

ENAD ONLINE

EĞİTİMDE NİTEL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ Journal of Qualitative Research in Education

Vatandaşlık Eğitiminde Değişiklik ve Süreklilikler: 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Nasıl bir Vatandaşlık Eğitimi Öngörüyor? / Changes and Continuities in Citizenship Education: What kind of Citizenship Education does the 2018 Social Studies Programme of Study Envisage?

Abdulkerim Şen

Öğretmen Adaylarının Gözünden Etik Öğretmen ve Öğretmenlik Meslek Etiği Dersi / Perceptions of Pre-Service Teachers on Ethical Teacher and Professional Ethics Course

Süleyman Karataş, Mustafa Caner, R. Burak Kahyaoğlu, Sertaç Kâhya

Ev ve Okul Yaşantılarında Zorbalığa Etki Eden Faktörler: Bir Karma Yöntem Araştırması / Factors Affecting Bullying in Home and School Life: A Mixed Method Research

Hülya Kartal, Yakup Balantekin, Asude Bilgin, Mehmet Soyuçok

Çocukları Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Ailelerin Yaşam Deneyimlerine Yönelik Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: Meta-Sentez Çalışması / Investigation Studies in the Life Experiences of Families of Children with Autism Spectrum Disorders: A Meta-Synthesis Study

Uğur Yassıbaş, Candan Hasret Şahin, Aysun Çolak, Ömer Faruk Toprak

Velilerin Gözüyle BİLSEM / Science and Art Centers (SAC) According to the Parents

Emel Sarıtaş, Ümran Şahin, Gülsüm Çatalbaş

Ulusal Yenidoğan İşitme Tarama Programı'nın Aile ve Sağlık Çalışanları Görüşlerine Göre İncelenmesi: Durum Araştırması / Investigation of the National Newborn Hearing Screening Program Based on Family and Health Workers' Opinions: A Case Study

Nagihan Baş, Zerrin Turan, Yıldız Uzuner

ENAD – Dizinlenme / JOQRE is indexed and abstracted in

ANI - International Journal Index

ASOS Index - Akademia Sosyal Bilimler İndeksi

DOAJ – Directory of Open Access Journal

ESCI - Emerging Sources Citation Index

Google Akademik

Index Copernicus

SOBİAD – Sosyal Bilimler Atıf Dizini

TEİ – Türk Eğitim İndeksi

TR DİZİN – ULAKBİM TR DİZİN

Yayın Tarihi: 31 Ocak 2019

Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – ENAD (1248-2624) ANI Yayıncılık tarafından yılda dört kez yayımlanan hakemli bir dergidir.

Journal of Qualitative Research in Education – JOQRE (1248-2624) is four times a year, peer-reviewed journal published by ANI Publishing.

Editör / Editor

Ali Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Editörler Kurulu / Editorial Board

Abbas Türnüklü, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Ahmet Saban, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Angela K. Salmon, Florida International University, USA

Binaya Subedi, The Ohio State University, USA

Corrine Glesne, The University of Vermont, USA

Duygu Sönmez, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Elvan Günel, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Hanife Akar – Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye

Hasan Gürgür, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

İlknur Kelçeoğlu, Indiana University & Purdue University, USA

Işıl Kabakçı Yurdakul, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Guido Verenose, University of Milano-Bicocca, Italy

Kathy C. Trundle, The Ohio State University, USA

Misato Yamaguchi, Augusta State University, USA

Mustafa Çakır, Marmara Üniversitesi, Türkiye

Mustafa Yunus Eryaman, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye

Müge Artar, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Nihat Gürel Kahveci, İstanbul Üniversitesi, Türkiye

Pelin Yalçınoğlu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Roberta Truax, Professor Emerita, USA

S. Aslı Özgün-Koca, Wayne State University, USA

Sedat Yüksel, Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Süleyman Nihat Şad, İnönü Üniversitesi, Türkiye

Şengül S. Anagün, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Yıldız Uzuner, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Zekiye Yahşi, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Danışma Kurulu / Advisory Board

Ahmet Naci Çoklar, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Arife Figen Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Arzu Arıkan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Burçin Türkcan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Dilek Acer, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Dilek Tanışlı, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Esin Acar, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

Fatih Yılmaz, Dicle Üniversitesi, Türkiye

Gülşen Ekici, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Gülşen Leblebicioğlu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye

Hüseyin Bahadır Yanık, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Hüseyin Yolcu, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye

Mehmet Üstüner, İnönü Üniversitesi, Türkiye

Meltem Günden, Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Muhammet Özden, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Nil Duban, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye

Nilüfer Köse, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Nilüfer Ş. Özabacı, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Sadegül Akbaba-Altun, Başkent Üniversitesi, Türkiye

Sema Ünlüer, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Ş. Dilek Belet Boyacı, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

Teknik Editörler / Technical Editors

Bilal Öncül, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Işner Sever, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Bu Sayının Hakemleri / Referees of This Issue

Ahmet Dildiren, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

Ahmet İlhan Şen, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Ahmet Melih Güneş, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye

Ali Öztürk, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Arif Altun, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Asiye Kakırman Yıldız, Marmara Üniversitesi, Türkiye

Ayfer Şahin, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye

Ayşe Güler, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye

Ayşe Okvuran, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Bahadır Ayas, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Bilgen Kırıl, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

Burcu Avcı Akbel, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye

Cengiz Tüysüz, Uşak Üniversitesi, Türkiye

Ebru Olcay, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye

Ela Ayşe Solak, Ömer Halis Demir Üniversitesi, Türkiye

Erdal Yıldırım, Aksaray Üniversitesi, Türkiye

Ersoy Erdemir, Boğaziçi Üniversitesi, Türkiye

Fahrettin Korkmaz, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Fatih Bal, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Türkiye

Fatma Saçlı Uzunöz, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye

Fazilet Karakuş, Mersin Üniversitesi, Türkiye

Füsun Gülderen Alacapınar, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Gökmen Özmenteş, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Gül Kaleli Yılmaz, Bayburt Üniversitesi, Türkiye

Gülcan Çetin, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye

Gülfem Muşlu Kaygısız, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Türkiye

Hülya Hamurcu, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Hülya Yıldızlı, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa, Türkiye

İbrahim Tanrıku, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

İbrahim Ünal, İnönü Üniversitesi, Türkiye

Bu Sayının Hakemleri / Referees of This Issue (devam / contunied)

- İpek Karlıdağ, Yozgat Bozok Üniveristesi, Türkiye
Kaya Yıldız, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Mehmet Sercan Uztosun, Çanakkalr Onsekiz Mart Üniveristesi, Türkiye
Metehan Mutlu, Hakkari Üniveristesi, Türkiye
Muhammet Özden, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Murat Knagalgil, Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
Murat Polat, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye
Mustafa Sözbilir, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Necdet Aykaç, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Nermin Karabacak, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Nilgün Özdamar Keskin, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Nuray Mamur, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Ömer Faruk İpek, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Özgül Keleş, Aksaray Üniversitesi, Türkiye
Pınar Karaman, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Pınar Ural Keleş, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye
Sabahattin Çiftçi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Sayım Aktay, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Sema Öngören, Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi, Türkiye
Serdar Baltacı, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye
Sibel Oğuz Hacet, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Taha Yazar, Dicle Üniversitesi, Türkiye
Tuba Acar Erdol, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Turgay Öntaş, Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye
Yurdağül Boğar, Hakkari Üniversitesi, Türkiye
Zerrin Bölükbaşı Macit, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

İçindekiler / Table of Contents

Vatandaşlık Eğitiminde Değişiklik ve Süreklilikler: 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Nasıl bir Vatandaşlık Eğitimi Öngörüyor? / Changes and Continuities in Citizenship Education: What kind of Citizenship Education does the 2018 Social Studies Programme of Study Envisage?	
<i>Abdulkerim Şen</i>	1-28
Öğretmen Adaylarının Gözünden Etik Öğretmen ve Öğretmenlik Meslek Etiği Dersi / Perceptions of Pre-Service Teachers on Ethical Teacher and Professional Ethics Course	
<i>Süleyman Karataş, Mustafa Caner, R. Burak Kahyaoğlu, Sertaç Kâhya</i>	29-49
Ev ve Okul Yaşantılarında Zorbalığa Etki Eden Faktörler: Bir Karma Yöntem Araştırması / Factors Affecting Bullying in Home and School Life: A Mixed Method Research	
<i>Hülya Kartal, Yakup Balantekin, Asude Bilgin, Mehmet Soyuçok</i>	50-85
Çocukları Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Ailelerin Yaşam Deneyimlerine Yönelik Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: Meta-Sentez Çalışması / Investigation Studies in the Life Experiences of Families of Children with Autism Spectrum Disorders: A Meta-Synthesis Study	
<i>Uğur Yassıbaş, Candan Hasret Şahin, Aysun Çolak, Ömer Faruk Toprak</i>	86-113
Velilerin Gözüyle BİLSEM / Science and Art Centers (SAC) According to the Parents	
<i>Emel Sarıtaş, Ümran Şahin, Gülsüm Çatalbaş</i>	114-133
Ulusal Yenidoğan İşitme Tarama Programı'nın Aile ve Sağlık Çalışanları Görüşlerine Göre İncelenmesi: Durum Araştırması / Investigation of the National Newborn Hearing Screening Program Based on Family and Health Workers' Opinions: A Case Study	
<i>Nagihan Baş, Zerrin Turan, Yıldız Uzuner</i>	134-160
Müzik Öğretmeni Adaylarının Çalgı Eğitimine Yönelik Metaforik Algıları / Pre-service Music Teachers' Metaphoric Perception for the Musical Instrument Education	
<i>Demet Girgin</i>	161-175
Sevgi Eğitimi Dersi Alan Öğrencilerin Sevgi ve Sevgi Eğitimi Dersine Dair Görüşleri / The Views of Students Related to Compassionate Love and Compassionate Love Education Course after Taking Compassionate Love Education Course	
<i>Şeyma Şahin, Burcu Ökmen, Abdurrahman Kılıç</i>	176-197
Dokunmatik Ekran için Öğretim Materyali Geliştirilmesi: Süreç ve Öneriler / Development of Instructional Material for Multitouch Screen: Process and Recommendations	
<i>Figen Demirel, Tolga Güyer, Hasan Çakır</i>	198-225

İçindekiler / Table of Contents (devam / continued)

İskelet ve Kas Sistemi Konularının Modellenmesi: Mobil Uygulamalar / Modelling the Subjects of Skeletal and Muscular System: Mobile Applications
Cem Gerçek..... 226-241

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliğindeki İlk Yılım / My First Year of Physical Education and Sport Teaching
Sinan Uğraş, Mehmet Güllü, Mehmet Akif Yücekeya..... 242-259

Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Platformu Hakkında Öğrencilerin Farkındalığının Artırılmasına Yönelik Bir Durum Çalışması / A Case Study on Increasing Students' Awareness about the Educational Information Network (EBA) Platform
Ozan Coşkunserçe, Gökçe Becit İşçitürk..... 260-276

Temel Eğitimde Yaşanan Sorunları İnceleyen Çalışmaların Değerlendirilmesi: Bir Meta-Sentez Çalışması / Evaluation Of Studies Examining The Problems Experienced In Basic: A Meta-Synthesis Study
Özge Deveci, Necdet Aykaç..... 277-301

Teknoloji ve Tasarım Dersi 2018 Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi / Evaluation of Technology and Design Course 2018 Curriculum According to Teachers' Views
Mehmet Aydın Sağlık, Çiğdem Aldan Karademir..... 302-319

Biyoloji Öğretmen Adaylarının Bilimsel Bilgileri Günlük Yaşamları İle İlişkilendirebilme Durumlarının İncelenmesi/ *Investigation Of Biology Teacher Candidates' With Ability To Associate Status Of Scientific Information Gamze Mercan, Eda Gürten, Pınar Köseoğlu*..... 320-343

Cebir Öncesi: 3, 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Fonksiyonel İlişkileri Genelleme Düzeyleri / Early Algebra: The Levels of 3th, 4th and 5th Grade Students' Generalisations of Functional Relationship
Handegül Türkmen, Dilek Tanışlı..... 344-372

Voices Of EFL Teachers as Assessors: Their Opinions and Needs Regarding Language Assessment / Değerlendirici Rolüyle İngilizce Öğretmenleri: Dilde Ölçme Değerlendirmeye İlgili Görüşleri ve İhtiyaçları
Elçin Ölmezler-Öztürk, Belgin Aydın..... 373-390

İçindekiler / Table of Contents (devam / continued)

2018 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Sorumluluk Kazanımlarına Yer Vermesi
Bakımından İncelenmesi / Examination of the Science Course Curriculum of the Year 2018 in Terms
of Including Lesson Outcomes Regarding Responsibility
Mutlu Pınar Demirci Güler, Sevda Nur Açıkgöz..... 391-419

The Career Journey of the First Male Preschool Teacher in Turkey: An Optimistic Perspective to A
Female Dominated Occupation / Türkiye’deki İlk Erkek Okul Öncesi Öğretmenin Kariyer
Yolculuğu: Kadın Ağırlıklı Bir Mesleğe İyimser Bir Bakış Açısı
Nihan Demirkasımoğlu, Pelin Taşkın..... 420-437

Kavramsal Sanat Uygulamalarıyla Öğrencilerin Sanatsal İfade Biçimlerinin Geliştirilmesine İlişkin
Eylem Araştırması / Action Research about Development of Student’s Artistic form Of Expression by
Conceptual Art Activities
Çiğdem Tanyel Başer, Metin İnce..... 438-469

Vatandaşlık Eğitiminde Değişiklik ve Süreklilikler: 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Nasıl bir Vatandaşlık Eğitimi Öngörüyor?

Changes and Continuities in Citizenship Education: What kind of Citizenship Education does the 2018 Social Studies Programme of Study Envisage?

Abdulkerim Şen*

To cite this article/ Atf için:

Şen, A. (2019). Vatandaşlık eğitiminde değişiklik ve süreklilikler: 2018 sosyal bilgiler öğretim programı nasıl bir vatandaşlık eğitimi öngörüyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 1-28. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.1m

Öz. Geleneksel vatandaşlık eğitimi Soğuk Savaş sonrası yaşanan köklü değişimlerden etkilenmiş ve modern vatandaşlık eğitimine doğru evrilmeye başlamıştır. Geleneksel vatandaşlık eğitimi tekçi bir ulusal kimlik inşa etmeyi, homojen bir toplum imajı oluşturmayı, mevcut politik sistemin nasıl işlediğine dair bilgileri genç kuşaklara aktarmayı amaçlarken, modern vatandaşlık eğitimi öğrencilerin insan hakları, demokrasi, hukukun üstünlüğü ve farklılıklara saygı gibi değerleri özümsemesini ve politik katılım yetkinliklerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Türkiye’de modern vatandaşlık eğitimine geçiş 1990’lı yıllarda uluslararası eğitim projelerinin etkisiyle başlamış ve hala devam etmektedir. Bu çalışma, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın ne tür bir vatandaşlık eğitimi öngördüğünü incelemektedir. Söz konusu öğretim programı eleştirel söylem analizi yönteminden yararlanarak çözümlenmiş, ortaya çıkan bulgular vatandaşlık eğitimi literatürü referans alınarak yorumlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, 2018 öğretim programı, yoğun olarak geleneksel vatandaşlık eğitiminin, sınırlı olarak ise modern vatandaşlık eğitiminin özelliklerini yansıtmaktadır. Bu çalışmanın bulguları, söz konusu programın daha etkin uygulanmasına ve gelecekte yapılacak program geliştirme çalışmalarına olumlu katkılar sunabilir.

Anahtar Kelimeler: Vatandaşlık eğitimi, sosyal bilgiler, öğretim programı, eleştirel söylem analizi, insan hakları eğitimi.

Abstract. Citizenship education was influenced by fundamental changes that happened following the end of the Cold War in 1989. Traditional citizenship education aiming to build a monolithic national identity, disseminate an image of homogeneous society and transmit the knowledge of political system has evolved towards modern citizenship education characterised by an emphasis on human rights, democracy, the rule of law, respect for diversity and a concern to develop students’ political participation skills. The transition to modern citizenship education in Turkey started with the pushing of international educational projects and is still underway. Drawing on critical discourse analysis, this study explores what kind of citizenship education the 2018 Social Studies Courses Programme of Study envisages. The study found that the new programme intensely reflects the characteristics of traditional citizenship education. Taking into account this study’s findings might lead to more effective implementation of the programme and increase the success of future curriculum reforms.

Keywords: Citizenship education, social studies, curriculum reform, critical discourse analysis, human rights education.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 03.05.2018

Düzeltilme Tarihi: 29.12.2018

Kabul Tarihi: 10.01.2019

* Sorumlu Yazar / Correspondence: Amasya Üniversitesi, Amasya, Türkiye, e-mail: akerimsen@gmail.com ORCID: 0000-0002-1869-312X

Giriş

Türkiye’de vatandaşlık eğitimi dersleri, Fransız modernleşmesinden etkilenen Osmanlı devlet adamlarının etkisi ile II. Meşrutiyet yıllarında okutulmaya başlamıştır (Caymaz, 2008; İnce, 2012a; Polat, 2011; Üstel, 2004). Önceleri şehir hayatına dönük genel ahlak kurallarını öğreten, Osmanlılık kimliğini güçlendirmeye çalışan bu dersler, özellikle 1912-13 Balkan Harbi sonrası güçlenen Türk milliyetçiliğinden yoğun bir biçimde etkilenmiştir. Tek-parti yönetimi döneminde seküler bir milli kimlik inşa etmeyi amaçlayan bu dersler, 1946’da çok-partili hayata geçiş sonrasında din-gelenek ile ilişkilendirilen unsurlar da içermeye başlamıştır. Vatandaşlık derslerinin içeriği yöneten grupların hâkim ideolojileriyle yakın bir temas içerisinde olmuştur, değişen yönetici grupların ideolojik mülahazaları vatandaşlık ders kitaplarında yankılanmıştır (Çayır ve Gürkaynak, 2008; Sen, 2018; Oğuz, 2007). Türkiye’de vatandaşlık eğitimi programı, sosyo-politik bağlamın değişen karakteristikleriyle uyumlu olarak yeniden yapılandırılmıştır.

Türkiye’de vatandaşlık eğitimi dersleri bir ulus-devlet inşa etme projesinin etkin bir aracı olarak kullanılmıştır (Caymaz, 2008; İnce, 2012a; Üstel, 2004). Tarih içerisinde, vatandaşlık eğitiminin sadece içeriği değil, vatandaşlık eğitimi sunma biçimleri de önemli değişikliklere uğramıştır. 1923-69 yılları arasında bağımsız bir ders aracılığı ile okutulan vatandaşlık dersleri, 1969-85 yılları arasında sosyal bilgiler derslerine entegre edilmiştir. 1985-2005 yılları arasında tekrar bağımsız bir ders olarak okutulan vatandaşlık, 2005 yılında tekrar sosyal bilgiler dersine entegre edilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2005b). 1987’de Avrupa Birliği (AB) üyelik müracaatı ve 1989’da Soğuk Savaş’ın sona ermesi sonrasında, Türkiye’de tekçi bir milli kimliği esas alan klasik vatandaşlık teorisi tartışmaya açılmış ve yeni arayışlar başlamıştır. Bu dönemde devlet düzeyinde insan hakları ile ilgili gelişmeler yaşanırken, MEB, Birleşmiş Milletler (BM) ve Avrupa Konseyi’nin (AK) projelerine katılarak vatandaşlık eğitimi programını revize etmeye çalışmıştır (Çayır, 2007; Gülmez, 2001; Sen ve Starkey, 2017). Türkiye’de vatandaşlık eğitimi reformu 1995’te Vatandaşlık Bilgileri dersinin adının Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi olarak değiştirilmesi ile başlamıştır. Bu ders, 2005 öğretim programı reformu sonrası kaldırılmış, vatandaşlık eğitimi sosyal bilgiler dersinin bir parçası haline gelmiştir. 2010’da Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi isimli yeni bir ders programa konmasına rağmen, bu ders de 2012’de gerçekleştirilen 4+4+4 eğitim reformu ile kaldırılmıştır (MEB, 2012). 2018’de yayımlanan öğretim programlarında vatandaşlık eğitimi bir kez daha sosyal bilgiler dersine entegre edilmiştir. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’ndaki yedi öğrenme alanından, özellikle Etkin Vatandaşlık ve Küresel Bağlantılar başlığı taşıyan iki tanesi kapsamında, vatandaşlık eğitimi ile ilişkili kazanımlara yer verilmiştir (MEB, 2018). Bu çalışma, söz konusu öğretim programındaki vatandaşlık eğitimi ile ilgili bölümleri inceleyerek, bu öğretim programı nasıl bir vatandaşlık eğitimi öngörüyor sorusunu cevaplandırmayı amaçlamaktadır. Böylece, 1995’de başlayan vatandaşlık eğitimi reformuna yönelik bir güncelleme sunulacaktır.

Eğitim araştırmalarında sosyal eğitime (sosyal bilgiler, tarih, vatandaşlık dersleri vb.) ait öğretim programı belgelerinin eleştirel çözümlemesi çokça yapılmaktadır. Örneğin, İngiltere’de vatandaşlık eğitimiyle ilişkili belgelerin eleştirisini yapan çalışmalar, vatandaşlık eğitimi araştırmalarının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır (Davies ve Chong, 2016; Mclaughlin, 2000; Osler, 2008; Osler ve Starkey, 2009). Yine Kanada’da da öğretim programı ve ders kitabı gibi sosyal eğitim belgelerinin derinlikli analizini yapan ilham verici çalışmalar yapılmıştır (Bromley, 2011; Kennelly ve Llewellyn, 2011). Türkiye’de vatandaşlık dersi öğretim programları ve ders kitapları çeşitli çalışmalarda analiz edilmiştir (Caymaz, 2008; Çayır, 2011; Gök, 2004; İnce, 2012b; Üstel, 2004), sosyal bilgiler dersi öğretim programları da vatandaşlık ve insan hakları açısından incelenmiştir (Ersoy, 2013, 2017) fakat 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın ne tarz bir vatandaşlık eğitimi öngördüğü henüz

yeterince araştırılmamıştır. Bu çalışmada, söz konusu öğretim programının çözümlenmesi eleştirel söylem analizi disiplininin yararlanılarak yapılacak, ortaya çıkarılan bulgular, vatandaşlık eğitimi literatürü referans alınarak yorumlanacaktır. Bu çalışmanın bulguları, söz konusu programın daha etkin uygulanmasına ve gelecekte yapılacak program geliştirme çalışmalarına olumlu katkılar sunabilir.

Değişen Vatandaşlık Eğitimi

Vatandaşlık eğitimi yaklaşık son otuz yıllık zaman diliminde önemli bir dönüşüme uğramıştır. Bu dönüşümü şu faktörlerin hızlandığı ileri sürülebilir: Soğuk Savaş'ın sona ermesi ile ideolojik kutuplaşmanın azalması, İkinci Dünya Savaşı sonrası güçlenen insan hakları söylemlerinin etkisi, liberal ekonomik sistemin yaygın kabul görmesi, dünyanın küresel ve birbiri ile bağlantılı olduğu inancının güçlenmesi, Batı ülkelerinde gençlerin politikaya ilgilerinin azalması, BM, AK ve AB gibi ulus-devlet üzeri siyasi yapıların etkinlik kazanması, etnik ve dini terörizmin artması ve Batı ülkelerinde göçmenleri entegre etme çabalarının hız kazanması (Osler ve Starkey, 2005; Soysal ve Wong, 2007). Bu faktörlerin etkisi ile geleneksel vatandaşlık eğitimi modern vatandaşlık eğitimi olarak adlandırılabilir bir forma doğru evrilmektedir. Geleneksel vatandaşlık eğitimi milli bir kimlik inşa etmeyi, devlet ve millete bağlılığı güçlendirmeyi, politik sistemin nasıl işlediğinin teorik bilgisini öğretmeyi, uyumlu, edilgen ve otoriteye itaat eden bireyler yetiştirmeyi ve bu sayede var olan güç ilişkilerini sürdürmeyi amaçlar (Gollob, Krapf ve Weidinger, 2010; Heater, 2004). Geleneksel vatandaşlık eğitimi kapsamında çeşitlilik, kültürel farklılıklar, insan hakları gibi konulara ya hiç ya da çok az atıflar vardır. Geleneksel vatandaşlık eğitimi, homojen toplum imajı ve tekçi bir milli kimlik tanımına dayanırken, modern vatandaşlık eğitimi toplumların çoğulcu [*pluralist*] yapısını ve farklılıklara saygı duymayı öğretir. Modern vatandaşlık eğitimi öğrencileri içerisinde yaşadıkları çok-katmanlı toplumların (yerel, milli ve küresel) üyesi yapmak, öğrencilerin sosyal ve siyasal hayata katılma yetkinliklerini geliştirmek, öğrencilere ortak karar verme becerileri kazandırmak, öğrencilerin demokrasi, hukukun üstünlüğü ve insan hakları ilkelerini içselleştirmesini sağlamak, öğrencilere daha fazla sosyal adalet sağlamaları misyonu yüklemek gibi amaçlar taşımaktadır. Özetle, modern vatandaşlık eğitimi daha demokratik ve daha fazla insan hakları merkezli bir anlayışla, daha fazla katılımı teşvik eder ve böylece aktif vatandaşlığı güçlendirmek ister.

Akademik yazında beş farklı modern vatandaşlık eğitimi yaklaşımı tespit edilebilir. Bu yaklaşımların birincisi olan çok-kültürlü [*multiculturalist*] vatandaşlık eğitimi, öğrencileri çoğulcu toplumların etkin üyesi yapmak için gerekli bilgi ve becerileri öğrencilere sunmayı amaçlar (Banks, 2008, 2011; Kymlicka, 2008a, 2008b; Sleeter, 2014). Çok-kültürlü vatandaşlık eğitimi ırksal, etnik, dini ve ideolojik farklılıklar [*diversity*] hakkında öğrencileri bilgilendirir, öğrencilere farklılıklara saygı duymayı ve farklı kültürlerden kişilerle etkili iletişim kurmayı öğretmeyi amaçlar. Banks (2008) çok-kültürlü vatandaşlık eğitimi için bir taksonomi geliştirmiştir. Bu taksonominin ilk basamağında öğrenciler yasal vatandaşlığı öğrenir. Bu düzeydeki öğrenciler, bir ulus-devletin üyesi olduklarını, belirli hakları olduğunu ve bu haklar karşılığında devlete karşı sorumlulukları olduğunu bilirler. Bu düzeydeki öğrencilerin içerisinde yaşadıkları politik sisteme katılmaları beklenmez. Bir sonraki asgari düzey vatandaşlık düzeyinde, öğrencilerin geleneksel politik katılım araçlarını kullanmaları beklenir. Örneğin, bu düzeydeki öğrencilerin seçimlerde oy kullanmaları beklenir. Taksonominin üçüncü aşaması olan aktif vatandaşlık düzeyinde, öğrenciler oy kullanma gibi geleneksel araçlara ek olarak mevcut yasaları ve teamülleri etkin bir şekilde kullanmayı öğrenirler. Örneğin, gerektiğinde dilekçe verir ve şiddet içermeyen protestolara katılabilirler. Taksonominin son aşaması olan dönüştürücü vatandaşlık düzeyi en ideal vatandaşlığı temsil eder. Bu düzeydeki bir vatandaş, sosyal adaleti sağlamak için mevcut yasaların üzerinde düşünebilir, ırksal, etnik, dini ve kültürel ayrımcılıklara,

yasalar ve teamüller tersini telkin etse bile, karşı bir tutum geliştirebilir ve bu amaç doğrultusunda sosyal ve politik eylemlerde bulunabilir.

İkinci yaklaşım olan eleştirel [*critical*] vatandaşlık eğitimi yaklaşımını savunanlara göre, vatandaşlık eğitimi mevcut sosyo-ekonomik sistemde yapısal bir değişiklik yaratma amacı taşımalı, kaynakların ve servetin daha adil bir biçimde yeniden dağılımı hedefine yönelik olmalıdır (Giroux, 1980; Johnson ve Morris, 2010; McCowan, 2011). Bu yaklaşıma göre, vatandaşlık derslerinde toplumun dezavantajlı sınıflarının emeklerinin nasıl sömürüldüğü ve nasıl baskı altında tutulduklarının hikayeleri öğrencilere anlatılmalı, öğrencilerin toplumun dezavantajlı kesimleriyle temas kurması teşvik edilerek eşitsizlikleri farketmeleri sağlanmalıdır. Böylece vatandaşlık eğitimi öğrencilere sahip oldukları gücü fark ettirmek ve onları daha adil bir sosyo-ekonomik düzen kurmak hedefine yönelmelidir. Üçüncü yaklaşım olan post-yapısalcı [*post-structuralist*] vatandaşlık eğitimi savunanlar ise vatandaşlık eğitimi toplumdaki güç ilişkilerinin bir yansıması olarak ele alır (Pykett, 2007; Wood, 2014). Bu yaklaşıma göre, vatandaşlık eğitimi güçlü ve hâkim grupların değerlerini toplumun tüm kesimlerine yayar. Vatandaşlık eğitimi, ancak öğrencilere toplumdaki güç ilişkilerini farkettiler ve sistemde nasıl etkin rol oynayabileceklerini öğreterek faydalı olabilir.

Dördüncü yaklaşım olan demokratik vatandaşlık eğitimi, öğrencilerin demokratik norm ve ilkeleri içselleştirmelerini amaçlamaktadır (Hess, 2015; Parker, 2003). Öğrencilerin demokratik katılım becerilerini geliştirmek için, sokratik seminer, belirlenen bir sorun hakkında müzakere, özgür sınıf atmosferinde politik tartışma ve sosyal problem araştırması gibi yöntemler uygulanır. Hess (2009) “ihtilafli meseleler tartışması olmaksızın sunulan demokratik vatandaşlık eğitimi ağaçları olmayan bir orman, balığı olmayan bir okyanus veya sesi çıkmayan bir senfoni gibidir” der (s. 162). Demokratik vatandaşlık eğitimi ile ilgili bir taksonomiye Westheimer ve Kahne (2004) geliştirmiştir. Vatandaşlık eğitiminin üç çeşit vatandaşlık anlayışı geliştirebileceğini savunan Westheimer ve Kahne (2004), taksonominin en alt basamağına kişisel-sorumlu vatandaş koyar. Kişisel-sorumlu vatandaş, bir işte çalışır, vergi verir, geri dönüşüme önem verir, kan bağışlar, kriz zamanlarında yardım etmek için gönüllü olabilir. Kişisel-sorumlu vatandaş ihtiyaç sahipleri için yapılan yemek kampanyalarına yemek vererek katkı sağlayabilir. Kişisel-sorumlu vatandaş, toplumda dürüst, sorumlu ve yasalara uyan bireylerin sayısının artması durumunda, sosyo-politik ve ekonomik problemlerin çözüleceğine inanır. Taksonominin ikinci basamağında yer alan katılımcı-vatandaş, toplumu iyileştirme çalışmalarına aktif olarak katılır. Ekonomik gelişime katkı sunmaya, çevreyi temiz tutmaya ve ihtiyaç sahiplerine yardım etmeye dönük çalışmalara destek vermekle kalmaz, bu tarz faaliyetleri organize eder. Katılımcı-vatandaş, devlet organlarının nasıl işlediğini bilir, sosyal sorumluluk taşır, yemek kampanyalarına yemek vermekten fazlasını yapar ve yemek kampanyaları düzenler. İdeal bir toplum düzeni kurmak için, vatandaşların aktif katılım gösterip, liderlik görevleri üstlenmesi gerektiğini düşünür. Taksonominin en tepesinde yer alan adalet-yönelimli vatandaş ise, sosyal problemlerin arkasındaki gizil nedenleri irdeler. Sosyal, politik ve ekonomik yapılara eleştirel bir gözle bakarak adaletsizlikleri tespit eder. Örneğin, yemek kampanyaları ile açlığın çözülmeyeceğini anlar, insanların neden aç olduğunu araştırır ve bu sorunun temel nedenlerini çözmek için çalışır. Adalet-yönelimli vatandaş, sosyal problemlerin eşitsizlik üreten sosyal yapıların daha adil bir biçimde yeniden yapılandırılması ile çözülebileceğini düşünür.

Modern vatandaşlık eğitimi yaklaşımlarından beşincisi, hümanist vatandaşlık eğitimi teorisyenleri ise, uluslararası şart, bildirge ve sözleşmelerde ifadesini bulan evrensel insan hakları ilkelerinin vatandaşlık eğitiminin temelini oluşturması gerektiğini düşünürler. Hümanist vatandaşlık eğitiminde vatandaşlık ve insan hakları eğitimi birbirini tamamlayıcı nitelikte ele alınmaktadır. UNESCO ve AK gibi uluslararası kuruluşlarca da benimsenen bu yaklaşımın bir teorisini Osler ve Starkey (2005) ileri sürmüştür.

Aydınlanma çağı filozoflarından Immanuel Kant'ın, fikirlerinden esinlenen bu bilim insanları, ulus-devletler ortaya çıkmadan önce Avrupa'da kozmopolitan bir anlayışın hâkim olduğunu ileri sürmüşlerdir. Kozmopolitanizm ideolojisini Montesquieu (1949) şöyle özetlemiştir:

...şayet kendime yararlı fakat aileme zararlı bir şey bilirim, onu kafamdan silerim. Şayet ailemin yararına fakat ülkemin zararına bir şey bilirim, bunu unutmaya çalışırım. Şayet ülkeme faydalı fakat Avrupa'ya zararlı bir şey ise bu veya Avrupa için faydalı ama tüm insanlık için zararlı bir şey, bunu bir suç olarak görürüm. Ben Fransız olmadan önce bir insanım. Ben kaçınılmaz olarak bir insanım fakat sadece tesadüf eseri bir Fransız... (akt. Sandel, 1996, s. 342).

Osler ve Starkey (2005), kozmopolitanizm anlayışı temelinde, vatandaşlığı duygu, statü ve pratik unsurlarının bir birleşimi olarak tanımlarlar. Bu tanımda, duygu, vatandaşların duygusal olarak içerisinde yaşadığı topluma ait hissetmeleri gerektiğini ifade eder. Statü, vatandaşlığın siyasi-hukuki ve moral bir statü olduğunu vurgular. Siyasi-hukuki statü, kimlik ve pasaport sahibi olma ve bir ülkeye girebilme ve ayrılabilme gibi hakları ifade ederken, moral statü insan haklarının tüm insanlara sağladığı statüdür. Vatandaşlığın pratik boyutu ise katılıma vurgu yapar. İyi bir toplum yaratmak için vatandaşlar birlikte çaba gösterirler. Kozmopolitan vatandaşlık, insan haklarından eşit bir şekilde yararlanma hakkını ifade eden bir statü, bir aidiyet hissi ve farklılıkların yerelden küresele kadar her platformda tanınmasıdır. Kozmopolitan vatandaşlık aynı zamanda uzlaşma, farklılıkların eşitlikçi bir anlayışla giderilmesi, özgürlükleri, adaleti ve barışı güçlendirmek için başkaları ile birlikte çalışmayı ilgilendiren bir pratiktir. Kozmopolitan vatandaşlık eğitimi, öğrencilere insan haklarını vatandaşlığın temeli olarak öğretmek, öğrencilerin insan olma bilinci temelinde yerelden küresele bütün kimliklerini ifade etmesi ve geliştirmesi için öğrenme ortamları oluşturmayı amaçlar. Hümanist vatandaşlık yaklaşımının evrenselcilik vurgusu, UNESCO'nun yayımladığı küresel vatandaşlık eğitimi ve AK'nin yayımladığı demokratik vatandaşlık yeterliliklerine ilişkin eğitim politikası belgelerinde oldukça belirgin gözükmektedir (AK, 2016; UNESCO, 2015). Bu belgeler, vatandaşlık eğitimini değer, beceri, eylem ve bilgi boyutlarının bir bileşimi olarak sunup, tüm bu boyutları evrensel insan hakları perspektifi ile ilişkilendirmektedir. Ayrıca, bu belgeler öğrencilerin vatandaşlık, insan hakları, çeşitlilik, demokrasi, hukukun üstünlüğü gibi değer ve kavramları içselleştirmelerini ve lokalden küresele toplumsal aidiyet duygularını güçlendirmeyi hedefleyen bir vatandaşlık eğitimi önermektedir.

Türkiye'de Vatandaşlık Eğitimi

Kurtuluş Savaşı sonrası kurulan ulus-devlette, vatandaşlık derslerinin önemi bir hayli artmış ve vatandaşlık eğitimi yeni rejimi çocuklara benimsetme, seküler bir Türk kimliği inşa etme ve politik sistemin işleyişine dair bilgileri genç kuşaklara öğretme amacı ile ilk ve ortaokullarda okutulmuştur (Caymaz, 2008; İnce, 2012a; Polat, 2011; Üstel, 2004). Bu dönemde, vatandaşlık derslerinin hedefleri kolektif değerleri vurgulayarak öğrencilere kendi kişisel çıkarları için değil ulusal çıkarlar için çalışmalarını telkin etmiştir. Aileye, ulusa ve devlete sadakati güçlendirmek, öğrencilerde kamu yararı için çalışma bilinci yerleştirmek bu derslerin ana hedefini oluşturmuştur. Vatandaşlık eğitiminde esas alınan vatandaşlık anlayışı ülke sınırları içerisindeki herkesi eşit yurttaş kabul etmeyi gerektiren toprak-temelli cumhuriyetçi vatandaşlık ile sadece belli bir etnisite, din veya soydan gelenleri eşit yurttaş kabul etmeye izin veren etno-kültürel vatandaşlık anlayışlarının gerilimli bir birleşimini yansıtmıştır (Keyman ve Kancı, 2011). Ders kitaplarında Türk ve vatandaş kavramları eş anlamlı kullanılarak, aynı soydan gelenler millettaş, aynı ülkede yaşayanlar vatandaş olarak nitelenmiş, gayr-ı müslimler vatandaş olarak nitelenmiş ama millettaş sayılmamıştır. Bazı ders kitapları daha ileri giderek, gayr-ı müslimleri faizci, madrabaz ve muhtekir gibi sıfatlarla karalamıştır (İnce, 2012b).

Vatandaşlık ders kitapları, Türk milletini asker-millet olarak karakterize etmiş, öğrencilere kahraman bir milletin bireyleri olarak canları pahasına yurdu savunma misyonu yüklemek istemiştir.

1929'a kadar yayımlanan ders kitaplarında bir ulus tanımı bulunmazken, 1929 sonrası yayımlanan ders kitapları ulusu dil, kültür ve ideal birliği şeklinde tanımlayıp, bu tanımda din kavramına yer vermemiştir. Din kavramının tanım içerisinde yer almayışının, eğitim yoluyla seküler bir ulusal kimlik inşa etme hedefi ile ilgili olduğu söylenebilir. Ders kitapları görev odaklı bir vatandaşlık anlayışına öncelik vererek, askerlik yapma, vergi verme, oy kullanma ve yasalara uymayı temel vatandaşlık görevleri olarak saymıştır (Üstel, 2004). Organik bir toplum anlayışı esas alınarak tüm bireylerin ulus için faydalı işler yapmaları otoriter bir şekilde belirtilerek, işsizlik ve tembellik çok zararlı haller olarak kötülenmiştir (Caymaz, 2008; Keyman ve Kancı, 2011). Bu dönem ders kitaplarında, çok partili demokrasi toplum içerisinde uyumsuzluk ve kargaşa çıkarma potansiyeli olan negatif bir rejim olarak, kadınlar ise temel görevleri annelik veya iyi bir eş olmak olan ikinci sınıf vatandaşlar olarak resmedilmiştir (Oğuz, 2007). 1930'larda Mustafa Kemal Atatürk, kızı Afet İnan'a Vatandaş İçin Medeni Bilgiler başlıklı ders kitabını yazdırmış ve bu kitap uzunca bir süre temel vatandaşlık ders kitabı olarak okutulmuştur (İnce, 2012a; Üstel, 2004). Seküler bir ulus yaratma projesinin unsurları olarak, Türk Tarih Tezi ve Güneş Dil Teorisi bu kitapta yer almıştır. Türk Tarih Tezi dünyanın en büyük ve en eski medeniyetlerinin Türkler tarafından yaratıldığını, özellikle İslam öncesi Türk tarihini vurgulayarak, kanıtlamaya çalışırken, Güneş Dil Teorisi tüm dillerin Türkçe'den türediğine dönük argümanlar ileri sürmüştür. Bu dönem ders kitapları Sevr Anlaşması yoluyla dış güçlerin Türkiye toprakları üzerindeki emellerini öğrencilere anlatmak istemiştir. 1936 sonrasında dersin hedeflerinde askeri kavramlara atıflar artmış, demokrasi kavramına hiç atıf yapılmamıştır.

İkinci Dünya Savaşı sonrası artan insan hakları söylemleri ve Türkiye'de çok-partili hayata geçişin etkileriyle vatandaşlık eğitimi derslerinde önemli değişiklikler olmuştur. Önceki dönemlerde okutulan vatandaşlık derslerinin başlığında yurt-vatan kavramları yer alırken, dersin 1948'de değişen başlığında ilk kez vatandaş-yurttaş kavramı kullanılmıştır. Dersin başlığındaki bu önemli değişiklikle birlikte, ders içeriğinde de demokrasi ve çok-partili hayat gibi konular pozitif bir biçimde ele alınmaya başlamıştır. Haklara vurgu artmış, Atatürk'ün Yurtta Sulh Cihanda Sulh sözü bir konu şeklinde ders kitaplarında yer almış, bazı ders kitapları Evrensel İnsan Hakları Beyannamesi'ni tam metin olarak eklerinde sunmuştur (İnce, 2012a; Üstel, 2004). Dönemin politik değişimini yansıtan, sandık başında oy kullanan başörtülü kadın fotoğrafları ders kitaplarında görülmeye başlamıştır. 1960 sonrasında ise Demokrat Parti'nin ağır bir eleştirisine ve 27 Mayıs 1960 darbesinin bir ihtilal olarak pozitif temsiline ders kitaplarında yer verilmiştir. Hak ve özgürlükleri ön plana çıkaran 1961 Anayasası'nın kabulü sonrasında vatandaşlık derslerinde belirgin bir değişiklik olmamıştır. 1970-90 arası kullanılan vatandaşlık ders kitaplarını inceleyen Oğuz (2007) sadık ve kendini feda etmektan çekinmeyen militarist vatandaşların yetiştirilmesi hedeflendiğini ileri sürmüştür. Çalışmasını Fedakâr Eş Fedakâr Yurttaş olarak başlıklandıran Oğuz (2007), görev merkezci bir vatandaşlık anlayışı çerçevesinde kadınların sadık ve fedakâr anne ve eşler olarak resmedildiğini tespit etmiştir.

1969'ta vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler dersinin bir parçası olması sonrasında ilk kez vatandaşlık 1985'te müstakil bir ders olarak ortaokullarda okutulmaya başlamıştır (Üstel, 2004). Hak ve özgürlükleri arka plana atan, görev ve sorumlulukları vurgulayan, otoriter bir anayasa olan 1982 Anayasası'ndan maddeleri yoğun bir biçimde alıntılaman vatandaşlık ders kitapları etno-kültürel bir anlayışı yansıtmıştır. Dersin hedefleri içerisinde vatandaşlık kavramı bir kez geçmiştir. 1980 sonrası, Atatürkçülük veya Atatürk Milliyetçiliği şeklinde yeniden tanımlanan resmî ideoloji esas alınarak, din ulusal kimliğin ayrılmaz bir parçası olarak sunulmuştur (Kaplan, 2002; Kazamias, 2006). Devlete bağlılık etrafında bir uzlaşma [*consensus*] yaratmak için ideolojik kutuplaşmaları dini kimliği

güçlendirme yoluyla yok etmeye çalışan yeni resmî ideoloji, Türk-İslam Sentezi olarak adlandırılan politik doktrinden izler taşımıştır. Yine bu dönem ders kitaplarında Türkiye düşmanlarla çevrili bir ülke olarak tasvir edilmiş, dış düşmanlar ve onların işbirlikçisi olarak nitelenen iç tehditlere atıflar yoğunlaşmış, ülkenin güvenliği ve bağımsızlığının sigortası olarak ordu yüceltilmiştir.

Türkiye’de geleneksel vatandaşlık eğitiminden modern vatandaşlık eğitimine geçiş, 1995’te, MEB’in BM’nin “İnsan Hakları Eğitimi On Yılı” projesine katılarak, Vatandaşlık Bilgileri dersini Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi olarak yeniden isimlendirmesi ve ders içeriğini revize etmesiyle başlamıştır (Çayır ve Bağlı, 2011; Karaman Kepenekçi, 2005). Bu değişiklik ile modern vatandaşlık eğitimine geçiş anlamında bir adım atılmış fakat sonrasında şiddetlenen sekülerist ordu ve politik İslamcılar arasındaki mücadele bu geçişe izin vermemiştir. 28 Şubat 1997 darbesi sonrasında öğretim programları ve ders kitapları yenilenmiş, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi içeriği milli güvenlikle alakalı askeri konularla doldurulmuştur. Bu dersin militarist içeriği revize edilmek istense de bu amaç 2005 yılına kadar gerçekleşmemiş ve 2005 yılı öğretim programı reformu ile vatandaşlık dersleri kaldırılarak bu ders kapsamındaki konuların bir kısmı sosyal bilgiler derslerine eklenmiştir. Yapılan araştırmalarda, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinin bilgi-düzeyi öğrenmeler içerdiği ve beceri boyutunu ihmal ettiği, küresel vatandaşlık değil ulusal vatandaşlık amaçladığı tespit edilmiştir (Elkatmış, 2013). Ayrıca bu derse ait ders kitaplarında çeşitli politik ve etnik gruplara dönük örtük suçlamalar yer almış, ordu ve Atatürk yüceltilmiştir (Sen, 2018). Üstel (2004) Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi ders kitaplarında abartılı bir ulusal güvenlik doktrini yer aldığını ve politik İslamcılarının bile iç tehdit unsuru olarak nitelendiğini tespit etmiştir. Gök (2004) ise bu derse ait ders kitaplarında birçok insan hakkı sorununu tespit ettikten sonra, bu dersin gerçek amacının uluslararası tehdit ve terörü gerekçe göstererek öğrencilere aşırı milliyetçi ve militarist bir ideoloji aşılacak olduğunu ileri sürmüştür. Benzer bir şekilde, Çayır ve Gürkaynak (2008) bu dersin tutarsız bir şekilde bir yandan evrensel insan hakları diğer yandan ise aşırı milliyetçi ve otoriter bir vatandaşlık kavramını vurguladığını belirtmiştir.

1999 Helsinki Zirvesi’nde Türkiye, AB üyeliği için aday ülke statüsü elde ettikten sonra başlayan AB reformları sürecinde gerçekleştirilen 2005 öğretim programı reformu ile Vatandaşlık ve İnsan Hakları dersleri kaldırılmıştır. AB üyelik süreci etkisi ile ders kitaplarında daha yasal ve eşitlikçi bir vatandaşlık anlayışı ön plana çıkmaya başlamıştır. Araştırmalar bu dönem ders kitaplarında demokrasi ve çok-kültürlülük ile ilgili yapılan değişiklikleri yüzeysel olarak niteleyerek, etno-kültürel unsurlarının örtük bir biçimde devam ettiğini belirtmiştir (Çayır, 2011, 2014; Ersoy, 2013; Kancı, 2009). Bu araştırmalar, bu dönem ders kitaplarındaki en önemli sorunlardan birisini, çok-kültürlülük ve toplumsal çeşitlilikle ilgili konuların, Türkiye toplumunu oluşturan dini ve etnik azınlıklara atıf yapılmadan yüzeysel bir dille geçiştirilmesi olarak not etmiştir. 2010 yılında AK’nin Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Projesi kapsamında Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi isimli yeni bir ders programa konmuştur (MEB, 2010). Bu ders geleneksel vatandaşlık eğitiminden modern vatandaşlık eğitimine geçişte önemli bir kilometre taşını temsil etmesine rağmen uzun soluklu bir ders olamamıştır. Bu ders 2012’de yapılan 4+4+4 eğitim reformu sonrası yenilenen haftalık ders çizelgelerinde yer almamış, yani programa konulmasından iki yıl sonra kaldırılmıştır (MEB, 2012). 2012’den sonra, ilkokul dördüncü sınıflarda yeni bir vatandaşlık dersi okutulmaya başlamış, ortaokul vatandaşlık dersleri ise yeni programların uygulamaya konulması ile kaldırılmıştır. Ortaokullarda okutulan son müstakil vatandaşlık dersi olan Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi kapsamında militarizm, ulusal güvenlik, iç ve dış düşmanlar gibi konular yer almazken, cinsiyet eşitliği ve ayrımcılık gibi modern vatandaşlık eğitimini yansıtan konulara yer verilmiştir. Ayrıca bu ders kapsamında, insan hakları belgelerine atıflar artmış, küresel vatandaşlığın promosyonuna ilişkin unsurlara rastlanmış, demokrasi bir yaşam biçimi olarak öğretilmeye çalışılmış, ancak çok-kültürlülük konusundaki sessizlik devam edegelmiştir (Çayır, 2011; Elkatmış, 2013).

Bu çalışma, 1995 yılından beri kesintili bir biçimde devam eden vatandaşlık eğitimi reformuna ilişkin bir güncelleme yapmak amacıyla şu araştırma sorularını cevap aramaktadır:

- 1- 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ne tür bir vatandaşlık eğitimi öngörmektedir?
- 2- Söz konusu öğretim programında modern vatandaşlık eğitimini yansıtan unsurlar nelerdir?
- 3- Söz konusu öğretim programında geleneksel vatandaşlık eğitimini yansıtan unsurlar nelerdir?

Bu araştırma soruları, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın analizi yoluyla cevaplandırılırken, geçmiş öğretim programları ile kıyaslamalar yapmaktan daha çok 2018 öğretim programının metinsel çözümlemesi sunulacak ve böylece 2018 öğretim programının vatandaşlık eğitimi açısından genel karakteristikleri ortaya konulacaktır.

Yöntem

Nitel bir eğitim araştırması olan mevcut çalışmanın veri kaynağını 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı oluşturmaktadır. Öğretim programları MEB'e bağlı ulusal program otoritesi olan Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB)'nda hazırlanıp onaylanırlar. Öğretim programları bir aktiviteyle açıklanmaktan çok, bilgi aktarma amacı taşıyan stratejik metinlerdir. Örneğin, bu çalışmada incelenen öğretim programında vatandaşlık eğitimi kapsamında nelerin öğrencilere öğretilmesi gerektiği özetlenmektedir. Öğretim programlarının üretilme sürecinde bir dizi sosyal olay (araştırma, danışma, sunum yapma, müzakere vb.) yer almaktadır. Bu sosyal olayların tamamı sosyal yapı olarak eğitim, sosyal pratik olarak öğretim programı geliştirme kapsamında yer alır. Bu sosyal yapı, pratik ve olaylar diyalektik bir ilişki içerisinde bir söylem düzeni (order of discourse) oluştururlar (Fairclough, 2010). İncelenen öğretim programında verilen bilgilere göre öğretim programının üretiminde şu süreçler yer almıştır: MEB'de uzman personel, akademisyen ve öğretmenlerden oluşan çalışma gruplarının yurtdışından örnekleri incelemesi, konuyla ilgili akademik literatürü taraması, yasal çerçeveye ilişkin temel belgeleri incelemesi, anketler yoluyla toplanan öğretmen ve yönetici görüşlerini değerlendirmesi, branş öğretmenlerinin zümre raporlarını incelemesi, programın taslağına ilişkin öğretmenlerden ve akademisyenlerden gelen dönütleri değerlendirmesi (MEB, 2018). Bu süreçler dikkate alındığında, söz konusu öğretim programı, TTKB teamülleri, yasal çerçeve, politik bağlam gibi faktörlerin etkisi altında üretilmiş bir çeşit "müzakere edilmiş metin [*negotiated text*]" olarak değerlendirilebilir (Wodak, 2000). Bu açıdan, incelenen öğretim programının, yazarlarının kim olduğu belli olmayan kurumsal ve politik bir metin olduğu ileri sürülebilir.

Söz konusu öğretim programı müzakere edilmiş politik bir metin olarak değerlendirilerek veri analizinde eleştirel söylem analizinden yararlanılmıştır. Eleştirel söylem analizi, hakimiyet ve kontrol ilişkilerinin söz konusu olduğu metinleri çözümlemek için linguistik biliminin geliştirdiği metin çözümleme araçlarından ve sosyal teoriden yararlanır (O'Regan ve Betzel, 2016). Eleştirel söylem analizi ile bir metnin dilsel özellikleri ile sosyo-politik bağlamın parametreleri ilişkilendirilerek, metnin etkilediği ve etkilendiği sosyal pratikler ve yapılar hakkında çıkarımlarda bulunulur (Fairclough, 2001; Fairclough ve Wodak, 2009). Vatandaşlık eğitimine ilişkin devlet birimlerinde üretilen belgeler ideolojik güç dengelerini yansıtan politik metinler oldukları için, ayrıca vatandaşlık eğitimi toplumdaki farklı kimliklerin sosyo-politik katılımı kısaca güç ilişkileri ile ilgili olduğu için, eleştirel söylem analizinin, vatandaşlık eğitimi öğretim programlarında önemli bulgular ortaya çıkarma potansiyeli taşıdığı ileri sürülebilir.

Bu çalışmada, farklı eleştirel söylem analizi yaklaşımları içerisinde Norman Fairclough'ın geliştirdiği yaklaşım esas alınmıştır (Fairclough, 2001, 2010, 2013). Fairclough (2013)'a göre her metin bir sosyal olay, sosyal pratik ve sosyal yapı ile ilişkilidir. Bir metin çözümlenirken, metnin ilişkili olduğu sosyal yapı, pratik ve olaylar dikkate alınmalı ve metin şu hususlara dikkat edilerek çözümlenmelidir: Metindeki sosyal gerçekliği yorumlama biçimleri, metindeki aktörlerin ve metni üretenlerin kişilik stilleri, metindeki cümlelerin gramatik modu (deklaratif ifadeler, mı'lı sorular, zarflı veya tümleçli sorular, emir ifadeleri), metindeki cümle yapıları (nedensel, sonuçsal, amaçsal, şartlı, zamansal, eklememeli, detaylandırma, karşıtsal vb.), metindeki anlamsal ilişki biçimleri (bilgi değişimi, aktivite değişimi, aynılık ve farklılık sunumu, sorun-çözüm veya amaç-başarı kurgusu, stratejik metin, iletişimsel metin vb.), ifade biçimleri (olgusal, varsayımsal, değere dayanan ifadeler), varsayım biçimleri (varoluşsal, önermecî, değere dayalı), özneyi sunma biçimi (edilgen fiil ve sıfat, geçişli-geçişsiz fiil kullanımlarına bakmak), metinde ön plana çıkarılan ve arka plana atılan veya hiç ifade edilmeyen aktörler. Çözümleme sonrası ortaya çıkarılan bulgular, sosyal olay, pratik ve yapıların hepsini etkileyen küresel kapitalizm gibi genel sosyal değişim ve süreçlerle ilişkilendirilir.

Söz konusu öğretim programı eleştirel söylem analizi yaklaşımı ile çözümlenirken, öğretim programı türünden [*genre*] kaynaklanan bazı dilsel özellikler dikkate alınmamıştır. Örneğin, öğretim programı türünün doğasından kaynaklı olarak metinde kişisel değil, resmi ve bürokratik bir dil, kulağa tarafsız gelen edilgen fiiller ve üçüncü tekil şahıs yüklemeler yoğunluklu olarak kullanılmıştır. Ayrıca, söz konusu öğretim programında yoğunluklu olarak bilgi verme amacı taşıyan deklaratif (özne-yüklem) yapıları cümleler ve edilgen fiiller yer almıştır. Resmi bir metin türü olan öğretim programlarının türünden kaynaklı bu gibi dilsel özellikler analize dahil edilmemiştir.

Bulgular

Analiz sonucu elde edilen bulgular, başlıklar halinde sıralıp, her başlığın altında ilgili bulgu açıklanıp, söz konusu bulguya ilişkin yorumlar ve çıkarımlar yapılmıştır.

Öğretim Programı Neoliberalizmden Yoğun Etkiler Barındıran Bir Vatandaşlık Eğitimi Öngörmektedir

Neoliberalizm sosyal ilişkileri ve sosyal kimlikleri küresel kapitalizmin talepleri doğrultusunda dizayn eden politik bir ideolojidir (Fairclough, 2010). Bu ideoloji her şeye ekonomik değer biçen ve maddi kazancı maksimize ederek rekabet gücünü artırmayı hedef edinen sosyal kimlikleri destekler (Mitchell, 2003). Klasik liberalizm devlet gücünü negatif görüp, onu sınırlandırmanın ve bireylerin hayatından uzak tutmanın yollarını ararken, neoliberalizm devlet gücüne pozitif yaklaşır ve devleti ekonomik hayatın ana düzenleyicisi olarak görür (Olssen, 1996). Klasik liberalizm bireyin otonomisini ve bireysel özgürlükleri geliştirmeyi amaçlarken, neoliberalizm bireyi girişimci ve rekabetçi olmaya yönlendirir. Neoliberalist bir düzende, devlet bireyleri ekonomik gelişimin araçları olarak görür ve vatandaşları kâr amaçlı düşünmeye, girişimci veya tüketici gibi davranmaya yönlendirir. Bu açıdan, neoliberalizm öğretim programının öngördüğü vatandaşlık eğitimini oldukça etkilemiş gibi gözükmektedir. Öğretim programının daha ilk cümlesinde muğlak bir “değişim”den söz edilerek, bu “değişim”in belirli karakteristiklere sahip olan bir bireyi “tanımladığı” ifade edilmektedir: “Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır” (MEB, 2018, s. 3). Sıfat-fiil öbekleri çıkarıldığında, cümle

“Bu değişim bir bireyi tanımlamaktadır” şekline dönüşmektedir. “Değişim” öznesinin “tanımlamaktadır” yüklemine bağlanması, bu cümlede üst düzey bir soyutlama yapıldığına işaret etmektedir. Özellikleri sıralanan birey modeline bir meşruiyet kaynağı oluşturmak için muğlak “bir değişim”e gönderme yapılmaktadır. Tam olarak tanımlanmayan bir “değişimin” ortaya çıkardığı bireyin özelliklerinden bazıları (girişimci, bilgiyi işlevsel kullanma vs.) doğrudan, bazıları (iletişim becerilerine sahip, topluma ve kültüre katkı sağlayan) ise dolaylı olarak neoliberalizm etkisine işaret etmektedir. Bu neoliberal etki göz önüne alındığında, bu bölümde “değişim”in ne olduğunun muğlak bırakılması metindeki hâkim neoliberalist söylemi gizleme çabası olarak yorumlanabilir.

Öğretim programının öngördüğü vatandaşlık eğitimindeki neoliberal etki en belirgin bir biçimde, Küresel Bağlantılar başlıklı öğrenim alanının beşinci sınıf düzeyi kazanımlarında gözlenmektedir. Kazanımlar, genel olarak öğrencileri yaşadıkları çevreyi ekonomik değer açısından değerlendirmeye ve kazanç maksatlı eylemde bulunmaya yönlendirmektedir. Öğrencilere sosyal adalet, insan hakları ve demokrasi gibi değerleri benimsetmek ve eşitsizlikler konusunda nasıl politik eylemde bulunabileceklerini öğretmek yerine, mevcut sosyo-ekonomik sistemi güçlendirme misyonu yüklenmektedir. Küresel Bağlantılar öğrenme alanının bu seviyedeki ilk kazanımı (SB.5.7.1) öğrencileri “yaşadığı yer ve çevresinin ülkemiz ile diğer ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerdeki rolünü” araştırmaya yönlendirmektedir (MEB, 2018, s.19). Ayrıca, diğer bir kazanım (SB.5.7.2) “iletişim ve ulaşım teknolojisinin” ekonomik katma değerinin altını çizmektedir (s.19).

Öğretim programındaki neoliberal etki, girişimcilik kavramına yapılan vurgu ile de kendini açığa çıkarmaktadır. Girişimcilik becerisini geliştirmeyi sosyal bilgiler eğitiminin bir hedefi olarak sunan öğretim programı, dördüncü sınıf seviyesi bir kazanımda (SB.4.4.4), öğrencileri “ürünler tasarlamaya” yönlendirmekte ve “örnek girişimciler ve onların başarı öyküleri”nin öğrencilere tanıtılmasını tavsiye etmektedir (MEB, 2018, s. 15). Başka bir kazanım (SB.5.5.5), öğrencilere “farklı alanlarda yeni fikirler geliştiren başarılı girişimcilerin çalışmaları”nı tanıtmayı ve böylece öğrencilerin yeni fikirler üretmelerini teşvik etmeyi gerektirmektedir (s. 18). Yeni fikir üretmek için girişimci olmak gerekiyormuş gibi bir mesaj içeren bu kazanım, söz konusu öğretim programındaki neoliberal etkiyi açığa çıkarmaktadır. Başarılı girişimci hikayelerini tanıtmada konusunda oldukça cesaretlendirici olan öğretim programı, başarılı insan hakkı savunucuları, başarılı aktif vatandaşlar ve aktivistlere dair herhangi bir ibare içermemektedir.

Öğretim Programı Öğrencileri Eyleme-Pratiğe Yönlendirme ve Davranışsal Değişimi Teşvik Etme Açısından Oldukça Zayıf Bir Vatandaşlık Eğitimi Sunmaktadır

Modern vatandaşlık eğitimi teorilerinin tamamı vatandaşlığın pratik-eylem boyutunun öğretilmesine büyük bir önem verir. Dewey (2004 [1915])’in veciz bir şekilde ifade ettiği gibi demokrasi bir hükümet biçiminden daha fazlasıdır, “demokrasi birbiri ile ilgili ve bağlantılı yaşama biçimidir” (s. 93). Demokrasi farklı kimliklerin birlikte yaşamasını mümkün kılan toplumsal düzenin adıdır. Dolayısıyla vatandaşlık eğitimi, bilgi düzeyi öğrenmeleri hedeflemekten ziyade demokratik norm ve değerleri öğrencilerin içselleştirmesi için fırsatlar yaratmalıdır (Hess, 2009; Hess ve McAvoy, 2015; Parker, 2003). Vatandaşlık becerileri, demokrasi tarihini bilmek gibi bilgi-düzeyi öğrenmelerle değil, müzakere etme, ortak fikir geliştirebilme ve farklılıkları şiddet kullanmadan uzlaştırabilme gibi becerileri kazanmakla geliştirilebilir. Okul-sınıf içi etkinlikler bu becerileri kazandırma hedefine yönelik planlanmalıdır. Bu açıdan, öğretim programı öğrencileri eyleme sevk etme ve davranışsal değişimi teşvik etme noktasında oldukça zayıf gözükmektedir. Örneğin, vatandaşlık eğitimi hedefleyen Etkin Vatandaşlık öğrenme alanına ilişkin şu açıklamaya yer verilmiştir:

1. Bu öğrenme alanı sosyoloji, siyaset bilimi ve hukuk çerçevesinde etkin vatandaşlık kavramına odaklanmaktadır.
2. Öğrencilerin, grup, kurum ve sosyal örgütlerin nasıl oluştuğunu; onları etkileyen ve kontrol eden mekanizmaları; bunların bireyleri ve kültürü nasıl etkileyip kontrol ettiklerini ve varlıklarını nasıl sürdürüp değiştirdiklerini bilmesi önemlidir.
3. Bu konuda elde edilen bilgiler ışığında, öğrenciler “Toplumumuzda ve diğer toplumlarda grupların, kurumların ve sosyal örgütlerin rolü nedir? Grup, kurum ve sosyal örgütlerden ben nasıl etkileniyorum? Grup, kurum ve sosyal örgütler nasıl değişir? Bu değişikliklerde benim rolüm nedir?” sorularına cevap verebilmelidir.
4. Toplum yaşamında doğacak sorunların en önemli güvencesi olarak örgütlü bir devlet gücünün varlığını kavrarlar.
5. Toplumsal sorunların nasıl çözüldüğünü ve düzenin nasıl sağlandığını anlayarak egemenliğin kaynağının millete dayandığı yönetimlerde, birey haklarının ve toplum düzeninin nasıl korunduğunu fark ederler.
6. Toplumsal hizmetlere ve değişik resmî etkinliklere katılma yollarını öğrenerek yönetimi etkilemek için hangi demokratik yolların olduğunu kavrarlar.
7. Bu öğrenme alanı işlenirken sorumluluk ve bağımsızlık gibi değerlerle iş birliği, sosyal katılım ve karar verme gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır (MEB, 2018, s. 12).

Metinde atıf yapılan ana aktör olan “öğrenciler” jenerik bir özne olarak kullanılmış ve bu jenerik özne ilk iki maddede aktif özne, takip eden dört maddede gizli özne ve son maddede ise edilgen (“öğrenciler tarafından”) bir biçimde yer almıştır. Alıntılanan yedi maddeden birincisi hariç diğerleri öğrencilerin vatandaşlık dersi kapsamında öğrenmesi gereken bilgi ve becerileri sıralamaktadır. Bu maddelerin beş tanesinde (ikiden altıya kadar) bilgi-düzeyi öğrenmelerden bahsedilmekte, sadece bir tanesinde (yedinci madde) davranış-beceri hedefleyen bir öğrenmeye gönderme yapılmaktadır. Bilgi-düzeyi öğrenme hedefleyen maddelerin hepsinde öğrenciler etkin birer özne olarak ifade edilirken, davranış-beceri düzeyi öğrenme hedefleyen yedinci maddede öğrenciler edilgen bir biçimde ifade edilmektedir. Vatandaşlık eğitimi kapsamında bir davranış öğretmek istendiğinde, öğrencilerin edilgen olarak ifade edilip, dolaylı olarak başka bir aktör olan eğitimcilere gönderme yapılması, programın öğrencilere vatandaşlık eylemlerini öğretme noktasında zayıf olduğuna işaret ettiği söylenebilir.

Vatandaşlık eylemleri noktasında çekingen tutum, alıntıdaki yedinci maddede sıralanan becerilerde de kendini göstermektedir. Listelenen beceriler arasında, gözlemlenebilirlik ve somutluk açısından sadece iki beceri olduğu ileri sürülebilir: iş birliği ve sosyal katılım. Bu becerilerden ilki öğrencileri aktifleştirmek açısından önemli bir beceri olan iş birliğidir. Fakat öğretim programında nasıl bir iş birliği özendirilecektir hususuna dair herhangi bir ipucu içermemektedir. İkinci beceri olan sosyal katılım ise muğlak bir kavramdır. Örneğin, bir öğrencinin arkadaşlarıyla bir kafede oturmasını sosyal katılım olarak değerlendirmek mümkün olsa da bu davranışın vatandaşlık ile ilgisini kurmak güç gözükmektedir. Örneğin, sosyal katılım yerine bu beceri siyasal katılım olarak ifade edilse idi bu kavramsal muğlaklık büyük ölçüde giderilebilirdi. Öğretim programında, bilgi ve beceriyi birlikte ele alan bütüncül bir yaklaşımın esas alındığı iddia edilmesine rağmen, öngörülen vatandaşlık eğitimi öğrencilere yoğunluklu olarak bilgi vermeyi amaçlamakta, vatandaşlığın eylem boyutunu neredeyse tamamen göz ardı etmektedir. Alıntılanan yedi maddede, “bilme”, “cevap verebilme”, “kavrama”, “fark etme” gibi bilgi-düzeyi öğrenme öngören yüklemelerin yoğun kullanımı bunu göstermektedir.

Öğretim programı, vatandaşlık eğitimi kapsamında öğrencilerin öğrenmesi gereken bilgilerin başında “grup, kurum ve sosyal örgütlerin nasıl oluştuğunu; onları etkileyen ve kontrol eden mekanizmaları; bunların bireyleri ve kültürü nasıl etkileyip kontrol ettiklerini ve varlıklarını nasıl sürdürüp değiştirdikleri” yer almaktadır. Bu söz öbeği içerisindeki ana unsur olan “grup, kurum ve sosyal örgütler” ifadesi, üst düzey bir kavramsal soyutlamaya dayanmaktadır. Bu soyutluk, vatandaşlık

eğitimine uygun grup, kurum ve örgütlerin netleştirilmesi ile giderilebilirdi. Örneğin, kurum kavramı, devlet ve uluslararası kuruluşları kapsıyor şeklinde bir şerh ile netleştirilebilirdi. Üçüncü madde, öğrencilerin “Toplumumuzda ve diğer toplumlarda grupların, kurumların ve sosyal örgütlerin rolü nedir? Grup, kurum ve sosyal örgütlerden ben nasıl etkileniyorum? Grup, kurum ve sosyal örgütler nasıl değişir? Bu değişikliklerde benim rolüm nedir?” sorularına cevap verebilmesi gerektiğini ifade etmektedir. “Grup, kurum ve sosyal örgütler” ile bireyin ilişkisi, belirli bir sosyal grup, kurum veya örgüt çeşidine dönük netleştirme yapılarak giderilebilirdi. Bu şekliyle sorular, öğrencilerin oynaması mümkün rolleri bir soyutluk içerisinde ifade etmektedir. Öğrenciler, benim rolüm nedir? sorusuna cevap vermenin yanı sıra değişimi nasıl etkileyebilirim, değişimi etkilemek için neler yapabilirim, değişime nasıl katkı sağlayabilirim gibi sorularla belirli vatandaşlık eylemlerine yönlendirilebilirlerdi. Böylece öğrencilere sosyo-politik sisteme katılma yolları öğretilbilirdi.

Altınıdaki altıncı madde, öğrencilerin “toplumsal hizmetlere ve değişik resmî etkinliklere katılma yollarını öğrenerek yönetimi etkilemek için hangi demokratik yolların olduğunu” kavramaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu ifade öğrencilerin demokratik katılım yollarını öğrenmelerinden söz ederken öğrencilerin gerçek katılımlarına dair bir şey söylememektedir. Katılım gibi aktif vatandaşlığın olmazsa olmazı unsur dahi bilgi düzeyinde bir öğrenme olarak sunulmaktadır. Burada demokratik bir katılım biçimi olarak “toplumsal hizmet” kavramının kullanılmış olması önemlidir. Toplumla hizmet ederek öğrenme [*service learning*] ABD’de yoğunluklu olarak kullanılan bir vatandaşlık eğitimi yöntemidir (Edelstein, 2011). ABD’de eğitim sistemi bu öğrenme biçimini mümkün kılmaktadır (Zimenkova, 2013). Bu noktada, Türkiye’de toplumsal hizmet yoluyla vatandaşlık eğitimi nasıl sunulabilir, bu konuda yerleşik pratikler mevcut mudur, şayet değilse herhangi bir altyapı çalışması yapılmış mıdır gibi soruları sormak yerindedir.

Bilgi düzeyini hedef alan, davranış-eylem boyutunu arka plana atan bu yaklaşım kazanımlara da yansımıştır. Kazanımların neredeyse tamamı sorunsuz işleyen bir sistemin nasıl işlediğini bilgi-düzeyinde öğretmeyi ve öğrencileri mevcut sistemin parçası yapmayı hedeflemektedir. Öğrencilerin hayatlarına dokunan ve onlara demokrasi norm ve ilkelerini içselleştirme fırsatı sunan bir kazanım dikkat çekmemektedir. Örneğin, çocuklar fikirlerini ifade eder, kendileri gibi düşünmeyenlerin fikirlerini dinler ve anlamaya çalışır, kendisi gibi düşünmeyenlerle müzakere eder ve uzlaşır, sınıfta veya okulda farklı kimliği olanlara söz hakkı tanır, farklı kimliklere saygı duyar gibi öğrencilerin küçük yaşlardan başlayarak birlikte yaşama ve demokrasi kültürünü içselleştirmelerini sağlayacak bir kazanım gözükmemektedir. Etkin Vatandaşlık öğrenme alanına ait dördüncü sınıf seviyesi kazanımlarından birisi (SB.4.6.1), “çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir” şeklindedir (MEB, 2018, s.16). Bu kazanımın şerhi ise “Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’deki maddeleri ele alır” şeklinde bir açıklama içermektedir. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’ye yapılan bu atıf oldukça pozitif olmasına rağmen, dördüncü sınıf seviyesinde, bir uluslararası sözleşmenin maddelerini ele almak, söz konusu sözleşme’nin yasal, resmi ve soyut bir metin olduğu dikkate alınca problemlerle karşılaşılabilir. UNICEF’in Birleşik Krallık’ta 2004’ten beri uyguladığı Haklara Saygılı Okullar Projesi’nde Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin okuldaki tüm ilişki ve etkinliklerin temel referansı yapma çabasına ilişkin başarılı örnekler bulunmaktadır (Starkey, 2018). Bu projedeki okullarda, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, çocukların anlayabileceği bir dille yeniden yazılmakta ve çocukların katkısı ile hazırlanan metinler herkesin görebileceği yerlerde sergilenmektedir (Sebba ve Robinson, 2010). UNICEF Projesi’ndeki örneklerden söz konusu kazanımı daha etkili uygulamak için yararlanılabildi.

Başka bir kazanım “okul yaşamında gerekli gördüğü eğitsel sosyal etkinlikleri önerir” (SB.4.6.3) şeklindedir (MEB, 2018, s. 16). Dördüncü sınıf seviyesi öğrenciler, “eğitsel sosyal etkinlik” önermeyi oldukça zor bir bilişsel görev bulabilirler. Bunun yerine, eğitsel sosyal etkinliklere katılır gibi bir

ifadenin kazanım düzeyinde programda yer alması öğrencilerin gelişim düzeyine daha uygun olabilirdi. Benzer bir şekilde, aynı sınıf seviyesinde başka bir kazanım (SB.4.6.4) bağımsızlık ve bireysel özgürlük arasındaki ilişkiyi öğrencilerin dikkatine sunmakta, dördüncü sınıf öğrencilerinin bağımsızlık üzerine düşüncelerini ve ülkelerinin bağımsızlığı için roller üstlenmelerini tavsiye etmektedir. Bu kazanımın vatandaşlık eğitiminin pratik boyutu göz önüne alınmadan ve öğrenci seviyesine uygunluk ilkesi göz ardı edilerek yazıldığı ileri sürülebilir. Aynı şekilde, 15 Temmuz başarısız darbe girişimi, bireysel özgürlük, ulusal egemenlik ve ulusal bağımsızlık gibi kavramların, dördüncü sınıf seviyesi için anlaşılması güç soyut kavramlar olduğu ileri sürülebilir. Ayrıca, dördüncü sınıf seviyesinde bağımsızlık vurgusu geçmiş dönem öğretim programlarının askerliğe ve orduya yaptığı vurguyu hatırlatmaktadır. Bu ise, 15 Temmuz başarısız darbe girişimi sonrası güçlenen dış düşman ve iç düşman söylemi odaklı ulusal güvenlik doktrininin öğretim programına bir yansımaları olarak ele alınabilir (Jenkins, 2001; Karaosmanoğlu, 2000).

Öğretim Programı Vatandaşlığı Bitmiş Bir İş-Durum Gibi Sunan, Birey Yerine Kolektif Olan Devlet ve Millet Gibi Kavramlara Öncelik Veren De-Politize Bir Vatandaşlık Eğitimi Öngörmektedir

Öğretim programında öngörülen vatandaşlık eğitimi, öğrencileri sosyo-politik sistemin aktif üyeleri yapmayı hedeflemeyen de-politize bir vatandaşlık kavramına dayanmaktadır. Vatandaşlık devam eden ve vatandaşların eylemleriyle yeniden yaratılan dinamik bir kavram olarak değil, bitmiş bir durum olarak ele alınmıştır. Öğrencilerin öznellik algılarını [*agency*], bilgiyi merkeze alan ve pratiği göz ardı eden bir anlayışla geliştirmeyi ihmal eden öğretim programı, buna ek olarak, bireyin öznellik algısının gelişimini, vatandaşlığı dinamik olmayan bir kavram olarak sunarak da olumsuz etkilemektedir. Bu anlayış doğrultusunda, Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı, beşinci sınıf seviyesi kazanımları, anayasal hakları, yönetim yapısı ve kurumların bilgisini öğretmeyi ve ulusal sembollere saygıyı telkin ederek milli kimliği güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Mevcut sisteme dair hiçbir sorgulamaya yer vermeyecek şekilde, haklar, yönetim yapısı ve kurumların bilgisi pozitif temsil anlayışı ile sunulmaktadır. Güvenlik gibi “bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar”ın belirli “kurumlar” tarafından karşılandığı, yönetim birimlerinin mekanik ve sorunsuz bir biçimde işlediği, temel hakların herhangi bir ihlal olmadan tatbik edildiği bir siyasi yapının resmi çizilmekte, bu siyasi yapının kullanım kılavuzu mahiyetinde bir vatandaşlık eğitimi öngörülmektedir (MEB, 2018, s. 19). Öğretim programına hâkim bu de-politize vatandaşlık kavramı, Birey ve Toplum öğrenme alanına ait altıncı sınıf seviyesi bir kazanımda (SB.6.1.4) belirgin bir biçimde görülmektedir. “Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır” şeklinde olan bu kazanım, öğretim programının genel yaklaşımından farklı olarak öğrencileri eylem-pratiğe, katılmaya teşvik etmektedir (s. 20). Fakat öğrencilerin katılması istenen etkinlikler “sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetler” olarak sınırlandırılmaktadır. Politik okur-yazarlık öğretim programının hedeflediği temel becerilerden birisi olmasına rağmen, politik katılım yerine “sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere” katılım teşvik edilmektedir (s. 9). Bu kazanımın, politik katılımı ihmal ederek, hayırsever ve bağışçı tutumunu esas alan de-politize bir vatandaşlık anlayışına dayandığı ileri sürülebilir. Bu vatandaşlık kavramsallaştırması, belirgin bir biçimde şu kazanımda (SB.6.6.5) da gözükmektedir: “Türkiye Cumhuriyeti’nin etkin bir vatandaşı olarak hak ve sorumluluklarının anayasal güvence altında olduğunu açıklar” (s. 22). Bu kazanım, vatandaşlığı yapımı tamamlanmış, anayasal güvenceye alınmış, hazır bir resmi reçete gibi uygulanabilecek bir kavram olarak tanıtmaktadır. Oysa vatandaşlık, kolektif mücadeleler [*struggle*] ile kazanılan ve halihazırda kazanılmakta olan hakları ve bu hakları kazanma sürecini ifade eden güçlü bir kavramdır (Isin, 2017)

Öğrencilerin öznellik algısını güçlendirmek yerine, devlet ve millet gibi kolektif kavramları vurgulayan öğretim programı, de-politize bir vatandaşlık kavramsallaştırmasına dayanmaktadır. Öğretim programında Etkin Vatandaşlık öğretim alanına ilişkin yapılan açıklamalarda, öğrencilerin “toplum yaşamında doğacak sorunların en önemli güvencesi olarak örgütlü bir devlet gücünün varlığını” kavramaları gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2018, s. 12). Toplumsal sorunları çözmenin güvencesi olarak “örgütlü bir devlet gücünün varlığını” öğrencilere kavrattırma hedefinin, öğrencilerin kendi öznellik algılarını olumsuz etkileme ve onları gözü korkmuş ve güçsüz [*disempowered*] hissettirme potansiyeli taşıdığı ileri sürülebilir. Öğrencilerin gerektiğinde cebir kullanma konusunda tereddüt etmeyen bir devlet imgesini kavramaları, Michel Foucault’un yönetimsellik [*governmentality*] kavramı ile açıkladığı gibi, öğrencilere belirli davranış biçimlerini empoze etme ve böylece onları yönetilebilir özneler haline getirme amacı taşıdığı ileri sürülebilir (Pykett, 2007). Aktif vatandaşlığı teşvik için, “örgütlü bir devlet gücü” imgesini vurgulamak yerine sorgulanabilir, şeffaf, hesap verebilir, demokratik bir devlet imgesi vurgulanabilirdi. Böyle bir devlet imgesi ile öğrenciler, aktif vatandaşlar olarak devlet ve toplumun sorunları ile ilgilenmeye özendirilebilirdi.

Öğretim programında Etkin Vatandaşlık öğretim alanına ilişkin yapılan açıklamalarda belirtilen diğer bir ifade, öğrencilerin “toplumsal sorunların nasıl çözüldüğünü ve düzenin nasıl sağlandığını anlayarak egemenliğin kaynağının millete dayandığı yönetimlerde, birey haklarının ve toplum düzeninin nasıl korunduğunu” anlamaları gerektiğinin altını çizmektedir (MEB, 2018, s. 12). Toplumsal sorunların çözümünde, müzakere ve katılımçılık gibi demokratik süreçlerin değil, örgütlü bir devlet gücünün varlığını vurgulayan söylem bu ifade ile güçlendirilmektedir. Öğrencilerin bu hâkim söylemi içselleştirerek devlet gücünün önemini anlamaları beklenmektedir. Nitekim, alıntılanan cümlede, vatandaş-birey, devlet ve millettten sonra gelmektedir. “Bireysel haklar” kavramı, devlet, millet, yönetim, egemenlik, toplum düzeni gibi kavramlar arasında silikleşmektedir. Burada, vatandaşlar topluluğunun demokrasi normlarını takip ederek toplumsal sorunları çözebileceğine dair bir söylem değil, çoğunlukçu demokrasi olarak kavramsallaştırılan bir yönetim modeline dönük söylemler ifade edilmektedir (Özbudun, 2014). Çoğunlukçu demokrasilerde farklılıklara saygı duyan, müzakere edebilen ve ortak kararlar alabilen bir vatandaş modeli değil, seçimlerde oy kullanan ve çözümü otoriter devlet gücünden bekleyen bir vatandaş modeli makbul sayılır. Bu perspektiften, öğretim programının, çoğunlukçu demokrasi modelini esas alan bir vatandaşlık eğitimi öngördüğü ileri sürülebilir.

Öğretim programı, bireyi merkeze almak yerine, bireyi devletin-milletin veya ekonominin gelişimi için bir araç olarak görmektedir. Küresel Bağlantılar öğrenme alanına ilişkin yapılan açıklamalarda, küreselleşme diye isimlendirilen fenomenin bir olgu olduğu varsayımı üzerinden “inançlar, fikirler, insanlar, sermaye, bilgi, teknoloji”lerinin küresel ölçekte hareket halinde olduğu belirtilmektedir (MEB, 2018, s. 12). Küreselleşme bir olgu olarak sunulduktan sonra, devletler canlı birer aktörmüş gibi resmedilmektedir: “Böyle bir dönemde devletler de kendisi dışındakilerle bir yandan iş birliği yaparken diğer taraftan rekabet etmektedirler” (s. 12). Devletleri küreselleşme nedeniyle iş birliği yapma ve rekabet etmeye zorlanmış aktörler gibi resmeden bu söylem, öğrencilerin devletler arası ilişkileri “kavrama ve değerlendirme konusunda bilinçli olmaları” gerektiğini ifade etmektedir. Devletlerin küreselleşen dünyanın ana aktörleri, öğrencilerin devletler arası ilişkileri kavraması gereken ikincil özneler olarak konumlandırılmaları, öğretim programının öğrencileri devletleri güçlendirme işlevi olan özneler olarak araçsallaştırdığına işaret ettiği düşünülebilir. Benzer bir biçimde, Küresel Bağlantılar öğrenme alanına ait altıncı sınıf seviyesi kazanımlarının tamamında ana aktör ülkemiz ve kültürümüzdür. Kazanımlar, örtük bir şekilde, “ülkemiz” ve “kültürümüzü” aktif ve canlı özneler olarak sunarak “ülkemiz” ve “kültürümüzü” geliştirmek için öğrenciye çeşitli sorumluluklar yüklemektedir (s. 22). Bireyin bu şekilde taleştirilmesi, kolektif olan devlet ve millet

için bireyleri araçsallaştıran bir söylemin öğretim programına hâkim olduğuna işaret etmektedir. Ön plana çıkarılan devlet ve millet mefhumları, öğrencilerin kültürler arası etkileşimde bulunma biçimlerine çeşitli sınırlandırmalar getirmektedir. Öğrencilerin, devletlerinin iş birliği ve rekabet yapma gücünü artırmak için “etkin ve sorumlu Türk vatandaşları” olarak “küresel bağlantılar” konusunda “bilinçli” olmaları beklenmektedir (s. 12). Bu bulgu, öğretim programının aktif vatandaşlığı değil, görev odaklı bir vatandaşlığı teşvik ettiğini göstermektedir.

Öğretim Programı Toprak-Temelli Cumhuriyetçi Milliyetçilik Yerine Soy-Temelli Etno-Kültürel Bir Milliyetçiliği Esas Alan Bir Vatandaşlık Eğitimi Öngörmektedir

Soy-temelli etno-kültürel milliyetçilik, bir ulusa ait olmayı doğuştan kazanılan bir özellik olarak, dini ve etnik kimliğe gönderme yaparak açıklarken, toprak-temelli cumhuriyetçi milliyetçilik, bir ulusa ait olmayı sonradan, aynı politik idare altında yaşama yoluyla kazanılan bir durum olarak açıklamaktadır (Brubaker, 1992; Delanty, 2000). 2005 öğretim programında temel alınan milliyetçilik yaklaşımı toprak-temelli anlayışa yakınken, 2018 öğretim programında soy-temelli anlayışa bir kayış tespit edilmiştir. 2005 öğretim programında, programın vizyonu ve temel yaklaşımı açıklanırken, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı ibaresi kullanılırken (MEB, 2005a), 2018 öğretim programında kullanılan “Türk vatandaşları” kavramı, etno-kültürel milliyetçiliğe bir kayış olarak yorumlanabilir (MEB, 2018, s. 12). Örneğin, Küresel Bağlantılar öğrenme alanına ilişkin yapılan açıklamalarda şu ifadeye yer verilmiştir: “karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilen etkin ve sorumlu Türk vatandaşları yetiştirmek” (s. 12). “Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı” ibaresi vatandaşlığı siyasi ve yasal bir yapı olan devlet ile ilişkilendirerek sunarken, “Türk vatandaşlığı” ibaresi vatandaşlığı etnik bir kimliğe iliştiirmektedir (Kadioğlu, 2007; Oran, 2014). Bu iki vatandaşlık kavramsallaştırmasının gerilimli bir birleşimine dair bulgular daha önceki araştırmalarda tespit edilmiştir. AB üyeliği reformlarının yoğun olarak yapıldığı, 1999 Helsinki Zirvesi sonrası dönemde, vatandaşlık eğitimi programlarında toprak-temelli vatandaşlık anlayışı güçlenmişken (Kanci, 2009; Keyman ve Kanci, 2011), 2018 öğretim programında bu ibarenin kullanılması, öğretim programında esas alınan vatandaşlık kavramının, toprak temelli cumhuriyetçi bir kavram değil, soy-temelli etno-kültürel bir kavram olduğunu göstermektedir.

Soy-temelli etno-kültürel vatandaşlık kavramının esas alındığına dair işaretler kazanımlarda da tespit edilmiştir. Küresel Bağlantılar öğrenme alanı, dördüncü sınıf seviyesi kazanımlarından birisi (S.B.4.7.2), “Türkiye’nin komşuları ve diğer Türk Cumhuriyetleri ile olan ilişkilerini kavrar” şeklindedir (MEB, 2018, s. 16). Bu kazanımda, komşulardan sonra “diğer Türk Cumhuriyetleri”nin ayrıca belirtilmesi öğrencilerde etno-kültürel bir vatandaşlık anlayışı geliştirmeye yönelik olduğu ileri sürülebilir. Aynı öğrenme alanının, altıncı sınıf seviyesi kazanımlarından birisi (SB.6.7.1) “ülkeminin Türk Cumhuriyetleri ve komşu devletlerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerini analiz eder” (s. 22) şeklindedir. Bu kazanımda da “Türk Cumhuriyetleri”ne özel bir önem atfedilmiştir. Küresel Bağlantılar öğrenme alanı gibi kültürler arası eğitim öngören bir bölümde bu vurgunun yapılması, hedeflenen kültürler arası eğitimin, tüm kültürlere insan hakları temelli eşitlikçi bir şekilde yaklaşmayı teşvik etmediğini göstermektedir (Portera, 2008). Bunun aksine, kültürler arasında etno-kültürel bir yaklaşım temel alınarak, hiyerarşik bir önem sıralaması yapılmaktadır. Bu sıralamada en üst sırada “Türk Cumhuriyetleri”, sonra “komşu devletler”, sonra “diğer ülkeler” gelmektedir. Bu ise, öğretim programında esas alınan etno-kültürel milliyetçiliği belirgin bir biçimde göstermektedir.

Etno-kültürel milliyetçiliğe kayışla ilgili bulgulara, altıncı sınıf Birey ve Toplum öğrenme alanı kazanımları içerisinde de rastlanmıştır. Bahsi geçen kazanım (SB.6.1.2) “sosyal, kültürel ve tarihî bağların toplumsal birlikteliğin oluşmasındaki yerini ve rolünü analiz eder” şeklinde ifade edildikten sonra, bu kazanımın şerhinde şöyle bir ifadeye yer verilmiştir: “Din, dil, tarih gibi kültürü oluşturan unsurlar ele alınır” (MEB, 2018, s. 20). Kazanımda toplumsal birlikteliği oluşturan unsurlara atf

yapıldıktan sonra, kazanımın şerhinde dinin kültürü oluşturan bir unsur olarak sunulması, örtük bir biçimde din birliğini millet olabilmenin bir ön koşulu olarak sunmaktadır. Bu kazanımın hemen ardından Türklerin İslamiyet’i kabulüne ilişkin kazanımların (SB.6.2.2 ve SB.6.2.3) sıralanması, 1980 darbesi sonrası ders kitaplarında tespit edilen Türk-İslam Senteziyle ilişkili söylemleri çağrıştırmaktadır (Blad ve Kocer, 2012; Copeaux, 2006; Kaplan, 2006; Taşkın, 2007). Türk-İslam Sentezi, milleti, Sunni-Müslüman Türk Milleti şeklinde etno-kültürel bir biçimde kurgulayarak, bu kurguyu eğitim yoluyla güçlendirmek istemiştir. Atıf yapılan bölümlerde, Türk-İslam Sentezci’lerinin destekleyebileceği bir etno-kültürel milliyetçiliğin esas alındığı ileri sürülebilir. Son olarak, bu etno-kültürel milliyetçilik, Küresel Bağlantılar öğrenme alanına ilişkin yapılan açıklamalarda da belirgin bir şekilde tespit edilmiştir: “Günümüzde inançlar, fikirler, insanlar, sermaye, bilgi, teknoloji, kültürel ve siyasi sınırları aşarak küresel boyutta hareket hâlinindedir” (s. 12). Bu cümledeki, “kültürel ve siyasi sınırlar” ifadesi, siyasi sınırların yanı sıra kültürel sınırların da var olduğunu ima etmektedir. Farklı kültürlerin birlikte aynı toplumlarda yaşadıkları dikkate alındığında, kültürel sınır kavramının özcü ve ırkçı bir söylemi ima ettiği ileri sürülebilir.

Öğretim Programı İnsan Hakları Gibi Evrensel Değerleri Teşvik Etme Noktasında Zayıf Bir Vatandaşlık Eğitimi Öngörmektedir

Öğretim programı uygulanırken dikkat edilecek hususlardan bir tanesi, “konular tarih, coğrafya, insan hakları ve vatandaşlık diye ayrı ayrı değil, disiplinler arası yaklaşımla işlenmelidir” şeklinde belirtilmesine rağmen, öğretim programındaki kazanımlarda insan hakları ibaresi sadece bir kez geçmektedir (MEB, 2018, s. 10). İnsan hakları kavramının bu tek seferlik kullanımı, bir kazanımın (SB.7.2.3) şerhindedir ki, burada da insan hakları kavramının sorunlu bir şekilde kullanıldığı ileri sürülebilir. Avrupa’daki Coğrafi Keşif, Fransız İhtilali ve Sanayi İnkılabı gibi gelişmelerin Osmanlı Devleti’ne etkilerini öğretmeyi amaçlayan bu kazanımın şerhinde, bu dönemlerde sömürgecilik nedeniyle yaşanan “insan hakları ihlallerine” değinilmesi tavsiye edilmektedir (s. 23). Bu dönemlerde yaşanan birçok sosyal pratiğin insan haklarına aykırı olduğu ve insan hakları söyleminin İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde güçlendiği düşünülürse, burada atıf yapılan insan hakları kavramı ile günümüzdeki çağdaş insan hakları perspektifinin kastedilmediği ileri sürülebilir. Bu tek seferlik sorunlu kullanım dışında, insan hakları kavramı öğretim programının hiçbir kazanımında yer almamıştır. Ayrıca, haklara meşruiyet zemini oluşturmak için belirtilebilecek referans belgeleri arasında Evrensel İnsan Hakları Bildirgesi başta olmak üzere diğer uluslararası insan hakları belgelerine de gönderme yapılmamıştır. Sadece bir kez, bir kazanımın (SB.4.6.1) şerhinde, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’ye atıf yapıldığı tespit edilmiştir.

Son olarak, “bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur” kazanımı (SB.6.1.5) hak odaklı bir yaklaşımı ortaya koymaktadır (MEB, 2018, s. 20). Fakat bu ve diğer kazanımlarda öğrencilerin sorunlara hak odaklı çözüm geliştirirken ve hak ihlallerini tespit ederken hangi referans belgelerine müracaat etmesi gerektiği belirtilmemiştir. Uluslararası insan hakları belgelerine gönderme yapma konusunda çekingen gözüken öğretim programı, Anayasa’yı da bir referans belgesi olarak sunmamaktadır. Öğretim programının tamamında, sadece bir kazanımda (SB.6.6.5) “anayasal güvence” şeklinde anayasaya bir gönderme yapılmıştır (s. 22). Anayasa dışında, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’ye de sadece bir kez atıf yapıldığı göz önüne alınınca, öğretim programının haklar ve diğer konularda referans niteliği taşıyan ve meşruiyet kaynağı oluşturan belgelere yeterli gönderme yapmadığı sonucuna varılabilir.

Öğretim Programı Kadın Hakları Konusunda Tutucu Bir Söylemi Yansıtan Bir Vatandaşlık Eğitimi Öngörmektedir

2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda kadınlara yapılan ayrımcılık net ifadelerle kabul edilmesine rağmen (MEB, 2005a), 2018 öğretim programı kadın hakları konusunda oldukça tutucu bir söylemi yansıtmaktadır. Söz konusu öğretim programı önemli vatandaşlık ve insan hakları sorunlarından bir tanesi olan cinsiyet ayrımcılığının ilişkili tek bir kazanım (SB. 6.6.6) içermiştir: "Türk tarihinden ve güncel örneklerden yola çıkarak toplumsal hayatta kadına verilen değeri fark eder" (MEB, 2018, s. 22). Bu kazanım ise, öğrencilere kadına verilen toplumsal değeri farketme amacı taşımaktadır. Kazanımın şerhinde şu ifadeye yer verilmiştir: "Pozitif ayrımcılık, ekonomik, siyasal ve toplumsal temsil gibi olumlu, kadına şiddet ve cinsiyet ayrımcılığı gibi olumsuz konular üzerinde durulur" (s. 22). Bu cümlede, "kadına şiddet ve cinsiyet ayrımcılığı" ifadeleri kullanılarak, kadın hakları sorunu tanınsa da söz konusu kazanımın temel amacı Türkiye toplumunda kadınların ayrıcalıklı konumlarını öğrencilere öğretmek gibi gözükmemektedir. Nitekim, cinsiyet ayrımcılığının kabul edildiği bu şerhte, "kadına şiddet ve cinsiyet ayrımcılığı"nın "olumsuz konu" olarak nitelenmesi ve bunun "pozitif ayrımcılık" yani kadınlara tanınan ayrıcalıkların "olumlu" konu olarak nitelenmesinden sonra ifade edilmesi, bu cümlede asıl vurgunun kadınların sahip oldukları ayrıcalıkların öğrencilere öğretilmesine olduğunu göstermektedir. Kazanım düzeyinde cinsiyet ayrımcılığına atıf yapılmamış olması da bu bulguyu desteklemektedir. Nitekim, 2018 öğretim programlarına göre hazırlanan ders kitaplarında, önceki dönem ders kitaplarına kıyasla, cinsiyet ayrımcılığı ile ilgili söylemlerin arttığı tespit edilmiştir (Aratemur Çimen ve Bayhan, 2018). 2018 öğretim programlarına göre hazırlanan ders kitaplarında, kadınların görünürlüğünün azaldığı ve kadınları güç sahibi pozisyonlarda gösteren bölümlerin ders kitaplarından çıkarıldığı tespit edilmiştir.

Öğretim Programında Modern Vatandaşlık Eğitimi İle İlişkilendirilebilecek Unsurlar Tespit Edilmiştir

Öğretim programında, bu çalışmanın teorik çerçevesini çizen bölümde özetlenen modern vatandaşlık eğitimi yaklaşımları ile ilişkilendirilebilecek kazanımlar tespit edilmiştir. Örneğin, "farklı kültürlerle saygı gösterir" kazanımının (SB.4.7.4), kültürler arası etkileşimi güçlendirme, önyargı ve ırkçılık gibi zararlı duygu-düşünceleri önleme amacı taşıdığı ileri sürülebilir (MEB, 2018, s. 16). Benzer şekilde, öğrencilere başka "kültürlere yönelik kalıp yargıları" sorgulama fırsatı sunan diğer bir kazanım (SB.7.7.3) öğrencilere farklı kültürleri tanıma şansı sunarak modern vatandaşlık eğitimi alma imkânı sunabilir (s. 25). Fakat öğretim programında kültür kavramının etno-milliyetçi bir tonda kullanılması, insan hakları kavramına sadece bir kez ve sorunlu bir şekilde gönderme yapılması ve uluslararası insan hakları belgelerine yeterince atıf yapılmaması kültürlerarası eğitime yönelik olduğu düşünülen bu kazanımların önemini gölgelemektedir. Bu kazanımlara ek olarak, öğrencilere iklim değişimi, terör ve göç gibi küresel sorunları tartışma ve bu sorunlara çözüm arama fırsatı sunmayı amaçlayan kazanım (SB.7.7.4) da modern vatandaşlık eğitimi anlamında oldukça önemli bir kazanım olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, çocuk haklarına gönderme yapılan "çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir" (s. 16) ve "çocuk olarak haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlal edildiği durumlara örnekler verir" (s. 17) kazanımlarından (SB.4.6.1 ve SB.5.1.4) özellikle ikincisi, öğrencileri hak ihlallerini tespit etmeye yönlendirdiği için modern vatandaşlık eğitimi ile ilişkilendirilebilir.

Öğretim programında modern vatandaşlık yaklaşımlarından, özellikle çok-kültürlü vatandaşlık eğitimi yaklaşımı ile ilişkilendirilebilecek, güçlü bir kazanım yer almaktadır. Altıncı sınıf seviyesi, Birey ve Toplum öğrenme alanı içerisinde yer alan bu kazanım ve şerhi şu şekildedir:

SB.6.1.3. Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular.

Farklı kişi ve gruplara karşı zaman zaman rastlanan kalıp yargı ve ön yargı örnekleri incelenir. Toplumsal birlikteliğin özel gereksinimli bireylerin yanı sıra farklı sosyoekonomik gruplara mensup olanlar ile farklı etnik, dini ve mezhepsel aidiyetlere saygı duymayı gerektirdiği üzerinde durulur (MEB, 2018, s. 20)

Bu kazanımda kullanılan “farklılıklar” ibaresinin, çok-kültürlü vatandaşlık eğitimi teorilerinin kilit kavramlarından birisi olan farklılık [*diversity*] terimine yakın bir anlamda kullanıldığı söylenebilir. Nitekim, kazanımın şerhinde bu kavram ile ne kastedildiği oldukça netleştirilmiştir. Gruplara karşı “kalıp yargı ve ön yargı”ları inceleme tavsiye edilmekte ve “farklı sosyoekonomik gruplara”, “farklı etnik, dini ve mezhepsel aidiyetlere” saygı duyma gerekliliğinin altı çizilmektedir (MEB, 2018, s. 20). Farklılıkları tanıma konusunda böylesine güçlü bir kazanım içeren öğretim programının, bu kazanımla çelişen hatta çatışan özellikler barındırdığı unutulmamalıdır. Soy-temelli etno-kültürel milliyetçilik ile ilişkili bulgular ile birlikte düşünüldüğünde, bu kazanımın öngördüğü farklılıkları tanıma yaklaşımı bir açıklama gerektirmektedir. Nitekim, sosyoekonomik, etnik, dini ve mezhepsel farklılıkları tanıma noktasındaki bu pozitif yaklaşım, çok-kültürlü vatandaşlık eğitimi teorisyenlerinin yaklaşımından oldukça farklıdır (Banks, 2011; Kymlicka, 2008a). Bahsi geçen kazanımda belirtilen farklılıklara saygı anlayışı, İslami çok-kültürlülük yaklaşımını yansıtmaktadır. Çağdaş çok-kültürlülük yaklaşımları farklı kimlikleri tanıma noktasında eşitlikçi yaklaşım, farklı grup kimlikleri arasında hiyerarşik bir sıralama yapmazken, İslami çok-kültürlülük yaklaşımı etnik ve dini kimlikleri hiyerarşik bir biçimde tanıma eğilimindedir (Aktürk, 2018). Ders kitaplarında yansımaları tespit edilen bu yaklaşıma göre, devletin sahibi kökeni Orta Asya’ya uzanan Sünni-Müslüman Türkler’dir (Çayır, 2015). Bu ana grup dışındaki diğer etnik ve dini unsurlar ise devlet ile tarihsel ilişkilerine göre konumlandırılırlar. Nitekim, farklılıkları tanımayı tavsiye eden kazanımın şerhindeki kelime seçimi İslami çok-kültürlülük yaklaşımının esas alındığını göstermektedir. Kazanım şerhindeki “farklı etnik, dini ve mezhepsel aidiyetler” ibaresinde kimlik yerine “aidiyet” kelimesinin seçilmiş olması bu noktada anlamlıdır. Kimlik [*identity*] kavramı dinamizmi, öznenin kendi seçimini ve etkenliği önplana çıkarırken, aidiyet kavramı bireyin kendi iradesi dışında ait olduğu, başlangıçtan beri değişmeyen bir şekilde var olduğu kabul edilen [*primordial*] bağlara gönderme yapmaktadır. Öğretim programında esas alınan bu çok-kültürlülük yaklaşımı, kişinin kendi iradesi ile değiştiremediği aidiyetlerini hiyerarşik bir biçimde tanımayı gerektirmektedir. Nitekim, bu kazanımda sadece dini, etnik ve mezhepsel aidiyetlere atıf yapılması, felsefi inanç ve cinsiyet ile ilgili farklı kimliklerin göz ardı edilmesi de İslami çok-kültürlülük anlayışının esas alındığını göstermektedir.

Kazanımların yanı sıra, kazanım şerhlerinde de modern vatandaşlık eğitimi ile ilişkilendirilebilecek bulgular tespit edilmiştir. Örneğin, Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı beşinci sınıf seviyesi kazanımlarından (SB.5.6.1) birisinin şerhinde belirtilen “sivil toplum kuruluşlarının faaliyetlerinin araştırılması” kazanımı modern vatandaşlık eğitimi açısından önemli sayılabilir (MEB, 2018, s. 19). Nitekim, öğrencilerin sivil toplum kuruluşlarının faaliyetlerine katılıp katkı sunmalarını teşvik etmek öğrencilerde vatandaşlık bilinci geliştirme açısından oldukça önemli sayılmaktadır (Ribeiro, Caetano ve Menezes, 2016). Söz konusu şerhte, öğrenciler sivil toplum kuruluşlarına dönük bir araştırmaya sevk edilmesine rağmen, öğretim programının hiçbir bölümünde bu faaliyetlere katkı sunmaları teşvik edilmemektedir. Bu açıdan bakıldığında, öğretim programının bilgi aktarımına öncelik veren, vatandaşlığın pratik boyutunu ihmal eden bir yaklaşım ile hazırlandığı daha önce ifade edilmişti. Yedinci sınıf seviyesi, Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı kazanımlarından (SB.7.6.4) birisinin şerhinde yer alan “demokratik toplumlardaki antidemokratik uygulamalarla ilgili güncel sorunlar üzerinde durulacaktır” ifadesinin modern vatandaşlık eğitimi için fırsatlar yaratma potansiyeli taşıdığı ileri sürülebilir (s. 25). Bu kazanımda, Türkiye’deki antidemokratik uygulamalar yerine, daha genel ve muğlak bir biçimde “demokratik toplumlardaki antidemokratik uygulamalar” ibaresinin kullanılmış

olması, bu konudaki ihtiyatlı tutuma işaret ettiği varsayılabilir. Bu ihtiyatlı tutuma rağmen, anti-demokratik sosyal pratikler ve olayları öğrencilerin dikkatine sunma potansiyeli taşıyan bu kazanım, modern vatandaşlık eğitimi açısından önemlidir. Nitekim güncel-ihtilafli konuların demokratik norm ve değerler esas alınarak öğrenciler tarafından tartışılmasını sağlamak demokratik vatandaşlık eğitimi için oldukça önemli bir öğrenme etkinliğidir (Hess ve McAvoy, 2015).

Sonuç ve Tartışma

AB üyelik müzakereleri kapsamında demokratikleşme reformlarının yoğun olduğu bir dönemde hazırlanan 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı her ne kadar 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın temel metnini oluştursa da 2018 öğretim programındaki sadeleştirme, değiştirme, çıkarma ve eklemeler, özellikle 15 Temmuz başarısız darbe girişimi sonrasında artan ulusal güvenlik endişeleri ve milliyetçi söylemlerin etkisini yansıtmaktadır (MEB, 2005a, 2018). Söz konusu öğretim programı insan hakları, demokrasi ve vatandaşlık prensiplerinin içselleştirilmesi, ayrımcılığın farklı biçimlerinin tanınması ve farklı kimliklerin tanınması gibi hususlara dair bir geriye kayışı yansıtmaktadır. Geçmiş programa kıyasla, 2018 öğretim programının daha etno-dinsel bir milliyetçiliğe ve daha erkek egemen bir anlayışa doğru kaydığı ileri sürülebilir. Öğretim programında insan haklarına atıfların azalması, de-politize ve etno-kültürel bir vatandaşlık kavramının esas alınmış olması, kadın haklarına dönük tutucu bir söyleme geçilmesi ve İslami çokkültürlülük anlayışının yankılanmış olması bu sonucu desteklemektedir. Aratemur Çimen ve Bayhan (2018), 2018 öğretim programlarına göre hazırlanan ders kitaplarını inceledikleri çalışmalarında, “yeni bir milli kimlik inşasına doğru ders kitaplarında etno-dinsel, eril ve militarist dilin” arttığı tespitini yapmışlardır (s.72). Aratemur Çimen ve Bayhan'ın (2018) bu tespiti, mevcut araştırmanın sonuç ve bulguları ile örtüşmektedir. Bu sonuç, Türkiye’de vatandaşlık eğitiminin teorik çerçevede çizilen spektrumun geleneksel vatandaşlık eğitimi ucuna doğru kaydığını göstermektedir. Öğretim programındaki bu önemli değişim, iktidardaki Adalet ve Kalkınma Partisi'nin (AKP) son yıllardaki politik söylemlerine paralel bir değişimi yansıtmaktadır. 15 Temmuz 2016 başarısız darbe girişimi sonrasında, Türk milliyetçiliğini temsil eden Milliyetçi Hareket Partisi ile bir ittifak kuran AKP hükümeti, daha önceki yıllarda başlattığı açılım politikalarını terk etmiş ve artan ulusal güvenlik tehditlerine karşı daha milliyetçi söylemler geliştirmeye başlamıştır. Bu sosyo-politik değişim dikkate alınarak değerlendirildiğinde, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın öngördüğü vatandaşlık eğitiminin özellikleri politik bağlamın değişen parametreleri ile uyum içerisinde gözükmektedir.

Çeşitli akademik çalışmalarda vatandaşlık eğitiminin hâkim ideolojilerden, küreselleşme ve AB üyelik müzakereleri gibi sosyo-politik süreçlerden etkilendiğine dair bolca kanıt sunulmuştur (Çayır, 2011; Gök, 2004; İnce, 2012; Kanci, 2009; Sen ve Starkey, 2017; Üstel, 2004). Bu çalışmanın bulguları vatandaşlık eğitiminin politik değişimlere oldukça duyarlı bir alan olduğunu teyit etmektedir. Dünya’da ve Türkiye’de eş zamanlı olarak yaşanan güvenlik politikalarına daha çok önem verme yönelişi, vatandaşlık eğitimi uluslararası toplumla özdeşleşen değerler sisteminden uzaklaştırarak, hâkim etnik veya dini grupların norm ve değerlerini temel alan bir yapıya yaklaştırdığı söylebilir. Bu anlamda, İngiltere’deki vatandaşlık eğitimindeki değişimin yönü, Türkiye’de vatandaşlık eğitiminde artan milliyetçi ton ve geleneksel vatandaşlık eğitime dönüşle uyumlu gözükmektedir. 2013’ten beri İngiltere’de vatandaşlık eğitime verilen değer azalmış, eğitimde İngiliz Kök Değerlerine vurgu artmıştır (Hahn, 2015; Richardson, 2015; Starkey, 2018b). Her ne kadar İngiliz Kök Değerleri müsamaha, farklı kimliklere saygı, hukukun üstünlüğü gibi demokratik değerleri içerse de bu değerlerin “İngiliz değeri” olarak sunulması ve bu politikanın güvenlik politikalarının bir parçası olarak geliştirilmesi milliyetçi bir etkinin güçlendiğine işaret etmektedir.

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda öngörülen vatandaşlık eğitimi neoliberalizm ideolojisinden etkilenmiş benzerdir. Öngörülen vatandaşlık eğitimi sosyal adalet ve insan hakları odaklı sosyo-politik eylemleri teşvik etmek yerine neoliberal düzenin gerektirdiği bir birey modelini güçlendirmeyi amaçladığı ileri sürülebilir. Bu açıdan, öğretim programının neoliberal sosyo-ekonomik sistemle uyumlu, Sayılan'ın (2006) "girişimci muhafazakâr yurttaş" olarak adlandırdığı sosyal kimlikleri üretmeyi amaçladığı söylenebilir (s. 50). Korkmaz (2017) neoliberal düşünüş biçiminin teşvik edildiğine dair, Sosyal Bilgiler ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabında ikna edici kanıtlar bulmuştur. Bu çalışmanın bulguları, 2018 öğretim programında da neoliberalizm etkisinin devam ettiğini göstererek Korkmaz'ın (2017) bulguları ile örtüşmektedir. Başka ülkelerin vatandaşlık eğitimi programlarında da neoliberalizmin etkisine dair kanıtlar bulunmuştur (Mitchell, 2003; Sleeter, 2014). Örneğin, Kanada'nın üç ayrı eyaletinde (Britanya Kolombiyası, Ontario ve Alberta) okutulan vatandaşlık dersine ait dokümanları inceleyen Kennelly ve Llewellyn (2011), öngörülen vatandaşlık eğitiminin, vatandaşlığın sosyo-politik boyutlarını yok saydığı, her şeyi ekonomik kavramlarla değerlendirmeye özendirilen neoliberal bir vatandaşlık anlayışını teşvik ettiğini saptamıştır.

İncelenen öğretim programının öngördüğü vatandaşlık eğitimi yoğun bir biçimde geleneksel vatandaşlık eğitimini yansıtmaktadır. Analiz sonucu ortaya çıkan bulgular, söz konusu öğretim programının bilgi-düzeyi öğrenmeye ağırlık veren, öğrencilere vatandaşlık becerilerini öğretmeyi ihmal eden, toplumsal farklılıkları tanıma konusunda çekingen olan, de-politize bir vatandaşlık kavramını esas alan, insan hakları kavramını sorunlu tek bir atıfla geçiştiren, öğrencilerin sosyo-politik problemlere ilgisini artırmayı amaçlamayan ve birey yerine kolektif olana (devlet, ülke, millet vb) öncelik veren bir öğretim programı olduğunu göstermiştir. İncelenen öğretim programında modern vatandaşlık eğitimine dair unsurlar da tespit edilmiştir. Fakat bu unsurların oldukça az olması ve programa etno-kültürel bir milliyetçilik ideolojisinin hâkim olması modern vatandaşlık eğitimi ile ilişkilendirilen bu unsurların önemini gölgelemektedir. Bu nedenle, mevcut çalışma, kesintili olarak 1995'ten beri devam eden vatandaşlık eğitimi reformunun önemli bir kesitini belgeleyen 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın büyük ölçüde geleneksel vatandaşlık eğitimi öngördüğü sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç, 2005 ve 2010 programlarına kıyasla, 2018 öğretim programı ile geleneksel vatandaşlık eğitimine doğru bir kayış olduğunu göstermektedir (MEB, 2005a, 2010, 2018). Türkiye'de uzun bir tarihi olan vatandaşlık eğitimi modern bir forma dönüşerek, insan hakları ve demokrasi ilkelerini toplumsal hafızaya yerleştirmeye, çoğulculuk, birlikte yaşama, farklılıklara saygı, hukukun üstünlüğü ve sosyo-politik katılım gibi değer ve becerileri daha etkili bir biçimde öğretmeye ve Türkiye'nin insanlık ailesinin saygın bir üyesi olmasına olumlu katkılar sunabilir.

Kaynaklar / References

- Aktürk, Ş. (2018). One nation under Allah? Islamic multiculturalism, Muslim nationalism and Turkey's reforms for Kurds, Alevis, and non-Muslims. *Turkish Studies*, 19(4), 523-551. <https://doi.org/10.1080/14683849.2018.1434775>
- Altinyelken, H. K. (2011). Student-centred pedagogy in Turkey: conceptualisations, interpretations and practices. *Journal of Education Policy*, 26(2), 137-160. doi:10.1080/02680939.2010.504886
- Aratemur Çimen, C. ve Bayhan, S. (2018). Değişen ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Kültür ve Siyasette Feminist Yaklaşımlar*, (36), 72-102.
- Avrupa Konseyi (AK). (2016). Competencies for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies. Strasbourg: Avrupa Konseyi. <https://rm.coe.int/16806ccc0c> adresinden erişildi.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139. doi:10.3102/0013189X08317501
- Banks, J. A. (2011). Educating citizens in diverse societies. *Intercultural Education*, 22(4), 243-251. doi:10.1080/14675986.2011.617417
- Blad, C., & Koçer, B. (2012). Political Islam and state legitimacy in Turkey: The role of national culture in neoliberal state-building. *International Political Sociology*, 6(1), 36-56. <https://doi.org/10.1111/j.1749-5687.2012.00150.x>
- Bromley, P. (2011). Multiculturalism and human rights in civic education: the case of British Columbia, Canada. *Educational Research*, 53(2), 151-164. doi:10.1080/00131881.2011.572363
- Brubaker, R. (1992). Citizenship and nationhood in France and Germany. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Çaymaz, B. (2008). Citizenship education in Turkey. In A.-M. Nohl, A. Akkoyunlu-Wigley ve S. Wigley (Ed.), *Education in Turkey* (pp. 195-226). Münster: Waxmann.
- Copeaux, E. (2006). *Tarih ders kitaplarında (1931-1993): Türk tarih tezinden Türk-İslâm sentezine*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Çayır, K. (2007). Tensions and dilemmas in human rights education. In Z. F. Kabasakal Arat (Ed.), *Human rights in Turkey* (pp. 217-232). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Çayır, K. (2011). Turkey's new citizenship and democracy education course: Search for democratic citizenship in a difference-blind polity? *Journal of Social Science Education*, 10(4), 22-30.
- Çayır, K. (2014). "Biz" kimiz? *Ders kitaplarında kimlik, yurttaşlık, haklar*. İstanbul: Türkiye Tarih Vakfı.
- Çayır, K. (2015). Citizenship, nationality and minorities in Turkey's textbooks: from politics of non-recognition to 'difference multiculturalism'. *Comparative Education*, 51(4), 519-536. <https://doi.org/10.1080/03050068.2015.1088210>
- Çayır, K. ve Bağlı, M. T. (2011). 'No-one respects them anyway': secondary school students' perceptions of human rights education in Turkey. *Intercultural Education*, 22(1), 1-14. doi:10.1080/14675986.2011.549641

- Çayır, K., & Gürkaynak, İ. (2008). The State of citizenship education in Turkey: Past and present. *Journal of Social Science Education*, 6(2), 50-58.
- Davies, I., & Chong, E. K. M. (2016). Current challenges for citizenship education in England. *Asian Education and Development Studies*, 5(1), 20-36. doi:10.1108/AEDS-05-2015-0015
- Delanty, G. (2000). *Citizenship in a global age: society, culture, politics*. Buckingham [England]: Open University Press.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education* (1st ed.). Delhi: Aakar Books.
- Edelstein, W. (2011). Education for democracy: reasons and strategies. *European Journal of Education*, 46(1), 127-137. doi:10.1111/j.1465-3435.2010.01463.x
- Elkatmış, M. (2013). 1998 vatandaşlık ve insan hakları eğitimi programı ile 2010 vatandaşlık ve demokrasi eğitimi programlarının karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 59-74.
- Ersoy, A. F. (2013). An analysis of social studies textbooks in Turkey: From national citizenship to global citizenship. *International Journal of Progressive Education*, 9(3), 137-153.
- Ersoy, A. F. (2017). Sosyal bilgiler dersinde demokrasi ve insan hakları eğitimi. R. Turan (Ed.), *Öğretmen adayları ve öğretmenler için insan hakları ve demokrasi eğitimi içinde* (ss. 231-255). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. doi:10.14527/9786052410639
- Fairclough, N. (2001). *Language and power*. (2nd ed.). New York: Longman.
- Fairclough, N. (2010). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Fairclough, N., & Wodak, R. (2009). Critical discourse analysis. In T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse as social interaction* (pp. 258-284). London: Sage.
- Giroux, H. A. (1980). Critical theory and rationality in citizenship education. *Curriculum Inquiry*, 10(4), 329-366. doi:10.2307/1179823
- Gollob, R., Krapf, P., & Weidinger, W. (Eds.). (2010). *Educating for democracy: Background materials on democratic citizenship and human rights education for teachers*. EDC/HRE. Strasbourg: Council of Europe Publ.
- Gök, F. (2004). Citizenship and human rights education textbooks. In D. Tarba Ceylan & G. Irzık (Eds.), *Human rights issues in textbooks: the Turkish case* (pp. 108-112). İstanbul: Türkiye Tarih Vakfı Yayınları
- Gülmez, M. (2001). İnsan hakları ve demokrasi eğitimi (2. Baskı.). Ankara: Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Yayınları.
- Hahn, C. (2015). Teachers' perceptions of education for democratic citizenship in schools with transnational youth: A comparative study in the UK and Denmark. *Research in Comparative and International Education*, 10(1), 95-119. doi:10.1177/1745499914567821
- Heater, D. B. (2004). *A history of education for citizenship*. London: Routledge.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: the democratic power of discussion*. New York: Routledge.

- Hess, D. E., & McAvoy, P. (2015). *The political classroom: evidence and ethics in democratic education*. New York: Routledge.
- İnce, B. (2012a). *Citizenship and identity in Turkey: from Atatürk's republic to the present day*. London: I.B. Tauris.
- İnce, B. (2012b). Citizenship education in Turkey: inclusive or exclusive. *Oxford Review of Education*, 38(2), 115-131. doi:10.1080/03054985.2011.651314
- Isin, E. F. (2017). Performative citizenship. In A. Shachar, R. Bauböck, I. Bloemraad, & M. Vink (Eds.), *Oxford handbook of citizenship* (pp. 500-523). Oxford: Oxford University Press. Retrieved from <http://enginfisin.net/assets/isin-2017-b.pdf>
- Jenkins, G. (2001). *Context and circumstance: the Turkish military and politics*. Adelphi paper. Oxford: Oxford University Press for the International Institute for Strategic Studies.
- Johnson, L., & Morris, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education. *The Curriculum Journal*, 21(1), 77-96. doi:10.1080/09585170903560444
- Kadioğlu, A. (2007). Denationalization of citizenship? The Turkish experience. *Citizenship Studies*, 11(3), 283-299. doi:10.1080/17450100701381839
- Kancı, T. (2009). Reconfigurations in the discourse of nationalism and national identity: Turkey at the turn of the twenty-first century. *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 9(3), 359-376. doi:10.1111/j.1754-9469.2009.01057.x
- Kaplan, S. (2002). Din-u Devlet all over again? The politics of military secularism and religious militarism in Turkey following the 1980 coup. *International Journal of Middle East Studies*, 34(01), 113-127.
- Kaplan, S. (2006). *The pedagogical state: Education and the politics of national culture in post-1980 Turkey*. Stanford University Press.
- Karaman Kepenekçi, Y. (2005). A study of effectiveness of human rights education in Turkey. *Journal of Peace Education*, 2(1), 53-68. doi:10.1080/1740020042000334091
- Karaosmanoğlu, A. L. (2000). The evolution of the national security culture and the military in Turkey. *Journal of International Affairs*, 54(1), 199-216.
- Kazamias, A. M. (2006). *The Turkish sisyphus: Atatürk, İslam and the quest for European modernity*. Athens: Centre of Comparative Education, International Education Policy and Communication.
- Kennelly, J., & Llewellyn, K. R. (2011). Educating for active compliance: discursive constructions in citizenship education. *Citizenship Studies*, 15(6-7), 897-914. doi:10.1080/13621025.2011.600103
- Keyman, E. F., & Kancı, T. (2011). A tale of ambiguity: citizenship, nationalism and democracy in Turkey: A tale of ambiguity. *Nations and Nationalism*, 17(2), 318-336. doi:10.1111/j.1469-8129.2010.00462.x
- Korkmaz, F. (2017). Neoliberalizm bağlamında sosyal bilgiler öğretim programının politik bir metin olarak incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 29-57. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.5c1s2m
- Kymlicka, W. (2008a). Two dilemmas of citizenship education in pluralist societies. In J. Arthur & I. Davies (Eds.), *Citizenship education* (pp. 286-303). London: Sage.
- Kymlicka, W. (2008b). Education for citizenship. In J. Arthur & I. Davies (Eds.), *Citizenship education* (pp. 128-156). London: Sage.

- McCowan, T. (2011). *Rethinking citizenship education: A curriculum for participatory democracy*. London: Bloomsbury Publishing.
- Mclaughlin, T. H. (2000). Citizenship education in England: The Crick Report and beyond. *Journal of the Philosophy of Education*, 34(4), 541-570. doi:10.1111/1467-9752.00194
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2005a). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6-7. sınıflar öğretim programı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- MEB. (2005b). İlköğretim okulu haftalık ders çizelgesi. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 68(2575), 539-541.
- MEB. (2010). İlköğretim okulu haftalık ders çizelgesi. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 73(2635), 1539-1545.
- MEB. (2010). *İlköğretim vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi (8. sınıf) öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2012). *İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesi*. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 75(2658), 314-316.
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: MEB Devlet Kitapları. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden erişildi.
- Mitchell, K. (2003). Educating the national citizen in neoliberal times: from the multicultural self to the strategic cosmopolitan. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 28(4), 387-403. doi:10.1111/j.0020-2754.2003.00100.x
- Oğuz, A. K. (2007). *Fedakâr eş fedakâr yurttaş: yurttaşlık bilgisi ve yurttaş eğitimi, 1970-1990*. Akademi dizisi (1. basım.). İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Olssen, M. (1996). In defence of the welfare state and publicly provided education: a New Zealand perspective. *Journal of Education Policy*, 11(3), 337-362. <https://doi.org/10.1080/0268093960110305>
- Oran, B. (2014). Exploring Turkishness: "Turkish" and Türkiyeli. In S. Brennan ve M. Herzog (Eds.), *Turkey and the politics of national identity: Social, economic and cultural transformation* (pp. 23-37). London: I.B. Tauris.
- O'Regan, J. P., & Betzel, A. (2016). Critical discourse analysis: a sample study of extremism. In Z. Hua (Ed.), *Research methods in intercultural communication: A Practical guide* (pp. 281-296). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Osler, A. (2008). Citizenship education and the Ajebo report: re-imagining a cosmopolitan nation. *London Review of Education*, 6(1), 11-25. doi:10.1080/14748460801889803
- Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*. Maidenhead, England: Open University Press.
- Osler, A., & Starkey, H. (2009). Citizenship education in France and England: Contrasting approaches to national identity and diversity. In J. A. Banks (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (pp. 334-347). Routledge.
- Özbudun, E. (2014). AKP at the crossroads: Erdoğan's majoritarian drift. *South European Society & Politics*, 19(2), 155-167. doi:10.1080/13608746.2014.920571

- Parker, W. C. (2003). *Teaching democracy*. New York: Teacher's College Press.
- Polat, E. G. (2011). Osmanlı'dan günümüze vatandaşlık anlayışı. *Ankara Barosu Dergisi*, 3, 127-157.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481-491. doi:10.1080/14675980802568277
- Pykett, J. (2007). Making citizens governable? The Crick Report as governmental technology. *Journal of Education Policy*, 22(3), 301-319.
- Ribeiro, A. B., Caetano, A., & Menezes, I. (2016). Citizenship education, educational policies and NGOs. *British Educational Research Journal*, 42(4), 646-664. doi:10.1002/berj.3228
- Richardson, R. (2015). British values and British identity: Muddles, mixtures, and ways ahead. *London Review of Education*, 13(2), 37-48. doi:10.18546/LRE.13.2.04
- Sandel, M. J. (1996). *Democracy's discontent: America in search of a public philosophy* (3rd ed.). Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard Univ. Press.
- Sayılan, F. (2006). Küresel aktörler (DB ve GATS) ve eğitimde neo-liberal dönüşüm. *Haber Bülteni Dosya*, 4, 44-51.
- Sebba, J., & Robinson, C. (2010). *Evaluation of UNICEF UK's rights respecting schools award*. Final Report. London: UNICEF UK.
- Sen, A. (2018). Militarisation of citizenship education curriculum in Turkey. *Journal of Peace Education*, 1-26. <https://doi.org/10.1080/17400201.2018.1481019>
- Sen, A., & Starkey, H. (2017). The rise and fall of citizenship and human rights education in Turkey. *Journal of Social Science Education*, 16(4), 84-96. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v16-i4-1689>
- Sleeter, C. E. (2014). Multiculturalism and education for citizenship in a context of neoliberalism. *Intercultural Education*, 25(2), 85-94. doi:10.1080/14675986.2014.886357
- Soysal, Y. N., & Wong, S.-Y. (2007). Educating future citizens in Europe and Asia. School knowledge in comparative and historical perspective (pp. 73-88.). Springer, Dordrecht. doi:10.1007/978-1-4020-5736-6_5
- Starkey, H. (2018). Fundamental British Values and citizenship education: tensions between national and global perspectives. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*, 1-14. doi:10.1080/04353684.2018.1434420
- Taşkın, Y. (2007). *Anti-komünizmden küreselleşme karşıtlığına: Milliyetçi muhafazakâr entelijansiya*. İstanbul: İletişim.
- UNESCO. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf> adresinden erişildi.
- Üstel, F. (2004). "Makbul vatandaş"ın peşinde: II. Meşrutiyet'ten bugüne Türkiye'de vatandaşlık eğitimi. (1. baskı.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2008). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. In J. Arthur & I. Davies (Eds.), *Citizenship education* (pp. 348-380). London: Sage.

- Wodak, R. (2000). From conflict to consensus? The co-construction of a policy paper. In P. Muntigl, G. Weiss & R. Wodak (Eds.), *European Union Discourses on Un/employment: An interdisciplinary approach to employment policy-making and organizational change* (pp. 73-114). John Benjamins Publishing.
- Wood, B. E. (2014). Participatory capital: Bourdieu and citizenship education in diverse school communities. *British Journal of Sociology of Education*, 35(4), 578-597. doi:10.1080/01425692.2013.777209
- Zimenkova, T. (2013). Sharing political power or caring for the public good? The impact of service learning on civic and political participation. In R. Hedtke ve T. Zimenkova (Eds.), *Education for civic and political participation: a critical approach* (pp. 171-188). London: Routledge.

Authors

Contact

Dr. Abdulkirim Sen is a faculty member of the department of Social Studies Education at Amasya University. His research interest lies in the field of citizenship and human rights education. His research projects investigate the tension between international and national actors in citizenship and human rights education curriculum reforms and the imprints of that tension in curricular texts.

akerimsen@gmail.com

Summary

Purpose and Significance. Citizenship education was influenced by fundamental changes that happened following the end of the Cold War in 1989 (Osler & Starkey, 2005; Sosyal & Wong, 2007). Traditional citizenship education aiming to build a monolithic national identity, disseminate an image of homogeneous society and transmit the knowledge of existing political system has evolved towards modern citizenship education characterised by an emphasis on human rights, democracy, the rule of law, respect for diversity and by a concern to develop students' political participation skills (Gollob et al., 2010; Hater, 2004). This transition in citizenship education was reflected in Turkey with the influence of international educational projects and is still underway. In 2018, the Ministry of National Education (MoNE) announced a new programme of study for social studies courses. Even though the middle school course list does not include a separate citizenship course, the 2018 Social Studies Courses Programme of Study (fourth to seventh grade) includes citizenship education objectives, which are concentrated especially in the two of seven learning areas: Efficient Citizenship and Global Connections (MoNE, 2018). Besides other benchmarks in the programme of study, the benchmarks of these two learning areas aim to provide citizenship education. Since there is not one standard type of citizenship education, this study aims to investigate what kind of citizenship education the 2018 Social Studies Courses Programme of Study intends to provide. Considering the fundamental political changes in Turkey in the last decades, the exploration of what kind of citizenship education the latest programme of study envisages is timely and significant. Exploration of this topic is also important since citizenship education curriculum in Turkey has been re-structured in conjunction with the direction of social change which dominant groups in power wish to take the country (Çayır, 2011; Gök, 2004; İnce, 2012b; Şen, 2018; Üstel, 2004). This dynamic nature of citizenship education makes it necessary to explore it repeatedly in relation to changing socio-political context.

Methodology. Data source of the present research is the 2018 Social Studies Courses Programme of Study. It is based on textual analysis of that official document. Data analysis approach drew on the conventions of critical discourse analysis (CDA). The version of CDA adopted in this study is the one developed by Norman Fairclough (2010). It is necessary to note that this study is not a pure CDA research in the sense that the object of research is constructed according to the recommendations of Fairclough. However, the use of CDA in this study is limited to the textual deconstruction of data source. CDA is treated as a toolbox from which certain linguistic theories and concepts were taken with the aim of digging out the meaning embedded in the text. The theoretical frame forged by a meticulous reading of citizenship education literature is used as the main frame of reference in making sense of the features of citizenship education envisaged in the programme.

Results. The present study concluded that the new programme reflects a return to traditional citizenship education when compared with the previous programme of study (MEB, 2005a, 2018). There is ample evidence that supports this observation. First of all, the 2018 programme of study seems to offer a version of citizenship education that is primarily concerned with the transmission of certain knowledge without sufficient attention to practice dimension of citizenship. The explanations and benchmarks in the programme target a knowledge-level learning. This characteristic of the new programme stands in contradiction with its claim that a holistic perspective giving equal regard to both knowledge and skills was adopted. Secondly, the programme of study does not encourage students to engage in socio-political issues of the country, but reduces participation to a vague notion of "social participation" without using the word "political". This characteristic of the programme of study shows that citizenship education is underpinned by a minimal conception of democracy that is named as majoritarian democracy by political scientists (Özbudun, 2014). Unlike deliberative democracy, this

version of democracy considers elections as the most important requirement of a democratic system. It insinuates that the victory in the ballot box legitimises almost any policies pursued by the winner of elections. The other essential political processes, such as negotiations, persuasion of opposition, the rule of law, resolution of conflicts by democratic means, respect for diversity, human rights etc. are side-lined in this type of democracy. This conception of democracy echoes in the new programme as it endorses a de-politicised version of citizenship education. The new programme's weakened emphasis on democratic norms and values signals a return to traditional citizenship education.

Thirdly, the new programme reflects a shift back to ethno-nationalism by using the concept of "Turkish [*Türk*] Citizenship" instead of "Citizens of the Republic of Turkey" (Kanci, 2009; Keyman & Kanci, 2011). This is because the former concept attaches citizenship to a particular ethnic identity, whereas the latter associates it with a legal and political structure (Kadıoğlu, 2007; Oran, 2014). This backslide is also evident in references to the state power on many occasions without any recognition of the importance of a democratic citizenry. Finally, neoliberalism makes itself visible in many aspects of the programme of study as it openly encourages students to find commodities in their environments that would produce economic gains. Even the teaching of international relations is justified from a neoliberal perspective that students are required to know certain facts in order to contribute to their countries' competitiveness in the global market economy.

Discussion and Conclusion. The 2018 Social Studies Courses Programme of Study envisages a citizenship education that disseminates an image of homogeneous society. This increasing nationalist tone confirms the shift to the traditional citizenship education end of the spectrum outlined above. There is a similar trend of change in England to that of Turkey. In the last years, a renewed emphasis on the promotion of fundamental British Values has made a negative impact on citizenship education in England (Hahn, 2015; Richardson, 2015; Starkey, 2018b). Even though fundamental British values include some democratic values like tolerance, respect for diverse ethnic and religious identities, calling these values as 'British' and the formation of this policy as an extension of security policies prompted researchers to criticise it for harbouring a nationalist agenda. Academic studies on Turkey's citizenship education has shown the influence of broader socio-political processes, such as the European Union membership reforms and globalisation, on the subject.

This study confirms the previous studies that citizenship education is susceptible to the social-political changes in the broader context (Çayır, 2011; Gök, 2004; İnce, 2012b; Sen & Starkey, 2017; Üstel, 2004). The increasing attention to security policies in both Turkey and elsewhere seems to move citizenship education away from promoting universal values identified with international community to promoting norms and value associated with dominant groups of countries it is taught.

This study also revealed that citizenship education envisaged in the 2018 Social Studies Courses Programme of Study reflects a considerable impact of neoliberalism. It aims to foster neoliberal subjectivities rather than making case for political actions based on social justice and human rights. This neoliberal influence on citizenship education has been identified in other contexts as well. For example, Kennelly and Llewellyn (2011) found that neoliberal subjectivities are promoted by citizenship education in three different states of Canada. Korkmaz (2017) also showed plenty of evidence from the previous social studies curriculum that neoliberal way of thinking was permeated the subject. This study's findings complement Korkmaz's (2017) research that neoliberalism continues to affect the citizenship education curriculum in Turkey. Overall, this study's findings might be useful for practitioners to see the weaknesses of the new programme and use it more consciously. In this regard, this study's findings might lead to more effective implementation of the new programme and increase the success of future curriculum development efforts.

Öğretmen Adaylarının Gözünden Etik Öğretmen ve Öğretmenlik Meslek Etiği Dersi*

Perceptions of Pre-Service Teachers on Ethical Teacher and Professional Ethics Course

Süleyman Karataş**

Mustafa Caner***

R. Burak Kahyaoğlu****

Sertaç Kâhya*****

To cite this article/ Atf için:

Karataş, S., Caner, M., Kahyaoğlu, R. B. ve Kâhya, S. (2019). Öğretmen adaylarının gözünden etik öğretmen ve öğretmenlik meslek etiği dersi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 29-49. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.2m

Öz. Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının etik öğretmen algılarını ve pedagojik formasyon eğitimi sırasında almış oldukları öğretmenlik meslek etiği dersine ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırma nitel araştırma yöntemiyle keşfedici araştırma temelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabılır örneklem tekniği ile belirlenen ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 15 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ve bireysel görüşme tekniği ile toplanmış ve içerik çözümleme tekniği ile incelenmiştir. Çalışmanın bulguları katılımcıların ayrımcılık yapmayan, kıyaslamayan, adil ve tarafsız davranan, mesleki ilkelere bağlı ve mesleğini içtenlikle yapan, davranışlarıyla model olan, giyimine, görünüşüne, konuşmasına dikkat eden ve iyi iletişim kuran, kendini alanıyla ilgili geliştirmeye çalışan, kendi fikirlerini dayatmayan ve farklı fikirlere saygılı, yönetmeliklere göre davranan öğretmenleri etik bulduklarını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca öğretmenlik meslek etiği dersinin öğretmen adaylarına etik kavramını tanımlayabilme, etik bir öğretmende bulunması ve bulunmaması gereken özellikleri sıralayabilme ve meslek etiğine uygun davranışlar sergilemeye isteklendirme açısından katkı sağladığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen meslek etiği, öğretmen adayı, formasyon, etik öğretmen

Abstract. The purpose of the present study is to figure out the perceptions of pre-service teachers on the characteristics of ethical teacher and feasibility of Professional Ethics course that offered in a teacher certificate program. The study adopted an exploratory qualitative research design to explore the perceptions of the participants in depth. The participants of the study were 15 volunteer pre-service teachers who were selected with the convenience sampling technique. The data were gathered through semi structured one-to-one interviews and descriptively analyzed by means of content analysis technique. The analysis of the data revealed that participants perceived the teachers as ethical when they maintain professional relationships and do not discriminate students, demonstrate respect for diversity, maintain fairness and promote equality, act with honesty, integrity and fairness, take responsibility for maintaining the quality of their professional practice, maintain an up to date knowledge, work in a collegiate and cooperative manner with colleagues and other professionals and act obedient to law and regulations. Additionally, findings revealed that professional ethic course enable participants to gain awareness on ethical codes of teaching profession, able to identify ethical and unethical behaviors as well as increase their willingness to act in line with the codes of teaching professional ethics.

Anahtar Kelimeler: Ethic teacher, professional ethics, pre-service teachers, teacher certificate program

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 22.03.2018

Düzeltilme Tarihi: 06.09.2018

Kabul Tarihi: 15.11.2018

* Bu makalenin bir kısmı 02-05 Mayıs 2018 tarihinde Antalya'da gerçekleştirilen 5. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Türkiye, e-mail: skaratas@akdeniz.edu.tr ORCID: 0000-0003-0002-2886

*** Sorumlu Yazar / Correspondence: Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Türkiye, e-mail: mcaner@akdeniz.edu.tr ORCID: 0000-0001-5741-5037

**** Milli Eğitim Bakanlığı, Antalya, Türkiye, e-mail: burakcan0071985@gmail.com ORCID: 0000-0002-2268-4162

***** Milli Eğitim Bakanlığı, Antalya, Türkiye, e-mail: sertackahya@hotmail.com ORCID: 0000-0002-9850-3102

Giriş

Günümüzde etik kavramı gerek günlük yaşamda gerekse mesleki yaşamda sıklıkla karşılaşılan bir olgu haline almıştır. Çünkü etik olgusuyla ilişkili olmayan herhangi bir insan davranışından söz etmek bir hayli güçtür. Bu nedenle de son yıllarda çok değişik uğraş ve etkinlik alanlarında etik konusu irdelenmeye başlamış ve gerek bireysel gerekse mesleki yaşamda gözlemlenen tüm tutum ve davranışlar etik değerler açısından akademik düzeyde ele alınmaya ve tartışılmaya başlamıştır.

Antik çağlardan bugüne kadar insanlığın üzerinde durduğu olgulardan biri olan etik ile ilgili olarak birbirleriyle bağlantılı iki görüş öne çıkmaktadır. Bu görüşlerden ilki etiği yunanca *ethos* (*ethikos*) ya da bu kelimenin Türkçe karşılığı olan etik kavramının kelime anlamından hareketle gelenek, töre bilimi, ahlak bilimi ya da ahlakla ilgili tüm iş ve eylemler olarak ele alır. İkinci görüş ise etiği insanın toplum içinde sergilediği bütün davranış ve eylemlerin temelini araştıran ve bu davranışlar için doğru ve yanlış temelinde bir dizi evrensel ölçütler ortaya koyan bir sistem olarak tanımlar (Çivilidağ, 2018; Gözener, 2008). Genel hatlarıyla etik bireysel bağlamda erdemli birey olmayı toplumsal bağlamda ise erdemli bir toplumun sahip olması gereken kurallar zincirini tanımlar. Bireysel bağlamdaki etik Bendik-Keymer'in (2013) de belirttiği gibi "*nasil yaşamalıyım*" sorusuna cevap vermeye çalışır. Etiği felsefi bir bilim alanı olarak benimseyen Rich'e (2016; 4) göre ise etik "*duyarlı varlıklar arasındaki ilişkilerde gözlemlenen ve bireylerin refahı ile ilişkili olarak uygun ve uygun olmayan, iyi ve kötü, takdir edilen ve edilmeyen gibi bir takım olgular arasındaki ilişkiyi anlamak, incelemek ve ayırtırmak için izlenen sistematik bir yaklaşım*"dır. Lamberton ve Minor'a (1995) göre ise etik, geçmiş ve bugüne ilişkin doğru ve yanlış olgularının sınırlarının belirlenmesidir. Etik üzerine çalışma yapan Bendik-Keymer (2013) ve Gözener (2008) gibi bazı araştırmacılar etiğin genellikle ahlak kavramı ile anlamdaş olarak ya da birbirinin yerine kullanıldığını ancak iki kavramın farklı olgular olduğunu iddia eder. Ilgaz ve Bilgili'ye (2006) göre etik ile ahlakın özdeş olmamasının nedeni, etiğin ahlak felsefesi olması, ahlakın ise etiğin araştırma konusu olmasındandır. Aslında etik insanın kişisel ve toplumsal yaşamındaki ahlaki sorunlarını ele alıp incelemektedir (Akarsu, 1998). Frankena'ya (2007) göre etik bir felsefe disiplini olarak, ahlakla, ahlaka ilişkin sorun ve yargılarla ya da ahlaki sorun ve yargılarla ilgidir. Pehlivan-Aydın'a (2001) göre ise etik tartışmaların temel konusu insanın eylemlerini ahlaki bakımdan değerli ya da değersiz kılanın ne olduğudur. Öte yandan Mahony'e (2009; 983) göre "*etik, her şeyden çok doğru ve yanlış, olması gereken ve olmaması gereken ve iyi ve kötü gibi ilkelerle ilgilenir.*" Korkut'a (2014; 24) göre ise etik "*en geniş anlamda doğru eyleme ilişkin öğretilerdir.*" Felsefi açıdan etik, deneyimlenecek herhangi bir yaşantının uygunluğunun birey tarafından araştırılması ve anlaşılmasıdır. Bu bağlamda Cevizci'nin (2002) etik kavramı tanımlaması daha kapsamlı ve açıklayıcı kabul edilebilir. Cevizci'ye (2002; 1-2) göre etik, "*belli bir yaşama idealini hayata geçirebilmek için mücadele eden, çağı ve üyesi olduğu toplumun yaşayışını eleştiren, hatta mahkûm eden, mevcut değerler silsilesi yerine alternatif değerleri koyan, yaşama kurallarını açık seçik tanımlayan, kısaca hayata anlam katan ahlaki ilkeler teorisi, felsefe disiplinidir.*" Ulaşılan alanyazındaki tanımlardan hareketle etik, iyiyle kötünün ayrılabilmesi için birey ve grupların toplum içinde davranışlarını yönlendiren, neyin doğru neyin yanlış olduğu ya da bir toplumda nelerin yapılıp nelerin yapılmayacağına sınırlarını çizen, bu doğrultuda evrensel ölçütler koyan, değer ve ahlaki ilkelerin tümü olarak tanımlanabilir (Cevizci, 2002; Demirtaş ve Güneş, 2002; Hançerlioğlu, 1975; Mengüşoğlu, 1992; Uzun ve Elma, 2012).

Doğal olarak her meslek için o mesleği icra edenlerce uyulması gereken bir takım doğru ve uygun davranışlar ve bu davranışları çerçeveleyen evrensel ilkeleri vardır. Bu ilkeler bir anlamda o meslek

alanında sergilenmesi beklenen istendik davranışları dolayısıyla da meslek etiğini belirlerler. Böylece, meslek üyelerinin etiğe aykırı davranışlarda bulunmaları sınırlandırılmış olur. Sosyolojik temele dayanan etik anlayışı içinde meslek etiği kişilerin herhangi bir mesleği icra ederken göz önünde bulundurması ve içselleştirmesi gereken ortak kabul görmüş ilkeler, yaklaşımlar, kurallar, tutum ve davranışları içerir. Durkheim'e (1949; 14) göre mesleki etik ilkeleri o meslek grubu tarafından belirlenir ve bu grup ne kadar güçlü kurulmuş ve grupta ne kadar köklü kural ve değerler yerleşmiş ise, o mesleğin etik ilkeleri de o kadar etkili olur.

Meslek etiği ilkeleri mesleklere göre farklılık gösterebilir (Hill, 2004) ancak tüm meslek gruplarının etik açısından ortak olduğu nokta bu ilkelerin belli toplumsal ve evrensel değerler üzerine kurulmuş olmasıdır. Dahası, meslek etiği bir mesleğin kötü ya da iyi uygulamalarının ayırt edebilmesi için ölçünlerinin diğer bir ifade ile meslek adabının tanımlanmış halidir. Her meslek kendi üyelerince kabul gören mesleki ölçünleri ve meslek adabını belirlemek için bir takım ilkeler belirler, geliştirir ve uygular (Hinds, 2005). Hangi meslek için olursa olsun, meslek etiğinin mesleğe karşı kamuoyunun güvenini pekiştirmek ve mesleği en iyi şekilde yerine getirmek için kılavuzluk etmek gibi birbiriyle bağlantılı iki önemli amacı vardır (Abbott, 1988; Banks, 2003; Sockett, 1990). Bu bağlamda meslek etiği ilkeleri, doğasında kamuoyuna hizmet vermek olan hukuk, sağlık ve eğitim gibi meslek grubu üyelerince samimiyetle benimsenmiş ve uygulanan bir tür antlaşma gibidir (Carr, 2000). Dunbar'a (1998) göre bir mesleğin etik ilkelere sahip olması o meslek sahiplerinin mesleki becerilerini toplumsal ahlak ve etik ilkeler ışığında halkın yararına olacak şekilde kullanacaklarına dair bir garanti verme işlemidir.

Mesleki etik ilkeleri evrensel olmakla birlikte dinamik bir yapıya sahiptir ve zaman içinde ortaya çıkan yeni şartlar doğrultusunda yeniden şekillenir. Örneğin, her ne kadar kökleri çok eski zamanlara dayansa da alan yazında eğitimciler için belirlenen mesleki etik ilkeler, ilk kez Amerika'da National Education Association (Milli Eğitim Birliği) tarafından 1929 yılında belirlenmiş ve belirlendiği günden itibaren altı kez yenilenerek 1975 yılında günümüzdeki son şeklini almıştır (Özbek, 2003; 47). Öğretmenlik meslek etiği ilkeleri genel hatlarıyla öğrenciler, ebeveynler, meslektaşlar ve toplumun diğer bireyleriyle olan etkileşimlerinde ve onlara karşı sorumluluklarını yerine getirirken öğretmenlerin uymaları gereken temel ilkelerin sınırlarını belirlerler. Seghedin'e (2014) göre öğretmenlik iki ya da daha fazla bireyin karşılıklı etkileşimi ile gerçekleştiğinden ve öğretmenler belli bir hedef doğrultusunda diğer bireylerde davranış değişikliğine odaklandıklarından mesleklerini belli etik ilkeler doğrultusunda yapmaları gerekir. Van Nuland'a (2009; 19) göre ise "[öğretmenlik] meslek etiği öğrenciler, meslektaşlar, idareciler, ebeveynler ve hatta çocuktan sorumlu bakıcılar gibi öğretmenin yaşamında doğrudan bir yeri olan bireylerle olan ilişkisinde uymak zorunda olduğu bir dizi doktrin" olarak açıklanabilir. Öğretmenlik meslek etiği, öğretme ortamlarında yapılacak eylemlerin esaslarını, öğretmen davranışlarının standartlarını, bu ortamlarda kimin ne tür işlemler yapabileceğinin sınırlarını belirleyen ve tüm paydaşlarca kabul görmüş kodlardan oluşur. Bu kodların olması hem kamuoyunun öğretmenlik mesleğine olan güveni artırılır hem de öğretmenlik mesleğinin uygun bir şekilde yapılabilmesi için öğretmenlere bir yol gösterici rolü üstlenir (Abbott, 1988; Banks, 2003; Maxwell, 2017; Sockett, 1990). Erdem ve Şimşek'e (2013; 189-190) göre öğretmenlik mesleğinde etik, öğretmenlik mesleğini uygularken, öğrenciler, toplum ve meslektaşları ile olan ilişkilerde yerine getirilmesi gereken sorumluluklar, uyulması gereken kurallar ve ilkeler bütünüdür. Aslında bir mesleğin üyelerince ortaklaşa benimsenen ölçünlere uygun davranma o mesleği yapanlara getirilen fazladan bir sorumluluk değil mesleğin olmazsa olmaz bir unsurudur. Her meslek grubu için olduğu gibi öğretmenler için de ortaklaşa belirlenen etik ölçün ve ilkeler hakkındaki farkındalık, bu ilkeleri sağduyulu bir şekilde meslek yaşamına uyarlama öğretmenlik mesleğinin kalitesini de artıracak ve öğretmenleri mesleklerinde daha da profesyonel yapacaktır (Campbell, 2008; Strike, 1990; Vongalis-Macrow, 2007).

Bireyler için yaşam boyu bir süreç olan eğitimde, eğitim ortamları, öğrenen ve öğretene üçlüsünde öğretmen oldukça önemli ve özellikli bir konumdadır. Öğretmenin eğitim sürecindeki bu önemli konumu için Şişman (2007) eğitim sistemindeki en önemli öğe derken Bursalıoğlu (2013) eğitim sistemi içindeki en stratejik birim olduğunu ifade etmiştir. Çünkü bir eğitim sisteminin başarısı öncelikle nitelikli, mesleğini seven, konu, alan ve meslek bilgisi yönünden iyi yetişmiş ve topluma rol model olan öğretmenlerde yatar. Bir başka deyişle eğitim sisteminin verimliliği, toplumun ihtiyacı olan nitelik ve nicelikte insan gücünün yetiştirilmesi ile doğru orantılı olduğundan, öğretmen, eğitim sisteminin en kayda değer öğesi olarak kabul edilir. Öğretmenlik mesleğinde insan ilişkilerinin de önemli olduğunu vurgulayan Şentürk (2009; 26-27) ise öğretmenlik mesleğini “insan ilişkilerinin yoğun olarak yaşandığı ve ahlaki sorumlulukları bulunan etik bir meslek” olarak tarif eder. Diğer mesleklerle karşılaştırıldığında öğretmenlik hem insan ile doğrudan ilişkili olan hem de diğer mesleklerin hepsinin öğretimini yapan meslektir. Doğası gereği öğretmenlik çok boyutlu bir olgudur, alan bilgisi ve bu bilginin aktarılması ile ilgili bilişsel alan yeterliklerin yanı sıra öğretmenlerin sahip oldukları tutum ve sergiledikleri davranış gibi duyuşsal alan yeterlikleri de öğretmenlik mesleğinde önemli rol oynar (Çetin, 2006; Kartal, Kaya, Öztürk ve Ekici, 2012). Öğretmenlerin sahip olması gereken duyuşsal alan yeterliklerinden birisi de mesleğini yerel ve evrensel düzeyde uygun tutum ve davranışlar sergileyerek mesleki etik sınırları çerçevesinde gerçekleştirmesidir.

Maxwell'in (2017) de belirttiği gibi öğretmen yetiştirme sürecine tarihsel bir pencereden bakan her araştırmacının da onaylayacağı gibi, formal öğretmen yetiştirmenin başladığı ilk günlerinden itibaren en önemli konu öğretmenin öğrencileri için bir erdem modeli olarak yetişmesidir. Hatta ilk başlarda öğretmen adaylarına özel yaşamlarında nasıl olmaları gerektiği ya da okullarda karşılaşabilecekleri çocuk ve genç öğrencilere karşı nasıl davranacakları konularında oldukça sıkı ahlaki değerler kazandırılmaya çalışılmaktaydı. Ancak Labaree'ye (2008) göre öğretmen eğitiminin üniversitelerde vermeye başladığı yirminci yüzyılın ortalarından sonra öğretmen adayları için bu tür doğrudan bir erdem eğitiminden zamanla vazgeçilmiştir.

Özellikle 80'li yıllarda öğretmen eğitiminde meslek etiği konusu oldukça gündemde olmuş ve bu konunun başlı başına bir ders olarak ya da eğitim programında öğretmen adaylarına kazandırılması gerektiği birçok uzman (Bull, 1993; Goodlad, 1990; Strike ve Soltis, 1985; Strike, 1990; Warnick ve Silverman, 2011; Watras, 1986;) tarafından vurgulanmıştır. Örneğin, Watras (1986) ve Campbell (2013) gibi bazı uzmanlar öğretmenlik meslek etiğine özgü zorunlu bir dersin mutlaka öğretmen adaylarının eğitimlerinin bir parçası olması gerektiğini ileri sürmüştür. Öte yandan, Bull (1993), Bruneau (1998), Coombs (1998) ve Maxwell ve Schwimmer (2016) gibi bazı uzmanlar ise öğretmenliğin diğer meslekler gibi hızla değişen bir dünya olmadığı için zorunlu bir ders yerine öğretmen yetiştirme programlarının bir parçası olarak meslek etiği eğitimin öğretmen adaylarına verilmesinin yeterli olacağını belirtmişlerdir. Amerika, İngiltere, Kanada, Avustralya ve Hollanda'daki öğretmen yetiştirme programlarında etik eğitiminin durumunu inceleyen çalışmalarında Maxwell ve diğerleri (2016) hâli hazırdaki programların sadece % 24'ünde etik ile ilgili zorunlu bir ders olduğunu diğerlerinde ise herhangi bir ders olmadığını saptamışlardır. Daha güncel bir çalışmada da Walters, Heilbronn ve Daly (2017) İngiltere'deki öğretmen yetiştiren programlarının hiç birinde etik üzerine bağımsız bir ders olmadığını ama etik konusunun program içinde örtük bir şekilde işlendiğini iddia etmektedir. Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programları bakıldığı zaman ise Yükseköğretim Kurulunun [YÖK] (2007; 66) eğitim fakültesi bünyesindeki öğretmen eğitimi lisans programlarında öğretmenlik meslek etiğinin kazandırılmasına yönelik seçmeli derslerin açılmasını önerdiği görülmektedir. Bu programlarının içerikleri incelendiğinde ise bazı programlarda *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* ders içeriğinde bilim etiği adıyla konu irdelense de çoğu programda öğretmenlik meslek etiğine özgü zorunlu bir ders olmadığı, hatta ders içeriklerinde de bu konuya yeterince yer verilmediği

görülmektedir. Ancak, Türkiye’deki üniversitelerdeki öğretmen yetiştirme programlarının YÖK tarafından 2018 yılında düzenlenen bir dizi çalıştay ve bu çalıştaylarda alınan kararlar doğrultusunda güncellenerek tüm programlara “Eğitimde Ahlâk ve Etik” adıyla öğretmenlik meslek etiği ile ilgili zorunlu bir dersin yanısıra “Bilim ve araştırma etiği” ve “Meslek etiği ve yasal konular” gibi içeriğinde meslek etiği ile ilgili içeriklerin olduğu birtakım derslerin de programlara eklendiği ve 2018-2019 öğretim yılından itibaren yeni programların uygulanacağı belirtilmektedir (YÖK, 2018).

Öğretmenlere meslek yaşamlarında uyulması gereken kurallar bağlamında rehberlik ederek onların mesleki davranışları biçimlendiren, belirlenen kurallara uymayan meslektaşların sistemden elenmesine yarayan, sadece öğretmenlere değil aynı zamanda öğretmenlerin ilişkide olduğu tüm paydaşların ve toplumun da haklarını koruyan öğretmenlik meslek ilkeleri farklı uzmanlar tarafından gruplandırılmıştır. Örneğin Aydın, (2013; 58-68) öğretmenlik meslek etiği ilkelerini “*Profesyonellik, Hizmette sorumluluk, Adalet, Eşitlik, Sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlama, Yolsuzluk yapmama, Dürüstlük-doğruluk ve güven, Tarafsızlık, Mesleki bağlılık ve sürekli gelişme, Saygı ve Kaynakların etkili kullanımı*” olmak üzere on bir temel ilke etrafında toplanmıştır. Benzer bir şekilde MEB’in (2015) yayımladığı eğitimciler için mesleki etik ilkeler genelgesi de öğretmenlik meslek etiğinin ilkelerini belli başlıklar altında toplamıştır. Bu çalışmada Aydın’ın (2013) yaptığı sınıflama temelinde öğretmen adaylarının meslek etiği ilkelerine ve meslek etiği dersine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Son zamanlarda bir hayli yaygınlaşan ve farklı üniversitelerde yürütülen pedagojik formasyon programlarında seçmeli bir ders olarak, 2019 akademik yılından itibaren uygulamaya konulacak olan yeni öğretmen yetiştirme programlarında da zorunlu ders olarak öğretmenlik meslek etiği içerikli bir dersin yer aldığı görülmektedir. Bu gerçekten hareketle öğretmen adaylarının gözünden etik öğretmenin nasıl ve özelliklerinin neler olması gerektiği, meslek etiği dersinin öğretmen adaylarının bu kapsamdaki beklentilerini karşılayıp karşılamadığının sorgulanması bir ihtiyaç olmuştur. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarına göre etik öğretmen davranışlarının neler olduğu ve onların öğretmenlik meslek etiği dersine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır;

1. Öğretmen adaylarına göre etik öğretmenin özellikleri nelerdir?
2. Öğretmenlik Meslek Etiği dersi öğretmen adaylarına nasıl bir katkı sağlamıştır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada öğretmen adaylarının etik öğretmenin özelliklerine ve öğretmenlik meslek etiği dersine ilişkin algılarının derinlemesine incelenmesi ve katılımcıların görüşlerinin bütüncül bir şekilde yansıtılması amaçlandığından nitel araştırma modelinde tasarlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2011) göre nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırmalardır. Araştırmada alanyazındaki çalışmalarda pek fazla irdelenmeyen pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının etik öğretmen olgusuna ilişkin görüşlerini keşfetmeye odaklanılmıştır. Hakkında az bilgiye sahip olunan bir olgu ya da durumu derinlemesine inceleme amacı taşıyan keşfedici (exploratory) araştırma (Cohen, Manion ve Morrison, 2000) temelinde yapılan bu çalışmanın örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay

ulaşılabilir (convenience sampling) örneklem tekniği kullanılmış ve katılımcılar pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayları arasından belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemi, “*uygun şartları taşıyan ve araştırmaya katılmak isteyen mevcut katılımcılar ile yapılan örneklemedir*” (Christensen, Johnson ve Turner, 2015; 357) ve zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların çalışılmasına olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırma Grubu

Araştırma grubu araştırma desenine uygun olarak, 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarından gönüllülük esasına uygun olarak nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem tekniği ile seçilen 15 öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Branş
A	Kadın	Matematik
B	Kadın	Matematik
C	Kadın	Matematik
Ç	Kadın	Matematik
D	Kadın	Matematik
E	Kadın	Yabancı Dil
F	Erkek	Yabancı Dil
G	Kadın	Yabancı Dil
Ğ	Kadın	Yabancı Dil
H	Kadın	Yabancı Dil
I	Kadın	Tarih
İ	Kadın	Tarih
J	Kadın	Tarih
K	Erkek	Tarih
L	Kadın	Tarih

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların büyük çoğunluğu (%86,6) kadın öğretmen adaylarından oluşurken bir kısmı da (%13,4) erkek öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Elde edilen veriler cinsiyet değişkeni açısından irdelenmeyeceği için katılımcıların cinsiyetlerinin sayılarının eşitlenmesi noktasında bir sınırlama getirilmemiş ve sadece demografik bilgi amaçlı olarak verilmiştir. Her ne kadar mezun oldukları ya da öğrenim gördükleri lisans alanları bu çalışmanın değişkenleri arasında olmasa da katılımcılar araştırmacılarından birisinin yürüttüğü öğretmenlik meslek etiği dersinin 3 şubesinin her birinden %10 oranında olacak şekilde belirlenmiştir. Katılımcıların lisans alanlarına göre dağılımı Tablo 1 de görüldüğü gibi Matematik, Yabancı Dil ve Tarih alanlarından 5’er kişi olacak şekilde belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin elde edilmesi için öğretmenlerin etik davranışlarına ilişkin alan yazın taraması yapılarak görüşme soruları için kavramsal çerçeve belirlenmiş ve araştırma amacına uygun olarak katılımcılara görüşmelerde sorulacak yarı-yapılandırılmış sorular hazırlanmıştır. Yarı-yapılandırılmış

soruları hazırlanırken öncelikle Aydın'ın (2013) öğretmenlik meslek etiği ile ilgili sınıflandırdığı on bir temel ilke, MEB tarafından 2015 yılında yayımlanan "Eğitimciler için Mesleki Etik İlkeler" genelgesi ve diğer benzer araştırmalarda öne çıkan öğretmen etiği ile ilgili bulgulardan yararlanılmıştır. Bu doğrultuda öncelikli olarak bir aday soru listesi oluşturulmuş ve bu aday sorular araştırmanın amacına olgusal ve yargısal verileri kapsamada ve toplamada hizmet edecek şekilde yeniden yapılandırılmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Yeniden yapılandırılan ve uzman görüşü alınan görüşme soruları araştırmacılar tarafından geliştirilen bir görüşme formuna dönüştürülmüş ve çalışmanın veriler bu form kullanılarak toplanmıştır.

Araştırmanın uygulama aşamasında, katılımcılarla doğrudan iletişim kurularak çalışmanın yapılabilmesi için uygun bir gün ve zaman belirlenmiş, randevu alınmış ve katılımcılara araştırmacılar tarafından araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca katılımcıların kendilerini güvende hissederek samimi yanıtlar vermesini sağlamak amacıyla her katılımcıya alfabe harflerinden birisi olacak şekilde bir kod ad tanımlanarak katılımcıların asıl kimlikleri gizlenmiştir. Ortalama 20 dakika süren görüşmeler üçüncü ve dördüncü araştırmacılar tarafından katılımcılarla bire bir olarak yapılmıştır. Elektronik ve yazılı ortamda katılımcılardan onam alınarak kayıt edilen ham veriler ve görüşmeler sırasında tutulan araştırmacı notları yazılı metne dönüştürülmüş ve görüşme metinleri katılımcılara gösterilerek son onayları alınmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Toplanan ham veriler araştırmacılar tarafından yazılı hale dönüştürülmüş ve içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizinin amacı, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve gerektiğinde araştırmacıların kullanabileceği bir biçime dönüştürülmesidir. İçerik çözümlemesiyle elde edilen veriler Aydın'ın (2013) öğretmenlik meslek etiği ile ilgili sınıflandırdığı on bir temel ilke ve MEB'in (2015) eğitimciler için mesleki etik ilkeler genelgesi kapsamında daha önceden belirlenen tema ve kodlara göre birinci ve ikinci araştırmacı tarafından sınıflandırılması yapıldıktan sonra araştırma soruları doğrultusunda yorumlanmış ve elde edilen bulgular katılımcıların görüşmelerde söyledikleri görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Çünkü bu tür çözümlemelerde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmesi farklı uzmanlarca da (Altunışık, Coşkun, Yıldırım ve Bayraktaroglu, 2001; Yıldırım ve Şimsek, 2011) önerilmektedir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler araştırma soruları bağlamında da sınıflandırılmış her bir katılımcı için kullanılan alfabetik kodlara ilave olarak 1 ve 2 rakamsal kodları da kullanılarak her bir katılımcının ilgili araştırma sorusuna yönelik olarak verdiği yanıtlar sınıflandırılmıştır. Ayrıca elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda ortaya çıkan bulgular tablolaştırılarak frekans ve yüzdeler bilgileri ile verilmiş ve böylece katılımcıların etik öğretmen ve öğretmenlik meslek etiği dersine ilişkin görüşleri özetlenerek sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde içerik çözümlemesi yoluyla elde edilen bulgular çalışmanın araştırma soruları doğrultusunda yorumlanarak sunulmuştur. Bu araştırmada yanıt aranan ilk soru, "*formasyon programına devam eden ve seçmeli olarak meslek etiği dersi alan öğretmen adaylarına göre etik öğretmen kimdir?*" ve "*etik öğretmenin özellikleri nelerdir?*" olmuştur. Bu sorunun yanıtını belirleyebilmek için katılımcılara görüşmeler sırasında yarı-yapılandırılmış sorular sorulmuş ve katılımcılardan alınan yanıtlarda öne çıkan kodlar doğrultusunda yüzde ve sıklık dağılım değerleri de dikkate alınarak Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.
Etik Öğretmen Davranış Özellikleri

Temalar	Kodlar	A	B	C	Ç	D	E	F	G	Ğ	H	I	İ	J	K	L	f	%
Eşitlik	Ayrımcılık yapmayan-Kıyaslamayan	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	15	100
Adalet	Adil ve tarafsız davranan	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	15	100
Mesleki bağlılık ve sürekli gelişme	Mesleki ilkelere bağlı ve mesleğini içtenlikle yapan			√	√	√	√	√		√	√	√		√	√	√	11	73,3
Kaynakları etkin kullanma	Derse zamanında ve hazırlıklı gelen	√		√	√	√	√			√			√	√	√		9	60
Hizmette sorumluluk	Davranışlarıyla model olan		√		√				√	√	√	√	√			√	8	53,3
Hizmette sorumluluk	Yönetmeliklere göre davranan	√	√	√		√	√				√				√		7	46,6
Nesnellik/ Tarafsızlık	Kendi fikirlerini dayatmayan (dini, siyasi vb.)			√	√	√	√		√			√	√				7	46,6
Nesnellik/ Tarafsızlık	Farklı fikirlere saygı gösteren		√		√	√	√		√		√		√				7	46,6
Mesleki bağlılık ve sürekli gelişme	Kendini alanıyla ilgili geliştirmeye çalışan	√				√				√	√			√	√	√	7	46,6
Dürüstlük-doğruluk ve güven	Giyimine, görünüşüne, konuşmasına dikkat eden	√	√		√			√					√	√		√	7	46,6
Profesyonellik	Öğrencileriyle iyi iletişim kuran	√	√					√			√		√		√	√	7	46,6
Yolsuzluk yapmamak	Hediye ve rüşvet kabul etmeyen,			√		√	√		√	√		√					6	40
Yolsuzluk yapmamak	Yolsuzluk yapmayan			√		√		√		√		√		√			6	40
Sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması	Öğrencilere fiziksel ve duygusal ceza vermeyen			√	√				√					√			4	26,6
Yolsuzluk yapmamak	Menfaatine göre hareket etmeyen			√		√	√						√				4	26,6
Yolsuzluk yapmamak	Kendi öğrencisine özel ders vermeyen	√													√		2	13,3
Saygı	Öğrencilerine isimleriyle hitap eden				√												1	6,6

Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcı öğretmen adaylarının tamamı etik öğretmeni tanımlarken “ayrımcılık yapmayan, kıyaslamayan”, “adil ve tarafsız davranan” anahtar kelimelerini kullanmıştır. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda öne çıkan diğer etik öğretmen özellikleri ise görüşmelerde ikinci sıradaki sıklık oranıyla (%73,3) “mesleki ilkelere bağlı ve mesleğini içtenlikle yapan” ve üçüncü sırada sıklık oranıyla (%60) “derse zamanında ve hazırlıklı gelen” temaları altında toplanan özellikler olmuştur. “Davranışlarıyla model olan” (%53,3) öğretmen de ortalamanın biraz üstünde bir sıklık oranıyla etik öğretmen özelliği olarak katılımcılar tarafından ifade edilen özellik olarak bulunmuştur. Öte yandan sadece iki katılımcı (%13,3) “kendi öğrencisine özel ders vermeme” davranışını etik öğretmeni tarif ederken etik öğretmen özelliği olarak vurgulamıştır. Sadece bir katılımcı (%6,6) ise “öğrencilerine isimleriyle hitap etme” davranışını etik öğretmen davranışı olarak belirtmiştir.

Etik öğretmeni ayrımcılık yapmayan, adil ve tarafsız davranan olarak gören bir katılımcı (J1) bu konuda “*Bence etik öğretmen öğrencileri arasında ayrımcılık yapmayan, sınıfın en tembelenen veya en şımarık öğrencisi ile bile arasında bir etkileşim oluşturmayı başaranıdır*” diyerek görüşünü belirtmiştir. Bir başka öğretmen adayı da (B1) “*Bence etik öğretmen her türlü eyleminde adil olmak ve öğrenciler arasındaki ilişkilerde de adaleti sağlamak sorumluluğuna sahiptir. Öğretmenin tarafsızlığı mesleki etik açısından son derece önemlidir*” sözleriyle etik öğretmeni tanımlamıştır.

Etik öğretmenin maddi konularda hassas davranmasını, hediye almaması ve bu bağlamda da yolsuzluk yapmaması gerektiğini savunan katılımcılardan birisi (G1) de “*Etik bir öğretmen mesleğini maddi açıdan ele almayacak. Yolsuzluğa ve aymazlığa karşı olacaktır. Öğrencilerinin vermek istediği pahalı hediyeleri kabul etmeyecek. Yolsuzluk yapmayacak ve rüşvet kabul etmeyecektir*” sözleriyle ifade etmiştir. Benzer bir şekilde mesleğini kişisel çıkar için kullanmamayı etik öğretmen davranışı olarak çerçeveleyen bir katılımcı (D1) de “*Etik öğretmen, öğretmenlik mesleğini kişisel çıkar sağlamaya araç olarak kullanmamalıdır*” diyerek bu konudaki görüşlerini vurgulamıştır.

Etik öğretmeni okul kurallarına ve ilgili yönetmeliklere uygun davranan olarak tanımlayan bir katılımcı (A1) ise bu konudaki görüşleri şöyledir;

Etik öğretmen okul kuralları içinde doğru ve yanlış bilerek ayırt etmelidir. Okul kurallarına uymalıdır. Yönetmeliklere aykırı davranmamalıdır. Nöbet tutmak, yazılı sınav yapmak, disiplini sağlamak gibi görevleri uygun bir şekilde yerine getirmelidir.

Mesleki ilkelere bağlı olma ve işini içtenlikle yapmayı etik öğretmen davranışı olarak gören bir katılımcı (F1) “*Öğretmenler mesleki ilkelere bağlı kalarak mesleklerini icra ederlerse ve bunu içtenlikle yerine getirirlerse etik davranmış olurlar*” diye görüşlerini dile getirmiştir. Benzer şekilde öğrencisine kendi fikirlerini dayatmamayı etik öğretmen davranışı olarak algılayan bir katılımcı (C1) da “*Etik öğretmen kendi fikirlerini öğrenciye zorla kabul ettirmeye çalışmaz, öğrenciyi herhangi bir akımın (dini, siyasi vs.) etkisi altında bırakmaz*” diyerek bu konudaki görüşlerini ifade etmiştir.

Öğrencileriyle ilişkisinde sevgi ve saygı çerçevesinde bir iletişim kurabilme davranışını etik öğretmenin özelliği olarak gören bir katılımcı (İ1) aşağıdaki sözleriyle bu konudaki görüşlerini aktarmıştır.

Öğretmen dışarıdaki herhangi bir sıkıntısını, sinirini öğrenciden çıkartmayacak. Boş yere bağırıp, azarlayıp, öğrenciyi stres topu yerine koymayacak. Onlara sevgi dolu bakacak. Bence öğrencilerine böyle davranabilen öğretmen etik öğretmendir.

Zamanı verimli kullanma ve ders süresini uygun bir şekilde geçirmeyi etik öğretmen davranışı olarak gören bir katılımcı ise (E1) “*Etik öğretmen, mesela derse zamanında girip çıkan, dersi ve zamanı en verimli şekilde geçiren kişidir*” sözleriyle etik öğretmeni tanımlamıştır.

Etik öğretmeni tanımlarken kendini mesleki anlamda ve alanında geliştirmeyi öne çıkaran bir katılımcı (H1) bu konuda şunları söylemiştir;

Etik öğretmen kendini alanıyla ilgili geliştirmeye çalışmalıdır. Güncel olayları takip etmeli, sosyal faaliyetlere katılmalı, araştırmacı olmalı, meslektaşlarından yardım isteyebilmelidir. Alan bilgisi ve genel kültür bilgisi yeterli olmalıdır.

Etik öğretmenin davranışları ile öğrencilerine rol model olduğunu savunan bir katılımcının (Ğ1) görüşleri şunlardır;

Öğretmen etik davranış sergilemesi halinde öğrencilerine çok büyük bir rol model olup, günün birinde öğrencilerinin de onun gibi olmalarını sağlayarak topluma hizmet eden, faydalı bireyler sağlamış olacaktır.

Giyimine, görünüşüne ve konuşmasına dikkat etmeyi etik öğretmen davranışı olarak tanımlayan bir katılımcı (L1) ise görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir;

Giyimine, görünüşüne konuşma diline dikkat eden, öğrencilerin yanında sigara içmeyen, argo ve küfürlü konuşmak gibi tavrılardan uzak duran öğretmen etik öğretmendir.

Katılımcılar arasında en az sıklıkla ifade edilen etik öğretmen ilkelerinden birisi olan öğrencisine özel ders vermeme konusunda ise bir katılımcının (K1) görüşleri şöyledir;

Bir öğretmeninde kendi öğrencisine özel ders vermesi hiç de etik bir davranış değil bence. Çünkü öğretmen kendi sınıfındaki öğrencilerine bilgiyi en iyi şekilde aktarmalıdır, bir öğrenci biraz geride kaldıysa biraz daha ona odaklanarak bu sorunu aşmalıdır, öğrencisine para karşılığı özel ders vererek değil.

Öğrencilerinin ismini bilmeyi öğrenciye verilen değer ile eş tuttuğunu ve bunun da bir etik öğretmen davranışı olduğunu vurgulayan tek katılımcı (Ç1) ise bu konuda “*Etik bir öğretmen sınıfa girdiğinde bütün öğrencilerin ismini olabildiğince hızlı şekilde öğrenmesi gerekmektedir. Öğretmenlik mesleğinde öğrenilen her isim öğrenciye verilen değerle ilgilidir*” sözleriyle görüşlerini belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının görüşleri ışığında etik öğretmen ve etik öğretmenin sahip olması gerektiği düşünülen davranışlara ilişkin bulgular yukarıda sunulmuştur. Bu bulgular aynı zamanda araştırmanın ikinci sorusu olan “*sizce etik bir öğretmen nasıl olmalıdır?*” sorusuna da yeterli cevap sağlayacak niteliktedir.

Bu çalışmanın amaçlarından biri de pedagojik formasyon programı öğrencilerinin seçmeli olarak aldıkları “*Öğretmenlik Meslek Etiği*” dersine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak ve bu dersin katılımcılara mesleki anlamda herhangi bir katkı sağlayıp sağlamadığını, sağladıysa bunun nasıl olduğunu anlamaktır. Elde edilen verilerin çözümlemesiyle ulaşılan bulgular katılımcıların tamamının öğretmenlik meslek etiği dersinin kendileri için mesleki anlamda olumlu katkıları olduğunu ifade ettiklerini ortaya çıkarmıştır. İkinci araştırma sorusu doğrultusunda elde edilen bulgular ışığında öne çıkan alt temaların görülme sıklığı ve yüzdeleri sıralamasıyla Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Öğretmenlik Meslek Etiği Dersinin Öğretmen Adayına Katkıları

Alt Temalar	A	B	C	Ç	D	E	F	G	Ğ	H	I	İ	J	K	L	f	%
Etik kavramı ve meslek etiği olgusu hakkında farkındalıklarının artması	√	√	√	√		√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	14	93,2
Etik bir öğretmende bulunması ve bulunmaması gereken özellikleri öğrenme		√	√	√		√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	13	86,6
Meslek etiğine nasıl uygun davranılması gerektiğini öğrenme		√	√	√	√	√	√	√	√		√	√	√		√	12	80
Etik öğretmen davranışı sergilenme	√		√	√	√		√	√		√	√		√	√		10	66,6
Öğrencilere objektif yaklaşma	√		√		√				√					√		5	33,3
Özeleştiri yapma, özgüvenin artması	√		√			√			√				√			5	33,3
Kendi fikirlerini dayatmama ve başkalarının fikirlerine saygı duyma	√				√											2	13,3
Etik davranma bağlamında hatalarını düzeltme		√					√									2	13,3
Gelecekteki meslek hayatına hazırlama				√				√								2	13,3

Tablo 3'te görüldüğü gibi katılımcılar öğretmenlik meslek etiği dersi sayesinde öğretmenlik meslek etiği olgusu hakkında farkındalıklarını artması (%93,6) ve etik bir öğretilerde bulunması ve bulunmaması gereken özellikleri öğrenme (%86,6) açısından söz konusu dersi oldukça yararlı bulmuşlardır. Öğretmenlik meslek etiği dersinin kendilerine katkısı açısından öne çıkan bir diğer bulgu ise katılımcıların büyük bir kısmının (%80) bu ders sayesinde nasıl meslek etiğine uygun davranılması gerektiğini öğrendiklerini belirtmeleri olmuştur. Öte yandan “kendi fikirlerini zorlamamayı ve başkalarının fikirlerine saygı duymayı sağlamak”, “etik davranma bağlamında hatalarını düzeltme” ve “gelecekteki meslek hayatına hazırlama” sadece ikişer katılımcı (%13) tarafından vurgulanmıştır.

Öğretmenlik meslek etiği dersinin katılımcılara katkısı bakımından Tablo 3'te özetlenen bulgulara ilişkin bazı katılımcıların öne çıkan görüşleri aşağıda sıralanmıştır. Örneğin katılımcılardan biri (G2) öğretmenlik meslek etiği dersinde öğrendiklerinin kendi davranışlarını gözden geçirme ve davranışlarını düzeltmeye yönelik katkı sağladığını “*Bu ders öncelikle içsel bir yolculuk yapmamı sağladı. Meslek etiği noktasında özelleştirmeyi yapmayı, kendimi sorgulamayı, objektif yaklaşımlar sergilemem gerektiğini hissettirdi*” sözleriyle ifade etmiştir.

Öğrencilere kendi fikrini dayatmanın meslek etiğine aykırı bir davranış olduğunu bu ders yoluyla daha da iyi anladığını belirten bir katılımcı (A2) “*Öğretmenlik meslek etiği dersinin bana katkısı kendi fikirlerimi zorlamamayı, başkalarının fikirlerine saygı duymayı öğrenmem yanı sıra meslektaşım olacak diğer arkadaşlarla uyum içinde çalışabilmeyi öğrendim*” sözleriyle görüşünü belirtmiştir.

Öğretmenlik meslek etiği konusunda farkındalığının arttığını belirten bir başka katılımcı (B2) ise görüşlerini şöyle ifade etmiştir;

Şöyle ki ben bu derste etik kavramını, etik bir öğretilerde bulunması gereken özellikleri ve etik bir öğretmenin yapmaması gereken davranışları öğrendim. Öğrenciye her durumda adaletli, önyargısız, kayırmadan davranmam gerektiğini, kendi dünya görüşümle ilgili şeyleri dayatmamayı, öğrenciyi iyiye güzele yöneltmeyi ve unvanıma yakışır şekilde hareket etmem gerektiğini öğrendim.

Bir başka katılımcı (K2) ise aldıkları meslek etiği dersi sayesinde sınıfta etik davranması gerektiği ve derslerde adaletli olması gerektiği konularında farkındalığının arttığını şu sözlerle vurgulamıştır;

Etik dersi bana öğretmen olarak nasıl etik davranış sergileyeceğimi öğretti. Sabırlı davranarak, bilgiyi nasıl aktaracağımı, öğrencinin hangi konuda bilgisi olup olmadığını tespit ederek, onunla ilgilenmem gerektiğinin önemini farkına vardım. Öğrencinin dersle alakası yoksa onu derse nasıl çekeceğini öğrendim. Hatta sınıftaki öğrencilerimin ismini öğrenmem gerektiğini, sınav kâğıtlarını okurken isimlerine bakmadan okuyarak etik davranışlar sergilemem gerektiğini öğretti.

Öğretmenlik meslek etiğinin önemi konusundaki farkındalığının bu ders sayesinde olduğunu söyleyen bir başka katılımcı (H2) ise görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir;

Bu dersin bana katkısı öğretmenliği meslek olarak değerlendirmeyi ve mesleki etiğin önemini farkına vardım. Sadece bu kadar da değil yine bu ders ile meslek etiğine uygun nasıl tutum ve davranışlar sergilenir ve öğretmen olduğumda bu tutum ve davranışları kendimin de sergilemem gerektiğini sağladı.

Pedagojik formasyon programı kapsamında aldığı öğretmenlik meslek etiği dersinin kendisini gelecekteki mesleki yaşama hazırlama boyutunda olumlu katkıları olduğunu belirten bir başka katılımcı (F2) da görüşlerini “*Öğretmenlik meslek etiği dersi öğretmen adaylarını gelecekteki meslek hayatlarına hazırlamak için gerekli olan bir dersti. Bu yönden bana katkı sağladı. Ayrıca yine bu ders ile aldığım dönütler sayesinde bazı hatalarımı düzeltme fırsatı yakaladım*” sözleriyle vurgulamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Farklı lisans programlarında okuyan ya da mezun olup pedagojik formasyon programı aracılığıyla öğretmen olma yolunda ilerleyen öğretmen adaylarının bakış açısıyla etik öğretmen ve öğretmenlik mesleği dersinin kendilerine olan katkılarını inceleyen bu çalışmanın yanıt aradığı araştırma sorularına ilişkin bulgular betimsel olarak sunulmuştur. Elde edilen bulgular pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının tamamının etik öğretmeni tanımlarken hemfikir olduğu ilk konu etik bir öğretmenin ayrımcılık yapmaması, öğrencilerini kıyaslamaması, adil ve tarafsız davranışlar sergilemesi gerektiği olmuştur. Bu bulgu öğretmen adaylarının etik öğretmenin sahip olması gereken etik ilkelerden ayrımcılık yapmama, tarafsız davranma ve adil olma ilkelerini öncelikli önemde gördüklerini sergilemiştir. Çalışmanın bu bulgusu her ne kadar katılımcı özellikleri açısından farklılıklar olsa da alanda daha önce Gözütok (1999), Örenel (2005), Yılmaz ve Altinkurt (2009), Aydın (2013) ve Coşkun (2016) tarafından yapılan çalışmalarının bulgularıyla da benzerlik göstermektedir. Öte yandan, çalışmanın bu bulgusu Aybek ve Karataş'ın (2016) benzer bir katılımcı grubu olan pedagojik formasyon eğitimi gören öğretmen adaylarıyla etik öğretmen algısı üzerine yaptıkları çalışmanın bulgusu ile küçük bir fark göstermektedir. Aybek ve Karataş'ın (2016) çalışmasında katılımcıların etik öğretmen algısında doğruluk-yanlılık, saygı, dürüstlük gibi ahlaki konuları öncelikli olarak yer aldığı bulunurken bu çalışmada benzer özelliklere sahip katılımcılar ayrımcılık yapmama, öğrencileri kıyaslamama, adil ve tarafsız davranışlar sergileme gibi davranışları öncelikli etik öğretmen davranışı olarak belirtmişlerdir.

Çalışmadan elde edilen veriler pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının etik bir öğretmenin öncelikli olarak mesleki ilkelere bağlı olması ve mesleğini içtenlikle yapması gerektiğini öne çıkarmıştır. Mesleki ilkelere bağlı olma ve mesleğini içtenlikle yapmanın etik öğretmen davranışı ile eşdeğer görülmesi alanyazında daha önce yapılan çalışmaların bulguları arasında görülmeyen ve bu çalışmaya özgü bir bulgu niteliğindedir. Daha önceki çalışmalarda bu tür bir bulgunun öne çıkmaması o çalışmaların genellikle anket ya da araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçeklerle nicel yöntemlerle yapılmasından kaynaklanmış olabilir. Bu bağlamda var olan durumun derinlemesine nitel olarak incelendiği ve katılımcıların görüşlerinin betimsel olarak yorumlandığı bu tür çalışmaların öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin etik algılarının incelenmesinin kayda değer olduğu söylenebilir.

Çalışmanın verilerinde öne çıkan bir başka sonuç ise “ders zamanında girme”, “ders zamanını etkili kullanma” ve “ders hazırlıklı gelme” davranışları katılımcılar tarafından etik öğretmen davranışları olarak vurgulanmasıdır. Bu bulgu katılımcıların MEB'in (2015) bir genelge ile yayınladığı eğitimciler için mesleki etik ilkeler konusunda bilgi sahibi olduklarını da göstermektedir. Söz konusu genelgede yer alan “mesai ve ders saatlerine uyma” ilkesi ile ders zamanında girmeyerek ya da erken çıkarak dersin kesintiye uğratılmasının etik bir eğitimci davranışı olmadığını belirtmiştir. Her ne kadar öğretmen adaylarının önem sıralaması açısından ders geç girerek ya da erken ayrılarak eğitim sürecini kesintiye uğratma bu çalışmanın bulgusu ile karşılaştırıldığında Yılmaz ve Altinkurt'un (2009) çalışmasında görece olarak daha az etik dışı olarak değerlendirilse de çalışmanın bu bulgusu Yılmaz ve Altinkurt'un (2009) bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Katılımcıların yarısından fazlası da öğretmeni rol model olarak görmüş ve davranışlarıyla model olan öğretmeni etik bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenin iyi örnek olması ve “kötü örnek oluşturacak tutum ve davranışlardan kaçınması” gerek Maxwell'in (2017) çalışması gerekse MEB'in (2015) eğitimciler için mesleki etik ilkeler genelgesinde öğretmenlerin öğrencilerle ilişkilerde etik ilkeler kapsamında önemle vurgulana bir etik öğretmen davranışdır.

Katılımcılar etik öğretmen özelliklerini tarif ederken “yönetmeliklere uygun hareket etme”, “fikirlerini karşısındakine dayatmama”, “giyimine, görünüşüne ve konuşmasına dikkat etme”, “pahalı hediye ve rüşvet kabul etmeme”, “yolsuzluk yapmama” ve “kendini alanıyla ilgili geliştirmeye istekli olma” gibi davranışların da etik öğretmen özelliği olarak vurgulamışlardır. Çalışmanın bu bulguları da alanyazında daha önceki bazı çalışmaların (Gözütok, 1999; Pelit ve Güçer, 2006; Yılmaz ve Altınkurt, 2009; Uzun ve Elma, 2012; Coşkun, 2016) bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Etik bir öğretmenin öğrencilerine karşı saygı ve sevgi kapsamında yaklaşması, onlara fiziksel cezalar vermemesi ve mesleki nüfuzunu kişisel çıkarları için kullanmaması da bu çalışmanın katılımcılarının görüşleri doğrultusunda öne çıkan etik öğretmen davranışlarıdır. Ancak etik öğretmenleri bu özellikleri diğer özelliklerine oranla görece olarak daha az bahsedilmiştir.

Çalışmada en az katılımcı görüşüyle dile getirilen etik öğretmen davranışlarından birisi ise öğretmenin kendi öğrencisine maddi bir menfaat karşılığında özel ders vermesi olmuştur. Kendi öğrencisine özel ders verme Gözütok’un (1999) çalışmasında yüksek derecede etik dışı bulunurken bu çalışmada katılımcılar tarafından etik dışı bir öğretmen davranışı olarak algılanmaması katılımcıların farklılığından kaynaklanmış olabilir. Pedagojik formasyon programına devam eden öğretmen adaylarının henüz profesyonel öğretmenlik deneyimleri olmaması ve özel ders verme durumlarıyla karşılaşmamış olmaları bu tür bir algı sergilemelerinin sebebi olarak düşünülebilir.

Her ne kadar herhangi bir kaynaktan etik öğretmen davranışı olarak yer almasa bu çalışmada sadece bir katılımcı tarafından vurgulanan bir bulgu da etik öğretmenin öğrencilerine isimleriyle hitap etmesi olmuştur. Güvenli bir eğitim ortamı oluşturma öğretmenin öğrencisine özel bir birey olduğunu hissettirecek şekilde davranması ile gerçekleşeceği gerçeği göz önüne alınırsa öğrenciye ismiyle hitap etmek Aydın’ın (2013) etik öğretmen ilkeleri kapsamında yer alan “saygı” bağlamında da değerlendirilerek etik bir öğretmenin sahip olması gereken bir özellik olarak düşünülmelidir.

Etik öğretmenin sahip olması beklenen “öğrencinin gelişimini gözetme”, “öğrenciye ait bilgileri saklama”, “sağlıklı ve güvenli bir eğitim ortamı sağlama” ve “bağış talep etmeme” gibi bir takım etik öğretmen davranışı bu çalışmanın bulguları arasında yer almamıştır. Bunun nedeni olarak katılımcıların bu tür öğretmen davranışlarını öğretmenin değil de daha çok idari sorumluluğu bulunan kişilerin yerine getireceği işlemler olarak algılamalarından kaynaklanabilir. Öte yandan ulaşılabilen alanyazında bu tür davranışların bundan önceki çalışmaların da bulguları arasında yer almadığını vurgulamak gerekir.

Yapılan bu çalışmada yanıt aranan bir başka soru da katılımcıların formasyon eğitimlerinde almış oldukları “öğretmenlik meslek etiği” dersinin kendilerine katkısının ne olduğudur. Elde edilen veriler ışığında katılımcıların tamamının söz konusu derse karşı olumlu görüşlere sahip olduğu ve kendilerine olumlu katkılar sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcılara göre öğretmenlik meslek etiği dersi en çok öğretmen adaylarının etik kavramı ve meslek etiği olgusu hakkında farkındalıklarının artmasına katkı sağlamıştır. Yine katılımcıların büyük bir çoğunluğu bu ders sayesinde etik bir öğretmende bulunması ve bulunmaması gereken özellikleri öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak, öğrenciye karşı nasıl etik davranılması gerektiğini öğrenme, nesnel yaklaşımın nasıl olması gerektiğini öğrenme, farklı fikirlere karşı açık olma ve baskıcı olmamanın önemini öğrenme ve meslek etiğine uygun davranışların içselleştirilmesi gibi bir takım etik öğretmenlik davranışlarının da bu ders sayesinde kazanıldığı yönünde ifade edilen görüşler de bu dersin öğretmen adaylarına sağladığı olumlu katkılar olarak görülebilir.

Çalışmanın bulguları genel olarak ele alındığında öğretmen yetiştiren programlarda öğretmenlik meslek etiği üzerine bir dersin olması öğretmen adaylarının gerek bu konuda farkındalıklarının artması gerekse meslek hayatlarına hazırlama bağlamında oldukça yararlı olmuştur. Alanyazındaki çalışmalarda da vurgulandığı gibi öğretmen yetiştiren lisans programlarında bu tür bir ders halen yer almamaktadır, ancak böyle bir dersin varlığı öğretmen adaylarının etik birer öğretmen olarak yetişmelerinde oldukça önemli bir yere sahip olduğu açıktır. Bu bağlamda Mayıs 2018 tarihinde eğitim fakültelerinin programlarında yapılan güncelleme ile öğretmen yetiştiren lisans programlarına eklenen “Eğitimde Ahlak ve Etik” dersi (YÖK, 2018) öğretmen adaylarına etik öğretmenlik olgusu hakkında farkındalık kazandırmak ve bilinçlendirmek adına önemli bir adım olmuştur. Öğretmenlik meslek etiği ilkelerinin öğretmen yetiştiren lisans programlarında örtük olarak değil de “eğitimde ahlak ve etik” adı ile zorunlu bir ders olarak yer alması bu çalışmanın yayınlanma aşamasında ortaya çıkan bir değişiklik olduğu da belirtilmelidir. Öğretmenlik meslek etiği konusunda çalışma yapacak araştırmacılara hali hazırda görev yapmakta olan öğretmenlerin öğretmenlik meslek etiği bağlamında eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlı çalışmalar yapmaları ve belirledikleri ihtiyaçlar doğrultusunda da hizmet içi eğitimler düzenlemeleri önerilebilir. Benzer şekilde öğretmen yetiştirme alanındaki lisans programlarında ders vermekte olan öğretim elemanlarının da bu konudaki eğitim ihtiyaç analizine yoğunlaşan çalışmalar yapılması önerilebilir.

Her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de öğretmenlerin meslek etiği ilkelerine uygun davranması toplumun geleceğini oluşturacak yeni nesillerin iyi yetiştirilmesi için önemli bir adımdır. Bu bağlamda gelecek nesilleri yetiştirecek ve onlar için rol model olması beklenen öğretmenlerin meslek etiği açısından donanımlı olarak yetiştirilmesi bir ülke politikası olmalıdır. Bu anlamda öğretmenlik meslek etiği ilkelerinin sadece bir genelge ile öğretmenlere duyurulmasından öte bu ilkelerin içselleştireceği uygulamaların da eğitim politikaları arasında yer alması bu çalışmanın en öncelikli beklentisidir.

Kaynaklar / References

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labour*. Chicago: University of Chicago Press.
- Akarsu, B. (1998). *Felsefe terimleri sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Adapazarı: Sakarya Kitabevi.
- Aybek, B. ve Karataş, T. (2016). Öğretmen adaylarının etik ve mesleki etik hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(Özel Sayı), 96-108.
- Aydın, İ. (2013). *Eğitim ve öğretimde etik (4. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi
- Banks, S. (2003). From oaths to rulebooks: A critical examination of codes of ethics for the social professions. *European Journal of Social Work*, 6(2), 133–144.
- Bendik-Keymer, J. (2013): The moral and the ethical: What conscience teaches us about morality. In V. Gluchman (Ed.), *Morality: Reasoning on different approaches* (pp.11-23). Amsterdam: Rodopi.
- Bruneau, S. (1998). Adding PEP (protocol, ethics, and policies) to the preparation of new professionals. *Ethics and Behavior*, 8(3), 249–267.
- Bull, B. (1993). Ethics in the pre-service curriculum. In K. Strike and L. Ternasky (Eds.), *Ethics for professionals in education* (pp. 69-83). New York: Teachers College Press.
- Bursalioğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Campbell, E. (2008). Preparing ethical professionals as a challenge for teacher education. In K. Tirri (Ed.), *Educating moral sensibilities in urban schools* (pp.3-18). Rotterdam: Sense Publishers.
- Campbell, E. (2013). Cultivating moral and ethical professional practice: Interdisciplinary lessons and teacher education. In M. Sanger and R. Osguthorpe (Eds.), *The moral work of teaching and teacher education: Preparing and supporting practitioners* (pp.29-43). New York: Teachers College Press.
- Carr, D. (2000). *Professionalism and ethics in teaching*. London: Routledge.
- Cevizci, A. (2002). *Etiğe giriş*. İstanbul: Engin Yayıncılık.
- Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin geliştirilmesi (geçerlik ve güvenilirlik çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 28-37.
- Çivilidağ A. (2018). Psikolojinin alt bilim alanı endüstri ve örgüt psikolojisi kapsamındaki bazı araştırmalarda etik sorunu. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 66, 387-400.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Research methods design and analysis (12th edition/Global edition)*. Boston: Pearson Education Limited.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education (5th ed.)*. London: Taylor & Francis Group.
- Coombs, J. (1998). Educational ethics: Are we on the right track? *Educational Theory*. 48 (4), 555–569.
- Coşkun, N. (2016). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek etiği değerlerine ilişkin görüşleri: Mesleki etik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dunbar, J. (1998). A critical history of CPA's various codes of ethics for psychologists (1939–1986). *Canadian Psychology*, 39, 177–186.

- Durkheim, E. (1949). *Meslek ahlakı*. (M. Karasan, Çev.). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Erdem, A. R. ve Şimşek, S. (2013). Öğretmenlik meslek etiğinin irdelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (15), 185-203.
- Frankena, W. (2007). *Etik*. (A. Aydın, Çev.). Ankara: İmge Yayınları.
- Goodlad, J. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goodlad, J., Soder, R., & Sirotnik, K. (1990) (Ed.). *The moral dimensions of teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gözener, E. (2008). Etik ve işletme etiği üzerine. *Eğitim Dergisi*, 19.
<http://www.egitirim.gen.tr/tr/index.php/arsiv/sayi-11-20/sayi-19-din-ve-din-ogretimi-mayis-2008/> adresinden 13.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Gözütok, F. D. (1999). Öğretmenlerin etik davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1-2), 83-99.
- Hançerlioğlu, O. (2015). *Felsefe sözlüğü: Geliştirilmiş ve genişletilmiş yeni baskı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Hill, A. L. (2004). Ethical analysis in counseling: A case for the narrative ethics, moral, and virtue ethics. *Counseling and Values*, 48, 131-148.
- Hinds, H. (2005). OECS Generic teachers' code of ethics. *Castries, St. Lucia: OECS Education Reform Unit/Education, Training, Technology and Management Consulting (TECSULT)*.
<http://www.oecs.org/edu-resources/oecs-gt-ethics> adresinden 03.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Ilgaz, S. ve Bilgili, T. (2006). Eğitim ve öğretimde etik. *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* 14, 199-210.
- Kartal, T., Kaya, V. H., Öztürk, N., & Ekici, G. (2012). The exploration of the attitudes of the science teacher candidates towards teaching profession. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 46, 2759-2764.
- Korkut, Y. (2014). *Psikologlar için etik öğretim el kitabı*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Labaree, D. (2008). An uneasy relationship: The history of teacher education in the university. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemster, & J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research and teacher education* (3rd ed., pp. 290-306). Washington: Association of Teacher Educators.
- Lamberton, L., H. & Minor, L. (1995). *Human relations: Strategies for success*. Chicago: Irwin Mirror Press.
- Mahony, P. (2009). Should 'ought' be taught? *Teaching and Teacher Education*, 25(7), 983-989.
- Maxwell, B. (2017). Codes of professional conduct and ethics education for future teachers. *Philosophical Inquiry in Education*, 24(4), 323-347.
- Maxwell, B., Tremblay-Laprise, A., Filion, M., Boon, H., Daly, C., Hoven, M., Heilbronn, R., Lenselink, M., & Walters, S. (2016). A five-country survey on ethics education in preservice teaching programs. *Journal of Teacher Education*, 67(2) 135-151.
- Maxwell, B., & Schwimmer, M. (2016). Professional ethics education for future teachers: A narrative review of the scholarly writings. *Journal of Moral Education*, 45(3), 354-371.
- Mengüşoğlu T. (1992). *Felsefeye giriş*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2015). Genelge 2015/21: Eğitimciler için mesleki etik ilkeler. MEB insan kaynakları genel müdürlüğü.
http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/15/03/133782/dosyalar/2015_07/06040146_meslekietik.pdf?CHK=34c06eebf243b80219a03ee11ee50cd9 adresinden 13.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Örenel, S. (2005). *Öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri kapsamındaki davranışlarının ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin algularıyla değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Özbek, O. (2003). *Beden eğitimi öğretmenlerinin meslekî etik ilkeleri ve bu ilkelere uyma düzeyleri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pehlivan-Aydın, İ. (2001). *Yönetsel, mesleki ve örgütsel etik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Pelit, E. ve Güçer, E. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ve öğretmenleri etik dışı davranışa yönelten faktörlere ilişkin algılamaları. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi* 2, 95-119.
- Rich, K. L. (2016). Introduction to ethics. In J.B. Butts and K.L. Rich (Eds.), *Nursing Ethics: Across the curriculum and into practice* (4th edition, pp.3-30). Burlington: Jones & Bartlett Learning.
- Seghedin, E. (2014). From the teachers professional ethics to the personal professional responsibility. *Acta Didactica Napocensia* (7)4, 13-22.
- Şentürk, C. (2009). Öğretmenlik mesleğinde etik. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 10 (111), 25-29.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sockett, H. (1990). Accountability, trust, and ethical codes of practice. In J. Goodlad, R. Soder, & K. Sirotnik (Eds.), *The moral dimensions of teaching* (pp. 224–250). San Francisco: Jossey-Bass.
- Strike, K. (1990). Teaching ethics to teachers: What the curriculum should be about. *Teaching and Teacher Education*, 6(1), 47–53.
- Strike, K. A., & Soltis, J. F. (1985). *The ethics of teaching*. New York: Teachers College Press.
- Uzun, E. M. ve Elma, C. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik ikilemleri çözümleme biçimleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (3), 279-287.
- Van Nuland, S. (2009). *Teacher codes: Learning from experience*. Paris: International Institute for Educational Planning & UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001858/185872E.pdf> adresinden 03.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Vongalis-Macrow, A. (2007). Teachers' ethic: Education international and the forging of professional unity. *Journal of Educational Controversy*, 2(2), 1–13.
- Walters, S., Heilbronn, R. & Daly, C. (2017): Ethics education in initial teacher education: pre-service provision in England. *Professional Development in Education*, (44)3. 385-396. DOI:10.1080/19415257.2017.1318773.
- Warnick, B. R., & Silverman, S. K. (2011). A framework for professional ethics courses in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 62(3) 273–285.
- Watras, J. (1986). Will teaching applied ethics improve schools of education? *Journal of Teacher Education*, 37(3), 13–16.
- Yıldırım, A. ve Şimşek. H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2009). Öğretmen adaylarının mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *İş Ahlakı Dergisi*, 2(2), 71–88.
- YÖK (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu Yayını.
- YÖK (2018). Yeni öğretmen yetiştirme lisans programlarına ilişkin YÖK duyurusu. <http://www.yok.gov.tr/web/guest/ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden 20.05.2018 tarihinde erişilmiştir.

Yazarlar

Süleyman KARATAŞ, Eğitim Bilimleri temel alanında doçenttir. Çalışma alanı; Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisidir.

Mustafa CANER, Eğitim Bilimleri, Yabancı Dil Eğitimi alanında Dr. Öğretim Üyesidir. Çalışma alanı, öğretmen yetiştirme ve uzaktan eğitimidir.

R. Burak KÂHYAOĞLU, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulunda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi programında Yüksek Lisans öğrencisidir.

Sertaç KÂHYA, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulunda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi programında Yüksek Lisans öğrencisidir.

İletişim

Doç. Dr. Süleyman KARATAŞ, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Konyaaltı/Antalya, e-posta; skaratas@akdeniz.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa CANER, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Konyaaltı/Antalya, e-posta; mcaner@akdeniz.edu.tr

R. Burak KÂHYAOĞLU, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, EYTEPE, Konyaaltı/Antalya, e-posta; burakcan0071985@gmail.com

Sertaç KÂHYA, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, EYTEPE, Konyaaltı/Antalya, e-posta; sertackahya@hotmail.com

Summary

Purpose and Significance. Today, the notion of ethics has become a phenomenon frequently come upon in everyday life or professional life since it is very difficult to talk about any human behavior that is not related to ethics. Naturally, there are a number of correct and appropriate behaviors that must be followed as well as universal principles that frame those behaviors for each profession. Professional ethics principles may vary from one profession to another (Hill, 2004), but the point what all profession groups are ethically shared is that these principles are based on certain social and universal principles. Whatever the profession, there are two important interrelated goals, which are strengthening the public confidence in the profession and guiding the profession in the best way (Abbott, 1988; Banks, 2003; Sockett, 1990).

Although its roots are based on ancient times, the professional ethic codes set for the educators in the literature were first established in 1929 by the National Education Association in America and were renewed six times from the day of its establishment in 1975 (Özbek, 2003; 47). In brief, these are "professionalism", "responsibility for service", "justice and equality", "providing a healthy and secure environment", "misuse of authority", "integrity-truth and trust", "neutrality", "respect" and "effective use of resources" (Aydın, 2013; 58-68).

In the field of teacher training, the issue of professional codes of ethics have been on the agenda in the 80's, and many scholars (e.g. Strike & Soltis, 1985; Strike, 1986; Watras, 1986) have suggested that this issue should be taught as a course in itself or such issues should be presented within the curriculum (Bull, 1993, Goodlad, 1990, Warnick & Silverman, 2011). For instance, some scholars, such as Watras (1986) and Campbell (2013) have suggested that a compulsory course unique to professional ethics in teaching must be included into the teacher training programs. On the other hand, some other scholars, such as Bull (1993), Bruneau (1998), Coombs (1998) and Maxwell and Schwimmer (2016) claimed that ethics education should be given to pre-service teachers implicitly through the curriculum since the field of teaching do not have a rapidly changing nature as it is seen in other professions.

Although 2006-2007 regulation of the Higher Education Council of Turkey (2007; 66) for the undergraduate programs of the education faculties has advocated to include some elective professional ethic courses for the teacher education programs as seen in Europe and the United States, the fact is that the curriculum of the teacher education programs in Turkey neither include a specific course on professional teacher ethics nor the curriculum covers such issues within the curricula of other courses. Regarding this fact it becomes a necessity to scrutinize how the pre-service teachers identify the role and characteristics of ethical teacher, how they perceive the impact of professional teaching ethics course as well as to examine the expectations of pre-service teachers concerning the ethical teacher behaviors. Thus, the aim of the present study is to figure out the perceptions of teacher candidates in a teacher certificate program about the ethical teacher identity as well as to examine their perceptions concerning the feasibility of professional teaching ethics course offered in the program.

Methodology. Since the main aim of the present study is to explore the perceptions of the pre-service teachers regarding the role and the characteristics of the ethical teacher as well as the feasibility of the teaching profession ethics course in depth, as well as to reveal their attitudes in a holistic way, a qualitative research design was adopted.

Additionally, since the review of available literature revealed that the issue was not studied in depth qualitatively in the previous studies and since the present study uniquely focused on examining the perceptions of pre-service teachers enrolling in pedagogical formation teacher certificate program, it is

assumed that holistic single-case study design would serve for the purpose of the present study. Accordingly, convenient sampling technique is chosen while deciding on the participants of the study.

In order to gather the data, first of all, the conceptual framework for interview questions was outlined by reviewing the related literature on professional ethic codes for teachers. Afterwards, in line with the purpose of the research questions, several semi-structured questions were structured to use in the one-to-one interviews. Additionally an interview protocol form was developed by the researchers and used for data gathering during the interviews. The gathered raw data were converted into written form by researchers and analyzed descriptively through content analysis technique.

After classifying the data obtained by descriptive content analysis concerning the pre-determined themes and codes, the findings were interpreted in line with the research questions. The findings were also supported by direct quotations of the opinions expressed by the participants in the interviews.

The participants of the present study were consisted of fifteen pre-service teachers nominated among students who enrolled in a (pedagogical formation) teacher certificate program offered by Faculty of Education at Akdeniz University in the fall semester of 2017-2018 academic year. The selection of the participants were based on their voluntariness and convenience, thus, a purposeful sampling method was the main criteria in the selection of the participants.

Results. The analysis of the gathered data revealed that all of the participants perceived the teachers as ethical when they do not discriminate students and demonstrate respect for diversity. The secondly rated (73.3%) ethical teacher behavior was "abiding on the professional codes and fulfilling his/her profession sincerely. Being punctual and well preparedness was the third mostly rated (60%) ethical teacher behavior. Being a role model (53.3 %), not tutoring his/her student for pecuniary benefits (13.3%), and addressing students with their names (13.3 %) were sequentially most rated ethical teacher behaviors. Additionally, participants considered teachers as ethical when they maintain professional relationships, maintain fairness and promote equality, act with honesty, integrity and fairness, take responsibility for maintaining the quality of their professional practice, maintain an up to date knowledge, work in a collegiate and cooperative manner with colleagues and other professionals and act obedient to law and regulations.

In terms of the impact of the professional teacher ethic course, participants mostly stated that they gained an awareness on the ethical codes in teaching profession (93.6%), learned to identify ethical and unethical teacher behaviors (86.6%). Participants also stated that professional teacher ethic course increase their willingness to act in line with the codes of teaching professional ethics (80%). It is also found that the professional teacher ethic course increased their awareness especially on the harm of displaying ideological pressure to students and not respecting their ideas (13%), revising the misconducts in teaching ethics (13%) besides preparing them for their professional career as ethical teachers (13%).

Discussion and Conclusion. The findings of the present study revealed that pre-service teachers in teacher certificate program wholly agree that the ethical teacher is the one who do not discriminate the students but act fair and unbiased among them. This and some other findings of the present study show similarities with the findings of the previous studies such as Gözütok (1999), Örenel (2005), Yılmaz & Altinkurt (2009), Aydın (2013) and Coşkun (2016). Additionally, the findings showed that most of the participants believe that ethical teachers have to faithful to the professional ethics codes and fulfill their profession sincerely. This finding seems peculiar to the present study since the other studies in the available literature review did not mention such a finding yet. Bearing in mind that the most of the

previous studies dealt with the issue quantitatively through questionnaires, it can be claimed that grounding such a finding might stem from the qualitative nature of the present study which examined the issue in detail.

Although it was not credited as an ethical teacher behavior in any other source or study, it is found that one of the participants highlighted knowing the names of the students as a code of professional ethics for teachers. It is a fact that establishing a rapport in teaching environment and providing a peaceful atmosphere require teachers treating their students in person which in turn involves knowing the names of each student in the class. Regarding this fact, addressing the students with their names, especially avoiding negative hypocorism should be regarded among the professional ethic codes for teachers as well.

Another concern of the present study was to examine the impact of the professional teaching ethics course on the participants. The findings revealed that all of the participants have an assured awareness concerning the contribution of the course on their professional developments. It is found that participants mostly gain awareness on the professional codes of ethics for teachers as well as characteristics of an ethical teacher.

In the lights of the findings, it can be claimed that inclusion of a professional ethics course for pre-service teachers within the teacher education programs will surely increase the awareness on the professional codes of ethics for teachers as well as prepare the pre-service teachers for their future careers in terms of the ethical concerns in teaching. Since the great majority of the pre-service teacher education programs in Turkey do not offer such a specific course, inclusion of such a course on ethics in teaching that explicitly handles the issue would be an appreciated service to educate teachers who are responsive to the ethical codes for teaching. Thus, one of the implications of the present study is to include a selective or compulsory teaching ethics course to the pre-service teacher education programs. As for suggestion for further studies, forthcoming studies might focus on the needs analysis of the pre-service and in-service teachers on the professional codes of ethics in teaching. Thus, through examining their needs, some in-service trainings or extracurricular activities would be offered for the in-service and pre-service teachers as well.

As in all profession, attuning the professional codes of ethics in teaching has a critical role in educating the new generation who are expected to be ethical citizens in the society. Thus, endowing the teachers, who are responsible for the education of the youth, with the professional codes of ethics in teaching should be the concern of the policy makers as well. It is hoped that instead of publishing merely a circular letter on the professional codes of ethics in teaching, the government, especially the ministry of national education must develop a policy on educating ethical teachers who internalize the professional codes of ethics in education.

Ev ve Okul Yaşantılarında Zorbalığa Etki Eden Faktörler: Bir Karma Yöntem Araştırması

Factors Affecting Bullying in Home and School Life: A Mixed Method Research

Hülya Kartal*

Yakup Balantekin**

Asude Bilgin***

Mehmet Soyuçok****

To cite this article/ Atf için:

Kartal, H., Balantekin, Y., Bilgin, A. ve Soyuçok, M. (2019). Ev ve okul yaşantılarında zorbalığa etki eden faktörler: Bir Karma Yöntem Araştırması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 50-85. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.3m

Öz. Bu çalışmada, niceliksel ve niteliksel yaklaşımlarla ortaokul öğrencilerinin ev ve okul yaşantılarında zorbalığa etki eden faktörlerin çok yönlü ve kapsamlı bir şekilde belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desen aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada çalışma grubu, karma yöntem araştırması tasarımlarında uygulanan sıralı karma yöntem örneğine (nicel-nitel) göre belirlenmiştir. Bu kapsamda Bursa merkezde bulunan ve basit tesadüfi örnekleme yöntemine göre seçilen on dokuz ortaokulün seçkisiz yöntemle belirlenen şubelerinde öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri nicel verilerin toplanması için çalışma grubunu oluşturmaktadır. Nitel veriler anket sorularına verilen yanıtlardan zorbalığa uğradığı veya zorbalık yaptığı belirlenen öğrencilerden elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, erkek öğrencilerin kızlara göre anlamlı düzeyde yüksek oranda zorbalık yaptığı ve zorbalığa uğradığını; öğrencilerin okul dışı etkinliklere katılım sıklığı ile zorbalıkta herhangi bir şekilde yer almama arasında pozitif bir ilişki olduğunu; öğrencilerin günlük bilgisayar veya video oyunlarını oynama süresi ile zorbalıkta yer alma durumları arasında negatif bir ilişki olduğunu; zorbalıkta herhangi bir şekilde yer alma ile arkadaşlık ilişkileri arasında negatif bir ilişki olduğunu; öğrencilerin zorbalıkta yer alma durumları ile kendilerine yönelik değerlendirmelerine ait puan ortalamaları arasında yüksek düzeyde negatif bir ilişki olduğunu; öğrencilerin sıklıkla fiziksel ve sözel zorbalığa uğradığını; zorbalık yapan öğrencilerin kendileriyle alay edildiği ve küfredildiği için zorbalık yaptığı; hem zorbalığa uğrayan hem de zorbalık yapan öğrencilerin zorbalığa uğradığında çoğunlukla ortamdan uzaklaştıkları ve zorbalığın çoğunlukla öğretmenlerin bulunmadığı yer ve zamanlarda yapıldığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Zorbalık, ortaokul, zorba, kurban, yaşam biçimi

Abstract. In this research, it was aimed to determine the factors affecting the bullying in secondary school students' home and school life in a multifaceted and comprehensive manner with qualitative and quantitative approaches. The study group of this research was determined according to sequential mixed method (quantitative-qualitative) sampling, one of the mixed method research designs. In this context, for collection of the quantitative data, fifth-grade students studying in randomly-selected classes at 19 secondary schools located in the centre of Bursa and chosen by the probability sampling method made up the study group. The qualitative data were obtained from the answers given to the survey questions by students determined to have been subjected to bullying or to have engaged in bullying. The research findings reveal that male students engaged in bullying or were subjected to bullying at a significantly higher rate than female students. There was a positive relation between the engagement of the students' in out of school activities and not participating in any kind of bullying situations. It was found that there was a negative relationship between playing daily video or computer games and participation in bullying situations. It was also found a negative relationship between friendship relations and being in bullying anyhow. There was a strong negative relation between the average points of self evaluation of students and participating in bullying situations. Students were frequently exposed to physical and verbal bullying; that students who engaged in bullying did so because they were themselves made fun of and sworn at; that when bullying took place, both students who were subjected to bullying and those who engaged in bullying generally moved away from the scene and that bullying was generally carried out in places where and at times when teachers were absent.

Keywords: Bullying, secondary school, bully, victim, lifestyle

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 14.04.2018

Düzeltilme Tarihi: 31.10.2018

Kabul Tarihi: 10.01.2019

* Sorumlu Yazar / Correspondence: Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye, e-mail: hkartal@uludag.edu.tr ORCID: 0000-0003-3732-7747

** Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye, e-mail: yakupbalan@gmail.com ORCID: 0000-0002-8684-3598

*** Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye, e-mail: asudebilgin@uludag.edu.tr ORCID: 0000-0001-8153-9080

**** Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye, e-mail: mehmetsoyucok1@gmail.com ORCID:0000-0001-8388-2130

Giriş

Zorbalık kişilerarası saldırganlığın özgün ve karmaşık bir biçimidir. Zaman içinde pek çok araştırmacı tarafından değişik biçimlerde tanımlanmıştır. Olweus (1993) zorbalığı “Bir ya da daha fazla öğrencinin diğerine yönelik tekrarlı olarak olumsuz davranışlar sergilemesi” biçiminde tanımlamıştır. Mayo Clinic (2001’den akt., Aleem, 2016) tarafından bir davranışın zorbalık sayılması için davranışın incitme veya rahatsız etme niyetiyle yapılması, bu davranışın tekrarlı olarak yapılması ve tarafların güçleri arasında bir dengesizlik bulunması gerektiği rapor edilmiştir. Carrera, DePalma ve Lameiras da (2011) çeşitli tanımların ortak noktalarını birleştirerek zorbalığın temel karakteristiklerini şu şekilde dile getirmişlerdir: a) Şiddet davranışlarının alt grubunda yer alır; b) Yönelildiği insana zararlı olacak çok çeşitli fiziksel, duygusal ve/veya sosyal olarak olumsuz davranışlar bir zaman sürecinde tekrarlı olarak gerçekleştirilir; c) Kasıtlı olarak gerçekleştirilir; d) Genel olarak bu davranışlar kurban tarafından kışkırtılmamıştır; e) Çoğunlukla tek bir kurbandan bahsedilmekle birlikte zorbalık bir kişi veya grup tarafından başlatılmış olabilir ve bu davranış bir veya daha çok kişiye zarar verebilir.

Tanımların hepsinde davranışın tekrarı üzerinde durulmasına karşın bazen tek bir zorbalık davranışı bile kurban için çok sarsıcı ve incitici olabilir. Öte yandan Olweus’un (1993) tanımında zorbanın niyetinden söz edilmemektedir. Diğer tanımların çoğunda zorbanın zarar verme niyeti vurgulanmaktadır. Niyet bir düşünce biçimidir ancak zorbalık bir davranıştır. Kötü niyeti olan birisi bunu davranışa dönüştürmezse zorbalık yapmış olmaz. Yine de kötü niyetin zorbalığın temel koşulu olduğunu öne sürmek mümkündür (Aleem, 2016).

Zorbalığın duygusal, fiziksel, sosyal pek çok çeşidi vardır. Zorbalık sırasındaki doğrudan ya da dolaylı olumsuz davranışlar vurma, tekmeleme, tehdit etme, alay etme, isim takma, dedikodu yayma, gruptan dışlama gibi davranışlardır. Zorbalık davranışları değişik işlevlere hizmet eder ve değişik ilişki örüntülerinde kendini ortaya koyar. Zorbalık sadece zorba ve kurban ilişkisinden ibaret değildir. Zorbalığı uyaran, körükleyen ya da bastıran sosyal bir ortamda gerçekleşen bir grup olgusudur (Olweus, 2001’den akt., Swearer ve Hymel, 2015).

Bu konuda yapılan çalışmaların çoğu okullarda çocuklar ve ergenlerle gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarında, işyerlerinde, hapisanede hatta ordu da yapılan çalışmalar da vardır (Salmivalli, 2009). Ancak bu çalışmada sözü edilen zorbalık okuldaki çocuklar arasında akran akarana gerçekleşen zorbalık davranışlarıdır.

Zorbalığa Etki Eden Değişkenler

Bronfenbrenner (1979) ekolojik sistem kuramında insan gelişiminin bireyler ve onların yaşadığı ev, okul, mahalle, kültür, toplum gibi pek çok sistem arasındaki karşılıklı etkileşim ile gerçekleştiğini öne sürmektedir. Bu doğrultuda zorbalığın, zorba ve kurbanın bireysel özelliklerinin bir sonucu değil, aileler, arkadaşlar, komşular, öğretmenler, medya, teknoloji gibi çevresel değişkenlerin etkileşiminin bir sonucu olduğunu söylemek mümkündür. Bir başka ifadeyle zorbalık, sosyo-ekolojik bir ortamda, kurban ve zorba arasında gerçekleşen bir etkileşimdir. Bu etkileşim kurban ve zorbanın kişilik özellikleri, bu ikilinin etkileşimlerinin özelliği, arkadaşların, öğretmenlerin varlığı, okul ortamı ve sosyal normlar tarafından belirlenen dinamik bir süreçtir (Atlas ve Pepler, 1998’den akt., Aleem, 2016). Bu değişkenleri şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Bireysel özelliklerin etkisi

Bu değişkenler içinde ilk akla gelen bireysel özelliklerin etkisidir. Zorbalık genel olarak duygusuzluk, psikopatik eğilimler, erkeksi özelliklerin baskınlığı, anti sosyal kişilik özellikleri, arkadaş baskısına duyarlılık, kaygı ve depresyon ile ilişkilendirilmiştir. Kimi zorbalıların ise sosyal zekaları ve sosyal statüsü yüksek bulunmuştur. Böylece bazı araştırmacılar zorbalıyı sosyal olarak entegre ve sosyal marjinal zorbalı olarak ikiye ayırmışlardır (Swearer ve Hymel, 2015).

Kurban olmak ise genellikle fiziksel sağlığın zayıflığı, mutsuzluk, güvende hissetmeme, düşük akademik başarı, okuldan kaçma veya okulu bırakma gibi okula uyum sorunları yaşama ile ilişkili bulunmuştur. Yalnızlık, çekingenlik, kaygı, depresyon ve intihar eğilimi kurbanlarla ilişkili bulunan diğer özelliklerdir. Kurbanlar aynı zamanda çok hoşlanılmayan, kabul görmeyen, gruptan dışlanan kişilerdir. Ancak bu değişkenlerin zorba ya da kurban olma ile ilişkileri daha çok “yumurta ve tavuk” bilmecesindeki gibidir. Örneğin; davranış bozukluğu olan birisi akranlarına zorbalık yapmaya başlayabilir. Öte yandan zorbalık davranışını sosyal statüyü, popülerliği, kimi şeylere ulaşmayı kolaylaştırdığı için gerçekleştirmeye başlayan kişi bunu devam ettirir ve giderek diğer saldırgan davranışlarını da artırarak davranış bozukluğu belirtilerini göstermeye başlayabilir. Çekingen birisi zorbalık için kolay bir kurban olabilir öte yandan zorbalığa uğrayan birisi de giderek çekingenleşmeye başlar (Swearer ve Hymel, 2015).

2. Arkadaşların etkisi

Zorbalık davranışlarıyla ilintili diğer önemli değişkenlerden birisi arkadaşların etkisidir. Çocuklar ve gençler günlük yaşamlarının büyük kısmını evde, okulda, mahallede ya da son zamanlarda sosyal medyada arkadaşlarıyla geçirir. Ancak zorbalığı destekleyen akran normlarının da etkisiyle zorbalık ve kurban olma davranışları daha çok okulda gerçekleşir. Örneğin, saldırgan akranlarla birlikte olmak ve sınıf arkadaşlarıyla yaşanan kötü ilişkiler zorba olma ile ilişkili bulunmuştur (Swearer ve Hymel, 2015). Ancak bu çalışmaların ilişkisel nitelikte olduğu ve neden sonuç ilişkisini ortaya koymadığı hatırlanmalıdır. Belki de bu durum basitçe çocukların kendilerine benzeyen akranların yanında yer alma eğilimi ile açıklanabilecektir. Çeşitli çalışmalarda öğrencilere göre kurbanın zorbalığa uğramasının en önemli nedeni farklı, tuhaf, olağandan değişik olması olarak rapor edilmiştir. Bu nedenle ırksal ve etnik farklılıklar kurban olma nedeni olarak sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Benzer biçimde fiziksel çekiciliği olmayan, aşırı kilolu, fiziksel engeli olan veya okul başarısı düşük olanlar zorbalığa uğrama olasılığı yüksek kişilerdir (Thornberg, Halldin, Bolmsjö ve Petersson, 2013).

Gözlem sonuçları zorbalık olaylarının yaklaşık %85-88’inde ortalama iki-dört akranın izleyici olarak bulunduğunu ortaya koymaktadır. İzleyiciler genellikle zorbalığı engellemek yerine desteklemekle ilgilendirilir. %54’ü pasif olarak izlerken, %21’i aktif olarak zorbalığa katılmakta, %25’i ise kurbanı yardım etmek için müdahalede bulunmaktadır (O’Connell, Pepler ve Craig, 1999; Pepler, Craig ve O’Connell, 2010). Öğrenci algılarına göre ise izleyicilerin %20’si zorbalığı yüreklendirirken, %7’si aktif olarak zorbalığa katılmaktadır. Öğrencilerin çoğunluğu kızlar olmak üzere sadece %17’si kurbanların yanında yer almaktadır (Salmivalli vd., 1996). Yaşları ilerledikçe izleyiciler giderek pasifleşmekte ve kurbanı korumaya yanaşmamaktadır (Marsh vd., 2011). Kurbanları savunanlar empatik (çoğunlukla kızlar), özyeterliliği güçlü, sosyal statüsü yüksek ve çekici olanlardır (Gini, Albiero, Benelli ve Altoè, 2007, 2008; Caravita, DiBlasio ve Salmivalli, 2009).

3. Okul ikliminin etkisi

Çocuklar ve ergenlerin günlük yaşamlarının çoğunu okulda geçirmesi nedeniyle zorbalık genellikle hep okul ortamında çalışılmıştır. Dolayısıyla da okulun olumlu ya da olumsuz ikliminin okuldaki zorbalığın sıklığını etkilemesi kaçınılmaz olan bir diğer değişkendir. Pek çok çalışmada zorba ve kurban düzeyinin yüksekliği uygun olmayan öğretmen tepkileriyle bağlantılı bulunmuştur (Bauman ve Del Rio, 2006). Öğretmenin öğrencileriyle ilişkisinin zayıf olması, destekleyici olmaması, okul etkinliklerinin yetersizliği uygun olmayan tepkiler arasındadır (Bacchini, Esposito ve Affuso, 2009; Barboza vd., 2009). Büyük olasılıkla öğrencilerin okul iklimi algısıyla zorba ve kurban olma sıklığı arasında iki yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Zorbalığın sıklığı okul iklimini olumsuzlaştıracığı gibi, olumsuz bir okul iklimi de zorbalığın sıklığını arttıracaktır.

4. Toplumsal çevrenin etkisi

Zorbalık tüm bu kişisel, ailesel ve okulla ilgili etkenlerin ötesinde daha geniş anlamda toplumsal çevreden de etkilenir. Güvenli olmayan bir mahalle ve yoksulluk sıklıkla zorbalıkla ilişkili bulunmuştur (White ve Mason, 2012). Saldırgan davranışların model alındığı çevrelerde zorbalığın arttığını ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Barboza vd., 2009). Televizyon ve video oyunlarında izlenen saldırganlığın zorbalıkla ilişkisine dikkat çeken çalışmalar vardır (Olson vd., 2009). Ancak bu çalışmalarda da neden sonuç ilişkisi net değildir. Araştırma bulgularına göre zorbalık ya da diğer saldırganlık içeren davranışlara maruz kalanların, zorbalığın kabul edilebilir olduğunu açık ya da örtülü biçimde gösteren ve/veya bu davranışları ödüllendiren yetişkinlerle etkileşimde bulunanların, erkeksi normlar ve homofobik düşüncenin baskın olduğu kültürel çevrelerde yetişenlerin zorbalık davranışını gösterme olasılıkları yüksektir (Swearer, Wang, Berry ve Myers, 2014).

Zorbalığın Yaygınlığı

UNESCO'nun 2011 Global Education Digest (Küresel Eğitim Özeti) raporunda dünyada öğrencilerin %20'sinin zorbalığa uğradığı bildirilmiştir. İlk ve ortaokullarda toplam 1.23 milyar öğrenci olduğu ve bunun %20'sinin de 246 milyon olduğu hesap edilmiştir. Bir başka ifadeyle her yıl 246 milyon çocuk ve ergenin zorbalığın herhangi bir biçiminden etkilendiği tahmin edilmektedir.

Zorbalık okul öncesi bakım ve/veya eğitim kurumlarında başlamaktadır. Türkiye'de çocukluk yıllarında yaşanan zorbalık için sınırlı sayıda çalışma vardır. Bu konuda yapılmış en kapsamlı çalışmalardan birinde Pişkin (2010) 4-8 sınıf aralığında toplam 1154 öğrenci ile çalışarak %35,1'inin "kurban", %30,2'sinin "zorba", %6,2'sinin ise "hem zorba hem de kurban" olduğunu rapor etmiştir.

Kartal ve Bilgin'in (2012) çalışmasında 4-8. sınıflarında öğrenim gören 688 öğrencinin yalnızca ¼'ü zorbalıkta zorba veya kurban olarak yer almadığını bildirmiştir. Cinsiyet açısından kızların erkek öğrencilerden daha fazla oranda zorbalığa uğradığını bildirdiği görülmektedir.

Fekkes ve arkadaşları (2006) zorbalık kurbanlarının diğer çocuklara kıyasla psikosomatik ve psikososyal problem yaşama olasılıklarının çok daha yüksek olduğuna dikkat çekmişlerdir. Zorbalığa maruz kalma yetişkinlikte de etkili olabilecek psikolojik baskı, psikosomatik hastalıklar, fiziksel rahatsızlıklar, intihara dek gidebilen depresyon, sosyal uyumda bozulma, sosyal izolasyon ve madde kullanımı ile ilişkili bulunmuştur. Zorbalık hem kurbanlar hem de zorbaların akademik başarısını, olumlu sosyal becerilerini ve psikolojik iyi oluşlarını etkiler (Arnarsson ve Bjarnason, 2018). O halde zorbalığın okul yıllarındaki travmatik etkisi yaşam boyu devam ederek toplum sağlığını da olumsuz

yönde etkileyebilmektedir. Bu nedenle okul ortamında zorbalık çok dikkate alınması gereken bir kamu sağlık sorunudur. Zira çocuk bu çevre üzerinde hiçbir kontrole sahip değildir (Craig vd., 2009).

Türkiye’de zorbalıkla ilgili çalışmalar son yıllarda artmakla birlikte eldeki veriler genel resmi görmek için yeterli değildir. Çalışmaların çoğu büyük kentlerde ve küçük örneklem gruplarıyla yapılmıştır. Bu konuda yeterli veriye sahip olunmaması yasal, politik ve uygulamalı çözüm üretmenin önündeki en önemli engellerden birisidir. Bu bağlamda mevcut araştırmada ortaokul öğrencilerinin ev ve okul yaşantılarında zorbalığa etki eden faktörler incelenmiştir. Karma yöntem desenlerinden açılımlı sıralı desen aracılığıyla yürütülen bu araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada *Çocukların Yaşam Biçimi ve Okul Performansı Öğrenci Anketi* aracılığıyla zorbalığın yaygınlığı, cinsiyet, okul dışı etkinliklere katılım, günlük bilgisayar veya video oyunu oynama ve televizyon seyretme süresi, tenefüste arkadaşlarla oynama ve öğrencinin kendini değerlendirmesi ile zorbalık arasındaki ilişki belirlenmiştir. İkinci aşamada ise ankette “Diğer çocuklar tarafından zorbalığa uğruyorum.” ve ‘Diğer çocuklara zorbalık yaparım.’ maddelerine “sık sık” veya “her zaman veya hemen hemen her gün” değerlendirmesini yapan öğrencilerle görüşme yoluyla zorbalık esnasında yaşananlar ayrıntılı olarak tespit edilmiştir. Böylelikle niceliksel ve niteliksel yaklaşımlarla ortaokul öğrencilerinin ev ve okul yaşantılarında zorbalığa etki eden faktörlerin çok yönlü ve kapsamlı bir şekilde belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın nicel ve nitel verileri ile şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrenciler arasında zorbalığın yaygınlığı hangi düzeydedir?
2. Cinsiyet, okul dışı etkinliklere katılma, günlük bilgisayar veya video oyunu oynama ve televizyon seyretme süresi, tenefüste arkadaşlarıyla oynama ve öğrencinin kendini değerlendirmesi ile zorbalık arasında ilişki var mıdır?
3. Sınıf düzeyine göre zorbalıkta yer alma bakımından farklılık var mıdır?
4. Zorbalığa uğrandığında neler yapılmaktadır?
5. Zorbalık türleri nelerdir?
6. Zorbalık davranışları hangi sıklıkla tekrarlanmaktadır?
7. Zorbalık kimlere anlatılmaktadır?
8. Zorbalığa ne şekilde tepki verilmektedir?
9. Zorbalık nerelerde yaşanmaktadır?
10. Zorbalık yapıldığında öğretmen var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, karma yöntem desenlerinden açılımlı sıralı desen aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Sosyal bilim araştırmalarında karma yöntem, nicel ve nitel araştırma yöntem, yaklaşım ve kavramlarını tek bir çalışmayla birleştiren bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Başka bir ifadeyle karma yöntem araştırması, tek bir araştırma projesinde nitel ve nicel verilerin kullanılmasını içermekte olup (Halcomb ve Hickman, 2015) yöntemin temel varsayımı, niteliksel ve niceliksel yaklaşımların bir arada kullanılmasının bir araştırma problemini her iki yaklaşımın yalnız kullanılmasından daha kapsamlı açıklaması olarak ifade edilebilir (Creswell, 2014). Bu araştırmada uygulanan açılımlı sıralı desende araştırma problemi ile ilgili olarak öncelikle nicel veriler toplanmakta ardından nitel veriler toplanmaktadır (Creswell ve Clark, 2015).

Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubu, karma yöntem araştırması tasarımlarında uygulanan sıralı karma yöntem örnekleme (nicel-nitel) göre belirlenmiştir. Bu örnekleme türü, karma metodun uygulandığı araştırmalarda en yaygın olan örnekleme türüdür (Teddlie ve Yu, 2007). Bu teknikte nicel aşamadaki örnekleme, daha sonraki nitel aşamada örnekleme tespit etmek için belirleyici olmaktadır (Baki ve Gökçek, 2012). Verilerin analizinden önceki aşamada araştırma sonuçları hakkında en iyi veriyi sağlayacak katılımcılar seçilmektedir. Bu sayede araştırmanın ilk aşamasında toplanan veriler, bir sonraki aşamada verilerin toplanmasına katkı sağlamaktadır (Driscoll, Yeboah, Salib ve Rupert, 2007; 21). Karma yöntem örnekleme stratejilerinde hem olasılıklı örnekleme hem de amaçlı örnekleme teknikleri uygulanarak araştırma için gerekli birim veya olayların belirlenmesi sağlanmaktadır (Baki ve Gökçek, 2012).

Bu kapsamda Bursa merkezde bulunan ve basit seçkisiz örnekleme yöntemine göre seçilen on dokuz ortaokulda öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri nicel verilerin toplanması için çalışma grubunu oluşturmaktadır. Nicel veriler bu ortaokullarda bulunan 5. sınıf şubelerinden seçkisiz olarak belirlenmiş şubelerde öğrenim gören öğrencilerden toplanmıştır. Nitel veriler ise amaçlı örnekleme yöntemine göre anket formunu tamamlayan öğrencilerden sorulara verdikleri yanıtlar ışığında zorbalığa uğradığını veya zorbalık yaptığını belirten öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.
Çalışma Grubu

OKUL KODU	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Toplam 5. Sınıf Şubesi	7	11	11	9	5	18	15	8	15	5
Okuldaki 5. Sınıf Öğrenci Sayısı	237	449	345	283	169	606	601	262	79	79
Uygulama Yapılan Şube Sayısı	3	4	4	3	3	4	4	4	3	3
Şubelerdeki Öğrenci Sayısı	101	170	123	92	104	137	160	157	99	86
Uygulama Yapılan Öğrenci Sayısı	92	165	108	87	95	120	151	125	79	79
Zorbalığa Uğradığını Belirten Öğrenci Sayısı	7	13	6	5	13	-	4	7	10	9
Zorbalık Yaptığını Belirten Öğrenci Sayısı	2	2	6	3	5	-	-	12	4	-
OKUL KODU	K	L	M	N	O	P	R	S	T	TOPLAM
Toplam 5. Sınıf Şubesi	14	13	9	5	3	11	4	17	7	187
Okuldaki 5. Sınıf Öğrenci Sayısı	442	433	229	128	143	239	86	400	181	5391
Uygulama Yapılan Şube Sayısı	3	3	3	3	3	3	3	10	3	69
Şubelerdeki Öğrenci Sayısı	94	95	81	82	61	66	63	250	92	2113
Uygulama Yapılan Öğrenci Sayısı	93	93	72	32	44	57	61	184	86	1823
Zorbalığa Uğradığını Belirten Öğrenci Sayısı	2	-	9	-	-	3	11	-	6	105
Zorbalık Yaptığını Belirten Öğrenci Sayısı	-	-	1	-	-	3	1	-	2	41

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırma anketi toplam 19 okul ve 69 şubede öğrenim gören 1823 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin 799’u (%44) kız, 1024’ü (%56) ise erkektir. 14 okuldan 105

öğrenci zorbalığa uğradığını; 11 okuldan 41 öğrenci zorbalık yaptığını belirtmiştir. Zorbalığa uğradığını belirten öğrencilerden 103'ü ve zorbalık yaptığını belirten öğrencilerden ise 38 ile görüşme yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verileri Kontak (2016) tarafından geliştirilen ve araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanan *Çocukların Yaşam Biçimi ve Okul Performansı Öğrenci Anketi (2003 Children's Lifestyle and School Performance Student Survey)* aracılığıyla toplanmıştır. Öğrencilerin okul içinde ve dışında katıldıkları etkinlikleri, kendileri ile ilgili düşüncelerini ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerini öğrencinin gözüyle belirlemek amacıyla hazırlanan *Çocukların Yaşam Biçimi ve Okul Performansı Öğrenci Anketi* iki ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm olan 'Yer Aldığım/Katıldığım Etkinlikler' başlığı altında iki alt bölüm ve bölümlere ait toplam 9 soru bulunmaktadır. İkinci bölüm olan 'Arkadaşlarım' başlığı altında ise on dört soru yer almaktadır. Anket, optik form biçiminde düzenlenmiş olup formlar optik form okuma cihazında okutulmuş veriler elde edilmiştir. Ankette; 'Okul saatleri dışında resim, tiyatro, müzik gibi dersler almak veya bu gruplara katılmak', 'Sınıfınızda kimlerden hoşlanırsınız?', 'Bilgisayar veya video oyunları oynamak', 'Teneffüste genellikle kiminle oynarsınız?', 'Hiç arkadaşım yokmuş gibi hissediyorum.', 'Diğer çocuklar tarafından zorbalığa uğruyorum.' ve 'Diğer çocuklara zorbalık yaparım.' şeklinde öğrencilerin zorbalık ile ilişkisini ortaya koymaya yönelik maddeler yer almaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin akademik başarılarına yönelik herhangi bir veri toplanmamıştır.

Öğrenci görüşme formları. Nitel verileri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından alanyazın incelemesiyle (Mishna, 2004; Topçu ve Erdur Baker, 2016; Salmivalli, 2010) görüşme formları yapılandırılmış biçimde, konu alanında araştırma yapmış iki öğretim üyesi ve iki rehber öğretmenin görüşleri alınarak okul zorbalığının bileşenlerini yansıtacak şekilde hazırlanmıştır. Bu bileşenler arasında zorbalığı yapan ve zorbalığa uğrayanların cinsiyet ve sınıf düzeyleri, zorbalığın yaşandığı yerler, zorbalığa verilen tepkiler ile öğretmenlerin zorbalıkta ne şekilde sorumluluk aldığı yer almaktadır. Zorbalığa uğrayan ve zorbalık yapan öğrencilere yönelik hazırlanan görüşme formu toplam on bir sorudan oluşmaktadır. Zorbalığa uğrayan öğrenciler için hazırlanan görüşme formunda 'Zorbalık yapan sana ne yaptı veya ne söyledi?', 'Kendini iyi hissetmek için bir şeyler yapmayı denedin mi?' gibi zorbalık davranışlarını ve öğrencilerin bu durumda verdikleri tepkilerinin açığa çıkarılmasının amaçlandığı sorular yer almaktadır. Zorbalık yapan öğrencilere yönelik hazırlanan görüşme formunda ise 'Zorbalık yaptığın kişi/lere neden böyle davrandın?', 'Zorbalık yaptığında kendini nasıl hissediyorsun?' gibi zorbalık davranışlarının nedenlerini ve bunu yapan öğrencilerin duygularının açığa çıkarılmasının amaçlandığı sorular yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel verileri 2016-2017 eğitim-öğretim yılının Nisan ayında araştırmacılar tarafından ders saatleri içinde gerekli izinler Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınarak toplanmıştır. Optik form biçiminde hazırlanan *Çocukların Yaşam Biçimi ve Okul Performansı Öğrenci Anketi*'nden her öğrenciye birer tane verilecek şekilde anketler poşetlenmiş ve sınıf ortamında öğrencilere dağıtılmıştır. Anket sınıf ortamında öğrenciler tarafından tamamlanmıştır.

Görüşme yöntemiyle toplanan nitel veriler ise 2016-2017 eğitim-öğretim yılının Mayıs ayında okul rehber öğretmenleri tarafından rehberlik saatleri içinde öğrencilerle yüz yüze görüşme yapmak

suretiyle toplanmıştır. Araştırma izni vermeye yetkili merciinin talebi ve öğrencilerin okul rehber öğretmenine daha içten yanıtlar verecekleri düşünülerek görüşmeler rehber öğretmenler tarafından yapılmıştır. Bir görüşme yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar rehber öğretmenler tarafından görüşme formuna işlenmiştir.

Araştırmacının Rolü

Araştırmanın nicel verileri araştırmacılar tarafından sınıf ortamında öğrencilerden toplanmıştır. Veri toplama sürecinde araştırmaya katılan öğrencilere akran zorbalığı ve etkileri ile araştırmanın önemi hakkında araştırmacılar tarafından açıklama yapılmış ve öğrencilerin tüm sorularına içtenlikle yanıt verilmiştir. Ayrıca öğrencilere anket hakkında gerekli açıklamalar yapılmış ve sorulara nasıl yanıt verileceği hakkında açıklamalar yapılmıştır. Zorbalıkta zorba veya kurban olarak yer aldığını doğrudan ifade etmek özellikle de duygusal ve toplumsal açıdan hiç kolay bir şey değildir. Zorbalıkta bir tarafta biri/leri/ni üzen, canını acıtan bireyler, diğer tarafta üzülen, canı acıyan bireyler bulunmaktadır. Okullardaki rehber öğretmenler aynı zamanda zorbalık ve benzeri istenmeyen durumların hem azaltılmasında hem de önlenmesinde anahtar rol oynamaktadır. Zorbalıkla karşı karşıya kalındığında hem öğrencilerin hem de öğretmen ve idarecilerin başvurduğu/yardım aldığı kişiler arasında ilk sırada rehber öğretmenler yer almaktadır. Bu nedenlerle görüşmelerin zorbalığa uğrayan ve zorbalık yapan öğrencilerin tanıdığı rehber öğretmenler tarafından yapılması için okul idarelerinden destek alınmıştır. Araştırmacılar rehber öğretmenlere araştırmanın amacı, görüşmenin içeriği hakkında bilgi vermiştir.

Verilerin Analizi

Anketler optik form cihazında okutularak Microsoft Excel programına oradan da SPSS programına aktarılmıştır. Nicel verilerle frekans ve yüzde hesaplamaları, pearson korelasyon testi ve ki kare testi; nitel verilerle betimsel analiz ve içerik analizi yapılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler daha derin bir işleme tabi tutularak içerik analizi yoluyla farkedilmeyen kavram ve temalara ulaşılmıştır. Katılımcıların sorulara vermiş oldukları yanıtlar önce temalar altında gruplandırılmış ardından ortaya çıkan temalar etkileşimli bir biçimde yorumlanarak yeni kavramlara ulaşılmıştır. Araştırmada inandırıcılığı sağlamak için ayrıntılı bilgilere ulaşmak amacıyla derin odaklı sorulara yer verilmiş, görüşmeler öğrencilerin öğretmenleri tarafından yapılmış ve katılımcılardan teyit alınmıştır; aktarılabilirliği sağlamak için nitel verileri amaçlı örnekleme yöntemine göre toplanmış, ayrıntılı betimlemeler yapılmış ve tutarlığı sağlamak için araştırmacıların rolü belirlenmiş ve araştırmanın tüm aşamalarında araştırmacılar rolüne uygun hareket etmiştir.

Bulgular

Çocukların Yaşam Biçimi ve Okul Performansı Öğrenci Anketi'ne ilişkin bulgular öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre anket sorularına verdikleri yanıtların değerlendirilmesi; öğrencilerin cinsiyet, etkinliklere katılma, arkadaşlık ilişkileri, kendilerini nasıl hissettikleri ve zorbalıkta yer alma durumları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi olmak üzere üç başlık altında sunulmuştur.

Cinsiyet ve Zorbalıkta Yer Alma Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öğrencilerin zorbalık durumları belirlenirken 'Diğer çocuklar tarafından zorbalığa uğruyorum.' sorusuna 'Sık sık' veya 'Her zaman veya hemen hemen her gün' yanıtını verenler 'Kurban'; 'Diğer

çocuklara zorbalık yaparım.’ sorusuna ‘Sık sık’ veya ‘Her zaman veya hemen hemen her gün’ yanıtını verenler ‘Zorba’; bu iki soruya birden ‘Sık sık’ veya ‘Her zaman veya hemen hemen her gün yanıtını verenler ‘Zorba/Kurban’ ve iki soruya “Asla veya hemen hemen hiçbir zaman” veya “bazen” yanıtını veren öğrenciler ise ‘Seyirci’ olarak sınıflandırılmıştır.

Tablo 2.

Öğrencilerin Cinsiyet ve Zorbalık Durumları

Cinsiyet	N	Seyirci	Zorba	Mağdur	Zorba/Mağdur	p
Kız	778	723	7	37	11	,000
		% 92,9	% 0,9	% 4,8	% 1,4	
Erkek	980	843	25	96	16	
		% 86	% 2,6	% 9,8	% 1,6	
Toplam	1758	1566	32	133	27	
		% 89,1	% 1,8	% 7,6	% 5	

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan 5. sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun zorbalıkta doğrudan yer almağı görülmektedir. Bununla birlikte zorbalıkta yer alma oranları arasında en yüksek oranda (%9,8) zorbalığa uğramanın olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin cinsiyet ve zorbalık durumları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Ki Kare testi sonuçları, cinsiyet ve zorbalık durumları arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Kız öğrenciler seyirci kategorisinde (%92,9) erkek öğrencilere (%86) oranla daha fazla iken zorbalıkta yer alma kategorilerinde ise erkek öğrencilere oranla daha az yer aldığı görülmektedir. Bir başka ifadeyle erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre hem anlamlı düzeyde yüksek oranda zorbalık yapmakta hem de zorbalığa uğramaktadır.

Öğrencilerin Etkinliklere Katılım Bölümü Verilerinin Değerlendirilmesi

Bu bölüm, öğrencilerin güz yarıyılında okul dışındaki zamanlarda katıldıkları etkinlikleri ve sıklıklarını tespit etmeye yönelik yedi maddeden oluşmaktadır. Bahsedilen maddelere öğrencilerin verdikleri yanıtların madde ortalamaları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 3.

Öğrencilerin Zorbalık Durumlarına Göre Anketin Birinci Bölüm Madde Ortalamaları

		Seyirci	Zorba	Mağdur	Zorba/Mağdur
Yanınızda size yol gösteren olmadan spor veya fiziksel etkinlik yapmak	Kız	2,35	2,57	2,69	2,91
	Erkek	2,65	2,00	2,75	2,63
Beden Eğitimi dersi dışında bir öğretici veya antrenörle spor yapmak	Kız	1,65	1,86	1,69	1,55
	Erkek	2,18	2,24	2,25	2,29
Okul saatleri dışında resim, tiyatro, müzik gibi dersler almak veya bu gruplara katılmak	Kız	1,62	1,86	1,60	1,55
	Erkek	1,51	1,92	1,66	1,80
Eğlenme amaçlı okumak	Kız	2,92	3,00	3,11	3,09
	Erkek	2,74	2,25	2,52	2,36
Toplam	Kız	8,58	9,29	9,10	9,10
	Erkek	9,10	8,28	9,03	9,43

Not 1: Birinci bölüm madde ortalamaları minimum 1, maksimum 4 olabilir. Maddelerin puan ortalamasının artması olumlu özelliklerin de arttığını göstermektedir.

Anketin *birinci bölümünde* öğrencilerden güz yarıyılında okulda olmadığı zamanlarda katıldığı etkinlikleri düşünmeleri istenmiştir. Bulgular incelendiğinde, zorbalıkta yer almaları bakımından tüm gruplarda puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları 8.28-9.43 arasında değişmektedir. En yüksek puan ortalaması (9,43) hem zorbalık yapan hem de zorbalığa uğrayan erkek öğrencilere, en düşük puan ortalaması (8.58) ise zorbalıkta herhangi bir şekilde yer almayan kız öğrencilere aittir. Zorbalıkta yer alma durumlarına göre öğrencilerin etkinliklere katılımları incelendiğinde;

Bir yol gösteren olmadan spor veya fiziksel etkinliklere en sıklıkla hem zorbalığa uğrayan hem de zorbalık yapan kız öğrencilerin katıldığı; en az sıklıkla ise zorbalık yapan erkek öğrencilerin katıldığı; Beden Eğitimi dersi dışında bir öğretici veya antrenörle spor yapma sıklıklarının özellikle de kız öğrenciler arasında tüm gruplarda çok düşük olduğu (1.55-1.89); Okul saatleri dışında resim, tiyatro, müzik gibi dersler alma veya bu gruplara katılma sıklıklarının tüm gruplarda çok düşük olduğu ve en düşük sıklıkla zorbalıkta herhangi bir şekilde yer almayan erkek öğrencilerin bu tür faaliyetlere katıldığı görülmektedir.

Tüm gruplarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha sıklıkla eğlenme amaçlı okuduğu ve en yüksek sıklıkla zorbalığa uğrayan kız öğrencilerin eğlenme amaçlı okuduğu görülmektedir. Ayrıca zorbalıkta yer alma ile ortaokul öğrencilerinin okul dışı etkinliklerine katılım puan ortalamaları arasında negatif (N=1671; Anlamlılık= ,037; Korelasyon= ,051; p<0.05) bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Kısaca zorbalıkta herhangi bir şekilde yer alan öğrenciler, zorbalıkta herhangi bir şekilde yer almayan öğrencilere göre okul dışı etkinliklerde daha az sıklıkla yer almaktadır. Bu durum aynı zamanda zorbalıkta herhangi bir şekilde yer almanın öğrencilerin okul dışı etkinliklere katılımını olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir.

‘Okul Saati Dışında Yapılan Etkinlikler’ Bölümü Verilerinin Değerlendirilmesi

Anketin *ikinci bölümü* öğrencilerin güz yarıyılında okul saatleri dışında, her gün ortalama olarak ne kadar süre bilgisayar veya video oyunları oynama ve televizyon izleme sürelerini belirlemeye yönelik iki maddeden oluşmaktadır.

Tablo 4.

Öğrencilerin Zorbalık Durumlarına Göre Anketin İkinci Bölüm Madde Ortalamaları

		Seyirci	Zorba	Mağdur	Zorba/Mağdur
Bilgisayar veya video oyunları oynamak (günlük)	Kız	4,47	4,57	4,47	4,45
	Erkek	3,92	4,04	3,86	3,00
Televizyon izlemek (günlük)	Kız	3,76	3,14	3,84	3,36
	Erkek	3,85	3,58	3,74	3,54
Toplam	Kız	8,23	7,71	8,31	7,82
	Erkek	7,78	7,58	7,61	6,62

Not 2: İkinci bölüm madde ortalamaları minimum 1, maksimum 5 olabilir. Maddelerin puan ortalamasının artması olumlu özelliklerin de arttığını göstermektedir.

Bu bölüme yönelik öğrenci puan ortalamaları incelendiğinde, en az bilgisayar/video oyunu oynayan ve televizyon seyredenlerin (8.31) zorbalığa uğrayan kız öğrenciler olduğu, en fazla bilgisayar/video oyunu oynayan ve televizyon seyredenlerin (6.62) hem zorbalığa uğrayan hem de zorbalık yapan

zorba/mağdur erkek öğrenciler olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin zorbalıkta herhangi bir şekilde yer almaları ile günlük bilgisayar veya video oyunları oynama sürelerinin puan ortalamaları arasında negatif ilişki olduğu (N= 1780; Anlamlılık= ,013; Korelasyon= -,059; p< 0.05) belirlenmiştir.

Bu sonuç, zorbalıkta herhangi bir şekilde yer alan öğrencilerin, günlük bilgisayar veya video oyunlarını zorbalıkta herhangi bir şekilde yer almayan öğrencilere göre daha sıklıkla oynadıklarını göstermektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin günlük televizyon seyretme sürelerinin puan ortalamaları ile zorbalıkta yer alma veya almamaları arasında ise herhangi bir ilişki bulunmamaktadır. Bir başka ifadeyle araştırma grubunda yer alan öğrenciler için zorbalıkta yer alıp almama durumu televizyon izleme süresi üzerine etki etmemektedir.

‘Arkadaşlarım’ Bölümü Verilerinin Değerlendirilmesi

Bu bölüm öğrencilerin sınıfta kimlerden hoşlandıkları, teneffüste kimlerle oynadıkları ve sıklıkla kimlerle zaman geçirdiklerini belirlemeye yönelik seçenek sayıları birbirinden farklı üç maddeden oluşmaktadır.

Tablo 5.

Öğrencilerin Zorbalık Durumlarına Göre Öğrenci Anketinin Üçüncü Bölüm Madde Ortalamaları

		Seyirci	Zorba	Mağdur	Zorba/Mağdur
Sınıfta kimlerden hoşlanırsın?	Kız	3,18	2,71	2,78	2,82
	Erkek	3,31	2,67	2,89	3,06
Teneffüste genellikle kimlerle oynarsın?	Kız	2,61	2,71	2,43	2,45
	Erkek	2,69	2,54	2,38	2,5
Arkadaşlarıyla hangi sıklıkta birlikte olursun?	Kız	3,74	4	3,43	3,18
	Erkek	3,86	3,56	3,47	3,37
Toplam	Kız	9,53	9,43	8,65	8,45
	Erkek	9,86	8,79	8,77	8,94

Not 3: Üçüncü bölümde öğrencilerin “sınıfta hoşlandığı kişileri” ölçeği madde ortalaması; minimum 1, maksimum 4, “teneffüste oynadığı kişileri” ölçeği madde ortalaması; minimum 1, maksimum 3, “arkadaşlarıyla birlikte olma” durumunu ölçeği madde ortalaması; minimum 1, maksimum 5 olabilir. Maddelerin puan ortalamasının artması olumlu özelliklerin de arttığını göstermektedir.

Bu bölüme yönelik öğrenci puan ortalamalarının zorbalıkta yer alma durumları bakımından birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. En yüksek puan ortalamasının 9.86 ile zorbalıkta hiçbir şekilde yer almayan öğrencilere, en düşük puan ortalamasının ise 8.45 ile hem zorbalık yapan hem de zorbalığa uğrayan zorba/mağdur kız öğrencilere aittir. Bir başka ifade ile zorbalığa uğrama öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini olumsuz şekilde etkilemektedir. Bu sonuçlar pearson korelasyon analizinde de doğrulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin zorbalıkta yer alması ile arkadaşlık bölümü puan ortalamaları arasında negatif bir ilişki (N= 1752; Anlamlılık= ,000; Korelasyon= -,139; p< 0.01) olduğu belirlenmiştir.

‘Öğrenciyi En İyi Anlatan Durumlar’ Bölümü Verilerinin Değerlendirilmesi

Anketin *dördüncü bölümü*, öğrencilerin kendilerini en iyi anlatan durumları belirlemeye yönelik on bir maddeden oluşmaktadır.

Tablo 6.

Öğrencilerin Zorbalık Durumlarına Göre Öğrenci Anketinin Dördüncü Bölüm Madde Ortalamaları

		Seyirci	Zorba	Mağdur	Zorba/Mağdur
Hiç arkadaşım yokmuş gibi hissediyorum	Kız	3,53	3,43	2,73	3,36
	Erkek	3,62	3,42	3,07	2,88
Geleceğimin iyi olacağını düşünmüyorum	Kız	2,86	1,29	3,05	2,82
	Erkek	2,68	2,33	2,44	2,50
Dünyaya ve olaylara bakış açımdan hoşlanmıyorum	Kız	2,58	2,29	2,59	2,18
	Erkek	2,60	2,09	2,40	1,94
Kendimden hoşlanıyorum	Kız	3,09	3,86	2,49	2,64
	Erkek	3,04	3,00	2,91	2,31
Mutsuz ve üzgün hissediyorum	Kız	3,23	3,00	2,33	3,09
	Erkek	3,32	2,72	2,60	2,88
Epeyce/bayağı endişeliyim	Kız	3,30	3,50	2,92	2,40
	Erkek	3,37	2,96	2,91	2,44
Çok ağlarım	Kız	3,13	2,86	2,47	2,36
	Erkek	3,44	3,00	3,10	2,63
Fiziksel kavgalara karışırım	Kız	3,75	2,50	3,51	2,27
	Erkek	3,52	2,22	3,06	2,26
Diğer çocuklar bana zorbalık yapıyor	Kız	3,77	3,71	1,62	1,27
	Erkek	3,67	3,52	1,66	1,31
Diğer çocuklara zorbalık yaparım	Kız	3,96	1,57	3,81	1,09
	Erkek	3,90	1,60	3,78	1,44
Dikkatini toplamakta güçlük çekiyorum	Kız	3,11	2,86	2,81	1,90
	Erkek	3,12	2,68	2,61	2,60
Toplam	Kız	36,34	28,00	30,32	26,00
	Erkek	36,28	29,95	30,48	25,50

Not 4: Dördüncü bölüm madde ortalamaları minimum 1, maksimum 4 olabilir. Maddelerin puan ortalamasının artması olumlu özelliklerin de arttığını göstermektedir.

Bu bölüme yönelik öğrenci puan ortalamaları incelendiğinde, zorbalıkta yer almaları bakımından grupların puan ortalamaları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları 25.50-36.34 arasında değişmektedir. En yüksek puan ortalaması (36.34) zorbalıkta hiçbir şekilde yer almayan kız öğrencilere, en düşük puan ortalaması (25.50) ise hem zorbalık yapan hem de zorbalığa uğrayan zorba/kurban olan erkek öğrencilere aittir. Puan ortalamasının yüksek olması araştırmaya katılan öğrenciler arasında zorbalıkta hiçbir şekilde yer almayan öğrencilerin sıklıkla arkadaşlık konusunda kendilerini iyi hissettikleri; kendilerinden ve dünyaya/olaylara bakış açılarından hoşlandıkları, mutlu olduklarını; nadiren endişelenip ağladıklarını, fiziksel kavgalara, zorbalığa nadiren karıştıklarını ve dikkatini toplamakta nadiren zorlandıklarını göstermektedir. Diğer taraftan hem zorbalık yapan hem de zorba/kurban öğrencilerin ise sıklıkla dünyaya bakış açısından hoşlanmadığı; kurban olan öğrencilerin sıklıkla kendilerini mutsuz hissettiği; zorba/kurban öğrencilerin sıklıkla endişelendiği; kurban ve zorba/kurban kız öğrencilerin sıklıkla çok ağladığı görülmektedir. Bu bölüme ait toplam puan ortalamaları ile zorbalıkta yer alma/almama durumları arasında yapılan korelasyon analizleri, zorbalıkta herhangi bir şekilde yer alma ile öğrencilerin kendilerine ilişkin değerlendirme puan ortalamaları arasında negatif bir ilişki (N= 1637; Anlamlılık= ,000; Korelasyon= -,417; p< 0.01) olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, zorbalıkta herhangi bir şekilde yer almanın öğrencilerin kendilerini iyi hissetmemelerine neden olduğunu göstermektedir.

Zorbalığa Uğrayan ve Zorbalık Yapan Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Verilerin Analizine Yönelik Bulgular

Bu bölümde sınıf, düzeyine göre zorbalıkta yer alma, zorbalığa uğrandığında yapılanlar, zorbalık türleri, zorbalık davranışlarının tekrarlanma sıklığı, zorbalığın anlatıldığı kişiler, zorbalığa verilen tepkiler, zorbalığın yaşandığı yerler ve zorbalık yapıldığında öğretmenin olup olmadığını belirlemek amacıyla zorbalıkta yer alan öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel verilerin analiz sonuçlarına dair bulgular sunulmuştur.

Tablo 7.

Zorbalığa Uğrama ve Zorbalık Yapma Sınıf Düzeyi

	1.sınıf	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf	5.sınıf	1,2 ve 3.sınıf	3 ve 4.sınıf	4. ve 5.sınıf	Her sınıf
Zorbalığa uğrama	5	4	5	22	55	1	4	4	5
Zorbalık yapma			4	15	19	-	-	-	-

Anket sonuçlarına göre zorbalığa uğradığı belirlenen öğrencilerden ikisi görüşmede zorbalık yapmadığını ve soruyu yanlış anladıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin bu konuda söyledikleri rehber öğretmenler tarafından şu şekilde ifade edilmiştir: “Öğrenci herhangi bir zorbalığa uğrama, bu tür bir durum hatırlamadığını belirtti.” (Kod: 1080; Rehber Öğretmenin notu); “Öğrenci herhangi bir yerde ve zamanda zorbalığa uğramadığını belirtmiştir. Daha önce yapılan ankette bilmeyerek zorbalıkla ilgili şikâi işaretlediğini belirtmiştir” (Kod: 46; Psikolojik Danışman). Hem zorbalığa uğrayan (N=55; N=22) hem de zorbalık yapan (N=19; N=15) öğrencilerin sınıf düzeyi olarak en sıklıkla 5. ve 4. sınıfı belirttikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin ilkökul 1. sınıftan bu yana zorbalığa uğradığı, ilkökul 3.sınıftan bu yana da zorbalık yaptığı belirlenmiştir. Öğrencilerin zorbalığa uğrama ve zorbalık yapma durumlarının sınıf düzeyiyle birlikte arttığı belirlenmiştir. Ayrıca hem zorbalığa uğrayan hem de zorbalık yapan öğrencilerin sayısının sınıf düzeyiyle birlikte arttığı belirlenmiştir. Bununla birlikte beşinci sınıfta zorbalığa uğrayan öğrencilerin oranı 4. sınıfta zorbalığa uğrayan öğrencilerin iki buçuk katı olduğu ve öğrencilerden beşinin tüm sınıflarda zorbalığa uğradığı görülmektedir.

Tablo 8.

Zorbalık Yapılan ve Zorbalık Yapan/lar/ın Sınıf Düzeyi

Zorbalık yapılan kişi/lerin sınıf düzeyi	f	Zorbalık yapan kişinin sınıf düzeyi	f
6.sınıf	1	7 veya 8.sınıf	4
5.sınıf	19	6.sınıf	5
4. ve 5.sınıf	1	5 ve 6.sınıf	5
4.sınıf	12	5.sınıf	41
3.sınıf	4	Aynı sınıf	21
		Üst sınıf	3
		Hem aynı sınıf hem üst sınıf	3

Zorbalık yapılan öğrencilerin de zorbalığa uğrayan öğrencilerin de en sıklıkla 5. sınıf öğrencileri olduğu bir başka ifadeyle araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıf düzeyindeki öğrenciler olduğu görülmektedir. Zorbalık yapılan öğrenciler arasında ikinci sırada 4. sınıf öğrencileri yer alırken, zorbalık yapan öğrenciler arasında ise ikinci sırada zorbalığa uğrayan öğrencilerin sınıf arkadaşları yer almaktadır. Ayrıca zorbalık yaptığı kişilerin 5. sınıf olduğunu belirten öğrencilerden üçü (Kod: 1023; 2079; 2084), aynı sınıftaki arkadaşlarına zorbalık yaptığını; öğrencilerden biri de

(Kod: 1919), zorbalık yaptığı kişilerin genelde kendisiyle yaşıt, bazen de daha küçük yaştakiler olduğunu belirtmiştir.

Tablo 9.

Zorbalığa Uğrayan ve Zorbalık Yapan/lar/ın Cinsiyeti

	Erkek	Kız	Hem kız hem erkek	Erkekler
Zorbalığa uğrayan	29	9	-	-
Zorbalık yapan	82	6	11	4

Görüşme yapılan öğrenciler, hem zorbalığa uğrayan hem de zorbalık yapan öğrencilerin en sıklıkla erkek öğrenciler olduğunu belirtmiştir. Zorbalığa uğrayan öğrenciler arasında hem erkek hem de kız öğrenciler tarafından zorbalığa uğrayan öğrenciler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca erkek öğrencilerin grup halinde de zorbalık yaptığı belirlenmiştir.

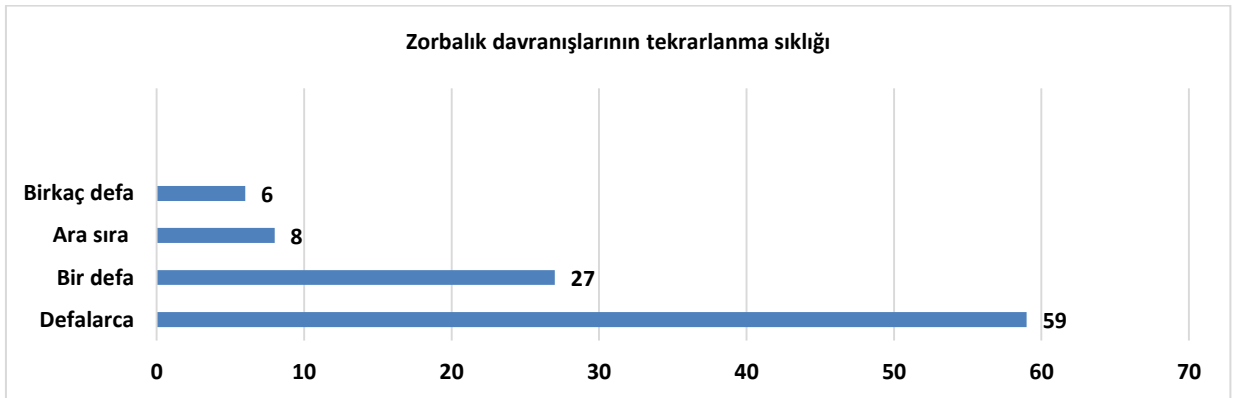
Tablo 10.

Öğrencilerin Uğradığı Zorbalık Türleri

Sözel	f	Fiziksel	f	Tehdit	f	Hırsızlık	f	Diğer	f
Dalga geçme	30	Vurma	37	Tehdit etme	10	Eşyasını izinsiz alma	2	Tükürme	3
Küfür etme	21	Dövme	9	Zorlama	4				
Lakap takma	11	Yumruk atma	2						
Alay etme	6	Tekme atma	2						
Hakaret etme	3	Boğazını sıkma	1						
Aşağılama	1								

Öğrencilerin en sıklıkla fiziksel ve sözel zorbalığa uğradığı belirlenmiştir. İlk sırada vurma, ikinci sırada dalga geçme, üçüncü sırada ise küfür etme davranışları bulunmaktadır.

Aşağıdaki grafikte görüşme yapılan öğrencilerin hangi sıklıkla zorbalığa uğradığına dair analiz sonuçları yer almaktadır.



Grafik 1. Zorbalık Davranışlarının Tekrarlanma Sıklığı

Zorbalığa uğrayan öğrencilerin yarısından fazlası (59) defalarca zorbalığa uğradığını belirtirken 27'si ise bir defa zorbalığa uğradığını belirtmiştir.

Tablo 11.

Zorbalığın Anlatıldığı Kişiler

	N	Evet	Hayır	Öğretmen	Aile	Yanıt vermeyen
Zorbalığa uğrayana göre	105	14	21	38	32	-
Zorbalık yapana göre	41	-	22	15	-	4

Zorbaların yarısından fazlası, zorbalığa uğrayan öğrencilerin bu durumu öğretmenlerine söylemediğini belirtmesine karşın kurbanların ise 1/3'ü zorbalığa uğradığını öğretmenlerine anlattığını belirtmektedir. Kurbanların 1/5'inin bu durumu hiç kimseye anlatmadığı dikkat çekerken, zorbaların dördünün ise bu soruya yanıt vermediği görülmektedir (Kod: 3104; 3113; 3121; 4047).

Tablo 12.

Zorbalığa Uğrayan Öğrencilerin Zorbalığa Tepkileri

Zorbalığa uğrayan öğrencilerin tepkileri (N= 105)		
	f	f
Herhangi bir şey yapmama	82	Şiddet uygulamayı isteyip yapamama
Arkadaşına söyleme	6	Ara sıra annesiyle konuşma
Karşılaşmamaya çalışma	2	Dalga geçtiği için o kişiye vurma
Karşılık verme	2	Öğretmene şikayet etme
Uyarma	2	Müdüre söyleme
Evde sürekli ağlama	1	Rehber öğretmene söyleme
Konuşmaya çalışma	1	Karşısındakine bu durumdan rahatsız olduğunu söyleme
Alay eden kişinin annesiyle alay etme	1	
Babası ve ablasını öğretmeniyle görüşürme	1	

Zorbalığa uğrayan öğrencilerin büyük çoğunluğu zorbalığa uğradığında herhangi bir şey yapmadığı belirmiştir. Bununla birlikte öğrencilerden altısı bu durumu arkadaşına söylediğini, ikişer öğrenci ise zorbalık yapan kişiyle karşılaşmamaya çalıştığını, ona karşılık verdiğini ve onu uyardığını belirtmiştir.

Tablo 13.

Zorbalığa Uğrayan ve Zorbalık Yapan Öğrencilere Göre Zorbalık Yapılan Yerler

Zorbalık yapılan	f	Zorbalık yapan	f
Sınıf	61	Sınıf	26
Okul bahçesi	33	Koridor	11
Koridor	25	Okul bahçesi	14
Oyun parkı	8	Okul çıkışında	4
Mahalle	8	Okul tuvaleti	3
Tuvalet	6	Mahalle	2
Okul çıkışında	7	Okul halı sahası	1
Eve dönüş yolu	5	Oyun parkı	1
Kantin	2		
Okul spor salonu	1		
Otobüs durağında beklerken	1		
Okul servisi	1		

Hem zorbalığa uğrayan öğrenciler hem de zorbalık yapan öğrenciler zorbalığın en çok sınıf, okul bahçesi ve koridorda olduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlar zorbalığa uğrayan ve zorbalık yapan öğrencilerin yanıtlarının birbirini doğruladığını ve zorbalığın çoğunlukla okulda olduğunu göstermektedir.

Tablo 14.

Zorbalık Yapan Öğrencilerin Görüşlerine Göre Zorbalık Yapma Nedenleri

Zorbalık yapan öğrencilerin zorbalık yapma nedenleri	f	Zorbalık yapan öğrencilerin zorbalık yapma nedenleri	f
Kendisiyle dalga geçilmesi / alay edilmesi	8	Lakap takılması	1
Kendisine küfür edilmesi	5	Oyununun bozulması	1
O kişiyi sevmemesi	3	Sinirlendirilmesi	1
Oyuna alınmaması	3	Diğerlerinin canını yakması	1
Sebebinin olmaması	3	Zorbalık yaptığı kişinin boyunun kısa olması	1
Kendisine vurulması	2	Sınıfta zorla konuşturulması	1
Kendisine küfredilmesi	2	Canının sıkılması	1
Yüzüne bakılarak kendisine gülünmesi	1	Diğer kişinin uygunsuz davranması	1
Boş yere öğretmene şikâyet edilmesi	1	Parasının alınmaya çalışılması	1
Kendisine vurulması	1	Sevdiği arkadaşıyla kendisini ayıracağını düşünerek o kişinin dışlanmasını istemesi	1

Zorbalık yaptığı belirlenen öğrencilerin “Zorbalık yaptığın kişi/lere neden böyle davrandın?” sorusuna verdikleri yanıtların dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin en sıklıkla ilk sırada kendileriyle dalga geçilmesi / alay edilmesi nedeniyle bir başka deyişle sözel zorbalığa uğradıkları için zorbalık yaptıklarını belirttikleri görülmektedir. Bunu ikinci sırada küfür edilmesi, üçüncü sırada ise zorbalık yapılan kişinin sevilmemesi, oyuna alınmaması ve herhangi bir nedeninin olmaması izlenmektedir. Bu nedenlere yönelik öğrencilerin verdikleri yanıtlardan bazıları şu şekildedir: Dalga geçme nedeni: “Kilomla dalga geçtiği için.” (Kod: 5097); “Boyu kısa olduğu için, küçük enişte ve fare” dedim.” (Kod: 2079); “O bana lakap taktığı için ben de ona taktım ve dalga geçtim.” (Kod: 9088); “Benimle alay ediyorlar. Ben de onlarla alay ediyorum. Onları dövüyorum.” (Kod: 8114); “Benimle dalga geçtiği için ben de ona lakap taktım.” (Kod: 8007); “Halısahada oyun oynamama izin vermediği için.” (Kod: 8048); “Sürekli benimle dalga geçiyorlar. Ben de sürekli dövüyorum.” (Kod: 8080); “Benimle alay ediyorlar. Ben de onlarla alay ediyorum. Onları dövüyorum.” (Kod: 8114).

Tablo 15.

Zorbalık Yapıldığında Öğretmenin Olup Olmaması

	N	Evet	Hayır	Bazen	Yanıt vermeyen
Kurbana göre	105	16	67	4	18
Zorbaya göre	41	16	20	-	4

Zorbalığa uğrayan öğrencilerin de zorbalık yapan öğrencilerin de yarısından fazlası zorbalığın yapıldığı yer/ler/de öğretmenlerin olmadığını belirtmiştir. Zorbalığa uğradığında öğretmen olmadığını söyleyen öğrencilerden ikisinin soruya yanıtları şu şekildedir: “Yoktu. Genelde tenffüslerde oluyor.” (Kod: 1344); “Saçımı kesmeye çalışırken görmedi.” (Kod: 2073). Zorbalığa uğradığında öğretmenin olduğunu söyleyen öğrencilerden ikisinin yanıtları ise şu şekildedir: “O çocuğu bir daha yapmaması için ikaz etti.” (Kod: 84); “Koridorda gördüler.” (Kod: 1173). Bu sonuçlar aynı zamanda zorbalığın çoğunlukla öğretmenlerin bulunmadığı yer ve zamanlarda yapıldığını göstermektedir.

Tablo 16.

Öğretmenlerin Zorbalık Yapıldığını Gördüğünde Yaptıkları

Kurbanın söyledikleri	f	Zorbanın söyledikleri	f
Hiçbir şey	17	Yanıt vermeyen	17
Kızma	15	Öğrencilerle konuşma	7
Uyarma	7	Kızma	5
Konuşarak rahatlama	7	Öğrencileri barıştırma	5
Kavgayı ayırmaya çalışma	4	Kavgayı ayırmaya çalışma	4
Tehdit etme	3	İdareye gönderme	3
İdareye götürme	1	Bir tepki vermeme	2
Notunu düşürmekle tehdit etme	1	Kavgayı ayırma	2
Zorbalık hakkında sınıfı bilgilendirme	1	Okul idaresine gönderme	2
Sınıf öğretmeniyle görüşme	1	Uyarma	2
		Sinirlenme	2
		Öğrencilerle konuşma	2
		Öğrencileri barıştırma	1

Öğrencilerden ikisi zorbalığa uğradığını utandıkları için öğretmenlerine söyleyemediklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin zorbalık yapıldığını gördüğünde yaptıkları hakkında zorbalığa uğrayan öğrencilerden bazılarının yanıtları şu şekildedir: “Öğretmen gördüğünde yanımıza gelip zorbalık yapan (küfür edip sataşan) ile konuştu ve uyardı.” (Kod: 1173); “Uyardılar ancak arkadaşım yalan söyleyince bir şey yapmadılar.” (Kod: 1372); “Uyardılar, bir daha yapmaması için.” (Kod: 2073); “Gördüğünde, zorbalık yapan kişiye kızıp neden böyle davrandığını sormuş.” (Kod: 1746); “Zorbalık yapan kişiye kızmış ve bir daha tekrarlırsa sözlü notunu düşüreceğini söylemiş.” (Kod: 1662); “Görmediler. Söylediğimde tepki vermedi.” (Kod: 9030). “Korktuğum için kimseye söyleyemedim.” (Kod: 22); “Söylemeye çekindim.” (Kod: 23); “Bazen. Çok kötü bir şey yaparsa.” (Kod: 43). “Konu ile ilgili sınıfı bilgilendirdiler. (Kod: 63); Sadece ikaz etti. (Kod: 84); Gelip ikimizi ayırdı. (Kod: 1173); Arkadaşına ceza olarak sözlü notunu düşüreceğini söylemiş. (Kod: 1662); 'Sen de onunla alay et.' demiş. (Kod: 1746); Sinirden başı ağrıyormuş, öğretmenleri de sakinleştirmeye çalışıyorlarmış. (Kod: 1749); Kavgayı ayırmışlar. (Kod: 1758); Evet. Benimle konuşup beni rahatlattılar. (Kod: 1915); Yaptılar. Beni döven öğrenciler ile konuştular. (Kod: 5080); “Evet, uyardılar. Bir daha yaparsan yerini değiştirir veya müdüre gönderirim dediler.” (Kod: 2073); “Bir daha yaşanırsa kendisine söylememi istedi.” (Kod: 5023); “Ben şikayet ettiğimde ona kızdı.” (Kod: 8051); “Bana moral verdi. Vurduğum için de kızdı.” (Kod: 8138); “Evet. Zorbalarla ve benimle konuştu.” (Kod: 9057); “Benimle konuştu ve çocuğu idareye götürdü.” (Kod: 9069).

Tartışma ve Sonuç

Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okul dışındaki yaşantıları ile zorbalık arasındaki ilişkinin belirlenmesinin amaçlandığı mevcut araştırmanın sonuçları bu bölümde tartışılacaktır.

Zorbalığın Yaygınlığı

Zorbalığın ilkökul yıllarında arttığı, öğrencilerin yeni akran grubundaki konumlarını müzakere ederken ortaokulun ilk yıllarında (12-14 yaş) doruğa yükseldiği ve ergenlik çağının sonlarında azaldığı belirtilmektedir (Sapouna ve Wolke, 2013). Mevcut araştırma sonuçları, ortaokul öğrencilerinin %7.6'sının zorba, %1.8'inin kurban ve %1.5'inin de zorba/kurban olduğunu göstermektedir. Okulda Şiddet ve Zorbalığın Dünyadaki Durumu Raporu'na (2017) göre her yıl yaklaşık olarak 246 milyon

çocuk ve gencin okulda şiddet ve zorbalığa uğradığı tahmin edilmektedir (UNESCO, 2017, 12). Ayrıca UNICEF'in (2016) Birleşmiş Milletler Genel Sekreterliğiyle işbirliği yaparak gerçekleştirdiği araştırmada 18 ülkeden 100.000 gencin 2/3'ünün okulda şiddete maruz kaldığını belirtilmiştir. 40 ülkeden ortaokul öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilen bir diğer araştırmada ise öğrencilerin %26'sının zorbalıkta yer aldığı, bunların %10.7'sinin zorba, %12.6'sının kurban ve %3.6'sının da zorba/kurban olduğu belirlenmiştir (Craig vd., 2009). Yurtal ve Cenkseven'in (2016) 10-14 yaşlarında ilköğretim öğrencileriyle yürüttüğü araştırmada okulda şiddet içeren davranışlarla sık sık karşılaştığını yani zorbalığa uğradığını belirten öğrencilerin oranının %16.4 (Kız: %13.4; Erkek: %19.3); okulda başkalarına sık sık şiddet uyguladığını yani zorbalık yaptığını belirten öğrencilerin oranının %2.6 (Kız: %1.4; Erkek: %3.8) olduğu belirlenirken Hong ve Espelage (2012), ilkök ve ortaokul öğrencilerinin %15'inin zorbalıkta yer aldığını rapor etmektedir. Burnukara ve Uçanok'un (2012) 12-18 yaş aralığındaki öğrencilerle gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin %31.9'unun herhangi bir şekilde akran zorbalığında yer aldığı saptanmıştır. 14-18 yaş aralığındaki ergenlerin geleneksel ve siber zorbalık mağduru olma durumlarının belirlendiği bir başka araştırmada (Topçu ve Erdur Baker, 2016, 127) ise katılımcıların %24.5'inin siber zorbalığa uğradığı, %23.4'ünün ise geleneksel zorbalığa uğradığı bildirilmiştir. Tayvanlı 5537 ortaokul ve lise öğrencisiyle gerçekleştirilen araştırmada 2499 ortaokul öğrencisinin (<15 yaş) %49.1'inin zorbalığa uğradığı görülmüştür (Yen vd., 2013). Kanada'nın Güney Ontario bölgesinde 13-18 yaşındaki 7290 öğrenciyle gerçekleştirilen araştırmada, 13-14 yaşındaki öğrencilerin %8.7'sinin (N=174) zorbalığa uğradığı, %7.3'ünün (N=149) zorbalık davranışları sergilediği ve %3'ünün (N=60) ise zorba/kurban olduğu belirlenmiştir (Marini, Dane, Bosacki ve Cura, 2006). Hilooğlu ve Cenkseven Önder'in (2010) 6-8.sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada öğrencilerin %8.3'ünün zorba, %9.8'inin kurban ve %4.8'inin ise zorba/kurban olduğu ortaya konmuştur. Önceki araştırma sonuçları açısından bakıldığında mevcut araştırma sonuçları oran olarak düşük olmakla birlikte zorbalığın yaygınlığına yönelik sonuçlar, okul zorbalığının artık dünya genelinde yaygın bir sorun haline geldiğini göstermektedir. Diğer taraftan Dünya Sağlık Örgütü (WHO) raporuna göre pekçok ülkede zorbalığa uğrama oranı %10'un altına düşmüştür (Candace vd., 2012, 194). 1992-2000 yılları arasında Amerika Birleşik Devletleri'nde okul zorbalığının %46 oranında azalmasının, zorbalığın önlenmesi ve azaltılmasına yönelik programların uygulanmasının sonucu olduğu belirtilmektedir (Olga vd., 2005). Öte yandan toplulukçu özellikler taşıyan kültürümüzde, öğrencilerin zorba ya da kurban olduğunu açıkça dile getirmekten kaçınmış olmaları mümkündür. Toplulukçu kültürlerde bireyler davranışlarının toplum tarafından nasıl değerlendirileceğini dikkate alırlar (Kağıtçıbaşı, 2010). Bu nedenle zorbalık yaptığını söylemenin diğerleri tarafından hoş görülmeceğini, kurban olduğunu belirtmenin de acıma ya da alay duygusu uyandıracaklarını düşündükleri için öğrencilerin bir bölümü gerçek durumu yansıtmamış olabilirler.

Cinsiyet ve Zorbalıkta Yer Alma

Mevcut araştırma sonuçları, cinsiyet açısından erkek öğrencilerin kız öğrencilerden hem anlamlı düzeyde yüksek oranda zorbalık yaptığını hem de zorbalığa uğradığını göstermektedir. Ayrıca bu sonuçlar, görüşme yapılan öğrencilerin hem zorbalığa uğrayan hem de zorbalık yapan öğrencilerin en sıklıkla erkek öğrenciler olduğunu söylemesiyle de doğrulanmaktadır. Bu sonuç Carney ve Merrell (2001) ile De Bruyn, Cillessen, ve Wissink'in (2010) erkek çocukların gerek zorba gerek de kurban olarak daha sık rapor edildiği araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Mouttapa, Valente, Gallaher, Rohrbach ve Unger'in (2004) 1368 öğrenciyle yürüttüğü araştırmada da erkeklerin (%45.6) kızlardan daha fazla oranda zorbalık yaptığı belirlenmiştir. Bu araştırma sonuçları, cinsiyet zorbalık ilişkisinin araştırıldığı birçok çalışmada (Baldry ve Farrington, 2000; Carney ve Merrell, 2001; Carbone-Lopez, Finn-Aage Esbensen ve T. Brick, 2010; Cohn ve Canter, 2003; Demaray ve Malecki, 2003; Hong ve Espelage, 2012; Nansel vd., 2001; Salmivalli ve Nieminen, 2002; Veenstra vd., 2005; Yurtal ve

Cenkseven, 2016;) doğrulanmıştır. Diğer taraftan ilköğretim 4-8.sınıf öğrencileriyle yürütülen bir araştırmada ise (Kartal ve Bilgin, 2012), kız öğrencilerin (%44.4) erkek öğrencilerden (%37.7) daha yüksek oranda zorbalığa uğradığı; ancak erkek öğrencilerin (%4.8) kız öğrencilerden (%2) daha yüksek oranda zorbalık yaptığı belirtilmektedir. Alanyazın incelendiğinde erkek çocukların kızlara göre hem daha fazla zorbalık yaptığı hem de zorbalığa uğradığını (Delfabbro vd., 2006; Hilooğlu ve Cenkseven Önder, 2010; Peguero, 2008; Vanderbilt ve Augustyn, 2010; Yurtal ve Cenkseven, 2016) ortaya koyan araştırma sonuçları olduğu gibi zorbalıkta yer almanın cinsiyete göre farklılık göstermediği araştırma sonuçları da mevcuttur. Örneğin, Hilooğlu ve Cenkseven Önder'in (2010) yürüttüğü araştırmada, zorbalığa uğrayan öğrencilerin % 5.7'sinin kız, %13.7'sinin erkek; zorba öğrencilerin %5,7'sinin kız, %11.1'inin erkek; zorba-kurban öğrencilerin % 2.3'ünün kız, % 7.1'inin ise erkek olduğu, zorbalıkta yer alma bakımından kız öğrencilerin lehine anlamlı fark olduğu bir başka ifade ile kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre zorbalıkta anlamlı düzeyde düşük oranda yer aldığı belirlenmiştir. Diğer taraftan Duy ve Yıldız'ın (2014) farklı zorbalık konumunda olmanın empatik eğilim ve yaşam doyumu bakımından farka yol açıp açmadığını belirlemek amacıyla Diyarbakır merkezindeki ilköğretim okullarının 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerle yaptığı araştırmada, zorbalıkta zorba, kurban veya zorba/kurban olarak yer alma ile cinsiyet arasında bir *farklılık olmadığı* belirlenmiştir. Benzer şekilde Yerlikaya'nın (2014) ortaokul öğrencileriyle yürüttüğü araştırmada zorbalıkta yer almanın cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Burnukara ve Uçanok (2012) ise zorbalığa uğrama bakımından cinsiyete göre farklılık olmadığını ancak zorbalık yapma bakımından erkeklerin kızlara göre daha fazla zorbalık davranışlarını sergilediklerini belirlemiştir. Öte yandan görüşme yapılan öğrenciler, zorbalığı yapanın da zorbalığa uğrayanın da daha çok erkek öğrenciler olduğunu belirtmiştir. Yurtal ve Cenkseven'in (2016) ilköğretim öğrencileriyle yürüttüğü araştırma sonuçları da, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek oranlarda hem zorbalık yaptığı hem de zorbalığa uğradığını göstermektedir. Benzer şekilde Okul-Temelli Global Öğrenci Sağlık Anketi verilerine göre de, erkeklerin tüm bölgelerde kızlardan daha fazla kavgaya karıştığı rapor edilmiştir (akt., UNICEF, 2017, 9).

Öğrencilerin Okuldışı Etkinliklere Katılımı

Okul dışı etkinlikler, ergenlerin bir öğrenme ortamı olarak dünyayı daha iyi algılamasını sağlamakla birlikte eğitim alanındaki deneysel araştırmalar için de önemli bir değişken olarak değerlendirilmeye başlanmıştır (Larson, 2011). Araştırma sonuçları, öğrencilerin okul dışı etkinliklere katılım sıklığı ile zorbalıkta herhangi bir şekilde yer almama arasında (.051* p<0.05) pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, okul dışı herhangi bir etkinliğe sıklıkla katılan öğrencilerin zorbalıkta herhangi bir şekilde yer almadığını bir başka deyişle okul dışı etkinliklerin öğrencilerin zorbalığa karşı korunmasında etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, okul dışı etkinliklerde yer alan öğrencilerin artan yetişkin gözetiminin koruyucu etkisiyle, şiddetten korunacaklarının savunulduğu önceki araştırma sonuçlarıyla (Schmidt, 2003; Feldman ve Matjasko, 2007) desteklenmektedir. Ayrıca Sauerwein, Theis ve Fischer'in (2016) 5-7. sınıf öğrencileriyle (N= 5278) gerçekleştirdiği araştırmada, okuldışı etkinliklerin ergenleri olumsuzluklara karşı koruma potansiyeli olduğu belirlenmiştir.

Günlük Bilgisayar veya Video Oyunu Oynama ve Televizyon Seyretme Süresi

Video oyunları çocukların en değerli zaman geçirme biçimlerinden biridir (Dittrick vd., 2013). Ancak araştırma sonuçları video oyunlarının büyük çoğunluğunun şiddet içerdiğini göstermektedir (Thompson, Tepichin ve Haninger, 2006). Mevcut araştırma bulgularına göre de, öğrencilerin günlük bilgisayar veya video oyunları oynama süresi ile zorbalıkta yer alma durumları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Huesmann'a (2007) göre, internet ve video oyunları, teknolojinin

sadece iletişim aracı olmaktan çıkmasıyla birlikte çocukların boş zamanlarındaki etkinliklerinin merkezi haline gelerek onların değer, inanç ve davranışlarını etkilemeye başlamıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde ulusal çapta yapılan bir araştırmada 8-18 yaş aralığındaki çocukların %60'ının bir günde en az ortalama 1 saat 15 dakika video oyunları oynadığı belirlenmiştir (Rideout, Foehr ve Roberts, 2010). Batı toplumunda, çocukların zaman geçirdiği en popüler oyun türlerinden biri olan video oyunlarının özellikle şiddet içerikli olanları ile zorbalık da dahil olmak üzere çeşitli saldırgan davranışlar arasında bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Anderson vd., 2010; Ferguson, 2011; Hymel ve Swearer, 2015:293; Olson, 2004; Porter ve Starcevic, 2007).

'Arkadaşlarım' Bölümü

Espelage, Holt ve Henkel (2003), akran grubu ilişkileri ve arkadaşlıkların pozitif etkileri olduğu gibi ergenlik saldırganlığı ve zorbalığa uğrama davranışlarını da etkileyebileceğini ve şekillendirebileceğini belirtmektedir. Mevcut araştırma sonuçlarına göre zorbalıkta herhangi bir şekilde yer alma ile arkadaşlık ilişkileri arasında olumsuz bir ilişki bulunmaktadır. Mevcut araştırmada, zorbalığa uğrayan öğrencilerin tenefüslerde arkadaşlarıyla sıklıkla oynamadığının belirlenmesi, bu çocukların arkadaşlık ilişkilerinin zayıf olduğu ve akranları tarafından desteklenmediklerini düşündürmektedir. Nitekim Barboza ve diğerlerinin (2009), 11-14 yaşlarındaki 9816 çocukla gerçekleştirdikleri ve 7946 çocuğun verilerinin analizinin yapıldığı araştırmada, arkadaşlarından duygusal destek alamama ile zorbalıkta yer alma arasında anlamlı ve negatif yönde (-0.0893) bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Hilooğlu ve Cenkseven Önder'in (2010) ilköğretim öğrencileriyle (6-8.sınıf) gerçekleştirdiği araştırmada, zorbalığa karışan öğrenciler ile zorbalığa karışmayan öğrencilerin sosyal becerilerin alt boyutları olan olumsuz sosyal davranışlar ($U = 30376.00$, $p < .001$) ve olumlu sosyal davranışlar ($U = 57820.00$, $p < .001$) puanları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Aynı araştırmada zorbalığa karışmayan öğrencilerin olumlu sosyal davranış puanlarının, zorbalığa karışan öğrencilere göre daha yüksek olduğu, olumsuz sosyal davranış puanlarının ise daha düşük olduğu görülmüştür. 15 yaşındaki öğrencilerin katıldığı bir başka araştırmada sıklıkla zorbalığa uğradığı belirlenen öğrencilerin akranları tarafından beğenilmeme ortalamasının (7.64) hiç zorbalığa uğrayan öğrencilerin ortalamasından (4.99) anlamlı düzeyde yüksek ($p < .001$) olduğu belirlenmiştir (Delfabbro vd., 2006). Bu sonuçlar zorbalığa uğrayan öğrencilerin aynı zamanda akranları tarafından kabul düzeylerinin de düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuç olarak zorbalığa uğrama daha pek çok araştırma sonucunda da görüldüğü gibi (Delfabbro vd., 2006; Duy ve Yıldız, 2014; Flaspohler, Elfstrom, Vanderzee, Sink ve Birchmeier, 2009) öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini olumsuz şekilde etkilemektedir.

'Öğrenciye En İyi Anlatan Durumlar' Bölümü

Zorbalık ile öfke/kızgınlık/sinirlilik, anksiyete ve depresyon arasında güçlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Juvonen, Graham ve Schuster, 2003; Kaltiala-Heino ve diğ., 2000). Araştırma sonuçları, akran zorbalığının hem zorbalığa uğrayanlar (Cook, Williams, Guerra, Kim ve Sadek, 2010; Erath, Flanagan ve Bierman, 2008; Gini ve Pozzoli, 2009; Golmaryami vd., 2016; Isaacs, Hodges ve Salmivalli, 2008; McDougall ve Vaillancourt, 2015) hem de zorbalık yapanların (Cook, Williams, Guerra, Kim ve Sadek, 2010; Golmaryami vd., 2016; Nansel vd., 2004; Rodkin, Espelage ve Hanish, 2015) fiziksel ve psikososyal fonksiyonları ve akademik başarılarını olumsuz etkilediğini göstermektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin zorbalıkta yer alma durumları ile kendilerine yönelik değerlendirmelerine ait puan ortalamaları arasında yüksek düzeyde negatif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin kendilerine yönelik değerlendirmelerinde, en düşük puan ortalamalarının zorba/ kurban öğrencilere ait olduğu, onları ikinci sırada zorbalık yapan, üçüncü sırada ise zorbalığa uğrayan öğrencilerin izlediği görülmektedir. Bu durum, zorbalığın her şekilde zorbalık yapan öğrenci üzerinde de zorbalığa uğrayan öğrenci üzerinde de olumsuz etkilerinin olduğunu

göstermektedir. Örneğin, öğrenciler arasında en sıklıkla, zorbalığa uğrayan kız öğrenciler ile zorba/kurban erkek öğrenciler, hiç arkadaşı yokmuş gibi hissetmekte; zorbalık yapan öğrenciler (kız: 1.29; erkek: 2.33) geleceğinin iyi olmayacağını düşünmekte; zorba ve zorba/kurban öğrenciler dünyaya ve olaylara bakış açısından hoşlanmamakta; kurbanlar mutsuz ve üzgün hissetmekte; zorba/kurbanlar endişelenmekte; zorbalığa uğrayan kız öğrenciler ağlamakta ve zorba/kurban kız öğrenciler dikkatlerini toplamakta güçlük çekmektedir. Nitekim önceki araştırma sonuçları mevcut araştırma sonuçlarını doğrulamaktadır. Rigby (2003), zorbalığa uğrayanların depresyon, kaygı, yalnızlık, diğerlerine güvenememe, sosyal uyumda bozukluk, kendine güven azlığı, akademik başarı düşüklüğü ve fiziksel sağlık problemlerini sık yaşadıklarını; Takizawa, Maughan ve Arsenalaut (2014) da çocukluklarında kurban olan çocukların uzun vadede depresyon ve kaygı tanılarıyla içselleştirme problemleri yaşama olasılıklarının yüksek olduğunu belirtmektedir. West, Sweeting ve Young (2010) 11 yaşında kurban durumunda olanların 13-15 yaşlarında depresyon belirtileri gösterdiğini bildirmişlerdir. Zorbalığa uğrama okul öncesinde başlayabileceğine ilişkin veriler bu konunun önemine dikkat çekmektedir. Kimi çocukların altı yaşından itibaren kronik kurban olduğunu ortaya koyan bulgular vardır (Alsaker ve Valkanover, 2001). Bu durum kimi çocukların da küçük yaşlardan itibaren zorba olduğu sonucuna işaret etmektedir (Healy, Sanders ve Iyer, 2014). İngiltere’de yapılan bir çalışma yedi yaşında zorbalığa uğrayan çocukların iki yıl sonra kaygı, depresyon, psikosomatik bozukluklar gibi içselleştirme problemleri yaşadığını göstermektedir (Arseneault ve diğ., 2008). Camodeca ve Goossens (2005) ile Demanet ve Van Houtte (2012), kurbanların sadece birkaç arkadaşının olması, sınıf arkadaşlarıyla ilişkilerinin iyi olmaması, artan kötümserlik, sinirlilik ve yalnızlık nedeniyle sosyal ve duygusal uyumsuzluklar yaşadığını belirtmektedir. Zorba/kurbanların zorbalığın sadece bir türünde yer alan veya hiçbir şekilde zorbalıkta yer almayanlara göre, daha büyük sosyal ve duygusal uyumsuzluklar yaşadığı, artan bir şekilde yalnızlık ve intiharı düşündükleri, duygularını düzenlemekte zayıf oldukları, akademik başarılarının düşük olduğu, akranlarına, ailelerine ve okula güvenemedikleri belirlenmiştir (Demanet ve Van Houtte, 2012; Garner ve Hinton, 2010; Glew vd., 2005; Nansel vd., 2001; Rivers ve Noret, 2010’den akt., Werth vd., 2015). Anlaşılabileceği gibi araştırmacılar, okuldaki şiddet ve zorbalığın sadece kurbanlar değil zorbalar ve zorba/kurbanların gelişimi ve psikososyal durumları ve duygusal iyiliğine zarar verdiğini dile getirmektedir (Auslander, Sterzing, Gerke ve Edmond, 2016; Asimopoulos, Bibou-Nakou, Hatzipemou, Soumaki ve Tsiantis, 2014; Sterzing, Hong, Gartner ve Auslander, 2016; UNESCO, 2017, 11). Bunlar arasında mide ve başağrısı, yeme ve uyku zorlukları gibi fiziksel etkilerin olduğu belirlenmiştir (UNESCO, 2017, 11). Zorbalığa uğrayanların uğramayanlara göre kişilerarası ilişkilerde daha fazla zorluk yaşadığı, daha fazla depresyon, yalnızlık veya anksiyete şikayetleri olduğu, özsaygılarının daha düşük olduğu ve intihar düşünceleri veya intihar teşebbüsüne daha sık rastlandığı rapor edilmiştir. Bir ölçüde sınıf arkadaşları tarafından mağdur edilmenin çocuğun okuldaki güven ve emniyet duygularını zayıflatan ve bu nedenle uyum ve ilerlemeyi bozan faktörlerden biri olduğunu belirten Akyol, Yıldız ve Akman (2017), bu durumun çocuğun gelecek yaşamında akademik ve sosyal-duygusal gelişimine zarar verebileceğini belirtmektedir. Bundan 12 yıl önce 5-7 yaşlarındaki 2232 çocuğun katılımıyla yapılan araştırmada, zorbalığa uğramanın okula uyuma etkileri irdelenmiştir. Araştırmada kurban olan ve kontrol grubundaki çocuklarla karşılaştırıldığında, zorba/kurban oldukları belirlenen çocukların daha fazla içe atma ve dışa tepki verme sorunlarının olduğu, prososyal davranışlar açısından zayıf oldukları belirlenmiştir. Ayrıca zorba/kurban çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre okulda daha az mutlu olduğu saptanmıştır. Bunların yanı sıra yedi yaşındaki kurban ve zorba/kurban çocukların davranış ve okula uyum konusunda daha çok problem yaşadıkları belirlenmiştir (Arseneault vd., 2006).

Bu bağlamda mevcut araştırmaya katılan öğrenciler arasında zorbalıkta herhangi bir şekilde yer alan öğrencilerin kendilerini iyi hissetmemelerinin kaynağında zorbalık davranışlarının yer aldığı söylenebilir. Zorbalığa uğrayan öğrencilerin sıklıkla kendilerini mutsuz hissetmesi, zorba/kurbanların

sıklıkla endişelenmesi, kurban ve zorba/kurban kız öğrencilerin sıklıkla çok ağlaması zorbalığa uğramanın etkileri olarak gösterilebilecek durumlardan sadece birkaçıdır.

Zorbalığa Uğrayan ve Zorbalık Yapan Öğrencilere Göre Zorbalığa Uğrandığında Yapılanlar

Zorbalığa uğradığı belirlenen ve görüşme yapılan öğrenciler, zorbalık yapıldığında en sıklıkla uzaklaştığını, ağladığını ve zorbayı durdurmaya çalıştığını belirtmiştir. Kanada’da 10,422 (4-12. sınıf) öğrencinin katıldığı bir araştırmada, alt sınıflardaki öğrencilerin zorbalığa karşı daha doğrudan olumlu tepkiler verdiği, sınıf düzeyi arttıkça zorbalığa karşı verilen pasif veya agresif tepkilerin arttığı belirlenmiştir. Aynı araştırmada ilginç bir şekilde 4-5. sınıf öğrencilerinin zorbalığı yetişkinlere daha çok haber verdiği, zorbaya durmasını söylediği, kurbanı yardım ettiği veya zorbalıktan evdeki veya okuldaki bir yetiškine bahsettiği belirlenmiştir (Trach, Hymel, Waterhouse ve Neale, 2010). Şiddetin önlenmesine yönelik bir program uygulamasının ikinci etabında (Edwards, Hunt, Meyers, Grogg ve Jarrett, 2005), programa katılan öğrencilerin %60’ının, uzaklaşma, sakin olma, derin nefes alma ve geriye sayma gibi öfke yönetim becerilerini hayata geçirdiği ancak %10’unun ise hiçbir beceri öğrenmediği belirlenmiştir.

Zorbalığa Uğrama ve Zorbalık Yapma Sınıf Düzeyi

Araştırmaya katılan öğrencilerin en sıklıkla 4 ve 5. sınıfta hem zorbalığa uğradığı hem de zorbalık yaptığı ve sınıf düzeyiyle birlikte zorbalıkta yer alma oranının arttığı belirlenmiştir. İlköğretim ve liseye devam eden 868 ergenin zorbalığa uğrama ve uygulama alt türlerinin belirlenmesi amacıyla (Burnukara ve Uçanok, 2012) yapılan bir araştırmada, 6. sınıfların akran zorbalığına uğramaortalamasının 9, 10 ve 11. sınıflara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Bunun yanısıra Schäfer ve diğerleri (2005) de ilkokulda zorbalık yapan çocukların ortaokulda zorbalık yapma olasılığının arttığını belirlemiştir. Mevcut araştırma sonuçlarına göre zorbalığa uğrama 1.sınıfta başlamış olması, çocukların okul öncesi dönemden itibaren zorbalığa karşı korunması ve zorbalığın önlenmesinin önemini göstermektedir. Diğer taraftan araştırmaya katılan öğrencilerin bir bölümünün okula başladığından bu yana zorbalığa uğruyor olması, zorbalığın özellikle uzun dönemdeki etkileri bakımından bu öğrencilerin daha da çok risk altında olduklarına işaret etmektedir.

Öğrencilerin Uğradığı Zorbalık Türleri

Görüşme yapılan öğrenciler en çok vurma, dalga geçme ve küfretme şeklinde fiziksel ve sözel zorbalık yapıldığını belirtmiştir. Bu sonuçlar fiziksel zorbalığın en az sözel zorbalık kadar yaygın olduğunu göstermektedir. Mevcut araştırmada fiziksel zorbalığa uğrama sözel zorbalıktan sonra ikinci sırada yer almaktadır. Dikbıyık ve Yılmaz’ın (2016) ortaokul ve lise öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmada da sözel zorbalığa uğrama (ortalama 4.14) ilk sırada yer alırken, fiziksel zorbalığa uğrama (bıçakla saldırma, saç çekme) ikinci sırada (ortalama 3.51) yer almaktadır. Bununla birlikte Yurtal ve Cenkseven’in (2016) yaptığı araştırmada ise ergenler arasında ilk sırada çok yüksek oranda fiziksel zorbalık (%63), ikinci sırada da sözel zorbalığa uğrama (%57) yer almaktadır. Yurtdışında yapılan araştırmalarda ise fiziksel zorbalığa uğrama oranlarının çoğunlukla ülkemizdeki oranlardan çok daha düşük düzeyde olduğu ve zorbalık türleri arasında en az yapılan zorbalık davranışları arasında bulunduğu rapor edilmektedir. Öte yandan Almanya’da (Heidelberg) 5, 7 ve 9. sınıfta öğrenim gören 647 öğrenciyle gerçekleştirilen araştırmada ise fiziksel ve sözel zorbalığa uğrama oranları arasında çok az fark olduğu ve bu araştırmada fiziksel zorbalığa uğrayanların oranının sözel zorbalığa uğrayanların oranından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin %20.9’unun fiziksel zorbalığa ve %19.6’sının son aylarda ayda bir ya da iki kez sözel zorbalığa uğradığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu öğrencilerin %9.7’si tekrar tekrar sözel zorbalığa uğradığını, % 4’ü de kendilerine fiziksel zorbalık

yapıldığını belirtmiştir (Jantzer, Haffner, Parzer, Resch ve Kaess, 2015). Diğer taraftan yapılan üç araştırmada sadece sözel zorbalığa uğrama oranları verilmiştir: Bu araştırmalardan Serra-Negra, Pordeus, Corrêa-Faria, Fulgêncio, Paiva, Manfredini'nin (2017) 206 ortaokul öğrencisiyle yaptığı araştırmada, öğrencilerin %43.3'ünün kurban, zorba veya zorba/kurban olarak sözel zorbalıkta yer aldığı belirlenmiştir. 26 farklı şehirde, 1.453 okulda öğrenim gören 59.348 dokuzuncu sınıf öğrencisiyle yürütülen araştırmada öğrencilerin % 14.2'sinin son bir ay içinde (bazen, sık sık veya her zaman) sözel zorbalığa uğradığı belirlenmiştir (Azeredo, Levy, Araya ve Menezes, 2015). Amerika Birleşik Devletlerinin kuzeydoğu bölgesinde iki okulun 4.-6.sınıfında öğrenim gören 11-14 yaşlarında 159 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin %15.1'inin son bir ayda en az 1 veya 2 defa sözel zorbalığa uğradığı %30.2'sinin ise hem sözel zorbalık yaptığı hem de sözel zorbalığa uğradığı belirlenmiştir (Donoghue, Almeida, Brandwein, Rocha ve Callahan, 2014). Amerika Birleşik Devletleri'nin kuzeydoğu bölgesinde iki okulun 4-6. sınıfında öğrenim gören 11-14 yaşlarında 159 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin % 15.1'inin son bir ayda en az 1 veya 2 defa sözel zorbalığa uğradığı %30.2'sinin ise hem sözel zorbalık yaptığı hem de sözel zorbalığa uğradığı yani zorba/kurban olduğu belirlenmiştir (Donoghue vd., 2014). Diğer taraftan Vaillancourt ve diğerlerinin (2010) 4-12. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü araştırmada, akranları tarafından öğrencilere ilk sırada sözel (%51), ikinci sırada ise fiziksel zorbalık (%31) yapıldığı belirlenmiştir. Wang, Iannotti, Luk ve Nansel'in (2010, s. 1107) yürüttüğü araştırmada da öğrencilerin %36.9'unun sözel zorbalığa, %13.2'sinin ise fiziksel zorbalığa uğradığı belirlenmiştir.

Ülkemizde fiziksel zorbalığın bu denli yaygın olması toplumdaki şiddet içeren davranışların oranının da yüksekliğine işaret etmektedir. Bu sonuçlar aynı zamanda zorbalığın etkilerinin boyutlarını da artırmaktadır. Bu düzeyde zorbalığa uğrayan öğrencilerin okula gelme isteğinin azalması, beraberinde okula devamsızlık yapması ve bunun sonucunda akademik başarısının düşmesi, diğer taraftan arkadaşlık ilişkilerinin bu durumdan zarar görmesi kaçınılmaz olacaktır. Bu yönüyle özellikle de fiziksel ve tehdit türündeki zorbalık davranışları öğrenciler üzerinde en olumsuz sonuçlara yol açacaktır.

Zorbalık Davranışlarının Tekrarlanma Sıklığı

Zorbalığa uğradığı belirlenen öğrencilerden görüşme yapılanların yarıdan fazlası, defalarca zorbalığa uğradığını belirtirken 27'si ise bir defa zorbalığa uğradığını belirtmiştir. 404 ilköğretim sekizinci sınıf öğrencisiyle yapılan araştırmada, 201 öğrencinin ölçeğe verdikleri yanıtlar, öğrencilerin %6-20'sinin fiziksel, %7-30'unun sözel ve %8-16'sının duygusal zorbalığa çok sık veya her gün uğradığını göstermektedir (Çankaya, 2011). 3-8. sınıflarda öğrenim gören 192 ilköğretim öğrencisinin katıldığı araştırmada, öğrencilerin %82'si son üç ayda en az haftada bir kez herhangi bir zorbalık türünde deneyiminin olduğunu belirtmiştir (Dulmus, Theriot, Sowers ve Blackburn, 2004). Salmivalli, Voeten ve Poskiparta'nın (2011) 9-11 yaşlarında 6764 öğrencinin katıldığı araştırmasında, kurbanın diğerleri tarafından savunulmasıyla zorbalığın sıklığı arasında negatif bir ilişki olduğu, bununla birlikte zorbayı pekiştirmenin etkisinin olumlu ve güçlü olduğu bildirilmiştir.

Zorbalığın Anlatıldığı Kişiler

Görüşme yapılan öğrencilerden zorbalığa uğrayanlar birbirine yakın oranlarda zorbalığa uğradığını öğretmen veya ailesine anlattığını belirtmiştir. Zorbalık yapanların yarısı ise hiçkimseye anlatmadığını belirtmiştir. Alanyazında öğrencilerin zorbalığa uğradığını yetişkinlere özellikle de öğretmenlere söylemek konusunda isteksiz oldukları ve bu eğilimin yaşla birlikte arttığı belirlenmiştir. 5.sınıf öğrencilerinin yarısı zorbalığa uğradığını öğretmenlerine oldukça kolay veya çok kolay söylerken 8.sınıf öğrencilerinin ise sadece %31'i söylediğini belirtmiştir. (Oliver ve Candappa (2007). Oliver ve

Candappa (2007), kurbanların zorbalığa uğradığını bir başkasına söylediklerinde akranları tarafından reddedileceklerine inandıklarını belirtmektedir. Oysa araştırma sonuçları, yetişkinden yardım almanın zorbalığın önlenmesi ve zorbalığa müdahale edilmesindeki önemini göstermektedir (Craig, Pepler ve Blais, 2007). Buna karşın öğrencilerin okul zorbalığına müdahalesini engelleyen kimi faktörler bulunmaktadır (Cappadocia, Pepler, Cummings ve Craig, 2012; Lodge ve Frydenberg, 2005; Rigby ve Johnson, 2005; Thornberg ve Jungert, 2014). Bunlar etkili müdahale stratejilerinin eksikliği, misilleme korkusu, zorbalık davranışlarının ciddi olmadığı algısı, zorbalığı kendisiyle alakalı algılamama, mağdurları suçlama, akranları tarafından reddedilme korkusu, arkadaşlık eksikliği, akran normlarına uyma ve mağdurların kendilerini savunması gerektiği inancı olarak sıralanmıştır (Akt., Chen, Changeve Cheng, 2016, 290). Ancak etkili müdahalenin önemi konusunda Cortes ve Kochenderfer-Ladd'in (2014) tespitleri önemlidir. Araştırmacılar, öğrencilerin öğretmenlerinin zorbalığa müdahale etme konusunda daha etkin sorumluluk aldıklarında öğretmenlerine zorbalığı daha fazla haber verdiklerini ancak misilleme davranışlarla karşı karşıya kalma veya alay edilme ya da cezalandırılma durumunda ise zorbalığı daha az haber verdiklerini tespit etmiştir. Zorbalığa uğradığını belirten 4-5. sınıf öğrencileri ve onların velileri, öğretmenleri ve okul yöneticileriyle gerçekleştirilen araştırmada (Mishna, 2004), öğretmenlerden biri zorbalık konusunda şunları söylemiştir: Fiziksel saldırganlığın fiziksel olmayan saldırganlıktan daha ciddi olduğunu belirterek sınıftaki erkek öğrencilerin birinin kurban olarak nitelendirildiğinde şok olduğunu, çünkü o öğrencinin arkadaşlarının olduğunu ve onlar tarafından sevildiğini ifade etmiştir.

Zorbalığa Uğrayan Öğrencilerin Zorbalığa Tepkileri

Öğrencilerin önemli bir bölümü zorbalığa uğradığını öğretmen veya ailesine anlattığını belirtirken, görüşme yapılan öğrencilerin büyük çoğunluğu ($f=81$) ise zorbalığa uğradığında herhangi bir tepki vermediğini belirtmiştir. Bu sonuç, aynı zamanda zorbalıkta herhangi bir şekilde yer almayan öğrencilerin (%89.1) önemli ölçüde zorbalığa uğrayan öğrencilere destek olmadığını göstermektedir. Bir başka ifadeyle çok büyük bir güç, arkadaşlarının zorbalığa uğramasına seyirci kalmaktadır. Belki de zorbalığın asırlardır devam etmesinin kaynağında bu sessizlik yaklaşımı yer almaktadır. Bundan yaklaşık on yıl önce yapılan bir araştırmada da (Salmivalli, 2010), zorbalığa uğrayan çocuklara öğrencilerin sadece %20'sinin yardım ettiği veya onları koruduğu belirlenmiştir. Oysaki Fitzpatrick ve Bussey (2014), birçok araştırmada olumlu arkadaşlıkların niteliğinin sosyal zorbalığın negatif etkilerinin azaltılmasında önemli bir rolünün olduğu belirlendiğini bildirmektedir (Schmidt ve Bagwell, 2007; Waldrip, Malcolm ve Jensen-Campbell, 2008; Woods, Done ve Kalsi, 2009'den akt., Fitzpatrick ve Bussey, 2014). Araştırma sonuçları arkadaşlarının savunması ile ergenin kendini savunma/koruma davranışları arasında ilişki olduğunu (Ruggieri vd., 2013) ve ayrıca prososyal davranışlar (diğerleriyle işbirliği yapma, onlara karşı kibar olma ve yardımcı olma, gibi) üzerinde akranların olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir (Molano, Jones, Brown ve Aber, 2013'ten akt., Sijtsema, Rambaran, Caravita ve Gini, 2014, 2094). Diğer taraftan zorbalığa uğrayan öğrenciler arasında az sayıda da olsa yardım alan öğrenciler olduğu belirlenmiştir. Benzer sonuçlara Smith ve arkadaşlarının (2001) 10-14 yaşındaki ergenlerle gerçekleştirdiği araştırmada ulaşılmıştır (akt., Burnukara ve Uçanok, 2012). Aynı araştırmada ergenlerin zorbalıkla baş etmede önemsememe, zorbalık yapanlara bunu bırakmalarını söyleme, yetişkin bir insandan yardım isteme ve mücadeleden vazgeçme davranışlarını daha çok kullandıkları buna karşılık ağlama, arkadaşlarından yardım alma ve kaçmayı daha az kullandıklarını belirtilmiştir. Diğer taraftan 5-8. sınıf öğrencileriyle yürütülen bir araştırmada (Oliver ve Candappa, 2007), 8. sınıf öğrencilerinin sadece %31'i zorbalık hakkında kolaylıkla konuşabileceği bir öğretmen bulabildiğini belirtmiştir. Bu araştırmada, 5. sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğu okulda samimi arkadaşlarının olmasını, zorbalıktan korunmak için bir strateji olarak gördüklerini ifade etmiştir. Öğrenciler ayrıca okul saatleri öncesi, sırası ve sonrasında zorbalığa

uğrama olasılığı olduğunu ve ihtiyaç duyulduğunda öğretmen ve diğer yetişkinlerin aksine, arkadaşlarının destek sağladığını belirtmiştir. Aceves, Hinshaw, Mendoza-Denton ve Page-Gould (2010), öğrenciler okul ortamlarında çatışma durumlarıyla karşılaştıklarında öğretmenlerin başarılı bir şekilde çatışmaya müdahale etme fırsatları olduğunu, böyle olmadığı takdirde öğrencilerin problemi önemsememe, arkadaşlarına yaklaşma veya misilleme yapma yoluna gittiklerini bildirmiştir.

Zorbalığa Uğrayan ve Zorbalık Yapan Öğrencilere Göre Zorbalık Yapılan Yerler

Teneffüsler, öğrencilerin akranlarıyla etkileşimini ve sosyal becerilerinin gelişimini sağlar. Oysa zorbalık temelde teneffüslerde gerçekleştirilir. Zorbalığa uğrayan ve zorbalık yapan öğrencilerle yapılan görüşmede, zorbalığın yaşandığı yerler arasında ilk sıralarda sınıf, okul bahçesi ve koridorun geldiği belirtilmiştir. Bu sonuç bugüne kadar yapılan pek çok araştırma sonucuyla (Burnukara ve Uçanok, 2012; Dikbıyık ve Yılmaz, 2016; Egbochuku, 2007; Fekkes, Pijpers ve Verloove-Vanhorick, 2005; Özkan ve Çifci, 2010; Pereira, Mendonca, Neto, Valente ve Smith, 2004; UNICEF, 2017, 20; Yurtal ve Cenkseven, 2016) benzerlik göstermektedir. Ayrıca Buchanan ve Winzer'in (2001) çalışmasında öğrenciler, zorbalığın en çok bahçede olduğunu; çünkü öğretmenlerin etrafta olmadığını veya olsalar bile bu geniş ve kalabalık ortamda olan biteni göremediklerini anlatmışlardır. Bu sonuçlar, zorbalığın en çok okul içindeki alanlarda yaşandığını ve bu alanlarda aynı zamanda öğretmen denetiminin yeterli olmadığını veya öğretmenlerin zorbalık davranışlarını tam olarak ayırt edemediği için müdahale etmediğini de gösterebilir.

Zorbalık Yapıldığında Öğretmenin Olup Olmaması

Zorbalığa uğrayan öğrencilerin yaklaşık olarak 2/3'ü, zorbalık yapan öğrencilerin ise yarısının zorbalık yapıldığında öğretmenin olmadığını belirtmiştir. Oysa öğretmenlerin zorbalığa müdahalesi, kurbanları olumlu olarak etkilemekte ve onların zorbalığa yeterince müdahale etmemesi ise kurbanların öğretmenlerinin kendilerini korumadığı veya koruyamadığı şeklinde algılamasına yol açmaktadır. Öğretmenlerin zorbalığa yönelik bu esnek yaklaşımı kurbanları yalnız ve çaresiz bırakmaktadır. Zaten zorbalığa uğradıklarını çevresindekilere söylememe eğiliminde olan bu kurbanlar tutarlı ve uygun bir girişimin olmaması durumunda sessiz kalacak ve zorbalığa uğramaya devam edeceklerdir (Kartal ve Bilgin, 2009). Houndumadi ve Pateraki (2001) öğrencilerin zorbalığa uğradığını öncelikle ailelerine söylediğini ve öğretmenlerinin çoğunun onların zorbalığa uğradığının farkında olmadıklarını bildirmiştir. Nedenler ne olursa okul ikliminin olumlu olduğu bir okulda öğrencilerin zorbalığa uğradığını öncelikle öğretmenlerine bildirmesi beklenmektedir. Bulgular bir bütün olarak ele alındığında, zorbalığa uğradığını aile ve öğretmenlerine söylemediğini ve yardım almadığını bildiren öğrenci ifadelerinin sıklığı bu çocukların ailelerinin ve öğretmenlerinin düşündüğünden daha fazla yardıma ihtiyaçlarının olduğunu açıkça göstermektedir (Kartal ve Bilgin, 2009).

Sonuç olarak denilebilir ki zorba veya kurban olma davranışı kendiliğinden değil, pek çok değişkenin bir araya gelmesiyle ortaya çıkmaktadır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda bu değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerinin ortaya çıkarılması amaçlanmalıdır. Böylelikle önleme ve müdahale programları daha etkili olacak biçimde geliştirilecektir.

Kaynaklar / References

- Aceves, M. J., Hinshaw, S. P., Mendoza-Denton, R., & Page-Gould, E. (2010). Seek help from teachers or fight back? Student perceptions of teachers' actions during conflicts and responses to peer victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(6), 658-669.
- Akyol, N. A., Yıldız, C. ve Akman, B. (2017). Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri ve zorbalıkla baş etme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 439-459.
- Aleem, S. (2016). Bullying behavior among school students: A review. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 7(10), 976-981.
- Arnarsson, A., & Bjarnason, T. (2018). The Problem with Low-Prevalence of Bullying. *International journal of environmental research and public health*, 15(7), 15-35.
- Alsaker, F. D., & Valkanover, S. (2001). Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*, 175-195. New York: Guilford Press.
- Anderson, C. A., Shibuya, A., Ihori, N., Swing, E. L., Bushman, B. J., Sakamoto, A., Rothstein, H.R., & Saleem, M. (2010). Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in Eastern and Western countries: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 136(2), 151-173. doi:10.1037/a0018251
- Arseneault, L., Milne, B. J., Taylor, A., Adams, F., Delgado, K., Cadpi, A., & Moffitt, T. E. (2008). Being bullied as an environmentally mediated contributing factor to children's internalizing problems. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 162(2), 145-150.
- Arseneault, L., Walsh, E., Trzesniewski, K., Newcombe, R., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2006). Bullying victimization uniquely contributes to adjustment problems in young children: a nationally representative cohort study. *Pediatrics*, 118(1), 130-138.
- Arslan, S., Hallett, V., Akkas, E., ve Akkas, O. A. (2012). Bullying and victimization among Turkish children and adolescents: examining prevalence and associated health symptoms. *European journal of pediatrics*, 171(10), 1549-1557.
- Asimopoulos, C., Bibou-Nakou, I., Hatzipemou, T., Soumaki, E., & Tsiantis, J. (2014). An investigation into students' and teachers' knowledge, attitudes and beliefs about bullying in Greek primary schools. *International Journal of Mental Health Promotion*, 16(1), 42-52.
- Auslander, W. F., Sterzing, P. R., Gerke, D., & Edmond, T. (2016). Childhood abuse and aggression in adolescent girls involved in child welfare: The role of depression and posttraumatic stress. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 9(4) 359– 368. doi:10.1007/s40653-016-0090-3
- Azeredo, C.M., Levy, R.B., Araya, R. & Menezes, P.R. (2015). Individual and contextual factors associated with verbal bullying among Brazilian adolescents. *BMC Pediatrics*, 15(1), 1-11.
- Bacchini, D., Esposito, G., & Affuso, G. (2009). Social experience and school bullying. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 19(1), 17-32.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10(1), 17-31.
- Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., & Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 101-121.

- Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 219-231.
- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review, 27*(1), 90-126.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist, 34*(10), 844-850.
- Buchanan, P., & Winzer, M. (2001). Bullying in schools: Children's voices. *International Journal of Special Education, 16*(1), 67-79.
- Burnukara, P. ve Uçanok, Z. (2012). İlk ve orta ergenlikte akran zorbalığı: Gerçekleştiği yerler ve başetme yolları. *Türk Psikoloji Yazıları, 15*(29), 68-82.
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46*(2), 186-197.
- Cappadocia, M. C., Pepler, D., Cummings, J. G., & Craig, W. (2012). Individual motivations and characteristics associated with bystander intervention during bullying episodes among children and youth. *Canadian Journal of School Psychology, 27*(3), 201-216.
- Caravita, S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development, 18*(1), 140-163.
- Carbone-Lopez, K., Esbensen, F. A., & T. Brick, B. (2010). Correlates and consequences of peer victimization: Gender differences in direct and indirect forms of bullying. *Youth Violence and Juvenile Justice, 8*(4), 332-350.
- Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International, 22*(3), 364-382.
- Carrera, M. V., DePalma, R., & Lameiras, M. (2011). Toward a more comprehensive understanding of bullying in school settings. *Educational Psychology Review, 23*(4), 479-499.
- Chen, L. M., Chang, L. Y., & Cheng, Y. Y. (2016). Choosing to be a defender or an outsider in a school bullying incident: Determining factors and the defending process. *School Psychology International, 37*(3), 289-302.
- Cohn, A., & Canter, A. (2003). Bullying: What schools and parents can do. *National Association of School Psychologists Fact Sheet*. Retrieved April, 17, 2003.
- Cook, C.R., Williams, K.R., Guerra, N.G., Kim, T.E., & Sadek, S. (2010). Supplemental material for predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly, 25*(2), 65-83.
- Cortes, K. I., & Kochenderfer-Ladd, B. (2014). To tell or not to tell: What influences children's decisions to report bullying to their teachers? *School Psychology Quarterly, 29*(3), 336-348. doi: 10.1037/spq0000078
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., Gaspar de Mato, M., Overpeck, M., Due, P., & Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health, 54*(2), 216-224.
- Craig, W., Pepler, D., & Blais, J. (2007). Responding to bullying: What works? *School Psychology International, 28*(4), 465-477.
- Creswell, J. W. (2014). *Qualitative, quantitative and mixed methods approaches research design*. Singapore: Sage Publications.

- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (Aydın, E., Bukova Güzel, E., Bursal, M., Çorlu, S., Dede, Y., Delice, A., Demir, S. B., Güngör, F., Köksal, M. S., Kula, S., Peker ve M., Yaman, S. Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çankaya, İ. (2011). İlköğretimde akran zorbalığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 81-92.
- De Bruyn, E. H., Cillessen, A. H. N., & Wissink, I. B. (2010). Associations of peer acceptance and perceived popularity with bullying and victimization in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 30(4), 543-566.
- Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzger, J., & Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: Prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 71-90.
- Demaray, M.K., & Malecki, C.K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, 32(3), 471-489.
- Dikbıyık, C. ve Yılmaz, E. (2016). Tekirdağ ölçeğinde akran zorbalığı araştırması ve bulguların değerlendirmesi. *Humanitas*, 4(7), 126-139.
- Dittrick, C. J., Beran, T., Mishna, F., Hetherington, R., & Shariff, S. (2013). Do children who bully their peers also play violent video games? A Canadian national study. *Journal of School Violence*, 12(4), 297-318. doi:10.1080/15388220.2013.803244
- Donoghue, C., Almeida, A., Brandwein, D., Rocha, G., & Callahan, I. (2014). Coping with verbal and social bullying in middle school. *The International Journal of Emotional Education*, 6(2), 40-53.
- Driscoll, D. L., Appiah-Yeboah, A., Salib, P., & Rupert, D. J. (2007). Merging qualitative and quantitative data in mixed methods research: How to and why not. *Ecological and Environmental Anthropology (University of Georgia)*, 3(1), 18-28.
- Dulmus, C. N., Theriot, M. T., Sowers, K. M., & Blackburn, J. A. (2004). Student reports of peer bullying victimization in a rural school. *Stress, Trauma, and Crisis*, 7(1), 1-16.
- Duy, B. ve Yıldız, M. A. (2014). Farklı zorbalık konumunda olmak empatik eğilim ve yaşam doyumu bağlamında bir fark yaratır mı?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 31-47.
- Edwards, D., Hunt, M. H., Meyers, J., Grogg, K. R., & Jarrett, O. (2005). Acceptability and student outcomes of a violence prevention curriculum. *Journal of Primary Prevention*, 26(5), 401-418.
- Egbochuku, E. O. (2007). Bullying in Nigerian schools: Prevalence study and implications for counselling. *Journal of Social Sciences*, 14(1), 65-71.
- Erath, S. A., Flanagan, K. S., & Bierman, K. L. (2008). Early adolescent school adjustment: Associations with friendship and peer victimization. *Social Development*, 17(4), 853-870.
- Espelage, D. L., Holt, M. K., & Henkel, R. R. (2003). Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescents. *Child Development*, 74(1), 205-220.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I., Fredriks, A. M., Vogels, T., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2006). Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? A prospective cohort study on the relationship between bullying and health-related symptoms. *Pediatrics*, 117(5), 1568-1574.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research Theory & Practice*, 20(1), 81-91.
- Feldman, A. F., & Matjasko, J. L. (2007). Profiles and portfolios of adolescent school-based extracurricular activity participation. *Journal of Adolescence*, 30(2), 313-332.

- Fitzpatrick, S., & Bussey, K. (2014). The role of perceived friendship self-efficacy as a protective factor against the negative effects of social victimization. *Social Development, 23*(1), 41-60.
- Flaspohler, P. D., Elfstrom, J. L., Vanderzee, K. L., Sink, H. E., & Birchmeier, Z. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in the Schools, 46*(7), 636-649.
- Fried, S., & Fried, P. (1998). *Bullies & victims: Helping your children through the schoolyard battlefield*. New York: M. Evans.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics, 123*(3), 1059-1065.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior?. *Aggressive Behavior, 33*(5), 467-476.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence, 31*(1), 93-105.
- Golmaryami, F. N., Frick, P. J., Hemphill, S. A., Kahn, R. E., Crapanzano, A. M., & Terranova, A. M. (2016). The social, behavioral, and emotional correlates of bullying and victimization in a school-based sample. *Journal of Abnormal Child Psychology, 44*(2), 381-391.
- Halcomb, E., & Hickman, L. (2015). Mixed methods research. *Nursing Standard: promoting excellence in nursing care, 29*(32), 41-47.
- Healy, K. L., Sanders, M. R., & Iyer, A. (2014). Facilitative parenting and children's social, emotional and behavioral adjustment. *Journal of Child and Family Studies, 24*(6), 1762-1779.
- Hilooğlu, S. ve Cenkseven-Önder, F. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde zorbalığı yordamada sosyal beceri ve yaşam doyumunun rolü. *İlköğretim Online, 9*(3), 1159-1173.
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior 17*(4), 311-322.
doi:10.1016/j.avb.2012.03.003
- Houndoumadi, A., & Pateraki, L. (2001). Bullying and bullies in Greek elementary schools: Pupils' attitudes and teachers'/parents' awareness'. (Electronic version) *Educational Review, 53*(1), 19-26.
- Huesmann, L. R. (2007). The impact of electronic media violence: Scientific theory and research. *Journal of Adolescent Health, 41*(6), 6-13. doi:10.1016/j.jadohealth.2007.09.005
- Hymel, S., & Swearer, S.M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist, 70*(4), 293-299.
- Isaacs, J., Hodges, E. V., & Salmivalli, C. (2008). Long-term consequences of victimization by peers: A follow-up from adolescence to young adulthood. *International Journal of Developmental Science, 2*(4), 387-397.
- Jantzer, V., Haffner, J., Parzer, P., Resch, F., & Kaess, M. (2015). Does parental monitoring moderate the relationship between bullying and adolescent nonsuicidal self-injury and suicidal behavior? A community-based self-report study of adolescents in Germany. *BMC Pediatrics, 15*(1), 1-8.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher, 33*(7), 14-26.
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics, 112*(6), 1231-1237.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde insan ve insanlar* (12. Baskı). İstanbul: Evrim Yayınları.

- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P., & Rimpelä, A. (2000). Bullying at school-an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23(6), 661-674.
- Kartal, H., & Bilgin, A. (2009). Bullying and school climate from the aspects of the students and teachers. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 36, 209-226.
- Kartal, H. ve Bilgin, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığın nedenleri ile ilgili algıları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(1), 25-48.
- Kontak, J. (2016). *Taking bullying by the horns: Childhood bullying behaviours and poor mental health*. Master of Arts Dalhousie University Halifax, Nova Scotia July 2016, <http://dalSPACE.library.dal.ca/bitstream/handle/10222/72154/Kontak-Julia-MA-HPRO-August-2016.pdf?sequence=5>
- Larson, R. W. (2011). Positive development in a disorderly world. *Journal of Research on Adolescence*, 21(2), 317-334. doi: 10.1111/j.1532-7795.2010.00707.x
- Lodge, J., & Frydenberg, E. (2005). The role of peer bystanders in school bullying: Positive steps toward promoting peaceful schools. *Theory into Practice*, 44(4), 329-336.
- Marini, Z. A., Dane, A. V., Bosacki, S. L., & Cura, Y. L. C. (2006). Direct and indirect bully-victims: differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization. *Aggressive Behavior*, 32(6), 551-569.
- Marsh, H. W., Nagengast, B., Morin, A. J., Parada, R. H., Craven, R. G., & Hamilton, L. R. (2011). Construct validity of the multidimensional structure of bullying and victimization: An application of exploratory structural equation modeling. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 701-732.
- McDougall, P., & Vaillancourt, T. (2015). Long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence: Pathways to adjustment and maladjustment. *American Psychologist*, 70(4), 300-310. doi: 10.1037/a0039174
- Mishna, F. (2004). A qualitative study o bullying from multiple perspectives. *Children & Schools*, 26(4), 234-247.
- Mouttapa, M., Valente, T., Gallaher, P., Rohrbach, L. A., & Unger, J. B. (2004). Social network predictors of bullying and victimization. *Adolescence*, 39(154), 315-335.
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., & Ruan, W. J. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 158(8), 730-736.
- O'Connell, P. A. U. L., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 437-452.
- Oliver, C., & Candappa, M. (2007). Bullying and the politics of 'telling'. *Oxford Review of Education*, 33(1), 71-86.
- Olson, C. K. (2004). Media violence research and youth violence data: Why do they conflict? *Academic Psychiatry*, 28(2), 144-150. doi:10.1176/appi.ap.28.2.144
- Olson, C. K., Kutner, L. A., Baer, L., Beresin, E. V., Warner, D. E., & Nicholi II, A. M. (2009). M-rated video games and aggressive or problem behavior among young adolescents. *Applied Developmental Science*, 13(4), 188-198.
- Olweus, D. (1993). Bully/victim problems among schoolchildren: Long-term consequences and an effective intervention program. In S. Hodgins (Ed.), *Mental disorder and crime* (pp. 317-349). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Özkan, Y. ve Çifci, E. G. (2010). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. *İlköğretim Online*, 9(2), 576-586.

- Peguero, A. A. (2008). Bullying victimization and extracurricular activity. *Journal of School Violence, 7*(3), 71-85.
- Pepler, D., Craig, W., & O'Connell, P. (2010). Peer processes in bullying: Informing prevention and intervention strategies. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 469-479). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Pereira, B., Mendonca, D., Neto, C., Valente, L., & Smith, P. K. (2004). Bullying in Portuguese schools. *School Psychology International, 25*(2), 241-254.
- Pişkin, M. (2010). Examination of peer bullying among primary and middle school children in Ankara, Turkey. *Eğitim ve Bilim, 35*(156), 175-189.
- Rideout, V. J., Foehr, U. G., & Roberts, D. F. (2010). Generation M2: Media lives of 8- to 18 year-olds. A Kaiser family foundation study. Mento Park, CA: Kaiser Family Foundation.
<https://kaiserfamilyfoundation.files.wordpress.com/2010/01/mh012010presentl.pdf>
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry, 48*(9), 583-590.
- Rigby, K., & Johnson, B. (2005). Introduction to the international bystander project. *Pastoral Care in Education, 23*(2), 6-9.
- Rodkin, P. C., Espelage, D. L., & Hanish, L. D. (2015). A relational framework for understanding bullying: Developmental antecedents and outcomes. *American Psychologist, 70*(4), 311-321. doi: 10.1037/a0038658
- Ruggieri, S., Friemel, T., Sticca, F., Perren, S., & Alsaker, F. (2013). Selection and influence effects in defending a victim of bullying: The moderating effects of school context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 79*, 117-126. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.05.060
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*(2), 112-120. doi:10.1016/j.avb.2009.08.007
- Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior, 28*(1), 30-44.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*(1), 1-15.
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 40*(5), 668-676.
- Sapouna, M., & Wolke, D. (2013). Resilience to bullying victimization: The role of individual, family and peer characteristics. *Child Abuse & Neglect, 37*(11), 997-1006.
- Sauerwein, M., Theis, D., & Fischer, N. (2016). How youths' profiles of extracurricular and leisure activity affect their social development and academic achievement. *IJREE-International Journal for Research on Extended Education, 4*(1), 103-124.
- Schäfer, M., Korn, S., Brodbeck, F. C., Wolke, D., & Schulz, H. (2005). Bullying roles in changing contexts: The stability of victim and bully roles from primary to secondary school. *International Journal of Behavioral Development, 29*(4), 323-335.
- Schmidt, J. (2003). Correlates of reduced misconduct among adolescents facing adversity. *Journal of Youth and Adolescence, 32*(6), 439-452.
- Serra-Negra, J. M., Pordeus, I. A., Corrêa-Faria, P., Fulgêncio, L. B., Paiva, S. M., & Manfredini, D. (2017). Is there an association between verbal school bullying and possible sleep bruxism in adolescents? *Journal of Oral Rehabilitation, 44*(5), 347-353.

- Sijtsema, J. J., Rambaran, J. A., Caravita, S., & Gini, G. (2014). Friendship selection and influence in bullying and defending: Effects of moral disengagement. *Developmental Psychology, 50*(8), 2093-2104.
- Sterzing, P. R., Hong, J. S., Gartner, R. E., & Auslander, W. F. (2016). Child maltreatment and bullying victimization among a community-based sample of sexual minority youth: The meditating role of psychological distress. *Journal of Child & Adolescent Trauma, 9*(4), 283-293.
<https://doi.org/10.1007/s40653-016-0101-4>
- Swearer, S. M., Wang, C., Berry, B., & Myers, Z. R. (2014). Reducing bullying: Application of social cognitive theory. *Theory into Practice, 53*(4), 271-277.
- Swearer, S., & Hymel, S. (2015). Bullying and discrimination in schools: Exploring variations across student subgroups. *School Psychology Review, 44*(4), 504-509.
- Takizawa, R., Maughan, B., & Arseneault, L. (2014). Adult health outcomes of childhood bullying victimization: evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort. *American Journal of Psychiatry, 171*(7), 777-784.
- Teddle, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(1), 77-100.
- Thornberg, R., Halldin, K., Bolmsjö, N., & Petersson, A. (2013). Victimising of school bullying: A grounded theory. *Research Papers in Education, 28*(3), 309-329.
- Thornberg, R., & Jungert, T. (2014). School bullying and the mechanisms of moral disengagement. *Aggressive Behavior, 40*(2), 99-108.
- Topçu, Ç. ve Erdur-Baker, Ö. (2016). Zorbalık mağdurlarının yardım alma davranışı ve yardım kaynakları. *Ege Eğitim Dergisi, 17*(1), 127-145.
- Trach, J., Hymel, S., Waterhouse, T., & Neale, K. (2010). Bystander responses to school bullying: A cross-sectional investigation of grade and sex differences. *Canadian Journal of School Psychology, 25*(1), 114-130.
- UNESCO (2011). Global education digest 2011 comparing education statistics across the world. *The UNESCO Institute for Statistics*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002135/213517e.pdf>
- UNESCO (2017). School violence and bullying: Global status report. *Presented at the International Symposium on School Violence and Bullying: From Evidence to Action*, Seoul, Republic of Korea, 17 – 19 January 2017, p. 9. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002469/246970e.pdf>
- Vaillancourt, T., Trinh, V., McDougall, P., Duku, E., Cunningham, L., Cunningham, C., Hymel, S., & Short, K. (2010). Optimizing population screening of bullying in school-aged children. *Journal of School Violence, 9*(3), 233-250. doi: 10.1080/15388220.2010.483182
- Vanderbilt, D., & Augustyn, M. (2010). The effects of bullying. *Paediatrics and Child Health, 20*(7), 315-320.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: a comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology, 41*(4), 672-682.
- Wang, J., Iannotti, R.J., Luk, J.W., and Nansel, T.R. (2010). Co-occurrence of victimization from five subtypes of bullying: physical, verbal, social exclusion, spreading rumors, and cyber. *Journal of Pediatric Psychology, 35*(10), 1103-1112. doi:10.1093/jpepsy/jsq048.
- Werth, J. M., Nickerson, A. B., Aloe, A. M., & Swearer, S. M. (2015). Bullying victimization and the social and emotional maladjustment of bystanders: A propensity score analysis. *Journal of School Psychology, 53*(4), 295-308.

- West, P., Sweeting, H., & Young, R. (2010). Transition matters: pupils' experiences of the primary–secondary school transition in the West of Scotland and consequences for well-being and attainment. *Research Papers in Education*, 25(1), 21-50.
- White, R., & Mason, R. (2012). Bullying and gangs. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 24(1), 57-62.
- Yen, C. F., Huang, M. F., Kim, Y. S., Wang, P. W., Tang, T. C., Yeh, Y. C., & Yang, P. (2013). Association between types of involvement in school bullying and different dimensions of anxiety symptoms and the moderating effects of age and gender in Taiwanese adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 37(4), 263-272.
- Yerlikaya, I. (2014). Evaluation of Bullying Events among Secondary Education Students in Terms of School Type, Gender and Class Level. *International Journal of Progressive Education*, 10(3), 139-149.
- Yurtal, F. ve Cenkseven, F. (2016). İlköğretim okullarında zorbalığın yaygınlığı ve doğası. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 1-13.

Yazarlar

İletişim

Dr.Hülya Kartal, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesidir. İlgili alanları arasında, okuma-yazma öğretimi, erken çocukluk eğitimi, öğretmen yetiştirme ve okul zorbalığı yer almaktadır.

Prof. Dr. Hülya Kartal, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Nilüfer / Bursa, hkartal@uludag.edu.tr

Dr.Yakup Balantekin, Yıldırım İlçe Milli Eğitim Şube Müdürüdür. İlgili alanları arasında, motivasyon, okuma-yazma öğretimi yer almaktadır.

Dr. Yakup Balantekin, Yıldırım İlçe Milli Eğitim Şube Müdürlüğü, Yıldırım / Bursa
yakupbalan@gmail.com

Dr.Asude Bilgin, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesidir. İlgili alanları arasında, psikoloji, öğrenme ve okul zorbalığı yer almaktadır.

Prof. Dr. Asude Bilgin, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Nilüfer / Bursa
asudebilgin@uludag.edu.tr

Mehmet Soyucok, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Araştırma Görevlisidir. İlgili alanları arasında, okuma-yazma öğretimi, okur-yazarlık ve okul zorbalığı yer almaktadır.

Mehmet Soyucok, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Nilüfer/Bursa
mehmetsoyucok1@gmail.com

Summary

Purpose. All living beings have an instinct to survive, which leads to competition. Conflict, bullying, and several aggressive behaviors have been inevitable as a survival tactic, especially in environments with limited resources, since the first human being. This survival instinct today continues full steam ahead so that individuals can sustain not only physical but also economic, social and educational existence. Bullying is the authentic and complicated form of interpersonal aggression. In Bronfenbrenner's (1979) ecological system theory, human development takes place through mutual interaction between individuals and a great number of systems such as home, school, neighborhood, culture, and society. Accordingly, it seems that bullying is not a consequence of the individual characteristics of the bully and victim but a consequence of the interaction of environmental variables such as families, friends, neighbors, teachers, media, and technology. In other words, bullying is an interaction between the victim and the bully in a socio-ecological setting. This interaction is a dynamic process characterized by the personality traits of the victim and the bully, the nature of their interactions, the presence of teachers and peers, the school environment, and social norms (Atlas & Pepler, 1998 as cited in Aleem, 2016). As children and adolescents spend most of their daily lives at school, bullying has always been investigated in school settings. Thus, another inevitable variable is that the positive or negative climate of schools affects the frequency of school bullying. In many studies, the level of bullying and victimization was found to be related to inappropriate teacher responses (Bauman & Del Rio, 2006). Research on bullying in Turkey has increased in recent years; however, available data are still limited to see the overall picture. Most research was carried out in large cities and with small sample groups. The unavailability of adequate data on this issue is one of the most important obstacles to producing legal, political and practical solutions. In this research, it was aimed to determine the factors affecting the bullying in secondary school students' home and school life in a multifaceted and comprehensive manner with qualitative and quantitative approaches.

Method. The study group of this research was determined according to sequential mixed method (quantitative-qualitative) sampling, one of the mixed method research designs. The study group was determined through a sequential mixed methods sampling, which is often adopted in mixed methods research designs. This type of sampling is the most common type of sampling in research where a mixed methods research design is employed (Teddlie & Yu, 2007). In sequential mixed methods sampling, the quantitative-phase sample is the determinant to select the sample in the later qualitative phase (Baki & Gökçek, 2012). Prior to the analysis of data, participants who can provide the best data for research results are selected. Thus, data collected in the first phase of research contribute to the collection of data in the next phase (Driscoll, Yeboah, Salib & Rupert, 2007). In mixed method sampling strategies, a probability sampling method is utilized to increase external validity and a purposive sampling method is utilized to increase transferability so that units or events required for the research can be determined (Baki & Gökçek, 2012). Accordingly, the study group consisted of fifth graders from nineteen middle schools located in the city center of Bursa and selected through a probability sampling method. The quantitative data were collected from students randomly selected among 5th-grade sections in these middle schools. The qualitative data were collected from students selected according to their self-report of being bullied or bullying others in their responses to the questionnaire items. This study surveyed a total of 1823 fifth graders attending 69 different sections in 19 middle schools. 799 (44%) of the students were girls and 1024 (56%) were boys. 105 students from 14 schools reported being bullied; 41 students from 11 schools reported perpetrating bullying. 103 of those who reported being bullied and 38 of those who reported perpetrating bullying were interviewed.

The Student Questionnaire on Children's Lifestyle and School Performance was designed to identify in-school and out-of-school activities that the surveyed students participate in, their views of themselves, and their relationship with friends based on their perspective and self-report. The questionnaire includes two main sections. The first section 'Activities I Participate in/Attend' consists of two sub-sections including 9 questions. The second sections 'My Friends' consists of 14 questions. The Student Questionnaire was designed as optical forms that were scanned using an optical mark reader to obtain the data. The Student Questionnaire includes such questions as '*How many hours a day on average do you spend in the following activities apart from school hours?*' to identify activities the students participate in outside the school.

The researchers prepared semi-structured student interview forms which were later reviewed by a faculty member conducting research in the relevant subject area and two school counselors and finalized according to their feedbacks. The interview form prepared for students exposed to bullying consists of eight questions to find out bullying behaviors and student reactions,

The quantitative data of the study were collected by the researchers within the course hours in April in the 2016-2017 academic year after necessary permissions were granted. The Student Questionnaire on Children's Lifestyle and School Performance designed as an optical form and packed in plastic sheets was delivered to each student in the classroom. The students completed and then returned the Student Questionnaire on Children's Lifestyle and School Performance in the classroom. The qualitative data were collected through face-to-face interviews school counselors held with students within counseling hours in May in the 2016-2017 academic year. Student interviews were conducted by school counselors as requested by the authority granting research permission and considering that students are more likely to give more intimate responses to school counselors. An interview lasted about 10 to 15 minutes. Student responses were written in the interview form by school counselors.

The questionnaires filled by students were first exported into Microsoft Excel software using an optical mark reader and then transferred into SPSS software. The frequency and percentage of quantitative data were calculated, while the qualitative data were analyzed using descriptive analysis and content analysis.

Findings. The results of the Chi-square test run to find out whether there is a correlation between students' gender and bullying status reveal a between correlation gender and bullying status. The rate of girls in the category of bystanders (92.9%) outweighs that of boys in the same category (86%), while the rate of boys outweighs that of girls in the category of bully. In other words, boys both bully and are bullied at a significantly higher rate compared to girls. The data show that the mean scores of all groups are very close to each other according to students' involvement in bullying. The mean scores range from 8.28 to 9.43. Boys who are both bullies and victims have the highest mean score (9.43), while girls who are not involved in bullying at all have the lowest mean score (8.58). Considering the mean scores of this section, girls exposed to bullying are those who spend the least time in playing computer/video games and watching television (8.31), while boys who are both bullies and victims are those who spend the most time playing computer/video games and watching television (6.62). This result indicates that the surveyed fifth graders play computer/video games and watch television on average 1-2 hours to 3-4 hours of their out-of-school time per day. Students' mean scores of this section were found to be close to each other in terms of their involvement in bullying. Bystander boys have the highest mean score (9.86), while girls who are both bullies and victims have the lowest mean score (8.45). Considering the mean scores of fourth section, there are differences in students' mean scores in terms of their involvement in bullying. High mean scores of bystander students indicate that they often feel good about friendship, they like themselves and their views the world and events, they

are happy, they rarely get anxious and cry, they rarely engage in physical fights, and they rarely have difficulty concentrating. On the other hand, both bully students and bully/victim students often do not like their own worldviews, victim students often feel sad, and bully/victim students often get anxious; victim and bully/victim girls often cry a lot.

Conclusion. The current study findings reveal that 7.6% of secondary school students were bullies, while 1.8% were victims and 1.5% were bully/victims. According to the Global Status Report on School Violence and Bullying (2017), an estimated 246 million children and young people are subjected to violence and bullying at school annually (UNESCO, 2017). On the other hand, in our culture with collectivist features, it is possible that students refrained from openly expressing that they were bullies or victims. In collectivist cultures, individuals consider how their behaviours will be evaluated by society as a whole (Kağıtçıbaşı, 2010). Therefore, a section of students may not have reflected their real situation since they believed that stating they were bullies would not be tolerated by others, or that revealing they were victims would awaken feelings of pity or derision. In conclusion, it may be said that behaviour of the bully or the victim does not happen by itself, and that it results from a combination of many factors. Future research on the subject should be aimed at revealing the cause-and-effect relationships among these factors. In this way, more effective prevention and intervention programmes will be developed.

Çocukları Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Ailelerin Yaşam Deneyimlerine Yönelik Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: Meta-Sentez Çalışması[†]

Investigation Studies in the Life Experiences of Families of Children with Autism Spectrum Disorders: A Meta-Synthesis Study

Uğur Yassıbaş**

Candan Hasret Şahin***

Aysun Çolak****

Ömer Faruk Toprak*****

To cite this article/ Atıf için:

Yassıbaş, U., Şahin, C. H., Çolak, A. ve Toprak, Ö. M. (2019). Çocukları otizm spektrum bozukluğu olan ailelerin yaşam deneyimlerine yönelik yapılan çalışmaların incelenmesi: Meta-sentez çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 86-113. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.4m

Öz. Çocuğu otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan aileler ile gerçekleştirilmiş nitel çalışmalarda ailenin, çocuğun tanısını öğrenmesi ile birlikte başlayan uyum sürecinin ve bu süreçteki deneyimlerinin incelendiği görülmektedir. Çocuğu OSB olan ebeveynlerin, çocuklarının OSB olması nedeniyle ne tür deneyimler yaşadıklarının ve bu deneyimler üzerindeki etkenlerin belirlenmesi ailelerin gereksinimlerinin ortaya konulmasında önemlidir. Çocuğu OSB olan ailelerin deneyimlerine ilişkin yapılan nitel çalışmaların birlikte değerlendirilip genel bir kanıya ulaşabilmesi amacıyla bu çalışmada meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada belirlenen ölçütler dikkate alınarak 2008-2017 yılları arasında ulusal ve uluslararası alanyazında çocuğu OSB olan ailelerin yaşam deneyimlerine yönelik nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni ile gerçekleştirilmiş 18 çalışma incelenmiştir. Çalışma kapsamında incelenen araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde; dört ana temaya ulaşılmıştır. Ulaşılan temalar, kültürel farklılıkların deneyimlere etkisi, baş etme stratejileri, etiketlenme, savunuculuk şeklindedir. İleriki araştırmalarda araştırmacılar, çalışmalarını ailelerin yaşam deneyimlerine etki eden kültür ve savunuculuk gibi etmenler üzerine yoğunlaştırabilirler.

Anahtar Kelimeler: Otizm spektrum bozukluğu, aile, yaşam deneyimi, fenomenoloji, meta-sentez.

Abstract. Qualitative studies that involved the parents of children diagnosed with autism spectrum disorders tend to focus on the adaptation efforts of parents after learning of the diagnosis and their experiences at the time. Identifying experiences that are associated with their child's ASD and the factors that affect their experiences are important to determine the needs of parents who have children with ASD. The present study uses a meta-synthesis method in a review of qualitative studies to investigate the experiences of parents of children with ASD, with the aim to identify common conclusions. The present study makes a review of 18 studies, selected from national and international literature and published between 2008 and 2017, that met the criteria of the study. All of the studies adopted a phenomenology pattern as a qualitative research method to investigate the life experiences of parents of children with ASD, and an overall assessment of the reviewed studies revealed the following four salient themes: the effects of cultural differences on experiences, coping strategies, labeling and advocacy. Further research may focus on such factors as culture and advocacy, both of which influence the parental experience.

Keywords: Autism spectrum disorder, family, life experience, phenomenology, meta-synthesis.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 26.04.2018

Düzeltilme Tarihi: 09.09.2018

Kabul Tarihi: 18.01.2019

[†] Bu makale, 27. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur. 8-10 Kasım 2017, Samsun.

** Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye, e-mail: uyassibas@sakarya.edu.tr ORCID: 0000-0003-0784-6976

*** Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla, Türkiye, e-mail: chs@anadolu.edu.tr ORCID: 0000-0002-2414-1874

**** Sorumlu Yazar / Correspondence: Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye, e-mail: acolak@anadolu.edu.tr ORCID: <https://0000-0001-6645-2593>

***** Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye, e-mail: toprakomerfaruk1@gmail.com ORCID: 0000-0002-6673-6702

Giriş

Aileler sağlıklı bir çocuğa sahip olmayı hayal ederken yetersizliği olan bir çocukları olduğunu öğrendiklerinde; hem aileye katılan yeni bir üyeye hem de bu yeni üyenin yetersizliğine ve yetersizliğin getirdiği sorunlara uyum sağlamak durumunda kalırlar (Akkök, 2003). Ailelerin yetersizliği olan bir çocuk sahibi olma durumuna uyum süreçleri ve bu süreçlerin sırası, her aileye göre değişkenlik gösterebilmekle birlikte alanyazına bakıldığında var olan kuramsal çalışmalar ailelerin yetersizliğe sahip bir çocuğa sahip olma durumunda verdikleri tepkilerin çoğunlukla benzer olduğunu ve çeşitli modellerle açıklanabildiğini göstermektedir (Cavkaytar, 2014; Kaner, 2009). Ailelerin yetersizliğe uyum süreçlerini açıklayan bu modeller; (a) aşama modeli, (b) sürekli üzüntü modeli, (c) kişisel yapılanma modeli ve (d) anlamsızlık ve güçsüzlük modelidir (Kaner, 2009). Ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde, aşama modelinin özel eğitim alanında en sık kullanılan model olduğu görülmektedir (Kaner, 2009; Varol, 2006). Aşama modeli, ailenin yetersizlik durumuna uyum sürecini beş aşamada ele almaktadır. Bu aşamalar sırasıyla inkâr etme, kızgınlık, depresyon, pazarlık ve kabullenme olarak karşımıza çıkmaktadır (Ardıç, 2012). Aşama modeli; ailelerin çocuklarının herhangi bir yetersizliğe sahip olduğunu öğrendikten sonra bu aşamalardan farklı sıra ve farklı zaman aralıklarında geçtiğini ve bazen de önceden yaşadıkları bir evreye geri dönebileceklerini veya bazı evreleri hiç yaşamayabileceklerini varsaymaktadır (Akkök, 2003; Cavkaytar, 2013; Özen, 2010; Öztürk, 2008; Turan 2002; Varol, 2006). Çünkü ailenin yetersizliği olan bir çocuk sahibi olması ile birlikte kaygıları, gelecek beklentileri ve yaşam deneyimleri kendi aile yapılarına bağlı olarak farklılaşmaktadır. Alanyazına bakıldığında, ailelerin yetersizliği olan bir çocuk sahibi olduktan sonraki deneyimlerini inceleyen birçok araştırmanın olduğu görülmektedir (Bilgin ve Küçük, 2010; Farrugia, 2009; Gray, 2002; Üstüner-Top, 2009). Anne babaların yaşam deneyimlerine ilişkin Green, Darling ve Wilbers, 2013 yılında geniş kapsamlı bir meta-analiz çalışması gerçekleştirmişler ve yetersizliği olan çocuk sahibi ailelerin deneyimleri ile ilgili uluslararası alanyazında son 50 yılı kapsayan 78 makaleyi incelemişlerdir. Gerçekleştirdikleri çalışmayla yetersizliği olan çocuk sahibi anne babaların aile deneyimleri ile ilgili son 50 yılda yaşanan değişiklikleri ortaya koymayı amaçlamışlardır. Çalışmada yetersizliği olan çocuk sahibi ailelerin yaşam deneyimleri ile ilgili bazı alanlarda (stres, erken dönemde aileye sağlanan destek hizmetler) yıllar içinde gerçekleşen değişimlerin çok az olduğu görülmüştür. İncelenen çalışmaların büyük bir kısmında ailelerin stres gibi olumsuz deneyimler yaşadığı ve erken dönemlerde çeşitli engeller ile karşılaştıkları belirtilmiştir. Ayrıca etiketlenmenin/damgalanmanın aileler için yıllardır değişmeyen bir sorun olduğu tespit edilmiştir.

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), dünyada görülme sıklığı en hızlı artan, sosyal iletişim ve etkileşim davranışlarında sınırlılık, tekrarlayıcı ve sınırlı ilgi ve davranışlar ile karakterize, nöro gelişimsel bir bozukluktur (American Psychological Association [APA], 2013; Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2008). Alanyazında çocuğu OSB olan aileler ile gerçekleştirilmiş çalışmalara bakıldığında, ailenin çocuğun otizm spektrum bozukluğu olduğunu öğrenmesi ile birlikte başlayan uyum sürecini, bu süreci etkileyen etmenleri ve bu süreçte ailelerin deneyimlediği olumlu-olumsuz durumları inceleyen çok sayıda nitel çalışmanın (Burrell, Ives ve Unwin, 2017; Carlsson, Miniscalco, Kadesjö ve Laakso, 2016; Conolly ve Gersch, 2016; Cornish, Park ve Golden, 2017; Desai, Divan, Hoogsteen ve Woodgate, 2013; Gill ve Liamputtong, 2011; Ilias, Liaw, Foo, Yapve Sung, 2015; Kalash ve Olson, 2012; Safe, Joosten ve Molineux, 2012; Wertz ve Patel, 2012; Woodgate, Ateah ve Secco, 2008) olduğu görülmektedir.

Bu araştırmalara bakıldığında, ailenin algıladığı sosyal destek düzeyi, ailenin ekonomik koşulları ve kültürel özellikleri gibi birçok unsurun tanı alma sürecini ve sonrasında otizm ile yaşamaya uyum sürecini etkilediği görülmektedir (Estrada ve Devis, 2014; Özkubat, Özdemir, Selimoğlu ve Töret, 2014; Stewart, Knight, McGillivray, Forbes ve Autisn, 2016; Kuhaneck, Burroughs, Wright, Lemanczyk ve Darragh, 2010; Luong, Yoder ve Canham, 2009; Wang ve Casillas, 2012). Çocuğunun OSB olduğunu öğrenen aile, çocuğu ve çocuğunun geleceği hakkında endişeler duymaya başlamaktadır. Ailenin kaygı ve stres düzeyinin artması, aynı zamanda çocuğunun davranış sorunları nedeniyle sosyal destek ağlarının azalması aileyi içe kapanık hale getirmekte ve bu durum aileyi psikolojik olarak etkilemektedir ve gelecek kaygılarını da arttırmaktadır (Gill ve Liamputtong, 2011; Woodgate vd.,2008). Çocuğu OSB olan ailelerin, çocukları diğer yetersizliklerden etkilenmiş ailelere kıyasla stres düzeylerinin daha yüksek olduğu ve aile içi iletişim ve etkileşimlerinin daha sınırlı olduğunu ortaya koyan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Baker-Ericzen, Brookman-Fraze ve Stahmer, 2005; Estes vd., 2009; Lee, Harrington, Louie ve Newsshaffer, 2008; Tekin-İftar ve Kutlu, 2013; Weiss, 2002). Çocuğu OSB olan ailelerin; OSB olan çocuğun fiziksel olarak akranlarından farklılık göstermediği halde sosyal ortamlarda göstermiş olduğu davranışları nedeniyle kendilerini etiketlenmiş, daha endişeli ve depresif hissettiklerini belirten araştırmalara da rastlanmaktadır (Connolly ve Gersch, 2016; Foo vd., 2015; Hoogsteen ve Woodgate, 2013; Yassıbaş, 2015). Ayrıca bazı aileler ise çocukları OSB tanısı aldıktan sonra kendilerini geliştirdiklerini, savunucu bir rol üstlendiklerini (Foo vd., 2015), daha yakın aile ilişkileri kurduklarını ve küçük şeylerden mutlu olduklarını ifade etmişlerdir (Enscher, Clark ve Songer, 2009; Yassıbaş, 2015).

Çocuğu OSB olan ailelerin yaşam kalitelerinin artırılmasına yönelik çeşitli planlamaların yapılabilmesi ve gereksinimlerinin karşılanabilmesi için öncelikle çocukları OSB olan ailelerin, çocuklarının OSB olması nedeniyle ne tür deneyimler yaşadıklarının ve bu deneyimler üzerindeki etkenlerin belirlenmesi gerekmektedir. Son yıllarda çocuğu OSB olan ailelerin yaşam deneyimlerinin belirlenmesinde nitel çalışmaların önemini giderek arttığı görülmektedir. Çocuğu OSB olan ailelerin yaşam deneyimleri ile ilgili nitel araştırmalar doğrultusunda genel bir kaniya ulaşabilmek için yapılan çalışmaların benzerlik ve farklılıklarının birlikte değerlendirilmesi gereklidir.

Çocuğu OSB olan ailelerin deneyimlerine ilişkin yapılan nitel çalışmaların birlikte değerlendirilmesi amacıyla bu çalışmada meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. Meta-sentez çalışmaları araştırmacıya belirli bir konuya yönelik nitel çalışmaları, kuramsal bakış açısı, yöntem ve bulgular açısından derinlemesine incelemesine olanak tanımaktadır (Polat ve Ay, 2016). Bu çalışma ile çocuğu OSB olan ailelerin deneyimleri detaylı olarak incelenerek OSB olan çocuğa sahip olma olgusu açıklanabilecektir. Bu olgunun farklı açılardan ele alınıp açıklanması alanda çalışan uygulamacılara ailelerin bu süreçte neler yaşadığını anlayarak aile gereksinimlerinin belirlenmesine ve buna yönelik aile eğitim programlarının hazırlanmasına, aileye sunulan desteklerin planlanmasına önemli katkılar sağlayacaktır. Aynı zamanda bu alanda yapılan nitel çalışmaların geniş bir bakış açısıyla sentezlenerek sunulmasının alan uzmanları tarafından aile yaşam deneyimlerine ilişkin farklı araştırmalar desenlenmesine katkı sağlayacağı umulmaktadır. Bu meta-sentez çalışmasında; alanyazında çocukları OSB olan ailelerin yaşam deneyimleri ile ilgili çalışmaları belirlemek, belirlenen çalışmaları ölçütler doğrultusunda incelemek ve inceleme sonucunda çalışmalardan elde edilen durumu sentezlemek amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Bu çalışmalarda hedeflenen amaçlar nelerdir?
2. Bu çalışmalarda hangi katılımcılar tercih edilmiştir?
3. Kullanılan veri toplama araçları nelerdir?
4. Veri toplama sürecinde araştırmalar nasıl çeşitlendirilmiştir?

5. Bu çalışmalarda dikkat edilen etik ilkeler nelerdir?
6. Bu çalışmaların bulgularına ilişkin benzerlikler nelerdir?
7. Bu çalışmaların bulgularına ilişkin farklılıklar nelerdir?
8. Sonuç olarak tüm çalışmalara ilişkin ortaya çıkan ortak temalar nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma, içerik analizi türlerinden meta-sentez (tematik içerik analizi) çalışmasıdır. Dinçer (2018) çalışmasında içerik analizi ile kavramsal yanılgıların bulunduğunu, içerik analizinin hem araştırma yöntemi çatısı hem de bir analiz tekniği olduğunu anlatmaktadır. İçerik analizinin bir araştırma yöntemi çatısı olarak kabul edildiği çalışmalarda süreç ayrıntılı olarak açıklanmalıdır. Meta-sentez de içerik analizi araştırma yöntemi içerisinde yer almakta ve nitel çalışmaların derinlemesine incelenerek yorumlanmasıdır (Dinçer, 2018). Meta-sentez, nitel araştırma yöntemiyle belirli konu ya da alanda gerçekleştirilen çalışmaların nitel bir anlayışla ele alınması ve yorumlanmasıdır (Gül ve Sözbilir, 2015; Çalık ve Sözbilir, 2014; Polat ve Ay, 2016; Walsh ve Downe, 2005). Alanyazında meta-sentezin 'meta-çalışma', 'tematik içerik analizi', 'meta-etnografi', 'nitelin meta-analizi' gibi farklı isimlendirmeler ile kullanılmaktadır (Polat ve Ay, 2016). Meta-sentez çalışmalarında, nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen aynı konu ile ilgili çalışmalar şablonlar, tablolar kullanılarak incelemekte ve çalışmaların benzerlikleri ve farklılıkları ortaya konularak alanda çalışan uzman ve uygulamacılara bilgi sunmak amaçlanmaktadır (Gül ve Sözbilir, 2015). Meta-sentez çalışmaları bir sonuca ulaşmanın aksine çelişkili durumların orta konulmasını amaçlamaktadır. Eğitim alanında yapılan nitel araştırmaların artması ve bu nitel araştırmaların birlikte değerlendirilmesinin bir gereksinim olması ile meta-sentez çalışmalarının alanda yer almaya başladığı görülmektedir (Polat ve Ay, 2016). Fakat özel eğitim alanında nitel araştırmaların sayısı olarak fazla olmasına rağmen meta-sentez çalışmalarının sınırlı olduğu ve son yıllarda bu çalışmaların (Boshoff, Gibbs, Phillips, Wiles ve Porter, 2016; Corcoran, Berry ve Hill, 2015) alanyazında yer almaya başladığı görülmektedir.

Boshoff vd., (2016) yaptıkları çalışmada, ailelerin savunuculuk ile ilgili deneyimlerini konu alan nitel makaleleri sentezlemişlerdir. Bu makalede meta-sentez sürecine bakıldığında üç basamağın olduğu görülmektedir. Bu basamaklar; (a) çalışmaları elemek, araştırmacı tarafından ulaşılan sonucu betimlemek, sık kullanılan temalara ulaşmak, (b) tema altında benzer bulguları sentezlemek ve (c) kapsayıcı bir sentez için uygun etiket ve tanımları kullanmak ve bulguları ile birlikte sunmak şeklindedir. Farklı alanlarda yapılan meta-sentez çalışmalarında da sentez sürecinin farklı şekillerde sunulduğu görülebilmektedir (Aspfors, ve Fransson, 2015; Polat, 2015). Nobit ve Hare (1988'den akt. Mohammed, Moles ve Chen, 2016) meta-sentez sürecine ilişkin yedi basamak önermektedirler. Bu süreçte izlenmesi önerilen basamaklar şu şekilde sıralanmıştır:

1. Odaklanılan konuyu belirlemek.
2. Konu ile ilgili çalışmalara karar vermek.
3. Çalışmaları ayrıntılı olarak okumak ve tekrar okumak.
4. Seçilen çalışmalar arasında nasıl bir ilişki kurulduğunu göstermek.
5. Seçilen çalışmaların benzer ve farklı yönlerini ortaya koymak.
6. Benzer ve farklı yönlerini sentezlemek.
7. Sentezi yorumlamak.

Önerilen bu basamaklar, tematik içerik analizi sürecinin sistematik olarak ele alınmasını ve detaylı olarak okuyucuya aktarılmasını kolaylaştırmaktadır. Bu çalışma Nobit ve Hare'in (1988) önerdiği yedi

basamak dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın süreci, önerilen basamaklar doğrultusunda başlıklandırılarak anlatılmıştır.

Odaklanılan Konuyu Belirlemek

Bu çalışma kapsamında makalelerin belirlenme süreci öncesinde araştırmacılar bir araya gelerek odaklanılan konu ve bu konunun çerçevesini belirlemişlerdir. Odaklanılan konu, amaç doğrultusunda OSB olan ailelerin çocukları tanılandıktan sonra OSB olan bir çocukla birlikte edindikleri deneyimler olarak belirlenmiştir. Bunun yanı sıra çalışmaya sadece anne ve babaların deneyimlerinin çalışılmış olduğu makaleler dahil edilmiştir. Kardeş, büyük anne, büyük baba gibi aileyi oluşturan diğer üyelerin deneyimleri çalışmaya dahil edilmemiştir.

Konu İle İlgili Çalışmalara Karar Vermek

Çalışma kapsamında belirlenen konu ile ilgili olarak birinci yazar, Academic Search Complete, EBSCOHOST, Education Index Retrospective, Education Source, ERIC, Humanities and Social Sciences Index, Social Sciences Index Retrospective uluslararası ve ULAKBİM ulusal veri tabanlarındatarama gerçekleştirmiştir. Tarama sırasında “family”, “aile”, “parent”, “anne”, “baba”, “ebeveyn”, “autism spectrum disorder”, “otizm spektrum bozukluğu”, “autism”, “otizm”, “phenomenology”, “fenomenoloji”, “qualitative research”, “nitel araştırma”, “deneyim”, “yaşam deneyimi”, “experiences”, “life story” kelime ve kelime grupları, anahtar kelime olarak kullanılmıştır. Birinci yazar tarama sırasında çalışmaların özetlerini okuyarak yaptığı elemelerden sonra 800 makaleye erişmiştir. Ulaşılan makaleler sonrasında araştırmacılar bir araya gelerek makalelerin dahil edilme ölçütlerini belirlemişlerdir. Ulaşılan makaleler, aşağıdaki Tablo 1’de yer verilen dahil edilme ölçütlerine göre değerlendirilmiştir.

Tablo 1.

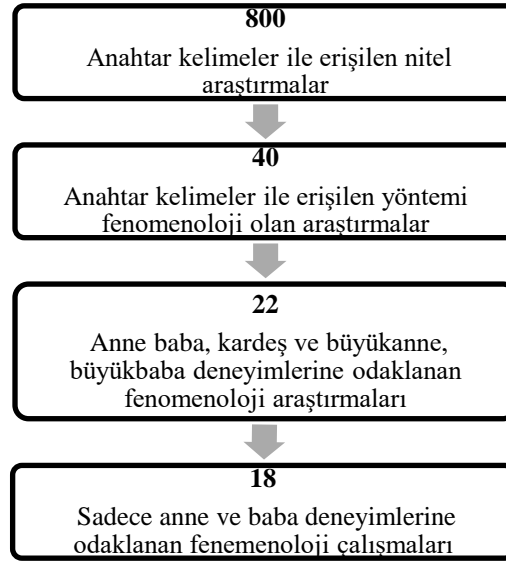
Çalışmaya Dahil Edilme Ölçütleri

Ölçütler	Göstergeler
Konunun kapsamı	<ul style="list-style-type: none">• Çocukları OSB olan ailelerin yaşam deneyimleri
Katılımcılar	<ul style="list-style-type: none">• Anne, baba, ebeveyn
İçerik	<ul style="list-style-type: none">• Ebeveynlerin aileye OSB olan bir çocuğun katılması ile ilgili deneyimleri
Araştırma yöntemi	<ul style="list-style-type: none">• Fenomenoloji yöntemi ile gerçekleştirilmiş olması• Yöntem bölümünde fenomenolojik yönteminin dile getirilmiş olması
Akademik yayının özellikleri	<ul style="list-style-type: none">• 2008-2017 tarihleri arasında yayınlanmış olması• Hakemli akademik bir dergide yayınlanmış olması

Çalışmaları Ayrıntılı Olarak Okumak ve Tekrar Okumak

Çalışmada belirlenen dahil edilme ölçütlerine göre makaleler üçüncü ve dördüncü yazar tarafından ayrıntılı olarak okunmuştur. Makalelerin ayrıntılı okunma ve makale eleme süreci Şekil 1’de gösterilmiştir. Çalışmanın bu sürecinde üçüncü ve dördüncü yazar, 800 makalenin yöntem kısmını ayrıntılı olarak okumuş ve yöntem kısmında makalenin fenomenoloji yöntemi kullanılarak gerçekleştirildiğini açık olarak ifade etmeyen makaleler çalışma dışında tutulmuştur. Ayrıntılı okuma sırasında yöntem bölümünde belirtilen ifadeler (feministik methodology, nursing phenomenology, micro ethnography) ilişkin anlaşmazlıklara düşülmüştür. Bu durumda çalışmanın tüm yazarları bir araya gelerek anlaşmazlığa düşülen makalenin yöntem bölümünü tekrar ayrıntılı olarak birlikte

okumuşlardır. Bu ayrıntılı okuma sırasında, çalışma kapsamında Tablo 1’de belirtilen ölçütler dikkate alınarak yer alması uygun görülen makalelere görüş birliği ile karar verilmiştir. Makalelerin yöntem bölümleri dikkate alınarak yapılan ilk ayrıntılı okuma sonrasında çalışmaya 40 makalenin dahil edilmesi uygun bulunmuştur. Çalışmanın birinci, ikinci ve dördüncü yazarları belirlenen 40 makaleyi dahil edilme ölçütlerini göz önünde bulundurarak tekrar ayrıntılı olarak okumuşlardır. Çalışmanın odak konusu (aile deneyimleri) dışında kalan makaleleri elemişlerdir. Bu süreç sonunda ailelerin deneyimlerinin çalışılmış olduğu 22 makaleye ulaşılmıştır. Bu makaleler daha detaylı olarak incelendiğinde; bazı makalelerin katılımcıları arasında anne ve babaya ek olarak kardeş, büyükanne, büyük baba ve teyzelerin de bulunduğu görülmüştür. Çalışmanın yazarları, belirlenen 22 makale içerisinde sadece anne ve baba deneyimlerine odaklanan 18 makalenin meta-sentez sürecine dahil edilmesine karar vermişlerdir.



Şekil 1. Makale eleme süreci

Seçilen Çalışmalar Arasında Nasıl Bir İlişki Kurulduğunu Göstermek

Yazarlar gerçekleştirdikleri toplantı sırasında; belirlenen 18 makalenin, nasıl değerlendirileceğini ve makaleler arasında kurulan ilişkilerin gösterileceği şablonun ana hatlarını belirlemişlerdir. Seçilen makaleler, (a) araştırmanın başlığı, (b) amaç, (c) araştırma soruları, (d) katılımcıların seçimi, (e) katılımcıların özellikleri, (f) araştırmacının rolü, (g) veri toplama araçları, (h) veri çeşitlemesi, (i) etik, (j) veri analizi, (k) bulgular (benzer temalar/farklı temalar), (l) alıntılar başlıkları altında incelenmiştir. Makalelerin başlıklar altında incelenme süreci öncesinde ikinci ve dördüncü yazarlar makaleleri NVivo 11 bilgisayar programı aracılığı ile bilgisayar ortamına aktarmıştır. Bilgisayar ortamında, hazırlanan şablon ve şablonun ana hatları doğrultusunda makalenin tamamında kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Kodlamalar gerçekleştirildikten sonra ikinci ve dördüncü yazarlar, geçerlik ve güvenilirlik için makaleleri kendi aralarında değiştirerek değerlendirmiş ve makaleleri tekrar

kodlamışlardır. Bu aşamada kodlayıcılar arası uyum yüzdesi %100 olarak bulunmuştur. Kodlama işlemi süreci sonunda kodlar şablonlara yerleştirilmiştir. Tüm yazarların katılımıyla gerçekleştirilen toplantıda makalelerin analiz süreci gözden geçirilmiş ve çeşitli düzenlemeler yapılarak şablonlar son haline getirilmiştir.

Seçilen Çalışmaların Benzer ve Farklı Yönlerini Ortaya Koymak

Makalelere ilişkin şablonların hazırlanmasından sonra belirlenen ana hatlar doğrultusunda makalelerin benzer ve farklı yönleri belirlenmiştir. Buna ilişkin örnek şablon aşağıda yer verilen Şekil 2’de görüldüğü gibidir.

Kaynak	Veri Toplama Aracı	Veri Çeşitlenmesi	Veri Analizi
Desai vd., 2012	- Yarı yapılandırılmış görüşme	-	İçerik analizi
Stewart vd., 2016	- Görüşme - Saha Notları	-	Yorumlayıcı fenomenolojik analiz
Estrada and Devis, 2014	- Görüşme	-	İçerik analizi
Luong vd., 2009	- Görüşme	-	İçerik analizi
Wang and Casillas, 2012	- Görüşme	-	İçerik analizi
Gorlin vd., 2016	- Demografik Bilgi Formu - Yapılandırılmamış Görüşme - Aile/Ev Gözlemleri - Saha Notları - Yaşam Çizelgesi	+	İçerik analizi
Gill and Luamputong, 2011	- Yarı yapılandırılmış görüşme - Yansıtma notları - Günlük	+	İçerik analizi
Özkubat vd., 2014	- Görüşme	-	İçerik analizi
Töret vd., 2014	- Görüşme	-	İçerik analizi
Kuhaneck vd., 2010	- Yarı yapılandırılmış görüşme	-	İçerik analizi

Şekil 2. Benzerlik ve farklılıkları belirlemede kullanılan örnek şablon

Makaleler yukarıdaki örnekte de görüldüğü üzere hazırlanan şablonlar üzerinden benzer ve farklı yönleri belirlemek için işaretlenerek incelenmiştir. Hazırlanan şablonlar üzerinde makalelerin benzerlikleri kırmızı yuvarlak bir şekil, farklılıklar ise yeşil kare bir şekil ile işaretlenmiştir.

Benzer ve Farklı Yönlerini Sentezlemek ve Yorumlamak

Makalelerin benzer ve farklı yönlerinin işaretlenmesinin ardından yazarlar bir araya gelerek benzerlik ve farklılıkları sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmadan yola çıkarak temalar belirlenmiştir. Bu basamakta amaç, makalelerin benzer ve farklı yönlerini dikkate alarak odaklanılan konu ile ilgili genel bir temaya/temalara varmaktır. Çalışmanın ortak temalar belirlenirken birinci, ikinci ve dördüncü yazar çalışmaları tekrar incelemiştir. Ortak temalara yönelik yapılan kodlama sürecinde uzlaşma öncesinde

kodlayıcılar arası uyum yüzdesinin %80 iken uzlaşma sonrasında ise uyum yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Çalışmanın bulgular bölümünde bu sürecin nasıl gerçekleştirildiğine ve çalışmanın ulaşılan ortak temalarına ilişkin detaylı bilgiye yer verilmiştir.

Bulgular

Bu çalışmaya dahil edilen 18 makalenin incelenmesi sonucunda makalelerin amacı, katılımcıları, veri toplama araçları, verilerin analizinde kullanılan analiz teknikleri, araştırma sürecinde uyulan etik ilkeler ve bulgular açısından benzerlikleri ve farklılıkları ortaya konulmuş ve bulgular bölümünde ayrı başlıklar altında açıklanmıştır. Gerçekleştirilen meta-sentez çalışması kapsamında; çalışmaya dahil edilen makalelerin bütünü değerlendirilerek temalandırma gerçekleştirilmiştir. Yazarların makaleleri sentez sürecinde ulaştıkları temalar, bulgular bölümünde kaynaklar ve bu kaynaklarda yer alan alıntılar ile birlikte sunulmuştur.

Çalışmaların Amaçlarının İncelenmesi

Çalışmaya ya dahil edilen makaleler incelendiğinde, altı farklı amaç etrafında toplandığı görülmektedir. Tablo 2’de görüldüğü üzere 11 çalışmada doğrudan çocukları OSB olan anne babaların yaşam deneyimlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Diğer 7 çalışmada ise anne babaların yaşam deneyimlerinin yanısıra yaşam deneyimlerine etkisi olduğu düşünülen kültür, stres vb. etmenler amaç olarak çalışmalarda yer almıştır.

Tablo 2.

Makalelerin Amaçları

Makalenin Amacı	Kaynak
Çocukları OSB olan anne babaların yaşam deneyimleri	Burrel, Ives ve Unwin, 2017; Ilias vd., 2017; Conolly ve Gersch, 2016; Carlsson vd., 2016; Foo, Yap ve Sung., 2015; Hoogsteen ve Woodgate, 2013; Desai vd., 2012; Kalash ve Olson, 2012; Safe, Joosten ve Molineux, 2012; Gill ve Liamputtong, 2011; Woodgate, Ateah ve Secco, 2008
Çocukları OSB olan anne babalar üzerinde kültürel farklılıkların etkileri	Estrada ve Devis, 2014; Wang ve Casillas, 2012
Çocukları OSB olan anne babaların baş etme stratejileri	Kuhaneck vd., 2010; Luong, Yoder ve Canham, 2009.
Çocukları OSB olan anne babaların stres kaynakları ve stresin üzerlerindeki etkisi	Stewart vd., 2016; Kuhaneck vd., 2010; Luong vd., 2009
Çocukları OSB olan anne babaların sosyal destek düzeyleri	Özkubat vd., 2014
Çocukları OSB olan anne babaların otizmin nedenlerine ilişkin görüşleri	Töret, Özdemir, Selimoğlu, ve Özkubat, 2014

Çocukları OSB olan anne babalar üzerinde kültürel farklılıkların etkilerini inceleyen çalışmalara bakıldığında, ailelerin sahip olduğu kültürel yapının OSB olan çocuğa ilişkin davranışları üzerinde etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ailelerin kültürel altyapılarının ve inanç sistemlerinin yanı sıra aile

türlerinin (geniş, çekirdek ve tek ebeveynli vb.) de OSB'ye bakışını ve OSB olan çocuklarına karşı olan davranışlarını etkilediği görülmektedir (Estrada ve Devis, 2014; Wang ve Casillas, 2012). Çocukları OSB olan anne babaların stres kaynakları ve stresin üzerlerindeki etkisi hakkındaki görüşlerini inceleyen çalışmalara bakıldığında ise, ailelerin OSB olan çocukla ilgili olarak en büyük stres kaynağını çocuklarının kendilerine ve çevreye zarar verici davranışlarının neden olduğu problemler ve bu zarar verici davranışları önlemeye çalışmak olarak belirtmişlerdir. Stewart vd. (2016) çalışmalarında, bir ebeveyn OSB olan çocuğunun zarar verici davranışlarına ilişkin şunları söylemiştir;

Benim en büyük korkularımdan biri onun bir gün koca bir adam olacağıdır. Daha uzun boylu ve daha güçlü bir insan olacağı korkusu... daha genç yaşında bu kadar sinire sahip ise ileride onu kontrol edebilmem mümkün olmayacaktır.

Çocukları OSB olan anne babaların baş etme stratejileri hakkındaki görüşlerini inceleyen iki çalışma incelendiğinde; ailelerin baş etme stratejisi olarak kendilerine zaman ayırma ve OSB olan çocuk ile ilgili olarak sorumlulukları paylaşma gibi düzenlemelerin stres düzeylerini azalttığını dile getirdikleri görülmektedir (Kuhaneck vd., 2010; Luong vd., 2009). Çocukları OSB olan anne babaların otizmin nedenlerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan çalışma incelendiğinde; ebeveynlerin büyük bir kısmının OSB'nin nedenlerine ilişkin bilgi sahibi olmadıklarını belirttikleri görülmektedir (Töret, Özdemir, Selimoğlu ve Özkubat 2014). Bazı ebeveynlerin ise OSB nedeni olarak; genetik nedenler, beyindeki yapısal bozukluklar, sorunun kendilerinden kaynaklandığını düşünmeleri, doğum sırasında ortaya çıkan bazı problemler ve aşırı televizyon izleme gibi nedenleri öne sürdükleri görülmüştür (Töret vd., 2014).

Çalışmaların Katılımcıların İncelenmesi

Alanyazın incelendiğinde OSB olan çocuğa sahip aieleleri yaşam deneyimlerini incelenen çalışmaların katılımcılarının genellikle anne ve babanın olduğu görülmüştür. OSB tanısı alma sürecinde birinci düzeyde etkilenen kişilerin anne baba olması nedeniyle katılımcı seçiminin bu yönde olduğu söylenebilir. Tablo 3'te makalelerde yer alan katılımcıların sayısı verilmektedir.

Tablo 3.
Katılımcılar

Kaynak	Katılımcılar
Desai vd., 2012	12 ebeveyn
Stewart vd., 2016	12 ebeveyn
Estrada ve Devis, 2014	10 ebeveyn
Luong vd., 2009	9 ebeveyn
Wang ve Casillas, 2012	6 ebeveyn
Kuhaneck vd., 2010	11 ebeveyn
Töret vd., 2014	50 ebeveyn
Gill ve Liamputtong, 2011	15 ebeveyn
Özkubat vd., 2014	50 ebeveyn
Burrell vd., 2017	8 ebeveyn
Carlsson vd., 2016	11 ebeveyn
Conolly ve Gersch, 2016	6 ebeveyn
Foo vd., 2015	6 ebeveyn
Hoogsteen ve Woodgate, 2013	26 ebeveyn
Ilias vd., 2017	8 anne
Kalash ve Olson, 2012	12 ebeveyn
Safe vd., 2012	7 anne
Woodgate vd., 2008	16 ebeveyn

Çalışmalarda yer alan katılımcı sayılarına bakıldığında değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Çalışmaların amacının ve süreçte kullanılan veri toplama araçlarının farklılaşması katılımcı sayılarındaki değişkenliğin nedeni olarak düşünülebilir.

Çalışmaların Veri Toplama Araçlarının ve Veri Analiz Tekniklerinin İncelenmesi

Çalışmaya dâhil edilen makaleler yöntemsel açıdan incelendiğinde, 11 çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşmelerden yararlandığı görülmüştür. Ayrıca yedi çalışmada (Estrada ve Devis, 2014; Hoogsteen ve Woodgate, 2013; Luong vd., 2009; Özkubat vd., 2014; Stewart vd., 2016; Töret vd., 2014; Wang ve Casillas, 2012) veri toplama tekniği olarak yalnızca görüşme yapıldığına ilişkin bilgi verilmiş ancak ne tür görüşme tekniğinden yararlandığı bilgisine yer verilmemiştir. İncelenen çalışmalardan; Stewart vd.'nin (2016) veri toplama sürecinde saha notlarından da yararlandığı, Burrell vd.(2017) veri toplama tekniği olarak görüşmeye ek olarak demografik bilgi formu da kullandığı, Gill ve Luamputong'un (2011) görüşme tekniğinin yanı sıra yansıtma notlarından ve günlüklerden yararlanarak veri çeşitlemesi sağladığı görülmüştür. Çalışmalar veri analizi yönünden incelendiğinde 11 çalışmada içerik analizinin (Desai vd., 2012; Estrada ve Devis, 2014; Gill ve Liamputtong, 2011; Kuhaneck vd., 2010; Luong vd., 2009; Özkubat vd., 2014; Töret vd., 2014; Wang ve Casillas, 2012; Woodgate vd., 2008), yedi çalışmada ise yorumlayıcı fenomenolojik analiz (Burrell vd., 2017; Carlsson vd., 2016; Conolly ve Gersch, 2016; Foo vd.,2015; Safe vd., 2012; Stewart vd., 2016) gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Makalelerin yöntem ve analizleri Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. Çalışmaların Veri Toplama Araçları ve Veri Analiz Teknikleri

Kaynak	Veri Toplama Aracı	Veri Çeşitlemesi	Veri Analizi
Desai vd., 2012	• Yarı yapılandırılmış görüşme	-	İçerik analizi
Stewart vd., 2016	• Görüşme • Saha Notları	-	Yorumlayıcı fenomenolojik analiz
Estrada ve Devis, 2014	• Görüşme	-	İçerik analizi
Luong vd.,2009	• Görüşme	-	İçerik analizi
Wang ve Casillas, 2012	• Görüşme	-	İçerik analizi
Gill ve Liamputtong, 2011	• Yarı yapılandırılmış görüşme • Yansıtma notları • Günlük	+	İçerik analizi
Özkubat vd., 2014	• Görüşme	-	İçerik analizi
Töret vd., 2014	• Görüşme	-	İçerik analizi
Kuhaneck vd., 2010	• Yarı yapılandırılmış görüşme	-	İçerik analizi
Burrell vd., 2017	• Yarı yapılandırılmış görüşme • Demografik bilgi formu	-	Yorumlayıcı fenomenolojik analiz
Carlsson vd., 2016	• Yarı yapılandırılmış görüşme	-	Yorumlayıcı fenomenolojik analiz
Conolly ve Gersch, 2016	• Yarı yapılandırılmış görüşme	-	-Yorumlayıcı fenomenolojik analiz -Sürekli karşılaştırmalı analiz
Foo vd., 2015	• Yarı yapılandırılmış görüşme	-	Yorumlayıcı fenomenolojik analiz
Hoogsteen ve Woodgate, 2013	• Görüşme	-	İçerik analizi
Ilias vd., 2017	• Yarı yapılandırılmış görüşme	-	Yorumlayıcı fenomenolojik analiz
Kalash ve Olson, 2012	• Yarı yapılandırılmış görüşme	-	İçerik analizi
Safe vd., 2012	• Yarı yapılandırılmış görüşme	-	Yorumlayıcı fenomenolojik analiz
Woodgate vd., 2008	• Yarı yapılandırılmış görüşme • Saha notları	-	İçerik analizi

İncelenen çalışmalarda görüşme tekniğinin sıklıkla kullanıldığı bunun yanı sıra saha notları, katılımcı günlükleri, yansıtma notları ile verilerin çeşitlendirildiği görülmektedir. Aileler ile yaşam deneyimleri üzerine gerçekleştirilen çalışmalar olması nedeniyle, görüşme tekniğinin yanı sıra gözlem, saha notları ve günlük gibi diğer veri toplama teknikleriyle veri üçlemesine dikkat edilmesinin çalışmaları güçlendireceği düşünülmektedir.

Çalışmalarda Uyulan Etik Kuralların İncelenmesi

Çalışma kapsamında makaleler etik açıdan incelendiğinde, makalelerde edilen verilerin otizm spektrum bozukluğu olan ailelerden toplanması nedeniyle ortak olarak; tüm çalışmaların katılımcılardan izin almak için izin formundan yararlandığı, katılımcılara kod isim verildiği ayrıca bir çalışmada katılımcılara ücret ödendiği (Stewart vd., 2016) görülmüştür.

Çalışmaların Bulgularına İlişkin Benzerlikler

Çalışmaya dâhil edilen makalelerin bulguları incelendiğinde, 18 çalışmada ortaya çıkan ortak bulgular belirlenmiş ve temalandırılmıştır. Tablo 5'te araştırmaya dahil edilen çalışmaların bulguları incelendiğinde, dört ortak bulgu olduğu görülmektedir.

Tablo 5.

Ortak Bulgular

Bulgular	Kaynak
• Yetersizliği Kabul Süreci	Burrell vd.,2017; İlias vd., 2017; Conolly ve Gersch, 2016; Carlsson vd., 2016; Stewart vd., 2016; Foo vd., 2015; Estrada and Devis, 2014; Özkubat vd., 2014; Töret vd., 2014; Hoogsteen ve Woodgate, 2013; Desai vd., 2012;
• Karşılaşılan Problemler	Kalash ve Olson, 2012; Safe vd., 2012; Wang ve Casillas, 2012; Gill ve
• Baş Etme Stratejileri	Liamputtong, 2011; Kuhaneck vd., 2010; Luong vd., 2009., 2009;
• Gelecek Kaygısı	Woodgate vd., 2008

Bu ortak bulgular; (a) OSB olan çocuğa sahip ailelerin çocuklarının yetersizliğini kabul süreci, (b) ebeveynlerin OSB olan çocuğa sahip olmalarıyla ilişkili olarak karşılaştıkları problemler, (c) OSB olan çocuğa sahip ailelerin baş etme stratejileri ve (d) ailelerin OSB olan çocuğa yönelik geliştirdikleri gelecek kaygısı olarak belirlenmiştir. Bu benzerlikler ve farklılıklar alıntılar ile desteklenerek açıklanmıştır.

Yetersizliği Kabul Süreci

İncelemeye dahil edilen çalışmaların bulgularında fark edilen ilk ortak bulgu OSB olan çocuk sahibi ebeveynlerin çocuklarının yetersizliğini kabul etmelerinin bir süreci içeriyor olmasıdır. Makaleler incelendiğinde yetersizliğe uyum sürecinin, ailelerin çocuklarının diğer çocuklardan farklı olan davranış örüntülerini fark etmesiyle başladığı söylenebilir (Carlsson vd., 2016). Ailelerin bu farklılıkları görmesiyle çocuklarının neden bu tarz davranışlar sergiledikleri konusunda endişelendikleri anlaşılmaktadır (Estrada ve Deris, 2014). Takip eden süreçte ebeveynlerin çocuklarının bir yetersizliği olduğunu öğrendiklerinde bu durumun ömür boyu tüm aileyi etkileyecek bir durum olmasının stresi ile karşılaştıkları görülmektedir (Conolly ve Gersch, 2016; Safe vd., 2012).

Karşılaşılan Problemler

Araştırmaların tümünde ebeveynlerin, çocuklarının OSB belirtileri sergilemeye başladığı andan itibaren çeşitli zorluklarla karşılaştıkları görülmektedir. Bu problemler arasında ebeveynlerin OSB olan çocuklarının etiketlenmiş olduğunu düşünmeleri dikkat çekmektedir. Bazı ebeveynler bu etiketlenmeyle birlikte hayatlarının tamamen değiştiğini düşünmekte, özel gereksinim ve özel eğitim dünyasına ani bir şekilde girdiklerini ifade etmektedirler (Conolly ve Gersch, 2016; Hoogsteen ve Woodgate, 2013; Kuhaneck vd. 2010). İncelenen araştırmalarda sıklıkla karşılaşılan bir diğer problem ise OSB olan çocuğun problem davranışlar sergiliyor olmasıdır. Ebeveynler çocuklarının problem davranışlarından dolayı sosyal yaşamlarında sorunlarla karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Desai vd.'nin (2012) yapmış oldukları çalışmada bir ebeveyn şu ifadeyi kullanmıştır;

Elini ya kaynar çayın içine batırır ya da sıcak ütüye bastırırdı. Bu ve bunun gibi problemlerden dolayı çoğu zaman uykusuz ve aç kalırdık.

Araştırma bulgularında görülen bir diğer problem, ebeveynlerin uzmanlara ilişkin olumsuz deneyimleridir. Ebeveynler, uzmanların kendileriyle yeteri kadar ilgilenmediklerini ve kendilerini yeteri kadar önemsemediklerini dile getirmişlerdir. Eğitim sistemi çocuğu OSB olan ebeveynlerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmaktadır (Estrada ve Deris, 2014; Safe vd., 2012;). Estrada ve Deris'in (2014) yapmış olduğu çalışmada bir anne, okulda uzmanlarla yaşadığı olumsuz bir deneyim ile ilgili şu ifadeyi kullanmıştır;

... Kendi çocuğumun bulunduğu sınıfta neler olup bittiğini bile gözleyemiyorum. Hiç kimse beni dinlemedi ve şikâyetçi olduğum konularda söylediklerimi ciddiye almadılar...

Baş Etme Stratejileri

Çalışmaya dahil edilen makalelerin bulguları incelendiğinde, ebeveynlerin çocuklarının OSB'ye ilişkin belirtileri göstermeye başladığı andan itibaren, karşılaştıkları zorlayıcı durumlara yönelik çeşitli baş etme stratejileri kullanmalarının ortak bir bulgu olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin, davranış değiştirme tekniklerinden yararlanma, planlama yapma, çevrelerine karşı OSB konusunda daha açıklayıcı olma, olumlu düşünme ve destek gruplarına katılma şeklinde baş etme stratejileri kullandıkları görülmüştür.

Çocukları OSB olan ebeveynlerin, çocuklarının sergilediği problem davranışlarla baş edebilmek adına, çocuklarının öğretmenlerinden öğrendikleri yöntemlerin ve OSB'ye ilişkin yeni bilgilerin yararlı olduğunu ifade etmişlerdir (Desai vd. 2012; Wang ve Casillas, 2012). Örneğin bir ebeveyn, detaylı bilgi sahibi olmasa da çocuğunun eğitim sürecinden öğrendiği çeşitli davranış değiştirme tekniklerini karşılaştığı sorunların çözümünde kullandığını şu sözlerle açıklamıştır:

... Çocuğumun öğretmeni bana ne dediyse yapmaya çalıştım. Çocuğuma yardımcı olmak için ne anlama geldiğini tam olarak bilmesem de uygulamalı davranış analizi (UDA) tekniklerinden yararlanıyordum.

Ebeveynlerin karşılaşılan problemlere ilişkin geliştirdikleri bir diğer baş etme stratejisi; aile bireylerinin kendilerine vakit ayırmaları şeklinde tanımlanmıştır (Burrell vd.2017; Gill ve Liamputtong, 2011; Kuhaneck vd., 2010). Burrell vd.'in (2017) çalışmasında katılımcılardan biri, ebeveynlerin birbirlerine dinlenme zamanı tanımları konusunda; süreç içinde eşlerin daha bağımsız hale gelerek kendi destek sistemlerini oluşturabildiklerini bu sayede de eşlerine ve kendilerine dinlenme zamanı ayırabildiklerini şu sözlerle açıklamıştır:

Bu aslında yükün paylaşımı... Eğer ben haftasonu boşsam bir baba olarak oğlumla ilgilenmeyi ve eşimin kendine zaman ayırması için ona fırsat yaratmayı görevim olarak görüyorum. Oğlumla Pazar sabahı parka gitmek ve çeşitli mağazalara yürüyüş yapmak gibi şeyler yapıyorum.

Gill ve Liamputtong'ın (2011) çalışmalarında bir ebeveyn kendine zaman ayırması konusunda şu ifadeleri kullanmıştır:

... kendimle ilgilenmek zorundayım ve eğer kendimde bir şeylerle baş edemiyor olmamın sinyallerini görürsem, otumam, uzun uzun ağlamam, koşuya çıkmam, rahatlamak için bol bol gülmek gibi şeyler yapmam gerektiğini anlarım. Evet bir denge korumaya çalışıyorum ve bu gerçekten zor.

Çocukları OSB olan ebeveynlerin iş ve ev yaşantısının gereklerini karşılama konusunda hem zaman hem de OSB semptomlarından kaynaklanan zorluklar yaşadıkları ve bu nedenle tüm süreçleri planlayarak bu sorunu aşmaya çalıştıkları görülmüştür (Carlsson vd., 2016; Kuhaneck vd., 2010; Safe vd., 2012). Safe vd.'nin (2012) çalışmasından bir ebeveyn plansız yaptıkları bir akşam yemeği etkinliği ile yaşadığı zorluğu şu şekilde açıklamıştır:

Bir gün aniden, haydi, akşam yemeğimizi İtalyan restoranı'nda yiyelim dedim. Çünkü evde kalmak istememiştim o an ve ufak bir kutlama yapmayı deneyecektik. Fakat yeterince düşünmeden hareket etmişim. Bir an için özel durumumuzu unutmuş ve tamamen normalmişiz gibi davranmışım. Restoranta gittik ama tam bir kabustu, gerçekten çok kötüydü.

Hoogsten ve Woodgate (2013), katılımcılarının toplumsal yaşamda karşılaştıkları önyargılı davranışların çözümüne yönelik olarak, çocuklarının tanısına ilişkin çevrelere karşı daha açıklayıcı olma kararı vererek daha fazla OSB'den bahsettikleri ve bu sayede çeşitli toplumsal önyargılarla daha az karşılaştıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Bu konuda yaşadığı olumlu değişikliği bir katılımcı şu sözlerle açıklamıştır:

Artık çok daha hoşgörülü bir çevremiz var, eskisi kadar yargılayıcı tutumlar yok.

Gelecek Kaygısı

Çalışmalar incelendiğinde, ortaya çıkan bir diğer benzer bulgunun ise OSB olan çocukların geleceğine ilişkin ailelerin yaşadığı kaygı durumu olduğu anlaşılmıştır. OSB'li çocuğa sahip olan ailelerin gelecek kaygısı daha çok çocuklarının bakımını kendilerine bir şey olması halinde kimin üstleneceği sorusuyla ortaya çıkmaktadır. Desai vd.'nin (2012) yapmış olduğu çalışmada bir ebeveyn gelecek kaygısına ilişkin şu ifadeyi kullanmıştır;

İleride... onunla kim ilgilenecek?... çocuğumuz bağımsız evet ama dışarı çıkacak kadar ya da diğer çoğu şeyi yapacak kadar değil.

Özkubat vd.'nin (2014) gerçekleştirmiş olduğu araştırmada bazı ebeveynler, çocuklarının geleceğine ilişkin yaşadıkları kaygıyı şu ifadelerle dile getirmişlerdir;

Biz ölse kimse bakmaz çocuklarımıza. Ben hep dua ediyorum Allah'ım canımızı hep birlikte al diye. Geride kalmasın bence. Kim bakacak bilmiyorum. Endişem var.

Estrada ve Deris'in (2014) yapmış olduğu çalışmada ebeveynlerin tamamı geleceğe ilişkin kaygılarının olduğunu dile getirmiştir. Çalışmada ebeveynlerin, çocuklarının ileride bağımsız yaşayabilmeleri ve yalnızlık çekmemeleri için iş hayatına atılmaları, sosyal çevre edinmeleri ve evlenmeleri gerektiğini düşündükleri görülmüştür.

Wang ve Cassillas'ın (2012) yapmış olduğu çalışmada ebeveynlerin kendi geleceklerinden çok OSB olan çocuklarının geleceğini düşündükleri görülmektedir. Çalışmada bir ebeveyn kendi geleceğine ilişkin beklentileri olması için önce OSB olan çocuğunun bağımsız olması gerektiğini şu sözlerle açıklamıştır;

Eğer çocuğum bağımsız olursa ancak o zaman kendi yaşam amaçlarım olur... (çocuğunuz bağımsız olursa yaşam amacınız ne olur peki?) bilmem...

İllias vd.'nin (2017) gerçekleştirdikleri çalışmada, bir ebeveynin çocuklarına gelecekte daha iyi şartlarda bir yaşam sağlayabilmek amacıyla Malezya'dan Avustralya'ya göç etmek istediklerini şu şekilde ifade ettikleri görülmüştür:

Avustralya'ya göç etmek istiyorum. Birçok uzman devletin özel eğitime ilişkin desteği olmamasından dolayı göç etti. Burada bu tür çocuklar için yeteri kadar ortam yok. Burada onlar için bir gelecek yok.

Çalışmaların Bulgularına İlişkin Farklılıklar

Çalışmaya dâhil edilen makalelerin bulguları incelenerek, 18 çalışmanın bulguları arasındaki farklılıklar temalandırılmıştır. Tablo 6'da araştırmaya dahil edilen çalışmaların bulguları arasındaki farklılıkların beş tema altında ele alındığı görülmektedir.

Tablo 6.

Farklı Bulgular

Bulgular	Kaynak
Uzman- aile etkileşimi	Carlsson vd., 2016; Estrada ve Devis, 2014
Annelik rolü	Gill ve Luamputong, 2011
OSB olan çocuk yetiştirmenin eğlenceli yanları	Kuhaneck vd., 2010
Göç	Wang ve Casillas, 2012

Araştırmada incelenen çalışmaların bulgularında farklılık olarak ele alınan temalar (a) uzman- aile etkileşimi, (b) annelik rolü, (c) OSB olan çocuk yetiştirmenin eğlenceli yanları ve (d) göç olarak belirlenmiştir. OSB olan çocuğa sahip ebeveynlerin yaşadığı deneyimlere ilişkin belirlenen farklı bulguların, meta-sentez kapsamında incelemeye dahil edilen çalışmalarda ebeveynlerin yaşam deneyimlerinin farklı yorumlanmasının bir sonucu olabileceği düşünülmektedir. Takip eden bölümde, farklı bulgular başlığı altında ele alınan temalar alıntılar ile örneklendirilerek açıklanmaktadır.

Uzman-Aile Etkileşimi

Aile çocuğundaki farklı özellikleri fark etmesi ile birlikte uzmanlara başvurmaktadır. Tanı süresi sonrasında çocuğunun özellikleri doğrultusunda aile, tıp, eğitim vb. farklı alanlardaki uzmanlar ile sürekli etkileşim halinde kalmaktadır. Bu çalışma kapsamında incelenen araştırmalara bakıldığında uzman-aile etkileşimine yönelik ailelerin deneyimlerini aktarıldığı çalışmaların olduğu görülmektedir (Carlsson vd., 2016; Estrada ve Devis, 2014). Bu çalışmaların bulgularına bakıldığında da ailelerin uzman ile etkileşimi sırasında hem olumlu hem de olumsuz yaşantılarının olduğu görülmektedir. Carlsson vd.'nin (2016) çalışmasında ebeveynlerden biri yaşadığı uzman etkileşimleri ile ilgili şu sözleri söylemiştir:

Çocuk Nöropsikiyatri kliniğine geldiğimiz zamanı hatırlıyorum, büyük bir güneş gibiydi, doğru yere gelmiştik.

Carlsson vd.'nin (2016) çalışmasında ailenin tercih ettiği kliniğin onlar için aydınlatıcı olduğundan ve aileye olumlu hisler yaşattığından bahsederken, Estrada ve Deris'in (2014) çalışmalarında ise bir aile yaşadığı olumsuz uzman etkileşimi hakkında şu sözleri söylemiştir:

... iki yaşına geldiğinde ve biz bazı şeyleri fark ettiğimizde az ya da çok bir şeyler düşündüm. Biz bir pediatriste bundan bahsettik. O ise çocuğumuzun küçük olduğunu ve endişelenecek bir durum olmadığını söyledi. O büyüyecek ve o gayet normal dedi.

Annelik Roller

Anneler nerdeyse tüm kültürlerde ailenin kilit kişisi olarak kabul edilmektedir. Çocuğu OSB olan annelerin kendi annelik rolüne ilişkin görüşlerinin incelendiği Gill ve Liamputtong'un (2011) çalışmasında, anneler bazı durumlarda kendilerini yetersiz hissettiklerini ve başarısız olduklarını dile getirmişlerdir. Annelerin bu şekilde düşünmelerine neden olan en büyük etmenin diğer annelerle kendilerini kıyaslamak olduğu anlaşılmaktadır.

OSB Olan Çocuk Yetiştirmenin Eğlenceli Yanları

Çocuğu OSB olan ailelerin yaşam deneyimlerini inceleyen çalışmalarda, ebeveynlerin sıklıkla yaşadıkları stres ve olumsuzlukları dile getirdikleri görülmektedir. Kuhanec vd. (2010) 'nin çalışmasında ise ebeveynlerin OSB olan çocuğu ile yaşadığı olumlu deneyimlere yönelik tema dikkat çekmektedir. Çocuğunun OSB olması nedeniyle yaşadığı olumlu deneyimlere yönelik bir ebeveyn şu ifadeleri kullanmıştır:

OSB sizi durduruyor ve attığınız her küçük adımı dikkatlice düşünmenizi sağlıyor. Tipik bir çocuk bir şeyi başardığında bunu zaten normalmiş gibi karşılıyorsunuz. Ancak benim çocuğum başardığında bu kesinlikle harika bir şey...

Göç

Çalışma kapsamında incelenen makalelerin bulguları arasındaki farklılıklardan bir diğeri ise göç temasıdır. Wang ve Casillas'ın (2012) yaptıkları çalışmada bir ebeveynin OSB olan çocuğuna daha iyi imkanlar sağlayabilmek için ülkesine geri göç etme planından vazgeçmek zorunda kalmasına ilişkin yaptığı açıklama şu şekildedir:

Benim planım iki yıl çalışma, birkaç yıl iş deneyimi ve sonra Çin'e dönmektir. Fakat karımla tanıştım... Evlendim...Çocuğum oldu... Ve bütün plan değişti.

Ortak Temalar

Bu çalışma kapsamına dahil edilen araştırmalar benzer ve farklı yönleri birlikte düşünülmüş ve bir bütün olarak ele alınmıştır. Bu değerlendirme sonucunda araştırmacılar kültürel farklılıkların deneyimlere etkisi, baş etme stratejileri, etiketlenme, savunuculuk olarak dört ana temaya ulaşmıştır. Tablo 7'de araştırma sonucunda ulaşılan temalara, alt temalara ve bu temaları yansıtmaları amacıyla araştırmalardan seçilen alıntılara yer verilmiştir. Takip eden bölümde temalar başlıklar altında ele alınmış ve başlıklarıyla temaların bulguları ilgili alanyazın ile karşılaştırılarak açıklanmıştır.

Tablo 7.
Ulaşılan Ortak Temalar

Tema	Alt Tema	Kaynak	İlgili Alıntı
Kültürel Farklılıkların Deneyimlere Etkisi	-	Wang ve Casillas, 2012	"Oğlum dokuz aylıkken yüksek bir yataktan düştü. Doktorumuz düşme nedeniyle oğlumun Chi enerjisinin (geleneksel Çin tıp teorisi) azalmış olabileceğini söyledi..."
		Desai vd., 2012	"İlk zamanlar oğlum diğer çocuklarla beraber olmaktan hoşlanmazdı, ama şimdi diğerleriyle oynamayı seviyor... Oğlum okulda Krishna (Bir Hindu Tanrısı) gibi davranıyor. Okulda Krishna'nın kostümüne benzer şekilde taç takıyor ve flüt çalıyor."
		Estrada ve Deris, 2014	"Otizmin nedenleri tam olarak bilinmediği için insanlar farklı bir kültüre mensup ailelerin çocukları otizmlili olduğunda bunun nedenini ailenin farklı bir kültüre ait olması olarak yorumlayabiliyor."
		Ilias vd., 2017	"Benim kız kardeşim gibi bazı insanlar çocuğumun OSB olmasının nedeninin önceki hayatımda yaptığım bir hatanın sonucu olduğunu düşünüyor. Bu eski bir Çin inancı... Yaşlı insanlar geçmişte yaptığım bir hata nedeniyle ona (Aaron) borçlandığımı ve borcumu ödemem için onun bana geri geldiğini söylüyorlar."
Baş Etme Stratejileri	Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri	Stewart vd., 2016	"... terapi aldım ve kendimi Marcus ve abisi için rehabilite olmaya ve sağlıklı, stabil ve uyumlu tutmaya çalıştım."
		Burrell vd., 2017	"... babalara özel grup terapisine katılmak, tek sınırlı, sabırsız ve kızgın ve suçluluk duyan kişinin ben olmadığını anlamamda çok yardımcı oldu. Bir oda dolusu insandık ve hepimiz birbirimize benzer durumlar yaşıyorduk."
		Wang ve Casillas, 2012	"Eğer ben pes edersen kızım daha da kötü olur, bu nedenle elinden geleni en iyisini yapmaya çalışıyorum. Neden ben diye düşünmek ya da şikayet etmek hiçbir şeyi çözmiyor. Bir ebeveyn grubuna katıldım... Ebeveynlerin bir arada olması hem daha iyi hissetmelerine yardımcı oluyor. Çünkü onların hikayesi benim de hikayem."
		Foo vd., 2015	"Aileler için oldukça önemli olan şeylerden biri de destek... Danışma hizmetleri ailenin OSB olan çocuğuna yardım etme sürecine destek oluyor."
	Sosyal Destek	Kuhaneck vd., 2010	"Sana destek olan, seni anlayan ve kendini kötü hissettiğinde toparlanmana yardımcı olan birileri olması veya aynı şekilde başkalarını anlamak ve onlara yardımcı olabilmek kesinlikle yardımcı oluyor."
		Özkubat vd., 2014	"... ama psikolojik olarak ailem destek oldu."
	Bilgi Desteği	Carlsson vd., 2016	"İhtiyaç duyduğum bilgilerin direkt sana sunulması, süreç için oldukça önemli ve rahatlatıcı oluyor."
Dini Baş Etme	Luong vd., 2009	"Çalışmanın katılımcısı olan dokuz ebeveyn de karşılaştıkları zorluklarla baş etme konusunda dini ritüellerden yararlandıklarını açıklamıştır. Ebeveynler; evde dua etmek vb. gibi dini eylemlerin umutlarını canlı tuttuğunu belirtmiştir."	
Spor, Dans vb. Etkinliklerle Meşgul Olma	Gill ve Liamputtong, 2011	"Bazı ebeveynler çocuklarının ilkokula başlaması ile kendilerine daha fazla zaman ayırabilir hale geldiklerini belirtmiştir. Ebeveynler çocuklarının okula başlaması ile elde ettikleri fazladan zaman ile hem sağlıklarını hem de ruhsal durumlarını geliştirmek için çeşitli etkinliklere katıldıklarını bildirmişlerdir. Ebeveynlerin kardiyovasküler fitness ve dans gibi stres azaltan ve kafalarını dağıtmalarına yardımcı olan aktivitelere katılmakta olduğu görülmüştür."	
		"Akrabalarımıza gitmez hale geldik, çocuğumun rahatsız edeceğini düşündüğüm ve onların çocuğumu kabullenmemelerinden dolayı ilişkilerimiz sekteye uğradı diyebilirim. Görüşemez olduk."	
Etiketlenme	-	Özkubat vd., 2014	"Akrabalarımıza gitmez hale geldik, çocuğumun rahatsız edeceğini düşündüğüm ve onların çocuğumu kabullenmemelerinden dolayı ilişkilerimiz sekteye uğradı diyebilirim. Görüşemez olduk."
		Safe vd., 2012	"Bir aileniz olduğunda ve bir çocuğa sahip olduğunuzda çocuğunuzun arkadaşlarının aileleri sizin de arkadaşlarınız olur. Bizim çocuklarımızın OSB'li olmaları nedeniyle ya çok az arkadaşı oluyor ya da hiç olmuyor. Dolayısıyla aileler bizi tanımak istemiyor veya merak etmiyor çünkü çocukları bizim çocuğumuzla ilgilenmiyor. Böylece de zamanla izole edilmiş oluyorsun."
		Woodgate vd., 2008	"Okul oğlum etiketliyor. Yetkililerden biri bana oğlumla birinci sınıftaki diğer çocukların arkadaşlık yapmasını beklemediğini söyledi. Bana diğer çocuklar neden oğlumla oynamak istesin ki diye sordu."
		Kalash ve Olson, 2012	"İnsanlar çocuğumu kontrol edemediğimi düşünerek sürekli bana bakıyorlar ama ben hiçbirine açıklama yapmak zorunda değilim. ... Yine de sürekli beni izliyor olmaları rahatsız edici."

Tablo 7. (devam)

	Hoogsten ve Woodgate, 2013	"Eğer yedi yaşındaki oğlumla bir mağazaya gidersem ve o yaramazlık yapmaya başlarsa, ben insanların gözünde oğlunu kontrol edemeyen kötü anne olacağım değil mi?"
	Conolly ve Gersch, 2016	"Oğlum yüksek işlevli otizmlili... Biz onun gerçekten hayatta uyumlu olmasını istiyoruz. ...oğlumuzun OSB olduğunu kimseye söylemedik. Çünkü onun etiketlenmesinden korkuyoruz. Eğer OSB olduğunu bilirlerse oyun günlerine davet edilmeyebilir ve dışlanabilir."
Savunuculuk -	Gill ve Liamputtong, 2011	"Oğlum bir yetişkin olup hayata karıştığına, dünyayı anlayamadığı zamanlarda benim onun için güvenli bir yer olduğumu, onu her zaman sevdiğimi ve her zaman koruyacağımı bildiği için bana gelecektir. Çünkü oğlum onu sevdiğimi ve her zaman onu kolladığımı bilir. Ben oldukça korumacı biriyim. Oğlum zararlı her şeyden korumak için mücadele veriyorum ve onu savunuyorum. Fakat sanırım bazen biraz geri durmalı ve oğlumun daha fazlasını yapmasına izin vermeliyim."
	Kuhaneck vd., 2010	"Çocuğu OSB tanıdı aldığında çoğu anne OSB'nin ne olduğunu bilmiyor. Anneler OSB hakkında araştırıp bilgi edindikçe; hem kendi aile üyelerini hem de çevrelerindeki insanları eğitmek için çalışırlar. Çünkü annelerin çocuklarını savunmak ve korumak için kullanabileceği en güçlü araç bilgidir."
	Wang ve Casillas, 2012	"Çin ile ilgili endişem orada OSB hakkındaki toplumsal farkındalığın sınırlı oluş. Yeterli kaynak ve bilgi yok. Bu nedenle muhtemelen oğlum okula başlama sürecinde okul tarafından reddedilecektir. Amerika'da tüm toplum özel gereksinimli bireyler konusunda açık fikirli ve destekleyici. Çin'de ise benim çok fazla mücadele etmem gerek."
	Burrell, vd., 2017	"Her şey için savaşmak zorundasınız ve bunu en kibar yoldan yapmayı denemelisiniz."
	Carlsson vd., 2016	"Ebeveynlerin her şeyden sorumlu olduğunu, her şeyi kontrol etmeleri gerektiğini ve yol alınan her bir cm için savaşmak zorunda olduklarını hissediyorum."
	Conolly ve Gersch, 2016	"Kabul edilmek gibi en temel haklarınız için bile savaşmanız gerekiyor... Hatta olmadığınız biri gibi davranıp bazen daha yüzüstü olmak zorunda kalabiliyorsunuz. Bulduğunuz noktada savaşırken olmadığınız biri gibi davranmak durumunda kalabiliyorsunuz."

Kültürel Farklılıkların Deneyimlere Etkisi

Araştırma kapsamında ulaşılan ilk ana tema; "kültürel farklılıkların deneyimlere etkisi"dir. Yapılan analizler sonucunda katılımcıların çocuklarının OSB olması durumunu algılama ve uyum sağlama süreçlerinde ait oldukları kültürel dokunun etkilerinin önemli olduğu anlaşılmıştır (Ilias vd., 2017; Estrada ve Deris, 2014; Desai vd., 2012; Wang ve Casillas, 2012). Örneğin; Wang ve Casillas'ın (2012) çalışmasında katılımcılardan biri, oğlunun OSB olmasının nedenini düşme sonrasında Chi enerjisinin azalması olabileceğini ifade etmiştir. Bu ifade, kültürel özelliklerden kaynaklanan inanışların var olan durumun algılamasına etki edebildiğini göstermektedir. Bir başka örnek ise Ilias vd.'nin (2017) çalışmasında görülebilmektedir. Bahsedilen çalışmada katılımcılardan biri, çevresindeki insanların geçmişte yaptığı bir hatanın sonucu olarak, kendisine OSB olan bir çocuğun verildiği yönünde inanca sahip olduklarını ifade etmiştir. Verilen örneklerden de anlaşıldığı gibi ailenin kültürel özellikleri; ailelerin, çocuklarının OSB olması durumunu ve bu durumun neden olduğu sonuçları algılama biçimlerini etkilemektedir. Gerçekleştirilen çalışmada, ailelerin kültürel özelliklerinin tespit edilen etkileri Turnbull, Turnbull, Erwin ve Soodak'ın (2007) tanımladığı aile sistem yaklaşımı ile ilişkili görülmektedir. Turnbull vd., (2007) aileyi işleyen bir sistem olarak, tanımlamakta ve bu sistemi; girdi, süreç ve sonuçlar olarak ele almaktadır. Bu görüşe göre, aile üyelerinin ortak ve bireysel özellikleri ile ailenin özel durumları sistemin girdilerini oluşturmakta ve ailenin karşılaştığı tüm durumlar ve etkileşimleri bu özellikler üzerinden değerlendirilmekte ve sistemin süreç ve sonuçlarını etkilemektedir (Kaner, 2009; Turnbull vd., 2007). Dolayısıyla analiz sürecinde tespit edilen kültürün OSB olan çocuğun ailesi üzerindeki etkileri alanyazın ile uyumlu görülmektedir.

Baş Etme Stratejileri

Araştırmanın ikinci ana teması olan “baş etme stratejileri” teması altında; “rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri”, “sosyal destek”, “bilgi desteği” ve “dini baş etme” alt temaları yer almaktadır. İlk alt tema olan; rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ile ilgili olarak incelemeye dahil edilen araştırmalar üzerinde yapılan analizlerde katılımcıların; çocuklarının OSB olması durumuna alışma, bu durumun yarattığı sorunlarla baş edebilme gibi nedenlerle bireysel veya grup terapilerine katıldıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Örneğin; Stewart vd.’nin (2016) çalışmasında bir katılımcı, çocukları için terapi aldığını söylerken; Foo vd.’in (2015) çalışmasındaki bir katılımcı da aileler için desteğin önemli olduğunu ve sunulan hizmetlerin OSB olan çocuğa yardım sürecinde destek sağladığını belirtmiştir. Meta-sentez çalışması kapsamında ulaşılan bu tema, araştırmanın dahil etme ölçütlerini karşılamayan nitel araştırmalarla da benzerlik göstermektedir (Capozzi, 2000; Gupta ve Singhal, 2005; Nealy, Hare, Powers ve Swick, 2012; Yassıbaş, 2015). İkinci alt tema olan sosyal destek ile ilgili olarak araştırmalarda yer alan katılımcıların karşılaştıkları çeşitli zorluklarla baş etme veya çocuklarının OSB olması durumuna alışmaları konusunda sosyal desteğin etkisinden bahsettikleri görülmüştür (Kuhaneck vd., 2010; Özkubat vd., 2014). Örneğin; Özkubat vd. nin (2014) çalışmasında katılımcılardan biri “...ama psikolojik olarak ailem destek oldu.” diyerek ailesinden gördüğü sosyal desteği belirtmiştir. Alanyazın incelendiğinde, sosyal desteğin en temel özelliğinin; sosyal desteğin bireyleri olumsuz durumlardan koruyucu etki yapması olduğu görülmektedir (Heaney ve Israel, 2008). Bu bağlamda; Kuhaneck vd.’in (2010) çalışmalarında yer alan katılımcılardan biri, sosyal desteğin kendilerini iyi hissetmelerini sağladığını, aynı zamanda başkalarına yardımcı olmanın da kendilerini iyi hissettirdiğini belirtmesi sosyal destekle ilgili alanyazınla gerçekleştirilen meta-sentez çalışmasının bulgularının tutarlı olduğunu göstermektedir. Üçüncü alt tema olan “bilgi desteği” hakkında Carlsson vd.’nin (2016) katılımcılarından biri, “İhtiyaç duyduğum bilgilerin direkt sana sunulması, süreç için oldukça önemli ve rahatlatıcı oluyor.” diyerek bilgi desteğinin aile üyeleri üzerindeki olumlu etkisinden bahsetmiştir. Çocukları OSB olan ailelerin yaşam deneyimleriyle ilgili alanyazın incelendiğinde de OSB olan çocuk anne babalarının gerekli bilgi desteğine erişimleri olması halinde daha olumlu deneyimler yaşadığı görülmektedir (Özdemir, 2012). Meta-sentez çalışmasının bulguları ile çocukları OSB olan anne babaların deneyimlerini konu alan alanyazın bulguları bilgi desteği konusunda birbirleriyle tutarlı bulunmuştur. Dördüncü alt tema “dini baş etme”dir. Alanyazında dini baş etme; bireyin karşılaştığı zorluklarla dinin işlevlerini temel alarak mücadele edebilmesini kolaylaştırmak için, hayatındaki kutsal ve değerli öğelerin ve önemini arttırması durumu olarak tanımlanmaktadır (Pargament, 2000). Ayrıca OSB olan çocuk sahibi anne babaların yaşam deneyimleri ile ilgili yapılmış nitel çalışmalarda da ebeveynlerin karşılaştıkları zorluklarla baş etme konusunda dini baş etme stratejilerini kullandıkları görülmektedir (Yassıbaş, 2015; Kara, 2008;). Bu sebeple dini baş etme ile ilgili çalışmada elde edilen bulguların ilgili alanyazın ile tutarlı olduğu görülmektedir. Son alt tema; “spor, dans vb. etkinliklerle meşgul olma”dır. İlgili alanyazın incelendiğinde genel olarak, çocukları OSB olan anne babaların kendilerine yeterince zaman ayıramadıkları için sosyal hayattan ve spor gibi etkinliklerden uzaklaştıkları görülmektedir (Wing, 2012; Volkmar, ve Wiesner, 2009). Fakat mevcut çalışmada ise Gill ve Liamputtong’un (2011) araştırmasındaki;

Bazı ebeveynler çocuklarının ilkokula başlaması ile kendilerine daha fazla zaman ayırabilir hale geldiklerini belirtmiştir. Ebeveynler çocuklarının okula başlaması ile elde ettikleri fazladan zaman ile hem sağlıklarını hem de ruhsal durumlarını geliştirmek için çeşitli etkinliklere katıldıklarını bildirmişlerdir. Ebeveynlerin kardiyovasküler fitness ve dans gibi stres azaltan ve kafalarını dağıtmalarına yardımcı olan aktivitelere katılmakta olduğu görülmüştür.

şeklinde ifade edilen bulgunun çocukları OSB olan ailelerin spor ve dans vb. gibi etkilere zaman ayırabilmeleri konusunda alanyazında yer alan çoğu çalışma ile farklılaştığı düşünülmektedir.

Etiketlenme

Araştırmanın üçüncü ana teması “etiketlenme”dir. Etiketlenme kavramı alanyazında; bireyin farklı olan herhangi bir özelliği nedeniyle sosyal onaydan dışlanması şeklinde açıklanmaktadır (Gray, 2002). Gerçekleştirilen meta-sentez çalışmasında da gerek OSB olan çocukların gerekse OSB olan çocukların anne babalarının etiketlenme deneyimi yaşadıkları görülmektedir (Conolly ve Gersch, 2016; Hoogsten ve Woodgate, 2013; Kalash ve Olson, 2012; Safe vd., 2012; Woodgate, Ateah ve Secco, 2008). Örneğin Woodgate vd.’nin (2008) çalışmalarında katılımcılardan biri, okuldaki yetkililerin çocuğunu etiketlediklerinden ve diğer çocukların çocuğu ile arkadaşlık ilişkisi kurmamasını normal karşılaştıklarından bahsetmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde, başta OSB olmak üzere tüm yetersizlik türlerinden etkilenmiş birey ve ailelerinin etiketlenme deneyimi yaşadığını gösteren çok sayıda çalışma olduğu görülmektedir (Estes vd. 2009; Gray, 2002; Milacic-Vidogevic, Gligorovic ve Dragojevic, 2014; Tekin-İftar ve Kutlu, 2013; Werner ve Shulman, 2015). Dolayısıyla meta-sentez çalışması kapsamında elde edilen bu bulgunun ilgili alanyazında yer alan çalışmalarla tutarlı olduğu görülmektedir.

Savunuculuk

Araştırmanın son teması “savunuculuk”tur. Çalışmaya dahil edilen araştırmalar değerlendirilirken çoğu araştırmada yer alan katılımcıların çocuklarının ve kendilerinin haklarını elde edebilmek için mücadele ederek haklarını savunmak durumunda kaldıklarını ifade ettikleri görülmüştür (Burrelvd., 2017; Carlsson vd., 2016; Conolly ve Gersch, 2016; Gill ve Liamputtong, 2011; Kuhaneck vd., 2010; Wang ve Casillas, 2012). Meta-sentez çalışması kapsamında elde edilen bu bulgunun ilgili alanyazın (Boshoff vd., 2016) ile uyumlu olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonucu elde edilen bulgularla çocukları OSB olan anne babaların yaşam deneyimleri hakkında bütüncül bir betimleme yapılması amaçlanmıştır. Araştırma bulgularının yeni çalışmalar için yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada; 2008-2017 yılları arasında ulusal ve uluslararası alanyazında OSB olan çocuğa sahip ailelerin yaşam deneyimlerine yönelik nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni ile gerçekleştirilmiş araştırmaların meta-sentez yöntemi ile değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında incelenen araştırmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde; dört ana temaya ulaşılmıştır. Bu temalar şu şekildedir; (a) kültürel farklılıkların deneyimlere etkisi, (b) baş etme stratejileri, (c) etiketlenme ve (d) savunuculuk. Baş etme stratejileri ana teması altında; *rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, sosyal destek, bilgi desteği, dini baş etme, spor-dans vb. etkinliklerle meşgul olma* alt temaları yer almaktadır.

Alanyazındaki benzer sayılabilecek bir çalışmanın da Corcoran vd., (2015) tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir. Corcoran vd.’nin (2015) çalışmalarında 2001-2012 yılları arasında Amerika’da yayınlanmış, OSB olan çocuğa sahip ailelerin yaşam deneyimlerine yönelik nitel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilmiş araştırmaların meta-sentez yöntemi ile yeniden değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında incelenen araştırmalar, bir bütün olarak değerlendirildiğinde altı ana temaya ulaşılmıştır. Bu ana temalar şu şekildedir; duygusal stres ve gerginlik, uyum, aileye etki, hizmetler,

etiketlenme ve ufak şeyleri takdir etme. Bu çalışmanın Corcoran vd.'nin (2015) çalışmasından farklılaşan yönleri bulunmaktadır. Öncelikle bu çalışmada ulusal ve uluslararası alanyazın taraması yapılmış, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni ile gerçekleştirilen son 10 yılda yayınlanmış çalışmalar incelemeye dahil edilmiştir, diğer araştırmada ise ulusal alanyazın (Amerikan alanyazını) taraması yapılmış, tüm nitel araştırma desenleri ile gerçekleştirilen 2001-2012 yılları arasında yayınlanan çalışmalar dahil edilmiştir. Özetle; bu çalışmanın hem ulusal hem de uluslararası alanyazını kapsamaması ve son 10 yılda yayınlanmış çalışmalara odaklanması nedeniyle, OSB gibi dünyanın en hızlı artış gösteren ve tüm ırklarda görülebilen gelişimsel yetersizlik türünün (APA, 2013; CDC, 2007) anne babalar üzerindeki etkilerine daha evrensel bir bakış sağlama konusunda avantaj oluşturduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmada sadece fenomenoloji deseni ile gerçekleştirilmiş çalışmaların incelenmiş olmasının da bu araştırmanın güçlü yanı olduğu düşünülmektedir. Çünkü fenomenoloji deseni; bir olgu hakkında farklı bireylerin yaşadığı deneyimlerin ortak anlamını ve ortak yanlarını bulmaya odaklanırken (Mills, 2003; Patton, 2002), meta-sentez araştırmaları da belli bir alanda yapılan nitel araştırmaların bulgularının bir arada ele alınarak yeniden değerlendirilmesini, ortak ve farklı yönlerinin bulunmasını amaçlamaktadır (Polat ve Ay, 2016). Son olarak, bu çalışmaya dahil edilen araştırmaların yıl olarak güncel olmasının alanyazındaki son gelişmelerin araştırmaya yansımaları sağladığı düşünülmektedir. Örneğin; OSB olan çocuğa sahip ailelerin üstlendiği savunucu rollerin incelendiği çalışmaların son yıllarda alanyazında daha sık yer aldığı anlaşılmakta (Boshoff vd., 2016) ve bu durumun daha güncel araştırmaları ele alan bu çalışmanın temalarına yansıdığı görülmektedir.

Bu çalışmaya dahil edilen son yıla ait güncel araştırmaların bulguları incelendiğinde; çocukları OSB olan anne babaların yaşamlarının, çocuklarının OSB olması durumundan bütüncül olarak etkilendiği görülmektedir. Söz konusu etkilerin yönünün ve büyüklüğünün kültürel faktörlerin etkisiyle değişebildiği bulunmuştur. Kültürün bazı anne babalar için OSB'nin yaşamlarına etkisiyle baş etme konusunda bir kolaylaştırıcı, bazı anne babalar için ise ek mücadele kaynağı olduğu anlaşılmaktadır. Ebeveynlerin kültürel nedenlerle yaşadıkları olumsuz deneyimlerin nedeninin toplumun OSB ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmaması olduğu düşünülmektedir. Sağlıklı bilgiye erişemeyen insanların OSB ile ilgili durumları öznel kültürel ve dini öğeler üzerinden okuması ise ebeveynler üzerinde kendilerini çocuklarının yetersizliği nedeniyle suçlu hissetmelerine kadar varan olumsuz yaşantılara neden olabilmektedir. OSB olan bir çocuk sahibi olmanın aile hayatı üzerindeki etkilerinin ve aile üyelerinin bireysel yaşantılarının sağlıklı bir şekilde devam ettirilebilmesinin, ebeveynlerin OSB olan bir çocuk sahibi olmadan önce ihtiyaç duymadıkları çeşitli değişiklikleri gerçekleştirmeleriyle sağlanabileceği anlaşılmıştır. Bu değişiklikler, gerçekleştirilen çalışma kapsamında temel olarak savunucu rol oynama ve baş etme stratejileri kullanma olarak sınıflandırılabilir. OSB'nin dünyanın görülme sıklığı en hızlı artan yetersizliği olması nedeniyle bu yetersizlik türünden doğrudan ve dolaylı olarak etkilenen insan sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Bu durumun bir sonucu olarak, savunuculuk kavramının alanyazında son yıllarda sıklıkla ele alınan bir konu olduğu göze çarpmaktadır. Aile rolü olarak savunuculuk kavramının alanyazında görünür hale gelmesi makalenin yazarları tarafından, OSB olan çocuk sahibi anne babaların, yaşadıkları dünyanın çocuklarının yetersizliğine bütüncül olarak uyum sağlayabilecek hale gelmesi isteği ile ilgili bir dönüşüm talebinin yansıması olarak görülmektedir. Yazarlar son on yılın çalışmalarının dahil edildiği bu çalışmada savunuculuk ile ilgili bir temaya ulaşılmış olmasını çağdaş eğitim sistemlerinin kaynaştırma uygulamalarından bütüncülleştirme uygulamalarına doğru yol alıyor olduğu gerçeği ile ilişkili görmektedirler. Ayrıca savunuculuk ile ilgili bulguların, toplumsal ortamların evrensel tasarım ilkeleri doğrultusunda özel gereksinimli bireyler için daha elverişli ve kabul edici olması konusunda başlaması istenen bir dönüşümün beklentisi olarak da okunabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda gerçekleşecek sağlıklı bir değişim sürecinin OSB olan çocuk anne babalarının yaşadığı etiketlenme gibi olumsuz deneyimleri azaltabileceğini ve yaşam kalitelerinin

artmasına yardımcı olabileceğini düşündürmektedir. Yazarlar bu değişikliklerin gerçekleştirilebilmesi için sivil toplum kuruluşlarına, araştırmacılara, OSB olan çocuk ebeveynlerine ve devlet kurumlarına büyük görevler düştüğüne inanmaktadırlar. Özellikle hem OSB olan çocukların hem de ebeveynlerinin yaşadığı etiketlenme deneyiminin ortadan kaldırılmasına yönelik olarak toplumun OSB'ye ilişkin bilgi düzeyinin artırılması oldukça önemli görülmektedir.

Ailelerin OSB'ye uyum sağlama sürecinde yaşadığı görülen temel değişikliklerin ikincisi baş etme stratejisi kullanma olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda ailelerin yaşadığı çeşitli durumlar karşısında; terapi alma, bilgi kaynaklarına erişme, sosyal destek kullanımı, dini baş etme stratejilerini kullanma ve spor vb. faaliyetlere katılmak gibi düzenlemeler yaparak maruz kaldıkları olumsuzlukların yaşantılarına olan etkilerini azaltmak istedikleri görülmektedir. Çocukları OSB olan ailelerin, OSB özellikleri ve toplum kaynaklı yaşadıkları sorunların azaltılması noktasında baş etme stratejilerinin büyük bir rolü olduğu düşünülmektedir. Bu konuda takip eden kısımda çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Konuyla ilgili olarak ileride yapılabilecek çalışmalar ve uygulamalar ile ilgili öneriler şu şekildedir:

- Çocukları OSB olan anne babaların yaşadığı etiketlenme deneyimlerinin azaltılması için çeşitli farkındalık çalışmalarının ilgili devlet kurumları ve sivil toplum kuruluşları tarafından düzenlenmesi sayesinde toplum genelinde OSB'ye ilişkin bilgi düzeyinin artırılması ve olumsuz tutumların değiştirilmesi hedeflenebilir. Bu bağlamda ülkemiz özelinde Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın Yaşlı ve Engelli Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün; OSB'li bireylerin özellikleri ve toplumsal alanda yaşanan çeşitli durumlarda verilebilecek doğru tepkileri televizyon reklamları, billboard ilanları, bilgilendirici broşür ve seminerleri içeren bir proje hayata geçirmesi önerilebilir.
- Çocukları OSB'den etkilenen anne babaların kullandıkları baş etme stratejileri arasında yer alan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin ülkemizdeki erişilebilirliğini arttırmak adına, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim aldığı okullardaki rehberlik servisine gerekli desteklerin sağlanması ile ailelerin ihtiyaçları doğrultusunda danışma gruplarının oluşturulması ve sürdürülmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı'nın bir düzenleme yapması önerilebilir.
- Gerçekleştirilecek yeni bir araştırma ile sadece son 10 yılda yapılmış OSB olan çocuk sahibi anne babaların yaşam deneyimlerine odaklanan fenomenoloji çalışmaları değil, daha eski tarihlerden günümüze dek uzanan çalışmaların dahil edildiği bir inceleme planlanabilir. Bu sayede alanyazındaki değişimlerin daha geniş bir çerçevede görünür kılınması ve bu değişimlerinin nedenlerinin daha derinlemesine anlaşılabilmesi/anlaşılabilmesi için gerekli zeminin oluşturulması sağlanabilir.
- Ailelerin yaşam deneyimlerine etki eden kültürel öğeler hakkında daha detaylı bilgi edinmeye yönelik farklı araştırma yaklaşımları ile yeni çalışmalar planlanabilir. Bu çalışmalardan elde edilen verilerin toplumda OSB'ye ilişkin farkındalığın artırılmasına yönelik yapılacak çalışmalara dair uzmanlara fikir verebileceği düşünülmektedir.
- Son yıllarda OSB olan çocuk ebeveynleri ile ilgili araştırmalarda sıkça karşılaşılan bir bulgu olan savunuculuk kavramı ile ilgili olarak anne ve babaların deneyimlerine odaklanan nitel araştırmalar planlanabilir. Bu tarz araştırmalardan elde edilen bulguların OSB olan çocukların ebeveynlerinin daha kaliteli bir yaşam için ihtiyaç duydukları kaynaklar ve müdahaleler hakkında ilgili kurum ve uzmanlara yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

Kaynaklar / References

- Akkök, F. (2003). Farklı özelliğe sahip çocuk aileleri ve ailelerle yapılan çalışmalar. Ayşegül Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* içinde (ss. 121-142). Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-V): Amerikan Psikiyatri Birliği, DSM-5 tanı ölçütleri başvuru el kitabı*. (Çev. E. Köroğlu). Ankara: Boylam Psikiyatri Enstitüsü Hekimler Yayın Birliği.
- Ardıç, A. (2012). Özel gereksinimli çocuk ve aile. Cavkaytar, A. (Ed.), *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği* içinde (ss.19-52). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Baker-Ericzen, M.J., Brookman-Frazee, L., & Stahmer, A. (2005). Stress levels and adaptability in parents of toddlers with and without autism spectrum disorders. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 30*, 194-204.
- Bilgin, H. ve Küçük, L. (2010). Raising an autistic child: Perspectives from Turkish mothers. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 23* (2), 92-99. doi: 10.1111/j.1744-6171.2010.00228.x.
- Boshoff, K., Gibbs, D., Phillips, R. L., Wiles, L., & Porter, L. (2016). Parents' voices: 'Why and how we advocate'. A meta-synthesis of parents' experiences of advocating for their child with autism spectrum disorder. *Child: Care, Health and Development, 42* (6), 784-797.
- Burrell, A., Ives, J., & Unwin, G. (2017). The experiences of fathers who have offspring with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 47* (4), 1135-1147.
- Capozzi, F. (2000). Psychodynamic counseling with parents of children with developmental disabilities. *Psychodynamic Counselling, 6* (4), 489-503.
- Carlsson, E., Miniscalco, C., Kadesjö, B., & Laakso, K. (2016). Negotiating knowledge: parents' experience of the neuropsychiatric diagnostic process for children with autism. *International Journal of Language and Communication Disorders, 51* (3), 328-338.
- Cavkaytar, A. (2013). Ailelerle işbirliği. Eripek, S. (Ed.), *Özel eğitim* içinde (s. 53-65). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Cavkaytar, A. (2014). Özel gereksinimli çocuğu olan aileler. T. Güler Yıldız (Ed.) *Anne baba eğitimi* içinde (s. 73-89). Ankara: Pegem Akademi.
- CDC (Center for Disease Control and Prevention) (2007). Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 14 Sites, United States 2002, *MMWR* (www.cdc.gov/mmwr)
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim, 39* (174), 33-38.
- Connolly, M., & Gersch, I. (2016). Experiences of parents whose children with autism spectrum disorder (ASD) are starting primary school. *Educational Psychology in Practice, 32* (3), 245-261.
- Corcoran, J., Berry, A., & Hill, S. (2015). The lived experience of US parents of children with autism spectrum disorders: A systematic review and meta-synthesis. *Journal of Intellectual Disabilities, 19* (4), 356-366.
- Desai, M. U., Divan, G., Wertz, F. J., & Patel, V. (2012). The discovery of autism: Indian parents' experiences of caring for their child with an autism spectrum disorder. *Transcultural Psychiatry, 49* (3-4), 613-637.
- Dinçer, S. (2018). Eğitim bilimleri araştırmalarında içerik analizi: Meta-analiz, Meta-sentez, betimsel İçerik analizi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 176-190.
- Enscher, G.L., Clark, D. A., & Songer, N. S. (2009). *Families, infants, young children at risk: Pathways to best practice*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Estes, A., Munson, D., Dawson, G., Koehler, E., Zhou, X., & Abbot, R. (2009). Parenting stress and psychological functioning among mothers of preschool children with autism and developmental delay. *Autism, 13*(4), 375-387.
- Estrada, L., & Deris, A. R. (2014). A phenomenological examination of the influence of culture on treating and caring for hispanic children with autism. *International Journal of Special Education, 29* (3), 4-15.

- Farrugia, D. (2009). Exploring stigma: Medical knowledge and the stigmatisation of parents of children diagnosed with autism spectrum disorder. *Sociology of Health & Illness*, 31 (7), 1011-1027. doi:10.1111/j.1467-9566.2009.01174.x
- Foo, M., Yap, P. M. E. H., & Sung, M. (2015). The experience of Singaporean caregivers with a child diagnosed with autism spectrum disorder and challenging behaviours. *Qualitative Social Work*, 14 (5), 634-650.
- Gill, J., & Liamputtong, P. (2011). Walk a mile in my shoes: Life as a mother of a child with Asperger's Syndrome. *Qualitative Social Work*, 12 (1), 41-56.
- Gupta A., & Singhal, N. (2005). Psychosocial support for families of children with autism. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, 16 (2), 62-83.
- Gül, Ş. ve Sözbilir, M. (2015). Fen ve matematik eğitimi alanında gerçekleştirilen ölçek geliştirme araştırmalarına yönelik tematik içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40 (178), 85-102.
- Gray, D. E. (2002). 'Everybody just freezes. Everybody is just embarrassed': Felt and enacted stigma among parents of children with high functioning autism. *Sociology of Health & Illness*, 24 (6), 734-749.
- Green, S. E., Darling, R. B., & Wilbers, L. (2013). Has the parent experience changed over time? A meta-analysis of qualitative studies of parents of children with disabilities from 1960 to 2012. *Disability and intersecting statuses* In (pp. 97-168). Emerald Group Publishing Limited.
- Heaney, C. A., & Israel, B. A. (2008). Social networks and social support. In Glanz, K., Rimer, B.K. and Viswanath, K. (Ed.), *Health behaviour and health education theory and practice* (pp.189-210). USA: Wiley.
- Hoogsteen, L., & Woodgate, R. L. (2013). *The lived experience of parenting a child with autism in a rural area: Making the invisible, visible*. University of Manitoba (Canada).
- Ilias, K., Liaw, J. H. J., Cornish, K., Park, M. S. A., & Golden, K. J. (2017). Well being of mothers of children with "AUTISM" in Malaysia: An interpretative phenomenological analysis study. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 42 (1), 74-89.
- Kalash, L. A., & Olson, M. R. (2012). Perspectives of parents who have a child diagnosed with an autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 93-121.
- Kaner, S. (2009). Aileler ve ailelerin özellikleri. Sucuoğlu, B. (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri içinde* (s.353-406). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kara, E. (2008). Zihinsel engelli çocukları olan annelerin çocuklarının durumunu dini açıdan değerlendirmeleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 26-27, 317-331.
- Kuhaneck, H. M., Burroughs, T., Wright, J., Lemanczyk, T., & Darragh, A. R. (2010). A qualitative study of coping in mothers of children with an autism spectrum disorder. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 30 (4), 340-350.
- Kutlu, M. ve Tekin-İftar, E. (2012). Otizm Spektrum bozukluğu olan çocukların aileleri: Aileleri anlama ve işbirliği kurma. E. Tekin-İftar (Ed.). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (s. 523-554). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Lee, Le-Ching., Harrington, R. A., Louie, B. B., & Newschaffer, C. J. (2008). Children 201 with autism: quality of life and parental concerns. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1147-1160. doi: 10.1007/s10803-007-0491-0
- Luong, J., Yoder, M. K., & Canham, D. (2009). Southeast Asian parents raising a child with autism: A qualitative investigation of coping styles. *The Journal of School Nursing*, 25 (3), 222-229.
- Milacic-Vidojevic, I., Gligorovic, M., & Dragojevic, N. (2014). Tendency toward stigmatization of families of a person with autistic spectrum disorders. *International Journal of Social Psychiatry*, 60 (63), 63-70. doi: 10.1177/0020764012463298
- Mills, G. E. (2003). *Action research: A Guide for the teacher researcher* (2nd Edition). Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.
- Mohammed, M. A., Moles, R. J., & Chen, T. F. (2016). Meta-synthesis of qualitative research: the challenges and opportunities. *International Journal of Clinical Pharmacy*, 38 (3), 695-704.

- Nealy, C. E., O'Hare, L., Powers, J. D., & Swick, D. C. (2012). The impact of autism spectrum disorders on the family: A qualitative study of mothers' perspectives. *Journal of Family Social Work*, 15 (3), 187-201. doi: 10.1080/10522158.2012.675624
- Özdemir, O. (2012). Ailelere sunulan hizmetler ve destekler. Cavkaytar, A. (Ed.), *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği* içinde (s. 55-84). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Özen, A. (2010). Aile eğitimi. Diken, H. İ. (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (3. Baskı) içinde (s.109-122). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, M. (2008). "Anne ben engellendim!" hastalıklı çocukların gelişimi ve eğitimi "süreğen hastalıklı çocuklar". Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Özkubat, U., Özdemir, S., Selimoğlu, Ö. G. ve Töret, G. (2014). Otizme yolculuk: Otizmlı çocuğa sahip ebeveynlerin sosyal destek algılarına ilişkin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (1), 323-348.
- Pargament, K. I., Koenig, H. G., & Perez, L. M. (2000). The many of religious coping: Development and initial validation of the RCOPE. *Journal of Clinical Psychology*, 56 (4), 519-543.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. USA: Sage.
- Polat, S. (2015). The evaluation of qualitative studies in Turkey about critical thinking skills: A meta-synthesis study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(3),229-243.
- Polat, S. ve Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4 (2), 52-64.
- Safe, A., Joosten, A.; & Molineux, M. (2012). The experiences of mothers of children with autism: Managing multiple roles. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 37 (4), 294-302.
- Stewart, M., Knight, T., McGillivray, J., Forbes, D., & Austin, D. W. (2017). Through a trauma-based lens: A qualitative analysis of the experience of parenting a child with an autism spectrum disorder. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 42 (3), 212-222.
- Töret, G., Özdemir, S., Selimoğlu, Ö. G., ve Özkubat, U. (2014). Otizmlı çocuğa sahip olan ebeveynlerin görüşleri: otizm tanımlamaları ve otizmin nedenleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(1), 1-14.
- Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E., & Soodak, L. (2007). *Families, professionals, and exceptionality positive outcomes through partnerships and trust* (5th Edition). New Jersey: Pearson.
- Turan, Z. (2002). Engelli çocukların aile eğitimi. Türküm, A.S. (Ed.), *Anne baba eğitimi* içinde (147-166). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Üstüner-Top, F. (2009). Otistik çocuğa sahip ailelerin yaşadıkları sorunlar ile ruhsal durumlarının değerlendirilmesi: Niteliksel araştırma. *Çocuk Dergisi*, 9 (1), 34-42.
- Varol, N. (2006). *Aile eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Volkmar, F. R., & Wiesner, L. A. (2009). *A practical guide to autism: What every parent, family member and teacher needs to know*. NJ: Wiley.
- Yassıbaş, U. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip anne babaların yaşam deneyimlerine derinlemesine bakış*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Walsh, D., & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50 (2), 204-211.
- Wang, H. T., & Casillas, N. (2013). Asian American parents' experiences of raising children with autism: Multicultural family perspective. *Journal of Asian and African Studies*, 48 (5), 594-606.
- Weiss, J. M. (2002). Hardiness and social support as predictors of stress in mothers of typical children with autism, and children with mental retardation. *SAGE Publications and The National Autistic Society*, 6 (1), 115-130.

- Werner, S., & Shulman, C. (2015). Does type of disability make a difference in affiliate stigma among family caregivers of individuals with autism, intellectual disability or physical disability? *Journal of Intellectual Disability Research*, 59 (3), 272-283. doi: 10.1111/jir.12136.
- Wing, L. (2012). *Otizm el rehberi* (3. Baskı) (Çev. S. Kunt). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Woodgate, R. L., Ateah, C., & Secco, L. (2008). Living in a world of our own: The experience of parents who have a child with autism. *Qualitative health research*, 18 (8), 1075-1083.

Yazarlar

Uğur Yassıbaş, Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi alanında lisans ve yüksek lisans eğitimlerini tamamlamıştır. Aynı alanda doktora eğitimine devam etmektedir. Çalışma alanları, otizm spektum bozukluğu olan çocukların eğitimi, aile eğitimi, nitel araştırmalardır.

Candan Hasret Şahin, Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi alanında lisans ve yüksek lisans eğitimlerini tamamlamıştır. Aynı alanda doktora eğitimine devam etmektedir. Çalışma alanları, otizm spektum bozukluğu olan çocukların eğitimi, aile eğitimi, özel eğitimde teknoloji kullanımı, karma yöntem araştırmalarıdır.

Dr. Aysun Çolak, Özel Eğitim Bölümü (Zihin Engellilerin Eğitimi Ana Bilim Dalı) öğretim üyesidir. Çalışma alanları, gelişimsel yetersizliği olan bireylerin eğitimi ve öğretim yöntemleri, kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamaları, öğretmen yetiştirme, nitel ve eylem araştırmalarıdır.

Ömer Faruk Toprak, Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi alanında lisans eğitimini tamamlamıştır. Aynı alanda yüksek lisans eğitimine devam etmektedir. Çalışma alanları, zihin yetersizliği, otizm spektum bozukluğu olan çocukların eğitimi, aile eğitimi, nitel araştırmalardır.

İletişim

Arş. Gör. Uğur Yassıbaş, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Hendek Yerleşkesi, Sakarya/ Türkiye. E-posta: uyassibas@sakarya.edu.tr

Arş. Gör. Candan Hasret Şahin, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Kötekli Yerleşkesi, Muğla/Türkiye. E-posta: chs@anadolu.edu.tr

Dr. Öğretim Üyesi Aysun Çolak, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi E Blok Özel Eğitim Bölümü Yunus Emre Yerleşkesi, Tepebaşı, 26470 Eskişehir/Türkiye. E-posta: acolak@anadolu.edu.tr

Arş. Gör. Ömer Faruk Toprak, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi E Blok Özel Eğitim Bölümü Yunus Emre Yerleşkesi, Tepebaşı, 26470 Eskişehir/Türkiye. E-posta: toprakomerfaruk1@gmail.com

Summary

Purpose and Significance. Autism spectrum disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder that is characterized by limitations in social communication and interaction behaviors, in addition to repetitive and limited attention and behaviors, and ASD has the most rapidly increasing prevalence worldwide (American Psychological Association, 2013; Centers for Disease Control and Prevention, 2008). When previous studies in the literature conducted with the families of children with ASD are reviewed, several qualitative studies are found to describe the adaptation process of parents after their child has been diagnosed with ASD, as well as the factors that affected such processes and the positive/negative situations experienced by the families at the time (Burrell, Ives and Unwin, 2017; Carlsson, Miniscalco, Kadesjö and Laakso, 2016; Conolly and Gersch, 2016; Desai et al., 2012; Gill and Liamputtong, 2011; Foo, Yap and Sung, 2015; Hoogsteen and Woodgate, 2013; Ilias, Liaw, Cornish, Park and Golden, 2017; Kalash and Olson, 2012; Safe, Joosten and Molineux, 2012; Woodgate, Ateah and Secco, 2008).

To develop specific plans to increase the quality of life of families of children with ASD and to meet their needs, it is necessary to describe the experiences of parents of children with ASD and to reveal the factors that affect their experiences. The importance and prevalence of qualitative studies that investigated the life experiences of families of children with ASD have been growing in recent years, and the similarities and differences between the qualitative studies should be evaluated in conjunction to derive common conclusions regarding the life experiences of families of children with ASD.

The present study uses a meta-synthesis method to evaluate qualitative studies on the life experiences of families of children with ASD. Meta-synthesis studies allow researchers to make a thorough review of qualitative studies on a specific topic from a theoretical point of view, and to take a profound look at the methods and findings (Polat and Ay, 2016). The findings of the present study may explain the phenomenon of having a child with ASD through a detailed theoretical review of the experiences of families with such children. Addressing and explaining this phenomenon from different perspectives will contribute significantly to the understanding of the experiences of families among practitioners working in this field, the identification of families' needs and the development of appropriate training programs, and the planning of adequate support services for families. In addition, presenting a wide-perspective synthesis of the qualitative studies performed in this field will hopefully pave the way for researchers to come up with different studies to reveal the experiences of families.

The present study aims to identify studies in the international literature to report the life experiences of families of children with ASD, to investigate the studies according to predefined criteria and to synthesize the current situation. To this end, the following research questions are asked regarding the life experiences of families of children with ASD:

1. What were the aims of the studies?
2. What kinds of participants were included in the studies?
3. Which data collection tools were used?
4. How were the studies diversified during the data-collection process?
5. What ethical principles were considered during the studies?
6. Were there any similarities between the findings of the studies?
7. What differences can be seen between the findings of the studies?
8. In conclusion, what common themes were identified in all of the studies?

Methodology. This study adopted a meta-synthesis method as its thematic content analysis approach. In a thematic content analysis (meta-synthesis), the aim is to assess and interpret qualitative studies

performed on a specific topic or field, making use of a qualitative approach (Çalık and Sözbilir, 2014; Gül and Sözbilir, 2015; Walsh and Downe, 2005). During the thematic content analysis, previous studies carried out using qualitative research methods on the same topic were reviewed using templates and tables, with the aim to identify any similarities and differences between them, and to present them to the knowledge of experts and practitioners in the field (Gül and Sözbilir, 2015). Nobit and Hare (1988 akt. Mohammed, Moles and Chen, 2016) recommended using the following seven steps during this process:

- Identifying the topic of focus
- Deciding upon studies on the topic
- Reading and re-reading the studies in detail
- Identifying relations between selected studies
- Identifying similarities and differences between selected studies
- Synthesizing the similarities and differences
- Interpreting the synthesis

The recommended steps stated above constitute a systematic approach to the thematic content analysis process and its in-detail transfer to the reader, and the process in this study was followed considering the seven recommended steps.

First of all, the first author carried out a literature review on the identified topic using the Sakarya University Database Common Search page, using “family”, “parent”, “mother”, “father”, “autism spectrum disorder”, “autism”, “phenomenology”, “qualitative research”, “experiences”, “life story” words and word-groups, both in English and Turkish, were as keywords. Articles that did not correspond to the inclusion criteria or focus subject (family experiences) of this study were excluded, leaving a total of 18 articles that described family experiences.

The selected articles were reviewed regarding (a) study title, (b) purpose, (c) research questions, (d) selection of participants, (e) characteristic of participants, (f) role of the researcher, (g) data-collection tools, (h) data diversification, (i) ethics, (j) data analysis, (k) findings (similar themes/different themes) and (l) references. Before investigating the articles regarding their titles, the second and the fourth authors transferred the articles to the digital media using N-Vivo 11 computer software. In the digital medium, a coding process was carried out on the full-text articles based on the prepared template and template outline. After the coding process was complete, the second and the fourth authors switched their articles and performed a re-coding to ensure the validity and reliability of the coding. At the end of the coding process, the codes were placed into the templates. The article analysis stage of the study was concluded with a meeting of all authors.

Results, Discussion, and Recommendations. The present study analyzed previous studies published between 2008 and 2017 in national and international literature, taking a phenomenology design as a qualitative research method to garner data on the life experiences of families of children with ASD. An overall assessment of the studies reviewed within the study revealed four main themes: the effects of cultural differences on experiences, coping strategies, labeling, and advocacy. The predominant activities under the coping strategies theme included psychological counseling and guidance services, social support, information support, religious coping, and engaging in activities, such as sports and dancing.

As the present study has covered both national and international literature and has focused on studies carried out over the last 10 years, we believe that this provides a universal point of view of the effects

of developmental impairments like ASD, which has seen growing global prevalence and is common to all ethnicities, on the parents of children with ASD (APA, 2013; CDC, 2007). Moreover, this meta-synthesis is empowered by that it was based on a review only of studies with a phenomenology design, in which the focus is on identifying common meanings and aspects in the experiences of different individuals related to the same phenomenon (Mills, 2003; Patton, 2002), while meta-synthesis research aims to concurrently review the findings of qualitative studies performed on a specific topic, and to reveal similarities and differences between them (Polat and Ay, 2016).

During the analysis of the research data, it was seen that the lives of parents of children with ASD are affected holistically by the situation. It was further found that the aspects and magnitude of these effects may vary depending on cultural factors. While cultural characteristics may facilitate the coping strategies adopted by some parents, they can become an additional support for other parents. It is necessary for parents to make various changes to their lives if they are to reduce the impacts of having a child with ASD on their lives and fulfilling their familial roles to an appropriate degree. These changes may involve taking on an advocacy role or the employment of coping strategies. The increase in the number of children with ASD and the number of affected family members has recently resulted in the advocacy concept coming to the forefront as a frequently addressed subject in literature, and the authors of this manuscript consider this to be a clear reflection of the will of parents to adapt the world they live in to make up for the disabilities of their children.

There are numerous qualitative studies in literature evaluating the life experiences of parents of children with ASD however this meta-synthesis study determines the current situation and makes recommendations of how to address the issue, classified under two categories: those addressing researchers, and those addressing practitioners in the field.

- Practitioners working in the field of special education must review studies of parents' life experiences and should be informed about how to support parents during the process. They may also prepare appropriate plans to guide families in this situation.
- Having a disabled child is an issue that previous studies have endeavored to evaluate using various theories and models. Identifying the influential factors is important for researchers and practitioners alike in the understanding of such a situation.
- As first-hand witnesses, parents are the most efficient participants of the education process, and this applies also to special education. Identifying the life experiences of the parents of children with ASD and providing them with the necessary psychological and social support will contribute to their ability to take part in the education of their children and to advocate their rights actively.
- Future studies could make use of other qualitative research patterns to investigate the life experiences of parents of children with ASD.

Velilerin Gözüyle BİLSEM*

Science and Art Centers (SAC) According to the Parents

Emel Sarıtaş**

Ümran Şahin***

Gülsüm Çatalbaş****

To cite this article/ Atf için:

Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2019). Velilerin gözüyle BİLSEM. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 114-133. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.5m

Öz. Bu araştırmanın amacı ilkökul düzeyinde olup BİLSEM’de öğrencisi olan velilerin BİLSEM ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Çocuğu ilkökul düzeyinde ve BİLSEM’de eğitim almaya hak kazanan velilerin BİLSEM ile ilgili görüşlerini, onların deneyimlerine dayalı olarak açıklamaya çalışan bu araştırmada fenomenoloji deseninden yararlanılmıştır. Araştırmada gönüllü 10 veli ile görüşmeler yapılmıştır. Katılımcı velilerin seçiminde farklı sınıf düzeyinde BİLSEM’de öğrencisi olan, farklı yaş ve meslek grubundaki velilerin olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın verileri, veliler ile yapılan görüşmeler yoluyla toplanmış ve betimsel analiz yapılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda; Velilerin Gözüyle BİLSEM ana teması altında; “BİLSEM’li olmak” “BİLSEM katkıları”, “BİLSEM’e yönelik sorunlar” ve “BİLSEM’e yönelik öneriler” olmak üzere dört temaya ulaşılmıştır. Veliler çocuklarının BİLSEM’de olmasından dolayı gurur duyduklarını ve çocuklarının da orada olmaktan mutluluk duyduklarını belirtmişlerdir. BİLSEM programlarının çocukların yaratıcılıklarını geliştirebilecek farklı etkinlikler içermesi gerektiğini, veliler ile daha fazla iletişim içerisinde olunmasını istediklerini, BİLSEM öğretmenlerinin seçiminde farklı kriterler olması gerektiğini, BİLSEM binalarının fiziki donanım ve yapısı açısından da yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Veli, bilim ve sanat merkezleri (BİLSEM), üstün yetenekli

Abstract. The aim of this study is to investigate the views of parents on SAC, whose children enroll Science and Art Centers (SAC) at the primary school level. Designed as a phenomenological study. Interviews were conducted with 10 volunteers. The participants are of different age and occupation groups and have children in SAC in different levels. Data was gathered through interviews with the parents, and analyzed by descriptive analysis. According to the analysis, four themes were constructed under the main theme of Parents’ SAC, which was "Being with SAC", "The contributions of SAC", "Problems about SAC", and "Suggestions for SAC". Parents indicated that they are proud of their children for being enrolled in SAC, and moreover their children are happy to be there. Parents also stated that SAC curriculum should include different activities to develop the children’s creativity, there should be more communication with the parents, there should be different criteria for the teacher selection in SAC, and SAC buildings are physically insufficient.

Keywords: Parent, science, and art centers (SAC), highly talented

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi; 07.03.2018

Düzeltilme Tarihi: 31.11.2018

Kabul Tarihi: 15.01.2019

* Bu çalışma Lefke Avrupa Üniversitesi tarafından Kıbrıs’ta düzenlenen 16. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu’nda 8-14 Mayıs 2017 tarihinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Sorumlu Yazar / Correspondence: Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye, e-posta: esaritas@pau.edu.tr ORCID: 0000-0002-0101-4987

*** Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye, e-posta: usahin@pau.edu.tr ORCID: 0000-0001-5214-0417

**** Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye, e-posta: catalbas@pau.edu.tr ORCID: 0000-0001-6971-1079

Giriş

Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM); okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki özel yetenekli öğrencilerin (resim, müzik ve genel zihinsel yetenek) örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerini aksatmayacak şekilde bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla açılmış olan bağımsız özel eğitim kurumlarıdır (MEB, 2017a, s.6). Resim, müzik ve zihinsel yetenek açısından üstün yetenekli olduğu düşünülen çocuklar BİLSEM tarafından iki aşamada gerçekleştirilen sınavlara tabi tutulurlar. Sınavlarda istenen başarıyı elde eden çocuklar BİLSEM programlarına alınırlar.

Alan yazın incelendiğinde zihinsel ve yetenek anlamında akranlarından farklı olarak üst düzey gelişim sergileyen kişiler için üstün zekalı (gifted) veya üstün yetenekli (highly talented) kavramları kullanılmaktadır (Ablard ve Parker, 1997; Chan, 2010; Feldhusen, 1989, 1996, 2003). “Üstün yetenekliliğin sadece üstün genel zeka potansiyeline sahip olma ile sınırlı olmamasından dolayı, günümüzde “üstün zekalı” yerine “üstün yetenekli” kavramının kullanımı tercih edilmektedir. “Üstün Yeteneklilik” kavramının yanında “özel yeteneklilik” kavramını tercih edenlerin olduğu bilinmektedir” (Özbay, 2013, s. 8). Amerika Eğitim Ofisi (USOE) 1978’de geniş bir üstün yeteneklilik tanımı yapmıştır. USOE’ye göre; üstün yeteneklilik okulöncesi, ilköğretim veya lise seviyesinde potansiyel, ispatlanmış veya sahip oldukları yetenekleriyle tanınan çocukları ve gençleri kapsar. Zihinsel, yaratıcı ve özel akademik yeteneği veya liderlik yönü güçlü olan, görsel sanatlar gibi alanlarda yüksek yetenekli çocuklardır (Bildiren, 2011). BİLSEM’in tanımlamasında özel yetenekli kavramı kullanıldığı için bu araştırmada da özel yetenekli kavramı kullanılmıştır.

Özel yetenekli öğrenciler akranlarına göre daha hızlı öğrenir, genellikle daha derinden anlarlar, ilgi duydukları belirli içerikleri öğrenirler ve çoğunlukla düzensiz gelişmeler gösterirler (Coleman, 2011; Coleman ve Cross, 2005’ten akt., Coleman, Micko ve Cross, 2015). Bir şeyler yapabilecek durumda olduklarını veya bazen yetenekli olarak tanımlanmayan akranlarının yetenekleri veya çıkarları ile uyuşmayan alanlarla ilgilenmektedirler. Bu farklılıkların farkındalığı yaşla birlikte artabilir (Coleman, Micko ve Cross, 2015) .

ABD’de 1972 yılında hükümetin üstün yetenekli öğrencilerle ilgili politikasını belirlemek amacıyla hazırlanan ve günümüzde de hala geçerliliğini koruyan Marland raporuna göre, üstün yetenekli çocuklar, kendilerine ve topluma katkıda bulunabilmeleri için, normal okul programlarının ötesinde farklılaştırılmış eğitim programları ve hizmetlerine gereksinim duyarlar. Bu rapora göre, üstün yetenekliler; genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, yaratıcı ve üretici düşünme yeteneği, liderlik yeteneği, görsel ve uygulamalı sanatlar yeteneği ve psikomotor yeteneğe sahip çocuklardır (Passow, 1981’den akt., Genç, 2012). Türkiye’de de özel yetenekli öğrencilerin kendi potansiyellerini anlamaları, kendilerine ve topluma katkıda bulunabilmeleri için normal okullarda verilen eğitimin ötesinde farklılaştırılmış bir eğitim programı sunmak amacıyla 1994-1995 eğitim-öğretim yılında Ankara’da ilk BİLSEM kurulmuştur. “Günümüzde 81 ilde 116 BİLSEM hizmet vermektedir” (MEB, 2017a, s. 6). İlk olarak ilkokul 3. sınıftan itibaren öğrenci alan BİLSEM’lere 2017 yılından itibaren ilkokul 1. ve 2. sınıf öğrencileri de alınmaktadır. BİLSEM’e öğrencilerin seçimi ve alım sürecinde öncelikle normal okullarda bulunan 1, 2, ve 3. sınıfların öğretmenlerine BİLSEM tarafından; özel yetenekli öğrencilerin özellikleri, özel yetenekli öğrencilere sunulan özel eğitim hizmetleri, bilim ve sanat merkezleri ve bu merkezlere öğrenci seçimi ile ilgili bilgilendirme eğitimi verilmektedir. Sınıf öğretmenleri tarafından uygun görülen öğrenciler BİLSEM için aday gösterilir. Öğretmenler tarafından aday gösterilen öğrencilerin seçimi BİLSEM tarafından üç aşamada gerçekleştirilir: 1-Gözlem formlarının yetenek alanlarına göre doldurulması 2- Grup tarama uygulaması 3- Bireysel değerlendirme. Bir öğrenci en fazla iki yetenek alanından aday gösterilmekte ve öğrenci bir önceki

eğitim öğretim yılında bir yetenek alanından BİLSEM'e kayıt hakkı kazanmış ise ertesi yıl başka bir yetenek alanından aday gösterilebilmektedir (MEB, 2017a).

Özel yetenekli öğrenciler normal programlar yolu ile sağlanamayan geniş kapsamlı eğitim olanaklarına ihtiyaç duyarlar (Renzulli ve Renzulli, 2010). Öğrencilerin öğrenme ortamları hem bağımsız hem de küçük gruplar halinde çeşitli etkinliklerde bulunabilecekleri açık ve esnek bir şekilde düzenlenmelidir. Öğrenciler ihtiyaç duydukları şekilde hareket etmede serbestirler. Örneğin, kütüphaneye, bilgisayar laboratuvarına gitmek için sınıftan ayrılabilirler (Feldhusen,1996). Bu durumda bu öğrencilere hitap edebilecek, öğrenme ortamlarını düzenleyebilecek, öğrencilerin bireysel ya da grup halinde çalışmasına yönlendirebilecek, yaratıcılıklarını geliştirebilecek öğretmenler büyük bir öneme sahiptirler (Chan, 2010; Renzulli, 1968; Taşçılar, 2016). Özel yetenekli çocukların öğretmenleri ile ilgili yapılan çalışmalarda öğretmenlerin üstün yetenekli ve yetenekli çocuklarla benzer özelliklere sahip oldukları sonucuna varılmıştır (Robinson, 2008; Feldhusen, 1997'den akt., Taşçılar, 2016). Feldhusen (1997), yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerde bulunması gereken yeterlilikleri; düşünme becerileri, problem çözme, yaratıcılık ve öğretme becerileri olarak özetlemiştir. Bununla birlikte bilim ve matematik gibi bazı belirli içerik alanlarını öğretmek için gerekli yetkinliklerin sanat ve müzik gibi diğer alanları öğretmek için gerekli olan yeterliliklerden çok farklı olabileceğine dikkat çekmiştir (Akt., Chan, 2010).

Türkiye'de de BİLSEM'e öğretmen olarak atanabilmek için bazı koşullar getirilmiştir. Bu koşullar şunlardır: a) Başvuru tarihi itibarıyla öğretmenlikte adaylığı kalkmış olmak b) Öğretmen olarak görev yapmakta olduğu ilin bilim ve sanat merkezinde alanında boş norm kadro bulunması c) 20.02.2014 tarih ve 9 sayılı Kurul Kararı ile belirlenen - Bilişim teknolojileri, biyoloji, coğrafya, felsefe, fen ve teknoloji, fizik, ilköğretim matematik, İngilizce, kimya, matematik, müzik, rehberlik, görsel sanatlar/resim, sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler, tarih, Türk dili ve edebiyatı, Türkçe, teknoloji ve tasarım- bir alanda başvuru tarihi itibarıyla öğretmen olarak görev yapıyor olmak (MEB, 2017b). Belirlenen öğretmenler MEB'in belirlediği üstün yetenekli öğrencilere uygun programı uygularlar. Bunun için MEB; eğitim programları, öğrenme ortamları, öğretmen özellikleri açısından diğer eğitim kurumlarından ayrılan bazı esaslar belirlemiştir (MEB, 2017c, s. 3). Bunlar:

1. Eğitim hizmetleri özel yetenekli öğrencilerin performansları ve eğitim ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanacak bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP)'na göre yürütülür.
2. BEP hazırlanırken özel yetenekli öğrencilerin eğitim ve öğretimindeki tüm gelişim alanları bütünlük içerisinde ele alınır.
3. BİLSEM'de uygulanan öğretim programları, öğrencilerin devam ettikleri örgün eğitim kurumlarının programları ile bütünlük oluşturacak şekilde hazırlanır ve öğrenci merkezli olarak yürütülür
4. Eğitim ve öğretim etkinliklerinde öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri kazanmalarını sağlayacak uygulamalara yer verilir.
5. Öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan bireyler olarak yetişmeleri amaçlanır.
6. Eğitim ve öğretim süreci öğrencinin kayıtlı olduğu örgün eğitim kurumu, veli ve BİLSEM arasında sağlanan iş birliği ile yürütülür.

Literatürde; üstün yetenekli öğrencilerin sahip oldukları potansiyellerini kullanabilmeleri buldukları okula, uygulanan eğitim programlarına, öğretmenlerine bağlı olduğu kadar ebeveyn tutum ve davranışlarına da bağlı olduğunu gösteren çalışmalar vardır (Koç, 2016; Karakuş, 2014; Olszewki-Kubilius ve Kulieke, 2008; Gallagher, 2003). Bu çalışmalara göre üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde veli ile kurum arasındaki işbirliği önemlidir. Ülkemizde de BİLSEM'ler açısından bu işbirliğinin önemi eğitim-öğretim etkinliklerinin düzenlenmesi ve yürütülmesi ilkelerinde de yer aldığı gibi ayrı bir önem taşımaktadır. Özbay'a (2013) göre ailelerin büyük bir kısmı, üstün yeteneğin ne demek olduğunu, çocuklarının üstün yetenekli olup olmadığını ve ne yapmaları gerektiğini bilememektedir. Ailelerin fark ettikleri tek durum çocuğun farklı olduğudur. Bu bağlamda bu

çalışmada ilkökul düzeyinde BİLSEM’de çocuğu bulunan velilerin BİLSEM’e yönelik düşüncelerinin neler olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. BİLSEM’lerle ilgili ve burada olan çocukların eğitimi ile ilgili veli düşüncelerinin ve önerilerinin alınmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

- 1- BİLSEM’li olmak velilere ne hissettiriyor?
- 2- Velilere göre BİLSEM’in çocuklara katkıları nelerdir?
- 3- Velilerin BİLSEM’de karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- 4- Velilerin BİLSEM’e yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseninde gerçekleştirilmiştir. Hem bir felsefi bakış hem de bir araştırma yaklaşımı olan fenomenoloji deseninde, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olguların bireylerin veya bir grubun yaşadığı deneyimleri açısından tanımlanması söz konusudur (Christensen, Johnson ve Turner, 2015; Creswell, 2013; Ersoy, 2016; Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013;). Çocuğu ilkökul düzeyinde ve BİLSEM’de eğitim almaya hak kazanan velilerin BİLSEM ile ilgili görüşlerini, onların deneyimlerine dayalı olarak açıklamaya çalışan bu çalışmada fenomenoloji deseninden yararlanılmıştır.

Çalışma Grubu

Fenomenoloji deseninde gerçekleştirilen bu çalışmada BİLSEM’de ilkökul düzeyinde çocuğu olan velilerin BİLSEM hakkındaki görüşlerini belirleme amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda A ilinde çocuğu BİLSEM’e giden gönüllü 10 veli ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılan velilerin 2’si akademisyen, 5’i öğretmen (1 fen teknoloji öğretmeni, 1 sınıf öğretmeni, 2 beden eğitimi öğretmeni, 1 Türkçe öğretmeni), 1’i hemşire, 1’i memur, 1’i de ev hanımıdır. Velilerin 2’sinin çocuğu ikinci sınıf, 3’ünün çocuğu üçüncü sınıf, 5’inin çocuğu dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Katılımcıların yarısının (V1, V2, V5, V7, V9) BİLSEM’de ilk yılları diğer yarısının ise (V3, V4, V6, V8, V10) ikinci yıllarıdır. Velilerin meslekleri, cinsiyetleri, çocuklarının kaçınıcı sınıfta oldukları ve BİLSEM’deki öğrenim sürelerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Meslek	Sınıf Düzeyi	BİLSEMde Öğrenim Süreleri
V1	Kadın	Memur	3	1
V2	Kadın	Akademisyen	2	1
V3	Kadın	Hemşire	4	2
V4	Erkek	Öğretmen	4	2
V5	Kadın	Öğretmen	3	1
V6	Kadın	Öğretmen	4	2
V7	Kadın	Öğretmen	3	1
V8	Kadın	Öğretmen	4	2
V9	Kadın	Ev Hanımı	4	1
V10	Erkek	Akademisyen	2	2

Veri Toplama Aracı

Fenomenoloji araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir. “Olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşmenin araştırmacılara sunduğu etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme özelliklerinin kullanılması gerekmektedir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 80). Fenomenoloji deseninde gerçekleşen bu araştırmanın verileri BİLSEM’de çocuğu olan velilerle yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Veri toplama aracını oluşturmak için ilk olarak alan yazın taranmış ve yapılandırılmamış görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan soruların anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla 2 veli ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler ve alan yazın incelemesinden yararlanılarak temel sorular, alternatif sorular ve sondalar hazırlanmış ve araştırmacılar dışındaki nitel araştırmada deneyimli iki uzmanın görüşlerine başvurularak görüşme formunun son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu 2 bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde görüşme yapılan katılımcıların kişisel bilgileri ile ilgili sorular, ikinci bölümde ise BİLSEM hakkındaki görüşleri, BİLSEM’in çocuklara katkısı, karşılaşılan sorunlar, sorunlara yönelik çözüm önerilerini belirlemek amaçlı sorular sorulmuştur.

Katılımcılara öncelikle araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve görüşmelerin ses kayıt cihazıyla kaydedileceği belirtilerek izin alınmıştır. Görüşmeler, katılımcıların kendilerini rahat hissedecekleri ve de sağlıklı görüşmelerin yapılabileceği ortamlarda (akademisyen velilerin kendi ofislerinde, öğretmenlerin okullarında...)gerçekleşmiştir. Veliler ile yapılan görüşmeler ortalama olarak 30-40 dakika sürmüştür. Görüşmelerle toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Fenomenoloji araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Velilerin BİLSEM’e yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleşen bu araştırmada görüşme verilerinin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analize göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. “Betimsel analiz dört aşamadan oluşur: 1) Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, 2) Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, 3) Bulguların tanımlanması, 4) Bulguların yorumlanması” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 256). Bu

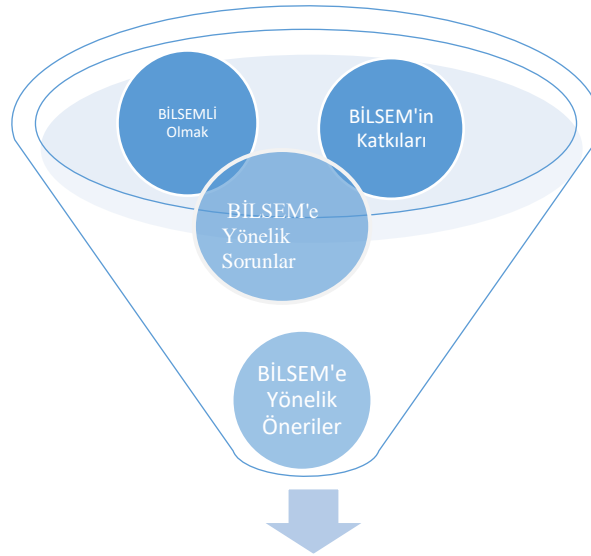
çalışmada velilerin BİLSEM'e yönelik görüşlerine ilişkin öncelikle alan yazın taranarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Daha sonra araştırma sorularına göre temalar belirlenmiştir. Bu temalar altında doğrudan alıntılarla veli görüşlerine yer verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada inandırıcılık (iç geçerlik) için, katılımcı teyidi sağlamak amacıyla görüşme verileri yazılı hale getirilerek katılımcıların onayına sunulmuştur. Ayrıca uzman incelemesi yoluna gidilerek araştırmanın inandırıcılığı artırılmaya çalışılmıştır. Aktarılabirlik (dış geçerlik) kapsamında araştırmanın katılımcıları amaçlı olarak BİLSEM'de çocuğu olan velilerden seçilmiştir. Yine bu kapsamda araştırma verileri ayrıntılı betimlenmeye çalışılmış ve doğrudan alıntılarla okuyucuya sunulmuştur. Araştırmada tutarlılık (iç güvenirlik) için araştırmacılar tarafından veriler farklı zamanlarda kodlanmış ve ayrı ayrı yapılan kodlamaların tutarlı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya tarafsız bir gözle bakılmasını sağlamak amacıyla görüşme aracının hazırlanmasında, verilerin toplanması ve analizi aşamalarında uzman yardımına başvurulmuştur. Teyit edilebilirlik (dış güvenirlik) için ise araştırmanın görüşme verileri, analiz işlemine yapılan kodlamalar, alınan saha notları saklanarak gerektiğinde teyit incelemesine sunulmaya hazırdır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma sonuçlarına ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. BİLSEM'de ilkökul düzeyinde çocuğu bulunan velilerin BİLSEM'e yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda Velilerin Gözüyle BİLSEM ana teması altında; "BİLSEM'li Olmak" "BİLSEM'in katkıları", "BİLSEM'e yönelik sorunlar" ve "BİLSEM'e yönelik öneriler" olmak üzere dört temaya (Şekil 1) ulaşılmıştır. Bu temalar ve temaları oluşturan alt temalara ilişkin bulgular doğrudan alıntılar yapılarak aşağıda verilmiştir.



Şekil 1. Velilerin gözüyle BİLSEM

BİLSEM’li Olmak

Velilerle yapılan görüşmede ilk olarak BİLSEM’de veli olmanın onlara neler hissettirdiklerini öğrenmek amacıyla “BİLSEM’li olmak nasıl bir duygu anlatır mısınız?” sorusu yöneltilmiştir. Velilerin bu soruya ilişkin görüşleri iki alt temada ele alınmıştır. Birinci alt tema BİLSEM’in velilere hissettirdikleri duygular, ikinci alt tema da BİLSEM’in çocuklara hissettirdikleri duygulardır.

BİLSEM’in velilere hissettirdikleri duygular alt temasında velilerin tamamı öncelikli olarak çocuklarının zaten farklı bir çocuk olduğunu bildiklerini ifade ederek, BİLSEM’de olmalarının onlar için bir mutluluk olduğunu söylemişlerdir. Anne- baba olarak öğretmen olduğunu ifade eden V4 çocuğunun gelişimini yakından takip ettiklerini belirterek “*Kendi sınıf öğretmeni BİLSEM’e girebilir, üst düzey bir çocuktur. Geçen sene girdi. Ağustos sonu gibi kazandığını öğrendik... Biz karı-koca öğretmeniz. Çocuğun diğer çocuklardan ayrı bir zeka yapısı olduğunu biliyorduk.... Biliyorduk ama yine de sınavı kazanınca mutlu olduk*” diyerek görüşlerini ifade etmiştir. V5 ise “*Benim kardeşim rehber öğretmen. İlla ki BİLSEM’in sınavlarına girsin demişti. Olmasa da sorun değil diye soktuk çocuğu. Ama kazanabilecek kapasitesi olduğunu da biliyordum. Çünkü 6 yaşında kardeşim Wiscar testi yapmıştı. Oldukça yüksek çıkmıştı, 140’ın üzerindeydi. Burda BİLSEM’de 152 çıktı. Yani hazırlıklıydım. Kazanacağını biliyordum, sürpriz olmadı bana. Ama mutlu oluyor tabii insan, çocuğumun olumlu yönde bir farklılığının olması güzel bişey*” diyerek duygularını ifade etmiştir.

BİLSEM’in çocuklara hissettirdikleri duygular alt temasında velilerin bazıları çocuklarının BİLSEM’de olduğu süreçte mutlu olduğunu ifade etmişlerdir. V2 bu durumu “*Oraya gitmek ona iyi geliyor, mutlu ediyor. “Aaa yine mi BİLSEM?” demiyor. Ben bazen aman bugün gitmeyiver diyorum. “Yok anne olur mu? Ben gitcem” diyor. Bunları duymak iyi oluyor.... Mutlu geliyor, orayı seviyor.*” V7 “*tam olarak da bir şey ifade edemiyor ama...Cumartesi günü gidiyor oğlum. Cumartesi saat dokuzdan üçe kadar orada ve o zaman diliminde hiçbir zaman söylenmedi hani cumartesi de oraya gidiyorum şeklinde bir şey söylemedi bana yani mutlu.*” sözleriyle ifade etmiştir. Çocuğunun BİLSEM’de mutlu olduğunu belirten veliler mutluluk sebeplerini de “*Rahat, öğretmenlerde sınır yok diyor... Yani hem öğretmene hem öğrenciye aynı davranıyorlar, rahat hissediyor kendini. İsteddiği şekilde davranıyor. Bizim kendi öğretmenimiz biraz gelenekselci, davranışçı, çok rahat hareket edemiyorlar. Ama orda çok rahat hareket edebiliyorlar. O yüzden biraz daha hoşuna gitti.*” (V2), “*Orada mutlu yani bir rahatlık olduğunu o da hissediyor, bir yüklenme olayının olmadığını farkında*” (V7) diyerek ifade etmişlerdir. Bu velilerden farklı olarak V9 “*İki aylık süreçte ben çocuğumun mutlu olduğunu görmedim. Mutsuzken devam etmesini düşünmedim. Ama sonradan mutlu olur muydu onu da bilemicem. Önemli olan başlangıçtır. İyi başlarsa öyle gider.*” diyerek çocuğunun BİLSEM’de olduğu süreçte mutsuz olduğunu belirtmiştir.

BİLSEM’in Katkıları

Velilere ikinci soru olarak BİLSEM’in çocuklara olan katkılarının neler olduğu sorulmuştur. Çocuklarının BİLSEM’e başlamadan önceki durumları ile şimdiki durumları arasındaki farkı bir katkı olarak değerlendiren velilerin görüşleri BİLSEM’in katkıları teması altında incelenmiştir. Bu tema altında yer alan görüşler özgüven, farklı düşünme, merak, yaratıcılık ve boş zamanlarını değerlendirme alt temalarında ele alınmıştır.

Özgüven konusunda çocuklarında farklılıklar gördüğünü ifade eden veliler bu katkıyı “*Biraz daha içedönük bir çocuktur yani haylaz, haşarı bir çocuk değildi. Ama BİLSEM’den sonra biraz daha kendini ifade edebildi. Özgüveni geldi. O konuda faydası oldu BİLSEM’in. İkincisi, kendi aracımızla götürüp getiriyoruz. Belediye otobüsleriyle giden arkadaşları var. Kendisinin de bunu yapabileceğini söylüyor.*”

”(V4), “Özgüveni arttı. Çok farklılık oldu. Önceden bensiz servise binmiyordu. Şimdi kendi biniyor... Bensiz hiçbir şey yapmıyordu. Şimdi kendi başına hareket edebiliyor” (V1) diye ifade etmişlerdir.

Velilerin ifadelerine göre BİLSEM’in çocuklara bir diğer katkısı farklı düşünme becerisi kazanmalarındır. Onlara göre BİLSEM’le birlikte çocuklar farklı bakış açıları geliştirmişlerdir. Bu durumu V4 “Farklı düşünüyor. Bilgisayarda bizim çözemediğimizi, anlamadığımızı hemen yapıyor. Excelde wordde bir programı yapamazsam yerleştiremezsem ona söyledim o yapardı... Farklı düşünme algısı genişliyor diye tahmin ediyorum ancak şundan emin değilim nasıl bir program uyguluyorlar onu bilmiyorum.” şeklinde ifade ederken; V7 “Orada yapılanların derslerle hiçbir bağlantıları yok, bunları da söylüyorlar zaten, hani daha çok farklı düşünmeyi yönlendiriyor” diyerek görüşlerini aktarmıştır.

Velilere göre BİLSEM’de yapılan etkinlikler çocukların merak duygularının ve buna ek olarak da yaratıcılıklarının gelişmesinde katkı sağlamıştır. Merak duygusuna olan katkıyı V2 “Merak biraz daha arttı. Mesela şimdi kendi kendine gidip sifonun kapağını kaldırıp işte düğmeye basıp orayı izleyen bir çocuk oldu. Daha önce böyle bir şey yapmıyordu. Sonra niye bakıp duruyorsun dedim. Nasıl çalışıyor Ona bakıyorum, ordan nasıl gidiyor onu merak ediyorum diyor” şeklinde örneklendirerek açıklamıştır. V8 BİLSEM’de yapılan etkinliklerin çocuğunun merakını arttırdığını “Ya da mesela şey istiyor TÜBİTAK’ın fen, fizik, kimya kitaplarını istiyor benden ilgisini çekmiş demek ki hani bu yaş grubu için yüksek kitaplar bunları istiyor mesela merakı var bu konularda” diyerek ifade etmiştir. V6 ise çocuğunun daha fazla sorgulayıcı olduğunu “Projelere yönelik ilgisi daha da arttı. Bilimsel düşünme yeteneği kazandığını düşünüyorum. Daha fazla sorgulayıcı, araştırmacı oldu. Daha çok merakı arttı. Sürekli bu neden, nasıl oldu diye düşünüyor kendi kendine bir şeyler deniyor, bilgisayarda kendisi programlar yapmaya çalışıyor” diyerek açıklamıştır. BİLSEM’in yaratıcılığa yönelik katkılarını V2 “Mesela bir A4 kağıdı verip bundan düşündüğünüz herhangi bir şeyi 10dk içerisinde yapabilir misiniz diye bir etkinlik yapmışlar. Onu çok sevmişti mesela bize de yaptırıyordu. Bu A4 kağıdını hiç kesmeden en uzun parçaya nasıl ayırabilirsiniz, hadi anne-baba yarış yapalım diye böyle şeylere girişti. Farklı düşünmeye, yaratıcılık katmaya.” diyerek ifade etmiştir.

Çocuklarının BİLSEM’e gitmeden önce evde sıkıldıklarını, yapacak bir şey bulamadıklarını ve çoğu zamanda televizyon izleyerek vakit geçirdiğini söyleyen veliler, BİLSEM’in boş zamanları değerlendirme açısından da katkısının olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumu V3 “Boş vakitlerini değerlendirebilme açısından iyi oldu. BİLSEM olmasaydı eve gelecek, dersini yapıp TV’nin karşısına geçecekti. Şimdi öyle olmuyor.” V4 “Ama çocuğun boş zamanını değerlendirmek açısından biz memnunuz.” diye ifade ederken; V2 “Ama evde şu anda mesela boş TV’nin karşısında oturan bir çocuğum yok. En büyük artısı O oldu. Kendi kendine bişey yapıyor. Ama hep böyle elinde kağıt, makas, pirit, el işi kağıdı ya da ne bileyim artık materyaller, taşlar.” diyerek BİLSEM’in boş zamanı değerlendirmeye yönelik katkısını belirtmiştir.

Yukarıda ifadelerine yer verilen velilerin BİLSEM’in çocuklarının, özgüvenlerinin artmasına, farklı düşünme becerilerine, merak ve yaratıcılıklarının gelişmesine ve boş zamanlarını değerlendirmelerinde katkılarının olduğunu belirtmelerinin yanı sıra V5 ise BİLSEM’in çocuğuna herhangi bir katkı sağlamadığını şu sözlerle ifade etmiştir:

Henüz öyle bir ilerleme ya da farklılık yok. Oğlum zaten banyoya, mutfığa girip önceden de deneyler yapardı, meraklıydı yine öyle. Bunla bunu karıştırırım iksir yapayım gibi merakları hep vardı. Üstüne bişey eklenmedi. Çok bir değişiklik olmadı. Özgüven problemimiz filan yoktu zaten. Sürekli bişeyler yapmak istiyor biz zaman yetiremiyoruz. Zaman yönetimimiz yok daha, işin içinden çıkamıyor. Ama BİLSEM bu yönde henüz bir katkı sağlamadı bize. Maymun iştahlı, herşeyi yapmak istiyor, çocuğumun özelliği bu zaten.

BİLSEM'e Yönelik Sorunlar

Çocukları BİLSEM'de eğitim alma hakkı kazanan velilerle yapılan görüşmelerde veliler BİLSEM'in çocuklarına olan katkılarını ifade etmenin yanı sıra karşılaştıkları veya sorun olarak gördükleri durumları da belirtmişlerdir. BİLSEM'de öğretmen, fiziksel koşullar, iletişim, program, rehberlik ve çocukların BİLSEM'de bulunma saatleri ile ilgili olarak sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu sorunlar "BİLSEM sorunları" teması altında alt temalar olarak ele alınmıştır.

Çocuklarının diğer çocuklardan farklı özelliklerde olduğunu düşünen ve bunun da BİLSEM'e alınmasıyla kanıtlandığını ifade eden veliler BİLSEM'de görev yapan öğretmenlerin de çocukları gibi farklı olması gerektiğini fakat bunun böyle olmadığını düşündüklerini söylemişlerdir. Öğretmenlerin nasıl seçildiği konusunda bilgisi olmadığını ifade eden veliler öğretmenlerin kişi olarak iyi olduğunu fakat öğretmenlik becerileri açısından diğer okullarda görev yapan öğretmenlerden farklı olmadıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin V7 BİLSEM'de görev yapan öğretmenlerin özel olarak seçilmesi gerektiğini "Öğretmenlerin neye göre seçildiğini bilemiyorum hani oraya neye göre alınıyorlar onu da tam olarak bilmiyorum...eğer çocuklar özelse eğitim veren kişilerinde farklı bir özelliğinin olması gerektiğine inanıyorum" diyerek ifade etmiştir. Öğretmen bir veli olan V4 "burada norm fazlası öğretmenlerin olduğunu öğrendim. Çok üst düzey eğitim aldıklarını düşünmüyorum bizden farklı olduklarını düşünmüyorum. Üzülerek söylüyorum ama çok yeterli olduklarını düşünmüyorum" derken V5 "Çok da yeterli bir yöneticisi, öğretmenleri yok. Bilim sanat deyince akla gerçekten lider kişiler olması gerekiyor." diyerek BİLSEM öğretmenlerinin seçimlerinin ve özelliklerinin farklı olması gerektiğini ifade etmişlerdir. "Birçok şeyi hazır veriyorlar o çocuklara. Aslında hazır vermemeleri gerekiyor. O çocuklar zaten onu yapacak kapasitede. Akıl oyununu bir de öğrenci tasarlasın, bırak. Şimdi bunu böyle veriyorsa yarın projeleri de böyle verirler... Elinde hazır çocuk var, gayret de var. Ama yine de hazır veriyor" sözleriyle V2 de BİLSEM'deki öğretmenlerin çocukları geliştirecek, farklı şeyler düşünmelerini sağlayacak etkinlikleri yapmadıklarını, farklı olmadıklarını ifade etmiştir.

Velilerin sorun olarak gördükleri bir diğer durum BİLSEM binalarıyla ilgili fiziksel koşullardır. Bu yönde görüş belirten; V4 "fiziki şartlarında laboratuvarları gezip gördüğüm kadarıyla orası yeni bir bina ama daha farklı mevcut hizmet ettikleri öğrenciye göre biraz daha karmaşık şeyler bekliyordum ben. Bunda yetersiz kaldılar, normal bir okul, devlet okullarının laboratuvarından farklı bekliyordum ben...Gördüğüm yerdeki laboratuvarlar daha sade, sıradan", V5 "enerjilerini boşaltabilecekleri bir alan da yok orda. Mekan sıkıntısı da var, kapalı alan... işin mutfağına soksalar, çocuk herşeye dokunsa, tabiat bilimlerini doğanın içinde öğrense, hep bina içerisindedir.", V9 "Bunlar oyun çocuğu bunlar zaten oyun şeyimiz yok alanları yok" sözleriyle BİLSEM binalarının yetersiz olduğunu diğer okullardan farklı olmadığını, çocuklarının normal okullardan farklı bir eğitim için oraya geldiklerini ama bunu karşılayamadığını ifade etmişlerdir.

Öğretmen ve fiziksel koşulların sorun olduğunu ifade eden veliler BİLSEM'de uygulanan programla da ilgili sorunların olduğunu ifade etmişlerdir. Başlangıçta uygulanan uyum programına ilişkin sorunu V2, "uyum programı biraz zorladı, ilk baştaki yoğun programları var onların o biraz soğuttu. Yeni kazanan her grubu uyum programına alıyorlar. Ve yaşlarını gözetmeden bir grup oluşturuyorlar. O, onda bir kaygıya yol açtı. Bir de hergün dersten sonra orda olması yorgun gitmesi onu biraz ordan aslında uzaklaştırdı ve ürkütü", şeklinde ifade ederken V4 programa yönelik sorunu "Çocuğu ileriye dönük bir yönlendirmek yok. Çocuk kalıplaşmış programı almak durumunda. Çocuğa göre değil, gruba göre. Grubun haftalık programına gidiyor. Farklı zeka alanına sahip çocuk da benim çocuk da aynı programı alıyor" diyerek açıklamıştır.

Yukarıda sözü edilen sorunların dışında, görüşme yapılan velilerin tamamı BİLSEM’de iletişim ve rehberlik sorunu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Veli ile BİLSEM arasında bir kopukluk olduğunu, onlara çocuklarıyla ilgili gerekli ve yeterli bilgilendirme yapılmadığını, yaşadıkları olumsuzluklarda rehberlik servisinden yeterli yardım alamadıklarını belirtmişlerdir. İletişim sorunuyla ilgili olarak V3 “*Ama ben pek bilgi alamıyorum. Bir şey sorduğumda burası böyle, burası BİLSEM diyorlar. Arada bir duvar var, sınır var. Oraya geçmemize izin vermiyorlar zaten. Çocuklar hakkında da bir bilgilendirmeleri yok.*” demiştir. V4 ise “*İletişim yok. Sadece öğretmen arkadaşlar rahatsızlandığında sms gönderiyorlar, sadece bilgilendirmek için. 5 aydır bir veli toplantısı yapıldı, ikincisi çocuğumun gelişimi ne düzeyde bilmiyorum, söylediği farklı branşların girdiği, ben kendi çocuğumdan eminim ama siz ne kattınız çocuğuma geri dönüş yok*” diyerek iletişim sorununu dile getirmiştir. Ayrıca kendisi de bir öğretmen olan V4, yapmış oldukları uygulamalarla karşılaştırma yaparak çocuklarının gelişimine yönelik dönütler alamadıklarını “*Biz bile burda devlet okulu olmasına rağmen iki ayda bir okul idaresinin planladığı çerçevede veli toplantısı yapılır. Orası da milli eğitime bağlı olmasına rağmen bize geri dönüşüm sağlanmıyor. Çocuğum ne kadar ilerledi bilmiyoruz. Benim çocuğumu nereden aldı nereye getirdi dönem sonunda veya yıl sonunda bunu bilmek benim hakkım. Acaba bazen düşünüyorum, götürüp getiriyorum ama ne kadar geliyor kendi kendime sorguluyorum*”, sözleriyle ifade etmiştir. V7 de benzer şekilde “*Veli bilgilendirme yok ilk başta söylediler burayı derslere yardımcı olsun diye düşünmeyin burası farklı tamamen bilimsel araştırmalara yönelik olacak, grup şeyi verdiler işte bu ilk aşama isimlerini de söylediler ama şu an aklımda yok bu ikinci aşamada şu olacak dördüncü sınıfın sonunda alana yönlendirme olacak şeklinde söylediler ama hani şu an her dersten ne kadar ne yaptıklarıyla ilgili bir bilgin yok bilgilendirme yok bir portfolya veya herhangi bir şey vermiyorlar bize bununla ilgili*” diyerek iletişim sorununu dile getirmiştir. Yaşadığı iletişim sorununu BİLSEM’den beklentileriyle açıklayan V8 “*bize ama mülakattan sonra herhangi bir bilgi vermediler yani sizin çocuğunuzun IQ’su şu, şu puanla buna katıldı şeklinde bir geriye dönüt almadık biz sadece kazandığını öğrendik ve ondan sonra başladık... velileri de bilgilendirelim yani bilim sanatın amacı da budur böyle olur yani beklentinizi ve çitanızı ona göre ayarlayın gibi bir seminer falan almadık aslında velilere bu konuyla ilgili bilgi verirlerse hepimizin gözü ve karnı bu konuda daha çabuk doymuş olur. Yani herkes bir şeyleri birbirine soruyor böyle bir sıkıntı var*” diyerek bu konudaki düşüncelerini belirtmiştir.

İletişim sorunuyla bağlantılı olarak veliler rehber öğretmenlerle de aralarında bir kopukluk olduğunu, veli olarak çocuklarıyla ilgili yönlendirilmediklerini ve hatta rehber öğretmenleri hiç görmediklerini ifade etmişlerdir. Rehberlikle ilgili olarak bazı velilerin görüşleri şu şekildedir:

"PDR anlamında bizimle hiçbir şekilde konuşma monuşma yapılmadı. Hiç çocuklarla bir gözlem yapıp bizimle bişeyde bulunmadılar. Şöyle olmalı şu anlamda şöyle yapalım hiç olmadı. O yönü eksik mesela. PDR'cinin o çocukları çok iyi tanınması gerekir. Biz rehberlikçi filan tanımıyoruz zaten çocukların bile isimlerini bildiklerini zannetmiyorum ben." (V2).

"Rehberlik öğretmenlerinden haberim yok, bilmiyorum. Ama arada bir duvar var, o konuda katılar" (V3).

"Rehberlik çalışmaları hiç yapılmadı. Öyle bişey yok. Bir kere onu da internet sitelerinden takip ediyorum, bir defa aile semineri yaptılar onu da ders programımızdan dolayı katılamadık. Ev hanımları çoğunlukla buna rağbet etmiş. O saatlerde çalışıyoruz çünkü" (V4).

"Yani rehber öğretmenlerin bizi böyle çok çok çekmesi lazım işin içine. Bir sürü şeyler üretmesi lazım. Okulumuzun rehber öğretmeni daha çok çalışıyor bana göre. Öyle bir yeterlilik yok ya da bana göstermiyorlar" (V5).

Görüşme yapılan velilerin bazılarının da sorun olarak belirttiği bir diğer durum ise BİLSEM ders saatlerinin planlanması ile ilgili olmuştur. BİLSEM’de eğitim alma hakkı kazanan öğrenciler ya hafta sonları ya da hafta içi okul saatlerinden sonra BİLSEM’de verilen eğitime katılabilmektedirler. Veliler bu durumun çocukları zorladığını, onları yorduğunu ve bazen de kendilerinin işlerinden dolayı öğrenciyi getirip götürmede zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin V2 “*bir de her gün dersten sonra orda olması yorgun gitmesi onu biraz ordan aslında uzaklaştırdı ve ürkütü...Çünkü eve geldiğinde kendi ödevlerini yapıyordu. Oyuncak oynamaya vakti kalmıyordu. Ben oynayamadan uyuyorum diye ağladığı oluyordu.*” demiştir. Benzer görüşte olan V5 “*tek bir güne programı sığdırmak yerine cumartesi öğleye kadar, pazar öğleye kadar olsa. Çocuk cumartesi günü tüm gün sıkılıyor bugün de 3’e kadar ordayım diyor. Bilim sanata seve seve giden bir çocuk ama sıkılıyor, tüm gün orda olması yoruyor, gerçi hafta içi program da var ama akşam. Çocuk zaten okuldan geliyor birde oraya gitsin istemedim*” diyerek yaşadıkları sorunu aktarmıştır. V8 ise BİLSEM ders saatleri planlamasında öğrencinin yaşadığı sorunun yanında veli olarak yaşadıkları sorunu “*ilk sene ama bizim için çok yorucu oldu hafta içi gidiyordu haftanın üç günü bu sefer okul motivasyonumuzda büyük bozulma oldu*” diyerek ifade etmiştir.

BİLSEM’e Yönelik Öneriler

Görüşme yapılan velilere son olarak BİLSEM’deki sorunlara ilişkin önerilerinin neler olduğu sorusu yöneltilmiştir. Velilerden elde edilen görüşler BİLSEM’e yönelik öneriler teması altında ele alınmıştır. Bu tema altında veli bilgilendirme, öğretmen seçimi, üniversite işbirliği alt temaları oluşturulmuştur.

Velilerin büyük bir çoğunluğu iletişim sorununa yönelik olarak kendilerinin bilgilendirilmesini istemişlerdir. Bu konuda V4 “*Ben gelişmesini çocuktan fark ediyorum ama istiyorum ki derse giren öğretmen arkadaş veya danışmanı da var bu çocuğun toplasın grubu...desin ki senin çocuğun böyle Bana 5dk, 10dk ayırmalarını isterdim. Her gün de beni çağırırsın istemiyorum, uygun olduğu zaman veya açsın telefonu çocuğunu şurdan aldım buraya getirdim böyle bir uygulama yapın*” önerisi getirirken, V7 “*keşke şu hafta şu bu hafta bu veli bilgilendirme olabilirdi veli toplantısı yapılabilirdi hani görüşmeler olabilirdi*” demiştir. Benzer şekilde V6 da “*Bizimle daha çok iletişime geçsinler, bizim de neler yapabileceğimize dair bilgilendirsinler isterdim. Ben çünkü çocuğumla bu anlamda nasıl yetebileceğimi bilmiyorum ama yol göstermelerini isterdim*” önerisinde bulunmuştur.

Görüşme sonucunda elde edilen bulgulara göre veliler BİLSEM’in ilde bulunan üniversite ile işbirliği içinde çalışmasını, yeri geldiğinde üniversiteden destek alınması gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Veliler “*Bunların aslında ya üniversitelerle işbirliği yaparak ya da Milli Eğitim tarafından Hizmet içi eğitim mi dersiniz genel anlamda geniş çaplı sürece bağlı eğitim mi almaları ya da ortak bir program, ortak bir müfredat üzerinden gitmeleri onları daha bir planlayacak gibi geliyor.*”(V2), “*Mesela üniversiteye gitsin üniversiteden hoca geleceğine bunlar üniversiteye gitsin. İşte teknoloji fakültesi var gördüm içerisinde ne var bilmiyorum gitsin gezsin tanışsın*”(V4), “*Yani deseler ki biz bir program hazırlayacağız üniversitesi ne diyor, oradaki öğretim görevlilerinden bir yardım isteyelim hani bunu biz alanda çalışıyoruz ama seçkin öğrencileri oraya gönderiyoruz biz yetemiyoruz o yüzden orası açılmış. Böyle yardım istense üniversitelerle işbirliği yapılırsa daha güzel olur*”(V5) diyerek öneriler getirmişlerdir.

BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin çocuklarına yetebilecek düzeyde, diğer okullarda çalışan öğretmenlerden farklı olmasını isteyen veliler, öğretmen seçimine yönelik öneriler getirmişlerdir. BİLSEM öğretmenlerinin farklı bir eğitim almasını öneren V4 “*Öğretmenler biraz üst düzey eğitim almalılar. Çünkü empati yapıyorum acaba bu çocuğa ne kadar yetebilirim. Çünkü normal seviyede ben burada da veriyorum çocuklara. 1. ‘den 8’e kadar Türkçe dersi verebilirim. Ama oradaki arkadaşın*

seçimle, bir kıstasla gelmesi kanaatindeyim. Veya onun eğitimi almalı. Öğretmenler arasında zeka testi yapacak değilsin. Bunun bir eğitimi olmalı. Var mı yok mu bilemiyorum. Yok biliyorum ” demıştır. BİLSEM’deki öğretmenlerin diğer öğretmenlerden daha farklı özelliklere sahip olması gerektiğini düşünen V10 öğretmen seçimine yönelik önerisini “BİLSEM üstün ve yetenekli çocuklar için açılmış merkezse ve Türkiye'nin geleceği için bu çocuklar çok önemliyse ki önemli. Ben devlet için çok önemli olduğunu düşünüyorum. Bunları eğitecek adamlarında yani sıra dışı olması lazım yetenekli aynı zamanda dallarında branşlarında en iyi olmaları lazım, dereceyle gelmeleri lazım ” ifade etmiştir. Benzer şekilde V5 de “ Ben kendim öğretmenim ama oraya biraz daha seçilmiş, özel, benden bir farkı olsun. Ordakinin benden farkı yoksa o eğitimi burda da alır. Ordakinin farklı eğitimlerden geçmesi gerekiyor. Demeliyim ki bu Bilim sanat öğretmeni vovvv saygı duyayım. Benden bir kademe farklı düşünmüş ki burda demeliyim ” gibi önerilerde bulunmuştur.

Sonuç ve Tartışma

İlkokul düzeyinde BİLSEM’de çocuğu olan velilerle BİLSEM’li olmak, BİLSEM’in katkıları, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik gerçekleştirilen bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Velilerle yapılan görüşmeler sonucunda, çocukların bazı özelliklerinde BİLSEM’e devam etmeye başladıktan sonra değişiklikler olduğu yani BİLSEM’in çocuklara farklı yönlerden katkılarının olduğu belirlenmiştir. Uygulamada program zenginleştirmeleriyle öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmeye çalışan, ayrıca öğrencileri bir bütün olarak ele alıp duygusal ve sosyal yönden de gelişmelerini sağlayacak etkinlikleri programla bütünleştiren (Özbay, 2013) BİLSEM’in, özgüven, farklı düşünme, merak, yaratıcılık, boş zamanlarını değerlendirme gibi özelliklerde katkı sağladığı veliler tarafından ifade edilmiştir. Yumuş ve Toptaş (2011), Şahin (2014) ve Yıldız’ın (2010) yapmış olduğu çalışmalarda da BİLSEM’lerin bilim ve sanat gelişimi, yaratıcılık, İngilizce öğrenimi, sosyalleşme, iletişim becerilerinin gelişmesinde öğrencilere katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.

Velilerle yapılan görüşmeler sonucunda veliler, BİLSEM’in çocuklarına çeşitli katkılarının olduğunu fakat bazı sorunlarla da karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Velilerin BİLSEM’e yönelik sorun olarak belirttikleri konulardan biri BİLSEM binalarının fiziksel koşullarıdır. Veliler BİLSEM’in bina olarak diğer okullardan farklı olmadığını, atölye, laboratuvar, bahçe açısından yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bildiren ve Türkkani (2013), 3 ile 12. sınıf düzeyindeki 100 BİLSEM öğrencisiyle yapmış olduğu çalışmada öğrenciler BİLSEM’de hoşlanmadıkları özellikler arasında binanın fiziki şartlarını ifade etmişlerdir. Keskin, Samancı ve Aydın’ın (2013) yapmış olduğu çalışmada BİLSEM’lerin fiziki ortam ve donanımlarıyla ilgili elde edilen veriler incelendiğinde, yönetici ve öğretmenlerin çoğunluğunun görev yapmakta oldukları merkezi, fiziksel ve donanım açısından yetersiz buldukları görülmektedir. Karakuş’un (2010) üstün yetenekli çocuğu olan anne-babalar ile yapmış olduğu çalışmada anne-babalar BİLSEM’i laboratuvar, bilişim ağı, teknolojik araçlar, oyun alanı, alt yapı, güvenlik açısından yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu Kurnaz (2014), Kaya (2013) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla da desteklenmektedir.

Velilerin sorun olarak ifade ettikleri bir diğer konu BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerdir. Veliler öğretmenlerin çocuklarına yetemediklerini, özel olarak seçilmediklerini, çocukları özelse onları yetiştiren öğretmenlerin de özel olması gerektiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu Keskin, Samancı ve Aydın (2013), Kurnaz (2014), Kaya (2013), Chan (2010), Hearth (1997) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla da desteklenmektedir. Heart’ın (1997), yetenekli öğrencilerin

öğretmenlerinin kişilik özellikleri, mesleki özellikleri ve öğretim yöntemleri veya stilleri ile ilgili literatürü gözden geçirmeye dayalı yapmış olduğu çalışmada, bu konuda yapılan araştırmaların genel olarak öğretmen yetiştirme standartlarının oluşturulması, yetenekli öğretmenlerin devlet sertifikası ve / veya üstün yetenekli bir eğitime sahip olması ve öğretmenin yüksek zeka, üstün yetenek, yaratıcılık ve benlik anlayışı olması gerektiğine karar verdiği ifade edilmiştir. Bu çalışmalarla belirlenen öğretmen özellikleri arasında zeka, coşku, başarı, motivasyon, kendine güven, öğrencinin bağımsızlığının teşvik edilmesi ve üstün yetenekli çocukları öğretmek için bir tercih yer almaktadır. Chan'ın (2010) Hong Kong'da 50 Çinli öğretmenle yapmış olduğu çalışmada, yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin, üstün yetenekli öğrencileri belirleme, öğretme ve danışmanlık yapma gibi özelliklerinin kişisel özelliklerden daha fazla öneme sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ve bu öğretmenlerin yetiştirilmesi için gerekli programların geliştirilmesine ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır.

BİLSEM'de uygulanan öğretim programı da görüşme yapılan veliler tarafından bir sorun olarak ifade edilmiştir. Veliler uygulanan programların çok yoğun olduğunu, okul programıyla birlikte çocukları zorladığını, öğrenciyi yönlendirmeye yönelik olmadığını ve farklı zeka alanlarına ait farklı programların uygulanmadığını belirtmişlerdir. Karakuş (2010) tarafından anne babalarla yapılan çalışmada da BİLSEM'de uygulanan eğitim programlarının ve sürelerinin esnek olmadığı, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirme olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuç yapılan araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Şenol'un (2011) BİLSEM öğretmenlerinin, üstün yetenekliler eğitim programlarına yönelik görüşlerini ve karşılaştıkları sorunlarına yönelik yapmış olduğu araştırma sonucunda, eğitim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin olumlu yönde olduğu bulgusu bu araştırmanın bulgusuyla örtüşmemektedir.

Yapılan görüşmeler sonucunda veliler BİLSEM'deki rehberlik hizmetlerinin de sorun olduğunu, rehber öğretmenlerle görüşemediklerini ve çocuklarını yönlendirmediklerini ifade etmişlerdir. Yazıcı ve Altun (2016) tarafından yapılan çalışmada üstün yeteneklilere dönük Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) lisans program yeterlikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. PDR lisans programlarında üstün yeteneklilere dönük zorunlu derslere yer verilmediği, buna karşılık bazı programlarda sınırlı sayıda seçmeli derslerin okutulduğu gözlenmiştir. Üstün yeteneklilerle ilgili konuların, PDR programlarında zorunlu özel eğitim dersi içinde aktarıldığı belirlenmiştir. Bu derslerdeki içeriğin belli kavramsal bilgilerle sınırlandırıldığı, buna karşılık kuram ve uygulamalara geniş şekilde yer verilmediği saptanmıştır. Yazıcı ve Altun tarafından ortaya konan bu araştırma verisi velilerin belirtmiş olduğu rehberlik sorununun olabileceğini ortaya koymaktadır.

Velilerin dile getirdiği sorunlardan biri de iletişim sorunudur. Veliler BİLSEM'deki öğretmenler, yöneticiler ve diğer çalışanlarla aralarında bir duvar olduğunu, kendilerine BİLSEM'in işleyişi ve çocuklarıyla ilgili olarak yeterince bilgilendirme yapılmadığını ifade etmişlerdir. Keskin, Samancı ve Aydın (2013) tarafından BİLSEM yönetici ve öğretmenleriyle yapılan çalışmada "Üstün veya özel yetenekli çocukların ailelerine yönelik bilgilendirme seminerleri düzenlenmesi gerektiğini düşünüyor musunuz?" sorusuna katılımcıların %94,5'u evet diyerek BİLSEM velilerinin bilgilendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Özbay (2013) bu durumu; toplumun en temel ve en küçük kurumu olan ailenin ülkemizde bu bağlamda karşılaştığı en önemli sorun, farklılıkla baş etme becerisidir. Ailelerin büyük bir kısmı, üstün yeteneğin ne demek olduğunu, çocuklarının üstün yetenekli olup olmadığını ve ne yapmaları gerektiğini bilememektedir. Ailelerin fark ettikleri tek durum ve gerçek çocuğun farklı olduğudur. Çocukların olumlu yönde gelişmeleri için okulla işbirliği şarttır şeklinde açıklamıştır (Özbay, 2013).

Velilerle yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan bir diğer sorun BİLSEM ders saatleri planlamasıdır. Okulla birlikte BİLSEM'in çocukları yordüğünü, hafta içi veya hafta sonu

programlarına kendilerinin de işlerinden dolayı öğrenciyi getirip götürmede zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bildiren ve Türkkani'nın (2013) BİLSEM öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada da öğrenciler, okul eğitimiyle beraber özel eğitim almalarının onları fiziken yorduğunu, özel eğitim kurumunun uzaklığının da onlara artı bir yük getirdiği bulgusu araştırmayı desteklemektedir. Araştırmanın üçüncü alt probleminde yer alan velilerin BİLSEM'e yönelik önerilerinde görüşme yapılan veliler, veli bilgilendirme, öğretmen seçimi, üniversite işbirliği, gibi öneriler sunmuşlardır.

Bu araştırma BİLSEM'de ilkokul düzeyinde çocuğu bulunan velilerin BİLSEM'e yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir ve onların belirttiği görüşlerle sınırlıdır. Araştırmanın genellenebilirliğini sağlamak için BİLSEM'lerle ilgili diğer paydaşlarla da (öğretmen, yönetici, öğrenci gibi) nicel, karma araştırmalar yapılabilir. Özel yetenekli çocukların daha iyi ortamlarda eğitim görmeleri için BİLSEM binaları hem fiziksel hem de donanım olarak geliştirilebilir. BİLSEM'de görev yapan öğretmenler özel yetenekli çocuklara yetebilecek özelliklere göre yetiştirilebilir. BİLSEM program içerikleri öğrencilerin daha çok yaratıcılıklarını kullanabilecekleri şekilde üniversitelerle işbirliği yapılarak daha etkin olarak tasarlanabilir. Ayrıca BİLSEM velileri ile öğrencilerin gelişimleri konusunda sık sık bilgilendirme amaçlı görüşmeler düzenlenebilir ve rehberlik çalışmaları artırılabilir.

Kaynaklar / References

- Ablard, K. E., & Parker, W. D. (1997). Parents' achievement goals and perfectionism in their academically talented children. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 651-667.
- Bildiren, A. (2011). *Üstün yetenekli çocuklar*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Bildiren, A., ve Türkkan, B. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin perspektifinden bilim ve sanat merkezlerinin hoş ve hoş olmayan özellikleri ve değişiklik talepleri. *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2013, 1(2), Özel Sayı, 128-135.
- Chan, D. W. (2010). Characteristics and competencies of teachers of gifted learners: The Hong Kong teacher perspective, *Roeper Review*, 23(4), 197-202, DOI: [10.1080/02783190109554098](https://doi.org/10.1080/02783190109554098)
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. A. Aypay (Çev. Ed.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Coleman, L. J., Micko, K. J., & Cross, T. L., (2015). Twenty-five years of research on the lived experience of being gifted in school: Capturing the students' voices. *Journal for the Education of the Gifted* 38(4), 358-376.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni*. S. B. Demir (Çev. Ed.), Ankara: Eğiten Kitap.
- Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Edt.). *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (ss.51-105). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Feldhusen, J. F. (1989). Synthesis of research on gifted youth. *Educational Leadership*, 46(6), 6-11.
- Feldhusen, J. F. (1996). How to identify and develop special talents. *Educational Leadership*, 53(5), 66-69.
- Feldhusen, J. F. (2003). Reaching for the stars in gifted education: A critique of the WICS model. *High Ability Studies*, 14(2), 143.
- Gallagher, J. J. (2003). Issues and challenges in the education of gifted students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.) (pp. 11-23). Boston: Pearson Education.
- Genç, M. A. (2012). Görsel sanatlar alanında üstün yetenekli öğrenciler ve Türkiye'deki eğitimleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 573-587.
- Heath, W. J. (1997). What are the most effective characteristics of teachers of the gifted? (ERIC No: ED411665)
- Karakuş, F. (2010). Üstün yeteneklilerin ana-babalarının karşılaştıkları güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127-144.
- Karakuş, F. (2014). Üstün yetenekli çocukları olan anne babaların çocuklarının eğitime yönelik algıları. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 289-304.
- Kaya, N. G. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ve BİLSEM'ler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 115-122.
- Keskin, M. Ö., Samancı, N. K., ve Aydın, S. (2013). Bilim ve sanat merkezleri: Mevcut durumları, sorunları ve çözüm önerileri. *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), Özel Sayı, 78-96.
- Koç, İ. (2016). Üstün zekalı ve üstün yetenekli öğrenci velilerinin bilim ve sanat merkezi'yle ilgili görüşleri: Bir BİLSEM örneği. *Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 3(3), 17-24.
- Kurnaz, A. (2014). Yirminci yılında bilim ve sanat merkezlerinin raporlar ve yönetici görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-22.
- MEB. (2017a). *2017-2018 bilim ve sanat merkezleri öğrenci tanılama kılavuzu*. <https://orgm.meb.gov.tr> adresinden alınmıştır.

- MEB, (2017b), *Özel eğitim ve rehberlik hizmetleri genel müdürlüğü bilim ve sanat merkezlerine öğretmen seçme ve atama kılavuzu*. <http://orgm.meb.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- MEB. (2017c). *Bilim ve sanat merkezleri yönergesi*. <https://orgm.meb.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev. Ed.), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Olzewski-Kubilius P., & Kulieke M. J. (2008). Using off-level testing and assessment for gifted and talented students. In Tassel Baska J. Van (Ed.), *Alternative assessments with gifted and talented students* (pp. 89-106). Waco, TX: Prufrock Press.
- Özbay, Y., (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri*, Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Renzulli, J. S., & Renzulli, S. R. (2010). The schoolwide enrichment model: A focus on student strengths and interests. *Gifted Education International*, 26(2-3), 140-156.
- Renzulli, J. S. (1968). Identifying key features in programs for the gifted. *Exceptional Children*, 3(35), 217-221.
- Taşçılar, M. L. (2016). The relationships between self-regulated learning skills, causal attributions and academic success of trainee teachers preparing to teach gifted students. *Educational Research and Reviews*, 11(13), 1217-1227.
- Şahin, Ç. Ç. (2014). Bilim ve sanat merkezi öğrencilerinin bu kurumlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11-1(21), 101-117.
- Şenol, C. (2011). *Üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri (BİLSEM örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Uzun, M. (2004). *Üstün Yetenekli Çocuklar El kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Yazıcı, H., ve Altun, F. (2016). PDR lisans programlarının üstün yeteneklilere dönük psikolojik danışma becerilerinin kazandırılması açısından değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 61-71.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, H. (2010). *Üstün yeteneklilerin eğitiminde bir model olan bilim ve sanat merkezleri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_03/29101859_hasan_yildiz_tez.pdf adresinden 15/01/2018 tarihinde erişilmiştir.
- Yumuş, A., ve Toptaş, V. (2011). Bilim ve sanat merkezlerinin amacına uygun işleyişinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 80-88.

Yazarlar

Emel SARITAŞ, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümünde görev yapmaktadır. Doktora derecesini 2002 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında almıştır. Eğitim bilimleri alanında ulusal/uluslararası çeşitli kongre ve dergilerde yayınları vardır.

İletişim

Dr. Öğr. Üyesi Emel SARITAŞ Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Kınıklı Yerleşkesi Denizli Türkiye.
e-posta: esaritas@pau.edu.tr

Ümran ŞAHİN, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümünde görev yapmaktadır. Doktora derecesini 2013 yılında Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında almıştır. Eğitim bilimleri alanında ulusal/uluslararası çeşitli kongre ve dergilerde yayınları vardır.

Gülsüm ÇATALBAŞ, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde görev yapmaktadır. Doktora derecesini 2018 yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bilim Dalında almıştır. Eğitim bilimleri alanında ulusal/uluslararası çeşitli kongre ve dergilerde yayınları vardır.

Dr. Öğr. Üyesi Ümran ŞAHİN, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Kınıklı Yerleşkesi/Denizli Türkiye.
e- posta: usahin@pau.edu.tr

Öğr. Gör. Dr. Gülsüm ÇATALBAŞ, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Kınıklı Yerleşkesi Denizli Türkiye.
e- posta: catalbas@pau.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. "SAC is the educational institutions for highly talented students at pre-school, primary, secondary and high school levels to develop their capacity and to make them be aware of their individual skills (artistic, musical, and cognitive ability) without preventing their formal training (MEB, 2017: 6)". Serving in 81 cities of Turkey, a total of 116 SAC have a differentiated curriculum that aims to make highly talented students understand their potential and contribute to the society (MEB, 2017). Being valid from 2017, 1st, 2nd and 3rd grades of primary school can also enroll in SAC.

In related literature, various concepts are used for the individuals who perform a high-level development in terms of cognitive and artistic ability such as gifted or highly talented (Ablard & Parker (1997), Chan (2010), Feldhusen (1989, 1996, 2003)). The concept of highly talented is preferred instead of highly intelligent as it is not limited in meaning as having a high intelligence only. Another reason for this is intelligence is a labeler in nature. Some prefer to use "specially talented" instead of "highly talented" (Özbay, 2013: 8). In this study, "highly talented" was used for the gifted students consistent with SAC's identification.

As in the other educational institutions, parents are also significant in SAC. The principle of organizing and performing educational and instructional activities also includes the collaboration of parents and SAC (MEB, 2017c). Most of the parents do not know what is highly talented, whether their children are highly talented or not, and what to do. The only thing they recognize is that their child is different (Özbay, 2013). In this sense, the aim of this study is to investigate the views of the parents on SACs who have children in primary school level in SACs. The problem questions of the study were constructed as:

1. How does BILSEM feel to parents?
2. What are the contributions of SAC on children?
3. What are the problems that the parents face within SAC?
4. What are the suggestions of the parents for SAC?

Methodology. This study, which tries to explain the views of the parents depending on their experiences, was designed as a phenomenological study. Being both a philosophical perspective and a research methodology, phenomenology identifies the phenomena which we are aware of but do not have an elaborated understanding depending on the experiences of the individuals or a group (Yıldırım & Şimşek, 2012; Merriam, 2013; Creswell, 2013; Christensen Johnson & Turner, 2015; Ersoy, 2016).

Designed as a phenomenological study. Interviews were conducted with 10 volunteers. The participants are of different age and occupation groups and have children in SAC in different levels. Examining the related literature and consulting the field experts, a semi-structured interview form was constructed including main questions and alternative questions. The interview form is in two parts one of which includes the questions about personal information and the other about being a parent of SAC, the contribution of SAC on children, problems in SAC and suggestions. Descriptive analysis was used to investigate the views.

Results, Discussion and Conclusion. Parents stated that their children have changed in some ways after enrolling SAC, in turn, SAC had some contributions on children in different ways. SAC tires to

develop the creativity of children with their rich curricula and integrate the activities and curriculum as providing the development of children socially and emotionally in practice (Özbay, 2013). Parents added that it contributed to their children in terms of self-confidence, curiosity, think differently, creativity, and managing their free time. Some research findings are also consistent with the current study that SAC contributes to the students in terms of science and art development, creativity, learning English, socialization and communication skills (Toptaş, 2011; Şahin, 2014; Yıldız, 2010).

Apart from the contributions, parents also underlined some problems in SAC. The insufficient facilities of SAC buildings are one of the problems. Parents stated that SAC buildings are not different from other formal school buildings and insufficient in laboratory and garden. In a study by Bildiren and Türkkan (2013) which was conducted with 100 SAC students in 3rd and 12th-grade levels, students pointed out the physical conditions of SAC as a property that they dislike about SAC. Moreover, Keskin, Samancı and Aydın (2013) also found that most of the administrators and teachers think SAC is insufficient in terms of facilities. In a study of Karakuş (2010), parents indicated that SAC is insufficient in terms of the laboratory, technological equipment, playground, substructure, and security. Along with those studies, the findings are also supported by the studies of Kurnaz (2014) and Kaya (2013).

Another problem indicated by the parents is the teachers working in SAC. Parents thought that teachers are insufficient for the children and are not selected carefully. Furthermore, they added that if the children are highly talented, teachers should be highly talented also. Most of the research support this finding (Keskin, Samancı and Aydın 2013; Kurnaz, 2014; Kaya, 2013; Chan, 2010; Hearth, 1997). Hearth (1997) investigated the related literature on personal characteristics, occupational properties, and teaching methods or styles of the teachers of gifted students. He concluded that teacher training standards should be constructed on this issue, teachers of gifted should have a formal certificate or training on the education of highly talented individuals, and lastly, teachers should have the awareness of high intelligence, creativity, and self. The properties indicated in that literature are intelligence, enthusiasm, success, motivation, self-confidence and encouraging the students' independence. Chan (2010) studied with 50 Chinese teachers in Hong Kong and found out that identifying, educating and counseling the highly talented students are far more important than personal characteristics. Moreover, he emphasized the need for curricula to educate this kind of teachers.

The curriculum of SAC was also considered as a problem by the parents. They told that the curriculum is so busy, creates a difficulty with the formal curriculum, does not guide the students and does not address different bits of intelligence. Karakuş (2010) also found that curricula in SAC are not flexible and not for the interest and ability of the students. However, in a study by Şenol (2011) the teachers working in SAC thought positively on the curriculum.

Counseling services are another problem indicated by the parents. According to the parents, SAC counselors do not see the parents and guide the students. Yazıcı and Altun (2016) examined the curriculum standards of Psychological Guidance and Counseling Departments and concluded that the curriculum does not include any compulsory courses on highly talented and a few of the programs include limited selected courses. The issues about highly talented are only given in special education courses in these departments. However, the content of this course is limited to some conceptual information and does not include theories and practices. These findings by Yazıcı and Altun (2016) might be one of the underlying reasons why parents found the counseling service insufficient in the current study.

The fifth problem indicated by the parents is the communication problem. Parents stated that there is such a wall between them and the administrators, teachers and other staff of SAC. They added that they are not informed enough about their students and the process of SAC. Keskin, Samancı and Aydın (2013) asked the administrators and the teachers of SAC in their study that “Do you think that seminars should be organized in order to inform the parents of highly talented children?” The ratio of participants who gave the answer as “yes” was 94.5%. According to Özbay (2013), in Turkey, the most important problem that the family institutions face with is coping with the differences. Most of the parents do not know what is being highly talented, whether their child is highly talented or not and what to do about this issue. The only thing that they recognize is their child is different. Özbay (2013) underlines the collaboration of school and parent for the positive development of these children.

The last problem indicated by the parents is the time planning of the courses in SAC. They stated that together with their school, children get tired in SAC, and they live problem in shuttling their children because of their busy schedule. These findings are supported by the study of Bildiren and Türkkani (2013) who found that students in SAC are very tired along with their school education and SAC’s location is far from the city centers. Parents listed some suggestions about SAC as the information of the parents, teacher selection and cooperation with the academy.

This study aims to identify the views of parents on SAC whose primary school children enroll in SAC, and is limited to their views. Quantitative and mixed method research might be conducted with the other shareholders (teachers, administrators, students) in order to generalize the results. The SAC buildings might be improved in physical conditions and facilities. Teachers working in SAC might be selected more carefully and trained considering the highly talented literature. The curricula of SAC might be revised cooperating with the academy to improve the creativity of the children. Furthermore, parents might be informed more frequently about the processes and the counseling activities might be increased.

Ulusal Yenidoğan İşitme Tarama Programı'nın Aile ve Sağlık Çalışanları Görüşlerine Göre İncelenmesi: Durum Araştırması[‡]

Investigation of the National Newborn Hearing Screening Program Based on Family and Health Workers' Opinions: A Case Study

Nagihan Baş**
Zerrin Turan***
Yıldız Uzuner****

To cite this article/ Atf için:

Baş, N., Turan, Z. ve Uzuner, Y. (2019). Ulusal yenidoğan işitme tarama programı'nın aile ve sağlık çalışanları görüşlerine göre incelenmesi: Durum araştırması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 134-160. doi:10.14689/issn.21482624.1.7c1s.6m

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 15.07.2018

Düzeltilme Tarihi: 17.10.2018

Kabul Tarihi: 25.01.2019

Öz. Durum çalışması olarak desenlenen bu araştırmanın amacı, bir ileri tanı merkezinde yenidoğan işitme taramasından eğitime yönlendirmeye kadar olan süreci incelemek ve bu sürece ilişkin sağlık çalışanları ile birlikte ailelerin deneyimlerini irdelemektir. Bu araştırmaya, ileri tanı merkezinden dört odyometrist, bir uzman odyolog, bir kulak burun boğaz hekimi ve çocuğu bu ileri tanı merkezinde tanılanan yedi aile katılmıştır. Bu araştırmanın verileri; aile ve sağlık çalışanları ile yapılan görüşmelerle, merkezde yapılan gözlemlerle, belgelerle, süreç ürünleriyle ve araştırmacı günlüğü yoluyla toplanmıştır. Toplanan veriler, tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Analizden elde edilen, bulgular, dört tema çerçevesince raporlaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, ileri tanı merkezlerinin ve işitme kayıplı çocuklar için eğitim veren devlet kurumlarının artırılmasına ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir. Ailelerin ise süreçte psikolojik ve ekonomik olarak desteklenmeye ihtiyaç duyduğu ortaya çıkmıştır. Sürecin daha etkin bir şekilde işlemesi için, sağlık çalışanlarına geri bildirim veren bir takip sistemine ve işitme kayıplı çocukların eğitimi alanında çalışanların sağlık çalışanları ile işbirliğinin artırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Yenidoğan işitme taraması, işitme kayıplı çocuk, erken müdahale, aile katılımı, takip sistemi

Abstract. This qualitative study aims to investigate the process in the newborn hearing screening program of a referral hospital. The health workers and parents of children who were diagnosed with a hearing loss were interviewed to gather the data. The participants of the study were four audiometrist, an audiologist, an ear nose throat surgeon and seven families. The data were collected through semi-structured interviews with participants, observations of reference hospital, documents, artifacts and the researcher's journal. The data were analyzed and interpreted inductively. The results of the study indicated that the quantity of the reference and early intervention centers need to be increased by the state. The families were expressed their need for economic and psychological support. An efficient feedback system was suggested to decrease the loss to follow up by the health workers. The need for improved co-operation between the health workers and educators was also stressed.

Keywords: Newborn hearing screening, child with hearing loss, early intervention, family participation, follow-up system

* Bu araştırma, "Yenidoğan işitme tarama sonrası tanı, cihazlandırma ve aile eğitim programlarına yönlendirilme sürecinin incelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Sorumlu Yazar / Correspondence: Anadolu Üniversitesi, Türkiye. e-mail: nagihanbas@anadolu.edu.tr ORCID: 0000-0003-3524-2651

*** Anadolu Üniversitesi, Türkiye, e-mail: zturan@anadolu.edu.tr ORCID: /0000-0002-3956-9320

**** Anadolu Üniversitesi, Türkiye, e-mail: yildizuzuner@gmail.com ORCID: 0000-0001-6477-2593

Giriş

Doğuştan işitme kayıplı (İK) çocuklar, fetal dönemden itibaren işitsel uyaranlardan yeterince faydalanamamaktadır (Cole ve Flexer, 2007). Normal işiten akranlarına göre bu dezavantajla doğan İK çocuklar, erken dönemde cihazlanıp nitelikli eğitim almadıklarında da sözlü dil edinimi fırsatını kaçırmaktadır. Sözlü dil edinimindeki gecikmeye bağlı olarak sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimleri de olumsuz etkilenmekte ve bu durum ilerleyen yaşlarda çocuğun akademik becerilerini sınırlayarak bir meslek edinmesini zorlaştırmaktadır (Clark, 2007; Tüfekçioğlu, 2002). İşitme kaybının, sese erişimi kısıtlaması nedeni ile ortaya çıkabilen bu olumsuzlukları en aza indirmek için işitme kaybının en erken dönemde saptanması, işitmeye yardımcı teknolojiler ile işitsel girdinin sağlanması ve çocuğun işitsel uyaran bakımından zengin ortamlarda bulunması gerekmektedir (Raeve ve Lichert, 2012; Yoshinago-Itano, 2004; Turan, 2010).

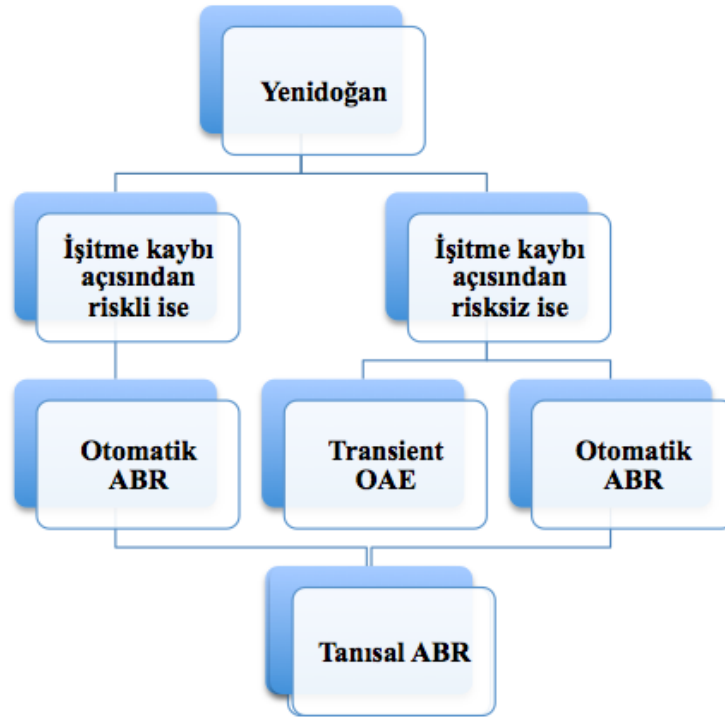
Bu gerekçelerle işitme kaybını hayatın ilk ayları içinde tanılamak hedeflenmiş ve Yenidoğan İşitme Taramaları (YDİT) 1980'lerin sonuna doğru Batı Avrupa ve Kuzey Amerika ülkelerinde pilot çalışmalar yoluyla uygulanmaya başlamıştır (Çiprut ve Akdaş, 2014). Tarama programlarında uygulanan testler, iç kulak fonksiyonunu test eden Transient Evoked Otoakustik Emisyon (T-OAE) ile işitme sinirinden gelen ve işitsel uyarana cevap olarak üretilen tepkileri değerlendiren İşitsel Beyin Sapı Cevapları (Auditory Brainstem Response [ABR]) testleridir (White, 2003). Bu taramalara bağlı olarak geliştirilen İşitme Kaybının Erken Tanısı ve Müdahalesi Programları'nda (İKETMP) ise çocuğun işitme kaybı tanılandıktan sonra işitme kaybına uygun bir cihaz ile cihazlanması, cihazlanma ile birlikte aile üyelerinin de katılacağı bir aile eğitim programına başlaması ve bu programa devamlılığın sağlanması amaçlanmaktadır (JCIH, 2007; Kemaloğlu, 2015).

Türkiye'de ise YDİT, 2004 yılının son ayında ülke geneline yaygınlaştırılmıştır. YDİT'e bağlı olarak geliştirilen Ulusal Yenidoğan İşitme Tarama Programı da (UYİTP), İKETMP ile aynı ilkeleri benimsemiştir (Genç, Ertürk ve Belgin, 2005; Kemaloğlu, 2015). Bu programların kapsamı ve ilkeleri, Amerikan Pediatri Akademisi (American Academy of Pediatrics, [AAP]) (1999) ve Bebeklik Dönemi İşitmenin Değerlendirilmesi Komitesi'nin (Joint Committee on Infant Hearing [JCIH]) (2007) önerileri temel alınarak oluşturulmuştur (Bolat ve Genç, 2012). Hem İKETMP hem de UYİTP'de İK çocuk ve ailesine bu programlardan uzun dönemde en çok fayda sağlamalarına hizmet eden ilkeler şunlardır (AAP, 1999; JCIH, 2007):

- Bütün yenidoğanlara mümkünse hastaneden taburcu olmadan önce YDİT testleri uygulanmalıdır.
- YDİT'den kalan bebekler, uygun odyolojik ve tıbbi değerlendirmelerden geçirilerek işitme kaybı tanısı en geç üç ay içerisinde konulmalıdır.
- İşitme kaybı tanısı alan bebekler, en geç altı ay içerisinde cihazlandırılarak ailesi ile birlikte bir aile eğitim programına kaydolmalı ve eğitimlere devamlılıkları sağlanmalıdır.
- YDİT'den geçen ancak İK açısından riskli bulunan bebekler odyolojik denetim altında tutulmalıdır.

Türkiye'de bu temel ilkeler eşliğinde belirlenen standartlara ulaşmayı amaçlayan UYİTP'de sistemin daha iyi hizmet vermesi için eğitim, veri ve destek hizmetleri ile birlikte ulusal nitelikte bir bilim kurulu oluşturulmuştur. Bilim kurulu, YDİT personelinin eğitiminin yapılması, testlerin başarılı bir şekilde bebeklere uygulanması ve bebeklerin takibinin kolaylaştırılması için sağlık kurumlarını basamaklandırmıştır (Bolat ve Genç, 2012). Bu kapsamda birinci basamak merkezler YDİT testlerinin ilk yapıldığı yer olan doğumevleri ve devlet hastaneleri iken; ileri tanı merkezleri, KBB hekimi ile

birlikte uzman odyolog, özel eğitimci veya psikoloğun bulunduğu merkezlerdir (Gökçay, Boran, Çiprut ve Bağlam, 2014). Birinci basamak veya ileri tanı merkezlerinde işitme kaybı açısından riskli bulunan ve bulunmayan yenidoğanlara uygulanan tarama testleri ile birlikte tanı aşamasını içeren test akış şeması aşağıda Şekil 1’de gösterilmiştir (Ulusal Yenidoğan İşitme Tarama Uygulama Rehberi, 2012).



Şekil 1. UYİTP’de uygulanan işitme testlerinin akış şeması

Bu akış sürecinde sağlık çalışanları tarafından, tanı esnasında KBB hekimi ve / veya uzman odyolog olmak üzere, kaybı saptanan çocuğun ailesine, işitme kaybı ve İK çocukların gelişimleri hakkında detaylı bilgiler verilmektedir. Bu sayede çocuğun kaybına uygun bir cihaz edinmesi ve ardından aile eğitim programlarına yönlendirilmesi hedeflenmektedir (Külekçi ve Terlemez, 2014).

Bunlarla birlikte, UYİTP’de sağlık çalışanlarının olduğu kadar ailelerin de rolü ve yükümlülükleri bulunmaktadır. İlk olarak, YDİT testlerinin uygulanması için yasal zorunluluk nedeni ile ailelerin onayı gerekmektedir. Bu nedenle bu testlerin faydasının aile tarafında bilinmesi ve yaptırılması bebek için oldukça önemlidir (T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2014). Ailelerin sırasıyla; YDİT uygulanmasını kabul etmeleri, testten geçemeyen bebekleri için verilen randevuya gitmeleri, tanı sonrasında İK çocuklarını en erken zaman dilimi içerisinde cihazlandırıp bir aile eğitim programında eğitime başlamaları ve bu eğitime devam etmeleri gerekmektedir (Hoff vd., 2006; Özcebe, Sevinç ve Belgin, 2005).

Diğer taraftan İKETMP ve beraberinde UYİTP’in de nihai hedefi, İK çocukları ailesi ile birlikte erken eğitim programlarına ulaştırmak ve bu eğitimlere devam etmelerini sağlamaktır (JCIH, 2007;

Kemaloğlu, 2015). Bu kapsamda 0-3 yaş arasındaki çocuklara sunulan aile eğitimlerinde, çocuğun her zaman yanında bulunan ve bakımını sağlayan kişilerin (ör. Anne, baba, dede, anneanne/babaanne gibi) eğitimlere katılması ve devam etmesi oldukça önemlidir (Brown ve Nott, 2005; Öztürk-Ertem, 2005). Bu sebeple ailelerin yönlendirildikleri aile eğitim programlarından memnun kalmaları, eğitimin kendileri ve İK çocuklarının gelişimi için fayda sağladığını fark etmeleri, eğitimlere devamları açısından oldukça önemli görülmektedir (DesGeorges, 2003).

Ancak süreç boyunca, hem uluslararası hem de ulusal alanyazında programın işleyişinden (Fitzpatrick, Angus, Durieux-Smith, Graham ve Coyle, 2008; Hardonk vd., 2011; Kemaloğlu, 2015; Wood, Sutton ve Davis, 2015), sağlık çalışanlarından (Hardonk vd., 2011; Şipal ve Bayhan, 2010; Vehapoğlu-Türkmen, 2013), ailelerden (DesGeorges, 2003; Hoffman, Munóz, Bradham ve Nelson, 2011; Özdek vd., 2011) ekonomik nedenlerden (Bradham, Houston, Guignard ve Hoffman, 2011; Kemaloğlu, 2015) kaynaklı problemlerin olduğu ve bu problemlerin İK çocuğun ve ailesinin özellikle eğitime erişmesini, eğitimlere devam etmesini zorlaştırdığı belirtilmektedir (Hoffman, vd., 2011; Ertürk, Genç ve Özkan, 2010). Bu problemleri ortaya koyan uluslararası araştırmalar, problemlerin çözümüne yönelik ileri araştırmalar için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler; YDİT’den sonra eğitime yönlendirme sürecinin detaylı olarak incelenmesi ile eğitime başlamayı ve sürdürmeyi geciktiren unsurların tespit edilmesinin ardından bu unsurların giderilmesine yönelik süreçteki paydaşların görüşlerinin alınmasıdır (Fitzpatrick vd., 2016; Hardonk vd., 2011; Young ve Tattersall, 2007; Todd, 2006; Tattersall ve Young, 2005; DesGeorges, 2003).

Ulusal alanyazında yapılan araştırmalar ise genellikle UYİTP’in yaygınlaşmasından sonra Türkiye’nin farklı bölgelerinde YDİT uygulanan çocuk sayısına (Bolat vd., 2009; Güven., 2012; Güven ve Başar, 2009; Renda, Özer ve Renda, 2012) ve İK saptanan çocukların tanı ve cihaz edinme yaşlarına odaklanmışlardır (Yılmazer, vd., 2016; Genç, vd., 2013; Serin vd., 2011; Vehapoğlu-Türkmen, vd., 2013; Yazgan vd., 2012). Sınırlı sayıda araştırma UYİTP kapsamındaki süreçte ailelerin görüşlerini incelemiştir (Şipal ve Bayhan, 2010; İncesulu, Vural ve Erkam, 2003). İncesulu, Vural ve Erkam’ın (2003) araştırmasında da sadece koklear implant ameliyatı olma sürecinde ailelerin görüşlerine ilişkin bulgular sunduğu göz önünde bulundurulduğunda, ulusal alanyazında YDİT ve sonrası süreçte sağlık çalışanları ile birlikte ailelerin de bakış açısının dikkate alındığı ve sürece ilişkin bütüncül veri sunan araştırmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, UYİTP kapsamındaki süreci derinlemesine incelemek, sürece ilişkin hem ailelerin hem de sağlık çalışanlarının görüşlerini, ihtiyaçlarını, karşılaştığı problemleri ve sundukları çözüm önerilerini öğrenmek amacıyla bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Bir ileri tanı merkezinde uygulanan YDİT, tanılama, cihazlandırma ve aile eğitim programlarına yönlendirme süreci nasıl gerçekleşmektedir?
2. Bu ileri tanı merkezinde çalışanların sürece ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Bu merkezde çocuğu İK tanısı alan ailelerin sürece ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Türkiye’de ileri tanı merkezi olan bir sağlık kuruluşunda, YDİT uygulanan ve kaybı saptanan İK çocukların ve ailelerinin aile eğitimlerine erişme sürecini incelemeyi amaçlayan bu araştırma, bir durum araştırması (case study) olarak desenlenmiştir (Bogdan ve Biklen, 2007). Durum araştırmaları; araştırmanın amacına, özelliğine ve kullanılan veri toplama tekniklerine göre farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007; Stake, 1995; Yin, 2003). Bu araştırmada, kendine özgü özellikleri olan bir sağlık kuruluşunda UYİTP çerçevesince uygulanan sürecin çok boyutlu ve derinlemesine incelenmesi amaçlandığı için *bütüncül tek durum çalışması* deseni seçilmiştir (Yin, 2003).

Araştırma Ortamı

Araştırmanın amacı gereği, YDİT testleri ile birlikte İK tanı testlerinin de uygulandığı bir ileri tanı merkezinin KBB Anabilim Dalı ve Odyoloji Bilim Dalı, araştırma ortamı olarak seçilmiştir. Araştırma ortamı olan KBB Anabilim Dalı’na başvuranların durumu disiplinler arası bir yaklaşımla değerlendirilmekte olup, 2005 yılından itibaren de koklear implant ameliyatları gerçekleştirilmektedir. Araştırma verilerinin toplandığı tarihte, araştırma ortamında bir profesör doktor (Dr.), bir Uzman Odyolog (Uzm. Ody.), beş Odyometrist (Odyom.) ve bir hasta bakıcı çalışmaktadır. Bahsi geçen doktor, aynı zamanda Odyoloji Bilim Dalı başkanlığını da yürütmektedir. UYİTP uygulanma sürecinde, ileri tanı merkezinin KBB biriminde Odyoloji Bilim Dalı başkanının odası olan bir oda ve koklear implant / toplantı odası; Odyoloji biriminde ise ABR ve OAE odası, impedansmetri odası ve Uzm. Ody.’nin odası aktif olarak kullanılmaktadır.

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları; sağlık çalışanları ve çocuğu işitme kaybı tanısı alan ailelerdir.

Katılımcı sağlık çalışanları: Araştırma ortamında verilerin toplandığı dönemde çalışan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan dört odyometrist, bir uzman odyolog ve bir KBB hekimi araştırmaya dahil olmuştur. Sağlık çalışanlarına ilişkin detaylı bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Odyoloji Bilim Dalı’nda Çalışan Sağlık Çalışanlarına İlişkin Bilgiler

Katılımcı Kod İsmi	Mezun Olunan Bölüm-Unvan	Mesleki Deneyim (yıl)	Merkezdeki Deneyim (yıl)
Berke	Odyometri	22	17
Bilgin	Odyometri	26	26
Ada	Odyometri	16	4
Başar	Hemşirelik, Odyometri	4 19	- 19
Diren	Odyoloji yüksek lisans /Uzman odyolog	8	4
Umut	Tıp fakültesi - KBB hekimi, Kİ cerrahı	27	11

Çocuğu araştırma ortamında işitme kaybı tanısı alan aileler: Araştırma ortamında, araştırma verilerinin toplanmaya başlandığı tarihlerde işitme kaybı şüphesi ile takip edilen veya işitme kaybı tanısı kesinleşen 11 çocuğun aileleri ile iletişime geçilmiş, yedisi araştırmaya katılmaya gönüllü olmuştur. Bu ailelere ilişkin detaylı bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Çocuğu İşitme Kaybı Tanısı Alan Katılımcı Ailelere İlişkin Bilgiler

Katılımcı kod ismi	Ailedeki İK çocuk sayısı	Ailedeki toplam çocuk sayısı	Ailede işitme kaybı dışında engeli bulunan çocuk sayısı, engel türü	Katılımcının eğitim düzeyi	Katılımcının mesleği	Katılımcı sosyo-ekonomik statüsü*
Ayhan	1	3	-	Lisans	Memur	B
Canan	1	1	-	Ortaokul	Ev hanımı	C2
Hakan	1	3	-	Ortaokul	Ev hanımı	C2
Hayat	1	2	-	Lise	Ev hanımı	D
Çağlar	1	2	1, Serebral Palsi	İlkokul	İşçi	C2
Mutlu	2	3	-	Lise	Ev hanımı	C2
Deniz	1	2	-	Lise	İşçi	C2

*:Katılımcıların sosyo-ekonomik statüleri, EK-1’de gösterilen Türkiye Araştırmalar Derneği’nin (2012) hazırladığı tabloya göre belirlenmiştir.

Katılımcı ailelerin işitme kayıplı çocuklarına ilişkin bilgiler: Araştırmaya katılan yedi ailenin tamamı, çocuklarına işitme cihazlarını almış ve çocukları ile birlikte bir eğitim programına kaydolmuşlardır. Ailelerin altısı, İK çocukları ile birlikte bir üniversiteye bağlı olarak İK çocuklara hizmet veren eğitim kurumunda aile eğitim programına devam etmektedir. Sadece Ayhan, araştırma verilerinin toplandığı dönemde farklı bir aile eğitim programına kaydolma sürecindedir. Araştırma verilerinin toplandığı dönemde İK çocukların en küçüğü 10, en büyüğü 18 aylık olmak üzere, çocukların yaş ortalamaları 12 aydır. Katılımcı ailelerin İK çocuklarına ilişkin daha detaylı bilgiler Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3.

Katılımcıların İşitme Kayıplı Çocuklarına İlişkin Bilgiler

Hangi Katılımcının Çocuğu	Katılımcıların İK Çocuklarına İlişkin Bilgiler						
	İşitme Kaybı Derecesi, dB		İşitme Kaybı Türü	Kullanılan İşitme Teknolojisi	Tanı	Yaş (ay)	
	Sol Kulak	Sağ kulak				Sol ve Sağ kulak	Cihaz
Ayhan’ın kızı	90+ dB (çok ileri)	90+ dB (çok ileri)	Sensöri nöral	Koklear implant, işitme cihazı	5	7	7
Canan’ın oğlu	90+ dB (çok ileri)	90+ dB (çok ileri)	Sensöri nöral	Çift taraflı işitme cihazı	5	6	8
Çağlar’ın kızı	45dB (hafif)	90+ dB (çok ileri)	Sensöri nöral	Çift taraflı işitme cihazı	4	5	6
Deniz’in oğlu	- (orta)	- (orta)	Sensöri nöral	Çift taraflı işitme cihazı	5	6	7
Hakan’ın kızı	- (orta)	- (İleri)	Sensöri nöral	Çift taraflı işitme cihazı	2	2	4
Hayat’ın kızı	80 dB (ileri)	75 dB (ileri)	Sensöri nöral	Çift taraflı işitme cihazı	5	6	7
Mutlu’nun kızı	90 dB (ileri)	50 dB (orta)	Sensöri nöral	Çift taraflı işitme cihazı	1	5	6

Not: AE*: Aile Eğitimi

Veri Toplama Teknikleri

Bu araştırmada veriler; gözlemler, yarı yapılandırılmış görüşmeler, belgeler, süreç ürünleri (artifacts) ve araştırmacı günlüğü yoluyla toplanmıştır. Toplamda 405 dakikalık 13 gözlem, yedisi sağlık çalışanı, yedisi aile üyesi, biri pilot görüşme olmak üzere yaklaşık 419 dakikalık 15 yarı-yapılandırılmış görüşme, 67 sayfalık araştırmacı günlüğü, üç süreç ürünü ve iki belge ile veriler toplanmıştır. Her bir araştırma sorusunu cevaplamaya yönelik olarak işe koşulan veri toplama teknikleri Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4.

Her Bir Araştırma Sorusunu Cevaplamaya Yönelik Kullanılan Veri Toplama Teknikleri

Araştırma Soruları	Gözlem	Yarı Yapılandırılmış Görüşme	Belge	Süreç Ürünleri (artifact)	Araştırmacı Günlüğü
1- İleri tam merkezinde uygulanan YDİT, tanılama, cihazlandırma ve aile eğitim programlarına yönlendirme süreci nasıl gerçekleşmektedir?	✓	✓	✓	✓	✓
2- Bu merkezde görevli sağlık çalışanlarının sürece ilişkin görüşleri nelerdir?	✓	✓			✓
3-Bu merkezde İK saptanan çocuk ailelerin sürece ilişkin görüşleri nelerdir?		✓			✓

Verilerin Analizi

Bu araştırmada farklı veri toplama teknikleri ile toplanan tüm veriler, tümevarımsal olarak analiz edilmiştir (Thomas, 2006). Analiz için, görüşme ve gözlem verilerinin dökümü, bağlam bilgisi, gözlemci /görüşmeci yorumu, betimsel veri bölümü olan satır numaralı formlara dökülmüştür. Araştırma ortamını betimlemeye yönelik yapılan fiziksel gözlemler (Günlük, s. 14, 19, 20, 24, 27, 31) ile sosyal gözlemlerin (Günlük, s. 21, 43, 48, 50, 58) dökümleri, görüşmelerden elde edilen temaların zenginleştirilmesine katkı sağlamıştır. Bunun yanı sıra, veri toplama aşamasında da gözlem dökümleri incelenerek bir sonraki gözlem amacı belirlenmiş ve gözlem ile toplanacak veri miktarının belirlenmesine katkı sağlamıştır. Yansıtımlı araştırmacı günlüğü, süreç ürünleri ve belgeler, araştırma bulgularını zenginleştirmek, katılımcı ailelerin İK çocukları hakkında verdikleri bilgileri doğrulamak ve inandırıcılığı artırmak için kullanılmıştır (Bogdan ve Biklen, 2007).

Geçerlik, Güvenirlik-Inandırıcılık

Bir durum araştırması olarak desenlenen bu araştırmada geçerliği sağlamak ve inandırıcılığı artırmak için çok boyutlu veri toplama teknikleri kullanılmıştır (Creswell, 2016). Araştırma süresi boyunca geçerlik-güvenirlik toplantıları ile yazarlar arası görüşmeler yapılmış ve toplantılar ispatlanabilirliğin sağlanması için raporlaştırılmıştır (Odom vd., 2005). Yarı-yapılandırılmış görüşmelerin dökümü doğruluğu alınmıştır. Bunun için İK çocukların eğitiminde yüksek lisans yapan bir kişi dökümü dinlemiş ve ufak harf hatalarını, harf eksiklerini ve imla hatalarını düzeltmiştir. Araştırmacı sağlık çalışanları ile yaklaşık üç ay etkileşimde bulunarak derinlemesine bilgi edinmiştir (Creswell, 2016). Araştırmacı, gözlem yaparken katılımcı gözlemcilik rolünü benimsemiş ancak olaylara müdahale etmemiştir (Glesne, 2014). Araştırmacı, yarı yapılandırılmış görüşmeler ile gözlemlerin hem öncesi

hem de sonrasında araştırmacı günlüğünü yazmıştır. Verilerin analizi sırasında araştırmacının oluşturduğu kod ve temalara geçerlik ve güvenilirlik komitesi onay vermiştir. Analiz sonucunda elde edilen aynı veriler, farklı veri kaynakları ile desteklenmiştir ve verilerin ayrıntılı betimleri yapılarak alanyazınla ilişkilendirilmiştir. (Bratlinger vd., 2005; Creswell, 2016; Odom vd., 2005). Araştırmacılar ve rolleri de rapora dahil edilerek inandırıcılık artırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmacılar ve Roller

Araştırmacı ve rolü: Makalenin birinci yazarı olan araştırmacı, araştırma ortamında veri toplamıştır. Araştırmacı bu araştırmada, katılımcı gözlemci rolüyle yer almıştır. Araştırmacı, veri topladığı bağlama özgü doğal ve gerçekçi veriler toplamayı hedeflemiştir (Christensen, Burke-Johnson ve Turner, 2015). Bu sebeplerle araştırmacı, gözlem verileri toplarken işitme testlerine ve durumlara müdahale etmemiş ancak durumu daha derinlemesine ve doğru anlayabilmek için sağlık çalışanları ile özellikle bilgi edinmeye yönelik sınırlı etkileşimlerde bulunmuştur (Günlük, s. 13,16,18, 24).

Geçerlik güvenilirlik komitesi üyeleri ve rolleri: Bu araştırmanın ikinci ve üçüncü yazarları, komite üyeleridir. Bu üyelerin her ikisi İK çocukların eğitiminde ve nitel araştırmalar konusunda uzman araştırmacıdır. Bu araştırmada komite üyeleri; araştırmacıya yol göstermek, verilerin toplanması ve analizi esnasında dönütler vermek aynı zamanda değerlendirme yapmak rolleri ile araştırmaya dahil olmuşlardır (Creswell, 2016). Komite üyeleri, araştırmacı ile süreç içerisinde kimi zaman bire bir, kimi zaman üç kişilik toplantılar organize etmiştir. Bu toplantılar; katılımcıların belirlenmesi (Günlük, s.1-3, 37, 43), verilerin toplanmasında ortaya çıkan problemlerin çözülmesi (Günlük, s.28-32, 36, 38, 44), , verilerin dökümü (Günlük, s.36, 61) ve analizine (Günlük, s. 61-66) ilişkin önerilerde bulunulmasını kapsamaktadır.

Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda yapılan tümevarımsal analiz sonucunda dört tema ve 14 alt temaya ilişkin bulgular açıklanmıştır. Oluşturulan tema ve alt temalar Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5.

Analiz Sonucunda Elde Edilen Tema ve Alt Temalar

Temalar	Alt Temalar
1. UYİTP süreci	YDİT testlerine hazırlık
	İK risk durumuna göre farklı YDİT protokollerinin uygulanması
	Tanı testlerinin uygulanması
	İşitme cihazı ile eğitime yönlendirme süreci
2. Merkezde sürecin sürdürülebilirliği için yapılan çalışmalar	Sistemden kaynaklanan problemler
	Odyolojik testlerin uygulanmasından kaynaklanan problemler
	Eğitim kurumlarından kaynaklanan problemler
3. UYİTP kapsamında karşılaşılan zorluklar	Ailelerden kaynaklanan problemler
	Ekonomik yetersizliklerden kaynaklanan problemler
	Çocuğun İK ile ilgili olarak ailelerin yaşadıkları sorunlar
	Sağlık kurumlarına ve sağlık çalışanlarına sunulan öneriler
4. Sürecin daha iyi işlemesine yönelik sunulan çözüm önerileri	Eğitim ortamlarının ve saatlerinin düzenlenmesine ilişkin sunulan öneriler
	Devlete sunulan öneriler
	Devlete sunulan öneriler
	İK çocuğu olan diğer ailelere sunulan öneriler

UYİTP Süreci

İleri tanı merkezi statüsünde olan araştırma ortamına İK şüphesi ile yönlendirilen diğer merkezlerden gelen bebekler de bu merkeze müracaat etmektedir. UYİTP'in işleyişi; YDİT testlerine hazırlık, İK risk durumuna göre farklı YDİT protokollerinin uygulanması, tanı testlerinin uygulanması ve işitme cihazı ile eğitime yönlendirme süreci olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır.

YDİT testlerine hazırlık

Merkeze müracaat eden her bebek için anamnez kaydı alınarak, bebeklerin İK açısından risk faktörü taşıyıp taşımadıkları belirlenmektedir (Gözlem, 22.03.2016; Günlük, s.20). Bu aşamada işitme kaybına sebep olabilecek risk faktörleri ile YDİT testlerinin neler olduğu ve bu testlerin nasıl uygulandığı hakkında bilgilendirici broşürler (EK-2), anamnez kaydı alındıktan sonra bebeğin ailesine verilmektedir.

İK risk durumuna göre farklı YDİT protokollerinin uygulanması

Merkezde, 2015 yılının son ayından itibaren işitme kaybı açısından riskli bulunan her bebeğe O-ABR testi uygulanırken, riskli olmayan bebeklere T-OAE testi uygulanmaktadır. Bu testlerden bir ya da iki kulaktan kalan bebeklerin ailesine tekrar test randevusu verilmekte ve takibe alınmaktadır. Odyometristler, tekrar test için en geç 15 gün sonraya randevu vermeyi hedeflediklerini belirtmekle birlikte kimi zaman merkezin yoğunluğundan dolayı, bir ay sonraya randevu vermek zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir (Gözlem, 23.03.2016).

Tanı testlerinin uygulanması

YDİT'den kalan bebeklerin ailelerine, İK'nın tipini ve derecesini saptamak amacıyla ileri odyolojik testler için randevu verilmektedir. İleri odyolojik teste gelen her bebeğe, öncelikle KBB hekimi tarafından odyolojik testlerin yapılmasına engel olan bir durum olup olmadığını belirlemek için otoskopik muayene yapılmaktadır. Diğer merkezlerden yönlendirilen bebekler için ise öncelikle T-OAE, O-ABR testleri ile birlikte elektroakustik immitansmetri testi uygulanmaktadır. Ardından her iki grup için de işitme kaybının tanısı için T-ABR testi uygulanmaktadır. Bu testin sonucuna göre Uzm. Ody. bebeğin işitme kaybı tipi ve derecesini belirlemektedir.

İşitme cihazı ile eğitime yönlendirme

Bu aşamada ailelere Dr. Umut ve Uzm. Ody. Diren bilgi vermektedir. Ancak İK tanısını koyan kişinin Diren olması ve aileyi ilk aşamada onun görmesi nedeniyle aileye ilk bilgiyi Dr.Umut'dan ziyade Diren vermektedir. Diren, bebeğin işitme testi sonucunu KBB polikliniğine yönlendirmektedir. Poliklinikte, bebeğin işitme cihazı ve eğitime ihtiyaç duyduğunu gösterir heyet raporu hazırlanmaktadır. Aileler, raporun verilmesinin ardından işitme cihazını temin edilmesiyle birlikte yeniden randevu almaları gerektiği hakkında bilgilendirilmektedir (Ody. Bilgin ve Uzm. Ody. Diren). Ody. Bilgin, bu aşamada ailelerin işitme cihazının nerden ve nasıl temin edileceği konusunda bilgi verdiklerini de ifade ederken (Gözlem, 22.03.2016) Ody. Ada da, işitme cihazı ve eğitim raporu alan bebekler ile küçük çocukların işitme cihazı ayarlarının ailenin gelmesi halinde odyoloji kliniğinde yapılabildiğini belirtmiştir.

Eğitime yönlendirme sürecinde Uzm. Ody. Diren ve Dr. Umut aktif bir rol oynamaktadır (Gözlem, 19.04.2016). Uzm. Ody. Diren, "Eğitimin olmazsa olmazın bilincindeyiz. Çünkü gerçekten tek başına olan sistem değil. Hem işitme cihazı hem koklear implant için eğitim gerçekten önemli bir kriter."

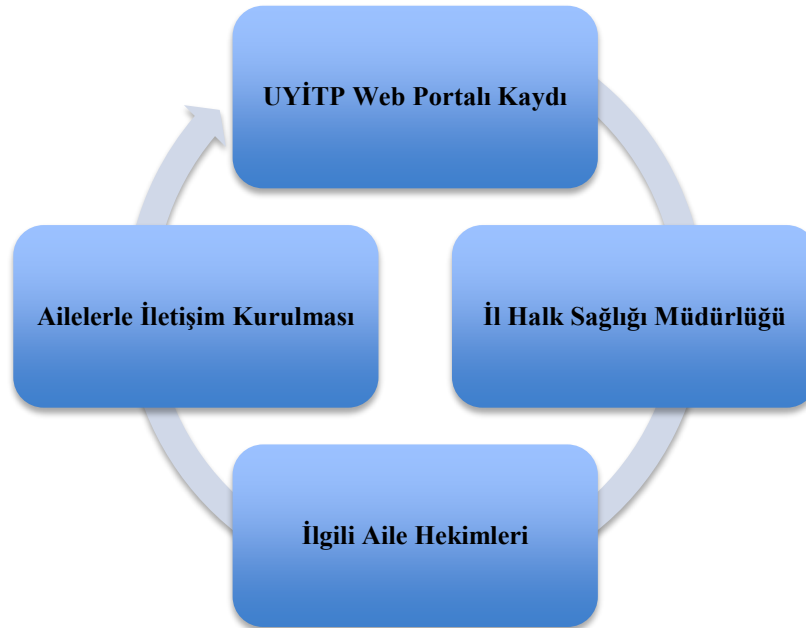
sözleriyle; Dr. Umut “Eğer bizde cihazlandıysa bize başvurduysa cihazlama döneminin yanında aynı zamanda eğitime yönlendiriliyor.” sözleriyle eğitime yönlendirme yaptıklarını açıklamışlardır.

Merkezde Sürecin Sürdürülebilirliği İçin Yapılan Çalışmalar

Merkezde sürecin sürdürülebilirliği için toplantılar organize edilmekte, odyometristlerin görev dağılımları düzenlenmekte ve takip sistemi geliştirilmeye çalışılmaktadır. Merkezde YDİT uygulamalarının ve tüm odyolojik testlerin iyileştirilmesine yönelik olarak dönemde en az bir kez KBB ve Pediatri servislerindeki çalışanlar bir araya gelerek (Odyo, Berke; Günlük, s. 35), KBB Anabilim Dalı çalışanları kendi aralarında dönemde birden fazla kez bir araya gelerek toplanmaktadırlar (Odyo, Bilgin; Günlük, s. 36). Bunlara ek olarak odyometristler, gereken durumlarda kendilerinin ve meslektaşlarının, Uzm. Ody. Diren’le ve/ya KBB hekimleri ile bilgilenme / bilgilendirme amaçlı olarak bir araya geldiklerini belirtmişlerdir.

Görev dağılımının düzenlenmesi kapsamında tüm odyometristler, KBB Anabilim Dalı’nın tavsiyesi ile iki ay süren aralıklarla sorumlu oldukları test türünü değiştirdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin; bir odyometrist o ay sadece T- ABR testini uygularken, diğer odyometristler saf ses odyometre, O-ABR, T-OAE, davranışsal testleri ve denge testlerini arasında bölüşmektedir (Gözlem, 22.03.2016; Günlük, s. 20). YDİT testlerinin ise o an testi olmayan bir odyometrist tarafından boş bir odada yapıldığı belirtilmiştir (Odyo, Başar; Gözlem, 24.03.2016).

Araştırma ortamında sürecin sürdürülebilirliğini sağlamak için UYİTP imkanları ile birlikte bireysel /kuramsal çaba sarf edilmektedir. Merkezin girişimleri ile birlikte merkezin bağlı olduğu Halk Sağlığı Kurumu, sağlık ocakları bünyesindeki aile hekimleri ve UYİTP’in web portalı sayesinde bebeklerin takip edilmeye çalışıldığı takip sistemi, Şekil 2’de gösterilmektedir (Gözlem, 22.03.2016; Günlük, s. 42; Odyometristlerle yapılan görüşmeler).



Şekil 2. YDİT Testleri Uygulanan Çocukların Takibine Yönelik İşleyen Sistemin Bileşenleri ve Sistem Döngüsü

UYİTP Kapsamında Karşılaşılan Zorluklar

UYİTP kapsamında; sistemden, odyolojik testlerin uygulamasından, eğitim kurumlarından, ailelerden, ekonomik yetersizliklerden ve çocuğun İK ile ilgili olarak ailelerin yaşadıkları sorunların olduğu katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

Sistemden kaynaklanan problemler

Sistemden kaynaklanan problemler; sağlık kurumlarının özellikle ileri tanı merkezi olmayan kurumların alt yapı eksikliğinden ve buradaki sağlık çalışanlarının test öncesinde dikkat edilmesi gereken durumları kimi zaman göz ardı etmelerinden (Uzm. Ody. Diren), bebeğin güncel durumu hakkında sağlık çalışanlarına bilgi veren bir takip sisteminin olmamasından (Dr. Umut; Uzm. Ody. Diren; Ody. Berke ve Bilgin), bazı sağlık çalışanlarının İK çocukların tanısı ve eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmamasından (Dr. Umut; Aile üyeleri Deniz ve Hakan), ileri tanı merkezi sayısının az oluşundan ve buna bağlı olarak merkezlerde gelen ailelerin hem ulaşım hem de ekonomik yönden zorlanmaları olarak belirtilmektedir (Uzm. Ody. Diren; Ody. Berke; Aile üyeleri Ayhan, Canan ve Hayat). Sağlık çalışanları tarafından öncelikli olarak iyileştirilmesi gereken takip sistemi hakkında (Uzm. Ody. Diren; Dr. Umut ve Ody. Berke) Ody. Berke, “*Biz cihazlandırıyoruz Sağlık Bakanlığı’na yönlendiriyoruz. Diyoruz ki bu bebek cihazlandırıldı, tanı konuldu ama aile gelip cihazını alıyor mu raporla destekliyor mu onu bilemiyoruz.*” açıklamasında bulunmuştur. Aileler de, ileri tanı merkezi sayısının yetersizliğine vurgu yaparak, başka bir şehirden söz konusu merkeze gelmelerinin kendilerini hem maddi hem de manevi olarak yıpratıklarına vurgu yapmışlardır (Aile üyeleri Ayhan, Çağlar ve Hayat).

Dr. Umut, kendi deneyimlerinden yola çıkarak özellikle ileri tanı merkezlerinde işaret dili tercümanı zorunluluğunun bulunmayışının da süreci önemli ölçüde etkilediğini belirtmiştir (Günlük, s.50). Ebeveyni İK olan çocukların ailelerine bilgi verirken yaşadığı zorluğu “*Genellikle aileden biri çeviriyor ve genellikle başka çeviriyor. Ben ona güvenmek zorundayım. Halbuki resmi bilgilendirme lazım. Bizde aile tercüme ediyor.*” ifadeleri ile açıklamıştır.

Odyolojik testlerin uygulanmasından kaynaklanan problemler

O-ABR ve T-ABR testlerinin uygulanmasında bazı problemler yaşanmaktadır. Problemlerin ilki, bu testlerin uygulanmasından önce dikkat edilmesi gerekenlerin kimi zaman dikkate alınmaması ile ilgilidir. Örneğin, O-ABR testi sonucunda işitme kaybı açısından şüpheli bulunan bir bebeğin, ileri tanı testleri sonucunda işitme kayıplı olmadığı ortaya çıkabilmektedir. Bu durumun nedenlerinden birini, O-ABR testinin bebeğin gelişiminden etkilenmesi olarak belirten Ody. Bilgin bu düşüncelerini “*İç kulak geç gelişiyor. ... Üçüncü ayda bebek geçiyor. Tanısal ABR’de normal çıkabiliyor. ... Erken doğumlarda daha geç şey yapıyor.*” ifadeleri ile açıklamıştır. T-ABR testinde ise bebeğin test esnasında uyanmasının, karşılaşılan en büyük problemlerden biri olduğu her iki katılımcı grubu tarafından belirtilmiştir (Gözlem, 22.03.2016; Görüşme, Ody. Berke; Aile üyeleri Ayhan, Canan ve Deniz). Canan yaşadığı zorluğu “*Uyandı iki kere. ... Biz de çocuk doktorumuza ilaç verir misiniz dedim bir saatlik uyumak için ... ben bir saatliğine verem dedi o zaman çok derinden uyudu.*” ifadeleri ile açıklamıştır. T-ABR testinde çocuğun uyanma nedenleri olarak hem aile üyesi (Deniz) hem de sağlık çalışanı (Ada) tarafından birkaç neden sunulmuştur. Bunlar; bazı odyometristlerin test esnasında birbirleri ile konuşması (Günlük, s.21; Görüşme, Deniz), test esnasında bebeğin hareket etmesi (Gözlem, 22.03.2016; Görüşme, Deniz) ve T-ABR odasının bazı fiziksel özelliklerinin test için uygun olmamasıdır (Gözlem, 22.03.2016; Günlük, s.14; Görüşme, Ada).

Eğitim kurumlarından kaynaklanan problemler

İK çocuklara eğitim veren devlet destekli nitelikli eğitim kurumlarının az oluşu ve var olan kurumların eğitim ortamlarının yetersizliği hem sağlık çalışanları (Dr. Umut ve Uzm. Ody. Diren) hem de aileler (Ayhan; Canan; Çağlar ve Hayat) tarafından en çok vurgu yapılan problemlerdir. Araştırma verilerinin toplandığı dönemde katılımcı aile grubunda bulunan Ayhan, çocuğunu hem işitme testlerine hem de eğitime ulaştırmada zorlandığı için Sivas'dan Ankara'ya taşınmak zorunda kaldığını belirtmiştir.

Bunlarla birlikte, İK çocukların devam ettiği eğitimlerin niteliğinden de endişe duyan Dr. Umut, bir anneyle kurduğu etkileşim sırasında bu endişesini şu şekilde ifade etmiştir.

“Anne: Mesela haftada iki gün gidiyor. O yetersiz mi oluyor şimdi? Umut: Şimdi annesi yetersizlik o çok tartışılır bir durum. Haftada iki gün gittiğinizde içeriği ne, ne yapıyorlar bilmiyoruz ki?” (Gözlem, 19.04.2016).”

Ailelerden kaynaklanan problemler

Ailelerden kaynaklanan problemler; ailelerin verilen test randevularını aksatması (Gözlem, 23.03.2013; Görüşme, Uzm. Ody. Diren; Ody. Ada ve Berke), işitme testlerini başka bir kurumda tekrarlatmak istemesi (Uzm. Ody. Diren ve Ody. Berke) ve geniş aile yapısına bağlı olarak İK çocuklarda cihaz kullanımı ve eğitime devamlılık konusunda çocuğun bakımını üstlenen anneanne, babaanne veya dedelerin yetersiz çabasıdır (Dr. Umut).

Ancak burada Uzm. Ody. Diren, tekrar test randevularına çalıştığı merkeze gelmeyen ailelerin başka bir sağlık kurumunda önerilen işitme testlerini yaptırabileceğini belirterek, kendi sistemlerinde testi aksattı olarak görülen ailelerin aslında aksatmamış olabilme ihtimalinin de göz önünde bulundurulması gerektiğine vurgu yapmıştır. Diren'in bu düşüncesine katılımcı aile grubundan Hakan'ın üç farklı şehirde çocuğunun işitme testlerini tamamlaması örnek olarak gösterilebilir.

Ekonomik yetersizliklerden kaynaklanan problemler

Sistemden kaynaklanan problemlerde de belirtildiği gibi, ülke genelinde ileri tanı merkezi sayısının artırılması (Aile üyeleri Ayhan, Çağlar, Hayat ve Uzm. Ody. Diren) ve buna bağlı olarak sağlık çalışanları (Gözlem, 22.03.2016; Görüşme, Uzm. Ody. Diren ve Dr. Umut) ve test cihazları sayısının artırılması (Tüm sağlık çalışanları) ile araştırma ortamı olan merkezle birlikte tüm merkezlerin fiziksel alt yapısının iyileştirilmesi (Ody. Ada, Başar, Bilgin ve Uzm. Ody. Diren) için ekonomik kaynak gerekmektedir. Bu kaynakların henüz istenilen derecede ayrılmamış olması, ülkenin sağlık politikaları ile ilişkili olmakla birlikte ekonomik yetersizlikler kapsamına da girmektedir. Bu ihtiyaçları, Uzm. Ody. Diren *“Sonrasında kesinlikle bizim kliniğimiz için bununla sadece yenidoğan işitme taraması ile ilgilenen odyometristin bulunması lazım. O ilgilenir.”* ve Dr. Umut *“Günde 30-40 tane bebek bakılıyor yeri geliyor. Bunlar da cihaz bozulabiliyor, kalibrasyonu şey yapıyor. İki cihaz üç cihaz olsa daha farklı olabilir diye düşünüyorum.”* ifadeleri ile dile getirmiştir.

Çocuğun İK ile ilgili olarak ailelerin yaşadıkları sorunlar

Aileler, İK çocukları için daha çok zaman ayırmak zorunda kaldıklarını belirterek bu süreçte oldukça yıprandıklarını belirtmişlerdir (Canan, Hakan ve Hayat). Hakan bu durumu *“Her şeyiyle tek tek ilgilenecen. Bunu burdan buraya koyuyor. Onu anlatacaz sesli olarak her şeyi ifade edecen. ... Kolay gibi geliyordu ama çok zormuş o.”* ifadeleri ile açıklamıştır. Katılımcı ailelerden biri ikiz çocuklarının

bulunmasının (Hayat), bir diğeri de diğeri çocuğunun ek engelini bulunmasının (Çağlar) bu süreci daha da zorlaştırdığını belirtmiştir.

Çocuklarının İK'na bağlı olarak zorlandıkları bir diğeri durum da, ilk aşamada çocuklarının işitme cihazına alışmalarında yaşadıkları zorluktur. Deniz bu zorluğu “ *Y... ufak olduğu için cihazlarda zorlandık. Bir de cihazlarımıza bir alışabilirsek hiç bir zorluğumuz olmayacak.* ” ifadeleri ile, Ayhan “ *İşitme cihazlarını kullanmak istemiyor kendisi. Yani devamlı eliyle çıkartıp atıyor falan o şekilde...* ” ifadeleri ile dile getirmiştir.

Sürecin Daha İyi İşlemesine Yönelik Sunulan Çözüm Önerileri

Sürecin daha iyi işlemesine yönelik; sağlık kurumlarına ve sağlık çalışanlarına, eğitim kurumlarına, devlete ve çocuğu İK olan ailelere öneriler sunulmuştur.

Sağlık kurumlarına ve sağlık çalışanlarına sunulan öneriler

Katılımcı aileler, araştırma ortamı olan sağlık merkezinde sağlık çalışanlarının verdiği bilgileri yeterli bulmuş (Aile üyeleri Ayhan ve Hakan) ve sağlık çalışanlarının kendilerine karşı olan tutumlarından memnun olduklarını belirtmişlerdir (Aile üyeleri Canan, Hakan, Hayat ve Mutlu). Bir aile hariç (Deniz) tüm aileler, tanı sonrası Uzm. Ody. Diren ve Dr. Umut tarafından eğitime yönlendirildiklerini belirterek genel olarak araştırma ortamından memnun kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte aileler, sağlık kurumu ve çalışanlara çeşitli öneriler de sunmuşlardır. Araştırma ortamı olan merkezin fiziksel şartlarının iyileştirilmesine yönelik olarak sunulan öneriler şunlardır: Odyoloji Birimi'ne bir bebek emzirme odası (Ody. Başar ve Aile üyesi Deniz), YDİT testlerinin yapılabileceği ayrı bir test odası (Ody. Başar ve Aile üyesi Deniz) yenidoğanlara uygulanacak YDİT testleri için doğum yapılan odaların yanına bir işitme test odasının eklenmesi (Ody. Bilgin) ve T-ABR test odasının elektrik tesisatının iyileştirilmesidir (Gözlem, 22.03.2016 ve Ody. Ada). Fiziksel olarak yapılan bu iyileştirmeler beraberinde sağlık çalışanı ve test cihazı gereksiniminin karşılanmasını da gerekmektedir. Katılımcı tüm sağlık çalışanları, çalıştıkları merkez özelinde sunulan bu önerilerin diğeri sağlık kurumlarını da kapsayacağını belirtmiştir. Fiziksel iyileştirmelerin yanı sıra sağlık çalışanları, merkezlerindeki odyometristlerin görev dağılımının kimi zaman olumlu (Ody. Başar ve Bilgin), kimi zaman için ise olumsuz olduğunu (Uzm. Ody. Diren ve Ody. Berke) belirterek bu görev dağılımının yeniden düzenlenmesi gerektiğini de önermişlerdir. Uzm. Ody. Diren, UYİTP kapsamında çalışanların işbirliği içerisinde olması gerektiğine de vurgu yaparak, İK çocuk ve ailelerin takibinin işlevsel bir şekilde yapılmasına değinmiştir.

Bunlara ek olarak; sağlık çalışanlarının ailelere daha olumlu bir tutumla yaklaşması (Dr. Umut; Aile üyeleri Hakan, Hayat ve Deniz), sağlık çalışanlarının YDİT sonuçları, işitme cihazı, koklear implant, İK'nın çocuğun gelişimine etkisi, İK çocukların eğitimi hakkında ailelere doğru ve daha kapsamlı bilgi vermesi (Dr. Umut; Uzm. Ody. Diren; Ody. Başar ve Bilgin; Aile üyeleri Ayhan ve Deniz) ve İK çocuğu olan ailelerin bir platformda buluşturulması da (Aile üyeleri, Ayhan ve Deniz) önerilmiştir.

Eğitim ortamlarının ve saatlerinin düzenlenmesine ilişkin sunulan öneriler

Katılımcılar, İK çocuklar için eğitim veren nitelikli eğitim kurumlarının ülke geneline yaygınlaştırılmasını önermişlerdir (Dr. Umut; Aile üyeleri Ayhan ve Hayat). Dr. Umut, Tıp Fakültesi'nde ders verdiği bir dönem bir İK öğrencisinin sınıfta yaşadığı zorlukları “ *Hem amfinin akustiği nedeniyle hem hoca ona bakmadığı için dudaklarını göremiyor ve anlayamıyor. Mesela bu da bir sorun. Biz hep çocuk üzerinde konuşuyoruz aslında ama eğitim kurumlarında ideal ortam okula* ”

gittiği zaman hiçbir zaman kalmıyor.” ifadeleri ile anlatarak üniversite düzeyine kadar tüm eğitim kurumlarının İK çocuklar için düzenlenmesini de önermiştir. Dr. Umut, devlet tarafından karşılanan ve özel eğitim kurumlarında verilen eğitimi, haftada bir ayda dört saat olması bakımından yetersiz bulmuştur. Bu sebeple İK çocuklara eğitim veren özel kurumlarda eğitim saatlerinin artırılmasını önermiştir. Buna ek olarak, ülke genelinde işitme kayıplılara verilen eğitimin niteliğinin de belirli bir ölçüde olması gerektiğinin altını çizmiştir. Bunlarla birlikte Dr. Umut, kendisi de dahil olmak üzere çoğu KBB hekiminin İK çocukların eğitim olanakları ve eğitimlerinde kullanılan iletişim yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirterek, bu bilgi eksiklerinin giderilmesi için çeşitli eğitimlerin düzenlenmesini önermiştir.

Araştırma verilerinin toplandığı dönemde biri hariç tüm katılımcı ailelerin aile eğitimine devam ettikleri eğitim merkezine ilişkin de öneriler sunulmuştur. Aileler, bahsi geçen eğitim merkezinin toplum tarafından az tanındığını veya ücretli özel bir hastane olarak bilindiğini belirterek daha çok tanıtımının yapılmasını (Aile üyeleri Deniz ve Hayat), eğitim merkezinin aile eğitimi odalarının büyütülmesini (Aile üyesi Hakan), aile eğitimi süre ve sıklığının artırılmasını (Aile üyeleri Ayhan, Çağlar, Deniz ve Hayat), aile eğitimlerinin ebeveynlere daha çok bilgi vermeye yönelik olarak hazırlanmasını (Aile üyeleri Ayhan ve Hayat) ve aile eğitimi sonrasında eğitim merkezi özelinde psikolojik destek sağlanmasına (Aile üyesi Hayat) ilişkin öneriler sunmuşlardır.

Devlete sunulan öneriler

Devlete sunulan öneriler; toplumun İK hakkında bilgilendirilmesi (Aile üyeleri Ayhan ve Canan), devletin İK çocuğu olan aileleri takip etmesi ve bu ailelere çocuklarının gereksinimlerine (ör. Ailelerin hiçbir ödeme yapmadan doğrudan İK çocukları için işitme cihazını temin edebilmesi) göre destek sağlaması (Dr. Umut; Aile üyeleri Mutlu, Hayat ve eşi), İK çocukların işitme cihazı ayarlarının düzenli olarak yapılması için cihaz firmalarının takip edilmesi (Ody. Bilgin) ve çocuğu İK olan ailelerin psikolojik destek ihtiyacını karşılamaya yönelik girişimlerin başlatılmasıdır (Uzm. Ody. Diren; Ody. Berke; Aile üyeleri Canan ve Hayat).

Hayat, devletten beklentisini ve önerisini “*Mesela dış ülkelerden geliyorlar diyorlar ki bize. Aa siz hiç devletten destek almıyor musunuz? Bizim gibi ikiz çocuğu olanlar bezini, mamasını, ekonomik desteğini, okulunu her şeyini karşılıyor veyahutta ek bir ücret veriliyor çocuklara veyahutta işitme engelli çocuklar için ek bir ders veriliyor.*” ifadeleri ile önerdiği psikolojik desteğin nasıl sağlanması gerektiğini de “*Belki bu aile eğitimlerinin yanında psikolojik destek verilebilir ailelere. Çünkü ben başka psikoloğa veya psikiyatra gidip başka destek almak istemem. İstemiyorum da. Çünkü özel gitmek istemiyorum. O özel gittiğim yerde normal standart hasta olarak görülcek ama burda engelli ailesi olarak görülceğimiz için ... bir dersin yanında psikoloji ile ilgilenen bir uzman olabilir*” ifadeleri ile dile getirmiştir.

İK çocuğu olan diğer ailelere sunulan öneriler

Katılımcı aileler, çocuğu İK olan diğer ailelere çeşitli önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler; işitme testlerini farklı merkezde tekrar ettirme (Aile üyeleri Ayhan, Deniz ve Mutlu), İK çocuklarının en erken dönemde işitme cihazı edinmesini ve koklear implant ameliyatı olmasını sağlama (Aile üyeleri Ayhan, Hakan ve Mutlu), çocuklarına işitme cihazını gün boyu etkin olarak kullanırma (Aile üyesi Hakan), çocukları ile birlikte bir aile eğitim programına başlama ve devam etme (Tüm aile üyeleri), İK çocuklarını olduğu gibi kabul edip sosyal ortamdan mahrum bırakmama (Aile üyeleri Canan, Hayat ve Mutlu) ve çocuklarının özellikle işitme cihazı alışma sürecinde sabırlı olunmasıdır (Aile üyeleri Canan ve Hakan).

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada incelenen ileri tanı merkezinde 2007 yılından itibaren uygulanan YDİT, tanı, cihazlandırma ve eğitime yönlendirme süreci, JCIH'in (2007) ve UYİTP'in (Kemaloğlu, 2015) gerekliliklerini karşıladığı görülmektedir.

Söz konusu merkez, ileri tanı merkezi olmasından dolayı yoğun bir merkezdir. Bu yoğunluk merkezde işitme testlerin uygulanmasında çeşitli zorluklara yol açmakta, T-ABR test randevularının aksamına sebep olmakta ve buna bağlı olarak işitme kaybının tanılanmasını geciktirebilmektedir. Merkezin yoğunluğuna bağlı olarak bahsedilen bu problemler, Türkiye'deki diğer hastanelerde de karşılaşılan problemlerdir (Bolat vd., 2009; Vehapoğlu-Türkmen vd., 2013). İleri tanı merkezlerinde bu yoğunluğunun azaltılması, yönetilebilmesi ve sebep olduğu problemlerin en aza indirilebilmesi için bu araştırmanın katılımcıları alanyazına paralel bir şekilde (Ertürk, Genç ve Özkan, 2010; Genç vd., 2005; Kemaloğlu, 2015; Spivak vd., 2009; Vehapoğlu-Türkmen vd., 2013) ailelerin ulaşmakta zorlanmayacağı uzaklıklara ileri tanı merkezlerinin kurulmasını, test uygulayan merkezlerde fiziki şartlarının iyileştirilmesini, YDİT testlerini uygulayan çalışanların testin uygulanışı hakkında daha da bilgilendirilmesini ve sağlık çalışanı sayısının artırılmasını önermişlerdir.

Katılımcıların İK çocukları ortalama dört aylıkken tanılanmış, ortalama altı aylıkken de cihazlandırılıp ailesi ile birlikte aile eğitimlerine başlamışlardır. Bu ortalamalar, JCIH'in (2007) ve UYİTP'in hedeflediği tanı ve aile eğitimine başlama yaşına oldukça yakındır. Türkiye'nin farklı şehirlerinde İK tanı yaşı hakkında fikir veren araştırma bulguları da işitme kaybı tanı yaşının zamanla daha erken dönemlerde saptanabildiğini ortaya koymaktadır (Şipal ve Bayhan, 2010; Yılmaz vd., 2016). Ancak Türkiye'de işitme cihazının edinimi ve eğitime başlama yaşları hakkında bilgi veren az sayıda araştırma bulunmaktadır (Özcebe, Sevinç ve Belgin, 2005; Yılmaz vd., 2016). Bu araştırmaların da araştırma verilerinin sınırlı olduğu göz önünde bulundurulduğunda İK çocukların tanı yaşları ile birlikte işitme cihazı ve eğitime başlama yaşları ortalamasını güncel verilere dayalı olarak sunan daha çok araştırmaya ihtiyaç duyulduğu görülmektedir (Turan, 2018).

UYİTP'de İK çocuklar, hem ileri tanı merkezleri hem de Sağlık Bakanlığı'nın girişimleri ile ilk aşamadan itibaren takip edilmeye çalışılmaktadır. Araştırma verilerinin toplandığı dönemde test sonuçlarının ilgili merkezde sisteme girilmesi ile başlayan süreç, aile hekimlerinin bilgilendirilmesi ile devam etmektedir. Bununla birlikte, aile hekimleri tarafından sağlık çalışanlarına İK çocuğun güncel durumu hakkında bilgi verilmemektedir. Her ne kadar araştırmanın gerçekleştirildiği ileri tanı merkezinde İK çocuklar tanılanana kadar ve tanıldıktan sonra odyolojik denetim altında tutulmaya çalışılsa da, burada çalışanlar İK çocuğun randevuya gelmemesi durumunda çocuk hakkında hiçbir bilgi edinmemektedir. Bu durum takip sistemin en zayıf noktasını oluşturmaktadır. Alanyazına göre, takip sistemindeki bu durum sadece bu araştırma ortamında değil, ulusal (Genç vd., 2013; Özdek vd., 2011; Şipal ve Bayhan, 2010; Vehapoğlu-Türkmen vd., 2013; Yılmaz vd., 2016) ve uluslararası (Davis ve Hind, 2003; Russ, vd., 2010; Shulman vd., 2010; Spivak vd., 2009;) düzeyde karşılaşılan bir problemdir. Bu sebeple çalışanların tamamına çocuk hakkında bilgi veren bir takip sistemine ülke genelinde ihtiyaç duyulmaktadır. Dr. Umut'un da belirttiği gibi, sağlık çalışanları, böyle bir takip sistemi ile İK çocuğu daha iyi takip edebilir, çocuğun takipten çıkma nedenleri belirlenebilir ve bu yolla takipten çıkan çocuk sayısının azaltılmasına yönelik çalışmaların önu açılabilir.

Hem çalışanlar hem de ailelere göre, T-ABR test randevularına erişim, çevre illerden yönlendirilen aileler için oldukça zor olmaktadır. Araştırma ortamı olan merkezde T-ABR randevularını kaçırmamak için bir gün önceden merkezin bulunduğu şehre gelen aileler, ekonomik olarak zorlamakta ve kimi

zaman randevulara devam edememektedir. Alanyazında, ailelerin yaşadıkları ulaşım ve ekonomik problemlerin süreci en çok sekteye uğratan problemler olduğu belirtilmektedir (Bradham, vd., 2011; Davis ve Hind, 2003). Bu veriler birlikte düşünüldüğünde, sürecin etkin bir şekilde işlemesi için ailelerin hem ekonomik yükünü azaltmak hem de merkezlere ulaşmalarını kolaylaştırmak amacıyla ülke genelinde ileri tanı merkezinin sayısının artırılması önerilebilir. Her ne kadar UYİTP'in uygulanmaya başlandığı tarihten itibaren sağlık kurumlarında çeşitli iyileştirmeler yapılsa da ne yazık ki günümüzde ihtiyacı karşılayacak sayıda ileri tanı merkezi ve burada çalışacak sağlık personeli bulunmamaktadır (Genç, Öztürk ve Özkan, 2010; Kemaloğlu, 2015). Bu durumun da devletin ekonomi politikaları ile ilişkili olduğu düşünüldüğünde devletin UYİTP'in iyileştirilmesi için daha çok ekonomik kaynak ayırması önerilmektedir (Özcebe, Sevinç ve Belgin, 2005).

UYİTP'de gözlenen bir diğer problem de devlet destekli nitelikli eğitim kurumu eksikliğidir. Daha açıkça, burada kastedilen özel özel eğitim merkezlerinde verilen eğitimin kalitesidir. Bu çalışmada İK çocukları eğitime yönlendiren Uzm. Ody. Diren ve Dr. Umut ülke genelinde bu merkezlerin İK çocuklara verdiği eğitimin niteliği hakkında endişe duyduklarını belirtmişler ve bu merkezlerde eğitimlerin nasıl ve ne şekilde verildiğinin incelenmesine vurgu yapmışlardır. Katılımcıların bu endişeleri daha önce yapılan bir çalışmada da belirtilmiş ve tüm erken çocukluk döneminde eğitim veren özel eğitim kurumlarının daha nitelikli ve aile merkezli olması yönünde geliştirilmesi önerilmiştir (Öztürk Ertem, 2005). Ailelerin hem ileri tanı merkezi hem de eğitimlere ulaşmasındaki zorlukların en aza indirilmesi için Serin vd. (2011), ileri tanı merkezlerinin içerisinde İK çocuklara eğitim veren kurumların kurulmasını tavsiye etmiştir.

Bu çalışmaya katılan aileler genellikle bir üniversiteye bağlı İK çocuklara işitsel sözel yöntemle eğitim veren bir eğitim kurumunda aile eğitimlerine devam etmektedirler. İşitsel sözel yaklaşımlarda ebeveynlerin, çocuklarının dinleme ve dil gelişimini destekleyecek ortamları hazırlamayı öğrenmeleri ve çocuklarıyla kurdukları iletişimde, onların dil gelişimini destekleyecek stratejileri uygulayabilir duruma gelmeleri hedeflenmektedir (Clark, 2007; Cole ve Flexer, 2007). Bu çalışmada iki aile (Ayhan ve Hakan), eğitim merkezinde eğitimlerin daha formal olması yönünde öneri sunmuştur. Bunun nedeni, ailelerin aile eğitimlerinin temelde sadece kendilerine bilgi vermeyi amaçlayan eğitimler olacağı düşünmesi olabilir. Öztürk Ertem'in (2005) belirttiği üzere ailelerin bu düşüncelerine, 0-3 yaş arasında özel gereksinimli çocuklara verilen eğitimlerin genellikle "sınıf ortamında akademik becerilerin geliştirilmesi" olarak algılamaları da eşlik etmektedir (Şipal ve Bayhan, 2010). Burada eğitim programında aileye eğitim hakkında bilgi veren eğitimcilerin rolü ortaya çıkmaktadır. Eğitimciler, aileye daha sade bir dille ve/veya daha sonraki eğitim randevularında eğitimin amaçlarını, içeriğini ve felsefesini hatırlatabilir.

Katılımcı aileler tarafından, aile eğitimlerine ilişkin sunulan bir diğer öneri de, eğitimlerin sıklığı ve süresinin artırılması olmuştur. Alanyazında, aile eğitimlerinin 45 dakika ile 90 dakika arasında yapılması önerilmekle birlikte (Clark, 2007; Estabrooks, 2006; Hogan vd., 2008), eğitimlerinin ayda en az iki kez yapılması da tavsiye edilmektedir (Hogan vd., 2008). Bu sebeple alanyazına paralel olarak ve ailelerin de önerdiği gibi eğitim merkezinde ailelere verilen eğitimlerin sıklığı artırılabilir.

İK çocukların eğitimi ile ilgili olarak Dr. Umut'un da sürece önemli ölçüde katkı sağlayabilecek önerileri olmuştur. Dr. Umut, İK çocukların eğitim olanakları ve eğitimlerinde kullanılan iletişim yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını belirterek bazı meslektaşlarının da belli durumlarda (ör. Mikst tip işitme kaybı durumundaki orta kulak efüzyonu varlığı) erken tanının önemini bilmedikleri için erken tanıya yönelik girişimlerde bulunmadığını eklemiştir. Hekimlerde böylesi "bekle ve gör" tutumunun genellikle YDİT'den önceki dönemlerde kaldığı belirtilse de (Shulman vd., 2010) bazı hekimlerin hâlâ bu tutumu sürdürdüğü gözlenmektedir (Kemaloğlu, 2015). Örneğin, işitme

kayıbı şüphesi bulunan bu çocuklarda orta kulak efüzyonu varlığında, KBB hekiminin bir an önce efüzyonu tedavi etmesi beklenmektedir (Eryılmaz vd., 2009; Kemaloğlu, 2015). Bu verilerden yola çıkarak, KBB hekimlerinin İK çocuklarda erken tanının önemi, İK çocukların eğitimi ve eğitimde kullanılan iletişim yöntemleri hakkında bilgilendirilmesi gerektiği söylenebilir. Böyle bir bilgilendirme/bilgilendirme zinciri ile aileler daha doğru ve etkili bir biçimde yönlendirilebilir. Benzer şekilde, İK çocukların işitmesini olumsuz yönde etkileyecek koşullar için de sağlık çalışanları eğitimciler ve ailelere bilgi verebilir. Bu önerilerin gerçekleşmesi için ise öncelikle eğitimciler ve sağlık çalışanları arasında işbirliğinin kurulmasına ve bu işbirliğinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Ek olarak, Dr. Umut'un belirttiği üzere, eğitime yönlendirmelerin daha iyi yapılabilmesi için özellikle ileri tanı merkezlerinde ailelere eğitim hakkında bilgi veren bir uzman ve işaret dili tercümanı istihdam edilmesi önerilebilir. İleri tanı merkezlerinde İK çocukların eğitimi hakkında bilgi verecek bir uzmanın ve işaret dili tercümanının bulunmasının hem ailelerin, özellikle işitmeyen anne-babaların, daha doğru ve birebir bilgi almasını sağlayacağı hem de eğitimci-sağlık çalışanı işbirliğini artıracacağı düşünülmektedir.

UYİTP sürecindeki diğer önemli unsur ailelerdir (JCIH, 2007; Görüşme, Uzm. Ody. Diren, Dr. Umut ve Ody. Berke). Ekolojik Sistem Teorisi'ne göre, ailenin ve çocuğun içinde yaşadığı toplum, çocuğun gelişiminde oldukça önemlidir (Cook ve Kilmer, 2010). Bu teoriye göre, çocuk ve ailesinin içinde bulunduğu topluluklar ve bunlarla kurulan etkileşimler, çocuk ve ailesini etkileyerek çocuğun gelişiminde belirleyici rol oynamaktadır (Harkönen, 2005). Bu bağlamda düşünüldüğünde, çocuğa destek sağlayan uzmanların çocuğun içinde bulunduğu çevreyi ve aile yapısını da dikkate alması beklenmektedir. UYİTP'de de sağlık çalışanları ile aile arasında iyi bir iletişimin olması, ailelerin sürece dahil olması sürecin devamlılığı açısından oldukça önemlidir (DesGeorges, 2003; Hardonk, 2011; Kemaloğlu, 2015; Tattersal ve Young, 2005; White, 2004). Bu araştırmaya katılan aileler, genellikle tanı merkezindeki sağlık çalışanlarının verdiği bilgilerden, yönlendirmelerinden ve kendilerine karşı olan tutumlarından memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma, katılımcı çalışanların süreçte ailenin önemli olduğunu düşünüp onları sürecin bir paydaşı olarak görmelerinin etkili olduğu ileri sürülebilir. Bu konu ile ilgili olarak belirtilmesi gereken bir diğer durum da, ailelerin sağlık kurumundaki ilk randevularındaki deneyimlerinin önemidir. Araştırmacılar, ailelerin ilk randevularında karşılaştıkları sağlık çalışanından duydukları memnuniyetin veya memnuniyetsizliğin sağlık kurumuna ve çalışanlarına ilişkin yargılarını etkilediğini belirtmektedirler (Fitzpatrick vd., 2008; Tattersall ve Young, 2005). Bu bağlamda düşünüldüğünde, ailelerin ilk randevuda yaşadıkları duyguların sonraki süreçleri de etkileyebileceği sağlık çalışanları tarafından dikkate alınmalı, aile ile yapılan ilk görüşmede aileye olumlu bir tavırla yaklaşarak yeterli ve doğru bilgi vermeye gayret göstermelidirler (Tattersall ve Young, 2005). Ayrıca, ailelere sağlık çalışanları tarafından verilen yeterli ve doğru bilgi, ailelerin stres düzeylerini de azaltmaktadır (Margalit ve Kleitman, 2006; Sarimski, Hintermair ve Lang, 2003).

Bu araştırmada aileler, alanyazına paralel olarak süreç içerisinde yıprandıklarını belirtmişlerdir (Doğan vd., 2015; Fitzpatrick vd., 2008; Hardonk vd., 2011; Sass-Lehrer, Porter ve Wu, 2016; Sipal ve Bayhan, 2010; Yılmaz vd., 2016). Bu durum çocuğu engelli olan ailelerin özellikle çocuklarına tanı konulduktan sonra psikolojik olarak yıpranmaları nedeniyle profesyonel bir yardıma ihtiyaç duyduğunun bir göstergesi olabilir (Kazak ve Marvin, 1984). Alanyazına benzer şekilde (Fitzpatrick vd., 2008; Shannon, 2004), bu araştırmaya katılan aileler de bu süreci daha önce deneyimleyen ailelerle bir araya gelmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, ailelere süreç boyunca streslerini azaltmak için gereken sosyal destek, hem profesyoneller hem de daha deneyimli diğer aileler aracılığı ile sağlanabilir. İK çocuk ailelerinden oluşan bir sosyal destek grubuna katılan deneyimsiz aileler, bu gruplarda işitme kaybına ilişkin bilgilerini arttırabilir, yaşantılarını paylaşabilir, kendileri ve çocukları

için sosyal bir ağ oluşturabilirler (Dunst, 2000; Guralnick, 1998). Ailelere, çalışanlar tarafından yeterli ve doğru bilgi verildiği takdirde, ailelerin stres düzeyleri azalabilir ve süreç içerisinde daha az yıpranabilirler. Bu durum, süreçte çalışanların eğitim ve bilgi düzeyinin aileler için ne kadar önemli olduğunu bir kez daha ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, aileler, sürecin bir paydaşı olarak görülerek onların isteklerinin, beklentilerinin, kültürel özelliklerinin ve içinde buldukları psikolojik durumun uzmanlar tarafından dikkate alınması gerekmektedir (JCIH, 2007). Aileler ile uzmanlar arasında ancak böyle bir ilişki kurulduğunda, ailelerin sürece katılımının sağlanacağı, eğitimlere devam edeceği ve buna bağlı olarak da İK çocuğun işiten akrabalarına benzer biçim ve hızda dil ve iletişim becerilerini edinebileceği düşünülmektedir. Burada hem sağlık çalışanlarına hem de eğitimcilerle düşen görev ve sorumluluk, alanında güncel bilgileri izlemek ve aileleri daha iyi anlamaya çalışarak onları sürecin ayrılmaz bir paydaşı olarak görmektir (JCIH, 2007; Sass-Lehrer, Porter ve Wu, 2016; Shannon, 2004).

Bu sonuç çerçevesince, birbiri ardında gerçekleşen YDİT, tanılama, cihazlanma, aile eğitim programlarına başlama ve devam etme süreçlerindeki paydaşların işbirliğini artıracak araştırmaların tasarlanması önerilebilir. Ek olarak, bu araştırma kapsamında ele alınmayan ancak İK çocuklar arasında tanı ve eğitimi en zor grup olarak belirtilen işitme kaybına ek engelli bulunan çocuklar (Edwards, 2007; Turan, 2016) ve ailelerin tarama ve sonrası süreçlere ilişkin deneyimleri detaylı olarak incelenebilir. Bu ailelerin karşılaştıkları zorluklara ilişkin çözüm önerilerinin üretildiği araştırmalar tasarlanabilir.

Kaynaklar / References

- American Academy of Pediatrics Task Force on Newborn and Infant Hearing: Newborn and Infant Hearing Loss: Detection and Intervention (1999). *Pediatrics*, 103(2), 527-530.
- Bolat, H. ve Genç, A. (2012). Türkiye ulusal yenidoğan işitme taraması programı: Tarihçesi ve prensipleri. *Türkiye Klinikleri Journal of ENT Special Topics*, 5(2), 11-14.
- Bolat, H., Bebitoğlu, F.G., Özbaş, S., Altınsu, A.T., & Köse, M.R. (2009). National newborn hearing screening program in Turkey: Struggles and implementations between 2004 and 2008. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 73, 1621-1623.
- Bradham, T.S., Houston, K.T., Guignard, G.H. ve Hoffman, J. (2011). Strategic analysis of family support in EHDI systems. *The Volta Review*, 111(2), 181-194.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M. ve Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 195-207.
- Brown, P. M. ve Nott, P. (2005). Family centered practice in early intervention for oral language development: Philosophy, methods and results. P. E. Spencer (Ed.), *Advances in the Spoken Language Development of Deaf and Hard of Hearing Children* içinde, (s.136-165). NC, USA: Oxford University Press.
- Bogdan, R.C. ve Biklen S.K. (2007). *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Christensen, L.B., Burke-Johnson, R. ve Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. (Çev: A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Clark, M. (2007). *A practical guide to quality interaction with children who have a hearing loss*. San Diego: Plural Publishing Inc.
- Cole, E.B. ve Flexer, C. (2007). *Children with hearing loss: Developing listening and talking birth to six*. San Diego: Plural Publishing, Inc.
- Cook, J. R. ve Kilmer, R. P. (2010). Defining the scope of systems of care: An ecological perspective. *Evaluation and Program Planning*, 33(1), 18-20.
- Creswell, J.W. (2016). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Ed.: S.B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap (4. baskı).
- Çiprut, A. ve Akdaş F. (2014). Taramada kullanılan yöntemler, taramaya hazırlık, etkileyen faktörler. *Yenidoğan işitme taraması eğitim kitabı* içinde (s.38-50). <http://sbu.saglik.gov.tr/Ekutuphane/Yayin/297/>'den edinilmiştir.
- Davis, A. ve Hind, S. (2003). The newborn hearing screening programme in England. *International Congress Series, Elsevier*, 1254, 335-339.
- DesGeorges, J. (2003). Family perceptions of early hearing, detection, and intervention systems: listening to and learning from families. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 9, 89-93.
- Doğan, M. (2015). Yetersizliği Olan Çocuklar, Aile ve Aile Eğitimi: Kavramsal ve Uygulamaya Dönük Gelişmeler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 111-127.
- Dunst, C.J. (2000). Revisiting "Rethinking early intervention". *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), 95-104.
- Edwards, L.C. (2007). Children with cochlear implants and complex needs: A review of outcome research and psychological practice. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(3), 258-268.

- Estabrooks, W. (2006). *AVT theory and practice*. Washington, DC: AGB Association for the Deaf and Hard of Hearing.
- Genç, G. A., Konukseven, Ö., Muluk, N. B., Kirkim, G., Başar, F. S., Tuncer, Ü., ... Belgin, E. (2013). Features of unilateral hearing loss detected by newborn hearing screening programme in different regions of Turkey. *Auris Nasus Larynx*, 40(3), 251-259.
- Genç, A. G., Ertürk, B.B. ve Belgin, E. (2005). Yenidoğan işitme taraması: Başlangıçtan günümüze. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 48,109-118.
- Güven, N. (2012). *Yenidoğan işitme taramasında takibe devam etmeme sıklığı ve ilişkili faktörlerin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Güven, A. G. ve Başar, F. (2009). Dropouts: The major challenge for success of screening program. *21st annual convention American Academy of Audiology- Audiology now 2009!*'da sunulan poster. USA: Dallas.
- Hogan, S., Stokes, J., White, C., Tyszkiewicz, E. ve Woolgar, A. (2008). An evaluation of Auditory Verbal therapy using the rate of early language development as an outcome measure. *Deafness & Education International*, 10(3), 143-167.
- Fitzpatrick, E., Grandpierre, V., Durieux-Smith, A., Gaboury, I., Coyle, D., Na, E. ve Sallam, N. (2016). Children With Mild Bilateral and Unilateral Hearing Loss: Parents' Reflections on Experiences and Outcomes. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 21(1), 34-43.
- Fitzpatrick, E., Angus, D., Durieux-Smith, A., Graham I.D. ve Coyle, D. (2008). Parents' Needs Following Identification of Childhood Hearing Loss. *American Journal of Audiology*, 17, 38-49.
- Gökçay, G., Boran, P., Çiprut, A. ve Bağlam, T. (2014). Çocukluk dönemi işitme taramalarında ülkemizde ve dünyada güncel durum. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 57, 265-273.
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. Ed: A. Ersoy ve P. Yalçinoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık (2011)
- Hardonk, S., Desnerck, G., Loots, G., Matthijs, L., Hove, G.V., Kerschaver, E.V. ... Louckx, F. (2011). From screening to care: Qualitative analysis of the parental experiences related to screening and the (re)habilitation care for children with congenital deafness in Flanders, Belgium. *The Volta Review*, 111(3), 299-324.
- Harköner, U. (2005). The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development. *Children*, 44,1-9.
- Hoff, T., Hoyt, A., Therrell, B. and Ayoob, M. (2006). Exploring barriers to long-term follow-up in newborn screening programs. *Genetics in Medicine*, 8(9), 563-570.
- Hoffman, J., Munoz, K.F., Bradham, T.S. ve Nelson, L. (2011). Loss to follow-up: Issues and recommendations. *The Volta Review*, 111(2), 165-180.
- İncesulu, A., Vural, M. ve Erkam, U. (2003). Children with cochlear implants: Parental perspective. *Otology & Neurotology Inc.*, 24, 605-611.
- Joint Committee on Infant Hearing. American Academy of Pediatrics Position Statement (2007). *Pediatrics*, 120(4), 898-921.
- Kazak, A. E. ve Marvin, R. S. (1984). Differences, difficulties and adaptation: Stress and social networks in families with a handicapped child. *Family Relations*, 33, 67-77.
- Kemaloğlu, Y.K. (2015). Yenidoğan işitme taramaları. E. Belgin ve A. S. Şahlı (Ed.), *Temel odyoloji içinde* (s.191-217). Ankara: Güneş Tıp Kitabevleri.
- Kemp, D. (1978). Stimulated acoustic emissions from within the human auditory system. *Journal of Acoustic Society*, 64, 1386.
- Külekçi S. ve Terlemeş Ş. (2014). Taramada kullanılan protokoller. *Yenidoğan işitme taraması eğitim kitabı içinde*. <http://sbu.saglik.gov.tr/Ekutuphane/Yayin/297/>

- Margalit, M. ve Kleitman, T. (2006). Mothers' stress, resilience and early intervention. *European Journal of Special Needs Education, 21*(3), 269-283.
- Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B. ve Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children, 71*(2), 137-148.
- Özcebe E, Sevinc S. ve Belgin E. (2005). The ages of suspicion, identification, amplification and intervention in children with hearing loss. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 69*(8), 1081-1087.
- Özdek, A. (2012). Ulusal yenidoğan işitme tarama programında KBB hekimlerinin yeri. *Türkiye Klinikleri Journal of ENT Special Topics, 5*(2), 97-99.
- Öztürk Ertem, İ. (2005). İlk üç yaşta gelişimsel sorunları olan çocuklar: Üç sorun ve üç çözüm. *Özel Eğitim Dergisi, 6*(2), 13-25.
- Raeve L.D., & Lichert, G. (2012). Changing trends within the population of children who are deaf or hard of hearing in Flanders (Belgium): Effects of 12 years of universal newborn hearing screening, early intervention, and early cochlear implantation. *The Volta Review, 112* (2), 131-148.
- Renda, L., Özer, E. ve Renda, R. (2012). Ankara Polatlı Devlet Hastanesi yenidoğan işitme taraması programı: 6 yıllık sonuçlar. *Pamukkale Tıp Dergisi, 5*, 123-7.
- Russ, S.A., Hanna, D., DesGeorges, J. ve Forsman, I. (2010). Improving follow-up to newborn hearing screening: A learning-collaborative experience. *Pediatrics, 126*(1), 59-69.
- Sarimski, K., Hintermair, M. ve Lang, M. (2013). Parent stress and satisfaction with early intervention services for children with disabilities – A longitudinal study from Germany. *European Journal of Special Needs Education, 28*(3), 362-373.
- Sass-Lehrer, M., Porter, A. ve Wu, C.L. (2016). Families: Partnerships in practice. M.Sass-Lehrer (Ed.). *Early Intervention for Deaf and Hard-Of-Hearing Infants, Toddlers, and Their Families* içinde (s.65-105). İngiltere: Oxford University Press.
- Serin, G., Gürbüz, M.K., Keçik, C., İncesulu, A. ve Tekin, N. (2011). Auditory screening program of newborns with risk and well babies in Turkey. *The Journal of International Advanced Otolaryngology, 7*(3), 351-356.
- Shannon, P. (2004). Barriers to family-centered services for infants and toddlers with developmental delays. *Social Work, 49*(2), 301-308.
- Shulman, S., Besculides, M., Saltzman, A., Ireys, H., White, K. R. ve Forsman, I. (2010). Evaluation of the universal newborn hearing screening and intervention program. *Pediatrics, 126*(1), s.19-27.
- Spivak, L., Sokol, H., Auerbach, C. ve Gershkovich, S. (2009). Newborn hearing screening follow-up: Factors affecting hearing aid fitting by 6 months of age. *American Journal of Audiology, 18*, 24-33.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. California: Sage Publications, Inc.
- Şipal, R.F. ve Bayhan, P. (2010). Service delivery for children who are Deaf: Thoughts of families in Turkey. *Journals of Disability Policy Studies, 21*(2), 81-89.
- T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2004). Aile eğitimi rehberi: İşitme engelli çocuklar. Ankara: Roark Reklam Matbaa.
- T.C. Sağlık Bakanlığı, Halk Sağlığı Kurumu Çocuk ve Ergen Daire Başkanlığı. (2012). *Ulusal Yenidoğan İşitme Taraması Uygulama Rehberi*. <http://isitmetarama.saglik.gov.tr/Yardim/Kullanım%20kılavuzu%20V2.5.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Tattersall, H. ve Young, A. (2005). Deaf children identified through newborn hearing screening: Parents' experiences of the diagnostic process. *Child: Care, Health & Development, 32*(1), 33-45.

- Thomas, D.R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Todd, N. W. (2006). Universal newborn hearing screening follow-up in two Georgia populations: Newborn, mother and system correlates. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 70 (5), 807-815.
- Turan, Z. (2010). An early natural auditory-oral intervention approach for children with hearing loss: a qualitative study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10 (3), 1731-1756.
- Turan, Z. (2016). Cochlear implanted deaf children with additional disabilities: The mothers' perspective. *International Journal of Medicine and Medical Sciences*, 8(7), 66-74.
- Turan, Z. (2018). Yenidoğan işitme tarama programlarının işitme kaybının tanı, cihazlanma ve eğitime başlama yaşına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 1156-1174.
- Tüfekçioğlu, A.U. (2002). Dil gelişiminde sorunlara neden olan engeller. S. Topbaş (Ed.), *Çocukta dil ve kavram gelişimi* içinde (s.186-210) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Türkiye Araştırmalar Derneği (2012). *Sosyo-ekonomik statü ölçeği raporu*.
https://tuad.org.tr/upload/dosyalar/SES_Projesi.pdf adresinden edinilmiştir.
- Vehapoğlu-Türkmen, A., Yiğit, Ö., Akkaya, E., Uğur, E., Kefeciler, Z. ve Gözütok, S. (2013). İstanbul Eğitim ve Araştırma Hastanesi yenidoğan işitme taraması sonuçlarımız. *İstanbul Medical Journal*, 14(1), 175-80.
- Yazgan, H., Keleş, E., Gebeşçi, A., Demirdöven, M. ve Uzun, L. (2012). Yenidoğan işitme taramasında dört yıllık sonuçlarımız. *Van Tıp Dergisi*, 19(3), 112-115.
- Yılmaz, R., Yazıcı, M.Z., Erdim, İ., Kaya, H.K., Özcan Dalbudak, Ş. ve Kayhan, T. F. (2016). Follow-up results of newborns after hearing screening at a training and research hospital in Turkey. *The Journal of International Advanced Otolaryngology*, 12(1), 55-60.
- Yin, R.K. (2003). Case study research: *Design and methods*. United States of America: Sage Publications, Inc.
- Yoshinaga-Itano, C. (2004). Levels of evidence: Universal Newborn Hearing Screening (UNHS) and Early Hearing Detection And Intervention Systems (EHDI). *Journal of Communication Disorders*, 3, 451-465.
- Young, A. ve Tattersall, H. (2007). Universal newborn hearing screening and early identification of deafness: Parents' responses to knowing early and their expectations of child communication development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(2), 209-220.
- White, K.R. (2004). Early hearing detection and intervention programs: Opportunities for genetic services. *American Journal of Medical Sciences*, 130(A), 29-36.
- White, K.R. (2003). The current status of EHDI Programs in the United States. *Mental Retardation And Developmental Disabilities*, 9, 79-88.
- Wood, S. A., Sutton, G. J. ve Davis, A. C. (2015). Performance and characteristics of the Newborn Hearing Screening Programme in England: The first seven years. *International Journal of Audiology*, 54(6), 353-358.

Yazarlar

Nagihan BAŞ, Özel Eğitim Bölümü İşitme Engellilerin Eğitimi alanında lisans ve yüksek lisans eğitimlerini tamamlamış olup aynı alanda doktora eğitimine devam etmektedir. İşitme kayıplı çocukların erken müdahalesine ve aile eğitimine yönelik olarak

İletişim

Arş. Gör. Nagihan BAŞ, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi E Blok, Yunus Emre Yerleşkesi, Tepebaşı, 26470 Eskişehir / Türkiye,
e-mail: nagihanbas@anadolu.edu.tr,
e-mail: bas.nagihan@gmail.com

yapılan araştırmalar, yazarın ilgi alanlarıdır.

Dr. Zerrin Turan, İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğretim üyesi, üniversiteye bağlı bir eğitim merkezinde uzman odyolog ve aile eğitimci olarak çalışmakta aynı zamanda araştırmalarını sürdürmektedir.

Dr. Yıldız UZUNER, Özel Eğitim, İşitme Engellilerin Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğretim üyesidir. Çalışma alanı işitme kayıplı çocukların eğitimi ve nitel araştırmalardır.

Doç.Dr. Zerrin TURAN, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi E Blok, Yunus Emre Yerleşkesi, Tepebaşı, 26470 Eskişehir / Türkiye,
e-posta: zturan@anadolu.edu.tr

Prof. Dr. Yıldız UZUNER, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi E Blok, Yunus Emre Yerleşkesi, Tepebaşı, 26470 Eskişehir / Türkiye,
e-mail: yildizuzuner@gmail.com

EK-1. Türkiye Araştırmalar Derneği'nin Yayınladığı Sosyoekonomik Statü Tablosu (SES).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
ASIL GELİR GETİREN KİŞİ	İlkokul Terk	İlkokul Mezunu	Ortaokul Mezunu	Lise Mezunu Normal	Lise Mezunu Meslek	2 yıllık Y.Okul	Üniversite Açıköğr.	Üniversite Normal	Lisans Üstü
EMEKLİ ise:									
** Emekli - çalışıyor	(Önceki işine göre aşağıda kodlanacak, SES atanacak)								
** Emekli - çalışmıyor	(Önceki işine göre SES'in 1 kademe aşağısına atanacak: TABLO 2 Emekli Çalışmıyor tablosu)								
KISIM A -- GELİR GETİREN BİR İŞİ YOK, ÇALIŞMIYOR									
1a İşsiz - şu an çalışmıyor - ek gelir yok, yardım alıyor	E	E	D	D	D	C2	C2	C2	C2
1b İşsiz - şu an çalışmıyor - düzenli ek gelir var	D	D	C2	C2	C2	C1	C1	C1	C1
2a Ev kadını - ek gelir yok, yardım alıyor	E	E	D	D	D	C2	C2	C2	C2
2b Ev kadını - düzenli ek gelir var	D	D	C2	C2	C2	C1	C1	C1	C1
3 Öğrenci (gelir getirci bir işi olmayan)			D	C2	C2	C2	C2	C2	C2
KISIM B - ÜCRETLİ - MAAŞLI ÇALIŞIYOR									
4a İşçi/hizmetli - parça başı işi olan (düzensiz, zaman-zaman çalışan)	E	D	D	C2	C2	C2	C1	C1	B
4b İşçi/hizmetli - düzenli işi olan (özel bir sebep olmadıkça aynı işi yapan)	D	C2	C2	C1	C1	C1	B	B	B
5 Ustabası/kalfa - kendine bağlı işçi çalışan	D	C2	C2	C1	C1	B	B	B	B
6 Yönetici olmayan memur / teknik eleman / uzman vs	D	C2	C2	C1	C1	B	B	B	B
7 Yönetici (1-5 çalışanı olan)	C2	C1	C1	C1	C1	B	B	A	A
8 Yönetici (6-10 çalışanı olan)	C2	C1	C1	C1	B	B	B	A	A
9 Yönetici (11-20 çalışanı olan)	C1	C1	C1	B	B	B	A	A	A
10 Yönetici (20'den fazla çalışanı olan)	C1	C1	B	B	B	A	A	A	A
11 Ordu mensubu (uzman er, astsubay, subay)		C2	C2	C1	C1	B	B	A	A
12 Ücretli Kıdemli Nitelikli uzman (avukat, doktor, mimar, Mhendis, Akademisyen vs)							A	A	A
KISIM C - KENDİ HESABINA ÇALIŞIYOR - SERBEST MESLEK - NİTELİKLİ UZMAN									
13 Çiftçi (kendi başına/ailesiyle çalışan)	D	D	D	C2	C2	C2	C1	B	B
14 Seyyar - Kendi işi (free lance dahil), dükkanda hizmet vermiyor	C2	C2	C2	C1	C1	C1	B	B	B
15 Tek başına çalışan, dükkan sahibi, esnaf (taksi şoförü dahil)	C2	C1	C1	C1	C1	B	B	A	A
16 İşyeri sahibi- 1-5 çalışanlı (Tic, Tarım, İmalat, Hizmet)	C2	C1	C1	B	B	B	B	A	A
17 İşyeri sahibi- 6-10 çalışanlı (Tic, Tarım, İmalat, Hizmet)	C1	C1	C1	B	B	B	A	A	A
18 İşyeri sahibi -11-20 çalışanlı (Tic, Tarım, İmalat, Hizmet)	C1	C1	B	B	B	B	A	A	A
19 İşyeri sahibi - 20'den fazla çalışanlı (Tic, Tarım, İmalat, Hizmet)	C1	C1	B	B	B	A	A	A	A
20 Serbest nitelikli uzman (avukat, mühendis, mali müşavir, doktor, eczacı vs)							A	A	A

EK-2. Araştırma Ortamında YDİT Uygulanan Her Çocuğun Ailesine Verilen Broşür.

YENİDOĞAN İŞİTME TARAMA TESTİ



Her 1000 yenidoğan bebekten yaklaşık 1 ila 3'ünde ve yeni doğan yoğun bakım ünitesine alınan bebeklerin %4-6'sında çeşitli tip ve derecede işitme kayıpları gözlenmektedir. Bebeklikte ve çocuklukta işitme kaybı, dil gelişimini ve sözel iletişimi bozmakta, sosyal, duygusal ve kavramsal gelişme üzerinde de olumsuz etkiler yaratmaktadır. Müdahale edilmemiş ciddi işitme kayıplarının IQ (zeka) değerlerinin yaklaşık 30 puan azalmasına neden olduğu bilinmektedir. Ancak, işitme kayıplarına erken dönemde tanı koyup gerekli müdahale yapılırsa çocukların dil gelişimi normale yakın olmaktadır. Teknolojik gelişmeler sayesinde de işitme kayıpları yenidoğan döneminde saptanabilmektedir.

Yenidoğan İşitme Tarama Testi, bebeklerin kokleolarından (iç kulak işitme organı) kaydedilen sinyallerin (kulağın kendi ürettiği ses) çocuğa zarar vermeyen ve basit bir yöntemle ölçülmesine dayanmaktadır (Otoakustik Emisyon Ölçümü).

Yenidoğan İşitme Tarama Testi



Test Nasıl Yapılır?



İşitme Kaybı Açısından Riskli Bebekler

- . Ailenin diğer bireylerinde (uzak ve yakın akrabalarda) erken yaşlarda başlayan kalıcı işitme kaybı olması
- . Annenin hamileliği sırasında kızamıkçık veya diğer viral enfeksiyon geçirmesi
- . Annenin hamileliği sırasında alkol, sigara ve yanlış ilaç kullanımı
- . Zor doğum
- . Doğum sırasında bebeğin oksijensiz kalması
- . 1600 gr'dan düşük doğum kilosu
- . Doğumu takiben Apgar puanının düşük olması (Kas tonusu, Kalp hızı, Solunum, Cilt rengi ve Uyanlara cevap verme)
- . Yüz ve kulakların görüntüsünün farklı olması
- . Doğumda sağlıklı olup, kan değişimi uygulanması
- . Yenidoğan yoğun bakım ünitesinde beş günden fazla kalması
- . Menenjit geçirmesi
- . Bebeklik veya çocukluk döneminde iç kulağa zararı ilaç kullanımı
- . Kafa darbesi geçirmesi
- . Enfeksiyon ve yüksek ateş

Bilgi için: [Redacted]
Tel: [Redacted]
[Redacted]

Summary

Purpose and significance. Children with congenital hearing loss are born with a disadvantage compared to peers with normal hearing. Limited access to the sound prevents language acquisition and problems in language development also has negative effects on the cognitive (linguistic, particularly) social-emotional and academic development of the children with Hearing Loss (HL). To minimize these negative effects, it is necessary to diagnose hearing loss immediately after birth, fit the hearing aids before 3 months of age and start education before 6 months of age in a family centered early intervention program (JCIH, 2007). Universal Newborn Hearing Screening Programs were established in different parts of the world to serve these purposes. Yet, certain problems considering achievement of these programs have been reported in the literature. The problems, which have negative impacts on development of children with HL and their families in accessing and attending early intervention programs are claimed to be arising particularly from the operation of the program (Wood, Sutton & Davis, 2015), health care staff (Hardonk et al., 2011), families and economic policies of the countries (DesGeorges, 2013; Fitzpatrick et al., 2016).

Turkey has a newborn hearing screening program since 2004 (Kemaloğlu, 2015). The national literature on the subject concentrated on the age of diagnosis and hearing aid provision for children living in different regions of Turkey (Yılmaz et al., 2016; Genç et al., 2013; Serin et al., 2011; Vehapoğlu-Türkmen et al., 2013; Yazgan et al., 2012). There are no studies conducted to evaluate the process of directing to early intervention programs after the diagnosis and hearing aid fitting. For this reason, this study aimed to examine the process from diagnosis to early intervention in a reference center in Turkey by receiving views of the health care staff and families.

Methodology. For the research purpose, this study was designed as a case study (Bogdan & Biklen, 2007) and a reference centre within the national newborn hearing screening program based in a university was selected. The participants of the research were four audiometrists, an ENT surgeon, an audiologist and seven families whose children were diagnosed in this centre. Research data were collected through observations, semi-structured interviews conducted with the participants, process products, documents and reflective journals. The data were analysed inductively (Thomas, 2006). To obtain credibility, the triangulation of the data was established by using different data sources and validity reliability committee meetings were held among the authors of the study (Bratlinger et al., 2005; Creswell, 2016; Odom et al., 2005).

Results, Discussion and Conclusion. The results of the study indicates that the diagnosis center has a heavy work load which cause several handicaps in the process. The delays in appointments was the major problem since it has a significant effect on age of diagnosis of the hearing loss. If the family misses the appointment for any reason or the tests can not be performed due to the recklessness of the child, the next appointment may delay as long as 3 months.

In order to prevent these delays and to facilitate the diagnostic process, participants of the research suggested increasing the numbers of these centers in different regions of Turkey and increasing numbers of trained health care staff applying newborn hearing screening tests (Ertürk, Genç & Özkan, 2010; Genç et al., 2005; Kemaloğlu, 2015).

Some problems were also observed in the follow up system. The information flow among the audiology staff and family physicians were found as problematic causing the lost in the follow up cases. Although the children with HL are tried to be kept under audiological supervision in the reference center where the research was performed, the staff here do not get any information about the

child if the child with HL does not come to the appointment. As stated in literature, this is the weakest point of the follow up system (Russ et al., 2010; Shulman et al., 2010; Yılmazzer et al., 2016). For this reason, there is a need for a better monitoring system which gives information about the child to all the health staff after the diagnosis ensuring the timely fitting of the hearing aids and starting education in a family centered early intervention program (Spivak et al., 2009; Şipal & Bayhan, 2010).

An important concern voiced by the health care participants of the research, is the lack of their knowledge about the content of the special education provided to the children with HL and their families. They also reported that they were not sure about the quality of the education provided to the children and their families. They suggested to be trained about the different types of educational provisions so that they can offer more educational options to the parents. The need for sign language interpreter was also reported to improve the quality of the communication with the deaf parents who use sign.

Families participating in this research usually attend in an institution affiliated to a university which offers family centered auditory-verbal education to children with hearing loss. Auditory-verbal approach aims to teach parents how to facilitate the listening and linguistic development of their children in their daily lives in an informal learning environment. In this research however two families expressed that they preferred more formal education and suggested that education should be more formal in early intervention centers. This finding is in agreement with the notion that the expectancies of the parents were concentrated on the "improvement of academic skills in classroom environment" even though the children were very young in age (Öztürk Ertem, 2005). The role of educators in the education program, who give families information about the education, comes to the forefront. Educators can help parents to understand the philosophy of early intervention by explaining and sometimes reminding again the objectives and content of the education they received.

All of the families participated in the research stated that they got exhausted until they start to family guidance programme as a final phase. This finding is coherent with other findings reported in the literature (Fitzpatrick et al., 2008; Shannon, 2004) indicating that, families of children with special needs might need professional assistance after the diagnosis of their children. The participant families in this research also stated that they would like to meet with the other families who had a child with HL and had the similar experiences. In this context, it might be suggested that a social support system including experienced families can be formed to support the inexperienced families of the children with a HL.

Depending on the findings of this study it was suggested that to improve the quality of the services provided, a better collaboration among the health care staff, special education staff and families should be established. It might also argued that, only when such a relationship is established between the families and the professionals, parents will be able to participate in the process and thus, they might get the necessary support to deal with their child with a HL. Better collaboration among the stakeholders is expected to improve better outcomes considering the linguistic and academic skills of the child (JCIH, 2007; Sass-Lehrer, Porter & Wu, 2016; Shannon, 2004).

Müzik Öğretmeni Adaylarının Çalgı Eğitimine Yönelik Metaforik Algıları

Pre-service Music Teachers' Metaphoric Perception for the Musical Instrument Education

Demet Girgin*

To cite this article/ Atf için:

Girgin, D. (2019). Müzik öğretmeni adaylarının çalgı eğitimine yönelik metaforik algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 161-175.
doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.7m

Öz. Bu çalışmada müzik öğretmeni adaylarının çalgı eğitimine yönelik algılarının metaforlar yolu ile ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 95 müzik öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırma nitel araştırma modelindedir. Çalışmada veriler, "Çalgı eğitimi ... gibidir, çünkü ..." cümlesinin tamamlanması yoluyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi beş aşamada gerçekleştirilmiştir; adlandırma, tasnif etme (eleme ve arıtma), kategori geliştirme, geçerlik ve güvenilirliği sağlama, verilerin bilgisayar ortamına aktarılması. Araştırmada, müzik öğretmeni adayları 42 adet metafor üretmiştir. Müzik öğretmeni adayları tarafından üretilen metaforlar araştırmacı tarafından ortak özellikleri bakımından 6 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Araştırma sonucunda, müzik öğretmeni adaylarının çalgı eğitimini; değişimin ve gelişimin ifadesi, sonsuzluğun ifadesi, zorunluluğun ifadesi, ilerlemenin ifadesi, duygunun ifadesi, sabrın ifadesi olarak algıladıkları görülmüştür. Çalışmada öğretmen adaylarının en çok tercih ettikleri metaforların, deniz, ağaç, su ve uzay olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının çalgı eğitimine yönelik algılarının genel olarak olumlu olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Müzik öğretmeni adayı, çalgı eğitimi, metafor

Abstract. This study aimed to determine pre-service music teachers' perception for the musical instrument education by means of metaphors. The study sample included 95 pre-service music teachers in the Music Teaching Program of the Fine Arts Teaching Department at Balıkesir University's Necatibey Education Faculty. This is a qualitative study. In the study data were collected by having the participants complete the sentences. "A teacher is like a... because...". The data were examined using content analysis method. The data has been analysed through content analysis technique under such titles as labeling, classification, category development, validity and reliability of the supply, data transfer to computer. The pre-service music teachers produced 42 metaphors. These metaphors were classified into six theoretical categories by shared characteristics. At the end of the research, it was understood that pre-service teachers have a perception that musical instrument education is; a way of expressing change and development, a way of expressing infinity, a way of expressing obligation, a way of expressing improvement, a way of expressing emotion, a way of expressing patience. The most common metaphors developed by the students are sea, tree, water, and space. It has been determined that the meanings assigned to the musical instrument education by the pre-service music teachers are positive in general.

Keywords: Pre-service music teacher, musical instrument education, metaphor

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 02.03.2018

Düzeltilme Tarihi: 19.09.2018

Kabul Tarihi: 10.01.2019

* Sorumlu Yazar / Correspondence: Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir, Türkiye, e-posta: demetgirgin@balikesir.edu.tr ORCID: 0000-0003-1993-9512

Giriş

Metafor kelimesinin kökeni incelendiğinde Yunanca “meta” (değişmek) ve “pherein” (aktarmak) kelimelerinin bir araya gelmesiyle oluşan “metapherein” kelimesinden meydana geldiği görülmektedir (Levine, 2005). Metafor kavramının tarihsel süreçte kullanım alanı incelendiğinde önceleri, söylemi süslemeye yönelik söz sanatlarından biri olarak kabul edildiği, sonrasında Morgan’ın (1998) da belirttiği gibi insanın dünyayı kavrama veya görme biçimi olarak da ele alınmaya başlandığı görülmektedir. Alpaslan’ın (2007) sözleri de metaforun kullanım biçimindeki değişimi desteklemektedir. Alpaslan (2007) metafor kavramının 1980 yılına kadar söz sanatı olarak kabul edilip edebiyat ve dilbilim çalışmaları kapsamında ele alındığını, sonrasında 1980 yılında ortaya atılan “çağdaş metafor teorisi”nin etkisiyle metafor kavramının disiplinler arası çalışmaların merkezine yerleştiğini belirtmektedir. Alanyazında metafor kavramına yönelik birçok tanım yer almaktadır. Cerit (2008) metaforu, insanların hayatı, çevreyi, olayları ve nesnelere nasıl gördüklerini farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya çalışmada kullandıkları bir araç olarak ifade etmiştir. Deant-Reed ve Szokolszky (1993) metaforu, bir kavramın, durumun ya da nesnenin bir başka kavram ya da nesne kullanılarak dolaylı yoldan anlatılması olarak tanımlamaktadır. Metaforlar, tanımlarından da anlaşılabilir gibi, bilinmeyen bilinen deneyimlerle açıklanmasını ve karışık değişkenlerin önemli özelliklerinin basit bir biçimde tanımlanmasını sağlamaktadır. Bir başka ifadeyle hikayenin bütünü tek bir imajla iletmektedir (Dickmeyer, 1989). Dickmeyer’in (1989) görüşleri ışığında, metaforun bir kavramın ya da konunun, bireyler tarafından nasıl algılandığını anlamada en güçlü araçlardan birisi olduğu söylenebilir. Saban ve Koçbeker’in (2006) sözleri de metaforun bu gücünü destekler niteliktedir. Saban ve Koçbeker’e (2006) göre metaforlar, olayların oluşumu ve işleyişi hakkında düşüncelerimizi yapılandıran en güçlü zihinsel araçlardan biridir. Metafor kavramının söz edilen özellikleri ve insanın gerçekliği kavrayış biçiminin metaforik olduğunu dile getiren görüşlerle birlikte süreç içerisinde metafor kavramına yönelik akademik ilginin de arttığı görülmektedir. Özellikle eğitim araştırmalarında, metaforla ilgili ulusal ve uluslararası alanyazında pek çok araştırmanın yer aldığı görülmektedir (Aydın, 2010; Aykaç ve Çelik, 2014; Bullough Jr ve Stokes, 1994; Ekici, 2016; Leavy, McSorley ve Boté, 2007).

Bilindiği gibi öğretmenler toplumların şekillenmesinde oldukça önemli bir yere sahip olan kişilerdir. Bu bağlamda, öğretmenlerin niteliğinin, toplumları şekillendirmedeki rollerinden dolayı son derece önemli olduğu söylenebilir. Bu görüş ışığında, öğretmenliğin bir önceki ayağı olan öğretmen yetiştirme aşamasının da, ülkelerin eğitim politikalarında üzerinde önemle durulması gereken bir süreç olduğu söylenebilir. Alanyazında öğretmen adaylarına yönelik çok sayıda araştırmaların (Başaran, 2014; Brownlee, Purdie ve Boulton-Lewis, 2001; Korkmaz ve Gür, 2016; Lin ve Gorrell, 2001) yer alması da öğretmen yetiştirme aşamasının önemini destekler niteliktedir. Öğretmen adayları ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların çok geniş bir yelpazede yer aldığı görülmektedir. Noyes’in (2004) belirttiği gibi, yetiştirme sürecindeki öğretmen adaylarının, algı, tutum ve inançlarının incelenmesi öğretmen adaylarına yönelik mesleki uygulamaları belirlemek ve profesyonel gelişimlerine katkı sağlamak açısından oldukça önemlidir. Noyes’in (2004) görüşleri ışığında öğretmen adaylarının, algı, tutum ve inançlarının incelenmesine yönelik çalışmaların öğretmen yetiştirme sürecine önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir. Bilindiği gibi öğretmen adayları ülkemizde, üniversitelerin eğitim fakülteleri bünyesinde eğitim almaktadırlar. Öğretmen adayları eğitim fakültelerinde birçok bransa yönelik olarak eğitim almaktadırlar. Eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştirme programlarının bir ayağını da müzik eğitimi anabilim dalları oluşturmaktadır. Müzik eğitimi anabilim dallarının programları müzik eğitimi ile ilgili birçok alanı içermektedir. Bu alanlardan birisi de çalgı eğitimidir. Çalgı eğitiminin, müzik eğitimi anabilim dallarının alan dersleri içinde; öğretmen adaylarının gelecekte müzik derslerini verimli bir şekilde işleyebilmelerini sağlayacak olması, bu

sayede meslek yaşamlarında doyuma ulaşmalarını sağlayacak olması ve çalgısında iyi yetişmiş müzik öğretmeni adaylarının, çalgı eğitimine özendirici bir etki oluşturarak sanatla ilgilenen bireylerin artmasına öncülük etmelerini sağlayacak olması gibi nedenlerle oldukça önemli olduğu söylenebilir (Girgin, 2015).

Inbar'ın (1996) belirttiği gibi metaforlar, araştırmacılara herhangi bir olgu veya süreçle ilgili bireylerin yaklaşımlarını belirlemede durum analizi yapılarak konu ile ilgili gereken önlemlerin alınmasına fırsat sunmaktadır. Alanyazında ulaşılabildiği kadarıyla müzik öğretmeni adaylarının çalgı eğitimine yönelik metaforik algıları ile ilgili çalışmalara rastlanmamıştır. Müzik öğretmeni adaylarının metaforik algıları ile ilgili yapılan araştırmaların ise sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Çevik Kılıç, 2017a; 2017b; Barışeri Ahmethan ve Yiğit, 2017). Söz edilen nedenlerle bu çalışmada müzik öğretmeni adaylarının çalgı eğitimine yönelik ne tür bir algıya sahip oldukları ve bu algıya sebep olan faktörlerin neler olduğunun ortaya koyması amaçlanmıştır. Çalışmanın bu yönüyle önemli olduğu düşünülmektedir. Bu amaç çerçevesinde çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Müzik öğretmeni adaylarının çalgı eğitimine yönelik oluşturdukları metaforlar nelerdir?
2. Müzik öğretmeni adayları tarafından çalgı eğitimine yönelik olarak oluşturulan metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kategoriler altında toplanabilir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Temel nitel araştırma deseninde, araştırmaya katılan bireylerin yaşamlarını nasıl yorumladıkları, oluşturdukları ve deneyimlerine ne anlam kattıkları üzerinde durulur (Merriam, 2013). Bu çalışmada, müzik öğretmeni adaylarının çalgı eğitimini nasıl algıladıklarını betimlemek ve bu algıları incelemek amacıyla temel nitel araştırma deseninden faydalanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda 1., 2., 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören 106 müzik öğretmeni adayı katılmış; ancak 11 öğretmen adayına ait form geçersiz sayıldığı için araştırma 95 öğretmen adayından elde edilen veriler üzerinden yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı hazırlanırken öncelikle metaforlarla ilgili çalışmalar incelenmiştir. Araştırmalarda likert tipi ölçekler kullanılsa da literatürde çoğunlukla katılımcıların eksik bırakılan cümleleri tamamlamasının istendiği çalışmaların yer aldığı görülmüştür (Gültekin, 2013; Yılmaz, Göçen ve Yılmaz, 2013). İncelenen çalışmalar ışığında çalışma grubuna uygulanmak üzere araştırmacı tarafından bir form hazırlanmıştır. Formda ilkönce metaforun ne olduğu ve hangi amaçlar için kullanıldığı ile ilgili bir bilgiye yer verilmiştir. Ardından, öğretmen adaylarından “Çalgı eğitimi ... gibidir; çünkü...” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Söz edilen cümlede “gibi” ifadesi ile katılımcıların

oluşturdukları metafor kaynağı ile metafor konusu arasında bağ kurmaları, “çünkü” ifadesi ile oluşturdukları metaforlar için bir “gerekçe” (veya “mantıksal dayanak”) üretmeleri istenmektedir (Saban, 2009).

Veri Analizi

Öğretmen adaylarının, araştırmacı tarafından hazırlanan formda yer alan açık uçlu soruya (Çalgı eğitimi ... gibidir; çünkü....) verdikleri cevapların analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları anlaşılabilir bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Müzik öğretmeni adaylarının çalgı eğitimine yönelik metaforik ifadelerinin analiz edilmesi ve yorumlanma süreci beş aşamada gerçekleştirilmiştir (Saban, 2008; Çevik Kılıç, 2017a). Bunlar; adlandırma aşaması, tasnif etme (eleme ve arıtma) aşaması, kategori geliştirme aşaması, geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması, verilerin bilgisayar ortamına aktarılma aşaması’dır.

Adlandırma aşaması: Bu aşamada, öğretmen adayları tarafından üretilen metaforlar alfabetik sıraya göre listelenmiştir (örneğin; ağaç, deniz, uzay vb). Metafor çalışmasının amacına yönelik cevapların olmadığı ve sebebi açıklanmayan metaforların bulunduğu kağıtlar değerlendirmeye alınmamıştır.

Tasnif etme (eleme ve arıtma) aşaması: Bu aşamada öğretmen adaylarının ortaya koydukları metaforlar diğer metaforlarla olan benzerlikleri veya ortak özellikleri bakımından analiz edilmiştir. Geçerli metafor üretmeyen ve boş kağıt veren öğretmen adaylarına ait 11 form elenmiştir. Geçerli metafor üretilmeyen formlar elendikten sonra 95 adet geçerli metafor elde edilmiştir. Ardından, metaforların her biri için, o metaforu en iyi temsil edecek birer tane örnek metafor ifadelerinin yer aldığı örnek metafor listesi oluşturulmuştur. Örnek metafor listesi iki temel amaç için hazırlanmıştır: (a) Metaforların belli bir kategori altında toplanmasında kullanmak, (b) Araştırmanın veri analiz sürecini ve yorumlarını geçerli kılmak.

Kategori geliştirme aşaması: Bu aşamada, öğretmen adaylarının çalgı eğitimine yönelik ürettikleri metaforlar ortak özellikler bakımından değerlendirilmiştir. Metafor listesi dikkate alınarak 6 farklı kavramsal kategori oluşturulmuştur.

Geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması: Yıldırım ve Şimşek’in (2011) de belirttiği gibi, nitel bir araştırmada verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklamaları geçerliğin önemli ölçütlerindedir. Bu bağlamda araştırmada geçerliliğinin sağlandığı söylenebilir. Çalışmada ayrıca geçerliği sağlamak için öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlardan doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmada kodlayıcılar arası güvenilirliği sağlamak için uzman görüşünden yararlanılmıştır. Bu nedenle, 6 kavramsal kategori altında verilen metaforların, söz konusu kavramsal kategoriyi temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla çalgı eğitimi, dil eğitimi ve eğitim bilimleri alanında uzman üç kişiye; öğretmen adayları tarafından üretilen metaforların yer aldığı ve 6 farklı kategorinin adlarının ve özelliklerinin yer aldığı iki liste verilmiştir. Uzmanlardan, metafor listesini 6 kavramsal kategoriyle, hiçbir metaforu dışarıda bırakmayacak şekilde eşleştirmeleri istenmiştir. Ardından uzmanların yaptığı eşleştirmeler araştırmacının oluşturduğu kategorilerle karşılaştırılmıştır. Uzman görüşleri ile Miles ve Huberman’ın (1994) formülü (Güvenirlilik=görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı) kullanılarak kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmıştır. Miles ve Huberman’ın (1994) belirttiği gibi nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda güvenilirlik sağlanmış olmaktadır. Bu araştırmada kodlayıcılar arası güvenilirlik çalışmasında %95 oranında bir güvenilirlik hesaplanmıştır.

Verilerin bilgisayar ortamına aktarılma aşaması: Bu aşamada araştırmada elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Elde edilen veriler sayısallaştırılıp, frekans (f) ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır. Veriler araştırmacı tarafından yorum yapılmaya hazır duruma getirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının çalgı eğitimine yönelik ürettikleri metaforlar ve ortak özellikleri bakımından araştırmacı tarafından oluşturulan kavramsal kategoriler tablolar halinde sunulmuştur.

Müzik Öğretmeni Adaylarının Çalgı Eğitimi İçin Kullandıkları Metaforlara Ait Bulgular

Müzik öğretmeni adaylarının çalgı eğitimine yönelik ürettikleri metaforların alfabetik listesini ve her bir metaforu temsil eden öğrenci sayısı ve yüzdesini içeren Tablo 1 aşağıda verilmiştir.

Tablo 1.

Müzik Öğretmeni Adaylarının Çalgı Eğitimine Yönelik Ürettikleri Metaforlar ve Her Bir Metaforu Temsil Eden Öğrenci Sayısı ve Yüzdesi

Metaforun Sırası	Metaforun Adı	f	%	Metaforun Sırası	Metaforun Adı	f	%
1	Ağaç	7	7.4	22	Karınca	2	2.1
2	Araba	1	1.1	23	Kar tanesi	1	1.1
3	Basamak	1	1.1	24	Kitap	2	2.1
4	Bebek	3	3.2	25	Keşif	2	2.1
5	Bisiklet	1	1.1	26	Koşu bandı	1	1.1
6	Bitki	1	1.1	27	Marangozluk	1	1.1
7	Çiçek	2	2.1	28	Matematik	1	1.1
8	Çocuk	3	3.2	29	Mum	2	2.1
9	Dağ	2	2.1	30	Oksijen	3	3.2
10	Deniz	8	8.4	31	Okyanus	3	3.2
11	Diploma	1	1.1	32	Özgürlük	2	2.1
12	Ergenlik	1	1.1	33	Sevda	2	2.1
13	Evren	2	2.1	34	Su	6	6.3
14	Gökyüzü	2	2.1	35	Sonsuzluk	1	1.1
15	Gül	1	1.1	36	Teknoloji	1	1.1
16	Hava	2	2.1	37	Trafik lambası	1	1.1
17	Hayat	4	4.2	38	Uzay	6	6.3
18	Heykeltraşlık	2	2.1	39	Yarış	1	1.1
19	İnsan	1	1.1	40	Yemek	7	7.4
20	Kalp	2	2.1	41	Yıldız	1	1.1
21	Karanlık	1	1.1	42	Yol	1	1.1
Toplam						95	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi müzik öğretmeni adayları çalgı eğitimine yönelik toplam 42 adet metafor üretmişlerdir. İlk sıralarda yer alan metaforlar sırasıyla; Deniz (8 öğrenci, % 8.4), Ağaç (7 öğrenci, % 7.4), Su (6 öğrenci, % 6.3), Uzay (6 öğrenci, % 6.3), Hayat (4 öğrenci, % 4.2)’tir.

Müzik Öğretmeni Adaylarının Çalgı Eğitimine Yönelik Oluşturdukları Metaforların Ortak Özellikleri Bakımından Oluşturduğu Kategoriler

Müzik öğretmeni adaylarının çalgı eğitimine yönelik oluşturdukları metaforlara ilişkin 6 kavramsal kategoriye ait tablolar aşağıda verilmiştir.

Tablo 2.

Değişimin ve Gelişimin İfadesi Olarak Çalgı Eğitimi

Metafor	f	%
Ağaç	7	7.4
Bebek	3	3.2
Bitki	1	1.1
Çocuk	3	3.2
Gül	1	1.1
İnsan	1	1.1
Kalp	2	2.1
Kar tanesi	1	1.1
Keşif	2	2.1
Heykeltraşlık	2	2.1
Marangozluk	1	1.1
Trafik lambası	1	1.1
Toplam	25	26.7

Tablo 2, değişimin ve gelişimin ifadesi olarak çalgı eğitimi kategorisini oluşturan metaforları ve her bir metaforu üreten öğrenci sayısını ve yüzdesini belirtmektedir. Bu kategoride öğretmen adayları 12 adet metafor üretmişlerdir. En sık kullanılan metaforlar ağaç, bebek ve çocuktur. Aşağıda bu kategoriyi oluşturan metaforların öğretmen adayları tarafından tanımlamalarına ilişkin örnekler yer almaktadır:

- “Çalgı eğitimi, ağaç gibidir. Çünkü öğreten kişi ne kadar sularsa o kadar büyür, öğrenen kişi ne kadar çabalarda o kadar kök salar ve sağlamlaşır.”
- “Çalgı eğitimi bebek gibidir. Çünkü zamanla gelişir.”
- “Çalgı eğitimi bitki gibidir. Çünkü ikisine de gereken ilgiyi göstermezsen zayıflar”
- “Çalgı eğitimi çocuk gibidir. Çünkü emek ve sevgiyle büyür.”
- “Çalgı eğitimi gül gibidir. Çünkü az sularsan kurur, çok sularsan çıkar.”
- “Çalgı eğitimi insan gibidir. Zaman geçtikçe gelişir.”
- “Çalgı eğitimi kalp gibidir. Kalp nefes alırsak atar, nefes almazsak durur. Çalgı eğitimi içinde nefes çalışmadır. Çalıştıkça gelişir.”
- “Çalgı eğitimi kar tanesi gibidir. Çünkü kar taneleri birikerek büyük kütleleri oluşturur. Çalgı eğitimi de giderek büyüyen bir birikimdir.”
- “Çalgı eğitimi keşif gibidir. Bir enstrümanı öğrenmek yeni şeyleri keşfetmek demektir.”
- “Çalgı eğitimi heykeltraşlık gibidir. Çünkü heykeltraşta taşa şekil verip bir eser oluşturur.”
- “Çalgı eğitimi marangozluk gibidir. Çünkü ikisi de yontar, şekil verir.”
- “Çalgı eğitimi trafik lambası gibidir. Çünkü belli bir süreç ister. Zaman içinde gelişilir.”

Tablo 3.

Sonsuzluğun İfadesi Olarak Çalgı Eğitimi

Metafor	f	%
Deniz	8	8.4
Evren	2	2.1
Ergenlik	1	1.1
Gökyüzü	2	2.1
Karanlık	1	1.1
Okyanus	3	3.2
Sonsuzluk	1	1.1
Teknoloji	1	1.1
Uzay	6	6.3
Toplam	25	26.5

Tablo 3, sonsuzluğun ifadesi olarak çalgı eğitimi kategorisini oluşturan metaforları ve her bir metaforu üreten öğrenci sayısını ve yüzdesini belirtmektedir. Bu kategoride öğretmen adayları 9 adet metafor

üretmişlerdir. En sık kullanılan metaforlar deniz ve uzaydır. Aşağıda bu kategoriyi oluşturan metaforların öğretmen adayları tarafından tanımlamalarına ilişkin örnekler yer almaktadır:

- “Çalgı eğitimi deniz gibidir. Çünkü ne kadar öğrenilse de her zaman öğrenecek yeni şeyler olacaktır.”
 “Çalgı eğitimi evren gibidir. Çünkü sonu belli değildir.”
 “Çalgı eğitimi ergenlik gibidir. Çünkü bitmez.”
 “Çalgı eğitimi gökyüzü gibidir. Çünkü sonsuzdur.”
 “Çalgı eğitimi karanlık gibidir. Çünkü sınırı yoktur.”
 “Çalgı eğitimi okyanus gibidir. Çünkü sonu yoktur.”
 “Çalgı eğitimi sonsuzluk gibidir. Çünkü sonu yoktur.”
 “Çalgı eğitimi teknoloji gibidir. Çünkü sınırı yoktur.”
 “Çalgı eğitimi uzay gibidir. Çünkü asla sonu gelmez.”

Tablo 4.

Zorunluluğun İfadesi Olarak Çalgı Eğitimi

Metafor	f	%
Hava	2	2.1
Oksijen	3	3.2
Su	6	6.3
Yemek	7	7.4
Toplam	18	19.0

Tablo 4, zorunluluğun ifadesi olarak çalgı eğitimi kategorisini oluşturan metaforları ve her bir metaforu üreten öğrenci sayısını ve yüzdesini belirtmektedir. Bu kategoride öğretmen adayları 4 adet metafor üretmişlerdir. En sık kullanılan metaforlar yemek ve sudur. Aşağıda bu kategoriyi oluşturan metaforların öğretmen adayları tarafından tanımlamalarına ilişkin örnekler yer almaktadır:

- “Çalgı eğitimi hava gibidir. Çünkü onunla nefes alabiliriz.”
 “Çalgı eğitimi oksijen gibidir. Çünkü insan oksijensiz yaşayamaz, çalgıdan dökülen duygular insanın oksijendir.”
 “Çalgı eğitimi su gibidir. Çünkü bir insanın ihtiyaç duyduğu ve onsuz olmam dediği şeydir.”
 “Çalgı eğitimi yemek gibidir. Çünkü ruhunun doyurur.”

Tablo 5.

İlerlemenin İfadesi Olarak Çalgı Eğitimi

Metafor	f	%
Araba	1	1.1
Basamak	1	1.1
Bisiklet	1	1.1
Diploma	1	1.1
Hayat	4	4.2
Karınca	2	2.1
Koşu bandı	1	1.1
Yarış	1	1.1
Yol	1	1.1
Yıldız	1	1.1
Toplam	14	15.1

Tablo 5, ilerlemenin ifadesi olarak çalgı eğitimi kategorisini oluşturan metaforları ve her bir metaforu üreten öğrenci sayısını ve yüzdesini belirtmektedir. Bu kategoride öğretmen adayları 10 adet metafor üretmişlerdir. En sık kullanılan metafor hayattır. Aşağıda bu kategoriyi oluşturan metaforların öğretmen adayları tarafından tanımlamalarına ilişkin örnekler yer almaktadır:

- “Çalgı eğitimi araba gibidir. Çünkü yakıt koymazsan ilerlemez. Çalgı eğitiminin yakıtı istek ve sevgidir.”

- “Çalgı eğitimi basamak gibidir. Çünkü üstüne ekledikçe hedefimize ulaşırız.”
“Çalgı eğitimi bisiklet gibidir. Çünkü her şeyin yolunda ilerlemesi için teorik ve teknik bilginin tam yerinde olması gerekir.”
“Çalgı eğitimi diploma gibidir. Çünkü uzun emekler verdikten sonra elde edilir.”
“Çalgı eğitimi hayat gibidir. Çünkü ilerlemek için inatla devam etmek gerekir.”
“Çalgı eğitimi karınca gibidir. Çünkü düzenli çalışarak ilerlersin.”
“Çalgı eğitimi koşu bandı gibidir. Çünkü ilerlemek gerekir.”
“Çalgı eğitimi yarış gibidir. Çünkü sürekli çalışıp hem kendinle hem başkalarıyla yarışsın.”
“Çalgı eğitimi yol gibidir. Çünkü yolda olmak ilerlemektir.”
“Çalgı eğitimi yıldız gibidir. Çünkü ilgilendikçe yükselirsin.”

Tablo 6.

Duygunun İfadesi Olarak Çalgı Eğitimi

Metafor	f	%
Çiçek	2	2.1
Mum	2	2.1
Özgürlük	2	2.1
Sevda	2	2.1
Toplam	8	8.4

Tablo 6, duygunun ifadesi olarak çalgı eğitimi kategorisini oluşturan metaforları ve her bir metaforu üreten öğrenci sayısını ve yüzdesini belirtmektedir. Bu kategoride öğretmen adayları 4 adet metafor üretmişlerdir. En sık kullanılan metaforlar özgürlük ve sevdadır. Aşağıda bu kategoriye oluşturan metaforların öğretmen adayları tarafından tanımlamalarına ilişkin örnekler yer almaktadır:

- “Çalgı eğitimi çiçek gibidir. Bastığımız her nota bize güzel duygular yaşatır.”
“Çalgı eğitimi mum gibidir. Çünkü karanlık duyguları aydınlatır.”
“Çalgı eğitimi özgürlük gibidir. Çünkü istediğim bütün duyguları yansıtabilirim.”
“Çalgı eğitimi sevda gibidir. Çünkü hislerinle çalarsın.”

Tablo 7.

Sabrın İfadesi Olarak Çalgı Eğitimi

Metafor	f	%
Dağ	2	2.1
Kitap	2	2.1
Matematik	1	1.1
Toplam	5	5.3

Tablo 7, sabrın ifadesi olarak çalgı eğitimi kategorisini oluşturan metaforları ve her bir metaforu üreten öğrenci sayısını ve yüzdesini belirtmektedir. Bu kategoride öğretmen adayları 3 adet metafor üretmişlerdir. Aşağıda bu kategoriye oluşturan metaforların öğretmen adayları tarafından tanımlamalarına ilişkin örnekler yer almaktadır:

- “Çalgı eğitimi dağ gibidir. Çünkü inişli çıkışlı sabır gösterilen bir yoldur.”
“Çalgı eğitimi kitap gibidir. Çünkü sabırla okumak gerekir.”
“Çalgı eğitimi matematik gibidir. Üzerinde sabırla çok kafa yormak gerekir.”

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, müzik öğretmeni adaylarının çalgı eğitimine yönelik algılarının metaforlar yoluyla ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma sonunda müzik öğretmeni adaylarının çalgı eğitimine yönelik 42 adet metafor ürettikleri görülmüştür. Bu sonuç, çalgı eğitimi kavramının tek bir metafor ile

açıklanamayacağıının bir göstergesidir denilebilir. Alanyazında konuyla ilgili benzer çalışmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmacılara çalgı eğitimi ile ilgili benzer çalışmalar yapmaları önerilebilir. Bu yöndeki çalışmalar müzik öğretmeni adaylarının çalgı eğitimine yönelik algılarının anlaşılmasına ve dolaylı olarak öğretmen adaylarına yönelik mesleki uygulamaların belirlenmesine ve profesyonel gelişimlerine katkı sağlayabilir.

Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının en çok tercih ettikleri metaforların, deniz, ağaç, su ve uzay olduğu belirlenmiştir. Müzik öğretmeni adaylarının çalgı eğitimine yönelik ürettikleri metaforlar araştırmacı tarafından 6 kavramsal kategoride toplanmıştır. Bu kavramsal kategoriler değişimin ve gelişimin ifadesi olarak çalgı eğitimi, sonsuzluğun ifadesi olarak çalgı eğitimi, zorunluluğun ifadesi olarak çalgı eğitimi, ilerlemenin ifadesi olarak çalgı eğitimi, duygunun ifadesi olarak çalgı eğitimi, sabrın ifadesi olarak çalgı eğitimi olarak adlandırılmıştır. Belirlenen kavramsal kategoriler içinde; değişimin ve gelişimin ifadesi olarak çalgı eğitimi ve sonsuzluğun ifadesi olarak çalgı eğitimi kategorilerinin öğretmen adaylarının sayıca en fazla olduğu, duygunun ve sabrın ifadesi olarak çalgı eğitimi kategorilerinin ise öğretmen adaylarının sayıca en az olduğu kategoriler olduğu belirlenmiştir. Değişimin ve gelişimin ifadesi olarak çalgı eğitimi kategorisinde, öğretmen adaylarının kullandıkları ifadeler incelendiğinde, öğretmen adaylarının çalgı eğitiminde gelişim için emek, ilgi, çaba, sevgi gibi konulara yoğun olarak değindikleri göze çarpmaktadır. Alanyazında çalgı eğitimine dahil olan birçok konu vardır. Öğrenme taktikleri, çalışma stratejileri, etkili çalgı çalışma süreci, bilişsel taktikler, teknik beceri vb. konular çalgı eğitimine dahil olan konular içinde sayılabilir. Ancak çalgı eğitiminin öğrenciler tarafından bu tür konular yerine yoğun olarak sevgi, emek, ilgi gibi konularla ilişkilendirilmesi dikkat çekicidir. Bu durum çalgı eğitiminde öğrenci boyutunda duyuşsal özelliklerin öneminin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Reschly ve Christenson'ın (2006) da belirttiği gibi derslere katılımın bilişsel ve psikolojik boyutları vardır. Duyuşsal özellikler de derse katılımın boyutlarından biridir. Çalgı eğitiminde de öğrencilerin rutinleşmiş olan egzersizleri yapabilmek için güçlü ve olumlu duyuşsal özelliklere ihtiyaçlarının olduğu söylenebilir. Bunun nedeni herhangi bir şeyle ilgili sadece bilgilerimizin değil duyuşsal özelliklerimizin de biliş de depolanması, bu nedenle öğrenme durumlarında, sahip olduğumuz duyuşsal özelliklerin de devreye girmesi ve öğrenme üzerinde, olumlu ya da olumsuz yönde etkili olmasıdır. Rubinstein (1946; Bull, 1968: s. 32'deki alıntı) duyuşsal özelliklerin öğrenme üzerindeki etkisini şu şekilde açıklamaktadır; insanın bilinci varlığının yansımalarıdır ve böylece onun gücünü artırır: 'varlığın (veya gerçekliğin) yansıması olarak, bilinç aynı zamanda insanın varlık (veya gerçeklik) ile pratik ilişkisini temsil eder. Bu nedenle insanın bilinci onun için önemli olan dünya ile ilgili ihtiyaçlarını karşılayacak ve ilgilerine hitap edecek sadece bilgileri değil aynı zamanda yaşantıları da içerir. Herhangi bir şeyle ilgili sadece bilgilerimiz değil duyuşsal özelliklerimiz de biliş de depolanır. İşte bu nedenle öğrenme durumlarında, sahip olduğumuz duyuşsal özellikler de devreye girmekte ve öğrenme üzerinde, olumlu ya da olumsuz yönde etkili olmaktadır. Bu görüşler ve araştırmanın bu sonucu ışığında eğitim sürecinde duyuşsal özelliklerin öğrenciler için oldukça önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. İlerlemenin ifadesi olarak çalgı eğitimi kategorisinde de yine öğretmen adaylarının kullandıkları ifadelerde, ilgi, sevgi, istek (motivasyon) gibi duyuşsal faktörlere değindikleri göze çarpmaktadır. Teori boyutuna sadece bir öğretmen adayının değindiği görülmektedir. Bu kategoride de öğretmen adaylarının duyuşsal faktörlere ilişkin ifadelere yoğunlukla yer vermeleri çalgı eğitiminde öğrenci perspektifinde duyuşsal özelliklerin önemini göz önüne sermektedir (Sungurtekin, 2010; Gergin, 2010). Araştırmacılara çalgı eğitiminde, öğrenci perspektifinde, hangi faktörlerin (duyuşsal, psikolojik vb.) daha önemli olarak görüldüğünün belirlenmesine yönelik farklı türde araştırmalar yapmaları önerilebilir. Bu tür araştırmalar çalgı eğitiminde yeni yapılanmalara ışık tutabilir. Araştırmanın bir diğer kavramsal kategorisi sonsuzluğun ifadesi olarak çalgı eğitimidir. Ancak öğretmen adayları çalgı eğitimini sonsuzlukla ilişkilendirmelerinin sebeplerine bu kategorideki ifadelerinde yer vermemişlerdir. Araştırmacılara

öğretmen adaylarının çalgı eğitimini sonsuzlukla ilişkilendirmelerinin altında yatan duygularının (tükenmişlik, vb.) ya da görüşlerinin neler olduğunun araştırılması önerilebilir. Araştırmanın bir diğer kavramsal kategorisi zorunluluğun ifadesi olarak çalgı eğitimidir. Bu kavramsal kategoride öğretmen adaylarının kullanmış oldukları ifadelerden ve öğretmen adaylarının genelde çalgı eğitimine yönelik olumlu ifadeler kullanmış olmalarından yola çıkarak, müzik öğretmeni adaylarının çalgı eğitimine yönelik genelde olumlu bir tutum içinde oldukları söylenebilir. Araştırmanın bir diğer kavramsal kategorisi duygunun ifadesi olarak çalgı eğitimidir. Ancak öğretmen adaylarının bu kategoriye yönelik metafor üretenlerin sayılarının oldukça az olduğu görülmektedir. Oysa sanat eğitiminin amaçlarından birisinin, duygular yoluyla bireye duyarlılık kazandırmak olduğu söylenebilir. Ancak duyarlı bireyler başkalarının haklarına saygılı, diğer bireyleri düşünen ve demokratik bireyler olabilir. Diğer araştırmacılarca öğretmen adaylarının sanat eğitiminin bireylere kazandırması gereken özellikler ile ilgili görüşlerinin neler olduğu araştırılabilir. Araştırmanın bir diğer kavramsal kategorisi, sabrın ifadesi olarak çalgı eğitimidir. Bu kategori çalgı eğitiminde sürekli tekrar yapmayı gerektiren alıştırmalar yapmanın öğrenciler için oluşturduğu zorluğun bir göstergesidir denilebilir. Diğer araştırmacılara çalgı eğitiminde rutinleşmiş ve tekrar isteyen çalışmaların, öğretmen adaylarında bıkkınlık yaratmayacak şekilde çalışmalarını sağlayacak olan yöntemlerin neler olabileceği ile ilgili çalışmalar yapmaları önerilebilir.

Çalışmada, öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlarda, çalgı eğitimini birbirlerinden farklı olarak algıladıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının çalgı eğitimini farklı algılamalarında kişilik özellikleri, duyuşsal özellikleri, öğretmen profili, çalgı eğitiminde kullanılan yöntemler vb. gibi birçok neden olabilir. Başka araştırmacılara, müzik öğretmeni adaylarının çalgı eğitiminde ürettikleri metaforlarla bu tür özellikler (kişilik özellikleri, duyuşsal özellikleri, öğretmen profili, çalgı eğitiminde kullanılan yöntemler vb.) arasında bir ilişki olup olmadığının araştırılması önerilebilir. Ayrıca diğer araştırmacılara öğretmenlik mesleğine başlamış müzik öğretmenleriyle de benzer bir çalışma yapmaları önerilebilir. Böylece mesleki eğitim ve meslek yaşamında çalgı eğitimine yönelik algıların karşılaştırılması sağlanabilir.

Kaynaklar / References

- Alpaslan, S. (2007). *Sanayi ve bilgi toplumu yönetim metaforlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Aydın, F. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1293-1322.
- Aykaç, N. ve Çelik, Ö. (2014). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 328-340.
- Barışeri Ahmethan, N., & Yigit, V. B. (2017). Preservice music teachers perception of their music teachers. *Educational Research and Reviews*, 12(7), 432-441.
- Başaran, M. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlıklarının değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 163-177.
- Brownlee, J., Purdie, N., & Boulton-Lewis, G. (2001). Changing epistemological beliefs in pre-service teacher education students. *Teaching in Higher Education*, 6(2), 247-268.
- Bull, N. (1968). *The attitude theory of emotion*. USA: Johnson Reprint Corporation.
- Bullough Jr, R. V., & Stokes, D. K. (1994). Analyzing personal teaching metaphors in preservice teacher education as a means for encouraging professional development. *American Educational Research Journal*, 31(1), 197-224.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712
- Deant-Read, C. H., & Szokolszky, A. (1993). Where do metaphors come from? *Metaphor and Symbolic Activity*, 8(3), 227-242.
- Dickmeyer, N. (1989). Metaphor, model and theory in education research. *Teachers College Record*, 91(2), 151-160.
- Ekici, G. (2016). Biyoloji öğretmeni adaylarının mikroskop kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: bir metafor analizi çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 615-636.
- Girgin, D. (2015). Bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği: geçerlik güvenirlik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1723-1736.
- Gergin, Z. (2010). Bireysel çalgı I dersine ilişkin öğrenci tutumlarının ve başarılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 126-141.
- Inbar, D. E. (1996). The free educational prison: metaphors and images. *Educational Research*, 38 (1), 77-92.
- Kılıç, D. B. Ç. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin metaforları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1099-1188.
- Kılıç, D. B. Ç. (2017). Pre-service music teachers' metaphorical perceptions of the concept of a music teaching program. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 273-286.

- Korkmaz, E. ve Gür, H. (2016). Öğretmen adaylarının problem kurma becerilerinin belirlenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 64-74.
- Leavy, A. M., McSorley, F. A. & Boté, L. A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1217-1233.
- Levine, P. M. (2005). Metaphors and images of classrooms. *Kappa Delta Pi Record*. 41(4), 172-175.
- Lin, H. L., & Gorrell, J. (2001). Exploratory analysis of pre-service teacher efficacy in Taiwan. *Teaching and Teacher Education*, 17(5), 623-635.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor* G. Bulut (Çev.). İstanbul: Bzd Yayıncılık.
- Noyes, A. (2004). Producing mathematics teachers: A sociological perspective. *Teaching Education*, 15(3), 243-256.
- Reschly, A. & Christenson, S. L. (2006). Research leading to a predictive model of dropout and completion among students with mild disabilities and the role of student engagement. *Remedial and Special Education*, 27, 276 – 292.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim*, 14(55), 459-496.
- Saban, A., Koçbeker, B. N., & Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6, 461-522.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip olduğu metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7(2), 281-326.
- Sungurtekin, K. M. (2010). Motivasyon ve çalgı eğitimindeki yeri. *New World Sciences Academy NWSA-Fine Arts*, 5 (1), 28-34.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F., Göçen, S. & Yılmaz, F. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: Bir metaforik çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 151-164.

Yazar

Demet GİRĞİN, Müzik eğitimi, çalgı eğitimi ve keman eğitimi ile ilgili çalışmalar yapmaktadır.

İletişim

Doç. Dr. Demet GİRĞİN, Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, BALIKESİR, demetgirgin@balikesir.edu.tr

Summary

Purpose and significance. The aim of this research is to reveal the perceptions of the pre-service music teachers about the musical instrument education by using metaphors. Within the frame of this general aim, answers to the following questions were investigated.

1. Which metaphors were used to explain the musical instrument education by pre-service music teachers?
2. Under which conceptual categories can proposed metaphors about musical instrument education by pre-service music teachers be classified in terms of their common features?

It is hoped that the study will contribute to the understanding of perceptions of pre-service music teachers about instrumental musical education, indirectly to the determination of professional practices for pre-service music teachers and their professional development and also to fill the gap in the literature. It is thought that this study is important in this respect.

Methodology. The qualitative research approach was used in this study. The study sample included 95 pre-service music teachers in the Music Teaching Program of the Fine Arts Teaching Department at Balıkesir University's Necatibey Education Faculty in the 2016-2017 academic year. In order to reveal the perception of the pre-service music teachers about the concept of musical instrument education, students are asked to complete "Musical instrument education is like.....; because.....". A blank paper on which was written "Musical instrument education is like.....; because....." was given to pre-service music teachers. Pre-service music teachers are asked to write their thoughts by focusing on just one metaphor. The data were analyzed with the content analysis technique. The metaphors developed by the pre-service teachers were analyzed and interpreted in five levels. These stages are: (a) The stage of labeling, (b) Classification stage, (c) Category development stage, (d) Validity and reliability stage (e) Data transfer to computer.

Findings. In this section, findings regarding the metaphors about musical instrument education developed by the pre-service teachers were analyzed and interpreted in sub headings in accordance with research questions.

Which metaphors were used to explain the musical instrument education by pre-service music teachers? Pre-service music teachers produced 42 valid metaphors that belong to musical instrument education. These are: tree, car, step, baby, bicycle, bitki, flower, child, mountain, sea, diploma, adolescence, universe, sky, rose, air, life, sculpture, human, heart, dark, ant, snowflake, book, discovery, treadmill, carpentry, math, candle, oxygen, ocean, freedom, love, water, eternity, technology, traffic lamp, space race, food, star, road. The most preferred images for the musical instrument education concept chosen by the students are sea, tree, water and space.

Under which conceptual categories can proposed metaphors about musical instrument education by pre-service music teachers be classified in terms of their common features? The metaphors that the pre-service music teachers produced for the musical instrument education concept were classified into 6 categories. Musical instrument education as an expression of change and development, musical instrument education as an expression of infinity, musical instrument education as an expression of obligation, musical instrument education as an expression of improvement, musical instrument education as an expression of emotion, musical instrument education as an expression of patience.

Discussion and Conclusion. The results showed that the pre-service music teachers produced 42 different metaphors on musical instrument education, which implies that the musical instrument education cannot be explained with a single metaphor. As there were no similar studies on this issue encountered in the literature, it is recommended that additional studies be carried out on musical instrument education to gain a better understanding of pre-service music teachers' perceptions on this subject, the results of which shall indirectly serve to help determine professional applications to be used for pre-service teachers and their professional development.

Sea , tree , water and space were the most preferred metaphors used by the pre-service teachers. The metaphors they expressed were grouped into the following six different conceptual categories: musical instrument education as an expression of change and development; musical instrument education as an expression of infinity ; musical instrument education as an expression of obligation ; musical instrument education as an expression of improvement ; musical instrument education as an expression of emotions; and musical instrument education as an expression of patience. Among these conceptual categories, those of change and development and infinity encompassed the highest number of metaphorical expressions used by the pre-service teachers, while those of emotions and patience contained the least number of metaphors. In examining the metaphors, the pre-service teachers used under the category of musical instrument education as an expression of change and development, issues like labor, interest, and love were mostly mentioned. The literature features various topics related to musical instrument education, including learning tactics, study strategies, effective musical instrument education process, cognitive tactics, and technical skills. In light of this, it is noteworthy that the pre-service teachers who participated in this study associated musical instrument education with topics such as love, labor, and interest in contrast to the topics presented in the literature. This finding can serve as a powerful indicator of the importance of affective characteristics in the student dimension of musical instrument education. Reschly and Christenson (2006) indicated in their study that course attendance has both cognitive and psychological dimensions. Yet with the finding from the present study, an affective dimension can be added. In musical instrument education, students need strong positive affective characteristics to carry out routine exercises, with the reason being that the information held on any given subject, as well as the affections toward a subject are both stored in the cognition; therefore, affective characteristics play a role in learning and can either positively or negatively impact it. Rubinstein (1946, as cited in Bull, 1968, p. 32) described the effect of affective characteristics on learning as follows: human consciousness is the reflection of a person's being and, thus, increases a person's power: consciousness, as a reflection of being (or reality), also represents a person's practical relationship with being (or reality). Therefore, human consciousness involves not only knowledge, but also experiences, both of which function in unison to meet personally important needs and interests. Regarding any issue, not only our knowledge but also our affective characteristics are stored in the cognition. For this reason, affective characteristics we have step in cases of learning and positively or negatively affect the learning. Based on the aforementioned points and the results of this study, it can be proposed that affective characteristics serve a critical function for students in educational processes. In the category of musical instrument education as an expression of improvement, it is striking that the pre-service teachers, similarly to the previous category, mentioned affective factors, like interest, love, and desire (motivation). Only one pre-service teacher touched upon the theoretical perspective. This result further points to the importance of affective characteristics in the student dimension of musical instrument education. It can be recommended that future studies investigate which factors (affective, psychological etc.) are more important in the student dimension of musical instrument education, as such studies can lead to new constructs in this field. Musical instrument education as an expression of infinity was another conceptual category of the study. However, in their expressions, the pre-service teachers did not include their reasons for their

association of musical instrument education with infinity. Therefore, further studies can investigate pre-service teachers' emotions (burnout etc.) or perspective in terms of the association between musical instrument education and the concept of infinity. Musical instrument education as an expression of obligation was another conceptual category identified in the study. Based on the expressions the pre-service teachers used in this conceptual category and their generally positive expressions regarding musical instrument education, it can be asserted that the pre-service teachers had generally positive attitudes towards musical instrument education. Under the conceptual category of musical instrument education as an expression of emotions, the pre-service teachers produced only a few metaphors. Nonetheless, it can still be argued that one of the aims of art education is to foster sensitivity through emotions. After all, it is sensitive individuals who know how to respect the rights of others, be mindful of other individuals, and be democratic. Further research can investigate the perspectives of pre-service teachers in terms of the characteristics that art education should focus on fostering in individuals. Lastly, musical instrument education as an expression of patience was another conceptual category of the study. In effect, this category functions as an indicator of the difficulty students face in doing routine exercises in musical instrument education. Additional studies can be conducted to investigate different methods that can be used in helping students to do routine problems that require practice in musical instrument education, in such a way that prevents pre-service teachers from becoming weary.

In the study, from the metaphors produced by the pre-service teachers it was found that they had a variety of perceptions of musical instrument education. Many factors, including the participants' personality and affective characteristics, the teacher profile, and the methods used in the musical instrument education, can account for these differences seen among the pre-service teachers' perception of musical instrument education. Future studies can investigate whether there is a relationship between pre-service teachers' metaphors regarding musical instrument education and the factors just mentioned (i.e. personality, affective characteristics, teacher profile, and methods used). And finally, these future studies should be conducted with in-service music teachers to enable a comparison to be made between their perceptions of musical instrument education and the perceptions of pre-service teachers.

Sevgi Eğitimi Dersi Alan Öğrencilerin Sevgi ve Sevgi Eğitimi Dersine Dair Görüşleri[§]

The Views of Students Related to Compassionate Love and Compassionate Love Education Course after Taking Compassionate Love Education Course

Şeyma Şahin**

Burcu Ökmen***

Abdurrahman Kılıç****

To cite this article/ Atf için:

Şahin, Ş., Ökmen, B. ve Kılıç, A. (2018). Sevgi eğitimi dersi alan öğrencilerin sevgi ve sevgi eğitimi dersine dair görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 176-197. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.8m

Öz. Bu araştırma ile; seçmeli Sevgi Eğitimi dersi alan öğrencilerin ders sonrasında sevgi ve sevgi dersine dair görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden “fenomenoloji” deseni kapsamında yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinde seçmeli Sevgi Eğitimi dersi alan 3. sınıf lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada veri doküman incelemesi yöntemi ile toplanmıştır. Bu çalışmada analiz edilen dokümanlar öğrencilerin değerlendirme yazılarıdır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin ders sonrasında yaptıkları öz değerlendirmelerle ilgili ortaya çıkan sonuçlar, öğrencilerin çoğunun sevgi kavramı ile ilgili görüşlerini sorgulamaya başladıklarını, sevgi tanımlamalarının ve sevgi kavramına bakışlarının değiştiğini göstermektedir. Öğrencilerin genel olarak dersten memnun kaldıkları, dersin faydalı olduğunu düşündükleri, sevgi ile ilgili farkındalık yaşadıkları, dersin onlara sevgi konusunda farklı bakış açıları kazandırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda okul öncesinden başlayarak öğrencilerde doğru sevgi anlayışı oluşturulması, sevgi dersi lisans ve ön lisans düzeyinde seçmeli ders olarak öğretim programlarında yer alması gibi öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sevgi, sevgi eğitimi, sevgi eğitimi dersi, öğrenci görüşleri

Abstract. The aim of this study is to investigate the views of students about compassionate love and Compassionate Love Education after the elective course of Compassionate Love Education. The research was carried out within the scope of the “phenomenology” of qualitative research patterns. The study group consists of third year undergraduate students who take selective Compassionate Love Education course at a state university during the fall semester of the 2017-2018 academic year. Document review was used as data collection method. The documents are the evaluation articles of the students. In the analysis of the data, content analysis method was used. The results of the self-evaluation of the students after the lesson show that most of the students started to question their opinions about the concept of compassionate love and that their definition of compassionate love and their approach to the concept of compassionate love changed. After course, students generally stated that they were satisfied with course, that they thought it was beneficial, that it gave their life the awareness about compassionate love, and that it gave them different perspectives on compassionate love. In line with the results of the research various suggestions have been developed such that the right understanding of compassionate love for the students starting from pre-school should be created and course of Compassionate Love Education should be included in curriculums at the associate and undergraduate level as an elective course.

Keywords: Compassionate love, compassionate love education, compassionate love education course, students' view

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 02.05.2018

Düzeltilme Tarihi: 16.08.2018

Kabul Tarihi: 17.01.2019

[§] Bu araştırma 9-11 Mayıs 2017 tarihinde Manisa’da gerçekleştirilen VIII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi’nde, sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Düzce Üniversitesi, Düzce, Türkiye, e-mail: seyymasahin@gmail.com ORCID: 0000-0003-1727-4772

*** Sorumlu Yazar / Correspondence: Düzce Üniversitesi, Düzce, Türkiye, e-mail: burcuokmen91@hotmail.com ORCID:0000-0002-0296-0078

**** Düzce Üniversitesi, Düzce, Türkiye, e-mail: abdurrahmankilic@düzce.edu.tr ORCID: 0000-0002-2704-2951

Giriş

Sevgi, yakın uzak farketmeden tüm insanlara karşı, özellikle ihtiyaç duyduklarında, önemsemek, ilgilenmek, duyarlı olmak, desteklemek, yardım etmek ve anlamak gibi duyguları, bilişleri ve davranışları da içeren bir tutumdur (Sprecher ve Fehr, 2005). Sevgi, merkeze hiçbir varlığı koymama, bencil olmama, her varlığın birbirleriyle ilişkisini belirleyip, bu ilişkileri tutarlıya doğru geliştirme, sorunların çözümünde kubaşık çalışmadır (Sönmez, 1987). Sevgi; sevdiğimiz şeyin yaşaması ve gelişmesi için duyduğumuz etkin ilgidir. Bu etkin ilginin olmadığı yerde sevgi de yoktur (Fromm, 2011). Sevgi, hiç soru sormaz. Onun doğal hali ölçü ve kıyas değil, büyüme ve yayılmadır. Sevgi, korkudan özgürleşmektir (Jampolsky, 1995).

Koşulsuz ve ön yargısız sevgi, birey ne yaparsa yapsın onun sevgi ve saygıya layık olduğunu kabul eden anlayışın ürünüdür (Adana, Arslantaş ve Şahbaz, 2012). Başkalarının iyi olma durumunu önde tutan, hiç bir mecburiyet altında kalmadan kişinin hür iradesi ile meydana gelen, kişileri ön yargısız şekilde anlamayı, oldukları gibi koşulsuz şekilde kabul etmeyi içeren fedakar, şefkatli, açık ve duyarlı bir sevgi türüdür (Reis, Maniaci ve Rogge, 2014). Bu sevgi, karşılıklı tepkiler üzerine kurulu değildir, hiçbir kişisel kar amacı gütmeyiz, pazarlığa dayanmaz ve sevgiye kimin karşılık verip vermediğini takip etmez. Bencil olmayan ve sınırsız olan bu sevgi, hayatımızın asıl amacını, hayatın anlam ve haysiyetinin kaynağını, benlik saygımızın temelini oluşturur. Ancak koşulsuz sevgi, kişinin kendi refahı, benlik saygısı ve mutluluğu gibi tüm ikincil etmenleri bir kenarda bırakarak öncelikle sevilenin iyiliğini istemeyi gerektirir (Post, 2003). Sevgi, gönülleri birbirine yaklaştırarak kişiler arasında bir uyum ortaya çıkarırken; nefret ise uyumsuzluğa, nefret edilen nesneden fizik ötesi ve mutlak bir uzaklaşmaya yol açmaktadır (Gasset, 1995).

Evrensel dinler olarak İslam, Hıristiyanlık ve Budizm başta olmak üzere tüm bu dinlerin, insanı ve insanın temel değerlerini korumayı ana hedef edindikleri bilinmektedir. Dinler, insanı merkeze alıp insana ait yaşam, mal, ırz, aile, inanç, düşünme gibi temel haklarını kutsal kabul ederek bunların korunmasına azami gayret gösterirler (Bilici, 2007). Dini geleneklerin hepsinin diğerini kabullenme, saygı ve koşulsuz sevgiyi teşvik etme konularında sergiledikleri çabaların birbirleri ile "tutarlı bir benzerlik" gösterdiği güçlü bir şekilde söylenebilir. Tüm dini geleneklerde "diğerinin iyiliği" üzerine odaklanan ve "bencil olmayan" sevginin ve merhametin önemi vurgulanmıştır (Oman, 2011). Tüm dinlerin öğretilerinde insan sevgisi önemli bir husus olarak göze çarpar. İnsan, yeryüzünde en değerli varlıktır. Tüm ilahi dinler, insana önem verilmesini, insanların birbirini sevmesini istemiştir. Bu sevginin bir göstergesi olarak da yardımlaşmayı, dayanışmayı, fedakarlığı, paylaşmayı, insanların sıkıntı ve kederlerini giderip, onları sevindirmeyi emretmişlerdir (Ateş, 2002).

Her geçen gün toplumda, ailede, evliliklerde ve dostluklarda iletişim, empati ve sevgi yönünde bozulmalar ortaya çıkmakta, ilişkilerde bazı noktalarda tıkanmalar yaşandığı görülmekte ve insanlar bu sorunlara nasıl çözüm bulacakları konusunda problem yaşamaktadırlar (Ladner, 2003). Günümüz insanların bireysel ve sosyal hayatta karşılaştıkları problemlerde sevgi eksikliği temel bir unsurdur. Bireyselliği merkeze alarak ben merkezci yaklaşımların ötesinde, birlikte yaşama kültürünü geliştirmek, bunu da herhangi bir zorunluluğa değil de karşılıklı sevgi ve ortak yaşam iradesine dayandırmak insanlığa büyük katkılar sağlayacaktır (Akyol, 2012). Sevgi, sevgi üretir. Aile yaşamında, okulunda, çevresinde sevgi gören bireyler sosyal yaşamlarında da sevgiye önem vererek, sevgi ortamları oluşturmaya çalışacaklardır. Ancak bu yolla kişiler nemelazımcılıktan kurtulacak, sorumluluk bilinçleri gelişecek ve sorunlara çözüm odaklı yaklaşmaya başlayacaklardır (Özmen, 1999). Sevginin olmadığı yerde kin, nefret ve düşmanlık boy gösterir. Kin ve nefreti besleyen birçok etken vardır; ama bunlar içinde en önemlisi bencilliktir. Açgözlülük ve kıskançlık gibi diğer kötü huylar da sevginin yerini alan kin ve nefreti alevlendirir. Erdemler birbirini beslediği gibi kötü huylar

da birbirini besler. Sosyal barış, birlik, kardeşlik ve mutluluğun biricik kaynağı ise sevgidir (Demirkol, 2015).

Sevgi, öğretmenin de tek yoludur. Pestallozzi; “Temelinde sevgi olan hiçbir eğitim başarısızlığa uğramaz” demektedir. Sevgi duygusu insanlarda doğuştan vardır ve birey ancak sevdiği şeye ilgi duyar. Eğitimin amacı, kişilerde var olan bu ilgi ve sevgi ışığını yakmaktır. Bu duygunun geliştirilmesi, ancak sevginin var olduğu bir eğitim ortamında mümkün olabilir. Sevgi, ruhumuz için gıda ve ilaç niteliğindedir. Maddi varlığımız için gıda ne ise, ruhumuz için de sevgi aynı işleve sahiptir (Bilgiz, 2006; Ergün, 1993; Türkoğlu, Cansoy ve Tofur, 2012). Taggart (2016), “sevgi” unsuru yok olduğundan beri okulların toplum merkezi olma rollerinden çıkarak sınav fabrikalarına dönüştüğünü vurgular. Adalet, merhamet, şefkat ve sevgi dünyasının oluşturulabilmesi için insan kapasitesine olan güvenin yerleştirilmesi, beslenmesi ve geliştirilmesi çağrısında bulunur. Okul ortamında sevginin yer alabilmesi için okullarımızda eğitim veren öğretmenlerde de sevgi duygusu hakim olmalıdır. Sevgi yoluyla girilebilen gönül kapısını öğrencilerine kapatan öğretmenlerin onlara öğretmeye çalıştığı bilgiler, taşın üzerine ekilmiş tohumlara benzerler. Böylesi tohumların çimlenmesi ise asla beklenemez (Kayadibi, 2002; Usta, 1995). Akademik başarıya odaklı öğretmen eğitimi, öğretmen adaylarının insani özelliklerinin zayıf kalması sonucunu doğurmaktadır. Öğretmen eğitiminde başarılı olunabilmesi için de, yetiştirilen öğretmenlerin, öğretmenlik rollerinin ötesinde her şeyden önce sevgi, hoşgörü, şefkat gibi insani duygularla donatılmış olması gerekmektedir (Buscaglia, 1984).

Sevgi üzerine çalışan akademisyenler “sevgi” sözcüğünün bu kelimeyi kullanan insanlar tarafından hangi duygu ve deneyimlerini ifade etmek için kullanıldığının oldukça belirsiz olduğunu ifade etmektedirler (Reis, Maniaci ve Rogge, 2014). Literatürde diğerlerinin iyiliği üzerine odaklanan, şefkat ve merhamet gibi duyguları da barındıran sevgi türü için “altruistic love/ fedakar sevgi”, “unconditional love/koşulsuz sevgi”, “agape/merhamet” gibi kelimelerin kullanıldığı görülmektedir. Empati, fedakârlık, merhamet, tutkulu-romantik sevgi, arkadaş sevgisi, bağlılık, mali-duygusal-sosyal destek gibi kavramlar da sevginin bazı unsurlarını bünyelerinde barındırıyor olsalar da, hiçbiri koşulsuz ve ön yargısız sevgiyi tek başına ve tam anlamıyla açıklamak için yeterli gelmemektedir (Fehr, Sprecher ve Underwood, 2009).

Sevginin insan yapısındaki yeri ve önemi oldukça az araştırılmış bir konudur. Ne kadar hayati bir öneme sahip olursa olsun, konu sevgi olunca araştırmaların bilimselliğini ve ciddiyetini kaybedeceği gibi bir kaygı hakim olmaktadır. Halbuki insanın varlığına anlam veren ve yaratılışın merkezinde yer alan sevgi; pedagojik, siyasi ve bilimsel çabalar başta olmak üzere, her türlü çaba, etkinlik ve hedefin merkezinde olmak zorundadır (Ergen, 2013; Özen ve Gülaçtı, 2010).

Günümüzde sevgi ile ilgili kavramların birbirine karışmakta olduğu, sevginin anlamı ve tanımı konusunda insanların zihinlerinde bulanıklığın mevcut olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sevgi algıları, onların gelecekte nasıl birer birey olacaklarını belirlerken, onların mesleki, ahlaki ve toplumsal ilişkilerini de şekillendirecektir. Eğitim sisteminin temel girdilerini oluşturan öğretmen adaylarının çeşitli konularda sahip oldukları algılar da öğrenciler üzerinde önemli bir etkiye sahip olacak ve gelecekteki toplumsal yapının kalitesini belirlemede çok önemli bir işleve sahip olacaktır. Öğretmen eğitiminde sevginin önemi ve ülkemizde sevgi ile ilgili yapılan çalışmaların yetersizliği gözönünde bulundurulduğunda yapılacak olan bu çalışmanın öğrencilerin zihninde yer alan sevgi algısının tanımlanmasına ve çerçevesinin belirlenmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile; seçmeli Sevgi Eğitimi dersi alan öğrencilerin sevgi ve Sevgi Eğitimi dersine dair görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin sevgiye ilişkin tanımlamaları nelerdir?
2. Öğrencilerin sevgi konusundaki öz değerlendirmeleri nasıldır?
3. Öğrencilerin Sevgi Eğitimi dersine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden olan “fenomenoloji” deseni kapsamında yürütülmüştür. Nitel araştırma, katılımcıların deneyimlerini derinlemesine irdelemeye olanak sağladığı, kültürel bağlam içerisinde yaşam pratiklerinin nasıl anlamlandırıldığını açıklamaya çalıştığı, test etmek yerine keşfetmeyi amaçladığı ve belki de en önemlisi katılımcıların kendi dünyalarına girerek onların bakış açılarını resmetmeyi hedeflediği (Corbin ve Straus, 2008) için tercih edilmiştir. Fenomenoloji çalışmalarında araştırmacılar, katılımcıların belli konulardaki deneyimlerinin özünü ortaya çıkarmaya çalışırlar (Creswell, 2014). Araştırmada incelenen fenomen, öğrencilerin “sevgiye bakışı” olarak belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinin Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalına ait seçmeli Sevgi Eğitimi dersini alan 3. sınıf lisans öğrencileri oluşturmuştur.

Ders dönemi başlamadan önce öğrencilere sevgiye ilişkin neleri öğrenmek istedikleri sorulmuş, bu sorular doğrultusunda oluşturulan içerik ders sürecinde esas alınmıştır. İçerik; sevgi ve toplum, sevgi ve birey, sevgi ve dinler, sevgi ve değerler, sevginin işlevi gibi konulardan oluşmaktadır. Öğrenciler gönüllü bir şekilde oluşturdukları gruplarla elde ettikleri içeriği sınıfta paylaşmışlardır. Her grubun sorumlu olduğu içeriğe yönelik olarak bütün sınıf hazırlık yapmış ancak konu hangi gruba ait ise o grup dersin işlenişinden sorumlu olmuştur. İşleniş sırasında sınıftaki diğer öğrenciler soru ve katkıları ile dersi zenginleştirmişlerdir. Dersin öğretim elemanı da gerekli gördüğü yerlerde kendi görüş ve düşüncelerini ifade ederek sürece katkıda bulunmuştur. Öğrenciler dönem sonunda, ders öncesi yaptıkları hazırlıklar ve ders içerisinde almış oldukları notlardan oluşan bir dosyayı dersin öğretim elemanına sunmuşlardır. Öğrencilerden sevgiye ve derse ilişkin görüşlerinin sürecin başından itibaren nasıl bir seyir izlediğine dair bir değerlendirme metni yazmaları ve dosyaya koymaları istenmiştir. Bu araştırmadaki veriler bu metinler üzerinden elde edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler, öğrencilerden alınan değerlendirme yazılarından oluşan dokümanların incelenmesi ile elde edilmiştir. Doküman incelemesi, doğrulanabilir verileri toplamak amacıyla mevcut kaynakların sistematik olarak incelenmesidir (Watkins, Meiers ve Visser, 2012). Öğrencilerden dönem sonunda sevgiye ve Sevgi Eğitimi dersine ilişkin değerlendirme yapmaları istenmiştir. Öğrencilere hiçbir soru

ya da form verilmeden sevgiye ilişkin duygu ve düşüncelerini serbest bir tarzda yazmaları istenmiştir. Öğrenciler değerlendirme yazılarını dersler sona erdikten sonra ders dışında yazmış olup dönem sonunda öğretim üyesine 40 değerlendirme raporu ulaştırmıştır. İçerikler incelenmiş, sevgiye ve sevgi dersine dair yorum ve değerlendirme içeren metinler analize dahil edilmiştir. Üç çalışmanın sevgi ya da sevgi dersine ilişkin bir yorum ya da değerlendirme içermediği görüldüğünden kullanılmayacağına karar verilmiş ve 37 metin analize dahil edilmiştir. Öğrencilerin sevgiye dair ders öncesi ve ders sonrası görüşleri, öğrencilerin yazmış oldukları aynı değerlendirme yazısı üzerinden elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, birbirlerine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek okuyucunun anlayacağı bir biçime dönüştürüp yorumlanmasını sağlar (Fraenkel ve Wallen, 2000). Analiz sürecinde öncelikle değerlendirme raporlarına 1'den 40'a kadara numara verilmiştir. Daha sonra kodlama aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada veri tabanlı kodlama yöntemi benimsenmiştir. Veri tabanlı kodlamada araştırmacı önceden belirlenmiş kodlar olmadan analize başlar ve kodlar analiz sürecinde geliştirilir. Böylece kodlama işlemi ile mevcut hipotezlerin ve temaların desteklenmesi mümkün olduğu gibi yeni teorilere ulaşmak için daha önce belirlenmemiş yeni hipotez ve temaların oluşturulması mümkün olur (Brinkmann, 2013). Kodlar birbiriyle karşılaştırılarak alt temalar ve temalar oluşturulmuştur. En sonunda ise temalar ve ana temalar tablolştırılmıştır. Veriler sunulurken öğrencilerin ders öncesine ve ders sonrasına ilişkin görüşleri bireysel olarak karşılaştırma yapılmamıştır. Verilerin sunumunda gizliliği sağlamak için öğrenci isimlerine yer verilmemiştir.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla; araştırmacılar öznel yargılardan ve varsayımlardan uzak olmaya titizlikle özen göstermişlerdir. Kişisel yargılar yansıtılmadan durum betimlemesi yapılarak mevcut resim ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla araştırma süreci ve veriler ayrıntılı bir şekilde betimlenmeye çalışılmıştır. Görüşme verilerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Araştırmanın tüm ham verileri gerektiğinde incelenebilmesi amacıyla saklanmıştır.

Bulgular

Araştırma bulguları; “Öğrencilerin Sevgiye İlişkin Tanımlamaları”, “Öğrencilerin Sevgi Konusundaki Öz Değerlendirmeleri” ve “Öğrencilerin Sevgi Eğitimi Dersine İlişkin Görüşleri” şekilde üç başlık altında sunulmuştur.

Öğrencilerin Sevgiye İlişkin Tanımlamaları

“Öğrencilerin Sevgiye İlişkin Tanımlamaları”; “Sevginin Özellikleri”, “Sevgiye Gereksinim”, “Sevginin Kapsamı” ve “Sevginin Hayata Geçirilmesi” olmak üzere dört başlık altında sunulmuştur.

Sevginin Özellikleri

“Sevginin Özellikleri”; “Sevgi Nedir?” ve “Sevgi Ne Değildir” temalarından oluşmaktadır. Bu temalar alt temalarıyla birlikte Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1.
Sevginin Özellikleri

Temalar	Alt Temalar
Sevginin Kaynağı	Sevgi insanın fitratında vardır Sevgi kainatın/hayatın yapıtaşıdır Tüm sevgi türlerinin özü aynıdır Sevgi yaratılışın amacıdır Sevgi tüm dinlerde önemlidir Gerçek sevgi İslamdaki sevgidir
Sevgi Nedir?	Sevgi yüce bir değerdir Sevgi her değer (saygı, sabır, hoşgörü, merhamet, adalet, güven, iyilik) temelidir Sevgi fedakarlık ve özverili olmayı gerektirir Sevgi saygının ön koşuludur Sevgi karşısındaki iyiliğini istemeyi gerektirir Sevgi merhametle iç içedir Sevgi adaletin kaynağıdır Sevgi tüm doğruların kapısını açar Sevgi tüm sanatların özünü oluşturur
Sevgi Ne Değildir?	Sevgi koşullu olmaz, sevgiye karşılık beklenmez Gerçek sevgi-sevgi ayrımı yanlıştır Sevgi ile aşk aynı şeyler değildir Sevgi ile ideoloji yanyana bulunamaz Sevgi insanın kişiliğini ortadan kaldırmaz Sevginin içinde menfaat bulunmaz

“Sevgi Nedir?” temasının alt teması olan “Sevginin Kaynağı” teması ile ilgili olarak öğrenciler sevginin insanın fitratında olduğunu, yaratılışın amacının sevgi olduğunu ve tüm sevgilerin özünün aynı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden biri; “Allah, anne, baba, hayvan, din vb. herşeye duyulan farklı farklı birçok sevgi tanımından söz edilse de bunların temeli aynıdır, sevgi güdüsü ile oluşur.” sözleriyle bu konudaki düşüncesini ifade etmiştir. Öğrenciler sevginin tüm dinlerde önemli olduğunu ve İslamdaki sevginin gerçek sevgi olduğunu belirtmişlerdir. Bu konudaki görüşlerini diğer bir öğrenci; “Semavi olsun çok tanrılı olsun hiçbir inançta insanı öldürmek, kötülük yapmak, ayrımcılık, ötekileştirme, birinin diğerinden üstün ya da farklı olduğuna dair ifadeler yoktur. Tüm inançlar sevmeyi, merhamet etmeyi öğretir.” şeklinde ifade etmiştir.

“Sevgi Nedir?” temasının alt teması olan “Sevgi ve Değerler” teması ile ilgili olarak öğrenciler sevginin tüm değerlerin temelini oluşturduğunu düşünmektedirler. Sevgi fedakarlığı, özverili olmayı ve karşı tarafın iyiliğini istemeyi gerektirmektedir. Sevgi adaletin kaynağıdır, merhametle iç içedir ve tüm sanatların özünü oluşturur. Bu durum bir öğrenci tarafından; “Güven, saygı, fedakarlık, sabır, sorumluluk ve adalet gibi değerlerimizin temelinde sevgi vardır.” sözleriyle ifade edilmiştir. Diğer bir öğrenci tarafından ise, “Sevginin karşılıklı alınıp verilen bir alışveriş nesnesi olmaktan öte almayı düşünmeden vermeyi gerektiren bir fedakarlık olduğunu düşünüyorum.” sözleriyle dile getirilmiştir. Ayrıca sevginin tüm sanatsal değerlerin özünü oluşturduğunu düşüncesi bir öğrenci tarafından; “Sevgi tüm sanatların özünü oluşturur. Şiirler, şarkılar, türküler, hikayeler hepsi sevgi ile ortaya çıkan sanat eserleridir.” şeklinde dile getirilmiştir.

“Sevgi Ne Değildir?” temasında, öğrenciler sevgide karşılık beklenmeyeceğini ve koşullu sevgi olmayacağını belirtmişlerdir. Sevginin içinde menfaat olmaz ve sevgi ideoloji ile yan yana duramaz. Bu konudaki düşüncelerini bir öğrenci; “İdeoloji ile sevgi yanyana durmayı başaramayan iki kavramdır. İdeolojiler uğruna insanların katledildiği bir dünyada sevgiden bahsetmek ne yazık ki mümkün değildir.” şeklinde dile getirmiştir.

Sevgiye Gereksinim

“Sevgiye Gereksinim”; “Birey”, “Toplum”, “Eğitim” temalarından oluşmaktadır. Bu temalar ve alt temaları Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2.
Sevgiye Gereksinim

Temalar	Alt Temalar
Birey	Sevgi insanın en temel ihtiyacıdır Sevgi insan yaşamı için bir zorunluluktur Sevgi insanın hayatını yaşanılır kılar Sevgi insanın dünyasını güzelleştirir Sevgi insana hayatta destek olur Sevgi insanın acılara katlanmasını kolaylaştırır Sevgi insanı ruhsal sıkıntılardan korur Sevgi insana huzur getirir Sevgi insana mutluluk verir Sevgi her derdin ilacıdır Sevgi ruhun gıdasıdır
Toplum	Sevgi toplumu ayakta tutar Sevgi toplumdaki sorunların (kin, nefret, savaş, katliam, zulüm, cinayet) çözüm kaynağıdır Sevgi insan ilişkilerinde çok önemlidir, her ilişkinin temelidir Sevgi insanları bir araya getirir, yalnızlaşmayı önler Sevgi yaşlıların yaşamında çok önemlidir
Eğitim	Sevgi temelli eğitim ortamları çocuğun gelişiminde önemlidir Sevgi çocuğun gelişimi için çok önemlidir Özel eğitime ihtiyaç duyanlara sevgi verilmesi çok önemlidir

“Birey” temasında, öğrenciler sevginin insanın en temel ihtiyacı olduğunu, insanın hayatını yaşanılır kıldığını, dünyasını güzelleştirdiğini, insana hayatta destek olduğunu, acılara katlanmasını kolaylaştırdığını, insana huzur ve mutluluk verdiğini düşünmektedirler. Bir öğrenci bu durumu; *“İnsan sevmeye başladı mı yaşamaya başlar. Sevgi ruhun gıdasıdır. Bütün varlıklar sevildikçe anlamlıdır. İnsan böyle bir sevgi gıdasından haz duyar. Bedende yaşayan ruh, sevgiyle beslenirse güzelleşir, güzelleştikçe hayatından lezzet alır.”* şeklinde ifade etmiştir. Diğer bir öğrenci ise görüşlerini; *“Gerçek sevginin bulunduğu yerde yaşam acılarına karşı koymak kolaylaşır. Sevilen herşey sevenin gözünde güzel ve mutluluk vericidir.”* şeklinde ifade etmiştir.

“Toplum” temasında, öğrenciler sevginin toplumu ayakta tuttuğunu ve sevginin toplumdaki sorunların (kin, nefret, savaş, katliam, zulüm, cinayet) çözüm kaynağı olduğunu belirtmektedirler. Bir öğrenci bu durumu; *“İnsanlar birbirlerine sevgilerini ne kadar yansıtırlarsa dünya o kadar güzelleşir. Kin, nefret, savaş katliam zulüm, cinayet ve daha nicesinin panzehiri sevgidir. Sevgi öyle büyük bir etkiye sahiptir ki belki de bir kişinin sevgisizliği binlerce, milyonlarca insanın hayatını etkilemektedir. Zulmedenlere sevgi kalkarıyla ‘dur’ denilebilir.”* şeklinde ifade etmiştir. Diğer bir öğrenci ise görüşlerini; *“Ütopik gibi dursa da biz etrafımıza sevgiyi yayarsak etrafımızdaki insanlarla huzur içinde yaşarız. Belki onlar da sevgiyi yayar ve çember genişler. İnsanlar nefretle öfkeyle dolduklarında anlayış ve huzur kalmaz.”* şeklinde ifade etmiştir.

“Eğitim” temasında öğrenciler sevginin çocuğun gelişimi için çok önemli olduğunu, sevgi temelli eğitim ortamlarının çocuğun gelişimini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Bir öğrenci bu durumu; *“Ağaç yaşken eğilir sözüne istinaden çacuklara küçük yaşta sevmeyi öğretmemiz gerektiğini öğrendim. Sevgiyle eğitilen çocuklar özerk ve özgüvenli bireyler olarak hayatlarına devam ediyorlar.”* şeklinde ifade etmiştir.

Sevginin Kapsamı

“Sevginin Kapsamı”; “Kimler Sevilmeli?” ve “Neden Sevilmeli?” temalarından oluşmaktadır. Bu temalar ve alt temaları Tablo 3’te verilmiştir:

Tablo 3.
Sevginin Kapsamı

Temalar	Alt Temalar
Kimler Sevilmeli?	İnsan önce kendini sevmelidir Din, dil, ırk, cinsiyet ayrımı yapılmadan herkese sevgi duyulmalıdır Hayvanlara, bitkilere sevgi duyulmalıdır Cansız varlıklara karşı sevgi duyulmalıdır Karşısındaki özelliklerine, davranışlarına bağlı kalmadan tüm insanlar sevilmelidir
Neden Sevilmeli?	Her insan sevmeyi hak eder İnsan, insan olduğu için sevilmelidir Yaratılanı yaratandan ötürü sevmek gerekir Her insan değerlidir Her insan biricik ve özeldir Sevmediğimiz insanların da iyi yönleri vardır Kötü görünen şeyler de içinde iyilik barındırabilir İnsan doğuştan sahip oldukları ile yargılanamaz

“Kimler Sevilmeli?” temasında, öğrenciler insanın önce kendini sevmesi gerektiğini, din, dil, ırk, cinsiyet ayrımı yapılmadan herkese sevgi duyulması gerektiğini, ayrıca sevginin sadece insana değil, hayvanlara, bitkilere hatta cansız varlıklara karşı oluşması gereken bir duygu olduğunu belirtmişlerdir. Bir öğrenci; “*Gerek dinde, gerek toplumda, gerek siyasi görüşlerde ve her nerede, ne durumda olursa olsun öncelikle insan denilen varlık sadece insan olduğu için sevmeye layıktır.*” sözleriyle din, ırk, siyasi görüş ayrımı yapılmadan tüm insanların sevilmesi gerektiğini belirtmiştir. Diğer bir öğrencinin; “*Sevgi sadece insanlara duyulan bir duygu olmamalıdır. İnsanlar dışında hayvanlara ve bitkilere de sevgi duyulmalıdır.*” sözleri ve başka bir öğrencinin; “*Sadece bir insan, bir hayvan daha doğrusu hareketli canlılar değil bir ağaç ve bir taş da sevilmelidir.*” sözleri tüm canlı ve cansız varlıkların sevilmesinin önemi üzerine vurgu yapmaktadır.

“Neden Sevilmeli?” temasında, öğrenciler tüm insanların insan olduğu için sevilmesi gerektiğini, her insanın sevmeyi hak ettiğini, insanların doğuştan getirdikleri ile yargılanmamaları gerektiği, sevmediğimiz insanların, kötü görünen şeylerin de iyi yönleri olduğunu belirtmişlerdir. Bir öğrenci; “*İnsanların hiçbir özelliği sevmeyi engellememelidir. İnsanlar doğuştan sahip oldukları ile yargılanmamalı ve bunlardan dolayı sevmeye bir ayrıcalık olmamalıdır.*” sözleriyle bu durumu desteklemiştir. Başka bir öğrenci; “*Sevmediğimiz insanların da iyi yönleri olduğunu, onların da insan olduğu gerçeğini unutmamalıyız. İnsanların hepsi sevgiye aç olduğunu anlamalıyız.*” sözleriyle ve diğer bir öğrenci “*Çok kötü gördüğümüz bazı şeylerin içinde de iyilikler olabilir. Bir kişinin kötü bir yanını görünce tüm böyle olduğunu düşünüp yargılamak yerine kötü yanına kötü iyi yanına iyi demek gerekir.*” sözleriyle bu yöndeki düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Sevginin Hayata Geçirilmesi

“Sevginin Hayata Geçirilmesi”; “Sevginin Gelişimi” ve “Sevgiyi İfade Etme” temalarından oluşmaktadır. Bu temalar ve alt temaları Tablo 4’te verilmiştir:

Tablo 4.

Sevginin Hayata Geçirilmesi

Temalar	Alt Temalar
Sevginin Gelişimi	Sevgiyi hayata geçirmek zor iştir
	Sevgiyi hayata geçirmek zor değildir
	Sevgi öğrenilebilir bir duygudur
	Sevgi paylaştıkça çoğalır
	Sevgi işlenebilir bir madendir
	Sevgi sevgiyi, sevgisizlik sevgisizliği doğurur
	Sevginin beslenmesi gerekir
	Sevgi çaba gerektirir
Sevgiyi İfade Etme	Sevmek için insan özüne yolculuk yapmalıdır
	Sevginin gelişiminde aile/anne çok etkilidir
	Kadın ve erkeklerin sevgiye bakışı/ifade edişi farklıdır
	Bireysel farklılıklarımız sevgiyi alma ve verme biçimimizi etkiler
	İnsanlar sevgilerini farklı şekilde gösterebilir
Seven sevdiğini ifade etmelidir	

“Sevginin Gelişimi” temasında, öğrencilerin bir kısmı sevgiyi hayata geçirmenin zor olduğunu düşünürken bir kısmı zor olmadığını düşünmektedirler. Öğrenciler sevginin gelişebileceğini, öğrenilebileceğini ve paylaştıkça çoğalacağını ifade etmişlerdir. Bir öğrenci; “*Sevgi, öğrenilebilir bir duygudur. Güvene dayalıdır, çaba ve fedakarlık gerektirir.*” şeklindeki sözleriyle bu konudaki duygu ve düşüncelerini belirtmiştir. Diğer bir öğrenci; “*Sevgi beraberinde sevgiyi, sevgisizlik beraberinde sevmeme-sevilmeme duygusunu getirir.*” şeklindeki sözleriyle bu görüşü desteklemiştir. Diğer bir öğrenci ise; “*Sevgi her insanda var olan ancak işlenmek üzere yeryüzüne çıkarılmayı bekleyen bir maden gibidir. Ne zaman ki ham hali işlenir işte o zaman insanların ihtiyaçlarını karşılar.*” sözleriyle bu konudaki görüşlerini dile getirmiştir. Sevgi ortamında büyüyen çocukların daha sevgi dolu oldukları ve sevginin kişinin gelişiminde önemli olduğu, bir öğrenci tarafından; “*Anne babanın çocuğuna gösterdiği sevgi çok önemlidir. Hayatımızdaki ilk soluğumuzu aldığımız anne kucacı aslında bizim için hayatımızdaki en saf sevgi kaynağıdır. Anne babanın çocuğuna gösterdiği sevgi, çocuğun karakterinin oluşumuna büyük etki eder. Sevgi ile büyüyen çocuklar özgüvenli, sevgi dolu, saygılı ve nazik bireyler olurlar.*” şeklinde dile getirilmiştir.

“Sevgiyi İfade Etme” temasında, öğrenciler kadın ve erkeklerin sevgiye bakışının ve ifade edişinin farklı olduğunu, bireysel farklılıkların sevgiyi alma ve verme biçimimizi etkilediğini düşünmektedirler. Bu durumu bir öğrenci; “*Bireysel farklılıklar her insanın sevgiyi alma ve verme biçimini etkiler. Her insanın karşısındaki kişiye sevgisini gösterme biçimi farklıdır. Bunun yanısıra tüm insanlar kendisine sevgi gösterildiğini hissetme açısından farklı beklentilere sahiptirler.*” şeklinde ifade etmiştir. Diğer bir öğrenci ise görüşlerini; “*Muhafazakar ülkelerde erkekler sevgilerini göstermeyi aşağılık olarak görüyorlar. Kadınlar ise yanlış anlaşılmaktan korktuğu için sevgisini gösteremiyorlar. Ancak sevgi cinsiyetsizdir ve her daim yaşatılması gereken bir duygudur.*” şeklinde dile getirmiştir.

Öğrencilerin Sevgi Konusundaki Öz Değerlendirmeleri

“Öğrencilerin Sevgi Konusundaki Öz Değerlendirmeleri”; “Ders Öncesine İlişkin Öz Değerlendirmeler” ve “Ders Sonrasına İlişkin Öz Değerlendirmeler” olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

Ders öncesine ilişkin öz değerlendirmeler

“Ders Öncesine İlişkin Öz Değerlendirmeler”; dört temadan oluşmaktadır. Bunlar; “Sevginin Anlamı”, “Sevginin Önemi”, “Kimler Sevilmeli?”, “Sevgiyi Hayata Geçirme” temaları olup alt temalarıyla birlikte Tablo 5’te verilmiştir:

Tablo 5.

Öğrencilerin Ders Öncesine İlişkin Öz Değerlendirmeleri

Temalar	Alt Temalar
Sevginin Anlamı	Sevgi olmadan saygının yeterli olduğunu düşünüyordu Bazı insanlarda sevgi değerinin bulunmadığını düşünüyordu Sevgiyi aşka bir geçiş olarak görüyordu
Sevginin Önemi	Sevgiyi çok önemsemiyordu Sevgi kavramını alelade bir kavram olarak kullanıyordu Sevginin tek başına yeterli olmadığını düşünüyordu
Kimler Sevilmeli?	İnsanlara ayrıştırmacı bir gözle bakıyor, herkesi sevmiyordu Bazı insanların sevgiyi hak etmediklerini düşünüyordu Kimlerin seviceği konusunda ön yargılı davranıyordu İnsanları belirli özelliklere sahip olmaları durumuna göre seviyordu Sadece değerli, samimi gördüğü kişilere sevgi verilmesi gerektiğini düşünüyordu Sevgisine karşılık verenleri seviyordu Yararlı gördüğü şeyleri seviyordu İhtiyaç duyduklarını seviyordu Hayatında çok az insanı seviyordu
Sevgiyi Hayata Geçirme	Sevgiyi hayatına geçirme konusunda sıkıntıları vardı Sevgi ile ilgili bazı değerlere sahip değildi Sevgiyi paylaşmak konusunda bencildi Sevgisini ifade edemiyordu “Seviyorum” sözcüğünü rahat kullanamıyordu

“Sevginin Anlamı” temasında, öğrencilerin dersten önce, sevgi olmadan saygının yeterli olduğunu düşündükleri görülmüştür. Bir öğrenci bu durumu; *“Önceden bazı insanları sevmesem de saygı duymak zorunda olduğumu düşünürdüm.”* şeklinde ifade etmiştir. Diğer bir öğrenci ise aynı durumu; *“Dersten önce ‘birini sevmeyebilirsin ama saygı duymak zorundasın’ şeklinde bir yargıya sahiptim.”* sözleriyle dile getirmiştir.

“Sevginin Önemi” temasında, dersten önce öğrencilerin sevgiyi çok önemsemedikleri, sevgi kavramını alelade bir kavram olarak kullandıkları ve sevginin tek başına yeterli olmadığını düşündükleri görülmüştür. Bu durum bir öğrenci tarafından; *“Sevgi üzerine çok düşünmediğimi onu alelade bir kavram olarak kullandığımı gördüm.”* şeklinde dile getirilmiştir.

“Kimler Sevilmeli?” temasında öğrencilerin dersten önce “tüm insanların sevilmesi gerektiği” fikrini benimsemedikleri, bazı insanların sevgiyi hak etmediklerini düşündükleri, sevgiyi bazı şartlara bağladıkları görülmüştür. Bir öğrenci; *“Sevgiyi yalnızca hak edene gösterilecek bir duygu olarak görüyordum. Ne olursa olsun tüm canlılara karşı saf bir sevginin varlığından söz edilemeyeceğini düşünüyordum. İnsanın doğası hakkındaki ön yargılarıma ve gözlemlerime dayanarak böyle bir şeyin mümkün olamayacağından neredeyse emindim.”* sözleriyle dersten önce herkesin sevilme hakkı etmediğini düşündüğünü belirtmektedir. Diğer bir öğrenci; *“Desten önce özellikle insanlara karşı ne kadar ön yargılı olduğumu farkettim.”* sözleriyle ve bir başka öğrenci; *“İnsanlara ayrıştırmacı bir gözle baktığımı gördüm.”* sözleriyle ders öncesi insanları sevme konusunda sahip oldukları ön yargılardan bahsetmişlerdir. Bir diğer öğrenci ise; *“Sevgi dersinden önce ‘herkesi sevebilir miyiz?’ sorusunun*

cevabının genel olarak herkesi sevmesek bile saygı duymak zorundayız şeklinde olduğunu düşünüyordum. Ne de olsa herkes benim istediğim özelliklere sahip değildi.” sözleriyle ders öncesinde sevgisinin bazı şartlara bağlı olduğunu belirtmiştir.

“Sevgiyi Hayata Geçirme” temasında ders öncesinde öğrencilerin bazılarının sevgiyi hayata geçirme konusunda sıkıntıları olduğu ve sevgilerini ifade etme konusunda sıkıntı yaşadıkları görülmüştür. Bir öğrenci; “Sevgi ile ilgili sahip olduğumu düşündüğüm bazı değerlere aslında sahip olmadığımı, öyle zannettiğimi farkettim.” sözleriyle bu durumu dile getirmiştir. Diğer bir öğrenci ise; “Sevgiyi uygulama konusunda sıkıntılarım olduğunu farkettim. Sevgimi sarılarak ya da söyleyerek göstermiyordum. Sevgimi ilişkilerimde karşıya yansıtamamış olabileceğimin farkına vardım.” sözleriyle bu durumu ifade etmiştir.

Ders Sonrasına İlişkin Öz Değerlendirmeler

“Ders Sonrasına İlişkin Öz Değerlendirmeler”; dört temadan oluşmaktadır. Bunlar; “Sevginin Anlamı”, “Sevginin Önemi”, “Kimler Sevilmeli?”, “Sevgiyi Hayata Geçirme” temaları olup alt temalarıyla birlikte Tablo 6’da verilmiştir:

Tablo 6.

Öğrencilerin Ders Sonrasına İlişkin Öz Değerlendirmeleri

Temalar	Alt Temalar
Sevginin Anlamı	Sevgi kavramı ile ilgili görüşlerini sorgulamaya başladı Sevgiyi tanımlaması değişti Sevgi kavramına bakışı değişti Sevgi kavramını yanlış anladığını farketti Sevgi konusundaki görüşlerinin eksik/yanlış yönlerini farketti Hayatı sevgi bağlamında sorgulamaya başladı İlişkilerini sevgi bağlamında sorgulamaya başladı Seviyor zannettiklerini gerçek anlamda sevmediğini farketti Sevgi adı altında haksız davranışlara maruz kaldığını farketti Sevgiye dair görüşlerinde değişiklik olmadı
Sevginin Önemi	Sevginin önemini anladı Sevgi konusunda farkındalığı arttı Sevginin daha geniş/derin anlamda ele alınması gerektiğini farketti Sevginin hayatta sınırlı kullanıldığını farketti Husumetlerin lüzumsuz olduğunu farketti
Kimler Sevilmeli?	Tüm insanlara gerçek sevgi penceresinden bakabilmeyi öğrendi Yaradılanı Yaradandan dolayı sevmeye başladı Sınıfta sevmediklerini sevmeye başladı Cansız varlıkları da sevmesi gerektiğini öğrendi
Sevgiyi Hayata Geçirme	Sevgiye hayatında daha çok yer vermeye başladı Sevgiye dair öğrendiklerini hayatında uygulamak istiyor Kendini değiştirmeye başladı Sevgiyi uygulamaya geçirebileceğinden emin değil Dersten sonra sevgisini daha rahat ifade etmeye başladı Nefreti silebilmeyi öğrendi Sevgiye dair uygulanabilir fikirler geliştirdi İnsanlara sevgi bulaştırmaya başladı Sevgiyi yaymak için çalışmalar yapılması gerektiğini düşünüyor Sevginin yozlaşmasını engellemek için önlemler alınması gerektiğini düşünüyor

“Sevginin Anlamı” temasında, öğrencilerin çoğu Sevgi Eğitimi dersi sonrasında sevgi kavramı ile ilgili görüşlerini sorgulamaya başladıklarını, sevgi tanımlamalarının ve sevgi kavramına bakışlarının

değiştiğini belirtmişlerdir. Bir öğrenci konu ile ilgili görüşlerini; *“Ben bu derste aslında sevgi kavramını yanlış anladığının farkına vardım. Sevgiyi sadece hayatımıza aldığımız, samimi olduğumuz kişilere verilebilecek bir şey olarak görüyordum.”* şeklinde ifade etmiştir. Az sayıda öğrenci ise Sevgi Eğitimi dersi sonrasında sevgiye dair bakışlarında bir değişiklik olmadığını belirtmişlerdir. Bir öğrenci bu durumu; *“Sevgiye dair bakış açım da herhangi bir değişiklik olmadı”* sözleriyle dile getirmiştir.

“Sevginin Önemi” temasında, öğrenciler genel olarak sevginin önemini anladıklarını ve sevgi konusunda farkındalıklarının arttığını belirtmişlerdir. Bir öğrenci; *“Dersten sonra hayata ve sevgiye ilişkin farkındalığımda bir artış meydana geldi. Çünkü hem kendi yapmış olduğum araştırmalardan hem de sınıfta arkadaşlarım tarafından paylaşılan bilgilerden sevginin insanlar için hayati bir gereksinim olduğunu ve sevginin olmadığı noktalarda insanların ruhsal açıdan zorlayıcı koşullar altına girdiğini öğrendim.”* sözleriyle bu duruma vurgu yapmıştır.

“Kimler Sevilmeli?” temasında, öğrenciler tüm insanlara sevgi penceresinden bakabilmeyi ve belli özelliklere bağlı kalmaksızın herkesi sevmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Bu durumu bir öğrenci; *“Bu dersin bana kattığı en önemli şey birini hatta bir canlıyı-cansızı sevmenin ne kadar önemli ve gerekli olduğuydu.”* şeklinde ifade etmiştir. Diğer bir öğrenci ise; *“Bu dersle birlikte sevgiyi aslında kimseden esirgemem gerektiğini, kendi sevgimin de karşıdaki kişinin davranışlarına bağlı olmadan oluşması gerektiğini düşünmeye başladım.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

“Sevgiyi Hayata Geçirme” temasında, öğrenciler hayatlarında sevgiye daha çok yer vermeye başladıklarını belirtmişler, sevgiye dair öğrendiklerini hayatlarına uygulamak istediklerini belirtmişlerdir. Bu durumu bir öğrenci; *“Nefreti sevebilmeyi öğrendim. Yunus’un da dediği gibi, yaradılanı Yaradandan ötürü sevebilmeyi öğrendim. İnsana insan olduğundan dolayı değer verebilmeyi, sadece evet sadece bundan dolayı insanoğlunu ve tüm insanlığı sevebilmeyi öğrendim.”* sözleriyle dile getirmiştir. Başka bir öğrenci ise; *“Sevgi Eğitimi dersi akademik bir konu olmaktan çok yaşadığımız hayatın bir gereğidir. Tüm hayatımızı sevmeyi öğrenmeye adasak bile yeteceğini sanmıyorum. Genel olarak bu ders kapsamında edindiğim bilgileri bundan sonraki yaşamımda da uygulamaya çalışacağım.”* sözleriyle bu düşünceyi desteklemiştir. Öğrenciler, aynı zamanda sevgiye dair uygulanabilir fikirler geliştirerek sevgiyi yaymak için çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin Sevgi Eğitimi Dersine İlişkin Görüşleri

“Öğrencilerin Sevgi Eğitimi Dersine İlişkin Görüşleri”; “Dersten Önceki Düşünceler”, “Dersten Sonraki Düşünceler” olmak üzere iki tema altında incelenmiştir. Bu temalar ve alt temaları Tablo 7’de verilmiştir:

“Dersten Önceki Görüşler” temasında, öğrencilerin bir kısmı dersin gerekli olduğunu düşündüklerini, ders hakkında meraklandıklarını belirtmişlerdir. Dersin anlamsız olduğunu düşünen ve seçmeli olarak en uygun ders olduğunu düşündüğü için seçen öğrenciler de bulunmaktadır. Bir öğrenci bu durumu; *“Sevgi Eğitimi dersi bana ilk başlarda biraz anlamsız gelmişti. Sevgiyi okul ortamında nasıl öğrenebileceğimiz kuşku uyandırıcıydı.”* şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 7.

Öğrencilerin Sevgi Eğitimi Dersine İlişkin Görüşleri

Temalar	Alt Temalar
Dersten Önceki Görüşler	Böyle bir derse ihtiyaç olduğunu düşündü Ders merak uyandırdı İçeriği hakkında hiçbir fikri yoktu Ders anlamsız geldi En uygun seçmeli ders olduğu için seçti
Dersten Sonraki Görüşler	Dersin faydalı olduğunu düşünüyor Dersin sevgi ile ilgili farkındalık sağladığını düşünüyor Dersin farklı bakış açıları kazandırdığını düşünüyor Dersin kendisini tanımasını sağladığını düşünüyor Dersin kalbini yumuşattığını düşünüyor Dersin iletişim problemleri ve yüzeysel ilişkiler konusunda fayda sağlayacağını düşünüyor Dersin sadece okullarda değil diğer kurumlarda da verilmesi gerektiğini düşünüyor Dersi seçtiğine pişman Dersten dolayı hayal kırıklığı yaşadı

“Dersten Sonraki Görüşler” temasında, öğrencilerin çok büyük bir kısmı -tamamına yakını- dersten memnun kaldıklarını, dersin faydalı olduğunu düşündüklerini, dersin sevgi ile ilgili farkındalık yaşamalarını sağladığını, dersin onlara sevgi konusunda farklı bakış açıları kazandırdığını belirtmişlerdir. Bir öğrenci; *“Genel olarak eğlenceli ve eğitici bir ders aldığımı düşünüyorum. Konusunu tamamen sevginin oluşturduğu bir dersi almak keyifliydi.”* sözleriyle bu durumu ifade etmiştir. Diğer bir öğrenci; *“Derste hepimizin düşüncelerimizi rahatlıkla ifade edebilmemiz çok hoşuma gitti. Farklı bakış açılarını görmemi sağladı. Kendimle yüzleşmemi sağladı.”* sözleriyle aynı durumu ifade etmiştir. Başka bir öğrenci; *“Dersten verim aldığımızı düşünüyorum. Çünkü eğitim hayatımız boyunca ilk defa böyle bir ders aldım. Bu yüzden de biraz sendelemiş olabiliriz. Sevgiye dair hepimizin en azından artık söyleyebileceğimiz birkaç kelime var.”* sözleriyle, bir diğer öğrenci ise *“Dersin faydalı olduğunu ve seneye daha kapsamlı bir şekilde işlenmesi gerektiğini düşünüyorum.”* sözleriyle görüşlerini dile getirmişlerdir. Bir öğrenci bu dersin diğer kurumlarda da yer alması gerektiğini; *“Devlet dairelerinde sağduyu kalmamış, markette ben daha çok alacam kavgası ve bunun gibi nice insana ait olmayan ilkel davranışlar. Günaydın ve tebessüm etmenin gereksiz olduğunu görenlerle aynı havayı teneffüs etmek, zaman zaman ağır gelebiliyor. Hal böyleyken sevgi eğitimi sadece üniversitelerde değil, halka açık kurumlarda öğretilmesi gereken bir olgu olmuştur.”* sözleriyle dile getirmiştir.

Dersten sonra öğrencilerden ikisi ders konusunda hayal kırıklığı yaşadıklarını ve dersi seçtiklerine pişman olduklarını belirtmişlerdir. Bir öğrenci; *“Seçmeli bir ders olduğundan sürekli bu dersi seçmeseydim gibi cümleler sarf ettiğim bir dönem oldu.”* sözleriyle bu duygusunu dile getirmiştir.

Sonuçlar ve Tartışma

Öğrencilerin Sevgi Eğitimi dersi sonrasında sevgiye dair görüşlerinin ve algılarının incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmanın sonuçları araştırma bulguları doğrultusunda; “Öğrencilerin Sevgiye İlişkin Tanımlamaları”, “Öğrencilerin Sevgi Konusundaki Öz Değerlendirmeleri” ve “Öğrencilerin Sevgi Eğitimi Dersine İlişkin Görüşleri” olmak üzere üç bölümde sunulmuştur:

Öğrencilerin sevgiye ilişkin tanımlamaları; sevginin özellikleri, sevgiye gereksinim, sevginin kapsamı ve sevginin hayata geçirilmesi şeklinde ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin sevginin özellikleri ile ilgili görüşlerinin karşılıksız ve koşulsuz sevgi tanımlaması ile uyum gösterdiği görülmüştür. Öğrenciler; sevginin insanın en temel ihtiyacı olduğunu, insanın hayatını yaşanılır kıldığını ve toplumu ayakta

tuttuğunu, tüm insanların insan olduğu için sevilmesi gerektiğini, sevginin gelişebileceğini, öğrenilebileceğini ve paylaştıkça çoğalacağını düşünmektedirler.

Sevgin insanın fitratında vardır. Yaratılışın amacı sevgidir ve tüm sevgilerin özü aynıdır. Tasavvufta da varlığın temeli "ilk sevgi"ye (muhabbet-i asliyye) dayandırılır. Mutlak varlık kendi kendisini sevdiği için alemi meydana getirmiştir (Göz, 2011).

Sevgi, tüm değerlerin temelini oluşturmaktadır. Sevgi; fedakarlığı, özverili olmayı ve karşı tarafın iyiliğini istemeyi gerektirmektedir. Sevgi adaletin kaynağıdır, merhametle iç içedir ve tüm sanatların özünü oluşturur. Özden'e (2004) göre de canlı varlıkların varoluşunda sevgi en başta gelen etken olduğu gibi, tüm güzelliklerin, sanatın, bilimin, kısacası tüm olumlu durumların kaynağında da sevgi bulunur. Nasîruddin Tûsî'nin ifadesi ile adalet sevgi yoksunluğu yüzünden ihtiyaç duyulan bir erdemdir. Bu sebeple sevgi adaletin de temelini oluşturur (Taşan, 2014).

Öğrencilere göre sevgide karşılık beklenmez ve koşullu sevgi olmaz. Sevginin içinde menfaat bulunmaz ve sevgi ideoloji ile yan yana duramaz. Underwood (2002) da sevgiyi başkalarının iyi olma durumunu önde tutan, hiç bir mecburiyet altında kalmadan kişinin hür iradesi ile meydana gelen, kişileri önyargısız şekilde anlamayı, oldukları gibi koşulsuz şekilde kabul etmeyi içeren fedakar, şefkatli, açık ve duyarlı bir duygu olarak tarif etmiştir.

Öğrenciler sevginin insanın en temel ihtiyacı olduğunu, insanın hayatını yaşanılır kıldığını, dünyasını güzelleştirdiğini, insana hayatta destek olduğunu, acılara katlanmasını kolaylaştırdığını, insana huzur ve mutluluk verdiğini düşünmektedirler. Gasset (1995) sevginin, yüceltici, övücü, olumlayıcı, okşayıcı bir tutum içinde olduğunu ve gönülleri birbirine yaklaştırarak kişilerarasında bir uyum ortaya çıkardığını belirtmektedir. Post (2010) sevgi olmadan insanların ne yaparlarsa yapsınlar fakirlikten kurtulamayacaklarını, koşulsuz ve sınırsız bir sevgi üzerine odaklandıklarında kendi içlerinde yatan derin ve mutlu öz benliği keşfederek haysiyet ve mutluluk içinde yaşayabileceklerini düşünmektedir.

Öğrenciler, sevginin toplumu ayakta tuttuğunu ve sevginin toplumdaki sorunların (kin, nefret, savaş, katliam, zulüm, cinayet) çözüm kaynağı olduğunu belirtmektedirler. Akyol (2012) de günümüz insanların bireysel ve sosyal hayatta karşılaştıkları problemlerde sevgi eksikliğinin temel unsur olduğunu belirtmektedir. Özden (2004)'e göre de dağılmanın, bozulmanın, ayrılığın temelinde nefret bulunmaktadır. Nefret soldurur ve yok eder, bir çok hastalıkların temel sebebi olan strese yol açar. Doğa da nefretten nefret etmekte; çiçekler, kendisine sevgi göstermeyen, sevgiyle yaklaşmayan birini gördüğünde boynunu bükmektedir.

Öğrenciler sevginin çocuğun gelişimi için çok önemli olduğunu, sevgi temelli eğitim ortamlarının çocuğun gelişimini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Sayar ve Dinç (2009)'e göre çocuklar sevgi dolu bir ortamda olduklarında kendilerini güvende hissederler, beyinleri büyüme hormonu salgılar ve zekaları daha hızlı ve kapsamlı gelişir. Okul öncesi dönemde yeterli sevgi ve ilgiyi görmeyen, duygusal ihmale uğramış ve anne şefkatinden uzak çocuklar ise kendilerini mutsuz, savunmasız hissederler, yetişkinlikte ruhsal bozukluk, aşırı korku, aşırı kıskançlık, saldırganlık gibi davranışlar sergileyebilirler. Tarhan (2012) psikiyatrist Bruce Perry'nin yaptığı bir araştırmadan bahsetmekte ve ihmal edilmiş çocukların beyinlerinin korteks bölgesinin, normal çocuklara göre %20 daha küçük olduğunu belirlediğini, çocukların ruh ve zihin gelişimi için en önemli gıdanın sevgi ve duygusal ilgi olduğunu belirtmektedir.

Öğrenciler insanın önce kendini sevmesi gerektiğini, din, dil, ırk, cinsiyet ayrımı yapılmadan herkese sevgi duyulması gerektiğini, ayrıca sevginin sadece insana değil, hayvanlara, bitkilere hatta cansız

varlıklara karşı oluşması gereken bir duygu olduğunu düşünmektedirler. Öğrencilerin bu görüşlerinin Mevlana ve Yunus'un sevgiye bakışları ile birebir uyum gösterdiği görülmüştür. İnsanları iyiliğe, hoşgörüyü, barışa ve sabırlı olmaya çağıran Mevlana'nın bütün insanları kucaklayan sevgisi, yerelden ulusala, ulusaldan evrensele yayılmış bir sevgidir (Kolaç, 2010). Yunus'un; "Elif okuduk ötürü / Pazar eyledik götürü / Yaratılmışı severiz / Yaratandan ötürü" sözleri de ondaki samimi insan sevgisinin, canlı cansız bütün mahlukatın sevilmesine yönelik derin ve samimi iştiyakın göstergesidir (Araz, 2007).

Öğrenciler tüm insanların insan olduğu için sevilmesi gerektiğini, her insanın sevimliyi hak ettiğini, insanların doğuştan getirdikleri ile yargılanmamaları gerektiği, sevmediğimiz insanların, kötü görünen şeylerin de iyi yönleri olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin tarif ettikleri bu sevgi anlayışı literatürde koşulsuz sevgi olarak isimlendirilen sevgidir. Koşulsuz ve önyargısız sevgi, birey ne yaparsa yapsın onun sevgi ve saygıya layık olduğunu kabul eden anlayışın ürünüdür (Adana, Arslantaş ve Şahbaz, 2012). Toyotome (1961)'nin bahsettiği üç çeşit sevgi türünden biri olan "rağmen" türü sevgi de kişinin her ne olursa olsun, her ne yaparsa yapsın sevimliye layık olduğu anlayışına dayalıdır. Bu sevgi türü koşulsuz ve önyargısız sevgi olarak adlandırılabilir. Öğrencilerin ders sonrası koşulsuz sevgi anlayışına ulaşabilmeleri sevginin hakim olduğu bir dünyanın oluşumu açısından oldukça umut vericidir.

Öğrencilerin bir kısmı sevgiyi hayata geçirmenin zor olduğunu düşünürken bir kısmı zor olmadığını düşünmektedirler. Öğrenciler sevginin gelişebileceğini, öğrenilebileceğini ve paylaştıkça çoğalacağını ifade etmişlerdir. Aydın ve Gürler (2012)'e göre değerler öğretilir ve öğrenilebilir olgulardır. İnsan değerleri tamamlanmış olarak doğmamaktadır. Değerlerin değişik toplumlarda değişik şekiller alması ve farklı olarak değerlendirilmesi de onların sonradan öğrenilmiş olduklarını göstermektedir. Jampolsky (1995)'ye göre de sevginin doğal hali ölçü ve kıyas değil, büyüme ve yayılmadır. Hiç bir şey beklemeden karşılıksız olarak verildiğinde, sevgi genişler, yayılır, birleşir ve çoğalır.

Öğrenciler kadın ve erkeklerin sevgiye bakışının ve ifade edişinin farklı olduğunu, bireysel farklılıkların sevgiyi alma ve verme biçimimizi etkilediğini düşünmektedirler. Ersoy (2009), erkeklerin başarı, entelektüel uğraşı gibi değerlere, kadınların ise sevgi, samimi ilişkiler ve aileye daha fazla önem verdiğini belirtmektedir. Eisenber ve Lennon (1993) ise yaptıkları araştırmada kadın ve erkeklerin duyguyu fizyolojik olarak aynı oranda hissettiklerini ancak erkeklerin hissettikleri duyguları kendilerine saklarken kadınların paylaşmaya ya da dışa vurmaya daha açık oldukları ortaya koymuşlardır. Kadınlar duygusal deneyimlerini ifade etmede erkeklere göre daha karmaşık ve daha ayırt edici tutum göstermektedirler (akt: Yalçın, 2010).

Öğrencilerin sevgiye yüklenen anlam, sevgiye verilen önem, kimlerin sevilmesi gerektiği ve sevgiyi hayata geçirme konularında ders öncesinde yaptıkları öz değerlendirmelerle ilgili ortaya çıkan sonuçlar, sevgi kavramının tanımı ile çelişmekte olup sevgiyi zarar verici niteliktedir. Öğrencilerin ders sonrasında yaptıkları öz değerlendirmelerle ilgili ortaya çıkan sonuçlar, öğrencilerin çoğunun sevgi kavramı ile ilgili görüşlerini sorgulamaya başladıklarını, sevgi tanımlamalarının ve sevgi kavramına bakışlarının değiştiğini göstermektedir.

Ders öncesinde öğrencilerin genellikle sevgi olmadan saygının yeterli olduğunu düşündükleri, sevgiyi çok önemsemedikleri, sevgi kavramını alelade bir kavram olarak kullandıkları görülmüştür. Yazar ve Erkuş (2013)'ün yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerine okulda hangi değerlerin verilmesi gerektiği sorulmuş ve öğretmenlerin ilk olarak saygı değerinin daha sonra sevgi değerinin verilmesi gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde Türk (2009)'ün yaptığı araştırmada öğretmenlerin genel olarak saygı eğitimine ve değerine daha çok önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Oysaki sevgi her değer için temelini oluşturur. Sevgisiz insanın soğuk, itici ve yapayalnız

olmasına karşın, hayatına sevgiyi hakim kılan insanın tavırları olumlu ve yapıcıdır. Sevgi dolu insan tüm tavırlarıyla saygı üretir (Bozdağ, 2008).

Ders öncesinde öğrencilerin “tüm insanların sevilmesi gerektiği” fikrini benimsemedikleri, bazı insanların sevgiyi hak etmediğini düşündükleri belirlenmiştir. Ancak unutulmamalıdır ki insanın insanla ve diğer varlıklarla olan karşılıklı ilişkilerinin temelinde sevgi yoksa, ilişkiler mekanik ve maddi olmaktan öteye geçemez ve bu durumda fedakarlıktan söz edilemez; eğer ilişkilerin temelinde sevgi varsa diğer duyguların da harekete geçmesi durumu söz konusu olacaktır (Özden, 2004).

Ders öncesinde öğrenciler, sevgiyi bazı şartlara bağladıklarını, sevgilerine karşılık beklediklerini, yararlı gördüklerini ve ihtiyaç duyduklarını sevdiklerini belirtmişlerdir. Halbuki öğrencilerin sahip olması beklenen sevgi anlayışı, başkalarının iyi olma durumunu önde tutan, kişileri önyargısız şekilde anlamayı, oldukları gibi koşulsuz şekilde kabul etmeyi içeren fedakar, şefkatli ve duyarlı sevgi anlayışıdır. Karşılıklı sevgi gelişmemiş sevgidir ve “sevdiğim için seviyorum” ilkesini benimser; olgun sevgi ise “sevdiğim için seviliyorum” ilkesini izler. Olgunlaşmamış sevgi “seni, sana ihtiyacım olduğu için seviyorum” der; olgun sevgi ise “seni sevdiğim için sana ihtiyacım var” der (Fromm, 2011).

Ders öncesi öğrencilerin sevgiyi hayata geçirme ve sevgilerini ifade etme konusunda sıkıntı yaşadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Halbuki Fromm (2011)’a göre sevgi bir etkinliktir, pasif bir duygu değildir. Sevginin etkin özelliği ise öncelikle almayı değil, vermeyi gerektirir. Öğrencilerin ders öncesinde sevgiye bakışlarına ilişkin oluşan bu tablonun sevginin hakim olduğu bir dünyanın oluşumuna hizmet edemeyeceği açıktır.

Ders sonrasında öğrencilerin genel olarak sevginin önemini anladıkları ve sevgi konusunda farkındalıklarının arttığı belirlenmiştir. Öğrenciler tüm insanlara sevgi penceresinden bakabilmeye, belli özelliklere bağlı kalmaksızın herkesi sevmeye, hayatlarında sevgiye daha çok yer vermeye başladıklarını belirtmişlerdir. Özden (2004) yaratılışın temelinde sevginin bulunduğunu, tabiattaki tüm varlıkların devamının onlara verilen sevgi duygusuna bağlı olduğunu, insan ve tüm canlıların sevgiden doğduğunu, doğanın sevgiyle yeşerdiğini, çiçeklerin sevgiyle açtığını belirtmektedir. Küçükkaya (2016) ise Hoca Ahmet Yesevi’nin, insanlara sevgi konusunda uyarıda bulunurken, kafir-mümin farkı gözetmeksizin her insana aynı derecede sevgi ile yaklaşılması gerektiğini, hiç kimsenin gönlünün incitilmemesi ve kalbinin kırılmaması gerektiğini belirttiğini aktarmaktadır.

Ders sonrası öğrenciler sevgiye dair öğrendiklerini hayatlarına uygulamak istediklerini, aynı zamanda sevgiye dair uygulanabilir fikirler geliştirerek sevgiyi yaymak için çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durumda, ders sonunda öğrencilerin genel olarak karşılıksız ve koşulsuz sevgi anlayışına ulaştıkları ve dersin amacının genel anlamda gerçekleştiği söylenebilir.

Araştırma sonuçları, öğrencilerin Sevgi Eğitimi dersine ilişkin görüşlerinin ders öncesi ve sonrasında oldukça farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Dersten önce öğrencilerin bir kısmı dersin gerekli olduğunu düşündüklerini, ders hakkında meraklandıklarını belirtmişlerdir. Dersin anlamsız olduğunu düşünen ve seçmeli olarak en uygun ders olduğunu düşündüğü için seçen öğrenciler de bulunmaktadır.

Dersten sonra ise öğrenciler genel olarak dersten memnun kaldıklarını, dersin faydalı olduğunu düşündüklerini, dersin sevgi ile ilgili farkındalık yaşamalarını sağladığını, dersin onlara sevgi

konusunda farklı bakış açıları kazandırdığını belirtmişlerdir. Dersten sonra ders konusunda hayal kırıklığı yaşadıklarını ve dersi seçtiklerine pişman olduklarını belirten öğrenciler de olmuştur.

İnsan olarak hepimizin gereksinim duyduğu sevginin yeterince yaşama geçirilebilmesi, dinamik, özgüvenli, duyarlı, sağlıklı nesiller yetiştirilebilmesi için sevgi eğitiminin işe koşulması gerekir. Özellikle öğretmen yetiştirme programlarında, sağlam bir alan bilgisi ve genel kültür yanında duygusal alan boyutuyla ilgili olarak sevgi eğitimine de önem verilmelidir (Özmen, 1999).

Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- ✓ Okul öncesinden başlayarak öğrencilerde doğru sevgi anlayışı oluşturulmalıdır.
- ✓ Sevgi dersi lisans ve ön lisans düzeyinde seçmeli ders olarak öğretim programlarında yer almalıdır. Özellikle öğretmen yetiştirme programlarında sevgi eğitimi ihmal edilmemelidir.
- ✓ Bu araştırmada öğretmen adaylarının sevgi algıları incelenmiştir. Öğretmenlerin, idarecilerin ve öğrencilerin sevgi algıları farklı yöntemlerle araştırılmalıdır.

Kaynaklar / References

- Adana, F., Arslantaş, H. ve Şahbaz, M. (2012). Lise öğrencilerinin benlik kavramlarını algılama biçimleri ve ilişkili faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 3(1), 22-29.
- Akyol, A. (2012). Ahlâk-ı Nâsırî'de ahlâk ve siyaset ilişkisi: Sevgi erdemi merkezli bir okuma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(24), 7-29.
- Araz, R. (2007). *Yunus'da gördüğümüz insan sevgisi ve hoşgörü yaklaşımları*. Mürrekkep Kültür, Sanat Edebiyat Serisi, 3-6.
- Ateş, A. O. (2002). İlahi dinlerin ortak değerleri. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-26.
- Aydın, M. Z. ve Gürler, Ş. (2012). *Okulda değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bilgiz, M. (2006). *Çocuk eğitiminde sevgi*. İstanbul: Beyan Yayınları.
- Bilici, M. (2007). *İncil'de ve Kur'an'da insan sevgisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Bozdağ, M. (2008). *Sevgi zekası*. İstanbul: MB Yayınları.
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing: Understanding qualitative research*. New York: Oxford University Press.
- Buscaglia, L. (1984). *Yaşamak, sevmek ve öğrenmek* (Çeviri: N. Kasap). İstanbul: İnkılap ve Aka Kitapevleri.
- Corbin, J., & Straus, A. (2008). *Basics of qualitative research: Technique and procedure for developing grounded theory*. USA: Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approach*. USA: Sage.
- Demirkol, M. (2015). Barışın inşasında sevgi ve adaletin gücü. *International Journal of Science Culture and Sport, Special Issue(4)*, 416-424.
- Ergen, G. (2013). Eleştirel-bilinçli sevgi eğitimi. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 144-152.
- Ergün, M. (1993). *İnsan ve eğitimi-Mevlana üzerine bir deneme (Mevlana'nın eğitim Görüşleri)*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Ersoy, E. (2009). Cinsiyet kültürü içerisinde kadın ve erkek kimliği (Malatya örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 209-230.
- Fehr, B., Sprecher, S., & Underwood, L. G. (2009). *The science of compassionate love Theory, research, and application*. USA: Wiley-Blackwell Publication.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2000). *How to design and evaluate research in education*. Boston: McGraw-Hill.
- Fromm, E. (2011). *Sevme sanatı* (Çeviri: Ö. S. Karadana). İzmir: İlya Yayınları.
- Gasset, J. O. (1995). *Sevgi üstüne çeşitli yaklaşımlar*. (1. Baskı), Yapı Kredi Yayınları.
- Jampolsky, (1995). *Sevgi korkudan özgürleşmektir* (Çeviri: S. Serin). İstanbul: Pegasus Ajans.
- Kayadibi, F. (2002). Sevgi faktörünün eğitim verimliliği üzerine etkisi. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5, 33-50.
- Kolaç, E. (2010). Hacı Bektaş Veli, Mevlana ve Yunus felsefesiyle Türkçe derslerinde değerler ve hoşgörü eğitimi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 55, 193-208.
- Küçükaya, M. A. (2016). Hoca Ahmed Yesevi'de insan sevgisi. *Diyanet İlmî Dergi*, 52(4), 113-128.

- Ladner, L. (2003). *The lost art of compassion: Discovering the practice of happiness in the meeting of buddhism and psychology*. New York City: Harper Collins.
- Oman, D. (2011). Compassionate love: Accomplishments and challenges in an emerging scientific/spiritual research field. *Mental Health, Religion & Culture*, 9, 1-37.
- Özden, H. Ö. (2004). Türk Vakıf Kurumunun duygusal ve felsefi temelleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 339-349.
- Özen, Y. Ve Gülaçtı, F. (2010). Duyuşsal alan öğrenilerinden sevgi ve sevgi kuramları (sevgiye dair söylenceler). *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 135-149.
- Özmen, F. (1999). Etkili eğitimin gerçekleştirilmesinde duyuşsal alanın önemi: Sevgi eğitimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 193-198.
- Post, S. G. (2010). Humanism, posthumanism, and compassionate love. *Technology in Society*, 32, 35–39.
- Reis, H. T., Maniaci, M. R., & Rogge, R. D. (2014). The expression of compassionate love in everyday compassionate acts. *Journal of Social and Personal Relationships*, 31(5), 651-676.
- Sayar, K. ve Dinç, M. (2009). *Psikolojiye giriş*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Sönmez, V. (1987). Eğitim ortamında sevgi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 65-77.
- Sprecher, S., & Fehr, B. (2005). Compassionate love for close others and humanity. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22(5), 629–651.
- Taggart, G. (2016). Compassionate pedagogy: The ethics of care in early childhood professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(2), 173-185.
- Tarhan, N. (2012). *Kendinizle barışık olmak*. (17. Baskı), İstanbul: Timaş Yayınları.
- Taşan, Z. (2014). İbn Miskeveyh ve Nasîruddin Tûsî'nin siyaset felsefelerinde adalet-sevgi ilişkisi. *Bildiriler Kitabı-2*, 101.
- Toyotome, M. (1961). *3 kinds of love*. USA: Intervarsity Press.
- Türk, İ. (2009). *Değerler eğitiminde saygı*. (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Türkoğlu, M. E., Cansoy, R. ve Tofur, S. (2012). Sevginin eğitimdeki gücü. *IV. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi Kitabı* (ss. 2254-2263). İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Underwood, J. P. (2002). The human experience of compassionate love: Conceptual mapping and data from selected studies. In *Altruism and Altruistic Love: Science, Philosophy, and Religion in Dialogue*, (Ed. S. G. Post, L. G. Underwood, J. P. Schloss, & W. B. Hurlbut), 72–88. New York: Oxford University Press.
- Usta, M. (1995). *Mevlana'nın eğitim görüşü*. İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Watkins, R., Meiers, M. W., & Visser, Y. L. (2012). *A guide to assessing needs*. Washington DC: International Bank for Reconstruction and Development.
- Yalçın, S. B. (2010). *Üniversite öğrencilerinin duygularını ifade edebilmelerinin aleksitimi ve psikolojik ihtiyaçlarına göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yazar, T. ve Erkuş, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 196-211.

Yazarlar

Şeyma ŞAHİN, lisansını İlahiyat Fakültesinde tamamlayıp Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. Aynı alanda doktora eğitimine devam etmektedir. Çalışma alanları din eğitimi, öğrenci merkezli eğitim, değerler eğitimi, işbirlikli öğrenme, devamsızlıktır.

Burcu ÖKMEN, İngilizce öğretmenliği bölümünde lisans eğitimini, Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. Aynı alanda doktora eğitimine devam etmektedir. Çalışma alanları İngilizce eğitimi, nitel çalışmalar, işbirlikli öğrenme, ihtiyaç analizidir.

Abdurrahman KILIÇ, Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği bölümünde lisans eğitimini, Eğitim Bilimleri/ İlköğretimde Program Geliştirme ve Öğretimi bölümünde yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde doktora eğitimini tamamlamıştır. Çalışma alanları öğretmen yetiştirme, mesleki eğitim, değerler eğitimi, öğretim programları, öğrenci merkezli eğitimdir.

İletişim

Öğretmen, Şeyma ŞAHİN, Araççifliği Mah. Güteryüz Villaları 2871. Sok. NO 14/1 Düzce.
e-mail: seymasahin@gmail.com

Öğretmen, Burcu ÖKMEN, Aydınpınar Köyü, Yeşil Mah. No:38 Düzce.
e-mail: burcuokmen91@hotmail.com

Prof. Dr. Abdurrahman KILIÇ, Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Konuralp Yerleşkesi, Düzce/Türkiye.
e-mail: abdurrahmankilic@duzce.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. Compassionate love is an attitude that includes feelings, knowledge and behavior, such as care, attention, sensitivity, support, help and understanding to all people especially when they need it. Compassionate love is the only way for the teaching. The Pestalozzi says "No education with love is basically not going to fail". The feeling of compassionate love is born in humans and the individual is interested only in what he likes. The aim of education is to light the light of this interest and compassionate love that exists in people. The development of this sensation can only be possible in an educational setting where there is compassionate love. The academicians who work on compassionate love say that the word "compassionate love" is quite uncertain as to what emotions and experiences are used by people who use this word. Considering that there is blur in people's minds about the meanings and definitions of compassionate love, concepts about compassionate love are complicated, inadequacy of studies about compassionate love in our country, education scientists have hardly taken this vital prescription, it is thought this work helps to define the perception of compassionate love in the minds of students and determine its frame. In this context, with this research; it was aimed to determine the views and perceptions of the students after the selective course of compassionate love education. For this purpose, the answers to the following questions were searched: 1. How are the students' self-assessments of love?, 2. What are the pupils' definitions of lovers?, 3. What are the opinions of the students regarding the love education course?

Methodology. The research is in the descriptive "survey model" and carries the "qualitative research" feature. The study group of study consists third year undergraduate students who take selective compassionate love education course at the faculty of education of a state university during the fall semester of the 2017-2018 academic year. The method of document review was used as data collection method in the research. The documents analyzed in this study are the evaluation articles of the students. At the end of the semester, the students were asked to make an assessment of the "selective course of compassionate love education" and to write emotions and thoughts about compassionate love. At the end of the semester, 40 evaluation reports have been reached to the lecturer. After the contents were examined, it was decided that three could not be used and 37 were considered suitable for analysis. In the analysis of the data, content analysis method was used. In this study, database coding method was adopted and the codes were developed based on the existing data in the analysis process. The codes were then compared against each other and the themes were placed under the main themes. Finally, the themes and main themes are tabulated. In order to provide confidentiality in the presentation of the data, students were coded as Ö1, Ö2, Ö3, ... Ö37 and code names are used directly in the quotes.

Results and Discussion. At the beginning of the course, it was seen that the consequences of the students' self-assessments on the meaning of the compassionate love affair, the importance given to the compassionate love, those who should be loved and actualization of the compassionate love; contradict the definition of the concept of compassionate love and remove the compassionate love. Before the course it was seen that most of the students use compassionate love concept as an all-in-one concept, they think respect is enough without compassionate love and they do not care much about compassionate love. Also it was determined that the students did not accept the idea that "all people should be loved" and that some people do not deserve love. It was determined that students had difficulty in expressing their love and actualize the compassionate love before the course.

After the course, it was seen that most of the students started questioning their opinions about the concept of compassionate love, changing their definition of compassionate love and the concept of compassionate love. It was determined that students understood the importance of compassionate love

in general and that their awareness of compassionate love increased. Students have stated that they can look at all people from the compassionate love window, they love each other without depending on certain characteristics, and they are starting to give more compassionate love to their lives. After the course, the students stated that they wanted to apply what they learned about compassionate love to their lives and at the same time they should work to spread compassionate love by developing applicable ideas about compassionate love. This shows that at the end of the course the students reach the understanding of unconditional and compassionate love and the purpose of the course was reached in general.

Students stated that the purpose of creation is compassionate love and that the essence of all love is the same. According to the students, compassionate love is the basis of all values. They stated that there is no conditional love. There is no benefit in compassionate love and compassionate love can not stand side by side with ideology. Students think that compassionate love is the most basic necessities of people, that it makes people's lives livable, it makes their world better, that it supports people in life, it makes it easier for people to endure, and it gives people peace and happiness. Students think that people must love themselves first and without discrimination of religion, language, race, sex, and that compassionate love is a feeling that must be raised against animals, plants and even inanimate beings, not just human beings. Students stated that all people should be loved for being human, that every person deserves love, that people should not be judged by their birth and that people who we do not like and things that look bad have good aspects. This understanding of love, which students describe, is love, which is called unconditional-compassionate love in the literature.

Before course, some of the students stated that they think the course is necessary and they are curious about the course. There are also students who think that the course is meaningless and that it is the most appropriate course for the selective. After course, a great number of students – almost all - stated that they were satisfied with course, that they thought it was beneficial, that it gave their life the awareness about compassionate love, and that it gave them different perspectives on compassionate love.

Dokunmatik Ekran için Öğretim Materyali Geliştirilmesi: Süreç ve Öneriler*

Development of Instructional Material for Multitouch Screen: Process and Recommendations

Figen Demirel Uzun**

Tolga Güyer***

Hasan Çakır****

To cite this article/atıf için:

Demirel-Uzun, F., Güyer, T. ve Çakır, H. (2019). Dokunmatik ekran için öğretim materyali geliştirilmesi: Süreç ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 198-225. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.9m

Öz. Bu çalışmanın amacı öğrenci deneyimlerini ve görüşlerini inceleyerek çoklu dokunmatik ekran için geliştirilen öğretimsel materyallerin tasarımında dikkat edilmesi gereken hususları belirlemektir. Katılımcılar, 26'sı erkek, 23'ü kız olmak üzere 49 altıncı sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada, biçimsel araştırma yöntemlerinin bir çeşidi olan uygulama esnasında veri toplama prosedürü takip edilmiştir. Öğrenci görüşmeleri, gözlemler ve uygulamalar esnasında katılımcılardan istenilen sesli düşünme temel veri kaynaklarını oluşturmaktadır. Veriler üç uygulama döneminde toplanmıştır. Uygulamalar esnasında katılımcıların memnuniyet ve memnuniyetsizlik duyduğu yerler not edilerek bir sonraki uygulamada katılımcı dönütleri analizine göre yeni prototipler hazırlanmıştır. Tekrarlamalı bir süreç izlenmiş olup çalışmada bir uygulamadan elde edilen çıktılar bir sonraki uygulama için girdi özelliği taşımaktadır. Üçüncü uygulamadan sonra genel olarak katılımcı memnuniyeti sağlanmış ve geliştirmeler son bulmuştur. Çalışma sonunda bulgulara göre hazırlanan kriterler geliştiriciler ve öğretim teknolojilerinin materyal geliştirmede dikkat etmesi gerekenler, öğretmenlerin sınıf içerisinde uygulama esnasında dikkat etmesi gerekenler ve araştırmacıların araştırma ajandasına alabileceği kriterler olarak sıralanmıştır. Belirlenen kriterlerin kişilere yol gösterici olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çoklu dokunmatik ekran, tasarım ilkeleri, biçimlendirici araştırma, teknoloji ile desteklenmiş öğrenme ortamı, uygulama esnasında veri toplama.

Abstract. The purpose of this study is to identify the critical issues of design of instructional materials developed for multitouch screen regarding to examine the experiences and views of students. Participants, 26 males and 23 females, are 6th grade level students. The research was conducted in vivo naturalistic case procedure, a type of formative research. Students' interviews, observation and thinking aloud during application are as data source. Data were collected from students in three application periods. Iterative process was followed for study and the outputs of applications were the input of next prototype. After the third application, the participants' satisfaction was ensured and developments were ended. In conclusion, the important issues to be considered in the design of instructional material developed for multitouch screens are listed under the three groups: instructional designers and developers, teachers while using in classroom and researchers taking their agenda. Defined criteria are expected to guide for these people for their study.

Keywords: Multitouch screen, design principles, formative research, technology enhanced learning environment, in vivo naturalistic case.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 22.05.2018

Düzeltilme Tarihi: 27.11.2018

Kabul Tarihi: 19.01.2019

* Bu çalışma, Figen Demirel Uzun tarafından Prof. Dr. Tolga Güyer danışmanlığında yürütülen "Çoklu Dokunmatik Ekran İçin Geliştirilen Öğretim Materyallerinin Tasarım ve Geliştirme Süreci: Biçimlendirici Araştırma Örneği" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Sorumlu Yazar / Correspondence: Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye, e-mail: figendemirel@gazi.edu.tr ORCID: 0000-0002-7400-726X

*** Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye, e-mail: tuver@gmail.com ORCID: 0000-0001-9175-5043

**** Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye, e-mail: hasanc@gazi.edu.tr ORCID: 0000-0002-4499-9712

Giriş

Bilgi ve İletişim Teknolojileri her geçen gün kendisini yenileyerek değişmesi ve gelişmesi günlük hayatın her alanını etkilediği gibi eğitim alanında da büyük değişmelere sebep olabilmektedir. Roblyer ve Edwards (2005) motivasyon sağlama, eğitici yetenekler kazandırma, öğretmenin verimliliğini artırma, bilgi çağı gerekliliklerini karşılama ve son olarak yeni öğretim tekniklerine destek olmak amacıyla öğretmenlerin teknolojiyi derslerinde kullanmalarının önemini dile getirmişlerdir. Fakat hem yapılan müfredat değişikliği ile benimsenen yapılandırmacı kuramın getirdiği yenilikler hem de 21. yüzyıl becerileri gereklilikleri düşünüldüğünde uygulamada hala sorunların yaşandığını söyleyebiliriz.

Sorun kaynaklarından biri yapılandırmacılığın uygulamaya geçmesindeki teknolojik engellerin varlığı olarak belirtilebilir. Örneğin, sınıflarda kullanılan dağınık yapıdaki sunum ve etkileşim çevre araçlarının (fare, klavye, monitör, projeksiyon, tahta, masa, vb.) birbiriyle bir bütün olarak değil de her birinin ayrı olarak sunulması kullanımı zorlaştıracak gibi kişiye ek bilişsel yük getirebilir. Aynı zamanda motivasyon eksikliği ya da dikkat dağınıklığı da oluşturabilir. Yine sosyal yapılandırmacılığın gereklerinden biri olarak sayılan ve 21. yüzyıl becerileri arasında geçen işbirlikli çalışmanın mevcut ortam ve fare - klavye gibi teknolojilerle oluşturma zorluğu olarak gösterilebilir. Özellikle fare ya da klavyenin grup içerisinde paylaşılması öğrencilerin sıkılmasına (Pal, Pawar, Brewer ve Toyama, 2006; Pawar, Pal, Gupta ve Toyama, 2007) sebep olabileceği gibi aynı zamanda uygulamaları kontrol eden kişi olma isteği de grup içerisinde rekabete sebep olmaktadır (Inkpen, Booth, Klawe ve Uptis, 1995; Pal vd. , 2006).

Bunların yanı sıra bu teknolojilerin kullanımındaki bazı sınırlılıklar da yapılandırmacı eğitim ve öğrencilerden beklenen becerilerin gelişmesine destek olamadığını söyleyebiliriz. Özellikle fare ve klavye, kişinin bilgisayar ile etkileşim kurmasını sağlayan iki teknoloji olup kişi hem fare hem de klavye kullanımını öğrenmek için bilgilendirilmesi gerektiğini söyleyebiliriz. Bu durum kişinin etkileşimde bulunabilmesi için ek çaba sarf etmesini gerektiği anlamına gelebilir ve kullanıcının sıkılmasına ya da uygulamayı terk etmesine sebebiyet verebilir. Bu teknolojilerin kullanım boyutundaki diğer bir sınırlılık ise işbirlikli bir çalışmada kullanıcının aynı ekranda ve aynı anda birden fazla etkileşim kurmasını engelleyebileceği gibi aynı anda birden fazla kişinin etkileşimde bulunmasını da sınırlandırabildiğini söyleyebiliriz. Gelişen teknolojilere paralel olarak günümüz teknolojileri incelendiğinde ise sınırlılıkları giderebilecek, 21.yüzyıl becerilerini ve yapılandırmacı eğitimin gerekliliklerini destekleyeceği ve geliştirebileceği düşünülen teknolojilerden bir tanesi çoklu dokunmatik ekranlar olduğunu söyleyebiliriz. Son yıllarda, dokunmatik ekranlar, bilgisayar giriş birimlerinden biri olan fare kullanımına alternatif bir teknoloji olmuştur (Cheng, Michel, Argyros ve Basu, 2009). Rogers ve Rodden (2004) çoklu dokunmatik ekranların kullanımı konusunda bireysel olarak kullanılan fare ve klavyenin yerini çoklu etkileşimini sağlayan bu araçların aldığını belirtmişlerdir.

Çoklu dokunmatik ekranların fare klavye kullanımının yerinin almasının sebepleri olarak eğitimde kullanılan diğer teknolojilere göre kullanımının öğrenilmesi için fazla çaba harcanmaması, fare-klavye kullanımını gerektirmeyerek doğal etkileşim sağlaması, birden fazla kişinin birden fazla giriş yapmasına olanak sağlayarak kullanıcıların birbirini ya da sıra beklemeden ekran ile etkileşime girebilmelerine olanak sağlaması (Plichta, Nischt, Joost ve Rohs, 2007), işbirlikli çalışmalarda herkesin kullanımına açık bir yapısı olması sebebiyle tek kişinin lider olma özelliğini ortadan kaldırması (Schneider, Derboven, Luyten, Vleugels, Bannier, De Roeck ve Verstraete, 2010), ayrıca ekranın iki veya daha fazla alana bölünebilmesi imkânı ile aynı anda birden fazla kişinin kullanabileceği rekabetçi bir ortam sağlaması özelliklerinden dolayı popüler teknoloji haline gelmiştir.

Alan yazın incelendiğinde dünyada eğitim alanında dokunmatik ekranlar kullanıldığı ve bu konu ile ilgili birçok çalışma yapıldığı ya da yapılmaya devam ettiği bilinmektedir. Hatta Dillenbourg ve Evans (2011) ve Higgins, Mercier, Burd, ve Hatch (2011) çalışmalarında çoklu dokunmatik ekranların geliştirilmesini, sınıflarda bilgisayar destekli işbirlikli öğrenme ortamlarının oluşmasında bir fırsat olarak görmüşlerdir. Ayrıca Higgins ve arkadaşları (2011) da çoklu dokunmatik ekranların grup içi işbirlikli öğrenmeye destek olabildiği gibi sınıf içi etkileşime de olanak sağlamasıyla sınıflarda işbirlikli öğrenme için alternatif bir yol olarak görmektedirler. Varolan çalışmalar incelendiğinde birbirinden farklı konularda çalışıldığı görülmüştür. Çalışmalar genellikle dokunmatik ekranların işbirlikli öğrenmeye katkısı (Do-Lehn, Kaplan ve Dillenbourg, 2009; Schneider ve diğerleri, 2010; Ardito, Lanzilotti, Costabile ve Desolda, 2013; Bethsworth (2010); Hansen ve Hourcade, 2010), öğrenmeye katkısı (Ardito, Buono, Costabile ve Lanzilotti, t.y.; Lewin, Somekh ve Steadman, 2008; Cheng ve diğerleri, 2009; Ardito, Costabile ve Lanzilotti, 2010; Ardito ve diğerleri, 2013), etkileşime katkısı (Lewin, Somekh ve Steadman, 2008; Higgins ve diğerleri, 2012), derse katılıma etkisi (Soares, 2010; George, Araujo, Dorsey, McCrickard ve Wilson, 2011), tasarım ve geliştirme süreçleri (Demirel-Uzun, Çağıltay ve Çakıroğlu, 2012) ve kullanılabilirlik (Jardina ve Chaparro, 2012) konuları etrafında toplanmıştır. Genel olarak, varolan çalışmalarda çoklu dokunmatik ekranların yoğun olarak işbirlikli öğrenme ve öğrenmeye katkıları hakkında araştırmalar görülmektedir. Özellikle doğal etkileşimi destekleyen yapısı ve çoklu dokunmatik özelliği ile günümüzde dikkat çeken bir teknolojidir. Ayrıca mobil cihazlarda kullanılması ve akıllı kullanıcı ara yüzleri tarafından desteklenebilir olması ile de m-öğrenme alanında da (Sharma ve Kitchens, 2004) dikkat çeken bir teknoloji olabilir.

Çoklu dokunmatik ekranlar ile ilgili birçok uygulama olmasına rağmen dokunmatik ekran için geliştirilen materyallerin tasarımı hakkında bilgiye ulaşılamamıştır. Materyallerin tasarımı hakkında bilgilere yer verilmemesi öğretimin etkililiğini, verimini ve memnuniyet düzeyini etkileyebilir. Genel bir görüş olarak Mayer (2007) çoklu ortam tasarımı, öğrenenlerin görsel ve sözel bilgilerini birleştirerek anlamlı öğrenmelerine katkı sağladığını vurgulamış ve tasarımın önemine dikkat çekmiştir. Yine tasarımın öneminden bahseden Higgins ve arkadaşları (2011) çoklu dokunmatik ekranlar ile ilgili yapmış oldukları çalışmada etkileşim çeşitliliğinin artması ve öğrenmeleri desteklemek amacıyla çoklu dokunmatik ekranlar için geliştirilen etkinliklerin tasarlanması ve desteklenmesinin önemine işaret ederek tasarım kurallarının takip edilmesinin gerekliliğini ortaya koymuştur. Wang, Deng, Ki ve Ting (2010) bir çok ticari ürün var olmasına rağmen eğitim alanında çoklu dokunmatik ekranların tasarlanması ve uygulanması daha fazla çalışma yapılması gereken bir alan olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Kennewell ve Beauchamp (2007) etkileşimli tahtaların öğrenmeye olumlu etkisinin öğrencilerin tahtanın özelliklerini nasıl yönettiklerinin yanı sıra öğretmenlerin etkileşimli tahtalar için hazırlanan materyalleri nasıl yapılandırdığına bağlı olduğunu belirterek materyal tasarımı üzerine vurgu yapmıştır.

Alanyazında tasarım kurallarının gerekliliğinden bahsedilirken incelenen çalışmalarda tasarım konusuna değinilmemesi bu çalışmayı gerekli kılmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı; çoklu dokunmatik ekran için geliştirilecek öğretim materyallerini tasarlarken izlenecek süreçte tasarımında dikkat edilmesi gereken tasarım kurallarını belirlemektir.

Bu araştırma çoklu dokunmatik ekran için materyal geliştirecek olan araştırmacılar, geliştiriciler ve bu konu ile ilgili öğretmenler için kılavuz niteliğinde bir çalışma olup bu teknolojinin eğitime başarılı şekilde entegrasyonu için önemlidir. Ayrıca hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda ortaya konulan tasarım kuralları ve bu kurallar çerçevesinde geliştirilen öğretim materyalleri öğrencilerin derse motive olmalarını sağlayabilir. Çoklu dokunmatik ekran için tasarım

kuralları dikkate alınarak hazırlanan bireysel ve grup materyalleri sınıf dinamiğine de olumlu etki edebilir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin analizi ve güvenilirlik bölümleri yer almaktadır.

Araştırmanın Deseni

Çalışma genel çerçevede nitel araştırma yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Bu çalışma kapsamında biçimlendirici araştırma yöntemi kullanılmıştır. Biçimlendirici araştırma yöntemi ile ilgili olarak Merriam (1998), çalışmanın odak noktası tasarım ve geliştirme süreçleri, bağlamsal yapı ve bağlamı oluşturan bileşenleri inceleme ve bulma ise bu araştırma yönteminin uygun olacağını ifade etmiştir. Ayrıca, biçimlendirici araştırma, öğretim uygulamaları veya süreci tasarlamak için tasarım teorisi ya da ilkeleri geliştirmeyi amaçlamıştır (Reigeluth, 1999). Çalışmada belirlenen amaç doğrultusunda biçimlendirici araştırma yöntemi seçilmiştir. Biçimlendirici araştırmada “Hangi yöntemler işe yaradı?”, “Hangi yöntemler işe yaramadı?”, “Ne tür iyileştirmeler yapılabilir?” gibi sorular rehber niteliğinde (Reigeluth ve Frick, 1999) olup çalışma sürecini yönlendirmektedir.

Biçimlendirici araştırma yöntemi çalışmanın türüne göre üçe ayrılmaktadır. Bunlar tasarlanmış örnek olay, in-vivo natüralist örnek olay ve post-facto natüralist örnek olaydır. Çalışmada in-vivo natüralist örnek olay kullanılmıştır. Reigeluth ve Frick (1999), çalışmayı uygulama esnasında örnekleminin biçimsel değerlendirilmesi şeklinde açıklamış ve bu yöntemde aşağıdaki sıra izlenmektedir:

- Tasarım için bir durum ortaya koyma
- Duruma ait biçimsel verileri toplama ve analiz etme
- Varolan teoride öneriler üzerine değişiklik yapma ya da yeni teoriyi öneriler ile oluşturma

Kısaca, örnek durumun bir kuram ya da model etrafında kurgulanmaması, fakat bağlamsal yapı içerisinde sürecin yürütülmesi ve veri toplama sürecinin çalışmanın başından sonuna kadar devam etmesi sebebiyle bu çalışma türü seçilmiştir.

Katılımcılar

Yapılan çalışmada katılımcılar nitel araştırma örneklem çeşitlerinden amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Buna göre araştırmaya bir ortaokulun mevcut altıncı sınıflarının bir şubesinden 26’sı erkek, 23’ü kız toplam 49 öğrenci gönüllülük esası dikkate alınarak katılmıştır. Sınıf mevcudu 52 öğrenci olup gruplar öğrenci listesine göre sıralı şekilde oluşturulmuştur. Çalışmanın tasarım - düzeltme aşamasında öğrenciler sınıf mevcuduna göre dörderli 13 grup oluşturulmuştur. Uygulama esnasında öğrencilerin devamsızlık durumuna göre gruplar üçer ve dörder kişilik gruplar şeklinde uygulamalar gerçekleştirmiştir. Veriler grup görüşmesi, sesli düşünme notları ve gözlem şeklinde toplanmıştır. Toplamda 13 gruptan görüşler alınmıştır. Katılımcıların Tasarım- Düzeltme fazlarındaki sayıları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.*Tasarım- Düzeltme Fazlarındaki Öğrenci Katılımcı Sayıları*

Uygulama	Faz	Katılımcı Sayısı
1. Uygulama	Düzeltme	37 (23 Erkek, 14 Kız)
2. Uygulama	Düzeltme	49 (26 Erkek, 23 Kız)
3. Uygulama	Düzeltme	46 (25 Erkek, 21 Kız)

Materyal Geliştirme Süreci

Çalışmada, Bilişim Teknolojileri, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler derslerinin her biri için 6. sınıf öğrencilerinin yetenek, ilgi ve ihtiyaçlarının yanı sıra yaş ve cinsiyet unsurlarına dikkat edilerek araştırmacı tarafından işbirlikli ve rekabetçi ortam sunan ilk prototip materyaller geliştirilmiştir. Materyallerin geliştirme sürecinde genel tasarım ilkeleri olan bütünlük, denge, vurgu, hizalama ve yakınlığa dikkat edilmiştir. Tasarım öğeleri olan çizgi, alan, şekil, doku ve renk konularına dikkat edilmiştir. Bunun yanı sıra Norman(1988)'ın iyi tasarım ilkeleri olarak belirttiği, cihazın durumunu ve kontrol öğelerinin görünür olması, kullanılan aktif öğelerin gösterimi ve sonucu arasında tutarlı bir kavramsal model olması, eylem-sonuç, kontroller- etkileri arasındaki eşleştirmelerin iyi yapılması, kullanıcının eylemleri sonunda tam ve devamlı geri dönüt alması özellikleri göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca tasarımlar oluşturulurken Nielsen(1995)'ın kullanıcı arayüz tasarımı için on kullanılabilirlik sezgiselleri dikkate alınmıştır. Nielsen'in belirlediği bu sezgiseller ise sistem durum görünürlüğü, sitem- gerçek dünya eşleşmesi, kullanıcı kontrolü ve özgürlük, tutarlılık ve standartlar, hataları önleme, hafıza yükünün en aza indirilmesi, esnek ve kullanım verimliliği, estetik ve sade tasarım, kullanıcı hatalarını kurtarıcı tasarım olması, yardım ve gerekli dökümantasyonların paylaşılması olarak belirtilmiştir. Tasarım belirtilen ana çerçeve etrafında şekillenmiştir. Tasarlanan materyaller Adobe Photoshop CS5 ve Adobe Flash CS5 aracılığı çizimleri yapılarak AS 3.0 ile dokunmatik ekrana uygun şekilde kodlanarak geliştirilmiştir. Materyallerin geliştirme sürecinde dikkat ve motivasyon unsurları göz önünde bulundurularak temel tasarım ilkelerine dikkat edilmiştir. Çalışmada materyaller uygun ses, metin, görseller ve animasyonlarla desteklenmiştir. Prototip materyaller uygulama sürecinde gerekli dönüt ve düzeltme yapılarak yeni prototip uygulama oluşturulmuştur. Materyalleri geliştirme süreci gelen dönütler aynışmaya başlayana kadar üç kere tekrarlanmıştır. En son dönüt ve düzeltme aşamasından sonra prototip çalışma son ürün olarak kabul edilmiş ve geliştirme süreci tamamlanmıştır. Çalışmada kullanılan uygulamaların son ürün ekran görüntüleri ekte verilmiştir (Ek-1).

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında öğrencilerden veri toplamak amacıyla kullanılan ölçme araçları şunlardır;

Görüşme Formları

Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşmeler ile öğrencilerden çoklu dokunmatik ekranlar için materyal tasarımı ile ilgili görüşleri alınmıştır. Formların geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Öğrencilerle birinci, ikinci ve üçüncü prototip uygulamalarda görüşmeler yapılmış ve öğrencilerin çoklu dokunmatik ekranda materyal tasarımı ve ekran kullanımı hakkında içerik, görsel tasarım, çoklu dokunmatik ekran kullanımı ve etkileşim hakkında hoşlarına giden ve rahatsız oldukları durumlar sorularak tartışılmış ve son olarak daha iyi kullanım için önerileri alınarak bilgi toplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin ekran- öğrenci, materyal- öğrenci ve öğrenci- öğrenci arasındaki etkileşimlerini hakkında bilgi ve öneriler toplanarak prototipler geliştirilmiştir.

Gözlem

Gözlemler verilerin toplanması sürecinde yapılmıştır. Veriler toplanırken özellikle çoklu dokunmatik ekranı kullanırken zorlandıkları kısımlar tespit edilerek bu kısımlardaki zorlanma nedenleri not edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin mimik hareketleri takip edilerek sıkılma, hoş gitme ya da gitmeme, rahatsız olma gibi surat ifadelerine dikkat edilerek uygulamadaki alanlar belirlenmeye çalışılmıştır. Not alma işlemi uygulama sırasında ufak hatırlatıcılar şeklinde alınmış olup uygulamalar bitirildikten sonra hatırlatıcılara göre kapsamlı şekilde yazılmıştır.

Sesli Düşünme

Öğrencilere sesli düşünme tekniği hakkında bilgi verilerek çalışma esnasında uygulama hakkındaki her türlü davranışlarını ya da duygusal ifadelerini sesli olarak dile getirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin sesli düşünme aktivitesi ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Sesli düşünme tekniği ile gözlem ya da görüşmeler sırasında elde edilemeyen veya gözden kaçan verilerin alan notları ile saptanması amaçlanmıştır.

Özetle, belirtilen veri toplama araçları hakkındaki bilgiler Tablo 2’de gösterildiği şekilde toplanmıştır.

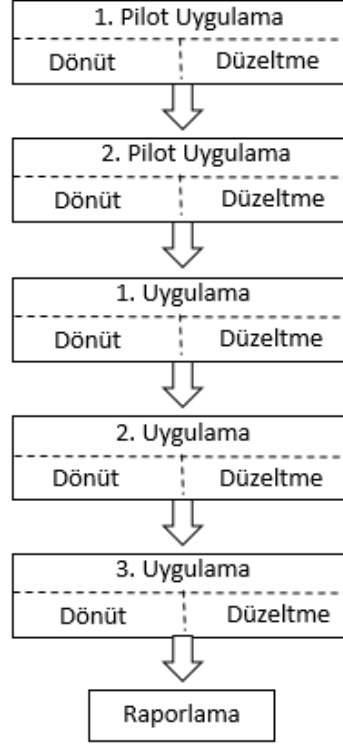
Tablo 2.

Veri Toplama Araçları ve Katılımcılar

Süreç	Veri Toplama Şekli ve Aracı	Katılımcı
Dijital Uygulama- Prototip -1	Görüşme + Sesli Düşünme + Gözlem	Öğrenci
Dijital Uygulama- Prototip -2	Görüşme + Sesli Düşünme + Gözlem	Öğrenci
Dijital Uygulama- Prototip -3	Görüşme + Sesli Düşünme + Gözlem	Öğrenci

Uygulama ve Verilerin Toplanması

Biçimlendirici araştırma prosedürü takip edilerek hazırlanan çalışma beş fazdan oluşmaktadır. İlk iki faz öğretmenlerle yapılan prototip çalışmalarını kapsamaktadır. Uygulamalar alanyazın ve öğretmen geri dönütlerine göre hazırlanarak öğrencilerle birinci uygulama gerçekleştirilmiştir. Birinci uygulamanın gerçekleştirildiği üçüncü faz hem öğretmen hem de öğrencilere uygulanırken dördüncü ve beşinci fazlar sadece öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler ile yapılan pilot çalışmada konu içerikleri hakkında bilgiler alınmıştır. Ayrıca uygulamalar için öğretmenler ile birlikte hikâye tahtaları oluşturularak kâğıt üzerinde ilk taslak ekran arayüzleri oluşturulmuştur. Çalışmada izlenen süreç Şekil 1’de gösterildiği gibidir. Fakat bu çalışmada öğrencilerle yapılan 1., 2. ve 3. uygulama ile ilgili süreçler anlatılmaktadır.



Şekil 1. Biçimlendirici araştırma için takip edilen basamaklar

Uygulama ve Dönütleri Alma

Öğrenciler hazırlanan materyalleri 3 ya da 4 kişilik gruplar şeklinde kullanmışlardır. İşbirlikli uygulamaları grup şeklinde kullanırken rekabetçi uygulamalarda bire bir kullanmalarına dikkat edilmiştir. Uygulamaları deneme aşamasında öğrencilerden sesli düşünceleri istenmiş ve öğrencilerin düşünceleri ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Ayrıca uygulamalar esnasında araştırmacı öğrencilerin kullanıma ve duygusal ifadelerine yönelik gözlem notlarını hatırlatıcılar şeklinde almıştır. Her bir grubun uygulamaları tamamlandıktan sonra ise gözlem notlarını detaylandırmıştır. Uygulama sonrasında öğrencilerden uygulamaların içeriği, kullanımını, görsel tasarımı ve platform etkileşimi ile ilgili grup görüşmeleri şeklinde fikirleri alınmıştır. Öğrencilerin izinleri dâhilinde görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Toplanan veriler bir sonraki prototipin geliştirme aşamasında kullanılmıştır. Bu süreç üç defa işletilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada, veri analizleri veri toplama sürecinde yapılmış olup tanılayıcı ve içerik analizleri şeklindedir. Tümevarımsal analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışma birbirine bağlı tekrarlı süreçler izlenmiştir. Bu sebepten her toplanan veri bir sonraki veri toplama süreci için önemli geri bildirim oluşturmuştur. Diğer bir deyişle çalışmadaki bir fazın çıktısı bir sonraki çalışma için girdi olarak kullanılmıştır. Bir sonraki çalışma bir önceki çalışmada toplanan verilerin analizlerine göre

şekillenmiştir. Kaydedilen veriler çözümlenip çalışmadan önce belirlenen eksensel kodlara göre gruplandırılmıştır. İçerik, görsel tasarım, çoklu dokunmatik ekran kullanımı ve etkileşim adı altında kategoriler hazırlanmıştır. Öğrencilerin görüşleri bu kodlara göre analiz edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın geçerliği için veri çeşitlemesi (üçleme) ve doğrudan alıntılar kullanılarak sağlanmaya çalışılmıştır. Veri çeşitlemesi (üçleme), farklı veri toplama araç ve yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Gözlem, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve uygulama esnasında katılımcıların sesli düşünme notları kullanılarak üçleme sağlanmıştır. Gözlem sırasında alınan notlar, görüşme esnasında tutulan ses kayıtları ve sesli düşünme aşamasında ses kaydı ile elde edilen veriler birbirini teyit amacıyla kullanılmıştır. Diğer bir deyişle, her bir veri kaynağı diğerlerinden elde edilen verilerle doğrulanmıştır. Böylece çalışmanın geçerlik ve güvenirliliği artırılmaya çalışılmıştır. Bir diğer konu ise geçerliği sağlamak adına çalışmada doğrudan alıntılar kullanılmıştır. Böylece ham veriden ortaya çıkan tema ve kavramların doğrudan alıntılar ile desteklenerek çalışmanın inandırıcılığına katkı sağlanmıştır. Çalışmanın güvenirliliği için değerleyici güvenirliliği yapılmıştır. Veriler analiz edilip araştırmacı tarafından kodlanarak bir tema şeması oluşturulmuştur. Daha sonra güvenirliliği sağlamak amacıyla çalışma bir akran tarafından incelenerek temalar ortaya konmuştur. Akran ve araştırmacı kendi hazırladıkları tema şemalarını birlikte değerlendirmiştir ve kodlayıcılar arası güvenirlilik puanı Miles ve Huberman (1994)'ın aşağıdaki formül aracılığıyla hesaplanmıştır.

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{uyuşma sayısı}}{\text{toplam uyuşma sayısı} + \text{uyuşmazlık sayısı}}$$

Çalışma için kodlayıcılar arası genel güvenirlilik 0.91 olarak hesaplanmıştır. Miles and Huberman (1994) değerler için belli bir ölçüt vermezken kodlayıcılar arası güvenirliliğin 0.90 civarı olmasını önermektedir. Elde edilen sonuçların Miles ve Huberman (1994)'ın önerdiği 0.90 civarında değiştiği görülmektedir. Özetle, çalışma süresince öğrencilerle irtibat halinde bulunulmuştur. Uygulamalar esnasında öğrencilerin de görüş ve dönütleri alınarak bir sonraki fazlar için girdileri oluşturacak veriler belirlenmiş ve çalışma tekrarlı süreçler ile gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Çalışmada bulgular, içerik, görsel tasarım, çoklu dokunmatik ekran kullanımı ve etkileşim olmak üzere dört başlıkta verilmiştir.

İçerik

İçerik ile ilgili olarak öğrencilerin görüşlerine başvurulmuş ve özet olarak Tablo 3'te verilmiştir. Genel olarak verilen cevaplar içeriklerin anlamlı ve yeterli bulduklarını göstermektedir. Bir öğrenci "Hepsi bildiğim şeylerdi. Tarım ürünlerinin resimlerinden tanıyamadığım olmadı.", diğer bir öğrenci "bütün hayvanları doğru şekilde gruplandırdık. İki hayvanı bilemedim ama arkadaşlarım yardım ettiler.", şeklinde içeriklerin kendilerine uygun olduğunu belirtmişlerdir. Yardım butonunun içeriği ile ilgili olarak öğrenciler içeriği anlamlı bulmuş ve burada yer alan resimlere bakarak dokunmatik ekran kullanımı konusunda fikir sahibi olmuşlardır.

Bilişim Teknolojileri işbirlikli uygulamasında da rekabetçide olduğu gibi uygulama sonunda internet bağlantısının sağlandığına dair animasyonun olmasını istemişler ve kendilerini motive ettiğini

bildirmişlerdir. Bir öğrenci “yarışma yaptığımızda sonunda yazıcının çalıştığını görmüştük. Birlikte yaptığımızda da olsa daha iyi olur. Uygulamaları daha isteyerek yaparız” şeklinde görüşünü bildirmiştir. İstekler üçüncü uygulamada gerçekleştirilmiş ve beğenilmiştir.

İlk uygulamada bahsi geçen yönergenin seslendirilmesi gerçekleştirilmiş ve ikinci uygulamada denenmiştir. Buna göre giriş ekranında ve derslerin başında yapılan seslendirmeyi büyük çoğunluğu metni okumaya tercih etmiştir. Bu konuda, öğrenci “yazıyı okumak sıkıcı geliyor. Dinlemek daha kolay” şeklinde görüşünü bildirmişlerdir.

Derslerin içinde verilen açıklayıcı dönütler öğrenciler tarafından beğenilmiştir. Sosyal Bilgiler dersi işbirlikli için yapılan sesli dönütler öğrenciler tarafından beğenilmiştir. Öğrenci “bu daha güzel, bilgi veriyor” ve diğer bir öğrenci “hep aynı sesi duymaktan daha iyi” şeklinde görüşlerini bildirerek sesli dönütlerin diğer uygulamaların işbirlikli çalışmaları içinde uygulanmasını istemişlerdir. Üçüncü uygulamada Bilişim Teknolojileri ve Fen ve Teknoloji işbirlikli çalışmalara eklenen sesli dönütler hakkında öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Öğrenci “Bu şekilde sesli uyarması daha çok hoşuma gitti. Diğer ses efektlerine göre daha kibar.” ve diğer bir öğrenci “güzel olmuş. Doğru ya da yanlış yaptığımı ses efektlerine göre daha kolay anladım.” şeklinde memnuniyetlerini belirtmişlerdir.

Tablo 3.

İçerik Bölümü için Gerekli Görülen Değişiklikler

Hazırlanan Tasarım	Öğrenci Önerileri -1	Öğrenci Önerileri -2	Öğrenci Önerileri -3
Yardım menüsü içeriği	Menü açık ve anlaşılır ve kullanışlı bulunmuştur.		
Giriş yönergelerinin metinsel olarak verilmesi	Yönergelerin metin ile birlikte seslendirilmesi	Seslendirme metinden daha çok beğenilmiştir	
Dönütler için olumlu ve olumsuz ses efektlerinin kullanılması	Birbirinden farklı ve açıklayıcı dönütlerin verilmesi	Hep aynı sesi duymaktansa farklı geribildirimler beğenilmiştir.	
Bilişim Teknolojileri dersi yönergesi	Yönerge açık ve anlaşılır fakat seslendirme yapılmalı	Seslendirme beğenilmiştir	
Bilişim Teknolojileri içeriği	Anlaşılır ve bilindik		
Fen ve Teknoloji dersi yönergesi	Yönerge açık ve anlaşılır fakat seslendirme yapılmalı	Seslendirme beğenilmiştir	
Fen ve Teknoloji içeriği	Anlaşılır ve bilindik		
Sosyal Bilimler dersi yönergesi	Yönerge açık ve anlaşılır fakat seslendirme yapılmalı	Seslendirme beğenilmiştir	
Sosyal Bilimler içeriği	Anlaşılır ve bilindik		
	BT dersi işbirlikli çalışma etkinlik bitirme	Etkinlik bitirildiğinde tıpkı rekabetçideki gibi sorunun çözüldüğünü bildiren animasyonun eklenmesi	Ekleme yapılmış ve beğenilmiştir.
		Ses ayarlarının optimal seviyeye ayarlanması	Seslendirmeler düzeltilmiş ve beğenilmiştir.

Görsel Tasarım

Öğrenci gruplarına çoklu dokunmatik ekran için geliştirilen eğitsel materyallerin tasarımı hakkında görüşleri alınmıştır ve genel görsel tasarım değişiklikleri özet olarak Tablo 4’de verilmiştir. Gözlemler sonucu öğrencilerin genel olarak materyallerde kullanılan resimler, ses efektleri ve animasyonlardan hoşnut oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin görsel tasarım hakkındaki yorumlarına bakıldığında tasarlanan nesnelere beğendikleri görülmüştür. Fakat bazı unsurlar ise öğrencileri rahatsız etmiştir. İşitsel öğelerden düzeltilmesi gereken öğeler olarak öğrenci “rekabetçi uygulamada kullanılan yanlış sesi çok kaba.” eleştirisi ile öğrenci “Rekabetçide yanlış sesi değişsin. Çok kötü sesi” diyerek ses efektinin değiştirilmesini istemişlerdir. Önerileri sorulduğunda özellikle TV programlarında duydukları ve aşına oldukları yanlış ses efektini istedikleri fark edilmiştir. İkinci uygulama da yeni ses efekti kullanılmış fakat birkaç öğrenci rekabetçi uygulamada değiştirilerek yenilenen yanlış sesini tekrar kaba bularak değiştirilmesini istemişlerdir. Üçüncü uygulamada yeniden değiştirilerek sunulan ses efekti öğrenciler tarafından beğenilmiştir.

Giriş kısmı için metinsel verilen ifadelerin boyutu ve yazı tipini genel olarak öğrenciler beğenmişlerdir. Fakat giriş kısmında yazılı olan ifadelerin okunmasını istemişlerdir. Elde edilen gözlemler sonucu öğrencilerin hala oyun çağına olmaları sebebiyle uygulamaları merak etmeleri, bir an önce kullanmak istemeleri ve bu konuda heyecanlı davranmaları bazen gerekli yönergeleri okumaktan alıkoyduğu görülmüştür. Seslendirmelerin öğrencilerin yönergeleri takip edebilmesi için daha iyi olabileceği görüşüne varılmıştır. Yine aynı ekranda kullanılan maskot ve konuşma balonu ile ilgili olarak maskot genel olarak beğenilmiş fakat maskotun renklendirilmesi ya da konuşma balonunun renklendirilmesi konusunda dönütler verilmiştir. Renklendirilen maskot öğrenciler tarafından beğenilmiştir.

Tablo 4.

Görsel Tasarım Bölümü için Gerekli Görülen Genel Değişiklikler

Hazırlanan Tasarım	Öğrenci Önerileri -1	Öğrenci Önerileri -2	Öğrenci Önerileri -3
Rekabetçi uygulamalarda dönüt amaçlı doğru ve yanlış cevaplar için ses efektinin kullanılması	Kullanılan yanlış ses bilindik efektler ile değiştirilmesi	Kullanılan yanlış ses efektinin daha yumuşak bir ses ile değiştirilmesi	Yeni kullanılan ses efekti beğenilmiştir.
Giriş kısmında metinsel ifadelerin kullanılması	Metinsel ifadelerin ses ile desteklenmesi	Seslendirmeler beğenilmiştir.	
Siyah- beyaz maskot kullanılması	Maskotun canlı renklerle renklendirilmesi	Renklendirilen maskot öğrenciler tarafından beğenilmiştir.	
	Rekabetçide ilk bitiren kişinin diğerinden farklı olduğunu gösteren bir simgenin kullanılması	Verilen ödüllerde boyutlandırma kullanılarak farklılaştırılmış ve beğenilmiştir.	
			Seslendirmelerin açılıp kapatılabilir ve ses seviyesinin ayarlanabilir olması

Yapılan çalışmada branş bazında da görsel tasarım incelenmiş olup özet olarak Tablo 5’te verilmiştir. Öğrenciler işbirlikli çalışmalarda uyumlu şekilde belirlenen konulardan ekranı kolaylıkla

kullandıkları fark edilmiştir. Öğelerin dizilimi ya da yerleşimi konusunda hiç bir öğrenci olumsuz görüş bildirmemiş olup gözlemlerde de bu açıdan bir problem olduğu not edilmemiştir. Rekabetçi uygulamalar için de ekran boyutu ve ekran üzerinde bulunan öğelerin kullanımı açısından bir problem gözlenmemiştir. Fakat uygulamalar açısından ikinci uygulamada görsel tasarım açısından dönütler sağlamışlardır. Bir grupta bulunan öğrenciler Bilişim Teknolojileri'nin rekabetçi uygulamalarında "bu iki ekrandaki renklerde aynı. İkisi de aynıymış gibi duruyor. Farklı renkler kullanılsa daha iyi olur." şeklinde eleştirerek farklılığı sağlamak adına iki ekran renklerinin birbirinden farklı olmasını istemişlerdir. Bir başka grupta rekabetçi Bilişim Teknolojileri uygulamalarında arka plan renklerini boğucu bulmuş ve zeminin beyaz olarak kalması istenmiştir. Yapılan gözlemler sonucu öğrencilerin bir kısmının Bilişim teknolojileri uygulamalarında "Buradan başlayınız" yazısını fark etmediği görülmüştür. Bunun nedeni sorulduğunda "dikkat etmedim", "ilgimi çekmedi", "fark etmedim" ve "görmedim" şeklinde dönütler alınmıştır. Bunun üzerine "Buradan başlayınız" yazısı dikkat çekici unsur olarak düşünülerek buna uygun tasarım yapılması uygun görülmüştür. Burada alınan dönütlerle üçüncü uygulama hazırlanmış ve öğrencilerin görüşleri tekrar alınmıştır ve beğenilmiştir. Bilişim Teknolojileri uygulamaları yapıldıktan sonra "Buradan başlayınız" yazısını dikkate alarak mı yoksa fark etmeden mi sürükleyip bıraktıkları sorulduğunda çoğunluğu yazıyı dikkate alarak sürüklemeyi yaptıklarını dile getirmişlerdir.

İkinci uygulama ile öğrencilerin Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler dersi materyalleri tasarımı ile ilgili görüşleri alınmıştır. Özellikle Fen ve Teknoloji uygulamalarında yapılan değişiklikler olumlu karşılanmıştır. Fakat öğrenci, rekabetçi Fen ve Teknoloji uygulamasında öğelerin verilen tahta panodaki her bir tahtanın üzerine tam yerleşmesini istemiş arada kalanların görüntüsünden rahatsız olmuştur. Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji derslerinin rekabetçi uygulamalarında kullanılan ve dönütler sonucu değiştirilen "Tekrar" butonunun yeni görünümü iki kişi kullanımı için bir önceki uygulamaya göre daha kullanışlı olduğu belirtilirken kullanılan renk kombinasyonu beğenilmemiş ve renklerin değiştirilmesi yönünde dönütler alınmıştır. Üçüncü uygulamada değiştirilen tekrar butonunun renk kombinasyonu genel olarak beğenilmiştir.

Yine tüm rekabetçi uygulamalarda süre kullanımı öğrencilerin dikkatini ve ilgisini çekerken bir öğrenci "süre belirli olsun. Belirtilen sürede yapamazsa ekranında üzülen adam görünsün, kaybettin yazsın" şeklinde düşüncesini açıkça belirtirken uygulamalar esnasında bazı öğrencilerin gereğinden uzun kullanımları dikkat çekmiştir. Böyle durumda diğer öğrenciler beklerken sıkılıp ilgilerini kaybettikleri gözlenmiştir. Dönütlere göre hazırlanan üçüncü uygulamada rekabetçide süre sınırının olması genel olarak hoşlarına gitmiştir. öğrenciler "bu şekilde daha güzel olmuş. Boş yere beklemek zorunda kalmıyoruz." ve bir öğrenci "sürenin olması beni daha çok heyecandırdı. Daha hızlı yaptım." şeklinde olumlu görüşlerini bildirmişleridir. Ayrıca verilen sürede bitiremeyenler üzülürken tekrar deneyebileceklerini söyleyen geri dönütler ile onları memnun etmiştir.

Bir diğer tespit edilen konu ise rekabetçi uygulamalarda uygulamayı en kısa sürede bitiren kişinin ekranında kırmızı kurdele çıkararak içinde "1" in yazması bütün öğrenciler tarafından olumlu karşılanırken bazı öğrenciler diğer kullanıcının ekranında da aynı kurdele ile birlikte "2" yazması talepleri alınmıştır. Dönütler dikkate alınarak hazırlanan üçüncü uygulamada rekabetçi uygulamalar için geliştirilen, ikinci olan içinde kurdele çıkması yarışan öğrenciler için teselli mahiyetinde olduğu belirlenmiş ve öğrenciler tarafından beğenilmiştir.

Bilişim Teknolojileri rekabetçi uygulamalarda öğelerin değişen renkleri sorulduğunda bu iki farklı rengin kullanılması hoşlarına giderken renkleri mat bulduklarını belirterek daha parlak renklerle değiştirilmesini istemişlerdir. Birkaç öğrenci uygulamalarda seslendirmelerin sürekli duyulmasından rahatsız olduğunu belirterek gerek olduğunda sesin kapatılmasını istemiştir. bir öğrenci "sesleri

istediğimiz zaman açıp kapatsak daha iyi olurdu. Çok karışıyor.” ve diğer bir öğrenci de “sesleri kısabilsek daha iyi olurdu. Arkadaşım yanlış yapınca ben yanlış yaptım zannettim. ”. Bu dönütlere göre üçüncü uygulama geliştirilmiş ve beğenilmiştir. Genel olarak, materyallerde kullanılan görsel tasarım öğeleri genel anlamda beğenilmiş olup öğrencilerin dönütlerine göre yeniden düzeltmeler ile görsel tasarım açısından son hali verilmiştir.

Tablo 5.

Görsel Tasarım Bölümü için Branş Bazında Gerekli Görülen Değişiklikler

Hazırlanan Tasarım	Öğrenci Önerileri -1	Öğrenci Önerileri -2	Öğrenci Önerileri -3
Bilişim Teknolojileri			
Buradan Başlayalım” dikkat çekici öğenin mat renkte kullanımı		“Buradan Başlayalım” dikkat çekici öğenin renginin değiştirilmesi	Dikkat çekici öğe renginin değişmesi ile öğrencileri bu alanı kolayca fark etmişlerdir.
Rekabetçi uygulamalarda öğelerin aynı renkte kullanılması		Öğelerin renklerinin değiştirilmesi	Öğe renkleri beğenilmiş fakat daha parlak olması istenmiştir.
Rekabetçi uygulamalarda arka plan renklerinin kullanılması		Rekabetçi uygulamalarda arka plan renklerinde beyaz kullanılması	Beyaz arka plan kullanılmış ve beğenilmiştir.
Sosyal Bilgiler			
Hazırlanan tekrar butonunun renk kullanımı		Hazırlanan tekrar butonunun renk kombinasyonlarının değiştirilme	Kullanılan renk kombinasyonları beğenilmiştir.
Rekabetçi uygulamada birinci olan için kurdele çıkması		Rekabetçide ikinci olan içinde kurdelenin kullanılması	Teselli mahiyetinde görülmüş ve öğrencileri memnun etmiştir.
		Rekabetçi uygulamalarda süre sınırının olması	Süre sınırlamaları yeterli ve gerekli bulunmuştur.
Fen ve Teknoloji			
Hayvan isimlerinin tahta bloklara yerleştirilmesi		Hayvan isimlerinin tahta bloklara sığacak şekilde yerleştirilmesi	Yerleşim beğenilmiştir.
Rekabetçi uygulamada kullanılan yanlış ses efekti kullanımı		Rekabetçi uygulamada kullanılan yanlış ses efektinin değiştirilmesi	Yanlış ses efekti değiştirilmiş ve beğenilmiştir.

Çoklu Dokunmatik Ekran Kullanımı

Çoklu dokunmatik ekran, aynı anda en fazla altı dokunmayı algılayabilme özelliği, geniş ekran boyutuna sahip ve her yönden kullanılabilme özelliği ile özellikle işbirlikli çalışmalarda kullanılabilme özelliğine sahiptir. Aynı zamanda ekranın farklı kombinasyonlar ile kullanılabilme özelliği yarışmacı eğitim ortamları için de uygun olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde ekranın kullanımı hakkında görüşler toplanmış ve özet olarak Tablo 6’da gösterilmiştir. Öğrencilerin bir kısmı ekranın yüksek olduğunu belirterek bazı noktalarına ellerinin yetişmediğini bildirmişler ve daha alçakta olmasını istemişlerdir. Dokunma ve kalibrasyon konusunda öğrencilerin öğeleri tutup sürüklemeye problem yaşadıkları gözlenmiştir. Kullanımları dikkatle incelendiğinde kullanım hatasından kaynaklı bir problem olduğu ortaya konulmuştur. Bu sorunu yaşayan öğrencilerin öğeleri tutup- sürükleme şeklinde değil de itikleme şeklinde sürüklemeye çalıştıkları gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin üniformalarından hırka ve gömlek kollarının ekran ile temas etmesi ile farklı bir dokunma oluşturması sebebiyle kullanımda zorluk yaşadıkları gözlenmiştir. Kalibrasyon açısından bulunan laboratuvar ortamında lambaların sürekli açılıp kapatılması kalibrasyon sorununa sebep olmuş ve birkaç kez kalibrasyon işlemi yapılmıştır. İşbirlikli çalışmalarda herkesin çalışabilmesi öğrencilerin hoşuna gitmiştir. Bir öğrenci “ekranı hepimiz kullanınca sıkılmadık. Kullanmak çok eğlenceliydi”

şeklinde açıkça ifade ederken gözlemlerde de uygulama esnasında sıkılan öğrencilere rastlanılmamıştır. Rekabetçi uygulamalarda aynı ekran üzerinde yarışmacı bir eğitim ortamının hazırlanması hem öğretmenin kontrolü hem de öğrencilerin birbirini görererek motivasyon sağlaması açısından olumlu olduğu gözlenmiştir.

Çoklu dokunmatik ekran ile ikinci karşılaşmaları olan öğrencilerin bu uygulamalarda birinci uygulamada sık sık yaşadıkları kullanım problemlerinden olan öğeleri tutamama ve sürükleyememe durumları ile daha az karşılaşmış ve öğrencilerin etkileşimli masa kullanımına alıştıkları gözlenmiştir. Ayrıca 5 kez yanlış kullanımda doğru kullanımı gösteren pop-up ekran ile gösterilen doğru kullanım animasyonu öğrenciler tarafından beğenilmiştir. Önceki uygulamada genel problem olan ekranın yüksekliği problemi için kısa boylu öğrenciler için ekran daha alçak bir yere taşınmıştır. Bu şekilde kullanan öğrencilerin daha motive olmuş şekilde uygulamaların kullanımında aktif rol aldıkları gözlenmiştir. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin birbiri ile bir önceki uygulamaya göre daha yardımlaşmalı çalıştıkları gözlenmiş ve kullanım konusunda birbirlerine doğru kullanım kombinasyonları öğretmek çalışmalarının devamlılığını sağlamışlardır.

Çoklu dokunmatik ekran ile üçüncü kez karşı karşıya gelen öğrencilerin etkileşimli masa kullanımına alıştıkları ve neredeyse yardıma ihtiyaçları olmadan uygulamaları tamamladıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin üçüncü kez masa ile karşılaşmalarına rağmen heyecanlı şekilde uygulamaları tamamlamaya çalıştıkları gözlenmiştir. Masayı kullanırken problem yaşayıp yaşamadıkları sorulduğunda kolay şekilde kullandıklarını belirtirken daha sonraki uygulamaların masanın etrafında olacak şekilde hazırlanmasını istemişlerdir. Bunun sebebi olarak daha önceden yaptıkları küme çalışmalarının bir masanın etrafında şeklinde yaptıklarını belirtmişler ve bu şekilde kullanım ile masanın her tarafına daha kolay erişebileceklerini söylemişlerdir.

Tablo 6.

Çoklu Dokunmatik Ekran Bölümü için Gerekli Görülen Değişiklikler

Hazırlanan Tasarım	Öğrenci Önerileri -1	Öğrenci Önerileri -2	Öğrenci Önerileri -3
Ekran yüksekliği	Ekran yüksekliği ayarlanabilir olmalı	Kısa boylu öğrenciler için ekran daha alçak olan bir yere taşınarak uygulamalar gerçekleştirilmiştir.	
Kalibrasyon özelliği	Kalibrasyon sorununun çözümü istenmiştir	Ortam özelliği korunmaya çalışılarak sorun çözülmüştür.	
Dokunma	Kalibrasyon sorununun çözümü	Ekran dokunma hakkında öğrencilere kısa bilgi verilerek sorun çözülmüştür.	
İşbirlikli çalışma için Ekran kullanımı	Ekranın birlikte eş zamanlı olarak kullanılabilmesi beğenilmiştir		
Rekabetçi çalışma için ekran kullanımı	Ekranın birlikte eş zamanlı olarak kullanılabilmesi beğenilmiştir		
Öge yakalama	Kolaylaştırıcı çözüm gerekliliği	5 kez hata yapıldığında doğru kullanımı gösteren animasyon beğenilmiş ve anlamlı bulunmuştur.	
Sürükle- bırak	Kolaylaştırıcı çözüm gerekliliği	5 kez hata yapıldığında doğru kullanımı gösteren animasyon beğenilmiş ve anlamlı bulunmuştur.	

Etkileşim

Görüşmeler esnasında öğrencilere birbirleri ile ve teknoloji ile olan etkileşimleri hakkında görüşleri alınmıştır ve özet olarak Tablo 7’de verilmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu uygulamaları gerçekleştirme konusunda zorlanmamışlardır. Teknoloji ile etkileşimin dokunma şeklinde sağlandığı uygulamalarda öğrenciler fare- klavye kullanımına ihtiyaçları olmadığı gözlenmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu dokunma ile etkileşimi tercih ederken bir kısmı fare-klavye kullanımını tercih etmişlerdir. Tercih nedenleri sorulduğunda ise bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarının bu yönde olduğunu ifade etmişlerdir tespit edilmiştir. Öğrencilere bireysel olarak kullandıkları ve grup olarak birlikte kullandıkları uygulamalardaki etkileşimleri sorulduğunda özellikle erkek öğrenciler bireyseli tercih ederken kız öğrenciler birlikte yaptıkları uygulamaları yapmayı tercih ettikleri ortaya çıkmıştır.

İkinci uygulamada da öğrencilerin birbiri ve teknoloji ile olan etkileşimlerinin birinci uygulamaya göre daha pratik şekilde yaptıkları ve oyun içi etkileşimlerinin arttığı gözlenmiştir. Üçüncü uygulamada öğrenciler hızlı şekilde organize olup uygulamaları tamamlamışlardır.

Tablo 7.

Etkileşim Bölümü için Gerekli Görülen Değişiklikler

Hazırlanan Tasarım	Öğrenci Önerileri -1	Öğrenci Önerileri -2	Öğrenci Önerileri -3
İşbirlikli için birlikte çalışma	Kız öğrenciler daha fazla tercih etmiştir ve çoğunluk tarafından beğenilmiştir.		
Rekabetçi için karşılıklı çalışma	Erkek öğrenciler daha fazla tercih etmiştir ve çoğunluk tarafından beğenilmiştir.		
Fare- klavye kullanımı yerine dokunma	Dokunma etkileşimi büyük çoğunluğu daha kolay bulmuştur		
Araştırmacı ile etkileşim	Araştırmacı ile nasıl yapılacağına ilişkin iletişim çok fazladır.	Akranları ile iletişim gerçekleşmektedir.	Hızlı şekilde organize olup ürünleri kullanmışlardır.

Tartışma

Eğitimde teknolojinin entegre edilmesi sürecinde birtakım unsurlara dikkat edilmesi gerekir. Cradler (1996) bu unsurları öğrenen ihtiyaçları, mevcut kaynaklar, teknolojiye olan öğretimsel ihtiyaç, öğretim teknolojisinin tasarım, kullanım ve rehberliği olarak belirtmiştir (Akt. Çakır ve Yıldırım, 2009). Cradler (1996) ‘ın belirttiği üzere öğrenen ihtiyaçları, mevcut kaynaklar, teknolojiye olan öğretimsel ihtiyaç yapılacak olan ihtiyaç analiz yöntemleri ile tespit edilebilir (Akt. Çakır ve Yıldırım, 2009). Fakat öğretim teknolojisinin tasarım, kullanım ve rehberliği ihtiyaç analizinin yanı sıra belirli bir süreç gerektirdiği bilinmektedir. Özellikle Reigeluth (1999) tasarımcıların, araç ve teknolojileri öğretime etkili şekilde entegre edebilmek için tasarım konusunda yönlendirme ya da rehberliğe ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir.

Çalışma kapsamında yapılan araştırmalarda çoklu dokunmatik ekranların eğitim alanında kullanılmasının yeni olması ve dokunmatik ekran ile ilgili eğitim uygulamaları yapılmasına rağmen

materyallerin tasarımı konusunda herhangi bir bilginin verilmediği gözlenmiştir. Hâlbuki Higgins ve diğerleri (2011) yaptıkları çalışmada etkileşim çeşitliliğinin artması ve öğrenmeleri desteklemek amacıyla çoklu dokunmatik ekranlar için geliştirilen materyallerin tasarımı ve kullanımının desteklenmesi konusunda dikkat çekmiş ve özellikle tasarım kurallarının takip edilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur. Çalışma kapsamında ürün geliştirilirken genel tasarım ilkeleri ve görsel tasarım öğelerine, dikkat edilerek tasarım geliştirilmiştir. Bunun yanı sıra Mayer(2001)'in çoklu ortam tasarım ilkeleri, Nielsen kullanıcı arayüz tasarım ilkeleri ve Norman(1988) 'ın belirlediği en iyi tasarım için ilkeleri dikkate alınmıştır. Bu ilkeler dikkate alınarak tasarım konusunda genel bir çerçeve oluşturulabilmiştir. Fakat alanı özelleştirip çoklu dokunmatik ekranda materyal tasarımı için yeterli olmadığı açıkça görülmektedir. Bu sorun çerçevesinde hazırlanan çalışmada biçimlendirici araştırma yöntemi ile süreç içerisinde son kullanıcı olan öğrencilerin görüşleri dikkate alınarak tasarım ilkeleri özelleştirilmeye çalışılmıştır. Çalışma sonunda rehber niteliğinde bir doküman hazırlanmıştır. Dokümanda dokunmatik ekranların görsel ve fiziksel olarak tasarım kuralları, çoklu dokunma (işbirlikli ve rekabet materyallerinde)kullanımı tasarım ve etkileşim özellikleri ve bu ekranlarda içerik sunumu hakkında detaylı tasarım unsurları elde edilmiştir. Bu sayede kalıcı öğrenmelerin oluşması için öğrenen ile öğrenme ortamının etkileşimini ve ortamda geçireceği yaşantıların önemine vurgu yapmışlardır (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005). Buradaki tasarım unsurları dikkate alınarak kalıcı öğrenmelerin oluşmasında öğrenme ortamının oluşturulmasında katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Çalışmada elde edilen bulgular ışığında çoklu dokunmatik ekran için geliştirilen öğretimsel materyallerin tasarımında dikkat edilmesi gereken önemli hususlar çalışma sınırları içerisinde öğrenci görüşleri doğrultusunda ihtiyaç ve isteklerine göre belirlendiği söylenebilir. Öğrenci görüşlerine dayanarak ortaya konan çoklu dokunmatik ekran için geliştirilen öğretimsel materyallerin tasarımında dikkat edilmesi gereken noktalar göz önünde bulundurularak öğretmenler dersleri için hazırlayacağı materyallerde ya da bu alanda çalışan geliştiricilere yol gösterici olması beklenmektedir. Ayrıca çalışmanın yeni çalışmalara da ışık tutacak şekilde düzenlenmiştir. Bu çalışma, uygulamada hazırlanan sürükle- bırak etkilerine ek olarak diğer çoklu dokunmatik ekran kullanım kombinasyonları da dikkate alınarak gerçekleştirilen uygulamalar hazırlanarak çalışma tekrar edildiğinde çalışmada belirlenen hususlara ek yeni önemli tasarım noktalarının ekleneceği düşünülmektedir. Diğer bir çalışma olarak sınıfta birden fazla çoklu dokunmatik ekran ile çalışıldığında sınıf yönetiminde görülecek etki düşünülebilir. Diğer bir öneri ise hazırlanan materyallerin dersteki motivasyona etkisini ölçmek için deneysel çalışmalar yapılabilir. Önerilen çalışmalar ile alanyazına katkı yapılacağı gibi uygulayıcılara da önemli katkılar sağlanabilir.

Tasarım Önerileri

- Yanlış anlaşılmalara ya da yanlış öğrenmelere sebep olabilecek tasarımlardan uzak durulması.
- Kullanıcı ihtiyaçları saptanarak görsel, video ve animasyonlarca zengin içeriklerin hazırlanması.
- Rekabetçi uygulamalarda kişilerin birbirinin ekranının görmesi sebebiyle kullanılacak örneklerin birbirinden farklı olması.
- Ekranı kullanacak öğrencilerin konumunun her öğeye ulaşabilir şekilde tasarlanması.
- Hedef kitlenin yaş özellikleri dikkate alınarak metinlerin boyutu, yönergelerin uzunluğu, ses efektleri ve seslendirmeler, renklerin tonları ve kullanımları, öğelerin boyutları ve konumlarına karar verilmesi

- Hedef kitle katılımcılarının metinden çok seslendirmeleri tercih etmesi
- Katılımcıların ince motor ya da kaba motor davranış grupları dikkate alınarak tasarımların boyutlarının ayarlanması
- Dönüt verilirken yaş grubu özelliklerine göre sesli ya da ses efekti kullanılarak dönütlerin sağlanması.
- İşbirlikli çalışmalarda sesli ve açıklayıcı dönütlerin tercih edilmesi.
- Rekabetçi uygulamalarda ses efekti kullanımının tercih edilmesi.
- Görsel tasarımlar hedef kitle özelliklerine göre görsel öğelerin seçilmesifakat sadelik korunarak gereksiz öğeler kullanılmaması.
- Yönergelerin açık anlaşılır olması.
- Seslendirmelerin gerektiğinde kapatılıp açılabilir olması.
- Hazırlanan gezinim butonlarının tüm kullanıcılar tarafından görünür olması
- Gezinim butonları ile ekran kontrollerinin zorlanmadan gerçekleştirilebilmesi
- Avatar ve maskot konusunda hedef grubu yaş ve cinsiyet özellikleri dikkate alınarak kullanılacaksa her iki cinsiyete hitap eden tek bir maskot kullanılacağı gibi cinsiyetleri simgeleyen erkek ve kız maskotların kullanılması
- Rekabetçi uygulamalarda uygulamaların sonunda her iki kişinin de çalışmayı bitirdiği için ödüllendirilmesi.
- Rekabetçi uygulamalarda ilk bitiren öğrencinin diğer kişilerden daha farklı bir ödül ile ödüllendirilmesi.
- Rekabetçi uygulamalarda süre sınırlamasının olması
- Dikkat çekici öğelerin tasarımına dikkate edilmesi ve özellikle parlak renklerin seçilmesi
- Özellikle işbirlikli uygulamalarda öğrencilerin küme çalışmalarından da aşına oldukları bir masanın dört tarafını kullanabilecek şekilde materyallerin tasarlanması
- Kullanım hakkında öğrencilerin istediği an zorlanmadan kullanabilecekleri yardım içeriğinin olması. (video, animasyon, görsel ve metinler kullanılabilir.)
- Kullanım konusunda hataya düşen kişiler için uygulamadan kopmadan uygulama içerisinde doğru kullanımın gösterilmesi (video ya da animasyon ile)
- Öğrencilerin işbirlikli çalışma ile ilgili bilgileri ve tecrübeleri dikkate alınarak etkileşimlerin sağlanması
- Kullanıcı tarafından kontrol edilebilir ve yönetilebilir materyallerin hazırlanması
- Çok kullanıcıli uygulamalar hazırlanırken katılımcıların yeterli alana sahip olup olmadığının göz önünde bulundurulması
- Kontrolün uygulamadan çok öğrencilerde olmasını sağlayan uygulamaların geliştirilmesi
- Masanın yüksekliğinin kullanıcıların boyuna göre ayarlanabilir olması
- Masa kullanımının dikeyden çok yatay olarak kullanımının tercih edilmesi
- Masa kullanımı esnasında öğrencilerin hırka, gömlek kollarının ya da bileklerinin ekrana temas etmemesine dikkat edilmesi
- Kalibrasyon sorunu ile karşılaşmamak için ani ışık değişimlerinden kaçınılması
- Dokunmatik ekran kalibrasyon sorununun engellenmesi için ortam aydınlatmasının sabit tutulması.
- Tasarımlar yapılırken hedef kitlenin yaş özellikleri, ihtiyaçları ve alışkanlıkları dikkatli ve ayrıntılı şekilde incelenmesi
- Özellikle rekabetçi uygulamalar tasarlanırken yaş grubunun oynadığı oyunların butonlar, ses efektleri, vb. unsurlar açısından incelenmesi

- Arada klavye –fare gibi arabirimlerin olmaması sebebiyle etkileşimler teknoloji- kişi ya da kişiler arasında kolaylıkla sağlanabilmektedir. Bu yüzden daha gerçeğe yakın etkileşimlerin sağlanması
- Erkek öğrencilerin uygulamaları bireysel yapma eğilimlerinin dikkate alınması
- Kız öğrencilerin birbirleri ile iletişim kurarak uygulamaları birlikte yapmayı tercih etmesinin dikkate alınması

Araştırma Önerileri

Yapılan bu çalışma yeni çalışmalara da ışık tutacak şekilde düzenlenmiştir. Bu çalışmayı aşağıda belirtilen çalışmalar takip edebilir.

- Uygulamada hazırlanan sürükle- bırak etkinlerine ek olarak diğer çoklu dokunmatik ekran kullanım kombinasyonları da dikkate alınarak gerçekleştirilen uygulamalar hazırlanarak çalışma tekrar edilebilir.
- Birden fazla çoklu dokunmatik ekran ile çalışıldığında sınıf yönetimine etkisi incelenebilir.
- Hazırlanan materyallerin motivasyona etkisini ölçmek için deneysel çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar / References

- Akkoyunlu, B. ve Yılmaz, M. (2005). Türetimci çoklu ortam öğrenme kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 9-18
- Ardito, C., Buono, P., Costabile, M. F. & Lanzilotti, R. (n.d.). Educational games on a large multitouch screen. Web: http://www.ksi.edu/seke/Proceedings/dms11/DET/18_Carmelo_Ardito.pdf adresinden 12 Temmuz 2012 tarihinde alınmıştır.
- Ardito, C., Costabile, M. F. & Lanzilotti R. (2010). Gameplay on a multitouch screen to foster learning about historical sites. *Proceedings of the International Conference: Advanced Visual Interfaces*, p. 75-78.
- Ardito, C., Lanzilotti, R., Costabile, M. F. & Desolda, G. (2013). Integrating traditional learning and games on large displays: an experimental study. *Educational Technology & Society*, 16 (1), 44-56.
- Bettsworth, B. (2010). Using interactive whiteboards to teach grammar in the MFL classroom: A learner's perspective. In M. Thomas and E. C. Schmid (Eds.), *Interactive whiteboards for education: Theory, research and practice* (pp. 238-250). The United States: IGI Global.
- Cheng, I., Michel, D., Argyros, A. & Basu, A. (2009). A HIMI model for collaborative multi-touch multimedia education. 2009 workshop on Ambient media computing. (AMC '09). ACM, New York, NY, USA, 3-12
- Çakır, R. ve Yıldırım, S. (2009). Bilgisayar öğretmenleri okuldaki teknoloji entegrasyonu hakkında ne düşünürler? *İlköğretim Online*, 8(3), 952-964.
- Demirel-Uzun, F., Çağıltay, K. & Çakıroğlu, E. (2012). Critical issues of instructional design and development process in the creation of learning materials for teaching mathematics concepts to students via multitouch table. *Proceedings of the International Future-Learning Conference on Innovations in Learning for the Future: E-Learning*, 114-123.
- Dillenbourg, P. & Evans, M. (2011). Interactive tabletops in education. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 6(4), 491-514. <https://doi.org/10.1007/s11412-011-9127-7>
- Do-Lehn, S., Kaplan, F. & Dillenbourg, P. (2009). Paper-based concept map: the effects of tabletop on an expressive collaborative learning task. *The 23rd BCS conference on Human Computer Interaction (HCI 2009)*. p. 149-158.
- George, J., Araujo, E., Dorsey, D., McCrickard, D. S. & Wilson, G. (2011). Multitouch tables for collaborative object-based-learning. <http://people.cs.vt.edu/~mccricks/papers/HCI2011/MET-hcii2011-v1.pdf> adresinden 1 Aralık 2012 tarihinde alınmıştır.
- Feng Wang, F., Deng, H., Ki, K. & Ting, Q. (2010). A study on image splicing algorithm for large screen multi-touch technique. *International Conference on Machine Vision and Human-Machine Interface, Machine Vision and Human-Machine Interface (MVHI)*, 526. <https://doi.org/10.1109/MVHI.2010.25>
- Hansen, T. E. & Hourcade, J.P. (2010). Comparing multi-touch tabletops and multi-mouse single-display groupware setups. *Proceedings of the 3rd Mexican Workshop on Human Computer Interaction (MexIHC'2010)*, 1, p.36-43.
- Higgins, S. E., Mercier, E., Burd, E. & Hatch, A. (2011). Multi-touch tables and the relationship with collaborative classroom pedagogies: a synthetic review. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 6(4), 515-538.
- Inkpen, K., Booth, K. S., Klawe, M. & Uptis, R. (1995). Playing together beats playing apart, especially for girls. *Proceedings of First international Conference on Computer Support For Collaborative Learning*. J. L. Schnase and E. L. Cunnius, (Eds.), Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, 177-181. DOI: <https://doi.org/10.3115/222020.222164>
- Jardina J. R. & Chaparro, B. S. (2012). Usability of e-readers for book navigation tasks. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society*. 1897-1901.

- Kennewell, S. & Beauchamp, G. (2007). The features of interactive whiteboards and their influence on learning. *Learning, Media and Technology*, 32(3), 227-241.
- Lewin, C., Somekh, B. & Steadman, S. (2008) Embedding interactive whiteboards in teaching and learning: The process of change in pedagogic practice. *Education and Information Technologies*, 13, 291–303.
- Mayer, R. E. (1997) Multimedia learning: Are we asking the right questions?, *Educational Psychologist*, 32(1), 1-19. DOI: 10.1207/s15326985ep3201_1
- Mayer, R.E.(2001). *Multimedia learning*. Cambridge, England: Cambridge University
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Nielsen, J. (1995). 10 Usability Heuristics for User Interface Design, Retrieved from <https://www.nngroup.com/articles/tenusability-heuristics/>.
- Norman, D. A. (1988). *The Design of Everyday Things*. New York: Basic Books
- Pal, J., Pawar, U., Brewer, E. & Toyama, K.(2006). The case for multi-user design for computer aided learning in developing regions. *Proceedings of the 15th International Conference on World Wide Web*, 781-789.
- Pawar, U. S., Pal, J., Gupta, R. & Toyama, K. (2007). Multiple mice for retention tasks in disadvantaged schools. *Proceedings of the Conference on Human Factors in Computing Systems*. 1581-1590.
- Plichta , M., Nischt , M., Joost , G. & Rohs, M. (2007).Touching Newton: a round multi-touch table for collaborative learning among children. Web: <https://www.researchgate.net/publication/228744075> adresinden 3 Ağustos 2012 tarihinde alınmıştır.
- Reigeluth, C.M. (1999). What is instructional-design theory and how is it changing?. In C.M. Reigeluth (Ed.), *Instructional Design Theories and Models*, 2 (pp. 5-28). Mahwah, NJ: Lawrence-Erlbaum Associates.
- Reigeluth, C.M. & Frick, T. W. (1999). Formative research: a methodology for creating and improving design theories. Reigeluth, C. M. (Ed.), *In Instructional-Design Theories and Models, Volume II: A New Paradigm of Instructional Theory* (pp. 633-651). New York: Routledge.
- Roblyer, M. & Edwards, J. (2005). *Integrating educational technology into teaching*. (4th Ed.) UpperSaddler River, NJ: Prentice –Hall.
- Rogers, Y. & Rodden, T. (2004). *Configuring spaces and surfaces to support collaborative interactions*. In O’Hara, K., Perry, M., Churchill, E. and Russell, D. (Eds.), *Public and situated displays: social and interactional aspects of shared display Technologies*(pp.45-79).Dordrecht: Springer
- Schneider, J. Derboven, J., Luyten, K., Vleugels, C., Bannier, S., De Roeck, D. & Verstraete, M. (2010). Multi-user multi-touch setups for collaborative learning in an educational setting. *Proceedings of the 7th International Conference on Cooperative Design, Visualization, and Engineering*. Berlin, Heidelberg.
- Schneider, J., Derboven, J., Luyten, K., Vleugels, C., Bannier, S., De Roeck, D. & Verstraete, M. (2010). Multi-user multi-touch setups for collaborative learning in an educational setting. In Luo, Y. (eds) *Cooperative Design, Visualization, and Engineering. Lecture Notes in Computer Science*(pp.181-188), 6240. Berlin: Springer
- S. Sharma, S. & Kitchens, F. (2004). Web services architecture for m-learning, electronic. *Journal on e-Learning*. 2 (1), 2004.
- Soares, A. D. (2010). *IWBs as support for technology-related projects in EFL education in Brazil*. In M. Thomas & E. C. Schmid (Eds.), *Interactive whiteboards for education: Theory, research and practice* (pp. 238-250). The United States: IGI Global.

Yazarlar

Figen DEMİREL UZUN, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanında araştırma görevlisi doktora öğrencisidir. İlgili alanları teknoloji destekli öğrenme, teknoloji ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamları, mobil öğrenme, web uygulamaları, insan - bilgisayar etkileşimi, tasarım tabanlı araştırma konularına yoğunlaşmıştır.

Tolga GÜYER, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanında doçenttir. Başlıca ilgi alanları internete dayalı öğretim, uyarlanabilir öğrenme ortamları, öğrenme analitikleri, dijital oyunlar ve yapay zekânın eğitimde kullanımı konularında yoğunlaşmıştır.

Hasan ÇAKIR, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanında doçenttir. İlgili alanları öğretim teknolojileri, dinamik web teknolojileri, öğrenme ortamları, insan performans teknolojileri, harmanlanmış öğrenme konuları üzerinde yoğunlaşmıştır.

İletişim

Figen DEMİREL UZUN, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Bosna Binası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ankara/Türkiye
e-mail:figendemirel@gazi.edu.tr

Prof. Dr., Tolga GÜYER, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Bosna Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Binası Ankara/Türkiye
e-mail:tguyer@gmail.com

Doç. Dr., Hasan ÇAKIR, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Bosna Binası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ankara/Türkiye
e-mail:hasanc@gazi.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. The change of curriculum in 2005, the necessity of using technology in education has come out with the fact that the education system has been removed from teacher-centered structure to student-centered structure. When both innovations of constructivist theory after curriculum changes and 21st century skills requirements are thought, there is still seem to be problems in practice. Especially, not to use suitable technologies in education affect this transition process. In recent times, touchscreens are used in the educational field in the World as is the case in our country. Literature showed that many studies have been done or continued to study on this subject. In particular, interactive touch screen stand out as a remarkable technology with multitouch feature. Multi-touch screens have some features that stand out from other technologies that serve the same purpose. Some of them are when multi-touch screens are compared with other technologies used in education, no effort is made to learn how to use them, no need to mouse-to-keyboard use thus providing natural interaction. In addition, Plichta and others (2007) multitouch screens allow more than one person to enter more than one and allow users to interact with screen without waiting each other. Another characteristic is that because of a structure that is open to everyone's use in collaborative work, multitouch screens eliminate to be one leader in a group (Schneider, et. al., 2010). Screens also provide a competitive environment that can be used by more than one person at the same time the ability to split the screen into two or more areas, a competitive environment that can be used by more than one person at the same time. Screens have become popular technology because of these features. Multitouch screens also are seen to gain popularity with studies on touch screens and interactive boards. According to literature, it is shown that touch screens are used in education in the World and studies have been made and continue to be studied. in many studies. Looking at existing studies, it seems that different issues are studied. Studies usually involve contributions of touchscreens in collaborative learning (Do-Lehn, Kaplan and Dillenbourg, 2009; Schneider et al. 2010; Ardito, Lanzilotti, Costabile and Desolda, 2013; Hansen and Hourcade, 2010), contribution to learning (Ardito et al., n.d.; Lewin, Somekh ve Steadman, 2008; Cheng et al., 2009; Ardito, Costabile ve Lanzilotti, 2010; Ardito et al., 2013), contribution to interaction (Lewin, Somekh ve Steadman, 2008; Higgins at al., 2012), effects of participation to the course (George ve et al., 2011), desişgn and development process (Demirel-Uzun, Çağıltay and Çakıroğlu, 2012) ve usability (Jardina and Chaparro, 2012). In general, literature review show that multitouch studies has been extensively related with contributions of touchscreens in collaborative learning and contribution to learning. Although there are many applications related to these screens, there is no information about the design rules during the development process of instructional materials for touch screen technology. Therefore, the purpose of this study is to identify the critical issues of design of instructional materials developed for multitouch screen regarding to examine the experiences and views of students. This research is a guideline for instructional technologist and developers, teachers and researchers who will develop or use these instructional materials for multitouch screen, and also it is important for the successful integration of this technology in education.

Methodology. Participants were 6th grade level students. The research was conducted in vivo naturalistic case procedure, a type of formative research. Student interviews, observation and thinking aloud during application were as data source. Data were collected via three times development process of applications. Students have used the application groups of 3-4 people. Students 'usage of collaborative applications as a group and competitive application as individually are provided during the study. In the application phase, students were asked to think aloud and students 'thoughts were

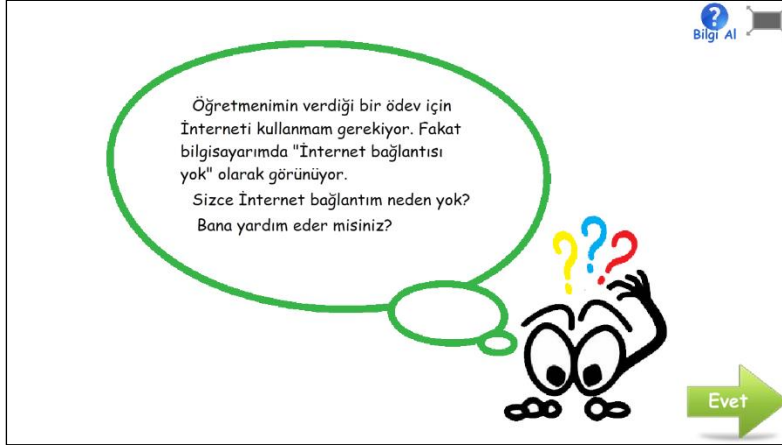
recorded. Moreover, observational notes such as their usage and emotional expressions were taken during their practice. After the application, students' ideas were obtained from the students in the form of group interviews about the content, visual design, usage of multitouch screen and interaction. The interviews were recorded with voice recorder within the permission of the students. New prototype was prepared according to the analysis of participants' feedback and noted important points where participants are satisfaction or dissatisfaction. Iterative process was followed in this study and the outputs of applications were the input of next application. In the study, data analysis was done in data collection process according to content analysis structure. The reliability of the study was provided by using the content validity, triangulation, interrater reliability methods. Content validity was obtained by taking expert opinions about the content. Triangulation was performed using different data collection methods such as semi structured interviews, taking of students' thinking aloud notes and observation of students' behavior. For interrater reliability, Miles and Huberman's (1994) value was used as reference point. Interrater reliability for the study was calculated as .91 and Miles and Huberman (1994) recommended that the reliability is around .90. As a result, it is seen that the result is around this value.

Results. In light of the finding set out in this study, a guideline based on both general design rules and experiences of students was exhibited to develop instructional material to become more suitable for multitouch screen. Three iterative processes followed for this study during collecting data. Each feedback from one step formed input for the following step. The findings obtained at each stage were used in the development of the next prototype. In third prototype, application development and data collection were ended due to the fact that the study reached the saturation according to findings. According to findings, design guideline has been put forward under the headings of instructional technologist and developers, teachers and researchers.

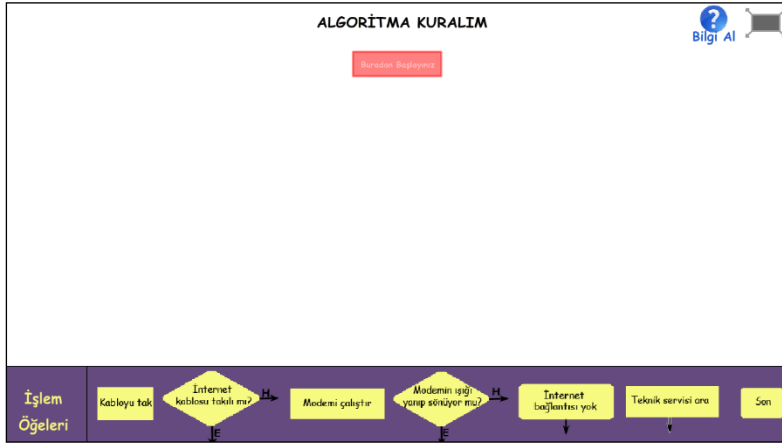
Discussion and Conclusion. In conclusion, the important issues to be considered in the design of instructional material developed for multitouch screens and used screens in classroom are listed under the three groups: developers or instructional designers, teachers while using in classroom and researchers taking their agenda. Defined criteria are expected to guide for these people to prepare more suitable learning objects and to use them in classroom via multitouch screens.

Ek-1 Son Ürünün Ekran Görüntüleri

Bilişim Teknolojileri – İşbirlikli Çalışma Ekran Arayüzleri



Şekil 2. Giriş Ekranı



Şekil 3. Çalışma ekranı

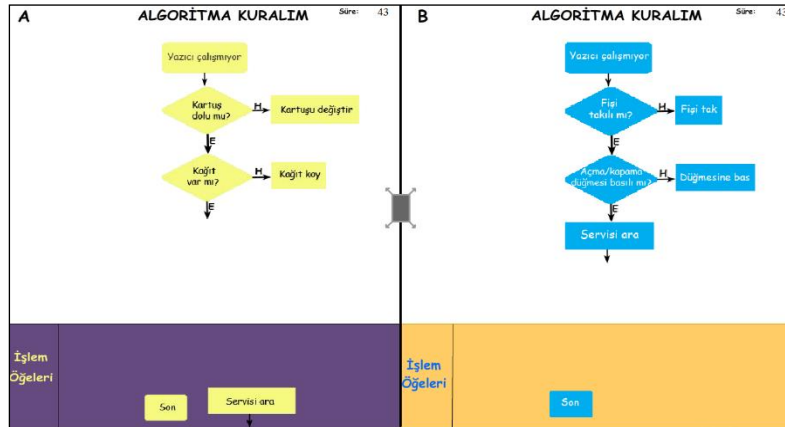


Şekil 4. Sonuç ekranı

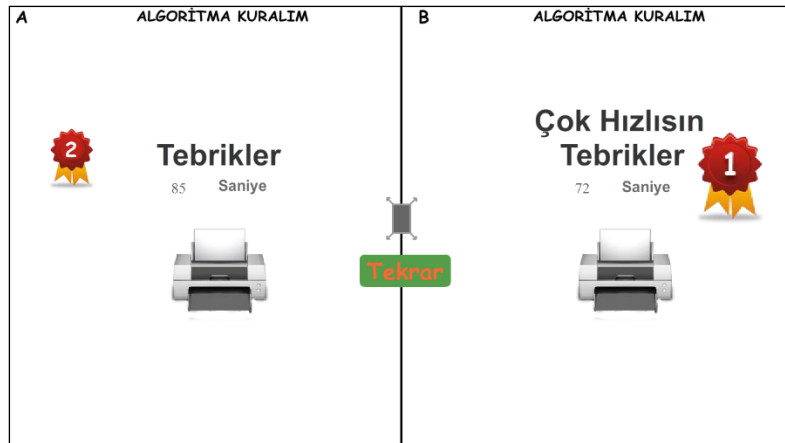
Bilişim Teknolojileri – Rekabetçi Çalışma Ekran Arayüzleri



Şekil 5. Giriş ekranı

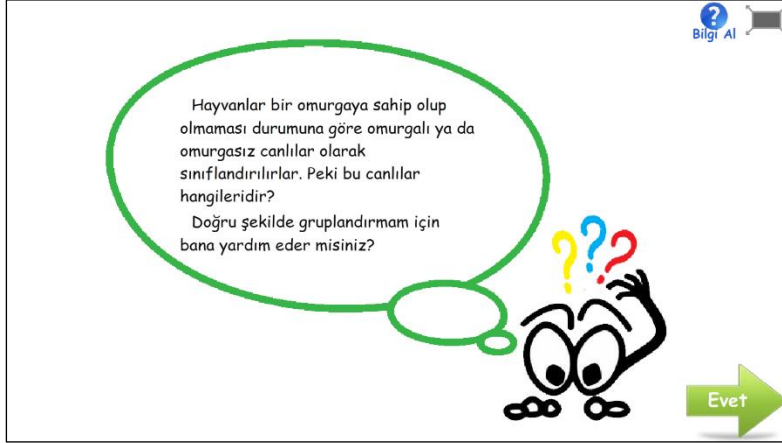


Şekil 6. Çalışma ekranı



Şekil 7. Sonuç ekranı (Her iki öğrencinin de bitirdiği durum)

Fen ve Teknoloji – İşbirlikli Çalışma Ekran Arayüzleri



Şekil 8. Giriş ekranı

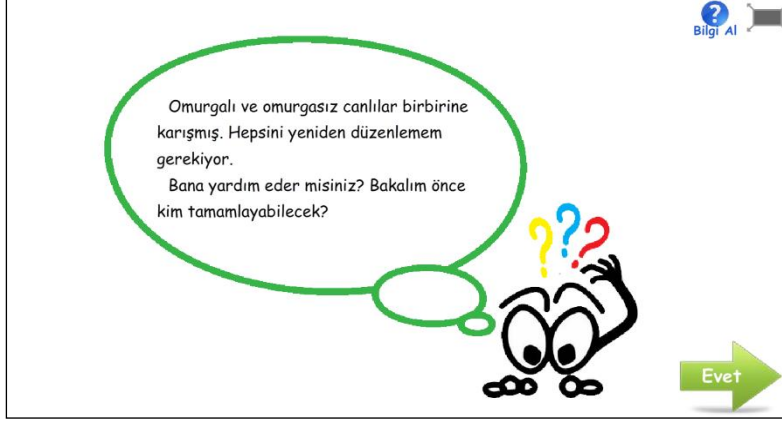


Şekil 9. Çalışma ekranı

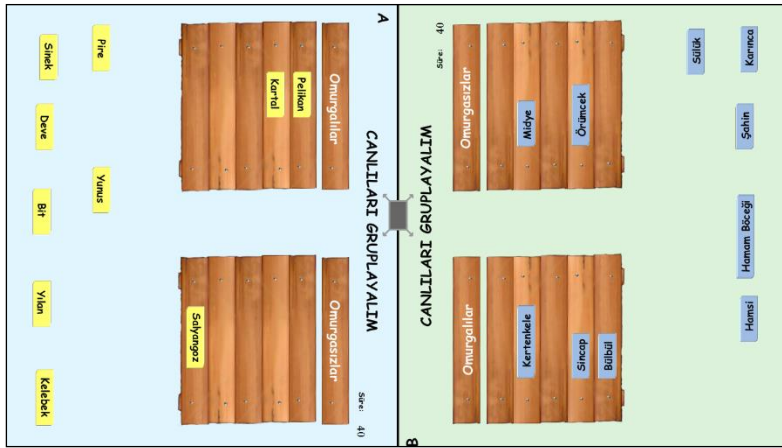


Şekil 10. Sonuç ekranı

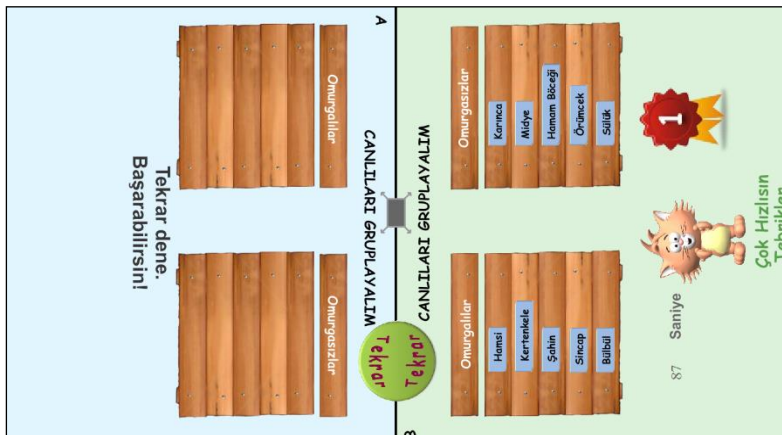
Fen ve Teknoloji – Rekabetçi Çalışma Ekran Arayüzleri



Şekil 11. Giriş ekranı

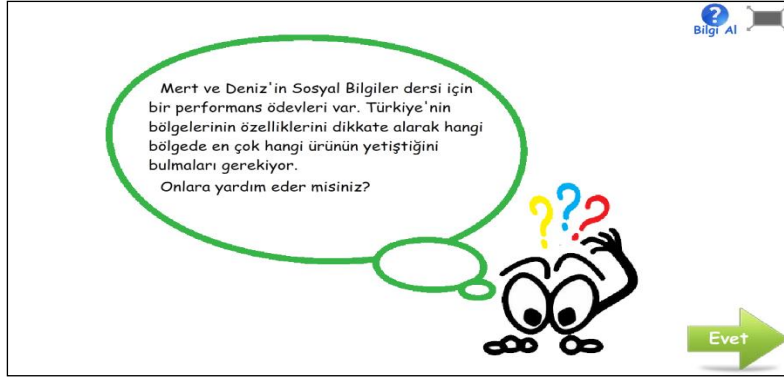


Şekil 12. Çalışma ekranı



Şekil 13. Sonuç ekranı (Bir öğrencinin bitiremediği durum)

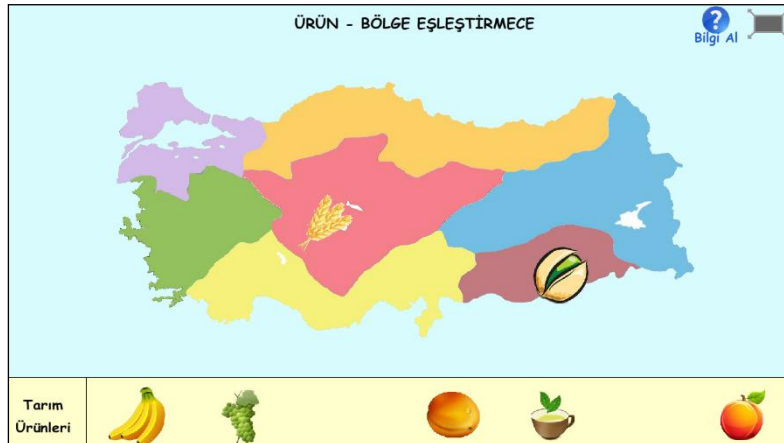
Sosyal Bilgiler – İşbirlikli Çalışma Ekran Arayüzleri



Şekil 14. Giriş ekranı

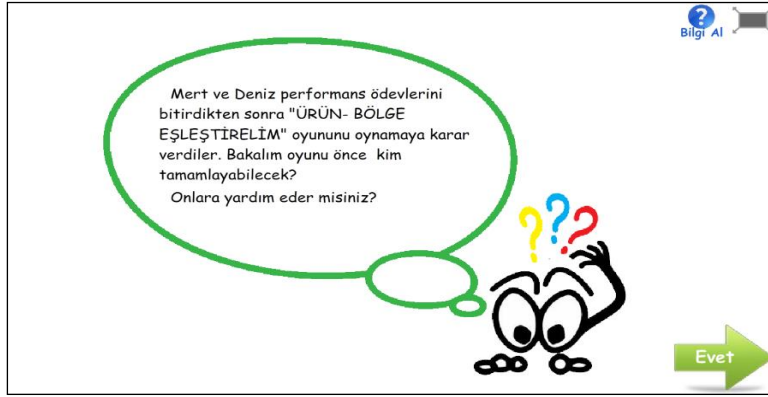


Şekil 15. Kullanım Yardımı Ekranı (5 defa yanlış yaptığında)

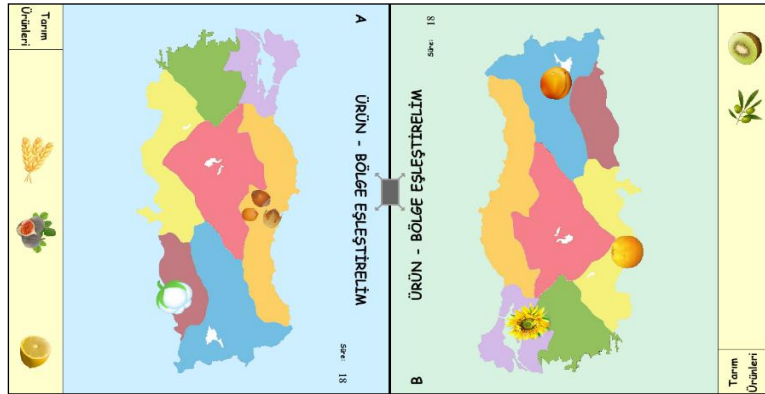


Şekil 16. Çalışma ekranı

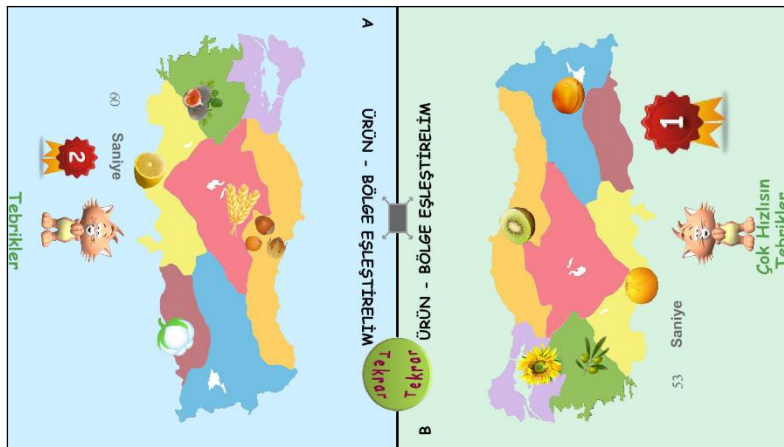
Sosyal Bilgiler – Rekabetçi Çalışma Ekran Arayüzleri



Şekil 17. Giriş ekranı



Şekil 18. Çalışma ekranı



Şekil 19. Sonuç ekranı

İskelet ve Kas Sistemi Konularının Modellenmesi: Mobil Uygulamalar

Modelling the Subjects of Skeletal and Muscular System: Mobile Applications

Cem Gerçek**

To cite this article/Atıf için:

Gerçek, C. (2019). İskelet ve kas sistemi konularının modellenmesi: mobil uygulamalar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research Education*, 7(1), 226-241.
doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.10m

Öz. Biyolojide iskelet ve kas sistemi gibi görsel öğrenmenin önemli olduğu konulara yönelik uygulamaların varlığı öğretim için gerekliliktir. Bu araştırmanın temel amacı iskelet ve kas sistemine yönelik Apple, Google Play ve Amazon sanal mağazalarında bulunan uygulamaların incelenmesidir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada iskelet ve kas sistemine yönelik sanal mağazalarda bulunan uygulamalar taranmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda akıllı telefonlarda iskelet ve kas sistemine yönelik kullanılabilir toplam 35 uygulama tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları iskelet ve kas sistemine yönelik bulunan uygulamaların 5 kategori (oyun, eğlence, animasyon, 2 boyutlu görsel ve 3 boyutlu görsel temelli uygulamalar) altında toplanabileceklerini göstermektedir. Eğitime farklılık getirmek ve kalıcılığını arttırmak adına iskelet kas sistemine yönelik uygulamalar öğretimde kullanılabilir.

Anahtar Sözcükler: İskelet ve kas sistemi, mobil öğrenme, mobil uygulamalar, biyoloji eğitimi.

Abstract. The existence of applications for such subjects as skeletal and muscular system in biology- where visual learning is important- is a necessity for teaching. This research basically aims to analyse applications for skeletal and muscular systems available in Apple, Google Play and Amazon virtual stores. This research employs document analysis- one of the qualitative research method. Applications available in virtual stores for skeletal and muscular system were reviewed in this research. The data collected were analysed through content analysis. Consequently, 35 applications in total were found for use with smart phones in relation to skeletal and muscular system. The results showed that the applications concerning skeletal and muscular system could be divided into 5 categories (Game, entertainment, animation, 2D and 3D visual based applications). Applications concerning skeletal and muscular system can be used in teaching so as to make difference for education and to increase permanence in learning.

Keywords: Skeletal and muscular system, mobile learning, mobile applications, biology education.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 15.07.2018

Düzeltilme Tarihi: 17.10.2018

Kabul Tarihi: 25.01.2019

** Sorumlu Yazar / Correspondence: Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye, e-mail: cgercek@hacettepe.edu.tr ORCID: <http://0000-0002-7744-3825>

Giriş

Gelişen teknolojiye uyum sağlamak için eğitim alanında yenilik ve değişiklikler yapılmaktadır. Biyoloji alanında da gelişmeler yeni teknolojiler şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bununla beraber yaşam bilimi olan biyoloji insan hayatını doğrudan etkilediğinden, toplumda biyolojiye yönelik eğitim ihtiyacı artmaktadır. Ancak öğrencilerin genellikle biyolojiyi öğrenmede zorluk çektikleri görülmüştür. Bu zorlukların bir çok nedeni olabilir. Örneğin öğretim esnasında görsellerin kullanımı önemlidir (Butcher, 2006). Araştırmalar öğretimde görsellerden yeterince faydalanılmadığında bunun da eksik öğrenme ve kavram yanlışlarını arttırdığını bildirmektedir (Araujo-Jorge vd. 2004; Dikmenli, 2010). Biyoloji öğretiminde iskelet ve kas sistemi de öğrencilerin zihinlerinde somut olarak canlandırmakta güçlük çektiği konulardan biridir. İskelet ve kas sistemine yönelik kavramların uygun görsellerle desteklenmeden sunulması tam öğrenmenin gerçekleşmesini de zorlaştırmaktadır. Pozzer ve Roth (2003) çalışmalarında görsellerin konuyla olan ilişkilerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçları görsellerin konuyu açıklayan metinle ilişkisi olması gerektiğini göstermektedirler. Ders kitaplarında bulunan görseller metinlerin anlaşılmasında önemli bir rolle sahiptir. Ama görseller ve açıklamaları genellikle metinle ilgisiz olarak kullanılmaktadır. Ayrıca pedagojik kaynak olarak görsellerin potansiyellerinden yeterince faydalanılamamaktadır. Dündar (1995) çalışmasında öğrenci eğitiminde önemli bir yere sahip olan ders kitaplarının, eğitsel ve grafiksel açıdan yeterli olmadığını bildirmiştir. Yapılan bu çalışmada ortaokul ders kitaplarındaki görsellerin, metin ile ilgisinin az olduğu, ilgi uyandırmadığı, sayı bakımından yetersiz, içeriğe uygun yerleştirilmediği görülmüştür. Çalışmada sonuç olarak ortaokul ders kitaplarındaki grafiksel ve eğitsel yönden yetersiz olduğu belirtilmiştir. Ünsal ve Güneş (2002) yaptıkları araştırmayla ders kitaplarındaki bazı görsellerin metin içerikleriyle uyumlu olmadığını, görsel-metin bağlantısının kurulmadığı saptanmıştır. Araştırma sonucunda görsellerin öğrenci tarafından yanlış algıya neden olabilecekleri bildirilmiştir.

Biyoloji öğretimini tam ve kalıcı hale getirmek için öğretmenler de devamlı kaynak aramaktadır. Öğretimde kullanılacak güvenilir kaynak ve materyal eksikliği sorunu yaşanmaktadır (Wu, Krajcik, ve Soloway, 2001). Kaynak eksikliği öğrenme ve öğretme sürecini uzatmakta ve zorlaştırmaktadır. Bu zorlukların üstesinden gelebilmek için araştırmacılar çeşitli öğretim yaklaşımları önermiştir. Dünyadaki yenilikçi yaklaşımlar; kalabalık sınıf mevcutlarının azaltılması, öğretim yılı ve ders saatlerinin artırılması üzerine yoğunlaşmaktadır (Hurd, 2000). Öğretim programı, öğrenci ve öğretmen, eğitim sisteminin üç önemli öğesidir. Bu üç temel öğe arasındaki ilişki, hedeflerin gerçekleşmesi ve etkili olması bakımından önemlidir (Sözer, 1991). Teknoloji kullanımı hızla yaygınlaşmaktadır. Bu değişimle birlikte toplumun ihtiyaç ve beklentileri de farklılaşmaktadır. Eğitimin temel amaçlarından biri de çağa uygun ve toplumun ihtiyaç ve beklentilerini göz önünde bulundurarak bireyler yetiştirilmesidir. Sonuçta yetiştirilen bireylerin bilgiyi kullanma ve iletişim kurma becerilerini kazanmış olması gerekir (Şimşek, 2002). Günümüzde akıllı telefonların kullanımı yaygınlaşmıştır. Özellikle internetin yaygınlaşması kendi kendine öğrenmeye imkan sağlamıştır. Bu nedenle öğrencilerin istedikleri yer ve zamanda kendi kendilerine öğrenmelerine imkan sağlayacak olanakların sunulması önemli hale gelmiştir (Ryu ve Parsons, 2009). Yapılan incelemelerde Türkiye’de satılan akıllı telefonların en çok IOS ve Android işletim sistemini kullandıkları ve bu telefonları ait uygulamaların Apple, Google Play ve Amazon sanal mağazalarından yüklenebildiği belirlenmiştir (DeviceAtlas, 2018).

Modeller fen alanında kullanılan önemli öğretim araçlarıdır. Fen öğretiminde model ve modelleme alanda üretilen bilgiyi anlama, öğrenme ve uygulama için kullanılmaktadır. Bu amaç doğrultusunda biyoloji alanında da model ve modelleme önemli bir role sahiptir (Justi ve Gilbert, 2002). Martinez-Jimenez ve arkadaşları yaptıkları çalışmada fizik derslerinde modelleme yapılmasının öğrenci

başarısını arttırdığını belirlemişlerdir. Bu bakımdan iskelet ve kas sistemi gibi görsel öğrenmenin önemli olduğu konulara yönelik mobil uygulamaların varlığı öğretim için gerekliliktir (Martinez-Jimenez vd. 1997).

Fen Bilimleri ve Biyoloji dersi öğretim programları incelendiğinde iskelet ve kas sistemine yönelik 7. ve 11. sınıf düzeyinde ünitelerinin olduğu görülmektedir. 7. sınıf düzeyinde Fen bilgisi dersinde 1. Ünite olan “Vücudumuzdaki Sistemler” başlığı altında kaslardan bahsedilmektedir. Bu ünitenin kazanım sayısı 16, öğretimdeki ders saati 28 olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte 11. sınıf düzeyinde 2. Ünite olan “İnsan Fizyolojisi” başlığı altında “Destek ve Hareket Sistemi”, “Sinirler” konularında iskelet ve kas sistemi detaylı olarak incelenmektedir. Ünitenin kazanım sayısı 20 ve öğretimde ayrılması öngörülen ders saati ise 63’tür (MEB, 2013a; 2013b).

Son yıllarda teknolojiye yaşanan gelişmeler toplumun dolayısıyla bireyin de beklentilerini değiştirmiştir. Dolayısıyla bilgi teknolojilerinin eğitimde yerini alması kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu araştırmada akıllı telefonlarda kullanılabilecek biyoloji eğitimine yönelik uygulamalarının ne ölçüde yer aldığı bir konu üzerinden incelenmiştir. Yapılan literatür taramasında ülkemizde benzeri araştırmaların olmaması bu araştırmanın mevcut boşluğu doldurmada önemli olduğunun bir göstergesidir. Bu araştırmanın temel amacı iskelet ve kas sistemine yönelik sanal mağazalarda bulunan uygulamaların eğitim açısından incelenmesidir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Apple Google Play ve Amazon sanal mağazalarında iskelet ve kas sistemine yönelik uygulamaların olası kullanım ve ücret durumları nedir?
2. Bu uygulamalar hangi sınıf ve kategoriler altında toplanmaktadır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılarak sanal mağazalarda uygulama taraması yapılmış, bulunan veriler sayısal hesaplamalarla değerlendirilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinin eğitim alanında kullanılmasına nicel araştırmalar yetersiz kaldığında ihtiyaç duyulmuştur. Doküman incelemesi, bir olguyu ya da durum hakkında bilgi içeren materyallerin analizidir. Nitel araştırmalarda doküman incelemesi tek başına kullanılabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleriyle de birlikte kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Veri Toplama ve Analizi

Bu araştırmada Türkiye’de en çok satan akıllı cep telefonlarının kullandığı İOS ve Android işletim sistemlerinin uygulamalarının bulunduğu sanal mağazalar seçilmiştir (DeviceAtlas, 2018). İskelet ve kas sistemine yönelik Apple, Google Play ve Amazon sanal mağazalarda bulunan uygulamalar içerik analizi yapılarak incelenmiştir. Uygulamaların sunulduğu Apple, Google Play ve Amazon sanal mağazalarında iskelet, kas, kas-iskelet sistemi (skeleton, muscle, musculoskeletal systeme) anahtar kelimeleri ile hem Türkçe hem de İngilizce tarama yapılmıştır. Uygulamalar sadece ada göre araştırmaya dahil edilmemiştir. Örneğin ‘iskelet’ kelimesi ile ilgili tarama yapıldığında ‘Talking Skeleton’ adlı bir uygulama karşımıza çıkabilmektedir. Bu uygulamada bir iskelet görselinin sesinizi taklit etmesi, değişik sesler çıkarmasına yönelik olduğundan incelenen konu ile ilgisi yoktur. Bu

nedenle araştırma sürecinde tüm uygulamaların tek tek açılıp açıklamalarının okunması ve araştırma amacına yönelik olan uygulamaların seçilmesi gerekmiştir.

Tarama yapılırken uygulamalara öncelikle tematik olarak bakılmasına dikkat edilmiştir. İlk olarak sanal mağazalarda uygulamaların yer ayrıldığı sınıflar (eğitim, oyun, tıp) incelenmiştir. Bu adımda tüm sanal mağazalarda hangi sınıfta kaç uygulama olduğu hesaplanarak, uygulamaların ücret (ücretli-ücretsiz) bakımından durumları incelenmiştir. Daha sonra araştırmanın amacı kapsamında iskelet ve kas sistemine yönelik bulunan uygulamalar kategorilere ayrılmış ve bu uygulamalar kategoriler altında olası kullanım durumları verilerek incelenmiştir. Araştırma kategorilerinin belirlenmesinde literatürden yararlanılmıştır (Tablo 1). Uygulamaların sınıflarına göre taranması, tematik incelenmesi ve kategorilendirme aşamaları 2017 yılının ocak-mayıs aylarında yapılmıştır. Uygulamaların kategorilere göre dağılımları bağımsız 2 uzman tarafından yapılmış ve belirlenen uzman görüşleri arasındaki uyum (Şencan, 2005, s. 160) yüzdesi hesaplanmıştır. Uzman görüşleri arasındaki uyum %95 olarak bulunmuştur.

Tablo 1.

Araştırma Kategorileri ve Tanımlamaları

Kategori	Tanım	Kaynak
Oyun temelli	Oyun ya da bilgi ölçen uygulama	Stith, 2004
Eğlence temelli	Semboller ya da eğlenceli görüntüler, figür, alegorik ya da illüstratif modellerin kullanıldığı uygulama	Spies ve Schätz, 2006
Animasyon temelli	Hareketli temsiller ve simülasyon içeren uygulama	Stith, 2004
2 boyutlu görsel temelli	İki boyutlu (uzunluk ve genişlik) görseller içeren uygulama	Höst vd., 2013
3 boyutlu görsel temelli	Üç boyutlu (derinlik, uzunluk ve genişlik) görseller içeren uygulama	Höst vd., 2013

Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda yapılan değerlendirmeler sonucunda akıllı telefonlarda iskelet ve kas sistemine yönelik kullanılabilir toplam 35 uygulama tespit edilmiştir (EK 1). Bu bağlamda iskelet ve kas sistemine yönelik en çok uygulama Amazon en az ise Apple sanal mağazalarında bulunmaktadır. Tarama yapılan 3 sanal mağazada (Apple, Google Play ve Amazon) iskelet ve kas sistemine yönelik en çok uygulamanın eğitim (19), sonra tıp (12) ve en az da oyun (4) adı altında sınıflandırıldıkları görülmektedir (Tablo 2). Mevcut 35 uygulamanın 22'si (%63) ücretsiz, 13'ü (%37) ise ücretlidir. Ücretli uygulamaların fiyat aralığı 2.99-35.00 TL arasındadır. Bu uygulamalar Apple'da 4.59-34.99 TL, Google Play'de 2.99-10.78 TL ve Amazon sanal mağazasında ise 5.5-35.00 TL arasındadır.

Tablo 2.

Uygulamaların Ulaşılan Kaynaklardaki Sınıflandırılmalarına Göre Dağılımı

Kategori	Apple	Google Play	Amazon	Toplam (yüzde)
Eğitim	6	7	6	19 (%54)
Tıp	3	4	5	12 (%34)
Oyun	1	-	3	4 (%12)
Toplam	10	11	14	35 (%100)

Araştırma sonuçları iskelet ve kas sistemine yönelik bulunan uygulamaların 4 kategori (oyun, eğlence, animasyon, 2 boyutlu görsel ve 3 boyutlu görsel temelli) altında toplanabileceklerini göstermektedir. Uygulamaların araştırma kategorilerine göre dağılımları; 3 boyutlu görsel %31, oyun %29, 2 boyutlu görsel %20, animasyon %11 ve eğlence temelli kategorisi ise %9'dur.

Araştırmanın 3 boyutlu görsel temelli kategorisinde 11 (3 ücretli, 8 ücretsiz) uygulama bulunmaktadır. Bu uygulamalardan 8 tanesi üniversite, 4 tanesi ise ilk, orta ve lise öğrencilerine yönelik olarak hazırlanmıştır (Tablo 3). Bu kategoride yer alan uygulamaların kaynak, ücret durumu ve öğretimde olası kullanımlarına yönelik açıklamaları Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3.

Araştırmanın 3 Boyutlu Görsel Temelli Kategorisinde Yer Alan Uygulamalar

Sanal mağaza/ Uygulama adı/ Yapımcısı ve yılı	Kaynak/ Ücret durumu	Olası kullanımı
Apple / Discover Human Body / Acedem Media, 2017	Anatominin temelleri üzerine eğitim uygulaması / ücretsiz	Uygulama hem biyoloji öğrencileri hem de öğrenciler için insan vücudu ve anatomisi hakkında daha fazla bilgi edinmek amacıyla kullanılabilir.
Apple / Essential Skeleton 4 / 3D4Medical, 2017	İskelet sisteminin 3 boyutlu temel anatomisini içeren uygulama / ücretsiz	Doktor, fizyoterapist, hemşire ve tıp öğrencilerinin 3 boyutlu görsellerle desteklenmiş temel anatomi bilgileri edinmesinde kullanılabilir.
Apple/ Complete Anatomy / 3DMedical, 2017	Ses ve hareketli 3 boyutlu kas görselleri içeren uygulama / ücretsiz	Tıp öğrencileri, tıp uzmanları ve hayat boyu öğrenenler için 6.200'den fazla yüksek çözünürlüklü 3 boyutlu anatomik yapıların öğrenilmesinde kullanılabilir.
Google Play / Best Anatomy / PPFORU, 2016	3 boyutlu kas sistemi, kafatası kemikleri, dolaşım sistemi, sinir sistemi, kadın ve erkek üreme sistemi, kulağın yapısı, burun boşluğu, göz konularını içeren uygulama / ücretsiz	Görsellerle desteklenmiş uygulama tıp, lise öğrencileri için 11 sisteminin öğrenilmesinde kullanılabilir.
Google Play / Female Anatomy 3D / King Square, 2016	3 boyutlu görsellerle desteklenmiş kadın anatomisi uygulaması / ücretsiz	Öğrencilerin kas, kemik ve organları kadın vücudu üzerindeki 3 boyutlu öğrenmelerinde kullanılabilir.
Google Play / Muscle Skeleton - 3D Anatomy / Catfish, 2017	Kas ve iskelet anatomisinin 3 boyutlu atlas uygulaması / ücretsiz	Tıp, beden eğitimi öğrencilerinin kas-iskelet sistemini 3 boyutlu olarak öğrenmelerinde kullanılabilir.
Google Play / Human Body Anatomy 3D / Evobooks, 2014	Detaylı organlar, bunlarla ilgili hareketli 3 boyutlu görseller içeren uygulama / ücretsiz	Öğrencilerin insan vücudunun anahtar (kas, iskelet vb.) sistemlerini öğrenmelerinde kaynak olarak kullanılabilir.
Google Play / Human Anatomy-Muscular System / Integra, 2016	Solunum, dolaşım, sindirim, sinir, kas, iskelet, üreme ve endokrin sistemlerini içeren uygulama / ücretli	İlk, orta ve lise öğrencileri için 3 boyutlu görsellerle desteklenmiş anatomik sistemlerin etkileşimli öğrenilmesinde kullanılabilir.
Google Play / Visual Anatomy 3D – Frog / Graphicvizion, 2016	Bir kurbağanın (Anura) kas, kemik ve organlarının 3 boyutlu anatomisini içeren uygulama / ücretli	Öğrencilerin Anura kurbağasının sistemlerinin döndürme, yakınlaştırma ve gezinme olanağı sunulan 3 boyutlu görsellerle öğrenilmesinde kullanılabilir.
Amazon / Muscular System Lite - 3D Atlas of Anatomy / Catfish Animation, 2016	3 boyutlu anatomi atlası uygulaması / ücretsiz	Tıp ve beden eğitimi öğrencilerinin 3 boyutlu görsellerle insan anatomisini öğrenmelerinde kullanılabilir.
Amazon / Essential Anatomy 3 / 3D4Medical, 2014	İnsanda 10 sistemin anatomisine ait 3 boyutlu uygulama / ücretli	Tıp ve hemşire öğrencilerinin 10 sistem anatomisini öğrenmelerinde kullanılabilir.

Araştırmanın diğer boyutu olan oyun kategorisinde 10 adet (5 ücretli, 5 ücretsiz) uygulamayı yer aldığı bulunmuştur. Bu uygulamalardan 8 tanesi üniversite, 2 tanesi ise ilk ve ortaokul öğrencilerine yöneliktir. Ayrıca uygulamaların 7 tanesi sınav, 3 tanesi oyun temellidir (Tablo 4). Oyun kategorisindeki uygulamaların kaynak, ücret durumu ve öğretimde olası kullanımları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Araştırmanın Oyun Görsel Temelli Kategorisinde Yer Alan Uygulamalar

Sanal mağaza/ Uygulama adı/ Yapımcısı ve yılı	Kaynak/ Ücret durumu	Olası kullanımı
Apple / Ultimate Anatomy Quiz & Trivia / Med Brain Apps, 2016	İnsan anatomisi ve yapılarına yönelik uygulama / ücretsiz	Tıp, hemşire, cerrahi, diş hekimliği ve fizyoterapi öğrencilerinin insan anatomisini sorgulayarak öğrenmelerinde kullanılabilir.
Apple / Human Body: Muscular System Trivia / Cakir, 2014	Kas sistemi konusuna yönelik uygulama / ücretli	Tıp, hemşirelik, diş hekimliği öğrencilerinin kas sistemini sorularla öğrenmelerinde kullanılabilir.
Apple / Human Body Quiz Bundle / Cakir, 2013	İnsan vücudunun kısımlarını yönelik uygulama / Ücretli	Biyoloji öğrencilerinin insan vücuduna ait sistemleri sorularla öğrenmelerinde kullanılabilir.
Google Play / aBones-Skelett Knochen / IRIS, 2017	İnsan iskeletindeki kemiklerle ilgili sorular içeren uygulama / ücretli	Tıp, hemşirelik, cerrahi ve fizyoterapi öğrencilerinin insan iskeletindeki kemikleri sorularla öğrenmelerinde kullanılabilir.
Amazon / Learning Orthopedics Quiz / ITRD, 2013	Ortopedi alanında bilgi paylaşımı ve bilginin test edilmesine yönelik uygulama / ücretli	Tıp ve hemşirelik öğrencilerinin kas ve kemik deformasyonlarının düzenlenmesi gibi ortopedi konularını öğrenmelerinde kullanılabilir.
Amazon / Anatomy Quiz Lite / Image Magic Studio, 2014	Sorular içeren anatomi atlası uygulaması / ücretsiz	Tıp ve hemşirelik öğrencilerinin 3 boyutlu anatomi atlasını sorularla öğrenmelerinde kullanılabilir.
Amazon / Skeleton Quize / Kashif, 2014	Sorularla insan vücudunu oluşturan sistemleri (iskelet) içeren uygulama / ücretsiz	Öğrencilerin insan iskeletini sorularla öğrenmelerinde kullanılabilir.
Amazon / Muscular Anatomy Game Lite / Nercade, 2013	Kas sisteminin temel kısımlarına yönelik oyun uygulaması / ücretsiz	Okul çocuklarının kas sistemini oyunla öğrenmelerinde kullanılabilir.
Amazon / Anatomy Game Anatomicus Lite / Nercade, 2013	İnsandaki 5 sisteme (kas, iskelet, üreme, solunum sinir sistemi) yönelik 10 zorluk seviyesi olan uygulama / ücretsiz	Öğrencilerin oyunla 5 sistemin anatomisini öğrenmelerinde kullanılabilir.
Amazon / Muscular Anatomy Game / Nercade, 2013	İnsandaki 8 sisteme yönelik oyun uygulaması / ücretli	Tıp öğrencilerinin 8 sistem anatomisini oyunla öğrenmelerinde kullanılabilir.

Araştırmanın 2 boyutlu görsel üçüncü kategorisinde 7 (1 ücretli, 6 ücretsiz) uygulama bulunmaktadır (Tablo 5). Uygulamaların 5 tanesi üniversite öğrencilerine, 2 tanesi ise çocuklara yöneliktir. Kategorideki uygulamaların kaynak, ücret durumu ve öğretimde olası kullanımları Tablo.5'te görülmektedir.

Tablo 5.

Araştırmanın 2 Boyutlu Görsel Temelli Kategorisinde Yer Alan Uygulamalar

Sanal mağaza/ Uygulama adı/ Yapımcısı ve yılı	Kaynak/ Ücret durumu	Olası kullanımı
Google Play / Easy Anatomy / Zamorka, 2017	Temel anatomi konularını içeren uygulama / ücretsiz	Tıp öğrencilerin temel anatomi öğrenmelerinde kullanılabilir.

Tablo 5. (devam)

Google Play / Skeletal System / AR-Apps, 2016	İnsan vücudundaki tüm kemik ve bağlantı görsellerini içeren uygulama / ücretsiz	Öğrencilerin iskelet sisteminin temellerini 2 boyutlu görsellerle öğrenmelerinde kullanılabilir.
Amazon / Explore Human Body / Terra, 2015	İnsan vücudunun 2 boyutlu görsellerle basit anlatımına yönelik uygulama / ücretsiz	Küçük yaştaki çocukların insan vücudunu keşfederek öğrenmelerinde kullanılabilir.
Amazon / Human Skeleton / RobbResearch, 2014	İnsan iskeletini oluşturan temel kemiklerin 2 boyutlu görsellerini içeren uygulama / ücretli	Çocukların insan iskeletinin temel kemiklerini 2 boyutlu görsellerle öğrenmelerinde kullanılabilir.
Amazon / Human Anatomy / Developer, 2012	Temel insan anatomisi bilgilerini içeren uygulama / ücretsiz	Öğrencilerin basit insan anatomi bilgilerini öğrenmelerinde kullanılabilir.
Amazon / Human Anatomy Atlas / RamonApp, 2014	İnsan iskelet anatomisine yönelik atlas uygulaması / ücretsiz	Öğrencilerin insan iskelet anatomisini 2 boyutlu görsellerle öğrenmelerinde kullanılabilir.
Amazon / Muscular System / Kirs26, 2017	Kas sistemine yönelik konular içeren uygulama / ücretsiz	Öğrencilerin kas sisteminin temellerini öğrenmelerinde kullanılabilir.

Araştırmanın bir diğer boyutu animasyon kategorisinde ise 4 uygulama (1 ücretsiz, 3 ücretli) yer almaktadır (Tablo 6). Bu uygulamalardan 3'ü üniversite öğrencilerine biri ise çocuklara yöneliktir. Bu kategorideki bulunan uygulamaların kaynak, ücret durumu ve öğretimdeki olası kullanımlarına yönelik açıklamalar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Araştırmanın Animasyon Temelli Kategorisinde Yer Alan Uygulamalar

Sanal mağaza/ Uygulama adı/ Yapımcısı ve yılı	Kaynak/ Ücret durumu	Olası kullanımı
Apple / 3D Frog Skeleton / Skrabe, 2014	Kurbağa vücut ve iskeletinin 3 boyutlu görsellerini içeren uygulaması / ücretsiz	Biyoloji öğrencilerinin kurbağa vücut ve iskeletini 3 boyutlu olarak öğrenmelerinde kullanılabilir.
Apple / Muscle System Pro III / 3DMedical, 2014	215 animasyon, 425 ses telaffuzu, 548 izole kas ve haritasını içeren uygulama / ücretli	Üniversite öğrencilerinin kas sistemini animasyon ve görsellerle öğrenmelerinde kullanılabilir.
Amazon / Body Parts-Skeletal System / KidzLearn, 2014	Soru ve cevaplarla insandaki temel iskelet kısımlarına yönelik uygulama / ücretli	Öğrencilerin insan temel iskelet kısımlarına yönelik ayrıntıları animasyon ve videolarla öğrenmelerinde kullanılabilir.
Google Play / Muscle and Bone Anatomy 3D / Real Bodywork, 2015	İskelet ve kas sisteminin 3 boyutlu animasyon ve modellerini içeren uygulaması / ücretli	Tıp, hemşirelik, cerrahi, diş hekimliği ve fizyoterapi öğrencilerinin insan kas ve iskelet sisteminin modellerle öğrenmelerinde kullanılabilir.

Araştırmanın bir diğer boyutu olan eğlence kategorisinde iskelet ve kas sistemine yönelik 3 (1 ücretli, 2 ücretsiz) uygulama görülmektedir. Bu araştırma kategorisinde en az uygulamanın yer aldığı görülmektedir. Eğlenceli olarak sunulan uygulamalardan 2'si çocuklara biri ise tıp öğrencilerine yöneliktir (Tablo 7). Uygulamaların kaynak, ücret durumu ve öğretimdeki olası kullanımlarına yönelik açıklamaları Tablo.7'de verilmiştir. Bu kategori eğlence içerdiğinden ağırlıklı olarak çocuklara yöneliktir.

Tablo 7.

Araştırmanın Eğlence Temelli Kategorisinde Yer Alan Uygulamalar

Sanal mağaza/ Uygulama adı/ Yapımcısı ve yılı	Kaynak/ Ücret durumu	Olası kullanımı
Apple / The Human Body / Tinybop, 2016	İnsan vücudunda bulunan sistemlerin çalışmasını gösteren uygulama / ücretli	Çocukların insan vücudunun nasıl çalıştığını öğrenmelerinde kullanılabilir.
Apple / Visual Anatomy / Terra, 2017	İnsan vücudu ilgili basit oyun ve bilgiler içeren uygulama / ücretsiz	Çocukların insan vücuduna yönelik basit temel bilgileri eğlenerek öğrenmelerinde kullanılabilir.
Google Play / Anatomy Cards / NAR, 2016	İnsan anatomisine yönelik kavramları içeren uygulama / ücretsiz	Tıp öğrencilerinin insan vücudu anatomisi bilgi kartlarıyla öğrenmelerinde kullanılabilir.

İskelet ve kas sistemine yönelik bulunan uygulamalar kategorize edilirken bazı uygulamaların çok boyutlu oldukları görülmüştür. Örneğin Human Anatomy-Muscular System ve Muscle and Bone Anatomy 3D, tanımlarında 3 boyutlu görsel ve animasyon içerdikleri için aslında 3 boyutlu görsel ve animasyon temelli kategorilerinin her ikisi için de uygun oldukları söylenebilir. Ancak incelemeler ve uzman görüşleri doğrultusunda bu iki uygulama da en uygun oldukları kategoriler yerleştirilmişlerdir (Tablo 3 ve 6).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Günümüzde akıllı telefonların yaygın kullanımları nedeniyle bunlara yönelik yapılan uygulamaların sayısı da artmaktadır. Akıllı telefonlar internet üzerinden uygulamalara erişilebilir ve istenilen zamanda bireysel eğitime olanak sağlar (Wu vd, 2012). Bu uygulamalar öğrenciye (bireye) sınıf ortamının olumsuzluklarını sunmaması (gürültü, zaman sınırlılığı vb.) bakımından önemlidir. Bunun yanında modele zarar verme korkusu gibi çekinceler de olmaz. Öğrenciyi aktif olmaya teşvik eder. Bu araştırmayla iskelet ve kas sistemine konusunda çocuk ve öğrencilere (ilk, orta, lise ve üniversite) yönelik uygulamaların olduğu belirlenmiştir. Bu uygulamaların istenilen yer ve zamanda kullanılabilmesi öğrenme açısından önemlidir. Bütün uygulamaları göz önünde bulundurursak bunların sadece % 36'sı ücretlidir. Bu durum, öğretmen ve öğrencilerin uygulamaları kolaylıkla kullanabileceklerini göstermektedir.

İskelet ve kas sistemi ile ilgili en çok uygulama Amazon sanal mağazasında bulunmaktadır. En çok uygulamanın eğitim sınıfında ve bunların çoğunlukla ücretsiz oldukları görülmektedir. Eğitim uygulamalarının öğrenime katkısı yadsınamaz. Bu nedenle daha fazla tercih edilmektedir. Sanal mağazalarda bulunan eğitim, tıp ve oyun sınıflarının kullanıcılar tarafından tercih edildiği görülmektedir. Eğitim, oyun ve tıp sınıflarındaki uygulamaların diğer sınıflardan fazla olmasının nedeni uygulama kalitesi, önemi, ücret durumu ve ilgi çekmesinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Bu sınıflarda yer alan uygulamalara internet bağlantısı olan akıllı telefonların istenilen yer ve zamanda ulaşılabilmesi de bilgi alış-verişini (Dennison et al. 2013) kolaylaştıracaktır.

Uygulamalarda 3 boyutlu görüntülerin kullanılması iskelet ve kas sisteminin anlaşılmasında önemlidir. Özellikle 3 boyutlu modellemeler net ve gerçeğe en yakın görüntüleri içerir. Bu da öğrenenin dokunmatik ekran sayesinde kolay ve derinlemesine inceleme yapabilmesini sağlayacaktır. Eğitimde görsel modellerin kullanılması kabul edilen bir görüştür (Hew ve Cheung 2010, Vavra vd. 2011). Bu uygulamaların konuyu 3 boyutlu olarak görülmesine imkan verdiğinden kullananlarda öğrenmeyi

kolaylaştırmaktadır. Yapılan bir araştırmada 3 boyutlu modellemelerin 2 boyutlu modellemelere oranla bilgilerin hatırlanmasında daha etkili olduğu bulunmuştur (Copolo ve Hounshell, 1995). Bu nedenle 3 boyutlu görseller içeren uygulamaların geliştirilmesi eğitim bakımından önemlidir.

Oyun tabanlı uygulamaların eğlendirirken de öğretmesi bakımından önemli görülmektedir. Oyunla öğrenme özellikle konuyla ilgili bilgilerin kalıcı hale getirilmesinde, kavramların tekrar edilmesindeki rolü göz ardı edilemez. Oyun temelli uygulamalar, oyunun yanı sıra sınav ve bulmaca da içermesi konunun bütün olarak öğrenilmesini ve kalıcı hale gelmesini desteklemektedir. Bu temeldeki uygulamaların diğerlerine oranla daha küçük yaş gruplarına (okul öncesi) yönelik olması içerikleriyle doğru orantılıdır. Küçük yaş gurubundaki çocuklar eğlenceli içeriklere daha fazla ilgi duymaktadır.

Araştırmalar 2 boyutlu görsellerin öğretimdeki kullanıldığını göstermektedir. Ancak araştırmalar 2 boyutlu görsellerin özellikle biyoloji gibi alanlarda her konuya uygun olamadığını eksik ve yanlış anlamaya neden olduğunu bununda tam öğrenmeyi etkileyerek kavram yanlışlığına neden olduğunu bildirmektedirler. Bu nedenle bazı araştırmacılar 2 boyutlu modellemelerin öğrencileri öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini savunmuşlardır (Copolo ve Hounshell, 1995).

Animasyon kategorisindeki videolar ve görüntüler iskelet ve kas sistemi hakkında ayrıntılı bilgiler sunmaktadır. Örneğin iskelet ve kas sisteminin işleyişi daha ayrıntılı gösterilir. Bu sayede konu kavramdan işleyişine kadar bir bütün olarak kullanıcıya aktarılabilir.

Eğitimde eğitime farklılık ve kalıcılığı arttırmak adına iskelet kas sistemini anlatırken bazı uygulamalar sınıf ortamında kullanılabileceği gibi pekiştirme ya da ön bilgi amaçlı da kullanılabilir. Animasyon ve 3 boyutlu görsel modellerin birlikte kullanılması eğitim ve öğretim için önemli olduğu düşünülmektedir. Yapılan araştırmalarda bunu destekler niteliktedir (Chiel vd., 2012; Hew, ve Cheung, 2010; Oliveira, ve Galembeck, 2016; Teri, 2013).

Kaynaklar / References

- Araujo-Jorge, T.C. ... Luz, M. (2004). Microscopy images as interactive tools in cell modeling and cell biology education. *Cell Biology Education*, 3, 99-110. doi: 10.1187/cbe.03-08-0010
- Butcher, K. R. (2006). Learning from text with diagrams: promoting mental model development and inference generation. *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 182-197. doi:10.1037/0022-0663.98.1.182
- Chiel, H. J., Gill, J. P., McManus, J. M., & Shaw, K. M. (2012). Learning biology by recreating and extending mathematical models. *Science*, 336 (6084), 993-994.
- Copolo, E., & Hounshell, P. B. (1995). Using three-dimensional models to teach molecular structures in high school chemistry. *Journal of Science Education and Technology*, 4 (4), 295-305.
- Dennison, L., Morrison, L., Conway, G., & L. Yardley (2013). Opportunities and challenges for smartphone applications in supporting health behavior change: qualitative study. *Journal of Medical Internet Research*, 15 (4), e86, 1-12.
- DeviceAtlas. (2018). 01 Ocak 2018 tarihinde <https://deviceatlas.com/blog/mobile-os-versions-by-country#tr> adresinden erişilmiştir.
- Dikmenli, M. (2010). Misconceptions of cell division held by student teachers in biology: a drawing analysis. *Scientific Research and Essay*, 5 (2), 235-247.
- Dündar, A. (1995). *Ortaokul temel ders kitaplarının eğitsel ve grafiksel açıdan değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hew, K. F., & Cheung, W. S. (2010). Use of three-dimensional (3-d) immersive virtual worlds in k- 12 and higher education settings: a review of the research. *British Journal of Educational Technology*, 41 (1): 33-55.
- Höst, G. E., Larsson, C., Olson, A., & Tibell, L. A. E. (2013). Student learning about biomolecular self-assembly using two different external representations. *CBE—Life Sciences Education*, 12, 471-482.
- Hurd, P. D. H. (2000). Science education for 21st century. *School Science and Mathematics*, 100 (6), 282-288. doi: 10.1111/j.1949-8594.2000.tb17321.x
- Justi, S. R., & Gilbert, K. J. (2002). Modelling teachers' view on the nature of modelling and implications for the education of modellers. *International Journal of Science Education*, 24 (4), 369-387.
- Martinez-Jimenez, P., Casado, J. M., Cuevas-Kubino, M., Gonzalez- Caballero, D., & Zarfa-Lopez, F. (1997). Interactive physics simulations appeal to first-year students. *Computers in Education*, 11 (1), 31-35.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013a). *Fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> internet sitesinden 13 Mayıs 2016 tarihinde indirilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013b). *Biyoloji dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> internet sitesinden 13 Mayıs 2016 tarihinde indirilmiştir.
- Oliveira, M. L., & Galembeck E. (2016). Mobile applications in cell biology present new approaches for cell modelling. *Journal of Biological Education*, 50 (3), 290-303. doi: 10.1080/00219266.2015.1085428
- Pozzer, L. L., & Roth, W-M. (2003). Prevalence, function, and structure of photographs in high school biology textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 40 (10), 1089-1114.
- Ryu, H., & Parsons, D. (2009). *Innovative mobile learning*. Hershey, PA: Information Science Reference.
- Sözer, E. (1991). *Türk Üniversiteleri'nde öğretmen yetiştirme sistemlerinin öğretmenlik davranışlarını kazandırma yönünden etkililiği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.

- Spies, K., & Schätz, B. (2006). A playful approach to formal models. Workshop on formal methods in the teaching lab, McMaster University. Accessed January 15, 2015. <https://www4.in.tum.de/~schaetz/-papers/SpiesSchaetz-FM06-Edu.pdf>
- Stith, B. J. (2004). Use of animation in teaching cell biology. *Cell Biology Education*, 3, 181–188.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Şimşek, N. (2002). *Derste eğitim teknolojisi kullanımı (2. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Teri, S., Acai, A., Griffith, D., Mahmoud, Q., Ma, D. W. L., & Newton, G. (2013). Student use and pedagogical impact of a mobile learning application. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 42 (2), 121–135.
- Ünsal, Y. ve Güneş, B. (2002). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak meb ilköğretim 4. sınıf fen bilgisi ders kitabına fizik konuları yönünden eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (3), 107-120.
- Vavra, K. L., Janjic-Watrich, V., Loerke, K., Phillips, L. M., Stephen, P., Norris, S. P., & Macnab, J. (2011). Visualization in science education. *Ain Shams Engineering Journal*, 41 (1), 22–30.
- Wu, H., Krajcik, J. S., & Soloway, E. (2001). Promoting understanding of chemical representations: students' use of a visualization tool in the classroom. *Journal of Research in Science Teaching*, 38 (7), 821–842.
- Wu, W., Jim Wu, Y. J., Chen, C., Kao, H., Lin, C., & Huang, S. (2012). Review of trends from mobile learning studies: a meta-analysis. *Computers & Education*, 59 (2), 817–827.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yazar

Cem Gerçek, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesidir. Çalışma alanları arasında biyoloji, sağlık ve öğretmen eğitiminde yaparak-yaşayarak öğrenme, anlamlı öğrenme, zihinsel modeller yer almaktadır.

İletişim

Doç. Dr. Cem Gerçek, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Beytepe, Ankara, eposta: cgercek@hacettepe.edu.tr

EK 1.**Apple Sanal Mağaza Uygulamaları**

- 1) Ultimate Anatomy Quiz & Trivia - For Med, Nursing, Dental, Surgical, Physiotherapy Students in School
<https://itunes.apple.com/tr/app/ultimate-anatomy-quiz-trivia-human-body-physiology/id1076074522?mt=8>
- 2) Human Body: Muscular System Trivia
<https://itunes.apple.com/tr/app/human-body-muscular-system-trivia/id943891085?mt=8>
- 3) The Human Body by Tinybop
<https://itunes.apple.com/tr/app/the-human-body-by-tinybop/id682046579?mt=8>
- 4) 3D Frog Skeleton
<https://itunes.apple.com/tr/app/3d-frog-skeleton/id791259342?mt=8>
- 5) Discover Human Body
<https://itunes.apple.com/tr/app/discover-human-body/id1062502334?l=tr&mt=8>
- 6) Essential Skeleton 4
<https://itunes.apple.com/us/app/essential-skeleton-4/id623811668?mt=8>
- 7) Human Body Quiz Bundle
<https://itunes.apple.com/tr/app-bundle/human-body-quiz-bundle/id951351799?mt=8>
- 8) Muscle System Pro III - iPhone Edition
<https://itunes.apple.com/us/app/muscle-system-pro-iii-iphone-edition/id325180061?mt=8>
- 9) Complete Anatomy
<https://itunes.apple.com/us/app/complete-anatomy/id1141323850?mt=12>
- 10) Visual Anatomy
<https://itunes.apple.com/tr/app/insan-vucudunu-kesfedin-cocuklar/id989138403?l=tr&mt=8>

Google Play Sanal Mağaza Uygulamaları

1. Anatomy Cards Anatimicus
<https://play.google.com/store/apps/details?id=air.com.nar.flashcard>
2. Best Anatomy
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.starkie.anatomyapps>
3. Easy Anatomy <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.zamoroid.angelina.anatomyeasy>
4. Female Anatomy 3D <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.Kingsquare.FemaleAnatomy>
5. Muscle | Skeleton - 3D Anatomy
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.catfishanimationstudio.MuscularSystemLite>
6. Human Body Anatomy 3D
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.EvoBooks.HumanAnatomyAndPhysiologyDemo>
7. Human Anatomy-Muscular System
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.integra.humananatomy.muscular>
8. Visual Anatomy 3D – Frog
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.graphicvizion.visualAnatomyFrogInformation>
9. Skeletal System (Anatomy)
 - a. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.onlineeducare.skeletalsystem>
10. aBones - Skelett Knochen
<https://play.google.com/store/apps/details?id=de.irissolutions.bueffeln.ibones>
11. Muscle and Bone Anatomy 3D
<https://play.google.com/store/apps/details?id=muscleandboneanatomy.viewer>

Amazon Sanal Mağaza Uygulamaları

1. Muscular System Lite - 3D Atlas of Anatomy
https://www.amazon.com/Muscular-System-Lite-Atlas-Anatomy/dp/B01ATBH25A/ref=sr_1_1?s=mobile-apps&ie=UTF8&qid=1489949415&sr=1-1&keywords=musculoskeletal+system
2. Essential Anatomy 3
https://www.amazon.com/3D4Medical-com-LLC-Essential-Anatomy-3/dp/B00KDEVVDI/ref=sr_1_3?s=mobile-apps&ie=UTF8&qid=1489949415&sr=1-3&keywords=musculoskeletal+system
3. Learning Orthopedics Quiz
https://www.amazon.com/ITRD-Learning-Orthopedics-Quiz/dp/B00G9HP0VM/ref=sr_1_4?s=mobile-apps&ie=UTF8&qid=1489949415&sr=1-4&keywords=musculoskeletal+system
4. Body Parts - Skeletal System
https://www.amazon.com/Kidz-Learn-ApplicationsTM-Body-Parts/dp/B00LZXS75Q/ref=sr_1_6?s=mobile-apps&ie=UTF8&qid=1489949850&sr=1-6&keywords=skeletal+system
5. Explore Human Body - Anatomy For Kids
https://www.amazon.com/Explore-Human-Body-Anatomy-Kids/dp/B019PDITKK/ref=pd_sim_405_4?encoding=UTF8&pvc=1&refRID=1CV86JJ2EMBPTBE82PRS
6. Anatomy Quiz Lite
https://www.amazon.com/Image-Magic-Studio-Anatomy-Quiz/dp/B00JTHSC8W/ref=pd_sim_405_3?encoding=UTF8&pvc=1&refRID=1CV86JJ2EMBPTBE82PRS
7. Human Skeleton: Bones for Beginners
https://www.amazon.com/Human-Skeleton-Bones-for-beginners/dp/B00QXJ2Z7S/ref=sr_1_24?s=mobile-apps&ie=UTF8&qid=1489949930&sr=1-24&keywords=skeletal+system
8. Muscular Anatomy Game Lite
https://www.amazon.com/NAR-INTERNET-MUSCULAR-ANATOMY-GAME/dp/B00E1GFW1G/ref=sr_1_17?s=mobile-apps&ie=UTF8&qid=1494703428&sr=1-17&keywords=muscular+system
9. Human Anatomy (Spotting)
https://www.amazon.com/Developer-Human-Anatomy-Spotting/dp/B007WU1UGY/ref=sr_1_28?s=mobile-apps&ie=UTF8&qid=1489949930&sr=1-28&keywords=skeletal+system
10. Human Anatomy Atlas
https://www.amazon.com/RamonApp-Human-Anatomy-Atlas/dp/B00NWLH1JW/ref=sr_1_26?s=mobile-apps&ie=UTF8&qid=1489949930&sr=1-26&keywords=skeletal+system

11. Anatomy Game Anatomicus Lite

https://www.amazon.com/NAR-INTERNET-ANATOMY-GAME-ANATOMICUS/dp/B00F2E23WC/ref=sr_1_23?s=mobile-apps&ie=UTF8&qid=1494703428&sr=1-23&keywords=muscular+system

12. Skeleton Quize

https://www.amazon.com/kashif-skeleton-Quize/dp/B00PNJ1HOY/ref=sr_1_11?s=mobile-apps&ie=UTF8&qid=1494703501&sr=1-11&keywords=skeleton+system

13. Muscular Anatomy Game

https://www.amazon.com/NAR-INTERNET-MUSCULAR-ANATOMY-GAME/dp/B00DNWD694/ref=sr_1_24?s=mobile-apps&ie=UTF8&qid=1494703428&sr=1-24&keywords=muscular+system

14. Muscular System

https://www.amazon.com/kirs26-Muscular-system/dp/B071L5337Z/ref=sr_1_1?s=mobile-apps&ie=UTF8&qid=1494703428&sr=1-1&keywords=muscular+system

Summary

Purpose and Significance. Innovations and changes have been made in the area of education so as to be able to catch up with developing technology. Developments in biology also emerge in the form of new technologies. Because biology- the science of life- influences human life directly, the need for biology education in society is increasing. Students have been found to have difficulty in learning biology. The reasons for the difficulty are various. For instance, using visuals in teaching is important. Research has found that insufficient use of visuals in teaching results in incomplete learning or misconceptions. Skeletal and muscular system is also one of the subjects of biology students have difficulty in envisaging. Presenting the concepts related to the skeletal and muscular system without appropriate visual support makes it difficult for students to learn the subject fully.

Use of technology is becoming widespread. Along with this, society's needs and expectations are also changing. One of the basic goals of education is to raise individuals who can adapt into the contemporary time by taking the needs and expectations of society into consideration. The individuals raised should gain skills to use knowledge and communication skills. The use of smart phones has today become widespread. The wide spread of the internet in particular has enabled self-learning. Thus, it became important to provide students with opportunities to learn by themselves wherever and whenever they wish. The presence of applications for subjects such as skeletal and muscular system in which visual learning is important is a necessity for teaching.

A review of course books shows that books include units about skeletal and muscular system at 7th and 7th grade levels. Unit one of 7th grade science course mentions muscles under the heading of "Systems in Our Body". The number of gains listed in the unit is 16 and 28 hours of teaching is devoted to the unit. In addition to that, unit two entitled as "Human Physiology" in 11th grade course book considers skeletal and muscular system in details in the subjects of "Support and Motor System" and "Nerves". 20 gains were listed and 63 hours of teaching were allocated for the unit.

Developments which occurred in technology in recent years have changed the expectation of individuals as well as of societies. Therefore, it is now inevitable for information technologies to take their place in education. This research investigates the extent to which applications for use in smart phones in biology education are available. The fact that the number of such studies in the literature is very small indicates that this research is important in filling the gap in the field. This research mainly aims to analyse the applications available in virtual stores in terms of biology education. In this context, it seeks answers to the following questions:

1. what is the probable use and price of the applications?
2. what classes and categories can the applications about skeletal and muscular system available in virtual stores be divided into?

Methodology. This research reviews the applications in virtual stores by using document analysis- one of the qualitative research method and evaluates the data in numerical calculations.

The need to use qualitative research methods was felt in the field of education when quantitative methods were found inadequate. Document analysis models try to describe a phenomenon as it is. The purpose is set with such questions as "what?", "how?" and "what is it related to?" in qualitative models.

This research analyses the applications about skeletal and muscular system available in virtual stores in terms of biology education through content analysis. Search was made in Apple, Google play and Amazon virtual stores by using the key words skeleton, muscle, musculoskeletal system). Applications were not included in the research only according to names. For example, when search is made in relation to the word 'skeleton', we can see an application called "Talking Skeleton". This application is irrelevant to our purpose since a skeleton appears on the screen and it copies your voice. For this reason, all the applications were opened and explanations for them were read one by one and thus the ones relevant to our purpose were selected.

Care was taken to look at the applications thematically during searches. First, classes (education, game, medicine) in which the applications were included were evaluated in the virtual stores. At this step, the number of applications in each class was calculated in all virtual stores and whether the applications were free or paid was checked. Then, the ones found to be appropriate for the research purpose were divided into categories and the applications were evaluated for probable situations of use. In distinguishing the categories, the literature was consulted. The applications were searched, thematically evaluated and categorised in January-May 2017. They were divided into categories by two experts, and the percentage for agreement between expert opinions was calculated. The percentage of agreement was found to be 95%.

Results. The results showed that the applications concerning skeletal and muscular system could be divided into 5 categories (Game, entertainment, animation, 2D and 3D). This research found that applications about skeletal and muscular system were available for students (primary school, secondary school, high school and university students). The fact that they can be used at any place and time is very important for learning. Of all the applications, only 36% charge price for use. This means that teachers and students can easily use the applications.

Discussion and Conclusion. The biggest number of applications was in Amazon store. Most of the applications were in the class of education and they were mostly free of charge. The contributions of educational applications to learning are undeniable. Therefore, they are preferred more. It was found that the applications in such classes as education, game and medicine were preferred by users. The fact that the applications in the classes of education, game and medicine were more than the others might have stemmed from their quality, importance, being free of charge and being interesting. Access to those applications with smart phones having internet connection at any time and place also facilitates exchange of information.

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliğindeki İlk Yılım*

My First Year of Physical Education and Sport Teaching

Sinan Uğraş**

Mehmet Güllü***

Mehmet Akif Yücekaya****

To cite this article/ Atf için:

Uğraş, S., Güllü, M. ve Yücekaya, M.A. (2019). Beden eğitimi ve spor öğretmenliğimde ilk yılım. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 242-259. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.11m

Öz. Bu çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleklerinin ilk yıllarında karşılaştıkları sorunların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Adıyaman Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda çalışan beden eğitimi ve spor öğretmenleri oluşturmuştur. Katılımcıların seçiminde benzeşik örneklem ve maksimum çeşitlilik örneklem yöntemleri kullanılarak iki ayrı odak grup görüşmesi yapılmıştır. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Veri analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre “lisans eğitiminden kaynaklanan sorunlar”, “yetersiz spor altyapısı” ve “beklenti ve uyum sorunları” olarak üç tema tespit edilmiştir. Çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, lisans eğitimindeki eksikler nedeniyle bazı sorunlar yaşadıkları, bunun yanında öğretmenlerin okullarda spor altyapısının yetersizliği nedeniyle etkinlikleri yapmada sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Mesleklerinin ilk yıllarında öğretmenlerin kültürel farklılık, istediklerini gerçekleştirememeye, danışman eksikliği, beklenti ve uyum sorunları yaşadıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Beden eğitimi ve spor öğretmeni, aday öğretmen, mesleki sorunlar, ilk yıl

Abstract. In this research, it is aimed that the analysis of the problems the physical education teachers encounter at their jobs first approach years. Fenomenologic research from qualitative research methods is used. Samples of the research is composed of the physical education teachers who work at school connected to Adıyaman National Education Directorate. By using similar sample methods for choosing participants, two different focus group interviews are done. Content analysis is used for data analysis. According to research findings, three themes such as ‘the problems arising from undergraduate education’, ‘inadequate sport substructure’, ‘and ‘expectation and rapport problems’ are established. In this research; because of the deficiencies of undergraduate education, physical education teachers experience some problems and in addition this, it is stated that due to the sport substructure inadequacy at schools, teachers experience some problems when they do activity. In their first years, it is determined that teachers have expectation and rapport problems such as cultural diversity, not make real their wishes consultant deficiency.

Keywords: Physical education teacher, candidate teacher, professional problems, first year

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 17.06.2018

Düzeltilme Tarihi: 07.11.2018

Kabul Tarihi: 25.01.2019

* Bu çalışma 26-28 Nisan 2018 tarihleri arasında İstanbul Nişantaşı Üniversitesinde gerçekleştirilen I. Uluslararası Beden eğitimi ve spor, Spor, Rekreasyon ve Dans Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur

** Milli Eğitim Bakanlığı, Malatya, Türkiye, e-mail: sinanugras@gmail.com ORCID: 0000-0003-0792-1497

*** Sorumlu Yazar / Correspondence: İnönü Üniversitesi, Türkiye, Malatya, e-mail: mgullu44@gmail.com ORCID: 0000-0002-0930-7178

**** Milli Eğitim Bakanlığı, Adıyaman, Türkiye, e-mail: yucekayaakif@gmail.com ORCID: 0000-0003-3853-5660

Giriş

Öğretmenlik mesleğinin en kritik dönemlerinden bir tanesi öğretmenlerin mesleğe başladıkları ilk yıllardır. Öğretmen adayının öğretmenlik statüsüne geçişi ani ve dramatik olarak tanımlanmıştır (Pietsch ve Williamson, 2010). Eğitimin en temel unsurlarından olan öğretmenlerin yaşadıkları problemlerin eğitim sistemini doğrudan etkilemesi muhtemeldir (Sarı ve Altun, 2015). Öğretmenler ilk yıllarında; iş yükü, sınıf içerisinde yaşanan disiplin sorunları, öğrencilerin motivasyonunu sağlama, ölçme ve değerlendirme, velilerle iletişim, sınıf içi etkinliklerinin planlanması, yetersiz kaynak ve araç gereç, sosyal statü, okul ortamı ile ilgili sorunlar, destek ihtiyacı, öğretim güçlüğü, zaman yönetimi gibi birçok problemle yüz yüze kalmaktadırlar (Athanasos ve Achinstein, 2003; Fantilli ve McDougall, 2009; Öztürk, 2014; Öztürk ve Yıldırım, 2013; Veenman, 1984). Bu yaşanan problemlerin birçok farklı nedeni vardır. Öğretmenlik programının yeterliliği ile ilgili sorunlar (Akdemir, 2013; Bulca, Saçlı, Kangalgil ve Demirhan, 2012; Küçükahmet, 2007; Uğraş, Güllü, Eroğlu ve Özen, 2017), üniversitelerdeki nitelikli öğretim elemanı eksikliği (Doğan, 2013), staj ile ilgili problemler (Altıntaş ve Görgeç, 2014; Baştürk, 2009; Özbek ve Aytakin, 2003; Koç ve Yıldız, 2012) gibi birçok neden öğretmenlerin mesleğe hazır olarak başlayamamalarına neden olmaktadır. Lisans eğitiminden kaynaklı sorunlar, öğretmenliğe geçişte daha büyük problemlere ve sıkıntılara yol açmaktadır. Öğretmenler mesleklerini icra ederken ve sorumluluklarını yerine getirirken mesleki stres durumu ile yüzleşirler (Maslach ve Jackson, 1981). Bu mesleki stres öğretmenin performansına, dolayısıyla eğitimin kalitesine etki edebilir. Bunun yanında mesleğe karşı olan tutumlarını da etkileyebilir. Literatürde öğretmenlik mesleğinin ilk yılları ile ilgili birçok çalışma mevcuttur. Gökçe (2013) sınıf öğretmenlerinin mesleğin ilk yıllarında; öğretimin planlanmasında, öğretim etkinliklerini uygulamada, rapor ve evrak tutmada problem yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Özonay (2002) çalışmasında, aday öğretmenlerin adaylık eğitim programlarında amacın ve içeriğin uygun olduğu fakat kendi ihtiyaçlarını karşılamadığı sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz ve Tepebaş (2011) sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleklerinin ilk yıllarında sosyal imkanların ve fiziki koşulların yetersizliği, öğretmen, öğrenci ve idareci ilişkileri ilgili birtakım sorunlar yaşadıklarını tespit etmiştir. Güvendir (2017) mesleğe yeni başlayan İngilizce öğretmenleri ile ilgili yaptığı çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin sosyokültürel yapıya ve çevreye uyum konusunda sorunlar yaşadıklarını tespit etmiştir. Dikkat çeken bulgusu ise üniversite eğitimi süresince oluşan mesleki beklentiyle görev yaptıkları süre içerisindeki deneyimlerinin örtüşmediği sonucuna ulaşmasıdır. Anılan, Kılıç ve Demir (2015) Türkiye'nin kırsal bölgelerinde çalışmaya başlamış öğretmenlerin; kalabalık sınıflar, teknolojik eksiklikler, velilerin ilgisizliği ve öğretim programlarından kaynaklı sorunlar yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Lundeen (2004) işe yeni başlayan öğretmenlerin en temel probleminin sınıf yönetimi olduğunu, bunun yanında meslektaşları, okul yöneticileri, ders planlaması ve velilerle ilgili problemler yaşadıklarını belirtmiştir.

Çalışmalar incelendiğinde mesleğin ilk yıllarında birçok öğretmenin benzer problemler yaşadığı görülmektedir. Blankenship ve Coleman (2009), yeni başlayan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tesis ve ekipman sorunu yaşadığını ve öğrencilerin saygısız tavırlar içerisinde olduğunu ifade etmiştir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki problemleri, diğer branş öğretmenleri ile ders yapısı ve içeriği itibarı ile farklılık göstermektedir. Örnek olarak sınıf dışında tesis alanında derslerini yapmak zorunda oldukları için ve faaliyetler esnasında öğrencilerin güvenliği için diğer branşlara göre sürekli endişe duymaktadırlar (Zach, Stein, Sivan, Harari ve Nobel-Haller, 2015). Dersin sağlıklı bir şekilde işlenebilmesi için tesis ve malzemenin yeterli olması gerekmektedir. Fakat literatür incelendiğinde beden eğitimi ve spor dersi için tesis ve spor malzemesi sorunu olduğu görülmektedir (Demirhan, 2014; Taşmektepligil, 2006; Erhan ve Tamer, 2009). Bu sorunların varlığı, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerde farklı etkiler göstermektedir. Mesleğe yeni başlayan beden eğitimi ve spor öğretmenleri

ile ilgili yurt dışı çalışmalara (Zach vd., 2015; Blankenship ve Coleman, 2009; Smyth, 1995; Napper-Owen ve Phillips, 1995; Williams ve Williamson, 1998) yurt içinde (Çiçek ve Bizati, 2002) yapılan çalışmalara göre daha fazla rastlanmıştır. Çiçek ve Bizati (2002) mesleğe yeni başlamış stajyer beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin rehber öğretmen ve diğer okullarda çalışan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden aldıkları yardımları araştırmışlardır. Çalışma sonucunda, okullarındaki alan dışı rehber öğretilerden yeterli desteği alamadıkları tespit edilmiştir. Bu çalışmada, mesleğe yeni başlamış beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve deneyimli öğretmenlerin ilk yıllarında karşılaştıkları durumlar ve sorunların araştırılması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleklerin ilk yılındaki sorunların tespit edilmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik çalışma kullanılmıştır. Fenomenolojinin felsefesi, deneyimin kendisine ve bir şeyin deneyimin nasıl bilinçliliğe dönüştüğüne vurgu yapar (Merriam, 2013). Fenomenolojik çalışmada “neyin”, “nasıl” deneyimlendiğini bütünleştiren, bireylerin deneyimlerinin özünün tartışıldığı betimleyici bir bölümle sonlanır (Cresswell, 2016). Bu araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ilk yıl deneyimlerini incelemek amacıyla fenomenoloji türlerinden “yorumlayıcı fenomenoloji” kullanılmıştır (Cresswell, 2016). Yorumlayıcı fenomenolojide kişinin deneyimini anlamak ve belli olaylarla veya süreçle ilişkisini keşfetmek amaçlanmıştır (Smith, Flowers ve Larkin, 2009). Bu çalışmada acemi ve deneyimli beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ilk yıl deneyimlerini anlamak ve bu süreçte yaşadıkları kavramlara ulaşmak için yorumlayıcı fenomenoloji kullanılmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırmaya 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında Adıyaman Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda çalışan toplam 18 beden eğitimi ve spor öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenleri amaçlı örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Amaçlı örnekleme seçilmesinin sebebi, zengin bilginin bulunduğu düşünülen durumları derinlemesine çalışmaya olanak sağlamasıdır (Patton, 2014). Araştırma gruplarının belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden “benzeşik örnekleme” ve “maksimum çeşitlilik örnekleme” kullanılmıştır. Benzeşik örnekleme ile seçilen çalışmalarda katılımcılar birbirine yakın özellikte ve nitelikte olurlar, oldukça benzeşik özellikler gösterirler (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011). I. odak grubu ilk hizmet yıllarını geçiren beden eğitimi öğretmenleri (Tablo 1) oluşturmuştur. Maksimum çeşitlilik örneklemede örnekleme dahil her durumun ve çeşitliliği sağlayarak ortaklıkları ve benzerlikleri ortaya çıkarmaktır (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Farklı hizmet yılına, okul türüne ve okul çeşidine sahip beden eğitimi ve spor öğretmenleri II. odak grubu (Tablo 2) oluşturmuştur.

Bu çalışmada benzeşik örnekleme yöntemi ile seçilen ilk yılını çalışmakta olan 8 beden eğitimi ve spor öğretmeni 1. Odak grubu oluştururken maksimum çeşitlilik örnekleme göre farklı hizmet yıllarına sahip 10 beden eğitimi ve spor öğretmeni 2. Odak grubunu oluşturmuştur. Uzmanlara göre odak grup görüşmelerinde katılımcı sayıları 6 ile 15 arası değişmektedir (Byers ve Wilcox, 1991; Goss ve Leinbach, 1996; Howard, 1989). Farklı hizmet yıllarını sahip öğretmenlerin oluşturduğu odak grubun katılımcı sayısı 10 olurken birinci hizmet yıllarını geçiren öğretmenlerin oluşturduğu ikinci odak grubunu 8 katılımcı oluşturmuştur. Katılımcılara kod isimler verilmiştir.

Tablo 1.

1. Odak Grup Görüşmesine Katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Nitelikleri

Öğretmen Kod	Cinsiyet	Yaş	Hizmet yılı	Okul Türü
Ahmet	Erkek	24	2	Ortaokul
Belkis	Kadın	28	3	Ortaokul
Mustafa	Erkek	33	6	Lise
Duru	Kadın	35	9	Ortaokul
Yiğit	Erkek	38	11	Ortaokul
Deniz	Erkek	42	17	Lise
Ayşe	Kadın	46	18	Ortaokul
Ali	Erkek	49	23	Lise
Meryem	Kadın	50	27	Ortaokul
Hüseyin	Erkek	54	31	Lise

Tablo 2.

II. Odak Grup Görüşmesine Katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Nitelikleri

Öğretmen Kod	Cinsiyet	Yaş	Hizmet yılı	Okul Türü
Efe	Erkek	23	1	Ortaokul
Yasin	Erkek	22	1	Ortaokul
Necati	Erkek	26	1	Lise
Berna	Kadın	29	1	Ortaokul
Mert	Erkek	24	1	Ortaokul
Elif	Kadın	25	1	Lise
Funda	Kadın	32	1	Ortaokul
Duran	Erkek	35	1	Lise

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülakat formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış Görüşmelerde, araştırma amacına yönelik açıklığa kavuşturulmak istenen sorulardan oluşması ve bunun yanında esnek bir yapıya sahip olması bakımından yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır (Merriam, 2013). Hazırlanan taslak sorular 3 farklı öğretim üyesine gönderilmiş daha sonra geri bildirimlerden sonra odak grup görüşmelerinde kullanılmıştır. Mülakat formu 9 sorudan oluşmuştur. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile iki ayrı odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmeleri ile araştırma konusu ile ilgili zengin bir bakış açısı, geniş perspektif sağlaması ve yeni fikirlere sevk etmesi bakımından odak grup görüşmesi seçilmiştir (Cameron, 2005; Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011). Odak grup görüşmelerinde veri kaybı yaşanmaması için görüşmeler ses kaydedici ile kayıt altına alınmıştır. 1. Odak grup görüşmesi 68 dakika sürmüştür. İkinci odak grup görüşmesi başlamadan deneyimli beden eğitimi ve spor öğretmenlerine yapılan görüşmedeki sorulara

cevap verirken öğretmenlikteki ilk yıllarını göz önüne almaları istenmiş ve görüşme 74 dakika sürmüştür. Veriler daha sonra Word belgesine aktarılmış ve NVivo 9.0 programına yüklenmiştir.

Verilerin Analizi

NVivo 9.0 programına yüklenen verilere içerik analiz yapılmıştır. İki farklı odak grup görüşmesinde öğretmenlerin hizmet yıllarında farklılık gösterse de görüşmelerde öğretmenlerin ilk yıllarını göz önüne alarak cevap vermeleri istenmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleklerin ilk yıllarında yaşamış oldukları olayları açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amacıyla da içerik analizi yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Dolayısı ile iki farklı odak gruptan elde edilen verilere ortak içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi ortaya çıkan kodlar ve temalar okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlenmiş ve betimsel analizlerle desteklenmiştir. (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Dış geçerlilikte önemli nokta evreni temsil etmesinden ziyade amaca uygunluğudur (Maxwell, 1992). Araştırmanın dış geçerliliği için mesleklerinin ilk yılını çalışan öğretmenler ve farklı hizmet yıllarına sahip öğretmenler amaca uygun olarak seçilmiştir. Ayrıca doğrudan alıntılar tema ve kodlar içerisinde verilmiştir. Araştırmanın iç geçerliliği için görüşme sonucunda Word belgesine aktarılan belgeler öğretmenlere gönderilmiş ve katılımcı teyidi alınmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülüne ($=\text{görüş birliği} / (\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı})$) göre güvenilirlik katsayısı 0,86'dir. Araştırma için güvenilirlik hesabının 0,70'in üzerinde çıkmasını güvenilir kabul edilebilir (Miles ve Huberman, 1994).

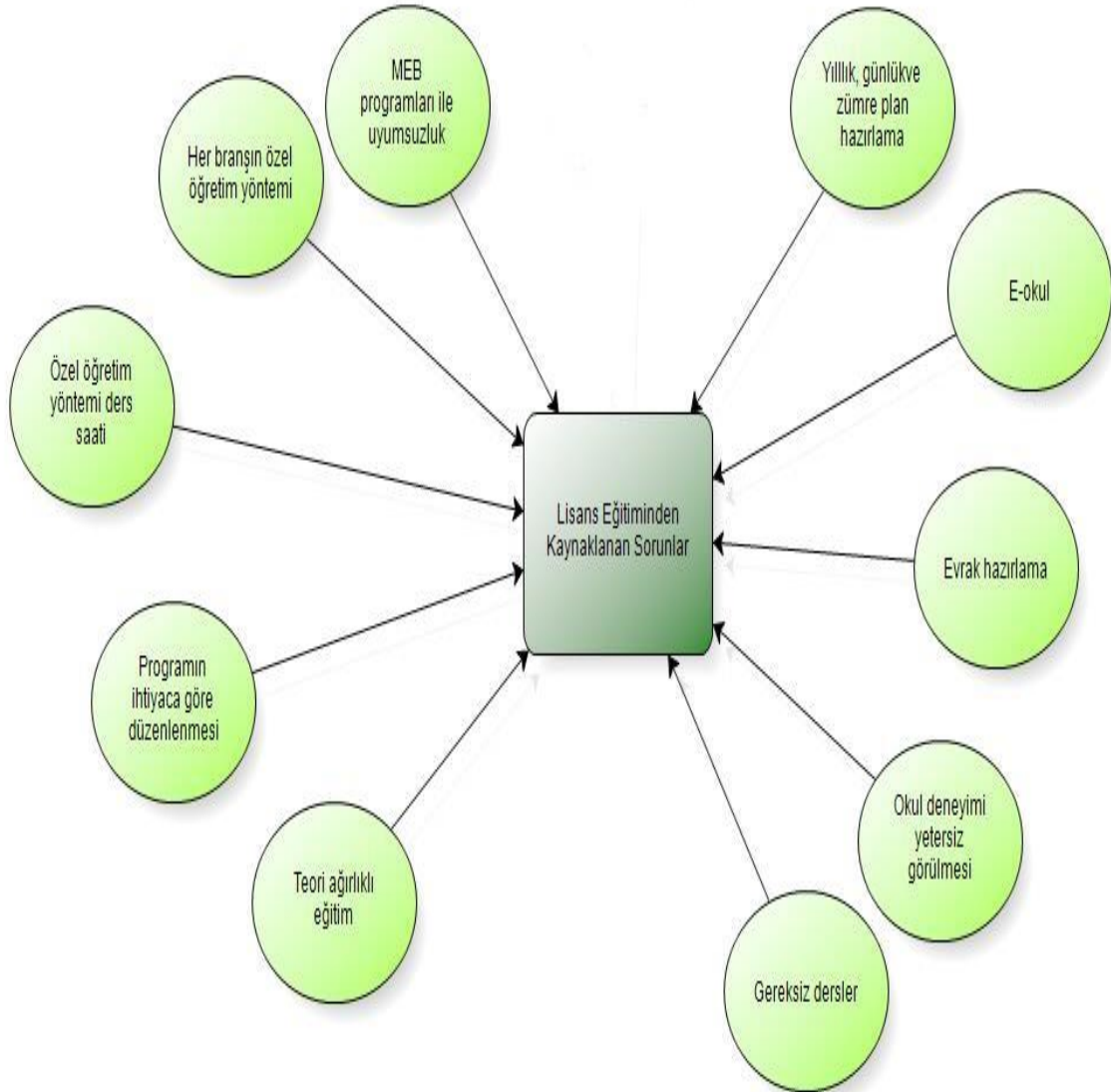
Bulgular

Yapılan içerik analiz sonucu üç tema ve buna bağlı kodlamalar bu bölümde verilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve içerik analizi sonucunda "Lisans eğitiminden kaynaklanan sorunlar", "Yetersiz spor alt yapısı" ve "Beklenti ve uyum sorunları" temaları ortaya çıkmıştır.

Lisans Eğitiminden Kaynaklanan Sorunlar Teması

Şekil 1'de görüldüğü gibi beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleklerine başladıklarında üniversitede aldıkları eğitimin eksikliklerinden kaynaklı olarak bir takım sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Lisans eğitimi esnasında milli eğitimde uygulanan ortaokul ve lise beden eğitimi ve spor programları ile ilgili herhangi bir eğitim verilmediği bu nedenle programı anlamakta bazı sorunlar yaşadıkları sonucu bulunmuştur. Milli eğitimin beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden beklentileri ile lisans eğitiminde verilen bilgilerin ihtiyaca cevap vermediği öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Dersleri işlerken öğrencilere aktarmada problemler yaşadıkları bunun sebebinin özel öğretim yöntemleri ders saatinin yeterli olmaması ve verimli geçmemesinden kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanında özel öğretim yöntemleri dersinin her branşta verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Mesleğinin ilk yılını çalışan öğretmen grubu lisans eğitiminde teorik derslerin çok olduğunu daha fazla alan dersleri olması gerektiğini belirtmişlerdir. Deneyim yılı daha fazla olan öğretmen grubu ise alan derslerinin yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Her iki öğretmen grubu lisans döneminde öğretmenlikte işlerine yaramadıkları dersler olduğunu belirtmişlerdir. Her iki odak grup görüşmesinde öğretmenler

okulda hazırlanması gereken evraklarla (şube öğretmenler kurulu, zümre, spor kulübü) ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanında öğretmenler, E-okul ile ilgili bilgilerinin olmadığı çalışma arkadaşlarından bu bilgileri öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Hem deneyimli öğretmenler hem de ilk yılını çalışan öğretmenler yıllık ve günlük planların nasıl hazırlanması gerektiği ve okul şartlarına göre nasıl düzenlenmesi gerektiğini mesleğe başladıklarında bilmediklerini belirtmişlerdir. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri okul deneyimi dersini verimli ve daha fazla görmüş olsalardı mesleklerinin ilk yıllarında daha az sorun yaşayacaklarını söylemişlerdir. Katılımcılardan bir öğretmen okul deneyiminin önemini şu şekilde ifade etmiştir. *“Yasin Eğer okul deneyimi dersini daha verimli geçirmiş olsaydım şu anki zorlukların birçoğunu yaşamazdım.”*



Şekil 1. Lisans Eğitiminden Kaynaklanan Sorunlar Teması

Lisans programının eksikliklerinden kaynaklı olarak yaşadıkları sorunlar nedeniyle beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans programının ihtiyaca göre düzenlenmesi gerektiği her iki odak grup görüşmesinde ifade edilmiştir. Lisans eğitiminden kaynaklanan sorunlar teması; “Milli Eğitim Bakanlığı Programları İle Uyumsuzluk”, “Özel Öğretim Yöntemi Ders Saati”, “Her Branşın Özel Öğretim Yöntemi”, “Teori Ağırlıklı Ders Saati”, “Programın İhtiyaca Göre Düzenlenmesi”, “Yıllık, Günlük ve Zümre Plan Hazırlama”, “E-Okul”, “Evrak Hazırlama”, “Okul Deneyimi Yetersiz Görülmesi” ve “Gereksiz Dersler” kodlarından oluşmuştur.

Tablo 3.

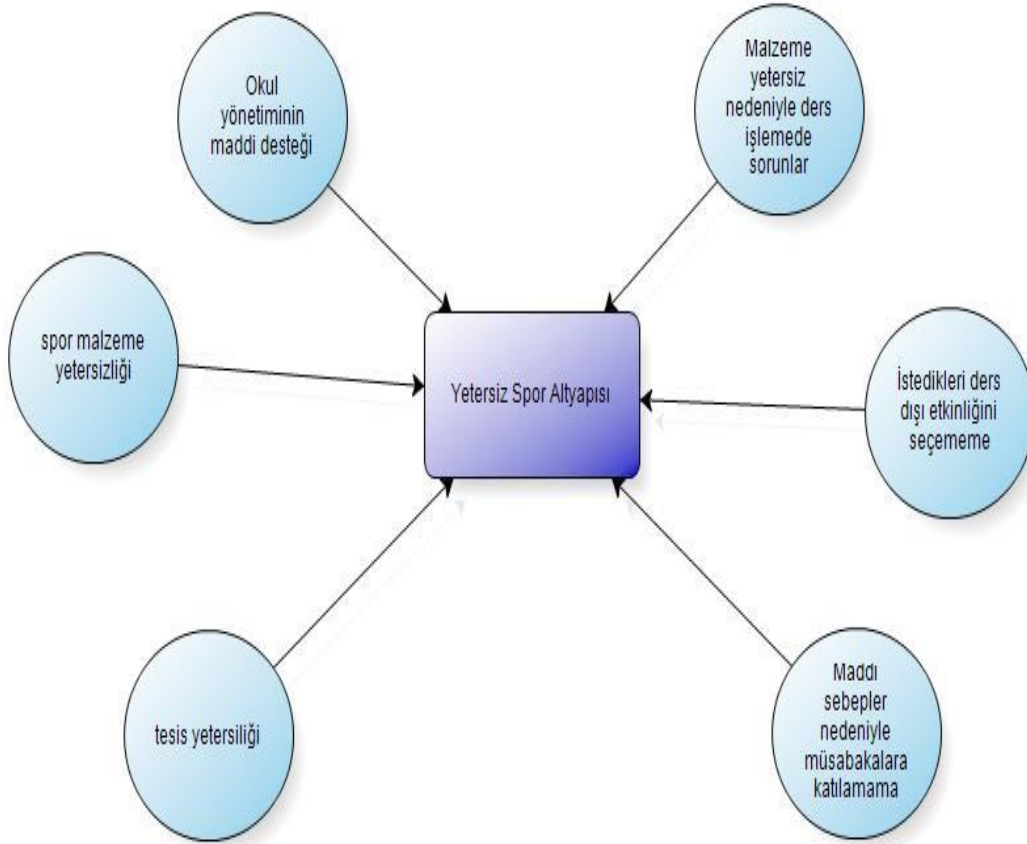
Lisans Eğitiminden Kaynaklanan Sorunlar Teması Kod ve Doğrudan Alıntıları

Tema	Kodlar	Doğrudan alıntılar
Lisans eğitiminden kaynaklanan sorunlar	Milli Eğitim Bakanlığı Programları İle Uyumsuzluk	Berna: Üniversitede aldığım eğitimle okulda verdiğim beden eğitimi ve spor dersi arasında çok fark var
	Özel Öğretim Yöntemi Ders Saati	Efe: Konuyu aktarmada problemler yaşıyorum. Özel öğretim dersini daha fazla almak gerekiyormuş
	Her Branşın Özel Öğretim Yöntemi	Necati: Kendi branşımdaki dersi rahat anlatabiliyorum fakat diğer branşlarda ders anlatmada sorun yaşıyorum
	Teori Ağırlıklı Ders Saati	Meryem: Üniversitede bence çok teorik ders var daha fazla alan dersi olmalıydı.
	Programın İhtiyaca Göre Düzenlenmesi	Ayşe: öğretmenlik programı milli eğitimdeki ders müfredatlarına göre düzenlenmeli
	Yıllık, Günlük ve Zümre Plan Hazırlama	Funda: Yıllık, günlükler bunların nasıl hazırlanacağını hiç bilmiyorum hepsini hazır internette indirdim
	E-Okul	Yiğit: E-okulla ilgili bir eğitim üniversitede verilebilir. Çalışma arkadaşlarına sorarak öğrendim.
	Evrak Hazırlama	Deniz: Milli eğitimde evrak ve dosyaların bu kadar önemli olduğunu bilmiyordum. İlk yılmda yanlış evrak çok düzenledim.
	Okul Deneyimi Yetersiz Görülmesi	Duran: Staj daha fazla olsaydı öğretmenliğe geçişimiz daha kolay olurdu.
	Gereksiz Dersler	Berna: Lisanstaki derslerin bazıları gereksiz özellikle genel kültür dersleri öğretmenlikte hiçbir işe yaramıyor

Yetersiz Spor Altyapısı Teması

Şekil 2’de görüldüğü gibi beden eğitimi ve spor öğretmenleri çalıştıkları okullarda yetersiz malzeme nedeniyle derslerini işlemede ve ders dışı etkinliklerde problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Spor malzemelerinin bazılarının hiç olmaması ya da bazılarının eksikliği, kalitesizliği nedeniyle ders işlerken sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yıllık planda yer alan bazı konuları derslerde işleyemediklerini ifade etmişlerdir. Her iki odak grup görüşmesinde ilk atama yerlerinin köy, kasaba ve ilçeler olduklarını bu nedenle spor malzeme eksikliğinin yanında tesis açısından çok büyük problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Okulların bazılarında spor tesisi eksikliğinin yanında okul bahçelerinin de

yetersiz olduğu bu nedenle etkinliklerde sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar, spor tesisi ile malzeme eksikliğiyle ilgili sıkıntılarını aşmak için okul yönetiminin maddi destek vermediğini ifade etmişlerdir. Bu nedenle motivasyon kaybı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Deneyimli öğretmenler bazıları mesleğe başladıkları yıllarda okul spor kulübü bütçesi olduğunu ve para toplama görevleri olduğunu belirtmişlerdir. Mesleğin ilk yıllarında para toplamanın kendileri üzerinde stres yarattığını fakat malzeme sorununu o dönemde daha az yaşadıklarını ifade etmişlerdir. İlk yıllarını çalışan 2. Odak grup görüşmesindeki öğretmenlerin çoğu maddi olanakların yetersizliği nedeniyle okul spor müsabakalarına katılamadıklarını çoğunlukla köy ve kasabalarda çalıştıkları için maçlara gitmek için ulaşım ve forma giderlerini karşılayamadıklarını söylemişlerdir. Okul şartlarının elverişsiz olması nedeniyle istedikleri branşlarda ders dışı etkinlik yapamadıklarını ve öğrencilerin taleplerini karşılayamamaktan dolayı kendilerini üzgün hissettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen ifadelerinden tesis ve malzeme sorunun geçmişten bugüne kadar devam ettiği anlaşılmaktadır. Şekil 2’de görüldüğü üzere “Yetersiz Spor Altyapısı teması; “Okul Yönetiminin Maddi Desteği”, ”Spor Malzeme Yetersizliği”, “Tesis Yetersizliği”, ”Malzeme Yetersizliği Nedeniyle Ders İşlemede Sorunlar”, “İstedikleri Ders Dışı Etkinliğini Seçememe” ve “Maddi Sebepler Nedeniyle Müsabakalara Katılama” kodlamalarından oluşmuştur.



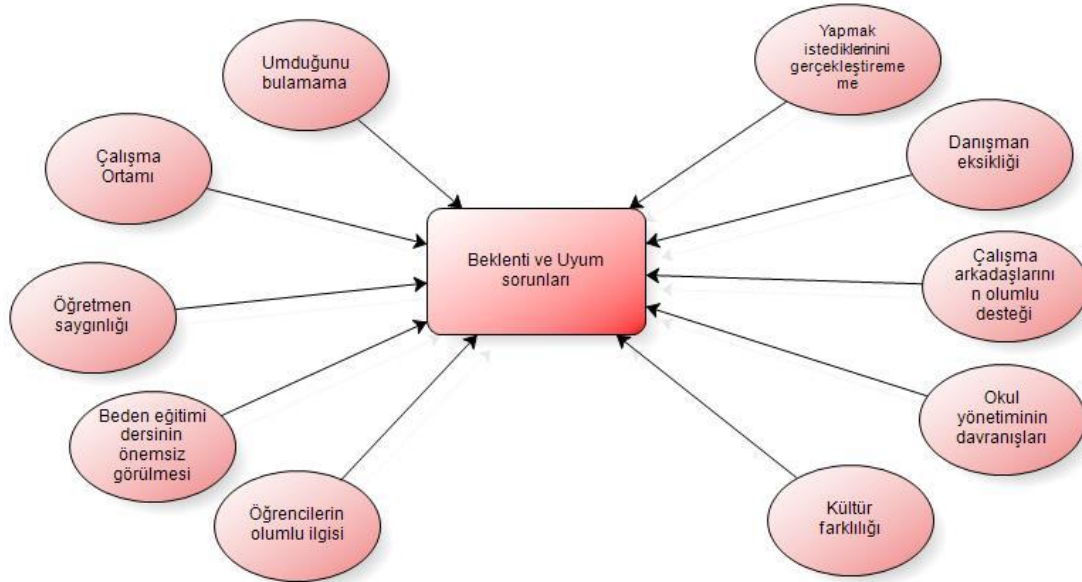
Şekil 2. Yetersiz Spor Alt Yapısından Kaynaklanan Sorunlar Teması

Tablo 4'te Yetersiz spor altyapısı temasına ait kodlar ve beden eğitimi öğretmenlerinin doğrudan ifadeleri verilmiştir.

Tablo 4. Yetersiz Spor Altyapısı Teması Kodları ve Doğrudan Alıntılar

Tema	Kodlar	Doğrudan alıntılar
Yetersiz Spor Altyapısı	Okul Yönetiminin Maddi Desteği	Duran: Okul idaresi maddi destek vermediği ve önemsemediği için derste sorun yaşıyorum. Hiç böyle bir durumla karşılaşacağımı tahmin etmiyordum.
	Spor Malzeme Yetersizliği	Mert: Spor malzemesi sorunumuz var. Ben öğretmenliğe başlamadan önce belli bir bütçemiz var zannediyordum
	Tesis Yetersizliği	Yasin: Basketbol sahamız olmadığı için dersi nasıl işleyeceğimi bilmiyorum.
	Malzeme Yetersizliği Nedeniyle Ders İşlemede Sorunlar	Meryem: Eksik malzememiz olduğu için plana uyamıyorum. Kendi imkânlarımla bir şeyler yapmaya çalışıyorum
	İstedikleri Ders Dışı Etkinliğini Seçememe	Ali: Öğrenciler voleybol takımı kurmamı istiyordu. Fakat yeterli malzeme ve ulaşım sorunumuz olduğu için yapamadım.
	Maddi Sebepler Nedeniyle Müsabakalara Katılama	Meryem: Merkezle okulumun arası 2 saatlik mesafe aracımız olmadı için maçlara katılamamıştık. İlk yılmda hayal kırıklığına uğramıştım

Şekil 3'te görüldüğü üzere "Beklenti ve uyum temasına" ait 8 kod verilmiştir.



Şekil 3. Beklenti ve Uyum Teması

Şekil 3’te görüldüğü gibi beden eğitimi ve spor öğretmenleri mesleklerinin ilk yıllarında mesleki beklentilerinin karşılanmadığını umduklarını bulamadıklarını ifade etmişlerdir. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri çalışma ortamında birçok güçlüklerle karşılaştıklarını tesis ve malzeme sorununun bu kadar büyük olduğunu tahmin edemediklerini belirtmişlerdir. Bazı beden eğitimi ve spor öğretmenleri özellikle okul idaresinin beden eğitimi ve spor dersini çok önemsemediklerini ders programları yapılırken beden eğitimi ve spor dersinin göz ardı edildiğini söylemişlerdir. Bu duruma diğer branş öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor dersinin önemini kavrayamamalarına çok şaşırdıklarını ifade etmişlerdir. Mesleğin ilk yılında öğretmenlik mesleğinin saygınlığının kendi öğrencilik yıllarına göre değişim gösterdiğini belirtmişlerdir. Tüm bunların yanında öğrencilerin kendilerine yönelik tutumlarının ve ilgilerinin yüksek olduğu bu nedenle çalışma motivasyonlarının arttığı sonucu anlaşılmıştır. Bazı öğretmenler doğdukları ve okudukları bölgeden farklı bir kültürde olan bir bölgeye atandıkları için kültür farklılıkları yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Deneyimli ve ilk yılını çalışan beden eğitimi ve spor öğretmenleri çalışma arkadaşlarının olumlu desteğini aldıklarını fakat kendi alanları ile ilgili danışmanlık konusunda yeterli bilgi edinemedikleri söylemişlerdir. İlk atandıkları okulda başka bir beden eğitimi ve spor öğretmeni olmayan öğretmenler kendi alanları ile ilgili sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Mesleklerin ilk yıllarında okul yönetiminin beklentilerinin çok fazla olduğu bazılarının sportif başarı beklemesi nedeniyle kendilerini baskı altında hissettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ilk atandıklarında birçok faaliyet yapmak istediklerini fakat bunları imkânsızlıklardan ve yeterli desteği görememelerinden dolayı yapamamanın üzüntüsünü yaşadıklarını belirtmişlerdir. Tablo 5’te “Beklenti ve Uyum Teması” ve kodlarına ait beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin doğrudan alıntıları verilmiştir.

Tablo 5. Beklenti ve Uyum Teması Kod ve Doğrudan Alıntıları

Tema	Kodlar	Doğrudan alıntılar
Yetersiz Spor Altyapısı	Umduğunu Bulamama	Meryem: Öğretmenliğe çok farklı amaçlarla başlamıştım. Ama ilk yıлымda şevkim kırıldı
	Çalışma Ortamı	Belkis: yıl 2017 olmuş hala imkânsızlıklarla boğuşuyoruz. Çalışma ortamı ilk yıl hiç beklediğim gibi değildi.
	Öğretmen Saygınlığı	Efe: Öğretmelerin geçmişe göre saygınlığının azaldığını hissediyorum. Velilerin bize yaklaşımından bunu görebiliyorum.
	Beden eğitimi ve spor Dersinin Önemsiz Görülmesi	Ayşe: Daha ilk yıлымda beden eğitimi ve spor dersinin okul idaresi tarafından önemsenmediğini anladım.
	Öğrencilerin Olumlu İlgisi	Necati: Öğrenciler okula gittiğimde hemen yanıma geliyorlar sanırım genç olmamdan kaynaklı.
	Yapmak İstediklerini Gerçekleştireme	Elif: Okulda yapmak istediğim etkinliklerin birçoğunu yapamıyorum.
	Danışman Eksikliği	Yasin: Şu an okulumdaki danışman çok yardımcı oluyor fakat beden eğitimi ve spor ile ilgili bana çok yardımcı olamıyor kendi alanımda bir danışman daha iyi olurdu
	Çalışma Arkadaşlarının Olumlu Desteği	Deniz: Mesleğe başladığımda okuldaki diğer öğretmen arkadaşlar uyum sağlamam konusunda çok yardımcı oldular
	Okul Yönetiminin Davranışları	Yasin: Okul müdürü aday öğretmen olduğumu bana sürekli hissettiriyor. Bunu bir baskı aracı olarak kullanıyor
	Kültür Farklılığı	Mert: Doğup büyüdüğüm yerden çok farklı bir yerde çalışıyorum kültür farklılığımı haliyle yaşıyorum

Sonuç ve Tartışma

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda lisans programından kaynaklanan sorunlar, yetersiz spor altyapısı ve beklenti ve uyum sorun temaları ortaya çıkmıştır. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri mesleğin ilk yıllarında lisanstan kaynaklanan bir takım problemler yaşamışlardır. Literatürdeki bazı çalışmalar incelendiğinde milli eğitim şartları ile beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans programları arasında uyum sorununun olduğu sonucuna varılmıştır (Bulca ve diğ., 2012; Uğraş, 2013). Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ortaokul ve lise programlarını çok iyi özümseyemedikleri için ders kazanımlarının yetersiz düzeyde gerçekleştiği sonucunu bulan çalışmalar mevcuttur (Gülüm ve Bilir, 2011; Pehlivan, Temel ve Kangalgil, 2017). Bu bulguların, lisans programı ile MEB programları arasındaki uyum sorunlarından kaynaklandığı düşünülebilir. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği programının diğer ülkelerin bazı üniversitelerinde kredi oranı düşüktür (Harmandar, 2008). Açıkada (1992) beden eğitimi ve spor öğretmenliği programında uygulamalı derslerde bilgi ve becerilerin aktarılmasında sorunlar olduğunu belirtmiştir. Alan (2016) öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde farklı okullarda deneyim kazanması için gönderilmesine rağmen okul çeşitliliği ve zaman bakımından sınırlı bir deneyim fırsatı sunmakta ve öğretmen adaylarını mesleklerine yeterince hazırlayamadığını ifade etmiştir. Yapılan bazı çalışmalarda okul deneyimi derslerinin verimliliği ile ilgili sorunlar olduğu tespit edilmiştir (Atmış, 2013; Yılmaz, 2011). Okul deneyimi dersinin amaca yeterli hizmet etmemesi öğretmenlerin mesleğe hazır başlamamalarına neden olmaktadır. Bu bağlamda beden eğitimi ve spor öğretmenleri lisansta, okul şartlarına göre bir eğitim almadıklarını düşünmektedirler. Bu sebepler ilk yıllarında problemler yaşamalarına sebep olmuş olabilir. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ilk yıllarında okullarında tutmaları gereken evraklar, dosyalar, raporlar ve plan hazırlamada sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bununla ilgili ilk yıllarında benzer sorunların yaşandığını gösteren çalışmalar mevcuttur (Gökçe, 2013; Gilbert, 2005; McCann, Jochennessen ve Ricca, 2005; Öztürk, 2008; Öztürk, 2016; Uğraş ve diğ., 2017; Uhlenbeck, Verloop ve Beijaard, 2002). Varol ve Türkmen (2017) son sınıfta okuyan beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretim yeterliliği algılarını yüksek düzeyde bulmuştur. Araştırmamızla aynı sonucun olmama sebebi son sınıf öğrencilerinin gerçek anlamda mesleki yeterliliklerini sınamadıkları ve milli eğitimde yaşayabilecek sorunlarla karşı karşıya kalmamaları olabilir. Lisans eğitimleri sırasında bu eğitimleri almadıklarını söyleyen öğretmenler mesleğin ilk yılında problem yaşamaktadırlar.

Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşadıkları en büyük sorunlardan bir tanesi de spor malzemesi ve tesisleridir. Bunun nedeni olarak ilk atamaların genellikle kırsal bölgelerdeki okullara olması ve bu okulların olanaklarının kısıtlı olması gösterilebilir. Yapılan birçok araştırma Türkiye'deki okullarda beden eğitimi ve spor dersi için gerekli tesis ve malzemenin yeterli olmadığını göstermektedir (Demirhan, 2008, 2014; Erhan ve Tamer, 2009; Orhan, 2017; Özcan, 2014; Pepe ve Bozkurt, 2011; Taşmektepligil, 2006). Beden eğitimi ve spor dersinde bu durum geçmişten günümüze kadar devam etmektedir. Bu durumda öğretmenlerin kısıtlı imkânlarda nasıl çözüm yolu üretmeleri gerektiğinin lisans döneminde verilmesi gerekmektedir. Az ve yetersiz malzeme ile nasıl ders işleneceğinin özel öğretim yöntemleri içerisinde verilmesi gerekmektedir. Yetersiz donanım ve materyal sorunu sadece beden eğitimi ve spor için değil diğer branşlar içinde aynı şekilde geçerlidir (Toker, 2013; Yılmaz ve Tepebaş, 2011). Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenleri spor alt yapısının yetersiz olması nedeniyle istedikleri ders dışı etkinliklerini yerine getiremediklerini ifade etmişlerdir. Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenleri maddi yetersizlikler nedeniyle okul sporlarına katılmada güçlükler yaşamaktadırlar. Bu sorunları mesleklerinin ilk yıllarında yaşamış olmaları mesleki motivasyonlarını olumsuz etkileyebilir. Sonraki yıllarda mesleki tükenmişliğin yaşanmasına sebep olabilir.

Araştırmanın üçüncü teması olan beklenti ve uyum sorunları temasında araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenleri bir takım sorunlar yaşamışlardır. Öğretmenlik mesleğinin saygınlığının azaldığı algısına sahip olmuşlardır. Çermik, Şahin ve Doğan (2017) öğretmenliğin saygınlığının toplumda giderek azaldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin, MEB, ülke yöneticileri ve toplumun, mesleğin değerini anlamadığını düşünmeleri (Başaran ve Dedeoğlu, 2013) mesleğe olan saygılarını olumsuz etkilemiş olabilir. Sosyal ve fiziki ortam ile kültürel farklılıklar ilk defa göreve başlayan öğretmenlerde farklı etkilere sebep olmaktadır. Yılmaz ve Tepebaş (2011) mesleğe yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sorunlarını araştırdığı çalışmada katılımcı bazı öğretmenlerin öğrencilerin farklı örf, adet ve geleneklere sahip olmasından kaynaklı bazı sorunlar yaşandığını belirtmiştir. Güvendir (2017) yaptığı çalışmada göreve yeni başlamış İngilizce öğretmenlerinin yaşadığı ilk iki sorunu kültürel farklılık ve sosyal yaşam olarak tespit etmiştir. Bu anlamda göreve yeni başlamış beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin yaşamış olduğu kültürel farklılık sorunları benzetilmektedir. Bu sorun Türkiye'nin çok farklı kültürlere ve etnik yapıya ev sahipliği yapması ile açıklanabilir. Bu araştırmadaki sonuçlardan bir tanesi aday öğretmenlerin danışmanlarından yeterince yararlanamadıklarını ifade etmeleridir. Bunun nedeni danışmanlarının alan dışından olması ve bazı konularda yeterli bilgiye sahip olmamaları gösterilebilir. Çiçek ve Bizati (2002) stajyer beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin rehberlik sorunlarını araştırdığı çalışmada ders içi ve ders dışı etkinliklerde rehberlik hizmetlerinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada okul yöneticilerinin olumlu veya olumsuz davranışları öğretmenlerin uyum sürecinin seyrini değiştirmektedir. Destekleyici ve yardımcı bir anlayışa sahip okul yöneticileri uyum sürecini kolaylaştırmaktadır. Yılmaz ve Tepebaş (2011) araştırmasında öğretmenlerin okul yöneticilerinin yardımına ve desteğine ihtiyaç duyduklarında yeterli ilgiyi görmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Öztürk ve Yıldırım (2013) aday öğretmenlerin en sık uyum sorununu okul müdürü ve müfettişler ile olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre beden eğitimi ve spor öğretmenleri meslek hayatının ilk yıllarında bazı problemler yaşamaktadırlar. Bu problemleri en aza indirmek için lisans eğitiminde öğretmenlik uygulaması dersinin birden çok dönemde farklı okul türü ve düzeyinde almaları önerilebilir. Lisans eğitiminde aldıkları materyal geliştirme veya öğretim teknolojileri gibi derslerde eldeki imkânlar ve kullanılmayan malzemelerle spor araç ve gereçlerinin yapımı konusunda bilgilendirmeler yapılmalıdır. Ayrıca aday öğretmenlere hizmet içi kurs ve seminerde her öğretmenin branşına özgü sorunların üstesinden nasıl gelmeleri konusunda yönlendirme ve bilgilendirme yapılmalıdır.

Kaynaklar / References

- Açıkada, C. (1992). Beden eğitimi ve spor ve spor öğretmeni yetiştirmede müfredat programı sorunları. *Spor Bilimleri Dergisi*, 4 (3), 3-13.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 15-28.
- Alan, B. (2016). Öğretmen eğitiminde nitel bir araştırma yöntemi olarak bireysel araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 4(1), 7-25.
<http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c1s1>
- Altıntaş, S. ve Görgeç, İ. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine görüşleri (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği). *Electronic Turkish Studies*, 9(8), 197-208.
- Anılan, H., Kılıç, Z. ve Demir, Z. M. (2015). Kırsal alanda öğretmen olmak: Sınıf öğretmenlerinin bakış açısı. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 149-172.
- Athanasos, S. Z., & Achinstein, B. (2003). Focusing new teachers on individual and low performing students: The centrality of formative assessment in the mentor's repertoire of practice. *Teachers College Record*, 105(8), 1486-1520.
- Atmış, S. (2013). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecini değerlendirmelerine yönelik görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Başaran, B. ve Dedeoğlu, O. (2013). Öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin motivasyonlarını etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3): 129-51.
- Baştürk, S. (2009). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 439-456.
- Blankenship, B. & Coleman, M.M. (2009). An examination of "wash-out" and workplace conditions of beginning physical education teachers. *Physical Educator*, 66 (2), 97-111.
- Bulca, Y., Saçlı, F., Kangalgil, M. ve Demirhan, G. (2012). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 81-92
- Byers, PY & Wilcox JR. Focus groups: a qualitative opportunity for researchers. *Journal Of Business Communication*, 1991: 28(1), 63-78.
- Cameron, J. (2005). Focusing on the focus group. *Qualitative Research Methods in Human Geography*, 2(8), 116-132.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Edt.). (3. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çermik H., Şahin A. ve Doğan B. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının meslek tercih algıları: Değişimin boylamsal çözümlemesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education). 32 (3), 643-658.
- Çiçek, Ş. ve Bizati, Ö. (2002). Stajyer beden eğitimi ve spor öğretmenliğinde rehberlik sorunu: diğer alandan mı?, diğer okuldan mı?. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor ve Spor Bilimleri Dergisi (Gazi BESBD)*, 7 (3), 25-34.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(1), 95-107.
- Demirhan, G., Bulca, Y., Saçlı, F. ve Kangalgil, M. (2014). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin uygulamada karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 57-68.

- Doğan, D. (2013). Yeni kurulan üniversitelerin sorunları ve çözüm önerileri. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2), 108-116.
- Erhan, S.E. ve Tamer, K. (2009). Doğu Anadolu Bölgesi İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarında Beden Eğitimi Dersi İçin Gereken Tesis Araç-Gereç Durumları İle Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkiler. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11 (3), 57-66.
- Fantilli, R. D. & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25, 814-825.
- Gilbert, L. (2005). What helps beginning teachers? *Educational Leadership*, 62(8), 36-39.
- Goss, J. D., & Leinbach T. R.(1996). Focus groups. *As Alternative Research Practice*, 28(2), 115-123.
- Gökçe, A. T. (2013). Sınıf öğretmenlerinin adaylık dönemlerinde yaşadıkları mesleki sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 137-156.
- Gülüm, V. ve Bilir, P. (2011). Beden eğitimi ve spor öğretim programının uygulanabilme koşulları ile ilgili beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görüşleri. *Sportre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9(2), 57-64.
- Güvendir, E. (2017). Göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 51, 74-94.
- Harmandar, D. (2008). *Avrupa birliğine üye ülkelerden ingiltere, yunanistan ve bulgaristan ile türkiye'deki beden eğitimi ve spor ve spor öğretmeniyetiştirmede programlarının karşılaştırılması*.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Howard, E.(1989). Hubelbank J, Moore P. Employer evaluation of graduates: use of the focus group. *Nurse Educator*, 14(5), 38-41.
- Jenkinson, K. A., & Benson, A. C. (2010). Barriers to providing physical education and physical activity in victorian state secondary schools. *Australian Journal Of Teacher Education*, 35(8), 1-17.
- Koç, C. ve Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik uygulamasının yansıtıcıları: Günlükler. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 223-236.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-218.
- Lundeen, C. A. (2004) Teacher development: The struggle of beginning teachers in creating moral (caring) classroom environments. *Early Childhood Development and Care*, 174(6), 549-564.
- Maslach, C., & Jackson, S. E (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62, 979-1000.
- McCann, T. M., Johannessen, L. R., & Ricca, B. (2005). Responding to new: An in-depth study of novice high school teachers suggests key strategies to address their most pressing challenges. *Educational Leadership*, 62(8), 30-34.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma, desen ve uygulama için bir rehber* (Trans. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA:Sage
- Napper-Owen, G. E., & Phillips, D. A. (1995). A qualitative analysis of the impact of induction assistance on first-year physical educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(3), 305-327.

- Orhan, R. (2017). Türkiye'deki ortaokul öğrencilerinin okullardaki açık ve kapalı spor alanlarına ilişkin dağılımlarının incelenmesi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 3(2), 153-165.
- Özbek, T. Z. ve Aytekin, F. (2003). Eğitim fakültesi öğrencilerin öğretmenlik mesleğine bakış açıları ve öğretmenlik uygulaması dersinde memnuniyet durumları üzerinde bir araştırma. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 284(2), 31-39.
- Özonay, İ. Z. (2002). *Öğretmenlerin adaylık eğitimi programının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Öztürk, M. ve Yıldırım, A. (2012). EFL instructors' induction: Early practices of language teachers teaching at tertiary level. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 3(2), 1-17.
- Öztürk, M. ve Yıldırım, A. (2013). Adaptation challenges of novice teachers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-1), 294-307.
- Öztürk, M. (2014). Generating teacher development models from context-specific predicaments of new teachers in induction period. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 206-211.
- Öztürk, M. (2016). Köy ve kasabalarda görev yapan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında yaşadıkları güçlükler. *İlköğretim Online*, 15(2), 378-390.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (çev. Edt). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pehlivan, Z., Temel, C. ve Kangalgil, M. (2017). Lise beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının kazanımlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin mezunların görüşleri. *The International Balkan Conference in Sport Sciences bildiriler kitabı içinde (ss.133) Bursa: Uludağ Üniversitesi*
- Pietsch, M., & Williamson, J. (2010). 'Getting the pieces together': Negotiating the transition from pre-service to in-service teacher. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38, 331-344.
doi:10.1080/1359866X.2010.515942
- Sağ, R. (2008). Öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinden, uygulama öğretim elamanlarından ve uygulama okullarından beklentileri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 117-132.
- Sarı, M. H. ve Altun, Y. (2015). Goreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar.[Problems faced by beginning primary education teachers]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 213-226.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larking, M. (2009). *Phenomenological analysis. Theory method and research*: SAGE Publications Limited.
- Smyth, D. M. (1995). First-year physical education teachers' perceptions of their workplace. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(2), 198-214.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Taşmektepligil, Y., Yılmaz, Ç., İmamoğlu, O. ve Kılıçgil E. (2006). İlköğretim okullarında beden eğitimi ve spor ders hedeflerinin gerçekleşme düzeyi. *Sportmetre Beden eğitimi ve spor Ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(4), 139-147.
- Uğraş, S., Güllü, M., Eroğlu, E. ve Özen, G. (2017). Ortaokulda çalışan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin okullarda tutulan evrak ve dosyalar hakkındaki düşünceleri. *Marmara Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 8-20.
- Uhlenbeck, A. M., Verloop, N. & Beijsaard, D. (2002). Requirements for an assessment procedure for beginning teachers: Implications from recent theories on teaching and assessment. *Teachers College Record*, 104(2), 242-272.

- Varol, S. ve Türkmen, M. (2017). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adayı son sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spor öğretim yeterlilik algı düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 3(2), 330-342.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2) 143-178.
- Williams, J. A., & Williamson, K. M. (1998). The socialization strategies of first-year physical education teachers: Conflict and concessions. *Physical Educator*, 55(2), 78-88
- Yılmaz, K., ve Tepebaş, F. (2011). İlköğretim düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar: mesleğine yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 157-177.
- Yılmaz, M. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersini yürüten öğretim elemanlarına ilişkin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(4), 1377 -1387.
- Zach, S., Stein, H., Sivan, T., Harari, I. & Nabel-Heller, N. (2015). Success as a springboard for novice physical education teachers in their efforts to develop a professional career. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(2), 278-296.

Yazar / Yazarlar

İletişim

Dr. Sinan UĞRAŞ Malatya Sümer Ortaokulu'nda beden eğitimi ve spor öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Beden eğitimi ve spor pedagojisi çalışma alanıdır

Sinan UĞRAŞ Sümer Ortaokulu, Malatya, Türkiye e-mail: sinanugras@gmail.com

Doç.Dr. Mehmet GÜLLÜ Malatya İnönü Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı öğretim üyesidir. Beden eğitimi ve spor pedagojisi çalışma alanıdır

İnönü Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, Malatya, Türkiye e-mail: mgullu44@gmail.com

Mehmet Akif YÜCEKAYA Adıyaman Kaşkoy Ortaokulu'nda beden eğitimi ve spor öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Beden eğitimi ve spor pedagojisi çalışma alanıdır

Mehmet Akif YÜCEKAYA Kaşkoy Ortaokulu, Adıyaman, Türkiye e-mail: yucekayaakif@gmail.com

Summary

Purpose and Significance. One of the most important term of the teaching profession is the first years they start their jobs. The transition of the teacher candidate's teaching position is identified as sudden and dramatic (Pietsch ve Williamson, 2010). It is possible that teachers' problems that are the most important factor of the education affect the education system directly (Sarı ve Altun, 2015). The teachers come face to face a lot of problems, such as workload, the students' motivation , measurement and evaluation, communication with the parents, the Schedule for the desk training's activities, inadequate source and equipment, social position, the problems with the school environment, support necessity, teaching hardship, time management at first years (Athanasios ve Achinstein, 2003; Fantilli ve McDougall, 2009; Öztürk, 2014; Öztürk ve Yıldırım, 2013; Veenman, 1984). These problems have got a lot of different reasons. A few reasons such as the problems with sufficiency of teaching program (Akdemir, 2013; Bulca et al, 2012; Küçükahmet, 2007; Uğraş et al, 2017), lack of qualified teaching staff in universities (Doğan, 2013), the problems with internship (Altıntaş ve Görgen, 2014; Baştürk, 2009; Özbek ve Aytekin, 2003; Koç ve Yıldız, 2012), cause teachers not to be able to start as professionals vocational problems of the physical education teachers are different from the other branch teachers with regard to lesson structure and content. For example , they are always worried, because they have to teach their lesson out of the class and they always think the students' security during the activity (Zach et al 2015). As the lesson is taught in a correct way, it is necessary that institution and equipment are enough. But when the literature is examined, it is seen that there are institution and sport equipment problems for the physical education lesson (Demirhan, 2014; Taşmektepligil, 2006; Erhan ve Tamer, 2009). These problems show different effects on the teachers who start job-life new. In this study, it is aimed to investigate the problems and situations that the new physical education teachers and experienced teachers encounter at their first years.

Methodology. Phenomenology study from quality research methods is used for establishing the problems which belong to new physical education teachers . phenomenology philosophy emphasizes experience itself and how the thing turned the experience into consciousness (Merriam, 2013). A descriptive outcome, which integrates 'what' and 'how' it is experienced in the phenomenological study, where the essence of the individual's experiences is discussed (Cresswell, 2016). In this study, 'interpreter phenomenology' from phenomenology types is used for investigating the physical education teachers' first year experiences. In interpreter phenomenology , it is aimed at understanding the person's experience and exploring the relation with the certain events and process (Smith et al, 2009). The interpreter phenomenology is used for understanding inexperienced and experienced physical education teachers' first year experiences and reaching the concepts they live in at this process.

Total 18 (eighteen) physical education teachers who work at school affiliated to the National Education Directorate attend the research in 2017-2018 education and teaching year. The physical education teachers who attend the research are chosen according to purpose sampling method the reason of choosing a purpose sampling method is to make it possible to study in depth the situations in which rich information is thought to exist (Patton, 2014). For determining the research groups, 'analogous sampling' and 'maximum variety sampling' are used among purpose sampling method. The participants selected with analogous sampling become close to each other in nature and in quality and they show quite analogous qualities (Patton, 2014; Yıldırım and Şimşek, 2011). At the maximum variety sampling by providing every situation and varieties (Patton, 2014; Yıldırım and Şimşek, 2011). In this research, while the first focus group of eight physical education teachers who are working for the first year selected by analogous sampling method , according to maximum variety sampling, ten physical education teachers who have different year of service create second focus group. The number of the participants changes from six to fifteen at the focus group talks (Byers and Wilcox, 1991; Goss ve Leinbach, 1996; Howard, 1989). The second focus group have ten participants and the first focus group have eight participants. The participants are coded as B.E.Ö.1, B.E.Ö.5.

Conclusion and Discussion. At the end of the interview with the physical education teachers, problems caused by the license program, inadequate sport infrastructure and expectation-compatibility problems have emerged. Physical education teachers live several problems caused by the license program at their first years. When some studies in the literature are examined, it is concluded that there is a compatibility problem between National Education requirements and physical education teaching license program (Bulca et al, 2012; Uğraş, 2013). Since the physical education teachers are not very good at integrating secondary and high-school programs, there are studies which find the results of inadequate level of course goings (Gülüm and Bilir, 2011; Pehlivan, Temel and Kangalgil, 2017). It may be thought that these findings arise from compatibility problems between license program and Ministry of education programs. Açıkkada (1992) states there are problems about in transferring knowledge and skills at the physical education teaching program it has been determined that there are problems with the efficiency of school experience courses in some studies (Atmış, 2013; Yılmaz, 2011). School experience course does not serve enough and it courses teachers not to be ready for working. In this situation, physical education teachers think that they do not get educated according to the school conditions at first years. These reasons cause them to come face to face problems physical education teachers express that they have difficulty in preparing papers, files, reports and plans at their first year. In relation with this, it is possible that studies that show the similar problems (Gökçe, 2013; Gilbert, 2005; McCann et al., 2005; Öztürk, 2008; Öztürk, 2016; Uğraş et al., 2017; Uhlenbeck et al., 2002). One of the biggest problems that physical education teachers encounter is sport equipment and institutions. The reason for this is that the first appointments are usually to schools possibilities are limited. A lot of researches show that necessary institution and equipment for the physical education lesson at Turkey's schools are not enough (Demirhan, 2014; Demirhan, 2008; Erhan and Tamer, 2009; Orhan, 2017; Özcan, 2014; Pepe and Bozkurt, 2011, Taşmektepligil, 2006). This situation at the physical education lesson continues from past to now. For this reason, it is necessary for teachers to give how they produce solution way with limited facilities. How to deal with less and inadequate materials should be given in special teaching methods. Physical education teachers attended the research express that they can't fulfill extracurricular activities, because sport infrastructure is not enough. Similar results have been emerged in the studies that Pehlivan and friends (1993) investigated extracurricular activities. Physical education teachers who attend the study, have difficulty in attending the school sports because of inadequacies. Later, it may cause experience of occupational exhaustion.

At the expectation and compliance issues that are the third issue of the research, physical education and teachers encounter a few problems. They have the idea of the declining reputation of the declining reputation of the teaching profession. Çermik and friends (2017) state that teaching prestige are decreasing day by day in society. Teachers, Ministry of Education, country managers and society do not understand the occupation's value according to the teachers and this may affect the respect for the occupation negatively (Başaran and Dedeoğlu, 2013). Social and physical environment and culture

Differences cause different effects on the new teachers. Yılmaz and Tepebaş (2011) state that some participating teachers have experienced some problems due to the fact that the students have different customs, traditions. Güvendir (2017) identifies two problems which new English teachers encounter as cultural diversity and social life. Cultural diversity problems that new physical education teachers and the other teachers encounter look like each other. This problem may be explained that Turkey is the host of too different culture and ethnic structure. One of the results at this study is that candidate teachers express that they do not benefit from their consultants enough. The reason is that consultants are out of the field and they have not got enough information for some subjects. Çiçek and Bizati (2002) concluded that guidance services are inadequate both in class and extracurricular activities at the studies that both of them investigate the guidance problems of intern physical education teachers. The positive and negative behaviors of school administrators in the study change the course of teacher's adaptation process. School administrators with a supportive and helpful mentality facilitate the integration process. Yılmaz and Tepebaş (2011) concluded that when the teachers need the school administrators' help and support, they do not see enough interesting. Öztürk and Yıldırım (2013) state that the most common compliance problem of the candidate teachers is with school manager and inspector.

Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Platformu Hakkında Öğrencilerin Farkındalığının Artırılmasına Yönelik Bir Durum Çalışması*

A Case Study on Increasing Students' Awareness about the Educational Information Network (EBA) Platform

Ozan Coşkunserçe**

Gökçe Becit İşçitürk***

To cite this article/Atf için:

Coşkunserçe, O. ve İşçitürk, G. B. (2019). Eğitim bilişim ağı (EBA) platformu hakkında öğrencilerin farkındalığının artırılmasına yönelik bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research Education*, 7(1), 260-276. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.12m

Öz: Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen EBA (Eğitim Bilişim Ağı), ihtiyaç duyulan her yerde bilgi teknolojileri araçlarını kullanarak ve etkili materyal kullanımını destekleyerek teknolojinin eğitime entegrasyonunu sağlamayı amaçlayan bir çevrimiçi platformdur. EBA platformunun sunduğu geniş içeriğe rağmen, öğrencilerin sistemden yeterince faydalanamadıkları düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, beşinci sınıf öğrencilerinin EBA platformunu kullanırken karşılaştıkları engellerin giderilmesi ve platformun bilinirliğinin artırılması için ne gibi faaliyetlerde bulunulabileceğinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda 2016-2017 eğitim öğretim yılında yürütülen tanıtım faaliyetlerinin sonucunda, öğrencilerin EBA kullanım deneyimleri hakkında veri toplamak için tüm öğrencilere anket uygulanmış ve 16 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, nitel araştırma modellerinden durum çalışması uygulanmıştır. Araştırma bulgularında, öğrencilerin %50'sinin tanıtım faaliyetlerinin ardından EBA sistemine ilk kez giriş yaptığı ve öğrencilerin %61,7'sinin EBA kullanım sıklığını tanıtım faaliyetlerinden sonra arttırdığı görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin EBA modüllerinden en çok EBA ders modülünü kullandıkları görülmüştür. EBA'nın tanıtımı için yürütülecek çalışmalarda, araştırma kapsamında geliştirilen modelin kullanımı önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Milli Eğitim Bakanlığı, EBA, durum çalışması

Abstract: The EBA (Educational Information Network), run by the Turkish Ministry of National Education, is an online platform for supporting the use of effective materials and providing training integration of technology using information technology tools wherever it is needed. Despite the large content offered by the EBA platform, it is thought that students are not getting enough benefit from the system. The purpose of this research is to determine what activities can be undertaken to improve the awareness of the platform and elimination of barriers that are faced by fifth grade students during the usage of the platform. For this purpose, following the promotional activities carried out in the 2016-2017 academic year, a questionnaire was applied to all students to gather data on EBA usage experience of students and semi-structured interviews with 16 students were conducted. According to research findings, 50% of the students had their first entry into the EBA system after the promotional activities and 61.7% of the students had increased the frequency of use of EBA after the promotional activities. In addition, it was seen that most of the students use EBA course module from the EBA modules. In the studies to be conducted for the promotion of EBA, the use of the model developed within the scope of the research is recommended.

Keywords: Turkish Ministry of National Education, EBA, case study

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 04.07.2018

Düzeltilme Tarihi: 27.11.2018

Kabul Tarihi: 27.01.2019

* Bu çalışma 3-5 Mayıs 2018 tarihlerinde Alanya'da düzenlenen 4. Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Sorumlu Yazar / Correspondence: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir, Türkiye, e-mail: coskunserce@nevsehir.edu.tr ORCID: 0000-0002-1230-324X

*** Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir, Türkiye, e-mail: gokcebi@nevsehir.edu.tr ORCID: 0000-0001-6375-342X

Giriş

Teknolojide yaşanan hızlı değişimler, yaşamın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da değişimlere ve dönüşümlere yol açmaktadır. Birçok ülke bu değişim hareketine ayak uydurabilmek adına bilgi iletişim teknolojilerini merkeze alan projeler hayata geçirmiştir. Bu bağlamda ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından Temel Eğitim Programı, İntel Öğretmen Eğitimi, İntel Öğrenci Programı, Microsoft Eğitimde İşbirliği Uzaktan Öğretmen Eğitimi Programı ve son olarak da Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi yürütülmüştür. Bu uygulamalar ve projeler arasından öne çıkan, Bilgi Toplumu Stratejisi Belgesi, Kalkınma Planları, MEB Stratejik Planı ve BT Politika Raporunda yer alan hedefler doğrultusunda hazırlanan ve “Vizyon 2023” kapsamında yürütülen FATİH Projesidir.

FATİH Projesi eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullardaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla, bilişim teknolojileri araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edilecek şekilde derslerde etkin kullanımı için, 2011 yılı itibariyle hayata geçirilmiştir (MEB, 2018). FATİH Projesi kapsamında donanım ve yazılım alt yapısının sağlanması, öğretmenlerin hizmet içi eğitimi, bilinçli, güvenli, yönetilebilir ve ölçülebilir BT kullanımının sağlanması, öğretim programlarında etkin BT kullanımı ile eğitsel e-içeriğin sağlanması ve yönetilmesi bulunmaktadır.

Teknolojinin sınıflarda kullanılması için bu bileşenlerden eğitsel e-içeriğin sağlanması ve yönetilmesi bağlamında Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından öğretmen ve öğrencilerin kullanımına ücretsiz olarak sunulan çevrimiçi bir sosyal eğitim platformu olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) geliştirilmiştir. EBA’da, EBA ders, içerik (haber, video, görsel, ses, kitap, dergi, doküman), yarışma, e-kurs, uzaktan eğitim ve hayat boyu öğrenme TV bölümleri bulunmaktadır. Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanan bütün ders içerikleri, öğrenme nesnesi ve e-kitap formatında, e-içerik yönetim sistemi EBA’da paylaşılmaktadır. EBA, FATİH Projesi kapsamında dağıtılan tablet bilgisayarlarda yüklü olarak gelen uygulama marketidir. EBA Dükkan ile yeni uygulamalar indirilebilir veya var olanlar güncellenebilir. EBA içerisinde e-kitaplar, dergiler, sözlük, hesap makinesi gibi yardımcı kaynaklar, eğitici ve öğretici oyunlar, sesli hikâyeler yer alan market uygulaması gün geçtikçe yeni uygulamalarla zenginleştirilmektedir (EBA, 2018).

Yurtdışında geliştirilen çevrimiçi eğitim teknolojileri platformları incelendiğinde çoğunlukla gelişmekte olan ülkelerin öğretmen ve öğrencilerine yardım etme amacına odaklanıldığı görülmektedir (Trucano, 2017). Bazıları İngilizce içerik ile uluslararası hedef kitle belirlemişken, bazıları ulusal olarak hizmet vermektedir. Ulusal platformlara örnek olarak 2014 yılında Brezilya’da uygulamaya konulan Geekie platformu gösterilebilir. Geekie, Brezilya’da farklı eyaletlerin eğitim sekreterliğinin katılımı ile geliştirilmiştir ve öğrencilerin üniversite giriş sınavlarına hazırlanabilmeleri için çevrimiçi ortamda ücretsiz akıllı ders sistemi sunmaktadır (Sakowski ve Tovolli, 2016). Benzer bir uygulama 2012 yılında Mısır’da Nafham ismi ile başlatılmıştır. Hazırlanan çevrimiçi sisteme öğretmenler eğitsel videolar yükleyebilmekte ve bu videolar ücretsiz olarak kullanıcılara sunulmaktadır (Alayyar, Aljeeran, ve Almodaires, 2018). Uluslararası olarak hazırlanan platformlar daha çok MOOC (Massive Online Open Courses) kavramı içerisinde değerlendirilmektedir. Türkçe karşılığı “Kitlesel Çevrimiçi Açık Dersler” olan MOOC kavramı, içeriği kullanıcılara ücretsiz sunulan derslerden oluşan çevrimiçi platformları ifade etmek için kullanılmaktadır. MIT, Harvard, Berkeley, Texas, CalTech gibi dünyanın pek çok önde gelen üniversitesi Coursera, Udacity, edX ve Khan Academy gibi MOOC açık kaynak sunucu kuruluşlar aracılığıyla dersler vermektedir (Ergüney, 2015). “Kitlesel Çevrimiçi Açık Dersler”’in özellikleri: katılımcı sayısının sınırlandırılmamış olması, kayıtların tamamen açık olması, çevrimiçi olması ve devam gerektirmemesi, derslerin pedagojik olarak tasarlanmış öğrenme yolculuğu olmasıdır (Gore, 2014). Türkiye’de Bilgeş platformu Türkçe içeriği ile bu kavrama örnek olarak

gösterilmektedir. Açıklanan örnekler incelendiğinde EBA'nın kapsam ve büyüklük itibarı ile ayrıştığı görülmektedir. EBA sadece Türk Milli Eğitim Sistemi'nin katılımcıları olan öğretmen ve öğrenciler hedef alınarak tasarlanmış bir sistemdir. Bazı bölümleri tüm kullanıcılara açık olmasına rağmen, EBA ders gibi modüllerine giriş kısıtlanmıştır. EBA'da içerik olarak Türk Milli Eğitim Sistemi'nin müfredatı temel alınmıştır.

Alanyazında yapılan çalışmalarda genel olarak FATİH projesine odaklanıldığı ve bu çalışmalarda projeye yönelik öğretmen, öğrenci, yönetici ve velilerin görüşleri, tutumları, algıları ve yeterlilikleri incelendiği görülmektedir (Kuzu, Kurt, Dursun ve Güllüpnar, 2013; Bağcı, 2013; Koçak, 2013; Pamuk, Çakır, Ergun, Yılmaz ve Ayas, 2013; Ekici ve Yılmaz, 2013; Çoklar ve Tercan, 2014; Horzum, Öztürk, Bektaş, Güngören ve Çakır, 2014; Hörküç, 2014; Altın, 2014; Ekici ve Yılmaz, 2014; Öz, 2015). FATİH Projesinin önemli bir bileşeni olan EBA hakkında yapılmış çalışmalar incelendiğinde, genel olarak öğretmenlerin bu platform hakkındaki görüşlerine odaklanıldığı görülmektedir. Arslan (2016) tarafından yürütülen yüksek lisans tezinde katılımcılar EBA hakkında yeterince bilgiye sahip olduklarını ve EBA'da yapabilecekleri aktiviteleri veya kullanabilecekleri bölümleri kısmen de olsa bildiklerini belirtmelerine rağmen, ders esnasında EBA'yı etkin olarak kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Benzer bir şekilde Alabay (2015), öğretmenlerin EBA'da içeriklerle ilgili ihtiyaçlarına cevap bulamadıkları; Altın (2014) öğretmenlerin, öğrencilerin ve yöneticilerin EBA Platformu'nu yeterli bulmadığı, EBA Platformu'ndaki içeriklerin öğretim programı ile paralel olmadığı bulgularına ulaşmıştır. Saklan (2017) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin genelinin tanıtım çalışmalarını yeterli bulmadığı ve çoğunluğunun kendi çabaları ile internet üzerinden EBA Platformu'nu keşfettikleri ifade edilmiştir. EBA'ya ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşlerinin alındığı çalışmada öğrencilerin konuları pekiştirme, sınavlara hazırlık, başarıyı artırma, konu tekrarı, test çözme ve ders tekrarı yapma anlamında portalı yararlı buldukları sonucuna ulaşılmıştır (Tüysüz ve Çümen, 2016). Benzer bir şekilde Alabay (2015) tarafından yapılan çalışmada, öğrenciler EBA aracılığıyla öğrendiklerini uygulama imkânı bulduklarını belirtmişlerdir.

MEB, daha fazla öğrencinin EBA sisteminde faydalanması amacıyla EBA'nın öğrencilere tanıtımının yapılmasına ve EBA kullanımında yaşanan sorunların giderilmesine büyük önem vermektedir. MEB, EBA farkındalığının artırılması için her yıl çeşitli faaliyetler düzenlemektedir. Örneğin MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nce (2018) düzenlenen yarışmaların yönergesinde, yarışmanın amaçlarından birisi: "FATİH Projesi ve Eğitim Bilişim Ağı'nın (EBA) tanıtılması kapsamında; farkındalığı artırmak ve projeyi tanıtmak" olarak belirtilmiştir. Bunun dışında MEB tarafından eğitim kurumlarına gönderilen çeşitli resmi yazılarda EBA'nın öğrenci ve öğretmenlere tanıtımı için faaliyetler düzenlenmesi istenmektedir. Bu çalışmalara rağmen EBA kullanımına ilişkin yapılan çeşitli araştırmalarda EBA tanıtımının yetersiz olduğuna vurgu yapılmaktadır. Saklan (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin genelinin tanıtım çalışmalarını yeterli bulmadığı ve çoğunluğunun kendi çabaları ile internet üzerinden EBA platformunu keşfettikleri ifade edilmiştir. Tutar (2015), öğretmenlerin EBA hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığını gözlemlemiştir. Öğrencilere EBA sisteminin kullanımı hakkında rehberlik etmesi beklenen öğretmenlerin bile EBA hakkında yeterince bilgiye sahip olmaması, EBA hakkında öğrenci farkındalığının artırılması için yeni bir tanıtım modelinin uygulanmasındaki gerekliliği ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın amacı, beşinci sınıf öğrencilerinin EBA platformunu kullanırken karşılaştıkları engellerin giderilmesi ve platformun bilinirliğinin artırılması için ne gibi faaliyetlerde bulunulabileceğinin belirlenmesidir. Bu amaçla aşağıda belirtilen araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Yapılan faaliyetler sonucunda öğrencilerin EBA kullanım oranlarında ne gibi değişim olmuştur?
2. Öğrencilerin EBA kullanımlarından karşılaştıkları sorunlar nedir?
3. Öğrencilerin EBA'yı kullanmama nedenleri nedir?
4. Öğrencilerin EBA kullanım sıklıkları nedir?
5. Öğrencilerin EBA kullanım alışkanlıkları nasıldır?
6. Öğrenciler yapılan tanıtım faaliyetleri sonucunda EBA hakkında neler öğrenmiştir?
7. Öğrencilerin EBA'nın tanıtımı için önerileri nedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma modellerinden durum çalışması uygulanmıştır. Durum çalışmasının nasıl ve niçin sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinlemesine incelemesine olanak veren araştırma yöntemi olduğunu söylemek mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Başka bir ifade ile durum çalışması, mevcut durumu açıklayan ya da değişimi ve gelişimi etkileyen etkenler arasındaki iletişimi derinlemesine inceleyen ve çözümleyen, süreç içerisinde gelişimi gösteren boylamsal bir yaklaşımdır (Best ve Kahn, 2017). Bogdan ve Biklen (1998), durum çalışmasında incelenecek birimin bir birey olabileceği gibi bir topluluk da olabileceğini ve ayrıca bu kişi yada topluluğun özel bir süreçteki durumunun da incelenebileceğini belirtmiştir. Araştırma örneklemini üzerinde yapılan uygulama sonucunda ortaya çıkan durumun derinlemesine incelenebilmesi açısından durum çalışması, etkili bir araştırma modeli olarak görülmektedir.

Örneklem/Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemine ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen, Bursa İli Nilüfer İlçesi'nde bulunan bir ortaokulda öğrenim gören 60 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin 26'sı erkek, 34'ü kızdır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminde araştırmacı araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmak için yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Beşinci sınıf, ortaokul öğrencilerinin okullarında ilk yılı olması nedeniyle, bazı alışkanlıkların kazandırılması açısından önemlidir. EBA kullanım alışkanlığı kazanacak bir öğrenci sonraki yıllarda da bu alışkanlığını ve becerisini sürdürebilecektir. Bu nedenle araştırmanın katılımcısı olarak beşinci sınıf öğrencileri seçilmiştir.

Uygulama

Araştırmanın amaçları doğrultusunda EBA platformu hakkında öğrenci farkındalığının artırılması ve öğrencilerin EBA kullanırken karşılaştıkları engellerin giderilmesine yönelik etkinlikler yapılmıştır.

- İkinci dönemin başında öğrencilere EBA giriş şifreleri tekrar bir kartona yazılı olarak verilmiştir. Eğitim yılı başında sınıf öğretmenince de şifrelerin verilmiş olmasına rağmen öğrencilerin çoğunun şifrelerini saklamadıkları gözlemlenmiştir. Bu nedenle şifrelerin yazılı olarak verilmesi önemlidir.

- EBA platformuna nasıl giriş yapılacağı uygulamalı olarak anlatılmıştır.
- EBA platformunun içeriği tanıtılmıştır.
- EBA dosya üzerinden bir ders içeriği paylaşılmış ve sonraki hafta derse öğrencilerin bu dosyayı incelemiş olarak gelmeleri istenmiştir.

Sonraki hafta öğrencilerin EBA'ya giriş yapıp yapamadıkları ve dosyayı inceleyip incelemedikleri sözlü olarak kontrol edilmiştir. Her öğrencinin en azından bir kere sisteme giriş yapabilmesi, EBA içeriğini bizzat öğrencinin kendisinin inceleyebilmesi açısından önemlidir. EBA üzerinde gönderilen dosyayı inceleme ödevi bu nedenle verilmiştir. Giriş yapamayanlara teknik destek verilerek sisteme giriş yapmaları sağlanmıştır. Tanıtım faaliyetleri ikinci dönemin başında üç hafta sürmüş, sonraki haftalarda EBA ile ilgili herhangi bir hatırlatma veya bilgilendirme yapılmamıştır. Dönem sonunda veri toplama adımına geçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri kapalı uçlu sorulardan oluşan bir anket ve yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu ile toplanmıştır. Anket araştırmaya katılan bütün öğrencilere uygulanırken, görüşmeler ise ankette EBA'yı kullanmakta olduğunu bildiren ve gönüllü olan 16 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kapalı uçlu sekiz sorudan oluşmaktadır. Anket ile araştırmaya katılan tüm öğrencilerin EBA kullanım alışkanlıkları ve eğitim faaliyetleri sonucunda EBA kullanımların meydana gelen değişiklikler hakkında veri toplanmıştır. Anket hazırlandıktan sonra anketin kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla üç alan uzmanının ve bir dil uzmanının görüşüne başvurulmuş ve uzmanların görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak ankete son hali verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem sabit seçenekli cevaplama hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde kullanılan form, görüşmede değinilecek konuları önceden sınırlandırarak çok sayıda farklı insanla yapılan görüşmelerin çok daha kapsamlı ve sistematik olmasına yardımcı olur (Patton, 2014). Görüşme bir form üzerinden yürütülmesine rağmen görüşmeci bazı müdahalelerde bulunabilir. Görüşmeci, görüşme sırasında soruların cümle yapısını ve sırasını değiştirebilir, bazı konuların ayrıntısına girebilir veya daha çok sohbet tarzı bir yöntem benimseyebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Görüşme formu yedi açık uçlu soru içerecek şekilde araştırmacılar tarafından geliştirildikten sonra, üç alan uzmanı ve bir dil uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda form üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmış ve ardından pilot uygulamaya geçilmiştir. İki öğrenci ile gerçekleştirilen pilot uygulama ile kullanışlı ve öğrenciler tarafından anlaşılabilir bir görüşme formu hazırlandığından emin olunmuştur.

Verilerin Analizi

Görüşmeler ile elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz tekniğinde veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem sürecinde kullanılan sorular ve boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Verileri analize hazırlama amaçlı olarak ses kayıtları öncelikle bilgisayar ortamında metin haline getirilmiştir. Daha sonra metin içerisinde kodlar belirlenmiş, kodlardan yola çıkılarak temalar oluşturulmuştur. Son olarak kodlar ve temalar ilişkilendirilerek görüşme kodlama anahtarı

oluşturulmuştur. Elde edilen verilerin güvenilirliği sağlamak adına, alanda ve nitel araştırmaların analizinde bilgi sahibi üç uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Daha sonra araştırmacıların ve uzmanların yaptıkları kodlamalar karşılaştırılmış, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği (Görüş Birliği / (Görüş Ayrılığı+Görüş Birliği))*100 kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplama formülü uygulanmış ve sonuç olarak kodlayıcılararası görüş uyum oranı % 94 olarak hesaplanmıştır.

Anket verileri ise SPSS programı kullanılarak bilgisayara kaydedilmiş, sorulara verilen cevapların yüzde ve frekans değerleri analiz edilmiş ve daha sonra elde edilen bulgular raporlanmıştır.

Bulgular

Yapılan Tanıtım Faaliyetleri Sonucunda Öğrencilerin EBA Kullanım Oranlarında Yaşanan Değişime İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 60 öğrenciden anket kapsamında sorulan sekiz soruyu yazılı olarak yanıtlamaları istenmiştir. Ankette bulunan ilk üç soru ile öğrencilerin EBA kullanımında yapılan tanıtım etkinlikleri sonrasında oluşan değişime ilişkin veri toplanmıştır. Bu sorulardan elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Öğrencilerin EBA Kullanım Durumları

	Cevaplar	f	%
EBA tanıtım faaliyetlerinden önce EBA'ya giriş yapma durumları	Evet	21	35,00
	Hayır	39	65,00
EBA'ya giriş yapma durumları	Evet	51	85,00
	Hayır	9	15,00
EBA hakkında bilişim teknolojileri öğretmenin tarafından yürütülen tanıtım faaliyetlerinden sonra EBA'yı kullanım sıklığında artış	Evet	37	61,67
	Hayır	23	38,33

Tablo 1'de öğrencilerin %85'inin (51 öğrenci) EBA sistemine daha önce giriş yaptığı, %15'inin (9 öğrenci) ise hiç giriş yapmadığı belirlenmiştir. İkinci soruya verilen yanıtlar incelendiğinde, bilişim teknolojileri öğretmeni tarafından yürütülen tanıtım faaliyetlerinden önce öğrencilerin %65'i (39 öğrenci) EBA'yı hiç kullanmadığı, öğrencilerin %35'inin (21 öğrenci) kullandığı görülmüştür. Üçüncü soruda öğrencilerin bilişim teknolojileri öğretmeni tarafından yürütülen tanıtım faaliyetlerinden sonra EBA kullanım sıklığının artıp artmadığı sorulmuştur. Öğrencilerin %61,77'si (37 öğrenci) kullanım sıklıklarının arttığını belirtirken, %38,33'ü (23 öğrenci) artış olmadığını belirtmiştir.

Öğrencilerin EBA Kullanımlarından Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin EBA'ya giriş yaparken ve kullanırken yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular bulunmaktadır. Anketin dördüncü ve beşinci soruları ile öğrencilerin EBA sistemine giriş yaparken karşılaştıkları sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu sorulardan elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

EBA'ya Giriş Yaparken Karşılaşılan Sorunlar

	Cevaplar	f	%
Evde EBA'ya giriş yapmak için uygun bilgisayar/tablet ve İnternet bulunma durumları	Evet	53	88,33
	Hayır	7	11,67
EBA giriş şifrelerini saklama durumları	Evet	47	78,33
	Hayır	13	21,67

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin %88,33'ünün (53 öğrenci) evlerinde EBA'ya giriş yapmak için uygun bilgisayar/tablet ve İnternet bağlantısının olduğu, %11,67'sinin ise olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin %78,33'ünün (47 öğrenci) EBA giriş şifresini sakladığı, %21,67'sinin (13 öğrenci) ise saklamadığı görülmektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelere katılan öğrencilerin EBA sistemini kullanırken yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

EBA Kullanımında Yaşanan Sorunlar

	f	%
Sorun yok	7	43,75
Giriş yapılamaması	5	31,25
Kazanan madalyaların silinmesi	2	12,50
Etkileşimli nesnelerin çalışmaması	2	12,50
Videoların çok yavaş açılması	2	12,50
EBA Dosya'da paylaşılan dosyaların açılmaması	1	6,25

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerden yedisinin sorun yaşamadığı, diğerlerinin ise yaşadıkları farklı sorunları belirttikleri görülmektedir. En çok sorun yaşanan konunun "sisteme giriş yapılamaması" olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin EBA sistemini kullanırken yaşadıkları sorunlara ilişkin ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir;

"Bazen açılmıyor konu anlatımları. Sonra içine girdiğimde konu anlatımında bi yere tıklamam gerekiyor tıklayamıyorum donup kalıyor."

"Bazen girmiyor mesela şifreyi girsekte oraya girmiyor çok şey oluyor aksaklıklar yaşadım."

"Hatta fenden birçok madalya vardı. EBA yenilenmeden önce. Fen'in madalyalarını bitirmiştim. Ama yenilendi, hepsi gitti."

Öğrencilerin EBA'yı Kullanmama Nedenlerine İlişkin Bulgular

Altıncı anket sorusunda öğrencilerin EBA'yı neden kullanmadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu soruda öğrenciler birden fazla neden belirtebilmektedir. Elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

EBA'nın Kullanılmamasının Nedenleri

	Cevaplar	f	%
EBA'yı kullanmama nedenleri	EBA'yı faydalı buluyorum ancak kullanmak istemiyorum	7	11,67
	Bilgisayarım veya internetim yok	6	10,00
	EBA'ya girdikten sonra içerikleri görüntüleyemiyorum	6	10,00
	EBA'yı faydasız buluyorum.	6	10,00
	EBA şifrem yok	5	8,33
	EBA kullanmak için yeterli zamanım yok	4	6,67
	Diğer	1	1,67

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin %11,67'sinin (11 öğrenci) faydalı bulmasına rağmen kullanmak istemediği, %10'unun (6 öğrenci) bilgisayar veya internetinin olmadığı, %10'unun (6 öğrenci) EBA'ya girdikten sonra içerikleri görüntüleyemediği, %10'unun (6 öğrenci) EBA'yı faydasız bulduğu, %8,33'ünün (5 öğrenci) EBA şifresinin olmadığı, %6,67'sinin (4 öğrenci) EBA kullanmak için yeterli zamanının olmadığı ve %1,67'sinin (1 öğrenci) diğer konuları EBA'yı kullanmama nedeni olarak gösterdikleri görülmüştür.

Öğrencilerin EBA Kullanım Yoğunluğuna İlişkin Bulgular

Son iki anket sorusunda ise öğrencilerin EBA kullanım yoğunluklarına ilişkin veri toplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

EBA Kullanım Yoğunluğu

	Cevaplar	f	%
EBA kullanım sıklığı	Her gün	4	6,67
	Haftada birkaç gün	22	36,67
	Haftada bir gün	11	18,33
	Ayda birkaç gün	9	15,00
	Ayda bir veya daha az	5	8,33
EBA'da haftada geçirilen ortalama süre	10 saatten fazla	1	1,67
	7-10 saat	4	6,67
	3-6 saat	11	18,33
	1-2 saat	21	35,00
	1 saatten az	12	20,00
	0 saat	11	18,33

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin %6,67'sinin (4 öğrenci) EBA sistemini her gün kullandığı, %36,67'sinin (22 öğrenci) haftada birkaç gün kullandığı, %18,33'ünün (11 öğrenci) haftada bir gün kullandığı, %15'ini (9 öğrenci) ayda birkaç gün kullandığı, %8,33'ünün (5 öğrenci) ise ayda bir veya daha az kullandığı görülmektedir. EBA'da haftada geçirilen ortalama süre sorusu için verilen cevaplara göre öğrencilerden %1,67'si (1 öğrenci) 10 saatten fazla, %6,67'si (4 öğrenci) 7-10 saat, %18,33'ü (11 öğrenci) 3-6 saat, %35'i (21 öğrenci) 1-2 saat, %20'si (12 öğrenci) 1 saatten az zaman geçirdiğini ve %18,33'ü (11 öğrenci) EBA'da hiç zaman geçirmediğini belirtmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelere katılan öğrencilerin sınavlardan önceki EBA kullanım sıklıklarının artışına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Sınavlardan Önce EBA Kullanımı Artışı

	f	%
Artıyor	14	87,50
Artmıyor	2	12,50

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun sınavlardan önce EBA'yı daha sık kullandığı görülmektedir. Öğrencilerin sınavlardan önceki EBA kullanım sıklıklarının artışına ilişkin ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir;

“Bazı zamanlar, sınavlarım olduğu zamanlar birazcık yoğunlaşıyor. O zaman mesela her gün 1,5 saat falan giriyorum.”

“Ne zaman mesela sınav olduğu zaman ondan sonra canım sıkıldığı zaman giriyorum.”

“Bazı dönemler yoğunlaşıyor. Mesela; sınav olduğunu zamanlar daha çok.”

Öğrencilerin EBA Kullanım Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin EBA sisteminde en çok kullandıkları derse ilişkin cevapları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

EBA’da En Çok Kullanılan Dersler

	f	%
Matematik	10	62,50
İngilizce	8	50,00
Fen	7	43,75
Türkçe	4	25,00
Sosyal Bilgiler	4	25,00

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin EBA’yı en çok matematik dersi için kullandıkları görülmektedir.

Öğrencilerin EBA sistemini kullanmasına neden olan derslere ilişkin ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir;

“İngilizce ve matematik. Bundan sonra fen olabilir. Sosyale hiç başlamadım bile.”

“...EBA’yı daha çok Türkçe ve sosyal hakkında çünkü benim daha çok sayısalım iyi olduğu için Türkçe sosyalim biraz kötü olduğu için onlarda daha çok kullanıyorum.”

“Matematik. Yani daha çok zorluk çektiğim ders o. Türkçe, fen, sosyal.”

Öğrencilerin EBA’nın en çok kullanılan bölümleri hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

EBA’nın En Çok Kullanılan Bölümleri

	f	%
EBA ders	16	100,00
E-dergi	4	25,00
E-kitap	1	6,25
E-döküman	1	6,25

Tablo 7 incelendiğinde EBA’nın öğrenciler tarafından en çok kullanılan bölümünün EBA ders olduğu görülmektedir. Öğrencilerin EBA’da en çok kullandıkları bölümlere ilişkin ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir;

“En çok EBA dersi. Ondan sonra e-kitap, e-dokümana bakıyorum. Ama o hala yenileniyormuş, tamir yapılyormuş.”

“Genelde test ve konu anlatımları.”

“Sınav olduğumuz yer ve konu anlatımı.”

Öğrencilerin Tanıtım Faaliyetleri Sonucunda EBA Hakkında Öğrendiklerine İlişkin Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşmelere katılan öğrencilerin, yapılan tanıtım faaliyetlerinde EBA hakkında öğrendiklerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Yapılan Tanıtım Faaliyetinde EBA Hakkında Öğrenilenler

	f	%
EBA’nın ders çalışmak için iyi bir yardımcı olması	7	43,75
EBA’nın içeriği	6	37,50
EBA’nın sınavlara hazırlanmak için yardımcı olması	3	18,75

Tablo 8 incelendiğinde yedi öğrencinin EBA’nın ders çalışmak için iyi bir yardımcı olduğunu belirttiği ve bunun en çok belirtilen görüş olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yapılan tanıtım faaliyetinde EBA hakkında öğrendiklerine ilişkin ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir;

“EBA’nın eğitim için yararlı olabilecek bir eğitim sitesi olduğunu eğer test çözmem gerekirse ya da sınava hazırlanmam gerekirse onu açıp kullanabileceğimi.”

“Yani hocam derslere daha fazla yoğun edebiliyor insanı, daha fazla meşgul edebiliyor, boş zamanı geçirebiliyor.”

“EBA sınavlar için çok güzel bir eğitim bilişim ağı ve ayrıca sınavlarda da çok yardımcı oluyor.”

Öğrencilerin EBA’nın Tanıtımı için Önerilerine İlişkin Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşmelere katılan öğrencilerin, EBA’nın beşinci sınıf öğrencilerine tanıtımı için önerilerine ilişkin bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 9.

EBA’nın Beşinci Sınıf Öğrencilerine Tanıtımı İçin Öneriler

	f	%
Ders çalışmakta ve sınavlara hazırlanmakta iyi bir yardımcı olduğunun vurgulanması	10	62,50
İçeriğinin tanıtılması	5	31,25
Eğlenceli olduğunun vurgulanması	3	18,75

Tablo 9 incelendiğinde EBA’nın beşinci sınıf öğrencilerine tanıtımı için en fazla yapılan önerinin “ders çalışmakta ve sınavlara hazırlanmakta iyi bir yardımcı olduğunun vurgulanması” olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin EBA’nın beşinci sınıf öğrencilerine tanıtım önerilerine ilişkin ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir;

“Yani EBA’yı kullanırlarsa sınavlarında daha başarılı olurlar. Çok faydalı çünkü, pekiştiriyor bilgilerini.”

“EBA sınavlardan önce güzel konu anlatım yeri. Orda güzelce sınavlarımıza çalışıp derslerimizden daha yüksek puan alabiliriz.”

“Hocam derim ki mesela derslerinde başarısız olanlar olabilir. Hocam ama bu EBA ders sayesinde derslerine çalışıp o sınav notlarını daha yüksek alabilirler.”

Yarı yapılandırılmış görüşmelere katılan öğrencilerin. EBA'nın tanıtımında öne çıkarılmasını önerdikleri içeriklere ilişkin bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

EBA'nın tanıtımında öne çıkarılması önerilen içerikler

	f	%
EBA ders (Konu anlatımları, videolar ve sorular)	12	75,00
E-dergi	2	12,50
E-kitap	2	12,50

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin EBA'nın tanıtımında öne çıkarılmasını en fazla önerdikleri içeriğin EBA ders olduğu görülmektedir. Öğrencilerin EBA'nın tanıtımında öne çıkarılmasını önerdikleri içeriklere ilişkin ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir;

“Onlara EBA da nasıl şeylerin olduğunu mesela konu anlatımının mesela testin falan olduğunu anlatın.”

“EBA dersteki sınav ve konu anlatımları çok yararlı oluyor.”

“Konu anlatımları ve soruları çok güzel.”

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın amacı, beşinci sınıf öğrencilerinin EBA platformunu kullanırken karşılaştıkları engellerin giderilmesi ve platformun bilinirliğinin artırılması için ne gibi faaliyetlerde bulunulabileceğinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda öncelikle öğrencilerin EBA kullanım durumları, evlerinden EBA'ya ulaşma durumları, EBA kullanım sıklıkları, EBA'nın hangi modülünü daha çok kullandıkları ve EBA'yı öncelikle hangi amaçla kullandıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğrencilerin EBA kullanım sıklıkları incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun (%55,00) EBA sistemine haftada iki saatten az girdiği görülmektedir. Tüysüz ve Çümen (2016) tarafından yapılan çalışmada da EBA sistemine haftada iki saatten az giren öğrencilerin oranı % 52,48 ile oldukça yakın bir değer bulunmuştur. Araştırmalarda benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Öğrencilerin % 54,90'u ise EBA sistemine haftada bir veya birkaç gün giriş yapmaktadır. Bu durumda öğrencilerin çoğunluğunun EBA'yı düzenli olarak kullandıkları söylenebilir.

Öğrencilerin EBA kullanım alışkanlıklarına ilişkin bulgular incelendiğinde EBA'nın modüllerinden en yoğun biçimde kullanılanın EBA ders olduğu görülmüştür. E-dergi ikinci sırada gelmektedir. EBA ders modülünün içeriği konu anlatımları, deneyler ve testler gibi sınavlara hazırlanmada doğrudan yardımcı olabilecek materyallerden oluşması nedeniyle, EBA ders modülünün en yoğun kullanılan içerik olarak belirlenmesi doğal bir sonuç olarak ortaya çıkmaktadır. Timur, Yılmaz ve İşseven (2017) tarafından yürütülen bir çalışmada, ortaokul öğrencilerinin EBA'daki farklı içerik ve portallardan haberdar olma ve kullanma durumları incelenmiş ve öğrencilerin yarısının farklı içerikleri kullanmadıkları gibi benzer bir sonuca ulaşılmıştır. EBA'nın diğer modüllerinin kullanımının artırılması için öğretmenlerin bu modüllere sınıfta ders anlatımlarında ders materyali olarak girerek kullanmaları önerilmektedir. Örneğin EBA video altında sunulan içerikler öğrencilere gereken durumlarda izletilebilir.

Araştırma bulgularına göre, öğrenciler EBA'yı sınavlara hazırlanmak için iyi bir yardımcı olarak görmekte ve bu nedenle sınavlar öncesinde EBA'yı daha yoğun kullanmaktadır. Bu durum sınavlara

hazırlık amaçlı olarak kullanılabilir EBA ders modülünün en çok kullanılan içerik olmasını da açıklamaktadır. Yapılmış bir başka çalışmada (Tüysüz ve Çümen, 2016) öğrenciler EBA'nın yararlarını; konuları pekiştirme, sınavlara hazırlık ve ders tekrarı yapma olarak belirtmiştir. Yine bir başka çalışmada ortaokul öğrencilerinin büyük çoğunluğunun EBA'yı konu tekrarı, test çözme ve verilen ödevi yapma amaçlı olarak kullandıkları görülmüştür (Timur, Yılmaz ve İşseven, 2017). Öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak yürütülen bir başka çalışmada ise EBA'yı öğretmenlerin kullanım amaçlarının doküman sağlamak, e-içerik ve e-kitap bölümünü kullanmak olduğu belirlenmiştir (Tutar, 2015). Sonuç olarak EBA sisteminin öğretmen ve öğrencilere farklı yönleri ile hitap ettiği ancak en çok sınavlara hazırlık aracı olarak görüldüğü anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin EBA'yı en çok matematik, İngilizce ve fen dersleri için kullandığı belirlenmiştir. Bu duruma neden olarak EBA içeriğinin belirtilen dersler açısından çok daha zengin olması gösterilebilir. Diğer dersler için de EBA kullanımının artırılması adına, özellikle EBA ders altındaki bu derslere ait etkileşimli içeriğin zenginleştirilmesi önemlidir. Örneğin sosyal bilgiler dersi için EBA'da sunulan içeriğin yetersizliğine vurgu yapan çalışmalar bulunmaktadır (Çakmak ve Taşkıran, 2017; Tutar, 2015). Bir başka çalışmada da öğretmenler ve öğrenciler genel olarak EBA ders içeriklerinin geliştirilmesi gerektiğini, daha fazla etkileşimli içeriklere ihtiyaçları olduğunu ifade etmişlerdir (Alabay, 2015). Bu açıdan çalışmada elde edilen sonuçlar, daha önce yapılmış olan çalışmaların sonuçları ile uyumludur ve tüm dersler için içeriğin zenginleştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Çalışma kapsamında ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin EBA hakkındaki farkındalığının artırılması ve EBA kullanımlarının önündeki engellerin giderilmesi amacı ile çeşitli etkinlikler yapılmıştır. Araştırma kapsamında yapılan tanıtım faaliyetleri sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin %50'sinin (30 öğrenci) EBA sistemine ilk defa giriş yapması sağlanmış ve öğrencilerin %61,7'sinin (37 öğrenci) EBA kullanım sıklığı artmıştır. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşmelere katılan öğrencilerin %81,3 (15 öğrenci) tanıtım faaliyetlerinden sonra sisteme giriş yapmaya başladığını belirtmiştir. Bu bulgular sonucunda, yapılan faaliyetlerin öğrencilerin EBA kullanım oranlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın başında öğrencilerin EBA kullanım oranlarının düşük olmasının temel nedenlerinin: Öğrencilerin EBA platformu hakkında yeterince bilgiye sahip olmamaları ve sistemi kullanırken yaşadıkları sorunlar için destek alamamaları olduğu varsayılmıştır.

Bu engellerin kaldırılması amacı ile yürütülen faaliyetler sonucunda EBA kullanım oranlarında ciddi artışlar gözlemlenmesi bu varsayımların doğru olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışma kapsamında elde edilen bulgular ışığında, EBA'nın kullanımının yaygınlaştırılmasına yönelik yapılacak faaliyetlerde:

- EBA platformu giriş şifrelerinin öğrencilere yazılı olarak verilmesi,
- EBA içeriğinin ve özellikle EBA ders modülünün tanıtımının yapılması,
- Giriş sürecinde öğrencilere teknik destek verilmesi,
- Sisteme girerek kullanmaları için EBA üzerinde dosya paylaşımı ve ödevlendirme yöntemlerinin kullanılması önerilmektedir.

Öğrenciler gelecekte yapılacak EBA tanıtım faaliyetlerine yönelik bazı tavsiyelerde bulunmuştur. Yapılacak içerik tanıtımlarında EBA ders modülüne önem verilmesi ve EBA'nın ders çalışmakta ve sınavlara hazırlanmakta iyi bir yardımcı olduğunun vurgulanması en fazla öneri gelen başlıklar olmuştur.

Yapılan etkinlikler sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun EBA sistemine girişte teknik sorun yaşamadığı, evlerinde bilgisayar ve İnternetinin olduğu ve şifrelerini halen sakladıkları görülmektedir.

Tüysüz ve Çümen (2016) tarafından yapılan bir çalışmada benzer bulgulara ulaşılmış ve ortaokul öğrencilerinin %77,35'ini evlerinde bilgisayar ve internet olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular öğrencilere verilen teknik desteğin etkili olduğunu ve öğrencilere şifrelerinin kağıt üzerinde yazılı olarak verilmesi durumunda şifrelerini kaybetmediklerini göstermektedir. EBA'yı yapılan faaliyetlerin sonucunda bile kullanmayan öğrencilerin büyük çoğunluğunun evlerinde bilgisayar veya internetinin olmadığı, giriş yaptığında içeriği görüntüleyemediği belirlenmiştir. Öğrencilere okul ortamında EBA kullanım imkanı sağlanması ve yaşadıkları sorunlara yönelik verilecek sürekli teknik desteğin EBA kullanımını daha da arttıracakı düşünülmektedir. Ancak bu durum okulun olanaklarının yeterli olması ve teknik destek için ilgili öğretmenlerin yeterince zaman ayırabilmesini gerektirmektedir.

EBA kullanımının istenen seviyelere ulaşabilmesi için dönem başlarında öğrencilerle yapılacak etkinliklerin ve her öğrencinin en az bir kere öğretmen eşliğinde sisteme girişinin sağlanmasının önemi yapılan çalışmada da görülmüştür. Tüm öğrencilere dönem başında en az bir kez EBA kullanımına ilişkin bir uygulama yapılması ve sıkça sorulan soruların yanıtlanması araştırmanın uygulamaya dönük önerisi olarak sunulabilir.

Tanıtım etkinliği yapılan ve yapılmayan grupların EBA'ya ilişkin görüşlerinin ve kullanım istatistiklerinin alınması ile farklı bir boyut kazandırılması çalışmanın araştırmaya yönelik önerisi olarak sunulabilir.

Kaynaklar / References

- Alabay, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin ve öğrencilerinin EBA kullanımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alayyar, G. M., Aljeeran, R. K., ve Almodaires, A. A. (2018). Information and communication technology and educational policies in primary and secondary education in the Middle East and North African (MENA) region. *Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*, 1-21.
- Altın, H. M. (2014). *Öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli bakış açısıyla FATİH projesinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Best, J. W., ve Kahn, J. V. (2017). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. (M. Durmuşçelebi, Çev.), (O. Köksal, Ed.). Konya: Dizgi Ofset.
- Bogdan, R. C., ve Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research in education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakmak, Z., ve Taşkıran, C. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin perspektifinden eğitim bilişim ağı (EBA) platformu. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 284-295.
- Çoklar, A.N., ve Tercan, İ. (2014). Akıllı tahta kullanan öğretmenlerin akıllı tahta kullanımına yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 13(1), 48-61.
- EBA. (2018). 20.05.2018 tarihinde <http://www.eba.gov.tr/hakimizda> adresinden alınmıştır.
- EBA Yarışma Yönergesi (2018). 18.06.2018 tarihinde <http://www.eba.gov.tr/eba-v4-arayuz/yarisma/2ebaresim-yarismayonergesi.pdf> adresinden alınmıştır.
- Ekici, S., ve Yılmaz, B. (2013). FATİH projesi üzerine bir değerlendirme. *Türk Kütüphaneciliği*, 27(2), 317-339.
- Ergüney, M. (2015). Uzaktan eğitimin geleceği: MOOC (massive open online course). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 15-22.
- Gore, H. (2014). Massive open online courses (MOOCs) and their impact on academic library services: Exploring the issues and challenges. *New Review of Academic Librarianship*, 20(1), 4-28.
- Horzum, M.B., Öztürk, E., Bektaş, M., Güngören, Ö.C., ve Çakır, Ö. (2014). Lise öğrencilerin tablet bilgisayar kabulü ve hazırbulunuşluğu: Yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 81-93. doi:<http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3500>.
- Hörküç, İ. (2014). *Fatih projesinin İstanbul ilinde uygulanmasına ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kurt, A. A., Kuzu, A., Dursun, Ö. Ö., Güllüpinar, F., ve Gültekin, M. (2013). FATİH projesinin pilot uygulama sürecinin değerlendirilmesi: öğretmen görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 1(2), 1-23.
- MEB. (2018). Eğitimde Fatih Projesi. 01.06.2018 tarihinde <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/proje-hakinda> adresinden alınmıştır.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Öz, H. (2015). *FATİH Projesinin uygulanma sürecindeki sorunların okul yöneticileri perspektifinden değerlendirilmesi: Tekirdağ Süleymanpaşa Örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Namık Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tekirdağ.

- Pamuk, S., Çakır, R., Ergun, M., Yılmaz, H. B., ve Ayas, C. (2013). Öğretmen ve öğrenci bakış açısıyla tablet pc ve etkileşimli tahta kullanımı: FATİH projesi değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1799-1822.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Saklan, H. (2017). *Bazı fen bilimleri öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı (EBA) hakkındaki görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat
- Sakowski, P. A. M., ve Tóvolli, M. H. (2016). Complex approaches for education in brazil. 11.12.2018 tarihinde http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/6362/1/DiscussionPaper_210.pdf adresinden indirilmiştir.
- Timur, B., Yılmaz, Ş. ve İşseven, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin eğitim bilişim ağı (EBA) sistemini kullanmalarına yönelik görüşleri. *Asian Journal of Instruction*, 5(1), 44-54.
- Trucano, M. (2017). 20 innovative edtech projects from around the world. 10.12.2018 tarihinde <http://blogs.worldbank.org/edutech/20-innovative-edtech-projects-around-world> adresinden alınmıştır.
- Tutar, M. (2015). *Eğitim bilişim ağı (EBA) sitesine yönelik olarak öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Tüysüz, C., ve Çümen, V. (2016). Eba Ders Web Sitesine İlişkin Ortaokul Öğrencilerinin Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27).
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

Yazarlar

Dr. Ozan COŞKUNSERÇE. Çalışma konuları arasında karma öğrenme, sosyal ağlar, etkileşimli ortam tasarımı, kullanılabilirlik, teknoloji-kültür etkileşimi ve entegrasyonu, blok tabanlı ve robot programlama bulunmaktadır.

Dr. Gökçe Becit İŞÇİTÜRK. Çalışma konuları arasında sosyal ağlar, e-öğrenme, siber zorbalık, öğretmenlerin teknoloji kabul ve kullanımı bulunmaktadır.

İletişim

Dr. Öğr. Üyesi Ozan COŞKUNSERÇE, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Nevşehir, Türkiye, e-mail: coskunserce@nevsehir.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Gökçe Becit İŞÇİTÜRK, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Nevşehir, Türkiye, e-mail: gokcebi@nevsehir.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. The EBA (Educational Information Network), run by the Turkish Ministry of National Education's General Directorate for Innovation and Education Technologies, is an online platform for supporting the use of effective materials and providing training integration of technology using information technology tools wherever it is needed. Electronic materials prepared by Turkish Ministry of National Education and various companies are published on EBA, and teachers and students also have the opportunity to share their own materials. EBA has EBA lessons, content (news, video, audio, books, magazines, documents), contests, e-courses, distance learning and lifelong learning TV modules. Despite the large content offered by the EBA platform, it is thought that students are not getting enough benefit from the system and are not even aware of it. For this reason, Ministry of National Education sends official warning letters to ensure that the use of the platform is becoming widespread. The purpose of this research is to determine what activities can be undertaken to improve the awareness of the platform and elimination of barriers that are faced by fifth grade students during the usage of the platform. To this end, the following research questions were sought:

1. What is the change in the EBA usage rate of students as a result of the activities carried out?
2. What are the problems students face when using EBA?
3. What are the reasons why students do not use EBA?
4. What are the frequencies of EBA usage?
5. How are students' habits of using EBA?
6. What did the students learn about EBA as a result of the promotional activities?
7. What are the students' recommendations for the EBA promotion?

Methodology. In this study, case studies from qualitative research models were applied. It is possible to say that the case study is a research method based on the question of how and why, which allows the investigator to examine in depth an event or phenomenon that he cannot control (Yıldırım & Şimşek, 2006). The sample is composed of 60 fifth grade students who are studying in a secondary school located in Bursa. A student, who will gain habit of EBA usage, will be able to maintain this habit and skill in the coming years. For this reason, fifth grade students were selected as participants of the research. In line with the objectives of the research, activities were held to raise student awareness about the EBA platform and to eliminate obstacles that students encounter while using EBA. At the beginning of the second semester, EBA entry codes were given to students on a card again. After that, how to log in to the EBA platform is explained in practical terms and the content of the EBA platform has been introduced. Finally, a file was shared through the EBA file module, and students were asked to come to the school by reviewing the file the next week. The following week students were verbally verified that they were able to enter EBA and whether they have examined the file or not. At the end of the semester, the data collection step was started. The data of the study were collected by a questionnaire composed of closed-ended questions and an interview form consisting of semi-structured questions. The questionnaire was applied to all students participating in the survey, while interviews were conducted with 16 volunteers who reported that they were using EBA on the questionnaire. The data obtained with the interviews were analyzed by descriptive analysis technique. Survey data were recorded on a computer using the SPSS program, analyzed statistically, and later obtained findings were reported.

Results, Discussion and Conclusion. As a result of the promotional activities carried out within the scope of the research, 50% (30 students) of the students who participated in the research were provided to enter EBA system for the first time and 61.7% of the students' (37 students) frequency of use of

EBA has increased. Moreover, 81.3% (15 students) of the students who participated in the semi-structured interviews stated that they started to enter the system after the promotional activities.

As a result of these findings, it was concluded that the activities carried out have resulted in the increase of EBA usage rates of the students. Therefore, in order to increase EBA usage rates:

- EBA platform login codes should be given to students in writing,
- EBA content and especially the EBA course module should be introduced to students,
- Technical support should be provided to the students during the login process,
- File sharing and paperwork methods on EBA should be utilized to orient students to login and use the system.

Students have made some recommendations for future EBA promotional activities. Most emphasis is on emphasizing the importance of the EBA course module in content introductions and emphasizing that EBA is a good help in studying and preparing exams. Emphasizing the importance of EBA course module in future content introductions and emphasizing that EBA is a good help in studying and preparing for exams were the most suggested titles by students. It is observed that the vast majority of the students do not have technical problems in entering the EBA system; they have computers and internet in their homes and still keep their passwords. The findings show that the technical support given to the students is effective and the students do not lose their passwords if their passwords are given on a card. The majority of students, who did not use EBA, were found to have no computer or internet in their homes and could not view content when they were logged in. It is considered that students will be able to use EBA in the school environment and continuous technical support for the problems they experience will further increase the use of EBA. When students EBA use intensities examined, it was observed that the majority of students (55.00%) entered EBA system less than two hours a week. In addition, 54.90% of the students enter the EBA system once a week or a few days a week. In this case, it can be said that students regularly use EBA. When the findings of the students' usage habits of EBA were examined, it was seen that the most intensively used EBA module was EBA course. Because the EBA course module consists of materials that can directly help prepare for examinations such as subject explanations, experiments and tests, it is a natural consequence that the EBA course module is identified as the most intensively used content. According to research findings, students see EBA as a good help to prepare for the examinations, and therefore use EBA more intensively before exams. This explains why the EBA course module, which can be used as a preparation for the exams, is the most used content. It has been determined that students use EBA mostly for mathematics, English and science courses. This may be due to the fact that the content of the EBA is much richer in terms of the specified courses.

Temel Eğitimde Yaşanan Sorunları İnceleyen Çalışmaların Değerlendirilmesi: Bir Meta-Sentez Çalışması

Evaluation Of Studies Examining The Problems Experienced In Basic: A Meta-Synthesis Study

Özge Deveci*
Necdet Aykaç**

To cite this article/Atıf için:

Deveci, Ö. ve Aykaç, N. (2018). Temel eğitimde yaşanan sorunları inceleyen çalışmaların değerlendirilmesi: Bir meta-sentez çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research Education*, 7(1), 277-301. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.13m

Öz. Bu çalışmada, temel eğitimde yaşanan sorunları inceleyen çalışmaların meta-sentez yöntemi kullanılarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Verilere, “temel eğitim sorunları, ilköğretim sorunları, ortaokul eğitim sorunları, okulöncesi eğitim sorunları, ilköğretim öğretmen sorunları, öğretmen sorunları, ilköğretim problemleri” anahtar kelimeleri Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi ve <https://scholar.google.com.tr/>, ulakbim.tubitak.gov.tr/ veri tabanları kullanılarak ulaşılmıştır. Belirlenen ölçütlere uygun Türkçe alan yazında 43 makale, 18 tez olmak üzere toplam 61 araştırma, çalışma kapsamına alınmıştır. Araştırmada Walsh ve Downe (2005) geliştirdiği meta-sentez aşamaları takip edilmiştir. Oluşturulan kodlar ve temalar frekans tablolarında sunulmuş ve yorumlanmıştır. İnceleme sonunda, temel eğitimde yaşanan sorunlarının, sistem yapılanma sorunları, alt yapı ve finansman sorunları, paydaş sorunları ve program sorunları olmak üzere dört temada ele alınabileceğine ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, en yüksek frekansın sistem ve yapılanma sorunlarında, en düşük frekansın ise program sorunlarında olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Temel eğitim, temel eğitim sorunları, meta-sentez.

Abstract. In this study, it was aimed to evaluate the studies which examine the questions experienced in basic education by using the meta-synthesis method. Data were reached by using basic education problems, primary education problems, pre-school education problems, primary school teacher problems, pre-school teacher problems, primary school problems High Education Board National Thesis Center and <https://scholar.google.com.tr/>, ulakbilim.tubitak.gov.tr/ data bases. Reached studies were examined, included in, 43 articles, 18 master thesis total of 61 study researchers by considering inclusion criteria. In this study, the meta-synthesis stages developed by Walsh and Downe (2005) were followed. The generated codes and themes are presented and interpreted in frequency tables. At the end of the study, it was concluded that the problems of basic education could be addressed in four themes: system structuring problems, infrastructure and financing problems, stakeholder problems and program problems. As a result of the research, it was determined that the system and structure problems have the highest frequency and the program problems have the lowest frequency.

Keywords: Basic education, basic education problems, meta-synthesis.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 21.07.2018

Düzeltilme Tarihi: 17.10.2018

Kabul Tarihi: 27.01.2019

** Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla, Türkiye, e-mail: necdetaykac@mu.edu.tr ORCID: 0000-0001-8020-713X

* Sorumlu Yazar / Correspondence: Milli Eğitim Bakanlığı, Muğla, Türkiye, e-mail: ozgedevenci@gmail.com ORCID: 0000-0003-1729-524X

Giriş

Eğitim içinde bulundurduğu anlam itibariyle en önemli insan faaliyetlerinden birisi ve toplumların ilerlemesine katkı sağlayacak temel taşlardan biridir. Eğitim küresel olarak bir ülkenin geleceğinin şekillenmesinde önemli bir pay sahibidir (Yıldırım ve Saklan, 2016). Eğitim, hem bireye hem de topluma yönelik bir yatırımdır. Eğitim uzun vadeli, getirisi en çok olan yatırımlardan biri olup, özde bireye, genelde topluma hizmet üreten bir süreçtir. Eğitim alanında yapılan harcamalar, yatırımlar aynı zamanda eğitim çıktıları üzerinde de etkili olup, ülkelerin kalkınmalarında önemli roller oynamaktadır. Bu bağlamda gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler eğitim harcama ve yatırımlarını devamlı arttırmaktadırlar (Döş ve Atalmış, 2015). Yaptıkları yatırımlarla ilerleme, gelişim ve değişim beklenmektedirler. Hem dünya hem de Türk eğitim tarihinde farklı felsefi yaklaşımların yanı sıra eğitim üzerinde politika, toplumsal olaylar, göçler, savaş, nüfus değişimi gibi faktörler etkili olmuştur (Düşmez ve Bulut, 2015). Değişimler sistemi olumlu ve olumsuz etkilemektedir. Türk Eğitim Sistemi öğretmen ve öğrenci sayısı ile oldukça büyük bir sistemdir. Bu sistem içerisinde sık sık yapılan değişiklikler sorunların daha da artmasına neden olmaktadır. Bu noktada sistem içerisinde yaşanan sorunların ortaya çıkarılması, olası çözümlerin ortaya çıkarılması açısından önem taşımaktadır (Nayir, 2017).

Türk eğitim sistemi içerisinde yaşanan sorunların öncelikle kendini ilk basamak olan temel eğitimde göstermesi beklenen bir durumdur. Eğitim sistemi içerisinde temel eğitimin etkisi düşünüldüğünde nitelikli bir temel eğitimin ileri eğitim kademeleri için önemli bir basamak olduğu söylenebilir. Temel eğitim hangi yaşta olursa olsun insanın; örgün ve yaygın eğitim sistemi içinde belli bir düzeyde ve nitelikte eğitim görmesini öngörür. Temel eğitimin amacı bireye yaşadığı çağın gereklerine ve toplumun beklentilerine uygun bilgi, beceri ve davranışları kazandırmaktır. Bu yönüyle temel eğitimden bir toplumun bütün kültürel birikim ve değerlerini geliştirmesi, gelecek kuşaklara aktarması beklenir. Bir diğer beklenti ise bireylerin niteliklerini geliştirerek gelecekteki mesleklere hazırlamasıdır. Temel eğitim bir yandan bireye okuma yazma öğretirken diğer yandan bireylere üst öğrenimlere hazırlık için gerekli bilgi ve becerileri kazandırır. Bu açıdan bakıldığında temel eğitimdeki eksiklikler diğer eğitim kademelerinde sorunlara ve niteliğin düşmesine neden olabilir. Dünyadaki birçok ülke temel eğitimin etki alanından hareketle temel eğitimi öğrencileri için zorunlu tutmuştur (Göksoy, 2013). Örneğin; Amerika Birleşik Devletleri, Almanya, Belçika, Fransa, İsviçre ve İtalya için zorunlu temel eğitim altı yaşında başlar. Verilen zorunlu temel eğitimin süresi ise ülkeden ülkeye değişebilmektedir. Zorunlu temel eğitime ne kadar süre verileceği, ülkelerin eğitime katılımı, gelişmişlik düzeyi ve nüfus artışı gibi etkenlere bağlı olarak değişebilmektedir. Türkiye Cumhuriyeti'nde zorunlu temel eğitim, çocuğun belli bir yaşa girince; eğitime başlamasını zorunlu kılan, yani devletin vatandaşını görmekle yükümlü kıldığı eğitimin süresini içermekte ve devletin belirlediği yüklenim anlamına gelmektedir (Güven, 2012). Zorunlu temel eğitimin tüm işlemleri devlet kurumlarının sorumluluğundadır. Öğrencilerin tüm ihtiyaçlarını karşılamak, öğrencilerin tüm basamaklarda sağlıklı gelişimi ve topluma uyumu için eşit, nitelikli ve ücretsiz bir eğitim verilmesi devletin görevleri arasında yer almaktadır.

Devletin görev ve sorumluluğunda olan temel eğitimin basamakları son olarak 2012 yılında yapılan 4+4+4 düzenlemesi ile birlikte okul öncesi eğitimi, ilkökul eğitimi ve ortaokul eğitimi kapsamaktadır. Temel eğitim ilk olarak okulöncesi eğitim ile başlamaktadır. Yıllara göre okul öncesi eğitime katılım oranları; 2004-05 yılında %11, 2016-17 yılında, %35,2 şeklindedir. Millî Eğitim Bakanlığı 4-5 yaş okullaşma oranının 2019 yılına kadar %70'e taşıyarak okul öncesi eğitimin kademeli olarak zorunlu hale gelmesini amaçlamaktadır (Yalçın ve Yalçın, 2018). Okul öncesi dönem çocuğun sosyal, fiziksel ve zihinsel gelişimi açısından oldukça önemli bir dönemi kapsamaktadır. Bu dönem

ayrıca çocuğun kişilik gelişimi açısından da oldukça önemlidir. Okul öncesi dönem beyin gelişiminin ve sinaptik bağlantıların kurulma oranının en yoğun ve hızlı yaşandığı dönemi kapsamaktadır. Beyin gelişimi çocuğun bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimi için güçlü bir zemin oluşturur. Bu nedenle çocuklar özellikle okul öncesi dönem olarak adlandırılan yaşamın ilk altı yılında çok hızlı büyümekte ve gelişim alanlarında şaşırtıcı bir hızla yetkinleşebilmektedirler. Bu şekli ile çocuklar kendi potansiyelini gerçekleştirebilmekte ve toplumun üretken bir bireyi haline gelebilmektedirler (MEB, 2013). Türkiye için okul öncesi eğitimin yeni bir uygulama olmadığı söylene de bugünkü anlamda çocuğun tüm gelişim alanlarını dikkate alan bugünkü anlamda etkili bir öğrenme kurumu işlevini gördüğünü söylemek oldukça zor görünmektedir. Türkiye’de okul öncesi eğitimin amacı; çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını, onların ilköğretime hazırlanmasını, şartları elverişsiz çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratılmasını, çocukların Türkçe’yi doğru ve güzel konuşmasını sağlamaktır (Oktay, 2009). Çocukların gelişim açısından oldukça önemli olan okul öncesi eğitimin birçok ülkede zorunlu olmasına karşın Türkiye’de zorunlu olmaması ve tüm çocukların bu eğitim kademesinde yararlanamaması ilkökul eğitimi açısından da istenen niteliği yakalama anlamında sorunlar ortaya çıkarması muhtemel görünmektedir.

Türkiye’de eğitimin ikinci ve üçüncü basamakları olan ilkökul eğitimi ve ortaokul eğitime, özellikle cumhuriyet yönetimi ile birlikte okuma yazma oranının düşüklüğüne paralel olarak büyük önem verilmiştir. Burada amaç; her Türk çocuğunun iyi birer yurttaş olabilmesi için, gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlık kazanmasını, millî ahlak anlayışına uygun olarak yetişmesini, ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda hayata ve bir üst öğrenime hazırlanmasını sağlamaktır (Kıncal, 2009). Cumhuriyet dönemi ile birlikte 3 yıl olan ilkökul seviyesi önce 4 sonra 5 yıla çıkarılmıştır. 1961 yılında çıkarılan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile zorunlu öğrenim süresi 7-14 yaşları arasında 8 yıl olarak belirlenmiştir. Ayrıca ilkökul eğitimi ve ortaokul eğitimi tek bir çatı altında zorunlu eğitim süresince birleştirilmiştir. Yasa, aynı anda, ilköğretimi "temel eğitim" olarak da nitelendirmiştir (Günkör ve Demir, 2017). Temel eğitimin gelişimi anlamında önemli bir işlev gören 8 yıllık zorunlu temel eğitim uygulaması, kısa sürede kaldırmış ve 2012 -2013 yılında 4+4+4 sistemi getirilerek, ilkökulun süresi 4 yıla çocukların okula başlama yaşı ise 5 yaşa düşürülmüştür.

Yeni getirilen sistemle birlikte öğrencilerin yeni sisteme nasıl uyum sağlayacakları merak konusu haline gelmiştir. 4+4+4 sistemi hem programların uygulamaya konusu hem de çocukların bu öğrenim düzeyi için yaş olarak uygun olmadığı ve temel eğitimin niteliğinin önemli ölçüde düşeceği anlamında birçok tartışmaya neden olmuş ve alanda yapılan birçok araştırmada bu sistemin önemli sorunlara kaynaklık ettiği ortaya çıkmıştır (Aybek ve Arslan, 2015; Cerit, Akgün, Yıldız ve Soysal, 2014; Epçaçan, 2014; Erdem ve Kıran, 2014; Kaştan ve Kaştan, 2016; Mercan Uzun ve Alat, 2014). Bakıldığında halen uygulamada olan 4+4+4 sisteminin temel eğitimin sorunlarını çözdüğü veya eğitimde istenilen niteliği yakalandığını söylemek zordur. Yeni sistemde birlikte okul öncesi eğitim zorunlu halde eğitim sisteminin bir temel taşı olamamış, temel eğitim düzeyinde ikiye bölünen ilkökul ve ortaokul düzeyinde de istenen başarı yakalanamamıştır. Yapılan bu çalışma kapsamında incelenen araştırmalarda dabenzer sorunların halen devam ettiği görülmektedir. Devam eden bu sorunların bir üst kademeye de yansması beklenen bir sonuçtur. Çünkü eğitimin bir basamağındaki sorun hem önceki basamakları hem de sonraki basamakları etkileyebilmektedir. Kısaca okul öncesi eğitimdeki yetersizlikler, ilköğretimde eğitimi etkilediği gibi ortaöğretimdeki nitelik sorunları da ilköğretim üzerinde bir baskı meydana getirebilmektedir. Bu nedenle temel eğitimdeki sorunların etkisi hem ortaöğretim hem de yükseköğretimde dolayısıyla da toplumda etki yaratmaktadır (Sarıbaş ve Babadağ, 2015). Bu nedenle temel eğitim düzeyindeki sorunların bu alanla ilgili yapılan araştırmalar ışığında tespit edilmesi oldukça önemlidir. Alan yazın tarandığında temel eğitimin sorunlarını inceleyen ve

temel eğitimin sorunlarına çözüm önerisi veren önemli çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu araştırmada ise meta- sentez yöntemi ile temel eğitimin sorunlarını ve çözüm önerilerini ele alan çalışmalara ait bulguların bir incelemesi yapılmıştır. Temel eğitimin sorunlarının derinlemesine belirlenmesini amaçlayan bu çalışmanın ilgili alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada, temel eğitimde yaşanan soruları inceleyen çalışmaların meta-sentez yöntemi kullanılarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Desen

Bu araştırmada, temel eğitimde yaşanan soruları inceleyen çalışmaların yorumlanması meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. Tercih edilen meta-sentez yöntemi, nitel çalışmalarının birbirine çevrildiği bir sentez yaklaşımı, nitel çalışmaların bulgularının karşılaştırılması veya birleştirilmesi ile oluşturulan kuramlar, üst anlatılar, genellemeler ve yorumlamalı çevirilerdir (Polat ve Ay, 2016). Meta-sentez çalışmaları, nitel araştırmaların toplanması ve analizine, bu araştırmaların bulgularına odaklanmaya ve bu bulguları sentezlemek için nitel yöntemlerin kullanılmasına yönelik sistematik bir yaklaşım gerektirir (Sandelowski ve Barroso, 2003). Bu araştırmada, Walsh ve Downe'ın (2005) geliştirdiği meta-sentez aşamaları uygulanmıştır. Bu aşamalar:

1. Çalışma kapsamının belirlenmesi,
2. İlgili araştırmaların bulunması,
3. Dahil edilecek çalışmaların kararlaştırılması,
4. Çalışmaların kalitelerinin değerlendirilmesi,
5. Kıyaslama ve karşılaştırma çalışmaları,
6. Çalışmaların kodlanması ve temalaştırılması,
7. Çalışmaların analizinden elde edilen temaların sentezlenmesi şeklindedir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada Walsh ve Downe'ın (2005) aşamalarına göre öncelikle problem tanımlanmıştır. Bu araştırma için "temel eğitim sorunları", "ilköğretim sorunları", "ortaokul eğitim sorunları", "okulöncesi eğitim sorunları", "ilköğretim öğretmen sorunları", "öğretmen sorunları", "ilköğretim problemleri" anahtar kelimeleri kullanılarak Türkçe alanyazında tarama yapılmıştır. Alanyazın taraması için ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı (başlık alanına), Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tez merkezi (tez adı alanına) veri tabanından yararlanılmıştır. Anahtar kelimeler kullanılarak toplam 1234 çalışmaya ulaşılmıştır.

Ulaşılan bu çalışmalardan 240 tanesinin problem sorusuyla ilgili olduğu belirlenmiştir. İncelemeye alınacak çalışmaların kararlaştırılması için belirlenen ölçütlere göre ulaşılan çalışmaların özet kısımları değerlendirilmiştir. Bu ölçütler;

- Temel eğitim sorunları öncelikli olmak üzere anahtar kelimeleri içermek,

- Nitel ya da karma bir çalışma olması,
- Çalışmanın amacı, yöntemi, bulgular ve sonuçları net bir şekilde ortaya konmuş olmasıdır.

Çalışmalar genel olarak incelendiğinde ölçütleri karşılayan 92 çalışma tespit edilmiş. 92 çalışma amaç ve yöntem kısımları da değerlendirildikten sonra 61 çalışmanın ölçütleri tam karşıladığına karar verilmiştir. 61 çalışmanın ölçütleri tam karşılayıp karşılamadığı ikinci araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Tablo 1’de araştırma kapsamında birincil çalışmaların, çalışma kodları, kaynakçası ve çalışma konuları, Tablo 2’de birincil çalışmaların betimsel özellikleri sunulmuştur.

Tablo 1.

Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmalar

Çalışma Kodu	Kaynakça	Çalışma Konusu
A 1	Ada, Küçükali, Akan ve Dal (2014)	Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim sorunları
A 2	Akbaba ve Ekeren (2014)	İlkokullarda yönlendirme eğitiminin uygulanması ile ilgili öğretmen görüşleri
A 3	Akbaba ve Turhan (2016)	İlköğretim okul binalarının fiziksel sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri
A 4	Aküzüm, Yavaş, Tan ve Uçar (2015)	İlköğretim kurumu öğrencilerinin devamsızlık ve okul terki sorunları
A 5	Aktan Kerem ve Cömert (2006)	Okulöncesi eğitimin sorunlarının belirlenmesine yönelik öğretmen görüşlerinin
A 6	Aybek ve Arslan (2015)	Ortaokul öğretmenlerinin 4+4+4 kesintili zorunlu eğitim sistemine yönelik yaşadıkları sorunlar
A 7	Aydın, Şahin ve Topal (2008)	Türkiye’de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları
A 8	Balaban (2017)	Türkiye’de okul öncesi eğitim ve okulöncesi öğretmenlerinin yönetim sürecinde karşılaştıkları sorunlar
A 9	Balo (2015)	İlkokullarda kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri
A 10	Başar(2000)	İlköğretim okullarının iş gören ve fiziki olanaklarının değerlendirilmesi
A 11	Bay ve Şimşek Çetin (2014)	Çocukların anasınıfından ilkokula geçişlerinde yaşadıkları sorunların belirlenmesi ve çözüm önerileri
A 12	Bıyık (2014)	İlköğretim okullarında müdürlerin yönetsel sorunları
A 13	Can (2010)	Kurum teftiş raporlarına göre ilköğretim okullarının sorunları
A 14	Cerit, Akgün, Yıldız ve Soysal (2014)	Yeni eğitim sisteminin (4+4+4) uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri
A 15	Çakır ve Özelmacı (2017)	Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okullarda karşılaşılan sosyal sorunlar
A 16	Çamlıbel (2015)	Okul müdürü ve öğretmenlerin 12 yıllık zorunlu eğitim uygulamasına ilişkin algıları
A 17	Çelik, Önal ve Yeler (2012)	İlköğretimde gelişmeler ve yeni yönelimler
A 18	Çinkır (2010)	İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: sorun kaynakları ve destek stratejileri
A 19	Dağlı ve Baysal (2012)	İlköğretim II. kademede görevli öğretmenlerin sınıfta yaşadıkları sorunlar
A 20	Demir ve Arı (2013)	Okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar
A 21	Değmez (2014)	Köy ilk ve ortaokulların sorunlarına kampüs eğitim modeliyle çözüm
A 22	Düşmez ve Bulut (2015)	Eğitim yöneticileri bakış açısıyla 12 yıllık kesintili zorunlu eğitim sistemi
A 23	Epçağan (2014)	İlkokul ve ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin 4+4+4 eğitim sistemine ilişkin görüşleri

Tablo 1. (devam)

A 24	Erdem ve Kıran (2014)	İlkokul yöneticilerinin görüşlerine göre 4+4+4 eğitim modeline yönelik öğretmen, öğrenci ve velilerin geribildirimleri
A 25	Erkenekli (2014)	Ortaokul yönetici ve öğretmenlerin yönetsel sorunları hakkındaki görüşleri
A 26	Esen (2009)	Öğrenci mevcudu 1000 ve üzeri olan resmi ilköğretim okullarında yaşanan yönetim sorunları
A 27	Filiz ve Arslanhan (2016)	İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 12 yıllık kesintili ve zorunlu eğitim sistemine ilişkin görüşleri
A 28	Gülcan (2014)	Eğitimde son 10 yıl - sorunlar ve çözüm önerileri
A 29	Gül (2008)	Türkiye'nin eğitim sorunları
A 30	Güncör ve Demir (2017)	Eğitim kanunu değişikliği ile ilgili basın yer alan yazıların incelenmesi
A 31	Gürbüz (2005)	Devlet ve özel ilköğretim okullarında hizmet kalitesinin karşılaştırılması
A 32	Hoşgörür ve Arslan (2014)	Okul örgütünün finansal kaynaklarının yönetimi sorunu
A 33	Kalaycı (2005)	İlköğretim okulu öğrencileri okullarında algıladıkları problem durumları
A 34	Kaya (2010)	İlköğretimde taşınabilir eğitimin yönetimi ve sorunları
A 35	Kayıkçı (2014)	İlköğretim kurumlarının mali kaynak sorunları ve okul müdürlerinin çözüm uygulamaları
A 36	Kaştan ve Kaştan (2016)	Türkiye'de sekiz yıllık kesintisiz ilköğretim kurumundan ilkokul ve ortaokul şeklinde 4+4+4 uygulamasına geçiş sürecinde yaşanan sorunlar ve çözümlerine ilişkin yönetici görüşleri
A 37	Korkmaz (2006)	İlköğretim okullarının karşılaştıkları finansman sorunları
A 38	Kök, Küçükkoğlu, Tuğluk ve Koçyiğit (2007)	Okul öncesi eğitiminin sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri
A 39	Kurtuldu (2010)	Okulöncesi eğitiminde okul aile ilişkilerinde yaşanan sorunların öğretmen ve veli görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi
A 40	Küçük (2010)	Taşınabilir ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar
A 41	Külekcı (2013)	Eğitim sisteminde birleştirilmiş sınıfların öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi
A 42	Memişoğlu ve İsmetoğlu (2013)	Zorunlu eğitim uygulamasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri
A 43	Mercan Uzun ve Alat (2014)	İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 4+4+4 eğitim sistemi ve sistem sonrasında ilkokula başlayan öğrencilerin hakkındaki görüşleri
A 44	Nayır (2017)	Pedagojik formasyon öğrencilerinin Türk eğitim sisteminde yaşanan sorunlara ilişkin farkındalıklarının incelenmesi
A 45	Önder ve Güçlü (2014)	İlköğretimde okullar arası başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik çözüm önerileri
A 46	Örs, Erdoğan ve Kipici (2013)	Eğitim yöneticileri bakış açısıyla 12 yıllık kesintili zorunlu eğitim sisteminin değerlendirilmesi
A 47	Özden, Kılıç ve Aksu (2014)	Sınıf öğretmenlerinin zorunlu eğitime ilişkin görüşleri
A 48	Özmen ve Yalçın (2011)	Devlet ilköğretim okullarının mali açıdan desteklenmesinde velilerin bağlı sorunu
A 49	Özpınar (2008)	Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları
A 50	Öztürk Zayımoğlu, Kaya ve Durmaz (2015)	Okulöncesi öğretmenlerinin görev sürecinde yaşadıkları eğitimsel sorunlar ve çözüm önerileri
A 51	Sarıbaş ve Babadağ (2015)	Temel eğitimin temel sorunları
A 52	Seçer, Çeliköz ve Kayalı (2010)	Okul öncesi öğretmenlerinin okul uygulamalarında yaşanan sorunlara ve çözüm önerileri

Tablo 1. (devam)

A 53	Şan (2012)	İlköğretimde taşınmalı eğitim öğrencilerinin sorunları
A 54	Tantekin Erden ve Altun (2014)	Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim ve ilköğretime geçiş süreci hakkındaki görüşleri
A 55	TED (2007)	Tezcan
A 56	Tezcan Koşer (2014)	İlkokul ve ortaokullarda okul müdüründen kaynaklanan sorun ve çatışmalar
A 57	Tok (2013)	Zorunlu eğitim uygulamasına ilişkin öğretmen, yönetici ve veli görüşlerinin incelenmesi
A 58	Ulusoy ve Arslan (2006)	Beş yıllık temel eğitim yapılarının sekiz yıllık temel eğitim sistemine fiziksel adaptasyonunun değerlendirilmesi
A 59	Ünal (2006)	Okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri
A 60	Yıldırım, Saklan ve Yıldırım (2016)	Emekli öğretmenlerin edindikleri deneyimler düzleminde geçmiş ve günümüz eğitim sistemi sorunlarına ilişkin görüşleri
A 61	Yurdabakan ve Tektaş (2013)	Taşınmalı ilköğretim öğrencilerinin taşınmalı eğitime ilişkin görüşleri

Tablo 1’de araştırmaya dahil edilen çalışmalar sunulmuştur. Çalışmalara bakıldığında, “temel eğitim sorunları”, “ilköğretim sorunları”, “ortaokul eğitim sorunları”, “okulöncesi eğitim sorunları”, “ilköğretim öğretmen sorunları”, “öğretmen sorunları”, “ilköğretim problemler” başlıklarını içerdikleri görülmektedir. Ayrıca “ilköğretim/ temel eğitim/ zorunlu eğitimde... sorunu” başlığına sahip olan çalışmalarda sorunların belirlenmesinde yardımcı olacağı düşünülerek araştırmaya dahil edilmiştir.

Tablo 2.

Birincil Araştırmaların Betimsel Özelliklerinin Frekans Dağılımı

Yayın Türü			Veri Toplama Aracı			Yöntem		Veri Analizi		
Makale	Tez	Görüşme Formu	Anket	Doküman İnc.	Tanımsız	Nitel	Karma	İçerik Analizi	Betimsel Analiz	Tanımsız
43	18	30	22	5	5	57	4	26	31	4

Tablo 2’ye göre birincil çalışmalar 43 makale ve 18 tez çalışmasından oluşmaktadır. Araştırma yöntemi açısından birincil çalışmaların 57’si nitel, 4’ü karma desene sahiptir. Araştırmada karma desene sahip araştırmaların ise sadece nitel boyutu ele alınmıştır. Çalışmaların veri toplama araçları incelendiğinde görüşme formunun daha çok tercih edildiği belirlenmiştir. Verilerin analizinde 31 çalışmada betimsel analiz, 26 çalışmada içerik analizi kullanılırken 4 çalışmada yapılan analize ilişkin bilgi verilmemiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada meta-sentez yaklaşımlarından tematik sentezleme metodu kullanılmıştır. Tematik sentez, nitel araştırmaların bulgularını sentezlenmesi gerektiğini savunan bir yaklaşımdır. Tematik sentezde, birinci çalışmaların bulgularının cümle cümle kodlanması, betimsel temaların oluşturulması ve betimsel temaların toplandığı üst seviye temaların oluşturulması işlem sırası izlenir (Thomas ve Harden, 2008). Araştırmada önce metinleri satır satır okuma tekniği ile okunmuştur. El ile yapılan kodlamalardan ulaşılan verilerden ortaya çıkan sorun kodları listelenmiştir. Araştırmacının düzenlemiş olduğu kodlar bağımsız bir başka uzmana sunulmuş ve inceleyip yeniden kodlaması istenmiştir. Kodların ortak noktaları olup olmadığı incelenmiş ve ortak temalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Ulaşılan

ortak temalar iki uzmanın görüşü alınarak tekrardan düzenlenmiştir. Son aşamada belirlenen kod ve temalar verilere sadık kalınarak yüzde ve frekansları da verilip değiştirilmeden sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Meta-sentez çalışmalarında araştırmacı istatistik çözümlmelerden daha çok, senteze dahil ettiği her bir çalışmanın bulgularını betimleyen ve açıklayan betimleyici alıntılara güvenir (Polat, 2016). Meta-sentez çalışmalarında geçerlik ve güvenilirliğin sağlanabilmesi için araştırmanın amacının ve araştırma sorularının belirlenmesine, çalışmaya dahil edilecek araştırmaların seçilmesindeki ölçütlere, seçilen araştırmaların metodolojisi, alanı, örnekleme ve çalışmanın gerçekleştiği coğrafya, veri toplama tekniği ve veri çözümlleme yöntemlerinin bilgisine, verilerin çözümlenmesi ve ortak temaların oluşturulması sürecine, kodlayıcıların uzmanlığı ve tutarlılığına, inandırıcılığı artırmak için incelenen çalışmaların bulgularından kesitler sunulmasına dikkat edilmelidir (Patton, 2014).

Bu çalışmada geçerlik ve güvenilirliği sağlama sürecinde; ilk olarak temel eğitimin sisteminin sorunları neler olduğu belirlenip sistemin olası parçaları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada çalışmaların dahil edilme ölçütleri ise temel eğitim sorunları öncelikli olmak üzere anahtar kelimeleri içermek, nitel ya da karma bir çalışma olmak, çalışmanın amacı, yöntemi, bulgular ve sonuçları net bir şekilde ortaya koymak olarak belirlenmiştir. Çalışma kapsamında anahtar kelimeler kullanılarak toplam 1234 çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan araştırmaların 240 tanesinin problem sorusuyla ilgili olduğu, 92 çalışmanın belirlenen ölçütleri kısmen karşıladığına, 61 çalışmanın ölçütleri tam karşıladığına karar verilmiş ve ikinci araştırmacı tarafından belirlenen 61 çalışmanın uygunluğu değerlendirilmiştir. Dahil edilen araştırmaların künye-konu ve betimsel bilgileri Tablo 1 ve Tablo 2 hazırlanarak sunulmuştur.

Verilerin kodlanması ve temalara ayrılması sürecinde araştırmalar (A 1)'den (A 61)'e kadar kodlanmıştır. Araştırmalardan öncelikle alt kategoriler, alt kategorilerden sorunlar kodları, sorun kodlarından ise tema adları araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Bu süreç sonunda "Sistem - Yapılanma Sorunları", "Alt yapı ve Finansman Sorunları", "Paydaş Sorunları" ve "Program Sorunları" olmak üzere dört tema belirlenmiştir. "Sistem ve Yapılanma Sorunları" tema adı olmasının nedeni; bu tema altında okula başlama yaşı, okulöncesi eğitim, ikili öğretim, ihtiyaç fazlası öğretmen, sistemin yeterince tanıtılmaması, taşıma, merkezizetçilik gibi sorun kodlarının olmasıdır. Bu sorunlar uygulanmakta olan sistemin işleyişinin bir sonucu olarak düşünülmüştür. "Alt yapı ve Finansman Sorunları"nın tema adı olmasının nedeni ise bu tema altında araç-gereç eksikliği, maddi sıkıntı, derslik yetersizliği, kalabalık sınıflar gibi sorun kodlarının olmasıdır. Çünkü bu sorun kodları sahip olunan ekonomik durumdan ve mevcut alt yapıdan kaynaklı durumlardır. "Paydaş Sorunları" tema adı olmasının nedeni ise veli, öğretmen, yönetici üçlünün sorunlarını içermesidir. Bu tema altında öğrencilerin sorunları yer almamıştır çünkü öğrenci bu çalışmada yer alan tüm temaların olası etkilenenidir. Son olarak "Program Sorunları" tema adı olmasının nedeni öğretim programı, rehberlik faaliyetleri, ölçme değerlendirme, seçmeli ders gibi sorun kodlarını içermesidir. Çalışmada ölçme değerlendirme ve öğretim programının iki ayrı kod olarak yer almasını nedeni ise incelenen araştırmalarda ölçme değerlendirmenin programın işleyişinin veya öğelerinin değerlendirilmesi olarak değil değişen sınav sistemi olarak ele alınmasıdır. Ayrıca çalışmada iki kodlayıcı arasındaki uyum yüzdesi Miles ve Huberman'a (1994) göre $P = \frac{Na}{Na+Nd} \times 100$ hesaplanmış ve ilgili sonuçlar tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

İki kodlayıcı arası güvenilirlik

Veri Seti	Uyuşum miktarı (Na)	Uyuşmazlık Miktarı (Nd)	Uyuşum Yüzdesi (P)
A2'ye ilişkin görüşme dökümü	24	8	75
A15'e ilişkin görüşme dökümü	22	3	88

Araştırmada teyit incelemesi yapılırken ise araştırmacı tarafından rastgele yapılan seçim ile 2 hafta sonra çalışmalar tekrar kodlanmış ve kodlamalar arasında uyum incelenmiştir.

Tablo 4.

Kodlamalar arası güvenilirlik

Veri Seti	Uyuşum miktarı (Na)	Uyuşmazlık Miktarı (Nd)	Uyuşum Yüzdesi (P)
A7'ye ilişkin görüşme dökümü	19	9	67,85
A18'e ilişkin görüşme dökümü	15	5	75

Araştırmaya son şekli uzman görüşünden sonra verilmiş ve raporlaştırma aşamasına geçilmiştir. Çalışma 4 aylık bir sürede tamamlanmıştır. Bulgular sunulması aşamasında birincil araştırmalardan alıntılar değiştirilmeden sunulmuştur.

Bulgular

Bu araştırmada, temel eğitimde yaşanan soruları inceleyen çalışmalar meta-sentez yöntemi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular “Sistem -Yapılanma Sorunları”, “Altyapı ve Finansman Sorunları”, “Paydaş Sorunları” ve “Program Sorunları” olmak üzere dört tema altında ele alınmıştır. (bkz. Tablo 5).

Tablo 5 incelendiğinde konuya ilişkin birincil araştırmalarda belirlenen toplam 387 sorun “Sistem -Yapılanma Sorunları”, “Altyapı ve Finansman Sorunları”, “Paydaş Sorunları” ve “Program Sorunları” olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. “Sistem ve Yapılanma Sorunları” ana temasının birincil araştırmalarda öncelikle değinilen (n=132) olduğu, “Program Sorunları” ve “Paydaş Sorunları” temalarının ise daha az değinilen sorun başlığı olduğu belirlenmiştir. Aşağıda temalar altına toplanan sorunlara örnekler verilmiştir.

“Öğrencilerimiz özellikle birinci sınıflar okula uyum sağlamakta zorlanıyorlar.” (A 51)

” Veliler sistemdeki birinci sınıfa baş-lama yaşı, okul dönüşümleri ve okul planlamaları hususunda sıkıntılardan bahsetmektedir.” (A 24)

“Materyal olmadığından işleyişte ilgili birçok eksiklik vardır.” (A 58)

“Okula başlama yaşının öne çekilmesi gelişimi yetersiz olan çocuklarda uyum ve kalem tutma vb. zorlukları ile karşılaşmıştır.” (A 14)

“Altyapı olmadan, hiçbir hazırlık olmadan sistemde değişiklik yapmak ne kadar doğru. Kimse arada kalacak olan çocukları düşünmüyor.” (A 43)

“Seçmeli derslere çok tepkili çocuklar. Zorunlu tutulmaları hoşlarına gitmiyor.” (A 17)

“İdare tarafından öğretmenler arasında adaletsizlik var. Bu nedenle tam verimli olamıyoruz.” (A 15)

“Hizmet içi eğitim de sürekli destek olmalı. Destek ve eğitim tek seferde değil belli dönemlerde ve zorunlu verilmelidir.” “Şuan hazır plan kullanıyorum. Kendim hazırlarsam hem uzun zaman olacak hem de tam anlamıyla kazanımlar alabileceğimi düşünmüyorum. Şuan hazır plana daha çok güveniyorum. Çünkü aldığım seminerde yeterli olarak anlatılmadığından plan hazırlamak için kendimi yeterli görmüyorum.” (A 1)

“Öğretim programı(müfredatın) ve yöntem teknikler öğrencinin ihtiyacına cevap vermemektedir.” (A 20)

Tablo 5.
Temel Eğitim Sisteminin Sorunları

Tema	Sorun Kodu	f	Tema içi %	Toplam %	Toplam Sorun
Sistem ve Yapılanma Sorunları	Okula başlama yaşı	37	9,55		
	Okulöncesi eğitim süreci	16	4,13		
	İkili öğretim	15	3,87		
	İhtiyaç fazlası öğretmen	13	3,35		
	Sistemin yeterince tanıtılmaması	12	3,10		
	Taşıma	12	3,10		
	Kurumların denetimi	7	1,80		
	Merkeziyetçilik	7	1,80	34,10	132
	Kız öğrenci eğitime erişim engelleri	6	1,55		
	Eğitimde kalite	4	1,03		
Altyapı ve Finansman sorunları	Birleştirilmiş sınıf	3	0,77		
	Okulu erken bırakma	2	0,51		
	Yönetici atamada liyakat	2	0,51		
	Araç-gereç eksikliği	30	7,72		
	Maddi sıkıntı	25	6,46		
	Kalabalık sınıf mevcutları	20	5,16		
	Bina sorunları	15	3,87	32,30	125
Derslik yetersizliği	15	3,87			
Paydaş Sorunları	Yardımcı personel çalıştıramama	14	3,61		
	Hijyen ve sağlık ortamı sorunu	6	1,55		
	Veli ilgisizliği	22	5,64		
	Öğretmen hizmet-içi eğitim	19	4,91		
	Yönetici hal ve tavrı	14	3,62	17,60	68
Program Sorunları	Öğretmen tayin	7	1,81		
	Öğretmenlerin saygı ve statü algısı	6	1,55		
	Öğretim programı	19	4,90		
	Rehberlik faaliyetleri	12	3,10		
	Sosyal faaliyete yer verme	11	2,84	16,02	62
	Ölçme değerlendirme	10	2,58		
Seçmeli ders seçenekleri	10	2,58			
Toplam		387	100	100	387

Birincil araştırmalarda üstünde en çok durulan sorun “Sistem -Yapılanma Sorunları” dır. Devamında gelen “Altyapı ve Finansman Sorunları”, “Paydaş Sorunları” ve “Program Sorunları” zincirin diğer halkalarıdır diyebiliriz. Sistem yapılanma sorunları temasında en çok okula başlama yaşına değinilirken en az okulu erken bırakma ve liyakat sorununa değinilmiştir. Altyapı ve finansman sorunları temasında araç gereç eksikliği ve maddi sıkıntılar değinilen sorunlardır. Paydaş sorunları temasında veli ilgisizliği ve öğretmen hizmet içi eğitim sorunlarına vurgu yapılmıştır. Program sorunlarında öğretim programının sorun olarak görülme sıklığı fazla iken ölçme değerlendirme aşaması en az değinilen sorunlardandır.

Sistem ve Yapılanma Sorunu

Araştırmada incelenen birincil çalışmalarda en yüksek yüzdeler paya sahip olan temel eğitim sorunu yüzde 34,10'luk pay ile sistem ve yapılanma sorunlarıdır. Sistem ve yapılanma sorunları temasında sorun frekansı (n=37), yüzdesi (%9,55) olan okula başlama yaşı en fazla değinilen sorun kodudur. Ardından okulöncesi eğitim süreci ve ikili öğretim gelmektedir. En az frekans (n=2) ve yüzdeye (%0,51) okulu erken bırakma ve yönetici atamada liyakat sorun kodları sahiptir.

Birincil çalışmalardan **okula başlama yaşı** ile ilgili ifadeler aşağıda verilmiştir.

“Okula başlama yaşının geriye çekilmesi ile birlikte, 60, 66 aylık ve 72 ve 83 aya kadar olan farklı yaşlardaki öğrencilerin; aynı sınıfta, aynı ortamda bulunmaları, fiziksel dengesizlik ve psikolojik farklılıkları beraberinde getirmiştir. 60, 66 ve 72 aylık çocuklarda, beslenme, tuvaletini yapma vs. temel ihtiyaçlarını giderirlerken büyük güçlükler çektikleri gözlemlenmiştir. Birçok veli bu durumdan dolayı, okul bahçesinde ya da bir şekilde okul ile irtibat sağlayarak çocuğunu endişeli bir şekilde beklemek zorunda kalmıştır.” (A 29)

“1. Sınıfa beden, zihin bakımından yeterince gelişmemiş öğrenciler gelmeye başladı.” (A 58)

“60-66 aylık öğrenciler 1. sınıfa değil de okul öncesine yönlendirilmelidir. Bilişsel ve bedensel gelişimlerdeki yetersizlikler çocuklarda uyum problemlerine yol açmaktadır.” (A 47)

“Yaş uyumunu yakalayamayan bir sınıfta öğrenci; küçük yaşta psikolojik bulanımlar veya travmalar yaşayabilir. Bu da uygulamada bana göre en eksik kısır yan olmuştur.” (A 58)

“Bazı çocuklar okulun ilk başlarında uyuya kalıyorlardı. Sabah erken kalkıyorlar var içlerinde. Şimdiye kadar gündüz uykusuna alışımlar yine uyumak istiyorlardı, uyuya kalıyorlardı. Şimdi azalmaya başladı ama yine uyuyanlar da oluyor.” (A 44)

“Çocuklar motor becerileri ile kas gelişimleri yeterince gelişmediğinden zorlanmaktadırlar. Geç öğrenme problemleri ile karşılaşmıştır.” (A 37)

“Çocuklar için çok zor, en büyük zorluğu onlar yaşıyorlar... Annelerinden alıp oyun çocuğunu direkt birinci sınıfa getirip sıralarda oturtmaya çalışıyoruz. Bir şeye dikkat etmelerini ama bu dikkatlerini 40 dakika boyunca dağılmadan sürdürmelerini bekliyoruz... Belki şimdi bir şekilde yapacaklar ama ileride ne olacak” (A 44)

“Sosyal açıdan bir uyum problemi olabiliyor. İlkokullarda rahat alamıyorlar. Otur kalk. Kurallar daha yoğun. Bence öğrenciler bizdeki gibi aktif olmuyorlar. Bizim sınıfta %60 çocuklar %40 biz aktif, ama ilkokullarda öyle değil. O bakımdan biraz sıkılabiliyorlar.” (A 12)

“Çocuklar okula küçük yaşta başlamak zorunda kaldı. Zihinsel ve bedensel gelişimlerini tamamlamadan, kendilerini sınıfta buldular” (A 28)

“Sürekli hareket etme eğilimdedir. Sıraya oturup sınıf düzeni almamız yaklaşık bir buçuk ayımı aldı ki daha yeni yeni sıraya oturuyorlar. Kesme deseniz o yok, kırıştırıp duruyorlar. Bir an önce bitsin diye neredeyse elleriyle yırtıyorlar. Ya da ben daha bir şey söylemeden kendi kafalarına göre ya kesiyorlar, ya boyuyorlar ya da yapıyorlar.” (A 44)

“60-66 aylık öğrenciler 1. sınıfa değil de okul öncesine yönlendirilmelidir.” (A 23)

“Okula başlama yaşının öne çekilmesi nedeni ile fiziksel gelişimi yetersiz olan çocuklarda uyum ve kalem tutma vb. zorlukları ile karşılaşmıştır.” (A 15)

“66 aylık çocukların ilkokula başlamasını duygusal açıdan uygun değildir.” (A 25)

Birincil çalışmalardan **okulöncesi eğitim süreci** ilgili ifadeler aşağıda verilmiştir.

“Anaokulundan gelenler daha becerikliler ve daha hazırlar. Onlar bir grup oldular. Diğer grupta da anaokuluna gitmeden gelenler var, onlar daha çok yoruluyorlar, daha geriden geliyorlar.” (A 44)

“Dünya ülkelerine baktığımız zaman 3 yaşına kadar okul öncesi zorunlu. Okul öncesi eğitimin zorunlu olması gerekiyor. 5 yaş zorunlu olabilirdi. Onu da kaldırmaları hiç hoş olmadı. Velilerden aldığımız tepki “ Göndermesem olur mu?” 0-6 yaş grubu büyük zamanını evde geçiriyor. Anne babaların çoğu da bu konuda eğitimi olmadıklarından çocuğa yeterli desteği sağlayamamaktadır.” (A 17)

“Anasınıfı okullaşma oranında hızlı bir yükseliş olmasına rağmen yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu durumda ilköğretim birinci sınıfta büyük bir ayırma neden olmaktadır. Birinci sınıftaki öğrencilerin belli bir oranı anasınıfı eğitimi almışken, büyük bir kısmı anasınıfı eğitimi almadan birinci sınıfa geldiği görülmektedir.” (A 12)

“Ben birkaç aileyi göndermesinler diye ikna etmeye çalıştım. Çünkü çocuklardan biri 58 aylık, diğerleri de 60 ayın üstünde ve ailenin isteğiyle okula geliyorlar. Biraz bilinçli olan bir aile ‘hocam, haklısınız ama köyedeki anasınıfı kapattılar.’” (A 58)

“Bir öğrencim var, anasınıfına gitmemiş. Birisi eşyasına dokunduğunda çok kızıyor ama o herkesin her şeyini alıyor. İlk gün sıra olup okulun içinde gezdik, bu sırada bir ipten tuttular dağılmasınlar diye. Bu etkinlikte birisi ipi çok çekmiş, canı acımış, öyle bir bağırды ve etrafa saldırdı ki. Neden böyle yapıyorsun dediğimde onlar benim canımı çok acıttılar ben de onların canını acıtacağım dedi. Başka bir şey bilmiyor, birisi bana ne yaptıysa ben de ona yapacağım diye düşünüyordum.” (A 44)

Birincil çalışmalardan **ikili öğretim** ile ilgili ifadeler aşağıda verilmiştir.

“Yok sabahçı yok öğlenci sınıflar berbat. Sınıf duvarlarına bir materyal asıyorsun, bakıyorsun ertesi gün yok. Tam gün eğitim olduğu güne kadar sorun bitmez”. (A 58)

“Öğrencilerin sabahın erken saatlerinde kalkıp okula uykusuz ve aç veya yarı aç gelmeleri, okuldan geç saatlerde çıkmaları bu öğrencilerde psikolojik, biyolojik ve güvenle ilgili problemler oluşturmaktadır.” (A 37)

“Artık normal eğitime geçmemiz gerekirken ikili eğitim yapıyoruz. Mesai saatleri çok uzadı ve bu okul yöneticileri için çok yorucu. Çocuklar çok erken saatlerde okula geliyorlar.7:30’ da derse başlıyoruz, akşam 17:40 da okuldan ayrılıyor.” (A 17)

“İkinci kademe öğrencilerinin sabah çok erken derse başlayıp; birinci kademe öğrencilerinin akşam karanlığında dersten çıkıyor.” (A 24).

Birincil çalışmalardan **okulu erken bırakma-liyakat** ile ilgili ifadeler aşağıda verilmiştir.

“Okulun fiziksel anlamda cazibesinin olmaması, akademik başarı noktasında öğrenciyi özgüven kazandırılmaması, öğretmen ve idarecilerin yoğunluklarından dolayı öğrencilere gerekli ilgiyi gösterememeleri öğrenci devamsızlıklara ve okul terkine neden olmaktadır.” (A 4)

“Her düzeydeki eğitim yöneticilerini her fırsatta görevden alıp yeni yöneticiler atayarak eğitim yönetimini sürdürülebilir olmaktan çıkarmıştır. Bu görevden almalar ve atamalarda, temel yasalardaki kariyer ve liyakat esasları dikkate alınmamış, binlerce yönetici pasif görevlere atanarak ve verimsizleştirilerek kamu kaynakları çarçur edilmiştir. Eğitim yönetimi alanı ve formasyonu tanımlanarak yönetici olmak için gerekli koşulların taşınması kanun ve yönetmeliklerce belirlenmelidir. Eğitim yöneticilerinin her fırsatta görevden alınmaları engellenmelidir.” (A 28)

Alt yapı ve finansman sorunları

Araştırmada incelenen birincil çalışmalarda ikinci en yüksek yüzdeler paya sahip olan temel eğitim sorunu yüzde 32,30’luk pay ile alt yapı ve finansman sorunlarıdır. Alt yapı ve finansman sorunları temasında sorun frekansı (n=30), yüzdesi (%7,72) olan araç-gereç eksikliği en fazla değinilen sorun kodudur. Ardından maddi sıkıntı ve kalabalık sınıf mevcutları gelmektedir. En az frekans (n=6) ve yüzdeye (%1,55) sorun hijyen ve sağlık ortamı sorunu kodu sahiptir.

Birincil çalışmalardan **araç-gereç eksikliği** ilgili ifadeler aşağıda verilmiştir.

"Okulların eğitim ve öğretim materyalleri tam olmalı. Velilerden maddi destek istenmemelidir. İdareci ve öğretmenler maddi nedenlerle velilerle karşı karşıya getirilmemelidir." (A 37)

"Ders ve oyun araç - gereçlerinin yetersiz ve eski olması öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu tarafından sorun olarak görülmektedir." (A 39)

"Okulumuza matematik ders araç gereçleri olmadığından sorun yaşıyorum." (A 7)

"Okulumuzda laboratuvar sınıfı oluşturmamıza rağmen malzeme eksikliğinden bazı konularda öğretmenlerimiz deney yapamıyorlar. Ders öğretmeni ile birlikte ihtiyaç listesi hazırladık. Yetkili merciiine gönderdik. Malzemelerin tamamlanmasını bekliyoruz." (A 26)

"Mevcut yapıdaki köy ilk ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim faaliyetine etkin katılma ve öğrenci başarısını artırmaları için uyguladıkları öğretim yöntemleri ve kullandıkları araç-gereçler yeterli değildir." (A 22)

"Yeterli araç-gereç, materyal maalesef yok. Kendi imkanlarımla araç-gereç ya da materyal yapıyorum. Bu da her zaman mümkün olmuyor. Çünkü ne maaşım ne de zamanım buna yetiyor." (A 50)

Birincil çalışmalardan **maddi sıkıntı** ile ilgili ifadeler aşağıda verilmiştir.

"Bizim okulun geçen günkü yağmurda tavanından su almaya başlamıştı. Hemen bir çatıcı çağırdık. Kaç liraya mal olacağını söyledi. Müdürde pahalı buldu. Aslında okulun parası pek yok. Resmi yazı ile İlçe Milli Eğitim'e ve kaymakamlığa yazı yazdılar. Sonra Kaymakam geldi. Müdüre neden hemen yaptırmadın burayı? diye sordu. O da okulun parasının olmadığını söyledi ama kaymakam hiç orali bile olmadı. Fırçasını attı gitti." (A 26)

"Ne önceki eğitim sistemi ne de şimdiki eğitim sisteminin finansal durumla ilgili bir artısı olduğunu düşünmüyorum. Varsa okulunda bir otoparkın o zaman zengin okulsun. Kömür için bile günlerce bekliyoruz" "Kendi imkânlarımızla hayırsever vatandaş bulursak, maddi olarak değil de malzemeyi direkt temin etme yoluna gidiyoruz. Zaten tüm okullarda bu sıkıntı var. Bu sıkıntı iyice arttı. Sınıfların fiziki yapısını değiştirmek zorundasın. Sınıfların mevcut fiziki yapılarını ortaokula çevirmek zorunda kaldık. Ondan dolayı bir maddi giderimiz oluyor. Onu da kendimiz karşıladık" (A 17)

"Mali kaynak yetersizliği nedeniyle öğrencilerin eğitsel olarak iyi yetişemeyeceğini düşünmekteyim." (A 36)

"Eğitimde yaşanan finansman sorununa bağlı olarak okulların mali yetersizlikleri eğitimdeki kaliteyi olumsuz yönde etkilemektedir." (A 52)

Birincil çalışmalardan **kalabalık sınıf** ile ilgili ifadeler aşağıda verilmiştir.

"Sınıflar kalabalık olduğundan iş yüküm daha arttı. Tutmam gereken evrak sayısı oldukça fazla. Bu nedenle sorun yaşamaktayım." (A 7)

"Sınıflarımız dar, öğrenci sayımız fazla. Arkadaşlar tıkış tıkış ders işliyorlar. Dolayısıyla başarımız da düşüyor." (A 26)

"Sınıfların öğrenci sayısına göre küçük olduğunu öğrenci sayısının sınıflara göre fazla olduğunu belirtmişlerdir." (A 39)

"Sınıfların kalabalık olması sınıflardaki disiplini de çok etkiliyor. Bu sistemde en az en çok 24- 30 arasında olması gerekiyor." (A 58).

Araştırma bulgusu aslında okullaşma ve eğitim öğretim şartlarının durumuna yani alt yapı ve finansmana vurgu yapmaktadır. Belirtilen temanın sorunlarına çözüm üretilmesi, eğitim kalitesinin artmasında etkili olabilir.

Paydaş Sorunları

Araştırmada incelenen birincil çalışmalarda üçüncü yüksek yüzdeler paya sahip olan temel eğitim sorunu 17,60'lık paydaş sorunlarıdır. Tablo 6'da paydaş sorunları ana teması altında birleştirilen sorun kodları, frekansları ve tema içindeki yüzdeler payları verilmiştir. Paydaş sorunları ana temasında sorun frekansı (n=22), yüzdesi (%5,64) olan veli ilgisizliği en fazla değinilen sorun kodudur. Ardından öğretmen hizmet içi eğitim ve yönetici hal tavrı gelmektedir. En az frekans (n=6) ve yüzdeye (%1,55) öğretmenlerin saygı ve statü algısı sorun kodu sahiptir.

Birincil çalışmalardan **veli ilgisizliği** ile ilgili ifadeler aşağıda verilmiştir.

"Velilerle aramda sorun yaşanmıyor çünkü veliler okula gelmiyorlar. Veli toplantısına 35 kişilik sınıfta sadece 7 kişi katılıyor veli-öğretmen ilişkisi yok denecek kadar!" (A 16)

"Ailenin öğrenciye ilgisiz kalması, öğrencinin okuyacağına inanmaması, öğrencisini yeterince tanımayıp başka öğrencilerle kıyaslaması, okul ile gerekli iletişimi kurmaması okuldan kopmalarına neden olmaktadır." (A 5)

"Öğrenci velileri çok ilgisizler. Öğrencisi ortaokula geçmiş, ancak gelip kaydını hala bu okula aldurmamışlar." (A 7)

"Ailelerin toplantılara katılmamaları ve iletişim probleminin doğması" (A 1)

Birincil çalışmalardan **öğretmen hizmet içi eğitim** ile ilgili ifadeler aşağıda verilmiştir.

"Merkeze uzak olduğum için hizmet-içi eğitimden yararlanamıyorum. Bazen haberim bile olmuyor." (A 50)

"Öğretmenlerin ilk aşamada neyle karşılaşacaklarını bilmemeleri kaygılara neden olmuştur." (A 15)

"Öğretmenler yeterince mesleki çalışmalarını takip edememekte ve kendilerini yenileyememekte" (A 21)

"Öğretmenlere, öğrencilere uygun öğrenme öğretme süreçlerinin hazırlanmasına yönelik hizmet içi eğitim verilmemesi öğretmenlerin sorunlar yaşamasına neden olmuştur." (A 48)

"Hizmet içi eğitim de sürekli destek olmalı. Destek ve eğitim tek seferde değil belli dönemlerde ve zorunlu verilmelidir." "Şuan hazır plan kullanıyorum. Kendim hazırlarsam hem uzun zaman olacak hem de tam anlamıyla kazanımlar alabileceğimi düşünmüyorum. Şuan hazır plana daha çok güveniyorum. Çünkü aldığım seminerde yeterli olarak anlatılmadığından plan hazırlamak için kendimi yeterli görmüyorum". (A 1)

Birincil çalışmalardan **yönetici hal tavrı** ile ilgili ifadeler aşağıda verilmiştir.

"Okul Müdürümüz etki altında kararlar alır." "Okul müdürümüz amaçları gerçekleştirirken etkinlikleri yetersiz kalır." "Okul müdürümüz; toplantılarda alınan kararları gerçekleştirmez." (A 57)

"İdare tarafından öğretmenler arasından adaletsizlik var. Bu nedenle tam verimli olamıyoruz." (A 16)

"Gereksiz yere sevk alan arkadaşları müdürümüz çok iyi biliyor. Müdür Bey de onlara tavır alıyor. İzin istediğinde zorluk çıkarıyor. Çünkü boşuna alınan sevklerde okulda düzenin bozulacağından endişe ediyor." "Evet, bürokratik işler beni hep kaygılandırır. Eksik işten dolayı hep huzursuz olurum. Bir an önce yapmalıyım. Ayrıca üst müdürlerden uyarı almakta hiç hoşuma gitmez. Ne gereği var ben işimi yaparım, kimseden de laf işitemem." (A 26)

"Üstlerin, astlardan gelen teklifleri dikkate almaması, fikirlerimin yeterince dinlenilmemesi beni zorlamaktadır." (A 26)

Birincil çalışmalardan **öğretmenlerin saygı ve statü algısı sorunu** ile ilgili dikkat çekici bir ifade aşağıda verilmiştir.

“Bugün hem eğitim hem öğretim ikisi beraber yürümüyor. Şimdi öğretim olabilir, fakat eğitim kesin kesilmiş. Bir öğrenci öğretmenine arkadan „Hoca! Hoca!” diye bağırırsa bu öğretmenlik midir yani? Saygı yok kızım saygı yok! Ben 50 yıl sonra ilk öğretmenlik yaptığım köyüme gittim.60 yaşındaki öğrencim benim karşımda el pençe divan durdu. Günde iki paket sigara içtiği halde dört gün boyunca benimle gezen o öğrencinin sigara içtiğini görmedim. Yani işte o bir eğitimidir.” (A 61)

Hem öğretmenin performansı hem de okul ortamında yöneticilerin etki alanı hakkında olası durumlar düşündürücüdür. Yöneticinin adaleti ve huzur ortamını sağlayamaması okulun başarı ve çalışma ortamını düşürebilmektedir. Öğretmen sistemin uygulayıcısı olarak önemli bir işlev görmektedir. Öğretmenlerdeki nitelik sorunu veya eksiklik tüm öğeleri etkileyebilmektedir. Belirlenen bu bulgu öğretmenlerin kendilerini eksik bulduklarına bir işaretidir. Öğretmenlerin eksik olduğu noktaların farkında oldukları ve kaliteli hizmet için eğitim bekledikleri söylenebilir.

Program Sorunları

Araştırmada incelenen birincil çalışmalarda en az yüzdeler paya sahip olan temel eğitim sorunu 16,02’lik program sorunlarıdır. Program sorunları temasında sorun frekansı (n=19), yüzdesi (%4,90) olan öğretim programı en fazla değinilen sorun kodudur. Ardından rehberlik faaliyetleri ve ölçme değerlendirme sorun kodları gelmektedir. En az frekans (n=10) ve yüzdeye (%2,58) seçmeli ders seçenekleri sorun kodu sahiptir.

Birincil çalışmalardan **öğretim programı** ile ilgili ifadeler aşağıda verilmiştir.

“Bireysel farklılıklardan dolayı tüm kazanımların tüm çocuklarda gözlenememesi.” ”Bazı kazanımların çevre şartlarına uygun olmaması” (A 1)

“Program hazır değil.” (A 58)

“Müfredat sorunu yaşanması, uyum süresinden sonra ders kitaplarındaki kazanımların süresi içerisinde yetiştirilip yetiştirilemeyeceği konusunda korku yaşanması.” (A 15)

“Akademik (ders) başarı açısından müfredat ciddi değişiklik yapılmadan sistemin başarılı olması beklenemez.” (A 47)

“Müfredatı eninde sonunda bitiririm. Kazanıma iki saat zaman ayrılmışsa onu bir saatte verip zaman diğer şeylere transfer edilebilir. Böyle böyle yetiştirmeye çalışacağız ama ne anlamı olur bunun? İş yetiştirmekse yetişir ama asıl olan öğrencinin yetiştirilmesidir. Öğrenciyi yetiştirmedikten sonra programın yetiştirilmiş olmasının bir anlamı yok bence” (A 44)

“MEB’in önerdiği kaynak kitaplarda yer alan etkinliklerin amacına uygunluğu biraz uygun bulmaktadırlar.” (A 60)

“Müfredat değişti, peki müfredata uygun kitaplar hazırlandı mı? Şuan birinci sınıf kitapları hala geçen yılki kitaplar. Ben 4. Sınıf öğretmeniyim hala eski müfredata tabiyim, onun bir kaosu var zaten okullarda, bazı 2. Sınıflar İngilizce görüyor, 3. Sınıflar İngilizce dersi görmüyor. 4. sınıf konuları yenilenmedi. 5. sınıf konuları azaltıldı. 4. sınıfta bir konu yığılması var. Serbest etkinlikler 1. sınıflardan alındı. Onun yerine oyun spor fizik etkinlikleri konuldu. Beden eğitimi, görsel sanatlar, müzik ders saatlerini azaltıp 1 saate düşürdüler” (A 17)

“Programların uzun ve içerik açısından boş olduğu ve düşündürden, araştıran bir içerik kapsamadığından olumsuz etkilemektedir.” Hazırlanan kaynak kitapların daha yalın ve anlaşılır olmasını istiyorum. Metinlerin sürükleyici ve heyecan verici olmasını istiyorum. Kullanılan kelimelerin anlaşılır olmasını istiyorum.” (A 28)

Birincil çalışmalardan **rehberlik faaliyetleri** ile ilgili ifadeler aşağıda verilmiştir.

“İkili eğitim olmasından kaynaklı uzun çalışma saati, öğrenci sayısının fazlalığı nedeniyle bilhassa rehber öğretmen sayısında artış olmalı.” (A 37)

“Çocuğun sınıfa kabulü, arkadaşları tarafından kabulü, öğretmenin (sınıf öğretmeni) kaynaştırma öğrencileriyle ilgilenmeleri noktasında sorunlar olduğunu düşünüyorum.” (A 10)

“Öğretmenlerin pedagojik anlamda rehberlik edecek yeterliliğe sahip olmamaları” (A 15)

“Öğretmenler çocukların eğitsel ve duygusal ihtiyaçları ile yeterince ilgilenmemektedir.” (A 40)

Birincil çalışmalardan **seçmeli ders** ile ilgili ifadeler aşağıda verilmiştir.

“Özellikle grup oluşmayan seçmeli derslerin, haftalık ders programı yaparken zorluklara sebep olduğu görülmüştür. Öğretmen eksiği sorunu olan okullarda seçmeli derslere uygun öğretmen bulamama, komisyonlarda görev alacak yeterli sayıda öğretmenin olmayışı, branş öğretmeni ihtiyacının ücretli yada sözleşmeli gerektiğinde alan dışı öğretmen görevlendirmelerin yaşanması, dile getirilen önemli problemler olmuştur.” (A 43)

“Öğrencilerin yetenek, gelişim ve tercihlerine göre seçmeli dersler almalarını büyük kazanım olduğunu (A 25)

“Öğrenci servisleri seçmeli dersten dolayı olumsuz etkilendi. Zaman çizelgeleri yöneticileri 11 ile 12 saat mesaiye zorlandı. Seçmeli derslerden dolayı ikili öğretime geçmek zorunda kaldık.” (A 37)

“Seçmeli ders yükü öğrencilerde yorgunluk ve bıkkınlığa yol açmaktadır.” “Öğrencilerin seçmeli dersleri seçimlerinde ailelerinin daha etkili olduğu görülmektedir.” (A 47)

Birincil araştırmalarda en az değinilen sorunlar içerisinde program sorunları gelmektedir. Program sorunları olarak öğretim programı, rehberlik faaliyetleri, seçmeli ders seçenekleri, sosyal faaliyete yer verme ölçme değerlendirme sorunlarının yer aldığı görülmektedir. Aileler sürekli kendi eğitim gördükleri dönem ile günümüzü karşılaştırmaktadır. Birincil araştırmalarda program ögesi yetişmez, uygun değil, müfredat, uzun, gereksiz... gibi kelimeler ile birlikte kullanılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada eğitim sistemimizin birinci basamağı olan temel eğitim sisteminin sorunlarını belirlenmeye yönelik yapılan araştırma bulgularının, sentezlenmesi sonucunda temel eğitim düzeyinde birçok sorun olduğu saptanmıştır. Bu sorunlar; sistem ve yapılanma sorunları, alt yapı ve finansman sorunları, paydaş sorunları ve program sorunları olmak üzere dört tema altında ele alınabilir.

Ele alınan dört tema arasında en önemli sorunun sistem ve yapılanma sorunları olduğu görülmektedir. Sistem ve yapılanma sorunu içerisinde, okula başlama yaşı tartışması, okulöncesi eğitim süreci, ikili öğretim, ihtiyaç fazlası öğretmen, sistemin bilinmezliği, taşıma, kurumların denetimi, merkeziyetçilik, eğitime erişimde engeller, eğitimde kalite, yönlendirme, birleştirilmiş sınıf, okulu erken bırakma ve yönetici atamada liyakat sorunu olduğu görülmektedir.

Okula başlama yaşının özellikle birçok eğitimcinin eleştirilerine karşın uygulamaya konan 4+4+4 sistemi ile ortaya çıktığı söylenebilir. Zira çocuklar 5 yaşında ilkokula başlayarak okuma yazma öğrenmeye zorlanmaktadır. Oysaki bu yaştaki çocukların gelişimleri arasında bireysel farklar olduğu ve 1-2 aylık sürenin çocukların gelişiminde etkili olduğu göz önüne alındığında, 5 yaş uygulamasının sorunlar yaratması beklenebilir bir sonuçtur. Ayrıca yaş sınırı düşürülmesine karşın programda değişikliğe gidilmemesi okuma yazma öğretimine dayalı bir program anlayışının sürdürülmesinin sorunların ana nedenlerinden birini oluşturduğu söylenebilir. Okula başlama yaşının düşürülmesi okulöncesi eğitim basamağına da zarar veren bir adım olarak düşünülebilir. Çünkü okul öncesi eğitime giden ve nitelikli bir eğitim sürecinden geçen öğrenciler temel eğitime daha çabuk uyum sağlayabilmekte ve başarı düzeyleri artabilmektedir. Zira, okul öncesi eğitim isteğe bağlı olarak

zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş 3-5 yaş grubundaki çocukların eğitimini kapsamakta ve çocukları ana-babaya bağımlı olmaktan kurtaran, çocukların bedensel, zihinsel ve toplumsal yönden gelişmelerini sağlayan önemli bir eğitim basamağıdır (Gediklioğlu, 2005). Ülkemizde yanlış anlaşılan ve çocuk bakıcılığı olarak algılanan okul öncesi eğitim anlayışı da temel eğitime yansıyan ve temel eğitimin niteliğini düşüren etkenlerden biri olarak görülebilir.

Eğitimin niteliği ülkelerin bu alandan yaptıkları veya yapmayı planladıkları yatırımlara göre şekil alır. Ülkelerin eğitime ayırdığı kaynak miktarı, o ülkenin genel ekonomisi içinde eğitimin yerinin ve öneminin de bir göstergesi olmaktadır. Türkiye’de bütçeden eğitime ayrılan paydaki yetersizlik ve adil olmayan kaynak dağılımları, örgün eğitim kurumlarındaki eğitim ve öğretim faaliyetlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Eğitim olanaklarından ne ölçüde yararlandığı, eğitimin niteliği, okulların fiziki donanım ve alt yapısı, okuldaki araç-gereç olanakları, öğretmen ve derslik açıkları vb. etmenlere bağlı olarak esasen eğitimde var olan eşitsizlik ve adaletsizlik bu duruma bağlı olarak daha da keskinleşmektedir (Hoşgörür ve Arslan, 2014). Alt yapı ve finansman sorunu birincil araştırmalarda ikinci sırada değinilen sorunların başında gelmektedir. Alt yapı ve finansman sorunları içerisinde ise araç gereç eksikliği, maddi sıkıntı, kalabalık sınıf mevcutları, binaların tadilatı, yardımcı personel çalıştırmama ve hijyen ve sağlık ortamının sağlanmamasının önemli sorunlar olarak yer aldığı görülmektedir. Bu sorunlar arasında araç-gereç eksikliğinin ön plana çıktığı görülmektedir. Maddi sıkıntı ve kalabalık sınıflar alt yapı ve finansman boyutunda önemli sorunlar olarak tespit edilmiştir.

Bir fabrika hatalı ürün yaptığında ya da bir terzi hatalı bir dikiş diktiğinde sonuçları kısa sürede ortaya çıkmasına karşın eğitim çıktılarının iyi veya kötü sonuçları yıllar sonra ortaya çıkabilmektedir (Doğan, Uğurlu ve Demir, 2014). Eğitimin çıktılarının, eğitim sistemi içinde yer alan tüm öğeler üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Eğitim süreçleriyle doğrudan ilgili olan öğelerin yani paydaşların (öğretmen, idareci ve eğitimle ilgili Sivil Toplum –STK- kuruluşlarındaki yetkililer ve Milli Eğitim Müdürlüğü ARGE çalışanlarının) olduğunu söyleyebiliriz (Bay, Türkan, Tosun, Deliçay, Ateş, Pamuk ve Demir, 2013). Yapılan araştırmalarda paydaş sorunları üçüncü sırada değinilen sorunlar içerisinde yer almaktadır. Paydaş sorunları içinde veli ilgisizliği, öğretmen hizmet içi eğitim, yönetici hal tavrı, öğretmen tayin ve öğretmenin saygı ve statü algısı sorun yer almaktadır. Veli ilgisizliği birincil çalışmalarda en ön sırada yer almaktadır.

Araştırma sonuçlarından temel eğitime ilişkin olarak öne çıkan sorunlardan biri de programa ilişkin sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Program genel anlamda, öğrencilerin yaşantılarını düzenleme olarak tanımlanabilir. Öğretim programı sorunu birincil çalışmalarda değinilen sorunlar arasında yer almaktadır. Rehberlik faaliyetleri ve seçmeli ders seçenekleri ise diğer yüksek oranda ortaya çıkan sorunlar arasında yer almaktadır.

Sonuç olarak çalışma kapsamına alınan araştırmalarda temel eğitime ilişkin birçok sorunun ortaya çıktığı görülmektedir. Bu sorunlar içinde özellikle sistemden kaynaklanan sorunlar içinde, eğitimdeki merkezîyetçilik programların sürekli değişmesinden kaynaklanan bilinmezlik, okulöncesi eğitimin etkili olması, birleştirilmiş sınıflar ve ikili öğretimin önemli bir yer tuttuğu söylenebilir. Temel eğitimde öne çıkan diğer önemli bir sorun ise altyapı ve finansman sorunu olduğu görülmektedir. Temel eğitime bütçeden yeterli kaynak ayrılmamasından dolayı yaşanan fiziki yapı ve altyapı sorunları ve araç gereç eksikliği temel eğitimin başarısını düşüren etkenlerin başında geldiği görülmektedir. Temel eğitimde önemli sorunlardan biride eğitimin önemli bileşenlerinden olan paydaşlardan kaynaklı sorunlar olduğu görülmektedir. Bu sorunlar içinde ise velilerin ilgisizliği ve eğitim sürecinin aktif bir bileşeni olarak görev almaması kadar öğrenme sürecinin rehberi konumundaki öğretmenlerin statüsünün düşmesi, etkili bir hizmet içi eğitim verilmemesi ve tayin ve yükselmelerinde liyakatın göz ardı edilmesinin öne çıktığı söylenebilir. Temel eğitimde programdan kaynaklı sorunlarında niteliği

düşüren etkenler içinde yer aldığı görülmektedir Programla ilgili olarak programı yetiştirme kaygısı ve içeriğin yoğunluğunun önemli sorunlar arasında olduğu söylenebilir. Bu sorunlar ışığında temel eğitimin var olan sorunların çözülmesi ve nitelikli bir temel eğitimin sağlanması için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Öğretim programları sık değiştirilmemelidir. Herhangi bir değişiklik yapılırken pilot uygulama yapılması ve program geliştirilirken tüm paydaşların görüşleri alınmalıdır.
2. Öğrencilerin okul yaşamına başlama yaşı bilimsel verilere dayalı olarak yeniden düzenlenmeli, ya da çocukların yaşı dikkate alınarak programların öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilmesi sağlanmalıdır.
3. Temel eğitime bütçeden daha çok kaynak ayrılarak okullarını fiziki yapısı ve donanımı etkili hale getirilebilir.
4. Veli-öğrenci-öğretmen üçlüsünün ilişkisinin öğrenci hayatında önemli bir yere sahip olduğu dikkate alınarak velilerin eğitim sisteminin etkili bir parçası olması yönünde etkinlikler düzenlenmesine ve velilere yönelik eğitim seminerleri düzenlenmesine önem verilmelidir.
5. Eğitim sistemi merkeziyetçilikten kurtarılarak yerelleşmesi sağlanabilir.
6. Temel eğitimin niteliği açısından oldukça büyük bir öneme sahip olan okulöncesi eğitim zorunlu hale getirilerek nitelikli bir yapıya kavuşturulabilir.
7. Temel eğitimin niteliğini olumsuz yönde etkileyen birleştirilmiş sınıf ve ikili öğretim uygulamaları kaldırılmalıdır.
8. Temel eğitimle ilgili sorunlara ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşmelerine dayalı araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar / References

- Ada, Ş., Küçükali, R., Akan, D., & Dal, M. (2014). Management problems in preschool educational institutions. *Middle Eastern and African Journal of Educational Research*, 12(SI), 32-49.
- Akbaba, A., & Ekeren, F. (2014). The views of the teachers who work at the primary schools on the difficulties in the administration of guidance education. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 7(7), 101-124.
- Akbaba, A., & Turhan, M. (2016). İlköğretim okul binalarının fiziksel sorunlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Van il örneği). *KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 341-357.
- Aküzüm, C., Yavaş, T., Çetin, T. A. N., & Uçar, M. B. (2015). İlköğretim kurumu öğrencilerinin devamsızlık ve okul terki nedenleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 167-192.
- Akyüz, Y. (1996). Anaokullarının Türkiye'de kuruluş ve gelişim tarihçesi". *Milli Eğitim Dergisi*, 132, 7-13.
- Aybek, B., & Aslan, S. (2015). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 4+ 4+ 4 kesintili zorunlu eğitim sisteminde yaşamış oldukları sorunlara ve çözüm önerilerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(3), 327-346.
- Aydın, R., Şahin, H., & Topal, T. (2008). Türkiye'de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 119-142.
- Balaban, E. (2017). *Türkiye'de okul öncesi eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin yönetim sürecinde karşılaştıkları sorunlar* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Edirne.
- Balo, D. E. (2015). *İlkokullardaki kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Elazığ.
- Başar, M. A. (2000). İlköğretim okullarının işgören ve fiziki olanakları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 134-140.
- Bay, E., Türkan, A., Tosun, Ş., Deliçay, F., Ateş, G. N., Pamuk, T., Özkan, S., & Demir, S. (2013). 4+ 4+ 4 modelinin paydaşlar bağlamında değerlendirilmesi: aktif katılım mı? Pasif direniş mi? *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(5), 34-55.
- Bay, D. N., & Şimşek Çetin, Ö. (2014). Anasınıfından ilkokula geçişte yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *International Journal of Social Science*, 7(7), 163-190.
- Bıyık, E. (2014). *İlkokul/ortaokul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları yönetsel sorunların belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Can, A. (2010). *Kurum teftiş raporlarına göre ilköğretim okullarının sorunları* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya.
- Cerit, Y., Akgün, N., Yıldız, K., & Soysal, M. R. (2014). Yeni eğitim sisteminin (4+ 4+ 4) uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Bolu il örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 59-82.
- Çakır, U., & Özelmacı, Ş. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okullarda karşılaşılan sosyal sorunlar. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 260-287.
- Çamlıbel, F. (2015). *Okul müdürü ve öğretmenlerin 12 yıllık zorunlu eğitim uygulamasına ilişkin algıları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Çelik, F., Önal, A. S., & Yeler, M. (2012). İlköğretimde gelişmeler ve yeni yönelimler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 35-50.

- Çınkır, S. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1027-1036.
- Dağlı, A., & Baysal, N. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 259-271.
- Değmez, M. (2014). *Köy ilk ve ortaokulların sorunlarına kampüs eğitim modeliyle çözüm* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Derneği, T. E. (2007). *Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi: temel sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: TED Yayınları.
- Demir, M. K., & Ercan, A. R. I. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107-126.
- Doğan, S., Uğurlu, C. T., & Demir, A. (2014). 4+ 4+ 4 eğitim sisteminin okul paydaşlarına olumlu ve olumsuz etkilerinin yönetici görüşlerine göre incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 115-138.
- Döş, İ., & Atalmış, E. H. (2016). Oecd verilerine göre pisa sınav sonuçlarının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 432-450.
- Düşmez, İ., & Bulut, H. (2015). Eğitim yöneticileri bakış açısıyla 12 yıllık kesintili zorunlu eğitim sistemi: Giresun örneği. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 157-176.
- Epçaçan, C. (2014). İlkokul ve ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin 4+ 4+ 4 eğitim sistemine ilişkin görüşleri (Siirt ili örneği). *Ekev Akademi Dergisi*, 58(58), 505-522.
- Erdem, A. R., & Kıran, H. (2014). 4+ 4+ 4 eğitim modeline yönelik ilkokul yöneticilerinin görüşleri. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 27-49.
- Erden, F. T., & Altun, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim ve ilköğretime geçiş süreci hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(2), 481-502.
- Erkenekli, S. (2014). *Gölbaşı’nda ortaokul yönetici ve öğretmenlerin yönetsel sorunları hakkındaki görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Esen, E. (2009). *Öğrenci mevcudu 1000 ve üzeri olan resmi ilköğretim okullarında yaşanan yönetim sorunları* (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Filiz, S., & Arslanhan, Ş. (2016). The views of primary school first grade teachers about the 12-year intermittent and compulsory education system. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 51(3), 305-322.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa birliği sürecinde türk eğitim sistemi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Göksoy, S. (2013). Türkiye ve avrupa birliği ülkelerinde zorunlu eğitim uygulamaları. *Asya Öğretim Dergisi*, 1(1), 30-41.
- Gülcan, G. M. (2014). Eğitimde son 10 yıl - sorunlar ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversiteli Öğretim Üyeleri Derneği Bülteni*, 12(1), 10-14.
- Gül, H. (2014). Türkiye’nin eğitim sorunları, akp nin eğitime bakışı ve çözüm önerileri. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2(3), 181-196.
- Günkör, C., & Demir, C. G. (2017). 5/1/1961 tarihli ve 222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanununda değişiklik yapılmasına dair kanun teklifine yönelik basında yer alan görüşlerin incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 1425-1452.
- Gürbüz, E. (2005). Devlet ve özel ilköğretim okullarında hizmet kalitesinin karşılaştırılmasına ilişkin bir araştırma. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-23.

- Güven, İ. (2012). Eğitimde 4+ 4+ 4 ve fatih projesi yasa tasarısı reform mu? *İlköğretim Online*, 11(3), 556-577.
- Hoşgörür, V., & Arslan, İ. (2014). Okul örgütünün finansal kaynaklarının yönetimi sorunu (Yatağan İlçesi Örneği). *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 91-102.
- Kalaycı, N. (2005). İlköğretim okulu öğrencileri okullarında hangi durumları problem olarak algılamaktadır? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(2), 167-193.
- Kaya, İ. (2010). *Taşımali eğitimin yönetimi ve sorunları: Adıyaman ili örneği* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Malatya.
- Kayıkçı, G. (2014). *İlköğretim kurumlarının mali kaynak sorunları ve okul müdürlerinin çözüm uygulamaları (Bingöl ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Erzurum.
- Kaştan, Y., & Kaştan, Y. (2016). Türkiye’de sekiz yıllık kesintisiz ilköğretim kurumundan ilköğretim ve ortaokul şeklinde 4+ 4+ 4 uygulamasına geçiş sürecinde yaşanan sorunlar ve çözümlerine ilişkin yönetici görüşleri: bir durum çalışması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(5), 130-155.
- Kerem Aktan, E., & Cömert, D. (2006). Siirt ilinde okul öncesi eğitim sorunlarının tespitine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(170), 1-16.
- Kıncal, R. Y. (2009). *Eğitim bilimine giriş*. (2. Baskı.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Korkmaz, İ. (2005). İlköğretim okullarının karşılaştıkları finansman sorunları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(14), 429-434.
- Kök, M., Küçüköğlü, A., Tuğluk, M. N., & Koçyiğit, S. (2007). Okul öncesi eğitiminin sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri (Erzurum ili örneği). *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(16), 160-171.
- Kurtuldu, B. S. (2010). *Okulöncesi eğitiminde okul aile ilişkilerinde yaşanan sorunların öğretmen ve veli görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü: Konya.
- Küçük, A. (2010). *Taşımali ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar (Aksaray ili örneği)* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü: Konya.
- Külekcı, E. (2013). 4+4+4 eğitim sistemi kapsamında birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 369-377.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB. (2015). *İlköğretim eğitim programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Memişoğlu, S. P., & İsmetoğlu, M. (2013). Zorunlu eğitimde 4+4+4 uygulamasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 14-25.
- Miles, M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publications.
- Nayir, F. (2016). *Pedagojik formasyon öğrencilerinin türk eğitim sistemi'nde yaşanan sorunlara ilişkin farkındalıklarının incelenmesi, eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı* (Ed. Dinçer, S.) Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Oktay, A. (Ed.). (2009). *Eğitim bilimine giriş*. (3. Baskı.). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Önder, E., & Güçlü, N. (2014). İlköğretimde okullar arası başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik çözüm önerileri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40(40), 109-132.

- Örs, Ç., Erdoğan, H., & Kipici, K. (2013). Eğitim yöneticileri bakış açısıyla 12 yıllık kesintili zorunlu eğitim sistemi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 131-154.
- Özden, B., Kılıç, R., & Aksu, R. K. D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin 12 yıllık (4+ 4+ 4) zorunlu eğitime ilişkin görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(20), 181-202.
- Özmen, F., & Yalçın, H. (2011). Devlet ilköğretim okullarının mali açıdan desteklenmesinde velileri bağış yapmaktan uzak tutan nedenler. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 57-76.
- Özpınar, M. (2008). *Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları (Aydın ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Aydın.
- Öztürk, F. Z., Kaya, N., & Durmaz, E. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin görev sürecinde yaşadıkları eğitimsel sorunlar ve çözüm önerileri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 68-94.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün, & S. Beşir Demir, Çev. Edt.). Ankara: Pegem Akademi.
- Polat, S., & Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 52-64.
- Sandelowski, M., & Barroso, J. (2003). Classifying the findings in qualitative studies. *Qualitative Health Research*, 13(7), 905-923.
- Sarıbaş, S., & Babadağ, G. (2015). Temel eğitimin temel sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 18-34.
- Seçer, Z., Çeliköz, N., & Kayılı, A. G. G. (2010). Okul öncesi öğretmenliği okul uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 128-152.
- Şan, A. (2012). *İlköğretimde taşınmalı eğitim öğrencilerinin sorunları* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Tezcan Koşer, A. N. (2014). *İlkokul ve ortaokullarda okul müdüründen kaynaklanan sorun ve çatışmalar* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8(45), 1-10.
- Tok, F. (2013). *12 yıllık zorunlu eğitim uygulamasına ilişkin öğretmen, yönetici ve veli görüşlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Gaziantep.
- Ulusoy, M., & Aslan, H. D. (2006). Beş yıllık temel eğitim yapılarının sekiz yıllık temel eğitim sistemine fiziksel adaptasyonunun değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Mühendislik, Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 21(3-4), 129-142.
- Uzun, E. M., & Alat, K. (2014). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 4+ 4+ 4 eğitim sistemi ve bu sistem sonrasında ilkokula başlayan öğrencilerin hazır bulunuşlukları hakkındaki görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 15-44.
- Ünal, N. (2006). *Okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Walsh, D., & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: a literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204-211.
- Yalçın, F. A., & Yalçın, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimin sorunlarıyla ilgili görüşleri: Ağrı ili örneği. *İlköğretim Online*, 17(1), 367-383.
- Yıldırım, N., Saklan, E., & Yıldırım, V. Y. (2016). Emekli öğretmenlerin edindikleri deneyimler düzleminde geçmiş ve günümüz eğitim sistemi sorunlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 1-19.

Yurdabakan, İ., & Tektaş, M. (2013). Taşımali ilköğretim öğrencilerinin taşımali eğitime ilişkin görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(3), 511-527.

Yazarlar

İletişim

Öğretmen Özge DEVECİ

Dalaman Şehit Jandarma Uzman Onbaşı Fuat Demir
Ortaokulu, Muğla

e-mail:ozgedevenci@gmail.com

Doç. Dr. Necdet AYKAÇ

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim
Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim
Anabilim Dalı, Muğla

e-mail: necdetaykac@mu.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. Education is an investment for both the individual and society. Education is one of the most profitable investments in the long-term, and it is a process that produces services to the individual and society in general. Expenditures made in the field of education and investments are also effective on educational outcomes and play an important role in the development of countries. In this context, developed and developing countries continuously increase their education spending and investments (Döş ve Atalmış, 2015). In addition to different philosophical approaches in the Turkish education history process, educational activities were influenced by factors such as politics, social events, migrations, war, population change (Düşmez & Bulut, 2015). Changes affect the system positively and negatively. The Turkish education system is a very large system with the number of teachers and students. The changes that are made in this system frequently cause further problems. At this point, the problems experienced in the system are important in terms of finding possible solutions (Nayir, 2017). It can be said that the basic education within the educational system is an important function for a qualified educational system, considering its impact on other levels. Besides, education is one of the most important human activities and also one of the keystones that will contribute to the advancement of societies. Education has an important role in shaping the future of a country globally (Yıldırım & Saklan, 2016). Basic education requires a certain level and quality of education in formal and informal education system regardless of the age of person. The main objective of basic education is to provide the individuals with knowledge, skills and behaviors that are appropriate to the needs of the era in which they live and to the expectations of the society (Güven, 2012). When the literature is reviewed, it has been observed that there are studies that examine the problems of basic education and propose solution offers to the problems of basic education. In this study, the findings of the studies which address the problems of basic education and solution offers were synthesized by the meta-synthesis method. It is considered that this study, aiming to determine the problems of basic education in depth, will contribute to the related literature.

Methodology. In this study, one of the qualitative research methods, meta-synthesis was used to interpret the studies examining the problems experienced in basic education. Meta-synthesis studies require a systematic approach utilizing the collection and analysis of qualitative research, focusing on the findings of these researches, and applying qualitative methods to synthesize these findings (Sandelowski & Barroso, 2003). In this study, the meta-synthesis stages developed by Walsh and Downe (2005) were applied. The criteria for the research are determined as “to include key words, to be qualitative or mixed, to be clearly identified in the purpose, method, findings and results. When the studies were examined, 92 studies meeting the criteria were identified. After evaluating the study objectives and methods, it was decided that 61 studies fully meet the criteria.

Results. The primary research was followed by the meta-synthesis stages that Walsh & Downe (2005) developed. At the end of the examination, the problems experienced in basic education could be addressed in four themes: system structuring problems, infrastructure and financing problems, stakeholder problems and program problems. In addition, in the primary research, it was determined that the highest frequency has system and configuration problems and that the lowest frequency has program problems. system and structuring problems are the most (34.10%) mentioned theme. In the school start age discussion, pre-school education process, dual education, surplus teacher, system obscurity, carrying,

Discussion and Conclusion. The primary researches were examined by following the meta-synthesis stages developed by Walsh & Downe (2005). At the end of the examination, the problems experienced in basic education could be addressed in four themes: system and structuring problems, infrastructure and financing problems, stake holder problems and program problems. In addition, in the primary

research, it was determined that the highest frequency has system and structuring problems and that the lowest frequency has program problems. System and structuring problems were determined to be the mostly (34.10%) mentioned theme containing the problem codes of “school start age discussion, pre-school education process, dual education, supernumerary teacher, system obscurity, transportation, institutions' supervision, centralization, barriers to access to education, quality in education, orientation, multi grade class, early school drop-out and merit in administrator assignment”. School start age discussion has a high frequency in primary studies. The problem of infrastructure and financing is the problem mentioned in the second place (32.30%) in the primary research. Among the infrastructure and financing problems, the lack of equipment, financial distress, crowded classes, alteration of buildings, the inability to employ auxiliary personnel, and the provision of hygiene and health care problems appeared. The problem code possessing the highest frequency is the lack of tools and equipments whereas stake holder issues are the theme mentioned in the third (17.60%) order. In addition, there are problem codes such as parental indifference, in-service teacher training, administrators' behaviors and manners, teacher appointment and lastly perception of teacher respect and status. Parents' indifference was found to have a high frequency (n=22) in primary studies. The themes mentioned at least in primary researches (16.02%) were identified as problems related to programs. Within these problems, curriculum, guidance activities, elective course options, giving place to social activity and lastly measurement and assessment problem codes were included. In this current study, the problems of basic education system, which is defined as the very first step of our education system were aimed to identify through meta-synthesis. It can be concluded that some of the problems identified are problems which have been transferred from past to present day whereas some of them are perceived as problems today. In accordance with the research findings, it was determined that there appeared many problems in the basic education system. These so-called problems were presented in four themes: system and structuring problems, infrastructure and financial problems, stake holder problems and program problems. Besides, it can be recommended that we should be more careful about the changes to the basic education elements when we consider the importance of the period from pre-school to secondary school in students' lives. In addition, we should keep in mind that a large majority of the results regarding the changes is capable of changing their academic and social life. Within the light of these findings, the following suggestions can be made:

1. Instructional programs should not be changed frequently. When making any changes, the pilot implementation should be carried out and the opinions of all stakeholders should be taken during the development of the program.
2. The age of the students in school life should be revised based on scientific data, or the age of the children should be taken into account and the programs should be developed in line with the needs of the students.
3. The physical structure and equipment of the schools can be effective by allocating more resources to basic education than the budget.
4. The parent-student-teacher trio relationship has an important place in student life, taking into account that the parents' education system is an effective part of organizing activities and parents' education seminars should be given importance.
5. Education system can be liberated from centralization and localization can be ensured.
6. Pre-school education, which is of great importance in terms of the nature of basic education, can be provided with a qualified structure by making it compulsory.
7. The combined class and dual education practices that adversely affect the quality of basic education should be abolished.
8. Research can be carried out based on teacher, student and parents' interviews about the problems related to basic education.

Teknoloji ve Tasarım Dersi 2018 Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Evaluation of Technology and Design Course 2018 Curriculum According to Teachers' Views

Mehmet Aydın Sağlık*
Çiğdem Aldan Karademir**

To cite this article/ Atıf için:

Sağlık, M. A. ve Aldan Karademir, Ç. (2019). Teknoloji ve tasarım dersi 2018 öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 302-319. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.14m

Öz. Bu araştırmanın amacı, Teknoloji ve Tasarım (TT) dersi 2018 öğretim programına yönelik, ders öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymaktır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak desenlenen araştırma, Akdeniz Bölgesi'nde bir ilde görev yapmakta olan on iki öğretmenle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, maksimum çeşitlilik örneklemesine göre belirlenmiştir. TT öğretmenleri ile yapılan derinlemesine görüşmelerde, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler, nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi ile kodlanmış, kodlardan ortak temalara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin TT dersi öğretim programına yönelik görüşleri doğrultusunda, bulgular yorumlanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin öğretim programını; öğrenme alanları, içerik, öğrenci yaratıcılığına etkisi ve öğrenci düzeylerine uygunluğu açısından olumlu bulduğunu fakat ölçme değerlendirme açısından olumsuz bulduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmenler, haftalık ders süresi, atölye donanımları ve hizmet içi eğitim noktalarında eksiklikler olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Teknoloji ve tasarım dersi, öğretim programı, öğretmen görüşleri

Abstract. The aim of this research is to reveal the views of the teachers towards the 2018 Technology and Design course curriculum. This research was designed as a qualitative research, and conducted with twelve teachers working in a city of Mediterranean Region. The study group of study was determined according to the maximum diversity sample. Semi-structured interview form developed by researchers was used in in-depth interviews with Technology and Design teachers. The obtained data was separated into the themes and codes by using content analysis from qualitative data analysis techniques. Teachers' views on the Technology and Design curriculum are interpreted in the context of findings. According to the findings, teachers find the program positive in terms of learning areas, content, effect on student creativity and student level. However, they were negative in terms of measurement and evaluation. It is also seen that there are shortcomings in the weekly course hours, workshop equipment and teacher in-service training points.

Keywords: Technology and design course, curriculum, teacher views

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 31.07.2018

Düzeltilme Tarihi: 19.12.2018

Kabul Tarihi: 27.01.2019

* Milli Eğitim Bakanlığı, Antalya, Türkiye, e-mail: mehmetsaglik@mynet.com ORCID: 0000-0001-5203-2272

** Sorumlu Yazar / Correspondence: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla, Türkiye, e-mail: cakarademir@mu.edu.tr ORCID: 0000-0001-9431-9992

Giriş

Türk eğitim sisteminde, ilköğretim programlarını çağın ihtiyaçları ve gerekleri doğrultusunda daha işlevsel hale getirmek amacıyla, yapılandırmacı öğretim anlayışı program merkezine alınarak, 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren değişiklikler yapılmaya başlanmıştır. Bu süreçte 21.03.2006 tarih ve 24 sayılı karar ile ilköğretim programlarından İş Eğitimi dersi kaldırılmış yerine bu dersin öğretmenleri tarafından okutulması şartı ile Teknoloji ve Tasarım (TT) dersi öğretim programının ilköğretim 6,7 ve 8. sınıflarda uygulanması kararı alınmıştır. 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren okutulan TT dersi öğretim programının tanıtımı ve amacı şu şekilde ifade edilmiştir; “ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine ihtiyaçlar ortaya çıkmadan tahmin etme, farklı sorunları yakalama, bunlara yaratıcı çözümler geliştirme, çözümleri tasarım hâline getirme, tasarımın üretim aşamalarını belirleme ve üretme becerileri ve yeterlilikleri kazandırma temel amacı ile hazırlanarak uygulamaya konulmuş bir öğretim programıdır (MEB, 2006). TT dersi öğretim programının vizyonu, kendisinin ve toplumun yarınını daha yaşanabilir hâle getirmek için sorunların farkına varan, çözümler üreten, yaratıcı ve hayal gücü gelişmiş, düşüncelerini kurgulayan ve ifade eden, öğrenmeyi öğrenen, sorgulayan, girişimci, değişim ve gelişime açık ve sorumluluk bilinci gelişmiş bireyler yetiştirmektir (MEB, 2006).

TT dersi belirtilen amaçla ve vizyonla uygulanmaya başladıktan kısa bir süre sonra 2012 yılında Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün teklifi Talim ve Terbiye Kurulu (TTK) başkanlığının onayı ile 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren 6. sınıf programından kaldırılmıştır. Yine 2012 yılında TTK 07/07/2009 tarih ve 80 sayılı kararı ile bir çok öğretmen alan değişikliğinden faydalanarak TT branşına geçmiştir. 2016 yılında ise TÜBİTAK koordinatörlüğünde yeni bir çalışma yapılmış ve TT dersi öğretim programı yenilenmiştir. Yenilenen öğretim programı da, “Ortaokul Teknoloji ve Tasarım Dersi (7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı” başlığı ile TTK tarafından 02.02.2016 tarihli ve 5 sayılı kararıyla kabul edilmiştir. Bu karar gereği; yenilenen TT dersi öğretim programı, 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren 7. sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak ortaokullarda uygulanmaya başlanmıştır.

2017-2018 eğitim öğretim yılında 7. sınıflarda, 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren ise 8. sınıflarda uygulanmaya başlanan TT dersinin iki temel amacı vardır. İlki hayat boyu öğrenen, öğrendiğini uygulayabilen, TT süreçlerini hem kendisi hem de yaşadığı toplum yararına kullanabilen bireyler yetiştirmek; ikincisi ise teknoloji ve tasarım sürecini anlayabilen, yorumlayabilen, yönetebilen ve değerlendirebilen teknoloji ve tasarım okuryazarı bireyler yetiştirmektir. Bu çerçevede, TT dersini tamamlamış bireylerin çevresindeki nesne, olay ve olguları analitik bir bakış açısıyla gözlemleyip yorumlayabilen, problemleri tanımlayıp yaratıcı ve özgün alternatif öneriler geliştirebilen ve bu öneriler arasında değerlendirme yapmak suretiyle en uygununa karar verebilen bireyler olarak yetişmesi hedeflenmektedir (MEB, 2018). Belirtilen amaçlara ulaşma noktasında öğrencilere, teknoloji ve tasarım ile ilgili temel bilgi ve kavramları kazandırma; günlük hayatta karşılaşılan problemlerin çözümüne yönelik sorumluluk alıp çözüm önerileri geliştirebilme becerileri verebilme; birey, toplum ve çevre ile teknoloji arasındaki iletişimi fark edip özgün ve yenilikçi düşünme becerileri ve kariyer bilinci kazandırma amaçlanmıştır.

TT dersi öğretim programı öğrenme alanı yaklaşımı göz önüne alınarak oluşturulmuştur. Öğrenme alanları olarak ta; “Teknoloji ve Tasarımın Temelleri”, “Tasarım Süreci ve Tanıtım”, “Yapılı Çevre ve Ürün”, “İhtiyaçlar ve Yenilikçilik” ile “Tasarım ve Teknolojik Çözüm” başlıkları belirlenmiştir. Programın öğrenme alanları ve üniteler bir hiyerarşi izlenerek yapılandırılmıştır. Öğretim programı

içinde yer alan kazanımlar öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özellikleri göz önüne alınarak hazırlanmıştır (MEB, 2018).

TT öğretim programında öğrenme alanları 7 ve 8. sınıflarda aynı şekilde oluşturulmuş; teknoloji ve tasarımla ilgili kavram ve ilkeler, tasarım oluşturma basamakları, teknolojinin hayattaki yeri ve diğer disiplinlerle ilişkisi kapsanacak şekilde düzenlenmiştir. Sınıf düzeyine göre ise öğrenme alanlarındaki üniteler ve kazanımlar değişmektedir. Her iki sınıfta yer alan kazanımlar birbirini tamamlayacak şekilde, sarmal bir yapıda hazırlanmıştır.

Uygulanmaya başlandığında 6,7 ve 8. sınıflarda okutulmasına karar verilen fakat kısa sürede 6. sınıflardan kaldırılan, öğretim programı tamamen değiştirilen, alan değişikliği ile birçok farklı alan mezunu öğretmen tarafından okutulan TT dersiyle ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Mutlu (2001) tarafından yapılan çalışmada dersin öğretmen boyutu ele alınmış ve değerlendirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca bazı çalışmalarda da (Yalçın, 2007; Cüma, 2008; Kaya, 2008; Koç, 2010) öğretmen görüşlerine göre dersin öğretim programı, işlenişi ve atölyelerin fiziki durumları değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bunun yanı sıra, bazı çalışmalarda (Gülercan, 2007; Kocabatmaz, 2011; Akgün, 2012; Demirci ve Aykurt, 2014; Tulukçu, 2017) derse yönelik öğrenci, öğretmen, müfettiş gibi farklı ilgililerin görüşlerine göre programın öğeleri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Palaz ve Togay (2010) tarafından yapılan çalışmada da, program değerlendirmenin yanı sıra, derse yönelik model önerisi geliştirilmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmalarda, öğretmenlerin programı faydalı ve gerekli gördüğü fakat adaptasyon sorunu yaşadıkları (Yalçın, 2007); ders tanıtımı için hizmet içi eğitim verilmesi gerektiği (Kaya, 2008; Kocabatmaz, 2011) ve öğretmenlerin programa yeterince hakim olmadığı (Mutlu, 2001; Demirci ve Aykurt, 2014) vurgulanmıştır. Bazı çalışmalarda (Cüma, 2008; Kaya, 2008) programdaki kazanımların anlaşılır, açık ve genel olarak ulaşılabilir olduğu; programda yer alan bilgilerin, önemli ve güncel olduğu, programda yer alan etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun ve uygulanabilir olduğu belirtilirken, kazanımlara ulaşılmasında güçlükler çekildiği, düzen ve kurgu kuşağının birbirine çok benzediğinden öğrencilerin sıkıldığı, yapım kuşağında ciddi zorluklar yaşandığı, etkinliklerin öğrenciler için ilgi çekici olmadığı, TT dersinin İş Eğitimi dersinin devamı gibi algılandığı belirtilmiş, öğretmenler tarafından öğrencilerin dikkatini çekecek yeni etkinliklerin programa eklenmesi gerektiği (Koç, 2010; Kocabatmaz, 2011) vurgulanmıştır. Ölçme değerlendirme boyutunda yapılan bir çalışmada (Kaya, 2008), programın ölçme değerlendirme araçlarından gözlem formu, dereceli puanlama anahtarı ve performans değerlendirmenin geliştirilmeye ihtiyacı olduğu; başka bir çalışmada (Kocabatmaz, 2011) ölçme değerlendirme boyutunun gereken niteliklere yeterince sahip olmadığı belirtilmiştir. Dersin işlenişi açısından donanım olarak yetersizlikler olduğu birçok çalışmada ifade edilmiştir (Kaya, 2008; Koç, 2010; Palaz ve Togay, 2010; Akgün, 2012; Demirci ve Aykurt, 2014).

Yapılan bu araştırmalarda TT dersi öğretim programı; öğretim programı öğelerine, öğretmen ve öğrenci görüşlerine değerlendirilmiştir. Fakat 2017-2018 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan programın öğretmen görüşlerine göre değerlendirmesi yapılmamıştır. Ayrıca öğretim programının değerlendirilmesi için yapılan çalışmaların birçoğunun nicel araştırma modelinde olması, bu konuda nitel bir araştırma modeliyle desenlenmiş çalışmanın gerekli olacağını düşündürmüştür.

Bu nedenle, bu araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan TT dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesini amaçlamıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin öğretim programının “öğrenme alanlarına” ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Öğretmenlerin öğretim programının “içeriğine” ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin öğretim programında yer alan “ölçme değerlendirmeye” ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin öğretim programındaki etkinliklerin öğrencilere uygunluğuna ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Öğretmenlerin öğretim programının öğrencilerin ilgi ve yaratıcılığına etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Öğretmenlerin programın uygulanmasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?

Amacı hayat boyu öğrenebilen, öğrendiği bilgileri uygulayabilen ve bu bilgileri hem kendi hem de toplum yararına kullanabilen; sürecini anlayabildiği ve yorumlayabildiği teknoloji ve tasarım okuryazarı yetiştirmek olan bir programın, onun en önemli uygulayıcıları olan öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiği önemlidir. Bu değerlendirme ışığında programın getirdiği yenilikler ortaya konabilecek, varsa eksiklikler ve sorunlar için çeşitli çözüm önerileri geliştirilebilecektir.

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeline, desenine, çalışma grubuna, veri toplama aracı ve verilerin nasıl analiz edildiğine yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemiyle durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışmasında amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçları ortaya koymaktır. Nitel durum çalışmasının en önemli özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek; 2016). Bu çalışmada; TT dersi öğretim programının dersin uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkılarak, derinlemesine bir betimleme yapılabilmesi için durum çalışması deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğinden yararlanılarak oluşturulmuştur. Maksimum çeşitliliğe dayalı örnekleme oluşturmada amaç, çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu nedenle araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul, okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre dikkate alınmıştır. Araştırmaya dâhil edilen öğretmenler, Akdeniz Bölgesi'nde bir ilin merkez ilçelerinde görev yapmaktadırlar. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait kişisel bilgiler aşağıda verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

Öğretmenler	Cinsiyet	Mezun Olunan Bölüm	Mesleki Kıdem	TT Öğretmenliği Süresi	Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu
Ö1	K	Endüstriyel Teknoloji Öğretmenliği	13	12	ALMADI
Ö2	E	İş ve Teknik Öğretmenliği	27	12	ALMADI
Ö3	K	Giyim Öğretmenliği	25	12	ALMADI
Ö4	K	İş ve Teknik Öğretmenliği	22	12	ALMADI
Ö5	K	Aile ve Tüketici Bilimleri Öğretmenliği	6	6	ALMADI
Ö6	E	İşletme	22	9	ALMADI
Ö7	E	Endüstriyel Teknoloji Öğretmenliği	15	12	ALMADI
Ö8	E	Endüstriyel Teknoloji Öğretmenliği	14	12	ALMADI
Ö9	K	El Sanatları	25	12	ALMADI
Ö10	E	Endüstriyel Teknoloji Öğretmenliği	12	12	ALMADI
Ö11	K	Bilgisayar Öğretmenliği	12	6	ALMADI
Ö12	K	Endüstriyel Teknoloji Öğretmenliği	5	5	ALMADI

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yedisi kadın, beşi erkektir. Öğretmenler, (6 öğretmen hariç) 15 yıl üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Dört öğretmen branş değişikliği yaparak TT öğretmeni olmuşken, diğer öğretmenler iş eğitimi (iş ve teknik eğitimi -ticaret - ev ekonomisi) öğretmeni olarak atanmış ve TT dersi uygulanmaya başlandıktan sonra bu branşa geçmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden hiçbiri 2018 yılı TT dersi öğretim programı tanıtımı için herhangi bir seminer veya hizmet içi eğitim almamıştır. Bu durum öğretim programının uygulanmaya başlanması esnasında öğretmenlere yönelik herhangi bir eğitim verilmediğini göstermektedir. Öğretmenlerin TT öğretmenliği süresinin 12 yılda yoğunlaşmasının nedeni dersin okutulmaya başlandığı zamanla ilgilidir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanması için araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme, araştırma problemi ile ilgili tüm soruların kapsanmasını güvence altına almak için geliştirilmiş bir yöntem olup görüşme sırasında soruların cümle yapısı ve sırası değiştirilebilir, bazı konuların ayrıntısına girilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

TT dersiyle ilgili alanyazın taranıp, öğretim programı öğeleri ve ders süreci dikkate alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan deneme amaçlı görüşme formunda öğretmenlerin 2018 yılı TT dersi öğretim programına yönelik görüşlerini almak için 11 soru yer almıştır. Deneme amacıyla hazırlanan ön görüşme formu uzman görüşü alındıktan sonra 2 öğretmen ile yaklaşık 20'şer dakikalık ön görüşme gerçekleştirilmiştir. Ön görüşmelerden sonra hazırlanan deneme amaçlı görüşme formuna son hali verilerek 9 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında Lincoln ve Guba (1985) tarafından önerilen “iç geçerlik” yerine “inandırıcılık”, “dış geçerlik” ya da “genelleme” yerine “aktarılabirlik”, “iç güvenilirlik” yerine “tutarlılık” ve “dış güvenilirlik” yerine ise “teyit edilebilirlik” kavramları kullanılmıştır (Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Inandırıcılık: Çalışmalarda inandırıcılığın sağlanabilmesi için kullanılan yöntemlerden olan “uzun süreli etkileşim” bu çalışmada kullanılmıştır ve katılımcı öğretmenlerle 20-25 dakikalık görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Aktarılabirlik: Nitel araştırmanın aktarılabirliğini artırmak için kullanılan yöntemlerden biri ayrıntılı betimlemedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ayrıntılı betimlemede elde edilen ham verinin ortaya çıkan kavram ve temalara göre yorumlanmadan, okuyucuya aktarılması gerekmekte ve doğrudan alıntılara sık yer verilmektedir. Bu nedenle çalışmada elde edilen veriler ayrıntılı bir şekilde analiz edilmiş ve bulgular bölümünde doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Tutarlılık: Çalışmada elde edilen veriler analiz edilirken araştırmacı kendi içinde kodlamada tutarlı olmuş ve rastgele seçilen iki veri seti nitel araştırma deneyimine sahip ikinci araştırmacı tarafından da kodlanarak uyum katsayısı hesaplanmıştır. Sonra iki araştırmacı tarafından yapılan analizler arasında tutarlılık incelemesi yapılmıştır. Uyum katsayısını hesaplamada, $P = \frac{Na}{Na+Nd} \times 100$ (Miles ve Huberman, 2015) formülü kullanılmıştır. Hesaplama sonucunda, iki araştırmacı arasında birinci görüşme (Ö5) kaydına ilişkin %70.83, ikinci görüşme (Ö7) kaydına ilişkin %76,19 oranında uyum tespit edilmiştir.

Tablo 2.

İki Kodlayıcı Arası Güvenirlik

Veri Seti	Uyum Miktarı (Na)	Uyumsuzluk Miktarı (Nd)	Uyum Yüzdesi (P)
Ö5'e ilişkin görüşme kaydı	17	7	70.83
Ö7'ye ilişkin görüşme kaydı	16	5	76.19

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında verilerin analizinde, nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde veriler derinlemesine analiz edilir ve bu yolla önceden belirgin olmayan tema ve boyutlar ortaya çıkarılır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. Bu amaçla içerik analizi yapılırken, tümevarımcı yaklaşım izlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu analizde amaç, kodlamalar yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Bu şekilde elde edilen kodlar ve bu kodlar arasındaki ilişkiden ulaşılan temalar verilerin altında yatan kuramı ya da olguyu açıklamada kullanılan anahtarlar olarak görev yapmaktadır.

Ulaşılan veriler bilgisayar ortamına aktarılmış araştırmanın amacı, alt problemleri ve görüşme formunda yer alan sorular doğrultusunda gruplanmıştır. Elde edilen ham veri metinleri içerik analizi

için satır satır okunmuştur. Bu okumalar sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda nitel veri setinde ortaya çıkan kodlar listelenmiştir. Elde edilen kodların örtüştüğü noktalar tespit edilerek, ortak temalara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Bu araştırmanın amacı, TT dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesidir. Bu bölümde araştırma sürecinde elde edilen bulgular araştırma soruları dikkate alınarak başlıklandırılmış, görüşmelerden elde edilen bulgular ilgili başlık altında bütüncül olarak verilmiştir.

Öğrenme Alanları Temasına Yönelik Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular

Tablo 3.

Öğretmenlerin TT Dersi Öğretim Programı Öğrenme Alanlarına İlişkin Görüşleri

Görüşme soruları	n
2018 yılı TT dersi öğretim programında yer alan “öğrenme alanları” hakkında ne düşünüyorsunuz?	4
Öğrenme alanları esnek bir yapıya sahip	5
Öğrenme alanlarında süre kısıtlı	3
Öğrenme alanları uygun/yeterli	

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan 4 öğretmen, öğrenme alanları konusunda TT programının esnek bir yapıya sahip olduğunu belirtmişlerdir. Esnek yapıdan kasıt, öğrenme alanları içerisinde etkinlikler düzenlenirken öğretmenlere bir serbestlik tanınmasıdır. 5 öğretmen öğrenme alanlarının uygulanmasında programda belirtilen sürenin yeterli olmadığı noktasında görüş bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden sadece 3 öğrenme alanlarının yeterli ve uygun olduğunu düşünmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir.

“Sanırım 5-6 öğrenme alanı var, bunların da alt alanları var. Zaten biz genel olarak tasarım odaklı çalıştığımız için ve bunda da öğrencilerin özgür hareket etmelerini istediğimiz için bir öğrenme alanının içinde kendimize geniş bir alan oluşturuyoruz.” (Ö7)

“Bazı ünitelerde mesela Tasarım Odaklı Süreç ünitesinde çok fazla kazanım sayısı var ve süre aslında onun için yeterli değil, uygulamada yetmiyor. Ama bazı ünitelerde ise mesela öğrencinin yaptığı şeyi tasarımı sunması Bunu Ben Yaptım konusundaki kazanım tek kazanım.” (Ö4)

“Öğrenme alanları 7.sınıflarda bence iyi. Genel olarak öğrencilerin özgün ürünler ortaya çıkarmasına uygun. 8.sınıflarda henüz işlemedik ama o da 7.sınıfın devamı olarak iyi olacak bence. Öğrenme alanlarının bir bütünlük içerisinde ve yeterli olduğunu söyleyebilirim.” (Ö6)

Daha önceki TT dersi öğretim programında üç farklı kuşak yer almaktaydı (Düzen, Kurgu, Yapım) ve bu kuşaklar içerisinde öğretmenlerin dersi işleyişi ve etkinlik seçimleri çok büyük oranda öğretmenlerin inisiyatifine bırakılmaktaydı, yeni programda ise öğrenme alanları oluşturulup netleştirildi. Bu öğrenme alanlarının oluşturulmasının bir yandan olumlu olarak dersin işlenişinde bir netliği oluşturup, öğretmenlere yol gösterici olduğu, diğer yandan belirtilen sürede kazanımlara ulaşamama problemine neden olduğu belirtilmektedir. Öğrenme alanlarının oluşturulması noktasında

dersin haftalık ders süresinin yeterince dikkate alınmadığı, öğrenme alanlarını oluşturan konu içeriğiyle sürenin yeterli uyumu göstermediği söylenebilir.

İçerik Temasına Yönelik Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular

Tablo 4.

Öğretmenlerin TT Dersi Öğretim Programı İçeriğine İlişkin Görüşleri

Görüşme soruları	n
1. Programın belirlenen kazanımlara ulaşma noktasında yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?	
2. Öğretmen kılavuz kitabının programın uygulanmasında size rehberlik ettiğini düşünüyor musunuz?	n
Kılavuz kitap bol örnek içermeli	6
Ders alt sınıflara da yayılmalı	5
Yeterli, açıklayıcı	5
İçerik ile zaman uyumlu değil	4

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 2018 yılı TT dersi öğretim programının içeriğine ilişkin görüşlerini belirlemek için katılımcılara araştırmada iki soru yöneltilmiştir. Bu iki soruya verilen cevaplar çerçevesinde oluşturulan tablo 4 incelendiğinde, 6 öğretmenin kılavuz kitabın bol örnek içermesi gerektiğini belirttikleri görülmektedir. Bu gerekliliği açıklama noktası ise şu anda TT dersi programı değişmiş olmasına rağmen, yeni bir kılavuz kitabın yayınlanmamış olmasından kaynaklanmaktadır. 5 öğretmen program içeriğinin yeterli ve açıklayıcı olduğunu belirtirken, içeriğin kendileri için yönlendirici olduğunu vurgulamışlardır. Araştırmaya katılan 5 öğretmen dersin alt sınıflara da yayılması gerektiğini düşünmektedir. 4 öğretmen ise içerik ile zamanın uyumlu olmadığını, var olan içeriği uygulamak için haftalık ders saatinin yeterli olmadığını belirtmektedir. Bu görüş aynı zamanda dersin alt sınıflara da yayılması gerektiği ve haftalık ders saatinin çoğaltılması gerektiği düşüncesiyle de paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir.

“Zaman konusunda sıkıntı olduğu için kazanımlar, bu kadar sürede verilemeyebilir. İşte ürün geliştirme için 8 tane kazanım var, mimari tasarımıda 4 kazanım var ama bize verilen süre 2 haftalık süre yeterli olmuyor bunun sınıf sınıf yayılması lazım.” (Ö1)

“Kılavuz kitabında bence bol örnekler olmalı ya da yardımcı kitaplar olmalı.” (Ö3)

“Programı kazanımlara ulaşma noktasında genel olarak yeterli buluyorum. İçerik bence gayet iyi düzenlenmiş ve programın özellikle eskiye kıyasla yol gösterici olduğunu söyleyebilirim.” (Ö9)

“Bence bu programın bu içerikle öğrencilere istediğimiz şeyleri kazandırma noktasında zamanın yeterli olduğunu kesinlikle düşünmüyorum” (Ö12)

Ölçme ve Değerlendirme Temasına Yönelik Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular

Tablo 5.

Öğretmenlerin TT Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Ögesine İlişkin Görüşleri

Görüşme soruları	n
2018 yılı TT dersi öğretim programındaki “ölçme ve değerlendirme” hakkında ne düşünüyorsunuz?	n
Değerlendirme kriterleri belli değil	7
Eski programdaki değerlendirme ölçeklerini kullanıyoruz	3
Süreç değerlendirmesi yapıyoruz	3
Uygun	1
Not verilmemeli	1

Katılımcı öğretmenlerden 7’si programda değerlendirme kriterlerinin yeterince belli olmadığını belirtmekte, 3 öğretmen de daha önceki programda belirtilen değerlendirme ölçeklerini kullandıklarını ifade etmektedir. 3 öğretmen öğrencinin yıl içinde yaptığı çalışmaları bir bütün olarak değerlendirdiğini ve süreç değerlendirmesi yaptığını belirtmektedir. Katılımcı öğretmenlerden 1’i ölçme değerlendirme konusunda programı yeterli bulmakta iken 1 öğretmen ise dersin not ile değerlendirilmemesi görüşündedir. Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda programı genel olarak yetersiz bulduklarını söylemek mümkündür.

Öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir.

“Programın uygulanmasında en çok not verme konusunda zorluk yaşandığı söylenebilir. Çünkü eski programda belirli formlar vardı ve bunlara göre öğrenciler değerlendirilmekteydi. Yeni programda değerlendirme formlarının bulunmaması bu durum biraz karmaşaya sebep olabilmektedir.” (Ö8)

“Daha önceki programda yer alan ruplik, öz değerlendirme formu gibi ölçekleri kullanmaya devam ediyoruz, zaten onlar işimizi görüyor ve yeni programda bu noktada başka bir şey yok” (Ö11)

“Ölçme değerlendirme tamamen bize kalmış. Biz zaten not için zorlamıyoruz öğrenciyi. daha çok sürece bakıyoruz. Öğrenci yıl boyunca bir şeyler yapmışsa ona göre not veriyoruz.” (Ö7)

“Ölçme değerlendirme kriterleri amaca uygun. Herhangi bir zorluk yaşamıyorum.” (Ö9)

“Ölçme değerlendirme konusunda açıkçası biraz sıkıntı yaşıyoruz. O da notla değerlendirme zor bizim derste not verilmezse daha iyi olur” (Ö6)

Etkinliklerin Öğrencilerin Öğrenme Düzeylerine Uygunluğu Temasına Yönelik Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular

Tablo 6.

Öğretmenlerin Programda Yer Alan Etkinliklerin Öğrencilerin Öğrenme Düzeylerine Uygunluğuna İlişkin Görüşleri

Görüşme soruları	n
Programdaki etkinlikleri öğrencilerin öğrenme düzeylerine göre değerlendirirseniz neler söylersiniz?	n
Öğrenci düzeylerine uygun	6
Programdaki etkinlikler esnek bir yapıya sahip	6
Uygun değil, başka araçlarla desteklenmeli, zenginleştirilmeli	4
Alt sınıflara da yayılmalı	4
Öğretmen etkinliklerde belirleyici	3

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden 6’sı program etkinliklerinin öğrenci düzeylerine uygun olduğunu, 6 öğretmen ise programın esnek bir yapıya sahip olduğunu ve

etkinliklerin öğrenciler için uyarlanabildiğini belirtmişlerdir. Programdaki etkinliklerin uygun olduğunu belirten öğretmenlerden 2'si (Ö1, Ö4) dersin alt sınıflara da yayılması gerektiğini düşündüklerini belirterek, etkinliklerin bu şekilde kazanımlara ulaşma noktasında daha belirleyici olabileceğini vurgulamıştır. Yine etkinliklerin öğrenci düzeyine uygun olduğunu belirten katılımcı öğretmenlerden 3'ü (Ö4, Ö6, Ö7) etkinliklerin uygulanmasında öğretmen niteliği ve belirleyiciliğine vurgu yapmışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 4'ü ise etkinliklerin öğrenci düzeylerine uygun olmadığı ve kesinlikle başka araçlarla desteklenmesi ve zenginleştirilmesi gerektiği düşüncesindedirler. Katılımcı öğretmenlerden 6'sı farklı düşüncelerinin yanı sıra programın etkinlik konusunda esnek bir yapıya sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir.

“Etkinlikler amaçlara ulaşılması açısından her öğrenci için tam olarak uygun diyemeyiz ama her öğrenci için değil sınırlı sayıda öğrenci içinse uygun. Aslında başka etkinlikler veya çalışmalarla uygun hale getirmeye çalışıyoruz.” (Ö2)

Evet, etkinlikler bence öğrenci düzeylerine uygun. Ortaokul öğrencilerinin yapabileceği şekilde oluşturulmuş.(Ö5)

“Programdaki etkinlikler öğrenci seviyesine uygundur. Çok rahatlıkla da zenginleştirilebilmektedir. Burada öğretmen için bir serbestlik var, farklı örneklerle etkinliklerle rahatlıkla dersi işleyebilir, akıllı tahtayı kullanabilir, öğrencilere uygun farklı örnekler bulabilir.” (Ö10)

“Programındaki etkinliklerin çocukların öğrenme düzeylerine uygun olduğunu düşünüyorum. Hatta program bu noktada esnek bir yapıya sahip hatta sadece 7 ve 8 sınıflarda değil 5. Ve 6. Sınıflarda da bence okutulabilir onlara da uygun olduğunu düşünüyorum. Tabii burada öğrencilerin ihtiyaçlarının farkında olması, yeni yapılacak şeylere açık olmaları çok önemli. Eğer çocukları bu noktada güdüleyebilirsek çocuklar ihtiyaçlarını ortaya koyup yeni fikirler, yeni tasarımlar üretme noktasında başarılı olabiliyorlar.” (Ö4)

Programın Öğrencilerin İlgi ve Yaratıcılığına Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular

Tablo 7.

Öğretmenlerin Programın Öğrencilerin İlgi ve Yaratıcılığına Etkisine İlişkin Görüşleri

Görüşme soruları	
1. 2018 yılı TT Öğretim programı sizce öğrencilerin derse karşı ilgilerinde önemli bir değişikliğe neden oldu mu? Örnekler verebilir misiniz?	n
2. TT Öğretim programının öğrencilerin yaratıcılığını geliştiren etkinlikler içerdiğini düşünüyor musunuz?	
Öğrencileri yeni fikirler üretmeye yönlendiriyor	6
Bilgisayarın programda yer alması öğrencilerin ilgisini artırdı	5
Öğretmen niteliği yaratıcılık konusunda belirleyici	3
İlgilerinde önemli bir değişikliğe neden olmadı	1

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 1' i (Ö6) hariç, diğerlerinde programın öğrencilerin ilgi ve yaratıcılıklarına olumlu bir etkisi olduğu görüşü hakimdir. 6 öğretmen programın öğrencileri yeni fikirler üretmeye yönlendirdiğini belirtirken, 5 öğretmen “bilgisayar destekli tasarımın” programda yer almasının öğrencilerin ilgisini artırma konusunda etkili olduğunu belirtmektedir. 3 öğretmen ise programın bu konudaki etkililiğinden ziyade öğretmenin rolü üzerinde durarak, öğretmen niteliğinin öğrenci ilgi ve yaratıcılığını geliştirme noktasında belirleyici olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir.

“Eski programda doğru düzgün bir ders anlatma olayımız olmuyordu, sadece öğrenciye işte örnek bile veremiyorduk verdiğimiz örneğin çerçevesinde öğrenciler toplanıyordu ama bunda belirli temel şeyleri anlatıyoruz. Farklı konular halinde örneğin, mimari tasarım, mimariyle ilgili şeyleri anlatıyoruz eski programda mimari tasarım diye bir konumuz yoktu. Sadece öğrencinin bunu kendisinin bulmasını istiyorduk. Buradaysa direk bilgiyi veriyoruz. Bu öğrencinin nazarında diğer derslerden çok farklı gelmiyor ilgisi çekiyor.” (Ö1)

“Öğrencilerin derse karşı ilgilerinde değişiklik oldu. Daha güncel ve göz önünde bulunan konular programa dahil edildiği için öğrencilerin konuyu somutlaştırması daha kolay hale geldi. Örneğin engelsiz yaşam konusunun öğrenciler hemen her yerden örnekler toplayabilmektedir. Engelsiz yaşam için bir çok fikir üretebilmektedir.” (Ö8)

“Açıkçası öğrencilerin ilgilerini belirleyen bana göre öğretim programı olmuyor, ders öğretmeni ve ortamı daha önemli, hele bizim dersler gibi bireysel özelliklerin önemli olduğu, öğrencilerin not kaygısının olmadığı derslerde. Ama şunu söyleyeyim, sanki bazı öğrencilerde onun alanını daraltmak, yani işte çevreyle ilgili tasarım yapacaksın veya enerjiyle ilgili tasarım yapacaksın demek daha iyi oldu.” (Ö7)

“Evet artık derse çok daha ilgililer, isteyerek katılıyorlar. BDT çok hoşlarına gitti, bilişimle ilgili olması zaten onlar için çok avantajlı.” (Ö5)

“Bence öğrencilerin ilgilerin de önemli bir değişikliğe neden olmadı. İlgili öğrenciler her zaman ilgili zaten. sadece bilgisayar kullanmayı sevenler bilenler için daha iyi oldu. Bir de günlük tutmak istemeyenler için iyi oldu.” (Ö6)

“Programda bilgisayar destekli tasarım konusunun olması öğrencilerin derse karşı isteklerinde önemli oldu bence, çünkü artık çocukların hayatında bilgisayar önemli bir yere sahip ve onlar bir de ders için kullanmaları gerektiğinden gayet memnunlar bundan” (Ö12)

“Evet öğrencilerin yaratıcılığını geliştirdiğini düşünüyorum. Özellikle mimari tasarımlar konusunda çok farklı fikirleri geliştirdi.” (Ö9)

Öğretmenlerin Programın Uygulanmasında Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşlerine Dair Bulgular

Tablo 8.

Öğretmenlerin Programın Uygulanmasında Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri

Görüşme soruları	
Programın uygulanmasında güçlükler yaşıyor musunuz? Varsa bunlar nelerdir?	n
Donanım- Atölye eksikliği	8
Zamanın yeterli olmaması	6
Hizmet içi eğitim eksikliği	5
7 ve 8. sınıflara sıkıştırılması	4
Okul yönetimi- Veli bakış açısı	3

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin programın uygulanması konusunda çeşitli sorunlarla karşı karşıya oldukları görülmektedir. Bu sorunların içerisinde ön plana çıkan ve 8 farklı öğretmen tarafından dile getirilen sorun ise donanım, atölye ve teknolojik araç gereç eksikliğidir. Bazı okullarda TT atölyesinin bulunmaması ve var olan atölyelerin aktif bir şekilde kullanılma potansiyelinin olmaması veya bilgisayar bulunmaması bu sorunun kaynağını oluşturmaktadır. 6 öğretmen tarafından dile getirilen zamanın yeterli olmaması görüşü diğer temalarda da vurgulanan, dersin sadece 7. ve 8. sınıflarda olması ve haftada iki saat olmasıyla ilişkilidir. Katılımcı öğretmenler bu açıdan dersin içeriği ve programın uygulanmasının zor olduğunu belirtmektedirler. Bu aynı zamanda 4 öğretmen tarafından dile getirilen dersin 7 ve 8. sınıflara sıkıştırılması sorunuyla da doğrudan alakalıdır. 5 öğretmen tarafından belirtilen sorun ise değişen öğretim programları konusunda seminer veya hizmet içi eğitim alınmamasıdır. 3 öğretmen ise okul yönetimi ve veli bakış açısının öğretim programının uygulanması noktasında sıkıntılara neden olduğudur. Sınav odaklı bir sistemde

hem okul yöneticileri hem de velilerin başarı algısının sadece notla ve sınavlardan alınan puanlarla ilişkilendirildiği, bunun da TT dersine yönelik olumsuz bir bakış açısına neden olduğu belirtilmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir.

“Atölyelerin donanımsız olması programın uygulanmasını zorlaştırıyor. Okul idareleri tarafından derse yeterli önemin verilmemesi, baştan savılması gereken bir ders olarak görülmesi programın uygulanmasını zorlaştırıyor. Bu durum zaten öğretmeni demoralize ediyor. Öğrenciler de bunları hissettikleri için derse çok da kanalize olamıyorlar.” (Ö2)

“Programın uygulanmasında güçlükler var. En fazla da bilgisayarlı tasarım konusunda güçlüklerle karşı kalma durumu söz konusudur. Öğretmenlere bu konuda acilen hizmet içi eğitim sağlanmalıdır.” (Ö10)

“Programın uygulanmasında yaşadığım güçlükler arasında, en önemlisi kısıtlı zaman sorunu. Müfredatın iki yıla değil daha fazla yıla dağıtılması düşüncesindeyim.” (Ö11)

“Donanımsal sıkıntılarımız var, çevre koşulları büyük etken. Benim görev yaptığım okul varoşlarda kalıyor, öğrencilerin maddi sıkıntıları büyük dolayısıyla bir ürün üretmeye çalıştığımızda öğrenci malzeme temininde büyük sıkıntı yaşıyor. Okullarda mesleki atölyeler olsa daha rahat olurdu. Bence en büyük sıkıntı bu, dersin daha fazla sınıf seviyesine yayılması da çok önemli” (Ö1)

“Değişikliklere ayak uydurmak kolay değil. Bize bir eğitim falan da vermeden ders değişti diyorlar. Sonra bilgisayar olmadan BDT yapmaya çalışıyoruz. Çocuklara fazla örnek göstermeden bir şeyler yapın diyoruz.” (Ö3)

“Bazen öğrenci yaklaşımları, bazen okul idaresi veya velinin yaklaşımı bizim için problem. Programı birebir yapmaya çalışınca bazen süre de yetmiyor. Hızlıca geçiyorsun veya çocuklar bir şey yapamayınca yapacak bir şey yok. bence program tüm ortaokula yayılsa 5.sınıftan başlasa daha iyi olurdu.” (Ö7)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

2018 yılında uygulamaya konulan TT dersi öğretim programı hakkında öğretmen görüşlerinin tespit edilmeye çalışıldığı bu araştırmada, elde edilen bulgular ışığında bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar, oluşturulan temalar çerçevesinde ve birbiriyle ilişkili bir biçimde sunulmuştur.

Öğrenme alanları, sarmal program yapısı çerçevesinde 7. ve 8. sınıflarda birbirini takip etmekte ve her eğitim öğretim yılı içerisinde temel tasarım bilgilerinden başlayarak, tasarım sürecine odaklanmakta ve ihtiyaç analizine imkan tanıyıp ürün geliştirmeye yönelmektedir. Program, sarmal bir yapıya sahip olması ve öğrenme alanlarının genişliği açısından güçlü bir yapıya sahiptir. Programın daha önceki programlarda yer almayan “Teknoloji ve Tasarımın Temelleri” ve “İhtiyaçlar ve Yenilikçilik” öğrenme alanları; ayrıca “Bilgisayar Destekli Tasarım” ünitesi dersin işleniş, kapsamı ve çağa uyarlanması açısından olumlu görülmektedir. Öğrenme alanları temasında, araştırmaya katılan ders öğretmenleri, mevcut öğrenme alanlarının esnek bir yapıya sahip olduğu ve bu esnek yapının kendilerine sınırlı bir serbestlik tanıdığı kanısındadırlar. Daha önceki programda yer almayan temel tasarım bilgileri ve sürecinin bu programda yer alması olumlu karşılanmaktadır. Ders süresinin haftalık programda iki saat olması ve dersin sadece 7. ve 8. sınıflarda okutulması ise araştırmanın diğer temalarında da olumsuz bir şekilde vurgulanarak, bu durumun bazı sorunlara yol açtığı belirtilmektedir. Bu sonuçlar, Demirci ve Aykurt (2014) tarafından ortaya konan, etkinliklerin her sınıf düzeyi için tekrar niteliğinde olduğu sonucuya örtüşmektedir.

İçerik temasında ön plana çıkan durum yine dersin içeriği ile haftalık ders saati (haftada 2 saat) arasında, zamanın yeterli olmaması açısından sıkıntıların olduğudur. Bu sıkıntı belirtilmesine rağmen dersin içeriği, öğrenme alanlarında da olduğu gibi öğretmenler tarafından yeterli ve güncel bulunmaktadır denilebilir. Programın içeriğinin, bilgiyi yapılandırır bir şekilde düzenlenmiş olması,

öğrenme açısından birbirini destekler özellikle olması aynı zamanda diğer derslerle ilişkilendirilebilir nitelikte olması programın bu boyutuyla güçlü olduğunu göstermektedir. Bu temada kılavuz kitap eksikliği vurgulanırken, oluşturulacak bir kılavuz kitap veya yardımcı kaynak açısından da öneriler ifade edilmektedir. Bu öneriler daha çok etkinlik örneklerinin bol olması şeklinde ifade edildiğinden, öğretmenlerin bu noktada öğrencilere yönlendirici örnekler bulmakta zorlandıkları sonucu çıkarılabilir. Ayrıca yine bu temada dersin içeriğinin diğer sınıflara yayılmasının ve genişletilebilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar diğer bazı çalışmalarda (Tepecik, 2002; Koç, 2010; Palaz ve Togay, 2010; Akgün, 2012; Demirci ve Aykurt, 2014; Serdar, Ceylan ve Dalkıran, 2016; Tulukçu, 2017) ortaya konan sonuçlar ile örtüşmekteyken; bazı çalışmalarla da (Cüma, 2008; Kaya, 2008) çelişmektedir.

Öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutunun ele alındığı temada, araştırmaya katılan öğretmenlerin ortaklaştığı temel argüman ölçme araçlarının yeterli olmamasıdır. Bu sonuç diğer bazı araştırmalarla (Kaya, 2008; Kocabatmaz, 2011; Akgün, 2012; Tulukçu, 2017) örtüşmekte; Cüma'nın (2008) yaptığı araştırmayla ise çelişmektedir. Aslında bir önceki programda ölçme ve değerlendirme konusunda ölçme araçları olarak; ruplik, öz değerlendirme formu, dereceli puanlama anahtarları belirtilmekteydi. Bu programda ise “öğretim programı ölçme ve değerlendirme açısından bir yol göstericidir” (MEB, 2018) ve “eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamaları, eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır ve eğitim süreci boyunca yapılır” (MEB, 2018) denilerek aslında ölçme değerlendirmeye yön veren temel ilkelerden birinin süreç değerlendirme olduğu vurgulanmaktadır. Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde de ölçme ve değerlendirme yapılırken, sürecin bir bütün olarak dikkate alındığı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir (Ö2, Ö7, Ö12). Bu durum öğretim programının ölçme değerlendirme felsefesinin aslında karşılık bulduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretim programında yer alan etkinliklerin öğrenci düzeylerine uygunluğuna dair görüşlerde ortaya çıkan, programın esnek bir yapıya sahip olması ve öğrenci düzeyine genel olarak uygun olduğuyse da, etkinliklerin zenginleştirilmesi gerektiği ve dersin diğer sınıflara da yayılması gerektiği de belirtilmektedir. Öğretmen niteliği bu noktada katılımcılar tarafından önemli bir husus olarak görülmektedir (Ö4, Ö6, Ö7) ve bu durum gerçekte “özgünlük ve yaratıcılık öğretmenlerden temel beklentidir” (MEB, 2018) diyen programın temel felsefesiyle örtüşmektedir. Fakat öğretim programında etkinliklerin bulunmaması ve daha önceki programda var olan etkinliklerin öğretmenler tarafından gerçekleştiriliyor olması açısından programın bu boyutuyla ilgili sorunlar yaşandığı söylenebilir. Öğretim programında yer alan etkinliklerin, öğrenci düzeylerine uygunluğuna dair elde edilen sonuçlar bazı araştırmalarla (Yalçın, 2007; Cüma, 2008; Palaz ve Togay, 2010; Tulukçu, 2017) örtüşmektedir fakat bazı araştırmalarla (Koç, 2010; Demirci ve Aykurt, 2014) çelişmektedir.

Öğretmenlerin, programın öğrencilerin ilgi ve yaratıcılığına etkisine ilişkin görüşlerini irdeleyen temada, katılımcı öğretmenlerin neredeyse tamamı programı bu noktada başarılı bulduklarını ifade etmişlerdir. Bilgisayar destekli tasarım olanağının programda yer alması ve öğrencilerin inovatif düşünceye sevk edilmesi olanağı bu noktada diğer programın da devamı olarak algılanmakta ve öğrencilerin ilgilerinde ve yaratıcılıklarında önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Programın öğrencilerin yaratıcılığını geliştirme yönüyle güçlü olduğu söylenebilir. Araştırmanın diğer boyutlarında da katılımcılar tarafından belirtilen programın güncel olma durumunun bu yapıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Yine bu tema altında da öğretmen niteliği vurgulanmakta, öğrencilerin belirtilen özelliklere ulaşması noktasında temel belirleyicinin belki de programdan ziyade uygulayıcılar olduğu ifade edilmektedir. Yapılan araştırmaların bazılarında da (Mutlu, 2001; Kaya, Tüfekçi ve Bilasa, 2010; Koç, 2010; Kocabatmaz, 2011; Tulukçu, 2017) daha önceki öğretim programı açısından, öğretmen niteliğinin önemli olduğu vurgulanmıştır.

Programın uygulanmasında yaşanan sorunlara yönelik temada katılımcı öğretmenlerin atölyelerinin bulunmaması, gerekli donanımına sahip olmamaları hatta bilgisayar ve teknolojik araç gereç yoksunluğu vurgulanmaktadır. Bu sorun diğer araştırmaların da birçoğunda (Akbaş, 2003; Gülercan, 2007; Yalçın, 2007; Kaya, 2008; Koç, 2010; Akgün, 2012; Demirci ve Aykurt, 2014) ön plana çıkmakta ve araştırmamız sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu soruna yönelik araştırmamız bulgularında, akıllı tahtaların kısmen çözüm oluşturduğu da araştırmamızın katılımcı öğretmenlerinden bazıları (Ö7, Ö12) tarafından belirtilmektedir. Yeni program oluşturulduktan sonra öğretmenlerin herhangi bir seminer veya hizmet içi eğitime alınmaması, programın anlaşılması ve uygulanmasında da ciddi sorunlara yol açacağı ve amaca ulaşma noktasında eksiklikler yaratacağı söylenebilir. Hizmet içi eğitim eksikliği diğer çalışmalarda da (Kaya, 2008; Kocabatmaz, 2011; Tulukçu, 2017) ön plana çıkan bir durum olarak görülmektedir. Ders saatinin yetersiz olması da bu temada da vurgulanmaktadır. Ayrıca okul yönetimi ve velilerin derse karşı tutumlarının ve bakış açılarının önemli oranda olumsuz olduğu, bunun farklı nedenlerden kaynaklansa da sonuçta aynı soruna yol açtığı ve bunun öğretim programının hedefine ulaşmasına engel olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırma sonuçlarına göre, 2018 yılı TT dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir.

TT dersinin öğrenme alanları ve içeriği genişletilerek alt sınıflara da yayılabilir ve ders saati artırılabilir.

Öğretmenlere yenilenen program çerçevesinde hizmet içi eğitim verilmelidir.

Dersin uygulanmasında ve istenilen kazanımlara ulaşılması noktasında donanımsal eksiklikler giderilmelidir.

Ders için kılavuz kitap oluşturulmalı ve oluşturulan bu kılavuz kitapta hem temel tasarım kavram ve süreçleri hem de etkinlikler çeşitli örneklerle zenginleştirilmelidir.

Değerlendirme sürecinde farklı ölçme araçları önerilebilir veya hizmet içi eğitimlerle bu araçları geliştirme noktasında öğretmenlere yol gösterilebilir.

Farklı veri toplama teknikleri (gözlem, odak grup görüşme vb.) kullanılarak araştırmalar desenlenebilir. Bu durum derinlemesine incelenebilir.

Kaynaklar/ References

- Akbaş, O. (2003). *Ulusal teknoloji politikaları ve ilköğretimde teknoloji eğitim. Milli Eğitim Dergisi*, Güz, 160-168.
- Akgün, S. (2012). *Teknoloji ve Tasarım dersi öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşleri çerçevesinde incelenmesi: Kocaeli ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Cüma, S. (2008). *İlköğretim okullarındaki Teknoloji ve Tasarım dersi 6. sınıf programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirci, A. ve Aykurt, G. (2014). Teknoloji ve Tasarım dersinde öğretmen ve öğrencilerin karşılaştığı sorunlar. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 43(203), 170-191.
- Gülercan, H. D. (2007). *İstanbul ili ilköğretim okullarında uygulanan İş Eğitimi ders programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, Ö. (2008). *Temel eğitimde uygulanan Teknoloji ve Tasarım dersi öğretim programı ve 7. sınıf öğretim programı uygulamalarının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, Z., Tüfekçi, S. ve Bilasa, P. (2010). Teknoloji ve Tasarım eğitiminde yapılandırmacılık uygulamaları. *Eğitime Bakış*, 6 (17), 20-29.
- Kocabatmaz, H. (2011). *Teknoloji ve Tasarım öğretim programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koç, A. (2010). *Teknoloji ve Tasarım dersi programı üzerine İş Eğitimi öğretmenlerinin görüş ve düşüncelerinin belirlenmesi (Antalya ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. Ankara: A Pegem Akademesi
- MEB. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006). *İlköğretim Teknoloji ve Tasarım dersi öğretim programı ve kılavuzu (6-7-8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2018). *Teknoloji ve Tasarım dersi öğretim programı (Ortaokul 7. ve 8. sınıflar)*. Ankara
- Mutlu, T. (2001). *Teknoloji Eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Palaz, M. ve Togay, A. (2010). Teknoloji ve Tasarım dersi programına ilişkin dersin öğretmenlerinin bakış açıları, *Milli Eğitim Dergisi*, (187), 350-371
- Serdar, C., Ceylan, E. ve Dalkıran, M. (2016). Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin özel alan yeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *International Journal of Active Learning*, 1(2), 2016, 38-54.
- Tepecik, A. (2002). İlköğretim 1. ve 2. kademe İş Teknik Eğitimi dersinin, öğrenciyi yaratıcılığa yönlendirme açısından değerlendirilmesi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (3),139-147
- Tulukçu, A. (2017). *Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin 2016 yılı öğretim programına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yalçın, Z. (2007). *İlköğretim II. kademe Teknoloji ve Tasarım dersine öğretmen ve öğrenci yaklaşımları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Genişletilmiş 10. Baskı, Ankara: Seçkin Yayınları.

Yazarlar

Mehmet Aydın SAĞLIK, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak Antalya İli Konyaaltı İlçesi'nde Teknoloji ve Tasarım Dersi öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Aynı zamanda Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda doktora yapmaktadır.

İletişim

mehmetsaglik@mynet.com

Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem ALDAN KARADEMİR, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, eğitim bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda görev yapmaktadır. Öğretmen yetiştirme, öğretmen yetiştirme programları, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim öğretim programları üzerine çalışmaktadır.

cakarademir@mu.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. The Technology and Design course started to be implemented in the 7th grade in the 2017-2018 academic year and in the 8th grade starting from the 2018-2019 academic year has two main objectives. To educate individuals who are able to learn lifelong learning, practice what they learn, use Technology and Design processes both for themselves and for the benefit of society; and the second is to train individuals who are capable of understanding, interpreting, managing and evaluating technology and design processes. In this framework, it is aimed to educate individuals who are able to observe and interpret the objects, events and phenomena around the individuals who have completed Technology and Design course, to identify problems and develop creative and original alternative suggestions, and to make the most appropriate decisions by making evaluation among these proposals (MEB, 2018). To provide students with basic knowledge and concepts related to technology and design at the point of reaching the stated objectives; to take responsibility for solving the problems encountered in everyday life and to give them the ability to develop solution proposals; It is aimed to realize the communication between individual, society and environment and technology and to gain original and innovative thinking skills and career awareness. The Technology and Design curriculum was developed by taking the approach of learning area into consideration. As learning areas; "Design and Technological Solution", "Design Process and Promotion", "Built Environment and Product", "Needs and Innovation" and "Design and Technological Solution" were determined. The learning areas of the curriculum and the units are structured by following a hierarchy. The achievements within the curriculum were prepared taking into consideration the cognitive, emotional and psychomotor characteristics of the students (MEB, 2018). The Technology and Design curriculum has been in various researches to date; teaching program items, teacher and student opinions. However, the program started to be implemented in the academic year 2017-2018 was not evaluated according to the opinions of the teachers. Moreover, the fact that most of the studies carried out for the evaluation of the curriculum is quantitative, suggesting that it would be meaningful to study the patterned study with a qualitative research model. This research aimed to evaluate the Technology and Design curriculum implemented in the academic year of 2017-2018 according to teacher opinions. Able to learn the target lifelong, to apply the information learned, and to use this information for its own benefit as well as for the benefit of society; it is important how a program that is educating the technology and design literacy that can understand and interpret the process is assessed by its most important practitioner teachers. In the light of this assessment, if the innovations introduced by the program can be demonstrated, a variety of solutions for deficiencies and problems can be developed.

Methodology. This research is designed as a case study with qualitative research approach. The purpose of the case study is to draw conclusions about a particular case. The study group was created using the maximum diversity sampling technique, one of the purposeful sampling formats. The aim of creating a sample based on the maximum diversity is to try to find out whether there are any common or shared phenomena among the various situations and to show different dimensions of the problem according to this diversity (Yıldırım and Şimşek, 2016). For this reason, the socioeconomic environment in which the school was located, the gender of the participants, and the seniority were taken into account when the study group of the study was established. The teachers who are included in the research are in the provincial centers of a city at Mediterranean region. A semi-structured interview form has been prepared by researchers for the collection of research data. The literature related to the Technology and Design course was scanned and semi-structured interview form questions were prepared considering the curriculum items and course process. After taking the preliminary interview form expert opinion, about 20 minutes preliminary interview was carried out

with 2 teachers. After the preliminary negotiations, the trial form was finalized and a semi-structured interview form consisting of 9 questions was formed. Content analysis of qualitative data analysis techniques was used in the analysis from qualitative data. In content analysis, the data are analyzed in depth and in this way pre-defined themes and dimensions are revealed. The basic process of content analysis is to bring together similar data within the framework of specific concepts and themes and to interpret them in a way that the reader can understand.

Results, Discussion and Conclusion. In the context of learning areas, the course teachers involved in the research believe that existing learning areas have a flexible structure and that this flexible structure gives them a limited freedom. If the course duration is two hours in the weekly program and only the courses are taught in the 7th and 8th grade, it is emphasized negatively in the other themes of the research and it is stated that this situation causes some problems. The lack of a guidebook for the course is indicated. And suggestions are available in terms of a new guidebook or auxiliary resource. Since these suggestions are mostly expressed as the abundance of activity samples, it can be concluded that the teachers are not able to find guiding examples at this point. In the context of the measurement and evaluation dimension of the curriculum, the main argument that the teachers participating in the research are cooperating is that the measurement tools are not clear. It is stated that the program has a flexible structure and that it is generally appropriate to the level of the students, the activities should be enriched and the course should be spread to other classes. Almost all of the teachers expressed the success of the program to influence students' interest and creativity. The possibility of having a computer aided design in the program and sending the students to the innovative idea is perceived as a continuation of the other program at this point and it seems that they have an important place in the creativity and in the content of the students. In other dimensions of the study, it can be said that the current presence of the program, as indicated by the participants, is also related to this structure. Within the scope of the research, the qualifications of the teachers are emphasized and it is stated that the main determinants of the students to reach the determined properties are the teachers and not the program. It is emphasized that the participant teachers' workshops do not have the necessary equipments and even the lack of computer and technological equipment is lacking in the theme of the problems experienced in the implementation of the program. After the new program is set up, it can be said that the teachers will not have any seminars or in-service trainings, they will cause serious problems in the understanding and implementation of the program and will cause problems in reaching the aim. Lack of in-service training is seen as a priority. The temporal problem of the course is particularly emphasized. Moreover, it is possible to say that school administrations and parents' attitudes towards the classroom and their viewpoints are negatively important, which leads to the same problem after all because of different reasons, which prevents it from reaching the goal of the curriculum. According to the results of the research, the following suggestions can be made in the direction of teachers' views on the 2018 Technology and Design course curriculum. The learning areas and content of the Technology and Design course can be extended to subclasses and the hours can be increased. Teachers should be given in-service training in the renewed program.

The hardware shortcomings should be addressed at the point where the course is implemented and the desired achievements are achieved. A guidebook for the course should be created and produced in this guidebook, both basic design concepts and processes and activities should be enriched with various examples. Different assessment tools may be proposed during the assessment process or guided by teachers at the point of developing these tools through in-service training.

Biyoloji Öğretmen Adaylarının Bilimsel Bilgileri Günlük Yaşamları İle İlişkilendirebilme Durumlarının İncelenmesi

Investigation Of Biology Teacher Candidates' With Ability To Associate Status Of Scientific Information

Gamze Mercan *

Eda Gürlen **

Pınar Köseoğlu ***

To cite this acticle/ Atf için:

Mercan, G., Gürlen, E. ve Köseoğlu, P. (2018). Biyoloji öğretmen adaylarının bilimsel bilgileri günlük yaşamları ile ilişkilendirebilme durumlarının incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 319-343.
doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.15m

Öz. Bu araştırmanın amacı; biyoloji öğretmen adaylarının öğrenimleri boyunca edindikleri bilimsel bilgileri günlük yaşamlarıyla ilişkilendirebilme durumlarının tespit edilmesidir. Bu amaç bağlamında, araştırma durum çalışması (case study) biçiminde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu; gönüllülük esasına göre Hacettepe Üniversitesi Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı'nda 2017-2018 bahar döneminde 4. ve 5. sınıftaki 26 öğretmen adayından oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Biyoloji öğretmen adaylarının bilimsel bilgileri günlük yaşamları ile ilişkilendirebilme düzeyleri ile ilgili verilere, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Görüşme sorularından elde edilen verilerin analizinde ise, içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; biyoloji öğretmen adaylarının bilimsel bilgilerini günlük yaşamları ile büyük ölçüde ilişkilendirebildiği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilimsel bilgi, günlük yaşam, biyoloji bilgisi, biyoloji öğretmen adayları.

Abstract. The purpose of this research; biology teacher candidates are able to associate their scientific knowledge with their daily lives during their education. In context of this purpose, it is designed in form of case study. The study group of the study; on the basis of volunteerism, in Hacettepe University Biology Education Department, in the spring semester of 2017-2018, 26 teachers from 4th and 5th grade. Criteria sampling was used in the research purpose sampling methods. Biology was obtained by using semi-structured interview form in relation to the level of teacher candidates' ability to relate scientific information to their daily lives. In the analysis of the data obtained from interview questions, content analysis method was used. According to the findings obtained as a result of the research; biology teacher candidates can associate scientific knowledge with their daily lives to a great extent.

Keywords: Scientific knowledge, daily life, biology, biology teacher candidates

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 15.07.2018

Düzeltilme Tarihi: 17.01.2018

Kabul Tarihi: 25.01.2019

* Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye, e-mail: gmercen@gmail.com ORCID: [0000-0001-5515-999X](https://orcid.org/0000-0001-5515-999X)

** Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye, e-mail: eda.gurlen@gmail.com ORCID: [0000-0002-1719-9840](https://orcid.org/0000-0002-1719-9840)

*** Sorumlu Yazar / Correspondence: Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye, e-mail: koseoglup@gmail.com, ORCID: [0000-0002-6222-7978](https://orcid.org/0000-0002-6222-7978)

Giriş

Eğitim sisteminin temel unsurları; öğrenciler, öğretmenler, eğitim programları, yöneticiler, eğitim uzmanları, eğitim teknolojisi, fiziksel ve finansal kaynaklar oluşturmaktadır. Bu unsurlar uyumlu hale getirildiğinde istenilen hedeflere ulaşılarak verim elde edilebilir (Çelikten vd., 2005).

İnsan davranışlarının ve bireysel farklılıkların karmaşıklığı nedeniyle öğrenme teorisinin çeşitli olmasına neden olmuştur. Her bir öğrenme teorisi farklı bir öğrenme yolu ile tanımladığından, hiçbir öğrenme kuramı, tüm öğrenme türlerini ve öğrenme ile ilgili tüm sorunları açıklamak ve çözmek için yeterli değildir. Bu nedenle, program geliştirme çalışmaları ve öğretim süreci, öğrenme tarzı, öğrencilerin özellikleri ve öğrenenlerin bilgisi, ilkeler her teori grubuna dahil edilmelidir. Bugün öğrenmeyi açıklayan farklı teorileri iki ana grupta özetlemek mümkündür. Bunlar davranışsal ve bilişsel öğrenme yaklaşımlarını. Davranışsal yaklaşım, davranışa göre dinamik olarak öğrenimi sağlar. Bu yaklaşım, eğitimin amaçlarını davranış yoluyla tanımlamakta ve bu davranışlarda hangi deneyimlerin yapılması gerektiğini belirlemektedir. Bu yaklaşıma göre; okuldaki eğitim dış dünyaya aktarılabilir olduğu düşünülmektedir. Bilişsel yaklaşımda ise, eğitimdeki sonuçtan daha çok süreç üzerinde durmaktadır. Öğrencilerin gerçek yaşamda öğrenimi gerçekleştirmelerini, öğrencilerin zihnindeki durumlara ilişkin ilkelerle gerçekleşeceğini savunmaktadır. Bilişsel yaklaşıma göre, bilgi zihinsel olarak öğrenilmektedir. Akıldan gelen değişim davranışa yansımaktadır. Davranış teorileri genellikle basit davranışların kazanılmasını vurgulamaktadır. Bilişsel kuramcılar ise; insanların doğal ortamda farklı durumlarda nasıl öğrendiklerinin üzerinde durmaktadırlar (Erden ve Akman 2003; Özden 2003).

Eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirmede ele alınan en önemli konulardan biri; alan bilgisinin yeterliliğidir. Öğretmen eğitimi programları genellikle % 50 bilgi ve beceri, % 30 öğretmenlik mesleği ve becerileri, % 20 genel kültür dersleri içermektedir. Herhangi bir meslekten söz edebilmek için, mesleğin gerektirdiği temel bilgiye sahip olmayı gerektirdiğinden; biyoloji öğretmeni bilgi alanı, biyolojinin temel yönlerinin kavramsal çerçevesi ile ölçülmektedir. Bu nedenle araştırma kapsamına göre bir biyoloji öğretmenin; genetik, moleküler biyoloji, hücre biyolojisi, fizyoloji, ileri biyoloji ve biyokimya dallarında lisans düzeyinde mesleki bilgileri özümsemesi beklenmektedir. Bu nedenle, biyoloji öğretmenlerinin kendi çalışmalarında sahip olması gereken nitelikler, biyoloji alanına hakim olmalıdır (Döş ve Sağır, 2012).

Biyoloji alanı, konu içeriği ve terminoloji açısından çok fazla soyut kavram içermektedir. Biyoloji alanında uzmanlaşmak sadece biyoloji bilgisini içermez; bunun yanı sıra matematik, fizik ve kimya gibi diğer bilim dallarında bazı konularda egemen olmayı gerektirir. Çünkü, günümüzde bilimin paradigmasına göre, sadece biyolojik bakış açısını değil, aynı zamanda biyolojik sistemlerde yaşam olaylarının açıklamasında fiziksel ve kimyasal ilkelerinin günlük yaşam ile ilişkilendirmesi oldukça önemli rol oynamaktadır (Sezen ve Çimer, 2009).

Bilim araştırmasının odağı; ezberden çıkarılarak öğrencilere bilgi ve süreçlerin öğretilmesidir. Öğrencilerin bu şekilde bilgi edinmesi, bu bilgiyi gerçek dünyayla ilişkilendirmede büyük kolaylık sağlamaktadır. Bu nedenle özellikle fen ve biyoloji öğretmenleri; öğrencilerin eğitim hayatları boyunca bilime karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlaması oldukça önemlidir. Bunun en kolay yolu, öğrencilerin günlük yaşamla ilgili olabilecek bilimsel bilgilerin gereksiz ezberleme bilgisinden uzak tutularak, problem çözmeye odaklanan öğrenci merkezli öğrenimin gerçekleştirilmesinin sağlanmasıdır (Gülây ve Ergezen, 2001; Gürbüz ve Sülün, 2004).

Biyoloji ile bilimsel kavramlarının öğrenciler tarafından öğrenilmesinin en kolay yolu, öğretmenlerin bu kavramların günlük yaşamda kullanabilmelerini sağlayacak ve bilmekten ziyade becerilere dönüştürebilmelidir. Aslında, içinde yaşadığımız dünyadaki tüm olaylar bir bilim ve teknoloji konusudur. Bireyin bilim ve teknolojiye olan ilgisi, bilim konularının günlük yaşamla ilgili olaylarla bağlantılı olduğunu kavradıkça artmaktadır (Yaman vd., 2008; Yeşilyurt ve Gül, 2008).

Bilim ve teknoloji, günlük hayatımızın ayrılmaz bir parçasıdır. Öğrencilere biyoloji eğitimini veren öğretmenler bu konuda önemli bir role sahiptir. Çünkü Öğrenciler için biyoloji öğretiminin amacı; doğal dünyayı anlamak için, doğal dünyada meydana gelen etkileşimleri ve işlemleri anlamak için bilimsel süreçlerin kullanımının aktarılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda; öğrencilerin bilime karşı daha olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmaktadır (Altunoğlu ve Atav, 2005; Yeşilyurt ve Gül, 2008).

Öğrenciler için birincil bilgi kaynağının öğretmen olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin alan hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları, bilimsel bilgilerle tutarlı olmaları ve anlamlı bilgilerin üretilmelerini için gerekli kavramların zihinde doğru yapılandırılması gereklidir. Biyoloji dersi, özellikle içerik açısından, matematik, kimya ve fizik konularını içermektedir ve biyoloji öğretmeni adaylarının bu dersleri etkili bir biyoloji öğretimi için yeterli bilgiye sahip olması önemlidir. Anlamlı öğrenme için, kavramlar arasındaki ilişkilerin doğru bir şekilde oluşturulabilmesi önemlidir. Biyoloji öğretmenlerinin gerçekliğe yakın biyolojik sistemlerde meydana gelen olayları anlayabilmeleri ve açıklayabilmeleri için, biyoloji kavramları ile fizik kavramları arasında bir ilişki kurmak gerekmektedir (Sezen ve Çimer, 2009).

Bireyin çevresi ile etkileşimi, öğrenme, tekrarlama ya da deneyimle etkileşiminin sonucu olan sürekli bir davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme, bazı araştırmacılara göre yaşam ürünüdür. Yaşayan kişinin çevresi tarafından yaratılan etkileşim, ortaya çıkan bireyde bırakılmış izler olarak tanımlanırsa, öğrencinin bireyin çevresi ile etkileşim kurmasının öğrenmede önemli bir rol oynadığı söylenebilir (Erden ve Akman, 2003). Bu kapsamdan yola çıkarak günlük hayatın öğrencilerin gerçekleştirilmesinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Günlük yaşamdaki olaylar; görme, işitme, koklama gibi duyu organlarıyla algılandığı için, kişide kalıcı bir deneyim bırakacağından öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Aynı zamanda, öğrenciler gerçek yaşam benzerlikleri açısından öğrencilerde oluşan merak dürtüsü öğrenmede daha etkili olmaktadır. Bu nedenle, öğretim programlarındaki bilgilerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi, öğrencinin ulaştığı derecenin bir göstergesi olması açısından çok önemlidir. Öğretim programlarının öğeleri arasında bireyde istedik davranışların veya davranış değişikliklerinin oluştuğu aşama, öğrenim deneyimlerinin öğrencilerin eğitim durumlarını belirleyerek öğrencilere kazandırıldığı aşamadır. Bu anlamda, öğretme ve öğrenme süreci, eğitim sisteminin yerine getirilmesinde, başka bir deyişle talep edilen öğrenmenin oluşumunda öğrenci merkezli “bir reçete” gibidir. Bu süreçteki en önemli unsurlar; öğretmenler ve öğrencilerdir. Bunun en önemli unsurları insanlarla ilgili olduğundan, öğretim programının dayandığı üslerin ikisi, insani gelişim ve öğrenmenin doğası niteliğindedir (Binbaşoğlu, 2004; Karamustafaoğlu ve Yaman 2006).

Temel bilimlerin en önemli özelliği ve etkisi, sonuçların birçok alanda ve günlük hayatta uygulanabilir olmasıdır. Bu nedenle, biyoloji dersinde de öğrencilerin okulda öğrendikleri bilimsel bilgileri günlük yaşamları ile ilişkilendirmelerini sağlamaktır. Bireylerin kendi hayatlarını etkileyen olaylar ile okulda öğrendikleri bilgiler arasındaki ilişkiyi kavrama yetenekleri, bilimsel okuryazar olmalarına da büyük katkıda bulunmaktadır (Göçmençelebi, 2007; Göçmençelebi ve Özkan, 2011). Öğretmenler, bilimsel bilgi edinme sürecinde günlük yaşamla bağlantı kurarak ilgili örneklerle öğrencilere aktif bir yaklaşım izlemelidirler. Böylece, günlük hayatımızda sürekli olarak karşı

karşıya olduğumuz bilim ve teknolojiye ilişkin bilgiler, öğrenciler için ezberden çok daha anlamlı hale gelerek öğrencilerin doğayı daha iyi anlamalarını sağlamaktadır (Çalış, 2011).

Bu araştırma, geleceğin bireylerini eğitecek olan biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji bilgisi ile günlük yaşam arasındaki ilişkilerinin düzeyini belirlemek için önemlidir. Öğretmenlerin görevi; öğrencileri, günlük yaşamlarında kullanacakları okulda öğrendikleri bilim dünyasının gerçeklerini öğrenmeye teşvik etmektir. Bununla birlikte, bunun öneminin farkında olan öğretmenlerin, gelecek nesillere bu bilgiyi vermeleri ile mümkün olmaktadır. İlgili alanyazında bilimsel bilgileri gündelik yaşamla ilişkilendirme ile ilgili yapılmış çalışmalara aşağıda yer verilmiştir:

Ayas ve diğerleri (2001) K.T.Ü. Fen Bilgisi öğretmenliğinde okuyan öğrencileriyle yaptığı araştırmada öğrencilerin edindikleri bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirebilme düzeyleri ve sınıflar arasında başarı düzeyi açısından değerlendirilmiş olup araştırma sonucunda öğrencilerin fizik, kimya ve biyoloji ile ilgili temel kavramları akıllarında yeterli düzeyde değerlendirip yorumlayamadığı ve bilgi düzeylerinin günlük yaşamla ilgili olarak yüksek olmadığı sonucuna varılmıştır. Baran ve diğerleri (2002), üniversite öğrencilerinin fen derslerinde önemli bir yere sahip oldukları biyoloji derslerinde günlük yaşamla ilgili yeteneklerini araştırdıkları araştırmada son sınıflardaki öğrencilerin ilk sınıftakilere göre derslerde edinilen bilgi ile günlük yaşam arasındaki ilişkinin arttığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte genel olarak, öğrencilerin günlük yaşamla ilgili biyoloji dersleri bilgisinin düşük olduğu saptanmıştır. Enginar ve diğerleri (2002), lise öğrencilerinin biyoloji derslerinde öğrendikleri bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirebilme düzeylerini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada, üç farklı liseye, 20 sorudan oluşan anket testi uygulanmış olup, araştırmada elde edilen bulgulara göre, okullar arasında başarı düzeyine göre farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Karagölge ve Ceyhun (2002), üniversitelere yeni kayıt yaptıran öğrencilerin, ilk ve ortaöğretimde edindikleri teorik ve pratik bilgileri günlük yaşamda yaşanan olaylarla ilişkilendirip ilişkilendirmediklerini belirlenmesi amaçlandığı araştırmada, am öğrencilerin okulda öğrendiklerini günlük yaşam olaylarıyla bağdaştıramadıkları bulunmuştur. Doğan ve diğerleri (2004), yaptıkları çalışmada ortaokul öğrencilerinin biyoloji derslerinde kazandıklarını düşündükleri bilgileri günlük yaşamla ilgili birbirine bağlamadaki başarı düzeyleri açısından okullar arasında farklılıklar olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Elde edilen veriler incelendiğinde, öğrencilerin biyoloji dersinde öğrendikleri bilgileri günlük yaşamdaki olaylarla yeterince ilişkilendirmedikleri ve olayların nedenlerini ve sonuçlarını yeterince yorumlayamadıkları tespit edilmiştir. Yüzbaşıoğlu ve Atav (2004), yaptıkları araştırmada ortaöğretim kurumlarında biyoloji eğitimi almış ve günlük yaşam hakkında biyoloji bilgilerini günlük yaşama uygulayan öğrencilerin durumunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Elde edilen bulgular analizinde; bireylerin biyolojide günlük yaşamla ilgili yanlış ve yetersiz bilgiye sahip oldukları ve olumsuz davranışlar geliştirdikleri belirlenmiştir. Gürses ve diğerleri (2004), yaptıkları araştırmada ortaokul öğrencilerinin, ortaokul öğrencilerinin termodinamik konuları hakkındaki bilgilerini, günlük yaşamda karşılaştıkları farklı durumlara aktarma becerilerini incelemiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde, öğrencilerin günlük hayattaki farklı kavramlara bilgi aktarımı için yeterli olmayan kavramların anlaşılmasında yetersiz kaldıkları ortaya çıkmıştır. Andree (2005) yaptıkları çalışmada, günlük yaşamın fen derslerinde nasıl kullanıldığını ve bu yolla çözülebilecek problemlerini incelemeyi araştırmıştır. Sonuçlar, günlük yaşam sınıfına getirildiğinde, fen okuryazarlığı yaparak ve bilim okuryazarı yaparak okul etkinliklerini çeşitlendirdiğini göstermiştir. Coştu ve diğerleri (2007), öğrencilerin fen kavramları ve günlük yaşam olayları arasındaki ilişki, grup tartışmaları ve geleneksel yaklaşıma dayalı öğretimin etkinliği ile belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun günlük olayları yorumlamada kontrol grubundan daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Balkan-Kıyıcı (2008) yaptığı çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel bilgileri günlük

yaşamlarıyla ilişkilendirebilme düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarında öğretmen adaylarının; fen bilgisi bilgilerini günlük yaşamlarıyla ilişkilendirebilme düzeylerinin bir sonucu olarak, fizik bilgisinin günlük hayatına aktarabilecekleri sonuçlara ulaşmışlardır. Öğretmen adayları, kimya bilgilerini kısmen günlük yaşamlarına aktarabilirler. Kimya alanında bilgi aktarımı seviyesinin fizik alanından daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Biyoloji alanındaki bilgilerin günlük yaşamın bir kısmını transfer edebildiği gözlenmiştir. Biyoloji alanında bilgi aktarım seviyesinin fizik ve kimya alanından daha düşük olduğu belirlenmiştir. İlkörücü- Göçmençelebi (2007) yaptığı araştırmada, ilkököl öğrencilerine fen derslerinde verilen günlük yaşam ile biyoloji bilgilerinin kullanımı arasındaki ilişki düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda; bilgiyi günlük yaşamla ilişkilendirmede, bilimsel gazete ve dergileri okuyarak bilgisayar kullanan öğrencilerin diğerlerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Demirbaş ve Taşdemir (2010), ilk ve ortaokul fen ve teknoloji alanındaki 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin günlük yaşamlarında karşılaştıkları kavramları ne ölçüde kullandıklarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada; öğrencilerin en çok zorlandıkları ve yanlış anlaşılan konuların madde ile ilgili kavramlar olduğunu doğru cevapları verdikleri konuların ise, ışık ve ses kavramları olduğu görülmüştür. Balkan- Kıyıcı 1 ve Aydoğdu (2011) yaptıkları çalışmada, günlük yaşamın bilimsel bilgisini fen öğretmeni adaylarının seviyelerine göre incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulguların analizine göre; öğretmen adaylarının fizik bilgilerini günlük yaşamlarıyla önemli düzeyde ilişkilendirdiğini göstermektedir. Göçmençelebi ve Özkan (2011) tarafından yapılan bu araştırmada, bilimsel yayınları takip eden ve teknolojiyi kullanmayanlarla kullananlar arasında fark olup olmadığının araştırılması amaçlanmıştır. Sonuç olarak, bilimsel içerikli dergileri, gazeteleri okuyan ve bilgisayar kullanıcılarının günlük yaşamla ilgili daha yüksek bilgi düzeylerine sahip oldukları belirlenmiştir. Yadigaroğlu ve Demircioğlu (2012) tarafından yapılan çalışmada, kimya öğretmen adaylarının kimya bilgisini günlük yaşam olaylarıyla ilişkilendirip ilişkilendiremediği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda kimya öğretmen adaylarının kimya bilgilerini günlük yaşam olaylarıyla ilişkilendirmekte zorlandığı tespit edilmiştir. Hürcan ve Önder (2012) tarafından yapılan araştırmada, 7. sınıf ilköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji de fen kavramlarını günlük yaşamla ilişkilendirdikleri durumları belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın sonunda, üniversite öğrencilerinin kimya bilgilerini ve günlük yaşamlarını birleştirme düzeyinin orta düzeyde olduğu ve akademik başarıların günlük yaşamla kimya bilgisinin birleştirilmesi düzeyinde bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Er ve diğerleri (2013), yaptıkları araştırmada; fen ve teknoloji dersindeki “Yaşamımızdaki Elektrik” ünitesindeki konulara ilişkin bilgilerin günlük yaşamla ilişkisini belirlemek ve öğrencilerin sahip oldukları bilimsel süreç becerileri ile ilişkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin edindikleri bilgileri günlük yaşamla tam olarak ilişkilendiremedikleri belirlenmiştir. Özdarıcı- Turis (2014), yaptığı çalışmada ortaokul öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki kavramları kullanma ve günlük yaşamları ile ilişkilendirme durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin edindikleri bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirmelerinde aile geliri yüksek olanların daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İlgili alanyazında yapılmış araştırmalar bağlamında, bilimsel bilgilerin günlük yaşamla ilişkilendirme becerileri farklı değişkenlerle incelenmiş olup, araştırmada elde edilen bulgulara göre zorlandıkları ve aktaramadıkları belirlenmiştir.

Bireylerin eğitim süresince edindikleri bilimsel bilgileri gündelik yaşamlarında karşılaştıkları sorunları çözmek için edindikleri bilimsel bilgileri ilişkilendirmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın amacı; biyoloji öğretmen adaylarının öğrenimleri boyunca edindikleri bilimsel bilgileri günlük yaşamlarıyla ilişkilendirebilme durumlarının incelenmesidir. Araştırmada, biyoloji öğretmen adaylarının; aldıkları eğitimlerde edindikleri bilimsel bilgileri günlük yaşamlarıyla ilişkilendirebilme durumları nedir? Soruna dayalı olarak aşağıdaki alt sorulara cevap aranmıştır:

1. Biyoloji öğretmen adaylarının aldıkları biyoloji eğitiminin günlük yaşamlarına etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Biyoloji öğretmen adaylarının aldıkları biyoloji eğitiminin günlük yaşamlarına aktarma sürecini etkileyen faktörler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın amacına uygun olarak; amaçlı örnekleme (ölçüt örnekleme) yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede temel anlayış, bir dizi önceden belirlenmiş ölçütü karşılayan durumların incelenmesidir. Burada belirtilen ölçüt veya kriterler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da önceden hazırlanmış bir kriterler listesi de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bu araştırma biyoloji öğretmen adaylarının aldıkları biyoloji eğitimini günlük yaşamlarıyla nasıl ilişkilendirdiklerini ortaya çıkarılması amaçlandığından; araştırma durum çalışması (case study) biçiminde desenlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; gönüllülük esasına göre bir devlet üniversitesinin Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı'nda 2017-2018 bahar döneminde 4. ve 5. sınıftaki 26 öğretmen adayından oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme nitel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin elde edilen frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmanın Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	24	% 92
	Erkek	2	% 8
Sınıf	4. Sınıf	10	% 38
	5.Sınıf	16	% 62

n = 26

Tablo 1'e göre; araştırmanın çalışma grubunun %92(24 kişi)' si kadın ve %8 (2 kişi)' i erkek, %38 (38 kişi)' i 4.sınıf, %62 (16 kişi)' si 5.sınıf biyoloji öğretmen adaylarından oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olan görüşme sorularının geliştirilmesi aşamasında önce ilgili literatür taraması yapılarak incelenmiştir. Ayrıca alan uzmanlarının da görüşleri alınarak görüşme sorularında gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Biyoloji öğretmen adaylarının bilimsel bilgileri günlük yaşamları ile ilişkilendirebilme düzeyleri ile ilgili verilere, yarı yapılandırılmış 5 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Bunlar;

1. Üniversite eğitiminizde aldığımız biyoloji eğitiminin günlük yaşamınızdaki rolü hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Üniversite eğitiminizde edindiğiniz bilgilerin günlük yaşamınızda kullanma durumunuzla ilişkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Üniversitenin bulunduğu yerin (fiziksel şartlar vs.) eğitiminizde edindiğiniz bilgileri günlük yaşamınıza aktarmanızda nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz? (Olumlu?/Olumsuz?)
4. Üniversitenin öğrenim dilinin edindiğiniz bilgileri günlük yaşamınıza aktarmada nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz? (Olumlu?/Olumsuz?)
5. Üniversite eğitiminizde aldığımız biyoloji ders içeriklerinden edindiğiniz bilgileri günlük yaşamınıza aktarmada nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz? (Olumlu?/Olumsuz?)

Verilerin Analizi

Araştırmanın amacına yönelik hazırlanmış yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme sorularından elde edilen verilerin analizinde, içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Yapılan araştırmada içerik analiz yöntemi toplanan verilerin yorumlanmasında gerekli kavramalara ve değişkenler arası ilişkiler ulaşmak için yapılmaktadır. Bu kapsamda, metin içindeki belirli kelimeler veya kavramlar belirlenmiştir. Toplanan veriler bu doğrultuda, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek ve okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize edilerek yorumlanmıştır. Bu bağlamda, , kelimelerin ve kavramların varlığı, anlamları ve ilişkileri belirlenir ve metinlerdeki mesajla ilgili sonuçlar ortaya konulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Elde edilen veriler, çalışmanın amaçları doğrultusunda, temalar ve alt temalar tanımlanarak, nitel araştırma yöntemi programı MAXQDA 2018 ile analiz edilmiştir.

Elde edilen verilerin analizi (Miles & Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2018):

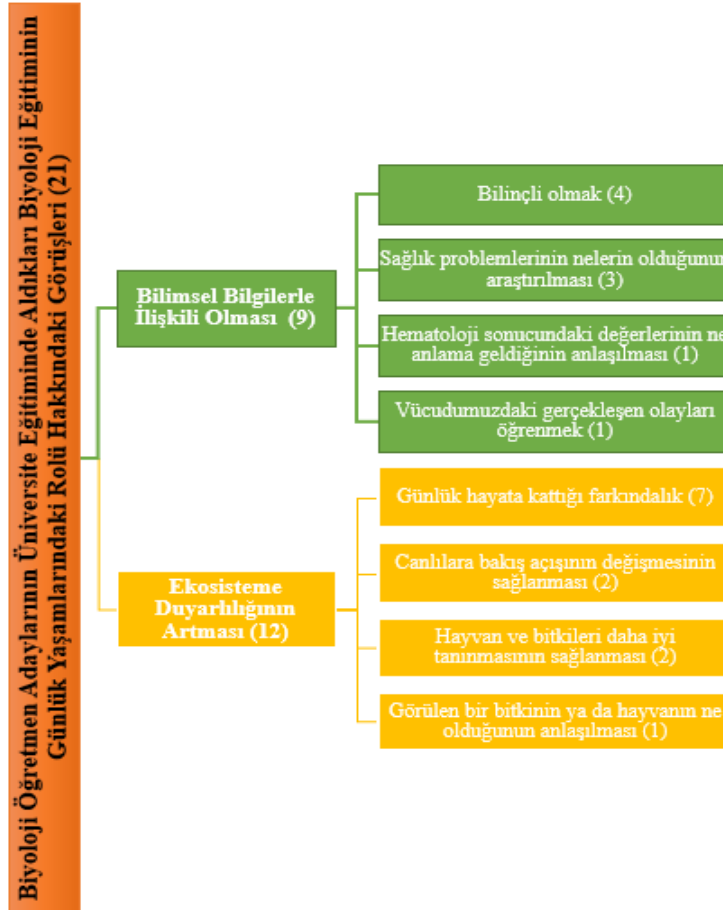
- Araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanmış her bir görüşme sorusu MS Office Programı ile ayrı bir Word dosyası olarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır.
- Word dosyasındaki veriler nitel analiz programı MAXQDA 2018'e aktarılmış olup, veriler tek tek programda kodlanmıştır.
- Kodlanan veriler MAXQDA 2018 Programı ile frekansları ve yüzdeleri analiz edilerek, Word dosyası olarak kaydedilmiştir.
- Her görüşme sorusuna ait verilerin kodları araştırmacı tarafından incelenerek temalaştırılarak uygun kategoriler altında toplanmıştır.
- Kodlamaların karşılaştırılması ve güvenilirliği için, alan uzmanlarından yardım alınarak kodlamalar temalar ve kategoriler karşılaştırılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için Miles& Huberman (1994)'in;

Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülünden faydalanılmıştır.

- Elde edilen bulguların tespitinde; görüşme sorularındaki verilerin güvenilirlik çalışmaları yapıldıktan sonra, araştırma soruları ilgili literatürle desteklenmiştir.
- Elde edilen bulguların yorumlanmasında ise; bulgular, araştırma soruları ile ilgili olarak açıklanarak yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın bulgu ve yorumlarına dayalı ulaşılan sonuçların özetine yer verilmiştir. Araştırmanın amacına yönelik olarak oluşturulan görüşme sorunlarından; ilk açık uçlu soruda, biyoloji öğretmen adaylarının üniversite eğitiminde aldıkları biyoloji eğitiminin günlük yaşamlarındaki rolünü ifade etmeleri istenmiştir. Elde edilen verilerin uygun kategoriler altında birleştirilerek kod haritası Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Biyoloji öğretmen adaylarının üniversite eğitiminde aldıkları biyoloji eğitiminin günlük yaşamlarındaki rolü hakkındaki görüşleri

Şekil 1'e göre birinci açık uçlu sorudan elde edilen verilerden; biyoloji öğretmen adaylarının üniversite eğitiminde aldıkları biyoloji eğitiminin günlük yaşamlarındaki rolü hakkındaki görüşleri bir bütün olarak ele alındığında işlev ve kavram yönüyle 2 farklı kategori açısından değerlendirilmiştir. Bunlar; bilimsel bilgilerle ilişkili olması (9) ve ekolojik sisteme duyarlılığın artması (11)'dir. Oluşturulan bu temalara ait biyoloji öğretmeni adaylarının cevaplarından bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir:

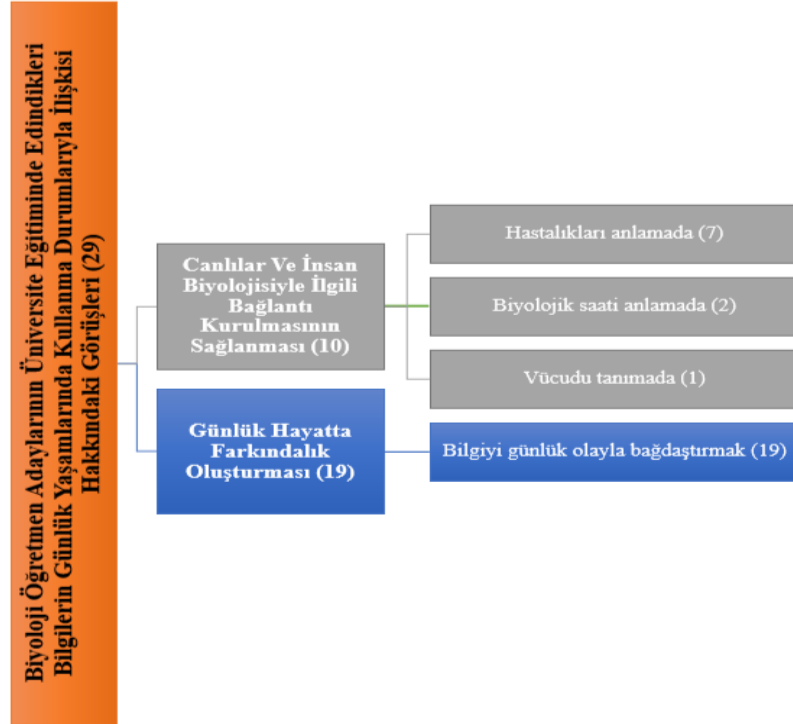
"Ufak sağlık problemlerine nelerin olduğunun anlaşılması..." (Bilimsel Bilgilerle İlişkili Olması)

"Günlük hayatta gerçekleşen olayları, biyoloji bilgileri ile değerlendirilmesini sağlar, nasıl gerçekleştiğini araştırmamızı sağlar. Biyoloji hayat ile iç içedir." (Bilimsel Bilgilerle İlişkili Olması)

"Günlük hayata kattığı farkındalık, hayvan ve bitkileri daha iyi tanınmasını sağlaması..." (Ekolojik Sisteme Duyarlılığın Artması)

"Çevreye ve doğaya karşı farkındalık kazandırır. Bitkiler, hayvanlar ve tüm canlılar hakkında öğrenilen bilgiler daha geniş bakış açısı kazandırır." (Ekolojik Sisteme Duyarlılığın Artması)

İkinci açık uçlu soruda, biyoloji öğretmen adaylarının üniversite eğitiminde edindikleri bilgilerin günlük yaşamlarında kullanma durumlarıyla ilişkisi hakkındaki görüşlerinden elde edilen verilerin uygun kategoriler altında birleştirilerek kod haritası Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Biyoloji öğretmen adaylarının üniversite eğitiminde edindikleri bilgilerin günlük yaşamlarında kullanma durumlarıyla ilişkisi hakkındaki görüşleri

Şekil 2'ye göre birinci açık uçlu sorudan elde edilen verilerden; ikinci açık uçlu sorudan elde edilen bulgulardan biyoloji öğretmen adaylarının üniversite eğitiminde edindikleri bilgilerin günlük yaşamlarında kullanma durumlarıyla ilişkisi hakkındaki görüşleri bir bütün olarak ele alındığında işlev ve kavram yönüyle 2 farklı kategori açısından değerlendirilmiştir. Bunlar; günlük hayatta farkındalık oluşturması (10) ve canlılar ve insan biyolojisiyle ilgili bağlantı kurulmasının sağlanması (19)'dır. Oluşturulan bu temalara ait biyoloji öğretmeni adaylarının cevaplarından bazı örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

“Günlük yaşamda rahatlıkla kullanabileceğimiz bilgiler öğreniyoruz. Bunları da elimizden geldiğince kullanıyoruz. Farkında olmadan kullandığımız zamanlar bile oluyor.” (Günlük Hayatta Farkındalık Oluşturması)

“Günlük yaşamımızda aslında her daim kullanmaktayız, ama çok farkında değiliz. Örneğin, kan tahlilindeki birçok değer ve hormonların ne olduğu hakkında bilgi sahibi oluruz.” (Günlük Hayatta Farkındalık Oluşturması)

“Üniversite eğitiminden önce canlılar ve insan biyolojisiyle ilgili bilinçsiz olduğumu fark ettim. Eğitim aldıktan sonra, olaylar arasında koordinasyon kurabildiğimi fark ettim. Hem diğer canlılar dünyası hem kendi sistemimle ilgili daha fazla bilgi sahibi olmam, yorumlayabilme ve sorunlarla karşılaştığında problemi çözebilme bilinci geliştirdi.” (Canlılar ve İnsan Biyolojisiyle İlgili Bağlantı Kurulmasının Sağlanması)

“Aldığım besinlerin yapısında ne olduğunu ayırt etme, biyolojik saatimi keşfetme, bitkileri ve hayvanları tanıyamada çok büyük katkısı oldu.” (Canlılar ve İnsan Biyolojisiyle İlgili Bağlantı Kurulmasının Sağlanması)

Üçüncü açık uçlu soruda, biyoloji öğretmen adaylarının okudukları üniversitenin bulunduğu yerin (fiziksel şartlar vs.) eğitiminde edindiği bilgileri günlük yaşamlarına aktarmaları hakkındaki görüşlerinden elde edilen verilerin uygun kategoriler altında birleştirilerek kod haritası Şekil 3'te verilmiştir.

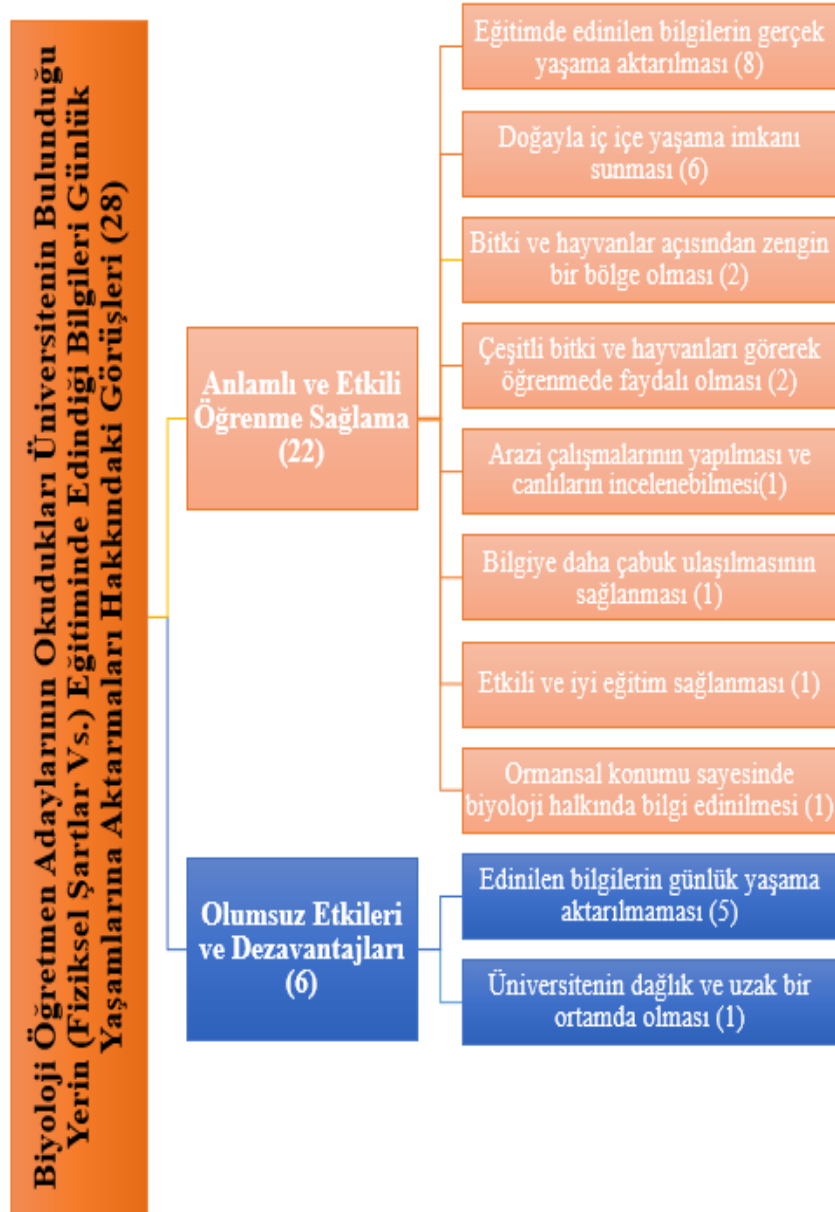
Şekil 3'e göre; üçüncü açık uçlu sorudan elde edilen bulgulardan biyoloji öğretmen adaylarının okudukları üniversitenin bulunduğu yerin (fiziksel şartlar vs.) eğitiminde edindiği bilgileri günlük yaşamlarına aktarmaları hakkındaki görüşleri bir bütün olarak ele alındığında işlev ve kavram yönüyle 2 farklı kategori açısından değerlendirilmiştir. Bunlar; anlamlı ve etkili öğrenmeyi sağlama (22) ve olumsuz etkisi ve dezavantajları (6)'dır. Oluşturulan bu temalara ait biyoloji öğretmeni adaylarının cevaplarından bazı örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

“Özellikle ormanlık alanda oluşu, çeşitli bitki ve hayvanları görerek öğrenimde faydalı oldu.” (Anlamlı ve Etkili Öğrenmeyi Sağlama)

“Beypazarı Kampüsü'nün birçok canlıya ev sahipliği yapıyor olması, arazi çalışmaları ve canlıları inceleyebilmek yönünden büyük avantaj sağlıyor.” (Anlamlı ve Etkili Öğrenmeyi Sağlama)

“Üniversitenin dağlık ve uzak bir ortamda olması.” (Olumsuz Etkisi ve Dezavantajları)

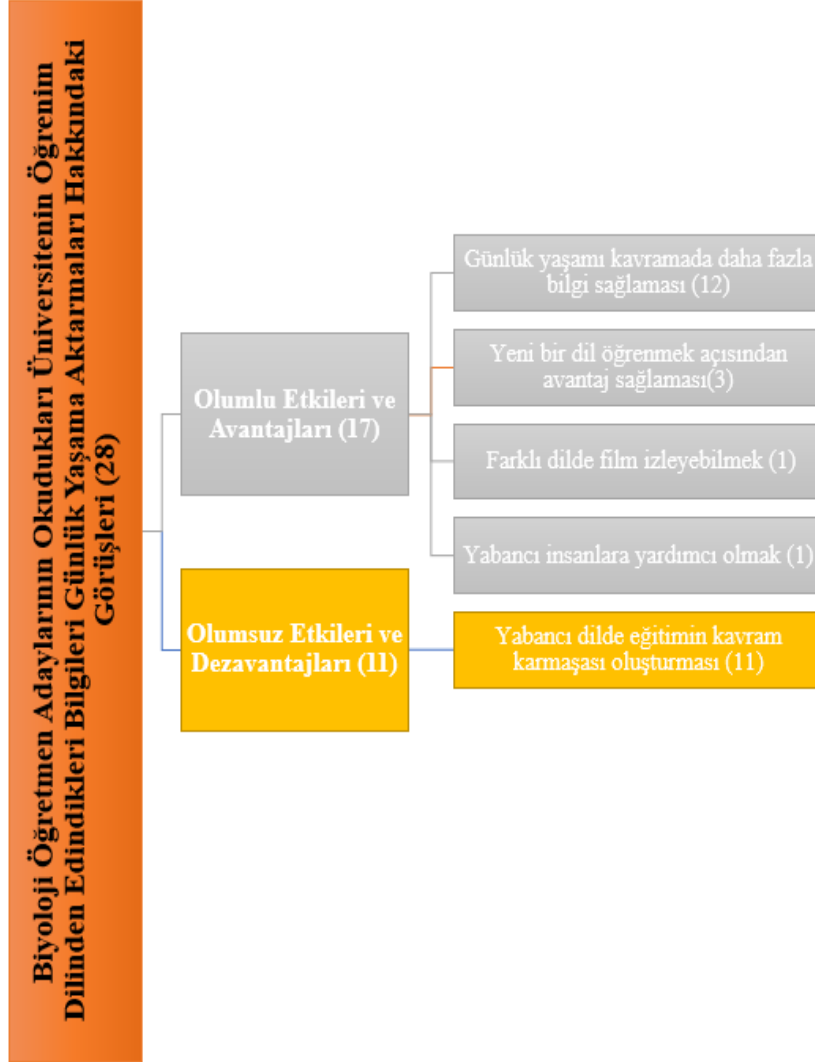
“MEB'de olan akıllı tahtaları burada yok ve fiziksel şartlar yetersiz.” (Olumsuz Etkisi ve Dezavantajları)



Şekil
3.

Biyoloji öğretmen adaylarının okudukları üniversitenin bulunduğu yerin (fiziksel şartlar vs.) eğitiminde edindiği bilgileri günlük yaşamlarına aktarmaları hakkındaki görüşleri

Dördüncü açık uçlu soruda, biyoloji öğretmen adaylarının okudukları üniversitenin öğrenim dilinden edindikleri bilgileri günlük yaşama aktarmaları hakkındaki görüşlerinden elde edilen verilerin uygun kategoriler altında birleştirilerek kod haritası Şekil 4’de verilmiştir.



Şekil 4. Biyoloji öğretmen adaylarının okudukları üniversitenin öğrenim dilinden edindikleri bilgileri günlük yaşama aktarmaları hakkındaki görüşleri

Şekil 4'e göre; dördüncü açık uçlu sorudan elde edilen bulgulardan biyoloji öğretmen adaylarının okudukları üniversitenin öğrenim dilinden edindikleri bilgileri günlük yaşama aktarmaları hakkındaki görüşleri bir bütün olarak ele alındığında işlev ve kavram yönüyle 2 farklı kategori açısından değerlendirilmiştir. Bunlar; olumlu etkileri ve avantajları (17) ve olumsuz etkileri ve dezavantajları (11)'dir. Oluşturulan bu temalara ait biyoloji öğretmeni adaylarının cevaplarından bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir:

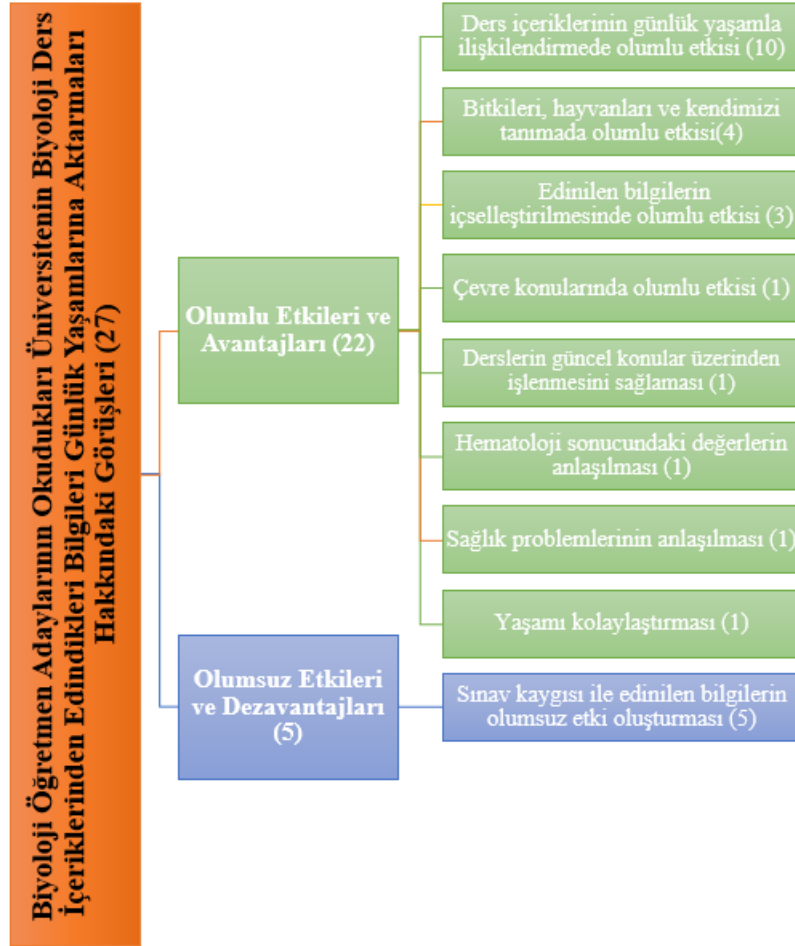
“Örneğin, baharda yürüyüşte gezerken etrafta bulunan çiçeklerin isimlerini ve özelliklerini söylediğimde herkesin hoşuna gidiyor.”(Olumlu Etkileri ve Avantajları)

“Öğrendiklerimi aktarmada kolaylık sağladı. Bilimsel dilde konuşarak insanlara bildiklerimi aktarmamda ve ikna etmem de oldukça etkili.” (Olumlu Etkileri ve Avantajları)

“Öğrenim dili kavram karmaşası oluşturduğuna bilgileri günlük yaşama aktarmaya olumsuz.” (Olumsuz Etkileri ve Dezavantajları)

“Öğrenim dili Almanca olması bazı konuların eksik kaldığını düşünüyorum. Hem dili hem konuyu anlamak oldukça zor.” (Olumsuz Etkileri ve Dezavantajları)

Beşinci açık uçlu soruda, biyoloji öğretmen adaylarının okudukları üniversitenin biyoloji ders içeriklerinden edindikleri bilgileri günlük yaşamlarına aktarmaları hakkındaki görüşlerinden elde edilen verilerin uygun kategoriler altında birleştirilerek kod haritası Şekil 5’de verilmiştir.



Şekil 5. Biyoloji Öğretmen Adaylarının Okudukları Üniversitenin Biyoloji Ders İçeriklerinden Edindikleri Bilgileri Günlük Yaşamlarına Aktarmaları Hakkındaki Görüşleri

Şekil 5’e göre; beşinci açık uçlu sorudan elde edilen bulgulardan biyoloji öğretmen adaylarının okudukları üniversitenin biyoloji ders içeriklerinden edindikleri bilgileri günlük yaşamlarına aktarmaları hakkındaki görüşleri bir bütün olarak ele alındığında işlev ve kavram yönüyle 2 farklı

kategori açısından değerlendirilmiştir. Bunlar; olumlu etkileri ve avantajları (5) ve olumsuz etkileri ve dezavantajları (22)'dir. Oluşturulan bu temalara ait biyoloji öğretmeni adaylarının cevaplarından bazı örnekler aşağıda yer verilmiştir:

“Ders içeriklerini günlük yaşamla ilişkilendirmede olumlu etkisi vardır.” (Olumlu Etkileri ve Avantajları)

“Artık bir canlıya daha farklı bir gözle bakıp analiz edebildiğim, tür ayrımı yapıp bitkilerin çiçeklenme dönemlerini takip edebildiğim için olumlu etkisi vardır.” (Olumlu Etkileri ve Avantajları)

“Günlük yaşamda uygulama yapılmadığından pratikte aktarılacak bilgi olmadığı için genelde teorik bilgiler verilmesinden dolayı olumlu etkisi yoktur.” (Olumsuz Etkileri ve Dezavantajları)

“Daha çok yüzeysel bir eğitim aldığımızda meslekte öğrencilere aktarılmada olumlu etkisi yoktur.” (Olumsuz Etkileri ve Dezavantajları)

Sonuç, Tartışma ve Önerileri

Biyoloji öğretmen adaylarının öğrenimleri boyunca edindikleri bilimsel bilgileri günlük yaşamlarıyla ilişkilendirebilme durumlarının tespit edilmesi amacıyla 24 kız, 2 erkek biyoloji öğretmen adaylarından oluşan araştırmanın çalışma grubuna sorulan beş açık uçlu görüşme sorularından elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Birinci açık uçlu sorudan elde edilen verilerden; biyoloji öğretmen adaylarının üniversite eğitiminde aldıkları biyoloji eğitiminin günlük yaşamlarındaki rolü hakkındaki görüşleri bir bütün olarak ele alındığında işlev ve kavram yönüyle 2 farklı kategori açısından değerlendirilmiştir. Bunlar; bilimsel bilgilerle ilişkili olması ve ekolojik sisteme duyarlılığın artmasıdır. Bu kategorilerden yola çıkılarak; bilinçli olmak, vücutlarında gerçekleşen olayları öğrenmek, hayvan ve bitki türlerinin tanınmasında ve canlılara bakış açısı kazandırarak günlük hayata farkındalık kazanmada rolü olduğu ortaya çıkmıştır.

İkinci açık uçlu sorudan elde edilen bulgulardan biyoloji öğretmen adaylarının üniversite eğitiminde edindikleri bilgilerin günlük yaşamlarında kullanma durumlarıyla ilişkisi hakkındaki görüşleri bir bütün olarak ele alındığında işlev ve kavram yönüyle 2 farklı kategori açısından değerlendirilmiştir. Bunlar; günlük hayatta farkındalık oluşturması ve canlılar ve insan biyolojisiyle ilgili bağlantı kurulmasının sağlanmasıdır. Bu kategorilerden yola çıkılarak; bilgiyi günlük olaylarla bağdaştırmak, biyolojik saati anlamak, hastalıkları araştırmak, vücudu tanımda kullandıkları ortaya çıkmaktadır.

Üçüncü açık uçlu sorudan elde edilen bulgulardan biyoloji öğretmen adaylarının okudukları üniversitenin bulunduğu yerin (fiziksel şartlar vs.) eğitiminde edindiği bilgileri günlük yaşamlarına aktarmaları hakkındaki görüşleri bir bütün olarak ele alındığında işlev ve kavram yönüyle 2 farklı kategori açısından değerlendirilmiştir. Bunlar; anlamlı ve etkili öğrenmeyi sağlama ve olumsuz etkisi ve dezavantajlarıdır. Bu kategorilerden yola çıkılarak; bazı biyoloji öğretmen adayları eğitimde edilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasında, konumu sayesinde bilgi edinmeyi sağlanmasında, arazi çalışmaları yapılabilmesi ve canlıları inceleyebilme imkanının olması, bitki ve

hayvanlar açısından zengin bir bölge olması, doğayla iç içe yaşama olanağı sunması, etkili ve iyi eğitim sağlaması, bilgiye daha çabuk ulaşma olarak değerlendirirken; bazıları ise, üniversitenin dağlık ve uzak bir ortamda olması ve edinilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmaması olarak ifade ettikleri ortaya çıkmaktadır.

Dördüncü açık uçlu sorudan elde edilen bulgulardan biyoloji öğretmen adaylarının okudukları üniversitenin öğrenim dilinden edindikleri bilgileri günlük yaşama aktarmaları hakkındaki görüşleri bir bütün olarak ele alındığında işlev ve kavram yönüyle 2 farklı kategori açısından değerlendirilmiştir. Bunlar; olumlu etkileri ve avantajları ve olumsuz etkileri ve dezavantajlarıdır. Bu kategorilerden yola çıkılarak; bazı biyoloji öğretmen adayları günlük yaşamı kavramada daha fazla bilgi sağlaması, yeni dil öğrenme, yabancı film izleme ve yabancı insanlara yardım etmek olarak değerlendirirken; bazıları ise, yabancı dilde eğitim aldıkları için bu durumun kavram kargaşası oluşturması olarak ifade ettikleri ortaya çıkmaktadır.

Beşinci açık uçlu sorudan elde edilen bulgulardan biyoloji öğretmen adaylarının okudukları üniversitenin biyoloji ders içeriklerinden edindikleri bilgileri günlük yaşamlarına aktarmaları hakkındaki görüşleri bir bütün olarak ele alındığında işlev ve kavram yönüyle 2 farklı kategori açısından değerlendirilmiştir. Bunlar; olumlu etkileri ve avantajları ve olumsuz etkileri ve dezavantajlarıdır. Bu kategorilerden yola çıkılarak; bazı biyoloji öğretmen adayları ders içeriklerini günlük yaşamla ilişkilendirmeyi sağlaması, sağlık problemlerinin araştırılması, hematoloji sonucundaki değerlerinin anlaşılması, bitkileri, hayvanları ve kendimizi tanımada olumlu etkisi, edinilen bilgilerin içselleştirmesinde olumlu etkisi, çevre konularında olumlu etkisi, yaşamı kolaylaştırmayı ve derslerin güncel konular üzerinden işlenmesini sağlaması olarak değerlendirirken; bazıları ise, sınav kaygısı ile edinilen bilgiler olumsuz etki oluşturduğunu ifade ettikleri ortaya çıkmaktadır.

Holland (2004) tarafından yapılan araştırmada üniversitede eğitim gören öğrencilerin, teknolojinin getirdiği yeniliklere uyum sağlayabilen, sorunları belirleyip çözebilecek ve aynı zamanda hayatlarını etkileme potansiyeli olan konularda uygun kararlar alabilen bireyler olarak yetiştirmenin gerekliliğini vurgulamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen, biyoloji öğretmen adaylarının canlılar ve insan biyolojisiyle ilgili bağlantı kurulmasının sağlanması bulgusunu desteklemektedir. Edmondson (2005) ise, fen eğitimcilerinin günlük yaşam sorunlarını eğitim merkezinde almaları ve öğrencilerin anlamlı öğrenmeyi sağlamak için alışık oldukları deneyimleri ve bilgileri içeren etkinliklerle eğitmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Araştırma sonucunda anlamlı ve etkili öğrenmeyi sağlama kategorisinde yer alan temaları destekleyici niteliktedir. Grambo (2004) öğrencilerin yürüttükleri laboratuvar deneyleri, öğrencilerin kullanmaya teşvik ettiği araç ve gereçler, yardımcı okumalar ve fen ve günlük yaşam arasındaki bağlantı gibi fen derslerini zenginleştiren olgular ve olaylar genellikle öğretmenlerin kontrolü altında olması gerektiğini vurgulamıştır. Balkan- Kıyıcı (2008) ise, yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının, öğrenim gördükleri okulun fiziki koşullarının etkisine ilişkin görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre; akademik bilgileri günlük yaşamla birleştirebilmek için derslik ve laboratuvarların teknolojik araçlarla donatılması gerektiğini saptamıştır. Ayrıca, Öğretmen adaylarının ders içeriğinin akademik bilginin gündelik yaşama aktarılması üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerine göre; ders içeriğinin yetersiz olduğu ve ders

içeriğinin teorik boyutta kaldığı ve uygulamaya konulamayacağı belirlenmiştir. Bu sonuca benzer olarak, araştırmalar fen eğitiminin bilimsel terimleri hatırlamaya ve öğrenmeye dayalı deneyler yürütmeye, günlük yaşamla bağlantı kurmaya yardımcı olacak bilimsel düşünmeyi öğretmeyeceğine işaret etmektedir (Lebak, 2005). Araştırmanın sonucunda, biyoloji öğretmen adaylarının görüşlerine göre, bilimsel bilgileri günlük yaşamlarıyla ilişkilendirme düzeyini etkileyen faktörler arasında; üniversitenin fiziksel koşulları, ders içeriği ve öğrenim dilinin oldukça önemli olduğu bulgusunu desteklenmektedir. Ash (2004)'e göre, sınıf ortamında öğrenilen çoğu bilimsel bilgi, aslında günlük yaşamlarında sıklıkla karşılaştıkları olaylarla örtüşmektedir. Araştırmanın sonuçları genel olarak özetlediğinde, biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji bilgilerini günlük yaşamlarına büyük ölçüde aktarabildiği sonucu elde edilmektedir. Ayrıca, dersin içeriğinin bazı biyoloji öğretmen adayları tarafından ders içeriğinin teorik boyutta olduğu için yetersiz olduğu ve uygulamaların az olduğu da belirtilmiştir.

Araştırma kapsamında verilecek öneriler ise şunlardır:

- Öğretmen adaylarının bilimsel bilgileri günlük yaşamlarıyla daha fazla ilişkilendirebilmeleri için geliştirilecek faaliyetler kapsamında odak grup çalışmaları ve eylem araştırmaları yapılabilir. Bu bağlamda, bilimsel bilgileri günlük yaşamlarıyla ilişkilendirebilmelerinde ortaya çıkan olumsuz etkiler ve dezavantajlar için önlemler alınmış olabilir.
- Farklı çalışma grupları ve örnekleme yöntemleriyle bilimsel bilgileri günlük hayatlarına aktarma sürecine etkisini araştırmak için nicel ve nitel araştırmalar kullanılarak karma yöntem uygulanabilir. Böylece araştırma sonuçları daha genellenebilir olacağı gibi, araştırma problem durumu derinlemesine de analiz edilmiş olabilir.
- Günlük hayatla ilgili akademik bilginin önemini belirlemeye yönelik öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak nitel araştırmalar yapılabilir. Bu şekilde bilimsel bilgilerin aktarılmasında önemli bir unsur olan öğretim elemanların görüşlerine göre, düzenlemeler yapılabilir.

Kaynaklar / References

- Altunoğlu, B. D. ve Atav, E. (2005). Daha etkili bir biyoloji öğretimi için öğretmen beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 19-28.
- Andree, M. (2005). *Ways of using everyday life in the science classroom*. Stockholm Institute of Education the Swedish National Graduate School in Science and Technology Education Research, Sweden.
- Ash, D. (2004). Reflective scientific sense-making dialogue in two languages: The science in the dialogue and the dialogue in the science. *Science Education*, 88, 855- 884.
- Balkan- Kıyıcı, F. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının günlük yaşamları ile bilimsel bilgileri ilişkilendirebilme düzeyleri ve bunu etkileyen faktörlerin belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balkan- Kıyıcı, F. ve Aydoğdu, M. (2011). Determination of pre-service science teachers levels of relating the scientific knowledge to their daily lives. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 5, 43-61.
- Baran Ş., Doğan S. ve Yalçın M. (2002). Üniversite biyoloji öğrencilerinin öğrenimleri sırasında edindikleri bilgileri günlük hayatla ilişkilendirme düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 89-96.
- Binbaşoğlu, C. (2004). Eğitimde günlük olayların öğretimi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 315, 14-16.
- Coştu, B., Ünal, S. ve Ayas, A. (2007). Günlük yaşamdaki olayların fen bilimleri öğretiminde kullanılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 197-207.
- Çalış, M. (2011). *Biyoloji öğretmen adaylarının biyolojideki fizik konuları ile ilgili yeterlilik durumlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Demirbaş, M. ve Taşdemir, A. (2010). İlköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde gördükleri konulardaki kavramları günlük yaşamla ilişkilendirebilme düzeyleri, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 124-128.
- Doğan, S., Kıvrak. ve Baran, Ş. (2004). Lise öğrencilerinin biyoloji derslerinde edindikleri bilgileri günlük hayatla ilişkilendirme düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 57-63.
- Döş, İ. ve Sağır, M. (2012). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine atanma durumuna ilişkin alguları*. 7. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, 24-26 Mayıs 2012, Malatya.
- Edmondson, E., W. (2005). *Collaborative dialogue: exploring 4th graders' discussions of science*, (Unpublished PhD Thesis), Clemson University, USA.
- Enginar, İ., Saka, A. ve Sesli, E. (2002). Lise 2 öğrencilerinin biyoloji derslerinde kazandıkları bilgileri güncel olaylarla ilişkilendirebilme düzeyleri. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Er, T. D., Şen, F., Sarı, U. ve Çelik, H. (2013). İlköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi bilgilerini günlük hayatla ilişkilendirme düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 209-216.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2003). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Göçmençelebi, Ş., İ. (2007). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersinde verilen biyoloji bilgilerini kullanma ve günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Göçmençelebi, İ. Ş. ve Özkan, M. (2011). Bilimsel yayınları takip eden ve teknoloji kullanan ilköğretim öğrencilerinin fen dersinde öğrendiklerini günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri bakımından karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 287-29.

- Grambo, B. (2004). *Five male preservice elementary teachers: their understanding and practice regarding science teaching*. (Unpublished PhD Thesis), University of Maryland.
- Gülay, B. ve Ergezen, S. (2001). Genel biyoloji dersi öğrencilerinin temel biyoloji bilgileri üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 52-58.
- Gürbüz, H. ve Sülün, A. (2004). Türkiye’de biyoloji öğretmenleri ve biyoloji öğretmen adaylarının nitelikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 161(31), 192-204.
- Gürses, A., Akrabaoğlu, F., Açıkyıldız, M., Bayrak, R., Yalçın, M. ve Doğan, Ç. (2004).. Orta öğretimde bazı kimya kavramlarının günlük hayatla ilişkilendirilebilir düzeylerinin Belirlenmesi. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Cilt IV*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2173-2197.
- Hürcan, N. ve Önder, İ. (2012). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde öğrendikleri fen kavramlarını günlük yaşamla ilişkilendirme durumlarının belirlenmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 27-30 Haziran 2012, Niğde.
- İlkörücü- Göçmençelebi, Ş. (2007). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersinde verilen biyoloji bilgilerini kullanma ve günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Karagölge, Z. ve Ceyhun İ. (2002). Öğrencilerin bazı kimyasal kavramları günlük hayatta kullanma becerilerinin tespiti. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10(2), 287-290.
- Karamustafaoğlu, O. ve Yaman, S.(2006). *Fen eğitiminde özel öğretim yöntemleri III*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Lebak, K. (2005). *Connecting outdoor field experiences to classroom learning: a qualitative study of the participation of students and teachers in learning science* (Unpublished PhD Thesis), University of Pennsylvania.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage
- Ocak, İ., Kıvrak, E. ve Özay, E. (2005). Biyoloji laboratuvarlarının önemi ve laboratuvar uygulamalarında karşılaşılan problemlerin öğretmen görüşlerine dayanılarak tespiti. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 65-75.
- Özdarıcı-Turis, G. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki kavramları kullanma ve günlük yaşamları ile ilişkilendirme durumlarının belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Sezen, G. ve Çimer, A. (2009). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının insanda dolaşım sistemi konusundaki kavramları anlama seviyelerinin kavram haritası ve kelime ilişkilendirme testi ile belirlenmesi üzerine bir çalışma*. Erişim Tarihi: 20.09.2018, <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/231.pdf>
- Sinan, O. (2009). Öğretmen adaylarının kimya ve biyoloji derslerinde kullanılan bazı ortak kavramları tanımlamalarındaki farklılıklar. *Necatibey Eğitim Fakültesi Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3 (2), 1-21.
- Yadigaroğlu, M. ve Demircioğlu, G. (2012). Kimya öğretmen adaylarının kimya bilgilerini günlük hayattaki olaylarla ilişkilendirebilir düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 165-171.
- Yaman, M., Gerçek, C. ve Soran, H. (2008). Biyoloji öğretmen adaylarının mesleki ilgilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 351-361.
- Yeşilyurt, S. ve Gül, Ş. (2008). Ortaöğretimde daha etkili bir biyoloji öğretimi için öğretmen ve öğrenci beklentileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 145-162.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüzbaşıoğlu, A. ve Atav, E. (2004). Öğrencilerin günlük yaşamla ilgili biyoloji konularını öğrenme düzeylerinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 276-285.

Yazarlar

Gamze Mercan, Hacettepe Üniversitesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisidir. Temel çalışma alanları; biyoloji eğitimi, okuldışı öğrenme ortamları ve nitel araştırma yöntemleridir.

Dr. Eda Gürlen, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı öğretim üyesidir. Ayrıca, Hacettepe Üniversitesi, Yaşam Boyu Öğrenme Merkezi Müdürü'dür. Temel çalışma alanları; probleme dayalı öğrenme, eğitimde çoklu zeka kuram ve uygulama ve nitel araştırma yöntemleridir.

Dr. Pınar Köseoğlu, Hacettepe Üniversitesi Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyesidir. Temel çalışma alanları; biyoloji eğitimi, okuldışı öğrenme ortamları ve nitel araştırma yöntemleridir.

İletişim

Gamze Mercan, e-mail: gmercn@gmail.com

Doç. Dr. Eda Gürlen, Hacettepe Üniversitesi Yaşam Boyu Öğrenme Merkezi Beytepe Yerleşkesi Endüstri Mühendisliği yanı 1. Kat Beytepe, Çankaya, Ankara, e-mail: eda.gurlen@gmail.com

Doç. Dr. Pınar Köseoğlu, Hacettepe Üniversitesi Beytepe Yerleşkesi Eğitim Fakültesi B Blok 06800 Beytepe, Çankaya, Ankara, e-mail: koseoglup@gmail.com

Summary

Purpose and Significance. Interaction of the individual with the environment; it is defined as a continuous behavior change, which is the result of interaction with learning, repetition or experience. Learning is the product of life according to some researchers. The interaction created by the surroundings of the living person; it can be said that the interaction of the individual with his / her environment plays an important role in learning (Erden & Akman, 2003). In this context, it is understood that daily life is effective in the realization of students.

Since events in everyday life are perceived by sensory organs such as vision, hearing, and sniffing, it facilitates learning as it leaves a lasting experience in person. Same time; students, in terms of real life similarity, the students' curiosity in learning, learning is more effective. For this reason, it is very important that the information in the curriculum is related to daily life and it is an indicator of the degree that the student reaches. Among the elements of the curricula, the stage in which the desired behavior or behavioral changes occur in the individual is the stage where the learning experiences are determined by the students by determining their educational status. In this sense; The process of teaching and learning is like a student-centered prescription in the fulfillment of the education system, in other words, the formation of demanded learning. The most important elements in this process are; teachers and students. Two of the bases on which the curriculum is based are of human nature and the nature of learning (Binbasioglu, 2004; Karamustafaoglu & Yaman 2006).

The most important feature and effect of the basic sciences is that the results can be applied in many areas and in daily life. For this reason, in biology class, the students learn what they learn in school and associate scientific knowledge with their daily life. Individuals' ability to comprehend the relationship between the events that affect their lives and the information they have learned in school also contribute to their scientific literacy (Göçmencelebi, 2007; Göçmencelebi & Ozkan, 2011). In the process of acquiring scientific knowledge, teachers should follow an active approach with students by connecting them with daily life. Thus, in our daily lives, information about the science and technology we face is becoming more meaningful than the memorization for students, thus enabling students to better understand nature (Çalış, 2011).

This research is important for determining the level of biology teacher candidates' biology knowledge and their daily life. The task of teachers; to encourage students to learn the realities of the world of science in their daily lives. However, it is possible for teachers who are aware of its importance to give this information to future generations.

The aim of the course is to relate the scientific knowledge acquired during the education to the scientific knowledge acquired in order to solve the problems encountered in their daily lives. In this context, the aim of the research; The aim of this study is to examine the status of biology teacher candidates related to their daily life.

Problem statement of research. What are the biology teacher candidates' ability to relate their acquired scientific knowledge to their daily life?

Sub-problems of research

- What are the views of the prospective biology teachers about the impact of the biology education on their daily lives?
- What are the factors that influence the process of transferring biology education to the daily life of biology teacher candidates?

Methodology. For the purpose of the study, purposive sampling method was used. The basic understanding of purposive sampling is the study of situations that meet a number of predetermined criteria. The criteria or criteria mentioned herein may be created by the researcher or a list of criteria prepared beforehand can be used (Yıldırım & Şimşek, 2016).

This research is designed as a case study in order to reveal how biology teacher candidates associate their biology education with their daily lives.

Study Group of the Research. The study group of the study consisted of 26 teacher candidates in 4th and 5th grade in the 2017-2018 spring semester of Hacettepe University Biology Education Department on a voluntary basis. In the study, the criterion sampling qualitative analysis method was used.

Data collection tool. The data collection tool, which was developed during the development of the interview questions, was firstly analyzed by the relevant literature review. Furthermore, the necessary corrections were made in the interview questions by taking opinions of the field experts.

Biology prospective teachers' data related to the level of being able to associate scientific knowledge with their daily life were obtained by using the interview form consisting of semi-structured 5 open-ended questions.

Data Analysis. The content analysis method was used to analyze the data obtained from semi-structured open-ended interview questions prepared for the purpose of the study. In this research, content analysis method is used in order to reach the necessary concepts and interrelations between the variables. In this context, certain words or concepts in the text are determined. In this context, the collected data has been interpreted and interpreted in a way that the reader can understand and bring together within the framework of certain concepts and themes. With this research model, existence, meanings and relations of words and concepts are determined and results related to the message in texts are presented (Yıldırım & Şimşek, 2016).

The data were analyzed by using the qualitative research method program MAXQDA 2018, defining themes and sub-themes in line with the objectives of the study.

Results. The results of the five open-ended interview questions, which consisted of 24 female and 2 male biology pre-service teachers in order to determine the status of biology prospective teachers related to their daily life, were as follows:

From the data obtained from the first open-ended question, the role of biology prospective teachers in university education, the role of biology education in their daily lives, their views on the whole of life, and the concept of function and concept were evaluated in terms of two different categories. These are related to scientific information and increasing sensitivity to the ecological system. Based on these categories; to be conscious, to learn the events taking place in their bodies, to recognize the species of animals and plants and to gain a view of living beings have gained a role in gaining awareness of daily life.

From the findings of the second open-ended question, biology teacher candidates' views on their use in university education, their relation with their use in their daily life, and their views on the subject, were evaluated in terms of function and concept in terms of two different categories. These; to create awareness in daily life and to make connections about living organisms and human biology. Based on these categories, it is revealed that they relate information to daily events, understand the biological time, investigate diseases, use them to recognize the body.

From the findings obtained from the third open-ended question, biology teacher candidates' opinions about the place where the university is located (physical conditions, etc.), their knowledge about their education and their transfer to their daily lives are evaluated in terms of function and concept in terms of 2 different categories. These; meaningful and effective learning and their negative impact and disadvantages. Based on these categories; some biology teacher candidates, the information provided in the education of the information transferred to the daily life, in order to provide information through the field studies, to be able to conduct studies and to be able to examine the living, to be a rich region in terms of plants and animals, to provide the opportunity to live together with nature, to provide effective and good education, information more rapid evaluation; some of them appear that the university is in a mountainous and remote environment and that the acquired information is not transferred to daily life.

From the findings obtained from the fourth open-ended question, the opinions of the prospective biology teachers about the information they received from the language of instruction, their transfer to the daily life as a whole, and their functions and concepts were evaluated in terms of two different categories. These; positive effects and advantages and negative effects and disadvantages. Based on these categories; some biology prospective teachers, in understanding everyday life, to provide more information, learning new languages, watching foreign films and helping foreign people as; some of them appear to have expressed this as a concept of confusion because they were educated in a foreign language.

From the findings of the fifth open-ended question, biology teacher candidates' opinions about the transfer of the knowledge they obtained from the biology course contents of their university to their daily lives were evaluated in terms of function and concept, in terms of 2 different categories. These; positive effects and advantages and negative effects and disadvantages. Based on these categories; some biology prospective teachers, providing to associate course contents with daily life, to investigate health problems, to understand the values of hematology, to recognize plants, animals and ourselves, to have a positive effect on the internalization of the acquired knowledge, to have a

positive effect on environmental issues, to facilitate life and to ensure that the courses are taught on current issues evaluating as; some of them, the information acquired through the anxiety of exam, they say that they create a negative effect.

Discussion and Conclusion. In a study conducted by Holland (2004), he emphasized the necessity of educating students at the university as individuals who can adapt to technological innovations, identify and solve problems, and at the same time make appropriate decisions on issues that have potential to affect their lives. As a result of the research, it supports the finding of establishing links between biology teacher candidates about living things and human biology. Edmondson (2005) stated that science educators should take daily life problems at the training center and educate students with activities that include experiences and information that they are accustomed to providing meaningful learning. As a result of the research, the themes included in the category of providing meaningful and effective learning are supportive. Grmbo (2004) emphasized that students ' laboratory experiments, tools and equipment that students encourage to use, auxiliary readings and events that enrich science courses such as the connection between science and daily life should usually be under the control of teachers. Balkan- Kıyıcı (2008), in his research, according to the results obtained from the views of teacher candidates on the impact of physical conditions of the school where they study; it has determined that classrooms and laboratories should be equipped with technological tools in order to combine academic knowledge with everyday life. In addition, it has been determined that the content of the course is insufficient and the content of the course remains theoretical and cannot be applied. Similar to this conclusion, research points out that science education will not teach scientific thinking to help to remember and learn scientific terms, to conduct experiments based on learning, and to connect with everyday life (Lebak, 2005). As a result of the research, according to the views of the biology teacher candidates, among the factors that affect the level of associating scientific information with their daily lives, the physical conditions of the University, the course content and the language of instruction are supported. According to ash (2004), most scientific information learned in classroom environment actually coincides with the events they frequently encounter in their daily lives. When the results of the research are summarized in general, it is concluded that biology teacher candidates can transfer their biology knowledge to their daily lives to a large extent. In addition, it is stated that the content of the course is insufficient by some biology teacher candidates because the content of the course is theoretical and applications are low.

The following suggestions will be given within the scope of the research::

- Focus group studies and action research can be carried out within the scope of activities to be developed so that teacher candidates can relate scientific knowledge more to their daily lives. In this context, precautions may be taken for adverse effects and disadvantages arising from associating scientific information with their daily lives.
- A mixed method can be applied using quantitative and qualitative research to investigate the effect of transferring scientific information to their daily lives through different working groups and sampling methods. Thus, as the research results will be more generalised, the research problem situation can be analyzed in depth.

- Qualitative research can be carried out based on the views of faculty members to determine the importance of academic knowledge related to daily life. In this way, arrangements can be made according to the views of teaching staff, which is an important element in the transfer of scientific information.

Cebir Öncesi: 3, 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Fonksiyonel İlişkileri Genelme Düzeyleri^{††}

Early Algebra: The Levels of 3th, 4th and 5th Grade Students' Generalisations of Functional Relationship

Handegül Türkmen^{**}
Dilek Tanışlı^{***}

To cite this article/Atf için:

Türkmen, H. ve Tanışlı, D. (2019). Cebir öncesi: 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin fonksiyonel ilişkileri genelme düzeyleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research Education*, 7(1), 344-372. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.16m

Öz. Bu çalışmanın amacı, cebir öncesi dönemde olan üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin fonksiyonel ilişkileri genelme düzeylerini belirlemektir. Araştırma yöntemi olarak temel nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmanın katılımcıları cebir öncesi dönemde olan orta sosyo-ekonomik düzeyde yer alan bir okulda öğrenim gören üçüncü sınıflardan 45, dördüncü sınıflardan 36 ve beşinci sınıflardan 35 kişi olmak üzere toplam 116 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler araştırma amacı doğrultusunda açık uçlu sorular yardımıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda alanyazında daha önce geliştirilmiş olan fonksiyonel düşünme düzeyleri dikkate alınmış ve bu düzeylerden bazıları bu araştırma kapsamında kullanılmış aynı zamanda bazı düzeylere ilişkin alt düzeyler oluşturulmuştur. Tüm sınıf düzeylerindeki öğrencilerin genel olarak fonksiyonel düşünmenin birçok göstergesine sahip olduğu görülmüştür. Ancak genel kuralı $y=mx+n$ formunda olan ilişkileri genelleyebilme ve temsil etmede bazı öğrencilerin daha çok zorlandığı araştırmanın önemli görülen sonucundan birisi olmuştur. Bu sonuç cebir öncesi dönemde yer alan öğrencilerin fonksiyonel düşünmelerinin geliştirilebilir olduğu göstermektedir. Bu nedenle daha erken yaşlarda fonksiyonel düşünmeyi geliştirici etkinliklerin programlarda ve ders kitaplarında artırılması gerekmektedir.

Anahtar Sözcükler: Cebir öncesi, fonksiyonel düşünme, genelme

Abstract. The purpose of this study is to determine the students' levels of generalisation of functional relationships in third, fourth and fifth grade. The design of the study was a basic qualitative research study. Participants were 116 students; 45 from the third grade, 36 from the fourth grade and 35 from the fifth grade from a middle school. The data were collected with the help of open-ended questions. Thematic analysis was used to analyze the data. In this context, the levels of functional thinking previously developed in the literature have been taken into consideration and some of these levels have been used in this research and at the same time some levels of lower levels have been formed. It has been seen that most students at all grade levels have many indications of functional thinking in general but some students have more difficulty in generalizing and representing the general rule $y=mx+n$. This result shows that the functional thinking of the students in the early algebra period can be improved. Therefore, it is necessary to increase the activities that develop functional thinking in curriculum and textbooks at an earlier age.

Keywords: Early algebra, functional thinking, functional relationship, generalization

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 11.11.2018

Düzeltilme Tarihi: 19.12.2018

Kabul Tarihi: 27.01.2019

^{††} Bu çalışma 23-25 Mayıs 2018 tarihlerinde Afyonkarahisar'da düzenlenen Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi'nde-ICSE2018 (International Congress on Science and Education) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

^{**} Milli Eğitim Bakanlığı, Konya, Türkiye, e-mail: handegulturkmen@gmail.com ORCID: 0000-0003-4129-6816

^{***} Sorumlu Yazar / Correspondence: Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye, e-mail: dtanisl@anadolu.edu.tr ORCID: 0000-0002-2931-5079

Giriş

Okul matematiğinin önce aritmetik ile başlayan daha sonraki dönemlerde cebir ile devam eden geleneksel yaklaşımının cebir öğrenmede başarısızlığa yol açması cebir öncesinin temel olarak matematik derslerine girmesini sağlamıştır (Kaput, 1998; Kaput, Carraher ve Blanton, 2008; Stephens, vd. 2017). Son on yılda birçok matematik eğitimcisi cebirin erken yaşlardan itibaren başlaması gerektiğini tartışarak, cebir öncesinin ilköğretim matematik dersi öğretim programının bir parçası haline gelebilmesini sağlamıştır (NCTM, 2000; Carraher vd., 2006). Cebir öncesinin sezgisel ve informal yollarla cebirsel düşünmenin temelini oluşturarak, hem cebir öğreniminde ortaya çıkan problemlerin giderilmesinde hem de cebirdeki başarıyı artırmada kritik bir önemi olduğu bilinmektedir (Stephens vd. 2017). Aynı zamanda cebir öncesinin öğrencilerin genelleştirilmiş aritmetik, eşitlik ve değişken gibi temel cebirsel kavramları daha derinden anlamalarını sağlayarak aritmetik ve cebir arasında köprü görevi gördüğü de tartışılmaktadır (Akkan, Baki ve Çakıroğlu, 2011; Stephens vd., 2016).

Cebir öncesi, aritmetiği genelleme ve örüntüler ile çalışarak fonksiyonel ilişkiyi tanımlama diğer bir değişle fonksiyonel düşünme şeklinde iki temel alana odaklanmaktadır. Bu çalışmanın da temel konusu olan fonksiyonel düşünme en genel anlamıyla nicelikler ve nicelikler arası ilişki bilgisi olarak tanımlanabilir (Smith, 2003). Matematik sayılar, modeller ve değişkenler, bunlar arasındaki ilişkiler ve bunların dönüşümü (ya da değişim) dır. Matematiğin gücü de ilişkiler ve dönüşüme dayanır. İlişkinin ve dönüşümün temeli ise fonksiyonel düşünmedir (Scandura, 1971; akt. Warren ve Cooper 2005). Bu nedenle fonksiyonel düşünme matematik eğitiminin bütününe etkileyen genel bir düşünme yoludur (Hoffkamp, 2011; Vollrath, 1989).

Fonksiyonel düşünme fonksiyon kavramı ile güçlü bir şekilde bağlantılıdır (Vollrath, 1989). Bu bağlamda fonksiyonel düşünmenin kazanımı hem cebire hem de fonksiyon kavramına girişi kolaylaştırır (Kabael ve Tanışlı, 2010). Bu nedenle fonksiyonel düşünmenin erken yaşlardan itibaren aşamalı olarak ve uzun bir zaman diliminde kazandırılması gerekmektedir (Warren, Cooper ve Lamb, 2006). Alanyazın incelendiğinde ise okulöncesinden başlamak üzere küçük yaştaki öğrencilerin fonksiyonel düşünebildiklerini (Blanton ve Kaput, 2004; Warren ve Cooper, Lamb, 2006) fonksiyonel düşünebilen öğrencilerin nicelikler arasındaki fonksiyonel ilişkiyi anlayabildiklerini, bu ilişkiyi kullanarak yeni değerleri tahmin edebildiklerini (Carraher vd. 2008), genel kuralı sözel ve sembolik olarak ifade edebildiklerini (Carraher vd., 2008; Cooper ve Warren, 2008), küçük çocukların nicelikler arasındaki ilişkileri temsil etmek için değişken notasyonu kullanmaya başlayabileceklerini (Blanton vd., 2015), sembolik ifadelerle başarılı bir şekilde fonksiyonel ilişkileri temsil edebildiklerini (Wilkie, 2016) göstermektedir. Blanton ve arkadaşları (2015) matematiksel ilişkileri ve yapıyı genelleme, temsil etme, kanıtlama ve muhakeme gibi erken cebirsel düşünme uygulamalarının daha erken yaşlardan itibaren sınıflara başarıyla entegre edilebileceğine dair kanıtlar sunmuştur. Stephens ve arkadaşlarının (2017) cebir öncesi dönemde olan öğrencilere yaptıkları öğretim deneyi araştırmalarının sonucunda ise öğrencilerin sayılar arasındaki ilişki hakkında giderek daha fazla fikir sahibi olduğu, genel kuralları belirleme becerilerinin geliştiği ve aynı zamanda fonksiyonel ifadenin genel kuralını sembollerle ve kelimelerle ifade edebilen öğrenci sayısının arttığı gözlemlenmiştir. Bahsedilen bu araştırma sonucunda genel olarak erken yaştaki öğrencilerin bile fonksiyonel düşünebildikleri, fonksiyonel düşünmenin gelişimine okulöncesinden itibaren başlanabileceği vurgulanarak cebir öncesi dönemin önemine dikkat çekilmiştir.

Türkiye’de ise 2005’ten itibaren yenilenen ilköğretim matematik dersi öğretim programları incelendiğinde, cebirsel düşünme ve özde fonksiyonel düşünmenin gelişimini sağlayacak yönde kazanımların ve etkinliklerin, uluslararası matematik eğitimi alan yazınında önerildiği şekilde olmasa da, programlara dâhil edildiği görülmektedir. Türkiye’de cebir öncesi dönemde olan öğrencilerin fonksiyonel düşünebilmeleri üzerine uluslararası alan yazının aksine çok az sayıda çalışmanın (Tanışlı, 2011) yapıldığı da dikkati çekmiştir. Yapılan bu çalışmada ilköğretim beşinci sınıfta öğrenim gören dört öğrencinin fonksiyon tablosu ile temsil edilen sayı örüntülerine ilişkin fonksiyonel düşünme becerileri araştırılmıştır. Araştırma sonunda dört öğrencinin başarı farklılıkları da olsa fonksiyonel düşünme becerisine sahip oldukları belirlenmiştir. Ancak Türkiye’de bu çalışmanın yanı sıra cebir öncesi dönemde yer alan farklı sınıf düzeylerinde ve farklı bağlam içeren etkinlikler ile öğrencilerin gelecekte karşılaşacakları pek çok kavramın kazanımında önemli etkisi olan fonksiyonel düşünme becerilerinin araştırılmasına yönelik daha fazla sayıda çalışmaya gereksinim vardır. Bu gereklilik çalışmanın planlanmasında etkili olmuştur. Böylece Türkiye’de cebir öncesi dönemde olan öğrencilerin konuya ilişkin genel durumları değerlendirilerek cebir öncesi döneme dikkat çekilecektir.

Amaç

Bu çalışmanın genel amacı, cebir öncesi dönemde olan üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin fonksiyonel ilişkileri genelleme düzeylerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır:

Cebir öncesi dönemde olan üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri fonksiyonel düşünme düzeylerinden hangisinde yer almaktadır?

Bu araştırma cebir öncesi dönemin fonksiyonel düşünme becerileri üzerindeki önemine vurgu yaparak öğrencilerin cebirde ve fonksiyon kavramında yaşadıkları zorlukların üstesinden gelebilmelerine çözüm getirmesi amacıyla matematik eğitimi alan yazınına, programlara ve içeriklerine katkı yapacağı düşünülmektedir.

Kavramsal Çerçeve

Cebir öncesi aritmetik ve cebiri birlikte işleyerek cebirsel karakterlerin ortaya çıkmasına ve geliştirilmesine yardımcı olarak matematiksel yapıları genelleme yetisini sağlayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda fonksiyonel düşünme aritmetiği genellemeden farklı olarak değişen örüntüleri tanımlama, devam ettirme, genelleme, çoklu temsilleri kullanma ve bunlar arasında geçiş yapabilme, sembol kullanarak bilinmeyen bir niceliği temsil etme, nicelikler arasındaki ilişkiyi araştırma gibi becerileri gerektirir (Blanton, 2008). Bu becerilerin gelişiminde özellikle değişen şekil örüntülerini genelleme çalışmaları yaygın olarak kullanılmaktadır (Stacey, 1989; Garcia-Cruz ve Martinon, 1997; Rivera, 2007, İmre, Akkoç ve Şahin, 2017). Yapılan bu çalışmalarda öğrencilerin yinelemeli ve fonksiyonel olmak üzere iki tür genelleme yaklaşımını kullandıkları gözlenmektedir (Blanton vd., 2015). Yinelemeli düşünen öğrencilerin örüntüdeki ardışık iki terim arasındaki ilişkiye, fonksiyonel düşünen öğrencilerin ise iki nicelik arasındaki ilişkiye odaklandıkları bilinmektedir (Amit ve Neria, 2008; Carraher vd., 2008; Lannin, 2005; Ley, 2005; Orton ve Orton, 1999; Samsan, Linchevski ve Olivier, 1999; Stacey, 1989). Diğer yandan girişte de ifade edildiği gibi, yapılan pek çok çalışma ile okul öncesinden itibaren özellikle küçük yaşta öğrencilerin yinelemeli düşünceden ziyade nicelikler arasındaki ilişkileri açıklayabildikleri ve fonksiyonel düşünebildikleri görülmektedir (Blanton ve Kaput, 2004; Carraher, Martinez ve Schliemann, 2008; Martinez ve Brizuela, 2006; Warren, Cooper ve

Lamb, 2006). Ancak son zamanlarda fonksiyonel düşünmenin doğası, bu düşünmenin nasıl ortaya çıktığı ve nasıl geliştiği konusu sınırlı sayıda da olsa yapılan çalışmalarla gündeme gelmiştir. Küçük yaştaki öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmalarda öğrenme yol haritaları geliştirilerek örüntüleri genellemede öğrencilerin takip ettikleri öğrenme yolları çıkarılarak fonksiyonel düşünme düzeyleri belirlenmiştir (Blanton vd., 2015, Stephens vd., 2016, Stephens vd., 2017). Bu çalışmalardan biri Blanton ve arkadaşlarının (2015) okul öncesinden ikinci sınıfa kadar öğrenim gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirdikleri bir çalışmadır. Çalışmada 8 hafta süren bir sınıf öğretim deneyi gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin fonksiyonel düşünme gelişimlerine ilişkin öğretim dizileri tasarlanmıştır. Bu öğretimlerde genel kuralı $y=mx$ den $y=mx+n$ e değişen fonksiyon türleri ele alınmış ve Tablo 1’de görüldüğü gibi öğrencilerin fonksiyonel ilişkiyi genelleme düzeylerini belirlenmiştir.

Tablo 1.

Fonksiyonel İlişkiyi Anlama Düzeyleri

Düzeyler	Özellikleri
Ön yapısal	Öğrenciler verilen bir problem durumunda herhangi bir matematiksel ilişkiyi tanımlayamazlar ya da kullanmazlar (örtülü olarak). Ancak matematiksel olmayan düzenli ilişkileri fark edebilirler.
Yinelemeli-Özel	Öğrenciler bu düzeyde yalnızca belirli, özel durumlar için yinelemeli örüntüyü kavramsallaştırırlar. Ancak verilen dizi ile sınırlı kalıp örüntüyü tanımlayabilirler.
Yinelemeli-Genel	Bu düzeydeki öğrenciler, belirli örneklerle bağlı kalmadan, keyfi ardışık değerler arasında genel bir kural olarak yinelemeli örüntüyü kavramsallaştırırlar.
Fonksiyonel Özel	Bu düzeyin kritik özelliği öğrencilerin belirli, özel durumlar için bir ilişkiyi tanımlayabilmeleri, ancak dizinin tüm değerleri üzerinde genelleştirilmiş bir fonksiyonel ilişki tanımlayamamalarıdır.
Basit Fonksiyonel-Genel	Öğrenciler bu düzeyde, fonksiyonel bir ilişkiyi iki nicelik arasındaki genel bir ilişki olarak kavramsallaştırırlar. Ancak iki keyfi nicelik arasında matematiksel bir dönüşüm tanımlayamazlar. Genel bir kural verildiğinde bu kuralın doğruluğunu değerlendirebilirler.
Gelişmiş Fonksiyonel-Genel	Bu düzey, eksik te olsa genelleştirilmiş bir fonksiyonel ilişkinin temel özelliklerinin ortaya çıkışını yansıtmaktadır. Bu düzeydeki öğrenciler fonksiyonel ilişkinin yanında karşılaştırılan nicelikleri de tanımlayabilirler. Ancak bu nicelikler arasındaki matematiksel dönüşümü açıkça ifade edemezler.
Yoğun Fonksiyonel-Genel	Öğrenciler bu düzeyde, fonksiyonel kuralı belirlemek için problem durumundaki iki niceliği ve nicelikler arasındaki matematiksel dönüşümü sözcükler ve değişkenler kullanarak açıkça ve doğru bir şekilde ifade ederler.
Nesne olarak Fonksiyon	Öğrenciler bu düzeyde fonksiyonel ilişkilerin genelliğine dair sınırları algırlar. Öğrenciler fonksiyonel ilişkiyi yapısal olarak kendi içinde yeni süreçlerin gerçekleştirilebileceği bir nesne olarak kavramsallaştırırlar.

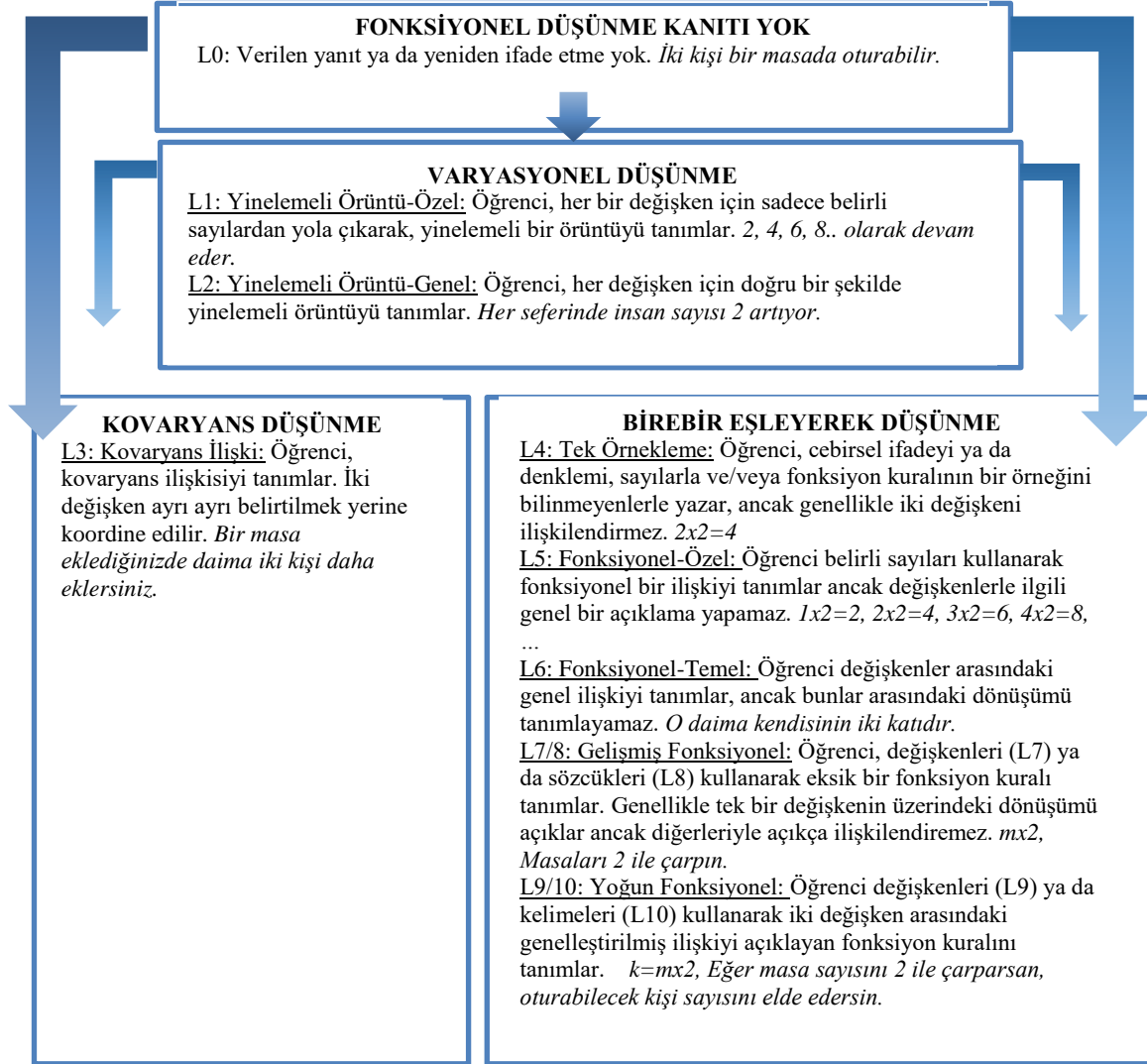
Benzer bir çalışma da Stephens ve arkadaşlarının (2016), 3.-5. Sınıf düzeylerinde yer alan öğrenciler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmadır. Bu çalışmada öğrencilerin fonksiyonel ilişkiyi genelleme ve temsil etme becerilerinin gelişimi araştırılmıştır. Araştırmada her sınıf düzeyinde 17-18 ders saati süren

sınıf öğretim deneyi gerçekleştirilmiş ve öğrencilere sabit ve artarak değişen örüntü problemleri sunulmuştur. Araştırma sonunda Blanton ve arkadaşlarının belirledikleri düzeyler geliştirilmiş ve Tablo 2’de verilen düzeyler oluşturulmuştur.

Tablo 2.*Fonksiyonel İlişkiyi Genelleme ve Temsil Etme Düzeyleri*

Düzeyler	Özellikleri
Yanıt yok	Öğrenci herhangi bir cevap vermez.
Yeniden ifade etme	Öğrenci verilen bilgiyi tekrarlar.
Yinelemeli örüntü-özel	Öğrenci her bir değişkendeki yinelemeli örüntüyü sadece belirli sayılar üzerinden yola çıkarak tanımlar.
Yinelemeli örüntü-genel	Öğrenci her bir değişkendeki yinelemeli örüntüyü doğru bir şekilde tanımlar.
Kovaryans İlişki	Öğrenci doğru bir kovaryans ilişki tanımlar. İki değişken ayrı ayrı belirtilmek yerine koordine edilerek tanımlanır.
Fonksiyonel-Özel	Öğrenci fonksiyonel bir ilişkiyi yalnızca bazı özel sayıları kullanarak tanımlar ancak değişkenlerle ilgili genel bir açıklama yapamaz.
Fonksiyonel-Temel	Öğrenci iki değişken arasındaki genel ilişkiyi tanımlar, ancak bu değişkenler arasındaki dönüşümü tanımlayamaz.
Fonksiyonel-Değişkenler ile ortaya çıkan	Öğrenci değişkenleri kullanarak eksik bir fonksiyon kuralı tanımlar. Sık sık bir değişken üzerindeki dönüşümü ifade eder ancak diğer değişkenle açıkça ilişkilendiremez.
Fonksiyonel-kelimeler ile ortaya çıkan	Öğrenci kelimeleri kullanarak eksik bir fonksiyon kuralı tanımlar. Sık sık bir değişken üzerindeki dönüşümü ifade eder ancak diğer değişkenle açıkça ilişkilendiremez ya da değişkenlerden birini açıkça tanımlayamaz.
Yoğun Fonksiyonel-Değişkenler ile ortaya çıkan	Öğrenci, iki değişken arasındaki genelleştirilmiş ilişkiyi açıklayan bir fonksiyon kuralını değişkenler kullanarak doğru bir şekilde tanımlar.
Yoğun Fonksiyonel-Kelimeler ile ortaya çıkan	Öğrenci, iki değişken arasındaki genelleştirilmiş ilişkiyi açıklayan bir fonksiyon kuralını kelimeler kullanarak doğru bir şekilde tanımlar.

Daha sonra Stephens ve arkadaşlarının (2017) 3.-5. sınıf düzeylerinde yer alan öğrenciler üzerinde gerçekleştirdikleri bir başka çalışmada ise her sınıf düzeyinde 18 ders saati süren bir sınıf öğretim deneyi gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte üçüncü sınıf öğrencilerine genel kuralı $y=mx$ ve $y=x+b$ olan lineer, dördüncü sınıf öğrencilerine genel kuralı $y=x^2$ ve $y=x^2+b$ olan kwadratik ve beşinci sınıf öğrencilerine ise üstel fonksiyon türlerini içeren görevler sunulmuştur. Araştırma sonunda öğrencilerin fonksiyonel düşünme düzeyleri yeniden revize edilmiş ve Şekil 1’deki verilen yapı oluşturulmuştur.



Şekil 1. Fonksiyonel İlişkiyi Genelleme ve Temsil Etme Düzeyleri

Şekil 1’de görüldüğü gibi, her düzeye ilişkin verilen örnekler bu çalışmada da kullanılan Tablo 3’te sunulan masa sayısı ve masaya oturan kişi sayısı arasındaki ilişkinin sorgulandığı örüntü probleminde aittir.

Bu çalışmada ise 3.-5. sınıf öğrencilerinin değişen şekil örüntülerine ilişkin fonksiyonel ilişkiyi genelleme becerileri söz konusu belirlenen düzeyler bağlamında incelenmiş ve öğrencilerin bu düzeylerden hangisinde yer aldığı, bu öğrencilerin öğrenme ilerleyişinin bu düzeyler ile uygun olup olmadığı araştırılmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada temel nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşım ile bir olgu, bir süreç ya da ilgili kişilerin perspektifleri ve dünya görüşleri keşfedilmeye ve anlaşılmaya çalışılır. Temel nitel araştırmada görüşmeler, gözlemler ve doküman incelemelerinde kullanılan sorular, belirlenen odak noktaları ve kurulan ilişkiler araştırmanın kuramsal çerçevesine bağlı olarak gerçekleştirilmektedir (Merriam ve Tisdell, 2016). Merriam ve Tisdell'e göre temel nitel araştırma nitel araştırmanın temel özelliklerini taşımakla birlikte durum çalışması ve olgubilim gibi özel durumlar içermeyen araştırmalar için kullanılabilir. Bu bağlamda araştırmada cebir öncesi dönemde yer alan toplam 116 öğrencinin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtların incelenmesi sonucu sahip oldukları bilgi yapıları araştırmanın kuramsal çerçevesi doğrultusunda belirlenmeye çalışılmıştır. Bu süreçte kuramsal çerçeve yeniden düzenlenmiş ve öğrencilerin sahip oldukları fonksiyonel ilişkiyi genelleme yapıları ortaya konulmuştur.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarının seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir ilkokulda öğrenim gören üçüncü, dördüncü ve bir ortaokulda öğrenim gören beşinci sınıflardan seçilmesi ve seçilen sınıfların kendi aralarında benzer başarı düzeyine sahip olmaları temel ölçüt olarak kabul edilmiştir. Öğrencilerin başarı düzeylerinde ise karne notları temel alınmıştır. Öğrencilerin üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflardan seçilmesinin nedeni bu sınıflardaki öğrencilerin cebir öncesi dönemde olmalarıdır. Özel olarak üçüncü sınıftan itibaren öğrencilerin seçilmesinin sebebi ise aralarındaki farkın sabit olduğu örüntüleri genişletme ve oluşturma kazanımının öğretim programında üçüncü sınıftan itibaren yer almasıdır.

Araştırmaya üçüncü sınıf öğrencilerinden 45, dördüncü sınıf öğrencilerinden 36, beşinci sınıf öğrencilerinden 35 kişi olmak üzere toplam 116 gönüllü öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin ailelerinden, okuldan ve sınıf öğretmenlerinden de gerekli izinler alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada cebir öncesi dönemdeki öğrencilerin fonksiyonel ilişkiyi genelleme düzeylerini araştırmak amaçlanmıştır. Amaca bağlı olarak da veriler açık uçlu sorular yardımıyla toplanmıştır. Stephens, Fonger, Blanton ve Knuth (2015) tarafından geliştirilen açık uçlu sorular Tablo 3'de gösterilmiştir. Soruların ilk bölümünde öğrencilerin verilen bir örüntüyü ifade etme ve kuralı $y=mx$ olan örüntüyü genelleme becerileri (Görev 1), ikinci bölümünde ise kuralı $y=mx+n$ olan örüntüyü genelleme becerileri (Görev 2) sorgulanmıştır. Aynı zamanda, öğrencilerin fonksiyonel ilişki için buldukları kuralın sınırlılıkları konusundaki farkındalıklarını belirleyebilmek amacıyla araştırmacıların sorularına ek olarak iki madde (f, g) daha eklenmiştir.

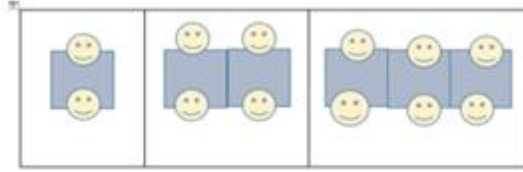
Hazırlanan açık uçlu soruların uygunluğu önce uzman görüşüne sunulmuştur. Ardından aynı okulların farklı sınıflarından seçilen 10 öğrenci üzerinde pilot çalışması gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma sonucunda hazırlanan açık uçlu sorularda hiçbir değişiklik yapılmamıştır.

Tablo 3.

Değerlendirme Görevi

Görev 1:

Handegül bir masaya aşağıdaki şekilde görüldüğü gibi 2 kişiyi oturtabiliyor:



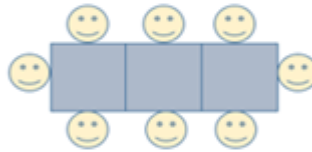
- Eğer bir masanın yanına başka bir masa eklerse 4 kişiyi oturtabiliyor:
 - Eğer iki masaya başka bir masa daha eklerse 6 kişi oturtabiliyor:
- a) Farklı sayılardaki masalara Handegül'ün kaç kişiyi oturtabildiğini göstermek için aşağıdaki tabloyu doldurunuz.

Sıraların Sayısı	Kişi Sayısı
1	2
2	4
3	
4	
5	
6	
7	

- b) Doldurduğunuz tabloda bir örüntü görebiliyor musunuz? Eğer görüyorsanız açıklayınız.

Görev 2:

- c) Masaların sayısı ile kişi sayısı arasındaki ilişkiyi düşününüz:
- Sözcükler kullanarak bu ilişkiyi açıklayan bir kural yazınız.
 - Harfler kullanarak bu ilişkiyi açıklayan bir kural yazınız.
- d) Eğer Handegül'ün 100 masası olursa, bu masalara toplam kaç kişi oturabilir? Yanıtınızı nasıl bulduğunuzu gösteriniz ve açıklayınız.
- e) Handegül masaların uçlarına da iki kişi oturtursa toplamda daha çok kişinin oturabileceğini düşündü.
Örneğin: Handegül'ün 3 masası olsaydı, toplam 8 kişi oturabilirdi.



Bu yeni bilgi c maddesinde bulduğunuz kuralı nasıl etkiler? Açıklayınız.

- Sözcükler kullanarak yeni kuralı yazınız.
- Harfler kullanarak yeni kuralı yazınız.

f) c maddesinde bulduğunuz kural her zaman bu problem için işe yarar mı? Neden? Açıklayınız.

g) e maddesinde bulduğunuz kural her zaman bu problem için işe yarar mı? Neden? Açıklayınız.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin fonksiyonel düşünme düzeylerinin belirlenmesinde tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Tematik analizde temalar ve örüntüler veri içinden çıkarılabileceği gibi çeşitli modellerde kullanılan mevcut temalardan da yararlanılabilir (Liamputtong, 2009). Bu araştırmada ise Blanton ve arkadaşları (2015) ile Stephens ve arkadaşlarının (2017) geliştirdiği fonksiyonel düşünme düzeyleri dikkate alınmış ve bu düzeylerden bazıları bu araştırma kapsamında kullanılmış yanı sıra elde edilen verilere dayalı olarak yeni bir düzey ve bazı düzeylere ilişkin alt düzeyler oluşturulmuştur.

Tablo 4.

Fonksiyonel Düşünmeyi Genelleme ve Temsil Etme Düzeyleri

FONKSİYONEL DÜŞÜNME KANITI YOK	D0. Ön Yapısal: Bu düzeydeki öğrenciler örüntüde herhangi bir matematiksel ilişkiyi açıklayamazlar. Örüntüde yinelemeli ilişkinin farkına varamazlar.
VARYASYONEL DÜŞÜNME	D1. Yinelemeli-Özel: Bu düzeydeki öğrenciler örüntüde yinelemeli ilişkiyi fark ederler ve bu ilişkiyi sadece belirli örnekler üzerinden tanımlarlar. D2. Yinelemeli-Genel: Bu düzeydeki öğrenciler belirli örneklerden bağımsız olarak yinelemeli ilişkiyi bütüne genellerler.
	D3. Karşılıklı Değişim: Bu düzeydeki öğrenciler D0, D1, D2 düzeylerindeki öğrencilerden farklı olarak nicelikleri (sıra sayısı ve kişi sayısı) fark ederler ve her bir niceliğin kendi arasındaki değişimi belirlerler. Ayrıca nicelikleri ayrı ayrı belirtmek yerine koordine edilmiş bir şekilde ifade ederler. Ancak nicelikler arasında herhangi bir matematiksel ilişki kuramazlar.
	BİREBİR EŞLEYEREK DÜŞÜNME
	D4. Fonksiyonel Özel: Bu düzeydeki öğrenciler D2 düzeyine benzer olarak belirli durumlar için fonksiyonel ilişkiyi tanımlayabilirler. Ancak fonksiyonel ilişkiyi genellemezler.
KOVARYANS DÜŞÜNME	D4.1. Toplamsal İlişki: Öğrenciler bu düzeyde yazdıkları matematiksel ilişkilere niceliklerin toplamsal ilişkisinden yola çıkarak ulaşırlar. D4.2. Çarpımsal İlişki: Öğrenciler bu düzeyde yazdıkları matematiksel ilişkilere niceliklerin çarpımsal ilişkisinden yola çıkarak ulaşırlar.
	D5. Temel Fonksiyonel: Bu düzey nicelikler arası ilişkilerin eksik bir şekilde ifade edilmesine karşın fonksiyonel ilişkinin temel özelliklerinin oluşmaya başladığını gösterir. Bu düzeydeki öğrenciler fonksiyonel ilişkinin yanı sıra nicelikleri de tanımlarlar. Ancak bu nicelikler arasındaki dönüşümü açıkça ifade edemezler.
	D5.1. Kelimelerle Ortaya Çıkan: Bu düzeydeki öğrenciler kelimeler kullanarak eksik fonksiyonel bir kuralı belirlerler. Belirledikleri kuralda bir nicelik üzerinde matematiksel dönüşüm tanımlarlar. Ancak bu dönüşümü diğer niceliklerle açıkça ilişkilendiremezler ya da niceliklerden birini açıkça tanımlayamazlar.
	D5.2. Değişkenlerle Ortaya Çıkan: Bu düzeydeki öğrenciler değişkenler kullanarak eksik fonksiyonel bir kuralı belirlerler. Belirledikleri kuralda bir nicelik üzerinde matematiksel dönüşüm tanımlarlar. Ancak bu dönüşümü diğer niceliklerle açıkça ilişkilendiremezler ya da niceliklerden birini açıkça tanımlayamazlar. Öğrenciler ifadede yeni bir değişken kullanmak yerine aynı değişkenin özel bir sayısını kullanabilirler.

Tablo 4. (devam)

D6. Gelişen Fonksiyonel: Bu düzeydeki öğrenciler fonksiyonel ilişkilerdeki nicelikleri hem kelimelerle hem de değişkenlerle doğru bir şekilde ifade ederler. Aynı zamanda nicelikler arasındaki matematiksel dönüşümü açıkça tarif edebilirler.
D6.1. Kelimelerle Ortaya Çıkan: Öğrenciler kelimeler kullanarak doğru bir fonksiyonel ilişkiyi belirlerler. Bu fonksiyonel ilişki iki nicelik arasında geliştirilmiş ilişkiyi tanımlar. Bu ilişkide bir niceliğin dönüşümü ile diğer bir nicelik elde edilir.
D6.2. Değişkenlerle Ortaya Çıkan: Öğrenciler değişkenler kullanarak doğru bir fonksiyonel ilişki belirlerler. Belirledikleri ilişkide nicelikler arasındaki dönüşümü ifade ederken eşitlik kullanırlar. Bu eşitlik iki nicelik arasındaki geliştirilmiş ilişkiyi tanımlar. Bir niceliğin dönüşümü aracılığı ile diğer bir nicelik elde edilir.
D7. Temel Düzeyde Nesne Olarak Fonksiyon: Bu düzeydeki öğrenciler belirledikleri fonksiyonel ilişkiye yönelik oluşturdukları genel kuraldaki değişkenleri soyutlayarak o değişkenlerin yerine farklı nesnelerin gelebileceğini anlarlar.

Analiz sürecinde öncelikle dokümanlar baştan sona sırasıyla numaralandırılmıştır. Daha sonra iki araştırmacı bağımsız olarak tüm dokümanları inceleyerek Görev 1 ve Görev 2 için ayrı ayrı tablo oluşturmuş ve her öğrencinin çözüm yollarını özetlemiştir. Aynı çözüm yoluna sahip öğrenciler bir araya getirilmiştir. Farklılık gösteren öğrenciler ise diğerlerinden ayrıştırılmıştır. Daha sonra iki araştırmacı bir araya gelerek hazırlanmış oldukları içerikleri karşılaştırmış ve öğrenciler üzerinde uzlaşmıştır.

Bu sürecin devamında iki araştırmacı öğrenci çözümlerini Blanton ve arkadaşlarının (2015) fonksiyonel düşünme düzeyleri ve bu düzeyleri yeniden revize eden Stephens ve arkadaşlarının (2017) geliştirdiği fonksiyonel düşünme düzeyleri ile karşılaştırmıştır. Ancak bazı öğrenci çözümlerinin iki çalışmadaki fonksiyonel düşünme düzeylerini de tam olarak karşılamadığı görülmüştür. Bu durumda iki araştırmacı çözümlere dayalı olarak bazı düzeylere ilişkin alt düzeyler ve yeni bir düzey oluşturmuştur. Tablo 4'te görüldüğü gibi, alt düzeyler fonksiyonel özel olarak ifade edilen 4. düzeye aittir. Bu düzeyde fonksiyonel ilişkiyi belirli durumlar için ifade eden öğrenciler bu süreçte toplamsal ve çarpımsal olmak üzere iki tür muhakeme kullanmışlardır. Bu muhakeme türleri arasında bilişsel anlamda bir hiyerarşinin olduğu göz önüne alınarak bu düzeye ait iki alt düzey oluşturulmuştur. Diğer yandan araştırmada bir öğrencinin bilişsel yapısı gelişen fonksiyonel ve nesne olarak fonksiyon arasında kaldığı için Blanton ve arkadaşları (2015)'nin nesne olarak fonksiyon şeklinde ifade ettikleri düzeyin öncesi temel düzeyde nesne olarak fonksiyon şeklinde yeni bir düzey oluşturulmuştur.

Veri analizinin ikinci aşamasında ise betimsel analiz kullanılmıştır. Bu bağlamda Görev 1 ve Görev 2 için ayrı ayrı tüm düzeylere atanan öğrenci sayıları belirlenmiş ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Daha sonra düzeyler bazında üç sınıf birbirleriyle ve ayrı ayrı kendi içlerinde karşılaştırılmış ve bulgular yorumlanmıştır. Bulguların sunumunda ise tablo ve grafik temsillerinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Bu araştırmada cebir öncesi dönemde yer alan üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin fonksiyonel ilişkiyi genelleme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla öğrencilerin genelleme becerilerine odaklanılmıştır. Bu bağlamda açık uçlu sorular yardımıyla toplanan veriler üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin Fonksiyonel Düşünmeyi Genelleme Düzeylerine İlişkin Tematik Bulgular ve Betimsel Bulgular olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

Üçüncü, Dördüncü ve Beşinci sınıf Öğrencilerinin Fonksiyonel Düşünmeyi Genelleme Düzeylerine ilişkin Tematik Bulgular

Bu bölümde üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin fonksiyonel düşünmeyi genelleme düzeyleri tanımlanmış ve bu düzeylerin özellikleri ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Öğrencilerin Tablo 3'te gösterilen açık uçlu sorulara verdikleri yazılı yanıtlardan doğrudan alıntılar ile hiyerarşik olarak sıralanan düzeylerin özelliklerini en iyi yansıtan örnekler seçilerek düzeylerin tanımları desteklenmiştir.

Fonksiyonel Düşünmenin Gözlenmediği Düzey

D0. Ön Yapısal Düzeyi: Öğrencilerden öncelikle masa/sıra sayıları ile kişi sayıları arasındaki ilişkinin sorgulandığı t-tablosunu doldurmaları istenmiştir. Burada öğrencilerin t-tablosu kullanarak şekilsel muhakemeleri aracılığıyla sayısal ilişkiler kurabilmeleri amaçlanmıştır. Bu süreçte ise öğrencilerden tabloda oluşan örüntünün farkına varmaları ve örüntüde herhangi bir matematiksel ilişkiyi açıklamaları beklenmiştir. Ancak bazı öğrenciler tabloda masa sayıları ile kişi sayıları arasında herhangi bir matematiksel ilişki kuramamışlar ve örüntüdeki yinelemeli ilişkinin farkına varamamışlardır. Şekil 2'deki beşinci sınıf öğrencisinin yanıtı bu düzeye örnek olarak sunulabilir.

a) Farklı sayılardaki masalara Handegül'ün kaç kişiyi oturtabildiğini göstermek için aşağıdaki tabloyu doldurunuz.

Sraların Sayısı	Kişi Sayısı
1	2
2	4
3	6
4	7
5	3
6	4
7	5

Şekil 2. Beşinci Sınıf Öğrencisinin Çözümü

Şekil 2'de görüldüğü gibi, öğrenci tabloda verilen kişi sayılarını rastgele sayılarla devam ettirmiştir. Buna benzer davranışlar sergileyen bu düzeyde yer alan öğrencilerden fonksiyonel düşünmeye ilişkin herhangi bir kanıt elde edilememiştir.

Varyasyonel Düşünme

Bu düşünmenin göstergesi iki nicelik arasındaki ilişkiden ziyade tek bir niceliğe odaklanarak bu nicelikte yer alan sayılar arasındaki ilişkinin farkına varılmasıdır. Varyasyonel düşünme yinelemeli özel ve yinelemeli genel olmak üzere iki alt düzey ile ele alınmaktadır.

D1. Yinelemeli-Özel: Bu düzeydeki öğrenciler D0 düzeyinden farklı olarak t-tablosunda sadece kişi sayılarına odaklanarak oluşan sayı örüntüsünde yinelemeli ilişkiyi fark etmişler ve bu ilişkiyi tabloda verilen yedinci masadaki kişi sayısına kadar tanımlayabilmişlerdir. Bu düzeyde yer alan öğrenciler tabloda 1’den 7’ye kadar verilen masa sayısı ile sınırlı kalmışlar yinelemeli ilişkiyi bütüne genelleymemişlerdir. Bu düzeyde yer alan dördüncü sınıf öğrencisinin yanıtı Şekil 3’te gösterilmiştir.

a) Farklı sayılardaki masalara Handegül’ün kaç kişiyi oturabildiğini göstermek için aşağıdaki tabloyu doldurunuz.

Sıraların Sayısı	Kişi Sayısı
1	2
2	4
3	6
4	8
5	10
6	12
7	14

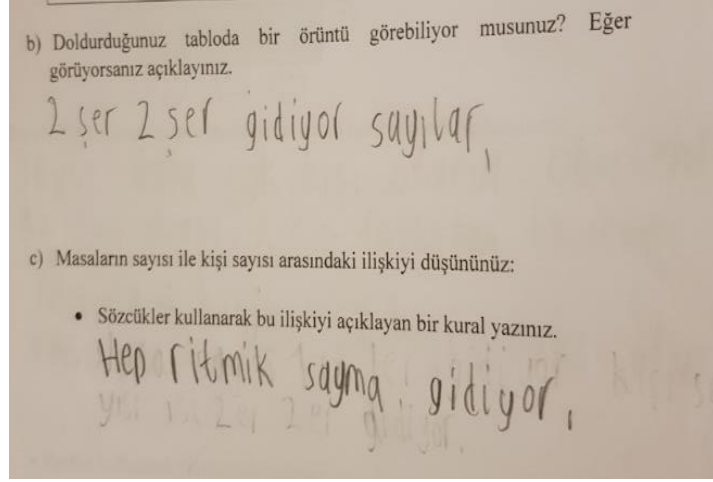
b) Doldurduğunuz tabloda bir örüntü görebiliyor musunuz? Eğer görüyorsanız açıklayınız.

ikişer ikişer sayma vardır.

Şekil 3. Dördüncü Sınıf Öğrencisinin Çözümü

Şekil 3’te görüldüğü gibi, öğrenci kişi sayısının oluşturduğu 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14 şeklindeki örüntüyü oluşturarak, örüntüdeki yinelemeli ilişkiyi fark etmiş ve tabloyu doğru bir şekilde tamamlamıştır. Öğrenci ilişkiyi açıklarken sadece tablodaki değerler için “ikişer ikişer sayma vardır” şeklinde bir açıklamada bulunmuş, henüz örüntünün kuralını bütüne genelleymemiştir.

D2. Yinelemeli-Genel: Bu düzeydeki öğrenciler yinelemeli ilişkiyi tablodaki her bir nicelik (masa sayısı ve kişi sayısı) için ayrı ayrı tanımlamışlar, masa sayılarından ve kişi sayılarından bağımsız olarak örüntüdeki yinelemeli ilişkiyi de bütüne genelleymemişlerdir. Diğer bir deyişle D1 düzeyindeki öğrencilerden farklı olarak tabloda 1’den 7’ye kadar verilen masa sayısı dışına çıkarak kişi sayıları arasındaki 2 şer farkın devam ettiğini ifade etmişlerdir. Şekil 4’teki üçüncü sınıf öğrencisinin yanıtı bu düzeye örnek olarak sunulabilir.



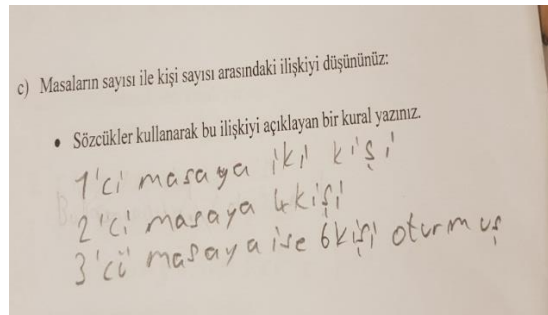
Şekil 4. Üçüncü Sınıf Öğrencisinin Çözümü

Şekil 4'te görüldüğü gibi, öğrencinin örüntü kuralını açıklarken “2 şer 2 şer gidiyor sayılar” ve her iki nicelik için “Hep ritmik sayma gidiyor” ifadesini kullanması örüntünün kuralını bütüne genellebileceğinin bir göstergesidir.

Kovaryans Düşünme

Bu düşünmenin göstergesi iki nicelik (masa sayısı ve kişi sayısı) arasındaki ilişkiye odaklanarak bu niceliklerde yer alan sayılar arasındaki ilişkinin kurulmasıdır. Bu düşünme öğrencilerin sergilemiş oldukları eylemlere dayalı olarak D3, D4, D5, D6 ve D7 şeklinde beş alt düzeye ayrılmaktadır. Ancak D3 dışındaki düzeylerde kovaryans düşünmenin yanı sıra birebir eşleyerek düşünme şeklinde farklı bir düşünme düzeyi de söz konusudur.

D3. Karşılıklı Değişim: Öğrencilerden görevin devam eden sürecinde masa sayıları ile kişi sayıları arasındaki ilişkiyi veren kuralı ifade etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin kuralı ifade ederken de kelimeler ve değişkenler kullanmaları beklenmiştir. Bu süreçte öğrencilerden bazıları D0, D1, D2 düzeylerindeki öğrencilerden farklı olarak nicelikleri (masa/sıra sayısı ve kişi sayısı) fark etmişler ve her bir niceliğin kendi arasındaki değişimini belirleyebilmişlerdir. Ayrıca nicelikleri ayrı ayrı belirtmek yerine koordine edilmiş bir şekilde ifade edebilmişlerdir. Ancak nicelikler arasında herhangi bir matematiksel ilişki kuramamışlardır. Bu düzeye örnek olarak üçüncü sınıf öğrencisinin yanıtı Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Üçüncü Sınıf Öğrencisinin Çözümü

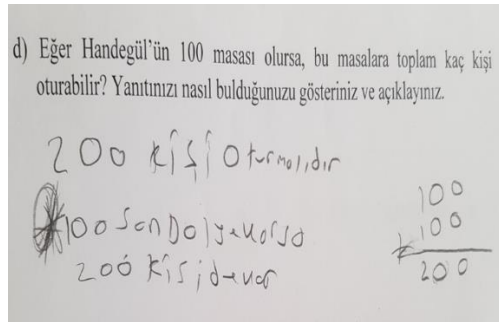
Şekil 5’te görüldüğü gibi, öğrenci masa ve kişi olarak nicelikleri kullanmış ve her masaya oturan kişi sayısındaki değişimi doğru olarak belirtmiştir. Ancak bu değişimi sadece her niceliğe ilişkin yazabilmiş, masa sayısı ile kişi sayısı arasındaki matematiksel ilişkiyi kuramamıştır.

Birebir Eşleyerek Düşünme

Bu düşünmede öncelikle kovaryans düşünmenin gerçekleşmesi yani iki nicelik (masa sayısı ve kişi sayısı) arasındaki ilişkinin kurulması gereklidir. Birebir eşleyerek düşünmenin göstergesi ise iki nicelik arasındaki ilişkinin fonksiyonel olarak tanımlanmasıdır. Bu düşünme fonksiyonel düşünmenin hiyerarşik olarak gözlenebildiği düşünme şeklidir ve dört alt düzeye ayrılmaktadır.

D4. Fonksiyonel Özel: Bu düzeydeki bazı öğrenciler D3 düzeyindeki öğrencilerden farklı olarak sadece belirli durumlar için masa sayısı ve kişi sayısı arasındaki fonksiyonel ilişkiyi tanımlayabilmişler ancak fonksiyonel ilişkiyi genelleyememişlerdir. Öğrenciler kendilerine verilen girdi değerine (100 masa) karşılık bir çıktı değeri (kişi) elde edebilmiş, aynı zamanda belirli örneklerden yola çıkarak bir kural yazmaya da çalışmışlardır. Ancak bu süreçte öğrenciler niceliklerin var olduğunu sezgisel olarak fark etmişler buna karşın yazdıkları kuralda nicelikleri ifade edememişlerdir. Diğer yandan fonksiyonel özel düzeyindeki bu öğrenciler matematiksel ilişkileri toplamsal ve çarpımsal olarak iki şekilde ifade edebilmişlerdir.

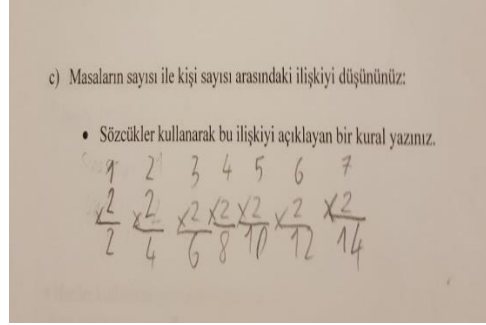
D4.1. Toplamsal İlişki: Öğrenciler bu düzeyde yazdıkları matematiksel ilişkilere niceliklerin toplamsal ilişkisinden yola çıkarak ulaşmışlardır. Bu düzeye Şekil 6’da sunulan beşinci sınıf öğrencisinin yanıtı örnek olarak gösterilebilir.



Şekil 6. Beşinci Sınıf Öğrencisinin Çözümü

Şekil 6’da görüldüğü gibi, örüntünün uzak bir adımının sorulduğu soruya öğrenci $100+100=200$ şeklinde yanıt vererek niceliklerin toplamsal ilişkisini kullanmıştır.

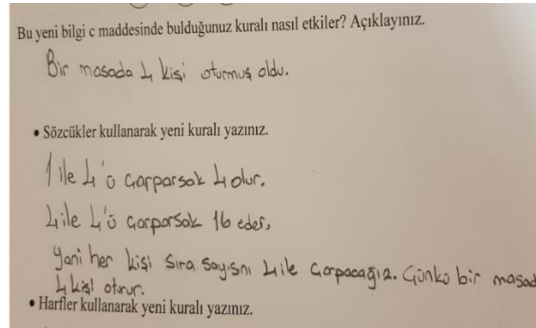
D4.2. Çarpımsal İlişki: Öğrenciler bu düzeyde yazdıkları matematiksel ilişkilere niceliklerin çarpımsal ilişkisinden yola çıkarak ulaşmışlardır. Bu düzeye Şekil 7’de sunulan üçüncü sınıf öğrencisinin yanıtı örnek olarak gösterilebilir.



Şekil 7. Üçüncü Sınıf Öğrencisinin Çözümü

Şekil 7’de görüldüğü gibi, öğrenci masa sayısı ile kişi sayısı arasındaki ilişkiyi $1 \times 2 = 2$, $2 \times 2 = 4$, $3 \times 2 = 6$... şeklinde niceliklerin çarpımsal ilişkisini kullanarak ifade etmiştir.

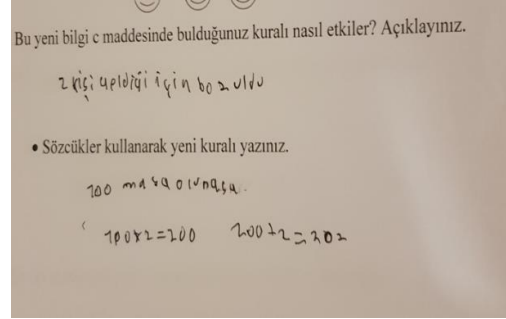
Öte yandan öğrencilerden bazıları çarpımsal ilişkiyi sadece $y = mx$ genel kuralına sahip görev 1 de kullanabilirken, bazıları hem $y = mx$ hem de $y = mx + n$ genel kuralına sahip görev 1 ve görev 2 de kullanabilmiştir. Örneğin bazı öğrenciler sadece $y = mx$ şeklindeki matematiksel ilişkiye niceliklerin çarpımsal ilişkisinden yola çıkarak ulaşmışlar, $y = mx + n$ şeklindeki matematiksel ilişkilerde eksik ya da hatalı olarak niceliklerin çarpımsal ilişkisini kullanmışlardır. Bu düzeye Şekil 8’de sunulan beşinci sınıf öğrencisinin yanıtı örnek olarak gösterilebilir.



Şekil 8. Beşinci Sınıf Öğrencisinin Çözümü

Şekil 8’de görüldüğü gibi, öğrencinin genel kuralı $y = mx + n$ olan ifade için yazmış olduğu sözel kural hatalıdır. Öğrenci burada görev 2 için geçerli olan kuralı ($y = mx + n$), görev 1 için geçerli olan kurala ($y = mx$) genellemiştir. Yani öğrenci $y = mx$ şeklindeki ifadeyi temsil eden “bir masada 4 kişi oturmuş oldu”, 1 ile 4’ü çarparsak 4 olur, 4 ile 4’ü çarparsak 16 olur. Yani her kişi sıra sayısını 4 ile çarpacağız. Çünkü bir masada 4 kişi olur” şeklinde bir sözel kural yazmıştır. Ancak hatalı da olsa yazdığı matematiksel ifade de masa sayısı ile kişi sayısı arasında çarpımsal ilişkiyi kullanmıştır.

Şekil 9’da sunulan örnek ise dördüncü sınıf öğrencisinin hem $y = mx$ hem de $y = mx + n$ genel kuralına sahip görevlerdeki matematiksel ilişkilere niceliklerin çarpımsal ilişkisinden yola çıkarak ulaşıldığının bir göstergesidir.

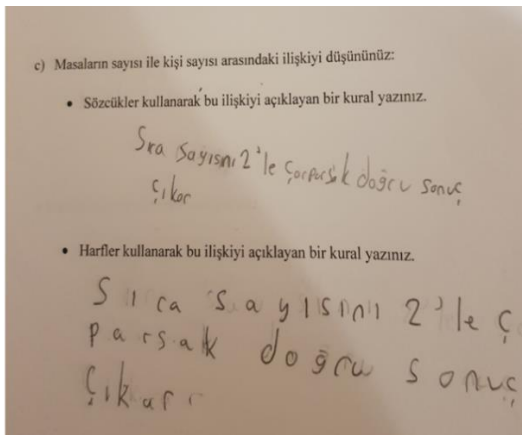


Şekil 9. Dördüncü Sınıf Öğrencisinin Çözümü

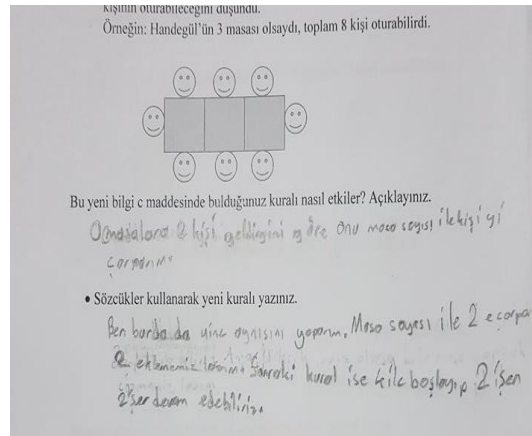
Burada öğrencinin $y=mx+n$ biçimindeki göreve ilişkin matematiksel ifadeyi niceliklerin çarpımsal ilişkisini kullanarak doğru bir şekilde ifade ettiği görülmektedir. Öğrenci burada Fonksiyonel Özel düzeyinin bir özelliği olarak belirli bir örnek için fonksiyonel ilişkiyi tanımlamıştır.

D5. Temel Fonksiyonel: Fonksiyonel ilişkinin temel özelliklerinin oluşmaya başladığını gösteren bu düzeyde yer alan öğrenciler, D4 düzeyindeki öğrencilerden farklı olarak masa sayısı ve kişi sayısı arasındaki fonksiyonel ilişkiyi eksik de olsa ifade edebilmişler, aynı zamanda nicelikleri de tanımlayabilmişlerdir. Ancak bu nicelikler arasındaki dönüşümü açıkça ifade edememişlerdir. Bu düzeyin iki alt düzeyi de söz konusudur. Bu alt düzeylerde yer alan öğrencilerden bazıları fonksiyonel ilişkiyi sadece kelimelerle bazıları da kelimelerin yanı sıra değişkenleri de kullanarak ifade edebilmişlerdir.

D5.1. Kelimelerle Ortaya Çıkan: Bu düzeyde yer alan öğrenciler kelimeleri kullanarak masa sayısı ile kişi sayısı arasındaki fonksiyonel kuralı eksik olarak belirlemişlerdir. Belirledikleri kuralda bir nicelik üzerinde matematiksel dönüşüm tanımlamışlar, ancak bu dönüşümü diğer nicelikte açıkça ilişkilendirememişler ya da niceliklerden birini açıkça tanımlayamamışlardır. Şekil 10’da sunulan dördüncü sınıf öğrencisinin yanıtı ve Şekil 11’de sunulan beşinci sınıf öğrencisinin yanıtı bu düzeye örnek olarak gösterilebilir.



Şekil 10. Dördüncü Sınıf Öğrencisinin Çözümü

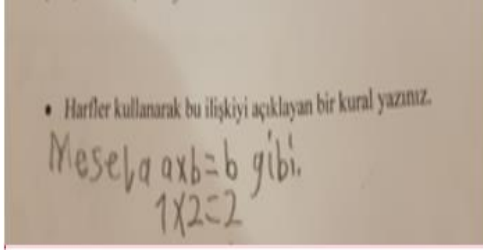


Şekil 11. Beşinci Sınıf Öğrencisinin Çözümü

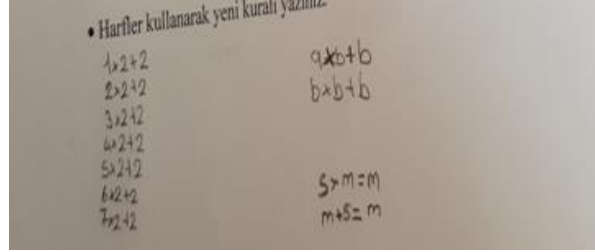
Şekil 10’da görüldüğü gibi, dördüncü sınıf öğrencisinin “Sıra sayısını 2 ile çarparsak doğru sonuç çıkar” şeklindeki ifadesi niceliklerden yalnızca birinden bahsettiğini iki nicelik arasındaki

matematiksel dönüşümü henüz tam olarak tanımlayamadığını göstermektedir. Benzer şekilde Şekil 11’de görüldüğü gibi, beşinci sınıf öğrencisinin genel kuralı $y=mx+n$ olan göreve ilişkin ifadeyi “Ben burada yine aynısını yaparım. Masa sayısı ile 2 çarpıp 2 eklememiz lazım buradaki kural (2. adımı işaret ediyor) ise 4 ile başlayıp 2’şer 2’şer devam edebiliriz” şeklinde kelimelerle eksik bir şekilde tanımlaması bu düzeye ait başka bir örnektir.

D5.2. Değişkenlerle Ortaya Çıkan: Bu düzeydeki öğrenciler masa sayısı ile kişi sayısı arasındaki fonksiyonel kuralı kelimelerin yanı sıra değişkenler kullanarak eksik olarak belirleyebilmişlerdir. Belirledikleri kuralda bir nicelik üzerinde matematiksel dönüşüm tanımlamışlar, ancak bu dönüşümü diğer nicelikte açıkça ilişkilendirememişler ya da niceliklerden birini açıkça tanımlayamamışlardır. Bu öğrenciler ifadeye yeni bir değişken kullanmak yerine aynı değişkenin özel bir sayısını kullanabilmişlerdir. Şekil 12’de sunulan üçüncü sınıf öğrencisinin yanıtı ve Şekil 13’te sunulan dördüncü sınıf öğrencisinin yanıtı bu düzeye örnek olarak gösterilebilir.



Şekil 12. Üçüncü Sınıf Öğrencisinin

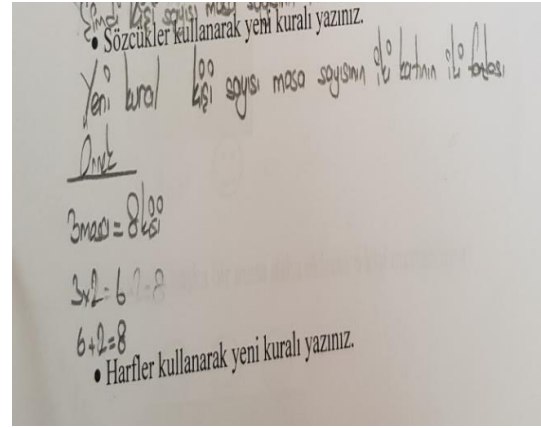
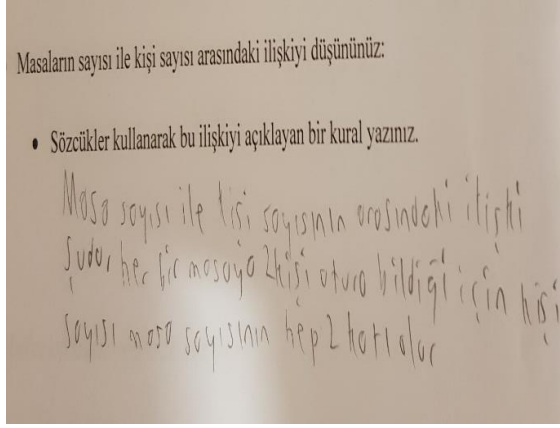


Şekil 13. Dördüncü Sınıf Öğrencisinin Çözümü

Şekil 12’de görüldüğü gibi, öğrenci masa sayısı ile kişi sayısı arasındaki ilişkiyi harfli ifade kullanarak bir eşitlik ile belirtmiştir. Ancak burada nicelikleri tam olarak doğru ifade edememiştir. Burada öğrenci katsayıya bir değişken atamış ve “ $axb=b$ ” şeklinde bir eşitlik oluşturmuştur. Benzer olarak Şekil 13’te görüldüğü gibi, bir başka öğrenci de Görev 2 için belirli örnekler üzerinden fonksiyonel kuralı “ $axb+b$, $bx b+b$, $sxm=m$ ve $m+s=m$ ” şeklinde değişkenler kullanarak ifade etmeye çalışmış ancak doğru bir kural yazamamıştır.

D6. Gelişen Fonksiyonel: Bu düzeydeki öğrenciler D5 düzeyindeki öğrencilerden farklı olarak fonksiyonel ilişkideki nicelikleri hem kelimelerle hem de değişkenlerle doğru bir şekilde ifade edebilmişler, aynı zamanda nicelikler arasındaki matematiksel dönüşümü de açıkça tarif edebilmişlerdir. Bu düzeyin de D5 düzeyinde olduğu gibi iki alt düzeyi söz konusudur. Bu alt düzeylerde yer alan öğrencilerden bazıları fonksiyonel ilişkiyi sadece kelimelerle bazıları da kelimelerin yanı sıra değişkenleri de kullanarak ifade etmişlerdir.

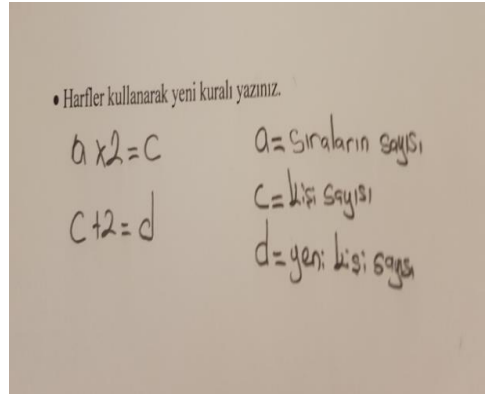
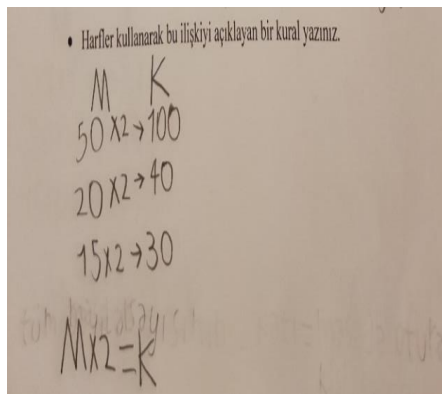
D6.1. Kelimelerle Ortaya Çıkan: Bu düzeydeki öğrenciler kelimeler kullanarak masa sayısı ile kişi sayısı arasında doğru bir fonksiyonel ilişkiyi belirlemişlerdir. Bu fonksiyonel ilişki iki nicelik arasında genelleştirilmiş ilişkiyi tanımlamaktadır. Bu ilişkide bir niceliğin dönüşümü ile diğer bir nicelik elde edilmektedir. Şekil 14’de sunulan dördüncü sınıf öğrencisinin yanıtı ve Şekil 15’te sunulan beşinci sınıf öğrencisinin yanıtı bu düzeye örnek olarak gösterilebilir



Şekil 14. Dördüncü Sınıf Öğrencisinin Çözümü **Şekil 15.** Beşinci Sınıf Öğrencisinin Çözümü

Şekil 14'te görüldüğü gibi, öğrenci genel kuralı $y=mx$ biçimindeki göreve ilişkin ifadeyi "masa sayısı ile kişi sayısı arasındaki ilişki şudur her bir masaya 2 kişi oturabileceği için kişi sayısı masa sayısının hep 2 katıdır" şeklinde kelimelerle ifade etmiştir. Bu açıklamadan öğrencinin masa sayısı ile kişi sayısı arasındaki fonksiyonel ilişkiyi "hep" kelimesini kullanarak bütüne genelleyebildiği de görülmektedir. Şekil 15'te ise bir başka öğrenci genel kuralı $y=mx+n$ olan görevi "... kişi sayısı masa sayısının iki katının iki fazlası olur" şeklinde kelimelerle doğru bir şekilde ifade edebildiği görülmektedir.

D6.2. Değişkenlerle Ortaya Çıkan: Bu düzeydeki öğrenciler kelimelerin yanı sıra değişkenler kullanarak da doğru bir fonksiyonel ilişki belirlemişlerdir. Belirledikleri ilişkide nicelikler arasındaki dönüşümü ifade ederken eşitlik kullanmışlardır. Bu eşitlik iki nicelik arasındaki genelleştirilmiş ilişkiyi tanımlamakta, bir niceliğin dönüşümü aracılığı ile diğer bir nicelik elde edilmektedir. Şekil 16'te sunulan dördüncü sınıf öğrencisinin yanıtı ve Şekil 17'da sunulan beşinci sınıf öğrencisinin yanıtı bu düzeyde örnek olarak gösterilebilir.

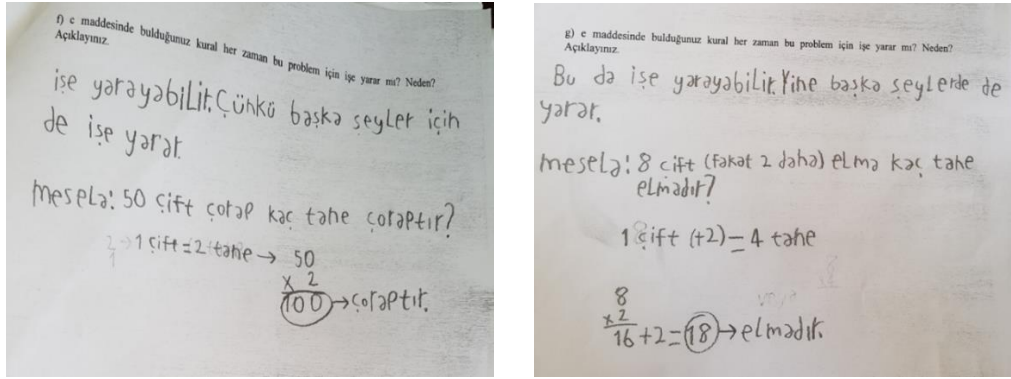


Şekil 16. Dördüncü Sınıf Öğrencisinin Çözümü **Şekil 17.** Beşinci Sınıf Öğrencisinin Çözümü

Şekil 16'da görüldüğü gibi, öğrenci masa sayısı ile kişi sayısı arasındaki fonksiyonel ilişkiyi değişkenlerin etiket anlamını (masa sayısı için m harfi, kişi sayısı için k harfi) kullanarak doğru bir şekilde ifade etmiştir. Şekil 17'de ise bir başka öğrencinin fonksiyonel ilişkiyi ilginç bir şekilde iki eşitlik kullanarak ifade ettiği görülmektedir. Bu öğrenci önce sıra sayısına karşılık gelen değişkeni a harfi ile temsil etmiş ve kişi sayısını c ile temsil ederek $ax2=c$ eşitliğini oluşturmuştur. Daha sonra kişi

sayısına sabit terimi ekleyerek yeni oluşan kişi sayısını da d harfi ile temsil ederek “ $c+2=d$ ” şeklinde ikinci eşitliğini yazmıştır.

D7. Temel Düzeyde Nesne Olarak Fonksiyon: Bu düzeyde yer alan bir öğrenci belirlediği fonksiyonel ilişkiye yönelik oluşturduğu genel kuraldaki değişkenleri soyutlayarak o değişkenlerin yerine farklı nesnelerin gelebileceğini ifade etmiştir. Şekil 18’de sunulan dördüncü sınıf öğrencisinin yanıtları bu düzeye örnek olarak gösterilebilir.



Şekil 18. Dördüncü Sınıf Öğrencisinin Çözümleri

Şekil 18’de görüldüğü gibi, öğrenci genel kuralı $y=mx$ ve $y=mx+n$ olan görevlere ilişkin matematiksel ifadelerdeki değişkenleri soyutlayarak o değişkenlerin yerine başka nesnelere atamıştır. Diğer bir deyişle bu öğrenci öncelikle masa sayısı ile kişi sayısı arasındaki fonksiyonel ilişkiyi değişkenler kullanarak doğru bir şekilde ifade etmiş yanı sıra bulduğu kuraldaki masa sayısı ile kişi sayısı şeklindeki nicelikler yerine çift ve çorap sayısı şeklinde farklı nesnelere kullanabilmiştir.

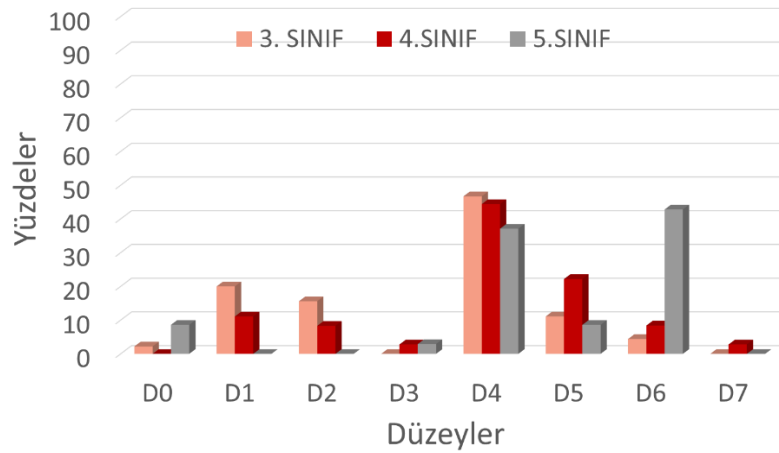
Üçüncü, Dördüncü ve Beşinci sınıf Öğrencilerinin Fonksiyonel Düşünme Düzeylerine İlişkin Betimsel Bulgular

Öğrenciler verdikleri yanıtlar doğrultusunda genel kuralı $y=mx$ olan matematiksel ifadeleri genelleme becerilerine göre (Görev 1), tanımlanan fonksiyonel düşünme düzeylerine atanmışlardır. Her bir fonksiyonel düşünme düzeylerinde yer alan öğrenci sayıları tüm sınıf düzeyleri için belirlenmiş daha sonra öğrencilerin düzeylerde yer alma yüzdeleri hesaplanmıştır. Hesaplanan yüzdeler tablo temsili ile Tablo 5’te, grafik temsili ile Şekil 19’da sunulmuştur.

Tablo 5.

Genel Kuralı $y=mx$ Olan Göreve İlişkin Öğrencilerin Fonksiyonel Düşünme Düzeylerinde Yer Alma Yüzdeleri

DÜZEYLER		y=mx			
		3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	
Fonksiyonel Düşünme Yok	D0: Ön-Yapısal	%2.2	%0	%8.6	
Varyasyonel Düşünme	D1: Yinelemeli-Özel	%20	%11.1	%0	
	D2: Yinelemeli-Genel	%15.6	%8.3	%0	
Kovaryans Düşünme	D3: Karşılıklı Değişim	%0	%2.8	%2.9	
	D4: Fonksiyonel Özel	D4.1: Toplamsal İlişki	%0	%0	%2.9
		D4.2: Çarpımsal İlişki	%46.7	%44.4	%34.2
	Birebir Eşleyerek Düşünme	D5.1: Kelimelerle Ortaya Çıkan	%8.9	%19.4	%8.6
		D5.2: Değişkenlerle Ortaya Çıkan	%2.2	%0	%0
	D6: Gelişen Fonksiyonel	D6.1: Kelimelerle Ortaya Çıkan	%4.4	%8.3	%11.4
		D6.2: Değişkenlerle Ortaya Çıkan	%0	%2.8	%31.4
D7: Nesne Olarak Fonksiyon		%0	%2.8	%0	



Şekil 19. Genel Kuralı $y=mx$ Olan Göreve İlişkin Öğrencilerin Fonksiyonel Düşünme Düzeylerinde Yer Alma Yüzdeleri

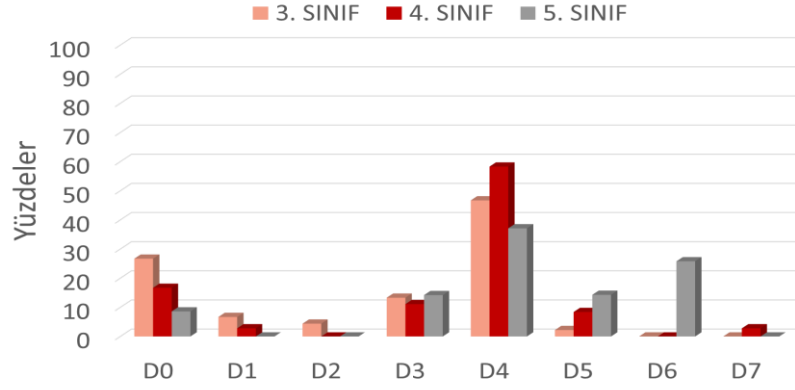
Tablo 5'te ve Şekil 19'da görüldüğü gibi, öğrencilerin genel kuralı $y=mx$ olan göreve ilişkin matematiksel ifadeleri genelleme becerilerine göre düzeylerde yer alma yüzdeleri incelendiğinde her üç sınıf düzeyi için de öğrencilerin büyük bir kısmının Fonksiyonel Özel-Çarpımsal İlişki düzeyinde yer aldığı görülmüştür. Üçüncü sınıf öğrencilerinin %4.4'ünün Temel Fonksiyonel-Kelimelerle Ortaya Çıkan düzeye kadar çıkabildiği gözlemlenmiştir. Aynı zamanda dördüncü sınıf öğrencilerinin %2.8'inin en üst düzey olan Nesne Olarak Fonksiyon düzeyine kadar çıkabildiği oldukça dikkat çekici bir bulgu olmuştur. Diğer yandan beşinci sınıf öğrencilerinin ise kayda değer bir çoğunluğunun (%31.4) Gelişen Fonksiyonel-Değişkenlerle Ortaya Çıkan düzeyde yer aldığı görülmüştür.

Benzer şekilde öğrenciler verdikleri yanıtlar doğrultusunda genel kuralı $y=mx+n$ olan göreve ilişkin matematiksel ifadeleri genelleme becerilerine göre tanımlanan fonksiyonel düşünme düzeylerine atanmışlardır. Her bir fonksiyonel düşünme düzeylerinde yer alan öğrenci sayıları tüm sınıf düzeyleri için belirlenmiş daha sonra öğrencilerin düzeylerde yer alma yüzdeleri hesaplanmıştır. Hesaplanan yüzdeler tablo temsili ile Tablo 6'da, grafik temsili ile Şekil 20'de sunulmuştur.

Tablo 6.

Genel Kuralı $y=mx+n$ Olan Göreve İlişkin Öğrencilerin Fonksiyonel Düşünme Düzeylerinde Yer Alma Yüzdeleri

DÜZEYLER		y=mx+n			
		3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	
Fonksiyonel Düşünme Yok	D0: Ön-Yapısal	%26.7	%16.7	%8.6	
Varyasyonel Düşünme	D1: Yinelemeli-Özel	%6.7	%2.8	%0	
	D2: Yinelemeli-Genel	%4.4	%0	%0	
Kovaryans Düşünme	D3: Karşılıklı Değişim	%13.3	%11.1	%14.2	
	Birebir Eşleyerek Düşünme	D4: Fonksiyonel Özel			
		D4.1: Toplamsal İlişki	%0	%0	%0
		D4.2: Çarpımsal İlişki	%28.9	%33.3	%22.9
		y=mx+n	%17.8	%25	%14.2
	D5: Temel Fonksiyonel	D5.1: Kelimelerle Ortaya Çıkan	%2.2	%5.6	%8.6
	D5.2: Değişkenlerle Ortaya Çıkan	%0	%2.8	%5.7	
D6: Gelişen Fonksiyonel	D6.1: Kelimelerle Ortaya Çıkan	%0	%0	%2.9	
	D6.2: Değişkenlerle Ortaya Çıkan	%0	%0	%22.9	
	D7: Nesne Olarak Fonksiyon	%0	%2.8	%0	



Şekil 20. Genel Kuralı $y=mx+n$ Olan Göreve İlişkin Öğrencilerin Fonksiyonel Düşünme Düzeylerinde Yer Alma Yüzdeleri

Tablo 6’da ve Şekil 20’de görüldüğü gibi, öğrenciler genel kuralı $y=mx+n$ olan göreve ilişkin fonksiyonel ilişkileri genelleme becerilerine göre düzeylerde yer alma yüzdeleri incelendiğinde her üç sınıf düzeyi içinde öğrencilerin büyük bir kısmının Fonksiyonel Özel-Çarpımsal İlişki düzeyinde yer aldığı görülmüştür. Aynı zamanda üçüncü sınıf öğrencilerinin %2.2’sinin Temel Fonksiyonel-Kelimelerle Ortaya Çıkan düzeye kadar çıkabildiği gözlenmiştir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin ise %2.8’inin en üst düzey olan Temel Düzeyde Nesne Olarak Fonksiyon düzeyine kadar çıkabildiği gözükmemektedir. Ancak bu durumun istisna olduğu genel olarak dördüncü sınıf öğrencilerinin Temel Fonksiyonel-Değişkenlerle Ortaya Çıkan düzeye (%2.8) kadar çıkabildiği söylenebilir. Beşinci sınıf öğrencilerinin ise yine kayda değer bir çoğunluğunun (%22.9) Gelişen Fonksiyonel-Değişkenlerle Ortaya Çıkan düzeye yer aldığı görülmüştür. Ayrıca Tablo 6’da görüldüğü gibi, üçüncü sınıf öğrencilerinin %28.9’u, dördüncü sınıf öğrencilerinin %33.3’ü ve beşinci sınıf öğrencilerinin %22.9’u $y=mx+n$ olan göreve ilişkin fonksiyonel ilişkiyi belirlerken “n” sabitini göz ardı ederek genelleme yapmışlardır. Öte yandan verilen örüntüde herhangi bir matematiksel ilişki kuramayarak her üç sınıf düzeyinde de D0’da yer alan öğrencilerin olduğu görülmüştür. Özellikle dördüncü ve beşinci sınıftaki bazı öğrencilerin bu düzeyde bulunmaları oldukça dikkat çekici olmuştur. D1 ve D2 düzeylerinde ise üçüncü ve dördüncü sınıftan öğrencilerin bulunduğu, beşinci sınıftan hiçbir öğrencinin bulunmadığı gözlenmiştir. Bu bağlamda D0’da bulunan beşinci sınıf öğrencilerinin istisna olduğu, beşinci sınıfların D3’ten itibaren düzeylerde yer aldığı söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Cebir öncesi dönemde yer alan öğrencilerin fonksiyonel düşünme düzeylerinin belirlendiği bu araştırmanın önemli sonuçlarından biri alanyazında bulunan fonksiyonel düşünme düzeylerine ek olarak (Blanton vd., 2015; Stephens vd., 2017) bazı düzeylere ilişkin alt düzeylerin ve yeni bir düzeyin oluşturulmasıdır. Bu durum mevcut düzeyler ile bir karşılaştırmanın yapılması açısından önemlidir. Araştırmada elde edilen bir diğer önemli sonuç ise üçüncü sınıf öğrencilerinin yaklaşık yarısının, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerin ise yarısından fazlasının fonksiyonel düşünmenin var olduğunu gösteren düzeylerde (D3, D4, D5, D6, D7) yer almalarıdır. Aynı zamanda kovaryans düşünme

kapsamında ele alınan düzeylerde yer alan bu öğrenciler her bir nicelikteki değişimi kendi içinde belirleyerek nicelikleri birbirleriyle koordine edebilmişlerdir (Confrey ve Smith, 1995). Bu durum Türkiye’de cebir öncesi dönemde yer alan bu öğrencilerin fonksiyonel düşünebildiğinin bir göstergesidir. Elde edilen sonuç bu öğrencilerin cebirin temel kavramlarını daha kolay edinebilmelerini sağlama açısından önemlidir. Alanyazındaki fonksiyonel düşünme üzerine gerçekleştirilen pek çok çalışmada da (Blanton ve Kaput, 2004; Blanton ve Kaput, 2011; Blanton vd.,2015; Miller, 2016; Warren ve Cooper, 2005; Warren, Cooper ve Lamb 2006) öğrencilerin erken yaşlardan itibaren fonksiyonel düşünme becerisine sahip olabildiğini göstermektedir. Bu çalışmalar da, küçük çocukların nicelik ve nicelikler arasındaki ilişkiyi tanımlayabildikleri ve gelişiminin de okulöncesinden itibaren başlaması gerektiği vurgulanmaktadır (Warren, Cooper ve Lamb, 2006). Bu bağlamda araştırmadan elde edilen bu sonuç Türkiye’de ilköğretim matematik dersi öğretim programının cebir öncesini desteklediğinin bir göstergesi olabilir.

Oluşturulan fonksiyonel düşünme düzeylerine göre araştırmada üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden bazılarının yalnızca varyasyonel düşünme kapsamında yinelemeli örüntüye odaklandığı ve daha üst düzeylere çıkamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çeşitli araştırmalar da bu duruma benzer olarak öğrencilerin başlangıçta değişen nicelikler arasındaki ilişkilerden ziyade bağımlı değişkendeki yinelemeli örüntüye odaklanma eğiliminde oldukları öne sürülmektedir (Lannin vd. 2006; Carraher vd., 2008; Warren ve Cooper, 2008). Araştırmalar yinelemeli örüntülerin küçük yaştaki çocukların fonksiyonel düşünmelerinin gelişiminde nicelikler arasındaki ilişkileri anlamalarının ön koşulu olabileceğini ve bu ilişkiler hakkında düşünmelerini kolaylaştırabileceğini savunmalarına karşın (Blanton vd., 2015; Herbert ve Brown, 1997; Kabaal ve Tanışlı, 2010), Blanton ve Kaput (2011) erken yaşlarda yinelemeli örüntülere soyut bir şekilde vurgu yapılmasının öğrencilerin kovaryans ve birebir eşleyerek düşünmelerinin gelişimlerini engellediğini ileri sürmüştür. Bu nedenle öğrencilerin fonksiyonel düşünebilme gelişimlerini engellememesi amacı ile erken yaşlardan itibaren öğretimi başlanan örüntülerin iki ya da daha çok niceliğin birbirlerine göre nasıl değiştiğine vurgu yapılarak ele alınması gerektiği söylenebilir.

Araştırmadan çıkarılan bir başka sonuç ise hem genel formu $y=mx$ olan görev hem de genel formu $y=mx+n$ olan görev için her sınıf düzeyindeki öğrencilerin büyük bir çoğunluğu Fonksiyonel Özel-Çarpımsal İlişki düzeyinde yer almalarıdır. Öğretim programında çarpma işleminin üçüncü sınıftan itibaren başlaması ve dördüncü, beşinci sınıflarda da devam etmesi öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun Çarpımsal İlişki düzeyinde yer almasında etkisi olduğu düşünülebilir.

Araştırmada yanı sıra bazı öğrenciler fonksiyonel ilişkinin genel kuralını önce sözel olarak açıklamış, daha sonra değişken kullanarak ifade etmişlerdir. Ancak Stephens ve arkadaşlarının (2017) yapmış olduğu çalışmada ise bu durumun aksine bir durum gözlenmiş ve öğrencilerin ilişkilerin altında yatan genel ifadeleri önce sembol kullanarak tanımlayabilme eğiliminde oldukları ifade edilmiştir. Stephens ve arkadaşları çalışmalarında cebir öncesi dönemde yer alan öğrencilere değişken kavramının verilebileceğini savunmuşlar ve öğrencilere bu yönde bir öğretim vermişlerdir. Dolayısıyla değişken kullanma eğiliminin sözel açıklamadan önce ortaya çıkması verilen eğitimin bir sonucu olabilir. Diğer yandan araştırmada elde edilen diğer bir sonuç ise her iki göreve ilişkin temel fonksiyonel düzeyde sözel olarak ilişkiyi açıklama yüzdeleri beşinci sınıf öğrencilerinde en düşük iken, gelişen fonksiyonel düzeyde değişken kullanarak ilişkiyi açıklama yüzdeleri beşinci sınıf öğrencilerinde en yüksek olarak gözlenmiştir. Bu durum beşinci sınıf öğrencilerinin değişken kullanmaya daha hazır olduklarını ve değişken kullanmaya başladıklarında ise sözel açıklamalarının azaldığı şeklinde açıklanabilir. Nitekim Stephens ve arkadaşlarının gerçekleştirdikleri çalışmada bu düşünceyi desteklemektedir.

Araştırmada dördüncü ve beşinci sınıftaki bazı öğrencilerin genel kuralı $y=mx$ ve $y=mx+n$ olan ifadeleri doğru bir şekilde genellemesi, bu ifadeleri önce sözel daha sonra değişkenler yardımıyla temsil edebilmesi, yanı sıra üçüncü sınıftaki öğrencilerden bazılarının da tam olarak doğru olmasa da ifadeleri genellemeye çalışması da önemli sonuçlardan biridir. Türkiye’de matematik dersi öğretim programında değişken kavramının altıncı sınıfta başlaması ve araştırmadaki öğrencilerin harfli ifadelerle ilgili herhangi bir deneyimlerinin olmaması bu sonucun nedenini sorgulamaktadır. Her ne kadar araştırma kapsamındaki öğretmenlerden bu konuya ilişkin bilgi edinilmese de bu öğretmenlerin sınıf uygulamalarında değişken kullanımı yönünde bir çalışma yapmış olma ihtimalini akla getirmektedir. Son zamanlarda yapılan çalışmalar da elde edilen bu sonuçları destekleyecek biçimde erken yaştaki öğrencilerin matematiksel ilişkileri ve yapıları genellebildiklerini göstermiştir (Blanton vd.,2015; Carraher, Martinez ve Schliemann, 2008; Martinez ve Brizuela, 2006; Stephens vd., 2017; Warren, Cooper ve Lamb, 2006; Wilkie, 2016).

Araştırmada aynı zamanda her sınıf düzeyinde bazı öğrenciler genel kuralı $y=mx+n$ biçiminde verilen örüntüyü genellerken (genel kuralı $y=mx$ e göre) daha zorlanmışlar ve matematiksel ilişkiyi kuramamışlardır. Stephens ve arkadaşları (2015) ile Blanton ve arkadaşları (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da benzer bir sonuç elde edilmiştir. Öğrencilerin genel formu $y=mx+n$ olan örüntüde sabit terimi göz ardı etmelerinin ve problem bağlamı ile sabit terimi ilişkilendirememelerinin bu sonucu doğurduğu söylenebilir.

Araştırmanın bir başka sonucu ise dördüncü sınıf öğrencilerinden birinin ilginç bir şekilde fonksiyonel düşünme düzeylerinden en üst düzeye atanmasıdır. Öğrenci hem $y=mx$ formundaki hem de $y=mx+n$ formundaki ifadeleri genelleyerek doğru bir fonksiyonel kuralı hem sözel hem de değişkenlerin etiket anlamını yani kişi ve masa kelimelerinin baş harflerini kullanarak ifade etmiştir. Dahası yazdığı genel kuraldaki değişkenleri soyutlayarak temel düzeyde nesne olarak fonksiyon düzeyine kadar çıkmıştır. Öğrencinin bu düzeye kadar çıkabilmesinin nedenleri arasında öğrencinin sosyo-ekonomik düzeyi, ön deneyimi ya da öğretmen faktörü gösterilebilir. Benzer şekilde beşinci sınıf öğrencilerinin önemli bir çoğunluğu da her iki görev için de fonksiyonel ilişkiyi doğru bir şekilde hem sözel hem de değişkenlerle temsil etmişlerdir. Yazılan genel kurallarda bazı öğrenciler değişkenlerin etiket anlamının dışına çıkarak farklı harfleri ya da sembolleri kullanmışlardır. Bunun yanı sıra öğrencilerden bazıları ikinci görevin genel kuralını iki farklı eşitlikten yola çıkarak iki adımda yazmıştır. Bu sınıf düzeyindeki öğrencilerin henüz cebirsel ifadelerle karşılaşmamış olmasına karşın sahip oldukları fonksiyonel düşünebilme ve genelleme becerileri oldukça umut vericidir. Aynı zamanda bazı üçüncü sınıf öğrencilerinin de tam olarak doğru ifade etmemiş olsalar da eşitlik işareti kullanarak değişkenlerle fonksiyonel ilişkinin kuralını yazmaya çalışmaları önemlidir.

Öğretim programları incelendiğinde değişken kavramının yer aldığı kazanımların altıncı sınıftan itibaren başladığı dikkate alındığında öğrencilerin herhangi bir öğretim almadan harfli ifadeleri doğru bir şekilde kullanabilmesi oldukça sevindiricidir. Buradan hareketle öğretim programlarına cebirsel düşünmeyi, özel olarak fonksiyonel düşünmeyi, geliştirici etkinliklerin eklenmesi öğrencilerin daha sonra cebir ve ileri matematikte yaşayacakları problemlerin üstesinden daha kolay gelmelerini sağlayabilir. Aynı zamanda öğretmen faktörünün öğrencilerin fonksiyonel düşünme becerileri üzerinde önemli etkilerinin olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmenlere eksik oldukları noktalarda hizmet içi, web destekli vb. eğitimler verilerek onların mesleki gelişimlerinin artırılması sağlanabilir. Yanı sıra daha büyük örneklemlili ve sosyo-ekonomik düzeyleri farklı okullarda öğrenim gören öğrencilerin fonksiyonel düşünceleri üzerine büyük çaplı çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar/References

- Akkan, Y., Baki, A., & Çakıroğlu, Ü. (2011). Aritmetik ile cebir arasındaki farklılıklar: Cebir öncesinin önemi. *İlköğretim Online*, 10(3), 812-823.
- Amit, M., & Neria, D. (2008). "Rising to the challenge": Using generalization in pattern problems to unearth the algebraic skills of talented pre-algebra students. *The International Journal on Mathematics Education*, 40, 111-129.
- Blanton, M.L. (2008). Algebra and the elementary classroom. *Transforming thinking, transforming practice*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Blanton, M. L., & Kaput, J. J. (2004). Elementary grade students' capacity for functional thinking. In M. J. Høines, & A. B. Fuglestad (Eds.), *Proceedings of the 28th conference of the international group for the psychology of mathematics education* (Vol. 2, pp. 135-142). Bergen, Norway: PME.
- Blanton, M. L., & Kaput, J. J. (2011). Functional thinking as a route into algebra in the elementary grades. In J. Cai & E. Knuth (Eds.), *Early algebraization: A global dialogue from multiple perspectives* (pp. 5-23). Heidelberg, Germany: Springer.
- Brizuela, B. M., Blanton, M., Sawrey, K., Newman-Owens, A., & Gardiner, A. (2015). Children's use of variables and variable notation to represent their algebraic ideas. *Mathematical Thinking and Learning*, 17(1), 34-63. doi:10.1080/10986065.2015.981939
- Blanton, M., Brizuela, B. M., Gardiner, A., Sawrey, K., & Newman-Owens, A. (2015). A learning trajectory in six-year-olds' thinking about generalizing functional relationships. *Journal for Research in Mathematics Education*, 46(5), 511-558.
- Carraher, D.W., Martinez, M.V., & Schliemann, A.D. (2008). Early algebra and mathematical generalization. *The International Journal on Mathematics Education*, 40, 3-22.
- Carraher, D. W., Schliemann, A. D., Brizuela, B. M., & Ernest, D. (2006). Arithmetic and algebra in early mathematics education. *Journal for Research in Mathematics Education*, 37, 87-115.
- Confrey, J. Smith, E. (1995). Splitting, covariation, and their role in the development of exponential functions. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26(1), 66-86.
- Garcia-Cruz, J.A., & Martinon, A. (1997). Actions and invariant schemata in linear generalizing problems. In E. Pehkonen (Ed.) *Proceeding of the 21th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 2, 289-296. Universty of Helsinki.
- Herbert, K. & R. Brown. (1997). Patterns as tools for algebraic reasoning. *Teaching Children Mathematics*, 3, 340-344.
- Hoffkamp, A. (2011). The use of interactive visualizations to foster the understanding of concepts of calculus: design principles and empirical results. *The International Journal on Mathematics Education*, 43, 359-372.
- Kabael, U. T. & Tanışlı, D. (2010). Cebirsel düşünme sürecinde örüntüden fonksiyona öğretim. *İlköğretim Online*, 9(1), 213-228.
- Kaput, J. (1998). Transforming algebra from an engine of inequity to an engine of mathematical power by "algebrafying" the K-12 curriculum. In S. Fennel (Ed.), *The nature and role of algebra in the K-14 curriculum: Proceedings of a national symposium* (pp. 25-26). Washington, DC: National Research Council, National Academy Press.
- Kaput, J., Carraher, D., & Blanton, M. (2008). Algebra in the early grades. New York, NY: Erlbaum.
- Lannin, J. K. (2005). Generalization and justification: The challenge of introducing algebraic reasoning through patterning activities. *Mathematical Thinking and Learning*, 7(3), 231-258.

- Lannin, J. K., Barker, D. D., & Townsend, B. E. (2006). Recursive and explicit rules: How can we build student algebraic understanding?. *Journal of Mathematical Behavior*, 25, 299-317.
- Ley, A. F. (2005). A cross-sectional investigation of elementary school student's ability to work with linear generalizing patterns: The impact of format and age on accuracy and strategy choice. *Masters Abstract International*, 44(2), 124.
- Liamputtong, P. (2009). Qualitative data analysis: conceptual and practical considerations. *Health Promotion Journal of Australia*, 20(2), 133-139.
- Martinez, M., & Brizuela, B. M. (2006). A third grader's way of thinking about linear function tables. *Journal of Mathematical Behavior*, 25, 285-298.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E.J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (3rd ed). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miller, J. (2016, July). *Young indigenous students en route to generalising growing patterns*. Paper presented of the 39th Annual Meeting of the Mathematics Education Research Group of Australasia, Adelaide, South Australia.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM Publications.
- Orton, A. & Orton, J. (1999). Pattern and the approach to algebra. In A. Orton (Ed.), *Pattern in the teaching and learning of mathematics* (104-120). London and New York: Cassell.
- Rivera, F. (2007). Visualizing as a mathematical way of knowing: understanding figural generalization. *Mathematics Teacher*, 101(1), 69-75.
- Sasman, M. C., Linchevski, L., & Olivier, A. (1999). The influence of different representations on children's generalisation thinking processes. In J. Kuiper (Eds.), *Proceedings of the Seventh Annual Conference of the Southern African Association for Research in Mathematics and Science Education* (pp. 406-415). Harare, Zimbabwe.
- Smith, E. (2003). Representational thinking as a framework for introducing functions in the elementary curriculum. In J. Kaput, D. Carraher, & M. Blanton (Eds.), *The Development of Algebraic Reasoning in the Context of Elementary Mathematics*. ss. 95-132.
- Stacey, K. (1989). Finding and using patterns in linear generalising problems. *Educational Studies in Mathematics*, 20, 147-164.
- Stephens, A., Fonger, N. L., Blanton, M., & Knuth, E. (2016, April). *Elementary Students' Generalization and Representation of Functional Relationships: A Learning Progressions Approach*. Poster to be presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, Washington, DC.95-132
- Stephens, A. C., Fonger, N. L., Strachota, S., Isler, I., Blanton, M., Knuth, E., & Gardiner, A. (2017). A learning progression for elementary students' functional thinking. *Mathematical Thinking and Learning*, 19(3), 143-166.
- Tanişlı, D. (2011). Functional thinking ways in relation to linear function tables of elementary school students. *Journal of Mathematical Behavior*, 30(3), 206-223.
- Vollrath, H. J. (1986). Search strategies as indicators of functional thinking. *Educational Studies in Mathematics*. 17, 387-400.
- Warren, E. & Cooper, T. (2005). Introducing functional thinking in year 2: A case study of early algebra teaching. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6 (2), 150-162.
- Warren, E., & Cooper, T. J. (2008). Patterns that support early algebraic thinking in the elementary school. In C. E. Greenes, & R. Rubenstein (Eds.), *Algebra and algebraic thinking in school mathematics. 70th yearbook of the national council of teachers of mathematics* (pp. 113-126). Reston, VA: NCTM.

- Warren, E. A., Cooper, T. J., & Lamb, J. T. (2006). Investigating functional thinking in the elementary classroom: Foundations of early algebraic reasoning. *Journal of Mathematical Behavior*, 25, 208–223.
- Wilkie, K. J. (2016). Students' use of variables and multiple representations in generalizing functional relationships prior to secondary school. *Educational Studies in Mathematics*, 93, 333–361.
- Yeşildere-İmre, S., Akkoç, H. ve Baştürk-Şahin, B. N. (2017). Ortaokul öğrencilerinin farklı temsil biçimlerini kullanarak matematiksel genelleme yapma becerileri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(1), 103-129.

Yazarlar

İletişim

Dr. Dilek TANIŞLI, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi bölümünde öğretim üyesidir. Çalışma alanları arasında öğrenme ve öğretme, cebirsel düşünme ve cebir öğretimi, öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin mesleki gelişimi yer almaktadır Türkiye, e-posta: dtanisli@anadolu.edu.tr

Doç. Dr. Dilek TANIŞLI, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Yunusemre Kampüsü, Tepebaşı, 26470, Eskişehir, e-mail: dtanisli@anadolu.edu.tr

Hnadegül TÜRKMEN, Anadolu Üniveristesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisidir.

Handegül TÜRKMEN, Milli Eğitim Bakanlığı Celtik İsakuşağı Ortaokulu Celtik / Konya e-mail: handegulturkmen@gmail.com

Summary

Purpose and Significance. Early algebra focuses on two main areas: Arithmetic generalisation and functional thinking. Functional thinking, which is the main subject of this study, can be defined as the relationship between quantity and quantity of the most general cases (Smith, 2003). Functional thinking should be introduced gradually over a long period of time from an early age (Warren, Cooper, & Lamb, 2006). Most of the research studies revealed that students have functional thinking skill during the early ages (Blanton and Kaput, 2004; Warren, Cooper, Lamb, 2006), and that they might begin to use variable notation to represent relationships between quantities (Blanton et al., 2015), and that they might successfully represent functional relationships using symbolic expressions. (Wilkie, 2016). Blanton et al. (2015) have provided evidence that early algebraic thinking practices such as generalization, representation, proof, and reasoning of mathematical relations and structure can be successfully integrated into classes from an early age. As a result of the research experiments conducted by the students in the early algebra period, Stephens et al. (2017) have observed that the students have more and more ideas about the relationship between numbers, the ability to determine the general rules, and also an increase for the number of students, who can express the general rule of functional expression with symbols and words. The Turkish elementary mathematics curriculum emphasises the development of algebraic and functional thinking since 2005, although not in the manner proposed by the international mathematics education literature. In Turkey, unlike the international literature, it has attracted attention that very few studies (Tanışlı, 2011) about thinking of functional for early algebra students have been held. However, in addition to these activities in Turkey, it is still necessary to investigate functional thinking skills, which have a significant impact on the achievement of many concepts that students will encounter in different levels of class and different contexts in the pre-algebra period. In this context, the general purpose of the study is to determine the students' levels of generalisation of functional relationships in third, fourth and fifth grade. This research emphasizes the importance of early algebra on functional thinking skills and also it is thought that it will contribute to mathematics education literature, programs and their contents in order to overcome the difficulties in the concept of algebra and function.

Methodology. In this research, a basic qualitative research approach is adopted (Merriam ve Tisdell, 2016). Thus, the level of functional thinking of 116 students in early algebra period was examined by examining their answers to open-ended questions. The criterion sampling method, which is one of the purposive sampling methods, was used in the selection of the participants. In this context, a total of 116 volunteer students as 45 students of the third grade, 36 students from the fourth grade, and 35 from the fifth grade students has participated. Data were collected with open-ended questions. The analysis of the data was carried out in two stages. In the first stage, thematic analysis method was used to determine the functional thinking levels of third, fourth and fifth grade students (Liamputtong, 2009). In the analysis, functional thinking levels developed by Blanton et al. (2015) and Stephens et al. (2017) were taken into consideration and some of these levels were used in this research. In addition, some levels of lower levels were also adopted based on the the data obtained.

Results, Discussion and Recommendations. One of the important results of this study, in which the levels of functional thinking of the students in the early algebra period were determined, is to establish lower levels of some levels in addition to the levels of functional thinking found in the literature (Blanton et al., 2015; Stephens et al., 2017). This is important in terms of making a comparison with existing levels. Another important result of the study is that approximately half of the third year students and more than half of the fourth and fifth grade students take place at the levels (D3, D4, D5, D6, D7), which show that functional thinking exists. This case shows that these students involved in

early algebra period in Turkey can think functional. This is an indication of functional areas could think of students in early algebra in Turkey. The result is important for these students to make them easier to learn the basic concepts of algebra.

According to the level of functional thinking created, it was concluded that some of the third and fourth grade students focused only on the recursive pattern and could not reach higher levels. Similar to this, it is suggested that students tend to focus on the recursive pattern in the dependent variable rather than the relationships between the varying quantities at the beginning (Lannin et al. 2006; Carraher et al., 2008; Warren and Cooper, 2008). In the research, some students first explained the general rule of functional relationship by using words and then using variable. However, in a study by Stephens et al. (2017), an opposite situation was observed and it is stated that the students tend to be able to define the general expressions underlying the relationships first by using the symbol. On the other hand, as in the studies carried out by Stephens et al. (2015) and Blanton et al. (2015), some students at each grade level had more difficulty in generalizing and representing the general rule of expressions $y = mx + n$ and could not establish a mathematical relationship.

In the pattern with the general form $y=mx+n$, it can be said that ignoring the fixed term and failing to associate the fixed term with the problem context lead to this result. In addition, the third and fifth grade students in the research cannot establish any mathematical relationship with the general form of $y = mx$, and the percentage of fifth grade students, who cannot establish this relationship, is higher than the percentage of third and fourth grade students. It is thought that the class teachers and mathematics teachers play a role in this situation.

Another result of the research is the appointment of one of the fourth grade students from the level of functional thinking to the highest level. The reasons for the student to reach this level can be shown as socio-economic level, preliminary experience or teacher factor. Similarly, a significant majority of the fifth grade students represented the functional relationship with both words and variables accurately for both tasks. Although this class level students have not yet encountered algebraic expressions, their functional thinking and generalization skills are very promising. At the same time, it is important that some third-year students try to write the rule of the functional relationship with variables by using the equality sign, even if they have not fully stated correctly. When the curriculums are examined, considering that the gains from the concept of variable have started from the sixth grade, it is very pleasing that the students can use the letter expressions without any teaching.

From this point of view, it is possible to add functional thinking, algebraic thinking and developmental activities to the curriculum and to make it easier for the students to overcome the problems of algebra and advanced mathematics. At the same time, it was seen that the teacher factor had significant effects on the students' functional thinking skills. For this reason, teachers can be provided with in-service, web-supported and similar trainings at points where they are lacking and their professional development can be increased. In addition, large-scale studies can also be carried out on the functional thinking of students studying in different schools with larger samples and socio-economic levels.

Voices Of EFL Teachers as Assessors: Their Opinions and Needs Regarding Language Assessment*

Değerlendirici Rolüyle İngilizce Öğretmenleri: Dilde Ölçme Değerlendirmeye İlgili Görüşleri ve İhtiyaçları

Elçin Ölmezer-Öztürk**
Belgin Aydın***

To cite this article/ Atf için:

Ölmezer-Öztürk, E., & Aydın, B. (2019). Voices of EFL teachers as assessors: Their opinions and needs regarding language assessment. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 373-390. doi:10.14689/issn.21482624.1.7c1s.17m

Abstract. Employing a qualitative research design, this study aims to investigate the opinions of EFL teachers regarding their language assessment knowledge and identify their general and skill-based needs in this domain. The participants included 11 EFL teachers who were determined through purposeful sampling and working at different universities in Turkish higher education setting. The data collection process included the participants' responses to seven open-ended questions that focused on their evaluations regarding the findings of a larger study investigating the language assessment knowledge of EFL teachers in Turkey and asked their needs in language testing and assessment. The data were analysed based on the qualitative content analysis by code-labelling and identifying the emerging themes. The findings indicated the insufficiency of trainings in both pre-service and in-service teacher education as the major reason of the low level in language assessment knowledge of EFL teachers. The teachers preferred hands-on trainings given by testing practitioners, and designed to improve them in assessing each skill separately. In the light of these findings, the study offers several suggestions for pre-service and in-service teacher education programs on language testing and assessment.

Keywords: Language assessment knowledge, EFL teachers, language assessment needs of language teachers.

Öz. Nitel bir araştırma desenine sahip bu çalışma, İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin dilde ölçme değerlendirme bilgileri üzerine görüşlerini araştırmayı ve bu alandaki ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmaya amaca dayalı örnekleme belirlenmiş ve Türkiye'de yükseköğretim bağlamında çalışan 11 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Veriler, katılımcıların Türkiye'deki öğretmenlerin dilde ölçme değerlendirme bilgilerini araştıran daha geniş ölçekli bir araştırmanın bulguları ile ilgili değerlendirmelerini ve dilde ölçme değerlendirme alanındaki ihtiyaçlarını soran yedi açık-uçlu soru yardımıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler içeriğin kodlama ve temalandırılması yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçları, dil öğretmenlerinin dilde ölçme değerlendirme bilgilerinin eksikliğinin temel sebebinin hizmet-öncesi ve hizmet-içi eğitimlerin yetersizliği olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler, dilde ölçme değerlendirmenin uygulamasına hakim kişiler tarafından verilen ve kendilerini her bir beceriyi ölçmede geliştirebilecek uygulamaya yönelik eğitimleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Çalışma, bulguların ışığında, dilde ölçme değerlendirme eğitimlerine yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarına bazı öneriler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dilde ölçme değerlendirme, İngilizce öğretmenleri, dil öğretmenlerinin dilde ölçme değerlendirme ihtiyaçları.

* This study is a part of the doctoral dissertation "Developing and validating language assessment knowledge scale (LAKS) and exploring the assessment knowledge of EFL teachers" written by Elçin ÖLMEZER-ÖZTÜRK in 2018.

** Correspondence: Anadolu University, Turkey, e-mail: elcinolmezerozturk@anadolu.edu.tr ORCID: 0000-0001-7743-6361

*** Anadolu University, Turkey, e-mail: baydin@anadolu.edu.tr ORCID: 0000-0002-4719-7440

Introduction

Good assessment practices are crucial because the quality of the assessments that are utilized is a prerequisite for the quality of the instruction and learning (Stiggins, 1999). As stated by Shepard (2000), through good assessment practices, more valid decisions can be made in order to adapt instruction and appeal to learners' needs more. Thus, Marzano (2000) argues that for the betterment of student achievement, comprehension and the application of effective assessment practices are crucial. According to Brown (2003), periodic assessments not only aid the reinforcement and retention of information, they also increase motivation by serving as indicators of student progress since they pinpoint areas of strength and areas that need further work. Brown also argues that assessment can promote student autonomy by encouraging students' self-evaluation of their progress and encouraging them to set goals for themselves.

Assessment covers a wide range of assessment activities such as developing paper-pencil tests, grading and interpreting the results (Zhang & Burry-Stock, 2003). As teaching and assessment are the concepts affecting each other, they inform and improve each other (Malone, 2013); thus, teachers have great roles in bridging between these two concepts. The role of teachers is made salient in the assessment process with the utterances of many scholars in the literature (Stiggins, 1999; Popham, 2009) who pointed out that when teachers have the necessary knowledge and skills for assessment, it becomes more possible to talk about effective assessment activities. With this great role in language assessment, teachers' knowledge of assessment has a big impact on the quality of education (Malone, 2013). Regarding this, Calderhead (1996) stressed that the power of assessment relies on the knowledge and practices of teachers. As a result, it is necessary for teachers to utilize assessment strategies to make decisions, to decide on the most suitable instruction for learners and to get an idea about teaching and learning progress. In other words, effective teachers are conscious about what, how, and why they are making use of assessment practices (Stanford & Reeves, 2005).

The importance of teachers in assessment practices leads to the term assessment literacy (AL) which was coined by Stiggins (1995) who defined it as "knowing the difference between sound and unsound assessment" (p. 240). For Falsgarf (2005), assessment literacy "is the ability to understand, analyse, and apply information on student performance to improve instruction" (p.6). According to Mertler and Campbell (2005), teachers' assessment knowledge is extremely important since it informs decision making and guiding practice. Rooted in the term assessment literacy, language assessment literacy (LAL) which was defined as "language teachers' familiarity with testing definitions and the application of this knowledge to classroom practices in general and specifically to issues related to assessing language" by Malone (2013, p. 329) has flourished. Inbar-Lourie (2008) argues that language assessment knowledge is a separate entity combining both knowledge of language specific competencies and assessment literacy skills in general. To sum up, while assessment literacy is the combination of assessment knowledge and knowing how to apply this knowledge into practice, language assessment literacy is the combination of language assessment knowledge and utilizing this knowledge in practice. In other words, language assessment knowledge is the core of language assessment literacy without which no practice is possible.

As language assessment literacy is a field which "is in its infancy" (Fulcher, 2012, p. 117), the studies are limited in number. There are some studies focusing on assessment literacy of different stakeholders. For example, O'Loughlin (2013) analysed the needs of university administrators' assessment needs from two large metropolitan Australian universities because these administrators were responsible for admission decisions. The learners had to take IELTS for admission to these

universities, and the administrators were administered a survey as IELTS score users including questions related to IELTS use, evaluation, etc. It was concluded that the administrators needed training for the valid and reliable interpretation of test scores. Similarly, Beverly, Tsushima, and Wang (2014) focused on determining the stakeholders' specific LAL needs. The findings revealed that the participants were really aware of the importance of LAL, and they had the willingness to develop their LAL. The researchers, then designed trainings to meet the needs stated by the participants. Another study belongs to Tsagari and Vogt (2017) investigating the teachers' perceptions of LAL and their individual needs related to language testing and assessment. The participants were teachers who had undergone standard training and who were teaching foreign languages at state tertiary institutions, colleges, and schools without any additional assessment roles from Cyprus (n=16), Greece (n=22) and Germany (n=25). The results demonstrated that the participant teachers' perceived LAL was not sufficient, and they did not feel themselves prepared effectively for assessment-related practices. It was found that teacher education programmes were not giving the efficient and sufficient education and training in language assessment to the pre-service teachers; as a result, these programmes were not enough to prepare the pre-service learners for their future careers. Finally, the tendency towards preparing tests was dominant in most of the teachers, which in turn formed a kind of resistance in the teachers toward innovative assessment practices.

In Turkish context, fewer studies exist focusing on language assessment literacy of teachers. One of them belongs to Öz (2014) who examined the perceptions and practices of Turkish EFL teachers towards formative assessment. 120 teachers took part in his study, and participants were required to complete an online self-report Likert scale. The results indicated that teachers differed in their perceptions and practices related to formative assessment, and that they heavily relied on traditional methods, more than formative assessment. Based on this, it was concluded that as the participants were not educated through formative assessment methods, this change for the teacher to adopt a more formative perspective will take time. In addition to this, in Hatipoğlu's (2015) study, there were 124 pre-service teachers at Middle East Technical University in Turkey. She aimed to find out what pre-service teachers knew about assessment and what their expectations were from their course of English Language Testing and Evaluation. The results indicated that the participants expected to evaluate, select and write exams and prepare their learners for all types of exams. The learners' having limited assessment knowledge after four years in ELT department was a noteworthy finding of this study. Mede and Atay (2017) also made use of the online language testing and assessment (LTA) questionnaire with the aim of finding out the training needs and practices of Turkish EFL teachers. There were 350 teachers participating in this study from seven different universities in Turkey. The findings showed that the teachers had limited assessment literacy, and they needed training in many areas of testing and assessment, especially in classroom-based assessment. They also stated that teachers were not competent with testing productive and receptive skills.

All the studies mentioned above have contributed greatly to the field of language assessment literacy, more specifically language assessment knowledge. However, there is scarcity of research on the investigation of Turkish EFL teachers' opinions and needs regarding language assessment knowledge and how they perceive themselves as assessors. In order to help them gain more knowledge in the area, their needs and perceptions should be identified as the first step. To enlighten these issues, this study poses the following research questions:

1. What are the opinions of EFL teachers in Turkish higher education setting regarding EFL teachers' LAK level in Turkish setting?
2. What are the needs of EFL teachers in language testing and assessment?

3. What are the preferences of language teachers for in-service training?

Methodology

Research Design

The current study presents the qualitative part of a PhD dissertation by Ölmezer-Öztürk (2018) which aimed to find out EFL teachers' language assessment knowledge through a questionnaire called "Language Assessment Knowledge Scale". Based on the quantitative findings, qualitative data aiming to provide insights into how EFL teachers evaluate the assessment level of EFL teachers in general as well as their own level. Teachers' opinions on their needs for language assessment were also gathered in the study. Qualitative data were collected through open-ended questions to get in-depth data and present extended findings on the phenomena under investigation. All the findings derived from the qualitative data were interpreted in the light of the literature and the contextual factors.

Research Context

Turkey is an EFL context in which English does not have an official status. It is taught as a foreign language at primary, secondary and university levels. With the English preparatory programmes, schools of foreign languages at universities are the institutions in which English is taught in a systematic and intensive way in Turkey (Aydın, et. al., 2017). In some of the programmes, there is an office called testing office, and language teachers can volunteer to be members of the testing office or the language teachers are assigned responsibilities by the director of the programme (Aydın, et. al., 2017). In most of the programmes, testing offices may include language teachers who have no or little experience in testing. As members of testing office, language teachers are expected to construct items for separate language skills, conduct exams, evaluate the answers of learners and give a score for the answers, and no extra skill is required to take part in testing offices. While testing office members are encouraged and supported to gain more knowledge by attending various training opportunities in some universities, most of the time EFL teachers are not knowledgeable enough to assess their learners, as identified in the PhD thesis conducted by Ölmezer-Öztürk (2018). Therefore, this study addresses further opinions of how teachers evaluate this situation.

Participants

This study used a purposeful sampling strategy to gather in-depth and more detailed data from the participants. For this, 20 teachers were chosen from 10 universities in Turkey. 5 of these were selected from state universities and the other 5 from private universities. 10 of these participants were selected from testing unit members and 10 from non-testers. These teachers were purposefully determined from this sample so that they could provide more and richer data for the foci of the questions to get a micro-level understanding of the research focus. Seven open-ended questions, which were focusing on language assessment knowledge and needs of EFL teachers in language assessment, were sent via e-mails to 20 teachers. They were asked to answer the questions in detail giving personal and context-specific explanations. Among them, 11 teachers responded to the email and answered all the questions completely. Six of these teachers were the members of the testing office. Out of these six teachers, three of them were working at state universities. Five of these teachers were not the members of the testing office, two of whom were working at state universities.

Data Collection Process

Open-ended questions were prepared focusing on the language assessment knowledge level of EFL teachers and their needs in language assessment. These questions were in Turkish so as to get richer and more detailed data from the participants, and help them feel more relaxed while expressing their opinions in their mother tongue. The questions were checked by three experts in the field of ELT to ensure content validity. Moreover, three language teachers were also asked to check the orthography of the items. The questions were presented in the following table. While the first 5 questions aimed to answer the first research question, question 6 aimed to find out the answer of the second research question and question 7 focused on identifying teachers' preferences.

Table 1.

The Open-ended Questions Used for Data Collection

NO	The Question
Q-1-	According to "Language Knowledge Assessment Scale" developed within the scope of this study, language assessment knowledge level of the teachers working at the schools of foreign languages was identified as 25 out of 60. How do you evaluate this situation? What might be the underlying reasons of this situation?
Q-2-	There are four sections in the scale, assessing reading, listening, writing and speaking, each consisting of 15 questions. In terms of assessing the skills, the highest knowledge level was found in assessing reading (7.05) whereas the lowest level was in assessing listening (4.75). The knowledge level in assessing other skills was found as 6.80 in speaking and 6.57 in writing. How do you evaluate this situation? What are the possible reasons of this?
Q-3-	In the study, whether language assessment knowledge of the teachers changed according to different demographic characteristics that are years of experience, educational background, the BA programme being graduated, working at a private or state university, having a testing course in BA, and attending trainings on testing and assessment was investigated, and it was seen that none of them had an influence on their knowledge. How do you evaluate this?
Q-4-	The only significant difference was found between the participants who worked as testing office members and who did not. How do you interpret this difference and the potential reasons of it?
Q-5-	The relationship between the participants' perceived self-competency and their actual knowledge level was searched, and it was seen that most of them perceived themselves as competent or very competent although their actual score was 25 out of 60. How do you evaluate this difference? What can be the potential reasons of it?
Q-6-	What do you think your needs are in terms of your knowledge in assessing each skill?
Q-7-	What kind of an in-service training module do you think will meet your needs?

Data Analysis

The qualitative data derived from the open-ended questions were analysed based on the qualitative content analysis scheme of Creswell (2012). The answers of the participants were broken into chunks and code-labelled by the researcher. Finally, certain themes based on these initial codes were identified. At the end, the emerging themes were presented in frequencies. The following figure presents a systematic representation of the qualitative data analysis process.

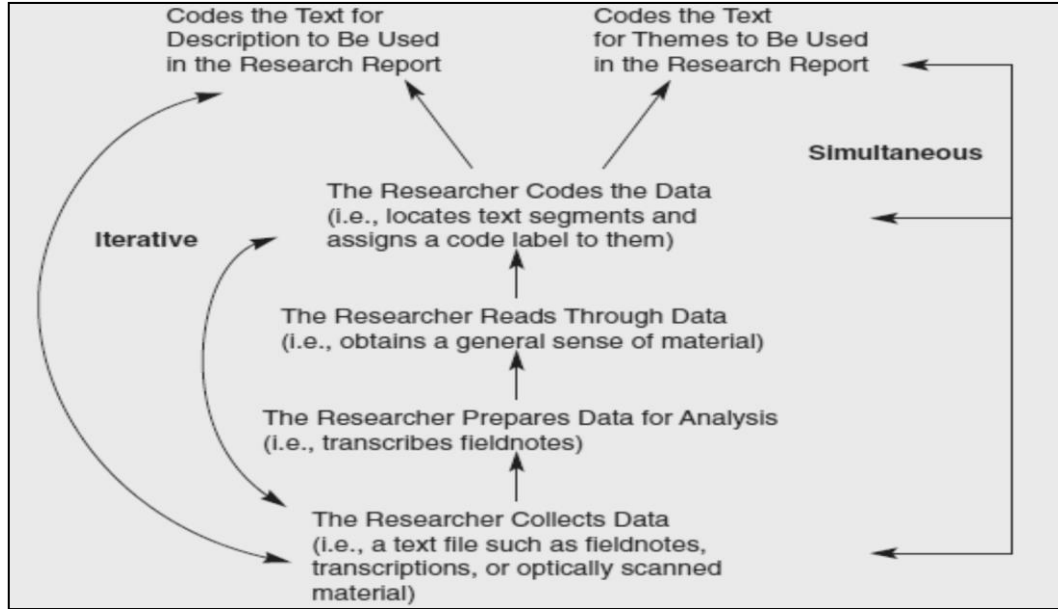


Figure 1. *Qualitative data analysis scheme (Creswell, 2012, p.237)*

To increase the validity of qualitative studies, there are some steps that should be taken into consideration in the literature. Triangulation, which is basically defined as “the use of multiple, independent methods of obtaining data in a single investigation in order to arrive at the same research findings” (Mackey & Gass, 2005, p. 181) is one of the most important elements in qualitative research. Agreeing with the definition of triangulation above, Yıldırım and Şimşek (2016) also defined triangulation as including many participants in a study who have various features and background for gathering richer data. During the qualitative data collection and analysis process, two steps were followed by the researcher to ensure triangulation. First, for data collection, the researcher chose different participants from different contexts, that is from state and private universities, and participants from testing unit members and non members. Additionally, a colleague holding a PhD in ELT assisted the data analysis process while coding and identifying the emerging themes in order to increase the interrater reliability of the data analysis. Both raters analysed the answers of the participants to open-ended questions independently, and they came up with some codes, and eventually certain themes. Then, they compared and contrasted their analysis with each other, and they had 80% agreement on labelling these codes and themes. The labelling of the remaining 20% were agreed through negotiation. All those steps contributed to the triangulation of qualitative data collection and analysis process.

The Findings

The Opinions of EFL Teachers Regarding EFL Teachers' LAK Level

The following table presents the participants' opinions regarding EFL teachers' LAK level in higher education in Turkey. The findings were listed as emerging themes and codes. The numbers given in parenthesis in the codes express the number of the opinions stated by different participants.

Table 2.
Opinions of Teachers Regarding EFL Teachers' LAK Level

Question	Themes	Codes
Evaluation of LAK scores in general	Insufficiency of pre-service education Insufficiency of in-service education	Limited exposure (x3) Teacher educators' insufficiency (x2) Not graduating from an ELT program (x2) Insufficient professional development activities (x4) Lack of teacher motivation (x4) Lack of sources in LTA (x2)
Evaluation of LAK in different skills	Teachers' being most knowledgeable in assessing reading Teachers' being least knowledgeable in assessing listening	Priority of reading in the curriculum (x4) Having more concrete outcomes (x2) More experience in reading (x2) More resources in reading (x2) Practicality concerns (x3) Not giving priority to listening (x2) Insufficient experience in listening (x2)
Evaluation of LAK and variables	No impact of demographics on LAK	Lack of knowledge regardless of any variables (x2)
Effect of being a testing office member	Involvement	Feeling the need to improve (x4) Training and research (x4) Practice opportunities (x3) Non-members being far from testing (x1)
Perceived self-competency and actual knowledge level	Mismatch between self-perception and reality	Being unaware of knowledge level (x6) Resistance to accept incompetency (x3) Being unaware of the importance of LTA (x2)

The results of the study revealed the main reason of lack of language assessment knowledge among the teachers in Turkish higher education setting as the insufficiency of training in both pre-service and in-service levels. As for the pre-service level, the teachers stated that limited exposure in the curriculum, teacher educators' insufficient knowledge and not graduating from an ELT department were stated as the major reasons of the insufficiency of teachers' knowledge. In Turkey, ELT programs have to follow a curriculum determined by the Council of Higher Education and it includes just one course focusing on testing and evaluation. A 3-hour course can cover the fundamentals of testing which causes pre-service teachers to graduate without receiving enough theoretical and mostly practical opportunities in this field. The following expression can be given as an example of the participants' thoughts related to this insufficiency:

-We had just one course on testing and assessment in our pre-service program and in that course, we covered general topics such as validity, reliability, washback, etc. We received very limited knowledge on assessing language and that is why we have a relatively low level.

Another important point related with the insufficiency of pre-service programme was linked to the competency of teacher educators giving language testing and assessment courses. The teachers believed that this was not at the desired level to prepare them to the demands of real life, as seen in the extract below:

-At those times, she (teacher educator) was teaching testing and assessment superficially. When I started working and I met with real testing and assessment practices, I was sure that she would even not be able to prepare appropriate tasks and exams for the level of students.....What she taught was quite different from the reality.

Two respondents also expressed that not graduating from an ELT department and thus not being equipped with the necessary competencies is the reason of insufficiency of the teachers. They thought, as seen in the following teacher's excerpt, even having a certain amount of knowledge in their previous education is not enough for ELT graduates:

-Even ELT graduates have difficulty in language testing and assessment though they have one course on this subject in pre-service education. It is nearly impossible for non-ELT graduates to have enough knowledge related to language testing and assessment.

Insufficient professional development activities and lack of motivation among the teachers for learning more about language testing and assessment were uttered as the main reasons of their insufficient knowledge during in-service level. The following two quotations can be given as examples to insufficient sources and to lack of teacher motivation:

-After we graduated and started to work, we had very few or no opportunities to improve ourselves in testing and assessment. Some private universities provide such opportunities but in state universities, we do not have this chance. Thus, it is hard to improve and keep yourself updated if you do not have these opportunities.

-To be honest, it is a difficult topic for most of us and we do not feel enthusiastic to improve ourselves. Maybe we think that it is the duty of testing office and not ours.

Besides, lack of sources to improve themselves in language testing and assessment, especially related to skill based testing, was mentioned by two participants. The following utterance is an example for their opinion:

-Although there are many books focusing on language assessment, there are very few based on specific skills. Additionally, these books are not available in libraries; thus, it is difficult for us to get them.

The second question focused on the participants' opinions related with skill-based knowledge. It was put forward that the teachers were the most knowledgeable in assessing reading and the least in assessing listening. The participants said that the teachers were more knowledgeable in assessing reading because it was considered as an easy skill to teach and test due to its priority in the curriculum and its outcomes being concrete for the teachers. Teachers' having more experience in teaching and testing reading as well as having more resources were also explained as the other reasons. One of the participants wrote the following sentences to express her ideas on this issue:

-Reading is a dominant skill. You teach vocabulary and grammar through reading activities and it is an indispensable part of our classroom teaching..... Also what you want to teach is quite clear in reading and I can say, it is easier to teach compared to other skills. That might be a reason.

The following expression can summarize the experience factor that made the teachers perceive reading as a skill easier to teach and assess:

-As a learner, I was used to reading classes. We were given reading texts, and I have some experiences rooted in my high school years. As a teacher, course books are also full of examples intended for teaching and assessing reading; so, I feel myself more experienced in teaching and assessing reading.

The following ideas by two of the participants explain the existence of more resources for reading:

-Teachers feel more comfortable because there are a lot of sources both to teach and to test reading, and even with the guidance on how to use them.

On the other hand, listening was found to be the skill in which the teachers were the least knowledgeable, and the major reason for this was the perception of listening as a challenging skill to teach and to test due to several practicality issues. What the following teacher says can be presented to explain the reasons of these difficulties:

-We cannot modify the materials used in assessing listening. Adding extra sentences, or cutting some parts of a listening material are really demanding. We even do not know how to do this, because doing this requires extra competencies apart from ELT knowledge. Because of this, we tend to make use of ready-made materials which in turn makes us not question the appropriateness of the materials.

Teachers also stated that listening did not have a priority in the programmes; thus, teachers did not have sufficient experience in assessing it. According to them, listening was the least favoured skill among all, and it was even a problematic skill for the teachers themselves. The sentences below expressed by one of the teachers are quite striking:

-I do not feel myself competent enough in teaching listening. Naturally, I cannot assess a skill efficiently in which I have difficulty in teaching.

Another participant shared similar opinions as follows:

-There are not enough activities in the class to teach listening to our learners. We cannot find materials suitable for our learners in terms of content or vocabulary. Most of the language teachers have weaknesses in listening; so, it becomes a challenge for them to assess this skill.

Another finding was that six of the seven demographic features, that is, experience, educational background, the BA programme being graduated, working at a private or state university, having previous education on testing, and attending trainings on the field had no effect on the LAK level of EFL teachers. The participants explained this with language assessment knowledge not being a phenomenon related with demographic features of teachers and they uttered the insufficiency of education as the main source of the problem, with the similar reasons they stated in the first question. Some of the participants found this finding as an expected outcome, and summarized that neither pre-service nor in-service education prepared them with sufficient assessment knowledge. In other words, rather than the demographic features, the education received was important. On the other hand, there were some teachers who found this finding surprising, stating that:

-Really!!! I am shocked. I would expect years of experience and being an ELT graduate to make a difference.

Furthermore, the only demographic feature which made a significant difference on teachers' LAK level was working as a testing office member. When the participants were asked about the underlying reasons of it, they explained this with "the more you are involved, the more you learn", as expressed by one of them. They thought that testing members feel the need to improve themselves and attend to

trainings or sometimes conduct research. Having lots of practice opportunities in preparing tests as a requirement of the office was the main factor increasing their knowledge level. They also stated that if teachers are not a part of the testing office, they were far from any knowledge related to assessment. On this involvement issue, two of the participants stated the following sentences:

-When you are in a testing office, you feel the pressure and need that you should be better and you should improve yourself in language testing and assessment. Now, as a part of this office, you are responsible for designing tests, writing item, etc.

-As testing office members, these teachers should know everything related to the question types, instructions, how to score the items in the tests they designed. They should have all this information because when a colleague or learner asks the logic behind them, they are expected to give an answer to the questions.

The last open-ended question was about the difference between the teachers' perceived self-competency and their actual LAK level. It was derived from the quantitative data that though the teachers perceived themselves very competent or competent in assessing all skills, their actual LAK was not a reflection of their perception. The participants of this study were asked to comment on the reason of this mismatch. Their answers put forward that teachers were not only unaware of their assessment knowledge level, they were also resistant to accept their incompetency mostly because they were not aware of the importance of LTA, as stated in the example below:

-Teachers may think that what they experienced or learnt years ago was correct; so, they even do not feel the need to question their language assessment knowledge.

The following is another example reflecting the teachers' opinions:

-Going through the exam questions in the class with the students, and giving them the true answers and making them explanations on how to answer the questions do not mean that teachers are knowledgeable in assessment-related activities.

One participant touched upon the resistance of the teachers to accept their incompetency by saying that:

-I know that I have many weaknesses in assessment, but, most of the teachers do not want to accept this, and they say that it is not my favourite research area, or I am not a testing office member. However, each and every language teacher should have certain language assessment knowledge. Moreover, most teachers do not have the willingness for self-reflection, and here is the result.

The last reason expressed by the participants was the teachers' being unaware of the importance of LTA, as stated below:

-These assessment-related activities are thought to be the duties of testing office members. Thus, they may not find it necessary to learn the things related to language testing and assessment.

To sum up, the teachers' evaluations reveal several reasons as the sources of their insufficient language assessment knowledge; and the problems in their education, the difficulties they experience in real life, the responsibilities they have, and more importantly the perceptions they hold towards the requirements of their jobs are the factors affecting how much they know about language testing and assessment.

EFL Teachers' Needs in Language Assessment

The second research question of the study aimed to explore the participants' opinions regarding their needs in language assessment. The codes and emerging themes derived from the participants' answers were presented in the table below.

Table 3.

EFL Teachers' Needs in Language Assessment

Question	Codes
Needs in assessment training	Trainings for all skills (x4) Overcoming subjectivity in productive skills (x4) Constructing tests/tasks for assessing each skill (x3) Analysing the validity and reliability of tests (x2)

EFL teachers stated that they need training for assessing each skill separately. How to overcome subjectivity in scoring productive skills, constructing tests and tasks for assessing language skills and analysing the validity and reliability of the tests were the most important needs expressed by the teachers in the study. The following expressions of two teachers can be given as examples of these needs:

-We should be taught how to construct tests and tasks. Knowing something and doing it correctly are different things; thus, I want to make practice with the professionals based on the specific examples. Now, the numbers mean nothing to me, unfortunately. I want to analyse the reliability and validity of the tests we designed in our institution.

-Especially, in assessing reading and writing, I want to learn how to develop clear and to the point rubrics that decrease the subjectivity of scoring in those skills.

It is possible to state that practicing teachers are aware of why they need to assess their learners and to interpret the results of this assessment in guiding them for their future progress.

EFL Teachers' Preferences for the Training

The last research question focused on identifying the teachers' preferences regarding the features of a training module to increase their assessment knowledge. The participants' opinions were presented in the table below.

Table 4.

EFL Teachers' Preferences for Training

Question	Codes
Preferred training module	Given by professional LTA practitioners (x6) Hands-on practices in trainings (x3) Both theory and practice (x3) Long-lasting and sustainable (x2) Institutional factors considered (x2)

As seen in the table, the participants highly emphasized that they need professionals who are also practitioners on language testing and assessment. Not only knowledge of theory but also applying that knowledge in the field with hands-on experiences was the most important factor for them. The following provides a good explanation for this need:

-These trainings should be given by professionals who are involved in assessment practices regarding each skill. The problematic parts in which we cannot come to an agreement with our colleagues could be asked to the professionals and they should have the necessary knowledge and confidence to answer our questions.

The teachers preferred these trainings to be long-lasting and sustainable, designed considering the institutional factors as expressed below:

-The trainings are more beneficial when they are long-lasting and sustainable. Because, it is not very easy to learn new things or to adapt to new information. So, with the help of the recurrent trainings, teachers firstly become more aware of their practices, and start to apply what they have learned in those trainings.

-Not all the information in the trainings is applicable. Thus, the trainings should be context-specific, and train us by taking our institutional factors into consideration. Thanks to this, we could convert all this theory into practice.

As a result, the teachers stated that one-shot trainings given theoretically by experts who are not familiar with the needs of the contexts were not desirable by the teachers in the study.

Discussion

The focus of this study was to get in-depth data on teachers' opinions regarding general and skill-based LAK level of EFL teachers, as well as finding out their training needs and preferences. The participants were first asked to comment on the language assessment knowledge level of language teachers in Turkish higher education setting which was identified as 25 out of 60 in the previous study (Ölmezer-Öztürk, 2018). The main reason for the low level of teachers' knowledge was associated with the insufficiency of education on assessment in pre-service and in-service levels. As for the pre-service education, the participants mainly focused on the limited number of courses and the limited exposure to knowledge in the field in pre-service programs. This finding is in line with the findings of the studies conducted by Hatipoğlu (2015) and Herrera and Macias (2015) who believe that literacy in language assessment can not be restricted to a single course in pre-service education. As there is mostly one course in pre-service education which is directly related to language assessment, the participants expressed that it is not enough for pre-service teachers to be equipped with necessary knowledge and skills in language assessment. Besides, the teachers' opinion that the competency of teacher educators giving language testing and assessment courses is crucial is also supported by Stiggins (1999), Hatipoğlu (2015) and Jeong (2013) who argued that professional background of teacher educators is important in the preparation of future educators. There is not a must or prerequisite conditions for teacher educators to teach language assessment to learners in pre-service education. If teacher educators master on language assessment, then it is more possible to have more fruitful and efficient courses given by more knowledgeable and professional teacher educators in language assessment.

The other important point in the eyes of the participants was the insufficiency in the in-service education level. They believed that teachers in higher education setting did not receive sufficient amount of training on assessment, and for this reason, their knowledge is limited. The most critical point for them was the lack of professional development activities which was also supported by the

studies conducted by Köksal (2004) and Lam (2015) in which the lack of sufficient training was stressed.

In addition to the lack of opportunities, the participants also revealed that they did not find language testing and assessment as attractive fields and thus, they did not have enough motivation to have more knowledge on it. Not having enough sources to improve themselves in LTA was also mentioned as another reason. It is probable that since the importance of language assessment is not emphasized well enough in pre-service education, teachers may not be paying enough attention to language assessment and not be feeling themselves enthusiastic to be better in this field. Besides, they might have the opinion that assessment is a field full of terminologies and only the experts in this field can handle the practical elements, and such a perception among teachers might discourage them towards testing and assessment.

The second question asked the teachers to comment on their knowledge level in assessing reading and listening in which they were identified as having the most and the least knowledge on. Reading was found to be an easy skill to teach and test in general. Having priority in most of the language programs, having concrete outcomes, teachers' having more experience and the existence of more resources were the major factors that made the participants find assessing reading easy. As Hubley (2012) states, much of the input around us comes from reading sources, thus reading is an important skill. Since there is the density of input surrounding the learners, they have to read a lot. As reading skill is given importance, teaching it is highly valued, and as a natural consequence, it is assessed a lot. As there are various ready-made materials for assessing reading; it does not become a challenge for teachers to assess reading skills of their learners (Backlund, Brown, Gurry & Jandt, 1980).

On the contrary, teachers' knowledge in assessing listening got the lowest mean score. The respondents stated that both teaching and assessing listening were challenging for most of the language teachers and it was not a priority in the programmes. As for listening, Flowerdew and Miller (2012) discussed that assessing listening is perceived by both learners and teachers as an issue which somehow improves by itself. The participants' utterances in relation to not giving priority to assessing listening was also mentioned by Buck (2001) who stated that listening is neglected in terms of teaching and assessing. With respect to the ignorance in assessing listening, Nunan and Miller (1995) and Flowerdew and Miller (2005) stated that listening skill is a 'Cinderella' skill that most teachers take for granted. For Buck (2001), the reason why listening is neglected is because of the complicated nature of listening as a skill and practicality issues related to assessing listening. Thus, the findings of the current study are in line with the studies mentioned above, and they have posed similar problems related to assessing listening.

The third question was related to the effects of demographic features on the LAK level of the teachers. In the larger study of Ölmezer-Öztürk (2018), it was revealed that years of experience, educational background, the BA programme graduated, workplace, having a testing course and attending to trainings on testing and assessment did not have an effect on the LAK level of the teachers. The participants thought that the reason for insufficient language assessment knowledge is lack of knowledge; thus, no variable is crucial in this situation for them. The possible explanation might be the stated problems or insufficiencies in pre-service education by the participants. As they stated that the teachers graduate from pre-service education with lack of knowledge in language assessment, thus, it may not be important how experienced a teacher is. As teachers lack necessary skills, years in teaching may not be enough for them to be better. Hence, having training with a limited number of courses may not create a huge gap between ELT and non-ELT graduates, and also among teachers with BA, MA or PhD degrees. Finally, attending trainings was not found as a factor leading to more knowledge in

language assessment. The reason could be the format of the trainings, because they are usually not long-lasting and not focusing on practical issues. Because of all these possible reasons, the participants could think that knowledge is the essence of language assessment, not the variables mentioned above.

The findings of the fourth question indicated that the only demographic feature that had an impact on the LAK level of the teachers was being a testing office member. The respondents expressed that when teachers were more involved in assessment-related activities, they obviously learnt more about it.

The mismatch between the perceived self-competency levels of the teachers and their assessment knowledge level was another topic on which the participants' opinions were gathered. While most of the teachers found themselves very competent or competent; this perceived self-competency did not reflect what they actually knew about assessment. This result showing teachers' unawareness is important in determining the steps of in-service teacher education which should help them become aware of what they know and what they think they know. This finding is in line with Öz and Atay's (2017) and Jannati's (2015) studies in which the teachers perceived themselves very knowledgeable in language testing and assessment and thought that they had enough knowledge about the concepts and terminology in this field. These findings show that teachers are unaware of their language assessment knowledge levels and had some kind of resistance to evaluate themselves in terms of their knowledge levels.

The last research question of the study aimed to find out the needs of EFL teachers' on LTA Similar to the teachers in Popham's (2009) and Fulcher's (2012) studies, Turkish teachers needed trainings on assessment of all language skills, given by the experts in the field who are familiar with the context of the teachers. Moreover, like the participants in Popham's (2009) and Hasselgreen, Carlsen and Helness' (2004) studies they expressed the difficulties they experienced in overcoming the subjectivity scoring the productive skills. The participant teachers in the current study also wanted to learn how to analyse reliability and validity of tests, which was also mentioned by Wu (2014) and Mede and Atay (2017).

The final open-ended question focused on the elements of a potential training module on LTA in the eyes of the participant teachers. Language teachers preferred long-lasting and sustainable trainings delivered by professional practitioners and creating a significant impact on their daily lives. As Herrera and Macias (2015) argued, they believed the usefulness of ongoing training to keep up with the recent innovations in LAL. In addition, as stated by Lam (2015), they thought trainings should include practices, combining both theory and practice as well as addressing their institutional needs

Conclusion

Assessment is an undeniable part of learning and teaching process, and teachers are in the centre of all assessment-related activities such as developing tests, writing items and giving scores. All these duties require a language teacher to be knowledgeable in language assessment. As a part of a bigger study, this study focused on identifying what EFL teachers thought regarding language assessment knowledge of language teachers working in Turkish higher education setting. Teachers' needs and preferred trainings were also identified. The results of the study indicated that the teachers found both pre-service and in-service education insufficient. Limited exposure in the curriculum, teacher educators' inadequacy in teaching testing and not graduating from an ELT department were the underlying reasons of the problems in pre-service teacher education. In-service education was also

problematic due to insufficient professional development activities, lack of motivation of teachers, and lack of sources in language testing and assessment. While assessing and teaching reading were the priority of the language programmes, listening was challenging to assess not only because of practicality issues, but also because of the fact that teaching listening was not given enough importance. Being involved in assessment-related activities and practicing help teachers gain knowledge. The findings also revealed that the teachers were neither aware of their assessment knowledge level nor the importance of the issue, they also had resistance to face with their incompetency. Training on the assessment of four skills, focusing on overcoming subjectivity in productive skills, constructing tests and analysing their reliability and validity were the needs of the language teachers. Long-lasting and sustainable trainings given by professional LTA practitioners, with real practical examples, taking institutional factors into consideration were desirable.

There are some implications drawn from the findings of the current study both for pre and in-service teacher training programmes. It seems inevitable for pre-service teacher education programmes to allocate more space to assessment in their curriculum. If teachers start doing their job with more knowledge on the basics of language assessment, and if they see the applications of these theories in their lives as students, they will be more equipped when they start doing their job. Including the assessment component to teaching practice will also provide opportunities for the teachers to apply their assessment knowledge with the help of experts before jumping into the requirements of the real world. Pre-service teacher education programmes need to include assessment as an indispensable component of teaching, not as a separate course. Being more knowledgeable will also help teachers start doing their job with a feeling of efficacy which will also increase their motivation for further improvement on assessment.

In-service teacher training programmes should be encouraged to design explicit trainings based on the needs of their own teachers. They can also support and encourage teachers to attend meetings and conferences designed by other institutions and learn from each other. Thus, language assessment knowledge of EFL teachers could be increased both by taking context-specific and institutional factors into consideration and exchanging opinions and learning from others. Based on the teachers' preferences in this study, designing an in-service training programme focusing on assessment in four skills in the foreign language seems necessary. Teachers could be equipped with basic, practical and to the point information related to each skill in these training programmes, and they could have the opportunity to work on real exams. Listening was identified as a skill which needs further attention in the curriculum in terms of both teaching and testing. Only by being more equipped, teachers can understand that assessment is not an area they should be afraid of, but it is an indispensable component of teaching and can be applied in an educating and enjoyable way for the learners and the teachers.

As for the limitations of this study, one is the number of the participants answering open-ended questions. The open-ended questions were sent to 20 teachers, but 11 of them replied. It would have been better if there had been more teachers answering these questions. Second one is the context in which the study was conducted. As the setting is limited to the preparatory programmes of the universities in Turkey, the results reflect the opinions and needs of EFL teachers in higher education setting regarding language assessment knowledge. Therefore, this study can be conducted to a larger group of teachers from different settings and the results can be used as a step for in-service training by raising the awareness of the teachers. Finding out language assessment knowledge of pre-service teachers and their opinions on the topic will also serve as a starting point for awareness raising even before their start doing their jobs.

References

- Aydın, B., Kızıltan, N., Öztürk, G., İpek, Ö. F., Yükselir, C., & Beceren, S. (2017). Optional English preparatory programs after HEC 2016 regulation: Opinions of administrators on the current situation and problems. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 1 (2), 1-11.
- Backlund, P., Brown, K., Gurry, J., & Jandt, F. (1980). Evaluating speaking and listening skill assessment instruments: Which one is best for you? *Language Arts*, 57 (6), 621-627.
- Beverly, B.A., Tsushima, R., & Wang, S. (2014). Investigating Language Assessment Literacy: Collaboration between assessment specialists and Canadian university admissions officers. *CircleS*, 4 (1), 137-157.
- Brown, H. D. (2003). *Language assessment: Principles and classroom practices*. Pearson Education.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In d. C. Berliner, & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 709-725). New York: Macmillan.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson Education.
- Falsgraf, C. (2005, April). Why a national assessment summit? New visions in action. National Assessment Summit. Meeting conducted in Alexandria, Va. Retrieved from: http://www.nflrc.iastate.edu/nva/word/documents/assessment_2005/pdf/nsap_introduction.pdf
- Flowerdew, J., & Miller, L. (2005). *Second language listening: Theory and practice*. New York: Cambridge University Press.
- Flowerdew, J., & Miller, L. (2012). Assessing listening. In C. Coombe, P. Davidson, B. O'Sullivan, & S. Stoyhoff. (Eds.). *The Cambridge guide to second language assessment*. (pp. 225-233). Cambridge University Press, USA.
- Fulcher, G. (2012). Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9 (2), 113-132.
- Hasselgreen, A., Carlsen, C., Helness, H. (2004). *European survey of language and assessment needs. Part one: General finding*. Retrieved April 22, 2018, from www.ealta.eu.org/documents/resources/survey-report-pt1.pdf.
- Hatipoğlu, Ç. (2015). English language testing and evaluation (ELTE) training in Turkey: expectations and needs of pre-service English language teachers. *ELT Research Journal*, 4 (2), 111-128.
- Herrera, L. & Macias, D. (2015). A call for language assessment literacy in the education and development of teachers of English as a foreign language. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 17 (2), 302-312.
- Hubleby, N. N. (2012). Assessing reading. In C. Coombe, P. Davidson, B. O'Sullivan, & S. Stoyhoff. (Eds.). *The Cambridge guide to second language assessment*. (pp. 211-217). Cambridge University Press, USA.
- Inbar-Lourie, O. (2008). Constructing a language assessment knowledge base: A focus on language assessment courses. *Language Testing*, 25 (3), 385-402.
- Jannati, S. (2015). ELT teachers' language assessment literacy: Perceptions and practices. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 6 (2), 26-37.
- Jeong, H. (2013). Defining assessment literacy: Is it different for language testers and non-language testers?. *Language Testing*, 30 (3), 345-362.
- Köksal, D. (2004). Assessing teachers' testing skills in ELT and enhancing their professional development through distance learning on the net. *Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE)*, 5 (1), 1- 11.

- Lam, R. (2015). Language assessment training in Hong Kong: Implications for language assessment literacy. *Language Testing*, 32 (2), 169-197.
- Mackey, A. & Gass, S. M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Malone, M. E. (2013). The essentials of assessment literacy: Contrasts between testers and users. *Language Testing*, 30 (3), 329-344.
- Marzano, R. J. (2000). *Transforming classroom grading*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mede, E., & Atay, D. (2017). English Language Teachers' assessment literacy: The Turkish context. *Dil Dergisi*, 168 (1), 1-5.
- Mertler, C. A., & Campbell, C. (2005). *Measuring teachers' knowledge and application of classroom assessment concepts: Development of the assessment literacy inventory*. Paper presented at the annual meeting of the American Research Association, Montreal, Quebec, Canada. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED490355>.
- Nunan, D., & Miller, L. (1995). *New ways in teaching listening*. Alexandria, VA: TESOL.
- O'Loughlin, K. (2013). Developing the assessment literacy of university proficiency test users. *Language Testing*, 30 (3), 363-380.
- Ölmezer-Öztürk, E. (2018). *Developing and validating language assessment knowledge scale (LAKS) and exploring the assessment knowledge of EFL teachers*. Unpublished PhD Dissertation, Anadolu University, Turkey.
- Öz, H. (2014). Turkish teachers' practices of assessment for learning in the English as a foreign language classroom. *Journal of Language Teaching and Research*, 5 (4), 775-785.
- Öz, S., & Atay, D. (2017). Turkish EFL teachers' in-class language assessment literacy: perceptions and practices. *ELT Research Journal*, 6 (1), 25-44.
- Popham, J. W. (2009). Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? *Theory Into Practice*, 48, 4-11.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational researcher*, 29 (7), 4-14.
- Stanford, P., & Reeves, S. (2005). Assessment that drives instruction. *Teaching Exceptional Children*, 37 (4), 18-22.
- Stiggins, R. J. (1995). Assessment literacy for the 21st century. *Phi Delta Kappan*, 77 (3), 238-245.
- Stiggins, R. J. (1999). Evaluating classroom assessment training in teacher education programs. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 18 (1), 23-27.
- Tsagari, D. & Vogt, K. (2017). Assessment literacy of foreign language teachers around Europe: Research, challenges and future prospects. *Papers in Language Testing and Assessment*, 6 (1), 41-64.
- Wu, J. R. W. (2014). Investigating Taiwanese teachers' language testing and assessment needs. *English Teaching and Learning*, 38 (1), 1-27.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Zhang, Z., & Burry-Stock, J. A. (2003). Classroom assessment practices and teachers' self-perceived assessment skills. *Applied Measurement in Education*, 16 (4), 323-342.

Authors

Elçin ÖLMEZER-ÖZTÜRK is an instructor at the Department of Foreign Language Education at Anadolu University. She holds a PhD in English Language Teaching and she is currently teaching pre-service teachers. Her research interests are language testing and assessment, language teacher education, and affective factors in language learning.

Belgin AYDIN is a professor at the Department of Foreign Language Education and the director of School of Foreign Languages at Anadolu University. She has been teaching at the department at both graduate and post-graduate levels. Her research interests are teacher education, technology integration in language teaching, language testing and assessment and individual factors in language learning.

Contact

Dr. Elçin Ölmezer-Öztürk, Department of Foreign Language Education, Anadolu University, Turkey.
e-mail: elcinolmezerozturk@anadolu.edu.tr

Prof. Dr. Belgin Aydın, Department of Foreign Language Education, Anadolu University, Turkey.
e-mail: baydin@anadolu.edu.tr

2018 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Sorumluluk Kazanımlarına Yer Vermesi Bakımından İncelenmesi*

Examination of the Science Course Curriculum of the Year 2018 in Terms of Including Lesson Outcomes Regarding Responsibility

Mutlu Pınar Demirci Güler**
Sevda Nur Açıkgoz***

To cite this article/ Atıf için:

Demirci Güler, M. P. ve Açıkgoz, S. N. (2019). 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programının sorumluluk kazanımlarına yer vermesi bakımından incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, Cilt 7(1), 391-419. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.18m

Öz. Sorumluluk kavramı genel olarak, bireylerin aldığı kararlar ve üstlendiği görevlerin bilincinde hareket etmesi, dolayısıyla süreç içinde doğacak olumlu-olumsuz sonuçların mesuliyetini üstlenmesi olarak tanımlanır. Sorumluluk sahibi bireylerin yetiştirilmesinde fen bilimleri eğitiminin ve programda yer alan sorumluluk kazanımlarının önemli bir yere sahip olduğu düşünüldüğünden, 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programı sorumluluk kazanımlarına yer vermesi bakımından incelenmiştir. Sorumluluk kavramı bu çalışmada; bireysel sorumluluk, sosyal sorumluluk ve kurumsal sosyal sorumluluk boyutlarında ele alınmıştır. Çalışma nitel bir araştırma olup, verilerin elde edilmesinde doküman analizi yöntemi benimsenmiştir. Araştırmanın veri kaynağını Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanmış 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programı oluşturmuştur. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda 65 adet sorumluluk kazanımına ulaşılmıştır. Ulaşılan kazanımların program içeriğinde yer alan toplam 305 kazanımın %21,31'ini karşıladığı, bu nedenle yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kazanımların sınıf düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde en fazla 8. sınıf, en az ise 5.sınıf düzeyinde yer aldığı tespit edilmiştir. Kazanımların konu alanları bazındaki dağılımları incelendiğinde ise en fazla Canlılar ve Yaşam, en az Dünya ve Evren konu alanında yer aldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Fen bilimleri dersi öğretim programı, kazanım, sorumluluk

Abstract. The concept of responsibility is defined as acting with an awareness of the decisions individuals take and the tasks they undertake, and accepting the responsibility of the consequences that will arise in this process. It is thought that in science education, lesson outcomes regarding responsibility have an important role to raise individuals with responsibility. For this purpose, the science course curriculum of 2018 was examined within the scope of lesson outcomes regarding responsibility. The concept of responsibility is addressed in this study in the dimensions of individual responsibility, social responsibility and corporate social responsibility. The study is a qualitative research and document analysis method has been adopted for obtaining the data. The data source of the examination is the science course curriculum of the year 2018, which was approved by the Board of Education. The content analysis method has been adopted while analyzing the data. As a result of the study, 65 lesson outcomes regarding responsibility were found. It is seen that the found lesson outcomes constitute the 21,31% of the total (305) lesson outcomes in the curriculum. When the distributions of these lesson outcomes according to the grades are examined, it is determined that the outcomes are included the most at the 8th grade level and the least at the 5th grade level. When the distribution of these lesson outcomes according to the subject areas are examined, it is determined that the subject area that includes the most outcomes is the Living and Life, and the least number of lesson outcomes are included in the subject area of the Earth and the Universe.

Keywords: Science curriculum, outcome, responsibility

* Bu çalışma 11-14 Nisan tarihleri arasında düzenlenen 17.USOS Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildirinin geliştirilmiş halidir.

** Sorumlu Yazar / Correspondence: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, e-mail: pinarguler@ahievran.edu.tr ORCID: 0000-0002-8286-4472

*** Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, e-mail: snacikgoz@outlook.com ORCID: 0000-0001-7163-8704

Giriş

Tarih boyunca bireyler, yaşadıkları toplumlarda huzur ve güven ortamının sağlanması amacıyla belirlenen yasalara uymak ve yaşadıkları toplumların kendilerine yükledikleri yazılı ve yazılı olmayan bazı sorumlulukları yerine getirmek zorunda kalmışlardır (Glover, 1970; NCSS, 1992, aktaran Doğanay ve Sarı, 2004). Toplumların gerek ekonomik gerekse kültürel kalkınmışlık düzeyleri, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin sürdürülebilir olmasına bağlıdır. Bu nedenle eğitim kurumlarında, bilgi ve teknolojiyi üretebilen, sorumluluk sahibi bireylerin yetiştirilmesinin ve bu amaç doğrultusunda fen bilimleri eğitime özel önem verilmesinin gerekliliği yadsınmaz (Ayas, 1995; Çepni, Bacanak ve Küçük, 2003; Matthews, 2017; Mody, 2015; Ünal, Coştu ve Karataş, 2004; Ünal, 2003). Dünya genelinde gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim programları incelendiğinde, fen bilimleri eğitime yüksek düzeyde önem vermektedirler (Http1; Http2; Http3; Http4; Http5; Http6). Fen bilimleri eğitiminin etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi ve belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi için birey ve kurumların belirli bir plan dahilinde, görev bilinci ile hareket etmeleri bu durumun göstergelerindedir (Abazaoğlu ve Taşar, 2016; Karakuş, Kartal ve Çağlayan, 2016; Yakar, 2017).

Sorumluluk kavramı genel olarak, bireyin hem kendine hem de toplumsal yaşama yönelik özgür iradesi ile aldığı kararların ve üstlendiği görevlerin bilincinde hareket ederek, bu süreçte ortaya çıkması muhtemel sonuçları kabul etmesi (Şahan, 2011), bireyin gereksinim duyduğu ihtiyaçları, toplumdaki diğer bireylere engel olmayacak şekilde karşılama yeteneği (Glasser, 2005) olarak tanımlanmaktadır. Herdem (2016) ise sorumluluk kavramını bilgi boyutunda ele alarak bireyin, bireysel ve toplumsal problemlere çözüm üretmek amacı ile elindeki bilgiyi geliştirmesi ve bu amaca yönelik davranış sergilemesi olarak açıklamaktadır.

Sorumluluk olgusu, bireylerin kendilerini tanıma ve toplum içerisindeki rollerinin belirlenmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Bireye yönelik olan bu sorumluluk boyutu, bireysel sorumluluk olarak nitelendirilmektedir. Alan yazında bireysel sorumluluk kavramı üzerine yapılan tanımlar incelendiğinde, bu tanımların bireysel sorumluluk kavramının bir üst başlığı olan sorumluluk kavramının tanımlaması olarak gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Yapılan tanımlar incelenerek genel bir sentez yapıldığında bireysel sorumluluk kavramının; bireylerin diğer fertlerin sınırlarını koruyarak, kendi yaşamlarına yönelik kararlar alması ve bu kararların olağan sonuçlarının mesuliyetini kabul etmesi olarak tanımlandığı söylenebilir (Burke, Crum, Genzler, Shaub ve Sheets, 2001; Cüceloğlu, 2016; Doğan, 2015; Golzar, 2006; Gough, McClosky ve Meehl, 1952; Hamilton ve Fenzel, 1988; Kepenekçi, 2003; Özen, 2011; Özen, 2015; Romi, Lewis ve Katz, 2009; Ryan ve Bohlin, 1999; Schessler, 2011; Sezer, 2008; Yavuzer, 1996; Yontar ve Yurtal, 2009).

Bireyin kendini gerçekleştirebilmesi için fiziksel ihtiyaçları gibi sosyal ihtiyaçları da özel bir öneme sahiptir (Maslow, 1970). Kendini gerçekleştirme sürecinin basamaklarından biri olan aidiyet duygusu sebebi ile bireyler, kendilerini yaşadıkları topluma karşı sorumlu hissederler. Sorumluluğun bu boyutu sosyal sorumluluk olarak ifade edilir (Toker ve Tat, 2013). Sosyal sorumluluk kavramı, bireylerin içerisinde buldukları toplumun değer algılarına uygun olarak bütün bireylerin eşit haklara sahip olduğu bilinci ile bu haklara saygı duyarak, çevresel ve toplumsal sorunlara duyarlı olması ve bu amaçla çıkar ilişkisi gütmeksizin benliğini harekete geçirmesi olarak tanımlanabilir (Eraslan, 2011; Polk, 2004, aktaran Özen, 2015).

Bireyler gibi, insan ile etkileşim halinde olan kurum, kuruluş ve işletmeler de çeşitli sorumluluklar taşımaktadır. Sorumluluğun bu boyutu kurumsal sosyal sorumluluk olarak nitelendirilmektedir. Kurumsal sosyal sorumluluk, işletmelerin kendilerini herhangi bir baskı altında hissetmeden yasal çerçevede, ekonomik kaygılardan uzak, toplumsal fayda amaçlı, gönüllülük ilkesi ile almış olduğu

kararların ve gerçekleştirmiş olduğu davranışların bütünü olarak tanımlanabilir (Avrupa Komisyonu, 2001, aktaran Aktan ve Börü, 2007; Bowen, 2013; Carroll, 1991; Doğan, 2007; İbrahim, Angelidis ve Howard, 2006; Öztürk ve Savaş, 2014; Peltekoğlu ve Tozlu, 2017; Schwartz ve Carroll, 2003; Taşdemir ve Dağıstan, 2014; Tekin, 2018).

Kurumsal sosyal sorumluluk kapsamında özel ve tüzel kuruluşların yürütmekte olduğu proje bazlı çalışmaların Tablo 1’de görüldüğü üzere eğitim, çevre ve sağlık alanlarında toplum yararına yapılan çalışmalar olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 1.

*Eğitim, Çevre ve Sağlık Alanlarında Yapılan Kurumsal Sosyal Sorumluluk Projeleri**

Eğitim	Çevre	Sağlık
<ul style="list-style-type: none"> Trafik Hayattır Gönül Köprüsü Bilim Kadınları İçin Haydi, Kızlar Okula! Dikkatli Çocuk Baba Beni Okula Gönder Güçlenme ve Kadın Okuryazarlık Eğitimleri 	<ul style="list-style-type: none"> Yeşiliz Doğanın Sahnesi Geleceğimiz Erimesin Atık Yağ Çöp Değildir Geri Dönüşüm Benim Doğaya Gülüşüm Yeşil Yarınlar İçin Geleceğe Umut Dik Minik Dostlarımız Böcekler Bilim Okulu 	<ul style="list-style-type: none"> Eğlen, Öğren, Hijyen Hijyen Projesi Eti Sarı Bisiklet Çok Yaşa Bebek Sen de Kan Ver, Bir Hayatın Kahramanı Ol! Ayıışığı Görme Engelli ve Sarı Nokta Hastaları İçin: Sarı Launcher

Eğitim ve Sorumluluk

Eğitim kurumları işlevleri bakımından doğrudan sorumluluk taşıyan ve sorumluluk aşıl原因 kurumlardandır. Ve bu işlevi, öğretim programları çerçevesinde gerçekleştirmektedir. Program dahilinde verilen dersler aracılığı ile öğrencilerin, bireysel ve sosyal gelişimlerinin desteklenmesi, toplumsal olay, olgu ve durumlara karşı duyarlı bireyler olarak yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Akbaş, 2008; Saran, Coşkun, İnal Zorel ve Aksoy, 2011).

Yavuzer’e (2006, s. 147) göre; “Çağdaş eğitimde okul birtakım bilgi kalıplarıyla beceri ve tutumların öğretilmesi sorumluluğunu üstlenen tek sosyal kurumdur. O, gelişmekte olan bireye çalışma ve diğerleriyle birlikte yaşama alışkanlığını kazandırma konusunda sorumluluğu diğer kurumlara paylaşır. Okul öğrenciyi kendi gereksinme ve amaçlarıyla sosyal dünyasını bütünleştirerek doyum sağlayabilme olanağını hazırlar.”

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin yalnızca teorik bilgiler çerçevesinde gerçekleştirilmesi, bireylerin kendi benliğindeki gücün farkına erişmeden yetiştirilmesine neden olacaktır. Bu nedenle eğitim kurumlarının öğrencilerin; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik, güvenilirlik ve hoşgörü gibi özel duygularını geliştirerek karakter gelişimlerine destek vermesi gerekmektedir (Akbaş, 2004; Anderson, 2000; Bacanlı, 2005; Çubukçu ve Gültekin, 2006; Dilmaç, 2007; Fox ve Boulton, 2005; Kohlberg ve Selman, 1972; Lickona, 1996; Özbesler ve Duyan, 2009; Ryan ve Bohlin, 1999; Yontar, 2007). Bu durum Türk Milli Eğitimi’nin genel amaçları içerisinde;

“Madde 2.2 – Türk Milletinin bütün fertlerini; Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan

* Tablo 1’de yer alan projelere ait erişim adresleri (Http7-19) ve makale (Göztaş ve Baytekin, 2009) kaynakçada yer almaktadır.

haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmektir.” şeklinde ifade edilmiştir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Bu bağlamda, ülkemizde yapılan program geliştirme çalışmalarında değerler eğitimi ayrı bir program kapsamında yer almaktan ziyade tüm öğretim programları içerisine dağıtılmıştır. Eğitim faaliyetlerinin temel amacı olan değerlerine hâkim bireylerin yetiştirilmesi tek bir programla değil, tüm öğretim programları kapsamında ele alınmıştır. Sorumluluk değeri de bu kapsamda öğretim programları aracılığı ile kazandırılması hedeflenen kök değerlerden biridir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018).

Sorumluluk bilinci “*bireylere erken çocukluk dönemlerinden başlanarak yaşına, cinsiyetine ve gelişim düzeylerine göre görevler verilmesi*” ile kazandırılabilir (Yavuzer, 1996, s.107). Bireyler artan yaşam tecrübeleri ile olgunlaşır, bu olgunlaşma sürecinde birey, belirleyeceği vizyon ile yaşamını şekillendirebileceğini fark eder ve belirlediği bu vizyon yaşamının temel unsurlarını keşfederek sorumluluk bilinci ile bu unsurları benimsemesini ve onlarla uyum içerisinde yaşamasını sağlar. Bu sayede kendisini tanıyan birey, benliğinin farkında olduğu için “Biz” olma bilincine erişerek toplumda ait olduğu konumu fark eder (Cüceloğlu, 2003). Bu bireyler toplumla bütünleşerek, atacağı bireysel adımlar sırasında sosyal çevrenin kendisine yönelik beklentilerinin farkına vararak bu adımları dikkatli bir şekilde atmaya özen gösterir. Buna karşın sorumluluk bilinci taşımayan bireyler ise kendilerini sürekli olarak dışa bağlı ve yetersiz hissetmekte, görev paylaşımının gerekli olduğu durumlarda sorumluluk almaktan kaçınmakta ve karşılaşılan olumsuz durumlarda diğer bireyleri suçlama ve rahatsız etme eğiliminde olmaktadır (Aladağ, 2009; 2012; Güner ve Selçuk, 2004). Sorumluluk bilincine sahip bireylerin yetiştirilmesi sürecinde eğitim kurumları büyük bir öneme sahiptir. Bu kurumların sorumluluk bilinci kazandırmaya yönelik eğitimlerinin etkili olması sonucunda bireylerin iyi vatandaş olma algısını benimseyeceği ve buldukları topluma yönelik sorumlulukları taşıyabileceği belirtilmektedir (Glasser, 1996).

Alanyazında eğitim alanında sorumluluk kavramı üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların daha çok hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersleri ile ilişkilendirilmiş eğitim programları ve değerler eğitimi ile ilgili olduğu tespit edilmiştir (Akbaş, 2004; 2008; Aladağ, 2009; Anderson, 2000; Burke, Crum, Genzler, Shaub ve Sheets, 2001; Çelik, 2010; Çelikkaya ve Kürümlüoğlu, 2017; Çoban ve Akşit, 2018; Dilmaç, 2007; Edginton, 1981; Ertürk, 2017; Gündüz, 2014; Hayta Önal, 2005; Kan, 2010; Kapıkıran, 2008; Kaplan ve Sulak, 2017; Kohlberg ve Selman, 1972; Kuşçuoğlu, Aladağ ve Kuzgun, 2017; Mutlu, 2006; Özbesler ve Duyan, 2009; Pink, 2009; Ryan ve Deci, 2000; Sağlam ve Genç, 2015; Sağlam, 2014; Sezer, 2008; Sezer, ve Çoban, 2016; Tay ve Yıldırım, 2009; Tepecik, 2008; Tonga ve Uslu, 2015; Trainer, 2005; Yontar, 2013; Zengin, 2014).

Sorumluluk ve eğitim ilişkisinde öğretim programları büyük bir öneme sahiptir. Öğretim programları çağın ihtiyaçlarına ve bilim alanındaki beklentilere uygun olarak geliştirilerek, bireylerin hedeflenen doğrultuda yetiştirilmesi açısından eğitim ortamında etkin bir kılavuz rolü üstlenmektedir (Baş, 2017; Benli Özdemir ve Arık, 2017; Yangın, 2004). Bu öğretim programlarından biri de fen bilimleri dersi öğretim programıdır. Milli Eğitim Bakanlığı’nca yayımlanan fen bilimleri dersi öğretim programı vizyonu, tüm bireylerin fen okuryazarı olarak yetiştirilmesi şeklinde tanımlanmıştır. Fen okuryazarı bireyler; araştıran, sorgulayan, gelişim ve değişime açık olan, yaşadığı topluma ve çevreye karşı duyarlı olan bireylerdir (MEB, 2018). Belirtilen vizyon doğrultusunda fen okuryazarı bireylerin; sosyo-bilimsel konularda fikir üretebilen, fen ve teknoloji alanındaki gelişmelerin toplum ve çevreye yönelik etkilerini eleştirel bakış açısıyla değerlendirebilen, uygulamaların olumsuz etkileri ile karşılaştıklarında sosyal sorumluluk bilinciyle bu problemlere çözüm üretebilen bireyler olduğu sonucuna varılabilir. Bu nedenle fen bilimleri eğitimi, bireyleri teorik bilgiler ile donatmanın yanı sıra onları toplumsal ve

çevresel sorunlara karşı duyarlı bireyler olarak yetiştirmeyi hedeflemeli ve bu amaca yönelik çalışmaları kapsamalıdır.

Alan yazında fen bilimleri dersi öğretim programı üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretim programının ağırlıklı olarak; öğretmen ve öğrenci görüşleri çerçevesinde (Akpınar, Günay ve Hamurcu, 2005; Aydın ve Çakıroğlu, 2010; Aydın, 2007; Benli Özdemir ve Arık, 2017; Boyacı, 2010; Büyük, 2017; Erdoğan, 2007; Karaman ve Karaman, 2016; Önal, 2013; Sülün ve Kılıç, 2013; Tosun ve Çevik, 2011; Yangın, 2004), beceriler boyutunda (Başdağ, 2006; Kılıç, Haymana ve Bozyılmaz, 2010; Saban, Aydoğdu ve Elmas, 2014; Şahin, Aydın ve Yurdakul, 2016), öğrenme ve öğretme süreci boyutu ile (Başar, 2009; Gömleksiz ve Bulut, 2007; Güven, 2013; Kunduroğlu, 2010; Tanrıverdi, 2010), farklı anlayış ve genel özellikler çerçevesinde (Ayas, 1995; Çakıcı ve Ilgaz, 2011; Çakıcı, 2009; Çepni, Küçük, Ayvacı, 2014; Demirci Güler, 2013; Gibson ve Chase, 2002; Gücüm ve Kaptan, 1992; Oğuz Haçat ve Aşkın Tekkol, 2017; Ünal, Coştu ve Karataş, 2004; Ünder, 2010) incelendiği görülmektedir. Öğretim programı kapsamında yapılan çalışmaların sorumluluk kavramına yönelik bir içeriğe sahip olmadığı tespit edilmiştir. Fen eğitimi alanında Türkiye’de sorumluluk ve değerler eğitime yönelik yapılan çalışmaların ise Aktaş ve Bozdoğan (2016), Ayas, Çeken, Eş ve Taştan (2013), Çepni, Bacanak ve Küçük (2003), Herdem (2016), Kunduroğlu (2010), Küçükaydın (2015), Laçın Şimşek (2004; 2011) ve Tahiroğlu, Yıldırım ve Çetin’e (2010) ait çalışmalar ile sınırlı kaldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda çalışmanın alan yazına önemli bir katkısının olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ile 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programının sorumluluk kazanımlarına yer vermesi bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programı sorumluluk kavramına yönelik hangi kazanımları içermektedir?
2. 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programında yer verilen bireysel ve sosyal sorumluluk kazanımları sınıf düzeylerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programında yer verilen sorumluluk kazanımları konu alan adına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programında yer verilen sorumluluk kazanımları hangi sorumluluk kavramları ile ilişkilidir?

Yöntem

Araştırma nitel desende bir çalışmadır. *Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir* (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.45). Araştırma verileri, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan, *olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan doküman analizi* yoluyla elde edilmiştir (Forster, 1994; aktaran Turgut, 2011, s.239). Araştırmada fen bilimleri dersi öğretim programı sorumluluk kazanımlarına yer vermesi bakımından inceleneceği için doküman analizi yöntemi benimsenmiştir. Verilerin analizi sırasında içerik analizi yöntemi benimsenmiş olup, çalışmanın verileri her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı içerik analizine tabi tutulmuştur. *İçerik analizinde amaç, belge ve dokümandaki mesajın bir sistem dahilinde tanımlanmasıdır. İçerik analizi, bir söylemi veya bir belgeyi düz ve yalın okumanın ötesinde, derinlemesine ve örtülü içerikleri ortaya koymayı*

benimser. Bireyi etkileyen; adeta gizli ve kapı arkasındaki yapıyı açığa çıkarmaya çalışarak bir öngörü, tahmin ya da çıkarsama yapar (Bilgin, 2006, s.6-7, aktaran Arıkan, 2011, s.56).

Verilerin Kaynağı

Çalışmada amaçsal örneklem yöntemlerinden ölçüt (kriter) örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme; *bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesnelere, olaylar vb.) örnekleme alınır* (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Araştırmada ölçüt olarak Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayınlanan 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımları alınmıştır. Veri kaynağını 2018 yılı fen bilimleri dersi (ilkokullar ve ortaokullar 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin elde edilmesinde ve analizinde doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi beş boyutta gerçekleşmektedir. Bu boyutlar; dokümanlara ulaşma, dokümanların doğruluğunu kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme, sayısallaştırma ve veriyi kullanma olarak belirlenmiştir (Forster, 1995, aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2016). Doküman incelemesi boyutlarına uygun olarak araştırmada aşağıdaki işlem basamakları uygulanmıştır.

1. Dokümanlara Ulaşma ve Dokümanların Özgünlüğünü Kontrol Etme: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı resmî web sayfası üzerinden araştırma dokümanı olan 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programına ulaşılmıştır. Ulaşılan doküman doğrudan araştırma sürecine dahil edilmiştir. Bu hali ile dokümanlar özgün niteliktedir.

2. Dokümanları Anlama: Araştırma dokümanlarının belirli bir sistem içinde ve birbiri ile karşılaştırmalı olarak incelenmesini hedefleyen bu aşamada program kazanımları sorumluluk kavramı kapsamında incelenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

3. Veriyi Analiz Etme: *Veri analizi süreci, verilerin anlamını dışarıya aktarma sürecidir. Verinin anlamını dışarı aktarma; insanların ne söylediğini, araştırmacının ne gördüğünü ve okuduğunu birleştirme, indirgeme ve yorumlama sürecidir* (Merriam, 2013, s.167). Verilerin analizi sırasında Bailey (1982)' in belirtmiş olduğu aşağıdaki işlem basamakları dikkate alınmıştır (aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2016):

a. Verilerden Örneklem Seçme: Araştırma örnekleme belirlenirken amaçsal örneklem yöntemlerinden ölçüt (kriter) örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

b. Kategorileri Geliştirme: 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programı içerisinde yer alan kazanımlar her iki araştırmacı tarafından ayrıntılı olarak incelenmiş ve kazanımların bireysel sorumluluk ve sosyal sorumluluk olmak üzere iki kategoride incelenmesine karar verilmiştir. Ardından bu kategoriler içerisinde yer alan kazanımların kazandırmayı hedeflediği bilinç boyutlarına yönelik olarak; sağlık bilinci, güvenlik bilinci, çevre bilinci ve bilinçli kaynak tüketimi kavramları altında kodlamalar yapılarak temalar belirlenmiştir. *Verilerin kodlanması, elde edilen verilerin kendi içerisinde anlamlı bölümlere ayırmayı, incelemeyi, karşılaştırmayı, kavramlaştırmayı ve ilişkilendirerek gerçekleştirilen isimlendirme sürecidir* (Strauss ve Corbin, 1990; aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.242).

Her iki araştırmacı tarafından geliştirilen kategorilerin görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilip kategorilerin güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlilik = Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılarak ($\alpha=0,95$) hesaplanmıştır.

c. Analiz Birimini Saptama: Yapılan araştırmanın amacına bağlı olarak doküman içerisinde yer alan sözcük, tema, madde ve içerik gibi kavramlar analiz birimlerini oluşturabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Mevcut araştırmada 2018 yılı fen bilimleri dersi (ilkokullar ve ortaokullar 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı içerisinde yer alan kazanımlar analiz birimi olarak ele alınmıştır.

d. Sayısallaştırma: Belirlenen kategoriler, temalar ve analiz birimleri doğrultusunda elde edilen veriler her sınıf boyutunda ayrı ayrı ele alınmış, ünite ve konu alanları bazında elde edilen veriler tablolar içerisinde frekansları ile sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programı içerisinde yer alan sorumluluk kazanımlarının, belirlenen kategoriler ve temalar doğrultusunda incelenmesi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2'de fen bilimleri dersi öğretim programı içerisinde yer verilen bireysel ve sosyal sorumluluk kazanımlarının sınıf düzeylerine göre dağılımına ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 2.

2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında Yer Verilen Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Kazanımlarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları

Sınıf	Sosyal Sorumluluk	Bireysel Sorumluluk	Bireysel ve Sosyal Sorumluluk	Toplam
3. Sınıf	4	6	1	9
4. Sınıf	9	5	1	13
5. Sınıf	7	-	-	7
6. Sınıf	5	7	-	12
7. Sınıf	2	8	-	10
8. Sınıf	7	7	-	14
Toplam	34	33	2	65

Tablo 2 incelendiğinde 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programı içerisinde sorumluluk kavramına ilişkin toplam 65 adet kazanımın yer aldığı tespit edilmiştir. Bu kazanımlardan 34'ü sosyal sorumluluk, 33'ü ise bireysel sorumluluk kategorilerinde yer alırken, 2 kazanımın her iki boyutta yer aldığı tespit edilmiştir. İncelenen bu kazanımların; en fazla 8. sınıf düzeyinde (14 kazanım), en az ise 5. sınıf düzeyinde (7 kazanım) yer aldığı görülmektedir. Sosyal sorumluluk ile ilişkili kazanımlara en fazla 4. sınıf düzeyinde (9 kazanım) yer verilirken, en az 7. sınıf düzeyinde (2 kazanım) yer verilmiştir. Bireysel sorumlulukla ilişkili kazanımlara ise programda en fazla 7. sınıf düzeyinde (8 kazanım) yer verildiği, buna karşın 5. sınıf düzeyinde yer verilmediği görülmektedir.

Tablo 3'te fen bilimleri dersi öğretim programı içerisinde yer verilen sorumluluk kazanımlarının konu alanları ve sınıf düzeyleri bazındaki dağılımına ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 3.

2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında Yer Verilen Sorumluluk Kazanımlarının Konu Alan Adına Göre Dağılımları

Konu Alan Adı	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam
Dünya ve Evren	-	-	-	-	1	-	1
Canlılar ve Yaşam	3	6	7	5	3	7	31
Fiziksel Olaylar	4	6	-	2	4	5	21
Madde ve Doğası	2	1	-	5	4	2	14

Tablo 3 incelendiğinde 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan sorumluluk ile ilişkili kazanımlar konu alanları bazında incelendiğinde en fazla kazanımın “*Canlılar ve Yaşam*” konu alanında (31 kazanım), en az sayıdaki kazanımın ise “*Dünya ve Evren*” konu alanında (1 kazanım) yer aldığı tespit edilmiştir.

Tablo 4’te 3. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programı içerisinde yer verilen bireysel ve sosyal sorumluluk kazanımlarının konu alanları ve üniteler bazındaki dağılımına ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 4.

3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında Yer Verilen Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Kavramıyla İlişkili Kazanımlar

No	Konu Alan Adı	Ünite	f	Kategoriler	
				Sosyal Sorumluluk	Bireysel Sorumluluk
1.	Dünya ve Evren	Gezegelimiz Dünya	-	-	-
2.	Canlılar ve Yaşam	Beş Duyumuz	1	-	F.3.2.1.3.
3.	Fiziksel Olaylar	Kuvveti Tanıyalım	1	-	F.3.3.2.3.
4.	Madde ve Doğası	Maddeyi Tanıyalım	2	F.3.4.1.3.	F.3.4.1.2. F.3.4.1.3. F.3.5.4.3.
5.	Fiziksel Olaylar	Çevremizdeki Işık ve Sesler	1	-	F.3.5.4.3.
6.	Canlılar ve Yaşam	Canlılar Dünyasına Yolculuk	2	F.3.6.2.2. F.3.6.2.6.	-
7.	Fiziksel Olaylar	Elektrikli Araçlar	2	F.3.7.2.2.	F.3.7.3.1.

Tablo 4’te görüldüğü üzere sorumluluk ile ilişkili kazanımlara en fazla “*Maddeyi Tanıyalım*”, “*Canlılar Dünyasına Yolculuk*” ve “*Elektrikli Araçlar*” ünitelerinde yer verildiği, “*Gezegelimiz Dünya*” ünitesinde ise sorumluluk ile ilişkili kazanımlara yer verilmediği tespit edilmiştir. Sorumluluk kategorileri incelendiğinde sosyal sorumluluk ile ilişkilendirilmiş 4 kazanım yer alırken, bireysel sorumluluk ile ilişkilendirilmiş 6 kazanımın olduğu görülmektedir.

Tablo 5’te 3. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programı içerisinde yer verilen sorumluluk kazanımlarının ilişkilendirildiği sorumluluk kavramlarının konu alanları bazındaki dağılımına ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 5.

3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında Yer Verilen Sorumluluk ile İlişkili Kazanımların İlişkilendirildiği Sorumluluk Kavramları

Konu Alan Adı	Kod	Kazanım	Sorumluluk İlişkisi
Canlılar ve Yaşam	F.3.2.1.3.	Duyu organlarının sağlığını korumak için yapılması gerekenleri açıklar.	Sağlık Bilinci
Fiziksel Olaylar	F.3.3.2.3.	Günlük yaşamda hareketli cisimlerin sebep olabileceği tehlikeleri tartışır.	Güvenlik Bilinci
Madde ve Doğası	F.3.4.1.2.	Bazı maddelere dokunma, bakma, onları tatma ve koklamanın canlı vücuduna zarar verebileceğini tartışır.	Sağlık Bilinci Güvenlik Bilinci
Madde ve Doğası	F.3.4.1.3.	Bireysel olarak veya gruplar hâlinde çalışırken gerekli güvenlik tedbirlerini almada sorumluluk üstlenir.	Güvenlik Bilinci
Fiziksel Olaylar	F.3.5.4.3.	Şiddetli seslerin işitme kaybına sebep olabileceğini ifade eder.	Sağlık Bilinci
Canlılar ve Yaşam	F.3.6.2.2.	Yaşadığı çevrenin temizliğinde aktif görev alır.	Çevre Bilinci
Canlılar ve Yaşam	F.3.6.2.6.	Doğal çevreyi korumak için araştırma yaparak çözümler önerir.	Çevre Bilinci
Fiziksel Olaylar	F.3.7.2.2.	Pil atıklarının çevreye vereceği zararları ve bu konuda yapılması gerekenleri tartışır.	Çevre Bilinci
Fiziksel Olaylar	F.3.7.3.1.	Elektriğin güvenli kullanılmasına özen gösterir.	Güvenlik Bilinci

Kazanımlar ilişkilendirildikleri konu alanları boyutunda incelendiğinde “Canlılar ve Yaşam” konu alanında sağlık bilinci, güvenlik bilinci ve çevre bilinci, “Madde ve Doğası” konu alanında sağlık bilinci ve güvenlik bilinci, “Fiziksel Olaylar” konu alanında ise sağlık bilinci, güvenlik bilinci ve çevre bilinci kavramları ile ilişkili oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 6’da 4. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programı içerisinde yer verilen bireysel ve sosyal sorumluluk kazanımlarının konu alanları ve üniteler bazındaki dağılımına ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 6.

4.Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında Yer Verilen Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Kavramıyla İlişkili Kazanımlar

No	Konu Alan Adı	Ünite	f	Kategoriler	
				Sosyal Sorumluluk	Bireysel Sorumluluk
1.	Dünya ve Evren	Yer Kabuğu ve Dünya’mızın Hareketleri	-	-	-
2.	Canlılar ve Yaşam	Besinlerimiz	4	F.4.2.1.6. F.4.2.1.5.	F.4.2.1.3. F.4.2.1.4. F.4.2.1.5.

Tablo 6. (devam)

3.	Fiziksel Olaylar	Kuvvetin Etkileri	-	-	-
4.	Madde ve Doğası	Maddenin Özellikleri	1	F.4.4.5.3.	-
5.	Fiziksel Olaylar	Aydınlatma ve Ses Teknolojisi	6	F.4.5.1.2. F.4.5.2.2. F.4.5.3.2. F.4.5.5.2.	F.4.5.3.3. F.4.5.5.3.
6.	Canlılar ve Yaşam	İnsan ve Çevre	2	F.4.6.1.1. F.4.6.1.2.	-
7.	Fiziksel Olaylar	Basit Elektrik Devreleri	-	-	-

Tablo 6 incelendiğinde sorumluluk ile ilişkili kazanımlara en fazla “Aydınlatma ve Ses Teknolojisi” ünitesinde yer verildiği, “Yer Kabuğu ve Dünya’mızın Hareketleri” ve “Basit Elektrik Devreleri” ünitelerinde ise sorumlulukla ilişkili kazanımlara yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda sosyal sorumluluk ile ilişkilendirilmiş 9 kazanım yer alırken, bireysel sorumluluk ile ilişkilendirilmiş sadece 5 kazanımın olduğu görülmektedir.

Tablo 7’de 4. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programı içerisinde yer verilen sorumluluk kazanımlarının ilişkilendirildiği sorumluluk kavramlarının konu alanları bazındaki dağılımına ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 7.

4.Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında Yer Verilen Sorumluluk ile İlişkili Kazanımların İlişkilendirildiği Sorumluluk Kavramları

Konu Alan Adı	Kod	Kazanım İçeriği	Sorumluluk İlişkisi
Canlılar ve Yaşam	F.4.2.1.3.	Sağlıklı bir yaşam için besinlerin tazeliğinin ve doğallığının önemini, araştırma verilerine dayalı olarak tartışır.	Sağlık Bilinci
Canlılar ve Yaşam	F.4.2.1.4.	İnsan sağlığı ile dengeli beslenmeyi ilişkilendirir.	Sağlık Bilinci
Canlılar ve Yaşam	F.4.2.1.5.	Alkol ve sigara kullanımının insan sağlığına olan olumsuz etkilerinin farkına varır.	Sağlık Bilinci
Canlılar ve Yaşam	F.4.2.1.6.	Yakın çevresinde sigara kullanımını azaltmaya yönelik sorumluluk üstlenir.	Sağlık Bilinci
Madde ve Doğası	F.4.4.5.3.	Karışımların ayrılmasını, ülke ekonomisine katkısı ve kaynakların etkili kullanımı bakımından tartışır	Bilinçli Kaynak Tüketimi
Fiziksel Olaylar	F.4.5.1.2.	Gelecekte kullanılacak aydınlatma araçlarına yönelik tasarım yapar.	Bilinçli Kaynak Tüketimi
Fiziksel Olaylar	F.4.5.2.2.	Aydınlatma araçlarının tasarruflu kullanımının aile ve ülke ekonomisi bakımından önemini tartışır.	Bilinçli Kaynak Tüketimi
Fiziksel Olaylar	F.4.5.3.2.	Işık kirliliğinin, doğal hayata ve gök cisimlerinin gözlenmesine olan olumsuz etkilerini açıklar.	Çevre Bilinci
Fiziksel Olaylar	F.4.5.3.3.	Işık kirliliğini azaltmaya yönelik çözümler üretir.	Çevre Bilinci
Fiziksel Olaylar	F.4.5.5.2.	Ses kirliliğinin insan sağlığı ve çevre üzerindeki olumsuz etkilerini açıklar.	Sağlık Bilinci
Fiziksel Olaylar	F.4.5.5.3.	Ses kirliliğini azaltmaya yönelik çözümler üretir.	Çevre Bilinci
Canlılar ve Yaşam	F.4.6.1.1.	Kaynakların kullanımında tasarruflu davranmaya özen gösterir.	Bilinçli Kaynak Tüketimi
Canlılar ve Yaşam	F.4.6.1.2.	Yaşam için gerekli olan kaynakların ve geri dönüşümün önemini fark eder.	Bilinçli Kaynak Tüketimi

Yer verilen kazanımlar ilişkilendirildikleri konu alanları boyutunda incelendiğinde “Canlılar ve Yaşam” konu alanında sağlık bilinci ve bilinçli kaynak tüketimi, “Maddeyi ve Doğası” konu alanında

bilinçli kaynak tüketimi, “*Fiziksel Olaylar*” konu alanında sağlık bilinci, çevre bilinci ve bilinçli kaynak tüketimi kavramları ile ilişkili oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 8’de 5. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programı içerisinde yer verilen bireysel ve sosyal sorumluluk kazanımlarının konu alanları ve üniteler bazındaki dağılımına ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 8.

5.Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında Yer Verilen Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Kavramıyla İlişkili Kazanımlar

No	Konu Alan Adı	Ünite	f	Kategoriler	
				Sosyal Sorumluluk	Bireysel Sorumluluk
1.	Dünya ve Evren	Güneş, Dünya ve Ay	-	-	-
2.	Canlılar ve Yaşam	Canlılar Dünyası	-	-	-
3.	Fiziksel Olaylar	Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme	-	-	-
4.	Madde ve Doğası	Madde ve Değişim	-	-	-
5.	Fiziksel Olaylar	Işığın Yayılması	-	-	-
6.	Canlılar ve Yaşam	İnsan ve Çevre	7	F.5.6.1.1. F.5.6.1.2. F.5.6.2.1. F.5.6.2.2. F.5.6.2.3. F.5.6.2.4. F.5.6.3.2.	-
7.	Fiziksel Olaylar	Elektrik Devre Elemanları	-	-	-

Tablo 8’de görüldüğü üzere sorumluluk ile ilişkili kazanımlara yalnızca “*İnsan ve Çevre*” ünitesinde yer verildiği (7 kazanım) ve bu kazanımların tamamının sosyal sorumluluğa ilişkin kazanımlar olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 9’da 5. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programı içerisinde yer verilen kazanımlarının ilişkilendirildiği sorumluluk kavramlarının konu alanları bazındaki dağılımına ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 9.

5.Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında Yer Verilen Sorumluluk ile İlişkili Kazanımların İlişkilendirildiği Sorumluluk Kavramları

Konu Alan Adı	Kod	Kazanım	Sorumluluk İlişkisi
Canlılar ve Yaşam	F.5.6.1.1.	Biyocoşunluluğun doğal yaşam için önemini sorgular.	Çevre Bilinci
Canlılar ve Yaşam	F.5.6.1.2.	Biyocoşunluluğu tehdit eden faktörleri, araştırma verilerine dayalı olarak tartışır.	Çevre Bilinci
Canlılar ve Yaşam	F.5.6.2.1.	İnsan ve çevre arasındaki etkileşimin önemini ifade eder.	Çevre Bilinci
Canlılar ve Yaşam	F.5.6.2.2.	Yakın çevresindeki veya ülkemizdeki bir çevre sorununun çözümüne ilişkin öneriler sunar.	Çevre Bilinci
Canlılar ve Yaşam	F.5.6.2.3.	İnsan faaliyetleri sonucunda gelecekte oluşabilecek çevre sorunlarına yönelik çıkarımda bulunur.	Çevre Bilinci
Canlılar ve Yaşam	F.5.6.2.4.	İnsan-çevre etkileşiminde yarar ve zarar durumlarını örnekler üzerinde tartışır.	Çevre Bilinci
Canlılar ve Yaşam	F.5.6.3.2.	Yıkıcı doğa olaylarından korunma yollarını ifade eder.	Çevre Bilinci

5. sınıf kazanımları ilişkilendirildikleri konu alanları boyutunda incelendiğinde “*Canlılar ve Yaşam*” konu alanında yer alan kazanımların tamamının çevre bilinci kavramı ile ilişkili oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 10’da 6. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programı içerisinde yer verilen bireysel ve sosyal sorumluluk kazanımlarının konu alanları ve üniteler bazındaki dağılımına ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 10.

6.Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında Yer Verilen Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Kavramıyla İlişkili Kazanımlar

No	Konu Alan Adı	Ünite	f	Kategoriler	
				Sosyal Sorumluluk	Bireysel Sorumluluk
1.	Dünya ve Evren	Güneş Sistemi ve Tutulmalar	-	-	-
2.	Canlılar ve Yaşam	Vücudumuzdaki Sistemler	1	F.6.2.3.5.	-
3.	Fiziksel Olaylar	Kuvvet ve Hareket	-	-	-
4.	Madde ve Doğası	Madde ve Isı	5	F.6.4.2.4. F.6.4.3.4.	F.6.4.3.3. F.6.4.4.2. F.6.4.4.3.
5.	Fiziksel Olaylar	Ses ve Özellikleri	2	F.6.5.4.3.	F.6.5.4.5.
6.	Canlılar ve Yaşam	Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı	4	F.6.6.3.2.	F.6.6.1.4. F.6.6.2.4. F.6.6.3.1.
7.	Fiziksel Olaylar	Elektriğin İletimi	-	-	-

Tablo 10’da görüldüğü üzere sorumluluk ile ilişkili kazanımlara en fazla “*Madde ve Isı*” ünitesinde yer verildiği, “*Güneş Sistemi ve Tutulmalar*”, “*Kuvvet ve Hareket*”, “*Elektriğin İletimi*” ünitelerinde ise sorumlulukla ilişkili kazanımlara yer verilmediği tespit edilmiştir. 6. sınıf düzeyinde sosyal sorumluluk ile ilişkilendirilmiş 5 kazanım yer alırken, bireysel sorumluluk ile ilişkilendirilmiş 7 kazanımın olduğu görülmektedir.

Tablo 11’de 6.sınıf fen bilimleri dersi öğretim programı içerisinde yer verilen kazanımlarının ilişkilendirildiği sorumluluk kavramlarının konu alanları bazındaki dağılımına ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 11.

6.Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında Yer Verilen Sorumluluk ile İlişkili Kazanımların İlişkilendirildiği Sorumluluk Kavramları

Konu Alan Adı	Kod	Kazanım	Sorumluluk İlişkisi
Canlılar ve Yaşam	F.6.2.3.5.	Kan bağışının toplum açısından önemini değerlendirir.	Sağlık Bilinci
Madde ve Doğası	F.6.4.2.4.	Suyun katı ve sıvı hâllerine ait yoğunlukları karşılaştırarak bu durumun canlılar için önemini tartışır.	Çevre Bilinci
Madde ve Doğası	F.6.4.3.3.	Alternatif ısı yalıtım malzemeleri geliştirir.	Bilinçli Kaynak Tüketimi
Madde ve Doğası	F.6.4.3.4.	Binalarda ısı yalıtımının önemini, aile ve ülke ekonomisi ve kaynakların etkili kullanımı bakımından tartışır.	Bilinçli Kaynak Tüketimi

Tablo 11. (devam)

Madde ve Doğası	F.6.4.4.2.	Farklı türdeki yakıtların ısı amaçlı kullanımının, insan ve çevre üzerine etkilerini tartışır.	Bilinçli Kaynak Tüketimi Çevre Bilinci Güvenlik Bilinci
Madde ve Doğası	F.6.4.4.3.	Soba ve doğal gaz zehirlenmeleri ile ilgili alınması gereken tedbirleri araştırır ve rapor eder.	Çevre Bilinci Çevre Bilinci
Fiziksel Olaylar	F.6.5.4.3.	Ses yalıtımının önemini açıklar.	Çevre Bilinci
Fiziksel Olaylar	F.6.5.4.5.	Sesin yalıtımı veya akustik uygulamalarına örnek teşkil edecek ortam tasarımı yapar.	Çevre Bilinci
Canlılar ve Yaşam	F.6.6.1.4.	Ergenlik döneminin sağlıklı bir şekilde geçirilebilmesi için nelerin yapılabileceğini, araştırma verilerine dayalı olarak tartışır.	Sağlık Bilinci
Canlılar ve Yaşam	F.6.6.2.4.	Duyu organlarının sağlığını korumak için alınması gereken tedbirleri tartışır.	Sağlık Bilinci
Canlılar ve Yaşam	F.6.6.3.1.	Sistemlerin sağlığı için yapılması gerekenleri araştırma verilerine dayalı olarak tartışır.	Sağlık Bilinci
Canlılar ve Yaşam	F.6.6.3.2.	Organ bağışının toplumsal dayanışma açısından önemini kavrar.	Sağlık Bilinci

Yer verilen kazanımların ilişkilendirildikleri konu alanları boyutunda incelendiğinde “*Canlılar ve Yaşam*” konu alanında sağlık bilinci, “*Fiziksel Olaylar*” konu alanında ise çevre bilinci, “*Madde ve Doğası*” konu alanında bilinçli kaynak tüketimi ve çevre bilinci kavramları ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 12’de 7. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programı içerisinde yer verilen bireysel ve sosyal sorumluluk kazanımlarının konu alanları ve üniteler bazındaki dağılımına ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 12.

7. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında Yer Verilen Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Kavramıyla İlişkili Kazanımlar

No	Konu Alan Adı	Ünite	f	Kategoriler	
				Sosyal Sorumluluk	Bireysel Sorumluluk
1.	Dünya ve Evren	Güneş Sistemi ve Ötesi	1	F.7.1.1.2.	-
2.	Canlılar ve Yaşam	Hücre ve Bölünmeler	-	-	-
3.	Fiziksel Olaylar	Kuvvet ve Enerji	1	-	F.7.3.3.3.
4.	Madde ve Doğası	Saf Madde ve Karışımlar	4	F.7.4.5.3.	F.7.4.5.2. F.7.4.5.4. F.7.4.5.5.
5.	Fiziksel Olaylar	Işığın Madde ile Etkileşimi	1	-	F.7.5.3.5.
6.	Canlılar ve Yaşam	Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme	2	-	F.7.6.1.3. F.7.6.2.4.
7.	Fiziksel Olaylar	Elektrik Devreleri	1	-	F.7.7.1.6.

Tablo 12 incelendiğinde sorumluluk ile ilişkili kazanımlara en fazla “*Saf Madde ve Karışımlar*” ünitesinde yer verildiği, “*Hücre ve Bölünmeler*” ünitesinde ise sorumlulukla ilişkili kazanımlara yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda sosyal sorumluluk ile ilişkilendirilmiş 2 kazanım yer alırken, bireysel sorumluluk ile ilişkilendirilmiş 8 kazanımın olduğu görülmektedir.

Tablo 13’te 7.sınıf fen bilimleri dersi öğretim programı içerisinde yer verilen kazanımlarının ilişkilendirildiği sorumluluk kavramlarının konu alanları bazındaki dağılımına ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 13.

7. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında Yer Verilen Sorumluluk ile İlişkili Kazanımların İlişkilendirildiği Sorumluluk Kavramları

Konu Alan Adı	Kod	Kazanım	Sorumluluk İlişkisi
Dünya ve Evren	F.7.1.1.2.	Uzay kirliliğinin nedenlerini ifade ederek bu kirliliğin yol açabileceği olası sonuçları tahmin eder.	Çevre Bilinci Güvenlik Bilinci
Fiziksel Olaylar	F.7.3.3.3.	Hava veya su direncinin etkisini azaltmaya yönelik bir araç tasarlar.	Bilinçli Kaynak Tüketimi
Madde ve Doğası	F.7.4.5.2.	Evsel katı ve sıvı atıkların geri dönüşümüne ilişkin proje tasarlar.	Çevre Bilinci
Madde ve Doğası	F.7.4.5.3.	Geri dönüşümü, kaynakların etkili kullanımı açısından sorgular.	Bilinçli Kaynak Tüketimi
Madde ve Doğası	F.7.4.5.4.	Yakın çevresinde atık kontrolüne özen gösterir.	Çevre Bilinci
Madde ve Doğası	F.7.4.5.5.	Yeniden kullanılabilir eşyalarını, ihtiyacı olanlara iletmeye yönelik proje geliştirir.	Bilinçli Kaynak Tüketimi
Fiziksel Olaylar	F.7.5.3.5.	Ayna veya mercekle kullanarak bir görüntüleme aracı tasarlar.	Bilinçli Kaynak Tüketimi
Canlılar ve Yaşam	F.7.6.1.3.	Embriyonun sağlıklı gelişebilmesi için alınması gereken tedbirleri, araştırma verilerine dayalı olarak tartışır.	Sağlık Bilinci
Canlılar ve Yaşam	F.7.6.2.4.	Bir bitki veya hayvanın bakımını üstlenir ve gelişim sürecini rapor eder.	Çevre Bilinci
Fiziksel Olaylar	F.7.7.1.6.	Özgün bir aydınlatma aracı tasarlar.	Bilinçli Kaynak Tüketimi

Kazanımlar ilişkilendirildikleri konu alanı adı boyutu ile incelendiğinde ise “Canlılar ve Yaşam” konu alanında sağlık bilinci ve çevre bilinci, “Madde ve Doğası” konu alanında bilinçli kaynak tüketimi ve çevre bilinci, “Dünya ve Evren” konu alanında çevre bilinci ve güvenlik bilinci, “Fiziksel Olaylar” konu alanında ise bilinçli kaynak tüketimi kavramlarına yönelik olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 14’te 8. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programı içerisinde yer verilen bireysel ve sosyal sorumluluk kazanımlarının konu alan adı ve üniteler bazındaki dağılımına ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 14.

8. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında Yer Verilen Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Kavramıyla İlişkili Kazanımlar

No	Konu Alan Adı	Ünite	f	Kategoriler	
				Sosyal Sorumluluk	Bireysel Sorumluluk
1.	Dünya ve Evren	Mevsimler ve İklim	-	-	-
2.	Canlılar ve Yaşam	DNA ve Genetik Kod	1	F.8.2.5.2.	-
3.	Fiziksel Olaylar	Basınç	-	-	-
4.	Madde ve Doğası	Madde ve Endüstri	2	F.8.4.4.6.	F.8.4.4.7.
5.	Fiziksel Olaylar	Basit Makineler	1	-	F.8.5.1.2.
6.	Canlılar ve Yaşam	Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi	6	F.8.6.3.3. F.8.6.4.3. F.8.6.4.4. F.8.6.4.5.	F.8.6.4.1. F.8.6.4.2.
7.	Fiziksel Olaylar	Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi	4	F.8.7.3.5.	F.8.7.3.2. F.8.7.3.4. F.8.7.3.6.

Tablo 14’te görüldüğü üzere sorumluluk ile ilişkili kazanımlara en fazla “Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi” ünitesinde yer verildiği, “Basınç” ünitesinde ise sorumluluk ile ilişkili hiçbir kazanıma yer

verilmediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda sosyal sorumluluk ile ilişkilendirilmiş 7 kazanım, bireysel sorumluluk ile ilişkilendirilmiş 7 kazanımın yer aldığı görülmektedir.

Tablo 15'te 8. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programı içerisinde yer verilen kazanımlarının ilişkilendirildiği sorumluluk kavramlarının konu alan adları bazındaki dağılımına ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 15.

8.Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında Yer Verilen Sorumluluk ile İlişkili Kazanımların İlişkilendirildiği Sorumluluk Kavramları

Konu Alan Adı	Kod	Kazanım	Sorumluluk İlişkisi
Canlılar ve Yaşam	F.8.2.5.2.	Biyoteknolojik uygulamalar kapsamında oluşturulan ikilemlerle bu uygulamaların insanlık için yararlı ve zararlı yönlerini tartışır.	Sağlık Bilinci Çevre Bilinci Güvenlik Bilinci
Madde ve Doğası	F.8.4.4.6.	Asit ve bazların temizlik malzemesi olarak kullanılması esnasında oluşabilecek tehlikelerle ilgili gerekli tedbirleri alır.	Sağlık Bilinci Güvenlik Bilinci
Madde ve Doğası	F.8.4.4.7.	Asit yağmurlarının önlenmesine yönelik çözüm önerileri sunar.	Çevre Bilinci
Fiziksel Olaylar	F.8.5.1.2.	Basit makinelerden yararlanarak günlük yaşamda iş kolaylığı sağlayacak bir düzenek tasarlar.	Bilinçli Kaynak Tüketimi Güvenlik Bilinci
Canlılar ve Yaşam	F.8.6.3.3.	Küresel iklim değişikliklerinin nedenlerini ve olası sonuçlarını tartışır.	Çevre Bilinci
Canlılar ve Yaşam	F.8.6.4.1.	Kaynakların kullanımında tasarruflu davranmaya özen gösterir.	Bilinçli Kaynak Tüketimi
Canlılar ve Yaşam	F.8.6.4.2.	Kaynakların tasarruflu kullanımına yönelik proje tasarlar.	Bilinçli Kaynak Tüketimi
Canlılar ve Yaşam	F.8.6.4.3.	Geri dönüşüm için katı atıkların ayrıştırılmasının önemini açıklar.	Bilinçli Kaynak Tüketimi
Canlılar ve Yaşam	F.8.6.4.4.	Geri dönüşümün ülke ekonomisine katkısına ilişkin araştırma verilerini kullanarak çözüm önerileri sunar.	Bilinçli Kaynak Tüketimi
Canlılar ve Yaşam	F.8.6.4.5.	Kaynakların tasarruflu kullanılmaması durumunda gelecekte karşılaşılabilecek problemleri belirterek çözüm önerileri sunar.	Bilinçli Kaynak Tüketimi
Fiziksel Olaylar	F.8.7.3.2.	Elektrik enerjisinin ısı, ışık veya hareket enerjisine dönüşümü temel alan bir model tasarlar.	Bilinçli Kaynak Tüketimi
Fiziksel Olaylar	F.8.7.3.4.	Güç santrallerinin avantaj ve dezavantajları konusunda fikirler üretir.	Güvenlik Bilinci
Fiziksel Olaylar	F.8.7.3.5.	Elektrik enerjisinin bilinçli ve tasarruflu kullanılmasının aile ve ülke ekonomisi bakımından önemini tartışır.	Bilinçli Kaynak Tüketimi
Fiziksel Olaylar	F.8.7.3.6.	Evlerde elektriği tasarruflu kullanmaya özen gösterir.	Bilinçli Kaynak Tüketimi

Kazanımların ilişkilendirildikleri konu alanı adı boyutu ile incelendiğinde ise “*Canlılar ve Yaşam*” konu alanında sağlık bilinci, güvenlik bilinci, çevre bilinci, bilinçli kaynak tüketimi, “*Madde ve Doğası*” konu alanında sağlık bilinci, güvenlik bilinci ve çevre bilinci, “*Fiziksel Olaylar*” konu alanında ise bilinçli kaynak tüketimi ve güvenlik bilinci kavramlarına yönelik olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programı incelendiğinde program içeriğinde toplam 305 adet kazanımın yer aldığı ve %21,31 oranla 65 adet kazanımın sorumluluk kavramıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Sorumluluk kazanımlarının toplam kazanım oranına kıyasla yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretim programı içerisinde yer alan sorumluluk kazanımlarına ayrıntılı olarak Tablo 5., 7., 9., 11., 13., 15.' te yer verilmiştir. Kazanımların sorumluluk türlerine göre dağılımları incelendiğinde 34 kazanımın sosyal sorumluluk, 33 kazanımın bireysel sorumluluk, 2 kazanımın ise her iki boyutu kapsadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda bireysel sorumluluk ve sosyal sorumluluk ile ilişkilendirilen kazanım sayılarının dengeli bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Bireysel sorumluluk ve sosyal sorumluluk kavramları birbirinden ayrılmaz bir bütündür. Yapılan araştırmalarda bireylerin sorumluluk bilinci geliştikçe öz saygılarının artacağı ve bu nedenle sosyal çevrelere karşı duyarlılıklarında da olumlu bir artış gözleneceği savunulmaktadır (Cüceloğlu, 2003; Gömleksiz ve Cüro, 2011). Bu nedenle program içerisinde bireysel sorumluluk ve sosyal sorumluluk ile ilişkilendirilmiş kazanımların oranlarındaki dağılımın dengeli oluşu bu görüşü desteklemektedir.

Fen bilimleri dersi öğretim programı içerisindeki sorumluluğa ilişkin kazanımların sınıf düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde en fazla kazanımın 8. sınıf düzeyinde (14 kazanım), en az kazanımın ise 5. (7 kazanım) sınıf düzeyinde yer aldığı tespit edilmiştir. Sorumluluk bilincinin tüm alışkanlık çeşitleri gibi bireylerin gelişim düzeyleri ile orantılı bir şekilde pekiştirilmesi gerektiği söylenebilir (Babadoğan, 2003; Bınarbaşı, 2006; Çırak, 2014; Dilmaç, 2007; Kısa, 2009; Sapsağlam, 2017; Such ve Walker, 2004; Yavuzer, 1996). Kazanımların sınıf düzeylerinde göstermiş olduğu dağılımın bu görüşü destekler nitelikte olmadığı tespit edilerek program içerisindeki kazanımların, sınıf düzeylerine uygun şekilde sorumluluk kazanımları ile desteklenmesi gerektiği önerilmektedir.

2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programında sorumluluğa yönelik kazanımlar konu alanları bazında incelendiğinde en fazla kazanımın “*Canlılar ve Yaşam*” konu alanı başlığı altında yer aldığı, en az kazanımın ise “*Dünya ve Evren*” konu alanı başlığı altında yer aldığı tespit edilmiştir. “*Canlılar ve Yaşam*” konu alanı içerik olarak öğrencilerin bireysel ve çevresel duyarlılıklarını arttırıcı; sağlıktan güvenliğe, çevre sorunlarından bilinçli kaynak tüketimine dair fen eğitimi çerçevesinde kazandırılması hedeflenen temel bilgileri yoğun olarak barındıran bir konu alanıdır. Konu alanının bireye ve çevreye ilişkin bir içeriğe sahip olması, bireysel sorumluluk ve sosyal sorumluluk bilincinin kazandırılmasında etkili bir rol üstlenmesini sağlamaktadır. Bu nedenle sorumluluk kazanımlarının bu konu alanında yoğunlaşması normal olarak karşılanmaktadır. “*Dünya ve Evren*” konu alanı içerisindeki kazanımlar içerik itibari ile daha çok bilgi düzeyinde olan olgu ve olaylara yöneliktir. Konu içeriklerinin Güneş, Dünya ve Ay’ın fiziksel özelliklerine yönelik olması, bireylerin etki alanı dışında gerçekleşen makroskobik düzeyde olgu ve olaylar olması sebebi ile bireysel ve sosyal sorumluluk kavramları ile ilişkilendirilememesi yaş seviyesi dikkate alındığında normal olarak karşılanmaktadır.

Fen bilimleri dersi öğretim programı incelendiğinde sorumluluğa ilişkin kazanımların sağlık bilinci, çevre bilinci, güvenlik bilinci ve bilinçli kaynak tüketimi kavramları ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu kategoriler içerisindeki dağılım incelendiğinde en fazla kazanımın çevre bilinci kavramı ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Yaşanılır bir gelecek için sahip olunması gereken çevre bilincinin bireylere gelişimlerinin erken dönemlerinde kazandırılması, bireylerin bu yöndeki duyarlılıklarını ve sorumlulukları taşıma kapasitelerini arttırmaktadır (Afacan ve Güler, 2011; Şimşekli, 2004; Yanık ve Türker, 2012). Program içerisinde tespit edilen bu dağılım belirtilen görüşü destekler niteliktedir. Bu

nedenle programın, bireylerin küçük yaşlardan itibaren çevre bilinci edinmelerini destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programı içerisinde yer verilen sorumluluk bilincine ilişkin kazanımlar incelendiğinde bu kazanımların ağırlıklı olarak öğrencilerin bilişsel özelliklerini ön plana alan tartışma odaklı (ör: “*Duyu organlarının sağlığını korumak için alınması gereken tedbirleri tartışır.*”) kazanımlar olduğu tespit edilmiştir. Karakter gelişiminde etkili olan ve davranışa dönüştürülmesi beklenen bir bilincin ancak bireylerin günlük hayatları içerisinde uygulama yollarına başvurarak edineceği kaçınılmaz bir gerçektir (Cüceloğlu, 2003; Kepenekçi, 2003; Lickona, 1996; Özen, 2015; Tagay, Baydan ve Acar, 2010; Tillman, 2014; Yontar, 2007; Yurtal ve Yontar, 2006). Bu nedenle öğretim programı içerisinde yer alan sorumluluğa ilişkin kazanımların tartışma odaklı değil yaşam odaklı olması gerektiği düşünülmektedir. Öğretim sürecinde etkinlik kullanımının öğrenmeyi ve bilginin pekiştirilmesini olumlu yönde etkilemesi sebebi ile kazanımların etkinliklerle desteklenmesi, bu etkinliklerin olumlu ve olumsuz sonuçlarının sahiplenilmesi, olası problemlerin öngörülmesi ve çözüme ulaştırılması gerektiği düşünülmektedir (Aladağ, 2012; Dilmaç, 2007; Herdem, 2016; İşcan, 2007; Kabasakal ve Çelik, 2010; Kunduroğlu, 2010; Tahiroğlu, Yıldırım ve Çetin, 2010).

Sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmek amacıyla programda yer verilen sorumluluğa ilişkin kazanımların proje tabanlı çalışmalarla desteklenmesi gerektiği önerilmektedir. Alan yazın incelendiğinde hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve psikoloji alanlarında sorumluluk bilinci kazandırmayı hedefleyen model ve etkinliklerin tasarlandığı görülmektedir (Dilmaç, 2007; Gündüz, 2014; Tagay, Baydan ve Acar, 2010; Tillman, 2014). Ancak fen bilimleri dersine yönelik Aktaş ve Bozdoğan (2016), Herdem (2016), Kunduroğlu (2010), Küçükaydın (2015), Tahiroğlu, Yıldırım ve Çetin (2010)’in gerçekleştirmiş olduğu çalışmaların bu kapsamda yeterli sayıda olmaması nedeniyle fen bilimleri dersi çerçevesinde öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak, sorumluluk bilincini kazandırmaya yönelik sorumluluk eğitimi programlarının geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Beşinci sınıf *Dünya ve Evren* konu alan adı “*Güneş, Dünya ve Ay*” ünitesinde “*Dünyada görülen yıkıcı doğa olayları hakkında bilgi ve beceriler kazanmaları hedeflenmektedir.*” ifadesi açıklama olarak bulunmasına rağmen bu konuya ilişkin bir kazanıma yer verilmemiştir. Öğrencilere deprem, su baskını, toprak kayması gibi yıkıcı doğa olaylarına yönelik alınacak tedbirler hakkında erken yaşlardan itibaren yapılan bilinçlendirmelerin ayrıca bireysel ve sosyal sorumluluk bilinci kazandırılmasında da etkili olacağı düşünülmektedir (Başbuğ, Özmen ve Güler, 2011). Bu görüş doğrultusunda program içerisinde belirtilen ünite açıklamasının uygun kazanımlar ile desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Altıncı sınıf “*Dünya ve Evren*” konu alan adı “*Güneş Sistemi ve Tutulmalar*” ünitesinde Güneş ve Ay tutulmaları konusunda Güneş tutulmalarının gözlemlenmesi sırasında alınması gereken tedbirler üzerine, güvenlik bilinci kazandıracak bir sorumluluk kazanımının eklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Karakter gelişimi ve fen bilimleri eğitimi açısından sorumluluk eğitiminin büyük bir öneme sahip olması nedeni ile fen bilimleri dersi ders kitaplarının sorumluluk kazanımları kapsamında incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Kaynaklar / References

- Abazaoğlu, İ. ve Taşar, M. F. (2016). Fen bilgisi öğretmen özelliklerinin öğrenci fen başarısı ile ilişkisi: TIMSS 2011 verilerine göre bir durum analizi. *İlköğretim Online*, 15(3), 922-945.
- Afacan, Ö. ve Demirci Güler, M. P. (2011). Sürdürülebilir çevre eğitimi kapsamında tutum ölçeği geliştirme çalışması. *In 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 27-29 Nisan, Antalya, 904-913.
- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sistemi'nin duyuşsal amaçlarının ilköğretim 2. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9 -27.
- Akpınar, D., Günay, Y. ve Hamurcu, H. (2005). Fen bilgisi programlarının hedef ve içerik boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 30(136), 3-11.
- Aktan, C. C. ve Börü, D. (2007). Kurumsal sosyal sorumluluk. İçinde Aktan, C. C. (Ed.), *Kurumsal sosyal sorumluluk: İşletmeler ve sosyal sorumluluk* (ss. 11-36). İstanbul: İgiad Yayınları.
- Aktaş, Z. ve Bozdoğan, A. E. (2016). Fen bilimleri dersi "insan ve çevre" ünitesiyle bütünleştirilmiş etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin merhamet değerini kazanmalarına etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 32(14), 39-57.
- Aladağ, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aladağ, S. (2012). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini bilişsel düzeyde kazanmalarına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 161(1), 123-146.
- Anderson, D. R. (2000). Character education: Who is responsible? *Journal of Instructional Psychology*, 27(3), 139-142.
- Arıkan, R. (2011). *Araştırma yöntem ve teknikleri* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Ayas, A. (1995). Fen bilimlerinde program geliştirme ve uygulama teknikleri üzerine bir çalışma: İki çağdaş yaklaşımın değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 149-155.
- Ayas, C., Çeken, R., Eş, H. ve Taştan, B. (2013). "Bu Benim Eserim" fen bilimleri projelerinde vatandaşlık eğitimi açısından sosyal sorumluluk ve vatandaşlık bilinci. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(14), 1-19.
- Aydın, Ö. (2007). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri (Kütahya ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aydın, S. ve Çakıroğlu, J. (2010). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri: Ankara örneği. *İlköğretim Online*, 9(1), 301-315.
- Babadoğan, C. (2003). Sorumlu davranış geliştirme stratejileri bağlamında öğrenen sınıf. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 121-136.
- Bacanlı, H. (2005). *Duyuşsal davranış eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Baş, M. (2017). 2009 ve 2015 ilkokul matematik dersi öğretim programları ile 2017 ilkokul matematik dersi öğretim programı karşılaştırması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1219-1258.
- Başar, T. (2009). *2005 yılı ilköğretim 4. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programı eğitim hedeflerinin taksonomik analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

- Başbuğ, B. B. E., Özmen, B. ve Güler, H. (2011). *Türkiye'de afet zarar azaltımını sürdürülebilir eğitimle sağlamak. 1. Türkiye Deprem Mühendisliği ve Sismoloji Konferansı*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 11-14 Ekim, Ankara.
- Başdağ G. (2006). *2000 yılı fen bilgisi dersi ve 2004 yılı fen ve teknoloji dersi öğretim programlarının bilimsel süreç becerileri yönünden karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Benli Özdemir, E. ve Arık, S. (2017). 2005 yılı fen ve teknoloji dersi ve 2013 yılı fen bilimleri dersi öğretim programlarının öğretmen değerlendirmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 31-44.
- Bınarbaşı, F. (2006). *Üniversite öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bowen, H. R. (2013). *Social responsibilities of the businessman*. New York: Harper ve Row. 16.05.2018 tarihinde https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&vld=AlipawaaqbajveOi=FndvePg=Pt5veOts=Da3gsdoowrveSig=V4nsojyoyuaaqtgadgn32fgmeveRedir_Esc=Y#V=OnepageveQveF=False adresinden erişilmiştir.
- Boyacı, K. (2010). *2005 ilköğretim 6. 7. ve 8. sınıf fen ve teknoloji öğretim programı, programın uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Böyük, E. T. (2017). *Fen bilimleri dersi öğretim programının TEOG ve TIMSS sınavları kapsamında incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Burke, N., Crum, S., Genzler, M., Shaub, D., & Sheets, J. (2001). *Building character education in our schools to enhance the learning environment*. Master Thesis, Saint Xavier University, Chicago. 23.05.2018 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=ED453144> adresinden erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çakıcı, Y. (2009). Fen eğitiminde bir önkoşul: Bilimin doğasını anlama. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(1), 57-74.
- Çakıcı, Y. ve Ilgaz, G. (2011). 2004 yılı ilköğretim fen ve teknoloji programı ile ilgili 2005-2010 yılları arasındaki tezlerin incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34(2), 35-47.
- Carroll, A. B. (1991). The pyramid of corporate social responsibility: Toward the moral management of organizational stakeholders. *Business Horizons*, 34(4), 39-48.
- Çelik, F. (2010). *5. sınıf sosyal bilgiler programında sorumluluk, estetik ve doğal çevreye duyarlılık değerlerinin kazandırılmasına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çelikkaya, T. ve Kürümlüoğlu, M. (2017). Veliler, öğrenciler ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin programdaki değerlere ilişkin değer hiyerarşileri, gerekçeleri ve önerileri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 243-264.
- Çepni, S., Bacanak, A. ve Küçük, M. (2003). Fen eğitiminin amaçlarında değişen değerler: Fen - teknoloji-toplum. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 7-29.
- Çepni, S., Küçük, M. ve Ayvaci, H. (2014). İlköğretim birinci kademedeki fen bilgisi programının uygulanması üzerine bir çalışma. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 131-145.
- Çırak, Y. (2014). Öğrenmenin doğası ve temel kavramları. İçinde A. Kaya (Ed.) *Eğitim psikolojisi* (8. Baskı). (ss. 233-264). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Çoban, O. ve Akşit, İ. (2018). 2005 ve 2017 Sosyal bilgiler öğretim programlarının öğrenme alanı, kazanım, kavram, değer ve beceri boyutları açısından karşılaştırılması. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 479-505.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(37), 55-174.
- Cüceloğlu, D. (2003). *İçimizdeki biz (56. Basım)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2016). *Anlamli ve coşkulu bir yaşam için savaştı (48. Basım)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demirci Güler, M. P. (2013). Investigation on the inclusion of socio-scientific acquisitions in curriculum of science and technology lesson. *Educational Research and Reviews*, 8(24), 2295-2302.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Doğan, N. (2007). *İş etiğinin kurumsal sosyal sorumlulukdaki rolü ve bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, U. (2015). Öğrenci bireysel sorumluluk ölçeği-10'un Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 163-170.
- Doğanay, A. ve Sarı, A. G. M. (2004). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine temel demokratik değerlerin kazandırılma düzeyi ve bu değerlerin kazandırılması sürecinde açık ve örtük programın etkilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 39(1), 356-383.
- Edginton, W. D. (1981). *Teaching character education: The values in John R. Tunniss sport books for children and adolescents*. Unpublished Master Thesis, Texas Christian University, Texas.
- Eraslan, L. (2011). Bireysel sosyal sorumluluk ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 24(7), 81-92.
- Erdoğan, M. (2007). Yeni geliştirilen dördüncü ve beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programının analizi: Nitel bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 221-254.
- Ertürk, M. (2017). Sorumluluk kavramı üzerinden görsel iletişim tasarımında etik ve eğitimi. *Art-e Sanat Dergisi*, 10(20), 30-742.
- Fox, C. L. ve Boulton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 313-328.
- Gibson, H. L. ve Chase, C. (2002). Longitudinal impact of an inquiry-based science program on middle school students' attitudes toward science. *Science Education*, 86(5), 693-705.
- Glasser, W. (2005). *Kişisel özgürlüğün psikolojisi: Seçim teorisi* (M. İzmirli, Çev.). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Glasser, W. (2016). *Okulda kaliteli eğitim* (1. Baskı). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Glover, J. (1970) *Responsibility* (1st. Ed.). London: Routledge & Kegan Paul.
- Golzar, A. F. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine yönelik sorumluluk ölçeğinin geliştirilmesi ve sorumluluk düzeylerinin cinsiyet denetim odağı ve akademik başarıya göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gömlüksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2007). Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 76-88.
- Gömlüksiz, M. N. ve Cüro, E. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 95-134.
- Gough, H., McClosky, H., & Meehl, P. (1952). A personality scale for social responsibility. *Journal of Abnormal & Social Psychology*, 47(1), 73-80.

- Göztaş, A. ve Baytekin, E. P. (2009). Sosyal sorumluluk kampanyaları ile çocukların bilinçlendirilmesi ve eğitimi Türkiye’den bir uygulama örneği: Aygaz “Dikkatli Çocuk” kazalara karşı bilinçlendirme kampanyası. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 4(13), 1997-2015.
- Gücüm, B. ve Kaptan, F. (1992). Düünden bugüne ilköğretim fen bilgisi programları ve öğretim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 249-258.
- Gündüz, M. (2014). *İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde “sorumluluk” değerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğretiminin akademik başarı ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güner, N. ve Selçuk, Z. (2004). *Sınıf içi rehberlik uygulamaları* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güven, S. (2013). İlköğretim ders programlarının öğrenciye kazandırılması hedeflenen değerler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 355-374.
- Hamilton, S. F. ve Fenzel, L. M. (1988). The impact of volunteer experience on adolescent social development: Evidence of program effects. *Journal of Adolescent Research*, 3(1), 65-80.
- Hayta Önal, Ş. (2005). *Bir sorumluluk eğitimi programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Herdem, K. (2016). *Yedinci sınıf fen bilimleri dersi konularıyla bütünleştirilmiş değerler eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin değer gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Http1 <https://www.lehrplanplus.bayern.de/uebergreifende-ziele/grundschule> 27.01.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Http2 https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetusuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus 27.01.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Http3 <http://english.moe.go.kr/sub/info.do?m=040101&s=english> 27.01.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Http4 <https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum> 27.01.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Http5 <https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/syllabuses/sciences/files/science-primary-2014.pdf> 27.01.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Http6 <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/grade7.html> 27.01.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Http7 <http://www.loreal.com.tr/kurumsal-sosyal-sorumluluk/kurumsal-sosyal-sorumluluk-calismalarimiz/bilim-kadinalari-icin-programi-2018-yili-basvurulari-devam-ediyor.html> 26.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Http8 <http://yatirimci.turkcell.com.tr/2010/downloads/Turkcell-FR-2010.pdf> 26.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Http9 <http://www.bbog.org/content/arastirmalar.pdf> 26.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Http10 https://www.unicef.org/turkey/pdf/_ge47.pdf 26.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Http11 https://acev.org/wp-content/uploads/2018/05/acev_2017_TR.pdf 26.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Http12 https://tegv.org/dosyalar/faaliyetraporlari/2017_faaliyet.pdf 26.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Http13 <https://www.eczacibasi.com.tr/tr/toplumsal-sorumluluk/egitim/eczacibasi-hijyen-projesi> 26.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Http14 http://www.tema.web.tr/web_14966-2_1/index.aspx 26.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Http15 <http://www.eczacibasi.com.tr/tr/toplumsal-sorumluluk/surdurulebilirlik/yesiliz> 26.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Http16 <https://www.dogusgrubu.com.tr/tr/trafikte-sorumluluk-hareketi-2> 26.05.2018 tarihinde erişilmiştir.

- Http17 <http://sosyalsorumluluk.beun.edu.tr/projeler/4/doga-ve-cevre.html> 26.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Http18 <http://www.sosyalsorumluluk.org> 26.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Http19 <https://www.etietieti.com/eti-sari-bisiklet-projesi> 26.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Ibrahim, N. A., Angelidis, J. P., & Howard, D. P. (2006). Corporate social responsibility: A comparative analysis of perceptions of practicing accountants and accounting students. *Journal of Business Ethics*, 66(2-3), 157-167.
- İşcan, C. D. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kabasakal, Z. ve Çelik, N. (2010). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi. *İlköğretim Online*, 9(1), 203-212.
- Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 187(3), 138-145.
- Kapıkıran, N. A. (2008). Başarı sorumluluğunun ve başarı kaygısının psikopatolojik belirtilerle ilişkisinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 140-149.
- Kaplan, S. E. ve Sulak, S. A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin toplumsal değerlere yönelik bakış açılarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 839-858.
- Karakuş, C., Kartal, A. ve Çağlayan, K. T. (2016). İlkokul öğrencilerine göre sorumluluk. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 49(1), 1-19.
- Karaman, P. ve Karaman, A. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri öğretim programına yönelik görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 43-269.
- Kepekçi, Y. K. (2003). İlköğretimde insan hakları ve sorumluluk eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9(2), 280-299.
- Kılıç, G. B., Haymana, F. ve Bozylmaz, B. (2010). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programının bilim okuryazarlığı ve bilimsel süreç becerileri açısından analizi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 52-63.
- Kısa, D. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin altı yaş çocuklarının sorumluluk eğitiminde başvurdukları disiplin yöntemlerine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kohlberg L. ve Selman, R. (1972). *Preparing school personnel relative to values: A look at moral education in the school*. Washington, DC: Eric Clearinghouse on Teacher Education.
- Küçükaydın, Z. (2015). *Fen bilimleri derslerinde merhamet eğitimi üzerine bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Giresun.
- Kunduroğlu, T. (2010). *4. sınıfta fen ve teknoloji dersi öğretim programıyla bütünleştirilmiş 'değer eğitimi' programının etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuşcuoğlu, G., Aladağ, S. ve Kuzgun, M. P. (2017). Hayat bilgisi dersinde estetik değerinin kazandırılmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 195-211.
- Laçın Şimşek, C. (2004). Fen bilgisi öğretim programı ve ders kitaplarına göre çevre eğitiminde etik ve estetik değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(20), 127-146.
- Laçın Şimşek, C. (2011). Investigation of environmental topics in the science and technology curriculum and textbooks in terms of environmental ethics and aesthetics. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(4), 2252-2257.
- Lickona, T. (1996). Eleven principles of effective character education. *Journal of Moral Education*, 25(1), 93-100.

- Maslow, A. H., (1970). *Motivation and personality* (2nd Ed.). New York: Harper and Row.
- Matthews, M. R. (2017). *Fen öğretimi: Bilim tarihinin ve felsefesinin katkısı* (Yirminci Yılında Gözden Geçirilmiş ve Genişletilmiş Basım) (M. Doğan, Çev.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırmalar: Desen ve uygulama için bir rehber* (1. Baskı) (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Ed.). California: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokullar ve ortaokullar 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973, 24 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı: 14574.). 12.05.2018 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun0/temelkanun0.html> adresinden erişilmiştir.
- Mody, C. C. M. (2015). Scientific practice and science education. *Science Education*, 99(6), 1026–1032.
- Mutlu, N. (2006). *Üniversite öğrencilerinin sağlık davranışlarıyla ilgili sorumluluk algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oğuz Haçat, S. ve Aşkın Tekkol, İ. (2017). İlkokul ve ortaokul fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan kazanımların vatandaşlık konuları bağlamında incelenmesi. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 1(1), 45-54.
- Önal, N. Ş. (2013). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programındaki fen-teknoloji-toplum-çevre kazanımlarına ilişkin öğretmen görüşleri (Isparta ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Özbesler, C. ve Duyan, V. (2009). Okul ortamlarında sosyal hizmet. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 17–25.
- Özen, Y. (2011). Kişisel sorumluluk bağlamında kariyer seçimini etkileyen sosyal psikolojik faktörler. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 2(3), 81-96.
- Özen, Y. (2015). *Sorumluluk eğitimi* (1. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Öztürk, M. ve Savaş, A. (2014). Sosyal amaca yönelik pazarlama reklamlarının markaya yönelik tutum ve satın alma niyetine etkisi: Anadolu üniversitesi öğretim elemanlarına yönelik bir uygulama. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 9(35), 6109-6128.
- Peltekoğlu, F. B. ve Tozlu, E. (2017). Halkla ilişkiler ve gönüllülük ekseninde Türkiye’de kurumsal sosyal sorumluluk projeleri ve bin yıl kalkınma hedefleri. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 10(1), 5-31.
- Pink, T. (2009). Power and moral responsibility. *Philosophical Explorations*, 2(12), 127-149.
- Romi, S., Lewis, R., & Katz, Y. J. (2009). Student responsibility and classroom discipline in Australia, China, and Israel. *A Journal of Comparative and International Education*, 39(4), 439-453.
- Ryan, K., & Bohlin, K. E. (1999). *Building Character in Schools: Practical Ways to Bring Moral Instruction to Life* (1st Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Saban, Y., Aydoğdu, B. ve Elmas, R. (2014). 2005 ve 2013 fen bilgisi öğretim programlarının 4. ve 5. sınıf düzeylerinin bilimsel süreç becerileri açısından karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 62-85.
- Sağlam, E. (2014). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Sağlam, E. ve Genç, S. Z. (2015). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(4), 1708-1728.
- Şahan, E. (2011). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf ders programlarındaki sorumluluk eğitimine dönük kazanımların gerçekleşme düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Şahin, S., Öz Aydın, S. ve Yurdakul, B. (2016). Fen ve teknoloji dersi öğretim programı yedinci sınıf insan ve çevre ünitesindeki etkinliklerin bilimsel süreç becerileri açısından değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 32-59.
- Sapsağlam, Ö. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının değer algılarının çizdikleri resimler ve sözlü anlatımlarına göre incelenmesi: Sorumluluk değeri örneği. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 287-303.
- Saran, M., Coşkun, G., İnal Zorel, F. ve Aksoy, Z. (2011). Üniversitelerde sosyal sorumluluk bilincinin geliştirilmesi: Ege Üniversitesi topluma hizmet uygulamaları dersi üzerine bir araştırma. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 22(6), 3732-3747.
- Schessler, E. J. (2011). *Adolescent perceptions on the meaning and development of personal responsibility: A phenomenological study*. Unpublished Doctoral Dissertation, Azusa Pacific University, California.
- Schwartz, C. A. B., & Carroll, A. B. (2003). Corporate social responsibility: A three-domain approach. *Business Ethics Quarterly*, 13(4), 503-530.
- Sezer, A. ve Çoban, O. (2016). Ortaokul öğrencilerinin sorumluluk değeri algıları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 22-39.
- Sezer, T. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşekli, Y. (2004). Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik çevre eğitimi etkinliklerine ilköğretim okullarının duyarlılığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 83-92.
- Such, E., & Walker, R. (2004). Being responsible and responsible beings: Children's understanding of responsibility. *Children & Society*, 18(3), 231-242.
- Sülün, A. ve Kılıç, H. D., (2013). Fen ve teknoloji dersi öğretim programının kazanımlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 69-86.
- Tagay, Ö., Baydan, Y. ve Acar, N. V. (2010). Sosyal beceri programının (blocks) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 19-28.
- 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*, 30, 231-248.
- Tanrıverdi, B. (2010). Sürdürülebilir çevre eğitimi açısından ilköğretim programlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 89-103.
- Taşdemir, M. ve Dağıstan, G. (2014). Çocuklara sorumluluk kazandırmada ebeveynlerin BHTG yaklaşımını uygulama durumları: Bir durum çalışması. *Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic.*, 9(8), 47-71.
- Tay, B. ve Yıldırım, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin veli görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1499-1542.
- Tekin, E. (2018). Kurumsal sosyal sorumluluk faaliyetlerinde sosyal medyanın rolü: GSM firmaları örneği. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(1), 31-55.

- Tepecik, B. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tillman, D. (2014). *8-14 yaş grubu öğrencileri için yaşayan değerler eğitimi etkinlikleri* (1. Baskı) (V. Aktepe, Çev.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Toker, H. ve Tat, M. (2013). Sosyal sorumluluk: Kamu ve vakıf üniversiteleri öğrencilerinin sosyal sorumluluğa ilişkin bilgi düzeyleri ve algılarının ölçülmesi. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 8(1), 34-56.
- Tonga, D. ve Uslu, S. (2015). Sosyal bilgiler dersinde kazanım-değer ilişkisi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 91-110.
- Tosun, F. Ç. ve Çevik, C. (2011). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin fen ve teknoloji ders programı hakkındaki görüşleri. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 153-177.
- Trainer, T. (2005). Social responsibility: The most important, and neglected, problem of all? *International Journal of Social Economics*, 32(8), 682-703.
- Turgut, Y. (2011). Verilerin kaydedilmesi, analizi, yorumlanması: Nicel ve nitel. İçinde A. Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (1. Baskı). (ss. 193-247). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ünal, S. (2003). *Lise 1 ve 3 öğrencilerinin kimyasal bağlar konusundaki kavramları anlama seviyelerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Ünal, S., Coştu, B. ve Karataş, F. Ö. (2004). Türkiye’de fen bilimleri eğitimi alanındaki program geliştirme çalışmalarına genel bir bakış. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 183-202.
- Ünder, H. (2010). Yapılandırmacılığın epistemolojik savlarının Türkiye’de ilköğretim fen ve teknoloji dersi programlarında görünüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 199-214.
- Yakar, A. (2017). *Potansiyel gelişim alanı bağlamında bir eylem araştırması: Öğrenme sorumluluğu, motivasyon ve başarı*. Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yangın, S. (2004). *2004 öğretim programı çerçevesinde ilköğretimde fen ve teknoloji dersinin öğretimine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yankı, S. ve Türker, İ. (2012). Sürdürülebilirlik ve sosyal sorumluluk raporlamasındaki gelişmeler (Tümleşik raporlama). *Siyasal: Journal of Political Sciences*, 47, 291-308.
- Yavuzer, H. (1996). *Çocuk eğitimi el kitabı* (2. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2006). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi* (29. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yontar, A. (2007). *Sorumluluk eğitiminde ceza uygulamalarına ilişkin ilköğretim 5. sınıf öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yontar, A. (2013). *Sosyal bilgiler programında kazandırılması hedeflenen sorumluluk değeri ve empati becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yontar, A. ve Yurtal, F. (2009). Sorumluluk kazandırmada öğretmenler tarafından kullanılan yaptırımların incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 144-156.
- Yurtal, F. ve Yontar, A. (2006). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinden beledikleri sorumluluklar ve sorumluluk kazandırmada kullandıkları yöntemler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 411-424.

Zengin, E. (2014). *Yöntem olarak yaratıcı drama kullanımının ilkökul 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programındaki değerlere etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Yazarlar

Doç. Dr. Mutlu Pınar Demirci Güler
Çalışma Konuları: Fen ve teknoloji eğitimi, çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik, öğrenme-öğretme yaklaşımları

Sevda Nur Açıkgoz
Yüksek Lisans Öğrencisi
Çalışma Konuları: Fen bilimleri eğitimi, değerler eğitimi

İletişim

Doç. Dr. Mutlu Pınar Demirci Güler
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Kırşehir, Türkiye.
e-mail: pinarguler@ahievran.edu.tr

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Kırşehir, Türkiye.
e-mail: snacikgoz@outlook.com

Summary

When it is considered that increasing the welfare level of the societies depends on the sustainability of scientific and technological developments, it is seen that science education has a special place and significance in the world with the aim to raise responsible individuals who can produce knowledge and technology (Ayas, 1995; Çepni, Bacanak & Küçük, 2003; Matthews, 2017).

Responsibility is defined as acting with an awareness of the decisions individuals take with their free will for themselves and the social life, the tasks they undertake, and accepting the responsibility of the possible consequences in the process (Şahan, 2011). The concept of responsibility is addressed in three dimensions in this study. These dimensions consist of individual, social and corporate social responsibility concepts. Individual responsibility is defined as accepting the responsibility of the possible consequences of the decisions people make for themselves throughout their lives and using their personal rights while protecting the borders of the other members of society (Burke, Crum, Genzler, Shaub & Sheets, 2001; Cüceloğlu, 2016). The concept of social responsibility can be defined as being aware of the fact that all individuals have equal rights in accordance with the perceived values of the society in which they live, respecting these rights and being sensitive to environmental and social problems, and acting without self-interest in accordance with this goal (Eraslan, 2011; Polk, 2004, as cited in Özen, 2015). The concept of corporate social responsibility, which is a sub-dimension of the social responsibility concept, can be defined as the totality of the decisions and actions that the enterprises have taken in the legal framework for social benefits, with voluntary principle, and away from economic concerns (European Commission, 2001, as cited in Aktan & Börü, 2007; Bowen, 2013).

An awareness regarding responsibilities should be given to the individuals starting from early childhood; entrusting them with tasks according to their age, sex and level of development (Yavuzer, 1996: 107). Considering their functions, educational institutions are institutions that are dutiful and that imbue responsibility to individuals. With the responsibilities they are enwrapped, educational institutions aim to support students with individual and social development and to raise them as individuals sensitive to social events, facts and circumstances (Akbaş, 2008; Saran, Coşkun, İnal Zorel & Aksoy, 2011).

The curriculum has a great significance in the relation between responsibility and education. The curriculum is developed in accordance with the needs of the age and the expectations in the field of science, and they play an effective guiding role in the education environment in order to raise individuals in the targeted direction (Baş, 2017; Benli, Özdemir & Arık, 2017; Yangın, 2004). One of these curricula is the science course curriculum. The vision of the science course curriculum published by the Ministry of National Education is defined as achieving the maximum level of science literacy in accordance with the potentials of all individuals. A science literate individual is; investigating, interrogating, open to development and changes, and sensitive to the environment and the society (Ministry of National Education, 2018). In this context, it can be concluded that science literate individuals can produce ideas in socio-scientific issues, critically evaluate the social and environmental impacts of scientific and technological developments, and are individuals who can produce solutions to the negative effects of the practices they encounter with the awareness of social responsibility. For this reason, as well as providing theoretical knowledge, science education should also aim to educate individuals to be sensitive to social and environmental problems and should include practices regarding the matter.

The Purpose and Importance of The Research. In this study, it is aimed to examine the science course curriculum of 2018 in terms of including lesson outcomes regarding responsibilities. When examined, it is seen that the literature have a limited number of studies conducted on the responsibility and values education within the science course, and there are no studies conducted on the science course curriculum in terms of responsibility concept. Thus, it is thought that the study will make a significant contribution to the field. In this context, the sub problems to be answered in the study are as follows:

1. What are the lesson outcomes of the 2018 science course curriculum regarding the concept of responsibility?
2. How are the individual and social responsibility outcomes distributed in the science course curriculum of the year 2018 according to the grade levels?
3. How are the responsibility outcomes distributed in science course curriculum of the year 2018 according to the subject areas?
4. Which responsibility concepts are associated with the responsibility outcomes in science course curriculum of the year 2018?

Method. The study was a qualitative study and the data were obtained through a document review. The content analysis method has been adopted while analyzing the data. In the study, criterion sampling method was chosen from purposeful sampling methods. In the study, outcomes of the science course curriculum is determined as a criterion and the data source is the science course curriculum of the year 2018 (primary and secondary schools - 3rd, 4th, 5th, 6th, 7th and 8th classes). A document review method was used to obtain and analyze the data. In the study, all document data were included as a whole and the data were analyzed separately by the researchers. The lesson outcomes are considered as an analysis unit, and the data obtained on the basis of unit and subject area names are given on the tables as frequencies.

Findings. When the science course curriculum of the year 2018 is examined, it is found that 305 outcomes are included in the program and 65 outcomes (21,31%) are related to the concept of responsibility. While 34 of these outcomes are in social responsibility dimension and 33 of them are in the individual responsibility dimension, 2 outcomes are in both dimensions. These examined outcomes take place the most at the 8th grade level, and the least at the 5th grade level. While the outcomes related to social responsibility are mainly given at the 4th grade level, it is revealed that they are given the least at the 7rd grade level. The outcomes regarding the individual responsibility are found to be included in the curriculum most at 7th grade level, however, it was not included at the 5th grade level. When the outcomes regarding responsibility in the science course curriculum of the year 2018 are examined on the basis of their subject area names, it has been determined that the most outcomes are in the subject field of the Living and Life, and the least number of outcomes are in the subject field of the Earth and the Universe. When the science course curriculum is examined, it is determined that the lesson outcomes regarding responsibility are related to the concepts of health awareness, environmental awareness, security awareness and conscious resource consumption. When the distribution in these categories is examined, it is determined that lesson outcomes regarding responsibility are included the most in relation to environmental awareness.

Conclusion and Discussion. It can be said that lesson outcomes regarding responsibility is sufficient compared to the total lesson outcomes rate.

It can be said that the outcomes regarding individual responsibility and social responsibility in the curriculum are balanced. The concepts of individual responsibility and social responsibility are

inseparable. According to conducted researches, it is argued that the self-esteem will increase as the responsibility of the individuals develop and thus a positive increase will be observed in their sensitivity to the social environment (Cüceloğlu, 2003; Gömleksiz & Cüro, 2011).

When the distributions of the lesson outcomes according to the grade levels are examined; it is found that the highest number of outcomes is at the 8th grade level (14 outcomes) and the lowest number of outcomes is at the 5th grade level (7 outcomes). It can be said that the sense of responsibility must be reinforced in a proportion to their level of development of individuals (Babadoğan, 2003; Bınarbaşı, 2006; Çırak, 2014; Dilmaç, 2007; Kısa, 2009; Sapsağlam, 2017; Such ve Walker, 2004; Yavuzer, 1996). The distribution of the outcomes at the grade levels does not support this view. Therefore, outcomes can be supported by the outcomes regarding responsibility in accordance with grade levels.

When the lesson outcomes are examined on the basis of subject areas; It is determined that the highest number of outcomes are in the area of *The Living and Life*, and the least number of outcomes are in the area of *the Earth and the Universe*. In terms of content, lesson outcomes within the subject field of *the Earth and the Universe* are directed towards facts and events on information level. The subject content is related to the physical properties of the Sun, Earth, and Moon and it is considered normal that individual and social responsibility concepts are not associated with the subject since they are phenomena and events at the macroscopic level outside the domain of these individuals considering their age-group level.

When the science course curriculum is examined, it is determined that the lesson outcomes regarding responsibility are related to the concepts of health awareness, environmental awareness, security awareness and conscious resource consumption. When the distribution in these categories is examined, it is determined that lesson outcomes regarding responsibility are included the most in relation to environmental awareness. The early development of environmental awareness, which individuals should have for a viable future, will increase the sensitivity and responsibility in this area (Afacan & Demirci Güler, 2011; Şimşekli, 2004; Yanık & Türker, 2012).

Suggestions. Examination of the curriculum lesson outcomes suggests that the outcomes should be life-oriented rather than discussion-oriented. In order to increase the permanence of the outcomes; it may be advisable to develop activities and responsibility training programs focused on raising awareness that will ensure participation of students. In the 5th Grade subject field *the Earth and the Universe*, unit *Sun, Earth and Moon*; the statement “*it aimsfor students to have knowledge and skills about destructive nature events seen on Earth*” takes place. It is thought that lesson outcomes can be modified to allow students to raise individual and social responsibility at the point of the measures against destructive nature events. In the 6th Grade *Solar System and Eclipses* unit, it is considered that a lesson outcome focused on raising responsibility regarding safety awareness about the precautions to be taken during the observation of the solar eclipse should be added. It is thought that the science course curriculum and textbooks should be examined within the scope of other value concepts since values education has a great importance in character development.

The Career Journey of the First Male Preschool Teacher in Turkey: An Optimistic Perspective to A Female Dominated Occupation^{‡‡}

Türkiye’deki İlk Erkek Okul Öncesi Öğretmeninin Kariyer Yolculuğu: Kadın Ağırlıklı Bir Mesleğe İyimser Bir Bakış Açısı

Nihan Demirkasımoğlu^{**}

Pelin Taşkın^{***}

To cite this article/ Atf için:

Demirkasımoğlu N., & Taşkın P. (2019). The career journey of the first male preschool teacher in Turkey: An optimistic perspective to a female dominated occupation. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 420-437.
doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.19m

Öz. Bu çalışma, Türkiye’deki ilk erkek okul öncesi öğretmenin gerçek hikayesine odaklanan vaka analizi şeklinde tasarlanmıştır. Çalışmanın temel amacı; a) Türkiye’deki ilk okul öncesi öğretmeni olmanın avantajları ve dezavantajlarının neler olduğunu b) çalıştığı okuldaki meslektaşlarının ve velilerin kendisine yaklaşımlarının nasıl olduğunu c) zorluklarla nasıl başa çıktığını d) erkek okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimdeki olası sosyal faydalarının neler olduğunu belirlemektir. Veriler, yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşme ile toplanmıştır. Veriler, araştırma sorularına göre önceden belirlenmiş kategoriler altında tematik olarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin Türk sisteminde 30 yıldan fazla süredir mevcut olmasına rağmen, halen okul öncesi öğretimin kadın ağırlıklı bir meslek olduğunu göstermektedir. Bu çalışmadan elde edilen tüm bulgular, kişilik özelliklerinin, cinsiyetçi bir meslekte kariyer yapan ilk okul öncesi öğretmenlerinin kariyer tercihlerini ve yolunu şekillendiren bir faktör olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Erkek okul öncesi öğretmen, erken çocukluk eğitimi, cinsiyet, cinsiyete dayalı meslek, kadın meslekleri

Abstract. This study is designed as a single case which focuses on the real story of the first male preschool teacher in Turkey. The main purpose of this study is to investigate his perceptions related to; a) the advantages and disadvantages of being the first preschool teacher in Turkey b) the perception of school society towards him, c) how he handled the challenges, d) possible social benefits of male preschool teachers in early childhood education. Data were collected through a semi-structured in-depth interview. The data were thematically analysed under the predetermined categories in accordance with the research questions. The findings suggest that preschool teaching is still a female-dominated occupation despite the fact that preschool teachers are present in Turkish system more than thirty years. All the findings derived from this study implied the personal traits is a noteworthy factor that shaped the first male preschool teachers’ career choice and his career path in a gendered profession.

Keywords: Male preschool teacher, early childhood education, gender, gendered profession, female-dominated occupation

Article Info

Received: November 21, 2018

Revised: January 20, 2019

Accepted: January 29, 2019

^{‡‡} An earlier version of this research was presented in European Conference on Educational Research (ECER) 22-25 Aug 2017, Copenhagen, Denmark.

^{**} Hacettepe University, Turkey, email: nihsanal@yahoo.com ORCID:0000-0001-8609-9985

^{***} Sorumlu Yazar / Correspondence: Ankara University, Turkey, email: ptaskin@education.ankara.edu.tr ORCID: 0000-0001-8860-579X

Introduction

In most societies, occupations are stratified horizontally into "women's work" and "men's work". According to Acker (1990, 145), "the structure of the labor market, relations in the workplace, the control of the process, and the underlying wage relation are always affected by symbols of gender, process of gender identity, and material inequalities between women and men." In this regard, while there are relatively unqualified jobs in the "women's business" group with low status, temporary employment, and no job security, there is a high level of job and social security with high level of authority and responsibility in the "male job" group (Parlaktuna, 2010). West and Zimmerman (1987) indicated that many roles point to gender, and examples such as "female doctor" and "male nurse" constitute the exception to the rule. The teaching profession also takes place in the group called "women's work" in this group. "To say that an organization, or any other analytic unit, is gendered means that advantage and disadvantage, exploitation and control, action and emotion, meaning and identity, are patterned through and in terms of a distinction between male and female, masculine and feminine." (Acker, 1990, 146).

Men are expected to have a higher position at a company, since in the labor market men are accepted as a "breadwinner" which is a core part of being masculine. "The desired attributes of managers and capitalists as entrepreneurs (thrusting competitiveness, ruthlessness, focus on the bottom line, etc.) are coded masculine in gender ideology, and in cold fact the people who fulfil these functions overwhelmingly are men." (Connell, 2005, 255). Several theoretical and empirical propositions were referred in the literature as the reasons for a global phenomenon. For example, Sumsion (1999) asserts that since early childhood is attributed to females as a career choice, men feel anxious about being falsely accused of child sexual abuse. Besides, the absence of career path, relatively low pay and status are the other reasons for underrepresentation in preschool teaching. Drudy (2008) explains these reasons as follows; a) the public perception that primary teaching is a woman's job, b) teaching is related to motherhood roles, c) low pay, d) the "domestic ideology" based on the historical and social processes that women's job choice should be consistent with homemaking obligations. In addition to these reasons maternal gatekeeping behavior might be another reason for males not to be willing to work in preschool teaching. Allen and Hawkins (1999) define maternal gatekeeping as a collection of beliefs and behaviors that ultimately inhibit a collaborative effort between mothers and fathers in family work. Mothers might restrain fathers or ease fathers' connection to their children (Fagan & Barnett, 2003). Based on such thinking, fathers' interest in childcare tends to be very limited which in turn challenges them in developing childcare skills (Allen & Hawkins, 1999).

In a phenomenological study by Yang and McNoir (2017) on three male preschool teachers, participants reported the challenges as gendered divisions of labor, isolation in their interactions with colleagues on and off campus, and negative influence on marriage prospects because of low salary and status. Besides, traditional roles attributed to men can affect the perceptions attributed to males in early childhood education. For example, in qualitative study Demirtas, Demir and Demir (2014) reported that preschool teachers and school administrators view females more compassionate than males and more capable of self-care skills like cleaning and toilet habits. However, rare research (e.g. Joseph & Wright 2016) reports positive public perception related to male teachers' presence. The difference between the results of these researches may arise from the cultural differences.

Despite being less referred (e.g. Stroud, Smith, Ealy & Jurst 2006; Anliak & Beyazkurk 2008), being a male preschool teacher may provide some advantages such as priority in hiring to balance the gender inequality, less demanding conditions for career promotion than female peers and "the perceived importance of male role models and the potential positive impact on children's gender formation and

personality development” (Yang & McNair 2017). In other words, male teachers are expected to contribute differently from females adding their male perspective which can be positive for children and the staff (Hedlin & Aberg 2013). Empirical research supports these expectations proving that male teachers in Austrian context “interact somewhat more frequently in a positive manner, and somewhat less frequently in a punitive manner with the children in their care” (Huber & Traxl, 2018, 460).

Williams (2013) uses the concept of “glass escalator” to define the advantages that men get from female-dominated occupations such as nursing and teaching. Bryan and Bowder’s (2013) research on an African American male preschool teacher extend these common reasons by analysing “Henry’s experience” under two themes which they call as “cycle of institutional tensions” and “cycle of personal triumphs”. “Cycle of institutional tensions” cover microaggressions, hyper-visibility, the ascription of incompetence and ascription of masculinity whereas “cycle of personal triumphs” includes challenging institutional inequities within the predominantly white institution and moving beyond Mr. Classical Presence. Henry’s story starts with the cycle of institutional tensions but his strong will to become a good teacher and courage to challenge the unjust behavior of his professor moved him beyond the classical teacher image which the researcher defined it as a personal triumph. Thus, individual factors seem to matter.

Cameron (2001) mentions three fundamental reasons to energize men to choose early childhood education. The first assertion is related to the disappearing fathers because of the change in family compositions such as divorce and separation. Although it is questionable that male teachers may help to compensate father’s absence with a positive male role model, it is possible to provide role models especially for boys to “have someone to identify with and to help them develop interests”. The third assertion is that the promotion of male preschool teachers may help to transform the conventional and broadly held thought that some occupations are naturally gendered. Peeters (2007) suggests possible measures such as improving the quality of prospective teachers’ training processes through men-only courses and the support of male mentors. However, the necessity of male teachers in early childhood education is controversial and there is little empirical evidence (e.g. Hedlin & Aberg 2013; Besnard & Letarte 2017) to claim these theoretical assumptions. A recent study (Polanen, Colonnese, Tavecchio, Blokhuis, & Fukkink 2017) proved that male and female staff in childcare had same levels of attention, sensitivity and stimulation towards children. For example Grossmann et al. (2008) found that “male professional caregivers may have, as fathers, a complementary role in caregiving, displaying less sensitivity and responsiveness than female caregivers but stimulating the child more in exploration and play.” (cited in Polanen et al.).

When it comes to preschool teachers, this distinction is sharpening against men and the ratio of male teachers to female teachers is very low. This is the case in all over the world including Turkey. For example, according to 2015 UNESCO data, the ratio of female preschool teachers to male teachers is 100% in Hungary, 99.9% in Armenia and Azerbaijan, 99% in Italy, 97.2 in China, 96.7% in Germany, is 96.4%. Similar to these countries, very limited number of males choose early childhood education in Turkey because of the stereotypes about gender and work. According to 2016-2017 Ministry of Education statistics, a total of 77109 teachers consisting of 4429 male and 72680 female teachers are working in the preschool educational institutions in Turkey. According to this, the ratio of females working in preschool institutions to males is 95.24%. In other words, five percent of the teachers working in preschool education institutions in Turkey are male. Although the percentage of male preschool teachers is low, it is possible to infer that among these countries Turkey has a higher number of male preschool teacher. These statistics show that despite the increasing numbers of male preschool teachers in Turkey, early childhood education is still highly perceived to be a female occupation. As

Baris (2013) stated, kindergarten is called as “anaokulu” that means the school of the mother. Apart from the other factors, this term implies the gendered attributions attached to the early childhood professionals in Turkish culture. On the other hand, rare examples to challenge this attribution takes place in press reporting that the number of male teachers have become majority in a preschool in Amasya where the school is called as “babaokulu” (“Ana Degil Babaokulu”, 2016)

The current study is inspired by the story of an Australian male early childhood educator who spent a decade in a traditionally female job (Sumsion 1999). This case aroused the curiosity of the researchers that in what ways his Turkish colleague’s experience as the first male teacher may overlap and/or differentiate from his equivalent in the other culture. The researchers investigated the first male teacher who chooses to work as a preschool teacher on the internet. It was easy to access him since he has several reports in newspapers experience as the first early childhood education. Analysing the perception of the first male preschool teacher in Turkey may provide some insights to understand his unique experience as being the most typical representative of his profession. This could possibly enable international comparisons as well. This study has also potential to open up a new space to discover an optimistic perspective to a gendered profession agenda which is not consistent with the findings (e.g. Sumsion 1992, Anliak & Beyazkurk, 2008; Erden, Ozgun, & Ciftci 2011) of the relevant literature. Because this Turkish case, has a more optimistic perspective when compared to his international equivalents, we hope that this study will shed some light on the facts that shape a male preschool teacher’s identity in a highly feminized profession through his voice revealing the gender-related tensions, disadvantages as well as the advantages in a non-western context.

Purpose of the Study

The main purpose of this study is to investigate the perception of the first male Turkish preschool teacher related to his gender-professional identity integration through his thirty-two-years teaching career in a female-dominated profession. More specifically, professional experiences of the first male preschool teacher are analysed through a single case qualitative study by using a semi-structured interview technique. This case study may contribute to extending the literature on early childhood education as a gendered profession by analysing a non-western context, Turkey and it may be possible to make international comparisons. Within the general purpose of this study, the following questions were answered through the semi-structured interview:

1. What are the advantages and disadvantages of being the first male preschool teacher in Turkey?
2. How does he perceive the attitudes of his students, colleagues, principals, and parents towards him as the first male preschool teacher?
3. How was his relationship with the educational stakeholders? Has he ever come across with prejudices? If so, how did he handle them?
4. What kind of social benefits do male preschool teachers have for girl and boy students?
5. Is there any need to support males to choose the profession of preschool teaching? Why?

Method

Study Design

The current research portrays the career journey of the first male teacher in Turkey using a single case study design to analyse 32-years experience as an early childhood educator. “A case study is an investigation defined by an interest in a specific phenomenon within its real-life context. It is a qualitative form of inquiry that relies on multiple sources of information. Its distinctive feature is the case that may be an event or process considered worthy of study.” (Anderson & Arsenault, 1998, 128). According to Creswell (2013, 98) case study starts with identification of a special case and it can be patterned to reveal a unique case within the framework of its single nature. The single case study is considered to be “an extremely valuable method of social science research when used for the purpose of analysing how people frame and solve problems” (Barzelay, 1993). The single case study is thought to be suitable to understand the experience of the first male preschool teacher being the most typical representative of his type in Turkey. This single case has the potential to reveal the gender stereotypes attributed to female dominated profession in early education literature.

Participant

Extreme case sampling was used because the case was unusual and special. According to Patton (1987, 52) “unusual or special cases may be particularly troublesome or especially enlightening, such as outstanding successes or notable failures”. The first preschool male teacher’s case in Turkey may provide useful insights to understand the unusual case of a male preschool teacher by analysing his troublesome or outstanding experiences in a highly feminized profession.

Data Collection

Data were collected through a semi-structured in-depth interview via Skype chat by two researchers. The participant was living in a different city than of researchers’. His contact information was reached by internet searches and through his secretary, he was invited to participate the study with the two researchers via Skype. The interview lasted for 172 minutes. The skype interview was recorded to two mobile phones with the permission of the participant.

The interview questions included three initial questions and five main research questions to grasp an overview related to the participant’s background and perception related to the early childhood education teaching as a male teacher. Initial questions included questions such as the reasons for career choice and the university education experiences. Within the general purpose of this study, five questions were sought answer through the semi-structured interview. The questions in the semi-structured interview form were same with the research questions explained under the title of purpose. Additionally, initial questions took place before the main questions including the reasons for choosing the preschool teaching and whether preschool teaching can be considered as male or female profession. Main questions were as follows:

1. As a male preschool teacher, how do you evaluate the attitudes of educational stakeholders and society towards you? (Adapted from Anliak & Beyazkurk, 2008)
2. What are the advantages and disadvantages of being the first male preschool teacher? (adapted from Yang & McNair, 2017)

3. As a male preschool teacher, do you think or feel that the behavior of students, teachers, administrators and parents towards you is different from that of female teachers?
4. Is there any need to support boys to choose the preschool teaching? Why?

Data Analysis

Qualitative data can be analysed through two main approaches which are called as deductive and inductive. Deductive approach is performed when predetermined framework or research questions guide the data analysis process (Burnard, Gill, Stewart, Treasure & Chadwick, 2008). As mentioned above, the research questions were the same with the semi-structured interview questions. In accordance with the requirements of the deductive approach, the data were coded under the relevant categories and sub-themes were formed in accordance with the themes where possible.

To ensure the internal validity, findings were supported with direct quotations. Besides, member checking was applied to ensure the internal validity (Yildirim & Simsek, 2016, 280). Data analysis was sent to the participant via e-mail to control for the accuracy of the codings. Elo et al.,(2014) suggest that double-coding is helpful to develop the quality when deductive approach is used. Based on this, data were read and coded in relation to the main questions of the study by two researchers separately. The similarities and differences were mutually discussed when there are discrepancies between the codes and interpretations. In the second round of coding, they reached an agreement on controversial codes and sub-categories. The dialogue among co-researchers has often been considered a valuable approach that supports the credibility or conformability.

Case Background

S.Ö is a 55-year-old (on 27 June 2017), married early childhood education teacher. He has no child. He graduated from a large-scale university from Ankara between 1979-1984. Early childhood education teaching was his second choice. His first choice was the medical faculty and his third choice was veterinary. He was the first who worked as the male teacher in Turkey after graduating the department of Child Development and Education. He started his career as a teacher at a private early child education school. In his own words, "he had a very intense job search in the private sector". He worked as a teacher in two different locations in 32 years career process. His started his career at a private preschool where children of upper socio-economic level families live in Ankara. A year later he opened his own school in a district located in the upper socio-economic level in Izmir. The Department of Child Development and Education, where S.Ö. graduated, had registered a "male" student a year before he enrolled in the program. However, according to the S.Ö.'s statement, he did not teach and worked in a different field. Four male students enrolled for the year in which S.Ö. was registered in the program. One of them could graduate a year later. The other two graduates did not continue their career as teachers and tried to work in institutions such as hospitals in the public institutions. S.Ö. was the first male teacher who tried to work as a preschool teacher in Turkey. He never thought of working in a public school because his career plan was to open up his own school in the future and realize his dream with the school in his mind. In 1987, he opened his first preschool education institution

He answered the question of how to open up the school as follows:

I prefer to carry my own big picture rather than a part of someone else's project. Please do not think that it is an inflated ego or something. This is a matter of vision. I opted out of visions that I found very inadequate, as a

student, to spend that process and create my own school... It was not easy to do this in someone else's institution. But I will be free in my own institution.

Because he wanted to open his own school, S.Ö. thought that he had to earn his teaching experience in a private school and started to apply for work. In his own words:

No one trusted me and wanted to work with me. I applied almost all the schools in Ankara. School administrators were concerned that how they can present a male teacher to the parents and how he can win the trust of the parents.

During the undergraduate study period of S.Ö., there were 40 students in total, including four male and 36 female students. There were no males in the lower grades.

Before moving on to the main questions of the research, the participant was asked whether he had chosen the preschool field as his initial questions and whether there were role models that affected this choice. S.Ö. described the reasons for choosing the preschool field as follows:

When I earned this program, I was able to score medical faculties in Kayseri and Sivas affiliated to Hacettepe University. I entered with a very high score here. Like I said, I wanted a job that I can work about the human being, frankly, after I got into it, I was even more concentrated, so would I try the medicine faculty again? No. Because I really felt that I would get a substructure and hardware to do all I wanted to do here and all I really wanted to do was go ... I have nothing to do with my family at all. In fact, I did not have many teachers around me. I actually had very bad experiences. There were not very pleasant schools. For example, I graduated from Beyoğlu Atatürk Boys' High School before going to Hacettepe University's Child Development department, which is a building consisting only of girls... I was a cheerful person, so after my unhealthy school experiences, there was something that I had accumulated a lot in my own life, related to a beautiful school. I wanted to have a good life. This is actually related to my preference that not to work in a public school. Because it would be very difficult for me to realize myself in a system that was pre-structured by the state and I could not control. Instead of this, I chose a style where the drum and the knob was in my own.

Findings

As a result of the data analysis, six major categories were clustered under twelve major sub-categories. These categories and sub-categories were presented in Table 1 to summarize the findings and their interpretations as a whole. For example, one major category was defined as “advantages” and its related sub-categories were “disadvantages”, “personal characteristics” and “perceived advantages”.

Table 1.

Many Sides of Being the First Male Early Childhood Education Teacher in Turkey

Category	Sub-Categories	Code
1. ADVANTAGES	Sub-category 1: Support of the university professors	Code 1: positive discrimination Code 2: academic support
	Sub-category 2: Perceived advantages	Code 1: openness to experience Code 2: self-confidence Code 3: self-control Code 4: sense of responsibility Code 5: be grown in urban culture Code 6: the need for male role model in school industry

Table 1. (continued)

2. DISADVANTAGES	Sub-category 1: Employer-related	Code 1: difficulty in finding job Code 2: distrust Code 3: incompetency Code 4: commercial concern
	Sub-category 2: Personal	Code 1: despair Code 2: being in a female-dominated profession Code 3: competition
	Sub-category 3: Societal	Code 1: cynicism Code 2: contempt
3. RELATIONSHIPS WITH EDUCATIONAL STAKEHOLDERS	Sub-category 1: Relationship with students	Code 1: students' admiration
	Sub-category 2: Relationship with teachers	Code 1: positive
	Sub-category 3: Relationship with principal	Code 1: supportive Code 2: cooperative Code 3: friendly
	Sub-category 4: Relationship with parents	Code 1: pleasant Code 2: out-of-school time employment
4. STRATEGIES FOR COPING WITH PREJUDICES AND PROBLEMS	Sub-category 1: Struggling	Code 1: prioritizing the superiorities in other areas Code 2: try to do a good job
5. SOCIAL BENEFITS OF MALE PRESCHOOL TEACHERS	Sub-category 1: Necessity	Code 1: necessity for the development of the child's sexual identity Code 2: presenting the samples of both gender (female-male)
6. SUGGESTIONS TO PROMOTE GENDER BALANCE	Sub-category 1: Positive discrimination	Code 1: Providing advantage in undergraduate entrance exams Code 2: Assigning a specific quota to each school for recruitment

Category 1. Advantages of Being the First Male Early Childhood Education Teacher

Based on the experiences and events shaped S.Ö.'s career, he reflected many sides that can be related to the advantages of the male preschool teaching. We preferred to name them as perceived advantages because almost all his expressions seemed to us person specific. One of these facts can be an exception which he called as positive discrimination of his professors in favor of him.

Support of the university professors

S.Ö. indicated that his professors in graduate education made "positive discrimination" to support him and his male friends. He also mentioned that he got their "academic supports".

Table 2.

Codes and Sample Sentences of Subcategory Support of the Professors

Codes	Sample Quotations
Positive Discrimination	There was positive discrimination towards the male students. For example, if the deadline of homework or a project was on Friday, I could give it next Friday while girls could have a great difficulty if they do not. It was okay for me.
Academic Support	Our professors were supporting us. As we were male students, they had high

expectations about us.

Perceived Advantages

S.Ö.'s graduate experience as a prospective teacher and early years of his teaching career as a male teacher may be analysed as a different category than the researchers coded as "perceived advantages". It is called so because he frequently noted his personal characteristics while reflecting his own story and his advantages.

Table 3.

Codes and Sample Sentences of Subcategory Perceived Advantages

Codes	Sample Sentences
Openness to experience	My advantage was that I had agreed with the school administration for a three months trial period. I said "Try me. If you are not satisfied with my performance, be sure that I would go by myself.
Self-confidence	At the end of the first year of my teaching, my class was the most crowded class with 16 students. I could say it because I was proud of myself, and at that time I really thought the school industry needed such a model. I was very confident in myself.
Self-control	I think you are paying more attention to yourself when you're tagged with something. The first male kindergarten teacher... This title is spoken by the others, but you also stick it to yourself in time and you say that it is me. Then you think about what it should be and act accordingly.
The sense of responsibility	There are also times that you concern about your gender and sometimes act considering this. I mean, I do not know if it is exactly like this, but I can say that I feel that I feel important and valuable. Maybe I'm different from my other colleagues. So, I felt that I had to give this title in a valuable way and keep it alive. I felt more responsibility. Anyway, the feedbacks of people, their face expressions who say that "mmm a man" or something, you need to do more things to cope with your disadvantage that comes from this manhood. You can evaluate it in this way and translate it into positive.
Be grown in urban culture	Luckily, I grew up in big cities like Istanbul and Izmir because of my family. I had a life in the city culture whereas my other friends were from small cities. They saw the big city life in university for the first time. I was a little advantageous from them in the university life. It's a subjective assessment but urban culture brought me an advantage.
The need for a male role model in school industry	At the end of my first year, the most crowded class was mine with 16 students. I could say it because I was proud of myself, and at that time I really thought the school industry needed such a model. I was very confident in myself.

Category 2. Disadvantages of Being the First Male Early Childhood Education Teacher

Disadvantages of being the first prospective male preschool teacher can be analysed under three sub-categories that are employee-related, personal and societal.

Employer-related

S. Ö. explained some of the difficulties that he encountered in his early years at his profession by referring his employers.

Table 4.

Codes and Sample Sentences of Subcategory Employer-related

Codes	Sample Sentences
Difficulty in finding a job	No one trusted me and wanted to work with me. I applied almost all the schools in Ankara. School administrators were concerned that how they can present a male teacher to the parents and how he can win the trust of the parents. The main concerns were there. It's not related to my identity, it's a question about my gender. There is no such a model, it is a revolutionary thought. Who can do such a thing? ... If I was not a man and if I were a woman as who I was with my presentable skills, maybe I could find a job in kindergarten where I first went. But I was able to find it much later ... I do not remember the exact number but I can say that it was over 15. Some of them turned away from the door. I could not even get into the guest room. At that time there was no such thing as a CV. We took our file and went and knocked the gates of the schools.
Distrust	Frankly there was a distrust of a male teacher in the class.
Incompetency	In addition to education in pre-primary education, care for children is also very important, by parents and school administrators. They were always thinking that a man might be inadequate in these issues.
Commercial concern	I think the trouble was a commercial worry. How do the parents react to such a thing? Do they trust our children to our school?

Personal

S. Ö. explained some of the difficulties that he encountered in his early years at his profession by associating his personal experiences.

Table 5.

Codes and Sample Sentences of Subcategory Personal

Codes	Sample Sentences
Despair	I did not think much on this issue during the period when I went to the university, but I started to think about it during the internship period, so I got my tips when we started to share the ideas with the school administrators in case I could work there one day. They were saying that they would not choose too many male teachers. After that I was frustrated.
Being in a female-dominated profession	It is really hard for people to maintain their presence in a ladies-only sector. That is to say, while you are interested in football and sports in daily life as a man, everyone is talking about knitting models and nail polish during four years. It is not so easy.
Competition	I have been a bit annoyed in that years. There was a competitive environment. But I do not remember very hurtful things, a little bit old time, over thirty years passed. I do not think I've experienced anything negative affecting me. But I am a person who I directly forward, who does not regard the problem as a problem, who does not look at it at all.

Societal

S. Ö. mentioned that he had to face some sarcastic words of the people around him, which are coded as cynicism and contempt.

Table 6.
Codes and Sample Sentences of Subcategory Societal

Codes	Sample Sentences
Cynicism	When we graduated from high school, we had university results with my friends we graduated with. That's where everyone earned a place or not. S.Ö. earned his education in child development. Oh, you're gonna clean my child? ... There was a lot of ridicule. The same went on in college. Babysitter caregiver, come and look after me in the evening or something.
Contempt	Those who do this are all men. It was a humiliating thing. But this was a joke. I mean, it's not like putting pressure on me, but it could be a joke among men.

Category 3. Relationships with Educational Stakeholders

Being the first male teacher in Turkey, S.Ö.'s experiences with students, colleagues, school administrators and parents were presented as sub-categories below.

Relationship with students

S. Ö. pointed out that he had good relations with his students. His words coded as “students admiration”.

I can call it a transcendental relationship. I had students who looked in my mouth and even stood the same as my shirt, walking like me, speaking like me and acting like me. They say that “S.Ö.”Abim^{§§} at home is doing so... I had a student named Yavuz. I never forget. At that time I had a red chequered shirt. I know from his mother that she roamed the stores in all shopping malls for a month and looked for the same shirt. Because I did not have many shirts at that time I was wearing the same shirt or something three days after a few days. He sewed the same clothes”.

Relationship with teachers

S. Ö. pointed out that he had good relations with his colleagues. His words coded as “positive”.

We also had very positive relationships with the colleagues and there were negative things among them.

Relationship with principal

S. Ö. stated his relations with his principal was supportive, cooperative and friendly.

Table 7.
Codes and Sample Sentences of Subcategory Relationship with Principal

Codes	Sample Sentences
Supportive	I had a very good relationship with my principal because they were both from my college and graduated from my department. They really supported me a lot. After a while, I started at my first school, I was on the front of every subject. We had a very positive relationship.
Cooperative	When a new parent or a teacher visits the school, s/he was brought up to my class. I would be called to speak out.
Friendly	We used to meet out of the school and it is still going on.

^{§§}Abim is a Turkish word and it means elder brother.

Relationship with Parents

S. Ö. stated that he had positive relations with parents and he looked after some of his students after work to earn some extra money. Thus, his statements are coded as “positive” and “out-of school time employment”.

Table 8.

Codes and Sample Sentences of Subcategory Relationship with Parents

Codes	Sample Sentences
<i>Positive</i>	We have a very positive relationship with the parents. Because the parent is looking directly interested in whether the teacher makes her/his child happy. At first, it could be a question mark depending on the gender but it was always positive afterward. At that time, I was doing an additionally looking after their children hourly to earn extra money because I needed money. It was very enjoyable.
<i>Out-of-school time employment</i>	I went to the parents' houses and looked at their children. For example, I was paid for four hours despite working two hours. Because I was living alone, the parents were very helpful in preparing meals and cook the thing I loved. I was eating with the kids.

Category 4. Strategies for coping with prejudices and problems

As a male teacher in a female-dominated area, he mentioned some strategies to cope with the difficulties. Firstly, he mentioned that he prioritized the advantages and his words clustered under “prioritize the advantages in other areas” code below:

If you come across a competition or an upsurge about your program in undergraduate education or your profession, you can comfort yourself by prioritizing the superiorities to another area

Secondly, he mentioned that he does his best at work and his words clustered under “try to do a good job” code below:

So if you talk about that style, you may feel yourself inadequate but it is very comfortable that you can cope with it by doing your job well. I do not know if it might be related to my personality. I tried to respond by doing my job well.

Category 5. Social Benefits of Male Preschool Teachers

S.Ö. explained his view that numerical balance between male and female teachers among preschool teachers is necessary for the development of children's sexual identities with the following considerations:

I think it is a great necessity for children to see a male role model, especially at a time when gender identity is determined. I am very sure about that. I see that children are suffering from gender identity confusion or being overwhelmed by their exaggerated or repressed identities. So I think that every sample (female and male) should be present. Second, women are structurally more analytically thinking entities. And that's a good thing. Men also think globally. I think there is a need for children to blend them together. I see that ladies are losing themselves in details and lose the totality. I see how the men are saying that we're all in the picture and are looking for the whole picture. I think that they will produce a much more efficient result when they come together. Everything is better when they are natural. ... Just as there are about 50% of boys in society, I think preschool teachers will be better in line with this ratio. Male teachers are much more rational, and they can independently evaluate the child more easily. I can see that female teachers are also affected by the feedback given by the teacher and especially affected by the feedback given by their mother and may be shifting in their attitudes. And I try to control it.

Category 6. Suggestions to Promote Gender Balance

In order to promote the gender balance in preschool teaching profession S.Ö. offered suggestions which are subcategorized as “positive discrimination”. His suggestions are examined into two codes. The first one is “providing advantage in undergraduate entrance exams”:

It can be done by positive discrimination. Just as we propose that the number of female parliamentarians in the parliament is set as a certain quota, maybe a similar quota may be set for men who wish to choose this occupation

The second one is “assigning a specific quota to each school for recruitment”:

Perhaps I think that these can be achieved by giving priority to the profession or by having the necessities such as the presence of men at certain levels in each school. I do not know if there is any research on this, but I do not think it will be over 2-3% of the total population.

Discussion and Conclusion

This case has demonstrated that preschool teaching is still a female-dominated occupation despite the fact that preschool teachers are present in Turkish system more than thirty years. This conclusion may be drawn from the voice of S.Ö. as the first male preschool teacher as well as the voice of a preschool administrator who has more than thirty years experience in early childhood education. Since the beginning of his career, preschool teachers have very low levels of interest in an early childhood education career.

As the first preschool teacher in Turkey with his 32-years preschool career, S.Ö. perceived similar difficulties of a gendered profession reported in the literature as well as the advantages. Accordingly, S.Ö. came across with the difficulties caused by the employers, the society and himself. Difficulties that arise from employers include distrust in male teachers that they cannot be professionally inadequate, not to hire a male teacher, and commercial anxieties. Apart from these, it is understood that S.Ö. has experienced difficulties such as being scorned by the society and mocked by his boyfriends. Anliak and Beyazkurk (2008) reported similar findings related to the male undergraduate students who were studying in preschool teacher education programs. Participants have stated that they are in a field that is known as women's profession. They reported their anxiety of being ridiculed and mocked.

In another study, it was reported that the results semi-structured interviews with eight male preschool teachers showed that male teachers were seen as babysitters even by well-educated people (Erden, Ozgun, & Ciftci 2011). These similarities show that male teachers are exposed to professional gender discrimination. S.Ö. has stated that maintaining a job as a man in a female-dominated profession requires involvement in the matters that only women concern. This situation means a disadvantaged start for a man and it requires more competitive behavior to prove himself. In contrast to these disadvantages; he was positively discriminated by his professors. His personal characteristics such as being open to different experiences, self-confidence, raised in urban culture and the need for a male role model in school industry were the advantages that he perceived.

The case of S.Ö. is different from other male preschool teachers in the sense that he does not care about the prejudices and traditional view related to gender as much as the other examples (eg. Sumsion 1992; Anliak & Beyazkurk 2008) reported in the empirical cases. This case also revealed that personal characteristics of S.Ö. is an important factor to understand a male preschool teacher's career expectations, perceived advantages and disadvantages in a gendered profession. Perhaps, the most

original finding of this study is that personal characteristic of S.Ö. challenged a female-dominated profession reversing the situation in favour of his gender. In other words, S.Ö.'s resilient characteristics enabled him to handle the prejudices and challenges quickly and to "realize himself" (as defined by him) in his career pathway.

One of the questions that sought an answer in this study was the quality of S.Ö.'s relationship with school stakeholders and whether he encountered prejudiced behavior in these relationships. His relationship with his students was excellent. While S.Ö.'s relations with his students were like a brother-in-law relationship, in Tokic's research (2018), preschool teacher students were expecting to fill the gap of the father figure in the lives of children in the event that the parents were divorced and the mother was a single parent. Besides, he has supportive, collaborative and friendly relationships with his school administrators and the parents. S.Ö. believed that the preliminary judges of the parents disappeared very quickly when they saw a teacher who made their children happy. Parents also hired him for the hourly basis to take care of their children except for the school time. These findings suggest that it is not very difficult to overcome the prejudices of the parents who have concerns about teachers' gender. Similarly, Sak et al., (2015) found that male preschool teachers can establish good relationships with their students' parents. On the other hand, it may be useful to point out that, as explained in the background of S.Ö, the families reported here are socio-economically high-ranking families. It is possible to think that the prejudices of the families in this group can change more easily than the families in the low socio-economic level. In the study carried out by Anliak and Beyazkurk (2008), the interpretations male preschool teacher candidates' related to the disadvantages of being male in this profession are similar. Participants of that study were of the opinion that parents in small cities were more likely disapprove a male preschool teacher than the big-city parents when they start teaching. As S.Ö. reported about the job search process, he was able to find a position after an intense job seeking period. It was a school preferred by socio-economically upper-class families in Ankara. Similarly, he opened his first preschool education institution in a socio-economically high part of İzmir which is the third most populated city in Turkey. At this point, socio-economic level can be a meaningful variable to understand gender-based occupational discrimination. In the future, it may be expected that future quantitative studies on this issue to include the socio-economic level as a variable.

S.Ö.'s experiences are quite different from the case of the first male (James) to enroll in his home city as an early childhood professional in Australia (Sumsion, 1992). James had a very hard relationship with the school society because of the prejudices towards a male early childhood teacher. Parents' fear of child sexual abuse was the foremost difficulty that James should handle. Then comes the prejudices directed by the parents and his director. Besides his female colleagues ignored him he wanted to talk about the suspicions related to the questions related to his gender. The need to protect himself overweighed in James's experience and it gets more difficult for him that he lost his enthusiasm to work with children as the time passed. So, James's experience is not a pleasant one. These two contradictory findings may be related to the personality differences. For example, James (Sumsion 1992) describes himself as "... I've never been a very pessimistic sort of person" while S.Ö. describes himself as "...anyway, I am a forward-looking person who goes on to problems and I do not regard the problem as a problem and do not look back at all. That's why these are not the things that I think much about them. I was disappointed for a while, but later I developed my own resistance to give them a more honest answer...". As can be understood from two different male preschool teachers' self-description, S.Ö. is highly optimistic whereas James cannot be taken very optimistic. These differences may result in different dispositions in case of prejudices and problems. This comparison may be extended with the findings of Bryan and Bowder (2013) who analysed an African American male preschool teacher's experience. As stated earlier, Henry did not only report similar tensions about male

preschool teachers' challenges but he also reported difficulties related to being black in early childhood education setting. The way he managed the difficulties is similar to S.Ö.'s experience in the sense that he chooses to struggle with tensions and become a good teacher. That's why the researchers called his struggle as "cycle of personal triumphs". These two cases imply that personality traits may be a key factor in coping such challenges.

This study identified some factors that may help to manage gender-related tensions. To come up the prejudices related to this gendered profession, S.Ö. used the strategies as to prioritize his strengths in other areas and do a good job to prove himself. Similar findings have been reported in a study (Anliak & Beyazkurk 2008) that covered the opinions of male preschool student teachers. Male student teachers viewed male teachers advantageous in the sense that competitive conditions develop the equality of education. Similarly, S.Ö. stated that since women teachers are more advantageous, he had to spent much more effort to prove himself and to be accepted by students and parents. At present, according to research findings, male teachers who start at a disadvantageous position for women in the profession need to make more efforts to break down the prejudices and to prove their professional competences. In sum, this disadvantaged situation may be viewed as an advantage by some male teachers, if it is managed properly.

Based on his observations in both teaching and school administration, S.Ö. sees the existence of male preschool teachers in the education system as a very important requirement especially during children's periods of sexual identity development. For example, women stand out with emotional characteristics, while men are more rational and analytical. Unlike his opinions, two participants of Tokic's research (2018) mentioned that men have lower social and emotional intelligence compare to women and one of them pointed out the male disorganization.

At this point, S.Ö. believes that to increase the presence of male preschool teachers in the education system, it can be useful to positively discriminate male candidates for early childhood education programmes, and apply a specific quota to each school for recruitment. Similarly, Anliak and Beyazkurk (2008) found that male students in preschool education programs think that prospective male teachers should be encouraged to involve in childhood settings. Another support for the need to encourage male teachers in early child education comes from Stroud, Smith, Ealy, and Jurst (2006) for different reasons. Male graduate students participated in his research reported that male teachers can be a role model especially in case of single-parent families.

Implications

The current study has some implications for practice and researchers. All the findings derived from this study implied the personal traits is a noteworthy factor that shaped the first male preschool teachers' career choice and his career path in a gendered profession. Within the scope of the research, the participant answered his experiences by referring his personal characteristics. In our opinion, personal characteristics may have a critical role in career goals, career expectations, and the construction of career paths of employees in gender-dominated professions. This conclusion is perhaps one of the most interesting implications of this research which is unexpected at the same time. Personality traits appears to be a remarkable variable in interpreting and interpreting professions in future research where gender predominance exists.

The current study was designed as a single case. As Kennedy (1979) asserted, single case studies may not be generalized to great parts of the population. S.Ö. does not seem to represent the early childhood education teachers in a gendered profession. However, he has noteworthy characteristics that may

inspire early childhood education teachers and prospective preschool administrators who want to choose this job and be successful. Thus, the story of S.Ö. cannot be generalized to experiences of early child educators in Turkey but it can provide important clues to understand their realities in a female-dominated profession. Additionally, future research may include case comparisons to explore the cultural differences (e.g. western and non-western) towards a gender dominated profession. Lastly, the underrepresentation of males in early child education needs a special attention in attracting and selecting males to preschool teaching. The rise in male teachers in early child education may have a positive role in gender identification of boy preschoolers.

References

- Acker, J. (1990). Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations. *Gender and Society, 4*(2), 139-158.
- Anderson, G. & Arsenault N. (1998). *Fundamentals of educational research*. London: The Falmer Press.
- Anliak, S., & Sahin Beyazkurk, D. (2008). Career perspectives of male students in early childhood education. *Educational Studies, 34*(4), 309-317.
- Ana Degil Babaokulu. (2016, 17 Kasım). Erişim Adresi: <https://www.haberler.com/anaokulu-degil-babaokulu-8968570-haberi>
- Allen, S. M., & Hawkins, A. J. (1999). Maternal gatekeeping: mothers' beliefs and behaviors that inhibit greater father involvement in family work. *Journal of Marriage and Family, 61*(1), 199-212.
- Baris, S. (2013). Female preschool teachers' attitude toward male preschool teachers while hiring job. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research, 3*, 107-112.
- Barzelay, M. (1993). The single case study as intellectually ambitious inquiry. *Journal of Public Administration Research and Theory, 3*(3), 305-318.
- Besnard, T. & Letarte, M. J. (2017). Effect of male and female early childhood education teacher's educational practices on children's social adaptation. *Journal of Research in Childhood Education, 31*(3), 453-464.
- Bryan, N., & Jamison K. Browder. (2013). 'Are you sure you know what you are doing?' The lived experiences of an African American male kindergarten teacher. *Interdisciplinary Journal of Teaching and Learning, 3*(3), 142-158.
- Burnard, P., Gill, P., Stewart, K., Treasure, E., & Chadwick, B. (2008). Analysing and presenting qualitative data. *British dental journal, 204*(8), 429.
- Cameron, C. (2001). Promise or problem? A review of the literature on men working in early childhood services. *Gender, Work & Organization, 8*(4) 430-453.
- Connell, R. W. (2005). *Masculinities*. Berkeley: University of California Press.
- Creswell J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Demirtas, H., Demir, H. C., & Demir, M. (2014). Türkiye'deki anaokullarında erkek öğretmen algısı [Perceptions about male preschool teachers in Turkey]. *International Journal of Early Childhood Education Research, 3*(7), 60-95.
- Drudy, S. (2008). Gender balance/gender bias: The teaching profession and the impact of feminisation. *Gender and Education, 20*(4), 309-323.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *SAGE open, 4*(1), 2158244014522633.
- Erden, S., Ozgun O., & Aydilek Ciftci M. (2011). "I am a man, but i am a pre-school education teacher": Self and social-perception of male pre-school teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 15*, 3199-3204.
- Fagan, J., & Barnett, M. (2003). The relationship between maternal gatekeeping, paternal competence, mothers' attitudes about the father role, and father involvement. *Journal of Family Issues, 24*, 1020-1043.
- Hedlin, M. & Åberg M. (2013). The call for more male preschool teachers: Echoed and questioned by Swedish student teachers. *Early Child Development and Care, 183*(1), 149-162.
- Huber, J., & Traxl, B. (2018). Pedagogical differences and similarities between male and female educators, and their impact on boys' and girls' behavior in early childhood education and care institutions in Austria. *Research Papers in Education, 33*(4), 452-471.
- Joseph, S., Wright, Z., & Phil, M. (2016). Men as early childhood educators: experiences and perspectives of two male prospective teachers. *Journal of Education and Human Development, 5*(1), 213-219.

- Kennedy, M. M. (1979). Generalizing from single case studies. *Evaluation Quarterly*, 3(4), 661-678.
- Parlaktuna, İ. (2010). Türkiye'de cinsiyete dayalı mesleki ayrımcılığın analizi [Analysis of gender-based occupational discrimination in Turkey]. *Ege Akademik Bakış*, 10(4) 1217.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peeters, J. (2007). Including men in early childhood education: Insights from the European experience. *New Zealand Research in Early Childhood Education*, 10, 15-24.
- Van Polanen, M., Colonna, C., Tavecchio, L.W.C., Blokhuis, S. & Fukkink, R. G. (2017). Men and women in childcare: a study of caregiver-child interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(3), 412-424.
- Sak, R., Kizilkaya, G., Yılmaz, Y. & Dereli, M. (2015). Çocukların bakış açisiyle erkek ve kadın okul öncesi öğretmenleri. [Children's Perspective: Male and Female Preschool Teachers] *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 142-162.
- Stroud, J. C., Smith L. L., Ealy, L. T. & Hurst R. (2006). Choosing to teach: Perceptions of male preservice teachers in early childhood and elementary education. *Early Child Development and Care*, 163(1), 49-60.
- Sumsion, J. (1999). Critical reflections on the experiences of a male early childhood worker. *Gender and Education*, 11(4), 455-468.
- Tokić, R. (2018). Motivation of male students for preschool teacher profession. *Open Journal for Educational Research*, 2(1), 31-44.
- UNESCO. (2015). Education: Percentage of female teachers by teaching level of education. <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=178>.
- West, C. & Zimmerman, D.H. (1987). Doing gender. *Gender and Society*, 1(2), 125-151.
- Williams, C. L. (2013). The glass escalator, revisited: Gender inequality in neoliberal times, SWS feminist lecturer. *Gender & Society*, 27(5), 609-629.
- Yang, Y. & McNair D. E. (2017). Male teachers in Shanghai public kindergartens: A phenomenological study. *Gender and Education*, 1-18.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri* [Methods of quantitative research in social sciences]. (10. Baskı). Ankara: Seckin Yayıncılık.

Authors

Associate Professor Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU is a faculty member at Hacettepe University, Department of Educational Sciences. She conducts research in the field of educational administration.

Assistant Professor Dr. Pelin TAŞKIN is a member at Ankara University, faculty of Educational Sciences. Her research interests focus on educational administration, education law and children rights.

Contact

Doç. Dr. Nihan Demirkasımoğlu Hacettepe University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, 06800 Beytepe Ankara/Turkey.
e-mail: nihsal@yahoo.com

Dr. Öğr. Üyesi Pelin Taşkın, Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Educational Sciences, 06950 Cebeci, Ankara/Turkey.
email: pelintaskin@gmail.com

Kavramsal Sanat Uygulamalarıyla Öğrencilerin Sanatsal İfade Biçimlerinin Geliştirilmesine İlişkin Eylem Araştırması

Action Research About Development Of Student's Artistic Form Of Expression By Conceptual Art Activities

Çiğdem Tanyel Başar**

Metin İnce***

To cite this article/Atf için:

Tanyel Başar, Ç. ve İnce, M.(2019). Kavramsal sanat uygulamalarıyla öğrencilerin sanatsal ifade biçimlerinin geliştirilmesine ilişkin eylem araştırması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 438-469.

doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.20m

Öz. 1960'lı yıllardan itibaren yaşanan teknolojik ve toplumsal gelişmelerin ışığında sanat alanında hızlı değişimler ve dönüşümler yaşanmış, sanatın ifade formları, düşünüş biçimleri farklılaşmıştır. Sanattaki bu değişimle birlikte, sanat eğitimi alanında da yeni bir yapılanmaya, planlamaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu araştırmanın amacı, kavramsal sanat uygulamaları yoluyla öğrencilerin sanatsal üretimde özgün ifade biçimlerinin nasıl geliştirildiğini ortaya koymaktır. Araştırma, eylem araştırması modeli ile desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları, 2012-2013 güz döneminde Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünde Grafik Tasarım dersi alan 12 lisans öğrencisi ve dersi yürüten araştırmacıdan oluşmaktadır. Veriler, ders video kayıtları, yarı-yapılandırılmış görüşmeler, öğrenci günlüğü, araştırmacı günlüğü, öğrenci ürünleri ve doküman incelemelerinden elde edilmiştir. Araştırmanın verileri tematik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Bulgulara göre öğrencilerin, araştırma ve sorgulama sürecini yaşayarak çevrelerine karşı farkındalık geliştirdiği görülmüştür. Öğrenciler kavramsal sanata ve günümüz sanatına olan uzak tavırlarını değiştirmişler ve anlamlandırma çabasına girmişlerdir. Araştırma bulgularından yola çıkılarak, öğrencilere sanat tarihi, görsel kültür, dijital sanat, güncel sanat pratikleri gibi çok yönlü günümüz sanatı anlayışına uygun dersler verilebilir.

Anahtar Kelimeler: Sanat eğitimi, kavramsal sanat, güncel sanat eğitimi.

Abstract. Since the 1960's, rapid changes and transformations in the field of art have been experienced in the light of the technological and social developments that have been experienced, and the expression forms and thought forms of today's art have differentiated. With this change in the art, there was a need for a new structuring and planning in the field of art education. The purpose of this research is to demonstrate how students' original expression patterns in artistic production have been improved through conceptual art practices. The research was designed with an action research model. Participants of the research consist of 12 undergraduate students who took Graphic Design lesson in Fine Arts Education Department of Anadolu University in the fall semester of 2012-2013 and the researcher conducting the course. Data were collected from class video records, semi-structured interviews, student diary, researcher diary, student objects/products and social media interactions. Data of the research were resolved through thematic analysis method. According to findings, it has been seen that the students have developed awareness of their surroundings by experiencing the research and inquiry process. The students have changed their conceptions of art and their distant attitudes to contemporary art and have tried to make meaning. From the research findings, students can be taught various artistic approaches such as art history, visual culture, digital art and contemporary art practices.

Keywords: Art education, conceptual art, contemporary art education.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 15.07.2018

Düzeltilme Tarihi: 16.12.2018

Kabul Tarihi: 10.01.2019

Giriş

Dadaizmden itibaren geleneksel yapısından sıyrılmaya başlayan sanat, temsilin dışına çıkmış, düşünsel bir yüzeye taşınmıştır. Sanatın geleneksel yapısını kırmasında, nesnelerin yeniden çoğaltılabilirliği önemli derecede etkili olmuştur. Bununla birlikte nesnelerin biriciklik durumu ortadan kalkmış ve nesne anlam değişikliğine uğramıştır. 1960'lı ve 1970'li yıllardan itibaren sanatta biçimcilikten öte düşünceye önem veren anlayışlar ortaya çıkmıştır.

Kavramsal sanat, sanata dördüncü boyutu getirmeyi amaçlamıştır ve bu doğrultuda nesnelerin görünen biçimlerinin dışındaki anlamlarına odaklanmıştır. Sol Lewitt (1967) kavramsal sanatta fikir ya da kavramın çalışmanın en önemli boyutu olduğunu ifade ederek bir sanatçının, sanatın kavramsal herhangi bir formunu kullandığında bu; bütün planlamanın ve karar vermenin daha önceden yapıldığını, icranın ise bir yükümlülükten kurtulma işi olduğunu belirtmiştir (Akt. Antmen, 2008, s.197). İlk başlarda “Düşünce sanatı”, “Enformasyon sanatı” gibi isimlerle anılsa da, minimalist sanatçı Sol Lewitt’in 1967 yılında yazdığı “Kavramsal Sanat Üzerine Paragraflar” isimli makalesiyle “Kavramsal Sanat” ismiyle anılmaya başlamıştır. Arazi üzerine yapılan müdahaleler, sanatçının kendi bedenini kullandığı performanslar ya da anlık gösterilerle oluşan happening türünde oluşumlar müzelerin, galerilerin sınırlarını aşarak açık havada izleyiciyi düşünmeye teşvik eder niteliğe bürünmüştür. Yapılan bu çalışmalarla sanatçı izleyiciyi estetik değerlerin dışında düşünmeye yönlendirmiş ve sanat nesnesinin metasal yönüne tepkide bulunmuştur (Antmen, 2008, 193).

Sanatta meydana gelen bu devrimsel dönüşümün öncüsü, Fransız sanatçı Marcel Duchamp olarak kabul edilir. Duchamp 1910'larda “hazır nesne” kavramını ortaya koyar ve ardından 1917 yılında “Çeşme” adlı yapıtının gündeme taşıdığı sorularla kavramsal sanatın düşünsel temellerini oluşturur. Hazır nesneler içinden en kışkırtıcı olanının bu eser olduğundan söz eden Bürger (2012), Duchamp'ın sergilediği eserin modernist estetik anlayışına, onun kavram ve kurumlarına olan tepkiselliğinden bahseder. Bununla birlikte “çeşme”, gündelik hayata dair sıradan bir nesneyi öyle bir sunar ki onun yararlılık bakımından taşıdığı önem, getirdiği yeni bakış açısıyla birlikte silinir, sunulan nesneye ait yeni bir düşünce oluşturur (s. 20).

Kavramsal sanat yapısı itibariyle biçimsel değerlere karşı çıkar, temelini düşüncel boyutu koyarak sanatın nesneyle olan ilişkisini sorgular. Sanatın estetik değerlerine uzak duruşuyla beraber, eseri beğeninin ötesinde tanıma ve bilme eylemi olarak görür. Kavramsal sanatta düşünce ya da kavramın en önemli kısım olduğunu belirten Sol Lewitt (1967), sanatın kavramsal bir biçiminin kullanılmasının, eserle ilgili bütün aşamaların planlarının yapılmasından sonra uygulamanın sadece bir ayrıntı olduğundan bahseder (Akt. Yılmaz, 2001, s. 173). Amerikalı sanatçı Douglas Huebler'in 1968 yılında kavramsal sanat üzerine yaptığı açıklamalarda, dünyada yeterince nesne olduğu için kendisinin de yeni bir tane daha eklemek istemediğini söylemesi, nesneye olan tavrını net bir biçimde ortaya koyar (Antmen, 2008, s. 200). Kavramsal sanatla birlikte nesnenin alınıp satılması, geleneksel dönemde olduğu gibi eserin kalıcılık düşüncesi terkedilmiş, sanat, sanatçı, sanat eseri, izleyici gibi tanımlar da değişerek yeniden biçimlenmiştir. Sanatçı eseri yaratan, ortaya koyan niteliğinden çıkarak düşünce üreten bir yapıya dönüşmüş, izleyici ise kimi zaman eserin bir parçası haline gelerek eserle bütünleşmiştir. Sanatçı izleyicinin eseri nasıl algıladığı yönünde müdahalede bulunmaz, her izleyici kendine ait parçalarla anlamlandırır çalışmayı. Sol Lewitt (1967) “Yapıt bitirilip bir kez imzalandıktan sonra, izleyicinin o yapıtı algılama şekli konusunda sanatçının müdahale şansı ortadan kalkar. Farklı insanlar aynı şeyi farklı bir şekilde anlar (Akt. Yılmaz, 2001, s.176)” sözleriyle bu durumu destekler. Sanat eserine baktığımızda teknik olanakların dışında varlığını ortaya koymuş, hatta kimi zaman düşüncenin kendisi bitmiş bir sanat eseri haline dönüşmüş, düşünce üretme sürecine ait olan planlar, eskizler, karalamalar belge niteliği taşıyarak eserin parçalarını oluşturmuştur.

1960'lı yılların sonlarında, sanatın tanımı değişmiş, sanat dünyası yeni kavramları, olguları tartışır duruma gelmiştir. Hızla yayılarak uluslararası platformda sesini duyuran kavramsal sanat, kendisinden sonra gelişen tüm akım ve anlayışların önünü açmıştır. Sunduğu sorgulayıcı ve eleştirel düşünsel yaklaşımı ile geleneksel sanat anlayışının boyutlarını değiştirme çabasında olan kavramsal sanatçıların düşünceleri, yapıtları ve yayınları, sanatın ne olduğu üzerine yeni görüşler oluşturmuştur. Sanatın “ne” olduğu ve “işlevi” üzerinde yarattıkları tartışma ve sorgulama ortamıyla birlikte yeni önermeler sunmuşlar, biçimci anlayıştaki yetenek yerine sınırsız yaratıcılığı öne sürmüşlerdir. Kavramsal sanat tek bir anlayışta değil, farklı ifade formlarıyla, yeni oluşumlar dahilinde gelişerek etkinliğini sürdürerek günümüze kadar uzanarak, resim, heykel gibi geleneksel türdeki çalışmaların kavramsallaşmasında etkili olmuştur.

Türkiye’de kavramsal sanatın oluşum sürecine bakıldığında, klasik anlamdaki plastik sanatlardaki ilk farklılaşma etkilerinin 1965 yılında sanatçı Altan Gürman ile başladığı görülür. Altan Gürman’la başlayan farklılaşma süreci, Kuzgun Acar, Füsün Onur, İlhan Koman, Şükrü Aysan, Ayşe Erkmen gibi sanatçıların bu sürece katkılarıyla devam eder. Ancak ülkenin o dönemki toplumsal yapısını incelediğimizde toplumsal ve siyasal anlamda zor bir dönemden geçtiği anlaşılır. Çağdaş sanatın Batı kökenli bir sanat olması ve Türkiye’nin ise doğu kökenli bir toplum olması ve dinin de etkisinin büyük olması sebebiyle toplumsal olarak farklı bir durum oluşmuştur. 1960 dönemi öncesinde Türk sanatı Batı kültüründen, batı sanatından etkilenmiştir ancak bu etkilenme Batı sanatının taklidi ile Türk sanatına aktarmacı tavır ile gerçekleşmiştir. Ancak 1960 ve 1970’li yıllarda klasik resim anlayışı hakim olsa da bazı sanatçıların çabaları ile çağdaş sanatı taklit etmeden anlama, yorumlama, inceleme girişimleri olmuştur. Bu girişimler o dönem için yavaş fakat bilinçli bir şekilde ilerlemiş ve Türkiye’de çağdaş sanatın alt yapısını oluşturmaya başlamıştır. 1960’lı yıllarda Altan Gürman ile başlayan süreçte, 1970’lerde çağdaş sanata olan ilginin arttığı görülmüş, 1980’lerde ise bu anlayışı benimseyen sanatçıların yaygınlaşmasıyla çağdaş sanat kabul görmüştür. Türkiye’de batıdaki sanat gelişiminde olduğu gibi Obje Sanatı/ Kavramsal Sanat/ Post-Kavramsal Sanat gibi geçiş dönemleri olamamış, Türk sanatçıları batıdaki sanat gelişimine göre çağdaş sanata geç bir tarihte başlamasıyla avantaj sağlayarak doğrudan Post-Kavramsal Sanat işlerinin üretildiği döneme denk gelmişlerdir (Özayten, 1992, s. 85).

Toplumda her yeni yapılanmanın kabul görme ve alt yapı oluşturma süreci zaman alır. Türkiye’de kavramsal sanatın ilk oluşumları ve gelişim süreci 1960’lı yıllardan 1980’li yıllara dek uzanan süreçte benimsenmiş ve kabul görmeye başlamıştır. İlk süreçte sözü geçen etkinlikler ve çalışmalar sadece İstanbul’da kabul görmüş, gerçekleştirilmiştir. Ancak sonraki dönemlerde Ankara, İzmir gibi şehirlerde de kavramsal sanat etkinlikleri görülmeye ve yayılmaya başlamıştır. Günümüzde sanat tanımının, sanatsal ifade araçlarının ve anlayışlarının değişimi sanat eğitimi alanında da yer bulmuştur. Çağın gerekliliğine uygun olarak, sanat eğitimi alanında da biçimin dışında düşünsel projeler ön plana çıkmaya başlamıştır. Kavramsal sanat eğitiminde, öğrenci sınırsız düşünce üretebilmekte ve süreçten beslenebilmektedir. Ürün ortaya koyma sürecini belgelemesi bile sanatsal bir ifade biçimi olabilir. Her türlü etkinlik sanatsal bir süreçtir.

Bulunulan çağın özelliklerine, teknolojik, sosyal, siyasal yapısına göre sanatın anlamında değişim yaşanmış ve diğer alanlarda yaşanan olaylar sanatı da etkilemiştir. Modern çağda sanat, nesne ve estetik değerler üzerinden tanımlanırken, postmodern dönemde artık nesnenin yıkıldığı, yok olduğu, düşünsel göstergelerin yer aldığı bir tanım halini almıştır. 1945’li yıllardan başlayarak etkisini hissettiren, 1960 sonrası dönemde ise iyiden iyiye belirginleşen sanatta nesne karşıtı hareketler, günümüzde sanatın her alanında varlığını gösterir. Teknolojiye bağlı yeni gelişen araçlar, oluşan dijital ortam ve çevremizi tümüyle kuşatan imgelerin yığılmasıyla sanat biçim değiştirmiş, bu teknolojilerin sağladığı imkanlarla farklı ifade yollarını kullanmaya yönelmiştir. 20. yüzyılın ortalarından itibaren

kapitalizmin etki alanını genişletmesi sonucunda ortaya çıkan popüler kültür ve tüketim kültürü etkisi altında var olan estetik değerler yeniden sorgulanıp biçimlendirilmiştir. Yılmaz'a (2011) göre, sanatın gelişiminde yüzyıllardır sınırları, kuralları belirli disiplinlerden, önce hazır nesnelerin kullanımıyla sonrasında ise sanatın yaşamla bütünleşip disiplinlerarası yaklaşımın etkin olduğu sürece geçilirken sanatçı daha çok özgürleşmiştir. Süreç içinde gelişen, değişen sanat tanımları ve kavramları yeni fikirlerin, yeni bakış açılarının yansımaları olup geleneksel algılayış biçiminin değiştirilmesinin görüntüleridir (s. 131). Çağımız sanatını algılamada geleneksel ifade biçimlerinin, sanat eğitimindeki tek araca dayalı (tuval-boya resmi ya da mermer, bronz heykel gibi) disiplinde ısrar etmesi, öğretim sürecinde tek yönlü bir algı oluşturarak tek sesli sonuçları ortaya çıkarır. Çağdaş sanat anlayışı, bu alan ve disiplinleri birbiri içinde eriterek sınırları ortadan kaldırır (Ergün, 2012). Freedman' a (2003) göre, sanatsal becerilerin yanı sıra kavram ve düşüncelerin de sanat eğitimine dahil edilmesi gerekmektedir. Hickman (2004), postmodern anlamda günümüz sanat eğitiminin çok kültürlü yaklaşımı ve dünyanın tüm kültürel sembol, işaret ve imgelerini içermesi gerektiğini savunarak görsel sanatlar dersinin öğrenciye mümkün olduğunca geniş bir sanat kültürü sunması gerektiğini ifade eder. Whitham ve Pooke' e (2010) göre, bir zamanlar sanatı tanımlamak daha kolaydı. Son zamanlarda bir şeyi yalnızca aldığı biçim veya kullandığı ortam temelinde sanat olarak tanımlamak güçleşmiştir (Akt. Bulut, 2014, s. 127).

Şahiner'e (2002) göre, 1960'lar sonrasında kavramsal sanatla birlikte edimsel olmaktan çok bilişsel bir yöne doğru giden sanat anlayışı felsefi bağlamların iyi incelenebilmesi için bu anlamda bir formasyonu gerekli kılar. Efland (2002), sanat eğitiminin bilişsel boyutuna dikkat çekmiş, sanat eğitiminin zihinsel gelişim, yaratıcı ifade gücü ve hayal gücünü geliştirdiğini belirtmiş ve toplum bireylerinin sanat eserleri karşısında gördüklerini anlayabilme yetisine sahip olması gerektiğini savunmuştur (Akt. Bulut, 2014, s.127). Dolayısıyla geleneksel yöntemlerle bulunduğumuz çağın sorunlarını ele almak mümkün görünmemektedir. Sürekli yeni anlayışlara adapte olmaya çalışırken, başka bir anlayışın dahil olması ve bunun altyapısını oluşturacak sistem oluşmamasından dolayı, çağa uygun sanat eğitimcileri yetiştirmek de zor olmaktadır. Sanat eğitiminde yaşanan değişimler, toplumsal, bilimsel, kültürel, teknolojik değişimlerle paralel yapıdadır ve hepsi birbirini etkilemektedir. Buna bağlı olarak toplumsal bir kurum olarak var olan "okul" ve sistem olan "eğitim" bu değişimden etkilenir. Çağdaş eğitimin gereği olarak sanat eğitiminde dönemin dinamiklerine ayak uydurabilecek yaratıcı insan tipi yetiştirmek önem taşımaktadır. Sanat eğitimindeki yeni yaklaşım ve söylemlerin eğitim fakültelerinde işlevsel duruma gelmesi öğretim üyelerinin etkin katılımı ve programlarda güncel sanata yeterince yer vermekle mümkün olabilecektir (Bozdağ Kalaycı, 2007).

Alanyazına bakıldığında kavramsal sanat ile ilgili yapılmış araştırmalara ulaşılabilir. Marshall (2008), *visible thinking: using contemporary art to teach conceptual skills (görsel düşünce: kavramsal becerileri öğretmek için çağdaş sanatı kullanmak)* başlıklı makalesinde kavramsal sanatta kolaj ve metafor kullanımı stratejilerinden söz etmiştir. Sanatsal bir çalışma yapmak için gerekli temel tasarım ilkelerini ve temel becerileri gerçekleştirebilmek için görsel düşünce biçiminin geliştirilmesi yönünde ifadeler kullanılmıştır. Ching (2015) *teaching contemporary art in primary schools (İlkokullarda kavramsal sanat öğretimi)* başlıklı araştırmasında, ilkokul öğrencileri ile kavramsal sanat uygulamaları gerçekleştirmiş sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme yapmıştır. Araştırma sonucunda kavramsal sanat uygulaması ile öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebildiklerini belirtmiştir. Yılmaz'ın (2008), *kavramsal sanatta ironi ve olumsuzluk* başlıklı doktora tezi, sanat eserinin soru sordurabileceği düşüncesinden yola çıkmış, eserin biçimsel yapısından ziyade düşünsel ve ironik altyapısını önemseyen kavramsal sanatçıları ve bu sanatçıların eserlerini, felsefelerini dört farklı güzel sanatlar fakültesinde yapılan seminerlerle ortaya koymayı amaçlamıştır.

Kavramsal sanat ile ilgili yapılmış araştırmaları incelediğimizde bu araştırmaların çoğunlukla kuramsal boyutta kaldığı ve uygulamaların ise lisans eğitimi düzeyinde olmadığı görülmektedir. Bu anlamda araştırma sonucunda elde edilen verilerin, sanat eğitimi verilen kurumlarda öğrencilerin kendilerini sanatsal üründe ifade edebilmeleri ve yaşanan sorunlar bakımından uygulayıcılara katkı sağlayacağı umulmaktadır. Gerçekleştirilen kavramsal sanat ile özgün ifade uygulamalarının, öğrencilerin sanatsal ifadelerinde bireyselleşme sürecinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, araştırmanın yapıldığı sınıfta bu programın ilk defa uygulanıyor olması ve öğrencilerin sanatsal ifade biçimlerinin gelişmesi, öğrencilerin kendilerini analiz etmeleri açısından önemli görülmektedir. Bu araştırmanın genel amacı, kavramsal sanat uygulamaları yoluyla öğrencilerin sanatsal üretimde özgün ifade biçimlerinin nasıl geliştirildiğini ortaya koymaktır. Belirlenen bu genel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrenciler seçtikleri kavramları sanat ürününe nasıl dönüştürmektedir?
2. Öğrenciler, kavramdan sanat ürünü geliştirirken;
 - a) Nasıl bir sorgulama ve araştırma süreci yaşamaktadır?
 - b) Düşünceyle bağlantılı malzeme araştırmasını ve seçimini nasıl yapmaktadır?
 - c) Bilgi ve deneyimlerini ürüne nasıl yansıtmaktadır?
 - d) Yaşadıkları sorunlar nelerdir ve bunları nasıl çözmektedir?
3. Öğrencilerin kavramsal sanat ürünü geliştirdikleri Grafik Tasarımı dersinin öğretim sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğrencilerin kavramsal sanat sergi sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

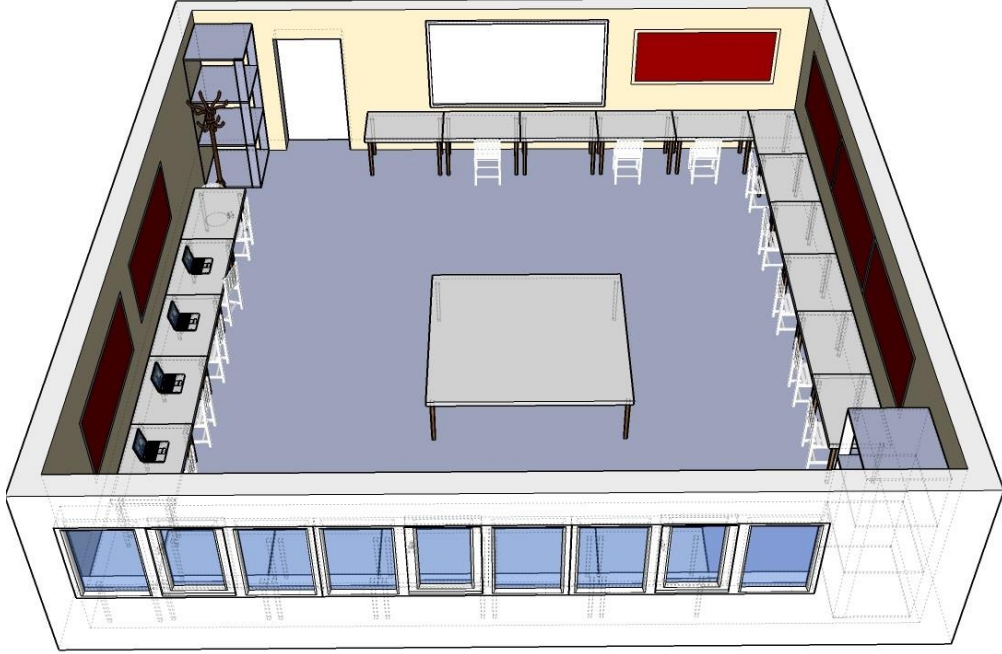
Yöntem

Araştırma Deseni

Kavramsal sanat uygulamalarına yönelik hazırlanan bu araştırma, uygulama sürecini bütün yönleriyle ele alabilmek ve ortaya çıkan sorunlara çözüm sunabilmek amacıyla eylem araştırması modeli ile desenlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2011, s. 78) göre eylem araştırması; uygulama sırasında ortaya çıkan problemlerin anlaşılmasına ve çözümlenmesine yönelik uygulayıcıların, uygulama sürecini çalışmasını içerir. Araştırma ile uygulamayı bir araya getirerek araştırma sonuçlarını uygulamaya aktarılmasını kolaylaştıran bir yaklaşımdır.

Araştırma Ortamı

Araştırmanın uygulaması 2012-2013 öğretim yılı güz döneminde, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Programı, Grafik Tasarım Dersi 3. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama için bu okulun seçilmesinde, bölüm yöneticilerinin ve öğretim elemanlarının verdiği destek, uygulama yapılacak atölyenin koşullarının araştırma için uygun olması ve çalışmaya katılacak öğrencilerin alanla ilgili yeterli düzeyde alt yapıya sahip olması etkili olmuştur. Grafik Tasarım Atölyesi'ne ait yerleşim düzeni aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 1. Grafik tasarım atölyesi yerleşim düzeni perspektif görünümü.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-iş Öğretmenliği Bölümünde Grafik Tasarımı dersini alan 3. sınıf öğrencileri ve dersi yürüten öğretim elemanı araştırmacı oluşturmaktadır. Araştırma, uygulama için yeterli sanatsal bilgiye sahip oldukları düşünüldüğünden üçüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma içerisindeki etkinlikler tüm sınıf ile gerçekleştirilmiştir. Kavramsal sanat uygulamaları yolu ile gerçekleştirilen etkinliklerde, temsili video dökümü ve analizinde sınıfta gerçekleşen tüm olaylar değerlendirilmiştir. Ancak yarı-yapılandırılmış görüşme, öğrenci günlükleri ve öğrenci ürünleri ile veri toplanmasında “iç örnekleme”den yararlanılmıştır. Araştırma için verileri önemli olabilecek öğrencilerin seçilmesine dikkat edilmiştir. İç örnekleme belirleme aşamasında ölçüt örnekleme yöntemine başvurulmuştur. “Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 112). Bu ölçütleri araştırmacı belirleyebileceği gibi önceden oluşturulmuş ölçütler listesi de kullanılabilir.

Bu araştırmada temel ölçütler araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Araştırmacı ölçütleri belirlerken, daha önce dersi yürüttüğü ve sınıfı tanıdığı için öğretim üyesi Doç. Metin İnce'nin de görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada öğrencilerin bilgisayar destekli tasarım programlarını kullanabilme durumları, derslere devam durumları, temel tasarım öğeleri bilgisine sahip olmaları, kendilerini iyi ifade edebilmelerinin yanında, sanatsal faaliyetleri (sinema, tiyatro, sergi vb.) takip etmeleri ölçüt olarak belirlenmiştir. Aynı zamanda ölçütleri belirlemede, öğrencilere uygulanan kişisel bilgi formlarından da yararlanılmıştır. Bu ölçütler doğrultusunda 6 odak öğrenci belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından, belirlenen odak öğrencilere kod isimleri verilmiş, araştırma içinde gerçek isimleri kullanılmamıştır.

Veri Toplama Teknikleri

Eylem araştırmasının yapısı gereği veriler sistematik olarak toplamakta ve farklı veri toplama sürecinde farklı araçlardan yararlanılmaktadır. Kullanılan veri toplama araçlarının, araştırma sorularına ve öğretim durumlarına uygun olması gerekmektedir. Araştırmada öğrenci bilgi formu, video kayıtları, yarı-yapılandırılmış görüşme, doküman incelemesi, öğrenci ve araştırmacı günlükleri ile sosyal medya grup paylaşımları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Araştırmada öğrencileri tanımak ve konuyla ilgili bilgilerini öğrenmek amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu yolla öğrenciler nasıl bir ortamda eğitim aldıkları, hangi sosyal ve sanatsal etkinlikleri gerçekleştirdikleri ve sanat ile ilgili hangi bakış açısına sahip oldukları hakkında bilgi vermiş ve bu bilgiler odak öğrencilerin seçimine kaynaklık etmiştir. Uygulama sürecinin her aşaması video yardımıyla kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı aynı zamanda uygulayıcı olduğundan ders sonrası, süreci tekrar izleyip gözlemleyebilmiştir. Video kayıtları sayesinde araştırmacı, öğrencilerin sınıf içi durumları, derse katılımları, ders içindeki yorumlarını inceleyerek, araştırma amacı doğrultusunda haftalık toplanan geçerlik komitesinde izletmiştir. Bu sayede komite üyeleri nesnel yorumlarda bulunup, eylem planlarının değişip gelişmesinde katkıda bulunmuşlardır. Yapılan etkinlikler sonunda, belirlenen 6 odak öğrenciyle yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşme soruları araştırmanın amacına bağlı olarak uzmanların görüşleri doğrultusunda hazırlanmış ve uygulanmıştır. Görüşmede, öğrencilere uygulama süreci, ortaya koydukları sanatsal ürünler ile dersin işleyişine yönelik sorular sorulmuştur. Araştırma kapsamında belirlenen 6 odak öğrenci ile uygulamalar bittiğinde, her iki etkinliğe ait soruları içeren tek görüşme yapılmıştır. Öğrencilerin kavramsal sanat uygulamaları sonucunda ortaya koydukları çalışmalar, ürün dosyalarında toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Eylem araştırmasının yapısı gereği araştırma sürecinde analiz, veri toplama aşamasında eşzamanlı yapılmaya başlamıştır. Araştırmada verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında “tematik analiz” yönteminden yararlanılmıştır. Tematik analizde öncelikle veriler arasındaki benzerlikler ortaya çıkarılır ve ilk kodlamalara başlanır. Braun ve Clarke’e (2006) göre tematik analiz, verilerin içinde temaları belirleyen, analiz eden ve raporlayan analitik bir nitel araştırma yöntemidir. Veri setinin içindeki zengin detayları tanımlar ve organize eder (s. 79). Araştırma sürecinde elde edilen veriler, veri toplama sürecinde makro düzeyde, veriler toplandıktan sonra ise mikro düzeyde incelenerek çözümlenmiştir. Araştırmacı uygulama boyunca dersin yapıldığı günden bir gün sonra geçerlilik komitesi ile toplantı gerçekleştirmiştir. Dersten sonra toplantıda sunmak üzere video kayıtlarının makro analizini yapmış ve öğrenci günlüklerini incelemiştir. Uygulama sonrasında makro analizi yapılan video kayıtlarının yazıya dökümü gerçekleştirilmiş ve yarı-yapılandırılmış görüşme ses kayıtları yazıya dönüştürülerek kodlamalar yapılmıştır. Sonraki süreçte araştırmacı elde ettiği verileri NVivo 9 nitel veri analizi programına aktararak kodlamalarını program üzerinde gerçekleştirmiştir. Elde edilen kodlar uzman tarafından incelenmiş, araştırmacı ve bir uzmanın ayrı ayrı yaptığı kodlamalarda fikir birliğine varılmıştır. Öğrencilerin ortaya çıkardığı sanatsal ürünler, uzmanların görüşleri alınarak düzenlenen rubrik form ile değerlendirilmiştir. Rubrik formlar araştırmacı ve bir uzman tarafından ayrı ayrı puanlanarak yorumlanmıştır.

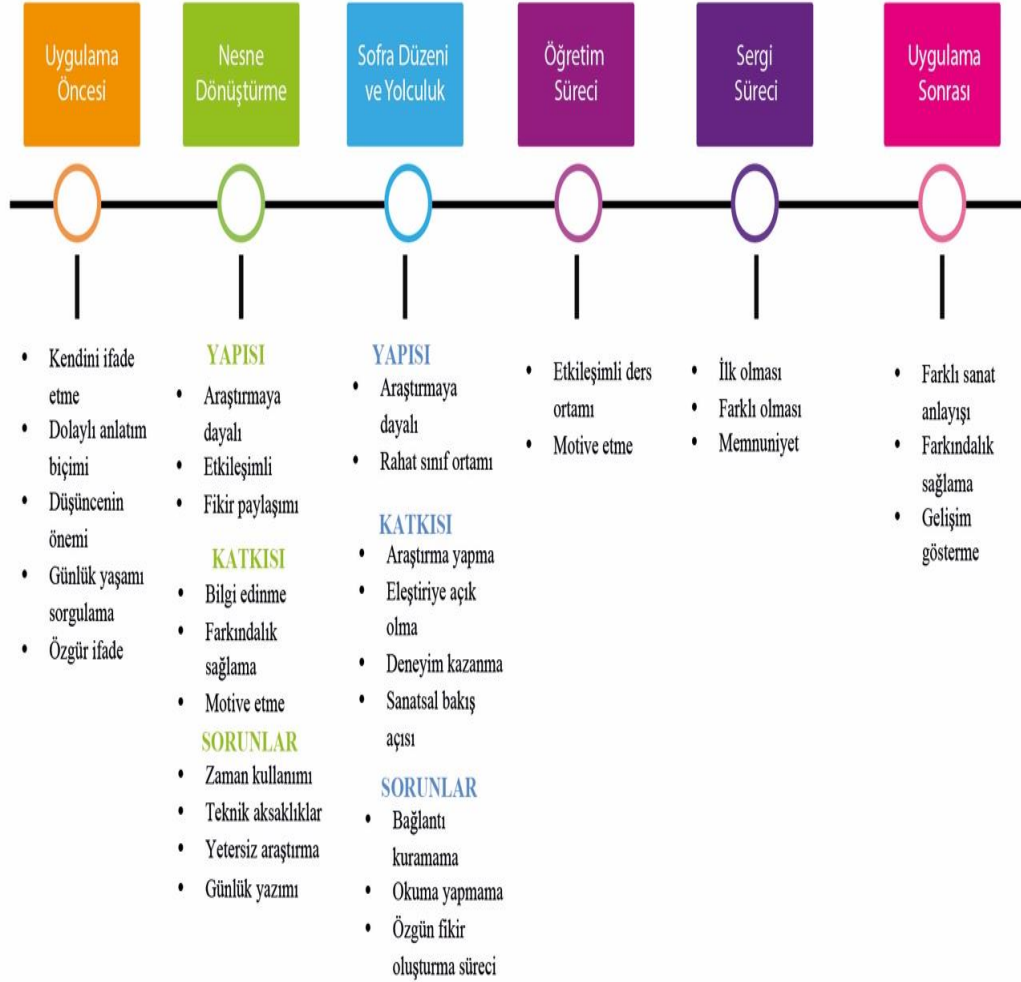
Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda, inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve onaylanabilirlik gibi bazı stratejilerden yararlanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmacı, araştırma içerisindeki konumunu ve araştırma sürecini mümkün olduğunca detaylı ortaya koymaya çalışmıştır. Bilgilerin ve sürecin

görselleştirilmesiyle birlikte, bulguların daha iyi anlaşılmasına çalışılmıştır. Araştırma sürecinde, eylem araştırması gereği uygulamalar sürekli kontrol altında tutulmuştur. Geçerliği sağlamak adına bir nitel araştırma, bir alan uzmanı olmak üzere iki uzman ile geçerlik komitesi oluşturulmuştur. Her hafta uygulamadan bir sonraki gün uzmanlarla birlikte geçerlik komitesi toplantısı yapılmış ve toplantılar ses kayıt cihazı yardımıyla kaydedilmiştir. Bu toplantılarda uzmanlar uygulamalara yönelik görüş ve önerilerini belirtmişler, araştırmacı buradan çıkan kararlar sonucunda eylem planlarını düzenlemiştir. Araştırmacı her hafta derse ilişkin video kayıtlarının ilgili kısımlarını komiteye izletmiş ve görüş almıştır. Bu toplantılarda alınan kararlar sonucunda, bir sonraki dersin eylem planlarında uygun değişiklikler yapılmıştır. Eylem planlarındaki değişiklikler ve aşamalar komite üyelerinin denetimi altında gerçekleşmiştir. Toplantılar esnasında alınan ses kayıtlarının dökümü düzenli olarak yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmada elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda ortaya çıkan bulgular ve yorumlar bulunmaktadır. Araştırma sürecinde veriler tematik analiz yöntemine göre çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, alan uzmanlarının görüşleri çerçevesinde incelenmiş ve yorumlanmıştır. Uygulama sürecinde iki uygulama yapılmıştır. Her iki uygulama süreci haftalık olarak detaylı biçimde ortaya koyulmuştur. Uygulamalara ait bulgular, araştırmanın birinci sorusu olan “Öğrencilerin kavramları sanat ürününe dönüştürmeleri nasıl gerçekleşmektedir?” sorusuna açıklık getirmiştir. Etkinlikler yapısına, katkısına ve bu süreçte ortaya çıkan sorunlara göre ele alınıp alt temalara ulaşılmıştır. Uygulama öncesi bulgular, öğrencilere ait bilgi formlarından elde edilerek 5 alt temada sunulmuştur. Kavramsal Sanat sergisine yönelik bulgular, araştırmanın “ Kavramsal sanat sergisine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik olarak gerçekleştirilmiş ve değerlendirilmiştir. Öğrencilerin öğretim sürecine ilişkin görüşleri, araştırmanın “Öğrencilerin kavramsal sanat ürünü geliştirdikleri Grafik Tasarımı dersinin öğretim sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap oluşturacak biçimde 3 alt tema içerisinde sunulmuştur. Araştırmada ulaşılan tema ve alt temalar Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Araştırmada ulaşılan tema ve alt temalar.

Araştırmanın Uygulama Öncesi Süreci

Araştırmanın uygulama sürecinde iki etkinlik yapılması planlanmıştır. Her iki etkinlik de 5'er haftalık süreçte tamamlanmıştır. Etkinliklerin ortak özellikleri, öğrencilerin kendi hayatlarında içselleştirdikleri durumlardan yola çıkarak sanatsal ürün ortaya koymalarının istenmesidir. İlk etkinlik "Nesne dönüştürme" de öğrencilerin kendi yaşamlarından bir olay, durum, anlamı olan herhangi bir "şey" e yönelik sorgulamalar yapıp ürün geliştirmeleri beklenmiştir. İkinci etkinlik olan "Yolculuk ve sofraya düzeni" uygulamasında öğrencilerden hayatlarında önemli olan bir yolculuklarını sözel ve yazılı olarak ifade etmeleri, daha sonra bu yolculuklarındaki hislerini, bir sofraya düzenine uyarlamaları istenmiştir. Uygulama etkinlikleri bir uzman ile birlikte konuşulup tartışılarak belirlenmiştir. Etkinliklerin

belirlenmesinde, günümüz sanat anlayışına uygun özellikte olması, kendi hayatlarını sorgulamaları, kendilerini tanımları ölçüt olmuştur.

Araştırmada uygulanan etkinliklerin her ikisinde de genel bir düşünsel çerçeve verilmiş ancak öğrencinin geliştirmesi beklenmiştir. İlk çalışmada öğrencilerden genel olarak hayatlarındaki önemli bir olay, durum, nesneyi seçmeleri istenmiş, öğrencilerin hepsi bu seçimi yapmıştır. Ancak öğrencilerin yaşantıları birbirinden farklı olduğu için, onlar için önemli olan nesne, olay, durum da değişkenlik göstermiştir. Dolayısıyla genel bir konu verilmesine rağmen, öğrencilerin kişiselleştirdikleri bir durum ortaya çıkmış ve özel durumlarının etkisiyle ürün geliştirmişlerdir. Aynı etki ikinci etkinlik için de geçerlidir. İlk etkinlikten farklı olarak yolculuk ve sofrayı düzeni çalışmasında öğrencilerin biraz daha kendilerini zorlamaları için, iki eleman arasında ilişki kurmaları beklenmiştir. Burada konu yolculuk ve sofrayı düzeni arasındaki ilişkiden oluşturulmuştur, ancak başka uygulamalarda ya da sınıflarda farklı elemanlar arasındaki ilişkiler sorgulanıp ürüne dönüştürülebilir.

Uygulama Öncesi Öğrencilerin Kavramsal Sanat Algılarına İlişkin Bulgular

Uygulama öncesi sınıftaki öğrencilerin kavramsal sanat ile ilgili fikirlerini öğrenebilmek adına, kişisel bilgi formunda öğrencilere yöneltilmiş “*Kavramsal sanat hakkında ne düşünüyorsunuz?*” sorusuna yönelik öğrencilerin bu soruya verdikleri bilgilere göre elde edilen verilerle aşağıdaki temalar ortaya çıkarılmıştır. Ders planlarının hazırlanmasında öğrencilerin soruya verdikleri cevaplar yönlendirici olmuştur. Araştırmacı bu bilgilere göre öğrencilerdeki eksiklikleri giderme yoluna gitmiş ve haftalık ders planlarındaki etkinlikleri bu doğrultuda hazırlamıştır.

Tablo 1.

Öğrencilerin Uygulama Öncesi Kavramsal Sanata İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin Kavramsal Sanat Algısına İlişkin Bulgular
Kendini ifade etme
Dolaylı anlatım biçimi
Düşüncenin önemi
Günlük yaşamı sorgulama
Özgür ifade

Tabloda görüldüğü üzere öğrenciler, kavramsal sanatı daha çok kişinin kendini ifade etmesine olanak tanınması olarak nitelendirmiştir. Beril, kişisel bilgi formunda kavramsal sanata dair görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“İlk başta incelediğim gördüğüm kadarıyla bana uygun olmadığını düşündüm hep normal resim mantığında hep tablo ve boyalara alışık olduğumuz için belki de. Ama zaman geçtikçe aslında daha iyi kendimizi ifade etmenin yolu olduğunu gördüm. Bizim yaptığımız işleri gördüğümde de aslında bizim yapabileceğimiz ve yansıtabileceğimiz olduğunu görmek mutlu etti ve artık o kötü gözle bakmıyorum çünkü dönemin sanatı bu ve döneme uygundur (Beril Bilgi Formu, 4 Ekim 2012)”.

Gülçin “Yaşadığımız yüzyılda insanların kendini ifade etmesi bakımından daha akılcı, gerçekleri direkt olarak göstermek yerine dolaylı yoldan sunup izleyiciye düşünebilme fırsatı veren sanat akımı.” cümlesiyle düşüncelerini ifade ederken, kavramsal sanatın dolaylı anlatımı üzerinde vurgu yapmıştır. İfadelerinde kavramsal sanatın düşünce boyutuna dikkati çeken Oktay bilgi formunda şu sözlere yer vermiştir:

“Artık insanlara sanat(klasik) bir şey veremez duruma geldiğini fark eden bazı sanatçı düşünürler bu düşüncüyü ortaya çıkarıp çok gerekli olan "fikir" in hak edilen değerine ulaşmasını sağladılar. Dünya artık kaba kuvvetle yönetilmiyor. Çünkü düşüncenin gücü keşfedildi. Böyle bir dünya görüşüne muhalefet olan sanatın klasik biçimini terk etmesi olağan bir şey. Bunun uzun süre değişeceğini de sanmıyorum (Oktay Bilgi Formu, 4 Ekim 2012)”.

Kavramsal sanatın farklı ifade biçimlerine dikkati çeken Erkan “Kavramların sanatla birleşmesinden oluşan başta enstalasyon ve performans olmak üzere çeşitli şekillerde sergilenebilen, yaşadığımız yüzyıla sanatın entegre olmuş halidir” cümlesiyle kavramsal sanat algısını ortaya koymuştur. “Kavramsal sanatta insan kendini de sanat içinde hissediyor. Sanatın bir parçası oluyor. Kavramsal olarak anlatılan farklılaşabiliyor. Bu sanatçı için de iyi bir şey anlatımda hiçbir kısıtlama yok özgür.” tanımıyla Nihal, Şefika’nın ifadelerinde de görüldüğü gibi yaşam ile sanatın iç içe geçişi üzerinde yoğunlaşmıştır. Kavramsal sanatı kısıtlama olmaksızın özgür ifade biçimi şeklinde algılamaktadır.

Tüm öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde, öğrencilerin kavramsal sanat hakkında yüzeysel bir bilgiye sahip olduğunu söylenebilir. Öğrenciler kavramsal sanatı, geleneksel sanat anlayışının karşısında bir akım olarak görmektedir. Kavramsal sanat ile ilgili olarak, geleneksel sanat uygulamalarından farklılıkları olmakla beraber bu uygulamaların tam karşısında yer alıyor diyemeyiz. Kavramsal sanatın düşünsel boyutunun ön planda olması, geleneksel anlayıştan tamamen kopuk olduğunu göstermez. Dönemin gelişmeleri ve gereklilikleri ile beraber ifade aracının ve sanat tanımının değiştiği söylenebilir ancak geleneksel sanat yöntemleriyle de kavramsal sanat projeleri yapılabilir.

Araştırmanın Uygulama Süreci

Araştırma uygulama süreci, 2012-2013 Öğretim Yılı Güz döneminde verilen Grafik Tasarımı dersinde 4 Ekim 2012- 20 Kasım 2012 tarihleri arasındaki 10 haftalık süreyi kapsamaktadır. Uygulama süreci okuma, araştırma, tartışma, uygulama, sunum yapma, ürün değerlendirme şeklinde gerçekleşmiştir. Bu süreç içerisinde öğrencilere kavramsal sanat ile ilgili bilgiler verilmiş, öğrencilerle tartışılmış, projeksiyon ile yansıtılmış ürün değerlendirmeleri yapılmış, okumalar verilmiş ve onlara ürünleri sergileme deneyimi yaşatılmıştır. Bu süreçte temel olarak iki etkinliğe bağlı kalınmıştır. Bu iki temel etkinlik aşağıda görülmektedir.

- Nesne dönüştürme
- Yolculuk ve sofranın düzeni

Etkinliklerde öğrencilerin kendilerinden yola çıkarak bir ürün ortaya koymaları, bu esnada araştırma, sorgulama, kendini tanıma ve bu süreci ürün ortaya koyarak tamamlamaları amaçlanmıştır.

Tablo 2.

Etkinliklerin Uygulanma Süreci

1. NESNE DÖNÜŞTÜRME ETKİNLİĞİ UYGULAMA TAKVİMİ		2. YOLCULUK VE SOFRA DÜZENİ ETKİNLİĞİ UYGULAMA TAKVİMİ	
4 EKİM 2012	<ul style="list-style-type: none"> . Tanışma . "Nesne Dönüştürme" etkinliğini açıklama . Okuma kaynakları verme 	22 KASIM 2012	<ul style="list-style-type: none"> . "Yolculuk ve sofraya düzeni" etkinliği bilgilendirme, açıklama . Belirlenen yolculuğun yazıya dökülmesi . Tartışma
11 EKİM 2012	<ul style="list-style-type: none"> . Kavramsal sanata bakış. . Modernizm, postmodernizm. . Yerleştirme sanatı . Bienaller konu anlatımı . Etkinliğe ait fikir paylaşımı 	29 KASIM 2012	<ul style="list-style-type: none"> . İlk çalışmaların facebook profilinde paylaşılması, yorum alınması . İkinci çalışma aşamalarının tartışılması . Verilen makalelerin tartışılması . Okuma parçalarını yorumlama
18 EKİM 2012	<ul style="list-style-type: none"> . Öğrencilerin haftalık ürün gelişimlerinin incelenmesi . Değerlendirme, tartışma. 	6 ARALIK 2012	<ul style="list-style-type: none"> . Uygulama aşamalarının tartışılması . Öğrencilerin bir güncel sanatçıyı tanıtan sunumlarının izlenmesi, değerlendirilmesi . Kaynaklara erişim yöntemlerinin gösterilmesi
1 KASIM 2012	<ul style="list-style-type: none"> . Çalışmaların tamamlanması ve sunumu . Çalışmaları eksik olan öğrencilerle sorunlar üzerine konuşma, çözüm üretme . Biten çalışmaları izleme, değerlendirme 	13 ARALIK 2012	<ul style="list-style-type: none"> . Uygulamayı bitiren öğrencilerin çalışmalarının izlenmesi, değerlendirilmesi . Çalışmaların yapıbozumsal yorumlanması
8 KASIM 2012	<ul style="list-style-type: none"> . 1. ürünlerin izlenmesi, değerlendirilmesi . Sorunların tartışılması, çözüm sunulması . Facebook grup sayfasına makale yüklenmesi 	20 ARALIK 2012	<ul style="list-style-type: none"> . 17 Aralık tarihinde ilk çalışmalardan oluşan serginin açılması . Sergileme sürecine ilişkin değerlendirme ve yorumlama . 2. çalışmaların izlenip değerlendirilmesi . Ders ve süreçle ilişkin görüşlerin ifade edilmesi . Veda

"Nesne Dönüştürme" Etkinliği

"Nesne dönüştürme" etkinliği 4 Ekim 2012- 8 Kasım 2012 tarihleri arasındaki 5 haftalık ders sürecini kapsamaktadır. Uygulama 4 hafta sürmüş, 5. hafta ortaya çıkan öğrenci ürünleri sınıf ortamında projektör ile yansıtılmış ve öğrencilerle değerlendirilmiştir. Araştırmanın 1. Sorusu olan "öğrenciler kavramları sanat ürününe nasıl dönüştürmektedir" sorusuna ilişkin araştırma, sorgulama ve uygulama aşamaları izlenmiştir.

Etkinlikte, günümüz sanatçıların günlük olaylardan ya da yaşantılarından yola çıkarak ürün ortaya koymasından hareketle bu etkinlik oluşturulmuştur. Bu etkinlik öğrencilerin kendi yaşamlarından yola çıkarak bir çalışma yapmaları, düşünce üretebilmeleri, konuyu içselleştirebilmeleri açısından önemlidir. Bu çalışmayla birlikte öğrencilerin kendilerini ve çevrelerini sorgulamaları, yaşantılarına karşı farkındalık geliştirmeleri amaçlanmıştır. Öğrencilere kendi hayatlarında önemli bir "şey" i (nesne, müzik, anı, vs. olabilir), günümüz sanatsal ifade araçlarını kullanarak sanat ürününe dönüştürmeleri söylenmiştir. Süreç içinde öğrenciler çalışmalarını ile ilgili olarak yönlendirilmişlerdir.

Öğrencilerin çalışma yapabilmeleri için öncelikle bazı kavramları bilmeleri gerektiği düşünülmüştür. Bu amaçla etkinlik boyunca derslerde kavramsal sanat, modernizm, postmodernizm, güncel sanat kavramları örneklerle anlatılmış, konuyla ilgili olarak öğrenciler de düşüncelerini paylaşmıştır. Sunumlarda kavramsal sanatın gelişiminde bulunan sanat fuarları, bienaller, sergiler, güncel sanatçıları anlatılmış, sınıf içinde tartışılmıştır. Bu süreçte dersin dışında öğrencilere okuma yapmaları için

konuyla ilgili kitap önerilerinde bulunulmuş ve makaleler verilmiş, sonrasında derste tartışılmıştır. Öğrenciler dersin dışında çalışmalarlarıyla ilgili yaptıkları her şeyi video, fotoğraf, not defteri vb. araçlarla belgelemiş, gelişim süreçlerini izlememize olanak sağlamışlardır. Her hafta öğrencilerin o hafta içinde konuyla ilgili yaptıkları araştırmalar, çalışmayla ilgili geldikleri aşamalar sınıf ortamında projeksiyon ile yansıtılıp değerlendirmeye sunulmuş, geliştirmek adına görüşler alınmıştır. Dersler sunum, anlatım, yorumlama, tartışma, değerlendirme süreçlerini içermiştir.

Tablo 3.

Nesne Dönüştürme Etkinliği Tablosu

NESNE DÖNÜŞTÜRME ETKİNLİĞİ	
Süre/Tarih	Neden Bu Konu?
* 4 Ekim 2012 * 11 Ekim 2012 * 18 Ekim 2012 * 1 Kasım 2012 * 8 Kasım 2012	* Öğrencilerin kendi yaşantılarından yola çıkarak çalışma yapmalarının konuyu içselleştirebilmeleri açısından önemli olması * Yaşantılarını sorgulayarak kendilerini tanımaları * Çevresine ve yaşantısına karşı farkındalık kazanması * Konu olarak günümüz sanat anlayışına uygun olması
Etkinliğin Uygulanma Biçimi	
* Öğrencilerden, hayatlarında anlam ifade eden bir olay, durum, nesne belirlemeleri istendi. * Bu seçtikleri şeye yönelik; a) bilgileri nedir? b) tecrübeleri nedir? c) duyguları nedir? d) düşünceleri nedir? e) hayatlarındaki anlamı nedir? sorgulamaları yapıldı. * Öğrencilerden bu sorgulamaları yazıya dökmeleri istendi. * Sınıf içinde öğrenciler tek tek düşüncelerini ifade ettiler. * Seçilen nesneye ilişkin duygu, düşünce ve tecrübelerini sanatsal ürüne nasıl dönüştürebilecekleri konusunda tartışmalar yapıldı. * Kavramı sanat ürününe dönüştürme aşamasında malzeme seçimi serbest bırakıldı. Öğrenciler farklı sanatsal ifade biçimlerinden istediklerini seçerek çalışmalarını oluşturular. * Uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlara çözüm arandı. * Öğrenciler ürün ortaya koyma sürecini fotoğraf ya da video aracılığıyla belgeledi. Her hafta sınıf ortamında araştırma ve uygulama sürecini sunarak gelişimine yönelik geri dönüt aldı. * Çalışma bitiminde tüm çalışmalar tek tek sınıf ortamında izlendi ve gelişim süreci değerlendirildi.	

Nesne Dönüştürme Etkinliğine Yönelik Bulgular

Nesne dönüştürme etkinliğinin amacı, öğrencilerin öncelikle kavramsal sanat hakkında bilgi edinmeleri, araştırma yapmayı öğrenmeleri ve kendilerini tanıyıp süreç sonunda bunu sanat ürününe dönüştürmeleridir. Araştırmanın 1. sorusuna yönelik “Öğrencilerin kavramları sanat ürününe dönüştürmeleri nasıl gerçekleşmektedir?” sorusuna ilişkin araştırma ve uygulama basamakları izlenmiştir. “Öğrenciler, kavramdan sanat ürünü geliştirirken, yaşadıkları sorunlar nelerdir ve bunları nasıl çözmektedir?” soruna yönelik ise yaşanan problemler ve çözümlerine yönelik geliştirilen eylem planları ortaya koyulmuştur. Öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ve ders sonrasında öğrencilerin yazdıkları günlüklerden elde edilen veriler doğrultusunda şu temalara ulaşılmıştır:

Tablo 4.
Etkinliğe İlişkin Bulgular

Etkinliğe İlişkin Bulgular
Etkinliğin yapısına ilişkin bulgular
Etkinliğin katkısına ilişkin bulgular
Yaşanan sorunlara ilişkin bulgular

Etkinliğin Yapısına İlişkin Bulgular: Etkinlik, öğrencilerin araştırma yapıp, bunları süreç içerisinde çalışmalarına yansıtılmaları üzerine yapılandırılmıştır. Yapısı itibariyle sonuç odaklı değil süreç odaklı bir yaklaşım sergilenmiştir. Etkinliğin yapısına ilişkin temalar aşağıda sıralanmıştır:

- Araştırmaya dayalı yapı
- Etkileşimin artması
- Fikir paylaşımı

Nesne dönüştürme etkinliğinin araştırmaya dayalı yapısıyla ilgili olarak Şefika “*Araştırdıkça, önümüze örnekler geldikçe başkalarının yaptığı mesela bienalleri gördük sunumlarda ya da güncel sanatçıların çalışmalarını gördük. Bunlar bizi çok etkiledi (Şefika G, st. 72-73)*” ifadesiyle düşüncelerini aktarmıştır. Beril, daha önceki derslerin yapısını değerlendirdiği konuşmasında eskisine göre arkadaşlarıyla etkileşimlerinin arttığına vurgu yapmıştır. Masanın etrafında oturup çalışmalar üzerine yorum ve eleştiriler yapmanın, paylaşımında bulunmanın da bunda önemli rolü olduğunu ifade etmiştir. Oktay “*Ondan önce o kadar da çok etkileşimde değildik yine okulda eleştiri yapıyorduk yaptığımız işlere o kadar (Oktay G, st. 114-115)*” sözleriyle eski yöntemle göre daha fazla olan etkileşime vurgu yapmıştır. Gülçin “*Elimizde somut bir şeyler olması fikir alışverişi açısından daha doyurucuydu. Fikirlerin orijinalliği de hem dikkat çekici hem de merak uyandırıcı (Gülçin Günlük, 18 Ekim 2012)*” sözleriyle, somut şeyler üzerine konuşmanın fikir alışverişi açısından tatmin edici olduğuna vurgu yapmıştır.

Etkinliğin Katkısına İlişkin Bulgular: Öğrenci günlüklerinden ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerle nesne dönüştürme etkinliğinin katkılarına ilişkin bulgular aşağıdaki şekilde üç tema altında toplanmıştır:

- Bilgi edinme
- Farkındalık sağlama
- Motive etme

Derste yeni bilgiler edindiğine dikkat çeken Şefika, günlüğünde “*Bienal hakkında birçok sunum izledik ve bu konu hakkında bilgi edindik. Ve ardından yerleştirme sanatıyla ilgili sunum izledik. Bu*

sunumlarla farklı çalışmalar gördük. Bugün de yeni fikirler edinmiş olduk (Şefika Günlük, 11 Ekim 2012) ifadelerini kullanmıştır. Erkan ise *“Bu haftaki dersimizde, yapacağımız projenin kurgusu hakkında tartışmalar yaparak bilgi sahibi olduk. Çeşitli konularda slayt izleyerek geniş çaplı araştırmaların temellerini atmış bulunmaktayız (Erkan Günlük, 11 Ekim 2012)”* sözleriyle projenin kurgusuna yönelik yeni bilgiler edindiğine değinmiştir.

Beril *“Farklı farklı anlatım yolları, sunumlar nereden neyin çıkacağı belli olmayan şeyler. Bakış açımızı değiştirdi. Konu bizim ve geleceğimiz için çok faydalı olduğunu düşünüyorum (Beril Günlük, 8 Kasım 2012)”* cümleleriyle farklı ifade yollarının bakış açısını geliştirdiğini ve konunun faydalı olduğunu anlatmıştır. Şefika ise kavramsal sanatı algılayış biçiminde değişim yaşadığını ve bu konu üzerinde farkındalık geliştirdiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Bir şekerle bile bir insanın neler anlatabildiğini gördük. Bunlar bizim için çok iyi oldu ki herkese çok büyük bir şey kattığını düşünüyorum bunun. Sonuçta sadece grafik değil bizim yaptığımız şu anki iş. Tamamen duygularımızı döktük. Sonuçta grafik dediğimiz vektörel bir çizim yaparsın onu ona bağdaştırırsın ama bununla daha geniş bir açıyla bakabileceğimizi düşünüyorum (Şefika G, st. 42-46)”.

Oktay *“Çalışma hani çok aşına olmadığımız bir grafik, o yüzden kavramsal sanat falan. Gayet verimli olduğunu düşünüyorum. Bizim deneyimlerimizin daha böyle hani bilincine varmamıza neden oldu (Oktay G, st. 10-12)”* ifadeleriyle deneyimlerinin daha farkında olduğuna dikkat çekmiştir.

Öğrenciler uygulamanın ilk başlarında konuya karşı çekingen ve tereddütlü yaklaşmışlar ancak kendileri için içine girdikçe düşüncelerinde değişim yaşamışlardır. Daha önce kendilerine uzak gördükleri kavramsal sanat, güncel sanat gibi konuları öğrenip uygulama yapmaya başlamaları ve yapabildiklerini görmeleri onları motive etmiştir. Erkan yaşadıkları farklılığın motivasyonlarına olan etkisini *“Sıradanlığın dışına çıkmakla sınıfsal olarak yani grup olarak şanslı olduğumuzu düşünüyorum. Dersin bu yönde pozitif gitmesi adaptasyonda çok büyük bir etken kanısındayım (Erkan Günlük, 8 Kasım 2012)”* cümleleriyle ifade etmiştir.

Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgular: Etkinlik süresince yaşanan sorunlar, öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme ile öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerden yararlanılarak ortaya koyulmuştur. Etkinlik süresince yaşanan problemler dört temada toplanmıştır ve aşağıda sıralanmıştır.

- Zaman kullanımı
- Teknik aksaklıklar
- Yetersiz araştırma
- Günlük yazımı

Birinci uygulama konusu olan nesne dönüştürme etkinliği boyunca bazı sıkıntılar yaşanmıştır. Öğrencilerin etkinlik süresi beş hafta olarak belirlenmiştir ancak bazı öğrenciler çalışmalarını son haftalara sıkıştırdıkları görülmüştür. Bu noktada öğrencilerin çalışma disiplinlerindeki farklılıkların da buna sebep olduğu anlaşılmıştır. Bazı öğrenciler çalışmalarını süreç içinde geliştirirken, bazıları da kişisel yapıları itibarıyla okuyup, gözlemleyip sentez yaptıktan sonra ürün geliştirmeye çalışmışlardır. Konuyla ilgili olarak Oktay *“Bazen benim aklıma son anda geliyor yani hani böyle bilgi patlaması gibi (Oktay G, st. 54)”* cümlesi bu durumu açıklamıştır. Süreç içinde vize sınavları haftasının da dahil olmasıyla birlikte, sınav yoğunluğundan çalışmalarını aksatan öğrenciler de olmuştur. Nihal *“Zaten vize haftası birçok dersimiz var tek buna da vakit ayıramadık (Nihal Günlük, 8 Aralık 2012)”*

cümlesiyle bu durumu açıklamıştır. Zaman kullanımı ile ilgili yaşanan sıkıntılardan birisi de öğrencilerin aklına çok fazla düşünce gelmesi ve bu düşüncelerin arasından seçim yapamama sorunu olmuştur. Bu duruma yönelik Gülçin'in *"Tek sıkıntı şu olabilir; çok fazla şey düşündüğüm için aralarından seçim yapmam güçleşiyor (Gülçin G, st. 43-44)"* sözleri açıklayıcı olmuştur. Genel olarak öğrenciler çalışmalarını tam süresinde tamamlamış ve sunmuşlardır.

Öğrencilerin sıkıntı yaşadıkları diğer konu ise teknik aksaklıklardır. İlk uygulama olan nesne dönüştürme etkinliğinde 6 odak öğrenciden 4'ü video art çalışması yapmayı tercih etmiştir. Video art yaparken öncelikle konularıyla bağlantılı birçok görüntü kaydetmişler daha sonra anlamlı bir bütün haline getirmek için kurgularını tamamlamışlardır. Ancak elde ettikleri görüntüleri bilgisayarlarına aktardıklarında dosya formatlarındaki uzantıların farklılığından kaynaklı problemler yaşamışlardır. Bu durumla ilgili Beril *"Mesela çektim videoları ama bir türlü programa aktaramadım. Onların üzerinde oynayamadım. İzin vermedi falan böyle (Beril G, st. 139-140)"* sözleriyle ifade etmiştir. Beril bu problemi üst sınıfta eğitim gören Nafiz Dinçer ile iletişime geçerek bu durumu çözdüğünü anlatmıştır. Teknik anlamda yaşanan problemlerden birisi de videoların montaj aşaması olmuştur. Görüntüleri montajlarken kullanılan bilgisayar destekli tasarım programı olan VEGAS kullanımını sınıf içerisinde sadece birkaç kişi bildiğini ve kullanabildiğini ifade etmiştir. Bu konudaki eksikliği gidermek adına araştırmacı, aynı sınıfta olan Erkan'dan bu konuda yardım istemiştir. Öğrencilerin dersinin olmadığı bir gün herkes atölyede bilgisayarlarına programı yükleyerek gelmiş ve Erkan VEGAS programının kullanımını anlatmıştır. Öğrenciler bu anlatımın kendileri için çok yararlı olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmacı, etkinlik sürecinde ders sırasında kavramsal sanatla ilgili teorik bilgiler vermesinin yanı sıra öğrencilere makale, kitap okumaları vermiştir. Ancak az sayıda öğrencinin bunları okuyup geldiğini fark etmiştir. Öğrenciler genel olarak okumayı çok sevmediklerini ancak dijital ortamda yazılar okuduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerden birkaçı ise verilen okuma parçalarını inceledikçe aslında okumayı sevdiklerini ancak ilgilerini çeken konular oldukça okuduklarını söylemişlerdir.

Günlüklerinde ve görüşmelerde öğrencilerin çoğunluğu günlük yazmayı sevmediklerini belirtmişlerdir. Ders saatinin uzun olması ve ders bitiminin akşam saatlerine gelmesinden dolayı da günlüğe vakit ayırmak istememişlerdir. Buna rağmen derse katılanların hepsi ders sonunda günlüklerini yazıp vermişler ancak bazı zamanlar derinlemesine değerlendirme yapmadıkları görülmüştür. Öğrencilerle konuşulduğunda "günlük" isminin onları rahatsız ettiği, bunun günlük yerine "öğrenci değerlendirmesi" gibi bir isimle yapılması gerektiği yönünde geri dönütler alınmıştır.

"Sofra Düzeni ve Yolculuk" Etkinliği

"Sofra düzeni ve yolculuk" etkinliği 22 Kasım 2012- 20 Aralık 2012 tarihleri arasındaki 5 haftalık ders sürecini kapsamaktadır. Uygulama 4 hafta sürmüştür, 5. hafta ortaya çıkan öğrenci ürünleri sınıf ortamında projektör ile yansıtılmış ve öğrencilerle değerlendirilmiştir. Araştırmanın 1. Sorusu olan "öğrenciler kavramları sanat ürününe nasıl dönüştürmektedir" sorusuna ilişkin araştırma, sorgulama ve uygulama aşamaları izlenmiştir. Aynı zamanda öğrenciler, kavramdan sanat ürünü geliştirirken nasıl bir malzeme kullanıyorlar ve araştırma süreci geçiriyorlar gibi sorulara da yanıt aranmıştır. Bu etkinlikte, öğrenciler yaptıkları bir yolculuktaki hislerini bir sofraya düzenine uyarlasalar nasıl bir ürün ortaya çıkar sorusuyla hareket edilmiştir. Öğrencilerden onları etkileyen, bir değer ifade eden bir yolculuklarını yazıya dökmeleri istenmiştir. Ders sırasında, öğrenciler neden bu yolculuklarını seçtiler, bu yolculukta onları etkileyen duygu neydi, bu yolculuğu diğerlerinden ayıran şey neydi gibi sorgulamalar yapmışlardır. Öğrenciler yolculuğa karşı hislerini analiz ve ifade ettikten sonra, bu hisleri bir sofraya düzeninde nasıl ifade edilir sorusu üzerine düşünmeye sevk edilmiştir. İlk etkinliğe göre bu

etkinlik biraz daha sınırlayıcı olmuştur çünkü öğrencilerden iki farklı eleman arasında ilişki kurabilmeleri ve sanat ürününe dönüştürmeleri istenmiştir.

Tablo 5.
Yolculuk Ve Sofra Düzeni Etkinliği

YOLCULUK VE SOFRA DÜZENİ	
Süre/ Tarih	Neden Bu Konu?
* 22 Kasım 2012 * 29 Kasım 2012 * 6 Aralık 2012 * 13 Aralık 2012 * 20 Aralık 2012	* Yolculukta insanın, reel olanın dışında kendine yolculuk yapması, kendini sorgulaması, kendini analiz etmesi * İlk çalışmanın aksine, öğrencilerin sınırlarını zorlamaları düşüncesiyle bir parça daha kısıtlama getirilmesi * Farklı iki eleman arasında ilişki kurabilmeleri ve ürüne dönüştürbilmeleri
ETKİNLİĞİN UYGULAMA BİÇİMİ	
* Öğrencilerden bir yolculuk yapmaları ve bu yolculuk esnasındaki hissettikleri duyguları yazıya dökmeleri istendi. * Bir yolculuk yapmaları şart değil, geçmiş yolculuklarından hayatlarında iz bırakmış, önemli gördükleri yolculuklardan da yola çıkabilirlerdi. * Ders esnasında seçtikleri ya da yaptıkları yolculuklar üzerinden; a) Neden bu yolculuk? b) Hangi duygular içerisinde yapıldı? c) Bunu farklı yapan neydi? gibi sorgulamalar yapıldı, tek tek konuşulup düşünceler ifade edildi. * Bu aşamadan sonra yaptıkları yolculuktaki hisler üzerinden bir sofraya düzeni tasarlama istendi. * Yolculukta yaşadıkları hisler, bir sofraya düzeninde karşılık buldu. * Uygulama esnasında farklı disiplinlerden yararlanılıp istenilen ifade aracıyla çalışmalar kurgulandı. Bu çalışmada öğrenciler istedikleri şeyleri, istedikleri ifade aracıyla çalışmalarını oluşturdular.	

Yolculuk ve Sofra Düzeni Etkinliğine Yönelik Bulgular

Etkinlik, öğrencilerin kavramsal sanatla ilgili öğrendikleri bilgileri kendi hayatlarından parçaları kavramsal ürüne dönüştürerek kalıcı öğrenmelerine yardımcı olacak şekilde planlanmıştır. Sofra düzeni ve yolculuk etkinliği, öğrencilerin iki farklı durum arasında bağlantı kurabilmeleri ve bunu diledikleri sanatsal ifade aracıyla ürüne dönüştürmeleri sürecini yaşatmıştır. İlk etkinlik olan nesne dönüştürmeden farklı olarak öğrencilere sınırlama getirilmiştir. Öğrencilerden yaptıkları bir yolculuktan yola çıkarak sofraya düzenine bir uyarılama yapmaları istenmiştir ve bu ufak sınırlamanın öğrencileri diğer etkinliğe göre biraz daha zorladığı görülmüştür. Öğrencilerden bazıları iki durum arasında ilişki kurmakta ve bunu sanat ürününe dönüştürme sürecinde sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Etkinliğe atı bulgular üç ana tema başlığı altında toplanmış ve incelenmiştir.

Tablo 6.

Yolculuk ve Sofra Düzeni Etkinliğine Ait Bulgular

Etkinliğe İlişkin Bulgular
Etkinliğin yapısına ilişkin bulgular
Etkinliğin katkısına ilişkin bulgular
Yaşanan sorunlara ilişkin bulgular

Etkinliğin Yapısına İlişkin Bulgular: Yolculuk ve sofr düzeni etkinliğinin yapısına ilişkin bulgular aşağıda gösterildiği biçimde iki tema altında yorumlanmıştır.

- Araştırmaya dayalı olması
- Rahat sınıf ortamı

Öğrenciler sofr düzeni ve yolculuk arasında bağlantı kurabilmek ve bağlam oluşturabilmek adına teorik ve görsel araştırmalar yapmışlardır. Araştırmacı öğrencilere bilgiyi verirken aynı zamanda onları araştırma yapmaya da yönlendirmiştir. Bu konuyla ilgili olarak Şefika şu sözlere değinmiştir:

“Bize direkt bilgi sunulmadı, bilgiyi biz araştırınca gerçekten araştırmaya yönelik bir bilgi yapınca daha kalıcı oldu bizim için. Mesela ben arkadaşımın anlattığı çalışmalarla aklımda kalıyor çoğu şey. Belki bir hoca sabit bir şekilde anlatsa bu kadar anlamazdım. Ama bu araştırma olayı gerçekten bizim yararımıza oldu (Şefika G, st. 76-79)”.

Etkinlik kapsamında öğrencileri araştırma yapmaya teşvik etmek için araştırmacı, öğrencilerden kavramsal sanat çalışmaları yapan bir sanatçı seçip sınıf ortamında sunum yapmalarını istemiştir. Bu sunumların araştırma yapmayı öğrenmelerine ve sunum yapma becerisi kazanabilmelerine olan katkılarına yönelik Beril “(22:06) *Bir de mesela sunum filan yaptık ya, o da çok güzel bir şey çünkü bir şeyler araştırdık, insanların karşısına çıkıp bir şeyler anlatabilmek, sunabilmek, araştırabilmek iyi oldu. Bunu her iki haftada bir yaptırabilirsiniz (22:20) (DV1-20 Aralık 2012)*” sözlerini kullanmıştır. Genel olarak süreç değerlendirildiğinde, etkinliğin araştırmaya dayalı bir yapıda olmasının, öğrencilerin yaptıkları araştırmaları sınıf içinde paylaşmalarının, onlara katkı sağladığı söylenebilir. Öğrencilerden hepsinin bu araştırma sürecini yaşadığı söylenemez ancak araştırmacının yönlendirmeleriyle bu konuda sıkıntı yaşayan öğrencilerin de ilerleyen zamanlarda sürece dahil olduğu ifadelerinden ve davranışlarından anlaşılabilir.

Öğrenciler, ifadelerine göre daha önceki derslerinde, önlerinde bilgisayarları birbirlerine sırtları dönük vaziyette iletişime kapalı olarak ders işlemişlerdir. Birlerinin çalışmalarına kimi zaman kısa ve yorumlarda bulunmuşlar kimi zaman ise hiç yorum yapmamışlardır. Bu uygulamalarla birlikte sınıf içinde kendilerini rahat hissetmişler ve iletişime daha açık hale gelmişlerdir. Uygulamanın tartışma, sorgulama, kendini ifade etme özelliklerinden dolayı etkinlik süresince rahat bir sınıf ortamı yaratılmıştır. Bu durumu Erkan “*Önceden gırgır şamataydı, herkes böyle laptopları ile otururdu, herkes işine yoğunlaşırdı, arada beraber sigara içmeye giderdik, öyleydi yani ((15:50) (DV3-20 Aralık 2012)*” cümleleriyle açıkça dile getirmiştir.

Etkinliğin Katkısına İlişkin Bulgular: Etkinliğin katkısına ilişkin bulgular aşağıda gösterildiği gibi dört alt tema altında toplanmış ve incelenmiştir.

- Araştırma yapma
- Eleştiriye açık olma
- Deneyim kazanma
- Sanatsal bakış açısı

Araştırmaya dayalı ve sorgulayıcı yapıda olan sofraya düzeni ve yolculuk etkinliği süresince araştırmacı öğrencileri araştırma yapmaya ve okumaya yönlendirmiştir. Öğrencilerdeki okuma ve araştırma konusundaki eksikliğini gören araştırmacı sınıf ortamında bu konu üzerine konuşunca öğrencilerin genelinde araştırma yöntemleri dersi almalarına rağmen, kaynaklara nasıl ulaşabilecekleri konusunda eksiklerinin olduğunu fark etmiştir. Araştırmacı bunun üzerine öğrencilere internet üzerinden nasıl bilimsel kaynaklara ulaşabilecekleri hakkında kısa sunum yapmıştır. Konuyla ilgili olarak Beril “*Ne bilim hani mesela doğru dürüst internette nasıl araştırma yapılır ne yapabilirim mesela öğrendik yani ben öğrendim (Beril G, st. 132-133)*” ifadesini kullanmıştır. Öğrenciler bilimsel kaynaklara nasıl ulaşılacağını öğrendikten sonraki süreçte daha az sıkıntı yaşamışlardır.

Daha önceki dönemlerde öğrenciler birbirleriyle fazla iletişim kurmadıklarını sadece çalışmalarını yapıp ders öğretim elemanına gösterdiklerini ve ondan yorum aldıklarını belirtmişlerdir. O süreçte arkadaşlarından gelen en ufak eleştiriyi olumsuz kabul edip tepkiler verdiklerinden bahsetmişlerdir. Konuyla ilgili olarak Oktay “*Ondan önce o kadar da çok etkileşimde değildik yine okulda eleştiri yapıyorduk yaptığımız işlere o kadar (Oktay G, st. 114-115)*” sözlerini kullanmıştır.

Öğrenciler ilk çalışmalarında bu etkinlik sürecini kıyasladıklarında kendilerindeki eksikliklerin ve kaydettikleri gelişimin farkına varmışlar ve bunu ifadelerine yansıtmışlardır. Çalışmasındaki efekt, kurgu hatalarını fark edip, bunları ikinci çalışmada düzeltmeye çalışan Erkan, bu sürecin kendisi için bir deneyimleme süreci olduğunu sözlerine yansıtmıştır. Çalışmaların tamamlanmasından sonra da “*Projeler tamamlandı ve benim için çok büyük bir deneyim oldu (Erkan Günlük, 13 Aralık 2012)*” cümlesini günlüğüne aktarmıştır. Oktay ise “*Çalışma hani çok aşına olmadığımız bir grafik, o yüzden kavramsal sanat falan. Gayet verimli olduğunu düşünüyorum. Bizim deneyimlerimizin daha böyle hani bilincine varmamıza neden oldu (Oktay G, st. 10-12)*” sözleriyle deneyimlerinin farkına vardığına dikkat çekmiştir.

Şefika, etkinliğin şu ana kadar kafasında oluşan grafik dersi algısını değiştirdiğinden bahsederek, herhangi bir nesneyi farklı bir anlamda kullanabileceğini daha önce düşünmediğini sözlerine eklemiştir. Benzer bir düşünceyi taşıyan Nihal, önceden bir sanat eseri gördüğünde o konuda fikri, bilgisi olmadığından onu güzel bulduğunu ifade etmiş ancak bu aşamadan sonra gördüğü her şeye eleştirel bir gözle bakabildiğine vurgu yapmıştır. Beril, “*Sürekli yeni sanat hakkında konuşmak izlemek gerçekten iyi bakış açımızı genişletiyor. Yeni sanatları, yapılan işleri görmek şevklendiriyor (Beril Günlük, 13 Aralık 2012)*” cümleleriyle derste yoğun olarak verilen kavramsal sanat, güncel sanat bilgilerinin bakış açısını değiştirdiğinden söz etmiştir. Göstergibilim konusunun derste incelenmesinden sonra, öğrenciler gördükleri her şeye karşı bakış açılarının değiştiğini, bu nesne acaba sanat eserinde ne için ve hangi anlamda var olduğuna yönelik sorgulamalar gerçekleştiklerini sözlerine yansıtmışlar.

Genel olarak öğrencilerden elde edilen bilgileri incelediğimizde, ders esnasında kavramsal sanata yönelik anlatılan göstergebilim, yapıbozum gibi konuların öğrencilere katkı sağladığı söylenebilir. Bunun yanı sıra etkinliğin kapsamında gösterilen videolar, fotoğraflar ve sunumların buna etkisi olduğu düşünülebilir. Öğrencilere yaşatılan tüm bu öğrenme sürecinden sonra öğrenciler de kendilerindeki değişimleri fark etmiş ve gerek günlüklerinde gerekse görüşme konuşmalarında ve ders esnasında bunları dile getirmişlerdir.

Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgular

Etkinlik süresince yaşanan problemler öğrenci günlükleri ve görüşmelerden elde edilen verilere göre bağlantı kuramama, okuma yapmama ve özgün fikir oluşturma başlıkları altında üç temada toplanmıştır. Sofra düzeni ve yolculuk etkinliğinde öğrencilerden yaptıkları bir yolculuğu sofra düzenine uyarlamaları istenmiştir. İlk konu olan nesne dönüştürmeye göre biraz daha sınırlayıcı yapıda bulunan bu etkinlikte öğrencilerin yolculuk ile sofra düzeni arasında bağlantı kurma aşamasında sıkıntılar yaşadıkları gözlemlenmiştir. İlk aşamada ele alacakları konu hakkında net olan öğrenciler, sonraki aşamada bunu sofra düzeniyle ilişkilendirmede zorluk çekmişlerdir. Bu durumla ilgili olarak Beril şu ifadeleri kullanmıştır:

“Bir yerde bir sınırlılık oluyor ya sofra düzeni ya da mesela bir yolculuk ya iki şey arasında birini diğerine bağlayamıyor falan böyle, çok tıkanmadım böyle zaman iyi bir zaman 1 ay az zaman değil çok iyi işler çıkartılabildi ama ben çıkartamadım, o yüzden (Beril G, st. 30-32)”.

Nihal’in Beril ile etkinliğin konusundaki sınırlama üzerinde benzer düşünce ve hislere sahip olduğu görülmektedir. Bunu Nihal’in “*Aslında ikinci çalışmada ben biraz zorlandım. Konuya bir türlü ısınamadım aslında ısındım ama bir türlü oturtamadım kafamda düşüncelerimi, ondan aslında yaptığım çalışma da pek sinmedi içime (Nihal G, st. 27-29)*”.ifadesinden anlaşılmaktadır.

Gerçekleştirilen görüşmede, verilen kaynakları okumadığını itiraf eden Gülçin, bunu bir zorlama olarak algılamış ve bunu karakterinin bir parçası olarak yorumlamıştır. Bu noktada, öğrencilerin okuma alışkanlıklarının, algılarının ve karakterlerinin farklı olduğu sonucu çıkartılabilir. Her öğrencinin okuma ya da başka bir şeye karşı geliştirdikleri tavır, algılayış biçimi, davranış biçimi farklılık göstermekle beraber sınıf içerisinde tek bir davranış biçimi ya da alışkanlık oluşturmaya çalışmak doğru olmayabilir. Ancak araştırma için öğrencilerin, temel düzeyde araştırma yapma becerisi ve kavramsal sanat anlamında da teorik bilgilere sahip olmalarının, kendilerini, çalışmalarını doğru ifade edebilmelerini, çalışmalarının kalitesini etkileyen bir durum olduğu söylenebilir.

Kavramsal Sanat Sergisine İlişkin Bulgular

Öğrenciler okulun sergi salonunda, kavramsal sanat uygulamalarına yönelik yaptıkları ilk çalışmalarını “Duyguları dönüştürdük” ismini verdikleri sergi ile 17 Aralık 2012 tarihinde izleyiciye sunmuşlardır. Sergide derse katılan bütün öğrencilerin nesne dönüştürme etkinliğine dair yaptıkları çalışmalar yer almıştır. Öğrenciler zaman zaman bu süreçte gerginlikler yaşasalar da, serginin onlar için ilk olması ve sergi düzenleme sürecinin nasıl işlediğine dair bilgi edinmeleri açısından önem taşımaktadır.

Gerçekleştirilen kavramsal sanat sergisine ilişkin bulgular, araştırmanın “Kavramsal sanat sergisine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik olarak gerçekleştirilmiş ve değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, öğrencilerle yapılan görüşmeler ve ders kamera kayıtlarından elde edilen bulgular serginin ilk olması, farklı olması ve memnuniyet başlıkları altında üç temada ortaya koyulmuştur.

Şefika, serginin onlar için ilk olmasının önemine vurgu yapmış ve ortaya çıkan sonuçtan, alınan tepkilerden oldukça mutlu olduğunu sözlerine yansıtmıştır. Sergiyi gerçekleştirme konusunda ilk başta umutsuzluk yaşadığını belirten Beril “ (20:40) mesela sergi konusunda yok dedim yapılmaz, ilk zamanlarda düşünüyordum neyle sergi açıcam ki ne koyacağım ki sergiye, ama sergi açtık çok da güzel oldu beklentimizin de üstünde oldu, teşekkür ederiz yani (21:08) (DVI-20 Aralık 2012)” cümlelerini kullanmıştır. Öğrenciler serginin ilk olmasından dolayı teknik bazı sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Çalışmaları ile ilgili kavramsal açıklamayı içeren manifestolarını sergi sırasında bir panoya topluca asmışlar ancak bazı öğretim elemanlarından manifestolarını çalışmalarının yanına asmaları ya da herkesin eline vermeleri gerektiği yönünde eleştiriler almışlardır. Bu durumu da sonraki çalışmalarında dikkate alacaklarını ve tekrarlamayacaklarını sözlerine yansıtmışlardır.

Öğrenciler yaptıkları serginin, okulda daha önce düzenlenmiş olan sergilerden daha farklı olduğunu ifade etmişlerdir. Farklı olmasından dolayı da kendilerini iyi hissettikleri gözlemlenmiştir. Konuyla bağlantılı olarak Oktay görüşme sırasında “önceki sergilere bakıyordum, böyle geliyorlar resme bakıyorlar geçiyorlar. Böyle çok kalıcı değil. Ama bunda böyle insanları farklı bir sergiye sürükledik. Herkes böyle izliyor çok güzel çok başarılı falan, devamını da istiyorlar herhalde (Oktay G, st. 125-127)” ifadelerine yer vermiştir. Şefika, “(02:14) Kimse grafik sergisine, video art sergisine pek alışık olmadığı için farklılık yarattığını düşünüyorum. Zaten düzenlemeyi de beğendiler ortam içindeki koyduğumuz yerdeki düzenlemeyi, ışıkları (02:20) (DVI-20 Aralık 2012)” sözleriyle düzenledikleri serginin alışılmış grafik tasarım sergilerinden farklı olduğunu vurgulamıştır.

Öğrencilerin genel olarak sergileme sürecinden ve aldıkları olumlu geri dönüşlerden, eleştirilerden memnun kaldıkları ve mutlu oldukları söylenebilir. Daha önce sınıf ortamında kalan eleştirilerin, o ortamın dışındaki kişilerce izlenip değerlendirilmesi durumunun, öğrencilerin özgüvenlerinin gelişmesi anlamında da önem taşıdığı görülmektedir. Çalışmalarını başkalarına sunma konusunda yaşadıkları kaygıyı büyük ölçüde yok etmesi bakımından da büyük öneme sahip olan serginin, öğrencilerin bireysel gelişimlerine katkı sağladığı söylenebilir.

Kavramsal Sanat Uygulaması Öğretim Sürecine İlişkin Bulgular

Uygulama sonrası öğrencilerin kavramsal sanat algılarına ve öğretim sürecine ilişkin bulgular, araştırmanın “Öğrencilerin kavramsal sanat ürünü geliştirdikleri Grafik Tasarımı dersinin öğretim sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusu kapsamında değerlendirilmiştir. Uygulama öncesi kavramsal sanata bakış açıları sadece bir akımdan ibaretken, şu an kavramsal sanatı düşünce üretebilme, düşünceyi sanat nesnesine dönüştürebilme ve yansıtabilme olarak algıladıkları sonucuna varılmıştır. Düşünce üretebilmeyi, tasarım yapabilmeyi tek boyutlu olarak görürken şu an her şeye farklı bir boyuttan çok yönlü olarak irdeleyerek baktıklarını ifade etmişlerdir. Yaptıkları şeyin logonun, amblemin ya da bir taval resminin dışına çıktığını dolayısıyla gördükleri her nesnenin kavramsal bir bağlam içinde kullanılarak sanat eserine dönüşebileceğini vurgulamışlardır. Uygulama sonrası öğrencilerin kavramsal sanatın öğretim sürecine ilişkin bulguları aşağıda görüldüğü üzere iki tema altında toplanmıştır:

- Etkileşimli ders ortamı
- Motive etme

Derslerin sınıftaki tüm öğrencilerin katılımıyla yapılması öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlamıştır ve bu sayede öğrenciler kendilerini daha iyi ifade eder hale gelmişlerdir. Büyük bir masanın etrafına birbirlerine bakarak, yansıtılan görüntüleri yorumlayarak, çalışmaların gelişim

süreçlerini haftalık olarak değerlendirerek öğretim sürecinin gerçekleşmesi konuyu daha iyi anlamalarını sağladığı görülmüştür. Konuyla ilgili olarak Şefika “*Ders işleyişi iyiydi çünkü biz görsel sanatlar eğitimi alıyoruz ki görsel sanatlar eğitimi dijital bir ortamda sağlanıyor. Bize projeksiyonda gösteriliyor. Çalışmalarımızı projeksiyon üzerinde yorumlatarak, eleştirerek (Şefika G, st.122-124)*” sözleriyle düşüncelerini yansıtmıştır. Dersin işleniş biçimini, dersteki sunumları, videoları, teorik bilgileri yararlı bulduğunu ifade eden Gülçin, derste kendini rahat hissettiğini, derslerin sohbet havasında geçtiğini ifadelerine yansıtmıştır:

“Sınıftaki eleştiriler gayet iyiydi. Dersin işleyişi çok yararlıydı. Olması gerektiği gibiydi. Eğer bir grafik tasarım öğrencisi böyle bir ders görmesi gerekiyorsa bu çok yararlıydı. Yaptığımız işler, sunumlar, video izlemeler ve saireler bunlar çok iyiydi. Tadındaydı, zorlamıyordu, sıkılmıyordu, gayet güzeldi sohbet havasında geçiyordu (Gülçin G, st. 157-150)”.

Öğrencilerin, süreç içinde somut çalışmalar ortaya çıkardıkça kendilerine olan güvenleri arttığı ve konuya karşı yakınlık hissettikleri görülmüştür. Dersin işleniş sırasında herkesin rahatça fikrini söyleyebilmesi, eleştiride bulunabilmesi, çalışmalarını anlatabilmesi konuya dair çalışma isteklerini arttırmıştır. Negatif eleştiri alsalar bile bunun kendilerinin ve ortaya koydukları ürünlerin gelişimi için yararlı olduğunu düşünerek pozitif adımlar atmışlardır.

Uygulama Sonrası Öğrencilerin Kavramsal Sanata İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin günlüklerinden, gerçekleştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve ders kamera kayıtlarından elde edilen verilere göre, uygulama sonrası öğrencilerin kavramsal sanat hakkındaki görüşleri üç tema altında sunulmuştur:

- Farklı sanat anlayışı
- Farkındalık sağlama
- Gelişim gösterme

Öğrenciler kavramsal sanat çalışmalarını, geleneksel yöntemle yapılan çalışmaların dışında, farklı bir sanat anlayışı olduğunu ifade etmişlerdir. Boya, fırça, tuval ya da sadece bilgisayar destekli tasarım programlarında yapılan çalışmalardan öte her malzemeyi düşüncelerinin ifadesinde kullanabildiklerinden kendilerini daha özgür hissetmişlerdir. Beril “*Artık sanat denen şey ne bileyim tabloyu aştı geçti yani şuan. Böyle hani bunu yaptık burada şu iki işte de (21:07) (DV-20 Aralık 2012)*” sözleriyle bu konu hakkındaki düşüncesini ortaya koymuştur. Öğrencilerden Oktay “*(04:50) Çok rahatız, özgürüz. diğer grafik sınıflarına bakıyorum herkes hala amblem, logo tasarımı ile uğraşıyorlar. Hani bazı şeyleri böyle geriden takip ediyorlar gibi geliyor bana (05:10) (DV-20 Aralık 2012)*” şeklindeki sözleriyle kendilerini özgür hissettiklerini, logo, amblem tasarımı yerine farklı şeyler yaptıklarını anlatmaya çalışmıştır. Öğrendikleri teorik bilgileri kendileri uygulamaya dönüştürdüklerinde, bir yandan aslında sürecin görüldüğü kadar kolay olmadığını anlarken diğer yandan kendilerinin kavramsal sanat ürünü ortaya koyabildiklerini görerek motive olmuşlardır.

Öğrencilerin Sanatsal Çalışmalarına İlişkin Bulgular

“Öğrencilerin kavramları sanat ürününe dönüştürmeleri nasıl gerçekleşmektedir?” sorusuna yönelik olarak araştırma, sunum ve sanatsal ürün geliştirme basamakları izlenmiştir. Ayrıca ikinci araştırma sorusu olan, “öğrenciler, kavramdan sanat ürünü geliştirirken; nasıl bir sorgulama ve araştırma süreci yaşamaktadır, düşünceyle bağlantılı malzeme araştırmasını ve seçimini nasıl yapmaktadır, bilgi ve

deneyimlerini ürüne nasıl yansıtmaktadır, yaşadıkları sorunlar nelerdir ve bunları nasıl çözmektedir?” sorusuna yönelik çözümlenmeler yapılmıştır.

Tablo 7.

Nesne Dönüştürme Etkinliğine İlişkin Öğrenci Çalışmaları Kavram ve İfade Araçları

Öğrencinin Adı	Düşünsel Tema	İfade Aracı
Oktay	Yakın mesafede kimse ile göz teması kuramama durumu	Yerleştirme
Beril	Rüyalar- kabuslar	Video sanatı
Erkan	Gerilim	Video sanatı
Nihal	Zaman	Video sanatı
Şefika	Trafik kazası	Afiş
Gülçin	Panik atak	Video sanatı

Yukarıdaki tabloyu incelediğimizde öğrencilerden dördünün ifade aracı olarak video sanatını seçtikleri, birisinin yerleştirme yaptığı, kalan birisinin de afiş çalışması yaptığı görülmektedir. Ele aldıkları kavramları incelediğimizde ise etkinliğin yapısı itibarıyla hayatlarından yola çıkan çalışmalar gerçekleştirdikleri ve genel olarak olumsuz yönde etkilendikleri olayları seçtikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilere bu durum sorulduğunda, negatif şeylerin yaşamlarında daha fazla iz bıraktığı ve olumlu şeylere göre daha fazla hatırlandığı yönünde yanıtlar alınmıştır.



Resim 1. Oktay'ın nesne dönüştürme etkinliğine ait yerleştirme çalışması.



Resim 2. Gülçin'in nesne dönüştürme etkinliğine ait video sanatı çalışması ekran görüntüsü

İkinci uygulama konusu olan sofraya düzeni ve yolculuk etkinliğine dair öğrencilerin kavram ve ifade biçimi seçimleri tabloda sunulmuştur.

Tablo 8.

Yolculuk ve Sofra Düzeni Etkinliğine İlişkin Öğrenci Çalışmaları Kavram ve İfade Araçları

Öğrencinin Adı	Düşünsel Tema	İfade Aracı
Oktay	İnsanın yaşam yolculuğu	Yerleştirme
Beril	Süreklilik kazanan yolculuk	Fotoğraf
Erkan	Yolculukta yaşanan tedirginlik hali	Video sanatı
Nihal	Kısa sürede sık şehir değiştirme	Yerleştirme
Şefika	Aile büyüklerine yapılan yolculuk	Fotoğraf
Gülçin	Sadakatsizlik	Video sanatı

Öğrenci ürünlerinin değerlendirildiği dereceli puanlama anahtarında (rubrik) ortaya çıkan sonuçlar incelendiğinde, genel olarak öğrencilerin malzeme seçimi ile düşünce arasında bağlantı kurma aşamasına oranla düşük puan aldıkları görülmüştür. Özayten'e (1992) göre bir kavramsal sanat eseri yaparken birkaç durumda hataya düşülebilmektedir. Bunlardan birincisi sanatçının yansıtmak istediği düşünceyi ifade ederken yanlış obje seçimi yapması ve düşüncelerini çok soyut düzlemde yansıtmasıdır. Diğer hata ise, düşünce iletimine aracı olan çok fazla nesne kullanması ve izleyiciye düşünme, sorgulama payı bırakmadan her şeyi açıklıkla yansıtmasıdır.



Resim 3. Şefika'nın nesne dönüştürme etkinliğine yerleştirme çalışması

Öğrencilerin çalışmaları bu noktadan değerlendirildiğinde özellikle ilk etkinlik olan nesne dönüştürme çalışmalarında çok fazla nesne ile ifade yoluna gittikleri ve izleyiciye düşünme payı bırakmadıkları görülür. Araştırmacının yönlendirmeleriyle birlikte ikinci çalışmaları olan sofrayı düzenleme ve yolculuk etkinliğinde bu durumdan bir parça sıyrıldıkları, az nesne ile ifade yoluna gittikleri anlaşılır. Ancak bu noktada da çalışmalarda yan anlam yerine düz anlam kullanımı ile düşünce iletmeye çalıştıkları ortaya çıkar. Öğrencilerin bu tarz hatalara düşmeleri gayet normal kabul edilebilir. Çünkü sadece bir dönem boyunca teorik ve uygulama şeklinde gördükleri ders kapsamında bu uygulamaları gerçekleştirdiklerinden dolayı hatalar yapabilirler. Kavramsal sanat uzun bir süreç ve altyapı gerektirir. Öğrencilerin yaptıkları çalışmaların her biri bu süreci deneyimlediklerinden dolayı önemli ve değerli görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Kavramsal Sanat Çalışmalarının Öğretim Sürecine Yönelik Sonuçlar

Kavramsal Sanat çalışmalarının öğretim sürecinin nasıl yürütüldüğüne yönelik sonuçlar, öğrencilerin derse olan katılımları, kavramsal sanata yönelik yaptıkları araştırmaları, düşünce süreçleri ele alınarak ortaya koyulmuştur. Öğrenci bilgi formlarından elde edilen verilere göre, öğrencilerin kavramsal sanat hakkında kuramsal bilgilerinin zayıf olduğu görülmüş ve bu yöndeki eksikliklerini giderebilmek adına ders planları hem teori hem de uygulamayı kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Öğrencilere kavramsal sanat, modernizm, postmodernizm, bienaller, yapıbozum gibi kavramlar sanatçılardan örneklerle yoğun şekilde aktarılmaya çalışılmıştır. Sınıftaki öğrencilerin genelinen okumayı sevmeyeceği yönünde sonuca ulaşılmıştır. Kavramsal sanat çalışmaları yapabilmek için kuramsal alt yapıyı güçlendirmek gereklidir. Bu problemi çözebilmek için araştırmacı, facebook grubu üzerinden okuma parçaları paylaşmış öğrencileri yönlendirmiştir. Yine okuma yapmadan derse gelindiğinde, araştırmacı sınıf içinde kaynakları okutup tartışmaya sunmuştur. Araştırma yapma ve internet üzerinden bilimsel kaynaklara ulaşma yöntemlerini bilmediklerine dair öğrencilerden geri bildirim alınmıştır. Bu eksikliği giderebilmek için, araştırmacı sınıf ortamında projektörle bilgisayar ekranından sunum yapmıştır. Bu anlatımdan sonra öğrenciler ilgili kaynaklara ulaşmada sıkıntı yaşamamışlardır.

Öğrencilerin video sanat çalışmalarının montaj aşamasında teknik sıkıntılar yaşadıkları görülmüştür. Bu sorunu halledebilmek için sınıf içi yardımlaşma yoluna gidilmiş ve çözümlenmiştir. Öğrencilerde bilgisayar destekli tasarım programı kullanımı konusunda eksiklikler görülmüş ve bunun giderilebilmesi yönünde ilgili program kullanımına yönelik seminerler verilmiştir. Zamansal problemler yaşadıkları için öğrencilere çalışmalarını tamamlayabilmeleri adına ek süre verilmiştir.

Öğrencilerin kavramsal sanat ve farklı sanatsal ifade formlarına ilişkin alguları değiştirilmeye çalışılmıştır. Sınıf ortamında öğrencilerin katılımıyla derslerin işlenmesi ve haftalık olarak uygulama süreçlerinin yansıtılıp yorumlanmasının kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi anlamında olumlu yansıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilere ilk sergi deneyiminin yaşatılmasıyla birlikte, çalışmalarının sınıf ortamı dışında izleyiciye sunulması öğrencilerin üzerlerindeki çekimserliği yenmesine yardımcı olduğu görülmüştür. Ayrıca sergi sırasında izleyicilerden aldıkları olumlu geri dönüşlerin onların motivasyonunu artırıcı etki yarattığı gözlemlenmiştir.

Kavramsal Sanat Çalışmalarının Öğrencilerin Sanatsal Ürünlerine Olan Yansımalarına İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerle kavramsal sanat uygulamaları kapsamında “Nesne Dönüştürme” ve “Sofra Düzeni ve Yolculuk” olmak üzere iki etkinlik gerçekleştirilmiştir. Her iki etkinliğin ortak özelliği, öğrencilerin çalışmalarını yaparken kendi yaşantılarından yola çıkmaları olmuştur. Öğrenciler çalışmalarını gerçekleştirirken istedikleri farklı sanatsal ifade formlarını kullanmışlar ve geleneksel ifade biçimlerinin dışına çıkmışlardır. Bu anlamda Azılıoğlu'nun (2011) araştırmasında ortaya çıkan sonuçlarla benzerlik taşır. “Sanat Eğitimi Veren Yükseköğretim Kurumlarında Kavramsal Sanat'ın Yansıma Olanakları” adlı tezinde Azılıoğlu; yalnızca tuval ve boyaya bağlı bunların sınırları dışından çıkamayan, felsefeden, düşünceden, yasamdan kopuk bir anlayış bireyi çağın ilerisine taşıyamadığı, sanatı ve sanatçıyı topluma kimlik kazandırmada yeterli düzeye ulaştıramadığı sonucuna ulaşmıştır.

Aynı zamanda, farklı malzeme kullanımının yaratıcılık ile olan olumlu etkileşimleri ve yaratıcılığa katkıları uzman ve yetkin kişilerin görüşleriyle de doğrulanmıştır.

Grafik Tasarımı Dersi'nde uygulanan kavramsal sanat uygulamalarının, öğrencilerin çalışmalarına farklı biçimlerde yansıdığı görülmüştür. İlk etkinlik olan “Nesne “Dönüştürme” çalışmasında öğrencilerin daha fazla obje kullanarak asıl önemli olan düşünceyi daha geri plana aldıkları görülmüştür. Bu anlamda Özayten'in (1992) bahsettiği Kavramsal Sanat çalışmaları yaparken en çok düşülen hata olan çok fazla nesne kullanımıyla birlikte düşüncenin geri plana itilmesine örnek oluşturabilir. Verilen kuramsal bilgilerin, gösterilen kavramsal sanat örneklerinin ve okumaların etkisiyle ikinci çalışma olan “Sofra Düzeni ve Yolculuk” etkinliğinde öğrencilerin çalışmalarında daha az nesne kullanıma yöneldikleri, düşünceyi önemsedikleri görülmüştür.

Kavramsal sanat uygulamalarının, ders kapsamında verilen bilgilerin ve gösterilen örneklerin öğrencilerin sanatsal bakış açısında değişiklik yarattığı görülmüştür. Ching (2015) “İlkokullarda Çağdaş Sanat Öğretimi (Teaching Contemporary Art in Primary Schools)” isimli makalesinde, öğrencilere gösterilen sunumların ve çağdaş sanat eserlerinin öğrencilerin çağdaş sanatı algılayış biçiminde olumlu yönde değişiklik yarattığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde derslerde gösterilen örnekler ile öğrenci çalışmalarının değerlendirme süreci onların düşünce biçimlerinde farklılıklar yarattığı görülmüştür. İlk zamanlarda kendilerindeki bilgi eksikliğinden kaynaklı olarak, güncel sanat örneklerine ve uygulamalarına uzak durduklarını ifade ederlerken, şu an gördükleri örnekleri anlamlandırmaya ve eserin vermek istediği düşünsel temaya ulaşmaya çabaladıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra çevrelerinde gördükleri nesnelere ve olaylara sanatsal bir sorgulamayla yaklaştıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrenciler, kendilerinin de kavramsal sanat bağlamında çalışmalar yapabildiklerini gördüklerinde özgüvenlerinde olumlu yönde değişim yaşadıklarını aktarmışlardır. Öğrencilerin ilk defa kavramsal çalışmalar yaptıkları için düşünce ile malzeme arasında ilişki kurma aşamasında ve bağlam oluşturmada sıkıntı yaşadıkları görülmüştür. Çalışmalarında düşünceyi yan anlam ile yansıtmak yerine düz anlamlı temsili bir ifade biçimiyle aktarmışlardır. Bu konuda yeterlilik kazanabilmeleri için çok fazla okuyup, görmeleri, araştırmaları ve yapılan uygulamaların bir dersle sınırlı olmaması gerekmektedir.

Eylem araştırmasının yapısı itibarıyla araştırmacının sorunlara çözüm getirebilmesi, öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini ve düşüncelerini kolayca ifade edebilmelerini sağlamıştır. Araştırmacıyla rahat diyalog kurabildikleri için sorumluluklarını yerine getirmediklerinde bile dersten kaçmayıp bunu açıkça dile getirdikleri görülmüştür. Araştırmacı haftada iki gün Eskişehir'de bulunduğundan, öğrenciler herhangi bir problemle karşılaştıklarında ders dışında da rahatça araştırmacıya ulaşabilmişler ve çözüm bulmuşlardır.

Öneriler

Öğrencilerin kuramsal eksikliklerinin giderilebilmesi adına, Sanat Eğitimi verilen kurumlarda teori ve uygulamanın bir arada yürütüldüğü ders içerikleri hazırlanabilir. Öğrencilere sanat tarihi, görsel kültür, dijital sanat, güncel sanat pratikleri gibi çok yönlü günümüz sanat anlayışına uygun dersler verilebilir. Öğrencilerin günümüz sanatını anlamaları, bu alanda sanatsal ürünler ortaya koyabilmeleri için akademik eğitim hayatlarında, sadece bir dönemlik ders ile bu deneyimi yaşamaları yetersiz kalmaktadır. Bunun için Sanat Eğitimi öğretim programlarının günümüzün gerekliliklerini sağlayacak şekilde yeniden gözden geçirilmesi düzenlenmesi gerekmektedir. Öğrencilere lisans birinci sınıftan

İtibaren düşünsel projeler vermek, bunu tüm lisans eğitimi boyunca aynı amaç doğrultusunda yansıtmak gerekir. Öğrencilere teknik deneyimlerin dışında, çevresiyle, kendisiyle bağ kurabileceği yeni ifade araçlarının, teknolojiyi kullanabileceği, yaratıcılığını yansıtabileceği ortam ve teknik imkanların sağlanması gerekmektedir.

Yükseköğretim düzeyinde Sanat Eğitimi kurumlarının ders programları incelendiğinde çoğunda geleneksel, biçim ve teknik anlamda öğretim yapıldığı, günümüz sanatına uygun programa eklenen birkaç dersin olduğu görülür. Bu anlamda yetenek sınavlarının içerikleri de gözden geçirilmeli, yaratıcılığı ortaya çıkaracak biçimde yeniden planlanmalıdır. Öğrencilerin temel düzeyde araştırma becerisi kazanmaları ve bilimsel kaynaklara ulaşabilmeleri adına Araştırma Yöntemleri dersi lisans eğitiminin birinci sınıfında itibaren verilmelidir.

Sanat Eğitimi alan öğrencileri sinema-televizyon, endüstriyel tasarım, sosyoloji gibi bölümlerindeki öğrencilerle bir araya getirerek, disiplinlerarası ortak projeler yaptırılabilir ve bu süreç ile ortaya çıkan çalışmalar nitel araştırma yöntemleriyle incelenebilir. Sanat eğitimiyle ilgili alan yazın tarandığında, araştırmaların on sene öncesinde de aynı problemleri ortaya koydukları görülmüştür. Bunu değiştirebilmek ve sanat eğitimi programlarını güncel sanat eğitimi anlayışı ile bütünleştirebilmek adına, ders içeriklerinin, öğrenci kazanımlarının, alanın misyon ve vizyonun, öğrenme çıktılarının yeniden değerlendirilip biçimlendirilmesi yönünde nicel ve/veya nitel araştırmalar yapılarak yeni sanat eğitimi programı oluşturulabilir. Güncel sanat eğitimi programına yönelik, desen çizimi ve imgesel tasarımı içeren teknik anlamda uygulanan yetenek sınavları için yeni bir ölçme yöntemi ya da uygulamaları ortaya koyacak araştırmalar yapılabilir. Bugün, ana branşlar arasındaki ayrımın silindiği, resim, heykel, grafik gibi disiplinlerin iç içe geçtiği koşullarda, bir öğrenciye ne tür bir sanat bilinci ve eğitimi verileceği programlanmalı ve bu yönde çalışmalar yapılmalıdır. Çağın gereklerine uygun olarak eğitim programları gözden geçirilmeli, dönüştürülmeli ve geleneksel anlayış mantığıyla tek boyutlu değil, çok boyutlu bir eğitim öğretim gerçekleştirilmelidir.

Kaynaklar/ References

- Antmen, A. (2008) *Sanatçılardan yazı ve açıklamalarla 20. yüzyıl Batı sanatında akımlar*. İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Azılıoğlu, K. (2011). *Sanat eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında kavramsal sanatın yansıma olanakları*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya
- Bozdağ Kalaycı, L. (2007). Sanat eğitiminde güncel sanat sorunsalı. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 5-7 Eylül 2007, İstanbul.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3: 77-101.
- Bulut, İ. (2014). 21. Yüzyılda yeni teknolojilerin yarattığı sanat anlayışları ve görsel sanatlar öğretmeni yetiştiren kurumların eğitim programlarındaki yeri [The concepts in art created by 21st-century technologies and their place in education programmes at art teacher training faculties]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 4 (Özel Sayı 1), 117-132. <http://ebad-jesr.com/>
- Bürger, P. (2012) *Avangard kuramı*. (E. Özbek, Çev.) 7. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ching, C.L.T. (2015). *Theaching contemporary art in primary schools*. Erişim tarihi: 22.11.2018, <https://www.athensjournals.gr/humanities/2015-2-2-3-Ching.pdf>
- Ergün, C. (2012). Temel sanat eğitiminde ve çağdaş sanatta kolaj-fotomontaj. *Marmara Üniversitesi Sanat-Tasarım Dergisi*, 1(3), 5-19.
- Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture*. New York: Teachers Collage Press.
- Hickman, R. (2004). Art education. 11-18. London: Continuum.
- Özayten, N. (1992). *Batı'da obje sanatı/ kavramsal sanat/ post-kavramsal sanat ve Türkiye'de 1965-1992 yılları arasındaki benzer eğilimler*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Şahiner, R. (2002). Yeni bir binyılın eşiğinde sanat ve yaratıcılık eğitimi üzerine. *Anadolu Sanat Dergisi*, 13, 75-83.
- Whitham, G. And Pooke, G. (2013). *Çağdaş sanatı anlamak*. (T. Göbekçin, Çev.) İstanbul: Optimist Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2001). *Sanatçıları okumak ya da hayali söyleşiler*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Yılmaz, S. (2011). Güzel sanatlar eğitiminde gelişen ve değişen kavramlar ve tanımlar. *Başkent Üniversitesi Güzel Sanatlar Tasarım ve Mimarlık Fakültesi 1. Sanat Eğitim Tasarımı Sempozyumu: Dün Bugün Gelecek*, (ss. 129-132). Ankara: Başkent Üniversitesi.

Yazarlar

Dr. Çiğdem TANYEL BAŞAR, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Görsel Sanatlar Eğitimi Bölümünde doktoraasını tamamlamıştır. Grafik Tasarım bölümünde öğretim üyesidir. Çalışma alanı resim, baskiresim, görsel sanatlarda güncel sanat eğitimidir.

Doç. Metin İNCE, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Görsel Sanatlar Eğitimi Bölümünde öğretim üyesidir. Çalışma alanı resim, baskiresim, disiplinlerarası sanattır.

İletişim

Dr. Öğt. Üyesi Çiğdem TANYEL BAŞAR, Beykoz Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi Grafik Tasarım Bölümü, Vatan Caddesi No: 69 PK: 34805 Kavacık – Beykoz/ İstanbul-Türkiye.
e-mail: cigdemtanvel@gmail.com

Doç. Metin İNCE, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Görsel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, Yunusemre Kampusu, Tepebaşı/ Eskişehir. e-mail: mince@anadolu.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. Looking at the literature, there are researches about conceptual art. However, there has been no applied research on conceptual art applications in the field of Fine Arts Education. In this sense, it is hoped that the data obtained as a result of the research will enable the students to express themselves in artistic way and contribute to the problems experienced by practitioners in the institutions where art education is given. It is aimed to evaluate the process of individualization in the artistic expressions of the students with the conceptual arts and the practices of original expression. The fact that this program is being implemented for the first time in the class in which the research is conducted and the development of the artistic expression forms of the students are considered important for the students to analyze themselves. The overall aim of this research is to show how students develop original expressive forms of artistic production through conceptual art practices. Depending on this general purpose determined, the answers to the following questions are searched:

1. How do students transform concepts into artistic products?
2. While students are developing art products from the concept
 - a) How does a questioning and research process live?
 - b) How is he doing research and selection of materials with thought?
 - c) How does he reflect his knowledge and experience on the product?
 - d) What are the problems they have and how do they solve them?
3. What are the opinions of the Graphic Design course students have developed on the conceptual art product regarding the teaching process?
4. What are the opinions of students on the conceptual art exhibition process?

Methodology. Designed for conceptual art practices, this research was designed with an action research model in order to be able to handle the implementation process in all its aspects and to offer solutions to emerging problems. According to Yıldırım and Şimşek (2011, p. 78), action research includes the practice of the application process by practitioners to understand and solve the problems that arise during the application. It is an approach that facilitates transferring research results to practice by bringing together research and practice.

Results, Discussion, and Recommendations To get the research results, student information forms, student diaries, investigator diaries, lesson cameraworks, semi-structured interviews and sharing on the facebook group were used. The data obtained in the research were revealed and interpreted by thematic analysis method. Two main activities were carried out in the research, namely "Object Conversion" and "Table Layout and Journey". Both events lasted 5 weeks and work was completed during this time.

Students were found to have experienced technical difficulties during the installation phase of their video artwork. In order to solve this problem, intra-class cooperation has been tried and solved. There have been some shortcomings in the use of computer-aided design programs by students and seminars have been held on the use of related programs to address them. Since they have experienced temporal problems, additional time were given to students for complete their work. The perceptions of the

students about conceptual art and different artistic expression forms have been tried to be changed. The processing of the lessons with student participation and the weekly interpretation of the implementation processes have been achieved as a result of positive reflection in the sense of permanent learning.

With the experience of the first exhibition, the students have started to trust themselves more in the artistic sense. It was also observed that the positive feedbacks they received from the audience during the exhibition had an effect on enhancing their motives.

Within the scope of Conceptual Art applications, the students have realized two activities as "Object Conversion" and "Table Layout and Journey". The common trait of both activities was that they were influenced by their own experiences when students were doing their work. Students used different forms of artistic expression that they wanted while conducting their studies and they were out of traditional forms of expression. In this sense, resemblance to the results of Azılıoğlu's (2011) research is similar. He argued that the concept of separating from philosophy, intellect, and life can not carry the individual ahead of the age. Azılıoğlu has reached the point that art and artisans can not reach sufficient level in collecting identity. At the same time, the positive interactions of creativity with the use of different materials and the contributions to creativity are confirmed by the opinions of experts and competent people.

Reflections of the Conceptual Art activities applied in the Graphic Design Course are seen in different forms in the work of the students. In the first activity, "Object Conversion" study, it was seen that students used more objects to get the most important thought back into the background. In this sense, Özyayten's (1992) Conceptual Art studies can be used as an example of pushing the thinking back into the background with the use of too many objects, which are the most mistaken mistakes. It has been seen that the students who use the conceptual art examples shown and the second study with the influence of the readings, "Table Layout and Journey", have less thought about using their objects in their works. It has been seen that conceptual art practices, the information given in the course, and the examples shown have changed the way students view the art. In the early days, they expressed that they are away from contemporary art examples and practices due to their lack of information. they have tried to understand the examples they have just seen and strive to reach the intellectual theme they want to give their work. They also expressed that they are approaching the objects and events they see in their surroundings with an artistic inquiry.

When students see that they can also work in conceptual art contexts, they have reported that they have experienced a positive change in their self-confidence. For the first time students have been doing conceptual work, it has been seen that they are having difficulty in establishing a relationship between thought and material and creating context. In their work, they conveyed the idea in the form of a denotation expression instead of reflecting it with a connotation. In order to be qualified in this subject, a lot of things must be read, seen, investigated, and practiced should not be limited to a lesson.

In order to overcome the theoretical deficiencies of the students, the contents of the course and the theory and practice can be prepared in the Institutes of Art Education. Students can be taught various artistic approaches such as art history, visual culture, digital art and contemporary art practices. The students' sense of contemporary art, in order to be able to present artistic products on this field, their experience in academic education is inadequate with only one semester course in their life. For this it is necessary to re-organize the Art Education curricula to meet the requirements of today. It is necessary to provide students with intellectual projects from the first year of the undergraduate program and reflect this in the direction of the same mission throughout the undergraduate education. Apart from

technical experiences, it is necessary to provide environment and technical possibilities for the students to express their creativity by means of new expression vehicles, technology, and environment that they can connect with themselves.

When the curriculums of the art education institutions at the level of higher education are examined, it is seen that there are a few courses which are suitable for today's art, in which teaching is mostly done in traditional, form and technical sense. In this sense, the content of the talent exams should be reviewed and re-planned in a way that will reveal creativity. In order for the students to gain basic research skills and access to scientific resources, the Research Methods course should be given from the first year of undergraduate education.

By bringing students from the field of Art Education together with students from social departments such as cinema-television, industrial design, sociology, interdisciplinary joint projects can be made and the work that emerges with this process can be examined with qualitative research methods. When the field related to art education was scanned in the literature, it was seen that they had the same problems even ten years before the research. In order to be able to change this and to integrate arts education programs into contemporary art education understanding, a new arts education program can be created by carrying out quantitative and / or qualitative researches on course contents, student achievements, mission and vision of the field, re-evaluation of learning outcomes. Research can be conducted on a contemporary arts education program to demonstrate a new measurement method or applications for skill exams that are technically applied, including drawing design and imagery design.