin katılımcı görüşleri

Görüşme formunda yer alan bu görüşme sorusuna sunulan katılımcı görüşlerinden 155 görüş, katılımcılar tarafından geçerli kabul edilmiş ve bu görüşler dört farklı kategoriye yerleştirilmiştir. Yukarıdaki şekil incelendiğinde 38 (% 25) katılımcı bu yönde bir denetimin yapılmadığını, 59 (% 38)

katılımcı yeterince yapılmadığını, 10 (% 6) katılımcı ise duruma göre değişen şekilde yapıldığını belirtmektedir. Ancak 48 (% 31) katılımcı bu yönde yeterli bir denetimin olduğunu belirttiği görülmektedir. Bu durum, rehberlik ve denetim etkinliklerinin değerler eğitimi bağlamında yeterince yapılmadığını belirlenmiş olması açısından önemlidir. Bu yöndeki katılımcı görüşlerinden dikkat çekici olan görüşler, yerleştirildikleri temalar ile birlikte aşağıda sunulmuştur:

G144: Bu konuda bir denetleme olduğunu sanmıyorum. Bazı konularda değerlerimize yer vermemiz gerekiyor ama bunlar sadece orda kalıyor ve denetleme düzeyinde değil (Yapılmıyor).

G161: Denetim çalışmalarında değerler eğitimi ile ilgili performans değerlendirilmesi yapıldığını düşünmüyorum. Denetimler sadece branşınızda yapmanız gerekenler ve dosyalarınızın denetimi ile sınırlı kalıyor (Yapılmıyor).

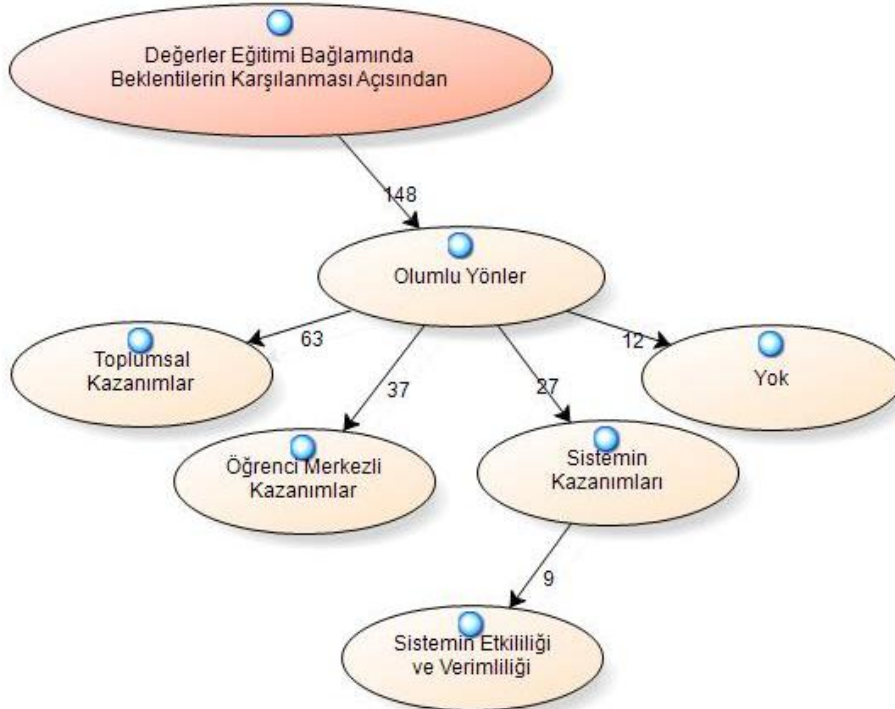
G139: Bu tür denetmelerde kırtasiye bölümü daha çok dikkate alınmıyor, denetimin milli manevi bölümü doyurucu değil (Yeterli değil).

G145: Değerler eğitimi performansının denetlenmesi sadece rehberlik servisinin göreviymiş gibi bir algı oluşmuştur. Sadece rehberlik servisi öyle bu büyüklükteki bir okul için yetersiz kalmaktadır (Yeterli değil).

G12: Çalıştığımız kurumun yöneticilerine bağlı olarak zaman zaman değerler eğitimi değişebilmektedir (Göreceli).

G11: İdareciden, idareciye değişiklik gösterir. Kişinin bilgisi işini iyi yapıp yapmadığıyla alakalıdır (Göreceli).

Araştırmacılar tarafından katılımcılara “Eğitim denetimi sistemimizin çıktılarında (öğrenci) ve paydaşlarına (veli, sosyal çevre ve yararlanıcıları...) değerler eğitimi bağlamında beklentilerin karşılanması açısından; olumlu yönleri nelerdir?” görüşme sorusu yönlendirilmiş ve katılımcıların görüşleri aşağıda yer aldığı gibi temalandırılmıştır:



Şekil 3. Değerler eğitimi bağlamında beklentilerin karşılanması açısından olumlu yönlerle ilişkin katılımcı görüşleri

Katılımcıların ilgili görüşme sorusuna ilişkin görüşleri toplumsal kazanımlar (n=63), öğrenci merkezli kazanımlar (n=37), sistem kazanımları (n=27), sistemin etkililiği ve verimliliği (n=9) ve olumlu yönü yok (n=12) şeklinde kategorize edilmiştir.

Öğrencilere okuma alışkanlığı, yardımlaşma duygusu ile özgüven kazandırmanın önemini vurgulayan katılımcılar, milli, manevi ve evrensel değerlere sahip nesiller yetiştirmenin gerekliliğini belirtmişlerdir. Bu şekilde özetlenebilecek katılımcı görüşleri, değerler eğitimi bağlamında paydaş beklentilerinin karşılanması durumunda “*Toplumsal Kazanımların*” olacağını belirtmişlerdir. Bu yöndeki katılımcı görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

G119: Tüm toplumun ihtiyacı olan; iyi bir vatandaş yetiştirme amacı değişerek vicdanlı bir vatandaş yetiştirmeye dönüşecektir.

G121: Üzerinde özenle durulması gereken bir konudur. Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı iyi ahlaklı dengeli kişilik sahibi yaratıcı mili kültür değerlerini benimsemiş fertlerin yetişmesine katkı sağlar. Geleceğin neslimizi yetiştirmeli adına faydalı yönlerin oldukça iyi olduğu düşünüyorum.

Değerler eğitimi bağlamında beklentilerin karşılanması durumunda; öğrenci davranışlarında olumlu gelişmelerin yaşanacağı, öğrenci-öğretmen ilişkilerini güçlendireceği, öğrencinin içinde bulunduğu toplumun bir ferdi olduğu bilincinin kazandırılması noktasında katkıların sağlanacağı şeklinde özetlenebilecek katılımcı görüşleri “*Öğrenci Merkezli Kazanımlar*” temasına yerleştirilmiştir. “*Öğrenci Merkezli Kazanımlar*” temasında yer alan görüşlerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

G23: Öğrenciler toplumu bir arada tutan temel dinamiklerin farkındalığı ile yetişerek, bir parçası olduğu toplumun değerlerine sahip ve saygılı olurlar.

G95: Öğrencilerimiz, sosyal çevre de yaşamaları milli ve manevi değerlere sahip olur, diline, mesleğine, önem verir. Vatan millet ve bayrak sevgisi pekişir. Doğruluk sevgi saygı, hoşgörü, özgüven, sorumluluk sahibi olma gibi kazanımlar sağlar.

Denetim etkinliklerinin değer kazanım odaklı denetime tabi tutulması durumunda katılımcılar, öğrencilerin değerler ile yaşamaya başlayacaklarını belirtmiştir. Bu sayede gerek toplum, gerek okul ve gerekse sınıf kurallarına uyumun beklenen düzeyde gerçekleşeceği belirtilmiştir. Daha yaşanabilir toplum arzusunun gerçekleşebilmesi için katılımcılar denetim etkinliklerinin değerler eğitimi açısından beklentilerin en üst düzeyde karşılanması gerekliliğini vurgulamışlardır. Eğitim sisteminin öğretimle sınırlandırılmamasının önemine işaret eden katılımcı görüşleri “*Sistem Kazanımları*” temasına yerleştirilmiştir. Benzer şekilde katılımcılar değer kazanım odaklı denetim etkinliklerinin eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleştirilmesine yardımcı olacak önemli bir argüman olduğunu belirtmişlerdir. Bu yöndeki katılımcı görüşleri ise “*Sistemin Etkililiği ve Verimliliği*” temasına yerleştirilerek öne çıkan görüşler aşağıda sunulmuştur:

G52: Değerler eğitimi öğretimi verimli hale getirecek en önemli unsurdur. Bu eğitim için okul yaşu beklenmemeli. Değerlerinin farkında olan bir öğrenci daha verimli bir öğrenme gerçekleştirir (Sistem Kazanımları).

G83: Değerler eğitimi; amaca uygun uygulanırsa, yani okul idaresi her branştaki öğretmene bu konuda kendi dallarıyla ilgili görev dağıtırsa olumlu sonuç alır. Mesela; disiplin, sevgi ve saygı aile hoşgörü yardımlaşma (Sistem Kazanımları).

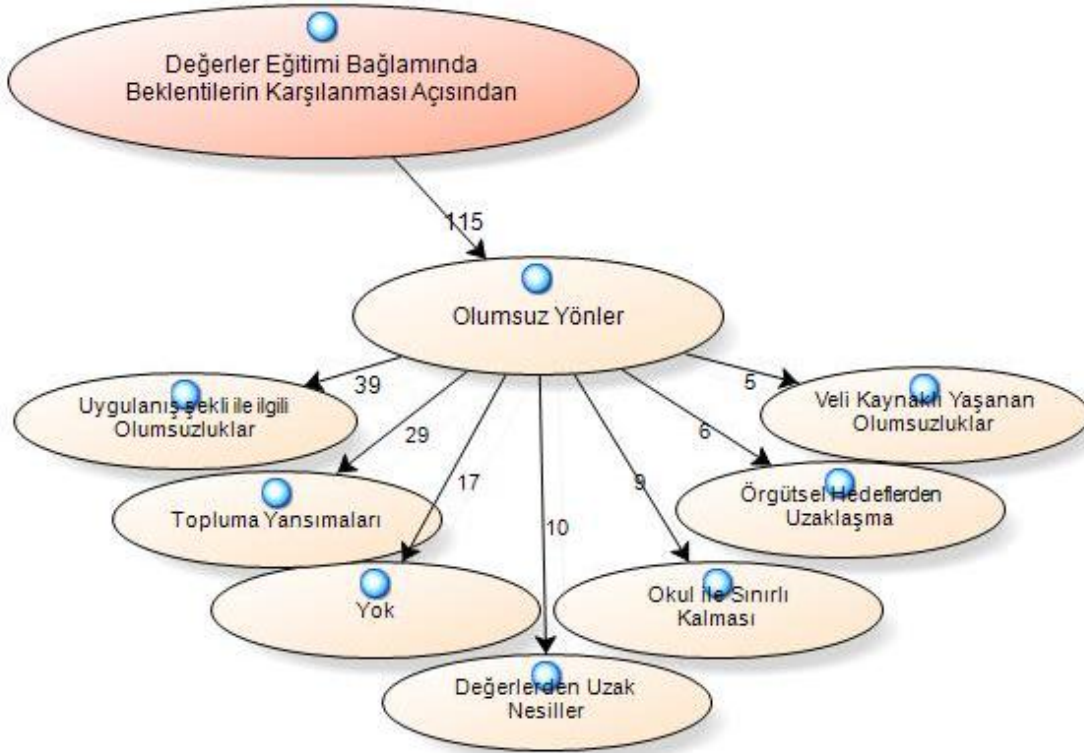
G96: Çocukların eğitim-öğretim kurumlarında sadece öğretime gelmediği bunun yanı sıra eğitimin, değer normlarının önemli olduğunun içselleştirilmesi gerekli. Bu durum yakalanabilirse okulların varoluş amaçlarına ulaşmak daha kolay olacaktır (Sistemin Etkililiği ve Verimliliği).

G147: Okulda değerler eğitiminin varlığını göz önünde bulunduran paydaşlar sayısı çok azdır bu nedenle olumlu yönü öle az olmaktadır ancak bu bilince sahip paydaşlar okuldaki verimin artmasını sağlamaktadır (Sistemin Etkililiği ve Verimliliği).

12 katılımcı ise değerler eğitimi bağlamında beklentilerin karşılanması açısından olumlu herhangi bir durumun olmadığını ileri sürmüşlerdir. Uygulanan rehberlik ve denetim etkinliklerinin daha çok evrak

kontrolünün ötesine geçmediği belirtilmiştir. Bu açıdan rehberlik ve denetim etkinliklerinin öğrencilere değer kazanımı odaklı rehberlik ve denetimden çok uzak olduğu söylenebilir.

Katılımcılara değerler eğitimi bağlamında paydaş beklentilerinin karşılanması noktasında karşılaşılan olumsuz yönlerin neler olduğu sorulmuş ve katılımcı görüşlerinden 115 tanesi geçerli kabul edilerek kategorize edilmiştir. Buna göre katılımcı görüşleri; uygulama şekli ile ilgili olumsuzluklar (n=39), topluma yansımaları (n=29), değerlerden uzak nesiller (n=10), okul ile sınırlı kalması (n=9), örgütsel hedeflerden uzaklaşma (n=6), veli kaynaklı yaşanan olumsuzluklar (n=5) ve sorun yok (n=17) şeklinde temalandırılmış ve elde edilen şekil aşağıda yer almaktadır:



Şekil 4. Değerler eğitimi bağlamında beklentilerin karşılanması açısından olumsuz yönlerle ilişkin katılımcı görüşleri

Rehberlik ve denetim etkinliklerinin değerler eğitimi bağlamında paydaş beklentilerinin karşılanması açısından olumsuz yönlerle ilişkin katılımcı görüşlerinden 39 görüş uygulamaya dönük eleştirel bir bakışı sergilemektedir. Katılımcılar uygulanan rehberlik ve denetim etkinliklerinin daha bürokratik temelde gerçekleştirdiğini, evrak kontrolünün ötesine geçemediğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte değer kazanımının sadece bir-iki ders saatine sıkıştırılmayacak kadar önemli olduğunu vurgulayan katılımcılar, süreçte öğretmen ve öğrenci ile okul yönetimi, aile ve öğrencinin sosyal çevresinin de işe koşulmasının gerekliliğini ifade etmişlerdir. Bu şekilde özetlenebilecek katılımcı görüşleri “uygulama şekli ile ilgili olumsuzluklar” temasına yerleştirilmiştir. “Uygulama şekli ile ilgili olumsuzluklar” temasında yer alan görüşlerden bazıları şu şekildedir:

G36: Paydaşların ve çıktının yeterli bilinçe sahip olmaması okulda verilen değerler eğitiminin göz ardı edilmesine neden olur.

G71: Değerler eğitiminin aile-okul-sosyal çevreyle bir bütün olduğunu ve bunu kazandırmanın uzun bir süreç olduğunu düşünüyorum. Bu sebepten dolayı bunun bir ders saatinde ölçülemeyeceğini, denetimin yüzeysel olacağını, doğruyu yansıtmayacağını düşünüyorum.

Katılımcılar, gelecek nesillerin yetiştirildiği kurumlar olan okulda, öğrenimlerine devam eden öğrencilerin eğitim ve öğretim dışında değer odaklı yetiştirilmelerinin “*Topluma yansımaları*” olacağını belirtmişlerdir. Bu yöndeki katılımcı görüşleri millet olma duygusu ile toplumu bir arada tutan temel dinamiklerin zarar görerek kalıcı izli sorunların doğacağı şeklindedir. Benzer şekilde katılımcılar bilinçsiz, duyarsız ve sorumluluk duygusundan uzak bireylerin toplumun yozlaşmasına neden olacaklarını belirtmişlerdir. Değerler eğitiminin denetlenmesine ilişkin beklentilerinin karşılanması açısından topluma yansımaları olumsuz yönlerde olan katılımcı görüşlerinden öne çıkan görüşler aşağıda yer almaktadır:

G14: Eğer bu eğitimlerden yeterince istifade edemeyen bir nesil yetişirse toplumun her alanı için problemler oluşturabilir

G68: Eğer veli aile ortamı müsait değilse çocuğa gereken bilgi ve eğitim verilmezse okulda yapılan çalışmaların bir anlamı yoktur.

Uygulamadaki rehberlik ve denetim şeklinin değerler eğitimine ilişkin beklentilerin karşılanamaması durumunda milli, manevi ve evrensel değerlerden uzak nesillerin yetişmesine neden olacağını belirten katılımcılar bu durumun topluma olumsuz yansımalarının olacağını işaret etmişlerdir. 10 farklı katılımcı tarafından bu şekilde özetlenebilecek görüşler “*Değerlerden uzak nesiller*” temasına yerleştirilmiştir. Katılımcılar değerler eğitimi etkinliklerinin sadece bir saatine sıkıştırılmaması gerektiğini, öğrencilerin zamanının büyük bir kısmını geçirdiği aile ve sosyal çevresinde de değer kazanımına odaklanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu noktada öğretmenler ile birlikte özellikle öğrenci ailelerinin işe koşulmasının önemine dikkat çeken katılımcı görüşleri değerler eğitiminin sadece “Okul ile sınırlı kalması” temasına yerleştirilmiştir. Değerler ile yoğrulmuş öğrencilerin görev ve sorumluluklarının bilinciyle kendilerine eğitimsel ve öğretimsel anlamda beklentileri yerine getireceği katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Bu noktadan hareketle katılımcılar, değerler eğitimi bağlamında beklentilerin karşılanmaması durumunda “*Örgütsel hedeflerden uzaklaşma*”ların olacağına dikkat çekmişlerdir. Bununla birlikte katılımcılar velilerin tutarlı olmayan davranışlarının da değerler eğitimi bağlamında olumsuz durumlara yol açtığını ileri sürmüşlerdir. Bu yöndeki katılımcı görüşleri “*Veli kaynaklı yaşanan olumsuzluklar*” temasına yerleştirilmiştir. Değerler eğitimi bağlamında beklentilerin karşılanması açısından olumsuz yönleri işaret eden katılımcı görüşlerinden değerlerden uzak nesiller, okul ile sınırlı kalması, örgütsel hedeflerden uzaklaşma ve veli kaynaklı yaşanan olumsuzluklar temalarına yerleştirilen görüşlerinden dikkat çeken görüşler aşağıda sunulmuştur:

G42: Öğrenciler istenen değerlerden bir haber olmakta, saygı-sevgi-hoş görü ve milli değerlerden yoksun olarak yetişmektedir (Değerlerden uzak nesiller).

G75: Beklentiler karşılanmazsa ise istemediğimiz, kendini geliştirememiş, toplumsal konulara önem vermeyen, bireysel düşünen, yabancılaşmış bireyler yetişir (Değerlerden uzak nesiller).

G101: Tv, internet vb. kitle iletişim araçlarında değerler eğitimine yeterince yer verilmemesi. Değerler Eğitimi'nin okulla sınırlı olması (Okul ile sınırlı kalması).

G164: Okulda verilen değerlerin evde pekiştirilmemesi hedeflere ulaşmamıza engel oluyor (Okul ile sınırlı kalması).

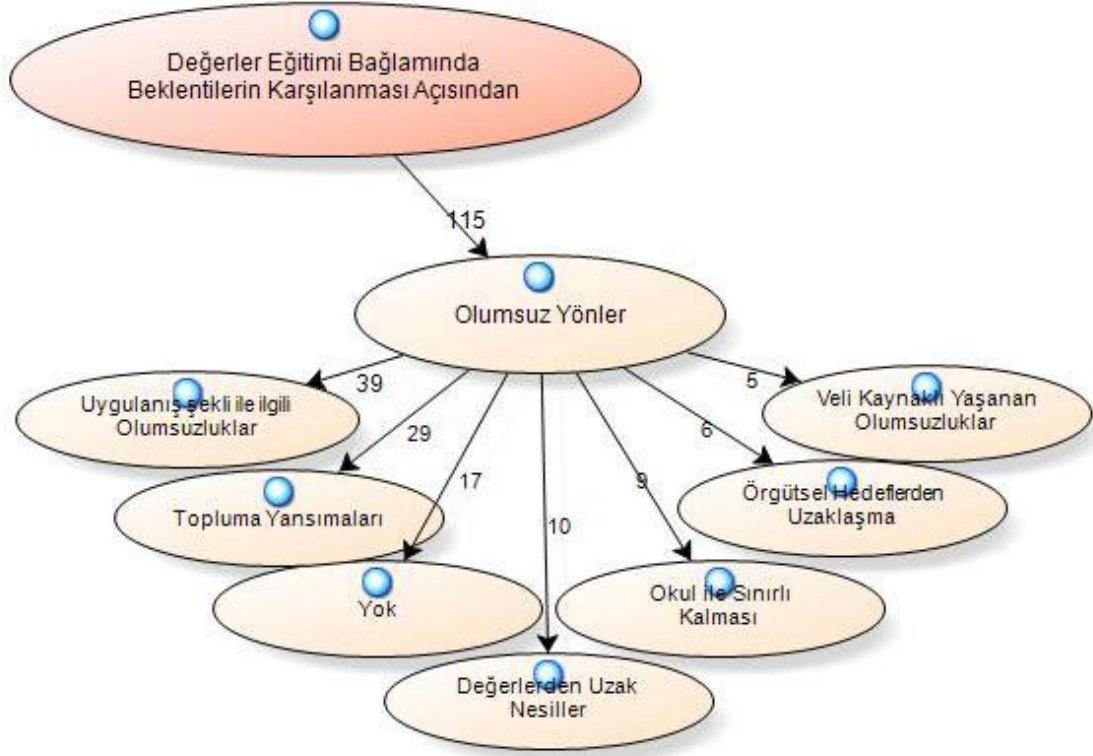
G50: Veli ve sosyal çevre değerler eğitiminde eksik yetiştirilmişse öğrencide bu konuda eksik kalacaktır. Bu da eğitime olumsuz şekilde yansayacaktır (Örgütsel hedeflerden uzaklaşma).

G89: Öğrenci ve velileriyle olumlu davranışlar sergilemediği takdirde olumsuz yönler her zaman olacaktır. Eğitimde başarı elde etmek çok zorlaşacaktır (Örgütsel hedeflerden uzaklaşma).

G74: Ailenin bu değerler eğitiminde daha önemli olduğunu düşündüğümünden insanlara zorla değerlerin kazandırılmayacağını, öğrenciler bu bağlamda ailelerini örnek alarak yetiştiklerini düşünüyorum. Eğer ailede bu değerler yaşanmıyorsa (ki okulumuzun sosyal çevresinde bu konuda ciddi sıkıntılar olmakta) okulda ki etkinliklerin pek bir anlamı olmuyor (Veli kaynaklı yaşanan olumsuzluklar).

Katılımcı görüşleri ile değerler eğitimine ilişkin beklentilerin karşılanma noktasında olumlu ve olumsuz yönler belirlendikten sonra, değerler eğitiminin de odağa alındığı eğitim denetimi sistemine ulaşmak için katılımcılardan çözüm önerileri geliştirmeleri istenmiştir. Bu görüşme sorusuna verilen cevaplar incelenerek 176 katılımcıdan toplam 184 görüşün geçerli olduğu görülmüştür. Katılımcı görüşlerinin kategorilendirilmesiyle aşağıdaki şekil elde edilmiştir. Buna göre katılımcı görüşleri; eğitim ve seminerler (n=28), kitle iletişim araçlarının etkili bir şekilde kullanımı (n=16), akademik çalışmalar (n=15), değer kazanımı odaklı denetim (n=28) ve uygulamaya dönük etkinlikler (n=94) temalarına yerleştirilmiştir.

Şekil 5. Değerler eğitimi merkezli denetim yapılabilmesi için öneriler



Katılımcılar, değerler eğitimi odaklı bir eğitim sistemine ulaşmanın ön koşulu olarak, değer kazanımının okul ile sınırlı kalmaması için okul ile birlikte ailenin ve sosyal çevrenin değerler eğitimi bağlamında bilinç düzeyinin yükseltilmesi gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Aile ve öğrencinin sosyal çevresini kapsayacak şekilde seminer, konferans, tiyatro, skeçler gibi sosyal içerikli eğitimlere ve etkinliklere katılmalarının özendirilmesinin gerekliliğini vurgulanmıştır. Bununla birlikte öğretmen ve okul yöneticilerinin özellikle rehber öğretmenlerin etkililiğinin artırılması amacıyla değerler eğitimi ve uygulamaları hakkında bilgilendirilmesinin önemli olduğu belirtilmiştir. Bu şekilde özetlenebilecek katılımcı görüşleri, değerler eğitimi bağlamında beklentilerin karşılanmasına ilişkin çözüm önerisi olarak "Eğitim ve seminerler" temasına yerleştirilmiştir. Katılımcılar, toplumun değerler eğitimi konusuna ilişkin bilinç düzeyinin yükseltilmesine klasik eğitim ve seminerlerin dışında sosyal medya, yazılı ve görsel basın ile kitle iletişim araçlarının etkin bir şekilde kullanılmasının önemine vurgu yapmışlardır. Özellikle sosyal medya araçlarının değer kazanımı ve değerlerin yaşanıp-yaşatılması noktasında doğru ve etkili bir şekilde kanalize edilmesinin gerekliliğini ifade etmişlerdir. Bu yöndeki katılımcı görüşleri "Kitle iletişim araçları etkili bir şekilde kullanılmalı" temasına yerleştirilmiştir. Değerler eğitiminin özellikle örnek davranışların sergilenmesiyle kalıcı izli olacağını belirten katılımcılar, Türk toplum yapısına uygun milli, manevi ve evrensel değerlerin yaşanıp yaşatılması noktasında akademik çalışmaların önemli olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu şekilde özetlenebilecek katılımcı görüşleri "Akademik çalışmalar" temasına yerleştirilmiştir. Akademik çalışmaların yaygın etkisinin sağlanması ile birlikte özellikle Türk eğitim sisteminde 2010 yılından itibaren değerler eğitimi etkinlikleri adıyla uygulanan değer kazanımı odaklı

uygulamaların bu amaca ne kadar hizmet ettiğinin tespit edilmesi için *değer kazanım odaklı eğitim denetiminin* önemi vurgulanmıştır. Eğitim ve seminerler, kitle iletişim araçları etkili bir şekilde kullanılmalı, akademik çalışmalar ve değer kazanımı odaklı denetim temalarına yerleştirilen katılımcı görüşlerinden dikkat çekici olan görüşler aşağıda yer almaktadır:

G4: *Öğrencilerin değer eğitiminde ahlaki değerlere bağlı milli değerler e saygılı, saygı ve sevgi çerçevesi içerisinde olabilmesi öncelikle aile eğitiminden geçmektedir. Aile öncelikle bu değerlere önem vermeli (Eğitim ve Seminerler).*

G36: *Değerlerin zaman içerisinde görerek ve yaşayarak yapılabileceğini düşünüyorum. Tiyatro, gezi, aile seminerleri gibi bir takım etkinlikleri, bütün derslerin müfredat ve programına eklenecek yeniliklerle olur (Eğitim ve Seminerler).*

G133: *RTÜK Kurumu daha işlevsel hale getirilebilir. Sanatçıların özel yaşamlarının medyada fazla gösterilmesi engellenebilir. Sanatçıların, dizilerin, televizyon ve bilgisayarın özellikle gençleri çok etkilediğini ve toplumda var olan değerler ile çatışmalar yaşandığını düşünüyorum (Kitle İletişim Araçları Etkili Bir Şekilde Kullanılmalı).*

G173: *İletişim çağındayız ve teknolojik imkanlardan sonuna kadar yararlanmalıyız. Bu noktada kamu Spotu şeklinde radyo ve televizyonlarda değer kazanımı hedefli tanıtım ve etkenlikler yapılabilir. Sosyal medyada etkili tanıtımlar yapılabilir. Kitle iletişim araçları kullanılarak topluma iyi örnek sunulması son derece önemlidir (Kitle İletişim Araçları Etkili Bir Şekilde Kullanılmalı).*

G72: *Ayırıcı ve ötekileştirici değerler yerine birleştirici, hoşgörülü, değer, bilimsel ve evrensel kriterlere göre nasıl daha etkili bir değer kazandırılabilirliği yönünde akademik çevrelerde çalışmalar yapılabilir (Akademik Çalışmalar).*

G136: *İnsanı ilgilendiren bütün değerlere sahip çıkılması, bunların önemsenmesi, birlik ve beraberliğin önemi, kardeşlik duygularının pekiştirilmesi ile ilgili çalışmalar yapılmalı ve bu çalışmaların etkililiğinin kontrol edilmesi gerekir (Akademik Çalışmalar).*

G21: *Değerler eğitimi soyut bir kavramdır. Soyut bir kavramın denetiminin yapılabilmesi için bazı ölçütler geliştirilebilir. Yine anket, gözlem, karşılıklı sorular sorma (röportaj) gibi tekniklerle böyle bir denetim yapılabilir (Değer Kazanımı Odaklı Denetim).*

G96: *Öncelikle eğitimin içeriğinin değerler eğitimini önemseyen önceleyen bir hale getirmeli. Devamında yapılacak denetimlerde de öğrenci ve kurum bazında söz konusu değerlerin kazandırılması için uygun araçlarla ölçülmelidir (Değer Kazanımı Odaklı Denetim).*

Katılımcılar, eğitim sisteminin değerler eğitimi odaklı hale gelebilmesi için özellikle rehberlik uzmanlarının görev tanımlarının yenilenmesi, okullarda rehberlik servisinin değer kazanımı odaklı hale getirilmesinin yanında değerler eğitiminin haftalık bir ders saatine sıkıştırılmadan uygun olan derslerin içeriğine eklenmesini ve öğretmenlerin bu bağlamda mevcut bilgi birikimlerinin güncelliğinin sağlanmasının gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bu şekilde özetlenebilecek katılımcı görüşleri "*Eğitim Sisteminde Yapılması Gereken Düzenlemeler*" temasına yerleştirilmiştir. Eğitim sisteminden yapılması gereken değişikliklere ek olarak eğitimde değişimin başat değişkeni olan denetmenlerin ve denetim sisteminin de değerler eğitimi bağlamında etkinliklerini yapacak bir forma kavuşturulmasının gerekliliği ifade edilmiştir. Özellikle denetmenlerin değerleri yaşayarak öğretmenlere ve öğrencilere örnek davranışlar sergilemelerinin önemi vurgulanmıştır. Bu yöndeki katılımcı görüşleri "*Denetim ve Denetmenlerle İlgili Olanlar*" temasında toplanmıştır. Eğitim sistemi ve denetmenler ile ilgili görüşlerin yanında katılımcılar, sistemde yapılacak her türlü değişikliğin etkililiği açısından, yapılacak etkinliklerin çok yönlü kontrol edilmesi yönüyle okul yönetiminin etkin bir şekilde sürece tabi tutulmasının önemine işaret etmişlerdir. Bu şekilde özetlenebilecek katılımcı görüşleri "*Etkin bir okul yönetimi*" şeklinde temalaştırılmıştır. Son olarak katılımcılar, eğitim-öğretim etkinliklerinde öğretmen, okul yöneticileri ve denetmenler kadar öğrenci velilerinin de süreçte son derece önemli olduğunu belirtmişlerdir. Değerler eğitimi bağlamında hedeflerin gerçekleştirilmesi açısından "Etkin veli katılımının" sağlanmasının gerekliliği ifade edilmiştir. Katılımcılar değerler eğitimi odaklı bir eğitim sistemine ulaşma amacıyla "*Uygulamaya yönelik*" olarak 94 görüş ileri

sürmüşler ve bu görüşler dört ayrı temaya yerleştirilmiştir. Aşağıda her bir temaya yerleştirilen görüşlerden önemli görülen görüşler yer almaktadır:

G115: Değerler eğitimi ile ilgili konulara ders kitaplarında, kaynak kitaplarda yer verilmesi, öğretmeninde bu konuda duyarlı olması gerekmektedir. Müfredatta buna yer verilmesinin öğrenciyi olumlu yönde değiştireceğine inanıyorum (Eğitim Sisteminde Yapılması Gereken Düzenlemeler).

G119: Okul rehberlik servisi bu konuda çalışmalar yapmalı. Somut önerim öğrenci sayısına uygun olarak rehber öğretmeni olması, rehberlik derslerinde özel ilgilenilmesi gereken öğrencilere fazla zaman ayrılmalı, bu öğrencilerle birebir görüşmeler yapılmalı (Eğitim Sisteminde Yapılması Gereken Düzenlemeler).

G66: Olmazsa olmaz denetmenlerin sağlıklı iletişim kurmaları. Öncelikli olarak dinleme ve empati kurma becerisine sahip olmaları, İnsani bireyi merkezi olan bir denetim olması (Denetim ve Denetmenlerle İlgili Olanlar).

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma ile Türk eğitim sisteminde eğitim denetimi uygulamaları değerler eğitimi bağlamında değerlendirilmiştir. 176 öğretmenin çalışma grubuna dahil edilmesiyle gerçekleştirilen araştırma ile Türk eğitim sisteminde değerler eğitimi odaklı bir eğitim denetiminden söz edilemeyeceği belirlenmiştir. Değerler eğitiminin, bireylerin yaşamlarına yön vermede (Schwartz ve Sagie, 2000) ve istendik davranış kazanmalarına (Özkalp ve Kirel, 2001) olumlu katkılarının olduğu düşünülürse, bu durum Türk eğitim sistemi açısından bir engel olacaktır. Acat ve Alan (2011)'in ifadesiyle; “temel değerlere sahip ve karakter sahibi bireylerin yetiştirilmesini amaçlayan Türk Milli Eğitim Sistemi” açısından değerler eğitimi odaklı eğitim denetimi sistemine gereksinim duyulduğu söylenebilir.

Değerler eğitimi bağlamında eğitim denetiminin yapılması durumunda katılımcılar ileri sürdükleri 148 farklı görüş ile toplumsal, öğrenci merkezli kazanımlar ile eğitim sisteminin kazanımları olacağını belirtmişlerdir. Toplumsal kazanımlar temasına yerleştirilen katılımcı görüşlerinin işaret ettiği; sevgi, saygı, hoşgörü, yardımlaşma, sorumluluk ve evrensel değerlerin kazanımı Aslan (2007) ve Adler (2000; 6)'in araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Literatürde değerler eğitimi ile toplumun şekillendirilebileceği belirtilmişken, Türk Eğitim Sistemi'nin değer kazanım odaklı bir eğitim denetim sistemine kavuşması önemli görülmektedir.

Öğretimin merkeze alındığı, eğitimin geri planlarda kaldığı günümüzde, özellikle öğrencilere davranış kazandırmanın ya da karakter eğitiminin ne kadar önemli olduğu görülmektedir. MEB İlköğretim programında öğrencilerin örf ve adetlerimiz çerçevesinde ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel yönden gelişmesinin sağlanması (MEB, 2007) vurgulanmıştır. İlköğretim programında hedeflenen davranışlar ile araştırmacılar tarafından öğrenci merkezli kazanımlar temasına yerleştirilen görüşler benzeşim göstermektedir. Eğitim-öğretim sürecinde toplumsal ve ulusal değerlerin belirlenip öğrencilere kazandırılması gerekli olduğu (Tezcan, 1997) görüşünden yola çıkarak değerler eğitimi merkeze alan bir eğitim denetimi sistemi, MEB politikalarının gerçekleştirilmesine yardımcı olacaktır. Öğrencinin istendik yönde davranış kazanımının, beklenen düzeyde gerçekleşmesi ile okul etkililiği pozitif etkilenecektir. Bu durum, araştırma ile ulaşılan değerler eğitimi bağlamında beklentilerin karşılanması durumunda sistem etkililiği ve verimliliğinin olumlu etkileneceği sonucu ile örtüşmektedir.

Değerler eğitimi etkinliklerinin, değerler eğitimi panosu ile sınırlı kaldığı, hedeflenen değerlerin sadece okulda yaşatılamayacağı katılımcı görüşleri ile belirlenmiştir. Baydar (2009)'ın belirttiği gibi değer kazanımı amaçlı etkinliklerde aile, okul, çevre ve teknoloji ayrı ayrı öneme sahiptir. Bu etkenlerden bir ya da bir kaçının yetersiz olması, hedeflenen değer kazanımından uzaklaşmaya sebep olacaktır. Değerlerin öğrencilere ne şekilde kazandırılacağı kadar, uygulamaya dönük olmasının gerekliliğini ifade eden Baydar (2009)'ın bu öngörüsüyle değerler eğitimi odağında bir denetim sisteminin önemi ortaya çıkmaktadır.

Değerlerden arınmış bir eğitim sisteminin tam anlamıyla görevini yerine getirdiği ifade edilemez. Günümüz eğitim sisteminde değerlerden ve ahlaki yargılardan yoksun olma yolunda bir gidiş olduğu söylenebilir. Bu noktada değerler eğitimi etkinliklerinin yeterince denetlenmemesi, eğitim işgörenlerinin değerler eğitimi konusuna gerekli önemi göstermeyeceğini, uygulamada birçok yanlışların yapılabileceğini

ve tüm bu olumsuzlukların bir sonucu olarak değerlerden uzak nesillerin yetiştirileceği belirlenmiştir. Bu eğitim sistemleri açısından son derece önemli bir sorun olacaktır.

Değerler eğitimi odaklı bir eğitim sistemi açısından öğretmenlerin rol model olabilmeleri ve bu yönde eğitim almaları önemlidir. Bu yönüyle eğitim fakültelerinde ders içeriklerine değerler eğitiminin eklenmesi değerler eğitimi bağlamında önemli bir gelişme olacaktır. Hali hazırda görevlerine devam eden öğretmenlerin değerlerle örgülü bir sınıf yaşamı için hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Eğitim-öğretim yılı sonunda yapılan seminerlerde, öğretmenleri süreçte etkin kılacak şekilde değerler eğitimi odaklı etkinlikler düzenlenebilir.

Teşekkür ve Bilgilendirme

Bu çalışmanın bir kısmı V. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Referanslar

- Acat, M., B. ve Aslan, M. (2011). Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeği (OKEYÖ), *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 9, No. 21, 7-27.
- Adler, A. (2000). *Okulda güç eğitilebilir çocuklar*, 2. Baskı, İstanbul: Cem Yayınevi.
- Arpacı, M. (2014). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 12, No. 28, 7-45, Aralık 2014.
- Aslan, R. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim birinci basamaktaki öğrencilerin temel bilgi, beceri ve değerleri kazanma düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, M. Z. (2010). "Okulda Çalışan Herkesin Görevi Olarak Değerler Eğitimi", <http://www.sanliurfaegitim.net/index.php?view=article&catid=72%3Amakaleler&id=225%3Aokulda-calisan-herkesin-goerev-olarak-deerlerim&format=pdf&option=comcontent&Itemid=125> (Erişim Tarihi: 06.11.2012).
- Aydın, M. (2014). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Balay, R. Kaya, A. (2014). Eğitim Fakültesinde Okuyan Öğretmen Adaylarının Ahlaki Değer Yönelimleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 12, No. 28, 7-45, Aralık 2014.
- Başar, H. (2004). *Okulda Denetim*. Yüksel Özden (Ed.), Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Başçıftçı, F. Yanpınar, O. ve Ergül, O. (2012). "Öğretmen Adaylarının Değer Yargılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Selçuk Üniversitesi Örneği", *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, Cilt:3, Sayı: 4.
- Baydar, P. (2009). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Belirlenen Değerlerin Kazanım Düzeyleri ve Bu Süreçte Yaşanılan Soruların Değerlendirilmesi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Bursahoğlu, Z. (2005). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Denzin, N. K.,& Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Dılmaç, B. (2007). "Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği ile Sınanması", Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.50a3f430eef5b5.65006250 (Erişim Tarihi: 06.11.2012)
- Huitt, W. (2004). *Values. Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. <http://www.edpsycinteractive.org/topics/affect/values.html> (Erişim Tarihi: 07.11.2012).
- Kadushin, A. E. (1992). *Supervision in Social Work*. New York: Columbia University Press.

- Kılıç, A. Aktan, O. (2015). İlköğretim Okulları İçin Tavsiye Edilen 100 Temel Eserde Vurgulanan Değerler. *Elementary Education Online*, 14(1), 243- 275, 2015.
- Konan, N, Aslan, M, Bozanoğlu, B. Ve Çetin, R. B. (2016). Ders Denetiminin Okul Müdürlerince Yapılmasına İlişkin Maarif Müfettişi Görüşleri, VIII. Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresi Bildiriler Kitabı, 30-45.
- MEB; (2007). “*Sosyal Bilgiler Dersi İlköğretim 4. – 5. Sınıf Programı*” 13.05.2007 www.meb.gov.tr adresinden alınmıştır.
- MEB; (2016). İlkokul / Ortaokul Rehberlik VE Denetim Rehberi. Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı [http://tkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/14010033_ilkokul_ortaokul_rehberlik_ve_denetim_rehberi_2016.doc] adresinden alınmıştır. [Erişim Tarihi: 07.02.2017]
- Memduhoğlu, H. B. (2012). Öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye’de eğitim denetimi sorunsalı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 135-156.
- Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Sage Publication, London.
- Morse, J.M., Mayan, M., Spiers, J., Barrett, M., & Olson, K. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1, 1-19.
- Nolan Jr, James, and Linda A. Hoover. *Teacher supervision and evaluation*. John Wiley and Sons, 2011.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2001). Örgütsel davranış. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Patton, M.Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (3. Baskıdan Çeviri), (Çev. Ed.: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi
- Rizzo, J.F.(2004) “*Teachers’ and Supervisors’ Perceptions of Current and Ideal Supervision and Evaluation Practices.*” Doctoral Dissertation.Graduate School of the University of Massachusetts , School of Education.
- Saban, A. (2004). Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 135-155.
- Schwartz, S. & Sagie, G. (2000). Value consensus and importance: a cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31(4). 465–497.
- Şahin, T., & Katılmış, A. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimi Öz-Yeterlilikleri. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*. Cilt 2, Sayı 1..
- Tahiroğlu, M., Yıldırım, T. ve Çetin, T. (2010). “Değer eğitimi yöntemlerine uygun geliştirilen çevre eğitimi etkinliğinin, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin çevreye ilişkin tutumlarına etkisi”, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 30.
- Taymaz, H. (2005). *Eğitim Sisteminde Teftiş, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*, Pegema Yayıncılık: Ankara.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara: Bilim Yayıncılık.
- Tokdemir, M. A. (2007). “*Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değer Eğitimi Hakkındaki Görüşleri*”, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Türk, İ. (2009). “*Değerler Eğitiminde Saygı*”, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Twycross, A., & Shields, L. (2005). Validity and reliability-what’s it all about? Part3 issues relating to qualitative studies. *Paediatric Nursing*, 17, 36.
- Uzunkol, E. & Yel, S. (2016). Hayat Bilgisi Dersinde Uygulanan Değer Eğitimi Programının Özsaygı, Sosyal Problem Çözme Becerisi ve Empati Üzerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*. Vol 41 (2016) No 183 pp.:267-292.
- Ünal, A. ve Üzüm, S. (2014). Eğitim denetçilerinin yeterlikleri ve yetiştirilme. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 50-82.
- Yazıcı, K. (2006). “Değerler Eğitimine Genel Bir Bakış”, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 9.

- Yeşil, R. ve Aydın, D. (2007). "Demokratik Değerlerin Eğitiminde Yöntem ve Zamanlama", *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 11, Sayı: 2, Ağustos.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğittir, S. ve Öcal, A. (2010). "İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Değer Yönelimleri", *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24.
- Yiğittir, S. ve Öcal, A. (2011). "Lise Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşleri", *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13 (20).

Extended Abstract

The systematic and programmed execution of values education dates back to the beginning of the twentieth century. The first studies related to character education in America were conducted by Edward Thorndike and his colleagues in the 1920's. In the 1930s, interest in character education exposed to a sharp decline and this indifference persisted until the second half of the 1960s (Tokdemir, 2007). However, interest in values has been increasing recently and various researches have been carried out (Balay and Kaya, 2014, Arpacı, 2014, Kılıç and Aktan, 2015, Uzunkol and Yel, 2016; Şahin and Katılmış, 2016).

Evaluating the attainment of organizational goals is of great importance in terms of organizational integrity and continuity (Taymaz, 2005). The determination of the level of organizational goals will be achieved through supervision. In this regard, supervision gains more importance in educational activities. Upon analyzing the relevant literature, numerous definitions have been made regarding the concept of supervision.

It is highly significant to be a model in values education and to gain them through living. The determination of whether Values Education Activities performed in Turkey is inspected, and whether supervision practices are based on values education is considered as important by the researchers. Thus, this research aims to identify the place and importance of values education in guidance and supervision practices.

The present study used qualitative research method in a phenomenological design. Phenomenological design focuses on the cases we are aware of but that we are free from an in-depth and detailed understanding. There may be any concept, experience, perception or situation in these events (Yıldırım and Şimşek, 2008, p.228). The research group is consisted of 176 teachers working at 15 different primary schools during the academic year of 2012-2013. They were selected through convenience sampling method. Interview forms were prepared by the researchers after examining all researchers related to the topic and taking provincial education supervisors' views and recommendations. The content and appearance validity of the interview forms were provided by the views of field experts (n=).

"Content analysis" was used in this research which was designed in line with the qualitative research approach. Hence, the participants' opinions were firstly transmitted to digital media by being encoded as V1, V2, ..., V176. In the next stage, each participant's opinion was examined and similar ones were grouped and themes were formed. Each participant's opinion is included in a theme.

Participants were posed an interview question, "Do you think that values-based supervision is conducted?" in order to determine whether values education is included in supervision practices. 162 different opinions were accepted as valid for the interview question. 101 (62%) of the teachers have stated the nonexistence of values-based guidance and supervision activities, while 50 (31%) of them have concluded that the activities related to guidance and supervision are insufficient. Only 11(7%) believe that guidance and supervision practices are conducted within the context of values in Turkish education system.

Participants' views have been analyzed with a view to determining the supervision level of Values Education Activities in the Turkish education system. In this sense, 155 valid views were included in themes. 38 (25%) of the participants indicated that there are no supervisions supported by values education, 59 (38%) stated the inadequacy of the supervisions, 10 (6%) indicates that the supervisions vary depending on the situation

Teachers were asked “What are the positive aspects for meeting the expectations of our educational supervision system outputs (students) and stakeholders (parents, social environment and beneficiaries ...) in terms of values education?” 148 acceptable views were categorized as social acquisitions (n=3), student-centered acquisitions (n=7), system acquisitions (n=27), system efficacy and efficiency (n=9) and no positive aspect (n=12).

Participants were asked about the negative aspects of meeting the stakeholder expectations in the context of values education, and 115 of them were accepted as valid and categorized. Accordingly, the views of participants were determined as adverse effects related to the method of implementation (n=39), their reflections on society (n=29), generations distant from the values (n=10), limited to the school (n=9), departure from organizational goals (n=6), problems caused by parents (n=5) and no problem (n=17).

Participants were asked to develop solution proposals in order to achieve the educational supervision system upon which values education is based. The answers were examined and a total of 184 views were determined to be valid. Teachers’ views have been identified as themes such as; education and seminars (n= 8), effective use of mass media (n=16), academic studies (n=15), values-based supervision (n=28) and practical activities (n=94) .

This research has evaluated educational supervision practices in Turkish education system in the context of values education. There is a need for a system of educational supervision focused on values education in terms of "the Turkish National Education System aiming at training individuals with basic values and character" (Acat and Alan, 2011).

Participants’ views have revealed that that education system will gain both social and student-centered acquisitions when educational supervisions are conducted in the context of values education. The participants' views which are included in the theme of social gains such as love, respect, tolerance, cooperation, responsibility and attainment are in line with the research results of Aslan (2007) and Adler (2000; 6). The related literature suggests that value education can be shaped by society. Therefore, it is significant for Turkish Education System to have a value-oriented educational supervision.

The Ministry of National Education (2007) has emphasized the provision of the development of students in the spiritual, moral, social and cultural aspects within the frame of our customs. The behaviors available in the primary school curriculum are similar to those included in the theme of student-centered acquisitions by the researchers. An educational supervision system, centering on values education by starting from the view that social and national values should be determined and gained to the students in the educational process (Tezcan, 1997), will help to realize the policies of Ministry of Education.

It is unlikely that an education system free of values fulfills its duty. Unfortunately, there is a trend towards the deprivation of values and moral judgments in today's education system. At that point, it has been determined that educational activities are not adequately supervised, that educational workers will not show the necessary value to educate their values, that many mistakes can be made in practice and thus distant generations will be trained as a result of all these negativities. This will be an extremely important issue in terms of education systems.

It is important for teachers to become role models and to receive education in terms of values focused education system. In this respect, integrating value education into course content in education faculties will be a remarkable development in terms of values education. In-service trainings may be organized for the teachers who are currently engaged in their tasks and whose classrooms are furnished with values. Teachers may be actively involved in activities that focus on educational values in the seminars held at the end of the academic year.



Öğrenci Başarısını Desteklemede Bir Yol: Öğrenci Koçluğu

Fatih Kalçık*^a

Makale Bilgisi

DOI:

Makale Geçmişi:

Geliş

Düzeltilme

Kabul

Keywords:

koçluk, öğrenci

koçluğu, mentörlük, danışmanlık,

rehberlik.

Makale Türü:

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğrenci koçluğu eğitimi almış uzmanların konuyla ilgili algısını ortaya koyarak öğrenci koçluğunu tanıtmaktır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Yedi farklı şehirde görev yapan, uluslararası öğrenci koçluk belgesi olan 12 öğrenci koçu çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın verileri uzman görüşü alınarak hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde NVivo nitel veri analiz programı kullanılmış ve betimsel analiz yapılmıştır. Araştırmada öğrenci koçluğunu tanımlamaya dair farklı kavramlar ortaya çıkmış olmakla beraber genel manada öğrenci koçunun bir yol arkadaşı olduğu, öğrenciyi eğitim süreçlerinde desteklediği, öğrenci koçluğunda belli ilkelerin olduğu, öğrencinin kişisel gelişimi ve başarısını artırmasında çok yönlü faydalarının olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışmada öğrenci koçluğu uygulamalarında dikkat edilmesi gereken unsurlar hakkında önerilere de yer verilmiştir.

A Way to Support Student Achievement: Student Coaching

Article Information

DOI:

Article History:

Received

Revised

Accepted

Keywords:

coaching, student coaching,

mentoring, counseling,

guidance.

Article Type:

Abstract

The purpose of this study is to introduce student coaching by revealing the perceptions of the student coaching educated specialists. In the study, one of the qualitative research designs was used. The study group was determined by sampling from purposeful sampling methods. Twelve certified student coaches who work in seven different created the study group. The data of the study were obtained by semi-structured interview form prepared with the help of expert opinion. In the analysis of the data, NVivo qualitative data analysis program was used and descriptive analysis was conducted. Different concepts of defining student coaching emerged in the research, moreover, it was found that in general terms, student coaching is a companion to the student coaching process, there are certain principles in student coaching, and it has versatile benefits in enhancing the personal development and success of the students. In the study, the factors to be considered in student coaching practices were also presented.

*İlgili Yazar: fatihkalcik@hotmail.com

^a Yüksek Lisans Öğrencisi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın, Türkiye, <https://orcid.org/0000-0001-9131-7369>

Giriş

Dünya’da tüm insanlar ve toplumlar meydana gelen olaylardan daha hızlı haberdar olmakta ve birbirlerinden bu anlamda daha fazla etkilenmektedirler. Bu durumda dünyanın genel özelliklerine göre yaşantılarını kurgulayamayan toplumlar ciddi sorunlarla karşılaşabilmektedirler (Özkan, 2009, 114). Bu nedenle toplumu oluşturan tüm bireyler eğitilmeli ve düşünmeye sevk edilmelidir. Çünkü düşünme, insanı diğer canlılardan farklı kılan ve karşılaştığı problemleri kolayca çözebilmesini sağlayan, kendisi ve toplumun gelişimine katkı sağlayan önemli bir özelliktir (Semerci, 2003, 64). Toplumun diğer fertleri gibi düşünmeyi öğrenen öğrencilerin de ne istediğini, kendinin ve toplumun gelişimi için ihtiyaçlarının ne olduğunu kestirebilmesi söz konusu olacaktır. Bu manada eğitimciler önemli görevler düşmektedir. Bir öğrenci koçunun görevi de; karmaşıklaşan şehir yaşamlarındaki öğrencilerin, çevreye ve yaşantıya uyum sürelerini azaltarak başarıyı daha çabuk yakalamalarına destek olmaktır (Öz, 2013, 202). Böylece öğrenci koçluğu öğrencinin kendini tanımasına, sahip olduğu donanımsal kaynaklarına ulaşip bu kaynaklarını doğru şekilde kullanmasına, kendi yaşantısı ile alakalı sorumluluk alıp daha mutlu bir yaşam sürmesine olanak tanıyacaktır (Yazır Özgür, 2012, 9). Öğrenci koçluğunun, hedef kitlesi gelişim evresinin en önemli basamağını tırmanan ergen olması nedeniyle diğer koçluk türleri içerisinde özel bir yer tuttuğu söylenebilir (Öz, 2013, 25). Bu koçluk türleri Öz’e (2015, 25) göre Şekil 1 de gösterildiği gibidir.



Şekil 1. Koçluk Türleri

Öğrenci koçu özünde öğrencinin kendisi ile ilgili farkındalığını artırarak öğrenim süreçlerinde özellikle 13 yaşından büyük bireylere eğitsel manada destek sağlayan bir hizmettir (Bölükbaş Orujov, 2012, para. 1). Öğrenci koçu, öğrencinin başarısı için hedeflere ulaşması adına onu destekler, bunun için onun öğrenme motivasyonunu yükselterek, öğrencinin akademik anlamda uğraşlarının sonuca ulaşması için öğrenciye ve içsel donanımlarına odaklanarak öğrenci ve ailesi ile beraber öğrencinin motivasyonunu artırıcı destek çalışmaları ortaya koyar (Damaş, 2010, 31). Destekleyici koçlukta temel özellikler şunlardır; danışanın sorularına yanıtlarını bulabilmeleri için güçlü sorular sormak, sorunlarını kendisinin çözebileceğine dair cesaret vermek ve özgüven oluşturarak motivasyon sağlamak, kendi öğrenmesinde ve çeşitli konularda sorumluluk almasını sağlamaktır (Damaş, 2010, 29). Burada hedef, bireyin genel amacını tespit etmek ve bu doğrultuda yine bireyin imkânlarının ve potansiyelinin geliştirilmesini sağlamaktır.

Bu kapsamda öğrenci koçunun hedef kitlesinin özellikleri nedeniyle sahip olması gereken bir takım beceri ve değerler söz konusudur. Bunlar Yazır Özgür’e (2012, 13) göre;

- 1- Karşılıklı saygı, sevgi ve güven içerisinde iletişim kurabilmek,
- 2- Öğrenci koçunun empati kurabilmesi için duygusal yeteneğinin yüksek olması,
- 3- Öğrencilerin her durumda tam ve bütün olduğuna, başarıyı yakalayabileceğine inanmasıdır.

Öğrenci koçlarının koçluk ile alakalı alanlarda ve genel kültür olarak da kendilerini eğitmeye ve geliştirmeye devam etmeleri için yaşam boyu öğrenme kavramını prensip edinmeleri gerekmektedir. Çünkü öğrenci koçunun görüşmeler sırasında olduğu kadar görüşme dışında da öğrencinin rol modeli olma niteliğini taşıyabileceğini bilmesi gerekir, ergenlik döneminde bulunan genç anne, baba, yakın çevre ve sanatçılar gibi öğrenci koçunu da modeli olarak alabilmektedir (Yazır Özgür, 2012, 15). Öğrenci koçu beraber çalıştığı öğrenciyi yaşamının bu döneminde başarısı için desteklerken, kabiliyetleri açısından da tam ve bütün bir yetişkin olma yolunda ona arkadaşlık eder (Yazır Özgür, 2012, 13). Fakat öğrenci koçu kesinlikle bir terapist veya psikolog değildir (Öz, 2015, 39). Bu anlamda eğitim koçlarının dikkat etmesi gereken önemli noktalardan biri de görüştükları öğrencide karşılaştıkları, şüphelendikleri normal dışı durumlarda öğrenciyi terapistler, psikologlar gibi alanın profesyonellerine yönlendirmektir. Çünkü koçluğu terapistlerden ayrı olduğu gibi mentörlük, rehber öğretmenlik ve danışmanlıktan da ayrı tutulmalıdır. Perchiazzi (2009, 67; Akt. Kuzu, Karaman, Odabaşı, 2012, 175) mentörlük, tutorluk, koçluk ve danışmanlık arasındaki ilişkiyi aşağıdaki gibi göstermiştir.



Buna göre mentörlük diğerleri ile ilişkidir ve diğerlerinin şapkasını takarak iş yapabilmektedir, tutorluk ve koçluk birbiri yerine kullanılabilir ve yine benzer şekilde koçluk danışmanlık şapkası takıp iş yapabilmektedir, fakat birbiri yerine kullanılmaması gerekmektedir. Mink Oscar ve Mink Barbara ve Owen, 'a(1993:22; Akt., Damaş, 2010) göre mentörlük, danışmanlık ve koçluk arasındaki benzerlik ve farklılıklar şu şekildedir;

- 1- Mentörlük uzun süreli iken koçluk kısa ve orta, danışmanlık ise kısa sürelidir,
- 2- Mentörlükte kariyer ve gelecekle ilgili performans iyileştirme söz konusu iken koçlukta yapılacak işle ilgili öğrenme danışmanlıkta da genellikle motivasyon ve tutum ile alakalı sorunlara çözüm bulma vardır,
- 3- Mentörlüğün odağında bugün ve gelecekteki yaşam dönemi varken, koçlukta yapılacak iş veya amaçlanan hedef için öğrenmeyi kolaylaştırma ve geliştirme, danışmanlıkta ise yaşamın her alanında problemlere çözüm bulma vardır,
- 4- Mentörlükte faaliyet olarak kariyer olanakları meydana getirme ve uzun vadede kariyer planları yapma ve bu planlara katılma söz konusu iken, koçlukta öğrenme yöntem ve tekniklerinden faydalanarak bireysel performansın artmasını sağlama, danışmanlıkta da bireyi dinleme, duygularını ve düşüncelerini keşfederek yapılacak iş ile ilgili hedefleri gözden geçirme söz konusudur.

Koçluk süreçlerinde karşılıklı görüşmeler seanslar şeklinde gerçekleştirilir, seansı yöneten koçluk hizmetinin verildiği kişi ise müşteri olarak isimlendirilir (Mesleki Yeterlilik Kurumu, [MYK], 2015). Koçluk 2013 yılında meslek olarak kabul edilmiştir (Koçluk platformu derneği, 2015, para. 5)

Öğrenci başarısı, motivasyonu ve derslerdeki başarı durumlarına ilişkin çeşitli değişkenlerin etkileri incelenmiş olup alan yazında öğrenci koçluğunun öğrencilerin eğitim süreçlerine olası katkıları, ders başarılarına ve motivasyonuna ilişkin olası etkileri gibi konularla ilgili çalışmalara rastlanmamıştır. Bundan dolayı bu çalışma hazırlanarak öğrenci koçluğu tanıtılmaya, ilkeleri ortaya konmaya, faydalarının ne yönde olabileceğine dair bulgulara ulaşmaya ve öğrenci koçluğu uygulamalarında yaşanabilecek olumsuzluklar tespit edilmeye çalışılarak alan yazına bu anlamda katkı sağlanmaya çalışılmıştır. Bu manada araştırmanın amacına uygun olarak, öğrenci koçluğu eğitimi almış uzmanların konuyla ilgili algısını ortaya koyarak öğrenci koçluğunu tanıtmak için öğrenci koçluğu yapan alanında yetkin öğrenci koçlarına aşağıdaki sorular sorularak cevap aranmıştır;

- 1- Koçluk nedir?
- 2- Öğrenci koçluğu nedir?
- 3- Öğrenci koçluğunda olmazsa olmazlar (ilkeler) nelerdir?
- 4- Öğrenci koçluğunun faydaları nelerdir?
- 5- Danışmanlık, mentörlük ve rehber öğretmenlikten farkları nelerdir?
- 6- Öğrenci koçluğu uygulamalarında yaşanan sorunlar nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim çalışmasıdır. Olgubilim deseni farkında olunan fakat derinlemesine bir fikre sahip olmadığımız olgulara odaklanmak ile kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, 20). Bu çalışmada genel anlamda ne olduğunu bildiğimiz koçluk ve bunun altında öğrenci koçluğu olgularının ne anlama geldiği araştırılmış ve ilkeleri, faydaları ve uygulamalardaki sorunlar hakkında derinlemesine bilgi sahibi olunmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu uluslararası geçerliliği olan öğrenci koçluğu belgesine sahip ve aktif olarak öğrenci koçluğu yapan uzmanlardan oluşturulmuştur. Uzmanlara ulaşılırken amaçlı örneklem çeşitlerinden ölçüt örneklem seçilmiştir. Bunun nedeni amaçlı örneklem ile çalışmanın amacına bağlı olarak zengin durumların seçilerek çalışılmasına olanak sağlamasıdır (Büyüköztürk ve diğ., 2014, 90). Amaçlı örnekleme ile araştırmada gözlem birimleri belli, istenen niteliklere sahip bireyler, olaylar veya durumlardan oluşan ve belirlenen ölçütü karşılayan birimler seçilmiş olur (Büyüköztürk ve diğ., 2014, 90). Bu kapsamda araştırmacı 2017 Eylül-Ekim aylarında Ankara ilinde düzenlenen NLP (Neuro Linguistic Programming-Sinir Dili Programlama) eğitimine Ankara, İstanbul, Adana, Eskişehir, Konya, Antalya, Afyon illerinden katılan öğrenci koçluğu eğitimi almış ve aktif olarak koçluk yapan 13 uzman ile yüz yüze görüşme yapmıştır. Çalışma grubu için 11'i kadın ikisi erkek olmak üzere 13 gönüllü öğrenci koçu seçilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğrenci koçlarının altısı 30-37 yaş aralığında, üçü 38-45 yaş aralığında ve dördü 46-60 yaş aralığında bulunmaktadır. Öğrenci koçlarının tamamı üniversite mezunu ayrıca dördü yüksek lisans biri de doktora öğrenim düzeyindedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada verilerin toplanması için, araştırmacı tarafından geliştirilen ve eğitim programları ve öğretim alanında uzman üç öğretim üyesinin görüşü alınarak son hali verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları soru kategorileri daha önce belirlenmiş olduğundan daha objektif kıyaslamalara ve istatistiksel analiz yapmaya uygundur (Erkuş, 2009, 117).

Verilerin Toplanması

Görüşmeler katılımcılarla eğitimin verildiği kursun görüşme odasında sessiz bir ortamda araştırmacı tarafından yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında katılımcıların izni alınarak ses kayıt cihazı ile kayıt yapılmıştır.

Verilerin Analizi

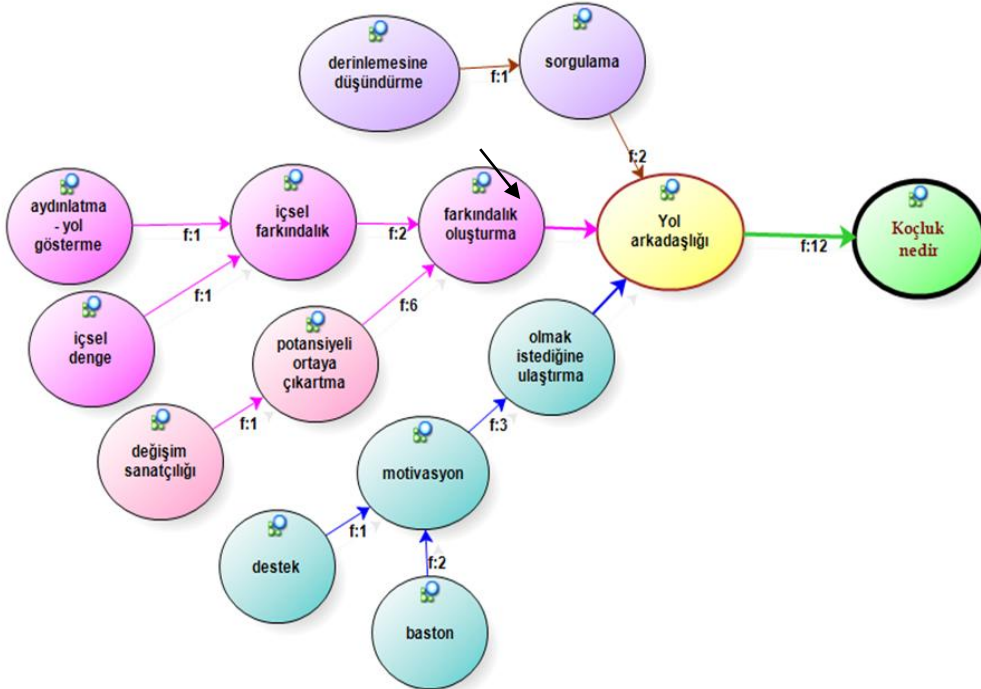
Yazıya geçirilen veriler daha sonra NVivo 8 programı yardımıyla araştırmacı tarafından analiz edilmiş, çözümlenmelerden elde edilen veriler ile kavramlar oluşturulmuş ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri gösteren şekiller meydana getirilmiştir. Betimsel analiz katılımcılardan elde edilen verilerin araştırma sorularının ortaya çıkan temalara göre organize edilmesine ve görüşmede sorulan sorularda dikkate alınarak sunulmasına olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Elde edilen veriler araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanarak karşılaştırılmış ve oluşan temalara ilişkin şekiller meydana getirilmiştir. Araştırmanın gizliliğini sağlama adına katılımcılardan kadın olan öğrenci koçlarına K1, K2, K3 gibi, erkek olan öğrenci koçlarına da E1 ve E2 kodları verilerek kodlanmıştır. Katılımcılar bir soruyu yanıtlarken birden fazla görüş belirttiklerinden analiz yapılırken katılımcıların tüm görüşleri dikkate alınmış ve cevaplardan doğrudan alıntı yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde öğrenci koçlarının koçluk ve öğrenci koçluk algılarının ve öğrenci koçluğunun ilkelerinin neler olduğu hakkında ki görüşlerine ve koçluğun mentörlük danışmanlık ve rehber öğretmenlikten farklarının ne olduğuna, öğrenci koçluğu faydalarına ve öğrenci koçluğu süreçlerinde karşılaşılan zorluklara ilişkin öğrenci koçlarının görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

1. Koçluk kavramına ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan öğrenci koçlarına koçluk nedir diye sorulmuş ve görüşlerinden elde edilen bulgular Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Koçluk kavramı

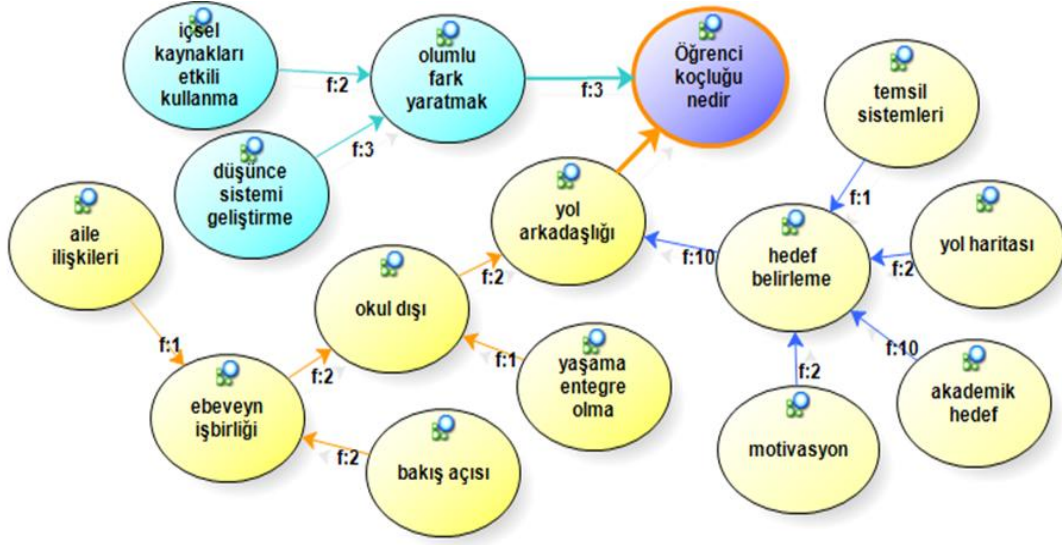
Araştırmaya katılan koçların ifadelerine göre, koçluk kavramı genel olarak “yol arkadaşlığı” teması altında toplanmış olup, bu tema altında “farkındalık oluşturma”(8), “olmak istediğine ulaşma”(1) ve “sorgulama” (2) temaları ortaya çıkmıştır. Bu temalardan “farkındalık oluşturma” temasına ait “içsel farkındalık” ve “potansiyeli ortaya çıkarma” temalarını barındırırken “olmak istediğine ulaşma” temasının altında da “baston” ve “destek” alt temaları yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğrenci koçlarının çoğu koçluğu genel manada yol arkadaşlığı ve müşterinin potansiyelinin farkına varmak olarak tanımlamışlardır. Katılımcılardan K4 “...kişinin kendi farkındalığını yakalama sürecinde güçlü gözlem ve güçlü sorularıyla yol arkadaşlığı yapmak” diye tanımlarken bireye yol arkadaşlığı yaparken ona süreç içerisinde güçlü sorular sorulması gerektiğini vurgulamıştır. K5 “...kişinin olmak istediği en iyi versiyona ulaşma yolculuğunda kişiye yol arkadaşısıdır.” diyerek koçlukta arkadaşlık yaparak bireyin amaçladığı en iyi olma yolunda ona yol arkadaşlığı yapmak olduğunu ifade etmiştir, K6 ve K9 “...kişilerin var olan potansiyeli ortaya çıkartmada ya da fark ettirme sürecinde yol arkadaşlığı yapmaktır.” şeklinde ifade ederken de bireylere yol arkadaşlığı yaparken onların sahip oldukları potansiyellerini de fark ettirmekte olduğunu dile getirmiştir. K7 “...insanların hayatına dokunup onları oldukları yerden alıp, olmak istedikleri yere taşımakta yol arkadaşlığı yapmak.” demiş ve genel manada amaçlanan hedeflere ulaşırken eylemlerin gerçekleştirilmesinde bireye arkadaşlık ettiğini ve kendilerinde mevcut potansiyellerinin de farkına varmalarını sağladıklarını ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak K10 “...biriyle bir yolculuğa çıkıyorsunuz, kişi yolculuk sırasında düşe kalka ilerlerken tökezlediği her seferde onu motive ederek yola devam etmesini sağlayan ‘baston’ gibi bir yol arkadaşısıdır” demiş ve koçluğu bastona benzetmiş ve bireylerin hedeflerine ulaşması yolunda takılıp kaldıkları noktalarda onları motive etme yoluna giderek onlara destek olduklarını belirtmiştir. Yine katılımcılardan K4 “...kişinin kendini geliştirmesinde destek yani baston olmaktadır.” diyerek koçluğu kişilerin hedeflerine varma yolunda yol arkadaşlığı yapmanın yanında onlara dengelerini kaybettikleri, hedeflerine ulaşırken takılıp kaldıkları noktalarda tıpkı bir baston gibi destek olduklarını belirtmişlerdir.

Bunun yanında katılımcılardan K2 “İnsanların içlerinde kendilerinin de farkında olmadığı potansiyeli ortaya çıkartmaya aracı olmaktadır.” derken koçluk sürecinin aslında bir farkındalık süreci olduğunu belirtmiştir. K3 “Her bir bireyin mükemmel ve eşsiz yaratıldığının farkına varmasını sağlayan, bu farkındalıkla performansını ortaya çıkaran bir ‘değişim sanatçılığı’, insanın kendi içine fener tutup, aradıklarının başka yerde değil, içinde olduğunu fark ettirmek” şeklinde ifade etmiştir. Diğerlerinden farklı olarak koçluğu bireyde değişiklik meydana getiren bir sanatçıya benzetmiş ve her bireyin mükemmel ve eşsiz yaratıldığını fark ettirerek sahip oldukları potansiyellerini ortaya çıkartmak olarak tanımlamıştır. K5 ve K6 “Bireylerin mevcut potansiyellerini fark ettirme...” demiş ve K7 “Koçluk, insanları gerçekten derin düşündürerek kendi farkındalıklarını ya da kendi potansiyellerini ortaya çıkartmayı sağlayan sistemler bütünüdür.” derken bir sistemin parçası olabileceğine işaret etmiş, bireyleri düşünmeye sevk ederek onlarda sorgulama yeteneğinin geliştirilmesi ile kendi potansiyelinin farkına varmada etkili olabileceğini ifade etmiştir. Bu ifadeyi destekler mahiyette K8 Koçluk, hayatlarını, doğruları ve yanlışlarıyla sorgulama cesaretini gösteren insanların kendilerini, duygu, düşünce ve davranışların anlamını keşfetme yolunda destek olan bir süreçtir.” demiştir. Ayrıca katılımcılardan K1 “Koçluk içsel dengenin sağlanmasıdır.” şeklinde koçluğu tanımlamış ve bireyin zihin, beden ve ruh üçlüsünde dengeyi sağlamada ona yardımcı olabileceğini ifade etmiştir.

2. Öğrenci koçluğu kavramına ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan öğrenci koçlarına öğrenci koçluğu sizce nedir sorusu sorulmuş ve görüşlerden elde edilen bulgular Şekil 3’te gösterilmiştir.



Şekil 3. Öğrenci koçluğu kavramı

Şekil 3 incelendiğinde, öğrenci koçluğu kavramı iki farklı tema altında toplanmış ve bunlardan en çok kullanılan “yol arkadaşlığı”(12) teması olmuştur. Bunu sırasıyla “olumlu fark yaratmak” (3) teması izlemiştir. Ayrıca yol arkadaşlığı teması “akademik hedef belirleme” (10) ve “okul dışı” (2) alt temalarından oluşmaktadır.

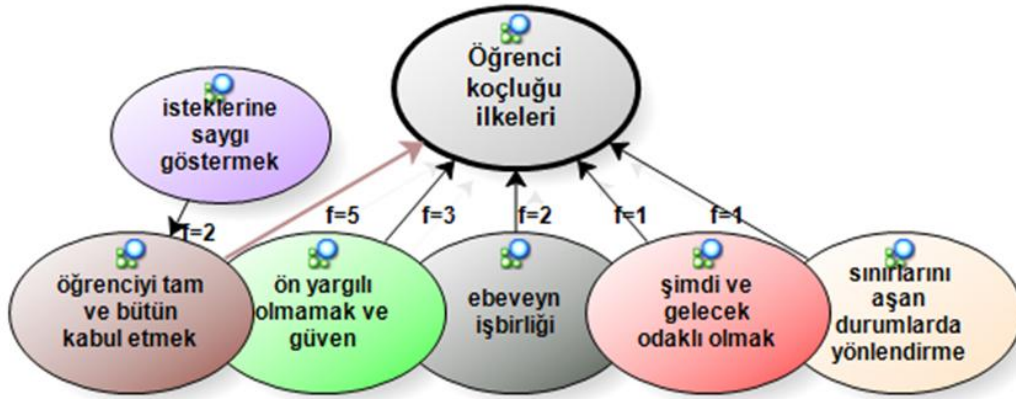
Araştırmada koçluğunu öğrencilere yol arkadaşlığı yapmak olarak tanımlayan katılımcılardan K1 “Öğrencinin temposuna ve dünyasına uygun hedeflerini belirlemede yol arkadaşlığı yaparken...” diyerek öğrencilere akademik anlamda öğretim süreçlerinde yol arkadaşlığı yapmak olarak tanımlamıştır. K4 “Öğrencilerin akademik hayatlarında istedikleri hedeflere ulaşmasına yol arkadaşı akıl hocalığı yapmaktır.” demiş ve öğrenci koçluğunu öğrencilerin hedeflerine ulaşması için onlara arkadaşlık yapmaya benzetmiştir. Benzer şekilde K5 “Öğrenci için de hedeflerine ulaşırken ona yol arkadaşlığı yapan kişidir.” şeklinde ifade ederken genel manada koçluk tanımına benzer şekilde öğrenci koçluğunda da öğrenciye kendine uygun hedefler koyması ve bu hedeflere ulaşması sürecinde yol arkadaşlığı yapmak anlamına geldiğini belirtmişlerdir. Katılımcılardan K7 “...öğrencilerin motivasyon güçlerini, azimlerini, kendi temsil sistemlerini, çalışma yöntemlerini, özgüvenlerini, becerilerini, dengelerini, performanslarını doğru yönlendirme ve kullanma konusunda aile ve okul dışında başka bir yol arkadaşına ihtiyaç duymalarına yol açmıştır. İşte bu sebeplerden dolayı öğrenci koçu, öğrencinin kendi öz benliğini tanıyıp, öğrenme teknikleri, hedef belirleme teknikleri, hızlı okuma ve okuduğunu anlama teknikleri, NLP ve diğer uygulama teknikleri ile öğrencinin yaşama entegre olmasını ve yolunu en baştan doğru çizmesini sağlar.” demiş ve diğerlerinin tanımlarından farklı olarak öğrenci koçlarının NLP gibi bazı teknik ve yöntemlerde kullandıklarını ifade etmiş ve aslında öğrencilerin hedef belirlerken de zorlandıklarını, kendi artı ve eksilerini bilemediklerini ve bu nedenle motive olamadıklarından öğrenci koçlarına ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir ve bu anlamda öğrenci koçlarının bu süreçte öğrencilere yardımcı olabileceklerini dile getirmiştir. Ayrıca okul dışı yaşantılarında da olumlu yönde katkı sağlayabileceğini ifade etmişlerdir. Öğrenci koçlarından K8 ve K9 ise “...öğrenci hedeflerine ulaşırken ona yol arkadaşlığı yapan kişi...” şeklinde ifade ederken K10 “...öğrencinin hedef sahibi olmasını ve hedefe giden yol haritasını oluşturmasını sağlayan yol arkadaşı...” demiş ve E1, E2 “...belirlenen hedeflere ulaşmak için öğrenciye destek olan ve yol gösteren kişiye denir.” diyerek öğrenci koçluğunun genel olarak bir süreç olduğunu ve bu süreçte uygulamalar hayata geçirilirken onlara arkadaşlık yapan kişi olarak öğrenci koçluğunu tanımlamışlardır. Tezel’e (2015, 5) göre öğrenci koçları, öğrencilere ders çalışma tekniklerini öğretirken diğer tekniklerle de hem özgüvenlerinin artmasına hem de zamanı düzenli kullanmayı öğretirken program dahilinde işlerini yürütmeleri için onlara yol arkadaşlığı yapmaktadırlar.

Araştırmaya katılan katılımcılardan öğrenci koçluğunu olumlu fark yaratmak olarak tanımlayan öğrenci koçlarından K2 “...öğrencilerin hem eğitim hayatlarında hem de geleceğinde kalıcı olumlu farklar yaratmaktadır.” derken öğrenci koçlarının bugün ve yarına odaklandığını ve kısa süreli çözüm odaklı çalıştıklarını ifade etmiştir. K3 ve K8 “...öğrenciyi anne babalarının, çocuğu ve sınav makinası olmaktan, birey olmaya yükselten fark yaratan sihirli dokunuş...” şeklinde görüşlerini ifade etmişler ve öğrenci koçluğu uygulamalarında anne babaların olumsuz yönde etkili olabileceğine işaret etmişler ve öğrencinin bu olumsuz düşünceden kurtularak onun kendisi olabilmesi adına ona destek olduklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrenci koçlarından K6 “...öğrencinin kendisi ve ailesiyle ve eğitim yaşamı, sosyal yaşamıyla olan ilişkisini bütünsel bir yaklaşım ile geliştirebilmek için bilimsel yöntem ve tekniklerin bir süreç içinde uygulanmasıdır.” şeklinde öğrenci koçluğunu tanımlamış, koçluk uygulamalarının bilimsel temellere dayalı bir takım teknikler ihtiva ettiğini dile getirmiş ve K7 “...öğrenci koçluğu ile öğrencinin düşünme sistemi olumlu yönde gelişir, öğrenci içsel kaynaklarını daha etkili ve verimli kullanmasını öğrenir.” diyerek ayrıca öğrenci koçluğunun bu teknikler yardımıyla öğrencilerin sahip oldukları içsel kaynaklarının farkına varmalarını sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılardan K10 “...öğrencideki potansiyeli açığa çıkararak...” şeklinde görüşünü belirterek bu görüşü desteklemiştir.

3. Öğrenci koçluğunun ilkelerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan öğrenci koçlarına öğrenci koçluğunun ilkeleri (olmazsa olmazları) sorulmuş olup görüşmeden elde edilen bulgular Şekil 4’te gösterilmiştir.



Şekil 4. Öğrenci koçluğu ilkeleri

Şekil 4 incelendiğinde, öğrenci koçluğu ilkeleri beş farklı tema altında toplanmıştır. Bunlardan en sık kullanılan “öğrenciyi tam ve bütün kabul etmek”(5) teması ve bunun altında “isteklerine saygı göstermek”(2) öne çıkarken bunu sırasıyla “ön yargılı olmamak ve güven” (3), “ebeveyn işbirliği”(2), “şimdi ve gelecek odaklı olmak” (1) ve “sınırlarını aşan durumlarda yönlendirme” (1) teması izlemektedir.

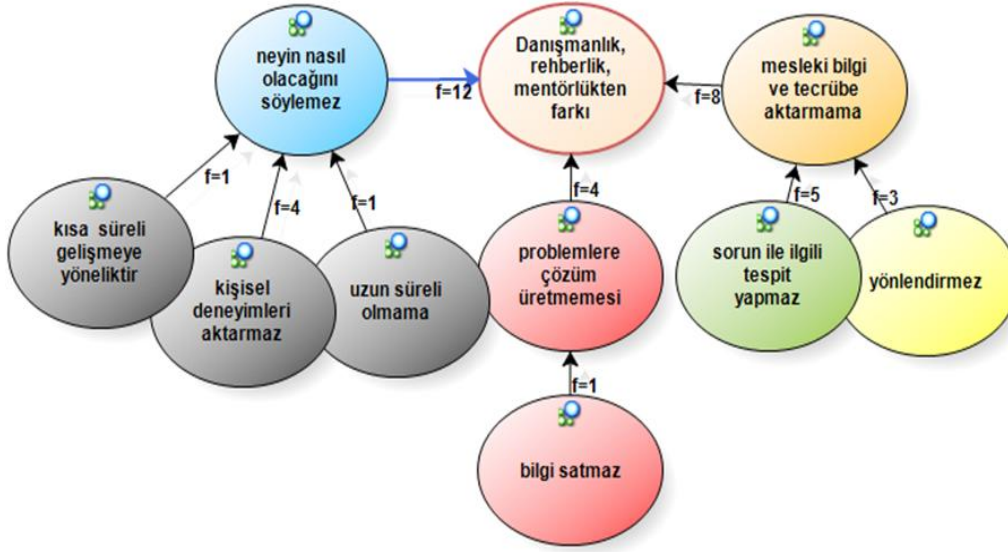
Koçluğun ilkeleri, araştırmaya katılan öğrenci koçlarının görüşlerine göre incelendiğinde öğrencinin tam ve bütün olarak kabul edilmesi gerekliliğini ifade eden K2 “...öğrenciyi bir birey olarak kabul etmek, her yönüyle çok iyi tanımak ve hayatının sadece öğrencilikten ibaret olmadığını kabul etmek...” derken, K3 “...birey olarak kabul etmek mükemmel olduğuna inanmak...” derken K4 “...öğrenciyi tam ve bütün olarak kabul etmek ve müdahale etmemek.” demiş ve K5, K9 “...öğrenciyi tam ve bütün olarak kabul etmek, kişilik özelliklerine, tercihlerine, isteklerine saygılı davranmak.” demişler ve koçların, muhatapları olan öğrencileri hedeflerini koyarken ve onlara ulaşırken de öğrencinin bu iş için yeterli olduğunu ve potansiyel olarak eksiksiz olduğuna inanması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrenci koçlarından önyargılı olmamak gerektiğini söyleyen K10 “...öğrenci koçluğunda ön yargıya yer yoktur.” demiş, E1 ve E2 “...ilk ilke karşılıklı güvenin temin edilmesidir.” demişlerdir. Ayrıca katılımcılardan K1 “...anne babasıyla çalışmaktır önemli olan ilke...” derken K7

“...bu süreci öğrenci ve aile ile sağlıklı bir şekilde yürütmek gerekir.” diyerek öğrenci koçluk ilkeleri arasında anne baba ile iş birliği yapmanın önemini vurgulamışlardır. Ayrıca katılımcılardan K6 “...öğrencinin potansiyeline inanma, öğrencinin faydası için çalışma.” ve yine K6 “...koçun sınırlarını aşan konular için uzmana yönlendirme, gizlilik ve etik standartlara uygun koçluk yapma.” ifadesini kullanmışlar ve öğrenci koçlarının kendi alanları aşan özellikle de psikolojik boyutta problemler orta çıktığında, öğrenciyi konunun uzmanına yönlendirmeleri gerektiğini dile getirmişlerdir.

4. Koçluğun danışmanlık, mentörlük ve rehber öğretmenlikten farklarına ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan öğrenci koçlarına öğrenci koçluğunun danışmanlık, mentörlük ve rehber öğretmenlikten farkı olup olmadığı varsa neler olduğu sorusu sorulmuş olup görüşmeden elde edilen bulgular Şekil 5’te gösterilmiştir.



Şekil 5. Koçluğun danışmanlık, mentörlük ve rehber öğretmenlikten farkları

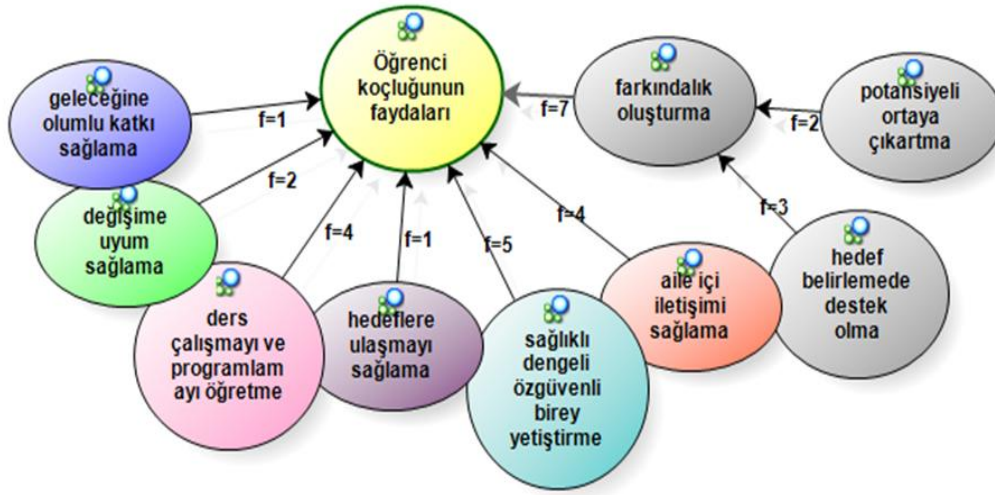
Şekil 5 incelendiğinde öğrenci koçluğunun danışmanlık, mentörlük ve rehber öğretmenlikten farkına ilişkin bulgular sekiz tema altında toplanmıştır. Bunlardan en sık kullanılan “neyin nasıl olacağını söylemez” (12) temasıdır bu temayı sırayla “mesleki bilgi ve tecrübe aktarmama” (8) teması ve “problemlere çözüm üretmemesi” (4) temaları izlemektedir.

Araştırmaya katılan ve koçlukta neyin nasıl olacağını koçun söylemeyip müşterinin keşfetmesini sağlaması yönüyle danışmanlık, mentörlük ve rehber öğretmenlikten ayrıldığını ifade eden katılımcılardan K10, K11 “...öğrenci koçluğu çalışmaları var olan hedefinize gitmenizi sağlarken size neyin nasıl yapılacağını asla söylemez.” demiş, K2 “...diğerlerinin uyguladıklarından farklı teknikler uygular diğerleri gibi ne yapacağını söylemez...” demiş, K3 “...koçlukta bütün sorumluluk müşteri(öğrenci)nindir, ona bir şey öğretmez ona ne olacağını söylemez.” demiş, K5 “...koçların kuram bilgisi az olsa da öğrencinin yetkinlik ve motivasyonuna göre zaman zaman danışmanlık ve mentörlük şapkasıyla koçluk yaklaşımını birleştirse de neyin olacağını ve yapılacağını söylemez.” şeklinde görüş belirtirken öğrenci koçlarının diğerlerinden farklı olarak bazı öğretim tekniklerini kullandıklarını ve öğrencinin bir eylemi gerçekleştirmesi için ona neyin nasıl yapılacağı konusunda müdahale etmediklerini dile getirmişlerdir, K8 “...koçlar beyin fırtınası yoluna girebilir ancak nelerin yapılacağı hakkında yönlendirme yapmaz.” demişlerdir. Bunun yanında K7 “Mentörlük sürekli bir gelişmeye yöneliktir. Koçluk belirli bir göreve yöneliktir. Danışmanlık belirgin bir faaliyete yöneliktir. Mentörlük uzun süreli, koçluk genellikle kısa süreli, danışmanlık kısa süreli ve faaliyetin süresi ile sınırlıdır. Mentörlük sezgisel bir geribildirim vardır. Koçlukta açık bir geribildirim vardır. Danışmanlıkta da açık bir geribildirim vardır. Mentörlük kapasiteyi geliştirir. Koçluk vasfı geliştirir. Danışmanlık belirli bir konuda vasfı geliştirir. Menti tarafından

yönlendirilir. Koç tarafından yönlendirilir. Danışman tarafından yönlendirilir. Mentinin kendi başına zorluğun üstesinden gelmesine yardımcı olur. Koç nerede yanlış yaptığını gösterir. Danışman Nerede yanlış yapıldığını ve nasıl düzeltilebileceğini gösterir.” diyerek öğrenci koçluğunun mentörlük, danışmanlık ve rehber öğretmenlik ile benzer ve farklı yanlarını belirtmiş ve genel anlamda mentörlük ve koçlukta bireyin performansının artırılması ve geliştirilmesi hedeflenirken koçlukta bu sürecin daha kısa olduğunu ifade etmişleridir.

5. Öğrenci koçluğunun faydalarına ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan öğrenci koçlarına öğrenci koçluğunun faydalarının neler olduğu sorulmuş olup görüşmeden elde edilen bulgular Şekil 6’da gösterilmiştir.



Şekil 6. Öğrenci koçluğunun faydaları

Şekil 6 incelendiğinde öğrenci koçluğunun faydaları yedi tema altında toplanmış olduğu görülmektedir. Bunlardan en sık “farkındalık oluşturma” (7) teması ve “hedef belirlemede destek olma”, “potansiyeli ortaya çıkartma”(2) alt temaları karşımıza çıkarırken bunu sırasıyla “sağlıklı dengeli özgüvenli birey yetiştirme”(5), “ders çalışmayı ve programlamayı öğretme”(4), “aile içi iletişim sağlama”(4), “değişime uyum sağlama”(2), “geleceğine olumlu katkı sağlama”(1) ve “hedeflere ulaşmayı sağlama” (1) temaları takip etmektedir.

Araştırmaya katılan öğrenci koçlarından K1 “...farkındalıklı bireylerin yetişmesi.” diyerek öğrenci koçluğunun faydalarına ilişkin görüşünü belirtirken K4 “...çocuklara net hedefler koymalarına destek vermek.” demiş, K5 “...öğrencinin potansiyelinin ortaya çıkmasında kendisini daha iyi tanıyıp hedeflerini daha net belirlemesi ve ulaşmasına etkinlik etmektedir.” demiş, K7 “...kendisiyle ilgili farkındalık yaratır, hedefine daha kolay ve etkin bir şekilde ulaşmasını sağlar.” demiş ve K10 “...böylece potansiyelini farkına varır ve istekli güçlü yanlarını ortaya çıkarır ve diğer taraflarını geliştirir.” demişler ve öncelikle koçun bireye katkısının kendine uygun hedefler koyabilmesi yönünde olduğunu belirtmişler ve bu süreçte öğrencilerin kendi güçlü yanlarının da farkına varabilmelerine yardımcı olduklarını dile getirmişlerdir.

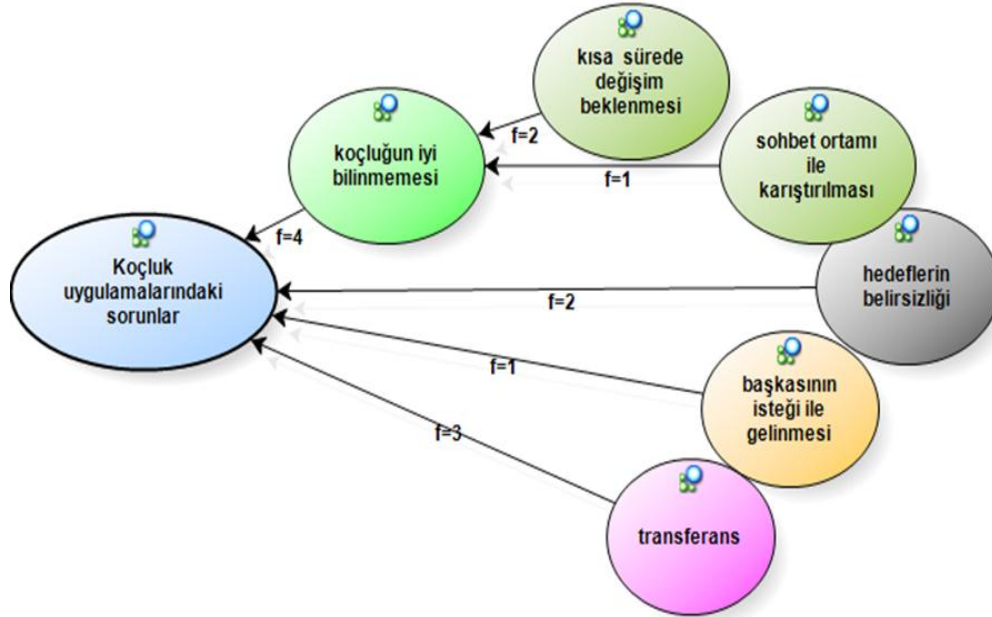
Araştırmaya katılan öğrenci koçlarından öğrenci koçluğunun sağlıklı dengeli özgüvenli birey yetiştirme faydalarının olabileceğini belirten K1 “...sağlıklı, dengeli özgüvenli birey yetiştirmeye olanak sunar.” demiş, K3, K6 “...öğrencinin özgüven ve öz saygısını artırır.” demiş, K8 “...öğrenci ne kadar erken yaşlarda kendi özelliklerini fark eder ve sorumluluk alırsa kendisine uyumlu kararları hayata geçirebilir ve daha sağlıklı, özgüvenli birey olur, koç bu öğrenci koçluğu etkili olmaktadır.” demiş ve K10 “...özgüveni artar, çünkü neyi neden yaptığını biliyordur ve yetkinliklerinin farkındadır.” diyerek öğrenci koçlarının öğrencinin daha sağlıklı, dengeli ve özgüvenli olmaları yönünde de onlara yardımcı olabildiklerini ifade etmişlerdir.

Ayrıca araştırmaya katılan öğrenci koçlarından, koçluk uygulamalarının ders çalışmayı ve programlamayı öğretme konusunda faydalarının olduğunu dile getiren K4 “...etkin ders çalışma ve programlamayı öğretmek.” demiş, K6 “...eğitim hayatını destekleyecek teknikleri öğrenmesini sağlar.” derken, K11 “...nasıl ders çalışacağını belirleyemeyen öğrenciye programlamayı ve çalışma tekniklerini öğreten öğrenci koçluğu...” demiş ve E2 “...ayrıca bunun yanında süreçte öğrenci ile birlikte aktif çalıştığı için öğrenciye etkili ve verimli ders çalışmasına destek olur.” şeklinde görüş belirterek günümüzde çoğu öğrencinin ders çalışma tekniklerini bilmediğinden verimli ders çalışamadıklarını bu nedenle öğrenci koçlarının öğrencilere bu konuda yardımcı olabildiklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrenci koçlarından K4 “...aile içi iletişimin gelişmesine destek vermek...” diyerek öğrenci koçluğu faydalarından farklı bir noktayı belirtmiş, K6 “...sosyal ve aile ilişkilerinde davranışlarını geliştirir.” demiş, K11 “...ve iletişim becerilerinin de olumlu yönde artmasını sağlar.” derken E1 “...öğrenci aile içi çatışma ve problemler yaşıyor ise buna çözüm bulması için yardımcı olunur.” demişler ve bu açıdan öğrencilerin aile içinde de sağlıklı ilişkiler kurması adına onlara destek olduklarını söylemişlerdir. Ayrıca katılımcılardan K2 “...bireye bir bütün olarak yaklaşır ve geçteki hayatına da olumlu katkı ve etkileri olur.” demiş ve ileriye dönük yaşantısında öğrenci koçluğunun olumlu yönde faydalarının olabileceğini belirtmiş, K7 “...hedefine daha kolay ve etkin bir şekilde ulaşmasına olanak sağlar.” demiş, K10 “...değişime de çabuk uyum sağlar.”, K11 “...değişime karşı esnek olmasını, gelişim içinde kalmasını, öğrenmeyi bir yaşam biçimi olarak özümsemesini sağlar.” demişler ve öğrenci koçluğu sayesinde bireylerin öğrenmeyi öğrendiklerini böylece yaşantılarında karşılaştıkları değişimlere de daha uyumlu olabildiklerini ifade etmişlerdir.

6. Öğrenci koçluk uygulamalarında yaşanan sorunlar

Araştırmaya katılan öğrenci koçlarına öğrenci koçluk uygulamaları süreçlerinde ne gibi sorunlarla karşılaştıkları sorulmuş görüşmelerden elde edilen bulgular da Şekil 7’de gösterilmiştir.



Şekil 7. Koçluk uygulamalarındaki sorunlar

Şekil 7 incelendiğinde, öğrenci koçlarının koçluk uygulamaları süreçlerinde karşılaştıkları sorunlar dört tema altında toplanmıştır. Bunlardan en sık “koçluğun iyi bilinmemesi”(4) teması ve bu temanın alt temaları olan “kısa sürede değişim beklenmesi”(2), “sohbet ortamı ile karıştırılması” (1) teması karşımıza çıkarken

bunu sırasıyla “transferans” (3), “hedeflerin belirsizliği”(2) ve “başkasının isteği ile gelinmesi” (1) temaları izlemektedir.

Koçluk uygulamalarındaki sorunlara ilişkin görüş bildiren E2 “...en önemli sorunlardan biri koçluğun iyi bilinmemesi ve müşterinin bir psikologa gelmiş gibi düşünceleri ve kısa sürede değişim ve gelişim gözlemlemeyi bekliyor olmasıdır.” derken K2 “...mesleğin tanımı ve uygulamalarının dolayısıyla faydalarının halen toplumda tam olarak bilinmemesi, anlaşılması...” demiş, K8 “...koçluğun yeteri kadar tanınmaması, yol gösteren, çözümler sunan, tavsiye veren kişi olarak bilinmesi, insanların tek seansta sonuçlar beklemesi, psikolog, psikiyatr, danışman ve mentör ayrımlarının yapılamaması.” demiş ve K10 “...hizmet almaya gelen müşteriler, bu işin bir formülünün olduğunu, birine uygulanan tekniklerin kendilerine de iyi gelebileceğini sanıyor, koçluğu bilmiyor.” demişler ve koçlukta en sık karşılaştıkları sorun olarak koçluğun tanımının bilinmeden gelinmiş olması ve bundan dolayı ne bekleyeceklerini bilmedikleri için sanki bir doktormuş gibi onların tüm sorunlarına çözüm bulmaları gerektiği düşüncesine sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Ayrıca araştırmaya katılan öğrenci koçları seanslarında transferans yani aktarım yaparak kendi his ve düşüncelerini işe katabildiklerini belirterek bunu aşarken zorlandığını belirten K1, K5 “...bazen durumun içine girip müşterinin sorununu kendime de yaşatmak ve bazen yönlendirmekten uzak durma durumunu kontrol edememek...” demiş ve K9 “...bazı seanslarda müşterinin durumunda kendimi görmek seansı zorlaştırmaktadır.” diyerek bu durumun zorluklarından bahsetmişlerdir. Bu tür durumlarda öğrencinin duygu ve düşüncelerine kapılarak bazen o durumla ilgili kendi düşüncelerini aktarabildiklerini fakat bunun doğru olmadığını ifade etmişlerdir. Kozacıoğlu’na (1988, 134) transferans, danışanın eski yaşamında önemli bir yeri olan birine karşı göstermiş olduğu tepkileri şimdi danıştığı kişiye yöneltmesidir. Ayrıca katılımcılardan K11 “...müşterinin var olan hedeflerini iyi belirleyememesi, hedefe giderken yavaş adımlar atması ya da durma isteği, başlayan çalışmayı bitirmek için gayret etmemesi...” derken, K6 “...konsantrasyon olamama ve hedefi netleştirememesi...” diyerek karşılaştıkları zorlukları ifade etmişler ve kişilerin her şeye rağmen kendilerine uygun hedefler belirleyememelerinin bu süreci olumsuz etkilediği dile getirmişlerdir, K7 “...kendine inanmaması, verdiği sözleri yerine getirmemesi, koçluğa önyargılı bakması ve koçluk hizmetini kendi isteğiyle değil de herhangi birinin zorlaması ile alması bazen koçluk sürecini baltalayabiliyor ve sorun yaşanmasına sebep olabiliyor.” demiş ve K11 “...sorulan soruların kendi değişim öğretileri olduğunu unutup sorgulama gibi görmesi, cesur sorulara cevap verememesi, her çalışma sonunda yapması gereken değişim çalışmalarını yapmaması, ciddiye almaması, koçluğu sohbet ortamı ile karıştırması ve koçluk öğretilerinin kendi yaşamındaki her alanda kullanmaktan vazgeçmesi ve bırakması...” diyerek karşılaştıkları zorlukların bazen öğrencilerdeki istikrarsızlık ve kararsızlık yönünde olduğunu ifade etmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre koçluk ile ilgili birçok kavram vardır. Müşterinin sahip olduğu içsel potansiyelin farkına vardırarak yol arkadaşıdır, ifadesi en çok kullanılan tanım olması nedeniyle koçluğa genel manada bireylere istediği hedeflere ulaşma yolunda onları harekete geçirecek iç güçlerinin farkına vardırarak eyleme dönüştürmelerini sağlamak ve eylem boyunca onlara yol arkadaşlığı yapmaktır, diyebiliriz. Whitmore’a (2009, 34-36) göre farkındalık, sorumluluk alma ve bunu davranışa çevirme koçluğun meyveleri arasındadır. Bu anlamda koçluk için günümüz dünyasında iş hayatından aile içi iletişime eğitimden günlük yaşantımızda birçok alanda faydalanılabilecek ve yarar sağlayacak bir sistemdir, denebilir.

Koçluk genel manada yol arkadaşlığı ve potansiyelin farkına varmak anlamları taşıyan öğrenci koçluğu da çalışmadan elde edilen sonuçlara göre bu ekseninde benzer ifadelerle tanımlanmıştır ve en çok öğrencilerin akademik başarılarını belirlemelerinde onlara yol arkadaşıdır, denmiştir. Bu anlamda öğrenci koçluğunun eğitim süreçlerine dahil edilmesi söz konusu olduğunda öğrencilerin öncelikle doğru hedefler belirlemesinde ve bu hedeflere ulaşmak için harekete geçmesinde onları teşvik edici olacaktır. Bu anlamda öğrenci koçluğu yapan uzmanların ifadeleri örtüşmektedir, çünkü onlara göre koçluk talep edenlerin çoğunda kendi potansiyellerine uygun hedef belirleyememe ve özellikle de kararsızlık durumları

olmakta ve bundan dolayı başarılı olmak için zorlandıklarını ifade etmektedirler. Yazır Özgür'e (2012, 12) göre başarının en üst seviyeye taşınması, öğrencinin kendini tanıyarak hedeflerini bu doğrultuda belirlemesi ve zamanını doğru yöneterek kendi sorumluluğuna sahip çıkmasıyla mümkündür. Bu anlamda eğitim ortamlarında koçluk yapabilecek öğretmenlerin olması yani koçluk eğitimi almış öğretmenlerin olmasına ihtiyaç vardır. Böyle olursa öğrencilere destek olma adına her branş öğretmenin öğrencilere farklı katkılarının olacağı aşikardır.

Öğrenci koçluğu ilkelerine bakıldığında öncelikle koçluk seanslarının karşılıklı güven ortamı içerisinde gizlilik ve etik kurallar gözetilerek gerçekleştirilen sağlıklı bir iletişim temeline dayandığı görülür. Bu manada sağlam bir iletişimde olduğu gibi koçluk seanslarında, uygulamalarında güven ortamının oluşması ve ayrıca öğrenciyi tam ve bütün olarak kabul etme vardır. Zaten tam öğrenme modeline göre tüm öğrencilerin yeteri kadar zaman ve imkana sahip olduklarında eşit öğrenme çıktılarına ulaşabildikleri kabul edilmektedir. Akpınar'a (2012, 183) göre de tam öğrenme, ek zaman ve bununla birlikte öğrenme olanakları sağlandığında tüm öğrencilerin, öngörülen tüm yeni davranışları öğrenebilir olması görüşü üzerine temellendirilmiştir. Bu manada öğrenci tam ve bütün kabul edilmeli ve potansiyeline inanması sağlanmalıdır. Bu nedenle okullarda öğrencilere bu yönüyle destek olunması tam öğrenmenin sağlanması ve öğrencinin hayat boyu öğrenmeyi başarabilmesi adına koçların varlığı fayda sağlayacaktır.

Araştırmanın sonuçlarına göre koçluğun bazı yönleri itibarıyla danışman, rehber öğretmen ve mentörlerle karıştırıldığı görülmektedir. Fakat koçluk yapan danışman rehber öğretmen ve mentör olabileceği vurgusu yapılmıştır. Bununla birlikte koçlukta bugünü gösterip bireyi hedefleri doğrultusunda geleceğe taşıma söz konusuken mentörlükte, danışmanlıkta ve rehber öğretmenlikte sorun tespit edilir ve bu sorun çözülmeye çalışılır. Çelik'de (2011, 304) çalışmasında koçluk ve mentörlükte de farkındalık oluşturmak ve geliştirmek olduğunu, fakat mentörlükte anlatmak, deneyim aktarmak ve çözüm belirtmek söz konusu iken koçlukta farklı olarak dinlemek, soru sormak ve çözüm buldurmak olduğunu belirtmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğrenci koçluğunun birçok faydasının olabileceğini göstermektedir. Bu anlamda eğitimin temelini teşkil eden öğretmenlerin koçluk eğitimi almaları hem kendi gelişmişlikleri hem de öğrencilerin gelişim ve değişimlerine katkı sağlayabileceği düşüncesiyle üzerinde durulması faydalı olabilecek bir noktadır.

Koçluk mesleği günümüzde yeni olan birçok meslek dalı gibi tam manasıyla bilinmemesi nedeniyle bu meslekte de zorluklar çekilmektedir. Çünkü koçluğun tam olarak ne anlama geldiğini bilmeyen insanlar koçlardan ne beklemesi gerektiğini bilemeyeceğinden sonuçta ne tür faydalar elde edebileceğini de bilememektedir. Bu anlamda ilgili kurumların genel manada koçluğu kendi alanlarında tanıtmasının yanında eğitim alanında hizmet içi eğitim yoluyla öğrenci koçluğunun öğretmenlere ve belki velilere tanıtılması toplum yararına olabilecek bir girişimdir.

Referanslar

- Akpınar, B. (2012). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Data Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çelik, S. (2011). Kütüphaneci eğitiminde mentorluk uygulaması: Doğu Üniversitesi Kütüphanesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 12 (2), 295-318. Erişim: Haziran 2012 <http://www.unak.org.tr/BilgiDunyasi/gorusler/2011/cilt12/sayi2/295-318.pdf>
- Damaş, G. (2010). *Kariyer geliştirme aracı olarak koçluk ve yönetim becerilerini geliştirmeye yönelik örnek bir koçluk uygulaması*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı Yönetim ve Organizasyon Programı, İzmir.
- Erkuş, A. (2009). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bölükbaş Orujov (2012). Öğrenci koçluğu nedir? Nasıl Yapılır? <http://dahibeyin.blogspot.com.tr/2012/11/ogrenci-koclugu-nedir-nasl-yaplr.html> Erişim: Kasım 2017

https://portal.myk.gov.tr/index.php?dl=2015%2F8%2F7%2F0.184758001438950485_koc_seviye_6_.pdf&option=com_veterlilik Erişim: Ağustos 2015.

- Öz, İ. (2013). *Öğrenci koçluğu*. 1.Baskı. İstanbul: C Planı Yayınları
- Özkan, H. H. (2009). Bilgi Toplumu Eğitim Programları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,10, 113-133.
- Kozacıoğlu, G. (1988). Psikoterapötik ortama giriş. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 16, 125-140.
- Kuzu, A., Kahraman, M. & Odabaşı, F. (2012). Mentörlükte yeni bir yaklaşım: E- Mentörlük. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(4), 173-183.
- Semerci, Ç. (2003). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*. 28(127).
- Tezel, C. (2015). *Optimal koçluk öğrenci koçluğu*. Ankara: Coach Team Optimal Koçluk
- Whitmore, J. (2009). *Coaching for performance: growing human potential and purpose: the principles and practice of coaching and leadership*, 4.Baskı (Ed., London, Nicholas Brealey) London:nb yayın evi
- Yazır Özgür, P. (2012). *Öğrenci koçluğu*. 3.Baskı. İstanbul: Bab-ı Saadet Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Educational thinking, making constructive criticism and producing human needs is growing day by day in the quality of the desired traits of educators in the training of qualified individuals. In this regard, student coaches also help students to adapt to the neighborhood they live in and to set goals for them so that they can reach the desired qualities and to discover their performances in order to achieve these goals. For this purpose, this study aimed to introduce the student coach who has not worked as much in the literature. For this purpose, it was attempted to find out about the perceptions about student coaching concept, the principles of student coaching, the benefits of student coaching and the difficulties encountered in student coaching practices by taking the opinions of student coaches who are internationally accredited and active student coaches.

This study made use of a sequential study design of qualitative research methods. When reaching the experts who participated in the survey, the sample of the purposeful sample types was selected. The study group consisted of internationally certified student coaches who are actively involved in student coaching. For the collection of data in the study, semi-structured interview form was used, which was developed by the researcher and based on the opinions of three lecturers who are experts in the field of education and teaching. During the interview, the participants were allowed to use voice recorder. The data were then analyzed by the researcher with the help of the NVivo 8 program, the data and conclusions obtained from the analyzes were generated, and the forms showing the relationships between these concepts were introduced.

According to the results obtained, student coaching is defined as making friendships with students in order to make a positive difference in their lives and their goals. It is also stated that student coaching is a result-oriented and short-term approach. Moreover, the principles of student coaching are; accepting students fully and in all, not being prejudiced, working now and in the future, and knowing how to direct them in situations that transcend boundaries. It is also stated that student coaching should be separated from mentoring, counseling and guidance work, especially if they are used interchangeably. The student coach is said to have contributed in the sense of raising awareness in the positive direction in the student, raising self-confident and healthy and harmonious individuals, providing positive contributions to the family, and raising the individuals who have set their own goals and act towards it. The most common difficulties in student coaching practice are that they do not know if the coaches will be beneficial for them because of

the fact that this profession is well known and that it is negatively affecting the need to meet unnecessary expectations.

It is clear that when it comes to inclusion of student coaching into the educational process, students will first be able to identify the right goals and encourage them to act on those goals. In this sense, the expressions of the students coaching coincide, because according to them, most of those who claim coaching are unable to set goals that fit their own potential, and in particular they are in a state of indecisiveness and therefore they are forced to succeed. In this sense, there is a need for teachers who can coach in educational settings, that is, teachers who have coaching education. In this case, it is obvious that each branch teacher will have different contributions to the students in order to support the students. According to student coaches, the student must be fully and entirely accepted and believe in the potential. For this reason, the presence of coaches will be beneficial in providing support for the students in this way, ensuring full learning, and enabling the student to learn lifelong. In some respects it seems to have been mixed with counselors, guidance teachers and mentors. However, it is emphasized that the coaching counselor may be a guide teacher and mentor. However, in coaching, the problem is identified in the mentoring, counseling and guidance teaching while presenting the present and moving towards the goals of the individual in the future, and this problem is tried to be solved. The results from the research show that there are many benefits of student coaching. In this sense, it may be useful to emphasize that the teachers who form the basis of education can take coaching education and contribute to their own development and the development and change of the students. The coaching profession has difficulties in this profession because it is not known exactly like many new professions today. In this sense, it is an initiative for the benefit of the society to introduce student coaching to teachers and perhaps parents by means of in-service training in the field of education, in addition to promoting coaching in their field in general.