

ISSN: 2146-8257



IJSSR

INTERNATIONAL JOURNAL OF SOCIAL SCIENCE RESEARCH

Vol: 8 No:2, DECEMBER, 2019

Scan
to discover !



Download this free Unitag App to scan
at unitag.io/app





International Journal of Social
Science Research
www.ijssr.net
ijssresearch@gmail.com
ISSN: 2146-8257



2019, Volume 8, Issue 2
Publishing Date:
December 2019
ISSN: 2146-8257

Yayın hakkı © 2012 IJSSR
IJSSR is published biannually (June-December)

<http://dergipark.org.tr/ijssresearch>

International Journal of Social Science Research
Owner/Editor in Chief

Dr. Şahin ORUÇ

Associate Editors

Dr. Genç Osman İLHAN
Dr. Kadir YILDIZ

Yayın Kurulu / Publishing Board

Dr. Taisir Subhi YAMİN

Dr. Efkan UZUN

Dr. Hansel BURLEY

Dr. Selahattin KAYMAKÇI

Dr. Deniz DİRİK

Dr. Remzi KILIÇ

Dr. Alper ALTIN

Dr. Feyza GÖREZ

Dr. Jeronimo Garcia FERNANDEZ

Dr. Florina Oana VIRLANUTA

Ulm University, Germany

Niğde Ömer Halisdemir University, TURKEY

Texas Tech University, USA

Kastamonu University, TURKEY

Manisa Celal Bayar University, TURKEY

Erciyes University, TURKEY

Neşehir Hacı Bektaş Veli University, TURKEY

Erciyes University, TURKEY

Universidad D Sevilla, Spain

University of Romania, Romania

Redaction

Res. Ass. Büşra TOMBAK İLHAN

Proofreading for Abstracts

Dr. Deniz DİRİK

Webmaster

Specialist Mustafa KUŞ

Language

Turkish-English

Bilim Kurulu / Scientific Board

<i>Dr. Abitter ÖZULUCAN</i>	<i>Niğde Ömer Halisdemir University, TURKEY</i>
<i>Dr. Bahri ATA</i>	<i>Gazi University, TURKEY</i>
<i>Dr. Bayram POLAT</i>	<i>Niğde Ömer Halisdemir University, TURKEY</i>
<i>Dr. Cengiz DÖNMEZ</i>	<i>Gazi University, TURKEY</i>
<i>Dr. Dianne LANKFORD</i>	<i>University of Missouri, USA</i>
<i>Dr. Efkân UZUN</i>	<i>Niğde Ömer Halisdemir University, TURKEY</i>
<i>Dr. Ercan POLAT</i>	<i>Niğde Ömer Halisdemir University, TURKEY</i>
<i>Dr. Hamit PEHLİVANLI</i>	<i>Kırıkkale University, TURKEY</i>
<i>Dr. Hilmi ÜNSAL</i>	<i>Gazi University, TURKEY</i>
<i>Dr. Hüseyin KÖKSAL</i>	<i>Gazi University, TURKEY</i>
<i>Dr. Jeronimo Garcia FERNANDEZ</i>	<i>Universidad D Sevilla, SPAIN</i>
<i>Dr. Malgorzata TOMECKA</i>	<i>Private Academy of Sport Education in Warsaw, POLAND</i>
<i>Dr. Margret A. Peggie PRICE</i>	<i>Texas Tech University, USA</i>
<i>Dr. Mehmet MELEMEN</i>	<i>Marmara University, TURKEY</i>
<i>Dr. Meryem HAYIR KANAT</i>	<i>Yıldız Technical University, TURKEY</i>
<i>Dr. Metin AKTAŞ</i>	<i>Niğde Ömer Halisdemir University, TURKEY</i>
<i>Dr. Muammer DEMİREL</i>	<i>Uludağ University, TURKEY</i>
<i>Dr. Mustafa SAFRAN</i>	<i>Gazi University, TURKEY</i>
<i>Dr. Oktay AKBAŞ</i>	<i>Kırıkkale University, TURKEY</i>
<i>Dr. Petronel C. MOISESCU</i>	<i>Universitatea Dunarea de Jos Galati, ROMANIA</i>
<i>Dr. Remzi KILIÇ</i>	<i>Erciyes University, TURKEY</i>
<i>Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR</i>	<i>Mersin University, TURKEY</i>
<i>Dr. Tatiana DOBRESCU</i>	<i>“Vasile Alecsandri” University of Bacău, ROMANIA</i>
<i>Dr. Wounyoung KIM</i>	<i>Wichita University, USA</i>
<i>Dr. Yüksel DEMİRKAYA</i>	<i>Marmara University, TURKEY</i>

Sayının Hakemleri / Reviewers For- 2019: 8(2)

- Dr. Ali Fuat ARICI, *Yildiz Technical University*
- Dr. Sadettin PAKSOY, *Gazinatep University*
- Dr. Ahmet Emin OSMANOĞLU, *Bingol University*
- Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA, *Duzce University*
- Dr. Gül TUNCEL, *Marmara University*
- Dr. Remziye CEYLAN, *Yildiz Technical University*
- Dr. Hasan MEMİŞ, *Balikesir University*
- Dr. Davut GÜREL, *Bartın University*
- Dr. Burcu VAROL, *Yildiz Technical University*
- Dr. Selman ABLAK, *Cumhuriyet University*
- Dr. İbrahim SARI, *Kutahya Dumlupinar University*
- Dr. Mustafa Sami TOPÇU, *Yildiz Technical University*
- Dr. Mustafa KAYA, *Erciyes University*
- Dr. Hanifi ÜZÜM, *Bolu Abant İzzet Baysal University*
- Dr. Mustafa Ertan TABUK, *Hitit University*
- Dr. Hakan POLAT, *Firat University*
- Dr. Mustafa Zafer BALBAĞ, *Eskisehir Abadolu University*
- Dr. Bayram ÇOŞTU, *Yildiz Technical University*
- Dr. Mustafa SAVCI, *Firat University*
- Dr. Cihat Burak KORKMAZ, *Yildiz Technical University*
- Dr. Zekihan HAZAR, *Nigde Ömer Halisdemir University*
- Dr. Emrah ÖZCAN, *Yildiz Technical University*

Makaleler/Articles	Sayfa/ Page
<i>Ergenlerde Sosyal Medya Kullanımının Akademik Başarı ve Arkadaşlık İlişkilerine Etkisi / Effects of Social Media use on Academic Achievement and Peer Relation in Adolescence</i> Hatice Kumcağız, Tuncay Yavuz Özdemir & Yasin Demir.....	1-17
<i>Erken Çocukluk Döneminde STEM Yaklaşımı / STEM Approach in Early Childhood</i> Özgül Polat & Musa Bardak.....	18-41
<i>Sporda Sürdürülebilir Başarı İçin Gençlik ve Spor Bakanlığı Faaliyetlerinin İncelenmesi / Investigation of The Activities of the Ministry of Youth and Sports for Sustainable Success in Sports</i> Halil Erdem Akoğlu, Ömer Özbey & Ercan Polat.....	42-59
<i>Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Yapılmış Doktora Tezlerinin Sistematiik Olarak İncelenmesi/ Systematic Reviews of Doctoral Theses on Grammar Teaching</i> Mukime Gülen Canlı & Yusuf Tepeli	60-87
<i>Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Üniversite Öğrencilerinin Avrupa Birliği'ne İktisadi Bakış Açısı/ Economic Perspectives of University Students in the South East Anatolia Region with regard to EU Membership of Turkey</i> Mehmet Behzat Ekinici & Mehmet Kara.....	88-111
<i>Spor Sponsoru Markalarına İlişkin Tüketici Davranışlarının İncelenmesi/ Investigation Of Consumer Behaviors Related To Sport Sponsor Brands</i> Keziban Yoka & Ercan Polat.....	112-125
<i>Öğrencilerin Emniyet (Polis) Hizmetlerine Yönelik Algıları / Students' Approaches of Security (Police) Services</i> Mustafa İçen & Vesile Alkan.....	126-140
<i>Türkiye ve İran Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Tasarım Boyutu Açısında Karşılaştırılması/ Comparison Of Social Studies Textbooks In Turkey And Iran In Terms Of Their Designs</i> Yakup Subaşı.....	141-159
<i>Düşünme Eğitimi Dersinin Sosyal Bilgiler Dersi Başarisina Etkisi/ The Effect of Thinking Education Course on The Success of Social Studies Course</i> Ahmet Tokmak, Ali Yılmaz & Mustafa Şeker.....	160-184
<i>Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Anatomi Dersi Sınavlarında Uygulanan Soru Tiplerine Yönelik Görüşleri/ Prospective Science Teachers' Views About Candidates To The Types Of Questions Applied In Anatomy Course Exams</i> Ash Görçülü Arı & Kevser Arslan.....	185-205

İletişim / Contact

Yıldız Technical University, Department of Social Studies Education, Davutpasa

Campus 34220 Esenler / Istanbul, TURKEY

Yıldız Teknik Üniversitesi Davutpaşa Kampüsü Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler

Eğitimi Bölümü, A-318 Esenler/İstanbul, TÜRKİYE

Phone: +9(0212) 383-5859-5550

e-mail: ijssresearch@gmail.com

web: <http://dergipark.org.tr/ijssresearch>

Dizinleme Bilgisi / Indexing

TÜBİTAK-ULAKBİM DERGİPARK AKADEMİK projesi kapsamında olan IJSSR; Sobiad *Academic Keys*, *Rootindexing*, *Bielefeld Academic Search Engine (BASE)* ve *Google Scholar* veri tabanlarında dizinlenmektedir.



International Journal of Social
Science Research
www.ijssr.net
ijssresearch@gmail.com
ISSN: 2146-8257



Effects of Social Media use on Academic Achievement and Peer Relation in Adolescence

Hatice Kumcağız¹

Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences

Tuncay Yavuz Özdemir²

Firat University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences

Yasin Demir²

Firat University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the effects of social media use on adolescents' academic achievement and peer relationships. For participant selection, the purposive sampling method was used. To this end, in this qualitative study, adolescents with at least one social media account were reached. The data collected through a semi-structured interview form were analyzed by using content analysis method. The findings revealed that as the time devoted to social media use increased, adolescents' academic achievement decreased and their peer relations were negatively affected. Although this appears to be a negative situation, this finding implies a critical opportunity with the effective use of e-learning environments. It may be more beneficial to give adolescents the opportunity to experience real social experiences rather than virtual social relationships; therefore, they may devote their time for more effective experiences.

Keywords: Use of social media, academic achievement, peer relations

ARTICLE INFO

Received: 13.10.2019

Published online:

31.12.2019

Extended Summary

Purpose

With the increase in access to the internet, the use of social media has become widespread among high school students. Nowadays, adolescents spend more time on social media sites comparing with middle-aged and older users. Specifically, Twitter and MySpace are the most preferred social media sites among adolescents. With the opportunity of interaction offered by social media, the sender can easily switch to the receiver status and vice versa (Kırık,

¹ Corresponding author: Hatice Kumcağız
Assoc. Prof. Dr.

haticek@omu.edu.tr

0362 312-1919 / 5376

<https://orcid.org/0000-0002-0165-3535>

² tyozdemir@firat.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-5361-7261>

³ yasindemir@firat.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-2456-1449>

2012). In this context, it is considered that adolescents may be exposed to negative contents and are likely to be affected by social media use in the absence of parental and / or teacher supervision (Çiftçi, 2018).

Adolescents' number, duration and intensity of the communication with each other through social media is increasing day by day. Although appropriate use of social media and the internet provides benefits to adolescents in their educational, personal, and social lives, misuse or overuse can adversely affect adolescents' personal and academic life and interpersonal relationships (Akar, 2016). Another negative aspect of communication through social media is that, unlike socialization, isolation and loneliness occur in individuals (Okumuş, 2018). This study examines the adolescents' perspective towards the effects of social media use on their socialization and academic achievement.

Method

This study was carried out in the phenomenology pattern which is one of the qualitative research paradigms and purposeful sampling method was implemented for the selection of participants. The participants (135 female and 123 male) had at least one social media account and were in secondary education. The participation in the study was voluntary based. Descriptive analysis results revealed that the participants had one to eleven social media accounts and spent about 17 hours in average on social media sites weekly. In order to examine the association between social media use and adolescents' socialization and academic life, semi-structured interview questions were developed. These questions were reviewed by experts. The obtained data was transferred into electronic format and it was analyzed through content analysis method.

Results

In terms of the association between adolescents' social media use and academic achievement, among the participants, 122 of them indicated that they would be more successful if they did not use social media. On the other hand, 74 participants stated that their academic achievement did not change if they stopped using social media. Remarkably, 23 expressed that if they did not use social media, their academic achievement would decrease.

Within the scope of the research, it was aimed to determine how friendship relations would occur if the participants did not use social media. According to the results, while 109 participants stated better friendship relations, 69 participants stated that their relations would be worse. Also, 80 participants believed that there would be no change in their relations in the case of not using social media for communication.

Conclusion and implications

In this study, the opinions of adolescents about the effect of social media use on academic achievement and friendship relationships were examined. According to the findings, it was concluded that use of social media negatively affected academic achievement and friend relations in adolescents.

According to the research findings, 109 participants stated that if they did not use social media, their relationships with friends would be better. The average weekly social media usage time of these participants was approximately 18 hours. In the literature, it is stated that the use of internet is an important factor in adapting to the social environment for secondary school students. Specifically, those students use the internet to spend their free time rather than conducting research for their classes and, therefore, they have problems in their social relations

(Duman, 2008). In other words, although it is thought that social media has an important role in socialization, it actually causes the opposite effect in individuals. Friendships and emotional exchanges established in the virtual world create conflicts among individuals in our society where customs, traditions and customs are of great importance (Özen & Korukçu-Sarıcı, 2010).

In conclusion, today, social media sites are widely used among adolescents as a means of acquiring information, receiving academic support, communication, sharing, and socialization. Despite of its benefits, social media usage has negative effects on individuals as well in terms of academic achievement and socialization. According to the results of this study;

- Awareness studies may be conducted for adolescents and parents about the conscious use of social media intertwined with education.
- It may be more useful to give adolescents the opportunity to experience real social experiences rather than virtual social relationships. In this context, parents and teachers may organize social and cultural activities in order to enable adolescents to mingle with their friends and spend time together.
- The fact that adolescents spend more time on the internet may be turned into an opportunity with the effective use of e-learning environments.

Ergenlerde Sosyal Medya Kullanımının Akademik Başarı ve Arkadaşlık İlişkilerine Etkisi

Hatice Kumcağız¹

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Tuncay Yavuz Özdemir²

Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Yasin Demir³

Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

ÖZET

MAKALE BİLGİSİ

Bu çalışmada ergenlerde sosyal medya kullanımının onların akademik başarılarına ve arkadaşlık ilişkilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda en az bir sosyal medya hesabı kullandığını belirten ergenlere ulaşılmıştır. Araştırma nitel araştırma paradigmaları çerçevesinde yürütülmüş olup, katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmada katılımcıların sosyal medya kullanım sürelerinin artmasıyla derslerindeki başarılarında düşüş olduğu ve derslerinde arkadaşlık ilişkilerinin olumsuz yönde etkilendiği tespit edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların sosyal medya kullanım süreleri göz önüne alındığında bu durum, e-öğrenme ortamlarının efektif kullanımı ile bir fırsata dönüştürülebilir. Ergenlere sanal sosyal ilişkiler yerine gerçek sosyal deneyimler yaşamalarına fırsat verilmesi daha yararlı olabilir.

Alınma

Tarihi:13.10.2019

Çevrimiçi yayınlanma

tarihi: 31.12.2019

Anahtar Kelimeler: Sosyal medya kullanımı, akademik başarı, akran ilişkileri

Giriş

İnsan yaşamı boyunca diğer birçok farklı insanla iletişim kuran sosyal bir varlıktır. Birey bu iletişimi kurup ve geliştirirken farklı iletişim araçlarından faydalanmaktadır (Söner & Yılmaz, 2018). Bu iletişim araçları toplumun istek ve ihtiyaçlarına göre bir değişim ve dönüşüm geçirmektedir. Bu değişimler neticesinde bireylerin hayatına sosyal medya kavramı girmiştir (Bekdemir & Tağrikulu, 2018). Sosyal medya, ortak bir amaç doğrultusunda bireylerin düşüncelerini paylaşmalarını ve birbirleriyle etkileşime girmelerini kolaylaştıran, internet üzerinden bir topluluk oluşumu olarak ifade edilmektedir (Preeti, 2009). Sosyal medya, internet teknolojilerini kullanarak çevrimiçi iletişim kurmayı, bilgi paylaşmayı ve içerik üretmeyi sağlayan bir sosyal ağ platformudur (Kirtiş & Karahan, 2011). Milenyum çağı ile birlikte

¹ Corresponding author: Hatice Kumcağız

Assoc. Prof. Dr.

haticek@omu.edu.tr

0362 312-1919 / 5376

<https://orcid.org/0000-0002-0165-3535>

² tyozdemir@firat.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-5361-7261>

³ yasindemir@firat.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-2456-1449>

insanın hayatına giren sosyal medya, gelişmekte olan ve gelişmiş ülkelerdeki bireylerin hemen hepsi tarafından çok kolay bir şekilde kabullenilmiş bir mecradır. Bu sosyal ağa ulaşmak oldukça basittir. Yaşları fark etmeksizin her birey, gündemi, sosyal ağları ve herhangi teknolojik bir cihazın takibini kolaylıkla internet üzerinden yapabilmektedir (Gülçay, 2016). Bu açıklamalardan yola çıkarak, sosyal medyanın önemli bir iletişim aracı olduğu söylenebilir.

Son yıllarda hızla yaygınlaşan sosyal medya kullanımı, günümüzde insanların rutinleri arasına girmiş ve kullanan insan sayısının devamlı bir artış gösterdiği bir araçlar bütünü durumuna gelmiştir. Sosyal medya; kişilerin kendilerini ifade ettikleri ve başka kullanıcılarla etkileşim halinde olduğu yeni bir sanal medyadır. Yeni iletişim araçlarının gelişim göstermesi ve bunlara olan ilginin artışıyla birlikte sosyal medya kullanımı her geçen gün daha da artmaktadır. Akıllı telefon kullanımının yaygınlaşmasıyla sosyal medyaya erişim son derece kolay hale gelmiştir (Güleç, 2018). Bireyler açısından düşünüldüğünde internetin sadece bir iletişim kanalı olmadığı, aynı zamanda alışveriş yapmaya, çalışmaya, eğlence vb. çevrimiçi faaliyetleri gerçekleştirmede önemli bir mecra olduğu yadsınamaz bir geçektir. İnternetin bireylere sunduğu tüm bu olanaklar, internet ve sosyal medyanın kullanımının gerek dünyada ve gerekse Türkiye’de hızlı bir biçimde artmasını beraberinde getirmiştir (Arslan-Cansever, 2009; Bozkur & Gündoğdu, 2017). Dünya internet, sosyal medya ve mobil kullanım istatistiklerine göre 2018 yılının ikinci çeyreğinde dünya nüfusunun %54’ünün internet kullanıcısı olduğu, %43’ünün sosyal medya kullandığı, %66’sının mobil kullanıcı olduğu belirtilmektedir (Dijital Dünya Raporu, 2018). Türkiye internet kullanım ve sosyal medya istatistiklerine göre 82,4 milyon nüfusa sahip Türkiye’de nüfusun %72’sini oluşturan 59.36 milyon internet kullanıcısı, %63’ünü oluşturan 52 milyon aktif sosyal medya kullanıcısı, %53’ünü oluşturan 44 milyon aktif mobil sosyal medya kullanıcısı olduğu belirtilmektedir (Dijital Türkiye Raporu, 2019). Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) Hane halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması istatistiklerine göre 16-24 yaş grubundaki bireylerin interneti kullanım oranları 2017 yılında %87.2 iken 2018 yılında %90.7 olduğu görülmektedir (TÜİK, 2019). Bu verilerden de anlaşılacağı üzere dünyada ve Türkiye ‘de internet ve sosyal medya kullanım oranlarında yoğun bir artış olduğu görülmektedir.

Sosyal medyanın sosyal paylaşım siteleri ve sosyal medya sayfaları olmak üzere iki temel türü bulunmaktadır. Sosyal paylaşım siteleri ilk olarak geliştirilen türdür. En yaygın olarak kullanılan sosyal paylaşım siteleri MySpace, Facebook, Instagram, Twitter, Youtube, Windows Live Space paylaşım siteleri Dünya’da ve Türkiye’de çok sayıda insan tarafından uzun süre kullanılmaktadır (Kuşay, 2013). Sosyal paylaşım sitelerinin temel amacı diğer insanlar ile iletişim kurmaktır ve bundan dolayı insanlar kişisel profillerini oluşturmaktadır (Çiftçi, 2018). Sosyal medya sayesinde bireyler sanal olarak aynı platformda bir araya gelerek sosyalleşmektedirler. Sosyal medya, etkilerini ilk önce bireyler üzerinde göstermeye başlar daha sonra psikolojisi ve davranışları değişen bireyler, toplumun sosyolojik, psikolojik ve kültürel özelliklerinde de değişmelere neden olmaktadır (Kirschenbaum, 2004). Sosyal medya, bilinçli şekilde kullanıldığında birçok faydasının olduğunu söylemekte mümkündür. Bireylerin kendilerini ifade edebilme ve yeteneklerini rahatlıkla sergileyebilmeleri açısından sosyal medyanın olumlu etkileri de bulunmaktadır (Okumuş, 2018). Sosyal medya, ergenlerin proje ve ev ödevlerini hazırlama aşamasında yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda yetersiz olduğu konularda öğretmeninden yardım almak için iletişime geçebilmesine imkân sağlamaktadır (Şendağ & Odabaşı, 2006; Karademir & Alper 2011).

İnternete erişim imkânının artmasıyla sosyal medya kullanımı lise öğrencileri arasında da yaygınlaşmıştır. Günümüzde ergenler orta yaş ve üzeri kullanıcılara oranla internette ve internet uzantısı sosyal paylaşım ağlarında daha fazla vakit geçirmekte ve yer almaktadır. Facebook’un başını çektiği sosyal paylaşım ağları özellikle ergenler arasında giderek önem kazanmaya başlamış, Twitter ve Myspace gibi ortamlar ergenler tarafından daha çok tercih

edilir olmuştur. Sosyal medyanın kullanıcılarına sunduğu etkileşim imkânı ile birlikte kaynak, alıcı durumuna, alıcı da kaynak durumuna rahatlıkla geçebilmektedir (Kırık, 2012). Bu bağlamda sosyal medya kullanımlarında ebeveyn ve/veya öğretmen denetimi olmadığı durumlarda ergenlerin olumsuz içeriklerle karşılaşması ve bu içeriklerden etkilenme olasılığının yüksek olduğu düşünülmektedir (Çiftçi, 2018). Ergenlerin sosyal medya aracılığıyla birbirleri ile kurdukları iletişimin sayısı, süresi ve yoğunluğu her geçen gün artmaktadır. Sosyal medyanın ve internetin doğru ve sağlıklı kullanımı ergenlere eğitsel, kişisel, sosyal alanlarda yarar sağlarken, yanlış ya da aşırı kullanımı ergenlerin kişisel ve akademik hayatlarını, kişilerarası ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Akar, 2016). Bilindiği gibi kitap okumak ve yazı yazmak insanın beyin gücünü geliştiren önemli unsurlardır. Ancak ne yazık ki internetin ve sosyal medyanın etkisiyle okuma ve yazma alışkanlığı günümüz gençliğinde hızlı bir şekilde kaybolmaktadır (Yavuzer, 2005). Aynı zamanda bireyler arasında yaygın olarak kullanılan sosyal medya iletişiminin olumsuz diğer bir yönü sosyalleşmenin aksine, kişilerde yabancılaşma ve yalnızlık olgusunu ortaya çıkarmasıdır. Yüz yüze iletişimin azalması ve sanal ağlar üzerinden birbirini sürekli gören insanların konuşmak için zaman ayırmamaları, sosyal medya üzerinden sürekli haberleşme sağlıyormuş gibi gözükseler de geniş açıdan bakıldığında bireylerin hayatlarındaki olumsuz etkileri gözlemlenebilmektedir (Okumuş, 2018). Farklı bir bakış açısıyla, sosyal medyanın yoğun bir şekilde kullanımı bireylerde; gözlerde yanma, boyun kaslarında ağrı ve sertleşme, beden duruşunda bozukluk, elde uyuşukluk ve halsizlik gibi fiziksel şikâyetlere; akademik başarıda düşüş, kişisel, aile ve okul sorunları, zamanı idare etmede başarısızlık, uyku bozuklukları, yemek yememe, aktivitelerde azalma ve internet arkadaşları dışında izolasyon gibi sosyal alanda görülebilen şikâyetlere neden olmaktadır (Yeşilay, 2017). Günümüzde sosyal medya, ergenlerin sosyalleşme, paylaşım, iletişim, akademik anlamda destek gibi birçok konudaki ihtiyaçlarına cevap vermektedir. Bu nedenle sosyal medyanın ergenlerin dersleri ve arkadaş ilişkilerine yönelik etkisine ilişkin görüşlerinin incelenmesi hem sosyal medyanın arkadaş ilişkilerinde ve akademik anlamda etkili bir biçimde kullanılması hem de bu konudaki olası zararlarının önüne geçilmesi konusunda önem arz etmektedir. Bu çalışmada sosyal medyanın ergenlerin arkadaş ilişkileri ve dersleri üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Model

Bu çalışma nitel araştırma paradigmalarından biri olan olgubilim deseni yürütülmüştür. Olgubilim deseni; bireylerin tam olarak yabancı olmadıkları olguları (Yıldırım & Şimşek, 2013: 72) çalışma grubunun deneyimleri açısından tanımlamaya çalışır (Christensen, Johnson, & Turner, 2015). Temel amaç; olguların varlığının ve özünün kavranmasıdır (Mayring, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın amacına uygun olacak şekilde amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme yönteminde önceden belirlenen kriterleri sağlayan durumlar incelenir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada; katılımcıların en az bir sosyal medya hesabı kullanıyor olmaları, ortaöğretim kurumunda öğrenimlerine devam ediyor olmaları ve görüşlerini ifade etmeye gönüllü olmaları, araştırmacılar tarafından belirlenen kriterlerdir.

Çalışma grubunda Türkiye'nin Doğu bölgesindeki bir ilde öğrenimlerine devam eden 135 kız, 123 erkek olmak üzere 258 katılımcı yer almaktadır. Katılımcıların 95'i dokuzuncu sınıf, 103'ü 10. Sınıf ve 60'ı 11. Sınıfta öğrenimlerine devam etmektedir. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların sahip oldukları sosyal medya hesap sayıları bir ile 11 arası da değişmektedir. Katılımcılar sosyal medya hesap kullanımı için haftalık ortalama 17 saat zaman

ayırmaktadırlar.

Veri Toplama Aracı

Araştırmacılar tarafından katılımcıların sosyal medya kullanımının derslerine ve akran ilişkilerine etkisinin olup olmadığı ve bir etkisi varsa bu etkinin neler olacağını ortaya koyabilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme sorularının araştırma amaçlarına ve nitel araştırma paradigmalarına uygunluğunun değerlendirilmesi için uzman görüşüne başvurulmuştur. Alınan dönütler eşliğinde görüşme sorularına son şekli verilerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde; katılımcıların dünyaya ilişkin algılarının kendi ifadeleri ile anlatılması istenir (Merriam, 2013).

Bu araştırmanın verileri:

- ✓ Eğer sosyal medya kullanmıyor olsaydım ben derslerimde ...
- ✓ Eğer sosyal medya kullanmıyor olsaydım ben arkadaşlarımla ...

Katılımcıların yukarıdaki cümlelerde boş bırakılan yerleri yazılı olarak tamamlaması sonucunda toplanmıştır.

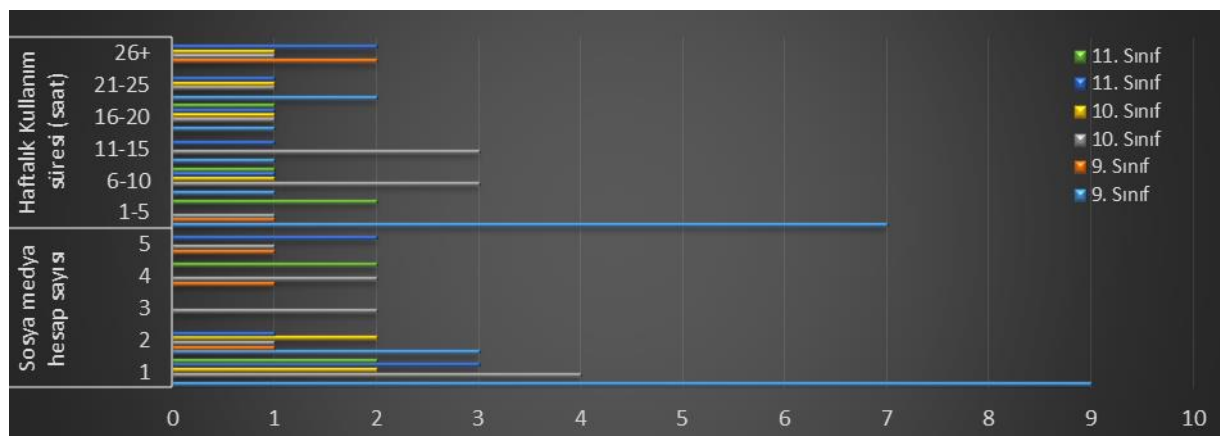
Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, nitel araştırma paradigmalarından içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde toplanan verilerin açıklanmasına yönelik kavramlara ulaşılması amaçlanır. Betimsel yaklaşımla fark edilemeyen bir takım kavram ve temaların keşfedilmesi içerik analizinde mümkündür (Merriam, 2013). Birbirine benzer verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek bunların anlaşılır bir şekilde sunulmasını sağlamak tercih edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Bulgular

Bu çalışma sosyal medya kullanımı bağlamında iki temel araştırma problemi üzerine inşa edilmiştir. Bunlardan ilki katılımcıların sosyal medya kullanmamaları durumunda ders başarılarının nasıl olacağı yönündeki görüşlerinin belirlenmesidir. Katılımcı görüşleri incelendiğinde sosyal medya kullanmamaları durumunda ders başarılarının nasıl olacağını dair görüşleri beş farklı kategoride toplandığı görülmektedir.

39 farklı katılımcı sosyal medya kullanmamaları durumunda daha başarılı olabileceklerini belirtmişlerdir. Bu grupta yer alan katılımcıların demografik özelliklerine aşağıda yer verilmiştir:

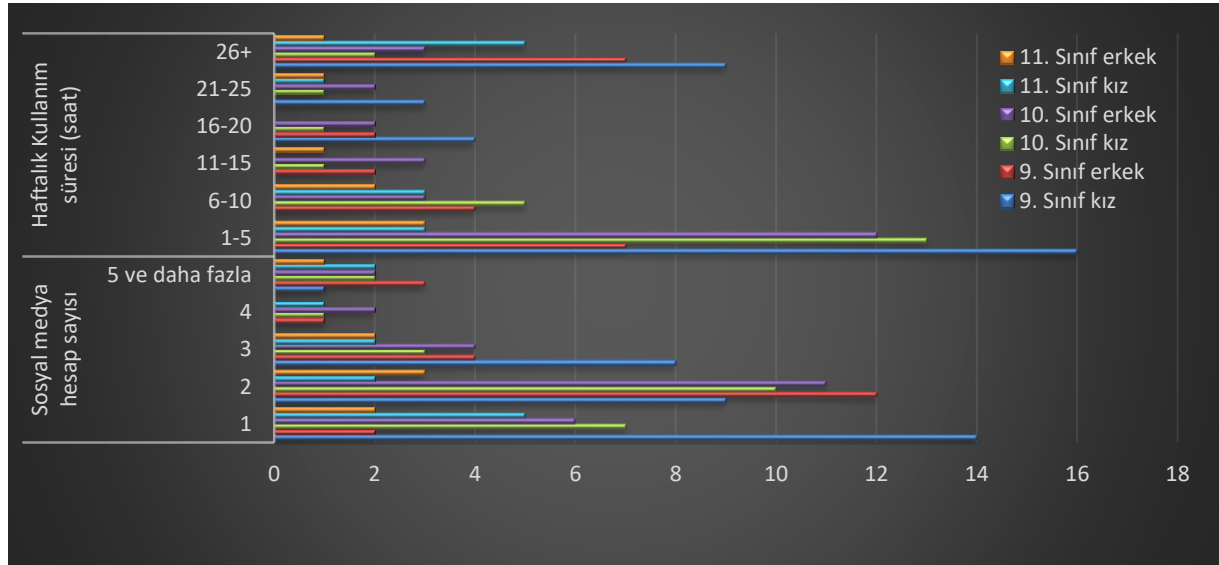


Grafik 1. Daha başarılı olma ihtimalini olacağını belirten katılımcıların demografik özellikleri

Bu grupta yer alan katılımcıların 11'i erkek, 28'i kız öğrenci, 15 katılımcı 9. Sınıf, 14 katılımcı 10. Sınıf ve 10 katılımcı 11. Sınıfta öğrenimlerine devam etmektedir. Sadece üç katılımcı akıllı telefona sahip olmadığı ifade etmiştir. 20 katılımcı bir, sekiz katılımcı iki, iki katılımcı üç, beş katılımcı dört ve dört katılımcı beş farklı sosyal medya hesabına sahip

olduklarını ve bu hesapları aktif bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların sosyal medya ile geçirdikleri sürelerin haftalık ortalamaları şu şekildedir. 11 katılımcı 1-5 saat, dört katılımcı 6-10 saat, altı katılımcı 11-15 saat, beş katılımcı 16-20 saat, beş katılımcı 21-25 saat ve sekiz katılımcı haftalık ortalama 26 saatin üzerindedir. Örneğin beş farklı sosyal medya hesabını aktif olarak kullandığını belirten bir katılımcı; 11. Sınıfta eğitimine devam eden kız öğrenci ve haftalık ortalama 72 saat sosyal medya kullanımına vakit ayırdığını belirtmiştir. Sosyal medya kullanımına dair dikkat çekici bir diğer bulgu, 11. Sınıfta eğitimine devam eden kız öğrenci iki farklı sosyal medya hesabını, haftalık ortalama 80 saat vakit ayırarak kullandığını belirtmiştir. Bir diğer 9. Sınıfta öğrenimine devam eden kız öğrenci dört farklı sosyal medya hesabı için haftalık ortalama 50 saat vakit ayırdığını belirtmiştir. Bu grubun sosyal medya hesaplarına ayırdıkları haftalık ortalama sürenin yaklaşık 19 saat olduğu belirlenmiştir. Bu grupta yer alan katılımcılardan 35 katılımcı günlük ve 4 katılımcı haftada birkaç kez sosyal medya hesaplarını kullandıklarını belirtmişlerdir.

Sosyal medya kullanılmaları durumunda daha fazla başarılı olacağını net bir şekilde ifade eden katılımcı sayısı 122'dir. Katılımcıların demografik özellikleri ve sosyal medya hesap kullanımına ilişkin bilgiler grafik 2'de gösterilmiştir:

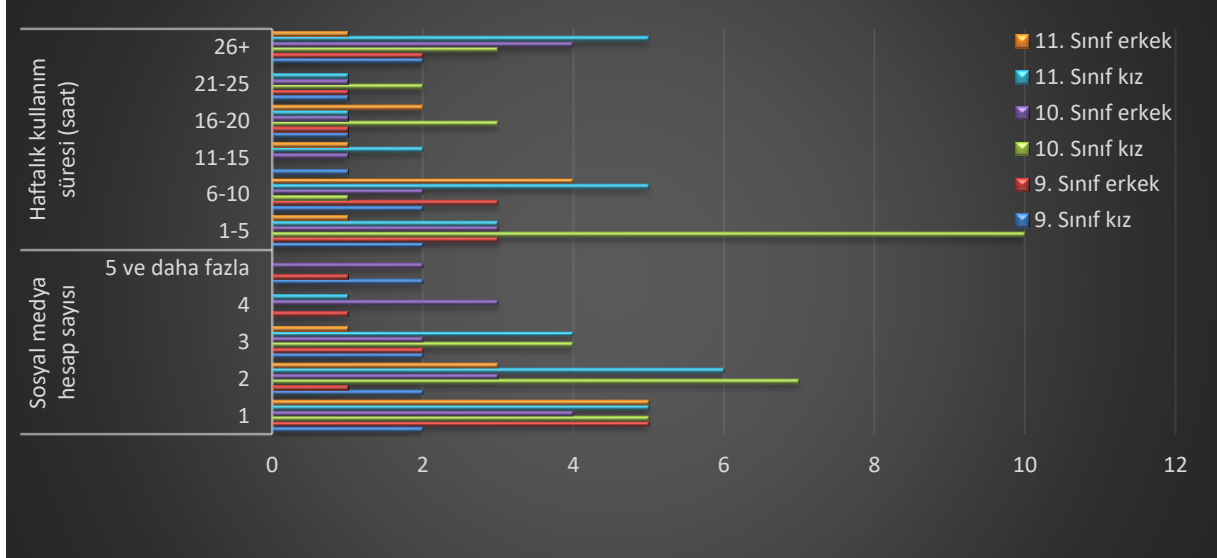


Grafik 2. Daha başarılı olacağını net bir şekilde belirten katılımcıların demografik özellikleri

Bu grupta 55 erkek, 67 kız öğrenci yer almaktadır. 54 katılımcı 9. Sınıf, 48 katılımcı 10. Sınıf ve 20 katılımcı 11. Sınıfta öğrenimlerine devam etmektedir. 97 katılımcı akıllı telefona sahip iken, 25 katılımcı akıllı telefona sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu grupta yer alan katılımcılardan 36 katılımcı bir, 47 katılımcı iki, 23 katılımcı üç, beş katılımcı dört, 11 katılımcı beş ve daha fazla sosyal medya hesabını aktif bir şekilde kullandığını belirtmiştir. 54 katılımcı haftalık ortalama 1-5 saat, 17 katılımcı haftalık ortalama 6-10 saat, yedi katılımcı haftalık ortalama 11-15 saat, dokuz katılımcı haftalık ortalama 16-20 saat, sekiz katılımcı haftalık ortalama 21-25 saat, 27 katılımcı haftalık ortalama 26 saatin üzerinde sosyal medya kullanımına zaman ayırdığını belirtmişlerdir. Bu grubun sosyal medya hesaplarına ayırdıkları haftalık ortalama sürenin yaklaşık 16 saat olduğu belirlenmiştir. Son olarak 86 katılımcı sosyal medya hesaplarını günlük, 32 katılımcı haftada birkaç kez ve sadece dört katılımcı ayda birkaç kez sosyal medya hesaplarını kullandığını belirtmişlerdir. Bu grupta yer alan 9. Sınıfta öğrenimlerine devam eden üç kız öğrenci haftalık ortalama 70, 80 ve 84'er saat sosyal medya hesaplarını kullanmak için vakit ayırdıklarını belirtmiş olmaları dikkat çekicidir. Bu üç kullanıcının da birer sosyal medya hesabına sahip oldukları ifade edilmiştir. Katılımcıların sahip olunan sosyal medya hesap sayısı

arttıkça sosyal medya kullanımı için ayrılan zamanın artması beklenirken, bu grupta yer alan katılımcılar için bu durumun geçerli olmadığı belirlenmiştir. Örneğin sekiz farklı sosyal medya hesabını aktif olarak kullandığını ifade eden katılımcı 11. Sınıfta öğrenimine devam eden kız öğrencidir ve sosyal medya hesabı kullanımına haftalık ortalama 26 saat zaman ayırdığını belirtmiştir.

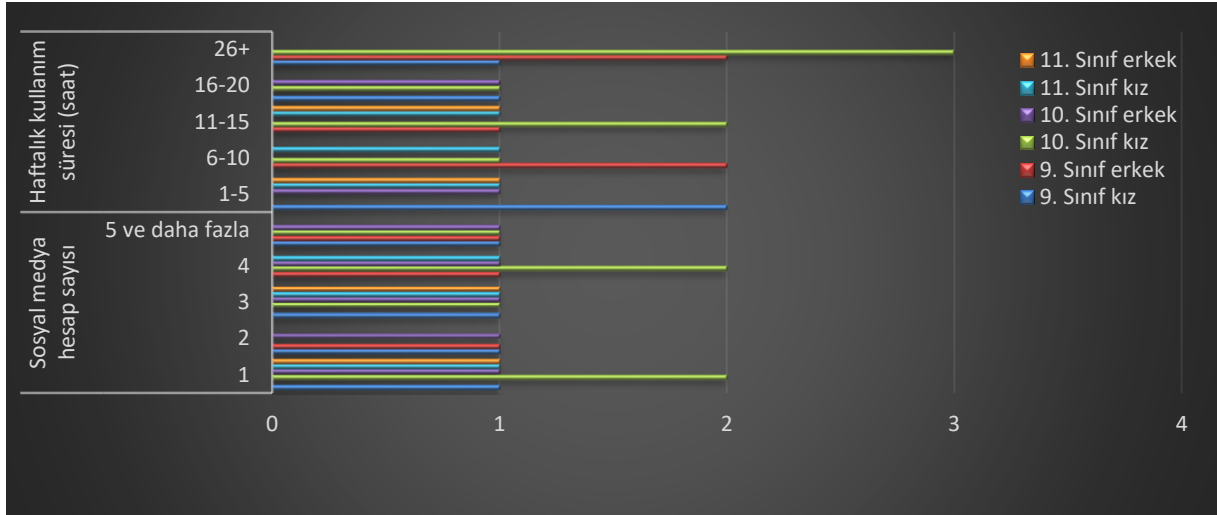
Görüşleri alınan 74 katılımcı sosyal medya kullanmamaları durumunda derslerinde ki başarılarının değişmeyeceğini belirtmişlerdir. Bu yönde görüş bildiren katılımcıların demografik özellikleri ve sosyal medya hesap kullanımına ilişkin bilgileri grafik 3'te yer almaktadır:



Grafik 3. Ders başarılarında bir değişimin olmayacağını belirten katılımcıların demografik özellikleri

Bu yönde görüş bildiren katılımcılardan 42 tanesi erkek, 32 tanesi kız öğrencidir. Bu katılımcılardan 9. Sınıfta öğrenimlerine devam eden 19, 10. Sınıfta öğrenimlerine devam eden 30 ve 11. Sınıfta öğrenimlerine devam eden 25 katılımcı bulunmaktadır. 64 katılımcı akıllı telefona sahip iken, 10 katılımcının akıllı telefona sahip olmadığı belirlenmiştir. Bu grupta yer alan katılımcılardan 26 katılımcı sadece bir, 22 katılımcı iki, 15 katılımcı üç, beş katılımcı dört, üç katılımcı beş, birer katılımcı yedi, sekiz ve 11 farklı sosyal medya hesabını aktif bir şekilde kullandıklarını ifade etmişlerdir. 48 katılımcı sosyal medya hesaplarını günlük, 23 katılımcı haftada birkaç kez ve üç katılımcı ayda birkaç kez kullandıklarını belirtmişlerdir. 22 katılımcı haftalık ortalama 1-5 saat, 17 katılımcı haftalık 6-10 saat, beş katılımcı 11-15 saat, yedi katılımcı 16-20 saat, altı katılımcı 21-25 saat ve 13 katılımcı 26 saat ve üzerinde kullandıkları belirlenmişlerdir. Aynı zamanda bu grupta yer alan 48 katılımcı sosyal medya hesaplarını günlük, 23 katılımcı haftada birkaç kez ve üç öğrenci ayda birkaç kez kullandığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde bu grupta bulunan katılımcılardan bir sosyal medya hesabına sahip olan katılımcı haftalık ortalama 85 saat, üç sosyal medya hesabına sahip olan iki farklı katılımcı haftalık ortalama 60 saat, 11 sosyal medya hesabına sahip olduğunu belirten bir katılımcı haftalık ortalama 56 saat vakit geçirdiklerini belirtmişlerdir. Bu grubun sosyal medya hesaplarına ayırdıkları haftalık ortalama sürenin yaklaşık 17 saat olduğu belirlenmiştir.

23 katılımcı sosyal medya kullanmamaları durumunda derslerinde ki başarılarının azalacağını belirtmişlerdir. Bu grupta yer alan katılımcıların bilgileri aşağıda yer almaktadır:

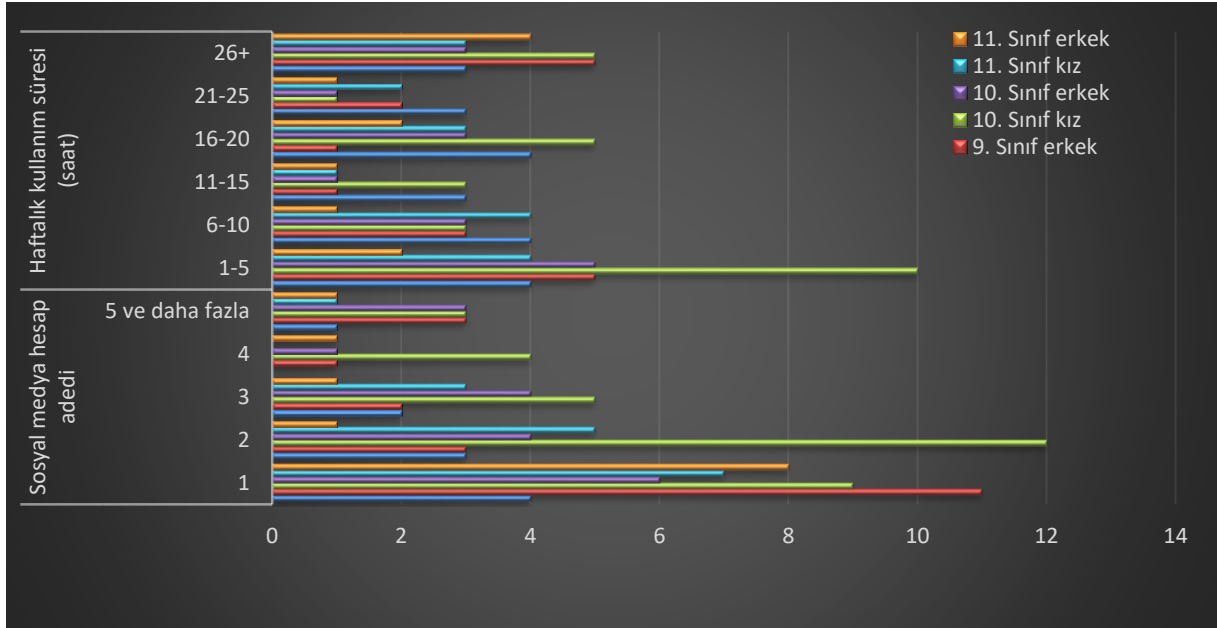


Grafik 4. Ders başarılarında azalmanın olacağını belirten katılımcıların demografik özellikleri

Bu yönde görüş bildiren katılımcılardan 10 tanesi kız öğrenci, 13 tanesi erkektir. Bu katılımcılardan 9. Sınıfta öğrenimlerine devam eden 7, 10. Sınıfta öğrenimlerine devam eden 11 ve 11. Sınıfta öğrenimlerine devam eden 15 katılımcı bulunmaktadır. 20 katılımcı akıllı telefona sahip iken, üç katılımcının akıllı telefona sahip olmadığı belirlenmiştir. Bu grupta yer alan katılımcılardan altı katılımcı sadece bir, üç katılımcı iki, beş katılımcı üç, beş katılımcı 5, üç katılımcı üç ve bir katılımcının yedi farklı sosyal medya hesabını aktif bir şekilde kullandıklarını ifade etmişlerdir. 19 katılımcı sosyal medya hesaplarını günlük, üç katılımcı haftada birkaç kez ve bir katılımcı ayda birkaç kez kullandıklarını belirtmişlerdir. Beş katılımcı haftalık ortalama 1-5 saat, dört katılımcı haftalık 6-10 saat, beş katılımcı 11-15 saat, üç katılımcı 16-20 saat, altı katılımcı 26 saat ve üzerinde kullandıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda bu grupta yer alan 19 katılımcı sosyal medya hesaplarını günlük, üç katılımcı haftada birkaç kez ve bir katılımcı ayda birkaç kez kullandığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde bu grupta bulunan katılımcılardan yedi sosyal medya hesabına sahip olan katılımcı haftalık ortalama 60 saat, dört sosyal medya hesabına sahip olan iki farklı katılımcı haftalık ortalama 56 saat, beş sosyal medya hesabına sahip olduğunu belirten bir katılımcı haftalık ortalama 40 saat vakit geçirdiklerini belirtmişlerdir. Bu grubun sosyal medya hesaplarına ayırdıkları haftalık ortalama sürenin yaklaşık 20 saat olduğu belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında katılımcıların sosyal medya kullanmamaları durumunda arkadaşlık ilişkilerinin nasıl olacağı belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcı görüşlerinin analizi ile 109 katılımcı sosyal medya kullanmamaları durumunda arkadaşlık ilişkilerinin daha iyi olacağını, 69 katılımcı arkadaşlık ilişkilerinin daha kötü olacağını belirtmişken, 80 katılımcı arkadaşlık ilişkilerinde herhangi bir değişimin olmayacağını ifade etmiştir.

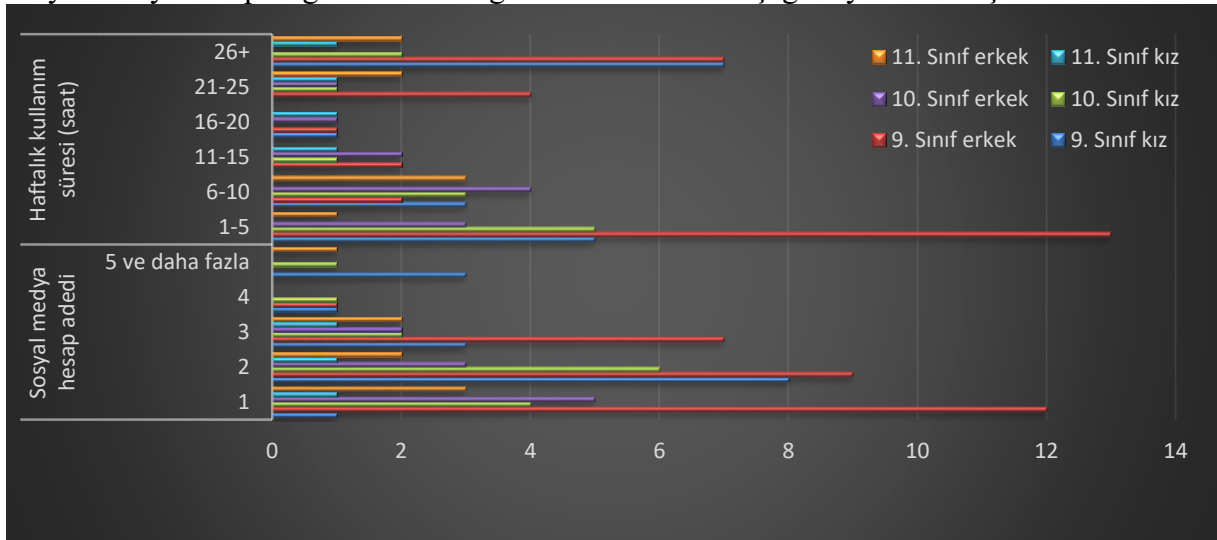
Arkadaşlık ilişkilerinin daha iyi olacağını belirten 50 erkek ve 59 kız öğrenci olmak üzere toplam 109 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların kişisel bilgilerine Grafik 5'te yer verilmiştir:



Grafik 5. Sosyal medya kullanmamaları durumunda arkadaşlık ilişkilerinin daha iyi olacağını belirten katılımcıların demografik özellikleri

Bu yönde görüş bildiren katılımcılardan 30 katılımcı 9. Sınıf, 51 katılımcı 10. Sınıf ve 28 katılımcı 11. Sınıfta öğrenimlerine devam etmektedir. 107 katılımcıdan 14 katılımcı akıllı telefona sahip olmadığını belirtmişlerdir. Bu grupta yer alan 45 katılımcı bir, 28 katılımcı iki, 17 katılımcı üç, yedi katılımcı dört, 12 katılımcı beş ve daha fazla sayıda sosyal medya hesabını aktif bir şekilde kullandıkları belirlenmiştir. 89 katılımcı sosyal medya hesaplarını günlük, 17 katılımcı haftada birkaç kez ve üç katılımcı ayda birkaç kez sosyal medya hesaplarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu grupta yer alan katılımcıların sosyal medya hesaplarını kullanım süreleri haftalık ortalamaları şu şekildedir. 30 katılımcı haftalık ortalama 1-5 saat, 18 katılımcı 6-10 saat, 10 katılımcı 11-15 saat, 18 katılımcı 16-20 saat, 10 katılımcı 21-25 saat ve 23 katılımcı 26 saat ve üzerinde sosyal medya hesaplarını kullandıkları belirlenmiştir. 109 katılımcının haftalık ortalama sosyal medya hesabı kullanım süresi yaklaşık 18 saattir.

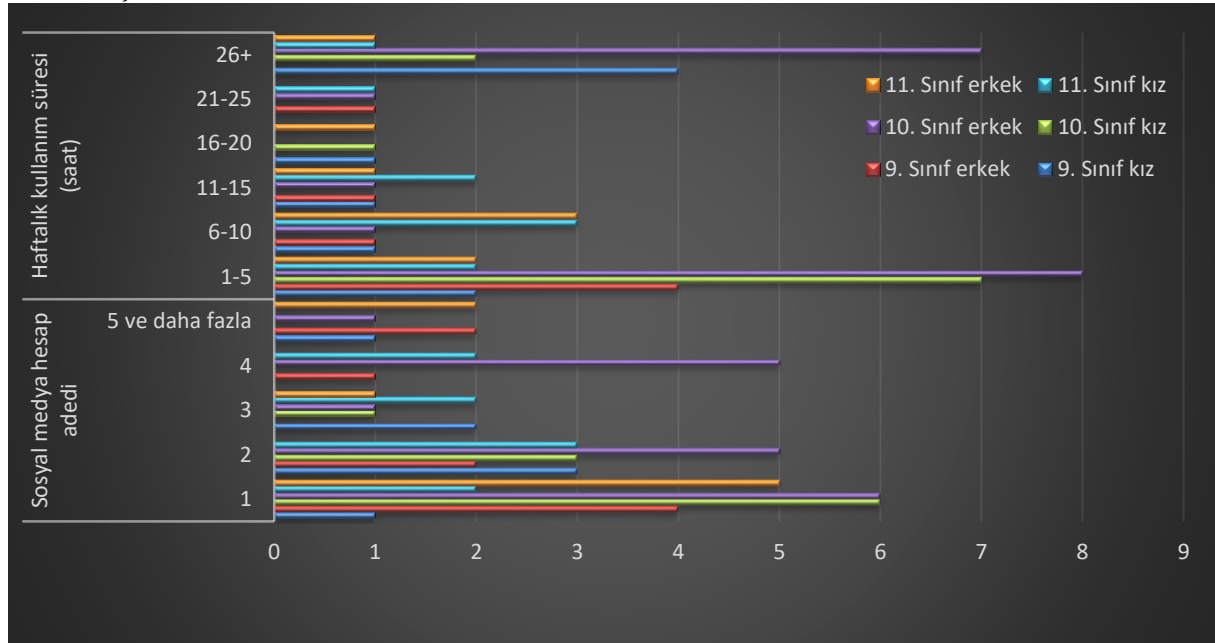
33 kız öğrenci ve 47 erkek öğrenci olmak üzere toplam 80 katılımcı sosyal medya kullanmamaları durumunda arkadaşlık ilişkilerinin değişmeyeceğini belirtmiştir. Katılımcıların sosyal medya hesap bilgileri ile demografik özelliklerine aşağıda yer verilmiştir:



Grafik 6. Sosyal medya kullanmamaları durumunda arkadaşlık ilişkilerinin değişmeyeceğini belirten katılımcıların demografik özellikleri

Bu yönde görüş bildiren katılımcılardan 9. Sınıfta öğrenimlerine devam eden 45, 10. Sınıfta öğrenimlerine devam eden 24 ve 11. Sınıfta öğrenimlerine devam eden 11 katılımcı bulunmaktadır. 14 katılımcı akıllı telefona sahip olmadıklarını belirtmiştir. Bu grupta yer katılımcıların aktif bir şekilde kullandıkları sosyal medya hesap sayısı şu şekildedir: 26 katılımcı bir, 29 katılımcı iki, 17 katılımcı üç, üç katılımcı dört, beş katılımcı beş ve daha fazla sayıda sosyal medya hesabını aktif bir şekilde kullanmaktadır. 56 katılımcı sosyal medya hesaplarını her gün, 22 katılımcı haftada birkaç kez ve iki katılımcı ise ayda birkaç kez kullandıklarını belirtmişlerdir. 27 katılımcı sosyal medya hesaplarına haftalık ortalama 1-5 saat, 15 katılımcı 6-10 saat, altı katılımcı 11-15 saat, dört katılımcı 16-20 saat, dokuz katılımcı 21-25 saat ve 19 katılımcı 26 saat ve üzerinde vakit ayırdıklarını ifade etmişlerdir. Bu grupta yer alan katılımcıların sosyal medya hesaplarını haftalık ortalama yaklaşık 14 saat kullandıkları belirlenmiştir.

Araştırma bulgularından dikkat çekici olan 69 katılımcının sosyal medya kullanmamaları durumunda arkadaşlık ilişkilerinin kötüye gideceği şeklinde özetlenebilecek katılımcı görüşleridir. Bu yönde görüş bildiren katılımcıların kişisel bilgileri aşağıda sunulmuştur:



Grafik 7. Sosyal medya kullanmamaları durumunda arkadaşlık ilişkilerinin daha kötü olacağını belirten katılımcıların demografik özellikleri

37 erkek ve 32 kız öğrenciden 19 katılımcı 9. Sınıfta, 30 katılımcı 10. Sınıfta ve 20 katılımcı 11. Sınıfta öğrenimlerine devam etmektedir. 10 katılımcı akıllı telefona sahip olmadıklarını belirtmişken, 32 katılımcı bir, 16 katılımcı iki, yedi katılımcı üç, sekiz katılımcı dört, altı katılımcı beş ve daha fazla sayıda sosyal medya hesabını aktif bir şekilde kullandıklarını beyan etmişlerdir. Sosyal medya hesaplarını her gün kullandığını ifade eden katılımcı sayısı 57, haftada birkaç kez kullandığını ifade eden katılımcı sayısı 10 ve ayda birkaç kez kullandığını ifade eden katılımcı sayısı iki kişidir. Bu grupta yer alan katılımcılardan sosyal medya hesaplarını haftalık ortalama 1-5 saat kullanan otuz, 6-10 saat kullanan dokuz, 11-15 saat kullanan yedi, 16-20 saat kullanan dört, 21-25 saat kullanan üç ve 26 saat ve üzerinde kullanan 16 katılımcı bulunmaktadır. 69 katılımcının sosyal medya hesaplarını haftalık ortalama kullanım süresi yaklaşık 18 saattir.

Bu araştırmada sosyal medyanın akademik başarı ve arkadaş ilişkilerine etkisine ilişkin ergenlerin görüşleri irdelenmiştir. Araştırma bulgularına göre ergenlerde, sosyal medyanın akademik başarıları ve arkadaş ilişkilerini genel olarak olumsuz etkilediğine ilişkin görüşlere ulaşılmıştır.

Araştırmada 39 ergenin sosyal medya kullanmamaları durumunda daha başarılı olabileceklerini belirttikleri saptanmıştır. Bu grupta yer alan katılımcıların birden fazla sosyal medya hesabı olduğu ve sosyal medyada çok fazla zaman geçirdikleri görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde bu araştırma sonucunu destekleyen çalışmalarla ulaşılmıştır. Duman'ın (2008) çalışmasında ortaöğretimde okuyan öğrencilerin okul başarılarında internet kullanımının önemli bir etken olduğu belirtilmektedir. Yine aynı çalışmada öğrencilerin internet teknolojisini bilimsel araştırmalardan ziyade boş vakitlerini geçirmek için kullandıkları ve bu nedenle derslerinde sorunlar yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Paul ve Lee'nin (2012) ergenler üzerinde yaptıkları çalışmada sosyal medyayı daha az kullananların akademik başarılarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine benzer çalışmalarda, Facebook tutumu ile akademik erteleme davranışı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu (Akdemir, 2013), sosyal medya kullanımının öğrencilerin akademik performansı üzerinde olumsuz etkilere sebep olduğu (Özer, 2005), Facebook kullanımı sıklığı ile derse katılım arasında negatif bir ilişki olduğu (Junco, 2012) belirtilmektedir.

Görüşleri alınan 74 katılımcı sosyal medya kullanmamaları durumunda derslerinde ki başarılarının değişmeyeceğini, 23 katılımcı ise sosyal medya kullanmamaları durumunda derslerinde ki başarılarının azalacağını belirttikleri saptanmıştır. Bu araştırma sonucu ergenlerin sosyal medyayı kullanım amacı, kullanım sıklığı ve kullanım süresi ile açıklanabilir. Alan yazında sosyal medya kullanımının öğrenci akademik başarı üzerine olumlu etkisinin olduğuna ilişkin bilgilere ulaşılmıştır. Günümüzde sosyal medya, eğitim- öğretim sürecinde önemli bir yer tutmaktadır. Çalış-Duman ve Aksoğan (2018) Öğretim sürecinde öğrenciler çoğunlukla sosyal medyayı sevdiklerini, yaratıcılıklarını arttırdıklarını, okuldan sonra ödevler veya kendi öğrenmeleri için sosyal medyayı kullanmaktan zevk aldıklarını belirtmektedirler.

Araştırma bulgusuna göre sosyal medya kullanmamaları durumunda katılımcıların 109'u arkadaşlık ilişkilerinin daha iyi olacağını belirttikleri görülmektedir. Bu katılımcıların haftalık ortalama sosyal medya hesabı kullanım süresi yaklaşık 18 saat olduğu belirlenmiştir. Alan yazında ortaöğretimde okuyan öğrencilerin sosyal çevrelerine uyum sağlamada internet kullanımının önemli bir etken olduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin internet teknolojisini bilimsel araştırmalardan ziyade boş vakitlerini geçirmek için kullandıkları ve bundan dolayı sosyal ilişkilerde sorunlar yaşadıklarını belirtilmektedir (Duman, 2008). Sosyal medyanın her ne kadar bireyin sosyalleşmesinde önemli bir yeri olduğu düşünülse de bireylerde asosyalliğin gelişmesine neden olmaktadır. Sanal dünyada kurulan arkadaşlıklar, duygusal paylaşımlar örf, adet gelenek ve göreneklerin öneminin büyük olduğu toplumumuzda zamanla bireyler arasında çatışmalar yaratmaktadır (Özen & Korukçu-Sarıcı, 2010).

Yine araştırma kapsamındaki 80 katılımcı sosyal medya kullanmamaları durumunda arkadaşlık ilişkilerinin değişmeyeceğini belirtirken, oldukça dikkat çekici olarak 69 katılımcının sosyal medya kullanmamaları durumunda arkadaşlık ilişkilerinin kötüye gideceğini belirttikleri görülmektedir. Bu durum sosyal medyayı kullanım süresi ile açıklanabilir. Araştırma bulguları incelendiğinde arkadaşlık ilişkilerinin etkilenmeyeceğini belirten katılımcıların sosyal medyayı kullanım sürelerinin haftalık ortalama yaklaşık 14 saat olduğu görülürken, arkadaşlık ilişkilerinin olumsuz yönde değişebileceğine ilişkin görüş bildirenler katılımcıların sosyal medyayı kullanım sürelerinin ise haftalık ortalama yaklaşık 18 saat olduğu görülmektedir. Bilindiği gibi bireylerin sosyalleşmesi, içinde bulunduğu toplumun bir üyesi olarak rollerini almalarıyla, toplumun egemen kurallarını benimsemeleri ve uygulamalarıyla başlamaktadır. Ancak bu başlangıç ilk olarak aile kurumuyla daha sonraları

ise okul, akran grupları, yönetsel birimler, dernekler, komşu kümeleri gibi gruplarla devam etmektedir (Güleç, 2018). Diğer taraftan ise kendini sürekli yenileyen internet sosyal medya ile kendi içinde altın çağını yaşamaktadır. Bu çağ öyle bir çağdır ki insanların hayatlarına dokunmaktadır. Birçok kişi arkadaşlarıyla görüşmek, arkadaşlarının fotoğraflarına ve iletilerine bakmak, mesaj göndermek ve almak, eğlenmek, boş zamanını değerlendirmek, bilgiye erişmek, gündemi takip etmek için sosyal medyayı kullanmaktadır. Solmaz ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada gençlerin sosyal paylaşım ağlarını yeni arkadaşlar edinmek için değil fakat arkadaşlarla iletişimde bulunmak için kullandıklarını ifade ettiği belirtilmektedir (Solmaz vd., 2013). Duman'ın (2008) çalışmasında öğrencilerin büyük çoğunluğu (%87)'si, internet kullanımını; kendilerini geliştirmek ve dünya ile iletişim kurmak, derslerde başarılı olmak ve sosyalleşmek için faydalı bir araç olduğuna inandıkları belirtilmektedir. Yine aynı çalışmada internet kullanan öğrencilerin çoğu; derslerde performans sergilemeyen, ders dışı etkinliklerde yer almayan, bilimsel araştırmalarda bulunmayan, kendini geliştirmeyen, aile bireyleri ve akran gruplarıyla sağlıklı bir iletişim kuramayan ve bu anlamda kendi iç dünyalarına çekilmiş ve toplumdaki soyutlanmış bir psiko-sosyolojik görüntü verdikleri ifade edilmektedir. Morahan ve Schumacher'in (2003) çalışmasında yalnız bireylerin daha çok çevrimiçi arkadaş edindikleri, çevrimiçi arkadaşlıklarıyla tatmin oldukları ve sosyal medya aracılığıyla sosyal davranışlarının geliştiği ortaya konulmuştur.

Sonuç olarak günümüzde tüm dünyada sosyal medya bilgi edinme, akademik destek alma, iletişim, paylaşım ve dolayısıyla bir sosyalleşme aracı olarak ergenler arasında yaygın olarak kullanılmaktadır. Sosyal medyanın ergenlerin akademik başarıları üzerinde ve arkadaş ilişkilerinin gelişiminde olumlu etkileri olabileceği gibi olumsuz etkileri de olabileceği söylenebilir.

Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarına göre;

* Öğretim dünyası ile iç içe olan sosyal medyanın bilinçli kullanımı ile ilgili ergenlere ve ebeveynlere yönelik farkındalık çalışmalarının yapılması sağlanabilir,

* Ergenlere sanal sosyal ilişkiler yerine gerçek sosyal deneyimler yaşamalarına fırsat verilmesi daha yararlı olabilir. Bu bağlamda ergenlerin arkadaşları ile kaynaşmalarını ve birlikte vakit geçirmelerini sağlamak amacıyla sosyal ve kültürel aktivitelerin düzenlenmesi önerilebilir.

* Ergenlerin internet ortamlarında fazla vakit geçirdikleri gerçeği, e-öğrenme ortamlarının efektif kullanımı ile bir fırsata dönüştürülebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akar, F. (2016). *Ergenlerin internet ve sosyal medya kullanım özellikleri ile internet kullanım amaçlarının çeşitli değişkenlerce incelenmesi (Yozgat İli Örneği)*. Bozok Üniversitesi Uluslararası Bozok Sempozyumu, 5-6 Mayıs 2016, Yozgat, Türkiye
- Akdemir, T. N. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin Facebook tutumları ile akademik erteleme davranışları ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan-Cansever, B. (2009). Ergenlerin toplumsallaşmasında internetin etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 10(1), 137-160.
- Bekdemir, Ü., & Tağrikulu, P. (2018). The academic and social effects of using social media on university students. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(1), 316-348.
- Bozkur, B., & Gündoğdu, M. (2017). Ergenlerde utangaçlık, kendini gizleme ve sosyal medya tutumları ilişkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 147-159.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (A. Aypay, Çeviri Editörü). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çalış-Duman, M., & Aksoğan, M. (2018). Sosyal medya ve akademik başarı: İnönü üniversitesi öğrencileri üzerinde bir alan araştırması. *Social Sciences Studies Journal* 4(18), 1624-1638.
- Çiftçi, H. (2018). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 417-435.
- Dijital Dünya Raporu, (2018). *Dünyada internet kullanımı ve sosyal medya istatistikleri – 2. Çeyrek Raporu* <https://dijilopedi.com/dunyada-internet-kullanimi-ve-sosyal-medya-istatistikleri-2-ceyrek-raporu>.
- Dijital Türkiye Raporu, (2019). *2019 Türkiye internet kullanım ve sosyal medya istatistikleri*. <https://dijilopedi.com/2019-turkiye-internet-kullanim-ve-sosyal-medya-istatistikleri/>
- Duman, Z. M. (2008). İnternet kullanımının öğrencilerin sosyal ilişkileri ve okul başarıları üzerindeki etkisi. *Toplum ve Demokrasi*, 2(3), Mayıs-Ağustos, s. 93-112.
- Gülçay, H. (2016). *Sosyal medyanın iletişim alanlarındaki etkileri*. 7. Hukukun Gençleri Sempozyum Dizisi: Sosyal Medya ve Gündelik Hayata Etkisi, 1(7), 1-10

- Güleç, V. (2018). Aile ilişkilerinin sosyal medyayla birlikte çöküşü. *e-Journal of New Media / Yeni Medya Elektronik Dergi*, 2(2), 105-120
- Junco, R. (2012). The relationship between frequency of facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement. *Computers & Education*, 58,162- 171.
- Karademir, T., & Alper, A. (2011). *Öğrenme ortamı olarak sosyal ağlarda bulunması gereken standartlar*. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, 731-743. Fırat Üniversitesi, Elazığ. 22-24 Eylül.
- Kırık, M. A. (2012). *Sosyal medyada gençlerin dili kullanımı ve yozlaşma problemi*. International Symposium on Language and Communication: Research Trends and Challenges (ISLC), 1017-1030.
- Kirschenbaum, A. (2004). Generic sources of disaster communities: A social network approach, international. *Journal of Sociology and Social Policy*, 24(10/11), 94-129.
- Kırtış, K. A., & Karahan, F. (2011). To be or not to be in social media arena as the most cost-efficient marketing strategy after the global recession. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 24, 260-268
- Kuşay, Y. (2013). *Sosyal medya ortamında çekicilik ve bağımlılık*. İstanbul: Beta Yayıncılık
- Mayring, P. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş: Nitel düşünce için bir rehber*. (A. Gümüş ve M. S. Durgun, Çev.). Ankara: BilgeSu Yayıncılık.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Morahan-Martin, J., & Schumacher, P. (2003). Loneliness and social uses of the Internet. *Computers in Human Behavior*, 19, 659– 671.
- O’Keeffe, G. S., & Clarke-Pearson, K. (2011). Clinical report - The impact of social media on children, adolescents, and families <https://pediatrics.aappublications.org/content/127/4/800> adresinden 22.08.2019 tarihinde alınmıştır
- Okumuş, V. (2018). *Çocukların sosyal medya kullanımları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Aile Danışmanlığı ve Eğitimi Yüksek Lisans Programı. İstanbul.
- Özen, Ü., & Korukçu-Sarıcı, B. M. (2010). Yalnızlık olgusu ve sanal sohbetin yalnızlığın paylaşımına etkisi: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(1), 149-159.

- Özer, B. U. (2005). *Academic procrastination: Prevalance, self-reported reasons, gender difference and it's relation with academic achievement*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Paul, L. L., & Lee, S. N. (2012). Impact of internet literacy, internet addiction symptoms, and internet activities on academic performance. *Social Science Computer Review* 30(4), 403-418.
- Preeti, M. (2009). Use of social networking in a linguistically and culturally rich India. *The International Information & Library Review*, 41(3), 129-136.
- Solmaz, B., Tekin, G., Herzem, Z., & Demir, M. (2013). İnternet ve sosyal medya kullanımı üzerine bir uygulama. *Selçuk İletişim*, 7(4), 23-32.
- Söner, O., & Yılmaz, O. (2018). Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 61-76.
- Şendağ, S., & Odabaşı, H. F. (2006). *İnternet ve çocuk: Etik bunun neresinde?* 6.Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı,1508-1515. Gazimağusa. KTCC. 19- 21 Nisan
- TUİK. (2018). *Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması*. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21779> (Erişim Tarihi 07.03.2019)
- Yavuzer, H. (2005). *Gençleri anlamak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilay. (2017). *Teknoloji bağımlılığı*. <http://www.yesilay.org.tr/tr/bagimlilik/teknoloji/bagimlilik> (Erişim Tarihi 11.03.2019)
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayıncılık.

Atıf için/Please cite as:

Kumcağız, H., Özdemir, T. Y., & Demir, Y. (2019). Effects of Social Media use on Academic Achievement and Peer Relation in Adolescence. *Uluslararası Sosyal Alan Araştırmaları Dergisi*, 8 (2), 1-17.



International Journal of Social
Science Research
www.ijssr.net
ijssresearch@gmail.com
ISSN: 2146-8257



STEM Approach in Early Childhood in Turkey

Özgül POLAT¹

Marmara University, Faculty of Education, Department of Early Childhood Education,

Musa BARDAK²

Sabahattin Zaim University, Faculty of Education, Department of Early Childhood Education

ABSTRACT

In the current century, it is common to name the educational goals for individuals as 21st century skills from a holistic point of view and to express the aim of raising qualified citizens in this direction is becoming widespread. In the current century, the view that the educational objectives foreseen for individuals is called as 21st century skills from a holistic point of view and that it is aimed to educate equipped citizens in this direction is becoming widespread. Interdisciplinary approaches are one of the educational approaches that aim to educate individuals equipped with 21st century skills. Interdisciplinary approaches are highly effective in the sense that one discipline is complementary or supportive of another discipline. One of these approaches is STEM, which has been in the forefront of the agenda of some countries since 2000s, which is based on the combination of science, technology, engineering and mathematics in terms of purpose-process-output. It is emphasized that this approach should be extended from pre-school education to secondary and higher education levels. The aim of this study was to draw attention to the use of STEM approach in early childhood education and to compile the researches on this subject. For this purpose, especially with certain applications in the world ever printed in the literature regarding the use of STEM approach to early childhood education in Turkey and electronic resources compiled and analyzed. Findings obtained from different studies show that independent efforts of public and private sector organizations are far from forming a permanent structure. As a result, it has been suggested that STEM approach, which is considered suitable for use in preschool education in this fragmented structure, will provide the infrastructure for future education levels and be integrated with current programs.

ARTICLE INFO

Key Words: STEM, Early Childhood Education, Interdisciplinary Approaches, Preschool Education

Received: 21.08.2019

Published online:

31.12.2019

¹ ozgul.polat@marmara.edu.tr

orcid: 0000-0001-7426-5771

² Corresponding author:

musa.bardak@izu.edu.tr

0555 275 98 36

orcid: 0000-0001-5585-8002

Extended Summary

People have started to feel the need to develop themselves with new knowledge in order to adapt to the conditions of the era. One way to achieve this is by informal and formal education that children experience during the first years of life with conscious education models. The task of educators is to fulfill their responsibility in transforming the individual into a creative, critical, productive and dynamic society member in order to prepare the individual for the future world.

21st Century skills enable people to focus on success in education and business. Thinking skills include collaboration, high level of communication, problem solving, information literacy, use of technology, openness to innovation, lifelong learning, decision making, productivity and leadership. STEM, which is one of the interdisciplinary approaches targeting 21st century skills, should be used in formal and informal education experiences from early childhood.

With an appropriate learning environment, children will achieve more productive learning from an early age thanks to the STEM areas in which they gain a different life skill in each experience. In practice, the interdisciplinary attitude and the integration of the learned skills will take place. Within the framework of STEM trainings, subjects such as plants, rocks or stones, animals, force and magnets, different substances and their properties, states of matter, seasonal changes, electricity, sound, light, earth and space, living things and living areas can be taken as the lesson subject in primary education. In the program, implementation of many different activities, especially scientific activities are considered.

It has been shown in some studies that individuals who have gained experience in STEM subjects at an early age turn to STEM fields in their future career choices and make their choices in this direction. The curiosity potential, cognitive desire and creativity level of preschool children will be enhanced through a rich stimulating environment that STEM, as one of the current and effective approaches will provide in early childhood education. This paves the ground for the long-term processes required for the acquisition of 21st century skills.

STEM education programs implemented efficiently in preschool education are very important in preparing students for the next educational levels. In this sense, the most important task in the preschool education programs, which have flexible structures, falls to the teachers who implement the program and to the Faculties of Education that train these teachers.

Support package programs for preschool children in accordance with the STEM approach will further contribute to their development. It is important for the continuity and permanence of learning to include STEM-related programs in the academic development and teacher training. Further scientific studies in this area are also very important. In order for preschool teachers to implement the programs that are prepared according to the STEM approach, trainings including relevant methods, techniques and strategies should be established.

Türkiye’de Erken Çocukluk Döneminde STEM Yaklaşımı

Özgül POLAT¹

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Okul öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Musa BARDAK²

Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

ÖZET

MAKALE BİLGİSİ

Çağlar boyu eğitim ile kazandırılması düşünülen bilgi, beceri ve tutumların içeriğinde değişimler ve bu öğelerin öğretiminde farklılaşmalar meydana gelmiştir. İçinde bulunulan yüzyıl bireyleri için öngörülen eğitimsel hedeflerin bütüncül bir bakış açısıyla 21. Yüzyıl becerileri olarak adlandırılması ve bu yönde donanımlı vatandaşlar yetiştirmenin amaçlandığının ifade edilmesi yaygınlık kazanmaktadır. 21. Yüzyıl becerileriyle donanmış bireyler yetiştirmeyi hedefleyen eğitim anlayışlarından biri de disiplinlerarası yaklaşımlardır. Disiplinlerarası yaklaşımlarla oluşturulan eğitimler, bir disiplin alanının diğer bir disiplin alanını tamamlayıcı ya da destekleyici işlevi yönüyle, son derece etkili olmaktadır. Fen bilimleri, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik alanlarının amaç-süreç-çıktı açısından birlikte ele alınmasına dayanan ve özellikle 2000’li yıllardan itibaren bazı ülkelerin gündeminde ön sıralarda bulunan STEM (Science, Technology, Engineering, Math), bu yaklaşımlardan biridir. Bu yaklaşımın okul öncesi eğitimden ortaöğretim ve yükseköğretim seviyesine kadar yaygınlaştırılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır.

Bu çalışma ile STEM yaklaşımının erken çocukluk eğitiminde kullanımına dikkat çekilerek bu konuda yapılan araştırmaların derlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla şimdiye kadar dünyadaki bazı uygulamalarla özellikle Türkiye’de STEM yaklaşımının erken çocukluk dönemi eğitiminde kullanılmasıyla ilgili literatüre geçen basılı ve elektronik kaynaklar derlenmiş ve analiz edilmiştir. Ulaşılan farklı çalışmalardan elde edilen bulgular, kamu ve özel sektör kuruluşlarının birbirinden bağımsız çabalarının kalıcı bir yapı oluşturmaktan uzak olduğunu göstermektedir. Sonuçta bu parçalı yapıda okul öncesi eğitimde kullanılması uygun görülen STEM yaklaşımının sonraki eğitim kademeleri için altyapı oluşturabilmesi ve güncel programlarla bütünleştirilebilmesi için önerilerde bulunulmuştur.

Alınma

Tarihi:21.08.2019

Çevrimiçi yayınlanma

tarihi: 31.12.2019

Anahtar Kelimeler: STEM, Erken Çocukluk Eğitimi, Disiplinlerarası Yaklaşımlar, Okul öncesi Eğitim

¹ ozgul.polat@marmara.edu.tr

orcid: 0000-0001-7426-5771

² Sorumlu yazar:

musa.bardak@izu.edu.tr

0555 275 98 36

orcid: 0000-0001-5585-8002

Giriş

Teknolojinin hızla geliştiği gerçeği ile birlikte dünyaya gelen her birey, doğumundan itibaren teknolojik araçların etkisine maruz kalmaktadır. Bu etki fen, matematik ve mühendislik ürünü olan teknolojik aletlerin farkındalığının artmasına ve ilerde oluşabilecek farklı alanlardaki okuryazarlığa temel teşkil etmektedir. Bireyin çevresini oluşturan unsurlardan toprak, su, hava gibi doğal ortamların insan ile etkileşiminin her geçen gün azaldığı; buna karşın doğal olmayan mekanik ve suni bileşenlerin oranının giderek arttığı iddia edilebilir. Bu artışın etkisi karşısında birey, kendisini bu yönde hazırlayarak hayatta ve ayakta kalma mücadelesi vermektedir. Aydın'ın (2003) da belirttiği gibi insanlar içinde bulunduğu çağın şartlarına uyum sağlayabilmek için yeni bilgilerle kendini geliştirme ihtiyacı hissetmeye başlamıştır. Bu da ancak hayatın ilk yıllarından itibaren informal ve formal eğitim yaşantıları ile bilinçli bir eğitim modeliyle verilebilir.

Eğitim, toplumun ihtiyaçlarının farkına vararak bu ihtiyaçlar doğrultusunda her zaman kendisini yenilemek zorunda olan toplumsal bir olgudur. Bu anlayışla bakıldığında ister teknoloji odaklı ister bilgi odaklı yaklaşımların değişimin hızı ve yönü sürekli değişmekte; bu değişime ayak uyduranlar öne çıkmakta, özgürce ilerleyebilmektedir. Bu ilerlemenin gerçekleşmesi için eğitimcinin görevi Demirel'in (2010) da belirttiği gibi bireyi geleceğin dünyasına hazırlamak için yaratıcı, eleştiren, üreten ve dinamik bir toplum üyesi haline dönüştürmede sorumluluğunu yerine getirmektir.

İçinde bulunulan yüzyıl insanının ihtiyaçları ve yaşam standartları düşünülerek oluşturulan ve öngörülen eğitimsel hedeflerin 21. Yüzyıl becerileri olarak adlandırılması ve bu becerilerle donatılmış bir birey yetiştirmenin amaçlandığının ifade edilmesi yaygınlık kazanmaktadır (Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010; Lai & Viering, 2012; Rotherham & Willingham, 2010; Short, 2013; Silva, 2008; The Partnership for 21st Century Skills, 2013). 21. Yüzyıl becerileri, insan hayatının eğitim ve iş yaşamı bölümlerinde başarıya odaklanma için içinde düşünme becerileri, işbirliği, yüksek iletişim seviyesi, problem çözme, bilgi okuryazarlığı, teknoloji kullanımı, yeniliklere açık olma, hayat boyu öğrenme, karar verme, üretkenlik ve liderliği içinde barındırması gerektiğini savunur (Eryılmaz & Uluyol, 2015).

21. Yüzyıl becerilerini baz alarak oluşturulan farklı eğitim anlayışlarından biri de disiplinlerarası yaklaşımlardır. Özellikle problem çözme becerisine önem veren, farklı disiplinlerin bilgi ve becerilerini içinde barındıran, öğrencilerin nesne durum ve olayları bu disiplinlerin bakış açısıyla yorumlamalarını sağlayan disiplinlerarası yaklaşımın popüleritesi artmaktadır (Konukaldı, 2012). Bu yaklaşımlardan bazıları Tablo 1'de verilmiştir. Özellikle 2000'li yıllardan itibaren bazı ülkelerin gündeminde ön sıralarda bulunan STEM, bu yaklaşımlardan biridir.

Tablo 1: Farklı disiplinlerarası yaklaşımlardan bazıları

Kısaltma	Disiplinler ve/ya alanlar
S.T.M	Scientific, Technical, Mathematics
G.E.M.S.	Girls in Engineering, Mathematics, Science
S.T.E.M.	Science, Technology, Engineering, Mathematics
e.S.T.E.M.	Environmental STEM
i.S.T.E.M.	İnvigorating STEM
S.T.E.M.M.	Science, Technology, Engineering, Mathematics, Medicine
S.T.E.A.M.	Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics
S.T.R.E.M.	Science, Technology, Robotics, Engineering, Mathematics
S.T.R.E.M.	Science, Technology, Robotics, Engineering, Multimedia
S.T.R.E.A.M.	Science, Technology, Reading/Writing, Engineering, Art, Math
S.T.R.E.A.M.	Science, Technology, Religion, Engineering, Art, Mathematics
E.S.T.R.E.A.M.	Entrepreneurship, Science, Technology, Reading/Writing, Engineering, Art, Math
A.M.S.E.E.	Applied Math, Science, Engineering, Entrepreneurship
B.R.A.C.E.D.	Business/entrepreneurship, Recreation, Art, Culture, Expression, Drama.
M.E.T.A.L.S.	Math, Engineering, Technology, Art, Literacy, Science,
M.E.T.A.L.S.	Math, Engineering, Technology, Art, Logic, Science,
T.H.A.M.E.S.	Technology, Hands-On, Art, Mathematics, Engineering, Science

STEM; İngilizce Science (Fen), Technology (Teknoloji), Engineering (Mühendislik) ve Mathematics (Matematik) sözcüklerinin ilk harflerinden oluşan bir kısaltmaya sahip olan ve öğrencilerin her türlü eğitim kademesinde öğrendikleri fen ve matematik ile ilgili bilgileri, kendilerini çevreleyen günlük hayatlarında mühendislik ve teknoloji ilkeleri ile birleştirerek kullanması amacıyla oluşturulmuş bir eğitim öğretim yaklaşımıdır. Başka bir tanımlamaya göre STEM eğitimi, disiplinlerarası ve uygulamaya yönelik yaklaşımları içeren fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin birbirleri arasında bağ kurarak entegrasyonunu sağlayan bir öğretim sistemidir (Akgündüz, Ertepinar, Ger, Kaplan Sayı & Türk, 2015; Bybee, 2010). Bu yaklaşım var olan eğitim programlarının etkililiğini ve öğrenmenin kalıcılığını arttıran bir yapıya sahiptir. Amaç; genel olarak öğrencinin oluşturduğu veya farkına vardığı problemi; fen ve matematik derslerinde öğrendiği bilgileri uygulayacağı teknoloji ve mühendislik becerileriyle birleştirerek çözmektir. Bu öğretim sistemiyle ilgili yorumlardan biri de farklı disiplinlere ayrılan fen bilimleri ile matematiğin uygulamada birleştirilerek bütünleşmiş bir yaklaşım benimsenmesidir (Riechert & Post, 2010). Bu yorumu destekleyen araştırmalardan biri de ülkemizde yapılan ve fen eğitiminde bilimsel sorgulamaya bağlı olarak bireylerin başarılı olmasında güçlü bir matematik bilgisinin gerekliliğini vurgulayan çalışmadır (Aydın & Delice, 2007).

Hızla değişen çevre şartları karşısında insanoğlunun eğitimden sağlığa, fenden teknolojiye birçok alanda düzenlemeler yapması olağan ve gereklidir. Bu açıdan çalışma, içinde bulunulan ve hızla değişen zamanın koşullarına uygun insan yetiştirmeyi odağa alan disiplinler arası bir eğitim yaklaşımı olan STEM'e odaklanmıştır. Türkiye'de bu yaklaşımın sağlıklı bir şekilde kullanılmasının eğitimde kaliteyi artıracığı düşünülmektedir. Bu nedenle Türkiye'de uygulamalarının yıllar öncesinde başladığı tespit edilen STEM'in insan yaşamında kritik bir dönem olan erken çocukluktan itibaren uygulanmasının daha sağlıklı olacağı gerçeğinden yola çıkılarak bu çalışma yapılmıştır. Doğru ve kaliteli bir başlangıç için erken çocukluk döneminin

hedef alınması sadece STEM için değil uygulanmak istenen tüm yaklaşımlar için bir gerekliliktir. Bu konudaki farkındalık arttıkça uzun soluklu eğitsel ve sosyal hedeflere daha sağlıklı ve kolay ulaşılacaktır.

Çalışma literatür taraması şeklinde tasarlanmış erken çocukluk temalı kronolojik bir derlemedir. Basılı ve elektronik; kitaplar, akademik dergiler ve lisansüstü tezler taranarak elde edilen bulgular ile erken çocukluk eğitimiyle ilişkili olarak STEM'in zaman içinde geçirdiği gelişim ve dönüşümler ile bu konudaki tartışmalar ele alınmıştır.

STEM Yaklaşımının Tarihi Gelişimi

STEM yaklaşımı uygulamalarının uzun yıllar bireysel olarak ortaya konuluyor olması ihtimali yüksek olsa da bu uygulamaların "STEM" olarak adlandırılmasının 1990'lar gibi yakın zamana dayandırıldığı söylenilebilir. Araştırmacılar dışında devlet olarak ABD'nin Ulusal Bilim Vakfı (NSF) ilk olarak 1996'da yayınladığı bir raporda ilgili alanları SME&T olarak kodlamıştır (NSF, 1996). STEM yaklaşımını doğuran koşullara bakıldığında, ilgili alanlardan matematik dışındaki temel bilimlerin ülkemiz koşullarında yakın zamanda üniversite eğitimi tercihlerinde rağbet edilmediği; önce kontenjan verilmediği daha sonra ise program bazında 20-25 kişilik kontenjanı olan bölümlere dönüştürüldüğü görülmüştür (Berkan, 2014; ÖSYM, 2011; ÖSYM 2012, ÖSYM 2015). Temel bilimlere karşı ilginin azalmasının sadece Türkiye için geçerli bir konu olmadığı, STEM kapsamındaki meslekleri özendirmeye yönelik ABD'de başlatılan "Yenilik için Eğitim" programından anlaşılabilir (Education to Innovate, 2009). Program dâhilindeki alanlarda yeni nesil mucitlerin yetiştirilebilmesi için Ulusal STEM Tasarım Yarışmaları (National STEM Design Competitions) düzenlenmektedir. Bu gelişmeler STEM eğitimlerinin çıkış noktası ve yaygınlaşmasında önemlidir.

ABD'de yapılan bir araştırmaya göre STEM yaklaşımının içinde barındırdığı disiplinleri ders olarak veren az sayıda okul bulunsa da bunlar arasındaki bağlantılara çok az yer verilmektedir (Breiner, Harkness, Johnson & Koehler, 2012). Bu durum ürün geliştirme aşamasında disiplinlerarası çalışma guruplarının (fen bilimciler, mühendisler, matematikçiler, teknoloji uzmanları) takım olarak bir arada çalışmasına tezat oluşturmaktadır (NAE & NRC, 2009). Son yüzyılda Japonların bilim ve teknolojide yadsınamaz yükselişinin arkasındaki uygulamalar adı konulmamış bir şekilde STEM eğitimlerini çağrıştırmaktadır. 2008-2009 Eğitim öğretim yılından itibaren ulusal müfredata adaptasyonu yapılmaya başlanan STEM eğitimlerinin Japonya eğitim sisteminde formal hale gelmesi beklenmektedir (Saito, Gunji & Kumano 2015). Ayrıca Çin ve Hindistan gibi ülkelerin mühendislik alanlarındaki ilerleyişi dikkate değerdir. 2009'da yapılan bir araştırmada 2008 yılında Çin'in 500.000, Hindistan'ın 200.000, ABD'nin ise 70.000 mühendis yetiştirmesi örnek verilerek bu duruma dikkat çekilmiştir (Hughes, 2009).

Her ne kadar eğitimin ana unsuru öğrenci olsa da diğer yaklaşımlarda olduğu gibi STEM eğitimlerinde de diğer iki unsur olan öğretmen ile fiziksel ve eğitimsel materyaller de önemlidir. Öğrenci merkezli bir yaklaşım olsa da STEM eğitimlerinde öğretmen çok dikkatli bir rehber konumunda olmalıdır. Öğrencinin problem çözme basamaklarında doğru bir şekilde ilerlemesi, öğretmenin bu süreci iyi takip etmesi ve doğru yönlendirmelerde bulunmasına bağlıdır. Disiplinlerarası yaklaşımlarda önemli noktalardan biri de öğretmenlerin kullandıkları yöntemler ve tutumlarıdır. STEM ve benzeri yaklaşımlarda Nathan ve arkadaşlarının da belirttiği gibi farklı disiplinlerin başarılı bir şekilde bütünleştirilmesi eğiticinin alanları birbirine ve programa entegre etmedeki tutumuna bağlıdır (Nathan, Tran, Atwood, Prevost, & Phelps, 2010). Ayrıca gerekli fiziksel olanakların ve materyallerin olması öğrenci ve öğretmen unsurları kadar önemlidir. STEM eğitiminin amacına ulaşması için öğrencilerin ilgili alanlardaki araç

gereçlerin nasıl çalıştığını anlama ve teknolojiyi iyi bir şekilde kullanma gibi becerileri geliştirilmelidir (Bybee, 2010a).

Teknoloji üretiminin küresel denkleme ülkeleri bir adım öne geçirdiği yadsınamaz bir gerçektir. Öyle ki teknolojiye öncü ülkeler geliştirdikleri yeni ürünleri kullanarak eskiyen teknolojilerini gelişmemiş veya gelişmekte olan ülkelere ihraç ederek konumlarını üst düzeyde korumaya devam etmektedir. Bu açıdan bilginin nitelikli bir biçimde uygulama alanına konulması ve ülkelerin gelecekteki insan kaynağı konumundaki öğrencilerin kariyer bilincini edinirken bu alanlara dikkat çekilmesi önem arz etmektedir. Bu anlamda düşünülen konulardan biri olan mühendislik ile ilgili becerilerin yükseköğretimden önce çok az gündeme gelmesi STEM açısından olumsuz görülmüştür (Karatas, 2018). Nitekim Japonya'nın başını çektiği bazı Uzakdoğu ülkelerinin mühendislik alanlarındaki uzmanlığı ve bu tür yaklaşımların uzun yıllardır adı konulmasa da uygulandığı söylenilebilir. Özellikle lise düzeyinde robotlarla ilgili eğitimlerde program geliştirme çalışmalarının STEM eğitimleri kapsamında verildiği aktarılmaktadır (Kadota, 2015). Bu durum STEM yaklaşımının eğitim programları içerisine adapte edildiğini gösterebilir.

STEM Yaklaşımının Temelleri

Yaklaşımın adlandırılmasından uygulanmasına kadar yaklaşık otuz yıllık bir süreç geçmiş olsa da farklı öğretim kademeleri açısından değerlendirildiğinde temel ilkeler, uygulama yöntem ve teknikleri konusunda somutlaşmış ve üzerinde çoğunluğun fikir birliğine vardığı bir tablo söz konusu değildir. Özellikle alanların bütünleştirilmesinin ve yükseköğretimden önceki kademelerde mühendislik ile ilgili becerilerin ele alınmasına yönelik çalışmalar devam etmektedir. Karataş'ın da belirttiği gibi "STEM Eğitimi" kavramının süreçte olgunlaşarak kendi pedagojisini oluşturması gerektiği yönünde tartışmalar başlamıştır (Karatas, 2018). Bu yaygın görüşün yanında, STEM benzeri disiplinlerarası yaklaşımların adının günümüzde konulmuş olsa da, içeriğinin ve uygulamalarının asırlar öncesinde Türk-İslam bilim adamlarınca kullanıldığı bazı araştırmacılar tarafından iddia edilmektedir (Kırkıç, Derin, & Aydın, 2018).

STEM içinde yer alan disiplinlerin eğitimi için nasıl bir yol izleneceğine dair üzerinde mutabık kalınan bir çerçeve bulunmamaktadır. Dolayısıyla 21. Yüzyıl becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği bu yaklaşımda hangi eğitim felsefesinin dayanak olarak alındığı hangi teorik altyapının benimsendiğine dair ilkeler açıkça ortaya konulamamaktadır. Bu durumda, oluşturulan programların da yöntem, teknik ve materyalleri uygulayıcıların benimsediği felsefe ve teorilere dayandığından çok parçalı bir yapı görünümü oluşmaktadır. Dünyanın farklı yerlerinden araştırmacılar kendi ülkelerine has bir anlayış geliştirme çabasında olmakla beraber bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle farklı ülkelerdeki uygulamalarla etkileşim söz konusudur.

Bilim, teknoloji ve ekonomik büyümede önemli bir misyon yüklenen STEM eğitime (Lacey ve Wright, 2009) ilgi her geçen gün artmaktadır. Bu yaklaşım ABD'de yoğun bir biçimde 2009 yılından sonra gündeme gelmiştir. Hatta ABD Başkanlık Bilim ve Teknoloji danışmanlığınca hazırlanmış "Hazırlık ve İlham: Amerika'nın Geleceği için Ortaöğretimde STEM" başlıklı raporda raporun başlangıç noktasının başarılı bir STEM eğitimi için ulusal hedefler ve gerekli stratejileri incelemek olduğu belirtilmiştir. (President's Council of Advisors on Science and Technology, 2010) Bu durum dünyada birçok alanda hatırı sayılır bir yere sahip ABD'de bu eğitim yaklaşımının en üst düzey yöneticiler tarafından dikkate alındığını göstermektedir. Ayrıca ulusal düzeyde yayınlanan bazı raporlarda da ekonomik büyüme ve geleceğin dünyasında bilimsel liderliğin STEM eğitimlerine bağlı olduğu vurgulanmaktadır (National Research Council, 2011). Bu bağlamda araştırmacılar tarafından oluşturulan STEM çalışmalarının yayınlandığı akademik dergiler tablosunda (Tablo: 2) dergi sayısına bakıldığında

ABD kaynaklı dergilerin, diğer ülkelerdeki toplam dergi sayısından fazla olması bu ülkede STEM'e verilen önemin göstergelerinden biri olarak görülebilir.

Tablo 2: STEM yaklaşımını temel alan akademik dergiler ve bilgileri

Yayın Adı	Ülke	Yayına Başladığı Tarih
The Journal of STEM Teacher Education	ABD	1999
The Journal of Stem Education: Innovations and Research	ABD	2000
The Online Journal of STEM Inquiry	ABD	2013
International Journal of STEM Education	ABD	2014
K-12 STEM Education	Tayland	2015
STEM Fellowship Journal	Kanada	2015
Journal of Research in STEM Education	ABD	2015
European Journal of STEM Education	Hollanda	2016
Journal of STEM Arts, Crafts and Constructions	ABD	2016
Journal of STEAM Education	Türkiye	2017
Nordic Journal of STEM Education	Norveç	2017
The Elementary STEM Journal	ABD	2018
Journal of Engineering Science and Technology	Hindistan	2018
Journal of STEM Outreach	ABD	2018
Journal for STEM Education Research	ABD	2018

STEM ile ilgili araştırmalar arttıkça farklı yorumlamalar sonucu bazı araştırmacılar tarafından Politik STEM, Popüler STEM ve Pedagojik STEM şeklinde kategorize edilmeye başlanmıştır. Disiplinlerarası bir eğitim yaklaşımı olarak ortaya çıkan STEM çalışmalarının uygulamaya geçmesi ve bu uygulamaların değerlendirilmesi bir hayli zaman almıştır (Çorlu ve Çallı, 2017).

STEM yaklaşımının öğrenciler ve öğretmenler üzerindeki etkileri konusunda yeterli derecede araştırma yapıldığı söylemek güçtür. Türkiye'de STEM ile ilgili yapılan araştırmalardan birinde öğretmenlerin STEM eğitime dair uygulamaları ve anlayışlarını inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin seminer ve konferanslara rağmen STEM eğitimiyle alakalı uygulamalarda çeşitli zorluklar yaşadıklarını ortaya koymuşlardır (Han, Yalvaç, Capraro & Capraro, 2015). Bu durumu destekleyen bir diğer çalışmada da İstanbul Aydın Üniversitesi'nde yapılan STEM Eğitimi Çalıştayı'na katılan farklı eğitim kademelerinde görev yapan eğitimcilerin STEM eğitimi ve uygulamaları konusunda görüşleri incelenmiştir (Akgündüz vd. 2015). Türk araştırmacılar tarafından yapılan bir diğer çalışmada ABD'de de bir okulda okul sonrası yapılan STEM programı etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Verilerin analizi sonucu bu etkinliklerin, bağımsız veya işbirliğine dayalı bilimsel araştırmaları ve 21. yüzyıl becerilerini destekleyecek potansiyele sahip oldukları tespit edilmiştir (Şahin, Ayar & Adıgüzel, 2014).

Türkiye'de STEM ile ilgili çalışmaların daha çok üniversite araştırma merkezleri aracılığı ile yürütüldüğü söylenilebilir. 2009'da Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde oluşturulan Hacettepe Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik Eğitimi ve Uygulamaları Laboratuvarı ilk örneklerdendir. Hacettepe Üniversitesi ayrıca 2018 yılında Avrupa merkezli International Center for STEM Education adlı birliğin kurucu üyesi olmuştur (<http://www.hstem.hacettepe.edu.tr/>). 2009'dan itibaren 5 Avrupa Komisyonu projesi yürütmüş/yürütmekte olan bu birimin yanında son yıllarda bilimsel kuruluşlar, sanayi, ticaret ve teknoloji ile ilgili kuruluşların da STEM'e ilgisi artmaya başlamıştır. En büyük sanayi kuruluşlarından TÜSİAD'ın (2014) yayınladığı Tüsiad Görüş dergisi Ağustos 2014'te yayınladığı sayıyı "Ekonominin Geleceği STEM" başlıklı dosyayla bu konuya ayırmıştır

(Dinçer, 2014). TÜSİAD ayrıca yine 2014 yılında STEM Zirvesi adıyla bir organizasyon düzenleyerek ekonomi ve teknoloji sektörünün dikkatini bu konuya çekmiştir. İstanbul Aydın Üniversitesi'nde 2014 ve 2015 yıllarında hazırlanan raporlarla bilgi toplumunun dikkatini bu konuya çekmekle beraber Sürekli Eğitim Merkezi aracılığı ile STEM eğitimleri de vermeye başlamıştır (sem.aydin.edu.tr, 2018). Yıldız Teknik Üniversitesi de özellikle 2017 yılından itibaren Fen Bilgisi Öğretmenleri ile Okul Öncesi Öğretmenleri için “STEM Eğiticinin Eğitimi” programını uygulamaktadır. Hatta bu amaçla Sürekli Eğitim Merkezi bünyesinde STEM Laboratuvarı kurulmuş, bu yapı oluştuktan sonra “STEM Eğitimi” adında lisans dersi de açılmıştır (www.sem.ytü.edu.tr, 2018). MEB Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde oluşturulan STEM proje ekibi ile 2013 yılından itibaren STEM ile ilgili hem ulusal hem de uluslararası faaliyetler gerçekleştirilmiştir (<http://kayseri.meb.gov.tr/stem>). ODTÜ, Bahçeşehir Üniversitesi gibi birçok üniversite de STEM ile ilgili kurdukları uygulama ve araştırma merkezleri aracılığı ile bu konudaki faaliyetlerine devam etmektedirler. Araştırmacılar tarafından yapılan çalışma sonucunda bulunan merkezler ve kuruldukları üniversiteler Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3: Bünyesinde STEM ile ilgili uygulama ve araştırma merkezi bulunan üniversiteler.

Üniversite	Merkez Adı	Kuruluş tarihi
Hacettepe Üniversitesi	Hacettepe Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik Eğitimi ve Uygulamaları Laboratuvarı	2009
Yalova Üniversitesi	Bilim Ve Teknoloji Uygulama ve Araştırma Merkezi	29.03.2011
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Bilim Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	03.06.2013
İ. Aydın Üniversitesi	Bilim, Teknoloji, Matematik Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	08.03.2015
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	04.09.2015
Bahçeşehir Üniversitesi	Öğretmen Mesleki Gelişim Uygulama ve Araştırma Merkezi - BAUSTEM	2016
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Fen Teknoloji Mühendislik ve Matematik Eğitimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi	23.07.2017
Yıldız Teknik Üniversitesi	STEM Laboratuvarı	2017
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	03.03.2018
İstanbul Gedik Üniversitesi	Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik Uygulama ve Araştırma Merkezi	06.11.2018
Muş Alparslan Üniversitesi	STEM Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	28.01.2019

Türkiye’de yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinde ulaşılabildiği kadarıyla STEM eğitimiyle ilgili konulara ilginin 2014 yılından itibaren başladığı söylenilebilir. Daşdemir, Cengiz ve Aksoy’un (2018) yaptığı çalışmada 2012-2017 arası lisansüstü çalışmalardan 13 yüksek lisans, 6 doktora tezine ulaşılmış, yine aynı dönemde 32 makale taranmıştır. Bu üç grup çalışma sayısında yıllara göre sürekli artış kaydedilmiştir. Dikkat çekici noktalardan biri de yapılan çalışmaların örneklemelerinin 21’inin ortaokul öğrencileri, 13’sünün yükseköğretim öğrencileri, 6’sının lise öğrencisi, 6’sının öğretmen, 3’ünün ilköğretim öğrencisi olduğu sonucuna

ulaşılmıştır. Hem bu araştırmada hem de Çevik'in (2017) araştırmasında okul öncesi eğitime devam eden çocukların örneklem olarak ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat 2018 ve 2019'da yapılan STEM ile ilgili lisansüstü çalışmalara bakıldığında büyük bir ivmenin yakalandığı söylenebilir. 2018 yılında 7, bu yıl ise 16 çalışmanın yanında çalışmaların çocuk merkezli olması da sevindiricidir. Bu verilerden elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak erken çocukluk döneminde STEM programları ve uygulamaları ile ilgili yapılan araştırmaların az olduğu fakat son yıllarda hızlandığı söylenebilir. Bu durumu destekleyen başka bir veri de 2019 yılında yayınlanan ve isminde STEM ifadesi bulunan kitaplar listesindeki (EK-1) okul öncesi veya erken çocukluk dönemine uygun kitapların artmaya başlamasıdır. Bu liste telif hakları Genel Müdürlüğü internet sitesinden taranmıştır (<http://www.telifhaklari.gov.tr/kitap-bandroller>, 2019).

Türkiye'de STEM eğitimiyle ilgili bazı uluslararası projeler de yürütülmektedir. Mart 2016'da başlayan ve Fulbright Enstitüsü ve TÜBİTAK tarafından desteklenen Prof. Dr. Aziz Sancar Kız Çocukları İçin STEM Kampları projesi bunlardan biridir. Bu projeye göre Türkiye'de seçilen 6 ilde (İstanbul, Ankara, Mersin, Şanlıurfa, Zonguldak, Uşak, Ardahan) ortaokul 6. Sınıfa devam eden kız çocuklarında küresel eğitim, bilim, kültür ve STEM alanlarına yönelik farkındalık oluşturulması amaçlanmaktadır (<http://gisproject.org/>).

Erken Çocukluk Döneminde Neden STEM?

Türkiye'de ve dünyada yeni bir eğitim yaklaşımı olan ve içeriği geliştirilmeye devam eden STEM, 21. Yüzyıl insanına gerekli becerileri Silva'nın da belirttiği gibi (2008) sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi bilimsel beceriler olarak tanımlayıp bunları bir süreç dâhilinde kazandırmayı hedeflemektedir. Bu beceriler bireyde var olan potansiyelin olabildiğince küçük yaştan itibaren ortaya çıkarılması ve yetişkinlik için hazırlanması ile mümkün olabilir. Bilişsel yapıların okul öncesi dönemde bir yetişkin seviyesinde fiziksel olgunluğa ulaştığı yadsınamaz bir gerçektir. Sanıldığı aksine okul öncesi dönem çocukları mantıklı düşünme, tahminde bulunma, hipotez kurma, analiz etme gibi becerilerden yoksun değildir (Katz, 2010). Bu nedenle, okul öncesi dönemde çocukların potansiyelini ortaya çıkarmak ve geliştirmek, bu yolla da diğer eğitim kademelerine hazırlanma düzeylerini arttırmak oldukça önemli bir hedeftir. Bu konuya dikkat çeken Tuğrul (2002), çocukların bu dinamik yönünün kuvvetlenmesi için "ne yapabilecekleri"nin yanında "ne yapmaları" konusunda bilinçlenmelerinin desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Beyin ve öğrenme ile ilgili araştırmaların odak noktalarından biri de nöronlar arası sinaptik bağlantılar ve bu bağlantı ağının en hızlı şekilde nasıl kurulabileceğidir. Erken çocukluk yıllarında bu bağlantıların sayısının ve hızının en yüksek seviyede olduğu bilinmektedir. Bu gerekçelerle erken çocukluk döneminde verilecek eğitimde bilinçli ve planlı bir şekilde eğitim ortamlarını oluşturmak çocukların kapasitelerinin en üst düzeye çıkarılabilmesi için oldukça önemlidir. Çocukların küçük yaşlardan itibaren deneyimlediği her türlü örüntüde sinaptik bağlantıların artacağı ön görülmektedir. Wolf ve arkadaşlarının (1989) da ifade ettiği gibi deneyim kazanma ve uyarıcılara tepkiler sonucunda davranış değişikliği sağlayan sinir hücreleri arası iletim hızı, beyin biyokimyasında önemli bir konudur. Uygun bir öğrenme ortamı ile çocuklar her deneyimde farklı bir yaşam becerisi kazandıkları STEM alanları sayesinde küçük yaşlardan itibaren daha verimli bir öğrenme gerçekleştirecektir. Uygulamalarda disiplinlerarası tutum ile öğrenilenlerin bütünleştirilmesi gerçekleşecektir.

Erken çocukluk eğitiminin öneminin farkına varan siyasi otoriteler altyapı niteliğindeki bu temel eğitimi daha küçük yaşlara doğru yaygınlaştırma çabası içerisine girmişlerdir. Örneğin 2013 yılında ABD'de Obama yönetimi "Herkes için Okul öncesi Eğitim" programına 10 yıllık bir süreçte bütçeden 75 milyar dolar kaynak aktarılmasını planlamıştır. Bunun sonucunda 4 yaş okullaşma oranında etkileyici bir artış yaşanmıştır (Cascio and Schanzenbach, 2013). 21.

Yüzyıl becerilerinin küçük yaşlardan itibaren aşamalı ve sistematik bir programla çocuklara kazandırılması, STEM yaklaşımına uygun ilkelerin erken çocukluk eğitiminden yükseköğretime kadar tüm kademelere uyarlanması gerekliliği (Bybee, 2010a) giderek artan bir zorunluluk haline gelmektedir. Çünkü çocukların çevresinde bulunan ve onları ailelerinden çok meşgul eden teknoloji ve mühendislik ürünleri ile etkileşimleri inanılmaz boyutlara ulaşmıştır (Bers, Seddighin, Sullivan, 2013). Bu ürünlerin sağlıklı kullanımında ve genel olarak hayat başarısının artırılmasında STEM'in geliştirmeyi hedeflediği 21. Yüzyıl becerileri önemli bir konumdadır. STEM alanları ile ilgili bilgi ve becerilerin erken çocukluktan itibaren öğrenilerek STEM okuryazarlığının bu dönemde desteklenmesi önemlidir (Jipson, Callanan, Schultz, & Hurst, 2014).

STEM eğitimleri çerçevesinde ilköğretim kademesinde konu olarak alınabilecek bitkiler, kaya veya taşlar, hayvanlar, kuvvet ve mıknatıslar, farklı maddeler ve özellikleri, maddenin halleri, mevsimsel değişiklikler, elektrik, ses, ışık, dünya ve uzay, canlılar ve yaşam alanları gibi başlıklar (www.stem.org.uk) okul öncesi eğitim programının uygulanmasında başta fen etkinliklerinde olmak üzere birçok farklı etkinlikte karşımıza çıkabilmektedir. Bunların hayatın içinden konular olması öğrenmeyi daha da kalıcı hale getirebilir. Çocukların okul öncesi eğitimde STEM disiplinleri ile ilgili etkinliklerle tanışması ilerleyen yaşlarda meslek seçimlerinde bu alanlara yönelmelerini sağlayacaktır (Gonzalez & Freyer, 2014). Nitekim erken yaşlarda STEM konularıyla ilgili deneyim kazanmış bireylerin gelecekteki kariyer tercihlerinde STEM alanlarına yöneldikleri ve tercihlerini bu yönde yaptıkları bazı araştırmalarda ortaya konulmuştur (Şahin, 2013; Maltese & Tai, 2010; Tindall & Hamil, 2004).

STEM eğitimleri mesleki yeterliliğinin üstünde kaliteli ve donanımlı öğretmen yetiştirilmesi konusunu da gündeme getirmektedir. Yapılan araştırmalarda diğer öğretmen gruplarının aksine okul öncesi ve ilkokul (sınıf) öğretmenlerinin geleneksel olarak STEM ile doğrudan alakalı alanlarda zayıf oldukları ortaya konulmuştur (Blackley & Howell, 2015; Durland, Karatas, & Bodner, 2009). Eğitici ve öğretici konumundaki öğretmen, eğitim kalitesinin en önemli ve belirleyici öğelerinden biri olduğu için bu konu üzerinde önemle durulması gereken bir meseledir (Gök ve Okçabol, 1998). Farkındalık, altyapı ve uygulanabilirlik açısından kritik bir eşik olan okul öncesi dönemin eğitimcilerinin de yetiştirilmesi bu açıdan temel bir hedef sayılmalıdır. 2018 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) verilerine göre 73 üniversitede Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) hariç Okul öncesi Öğretmenliği programı bulunmaktadır (Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM), 2018). Ayrıca bu programların kontenjanları toplamı 5430 gibi önemli bir sayıya ulaşmıştır. Bu verilerden yola çıkılarak nicelik olarak muhtemelen dört yıl sonra yaklaşık bu sayı kadar mezun verilebileceği varsayıldığında niteliklerin hangi düzeyde olacağına yoğunlaşılmasının gerekliliği ortaya çıkacaktır.

Türkiye'de erken çocukluk eğitimi alanına öğretmen yetiştiren "Okul Öncesi Öğretmenliği" lisans programında STEM eğitimi ile doğrudan ilişkilendirilebilecek Bilgisayar, Yaratıcılık ve Geliştirilmesi, Matematik Eğitimi, Bilimsel Araştırma Yöntemleri, İstatistik, Fen Eğitimi gibi zorunlu derslerin yanında Düşünme Becerileri Eğitimi, Bilgisayar Destekli Eğitim, Çocukta Düşünce Gelişimi gibi seçmeli dersler bulunmaktaydı. Fakat 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren Yükseköğretim Kurumu (YÖK) tarafından düzenlenen "Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları" kitapçığında bulunan Okul öncesi Öğretmenliği Programına göre alan eğitimi zorunlu dersler arasında Erken Çocuklukta Fen Eğitimi, Erken Çocuklukta Matematik Eğitimi, Erken Çocukluk Dönemi Çevre Eğitimi; seçmeli dersler arasında Erken Çocuklukta Yaratıcılık ve Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri bulunmaktadır. Programın Meslek Bilgisi zorunlu dersleri arasında Öğretim Teknolojileri; seçmeli dersleri arasında Eleştirel ve Analitik Düşünme dersleri bulunmaktadır. Programın Genel Kültür zorunlu dersleri arasında Bilişim Teknolojileri; seçmeli dersleri arasında Bilim Tarihi ve Felsefesi, Bilim ve Araştırma Etiği bulunmaktadır (YÖK, 2018). STEM ile doğrudan

ilişkilendirilebilecek bu dersler ile önce öğretmen adaylarının, daha sonra da okul öncesi dönem çocuklarının STEM alanlarına sağlıklı bir şekilde yönlendirilmesi gerekmektedir.

Araştırmacılar okul öncesi çağ çocukları için uygun şartlarda oluşturulacak bir STEM programında dört ana hedef sıralamaktadır. Bunlar bilgiyi özümseme/anlama, beceriler, yeniden düzenleme eğilimleri (dispositions), duygulardır (Moomaw, 2013). Bu hedefler göz önüne alındığında çocuklarda temel düşünme becerilerinin geliştirilmesinin ön plana çıktığı savunulabilir. Düşünme olmadan çocukta bilişsel yapının özümseme/anlama düzeyine ulaşamayacağı, nesnelere, durumlar ve olaylar hakkında zihinde var olanları yeniden düzenleme eğiliminin olamayacağı, duyguların harekete geçemeyeceği ve becerilerin yerleşemeyeceği iddia edilebilir. Oysa ki onlardaki potansiyeli fark eden bazı araştırmacılar çocukları, yaratıcılıklarıyla problemlere çözüm üreten, tasarlayan, liderlik eden bir bilim insanı olarak tanımlanmaktadır (Torres-Crespo, Kraatz, & Pallansch, 2014).

Okul öncesi eğitim programlarında gösterilen ideal eğitim yöntemleri ve etkinliklerinin tüm okullar ve sınıf bazında düzenli ve kabul edilebilir seviyede olup olmadığı her zaman tartışılmaya muhtaç bir konudur. ABD’de yapılan ‘okul öncesi eğitim uygulamalarında formal akademik ders ile kes-yapıştır sanat etkinlikleri arasını yakalayamamış olmak’ benzetmesi (Katz, 2010) diğer birçok ülke için de geçerli olduğu tahmin edilmektedir. Türkiye’de son güncellemesi 2013 yılında yapılan Okul öncesi Eğitim Programında fen etkinliği ve matematik etkinliği (MEB, 2013) başta olmak üzere öğretmenin yaratıcılığı ve doğanın sunduğu tüm materyaller yardımı ile STEM eğitimi kapsamına girebilecek birçok etkinlik yapılabilir. STEM yaklaşımına uygun etkinliklerde çocuklar, okul öncesi eğitim süresince öğrendikleri kavramlarla günlük yaşamlarında elde ettikleri deneyimleri birleştirerek öğretmenlerinin rehberliğinde tasarım ve üretim yapma ile ilgili becerilerini geliştirirler. Bu beceriler birçok araştırmacı tarafından çocukların doğuştan getirdiği, geliştirildikçe bireyi hayata hazırlayan ve başarılı olmalarını sağlayan beceriler olarak tanımlanmaktadır (Chesloff, 2013; Lind, 1999; New, 1999).

2013 Okul öncesi Eğitim Programı Başta bilişsel gelişim ile ilgili kazanım ve göstergeler olmak üzere tüm gelişim alanlarına ait kazanım ve göstergeler STEM programıyla ilişkilendirilebilir. Bu yönüyle Program, STEM eğitimi için uygun araç ve yöntemlerin olduğu bir programdır. Bu duruma Türkiye’de okul öncesi eğitimde STEM yaklaşımı ile ilgili ilk derleme çalışmada da değinilmiştir (Soylu, 2016). Programın kazanım ve göstergeleri ile öğretmen etkinlik kitabındaki etkinliklerin içerik analizinin yapıldığı başka bir araştırmada da müfredat ve öğretmen etkinlik kitabının STEM eğitimi ile ilgili temel fikir ve kavramları içerdiğini ve STEM eğitiminin özelliklerinin çoğuna sahip olduğunu ortaya konulmuştur (Ata-Demircan, Şenyurt, & Çetin, 2017). STEM yaklaşımının geliştirmeyi hedeflediği 21. Yüzyıl becerileri ile 2013 Okul öncesi Eğitim Programındaki kazanımlar arasındaki ilişki Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4: 21. Yüzyıl Becerileri ile MEB 2013 Okul öncesi Eğitim Programı (OÖEP) Arasındaki İlişki (Yaşar-Ekici, Bardak ve Yousef Zadeh, 2018)

21. Yüzyıl Becerileri	OÖEP Gelişim Alanı	OÖEP Gelişim Alanına Ait Kazanım
Merak ve Hayal Gücü	Bilişsel Gelişim	K1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir K5. Nesne veya varlıkları gözlemler K13. Günlük yaşamda kullanılan sembolleri tanıır.
	Dil	K8. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.
	Sosyal Duygusal	K3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.
Girişimcilik	Sosyal Duygusal	K5. Bir olay/durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir

İletişim	Dil	K5. Dili iletişim amacıyla kullanır
	Sosyal Duygusal	K17. Başkalarıyla sorunlarını çözer.
Öğrenmeyi Öğrenme	Bilişsel	K6. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre eşleştirir K7. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre gruplar K9. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre sıralar
	Dil	K6. Sözcük dağarcığını geliştirir.
Eleştirel Düşünme	Bilişsel	K8. Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır K15. Parça-bütün ilişkisini kavrar K17. Neden-sonuç ilişkisi kurar
Sorumluluk	Sosyal Duygusal	K7. Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler K10. Sorumluluklarını yerine getirir
Uyum Sağlama	Sosyal Duygusal	K12. Değişik ortamlardaki kurallara uyar.
	Sosyal Duygusal	K8. Farklılıklara saygı gösterir
İşbirliği		İşbirliğini doğrudan destekleyen bir kazanıma rastlanmamıştır.
Karar Verme	Sosyal Duygusal	K15. Kendine güvenir
Yaratıcılık	Sosyal Duygusal	K3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder
	Motor	K5. Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.
Problem Çözme	Bilişsel	K2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur K19. Problem durumlarına çözüm üretir
Liderlik	Sosyal Duygusal	K15. Kendine güvenir
Bilgi okuryazarlığı	Dil	K11. Okuma farkındalığı gösterir. K12. Yazı farkındalığı gösterir. K10. Görsel materyalleri okur
	Bilişsel	K10. Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular K11. Nesneleri ölçer K20. Nesne/sembollerle grafik hazırlar K16. Nesneleri kullanarak basit toplama ve çıkarma işlemlerini yapar
	Sosyal Duygusal	K9. Farklı kültürel özellikleri açıklar.
	Özbakım	K6. Günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanır
Yaşam ve Kariyer Bilgisi	Sosyal Duygusal	K16. Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar
	Özbakım	K8. Sağlığı ile ilgili önlemler alır.

Eklektik bir yaklaşımla hazırlanmış olan MEB 2013 Okul öncesi Eğitim Programının esnek yapısı STEM yaklaşımının disiplinlerarası bakış açısına uygun bir eğitim olanağı sağlamaktadır. Programda bulunan on etkinlik türünden Fen, Matematik ve Alan Gezisi etkinlikleri doğrudan, diğer etkinlikler ise bu üç etkinlik ile bütünleştirme sonucu, STEM yaklaşımına uygun eğitim yapılmasına olanak sağlamaktadır. Programda, etkinliklerin hazırlanmasında izlenen “tek tek planlanıp uygulanabileceği gibi birden fazla etkinlik türü bir araya getirilip bütünleştirilmiş etkinlikler de hazırlanabilir” ilkesi (MEB, 2013) bunun açık bir göstergesidir.

Erken Çocukluk Dönemi STEM Çalışmaları

Türkiye’de okul önce eğitim ile ilgili yayınlara bakıldığında, doğrudan STEM eğitimiyle ilgili yapılan çalışmaların çok az ve dar kapsamlı olduğu söylenilebilir. Soylu (2016) tarafından yapılan STEM Education in Early Childhood in Turkey adlı çalışmada STEM

yaklaşımı ile ilgili literatürden sonra, yaklaşımın önemi, politikalar, eğitim programları ile öğretim ve öğretmen eğitimi açısından özellikle AB kaynaklı 2007 sonrası ve ABD kaynaklı 2010 sonrası yayınlar ve gelişmeler aktarılmıştır. Daha sonra başlıktan beklenen içeriğin aksine Türkiye’de STEM alanında yapılan faaliyetler ile erken çocukluk ile ilgili kısa bilgiler ve tartışma ile biten çalışma bu alanda olan eksikliğin bir göstergesidir. Uyanık Balat ve Günşen (2017)’in yaptığı çalışmada STEM yaklaşımının okul öncesi eğitimcilere ve ailelere tanıtılmasının gerekliliği ve bu tür eğitimlerin çocukların geleceğine bir yatırım olduğu vurgulanmıştır. Akgündüz ve Akpınar (2018) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi eğitim alan çocuklara mühendislik becerileri ile disiplinlerarası ilişkilendirmeler kullanılarak fen ve matematik etkinlikleri uygulanmıştır. Nitel desenler aracılığı ile yapılan araştırma sonucunda çocukların fen ve matematik kazanımları elde ettiği; yaratıcılık, eleştirel düşünme, işbirliği yapma ve iletişim kurma gibi 21. Yüzyıl becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda katılımcıların STEM yaklaşımı ile ilgili olumlu düşünceleri olduğu ve yaklaşımın çocukların gelişimine katkı sağlayacağı yönünde sonuçlar elde edilmiştir (Uğraş, 2017; Uğraş & Genç, 2018). Temel eğitimde okul öncesi eğitimden sonraki basamak olan ilkökul eğitimini veren sınıf öğretmenlerine yönelik yapılan araştırmalar da eğitimde süreklilik açısından STEM yaklaşımını ilgilendirmektedir. Lin ve Williams (2015) tarafından geliştirilen Entegre STEM Öğretimi Yönelim Ölçeği’nin Türkçeye uyarlanması çalışmasında, 253 sınıf öğretmeni adayı üzerinde bilgi, değer, tutum, subjektif ölçüt, algılanan davranış kontrolü ve davranış yönelimi boyutlarında yapılan ölçümler sonucunda, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Hacıömeroğlu ve Bulut, 2016).

Türkiye’de okul öncesi eğitimde STEM yaklaşımına ilişkin MEB, özel öğretim kurumları ve üniversiteler ile STK’ların eğitici eğitimi, fuar, yarışma, müfredat geliştirme ve uygulama faaliyetleri olduğu görülmektedir. MEB bünyesinde Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından koordine edilen okul öncesi öğretmenlerine yönelik STEM eğitimleri ve materyal seminerleri yanında farklı eğitim kademeleri gibi okul öncesine yönelik 2015’ten itibaren her yıl gerçekleştirilen özgün STEM materyalleri yarışmaları da düzenlenmektedir. Ayrıca Okul öncesi STEM Eğitim Otobüsü adlı proje ile çocuklara ulaşılması hedeflenmektedir (www.eba.gov.tr). STEM konusundaki farkındalığın artması sonucu MEB 2016 yılında STEM Eğitimi raporu hazırlamıştır (MEB, 2016). Raporun ardından Eğitim Teknolojileri Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığı farklı STEM modelleri ile ilgili araştırmasını Küresel Bağlamda STEM Yaklaşımları adıyla yayınlamıştır (MEB, 2018). MEB Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan “Kazanım Merkezli STEM Uygulamaları” kitapçığında Tasarım Odaklı Doğaçyapma (Design Based Tinkering) etkinliğine ait şablon ve örnekler sunulmuş; okul öncesi ve ilkökul için öğretmenlere farklı stratejiler gösterilmiştir (MEB, 2019). Ayrıca MEB, hazırladığı STEM Eğitimi Öğretmen El Kitabı ile öğretmenlerine STEM yaklaşımı ile ilgili farkındalık oluşturarak proje üretme konusunda rehberlik etmektedir (MEB, 2018).

Üniversitelerde yapılan faaliyetler; uygulama ve araştırma merkezleri aracılığı ile eğitici eğitimi, sempozyum, kongre ve uygulamalar ile müfredatlarına zorunlu veya seçmeli ders koyma şeklinde ortaya çıkmaktadır. Diğer üniversitelerin genel eğitimleri yanında ODTÜ Sürekli Eğitim Merkezi tarafından okul öncesi öğretmenlerine yönelik yapılan STEM Atölyesi, YTÜ’nün Sürekli Eğitim Merkezinde Okul öncesi öğretmenlerine yönelik açılan STEM Eğiticinin Eğitimi programı ve Bahçeşehir Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi tarafından verilen Erken Çocukluk Dönemi STEM Eğitimi ile bu konuda bilinç oluşturulması ve uygulamalar hakkında bilgi sahibi olunması hedeflenmektedir (ODTÜ, 2016; inteach.org). Bahçeşehir Üniversitesi ile yakın işbirlikleri olan Uğur Okulları ve Bahçeşehir Kolejlere gibi eğitim kurumları bünyelerindeki okul öncesi eğitim birimlerinde STEM programlarına yönelik eğitimler ve uygulamalar yapıldığı belirtilmektedir (ugurokullari.k12.tr; inteach.org). TÜSİAD

Türkiye’de STEM alanında hem iş dünyası hem de eğitime katkı açısından ilk sıralarda gelen sivil toplum kuruluşlarından biridir. Farklı şehirlerde STEM fuarları, STEM Kiti ve Öğretmen eğitimi projesinin yanında sempozyum ve çalıştaylar ile bu konuya katkı sağlamaktadır (tusiadstem.org). Araştırma kuruluşlarından Siyaset, ekonomi ve Toplum araştırmaları Vakfı(SETA)’nın süreli yayınında çıkan bir çalışmada STEM Eğitiminin Türkiye için gerekliliği, bu yaklaşımla elde edilebilecek fırsatlar ve riskli yönler ortaya konulmuştur (Altunel, 2018). Bu bilgiler doğrultusunda Türkiye’deki tüm eğitim kademelerinde STEM yaklaşımı ile entegre edilmiş eğitim programlarının oluşturulmasına yönelik çalışmaların artma eğiliminde olduğu söylenilebilir.

2018 ve 2019 yıllarında STEM yaklaşımının erken çocukluk eğitiminde kullanımı ile ilgili sınırlı sayıda makale üretilirken lisansüstü çalışmalar (EK-2) ile teorik ve pratik kitap çalışmalarının (EK-1) artmaya başladığı görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Eğitim bilimlerinde, diğer bilim dallarında olduğu gibi, toplumsal değişimlere kayıtsız kalmaz ve yöntem, araç-gereç ve müfredatlarını güncelleyerek her zaman yenileşmek/yenilikleri takip etmek önemlidir. Eğitim bilimlerinin bu güncellenme anlayışına, modern insanın birey olma yolunda ilk eğitim kademesi olan okul öncesi eğitim kademesinde de gereken önem verilmelidir. Bu bağlamda fermuar metaforu ile betimlenebileceği gibi eğitimin her aşamasının sağlıklı ve sistemli yürütülebilmesi için, temel olan ilk basamağın sağlam bir şekilde perçinlenmesi önemlidir. Okul öncesi dönem çocuklarının sahip olduğu merak potansiyeli, bilişsel açlığı ve yaratıcılık düzeyinin yüksekliği 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılabilmesi için gereken uzun soluklu sürecin başlangıcı olan erken çocukluk eğitiminde, güncel ve etkili yaklaşımların kullanılması ile zengin uyarıcı ortama kavuşacaktır.

2000’li yıllardan itibaren geliştirilen STEM yaklaşımı ile ilgili çalışmalar daha çok ortaöğretim ve yükseköğretim kademesinde uygulanmakta olup ilköğretim ve okul öncesi eğitim ile ilgili araştırmalar henüz yeterli düzeye ulaşmamıştır. Kaldı ki genel olarak dünyada özellikle de Türkiye’de STEM yaklaşımı konusunda bilgi sahibi olarak veya bilgisiz bir şekilde farklı düşünceler ve farklı uygulamalar ortaya atılmaktadır. STEM alanları içerisinde bulunan mühendislik becerileri ile ilgili robotik uygulamaları, yine bu beceriler kullanılarak oluşturulan Maker hareketi tek başına STEM olarak adlandırılabilir. Bunların yanında teknolojik yönü ağır basan kodlama ve arduino eğitimlerinin, FabLab (Fabrication Laboratory) uygulamalarının tek başına STEM etkinliği olduğu iddia edilmektedir. Bu ve benzeri düşünce ve iddialar yukarıda da değinildiği gibi STEM’in kuramsal temellerinin oluşturulma aşamasında olduğunun göstergesidir.

STEM uygulamalarının daha sağlıklı olması için, belki de gözden kaçırılan, bazı noktalar bulunmaktadır. Yaklaşımın özünde var olan disiplinlerarası etkileşimin; alan uzmanlarının kendi aralarındaki yönü ile eğitimlerin uygulanacağı öğretim seviyesinin uzmanları ve STEM uzmanları arasındaki yönüne dikkat edilmesi önemlidir. Daha da somutlaştırmak gerekirse Fen bilimleri alanında bir uzmanın okul öncesi eğitimde STEM ile ilgili yapacağı uygulamada tek başına hareket etmesi yerine okul öncesi eğitim uzmanı ile teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında uzmanlarla çalışması daha doğru olacaktır. Yapılan çalışmalara bakıldığında lisansüstü tezler (EK-2) ile kitapların (EK-1) makalelerden çok daha fazla yapıldığı söylenebilir. Bu çalışmalarda disiplinlerarası işbirliğini geliştirecek yollar aranmalıdır.

Lise, ortaokul ve ilkokul düzeyinin aksine anaokulu ve ana sınıfı düzeyinde hem AB ve ABD merkezli etkinlik uygulamaları hem de Türkiye’deki öğretmen eğitimi, seminer ve uygulamalar haricinde yeteri kadar bir alan yazın olmadığı için bu alanda hala önemli bir boşluk bulunmaktadır. Bu bağlamda tüm eğitim-öğretim kademelerinin temelini oluşturan okul öncesi

eğitimde STEM programları konusundaki farkındalık ve uygulamalar anahtar rolündedir. Okul öncesi eğitimde uygulanan sağlıklı STEM eğitim programları, kendinden sonraki kademeleri besleme konusunda son derece önemlidir. Bu anlamda esnek bir yapıya sahip olan Okul öncesi Eğitim Programında en büyük görev, programın uygulayıcısı öğretmenlere ve bu öğretmenleri yetiştiren Eğitim Fakültelerine düşmektedir.

Hali hazırda Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından koordine edilen hizmet içi eğitimler kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin bir kısmının STEM eğitimleri ve materyalleri konusunda eğitim almış olması Türkiye’de okul öncesi eğitimde STEM eğitiminin verilebilmesi için önemli bir adım olabilir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinlikleri ve matematik etkinlikleri ile STEM eğitimi arasındaki ilişki ve farklılıklara dair görüşlerinin ayrıntılı olarak araştırılması da Türkiye’de STEM eğitiminin gelişmesi ve uygulanması açısından önemlidir.

Çocukların daha iyi ve gelişmiş bir dünyada başarılı bir şekilde becerilerle donanmış ve özgür iradeleriyle var olabilmeleri için her gün yeni çalışmalar yapılmakta yenilikler ortaya konulmaktadır Tüm alanlarda yapılan çalışmaların ortaya çıkaracağı doğrudan veya dolaylı faydalar bir birey olarak ortak nokta olan çocuklar içindir. Bu nedenle çalışma alanlarının kendi aralarında oluşturacağı güç birliği ile disiplinler arası çalışmaların artırılması bu hedefe ulaşılmasını kolaylaştıracaktır.

Beyindeki sinaptik bağlantı ağlarının büyük bölümünün erken çocukluk yıllarında kurulmasına bağlı olarak çocukların erken yıllarda öğrenmelerinin büyük bölümünü gerçekleştirdiği artık kabul edilen bilimsel bir gerçektir. Çocukların erken yaşlardan itibaren farklı bilim alanlarıyla karşılaşması, bu alanlarda deneyim kazanması son derece önemlidir. Bu nedenle ister evde isterse de kurumlarda verilen formal/informal yaşantılarda farklı yöntem teknik ve yaklaşımların kullanılmasına özen gösterilmelidir. STEM yaklaşımı da okul öncesi dönemde çocukların farklı bilim alanlarını işbirliği içerisinde bir bütün olarak algılaması açısından oldukça önemlidir. Çocuklara erken yaşlardan itibaren sunulan deneyim kazanma fırsatlarının sonucu olarak gelecekte seçecekleri mesleklerde daha başarılı olabilecekleri düşünülmektedir. Ayrıca, yukarıda ifade edilen ve eğitimin odak noktalarından olan çalışma ve yaşam becerilerini çocukların kazanabilmesi açısından da STEM yaklaşımının okul öncesi yıllardan başlayarak verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

STEM yaklaşımına uygun olarak okul öncesi dönem çocukları için hazırlanacak destek paket programları onların gelişimlerine daha fazla katkı sağlayacaktır. Oluşturulacak programların eğitim öğretim yılına yayılması öğrenmenin sürekliliği ve kalıcılığı açısından önemlidir. Bu alanda daha fazla bilimsel çalışmanın yapılması da son derece önemlidir. Okul öncesi öğretmenlerinin STEM yaklaşımına göre hazırlanacak programları uygulamaları için ilgili yöntem, teknik ve stratejileri kapsayan eğitimler de oluşturulmalıdır.

Yaklaşımın etkililiğini ortaya koymak için STEM yaklaşımı ile ilgili eğitim almış okul öncesi öğretmenlerinin sınıfında bulunan çocuklar ile bu eğitimi almayan öğretmenlerin sınıfında bulunan çocuklar arasındaki gelişimsel farklılıkların inceleneceği deneysel araştırmalar yapılabilir. Ayrıca çocukların STEM alanlarına yönelik farkındalıklarını ölçmeye yönelik araçların da geliştirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Akgündüz, D. & Akpınar, B. C. (2018). Okul öncesi eğitiminde fen eğitimi temelinde gerçekleştirilen STEM uygulamalarının öğrenci, öğretmen ve veli açısından değerlendirilmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 32(1), 1–26.

- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T., Özdemir, S. (2015). STEM Eğitimi Türkiye Raporu: Günün Modası mı Yoksa Gereksinim mi? İAÜ STEM Merkezi ve Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Akgündüz, D., Ertepinar H., Ger M. A., Kaplan Sayı, A., Türk, Z. (2015). STEM Eğitimi Çalıştay Raporu Türkiye STEM Eğitimi Üzerine Kapsamlı Bir Değerlendirme. İAÜ STEM Merkezi ve Eğitim Fakültesi.
- Altunel, M. (2018). STEM Eğitimi ve Türkiye: Fırsatlar ve Riskler. SETA Perspektif, 207, 1–7. Retrieved from https://setav.org/assets/uploads/2018/07/STEM_Egitimi-1.pdf
- Ata Aktürk, A., Demircan, H. özlen, Şenyurt, E., & Çetin, M. (2017). Turkish early childhood education curriculum from the perspective of STEM education: A document analysis. *Journal of Turkish Science Education*, 14(4), 16–34.
- Aydın, E., Delice, A. (2007). Experiences of Mathematics Student Teachers in a Series of Science Experiments, 6th World Scientific and Engineering Academy and Society (WSEAS), International Conference on Education and Educational Technology. Venedik, İtalya.
- Aydın, B. (2003). Bilgi toplumu oluşumunda bireylerin yetiştirilmesi ve matematik öğretimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (14), 183-190
- Berkan, İ. (2014). “Temel Bilimlere İlgi Azalınca”. *TÜSİAD Görüş Dergisi*, S.85, İstanbul, s.28-32.
- Bers, M., Seddighin, S., & Sullivan, A. (2013). Ready for robotics: Bringing together the T and E of STEM in Early Childhood Teacher Education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 21(3), 355-377.
- Blackley, S., & Howell, J. (2015). A STEM Narrative: 15 Years in the Making. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(40). <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n7.8>
- Bybee, R. W. (2010a). What is STEM Education? *Science*, 329(1), 996.
- Bybee, R. W. (2010b). Advancing STEM Education: A 2020 Vision. *Technology and Engineering Teacher*, 70(1), 30-35.
- Bybee, R. W. (2011). Scientific and Engineering Practices in k-12 Classrooms: Understanding "a Framework for k-12 Science Education". *Science And Children*, 49(4), 10-16.
- Breiner, J. M., Harkness, S. S., Johnson, C. C., Koehler, C. M. (2012). What is STEM? A Discussion About Conceptions of STEM in Education and Partnerships. *School Science and Mathematics*, 112(1), 3-11.
- Cascio, E. U., Schanzenbach, D.W. (2013) The Impacts of Expanding Access to High-Quality Preschool Education. *Brookings Papers on Economic Activity*, 127-178.

- Chesloff, J. D. (2013). Why STEM education must start in early childhood. *Education Week*, 32(23), 27–32.
- Çevik, M. (2017). Content analysis of STEM-focused education research in Turkey. *Journal of Turkish Science Education*, 14(2), 12–26.
- Çorlu, M. S., & Çallı. (2017). *Stem Kuram ve Uygulamaları Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik Eğitimi Öğretmenler için Temel Kılavuz*. İstanbul: Pusula Yayıncılık.
- Daşdemir, İ., Cengiz, E., & Aksoy, E. (2018). Türkiye’de FeTeMM (STEM) Eğitimi Eğilim Araştırması. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1161–1183.
- Delice, A., Aydın, E., Derin, G., Yaşın, Ö. (2016). An investigation of the views on the integration of science technology and mathematics in a mathematics teacher education program. *Boğaziçi University Journal of Education*. 32(1), 3-15.
- Demirel, Ö. (2010). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Derin, G. Yaşın, Ö, Aydın, E., Delice, A. (2014). Matematik, Fen, ve Teknoloji Eğitiminin Bütünleştirilmesi Ölçeği'nin Türkiye Örneğine Uyarlanması, XI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Adana. Türkiye.
- Dinçer, H. (2014). “STEM Eğitimi ve İşgücü: Bilgi Ekonomisinin Olmazsa Olmazı”. *TÜSİAD Görüş Dergisi*, S.85, İstanbul, s.10-12.
- Durland, G., Karatas, F. O., & Bodner, G. M. (2009). Pre-service teachers’ beliefs about the relationship between basic chemistry concepts, the “real world,” and their occupation. In *ESERA* (pp. 85–89). İstanbul: ESERA Publications. Retrieved from <https://www.dropbox.com/s/81fwn904f7u3v6s/Book2.pdf?dl=0>
- Education to Innovate (2009). Remarks by The President on The “Education to Innovate” Campaign. Retrieved from <http://www.whitehouse.gov/the-press-office/president-obama-launches-educate-innovate-campaignexcellence-science-technology-en>
- Eryılmaz, S., Uluyol, Ç. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında Fatih projesi değerlendirmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229.
- Gonzalez, M., & Freyer, C. (2014). A Collaborative Initiative: STEM and Universally Designed Curriculum for At-Risk Preschoolers. *National Teacher Education Journal*, 7(3), 21–29.
- Hacıömeroğlu, G., Bulut, A. S. (2016). Entegre FeTeMM Öğretimi Yönelim Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik Ve Güvenirlilik Çalışması, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(3), 654-669.
- Han, S., Yalvac, B., Capraro, M. M., & Capraro, M.R. (2015). “In-service Teachers' Implementation of and Understanding from Project-based Learning (PBL)” in Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Project-based Learning, *Eurasia Journal of Mathematics, Science ve Technology Education*, 11(1), 63-76.

<http://gisproject.org/>

<https://inteach.org/>

<https://ugurokullari.k12.tr/egitim/okul-oncesi/okul-oncesi-egitimde-erkenstem-yaklasimi/>

<http://www.eba.gov.tr/video/izle/9519dc1ebf15caae44f62bac39e9ee33db7e21b352010>

<http://www.hstem.hacettepe.edu.tr/>

<http://kayseri.meb.gov.tr/stem>

<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/09/20150904.htm>

http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Okul_Oncesi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

<http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/program2.aspx?islem=1&kno=202>

<https://sem.yildiz.edu.tr/sertifikali-egitim-programlari/stem-egiticinin-egitimi.html>

<http://www.telifhaklari.gov.tr/kitap-bandroller>

<https://www.tusiadstem.org/kesfet/ogretmen-egitimi-projesi>

<https://www.stem.org.uk/primary-science> (Erişim Tarihi: 20.08.2016)

Hughes, B. (2009). How to start a STEM team. *The Technology Teacher*, 69(2), 27-29

Jipson, J. L., Callanan, M. A., Schultz, G., & Hurst, A. (2014). Scientists not sponges: STEM interest and inquiry in early childhood. In J. G. Manning, J. B. Jensen, M. K. Hemenway, & M. G. Gibbs (Eds.), *Ensuring STEM Literacy* (pp. 149–156). San Francisco: Astronomical Society of the Pacific.

Kadota, K. (2015). STEM Education in Japanese Technical High School: Through Curriculum Development of the Robot Education, FabLab International Conference, Boston.

Karatas, F. O. (2018). Eğitimde geleneksel anlayışa yeni bir S(İ)TEM. In S. Çepni (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya STEM Eğitimi* (pp. 53–68). Ankara: Pegem Akademi.

Katz, Lilian G. (2010). STEM in The Early Years. SEED (STEM in Early Education and Development) Conference, Cedar Falls, IOWA. Retrieved from <http://ecrp.illinois.edu/beyond/seed/katz.html>

Kırkıç, K. A., Derin, G., & Aydın, E. (2018). Yenilikçi Bir Öğretim Yaklaşımı Olarak STEM Eğitimi. In K. A. Kırkıç & E. Aydın (Eds.), *Merhaba STEM Yenilikçi Bir Öğretim Yaklaşımı* (pp. 13–18). Konya: Eğitim Yayınevi.

- Konukaldı, I. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji eğitiminde disiplinlerarası tematik öğrenme yaklaşımının öğrencilerin öğrenme ürünleri üzerine etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Akdeniz Üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, S. (2010). 21. Yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *TÜBAR*, 28(1), 283–298.
- Lai, E. R., & Viering, M. (2012). Assessing 21st century skills: Integrating research findings. In National Council on Measurement in Education. Vancouver.
- Lind, K. K. (1999). Science in early childhood: developing and acquiring fundamental concepts and skills. In *Dialogue on Early Childhood Science, Mathematics, and Technology Education: First Experience in Science, Mathematics, and Technology*. Washington DC: American Association for the Advancement of Science.
- Maltese, A. V., Tai, R. H. (2010). Eyeballs in The Fridge: Sources of Early Interest in Science. *International Journal of Science Education*, 32(5), 669-685.
- MEB (2019). Kazanım Merkezli STEM Uygulamaları. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2018). STEM Eğitimi Öğretmen El Kitabı. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2018). Küresel Bağlamda STEM Yaklaşımları. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2016). STEM Eğitimi Raporu. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2013). Okul öncesi Eğitimi Programı. Ankara: MEB Yayınları.
- Moomaw, S. (2013). *Teaching STEM in The Early Years: Activities for Integrating Science, Technology, Engineering, and Mathematics*, St Paul MN, Redleaf Press.
- Moomaw, S., Davis, J. A. (2010). STEM Comes to Preschool. *Young Children*, 65(5), 12-14.
- Nathan, M. J., Tran, N. A., Atwood, A. K., Prevost, A., & Phelps, L. A. (2010). Beliefs and expectations about engineering preparation exhibited by high school science, mathematics, and technical education teachers. *Journal of Engineering Education*, 99(4), 409–436.
- National Academy of Engineering [NAE], National Research Council [NRC] (2009). *Engineering in K-12 Education Understanding The Status and Improving the Prospects*. (Editor: Katehi, L., Pearson, G., Feder, M.) Washington DC, National Academies Press.
- National Research Council. (2011). *Successful K-12 STEM Education: Identifying Effective Approaches in Science, Technology, Engineering, and Mathematics*. Committee on Highly Successful Science Programs for K-12 Science Education. Board on Science Education and Board on Testing and Assessment, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.

- National Research Council. (2009). *Engineering in K-12 Education: Understanding The Status and Improving The Prospects*, Washington DC, The National Academies Press.
- National Science Foundation [NSF], (2014). *Strategic Re-envisioning for The Education and Human Resources Directorate a Report to The Directorate for Education and Human Resources National Science Foundation, The NSF Federal Advisory Committee for Education and Human Resources*, Retrieved from http://www.nsf.gov/ehr/Pubs/AC_ReEnvisioning_Report_Sept_2014_01.pdf
- National Science Foundation [NSF] (1996). *Shaping the Future*. Washington DC, National Science Foundation. Retrieved from <https://www.nsf.gov/pubs/1998/nsf98128/nsf98128.pdf>
- New, R. S. (1999). *Playing fair and square: issues of equity in preschool mathematics, science, and technology*. In *Dialogue on Early Childhood Science, Mathematics, and Technology Education: Fostering High Quality Programs*. Washington DC: American Association for the Advancement of Science.
- ÖSYM (2018). *2018-Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu*. Ankara.
- ÖSYM (2015). *2015-ÖSYS Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu*. Ankara.
- ÖSYM (2012). *2012 ÖSYS Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu*. Ankara.
- ÖSYM (2011). *2011-ÖSYS Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu*. Ankara.
- President's Council of Advisors on Science and Technology. (2010). *Prepare and Inspire: K-12 Education in Science, Technology, Engineering, and Math (STEM) for America's Future*. Washington DC, Retrieved from <http://www.whitehouse.gov/sites/default/files/microsites/ostp/pcast-stem-ed-final.pdf>.
- Riechert, S., Post, B. (2010). *From Skeletons to Bridges Other STEM Enrichment Exercises for High School Biology*. *The American Biology Teacher*, 72(1), 20-22.
- Rotherham, A. J., & Willingham, D. T. (2010). *21st Century Skills*. *American Educator*, Spring, 17–20. <https://doi.org/10.1145/1719292.1730970>
- Saito, T., Gunji, Y. and Kumano, Y., (2015). *The Problem about Technology in STEM Education: Some Findings from Action Research on the Professional Development, Integrated STEM Lessons in Informal Fields*, *K - 12 STEM Education*, 1(2), 85–100.
- Short, B. J. (2013). *21St century skills development: Learning in digital communities: Technology and collaboration*. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*.
- Silva, E. (2008). *Online Discussion of Measuring Skills for The 21st Century, Education Sector Report*, Retrieved from <http://educationpolicy.air.org/sites/default/files/publications/MeasuringSkills.pdf>

- Soylu, M. (2016). STEM Education in Early Childhood in Turkey. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 6(1), 38–47.
- Şahin, A. (2013). STEM Clubs and Science Fair Competitions: Effects on Post-secondary Matriculation, *Journal of STEM Education, Innovations and Research*, 14(1), 5-11.
- Şahin, A., Ayar, M.C., Adıgüzel, T. (2014). Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik İçerikli Okul Sonrası Etkinlikler ve Öğrenciler Üzerindeki Etkileri, *KUYEB*, 14(1), 297-322.
- The Partnership for 21st Century Skills. (2013). Framework for 21st Century Learning. Retrieved from https://www.nysut.org/~media/files/nysut/resources/2013/april/21st_century_skills_handout.pdf?la=en
- Tindall, T., Hamil, B. (2004). Gender Disparity in Science Education: The Causes Consequences and Solutions. *Education*, 125(2), 282-295
- Torres-Crespo, M. N., Kraatz, E., & Pallansch, L. (2014). From fearing STEM to playing with it: The natural integration of STEM into the preschool classroom. *Journal of the Southeastern Regional Association of Teacher Educators*, 23(2), 8–16. <https://doi.org/10.18178/ijlt.1.1.73-76>.
- Tüsiad (2014), STEM Alanında Eğitim Almış İşgücüne Yönelik Talep ve Beklentiler Araştırması, Tüsiad Yayınları, İstanbul.
- Uğraş, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin STEM uygulamalarına yönelik görüşleri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, 1(1), 39–54.
- Uğraş, M., & Genç, Z. (2018). Proschool teacher candidates' views about STEM education. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 724–744.
- Uyanık Balat, G., & Günşen, G. (2017). Okul öncesi dönemde STEM yaklaşımı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(42), 337–348.
- Wolf, S. L., LeCraw, D. E., & Barton, L. A. (1989). Comparison of motor copy and targeted biofeedback training techniques for restitution of upper extremity function among subjects with neurologic disorders. *Physical Therapy*, 69(9), 719–735.
- Yaşar-Ekici, F., Bardak, M. & Yousef Zadeh, M. (2018). Erken Çocukluk Döneminde STEM. K. A. Kırkış & E. Aydın (Ed.) içinde, *Merhaba STEM Yenilikçi Bir Öğretim Yaklaşımı* (s. 51-78). Konya: Eğitim Yayınevi.



EK-1

Tablo: 2019 yılında yayınlanan ve isminde STEM ibaresi bulunan kitap listesi (<http://www.telifhaklari.gov.tr/kitap-bandroller>)

Tarih	Kitap Adı	Yazar(lar)	Yayıncı
04.12.2019	Matematiksel Modellemeye Disiplinler Arası Bakış; Bir STEM Yaklaşımı	Muhammed Fatih Doğan, Ramazan Gürbüz	Pegem Akademi
07.11.2019	STEMkodlab İle Kolay Kodlama	Köksal Gündoğdu	Köksal Gündoğdu
07.11.2019	Scratch ve STEMkodlab İle Kodlama Öğreniyorum	Köksal Gündoğdu	Köksal Gündoğdu
17.10.2019	STEM' Le Birgün - Mühendislik	Anne Rooney (Çev. Filiz Çiçek)	Doğan ve Egmont
17.10.2019	STEM' Le Birgün - Teknoloji	Anne Rooney (Çev. Filiz Çiçek)	Doğan ve Egmont
17.10.2019	STEM' Le Birgün - Bilim	Anne Rooney (Çev. Filiz Çiçek)	Doğan ve Egmont
17.10.2019	STEM' Le Birgün - Matematik	Anne Rooney (Çev. Feyza Demir)	Doğan ve Egmont
10.10.2019	Okul Öncesiinden Üniversiteye Kuram ve Uygulamada STEM Eğitimi	Devrim Akgündüz	Anı Yayıncılık
15.10.2019	STEM-A Kodlama Oyunları 7+	Sera Kılıçlar	CI Girişim
15.10.2019	STEM-A Kodlama Oyunları 5-6 Yaş	Sera Kılıçlar	CI Girişim
04.10.2019	STEM Etkinlikleri Ortaokul 5-8. Sınıf Öğrenci Kitabı	Hasan Özer, Ümit Uğurlu	Özer Yayınları
04.10.2019	STEM Etkinlikleri Ortaokul 1-4. Sınıf Öğrenci Kitabı	Münire İbiş, Hasan Özer	Özer Yayınları
04.10.2019	STEM Etkinlikleri Okul Öncesi 5-6 Yaş Öğrenci Kitabı	Hasan Özer, Selda Koca	Özer Yayınları
04.10.2019	STEM Etkinlikleri Okul Öncesi 3-4 Yaş Öğrenci Kitabı	Hasan Özer, Selda Koca	Özer Yayınları
09.08.2019	Yeni Ufaklar-STEM Projesi	Erdal Kılıçaslan	Doğan ve Egmont
18.06.2019	9-10.Sınıf STEM+A Uygulama Kitapçığı	Cüneyt Dostoğlu	Mentora Yayıncılık
14.06.2019	6-7.Sınıf STEM+A Uygulama Kitapçığı	Cüneyt Dostoğlu	Mentora Yayıncılık
11.06.2019	5.Sınıf STEM+A Uygulama Kitapçığı	Cüneyt Dostoğlu	Mentora Yayıncılık
30.05.2019	Yeni Ufaklar-STEM Projesi	Erdal Kılıçaslan	Doğan ve Egmont
28.05.2019	STEM İle Çılgın Bir Matematik Macerası	Colin Stuart (Çev. Nurulhude Baykal)	Beyaz Balina
16.05.2019	STEM+A Uygulamaları: Orion	Naciye Deniz Özdek Perezfernandez	Pusula 20
26.03.2019	Matematik Öğretiminde STEM	Mustafa Akay, Alper Çiltaş	Erdal Doğan
19.03.2019	STEM Program Kitabı: Orbi'nin Derdi Ne? Bahçede Neler Oluyor? : 2-3-4.Sınıflar İçin	Mehmet Sencer Çorlu	Pusula 20
14.03.2019	STEM El Kitabı	Cihad Şentürk, Mustafa Çevik, Cihat Abdioğlu	Eğiten Kitap
01.03.2019	Yeni Ufaklar-STEM Projesi	Erdal Kılıçaslan	Doğan ve Egmont
21.02.2019	Matematiksel Modellemeye Disiplinler Arası Bakış; Bir STEM Yaklaşımı	Muhammed Fatih Doğan, Ramazan Gürbüz	Pegem Akademi
14.02.2019	E-STEM Çevre Konularına Yönelik STEM Uygulamaları Ortaokul Etkinlik Kitabı	Meltem Kuvaç, Işıl Koç Sarı	Anı Yayıncılık
04.02.2019	STEM+A Uygulama Kitabı Andromeda	Naciye Deniz Özdek Perezfernandez, Onur Yurtcu	Pusula 20
01.02.2019	Okulöncesi ve İlkokul İçin STEM - Mühendislik Yeteneği	Hasan Said Tortop	Genç Bilge Yayıncılık
10.01.2019	STEM Eğitimi ve STEM Etkinlikleri	Eyup Sucu	Eyup Sucu

Tablo: Tez adında “STEM” ibaresi geçen lisansüstü çalışmalar 2018-2019. (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>)

Tarih	Tez Adı	Yazar	Türü	Yapıldığı Üniversite
2019	Development of a stem based engineering design curriculum for parental involvement in early childhood education	Aysun ATA AKTÜRK	DR	ODTÜ
2019	Eğitim fakültelerinin lisans programlarına yönelik STEM öğretim programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi	Nilay TÜRK	DR	Gazi Üniversitesi
2019	Okul öncesi ve temel fen eğitiminde robotik destekli ve basit malzemelerle yapılan stem uygulamalarının karşılaştırılması	Ayşe KOÇ	DR	Erciyes Üniversitesi
2019	Okul öncesinde eğitimde drama temelli erken stem programının bilimsel süreç ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi	Seçil ÇİLENGİR GÜLTEKİN	YL	A. Adnan Menderes Üniversitesi
2019	ECE’de bilim ve mühendislik uygulamalarının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine, karar verme ve problem çözme becerilerine etkisi	Canan VURUCU	YL	Marmara Üniversitesi
2019	Stem uygulamalarının okul öncesi öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ve bilişsel alan gelişimlerine etkisi	Tuba AYDIN	YL	Fırat Üniversitesi
2019	60-75 aylık çocukların stem etkinliklerinde problem çözme ve bilişsel düşünme becerilerinin incelenmesi	Aslı Deniz ÖZGÖK	YL	Bahçeşehir Üniversitesi
2019	Okul öncesi öğretmenlerin aldıkları stem eğitimine ilişkin düşünceleri ve sınıf içi uygulamalarının incelenmesi	Şule KARAMETE GÖZCÜ	YL	K. Dumlupınar Üniversitesi
2019	4-6 yaş okul öncesi çocuklarına etkinlik temelli Stem eğitiminin bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi	Muhammed Ünal	YL	B. Abant İzzet Baysal Üniversitesi
2019	Stem etkinliklerinin bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi: 5 yaş örneği	Alper ATİK	YL	Trabzon Üniversitesi
2019	Stem eğitiminin okul öncesi dönemi öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi	Müge BEHRAM	YL	İstanbul Aydın Üniversitesi
2019	Stem etkinliklerinin anaokuluna devam eden 6 yaş çocukların problem çözme becerilerine etkisi	Beyza AKÇAY	YL	YTÜ
2019	Okul öncesi eğitiminde stem yaklaşımının yaratıcılığa etkisi	Sinem GÜLDEMİR	YL	R. Tayyip Erdoğan Üniversitesi
2019	STEM uygulamalarının okul öncesi öğretmenlerin bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi	Süleyman KALE	YL	M. Celal Bayar Üniversitesi
2019	Stem eğitiminin anaokuluna devam eden 5 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerine etkisi	Aytül ÜRET	YL	YTÜ
2019	Okul öncesi eğitim kurumlarındaki programlama eğitimi uygulamalarının incelenmesi	Fatma PARMAKSIZ	YL	A. Adnan Menderes Üniversitesi
2018	Okul öncesi eğitimde Stem yaklaşımının uygulanabilirliği (Eylem araştırması)	Mehmet BAŞARAN	DR	Gaziantep Üniversitesi
2018	Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği ögr adaylarının üstün yetenekli öğrencilere yönelik stem eğitimi öz yeterlilik düzeylerinin incelenmesi	Vildan DURMUŞ	YL	İstanbul Aydın Üniversitesi
2018	Montessori yaklaşım temelli STEM etkinliklerinin okul öncesi öğretmen adayları üzerindeki etkisinin incelenmesi	Zehra ÇAKIR	YL	Erzincan Üniversitesi
2018	İlkokullar için STEM programını uygulayan okulöncesi ve sınıf öğretmenlerinin STEM öğretimi özyeterliliklerinin incelenmesi	Zeynep ERSOY	YL	Bahçeşehir Üniversitesi
2018	Okul öncesi eğitim 60-66 ay çocuklarına yönelik geliştirilen STEM programının çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi	Sümeyye ÖCAL	YL	YTÜ
2018	Fen eğitiminde okulöncesine yönelik yaklaşımlardan STEM ve Montessori yöntemlerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda karşılaştırılması	Selçuk AÇIKGÖZ	YL	Kastamonu Üniversitesi
2018	Fetemm etkinliklerinin 48-72 aylık okul öncesi çocuklarının bilimsel süreç ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi	Emrah BAL	YL	Marmara Üniversitesi



International Journal of Social
Science Research
www.ijssr.net
ijssresearch@gmail.com
ISSN: 2146-8257



Investigation of The Activities of The Ministry of Youth and Sports for Sustainable Success in Sports

Ömer ÖZBEY

*The Ministry of Youth and Sports, Department of Sports Services
<https://orcid.org/0000-0003-2942-4029>*

Halil Erdem AKOĞLU*

*Ankara University, Faculty of Sport Sciences, Sport Management Department
<https://orcid.org/0000-0002-0818-7143>*

Ercan POLAT

*Niğde Ömer Halisdemir University, School of Physical Education and Sports
<https://orcid.org/0000-0002-4892-2616>*

ABSTRACT

Besides the physical benefits of Sport on human beings, there are also many economic, social and cultural benefits for countries. Taking these benefits into consideration, governments produce and implement various policies to ensure the development and sustainability of sports for their countries. The Ministry of Youth and Sports is the public corporation that ensures the execution of all sports related business and operations in Turkey. Whether a country's youth and sports programs contribute to sustainable development is understood through long-term plans. In the light of this information, this study aimed to investigate the activities of the Ministry of Youth and Sports in order to get sustainable success in sports. Document analysis method was used in the study which was designed according to qualitative research model. Within the scope of document analysis, 2016, 2017 and 2018 Annual Reports of the Ministry of Youth and Sports were examined. In the analysis of the data, the activities of the Ministry of Youth and sports were evaluated by considering the social indicators created by Balci, Gok and Akoğlu (2018) in their work on "The Investigation of The National Youth and Sports Policies of Turkey in The Perspective of The Social Dimension of The Sustainability". These indicators consist of themes of social inclusion, education, health, employment, cultural values, free time and security, while each theme has sub-themes. When the findings were examined, it was understood that football facilities were mainly in the area of installation. As a result, it has been revealed that there are problems especially in the formation of sports culture in the country.

Key Words: Sustainable Success, Annual Report, Sports Culture, Youth

ARTICLE INFO

Received: 24.10.2019

Published online:

31.12.2019

* Corresponding author: Halil Erdem AKOĞLU, Research Assistant,
erdemakoglu@hotmail.com

Extended Summary

Introduction

For centuries, sport has been an important political tool for countries to support social development and to provide personal and social control by raising moral and healthy citizens. The philosophy linking sport to human or social development has increased the need for institutions and organizations that support sports and physical activity to develop other aspects of individual or social life or to solve social problems (Ogunniyi, 2013). Because of its political importance for sports, national and international policies, economic development and the realization of self-interests, many countries have sports-related ministries, sports authorities and organizations (Devecioğlu, 2005). In Turkey, the Ministry of Youth and Sports is the public institution that provides the execution of all business and operations related to sports. Countries the sport, and the government's policy for the regulation of the application fields, as well as physical activity and improve health, prevent the development of obesity in children, enhance economic development, to support the realization of urban transformation, increase participation in social life, shaping the broader policies to combat social exclusion and to strengthen social development as a way for a tool or are using it (Hoye et al., 2015). Sports management is tasked with designing and implementing sports strategies and policies in the country, while also determining what amount of Country resources will be transferred to the sport (PGlobal, 2017). In this context, sports play a very important role in the sustainability of countries.

Sustainability is an important issue for countries to develop and implement sports policies. Scotland management has given priority to some issues in their strategy of achieving success in Sport, published under the name "Reaching higher: Building on the success of Sport 21", and has evaluated these issues in 4 ways: general, individual change, institutional and environmental. In general terms "there is a need for a strong foundation to support and sustain the change", individual change in terms of "youth sport participation and development, support, and sustain" as corporate "a build and maintain sports infrastructure," and finally, from an environmental point of view, sustainable transport formats support" is determined as (Scottish Executive, 2007).

Whether a country's youth and sports programs contribute to sustainable development is understood through long-term plans. In the light of this information, this study aimed to investigate the activities of the Ministry of Youth and Sports in order to achieve sustainable success in sports.

Method

Document analysis method was used in the study which was designed according to qualitative research model. Document analysis; It includes the analysis of written materials that contain information about the cases targeted for investigation (Yıldırım and Şimsek, 2016).

Within the scope of this research, 2016, 2017 and 2018 Annual reports published by the Ministry of Youth and Sports were examined. In the analysis of the data, the activities of the Ministry of Youth and sports were evaluated by considering the social indicators created by Balci, Gok and Akoğlu (2018) in their work on "The Investigation of The National Youth and Sports Policies of Turkey in The Perspective of The Social Dimension of The Sustainability". These indicators consist of themes of social inclusion, education, health, employment, cultural values, free time and security, while each theme has sub-themes.

Results

When the graph 1 is examined within the scope of social inclusion theme, it is seen that the facilities are mostly composed of football fields.

According to the data of the Ministry of Youth and Sports in 2018, the number of coaches is 226.802. This figure is considered to be inadequate even without numerical separation of sports branches. For example, the Chess Federation appears to have 86,182 coaches. The number of coaches in sports including recreational sports such as Chess, Bridge, Sports Federation for All is 93,391 and constitutes the majority of the total number of coaches. In fact, in our coach training system, which consists of approximately 173,000 people and not 226.802 people, only 1,472 coaches are 5th level coaches and the majority of them are basketball coaches (976), indicating that the system does not have quality and sustainability.

The Ministry of Youth and Sports finally employed 1,800 coaches in 2019, and these coaches began their duties to be employed in 81 provinces. 81 provincial sports centers and disabled provincial sports centers, as well as TOHM (Turkey Olympic preparation centers) are located in many provinces, many of the coaches will be employed there. As regards employment, the Ministry of Youth and Sports currently employs approximately 4500 staff graduating from sports-related departments of higher education institutions. While this number was around 370 in 2002, it has increased considerably in the last 17 years and continues to increase rapidly.

One of the most important tasks of the state in a country is to protect and improve public health. According to the OECD report in 2012, Turkey's obesity rate was 15.2%, up from 28.8% in 2016 and down to 22.3% in 2017.

Conclusion and implications

In recent years, with the development of the country's economy, the budget allocated to Sports has also increased. A budget of £ 13.8 billion was allocated to the Ministry of Youth and sports in 2018 and this figure was set at £ 16.4 billion in 2019 (www.gsb.gov.tr).

Football is the first sport that comes to mind when its come to sport in the word and in Turkey. In our country, sport is reduced to football and football is reduced to Fenerbahçe, Galatasaray and Beşiktaş. This situation creates obstacles in the formation of sports culture in society and pushes people to watch more than sports.

Sport culture can be defined as the place where the people of the country, including the decision makers, give the sport an overview of sport in their lives and values. The education system can also be considered as a part of sports culture. Sports culture and sports management are naturally influential factors (Pglobal, 2017). It is of great importance for the formation of a sports culture and the formation of a coach training system that will develop theoretical and practical coaches that are of great importance in the training of successful athletes.

Coaching training programs represent a model for the structuring of young sports groups that provide optimal psychological benefits for youth participation. Coach education is of great importance for two main reasons. First, coaches are seen as role models by young athletes and this role has a significant impact on athletes. Secondly, coaches, who are seen as role models in sports, can interact more directly with children than other adults (Conroy ve Coatsworth, 2006).

Within the scope of the lack of employment of sports personnel, the increasing number of personnel recruited by the Ministry of Youth and Sports is important for Turkish sports. Decreasing obesity with each passing year means that country policies are realized.

It is thought that the current coach education system does not provide sufficient level of training of coaches, as a solution, revising the existing education system or changing it to a new coach

education system will be more effective in education coaches. However, in recent years, it has been observed that the Ministry of Youth and Sports is trying to take the right steps towards achieving the targets in the policies and it is confirmed by numerical data.

As a result, there are disruptions, especially in the formation of the country's sports culture. The development of sports culture in our country can be facilitated by designing long-term projects with the cooperation of state institutions and local governments such as Ministry of Youth and Sports, Ministry of National Education, Ministry of Health, Ministry of family, labour and Social Services and a dynamic young population can be provided with a healthy life.

Sporda Sürdürülebilir Başarı İçin Gençlik ve Spor Bakanlığı Faaliyetlerinin İncelenmesi

Ömer ÖZBEY

Gençlik ve Spor Bakanlığı, Spor Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Halil Erdem AKOĞLU*

Ankara Üniversite, Spor Bilimleri Fakültesi, Spor Yöneticiliği Bölümü

Ercan POLAT

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Spor Yöneticiliği Bölümü

ÖZET

Sporun insan üzerindeki fiziksel faydalarının yanı sıra ülkeler için de ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan birçok faydası bulunmaktadır. Bu faydaları göz önünde bulunduran hükümetler, ülkeleri için sporun gelişimini ve sürdürülebilirliğini sağlamak amacıyla çeşitli politikalar üretmekte ve uygulamaktadır. Türkiye’de spor ile ilgili tüm iş ve işlemlerin yürütülmesini sağlayan kamu kuruluşu Gençlik ve Spor Bakanlığı’dır. Bir ülkenin gençlik ve spor programlarının sürdürülebilir kalkınmaya katkı sağlayıp sağlamadığı uzun vadeli planlarla anlaşılmaktadır. Bu bilgiler ışığında bu çalışmada sporda sürdürülebilir başarı sağlamak için Gençlik ve Spor Bakanlığı faaliyetlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma modeline göre tasarlanan araştırmada doküman analizi yönteminden yararlanılmıştır. Doküman analizi kapsamında Gençlik ve Spor Bakanlığı’nın 2016, 2017 ve 2018 Faaliyet Raporları incelenmiştir. Verilerin analizinde Balcı, Gök ve Akoğlu’nun (2018) “Türkiye’nin Ulusal Gençlik ve Spor Politikalarının, Sürdürülebilirliğin Sosyal Boyutuyla İncelenmesi” konulu çalışmalarında oluşturdukları sosyal göstergeler dikkate alınarak Gençlik ve Spor Bakanlığı faaliyetleri değerlendirilmiştir. Bu göstergeler sosyal içerme, eğitim, sağlık, istihdam, kültürel değerler, serbest zaman ve güvenlik temalarından oluşurken her bir temanın alt temaları bulunmaktadır. Bulgular incelendiğinde tesisleşme konusunda daha çok futbol tesislerinin ağırlıklı olduğu anlaşılmıştır. Sonuç olarak, özellikle ülkenin spor kültürü oluşumunda aksaklıklar olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilir Başarı, Faaliyet Raporu, Spor Kültürü, Gençlik

MAKALE BİLGİSİ

Alınma

Tarihi:24.10.2019

Çevrimiçi yayınlanma tarihi: 31.12.2019

Giriş

Sporun insan üzerindeki fiziksel faydalarının yanı sıra ülkeler için de ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan birçok faydası bulunmaktadır. Bu faydaları göz önünde bulunduran hükümetler, ülkeleri için sporun gelişimini ve sürdürülebilirliğini sağlamak amacıyla çeşitli politikalar üreterek faaliyetlerde bulunmaktadır.

* Sorumlu yazar iletişim bilgileri: Halil Erdem AKOĞLU, Arş. Gör.
erdemakoglu@hotmail.com

Spor, sosyal gelişimi desteklemek, ahlaklı ve sağlıklı vatandaş yetiştirerek kişisel ve sosyal kontrolü sağlamak üzere yüzyıllardır ülkeler için önemli bir politik aracı olmuştur. Sporu insan veya sosyal gelişime bağlayan felsefe ise bireysel ya da sosyal yaşamın diğer yönlerini geliştirmek veya sosyal sorunları çözmek için spor ve fiziksel aktiviteyi destekleyen kurum ve kuruluşlara gereksinimi arttırmıştır (Ogunniyi, 2013) Spor, ulusal ve uluslararası politikalar, ekonomik kalkınma ve bireysel çıkarlarının gerçekleşmesi için siyasal önemi nedeniyle birçok ülkede sporla ilgili bakanlıklar, spor otoriteleri ve kuruluşları bulunmaktadır (Devecioğlu, 2005). Türkiye’de ise spor ile ilgili tüm iş ve işlemlerin yürütülmesini sağlayan kamu kuruluşu Gençlik ve Spor Bakanlığı’dır.

Gençlik ve Spor Bakanlığı, 06.04.2011 tarihli ve 6223 sayılı Kanunun verdiği yetkiyle, Bakanlar Kurulu’nca 03.06.2011 tarihinde kurulmuştur. Bakanlığın kurulmasıyla Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü, sadece sporla ilgili hizmet veren bir kurum kimliğinde Spor Genel Müdürlüğü adını almıştır.

Gençlik ve Spor Bakanlığı’nın Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun Hükmünde Kararname’nin 2. maddesine göre, Gençlik ve Spor Bakanlığı’nın birçok görevi bulunmaktadır. Bu görevler aşağıdaki gibi sınıflandırılmıştır (Resmî Gazete, 2011):

a) Gençliğin kişisel ve sosyal gelişimini destekleyen politikaları belirlemek, farklı genç gruplarının ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurarak gençlerin potansiyellerini ortaya çıkarmalarına olanak tanımak, karar alma ve uygulama süreçleri ile sosyal yaşamda etkin katılımını sağlayıcı fikirler geliştirmek ve bu doğrultuda faaliyetler yürütmek, ilgili kurumların gençlikle ilgili hizmetlerinde koordinasyon ve iş birliğini sağlamak.

b) Gençliğin ihtiyaçları ile gençliğe tanınan olanaklar ve hizmetlerle ilgili inceleme ve araştırmalar yapmak ve proje, fikirler geliştirmek, gençlik alanında bilgilendirme, rehberlik ve danışmanlık görevlerini yerine getirmek.

c) Gençlik çalışma ve projelerinin kriterlerini belirlemek.

ç) Gençlik çalışma ve projeleri gerçekleştirmek, bu çalışma ve projeleri destekleyerek bunların süreçlerini ve sonuçlarını denetlemek.

d) Spor faaliyetlerinin belirli bir plan ve program çerçevesinde mevzuata uygun şekilde yürütülmesini, gelişmesini ve yaygınlaşmasını sağlamak.

e) Spor alanında uygulanacak politikaları tespit etmek ve uluslararası kuralların ve talimatların uygulanmasını sağlamak.

f) Mevzuatla Bakanlığa verilen diğer görev ve hizmetleri yerine getirmek.

Spor Hizmetleri Genel Müdürlüğü; 10/7/2018 tarihli ve 30474 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan 1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesininin 189/1-i maddesine göre yeniden yapılandırılarak iş ve işlemlerini yürütmektedir.

Toplumsal açıdan spor, çok yönlü olduğu için sadece bir kamu niteliği taşımamakta aynı zamanda toplumun refah düzeyi ve ekonomik etkinliğinin önemli bir göstergesi de olabilmektedir. Birçok ülkede spor politikaları, elit sporcuların performanslarının artırılması ve spora katılımın desteklenmesi gibi temel hedeflere odaklanmanın dışında, devlet ya da hükümetlerin belirledikleri sosyal, ekonomik ve çevresel hedeflerin de gerçekleştirilmesinde önemli derecede katkı sağlayabilmektedir (Balcı vd., 2018).

Ülkeler sporu, uygulamaya ve düzenlemeye yönelik hükümet politikası alanlarının yanı sıra fiziksel aktiviteyi ve sağlığı artırmak, çocuklarda obezitenin oluşmasını engellemek, ekonomik kalkınmayı artırmak, kentsel dönüşümün gerçekleşmesini desteklemek, sosyal hayata katılımı artırmak, toplumsal gelişimi güçlendirmek ve sosyal dışlanma ile mücadele etme gibi daha geniş politikaları şekillendirmek için bir araç veya yol olarak kullanılmaktadırlar (Hoye vd., 2015). Spor yönetimi, ülkedeki spor strateji ve politikalarını tasarlamak ve uygulamak ile görevli iken ülke kaynaklarının spora ne miktarda aktarılacağını da belirlemektedir (PGlobal, 2017). Bu kapsamda spor, ülkelerin sürdürülebilir başarıyı devam ettirmesinde oldukça önemli bir rol oynamaktadır.

Sürdürülebilirlik, ülkelerin spor politikası geliştirmesi ve bu politikaların uygulanması kapsamında önemli yer tutan bir konudur. İskoçya yönetimi, “*Reaching higher: Building on the success of Sport 21*” adıyla yayımladığı sporda başarıyı sağlama stratejilerinde bazı konulara öncelik vermiş ve bu konuları genel, bireysel değişimi, kurumsal ve çevresel olmak üzere 4 şekilde değerlendirmiştir. Genel açıdan “değişimi desteklemek ve sürdürmek için güçlü temellere ihtiyaç olduğu”, bireysel değişim açısından “gençlerin spora katılımını ve gelişimini desteklemek ve sürdürmek”, kurumsal olarak “bir spor altyapısını inşa etmek ve sürdürmek” ve son olarak çevresel açıdan ise “sürdürülebilir ulaşım biçimlerini desteklemek” olarak belirlemiştir (Scottish Executive, 2007).

Bir ülkenin gençlik ve spor programlarının sürdürülebilir kalkınmaya katkı sağlayıp sağlamadığı uzun vadeli planlarla anlaşılmaktadır. Balcı ve arkadaşları (2018) yaptıkları çalışma ile gençlik ve spor alanlarında sürdürülebilirlik için sosyal göstergeler oluşturmuş, bu araştırma ise bu sosyal göstergelerin Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından ne ölçüde gerçekleştirildiğini değerlendirmek için yapılan özgün bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Bu bilgiler ışığında bu çalışmada sporda sürdürülebilir başarı sağlamak için Gençlik ve Spor Bakanlığı faaliyetlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Nitel araştırma modeline göre tasarlanan çalışmada doküman analizi yönteminden yararlanılmıştır. Doküman analizi; araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimsek, 2016).

Çalışma Grubu

Bu araştırma kapsamında, Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın yayımlamış olduğu 2016, 2017 ve 2018 Faaliyet Raporları incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Balcı, Gök ve Akoğlu'nun (2018) “Türkiye'nin Ulusal Gençlik ve Spor Politikalarının, Sürdürülebilirliğin Sosyal Boyutuyla İncelenmesi” konulu çalışmalarında oluşturdukları sosyal göstergeler dikkate alınarak Gençlik ve Spor Bakanlığı faaliyetleri değerlendirilecektir. Bu göstergeler sosyal içerme, eğitim, sağlık, istihdam, kültürel değerler, serbest zaman ve güvenlik temalarından oluşurken her bir temanın alt temaları bulunmaktadır.

Tablo 1. Spor politikalarının sürdürülebilirliğin sosyal boyutu açısından değerlendirilmesinde kullanılacak sosyal göstergeler

Tema (Sosyal Göstergeler)	Alt Temalar	Politikalar
Sosyal İçerme	Spor Tesislerine erişim	*Kamu kurum ve kuruluşlarına ait tesislerin, günün her saatinde açık hale getirilmesini ve tüm vatandaşlar tarafından kullanılabilmesini sağlamak. *Spor tesislerinin yerlerinin belirlenmesinde, sporcuların ve halkın katılımını kolaylaştıracak yerlere öncelik vermek ve bu yerlere etkin ulaşım olanaklarını sağlamak.
	Dezavantajlılar	*Spor tesislerinin engellilerin erişimine uygun hale getirilmesi. *Engellilerin sportif performanslarının arttırılmasına yönelik çalışmaların yapılması. *Eğitim kurumlarında engellilere yönelik faaliyetlere yer verilmesi. *Engellilerin spor aracılığıyla rehabilitasyonlarının sağlanması.
Eğitim	Spor Elemanları Eğitimi	*Sporun her alanına destek verecek Uzman ve nitelikli teknik eleman yetiştirilmesi *Antrenörlerin eğitim düzeylerinin kalitesini yükselterek hizmet alanlarına katkıda bulunmak.
	Sporcu Eğitimi	*Kamp eğitim merkezleri tesislerini ülke geneline yaygınlaştırmak *Yetenekli sporcuların eğitim ve sportif çalışmalarını bir arada yürüteceği sistemler geliştirmek *Kamplardan ve müsabakalardan dolayı eğitim ve öğretimleri aksayan öğrencilere ilave ders ve etüt programları uygulamak. *Yeni eğitim sisteminde beden eğitimi ve spor dersleriyle ilgili müfredat programlarını çocukların ve gençlerin gelişim düzeyleri ve beklentilerini göz önünde bulundurarak yeniden düzenlemek.
Sağlık	Sporcu Sağlığı (Beslenmesi)	*Sporcuların sağlıklı bir şekilde spora katılmalarının sağlanması. *Spor yaralanmalarının önlenmesi ve tedavisinde gerekli tedbirlerin alınması. *Sporcuların beslenme durumlarını özel olarak değerlendirerek spor diyetisyeni eşliğinde beslenme programları hazırlamak.
	Dopingle Mücadele	*Dopingle mücadele konusunda eğitim çalışmalarını yaygınlaştırmak ve medya aracılığıyla toplumu bilgilendirmek. *Sporcuya ergojenik maddeler ve dopingin zararları hakkında bilgi vermek. *Ulusal ve uluslararası spor kuruluşları ile uyumlu ve koordineli anti doping önlemleri almak. Antrenörlere dopingle ilgili eğitim vermek.
	Toplum Sağlığı	*Obeziteyle mücadele çerçevesinde yapılan sportif çalışmalara destek vermek. *Sağlık için spor yapan bireylere, çocuk ve gençlere destek ürünlerinin yanlış kullanılmasını engellemek için eğitim çalışmaları düzenlemek.
İstihdam		*Spor eğitimi veren üniversitelerin fakülte ve yüksekokullarından mezun olanların sporla ilgili kurum ve kuruluşlarda istihdamının arttırılması.
Kültürel Değerler	Spor Kültürü	*Eğitim ve öğretim kurumlarında sporun geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması. *Küçük yaşlardan itibaren düzenli fiziksel aktivite alışkanlığı kazandırmak. *Spor kültürünün benimsenmesine yönelik eğitici, bilgilendirici ve yönlendirici çalışmalar yapmak. *Öğrencilere spor müsabakalarını yerinde izletmek, öğrencilerin seyirci kültürü ve spor etiği konusunda eğitim almalarını sağlamak.
Eğlence ve Serbest Zaman		*Kamu kurum ve kuruluşları ile özel sektörde çalışanlara yönelik spor alanları oluşturmak ve serbest zamanlarında spor yapmalarını teşvik etmek. *Yerleşim bölgelerinde insanların fiziksel aktivite yapacağı alanlar oluşturmak ve halkın hizmetine sunmak.
Güvenlik	Sporda Şiddet	*Sporda şiddetin önlenmesi amacıyla gereken yerlerde yaptırımli önlemleri almak.
	Sporcu Hakları	*Sporcu, spor eğitici ve yöneticilerin tüm haklarını hukuksal açıdan gözetmek.

Bulgular

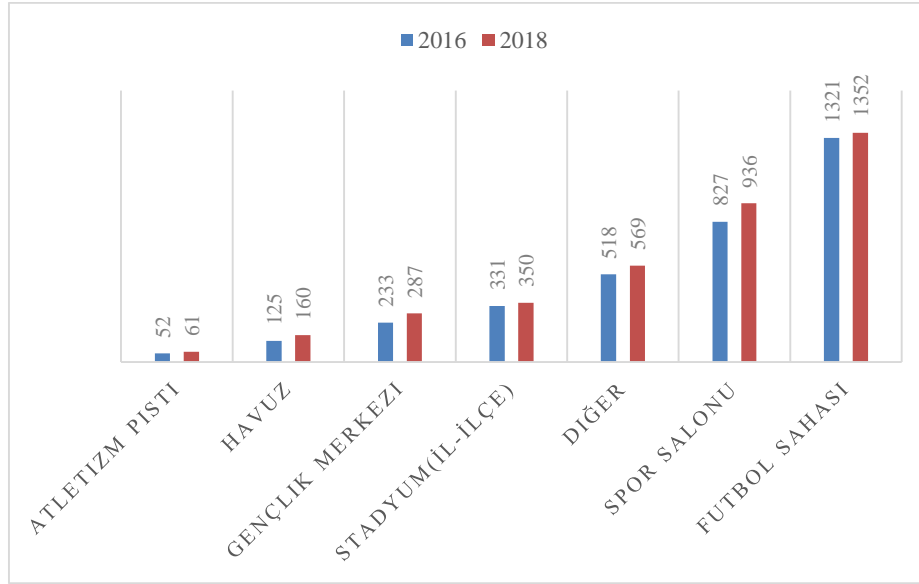
Gençlik ve Spor Bakanlığı Faaliyetleri

Bu bölümde yer alan bilgiler için Spor Genel Müdürlüğü'nün yayımlanmış olduğu 2016 ve 2017 ve 2018 Faaliyet Raporları ile 2019 istatistik verilerinden yararlanılmıştır.

Sosyal içerme

Tesislere erişim: Sporda tesisleşmesinin ülke geneline yayılması amacıyla bu alanda büyük bir atılım kaydedilmiş, 2016 yılında yatırım programı dahilinde 140 tesis tamamlanmış olup, 2017

yılında tamamlanan tesis sayısı 54 olmuştur. Ayrıca Spor Toto Teşkilat Başkanlığınca 2017 yılında mahalle tipi 976 adet spor tesisi (basketbol, voleybol ve futbol) yapılmıştır. Spor tesislerinden başta sporcular olmak üzere tüm vatandaşların yararlanmasına yönelik politikalar sonucu spor tesisleri 365 gün açık tutulmakta ve sporcu sayısındaki artışla doğru orantılı olarak tesislerden yararlanan kişi sayısında da artış görülmüştür. Bunun yanında tesislerden elde edilen gelirler 2016 yılında 44.545.713.- TL iken 2017 yılında 52.750.000.-TL'ye çıkmıştır. Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesinde bulunan tesis sayıları Grafik 1'de gösterilmiştir.



Grafik 1. 2016 ve 2017 yılı Gençlik ve Spor Bakanlığı Bünyesine Ait Tesisler

2018 yılında yatırım programı kapsamında;

- 25 adet Futbol Sahası
- 94 adet Spor Salonu
- 6 adet Atletizm Pisti
- 29 adet Yüzme Havuzu
- 45 adet diğer projeler olmak üzere toplam 199 adet spor tesisi projesi yürütülmüştür. 199 spor tesisinin proje maliyeti 2.631.153.012,58 TL'dir

2018 yılında kalkınmada öncelikli bölgelerde;

- Güney Doğu Anadolu Projesi (GAP) kapsamında; Adıyaman, Batman, Diyarbakır, Gaziantep, Kilis, Mardin, Siirt, Şanlıurfa ve Şırnak illerinde 510.763.000 TL proje maliyetli, 19 adet spor tesisi projesi,
- Doğu Anadolu Projesi (DAP) kapsamında; Ağrı, Ardahan, Bingöl, Bitlis, Elazığ, Erzincan, Erzurum, Hakkari, Iğdır, Kars, Malatya, Muş, Tunceli, Van ve Sivas illerinde 645.838.140 TL proje maliyetli, 34 adet spor tesisi projesi,
- Doğu Karadeniz Projesi (DOKAP) kapsamında; Artvin, Bayburt, Giresun, Gümüşhane, Ordu, Rize, Trabzon ve Samsun illerinde 1.189.011.580 TL proje maliyetli, 43 adet spor tesisi projesi,
- Konya Ovası Projesi (KOP) kapsamında; Aksaray, Karaman, Konya, Niğde, Nevşehir, Yozgat, Kırşehir ve Kırıkkale illerimizde 618.734.000 TL proje maliyetli, 26 adet spor tesisi projesi bulunmaktadır.

Gençlik ve Spor Politika Belgesinde de yer alan politika ve hedefler üzerine engellilerin spor tesislerine ulaşımını sağlamak amacıyla engellilerin kullanımına uygun otobüsler alınmış ve engelli branşlarda faaliyet gösteren spor kulüpleri desteklenmiştir.

Dezavantajlı bireyler: Gençlik ve Spor Bakanlığı “Antrenörlerimiz Engelleri Aşıyor Projesi”nin tamamlanmasıyla birlikte her yaştaki engelli vatandaşlara sporu sevdirmek, spora ve sağlıklı yaşama yönlendirmek, spor yapma alışkanlığını kazandırmak, toplumda spor kültürü oluşturmak ve spor kulüplerine sporcu kaynağı sağlamak amacıyla 81 Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlüğü vasıtasıyla faaliyet gösteren “Engelliler İl Spor Merkezleri” faaliyetlerine yıl boyunca devam etmektedir. 81 Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlüğünde faaliyetlerine devam eden Engelliler İl Spor Merkezlerinde Mayıs 2016- Mayıs 2017 tarihleri arasında 6186 engelli vatandaşın, Mayıs 2017-Mayıs 2018 tarihleri arasında da 4630 engelli vatandaşın çeşitli spor branşlarında sportif faaliyetlere katılım sağladığı görülmüştür. Engelli branşlarda 2016 yılında 38.710 olan lisanslı sporcu sayısı 2017 yılında 41.028'e, faaliyet gösteren kulüp sayısı 2016 yılında 2.275 iken 2017 yılında 2.752'ye yükselmiştir.

Eğitim

Spor Elemanları Eğitimi: Gençlik ve Spor Bakanlığı antrenör, masör, kondisyoner ve diğer spor elemanlarının yetiştirilmesi ve gelişimlerinden sorumlu kuruluştur. Bu kapsamda antrenör, spor masörü ve spor kondisyoneri yetiştirme kurslarının yanı sıra spor elemanlarının gelişmelerini sağlayacak eğitim seminerleri düzenlemektedir.

Antrenör Yetiştirme Kursları: Spor Federasyonları, Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlükleri, diğer kamu kurum ve kuruluşlarının ihtiyaçları doğrultusunda, antrenör yetiştirme kursları 16.08.2002 tarihli ve 24848 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren Antrenör Eğitim Yönetmeliği Usul ve Esasları çerçevesinde Spor Eğitimi Dairesi Başkanlığı koordinesinde açılmaktadır. 2017 ve 2018 yıllarına ait açılan kurslar Tablo 2 ve Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 2. 2017 ve 2018 yılları Spor Genel Müdürlüğü bünyesinde açılan Antrenör Kursları

Yıl	1.Kademe	2.Kademe	3.Kademe	4.Kademe	5.Kademe
2017	48	13	4	1	1
2018	28	20	2	2	-

Ayrıca engelli bireylerin spor yapmasına yönelik Bakanlık politikaları çerçevesinde, görev yapan antrenörler engelli sporculara hizmet verebilmeleri amacıyla sertifika programına tabi tutulmuş, 2016 yılında 5.039 olan engelli branşlarda belge sahibi antrenör sayısı 2017 yılında 5.228 olmuştur.

Tablo 3. 2017 ve 2018 yılları Spor Genel Müdürlüğü bünyesinde açılan Spor Masörlüğü ve Spor Kondisyonerliği Kursları

Yıl	Spor Masörlüğü	Spor Kondisyonerliği
2017	6	2
2018	4	1

Açılan kurslarda başarılı olanlar ve spor federasyonu başkanlıkları tarafından yıl içerisinde açılan kurslara katılan antrenörlerle birlikte ülke genelinde 2018 yılında 226.802 kişiye ulaşılmıştır.

Gelişim Seminerleri:

- 10.03.2017 tarihinde Niğde ilinde bulunan antrenör ve lisanslı sporculara yönelik 'Dopingle Mücadele, Sporcu Beslenmesi ve Ergojenik Yardım, Spor Psikolojisi ve Ergenlik Dönemi' konularında eğitim semineri verilmiştir. 13 yaş altı 180 ve 13 yaş üstü 140 sporcu ve 32 antrenör için 3 ayrı eğitim semineri yapılmıştır.
- 2017 yılında milli takım sporcuları ile Spor Genel Müdürlüğü Türkiye Olimpiyat Hazırlık Merkezi antrenörleri, psikologlar, diyetisyenler ve fizyoterapistlere yönelik ihtiyaçları doğrultusunda eğitimler ve konferanslar düzenlenmiştir.
- Türkiye Olimpiyat Hazırlık Merkezleri'nde görevli fizyoterapistlere yönelik olarak; 19-21 Ocak 2017 tarihlerinde Ankara'da "Fizyoterapistlere Yönelik Spor Fizyoterapisi Eğitim Semineri" düzenlenmiştir.
- Türkiye Olimpiyat Hazırlık Merkezlerinde görev yapan antrenör ve fizyoterapistlere bağlı sporcuların performans ve gelişimlerinin ölçümlerini yapmak amacıyla 24-26 Şubat ve 26-28 Nisan 2017 tarihleri arasında Antalya ilinde gerçekleştirilmiştir.
- Sporcu Sağlığı Eğitimi Projesi kapsamında spor yaralanmalarından korunma; ilkyardım ve kişisel hijyen; spor beslenmesinde optimal spor performansına ulaşabilmek için yeterli ve dengeli beslenmenin, yeterli sıvı tüketiminin, vücut ağırlık ve vücut bileşimlerinin kontrolünün önemi; ergenlik dönemindeki fiziksel, bilişsel ve psiko-sosyal gelişimler ve istismar konularında eğitimler verilmiştir.

Spor Bilgi Sistemi: Spor Genel Müdürlüğü Antrenör Eğitim Modülü ile tüm başvuru ve işlemler e-Devlet kapısı üzerinden sağlanarak yaklaşık 200 bin antrenörün veri girişi sağlanmıştır.

Sporcu Eğitimi:

Sporcu Eğitim Merkezleri: Spor dallarına göre, spora başlama yaşında bulunan çocukların eğitim ve öğretimlerini aksatmadan, üst düzey sporcu olarak yetişmelerini sağlamak amacıyla kurulan Sporcu Eğitim Merkezleri, 2019 yılı ocak ayı itibariyle 34 adet Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlüğü bünyesinde, 37 Sporcu Eğitim Merkezlerinde faaliyet göstermektedir. Bu merkezlerde atletizm, boks, cimnastik, eskrim, güreş, halter, judo, kano, kayak, kürek, tenis ve yüzme branşlarında hizmet verilmektedir. Sporcu eğitim merkezlerinde, dönem başı itibariyle, yaklaşık 1.615 sporcu öğrencinin iase, ibate, giyim, sağlık ve eğitim ihtiyaçları karşılanarak, ilgili spor branşlarında antrenörler nezaretinde eğitimleri sürdürülmektedir. Merkezlerde yetişen başarılı sporcular durumlarına ve branşlarına göre ilgili spor kulüplerinde aktif sporcu olarak devam etmektedir.

İl Spor Merkezleri: Türk sporuna ve spor kulüplerine sporcu kaynağı oluşturmak amacıyla, 81 Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlükleri ile özel kamu kurum ve kuruluşlarınca il spor merkezlerinde 2017 yılında 1.455.074 olan sporcu sayısı, 2018 yılında %8,68 oranında artarak 1.581.328 sporcuya ulaşmıştır. 2018 yılında Türkiye genelinde etkinliklere 739.041 çocuk ve genç katılmış olup, 6.342 eğitici ve çalıştırıcı görev yapmıştır. Ayrıca spor kulüpleri ve diğer kamu, özel kurum ve kuruluşlarının açtığı kurslara ise, 2018 yılında 842.287 çocuk ve genç kaydolmuş olup 7.752 eğitici ve çalıştırıcı görev yapmıştır.

Türkiye Olimpiyat Hazırlık Merkezleri (TOHM): Olimpik Hazırlık Merkezlerinde 22 ilde Olimpik 22 branşta yatılı veya gündüzlü olmak üzere 1033 sporcu faaliyet göstermektedir.

Ayrıca Aksaray’ da Paralimpik Merkezi kurulmuş olup, bu merkezde Paralimpik branşların Milli Takım kampları yapılmaktadır.

Sağlık

Sporcu Sağlığı (Beslenmesi): Milli Takım Sporcuları ile TOHM ve SEM'lere kayıtlı sporcuların genel sağlık muayeneleri yapılmakta olup, ayrıca spor yaralanmaları teşhis ve tedavisi ve personel poliklinik hizmetleri verilmektedir.

2018 yılında 1140 sporcu ve 212 personele bireysel danışmanlık hizmeti ve Ankara TOHM toplu beslenme sistemleri denetimi ve menü planlaması yapılmıştır. Ayrıca ağız ve diş sağlığı polikliniğimizde 1.010 sporcu ve 218 personel olmak üzere toplam 1.228 kişiye hizmet verilmiştir. Fizik tedavi ünitemizde ise 1.448 sporcu ve 242 personel olmak üzere toplam 1.690 kişiye hizmet verilmiştir. 2017 yılında 431 erkek ve 202 kadın olmak üzere toplam 633 milli takım sporcusu, 2018 yılında ise 437 Erkek 229 kadın olmak üzere toplam 666 milli takım sporcusuna performans testleri uygulanmıştır.

Dopingle Mücadele: Spor Genel Müdürlüğü ve Türkiye Milli Olimpiyat Komitesi arasında imzalanan protokol gereğince, Spor Genel Müdürlüğü tarafından yapılması gereken iş ve işlemler yürütülmekte olup Ülkemizin anti-dopingle ilgili uluslararası sözleşmelerden doğan yükümlülükleri yerine getirilmektedir. Bu kapsamda WADA katkı payı ödeme işlemleri de yapılmakta olup, 318.065,00.-Amerikan Doları (1.135.014,95.-TL) WADA’ ya ödenmiştir.

10.03.2017 tarihinde Niğde ilinde bulunan antrenör ve lisanslı sporculara 'Dopingle Mücadele, Sporcu Beslenmesi ve Ergojenik Yardım, Spor Psikolojisi ve Ergenlik Dönemi' konularında eğitim semineri verilmiştir.13 yaş altı 180 ve 13 yaş üstü 140 sporcu ve 32 antrenör için 3 ayrı eğitim semineri yapılmıştır.

Gençlik ve Spor Bakanlığı Dopinge Karşı Sıfır Tolerans prensibi kapsamında sürdürülen çalışmalar sonucunda 2018 yılında 1.036 doping kontrol organizasyonunda 4.294 numune alınmış ve alınan bu numunelerin 47’sinde yasaklı maddeye rastlanmıştır.

Toplum Sağlığı:

Koşabiliyorken Koş Projesi: Halkımıza sağlıklı ve bilinçli spor yaptırmak amacıyla 2012 yılında hayata geçirilen 'Koşabiliyorken Koş' projesi 2018 yılında Türkiye'nin 81 Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlüğü'nün örnek çalışmalarıyla 7'den 77'ye halkımıza spor yapma imkanı veren bir projedir.

İstihdam

31 Aralık 2018 tarihi itibariyle Gençlik ve Spor Bakanlığı 59.462 personel ile hizmet ve faaliyetlerini yürütmektedir.

Tablo 4. Gençlik ve Spor Bakanlığı Personel Dağılımı

Kadrolarına Göre Personel Dağılımı					
Memur	Sözleşmeli Personel	4/B’li Personel	İşçi	Sürekli İşçi	Toplam
15.476	986	4.099	3.362	35.539	59.462

Gençlik ve Spor Bakanlığı spor eğitimi veren üniversitelerin fakülte ve yüksekokullarından mezun olan spor elemanlarının istihdamını sağlama konusunda sorumlu kuruluştur. Bu kapsamda 2019 yılında 3200 sözleşmeli spor elemanının istihdamı gerçekleştirilecektir. Ayrıca 2016 yılında 850 spor elemanının istihdamı gerçekleşmiştir. Mevcut durumda Spor Genel Müdürlüğü bünyesinde spor ile ilgili fakülte veya yüksekokullardan mezun olmuş yaklaşık 4500 kadrolu ve sözleşmeli personelin istihdamı sağlanmıştır.

Kültürel Değerler

Kültürel değerler başlığı altında politikalarda spor kültürünün oluşturulması temel alınmaktadır.

Bu kapsamda Gençlik ve Spor Bakanlığı, 05-18 yaş grubundaki çocuk ve gençleri spor yapmaya teşvik etmek, sporu sevdirmek, spor kulüplerine sporcu kaynağı sağlamak, toplumda spor kültürünü oluşturmak ve sporun daha geniş kitlelere yayılmasını sağlamak amacıyla İl Spor Merkezlerini kurmuş aynı amaca yönelik olarak da engelli bireyler için Engelliler İl Spor Merkezlerini kurarak faaliyetlerine devam etmektedir.

Türkiye Sportif Yetenek Taraması ve Spora Yönlendirme Projesi: Milli Eğitim Bakanlığı ile yapılan protokol çerçevesinde projenin ilk uygulaması 2017-2018 eğitim-öğretim yılı sonunda 02 Mayıs – 02 Haziran 2018 tarihleri arasında tüm Türkiye’de yürütülmüş ve yaklaşık 423.000 ilkokul 3. Sınıf öğrencisi taramalara katılmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda 46.884 öğrenci seçilmiş ve Temel Hareket Becerileri ve Spor Becerileri Eğitimine çağırılmıştır. Bununla birlikte; 869 engelli öğrencimizin sportif yetenek taraması yapılarak Temel Hareket ve Sportif Beceriler Eğitimine katılmaları sağlanmıştır. Yeni tarama faaliyetleri 2018-2019 eğitim-öğretim yılı içerisinde 01 Ekim 2018 tarihinde başlamıştır. Tarama faaliyeti 81 ilde 135 ekip halinde 1.350 öğretmen ve 1.495 antrenör ile gerçekleştirilmektedir. 18 Ocak 2019 tarihine kadar gerçekleşen taramalarda 802.946 öğrencimiz taramaya katılmıştır. Öte yandan ülkemizde eğitim gören, 83 farklı ülke vatandaşı 31.692 öğrenci taramalara katılmıştır. Ayrıca 2.682 engelli öğrencimizin taraması gerçekleştirilmiştir.

Eğlence ve Serbest Zaman

Gençlik Kampları: Gençlik kampı faaliyetleri, gençlere gelişimleri için her türlü katkıyı sunmak; onların özgüven duygusu ve planlı yaşam alışkanlığı kazanımına destek olmak; milli, etik ve insani değerler konusunda farkındalığını artırmak amacıyla düzenlenmektedir. Gençlerin serbest zamanlarını çeşitli sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerle değerlendirmelerini sağlamak amacıyla kurulmuş 18 mavi, 19 yeşil olmak üzere toplam 37 tesiste gençlik kampları gerçekleştirilmektedir. Gençlik kamplarına katılan gençlerin ulaşım, konaklama ve yemek ihtiyaçları Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından karşılanmakta ve kampa katılan gençlere kamp dönemi boyunca seyahat ve sağlık sigortası yapılmaktadır. 2018 yılında 120.000 gencin bu kamplara katıldığı belirlenmiştir. Yukarıda yer alan İl Spor Merkezleri, Engelli İl Spor Merkezleri ve diğer faaliyetler diğer göstergelerde yer aldığı için burada değerlendirilmemiştir.

Güvenlik

Sporda Şiddet: Müsabaka öncesinde, esnasında veya sonrasında spor alanları ile bunların çevresinde, taraftarların sürekli veya geçici olarak gruplar halinde buldukları yerlerde veya müsabakanın yapılacağı yere gidiş ve geliş güzergâhlarında şiddet ve düzensizliğin önlenmesi için 14.04.2011 tarihli ve 27905 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan “Sporda Şiddet ve Düzensizliğin Önlenmesine Dair Kanun” ile gerekli tedbirler alınmaya çalışılmaktadır.

Sporcu Hakları: Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından 11 Nisan 2015 tarihli ve 29323 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan “2020 Yılı Sonuna Kadar Yapılacak Yaz ve Kış Olimpiyat ve Paralimpik Oyunlarına Hazırlanmak Amacıyla Yetiştirilecek Sporcuların Tespiti, Harçlıklarının Belirlenmesi, İaşe, İbate ve Yol Giderlerinin Karşılmasına Dair Yönetmelik” gereğince Değerlendirme Kurulunun oluşturulmasına müteakip sporcular belirlenerek harçlıklarının ödenmesi işlemleri yapılmaya başlanmıştır. Değerlendirme Kurulunun aldığı kararlar doğrultusunda sporculara Aralık 2017 tarihinde ödemelere başlanmış olup bu dönemde 1002 sporcuya 451.596,00 TL ödeme yapılmıştır.

Milli Takımların yurt içi ve yurt dışında yapmış oldukları kamp ve müsabakalar süresince, Milli Takım mensuplarının (özel sigorta sistemine göre) ferdi kaza sigortaları yapılmaktadır. 2017 yılında toplam 21.599 sporcuya toplam 79.376,33.-TL tutarında ferdi kaza sigortası yaptırılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Sporda sürdürülebilir başarının sağlanması için özellikle gelişmekte olan ülkeler temellerini sağlam politikalar üzerine oturtmalı, bu kapsamda yapılan yatırımlar yerinde ve yeterli düzeyde olmalıdır. Araştırmanın bulgular kısmında da görüldüğü üzere Gençlik ve Spor Bakanlığı belirlenen temalar altında faaliyetler gerçekleştirmektedir.

Spor kavramı dinamik bir yapı olmakla beraber işleyen bir makine gibidir. Makinenin parçaları birbiriyle ilişkili ve bir bütün olmak zorundadır. Herhangi bir yerinde aksaklık olduğu takdirde sistem doğru işlememektedir. Bu kapsamda belirlenen temaların değerlendirilmesini bir bütün olarak ele almakta fayda bulunmaktadır.

Son yıllarda ülke ekonomisinin gelişmesiyle beraber spora ayrılan bütçe de artış göstermiştir. 2018 yılında Gençlik ve Spor Bakanlığı’na 13.8 milyar TL bütçe ayrılırken bu rakam 2019 yılında 16.4 milyar TL olarak belirlenmiştir (www.gsb.gov.tr).

Olimpiyatlar ülkelerin spor alanındaki başarılarının karşılaştırıldığı bir platform özelliği taşımaktadır. Dolayısıyla, olimpiyatlardaki başarı, her ülkenin sporda diğer ülkelerle kıyaslanmasına da imkan sağlamaktadır. Olimpiyatlardaki spor başarısı bir anlık bir gayretin göstergesi değil genelde ülkelerin spor alanındaki uzun dönemde elde edilen yetkinliklerinin bir sonucudur (Pglobal, 2017). Türkiye’nin son 3 Olimpiyat oyunundaki durumuna baktığımızda 2008 Pekin Olimpiyatlarına 68 sporcuya katılmış ve 7 madalyayla sıralamada 37. sırada yer almıştır. 2012 Londra Olimpiyatlarına 114 sporcuya katılmış ve 4 madalya ile 40. sırada yer almıştır. Son olarak 2016 Rio Olimpiyatlarına ise 103 sporcuya katılmış, 8 madalya ile 41. sırada yer almıştır (www.olimpiyatkomitesi.org.tr). Bu veriler doğrultusunda her yeni olimpiyat oyununda ülke madalya sıralamamızın gerilediği görülmektedir.

Sosyal içerme teması kapsamında Grafik 1’e bakıldığında tesislerin daha çok futbol sahalarından oluştuğu görülmektedir. Dünyada ve Türkiye’de spor denilince akla ilk gelen spor futboldur. Ülkemizde spor futbola, futbol da Fenerbahçe, Galatasaray ve Beşiktaş’a indirgenmiş durumdadır. Bu durum toplumda spor kültürünün oluşmasında engel yaratmakta ve insanları spor yapmaktan öte izlemeye itmektedir.

Spor kültürü, karar alıcılar da dahil olmak üzere, ülke halkının spora genel bakışı ile hayatında ve değerlerinde spora verdiği yer olarak tanımlanabilir. Eğitim sistemi de spor kültürünün bir parçası olarak düşünülebilir. Spor kültürü ile spor yönetimi tabii olarak birbirini

yakından etkileyen faktörlerdir (Pglobal, 2017). Gençlik ve Spor Bakanlığı bu kapsamda, bireyleri spora yönlendirmek ve spor kültürü oluşturmak adına İl Spor Merkezleri ve Engelli Spor Merkezleri'ni faaliyete geçirmiş ve milyonlarca çocuğa ulaşmış olmasına rağmen Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilköğretim 1., 2., 3. ve 4. sınıfların ders müfredatlarından "Beden Eğitimi ve Spor" dersi yerine "Beden Eğitimi ve Oyun" dersi konulmuş fakat bu derslere beden eğitimi öğretmenleri yerine sınıf öğretmenlerinin girmesi çocuklarda ve gençlerde küçük yaştan itibaren spor kültürünün oluşmasının önünde büyük engel teşkil etmektedir.

İlköğretim 1., 2., 3., 4. sınıfların müfredatında bulunan "Beden eğitimi ve oyun" derslerine sınıf öğretmenlerinin yerine yükseköğretime bağlı üniversitelerin beden eğitimi ve öğretmenliği, antrenörlük ya da rekreasyon bölümünden mezun olan kişilerin istihdam edilerek bu dersleri vermesi hem çocukların küçük yaşta spor kültürü kazanmalarını sağlarken hem de başarılı olabilecek yetenekli sporcuların erken yaşlarda tespiti ve takibi mümkün kılınabilir.

Hardman'a (2002) göre beden eğitimi ve spor tüm devletlerde hem erkeklerin hem de kızların okul eğitimlerinin en azından bir bölümünde müfredatın zorunlu bir ögesidir. Ancak Hardman'ın yaptığı çalışma sonucunda birçok ülkede beden eğitimi derslerinin idari ve yasal zorunluluklara göre verildiği rapor edilmiş olsa da fiili uygulamaların sıklıkla yasal yükümlülükleri veya beklentileri karşılamadığını ifade etmiştir (Hardman, 2002; Aktaran: Hoye ve ark, 2015).

2018 yılı Gençlik ve Spor Bakanlığı verilerine göre antrenör sayısı 226.802'dir. Bu rakam, sayısal olarak spor dalları özelinde ayrıştırma yapılmadan bile yetersiz olarak görülmektedir. Örneğin, Satranç Federasyonu'nun 86.182 antrenörü olduğu görülmektedir. Satranç, Briç, Herkes İçin Spor Federasyonu gibi rekreatif spor dallarını içeren rekreatif spor dallarında bulunan antrenör sayısı 93.391 ile toplam antrenör sayısının büyük çoğunluğunu oluşturmaktadır. Gerçekte 226.802 kişiden değil de yaklaşık 173.000 kişiden oluşan antrenör eğitim sistemimizde yalnızca 1.472 antrenörün 5. kademe antrenör olması ve bu sayının çoğunluğunun basketbol antrenörü (976) olması sistemin niteliğinin ve sürdürülebilirliğinin olmadığının göstergesidir. Bu durum antrenör yetiştirme sistemimizde yeni bir yapılanmanın gereksinimini doğurmaktadır (Ak, 2017).

Gençlik ve Spor Bakanlığı son olarak 2019 yılında 1800 antrenör istihdamı gerçekleştirmiş ve bu antrenörler 81 ilde görevlendirilmek üzere görevlerine başlamışlardır. 81 ilde İl Spor Merkezleri ve Engelli İl Spor Merkezleri ile birçok ilde TOHM (Türkiye Olimpiyat Hazırlık Merkezleri) bulunurken, antrenörlerin birçoğu buralarda görev alacaklardır. Bu nedenle spor kültürünün oluşumu ve başarılı sporcuların yetiştirilmesi konusundan büyük önem taşıyan antrenörleri teorik ve pratik olarak geliştirecek bir antrenör yetiştirme sistemi oluşturması büyük önem arz etmektedir.

Antrenörlük eğitimi programları, gençlerin katılımı için en uygun psikolojik faydaları sağlayan genç spor gruplarının yapılandırılması için bir model temsil etmektedir. Antrenör eğitimi iki ana sebepten dolayı büyük öneme sahiptir. Birincisi, antrenörler genç sporcular tarafından "rol model" olarak görülmekte ve bu rol sporcu üzerinde önemli bir etkiye sahip olmaktadır. İkincisi ise spor ortamında rol model olarak görülen antrenörler çocuklar ile diğer yetişkinlerin aksine daha doğrudan etkileşime girebilmektedirler (Conroy ve Coatsworth, 2006).

İstihdam konusunda ise Gençlik ve Spor Bakanlığı mevcut durumda yüksek öğretim kurumlarının spor ile alakalı bölümlerinden mezun yaklaşık 4500 personel çalıştırmaktadır. Bu sayı 2002 yılında yaklaşık 370 iken son 17 yılda bir hayli artış göstermiş ve hızla artış

göstermeye devam etmektedir. Spor elemanlarının istihdam sıkıntısı yaşamaması kapsamında Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın günden güne artan personel alımları Türk sporu adına önem arz etmektedir.

Bir ülkede devletin en önemli görevleri arasında toplum sağlığını korumak ve iyileştirmek gelmektedir. Bu kapsamda 2012 yılı OECD raporuna göre Türkiye'nin obezite oranı %15,2 iken bu rakam 2016 yılında %28,8 çıkmış, 2017 yılında ise bu rakam 22,3'e düşmüştür. Ancak yine de Türkiye'nin obezite oranı OECD'nin belirlediği obezite oranından (%19,5) yüksektir (OECD Obesity Update 2012, 2016, 2017). Bu kapsamda gerçekleştirilen politikaların bir ölçüde gerçekleştiğinin göstergesi olarak kabul edilebilir.

Mevcut antrenör eğitim sisteminin yeterli seviyede antrenör yetiştirmeyi sağlayamadığı, çözüm olarak var olan eğitim sisteminin revize edilmesi ya da yeni bir antrenör eğitim sistemine geçirilmesinin antrenör yetiştirilmesinde daha etkili olacağı düşünülmektedir. Ancak son yıllarda Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın politikalarda yer alan hedefleri gerçekleştirme yönünde doğru adımlar atılmaya çalışıldığı gözlenmekte ve sayısal verilerle doğrulanmaktadır.

Sonuç olarak, özellikle ülkenin spor kültürü oluşumunda aksaklıklar yaşanmaktadır. Bu aksaklıkların giderilmesi ve etkili bir spor kültürünün oluşturulması için Gençlik ve Spor Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı, Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı gibi devlet kurumları ve yerel yönetimlerin işbirliği ile uzun vadeli projeler tasarlanarak ülkemizde spor kültürünün yaratılması kolaylaşabilir ve sağlıklı bir yaşam ile dinamik bir genç nüfus sağlanabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- 2020 Yılı Sonuna Kadar Yapılacak Yaz ve Kış Olimpiyat ve Paralimpik Oyunlarına Hazırlanmak Amacıyla Yetiştirilecek Sporcuların Tespiti, Harçlıklarının Belirlenmesi, İaşe, İbate ve Yol Giderlerinin Karşılanmasına Dair Yönetmelik (2015, 11 Nisan). Resmî Gazete (Sayı: 29323).
- Ak, A. (2017). *Türk Sporunda Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. 1. Basım. Ankara: Spor Yayınevi.
- Antrenör Eğitim Yönetmeliği Usul ve Esasları (2002, 16 Ağustos). Resmî Gazete (Sayı: 24848).
- Balcı, V., Gök, Y. ve Akoğlu, H.E. (2018). Türkiye'nin Ulusal Gençlik ve Spor Politikalarının, Sürdürülebilirliğin Sosyal Boyutuyla İncelenmesi. *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3 (1): 9-22. DOI: 10.25307/jssr.399823
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. 23. Basım. Ankara: Pegem Akademi.
- Conroy, D.E., & Coatsworth, J.D. (2004). Coach Training as a Strategy for Promoting Youth Social Development. *The Sport Psychologist Human Kinetics*, 20:128-144.
- Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (2018, 10 Temmuz). Resmi Gazete (Sayı:30474)
- Devecioğlu, S. (2005). Türkiye'de Spor Sektörü Stratejilerinin Geliştirilmesi, *Verimlilik Dergisi*, 2:117-134
- Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun Hükmünde Kararname (2011, 3 Haziran). Resmî Gazete (Sayı: 638). Erişim adresi: [<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.638.pdf>].
- Hoye, R., Nicholson, M., & Haulihan, B. (2015). *Spor ve politika meseleleri ve analizi*. (Çev: Dr. Cem Tınaz, M. Bakır (Ed.), 1. Basım, İstanbul: Beta.
- OECD. (2012). Obesity Update. Erişim Adresi: [<http://www.oecd.org/health/49716427.pdf>], Erişim tarihi:26.01.2019
- OECD. (2016). Obesity Update. Erişim Adresi: [<http://www.oecd.org/health/obesity-update.htm>], Erişim tarihi:26.01.2019
- OECD. (2017). Obesity Update. Erişim Adresi: [<https://www.oecd.org/els/health-systems/Obesity-Update-2017.pdf>], Erişim tarihi:26.01.2019
- Ogunniyi, C. (2013). Sport and Development in South African Women's Football: The Reciprocal Effects of Socialisation. Doktora Tezi, University of Johannesburg, Faculty of Health Sciences, Johannesburg.
- PGlobal (2017). *Ülkelerin Spor Başarısını Etkileyen Faktörler: Rio Olimpiyatları Örneği*, Ankara: PGlobal Küresel Danışmanlık ve Eğitim Hizmetleri

Scottish Executive (2007). Reaching higher: Building on the success of Sport 21. Erişim:[
<https://www2.gov.scot/Publications/2007/03/07105145/6>], Erişim tarihi: 28.01.2019

Spor Genel M¼d¼rl¼ę¼ (2016) Faaliyet Raporu. Erişim Adresi:[
<http://sgm.gsb.gov.tr/Sayfalar/259/114/faaliyet-raporlari.aspx>], Erişim tarihi:25.01.2019

Spor Genel M¼d¼rl¼ę¼ (2017) Faaliyet Raporu. Erişim Adresi:[
<http://sgm.gsb.gov.tr/Sayfalar/259/114/faaliyet-raporlari.aspx>], Erişim tarihi:25.01.2019

Sporda Şiddet ve D¼zensizlięin Önlenmesine Dair Kanun (2011, 14 Nisan). Resm¼ Gazete
(Sayı: 27905).

Yıldırım, A.ve Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma y¼ntemleri*. 10. Basım,
Ankara: Seçkin Yayıncılık.



International Journal of Social
Science Research
www.ijssr.net
ijssresearch@gmail.com
ISSN: 2146-8257



Systematic Reviews of Doctoral Theses on Grammar Teaching*

Mukime GÜLEN CANLI¹

Akdeniz University, Institute of Education Sciences, Turkish Education
<https://orcid.org/0000-0003-4806-5703>

Yusuf TEPELİ²

Akdeniz University, Faculty of Education, Department of Turkish Education
<https://orcid.org/0000-0002-7634-6775>

ABSTRACT

In this research, it is aimed to examine the doctoral theses on grammar teaching according to various characteristics. For this purpose, doctoral theses on Turkish and Turkish language and literature teaching were determined and examined according to their various characteristics. It is thought that this research will shed light on new studies in Turkish language teaching, will provide convenience to the researchers thanks to this systematic review and will be useful to teachers in solving problems which are about teaching grammar. In this research, which study the doctoral thesis on grammar teaching between the years 2000-2018, systematic review method was used. In this research, doctoral theses on grammar teaching were searched and theses were classified according to various codes and themes with content analysis technique. Doctoral theses on grammar teaching have been examined according to years, universities, institutes, subjects, working groups, methods, results and suggestions. The results obtained in the study were systematically classified and evaluated. As a result of the research, 29 doctoral theses on grammar teaching were reached. 28 of these theses were made in Turkish education and 1 in Turkish language and literature. The universities with the highest number of doctoral theses are respectively Atatürk and Gazi Universities. In the examined thesis, experimental design with pre-test and post-test control group was mostly used. When the study group of the theses was examined, it was seen that the most studies were conducted for secondary school students. When the results of the theses were examined, the results of the screening studies were generally negative, while the experimental studies had negative results in pre-tests and positive results in post-tests. When the results of the theses were viewed, the results of the

ARTICLE INFO

Received: 02.09.2019
Published online:
31.12.2019

* This article was developed from the study presented at the 5th International Symposium on Human, Social and Sport Sciences.

¹ Ph.D.

canli-mukime@hotmail.com

² Prof. Dr.

ytepli@akdeniz.edu.tr

screening studies were generally negative, while the experimental studies had negative results in pre-tests and positive results in post-tests. Suggestions of theses; are reviewed under these three titles; the suggestions for educators, researchers and authorities.

Key Words: Teaching Turkish, Grammar Teaching, Doctoral Theses.

Extended Summary

Purpose

Many definitions of language have been made. The common point of language definitions is that language is a means of communication. Language education is very important for this communication to be carried out in a healthy way. Language, which is one of the most basic requirements for human being to meet other needs and live humanly, is acquired in two ways: mother tongue and foreign language teaching.

Demirel (1999), states that the main purpose of mother tongue education is to provide effective use of comprehension and expression skills by developing four basic language skills and to realize this aim, grammar teaching has an important place in raising the knowledge of the native language speakers in their minds to the consciousness.

Grammar teaching contributes to the conscious use of language, comprehension and expression skills. Grammar teaching guides the learner to learn and use the language correctly in foreign language teaching while developing the language skills of the person by revealing the knowledge that exists in the mother tongue teaching. Therefore, in grammar education, grammar teaching should be done effectively and grammar teaching should be given importance.

The aim of this research is to examine the doctoral theses on grammar teaching in Turkish and Turkish language and literature education field according to various characteristics. For this purpose, the dissertation of doctoral theses according to the departments and institutes, distribution by years, distribution by universities, distribution by advisor titles, distribution according to grammar subjects, distribution according to the methods and examined techniques, distribution according to research design, distribution according to study groups, results and recommendations were examined.

As the research classifies the doctoral theses made in grammar teaching according to various characteristics and presents them together with the results and recommendations; It is thought that it will guide researchers and educators and will provide convenience for new studies.

Method

Systematic review pattern was used in the study. The study group of the research consists of doctoral theses on grammar teaching in Turkish and Turkish language and literature between the years 2000-2018. 29 doctoral theses were included in the research.

The data of the study was collected by document analysis technique. The data of the study was collected between 25 January 2019 and 15 March 2019. In order to reach these theses, databases of universities were searched with the Thesis Center of Higher Education Council. In the doctoral theses included in the research, the qualifications of Turkish education and grammar teaching in Turkish language and literature field were investigated.

Conclusion and Implications

As a result of the research, 29 doctoral theses on grammar teaching were directly and indirectly reached. It can be said that this number is insufficient in an area that forms the

infrastructure of language and contributes to understanding such as grammar teaching. 28 of these theses were made in Turkish education and 1 in Turkish language and literature. The universities with the highest number of doctoral theses are Atatürk and Gazi Universities, respectively. In this study, doctorate theses made between the years 2000-2018 were examined. The distribution of the theses varies according to the years. In 2000, 2002 and 2003, no thesis was found. In 2011 and 2018, four each doctoral dissertations were reached. Some of the doctoral theses made in recent years are not included in the research because they do not have access permissions. Grammar teaching in general or a few grammar topics are discussed in general in doctoral theses. Research designs of doctoral theses were examined and it was seen that the most pre-test and post-test experimental designs were used in the theses. The experimental design was followed by scanning model, field research and document analysis. When the study group of the theses was examined, it was seen that the most studies were conducted for secondary school students. When the results of the theses were examined, the results of the screening studies were generally negative, while the positive results were obtained in the final test in the experimental studies.

In the proposals of the theses, there are three titles: suggestions for educators, researchers and authorities. In the theses, researchers made suggestions to educators about grammar teaching, method-technique, functionality, course materials, concept teaching and assessment and evaluation. The doctoral dissertation includes 25 suggestions on how to teach grammar, functionalization of grammar and concept teaching. In the theses, it was seen that the researcher made suggestions to the subjects such as working group, grammar, method-technique and assessment and evaluation. In the theses, it is generally suggested that researchers make use of linguistics in grammar studies and conduct studies in this direction. Research on language learning methods has also been suggested. In the theses; It has been suggested that training of prospective teachers, equipping teachers with in-service trainings, revising teaching programs, improving textbooks, arranging learning environments in the best way, eliminating term differences and preparing a language book that is accepted by everyone to guide teachers

Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Yapılmış Doktora Tezlerinin Sistemik Olarak İncelenmesi*

Mukime GÜLEN CANLI¹

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi
https://orcid.org/0000-0003-4806-5703

Yusuf TEPELİ²

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü
https://orcid.org/0000-0002-7634-6775

ÖZET

MAKALE BİLGİSİ

Araştırmada dil bilgisi öğretimi üzerine yapılmış doktora tezlerinin çeşitli özelliklerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Türkçe ile Türk dili ve edebiyatı öğretimi üzerine yapılmış doktora tezleri belirlenerek çeşitli özelliklerine göre incelenmiştir. Bu araştırmanın Türkçe öğretiminde yeni çalışmalara ışık tutacağı, yapılan sistematik inceleme sayesinde araştırmacılara kolaylık sağlayacağı, öğretmenlere dil bilgisi öğretimiyle ilgili sorunların çözümünde faydalı olacağı düşünülmektedir. 2000-2018 yılları arasında dil bilgisi öğretimi üzerine yapılmış doktora tezlerini ele alan bu araştırmada, sistematik inceleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, dil bilgisi öğretimi üzerine yapılmış doktora tezleri taranmış, tezler içerik analizi tekniğiyle çeşitli kod ve temalara göre sınıflandırılmıştır. Dil bilgisi öğretimi üzerine yapılmış doktora tezleri yıllara, yapıldığı üniversitelere, enstitülere, konularına, çalışma gruplarına, yöntemlerine, sonuç ve önerilerine göre incelenmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar sistematik olarak sınıflandırılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda dil bilgisi öğretimi üzerine yapılmış 29 doktora tezine ulaşılmıştır. Bu tezlerden 28'i Türkçe eğitimi, 1'i Türk dili ve edebiyatı alanında yapılmıştır. Konu kapsamındaki doktora tezlerinin en fazla yapıldığı üniversiteler sırasıyla Atatürk ve Gazi Üniversiteleridir. İncelenen tezlerde en fazla ön-test-son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Tezlerin çalışma grubu incelendiğinde en fazla çalışmanın ortaokul öğrencilerine yönelik yapıldığı görülmüştür. Tezlerin sonuçlarına göre tarama çalışmalarında sonuçlar genel olarak olumsuzken deneysel çalışmalarda ön-testlerde olumsuz, son-testlerde olumlu sonuçlar alınmıştır. Tezlerin önerileri; eğitimcilere, araştırmacılara ve yetkililere yönelik öneriler olmak üzere üç başlık altında incelenmiştir.

Alınma
Tarihi:02.09.2019
Çevrimiçi yayınlanma
tarihi: 31.12.2019

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretimi, Dil Bilgisi Öğretimi, Doktora Tezleri

* Bu makale V. Uluslararası İnsan, Toplum ve Spor Bilimleri Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuş çalışmadan geliştirilmiştir.

¹ Doktora Öğrencisi
canli-mukime@hotmail.com

² Prof. Dr.
ytepeli@akdeniz.edu.tr

Giriş

Dilin insan yaşamındaki öneminin yanında eğitimdeki önemi de herkes tarafından bilinmektedir. Dil eğitimin en önemli aracıdır. Bu nedenle gerek ana dili öğretimine gerek yabancı dil öğretimine yönelik pek çok araştırma yapılmış ve yapılmaya devam etmektedir. Dil öğretiminde birçok dilbilimci ve akademisyenin üzerinde durduğu bir konu da dil bilgisi öğretimi konusudur. Dil bilgisi dilin yapısını ve kurallarını ortaya koyar. Bu kuralları bilmek ve doğru bir şekilde uygulamak dilin doğru bir şekilde öğretilmesi ve öğrenilebilmesi için oldukça önemlidir.

Gramer, insan kafasındaki düşüncüyü söze ve söz bütününe dönüştüren dili, bilimsel ölçüler içinde anlatan, o dilin anlaşılması ve kullanılması için gerekli yöntem ve kuralları bir sistem yapısı içinde öğreten bilim dalıdır (Korkmaz, 2009). Dilin anlaşılmasında dil bilgisinin önemini ortaya koyan bu tanım dil bilgisi öğretiminin de önemini vurgulamaktadır. Ergin (1985), dilin anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta olduğunu belirtirken dile istenildiği gibi hükmedilemeyeceğini, dilin yalnızca kendi özelliklerine uygun şekilde kullanılabileceğini belirtir. Bir dili istediğimiz gibi değil, o dilin kurallarına ve yapısına uygun kullandığımız zaman dil bir anlam ifade eder ve iletişim amacını gerçekleştirir. Bu nedenle dilin kurallarının, dolayısıyla dil bilgisinin bilinmesi o dili doğru kullanmanın ön şartıdır. Bu nedenle etkili bir dil eğitimi için dil bilgisi öğretiminin en iyi şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Aksan (2017), Türkçenin tümce anlambilimini söz dizimi özellikleri ve biçim öğelerinin etkilediğini belirterek anlambilimle ilgili saptamalarda dil bilgisi özelliklerinden faydalanır. Çünkü biçim özellikleri değiştirilen cümlenin anlam özellikleri de değişiklik göstermektedir. Bu nedenle dil bilgisini anlamdan ayrı tutmak ve arka plana atmak doğru bir yaklaşım değildir.

Korkmaz (2002)'a göre, dilin işleyişini yani dil bilgisini bilmek; o dilin öğrenimi ve öğretimi açısından büyük önem taşımaktadır. Korkmaz dil bilgisinin; sadece dilin öğrenilmesini ve o dilin sistem yapısını ortaya koyan kurallar bütünü değil, aynı zamanda dilin kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlayan bir araç olduğunu belirtir. Dilin geleceğe doğru bir şekilde aktarılabilmesi için de doğru bir şekilde öğretilmesi temel amaç olmalıdır. Dil kurallarını içeren dil bilgisinin iyi bir şekilde öğretilmesi bu amacın gerçekleşmesi için önemli bir adımdır.

Dil bilgisinin bütün bu işlevleri düşünüldüğünde dil bilgisi öğretiminin önemi ortaya çıkmaktadır. Dil bilgisi dilin alt yapısıdır. Ana dili ve yabancı dil öğretiminde dil bilgisine hâkim olunması dilin mantığının kavranmasını kolaylaştırır. Bu nedenle dil bilgisi öğretimine gereken önemin verilmesi, dil bilgisi öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi ana dil ve yabancı dil öğretiminin başarısını artıracaktır.

Eğitimde lisansüstü tezlerin incelendiği araştırmalar vardır. Bunlardan Türkçe eğitimiyle ilgili olanlardan bazılarında aşağıda yer verilmiştir:

Şahin, Kana ve Varışoğlu, (2013), Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimlerini inceledikleri çalışmada, tezlerin konularının, yöntemlerinin, örneklem özelliklerinin, veri toplama araçlarının ve veri analizlerinin eğilimlerini ortaya koymuştur. Çalışmada 2000-2011 yılları arasında yapılmış 62 doktora ve 490 yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 552 tez incelenmiştir.

Coşkun, Balcı ve Özçakmak (2013), yazma eğitimi üzerine yapılmış 168 lisansüstü tezi yöntem, yıl, üniversite ve amaçlarına göre incelemiştir. Çalışmada tezlerin %62'sinin 2006-2010 yılları arasında gerçekleştirildiği, %81'inin yüksek lisans, %19'unun doktora tezi olduğu, tezlerde genellikle ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerini belirlemenin amaçlandığı belirtilmiştir.

Balcı, Coşkun ve Özçakmak (2013)'ın okuma eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü tezleri çeşitli açılardan inceledikleri çalışmada, 1981-2010 yılları arasında okuma üzerine yapılmış 239 tez ele alınmıştır. Çalışmada 2006 ve 2010 yılları arasında tez sayısında artış olduğu, tezlerin çoğunluğunun Gazi, Ankara ve Hacettepe Üniversitelerinde gerçekleştirildiği, tezlerin çalışma gruplarının %30 ilkokul, %20 ortaokul öğrencileri ve %10 özel eğitim gerektiren öğrencilerden oluştuğu belirtilmiştir.

Büyükkız (2014)'in, yabancılara Türkçe öğretimi üzerine yapılmış lisansüstü tezleri incelediği çalışmada 1981-2012 yılları arasında hazırlanan 125'i yüksek lisans, 22'si doktora tezi olmak üzere toplam 147 tez; türlere, yıllara, konulara, dil becerilerine ve kullanılan yöntemlere göre sınıflandırılmıştır. Çalışmada konu alanına göre en fazla dil bilgisi incelemeleri (38 tez) üzerine tez yazıldığı belirtilmiştir.

Karadağ (2014), 2000-2012 yılları arasında okuma tutumları ve alışkanlıkları konusunda yapılmış lisansüstü tezleri incelemiş ve karşılaştırmalı analizlerine yer vermiştir. YÖK veri tabanında araştırmaların çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde olduğu ve tarama modelinde gerçekleştirildiği, örneklem grubu olarak genellikle ilköğretim 4. ve 5. sınıf düzeylerinde çalışmaların yapıldığı; Proquest veri tabanında ise araştırmaların çoğunluğunun doktora düzeyinde olduğu ve deneysel modellerle gerçekleştirildiği belirtilmiştir.

Boyacı ve Demirkol (2018), Türkçe eğitimi alanında yapılan doktora tezlerini inceledikleri çalışmada, 1995-2018 yılları arasında yazılan 275 doktora tezini konu, özet, başlık ve künyeleri yönünden değerlendirmiştir.

Türkçe eğitimiyle ilgili tez inceleme çalışmalarının geneli göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmalarda tezlerin derinlemesine değil, genel olarak ele alındığı ve daha çok sayısal verilerden oluştuğu görülmüştür. Bu çalışmada ise dil bilgisi öğretimi üzerine yapılmış tezler derinlemesine incelenmiş, tezlerin öne çıkan sonuç ve önerilerine de yer verilmiştir.

Araştırmanın; dil bilgisi öğretimi üzerine yapılmış doktora tezlerini çeşitli özelliklerine göre sınıflandırması, sonuç ve önerileriyle birlikte ele alması sebebiyle araştırmacılara, eğitimcilere ve yetkililere yol göstereceği ve yapılacak yeni çalışmalar için kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir. Alanda dil bilgisi öğretimi üzerine yeterince çalışma olmadığı, bazı konuların doktora düzeyinde ele alınmadığı düşünüldüğünden konuyla ilgili doktora tezlerini bir araya getirerek özelliklerini ortaya koymak ve henüz çalışılmamış konuları, alandaki eksiklikleri tespit etmek amaçlanmıştır.

Araştırmanın amacı, dil bilgisi öğretimi üzerine yapılmış doktora tezlerini çeşitli özellikler açısından incelemektir. Araştırmanın amacı kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Tezlerin yapıldıkları anabilim/bilim dalları ve enstitülere göre dağılımı nasıldır?
2. Tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
3. Tezlerin yapıldığı üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
4. Tezlerin danışman unvanlarına göre dağılımı nasıldır?
5. Tezlerin dil bilgisi konularına göre dağılımı nasıldır?
6. Tezlerin inceledikleri yöntem ve tekniklere göre dağılımı nasıldır?
7. Tezlerin araştırma desenine göre dağılımı nasıldır?
8. Tezlerin çalışma gruplarına göre dağılımı nasıldır?
9. Tezlerin sonuçları nelerdir?
10. Tezlerin önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2000-2018 yılları arasında dil bilgisi öğretimi üzerine yapılmış doktora tezleri oluşturmaktadır. Araştırmaya aranan niteliklere uygun 29 doktora tezi dahil edilmiştir.

Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak sağlayan amaçsal örnekleme yöntemi (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010) kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda belli niteliklere sahip tezler incelendiği için ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır.

Çalışma grubuna dahil edilen tezlerle ilgili verileri düzenli bir şekilde yansıtabilmek için her bir tez numaralandırılmıştır. Tez başlıkları ve araştırmada bu tezlere verilen numaralar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmada İncelenen Tezlerin Adları ve Numaraları

Doktora Tezinin Başlığı	Numarası
İlköğretim Okulları Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sözcük Türlerini Öğrenme ve Kullanma Düzeyleri ile Kavram Edinimleri	1
Yapım Eki Öğretiminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Kelime Hazinesi, Kelime Türetme Becerisi ve Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerindeki Etkisi	2
İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Dil Yapılarının Anlama Becerilerini (Okuma/Dinleme) Geliştirmedeki Rolü	3
Türkiye ve Almanya’da İlköğretimde Anadili Öğretimi -Eğitim Programları ve Ders Kitapları Açısından Bir Karşılaştırma-	4
İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Derslerinde Kavram Haritası Tekniğinin Öğrenci Başarısına ve Hatırlamaya Etkisi	5
İlköğretim 2. Kademe Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları Üzerine Bir Araştırma	6
Metne Dayalı Dil Bilgisi Öğretimi	7
İlköğretim İkinci Kademe Zaman Ekleri ve Fonksiyonlarının Öğretimi	8
İlköğretim Okulları İkinci Kademe Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir Araştırma	9
Dil Bilgisi Öğretiminde Metinlerin Seçimi Üzerine Bir Araştırma	10
Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (Model Önerisi)	11
Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Suriyelilerin Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma	12
Türkiye’ye Gelen Afganistanlı Öğrencilere Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme (2008-2012)	13
Ortaöğretim Dil Bilgisi Kitapları Üzerine Dil Bilimi Açısından Bir Değerlendirme	14

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde, Öğrencilerin Ana Dilleri ve Mensup Oldukları Dil Ailelerinin Türkçe Yazma Becerisine Etkisi	15
Yabancılarla Türkçe Öğretiminde (Temel Seviye A1) Bilgisayar Destekli Materyal Geliştirme ve Bunun Öğrenci Başarısına Etkisi	16
İlköğretim İkinci Kademedeki Fiilimsilerin Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Tutum, Başarı ve Kalıcılığa Etkisi	17
Karikatürlerle Dil Bilgisi Öğretimi	18
Kelime ve Dil Bilgisi Düzeyinin Yedinci Sınıf Öğrencilerinde Yazma Becerisi ile İlişkisi	19
İlköğretim 6. Sınıfta Bilgisayar Destekli Dil Bilgisi Öğretiminin Başarı ve Tutuma Etkisi	20
Türkçenin Kiplik Özelliklerinin Belirlenmesi ve Bunların Dil Bilgisi Öğretimine Yansıtılması	21
5E Modelinin 6. Sınıf Dil Bilgisi Öğretiminde Başarıya, Akademik Motivasyona ve Kalıcılığa Etkisi	22
7. Sınıf Türkçe Dersi “Bildirme ve Dilek Kipleri” Konusunun Öğretiminde Animasyon Destekli 5E Modelinin Başarı, Kalıcılık ve Tutuma Etkisi	23
İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Dilbilgisi Öğretim Yöntemlerinin ve Dilbilgisi Alistirmalarının 2005 Programı Açısından İncelenmesi	24
Dil Bilgisi Öğretiminde Çatı Kavramı ve Bu Kavramla İlgili Yanılgılar	25
Dil Bilgisi Öğretiminde Beyin Temelli Öğrenmenin Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcı Öğrenme Üzerindeki Etkisi	26
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri	27
Türkiye ve İsviçre’deki Ortaokul Öğrencilerinin Ana Dili Öğretimi Ders Kitaplarının Karşılaştırılması	28
Türkçede Söz Diziminin Öğretimi ve Kavratılması	29

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya doğrudan dil bilgisi öğretimi üzerine yapılmış 21 doktora tezi ve dolaylı olarak dil bilgisiyle ilgili tespitlere ulaşılmış 8 doktora tezi (4, 11, 12, 13, 15, 16, 27 ve 28) dahil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri 25 Ocak 2019 tarihi ile 15 Mart 2019 tarihleri arasında toplanmıştır. Söz konusu doktora tezlerine ulaşmak için Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi ile üniversitelerin veri tabanları taranmıştır. Araştırmaya dahil edilen doktora tezlerinde Türkçe eğitimi ile Türk dili ve edebiyatı alanında yapılmış olma, dil bilgisi öğretimi üzerine yapılmış olma veya dil bilgisiyle ilgili incelemeleri de içermeye, erişime açık olma gibi nitelikler aranmıştır. Tez merkezi taramasında özet alanına “dil bilgisi öğretimi, Türkçe öğretimi, fiilimsi öğretimi, kip öğretimi vb.” dil bilgisiyle ilgili terimler yazılarak arama yapılmış ve bulunan tezler incelenerek araştırma konusuna uygun olanlar seçilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Doktora tezlerinden elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel işlem birbirine benzeyen verileri bir araya getirmek ve yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Büyüköztürk vd. (2010), içerik analizinin aşamalarını; amaçların belirlenmesi, kavramların tanımlanması, analiz birimlerinin belirlenmesi, verilerin yerinin belirlenmesi,

mantıksal bir yapının geliştirilmesi, örneklem planının geliştirilmesi, kodlama kategorilerinin belirlenmesi ve verilerin analiz edilmesi olarak belirlemiştir. Araştırmada bu aşamalar takip edilerek veriler toplanmış, doktora tezleri incelenerek kodlamalar yapılmış, kategoriler belirlenmiştir. Kodlar ve temalar tablolaştırılarak verilerin frekans ve yüzdeleri hesaplanmış, bulgular yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırmada dil bilgisi öğretimi üzerine yapılmış doktora tezleri çeşitli açılardan incelenmiştir. İnceleme sonucunda ulaşılan bulgular, araştırma soruları doğrultusunda tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tezlerin Yapıldığı Anabilim/Bilim Dalları ve Enstitülere Göre Dağılımı

Araştırmada Türkçe eğitimi ile Türk dili ve edebiyatı eğitimi alanlarında dil bilgisi öğretimi üzerine yapılmış doktora tezleri incelenmiştir. Tezlerin yapıldıkları anabilim/bilim dalı ve enstitü bilgileri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Tezlerin Yapıldığı Anabilim Dalları ve Enstitülere Göre Dağılımı

	Bölüm/Alan	İlgili Tez No.	f	%
Anabilim Dalı	Türkçe Eğitimi	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10,11,12,13, 15,	28	96,5
	Anabilim/Bilim Dalı	16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29		
Anabilim Dalı	Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi	14	1	3,4
	Anabilim Dalı (Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bilim Dalı)			
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2, 3, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28	23	79,3
	Sosyal Bilimler Enstitüsü	1, 4, 9, 10, 24, 29		

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya dahil edilen 29 doktora tezinden 28’i Türkçe eğitimi anabilim/bilim dalında 1’i ise Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği bilim dalında yapılmıştır. Türk dili ve edebiyatı alanında dil bilgisine yönelik birçok tez olmasına rağmen “dil bilgisi öğretimi” üzerine yapılmış tez sayısı yok denecek kadar azdır. Doktora tezlerinden 6’sı sosyal bilimler, 23’ü eğitim bilimleri enstitülerinde yapılmıştır.

Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Araştırmaya dahil edilen doktora tezlerinin yıllara göre dağılımı incelenmiş ve bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	İlgili Tez No.	f	%
2000	-	0	0
2001	9	1	3,4
2002	-	0	0
2003	-	0	0
2004	1	1	3,4
2005	3	1	3,4

2006	5, 29	2	6,8
2007	4, 6, 7,	3	10,3
2008	10,	1	3,4
2009	8,	1	3,4
2010	14	1	3,4
2011	16,17, 18, 20,	4	13,7
2012	24, 25,	2	6,8
2013	26	1	3,4
2014	28	1	3,4
2015	22, 23, 27,	3	10,3
2016	13,	1	3,4
2017	11, 15,	2	6,8
2018	2, 12, 19, 21	4	13,7
Toplam		29	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırmada kapsamında 2000, 2002 ve 2003 yıllarında konuyla ilgili teze rastlanmamıştır. Dil bilgisi öğretimi üzerine yapılan doktora tezlerinin yıllara göre dağılımı farklılık göstermektedir. Bazı yıllarda konuyla ilgili herhangi bir doktora teze rastlanmamış, bazı yıllarda ise birkaç tez yapıldığı görülmüştür. 2011 ve 2018 yılları konuyla ilgili en fazla (4) doktora tezinin yapıldığı yıllar olmuştur.

Tezlerin Yapıldığı Üniversitelere Göre Dağılımı

Doktora tezlerinin yapıldığı üniversitelere göre dağılımı incelenmiş ve bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Tezlerin Yapıldığı Üniversitelere Göre Dağılımı

Araştırmanın Yapıldığı Üniversite	İlgili Tez No.	f	%
Atatürk Üniversitesi	1, 9, 20, 22, 23, 25, 26, 28, 29	9	31,0
Gazi Üniversitesi	2, 3, 6, 7, 8, 13, 14, 15	8	27,5
Selçuk Üniversitesi	10, 11, 16, 17, 18,	5	17,2
Dokuz Eylül Üniversitesi	21, 27	2	6,8
İnönü Üniversitesi	12, 19	2	6,8
Ankara Üniversitesi	4,	1	3,4
İstanbul Üniversitesi	24,	1	3,4
Marmara Üniversitesi	5	1	3,4
Toplam		29	100

Tablo 4'te de görüldüğü gibi konu kapsamında ulaşılan 29 doktora tezi, 8 farklı üniversitede yapılmıştır. Bu üniversitelerden dil bilgisi öğretimi üzerine en fazla araştırma Atatürk Üniversitesinde (9), ikinci olarak Gazi Üniversitesinde (8) yapılmıştır. Üçüncü sırada Selçuk Üniversitesi (5) gelmektedir. Diğer 5 üniversitede birer veya ikişer doktora tezi yapıldığı görülmüştür.

Tezlerin Danışman Unvanlarına Göre Dağılımı

Araştırmada incelenen tezlerin danışman unvanlarına ait bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Tezlerin Danışman Unvanlarına Göre Dağılımı

Danışman Unvanı	İlgili Tez No.	f	%
Profesör Dr.	1, 3, 4, 5, 7, 9, 13, 14, 19, 21, 24, 25, 28, 29	14	48,2

Yrd. Doç. Dr.	6, 8, 15, 16, 22, 23, 26, 27	8	27,5
Doçent Dr.	2, 10, 11, 12, 17, 18, 20	7	24,1
Toplam		29	100

Tablo 5'te görüldüğü gibi dil bilgisi öğretimi üzerine yapılmış doktora tezlerinin danışmanlarının %48 'ini profesörler oluşturmaktadır. Tez danışmanı doçent ve yardımcı doçent sayıları birbirine oldukça yakındır.

Tezlerin Dil Bilgisi Konularına Göre Dağılımı

Araştırmada incelenen doktora tezlerinde ele alınan dil bilgisi konuları ile ilgili bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Tezlerin Dil Bilgisi Konularına Göre Dağılımı

Konu	İlgili Tez No.	f	%
Dil Bilgisi (Genel)	4, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 24, 26, 28	16	55,1
Kip Ekleri	8, 21, 23	3	10,3
Sözcük Türleri	1, 5	2	6,8
Yapım Ekleri	2	1	3,4
Çekim Ekleri	27	1	3,4
Dil Yapıları (Fonetik, Semantik, Morfolojik, Sentaktik Yapılar)	3	1	3,4
Çatı	25	1	3,4
Fiilimsiler	17	1	3,4
Sözcük Yapısı	18	1	3,4
Sıfat ve Sıfat Tamlamaları	22	1	3,4
Söz Dizimi	29	1	3,4
Toplam		29	100

Tablo 6'da görüldüğü gibi doktora tezlerinde dil bilgisi konularından; sözcük türleri, yapım ve çekim ekleri, dil yapıları, kip ve çatı ekleri, fiilimsiler, sözcük yapısı, sıfat, söz dizimi ve dil bilgisi öğretimi konuları ele alınmıştır. Bu çalışmalardan 16'sında dil bilgisi öğretimi genel olarak veya birkaç dil bilgisi konusunu kapsayacak şekilde ele alınmıştır. Bunlardan 11, 12, 13, 15 ve 16 numaralı çalışmalar yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine yapılmıştır. Bu tezlerin çoğunluğu yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları sorunları ve yaptıkları dil bilgisi yanlışlarını içermektedir. Kip eklerinin öğretimi üzerine 3, sözcük türleriyle ilgili de 2 doktora tezi olduğu görülmüştür.

Tezlerin İnceledikleri Yöntem ve Tekniklere Göre Dağılımı

Araştırmada, dil bilgisi öğretimi üzerine yapılan doktora tezlerinde etkisi incelenen yöntem ve teknikler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Tezlerin İnceledikleri Yöntem ve Tekniklere Göre Dağılımı

Tezde Araştırılan Yöntem, Teknik	İlgili Tez No.	f	%
Bilgisayar Destekli Öğretim	16, 20	2	6,8
5E Modeli/ Animasyon Destekli 5E Modeli	22/ 23	2	6,8
Kavram Haritası Tekniği	5	1	3,4
Metne Dayalı Öğretim	7	1	3,4
Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Öğretim	11	1	3,4

Aktif Öğrenme	17	1	3,4
Karikatürlerle Öğretim	18	1	3,4
Beyin Temelli Öğrenme	26	1	3,4
Toplam		10	34,4

Tablo 7’de görüldüğü gibi doktora tezlerinde kavram haritası, metne dayalı öğretim, yenilenmiş Bloom taksonomisine göre hazırlanmış ders içeriği ile öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme, aktif öğrenme, karikatürlerle öğrenme, 5E modeli ve beyin temelli öğrenme olmak üzere 8 yöntem veya tekniğin etkisi incelenmiştir. Bunlardan bilgisayar destekli öğrenme ile 5E modeli ikiye; diğer yöntem, teknikler birer tezde ele alınmıştır.

Tezlerin Araştırma Desenine Göre Dağılımı

Dil bilgisi öğretimi üzerine yapılan tezlerin araştırma desenleri incelenmiş ve bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Tezlerin Araştırma Desenine Göre Dağılımı

Araştırmanın Modeli	İlgili Tez No.	f	%
Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Desen	5, 7, 10, 11, 16, 17, 18, 20, 22, 23, 26	11	37,9
Tarama Modeli	1, 3, 4, 13, 14, 21, 24	7	24,1
Alan Araştırması	6, 8, 9, 29	4	13,7
Doküman İncelemesi	12, 28	2	6,8
İlişkisel Tarama Modeli	19	1	3,4
Ön Test-Son Test Yarı Deneysel Desen	2	1	3,4
Eylem Araştırması	15	1	3,4
Karma Yöntem	25	1	3,4
Örnek Olay İnceleme Yöntemi	27	1	3,4
Toplam		29	100

Tablo 8’de görüldüğü gibi dil bilgisi öğretimi üzerine yapılmış doktora tezlerinde; tarama, ilişkisel tarama, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen, yarı deneysel desen, alan araştırması, doküman incelemesi, eylem araştırması, karma yöntem ve örnek olay inceleme yöntemi olmak üzere 9 farklı desen kullanılmıştır. Bunlardan en fazla kullanılan deneysel desendir (11). Deneysel deseni tarama modeli (7) ve alan araştırması (4) takip etmiştir. İlişkisel tarama, yarı deneysel desen, eylem araştırması, karma yöntem ve örnek olay inceleme yöntemleri birer tezin araştırma desenini oluşturmuştur.

Tezlerin Çalışma Gruplarına Göre Dağılımı

Doktora tezlerinin çalışma grupları/örnekleme incelenmiş ve bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Tezlerin Çalışma Gruplarına/Örnekleme Göre Dağılımı

	Çalışma Grubu/Örneklem	İlgili Tez No.	f	%
Ortaokul	5. sınıf	-	-	-
	6. sınıf	11, 18, 20, 22, 26	5	17,2
	7. sınıf	5, 10, 19, 23	4	13,7
	8. sınıf	1*, 7, 9, 17, 25*	5	17,2
	6,7,8. Sınıf	8, 29*	2	6,8
L i z e	Lise Hazırlık	29*	1*	3,4

	10. sınıf	25*	1*	3,4
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	A1	16, 27*	2	6,8
	A2	27*	1*	3,4
	B2	2	1	3,4
	C1	12	1	3,4
	Seviyesi Belirlenemeyenler	13, 15*	2	6,8
Kitap, Kaynak, Metin	6, 7, 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Türkçe Ders Kitapları	3, 24, 28	3	10,3
	3-5. Sınıf ve Almanca Ders Kitapları, Türkçe Dersi Öğretim Programı, Almanca Dersi Öğretim Programı	4	1	3,4
	Dil bilgisi kitapları	14	1	3,4
	Metinler	21	1	3,4
	Öğretmen, akademisyen, müfettiş, okul müdürü	1*, 6, 9*, 15*	3*,1	13,7
Toplam			(6*)29	100

(*) Birden fazla çalışma grubu/örneklem üzerinde yapılan araştırmalar

Tablo 9’da görüldüğü gibi doktora tezlerinin. çalışma grupları oldukça çeşitlidir. Çalışma grupları ortaokul, lise, yabancı uyruklu öğrenciler; öğretmen, müfettiş, okul müdürü gibi farklı sınıf ve düzeylerden; kitap, öğretim programı, öğrenci ürünleri gibi materyallerden oluşmaktadır. Bu gruplardan en fazla araştırma ortaokul öğrencileri üzerine (16) yapılmıştır. Dil bilgisi öğretimi kapsamında ilkökul 1,2,3,4. sınıf; ortaokul 5. sınıf; lise 9, 11 ve 12. sınıf; ön lisans, lisans ve yüksek lisans öğrencilerine yönelik doktora tezine rastlanmamıştır. Yabancı uyruklu öğrenciler üzerine 7 araştırma yapılmış, bunlardan B1 ve C2 düzeyine yönelik doktora tezine rastlanmamış, 2 tezde de çalışma grubunun düzeyi belirtilmemiştir. Kitap, öğretim programı gibi dokümanlar üzerine 6 çalışma yapılmıştır. Diğer çalışma gruplarıyla birlikte öğretmen, akademisyen, okul müdürü ve müfettiş gibi eğitimin farklı organlarını da işe katarak çoklu veri toplayan 4 doktora tezi vardır.

Tezlerin Sonuçları

Doktora tezlerinin sonuçları incelenmiş öne çıkan sonuçlar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Tezlerin Sonuçları

Veri Toplama Aracı	Sonuç	İlgili Tez No.	f
Başarı Testi	Öğrenciler konuyla ilgili yeterince başarılı değildir.	1, 25, 29	3
	Öğrencilerin yazma becerilerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.	19	1
	Uygulanan program başarıyı artırmıştır.	2, 5, 7, 10, 11, 16, 17, 18, 20, 22, 23, 26,	12
	Uygulanan program ile deney grubu kontrol grubuna göre daha başarılı olmuştur.	7, 10, 16, 17, 18, 22, 23, 26,	8

	Uygulama sonrası deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı farklılık olmamıştır.	20	1
Tutum Ölçeği	Uygulama sonrası deney grubunun derse yönelik tutumu kontrol grubuna göre daha fazla artmıştır.	17, 18, 20, 23, 26,	5
Öğrenci Görüşleri	Öğrencilerin çoğu uygulanan programla ilgili olumlu görüş bildirmiştir.	2, 16, 18, 20, 22, 23	6
Öğretmen Görüşleri	Öğretmenler dil bilgisi öğretiminde en fazla ders kitabını kullandıklarını; çatı, fiilimsi ve birleşik cümlelerin kavratılmasında zorlandıklarını belirtmişlerdir.	6	1
Gözlem	Uygulanan program öğrencilerin ilgisini çekmiş ve derse katılımı artırmıştır.	16	1
Kalıcılık Testi	Deney grubunun kalıcılık puanı kontrol grubuna göre daha yüksektir.	17, 18, 22, 23, 26,	5
Kavram Yanılgısı	Öğrencilerde konuyla ilgili kavram yanılgıları vardır.	1, 25	2
	Uygulanan program öğrencilerdeki kavram yanılgılarını azaltmıştır.	2, 5, 20	3
Kitap, Öğretim Programı, Öğrenci Ürünleri	İncelenen ders kitabı dil bilgisi öğretimi için yeterlidir.	28	1
	İncelenen kitaplarda veya Türkçe Dersi Öğretim Programlarında eksiklikler veya yanlışlıklar vardır.	14, 24, 25,	3
	Öğrencilerin yazılı anlatımlarında çeşitli dil bilgisi yanlışları tespit edilmiştir.	12, 13, 27, 29	4
	Almanca Dersi Öğretim Programında dil bilgisine daha fazla önem verilmiş ve ayrı bir beceri alanı olarak ele alınmıştır.	4	1
	Türkiye ve İsviçre'deki ders kitaplarının dil bilgisine yer verme oranı birbirine yakındır.	28	1

Tablo 10'da görüldüğü gibi tezlerde ulaşılan bulgular başarı testi, tutum ölçeği, gözlem, görüşme formu, kalıcılık testi ve doküman incelemeleri sonuçlarından oluşmaktadır. Öğrencilere uygulanan başarı testinde ilk uygulama sonuçlarının genellikle düşük olduğu, belli bir öğretim uygulamasından sonra başarının yükseldiği; deneysel çalışmaların hepsinden başarılı sonuçlar alındığı görülmüştür. Tezlerde genel olarak tutum ölçeği sonuçlarına göre öğrencilerin derse yönelik tutumlarının uygulanan programla birlikte arttığı; öğrenci görüşme formlarına göre öğrencilerin uygulamayla ilgili olumlu görüş bildirdikleri; kalıcılık testi sonuçlarına göre deney grubunun kalıcılık puanının kontrol grubuna göre yüksek olduğu belirtilmiştir. Bazı çalışmaların sonucunda öğrencilerde kavram yanılgıları olduğu ortaya konulurken bazı çalışmalarda yapılan uygulama sonrası kavram yanılgılarında azalma olduğu belirtilmiştir.

Tezlerin doküman incelemesi sonuçları ise genellikle olumsuzdur. İncelenen ders kitaplarında dil bilgisi hatalarının olduğu, Türkçe öğretim programlarında eksiklikler bulunduğu ve öğrencilerin yazılı anlatımlarında çeşitli dil bilgisi yanlışlıklarının bulunduğu araştırmacılar tarafından ortaya konulmuştur.

Tezlerin Önerileri

Dil bilgisi öğretimi üzerine yapılmış doktora tezlerinin önerileri eğitimcilere, araştırmacılara ve yetkililere yönelik öneriler olmak üzere üç grupta incelenmiş ve bulgular Tablo 11, Tablo 12 ve Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 11. Tezlerde Eğitimcilere Yönelik Öneriler

Eğitimcilere Öneriler		İlgili Tez No.	f
Dil Bilgisi Öğretimi	Dil bilgisi öğretimi ezberden uzak davranışa dönük olmalıdır.	1, 6	2
	Çatı konusu, hem sekizinci sınıf Türkçe hem de onuncu sınıf dil ve anlatım dersi müfredatlarında yüzeysel olarak yapılandırılmamalı, bütün kavramları ile öğretilmelidir.	25	1
	Dil bilgisi öğretiminde biçimbirimler ve bunların sınıflandırmaları yerine evrensel dil kategorilerine ve bu kategorilerin dildeki ifade biçimlerine odaklanılmalıdır.	21	1
	Dil bilgisi öğretiminde biçimbirimlerin işlevlik durumları göz önünde bulundurulmalıdır.	21	1
	Türkçenin tamlayan tamlanan özellikleri yani kelime gruplarının derin yapıları ve öğeler arasındaki ilişkiler ile cümle ve türleri üzerinde durulmalı, uygulamalı çalışmalar yaptırılarak konunun öğrenciler tarafından kavranmasına çalışılmalıdır.	29	1
	Dil bilgisi konularının nasıl öğretileceği üzerinde durularak iyi öğrenme etkinlikleri geliştirilmelidir.	1, 4	2
	Dil bilgisi öğretimi metinden hareketle yapılmalıdır.	6, 7	2
	Dil bilgisi öğretimi çalışmalarında dil biliminin verilerinden de yararlanılmalıdır.	7	1
	Dil bilgisi öğretimi o dilin yapısal özelliklerine göre yapılmalıdır.	3	1
	Yazma eğitimine ilişkin hazırlanacak öğretim programlarında, öğretim materyallerinde ve ders işleme süreçlerinde kelime ve dil bilgisinin ağırlığı artırılmalıdır.	19	1
	Dil bilgisi konularının birbirinden ayrılmış gibi değil de bir bütün olarak düşünülmesi sağlanmalı, konular bütüncül olarak ele alınmalıdır.	29, 23	2
	Toplam		
İşlevsellik	Dil bilgisi öğretimi işlevselleştirilmeli, işlev ön planda tutulmalıdır.	6, 25,	2
	Kip eklerinin öğretiminde eklerin farklı işlevleri üzerinde durulmalıdır.	8	1
	Dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin şekil ile işlevi bir arada düşünmeleri sağlanmalıdır.	29	1
	Öğrencilere tüm kelime grupları, bunların işlevleri sezdirilmeli ve öğrencilerin bu kelime gruplarından da azami derecede yararlanmaları sağlanmalıdır.	29	1
	Türkçenin temel karakterini oluşturan sondan eklemeli yapısına yapım ekleri ve çekim ekleri ile işlevlik kazandırılmalıdır.	3	1

	Dil bilgisi öğretiminde öğrenci öğrendiği kuralı, anlatım çalışmalarında işlevsel hâle getirmelidir.	6	1
Toplam			7
Kavram Öğretimi	Öğretim sürecinde kavramlar tam olarak kazandırılmalı, kavram yanlışları giderilmelidir	25	1
	Öğretmenler, öncelikle genelde dil bilgisel kavramların doğru bir şekilde anlamlandırılmasını ve içselleştirilmesini sağlamalıdır.	25	1
	Ders kitaplarında ele alınan konular yeterince işlenmeli, bunun yanında konularda gereksiz ayrıntılara yer verilmemelidir. Ayrıca yapılan tanım ve açıklamalarda muğlak ifadelerden kaçınılmalı, konuyu açıklamak üzere verilen örnekler, tanım ve açıklamalarla çelişmemelidir.	14	1
Toplam			3
Ders Materyalleri	Dil bilgisi öğretimini destekleyecek materyaller, etkinlikler düzenlenmeli görsellerle desteklenmelidir.	2, 4, 6, 7, 8,	5
	Dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin depoladıkları bilgiyi kullanabilecekleri ortamlar, materyaller ve etkinlikler oluşturulmalıdır.	26	1
	Zaman eklerinin fonksiyonları kavratılırken masal, fıkra, hikâye, reklam, kullanma kılavuzu, tanıtım broşürü gibi materyallerin yanı sıra öğrencilerin ilgisini çekebilecek karikatürlerden ve resimlerden yararlanılmalıdır.	8	1
	Ad durum eklerini alan sözcüklerin hangi eylemlerle kullanılabildiğini gösteren ve cümle örneklerinin de bulunduğu sözlükler oluşturulmalıdır.	27	1
	Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik farklı yaş seviyelerine hitap eden yabancılara Türkçe öğretim kitap ve materyalleri geliştirilmelidir.	16	1
	Akademik başarıyı ve tutumu olumlu yönde etkileyen karikatürler, diğer dil bilgisi konuları için de geliştirilmelidir.	18	1
	Ders kitaplarındaki metinler, söz dizimi açısından, çok iyi seçilmeli, metinler dilimizin tüm incelik, güzellik ve zenginliklerini ortaya koyacak nitelikte olmalıdır.	29	1
	Toplam		
Strateji, Yöntem, Teknik	Öğretmenler Türkçe derslerinde farklı yöntem, tekniklerden faydalanmalıdır.	5	1
	Teknolojik gelişmelerin getirdiği yenilikler, dil bilgisi öğretiminde kullanılmalıdır.	6	1
	Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına kavram haritası yöntemi, beyin temelli öğrenme ve diğer yaklaşım ve tekniklerle ilgili uygulamalar yaptırılmalıdır.	5, 26	2
	Öğretmenler dil bilgisi öğretiminde beyin temelli öğrenmeye dayalı öğretim etkinliklerinden yararlanabilir.	26	1
	Sınıfta 5E modeli gibi öğrencinin kendini rahat hissettiği ve bilhassa aktif olarak uygulamanın bir parçası olarak gördüğü etkinlikler kullanılabilir.	22, 23	2

	Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde ekler konusunda özellikle de durum ekleri, geniş zaman kip eki ve çatı ekleriyle ilgili çokça etkinlik yapılmalıdır.	12	1
	Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde eklerin kullanımı çok çeşitli alıştırmalarla desteklenmelidir.	27	1
	Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ses öğretiminden ayrı tutulmamalı, ileriki öğrenmelere geçilmeden önce ses öğretimi üzerinde özenle durulmalı ve öğretim süreci boyunca ses uyumlarındaki kusurlar düzeltilmeli, çalışmalar konuşma etkinlikleriyle desteklenmelidir. Sesletim çalışmalarına önem verilmelidir.	27	1
	Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kelime türetme ekleri ve hâl ekleri üzerine yapılandırılmış ve ana dil ve dil ailelerinin sorunlarına göre ayarlanmış kontrollü yazma tekniklerinin kullanıldığı yazma çalışmaları yapılmalıdır.	15	1
	Dil bilgisi kavram ve konuları oyun ve etkinlikler yoluyla öğrencilere sezdirilmelidir.	8, 23	2
	Dil bilgisi öğretiminde öğrencilere grup (heterojen) çalışmasına dayalı etkinliklerin yapılması da önemlidir.	22	1
	Yaparak yaşayarak öğrenme öne çıkarılmalıdır.	1	1
	Dil bilgisi öğretiminde tümevarım yöntemi uygulanmalıdır.	6	1
	Öğretmenler, ders işlenişi sırasında dil bilgisi çalışmalarına başlamak için metin okuma sürecinin bitmesini beklememelidir. Metin okunurken ilgili dil bilgisi kazanımına yönelik ifadelerle öğrencilerin dikkati çekilerek konuyu sezmeleri sağlanmalıdır.	7	1
	Metinler işlenirken anlatılacak konunun sezdirilmesi ve sezme sürecinde öğrenci kuralı özümledikten sonra tanım verilmelidir.	6	1
	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenciye daha fazla kelime kazandırmaya yönelik etkinliklere yer verilmelidir.	2	1
	Dil bilgisi öğretiminde sosyal bilgiler, İngilizce, resim, müzik gibi farklı disiplinlerle karşılaştırmalar yapılabilir.	17	1
	İlköğretim birinci kademedeki dil bilgisi konularına basit düzeyde yer verilerek öğrenciler üst sınıfa hazırlanmalıdır.	20	1
Toplam			21
Eğitim Ortamı	Eğitim-öğretim süreci okullarda sınıfla sınırlandırılmamalıdır. Türkçe dersi ve dil bilgisi öğretimi gerektiğinde okul bahçesinde, bilgisayar laboratuvarında veya farklı bir mekânda gerçekleştirilebilir.	17	1
Toplam			1
Hedeften Haberdar Etme	Türkçe öğretmenleri dil bilgisi konularının niçin öğretildiğini bilmeli, öğrencilere de dil bilgisini neden öğrendiklerini, dil bilgisi konularının hangi alanlarda kendilerine yardımcı olacağını açıklamalıdır.	23	1
	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilere öncelikle Türkçenin genel yapısı hakkında bilgilendirme yapılmalı, eklerin doğru kullanımının anlam üzerinde etkili olacağı vurgulanmalıdır.	27	1

	Yapım eklerine dil öğretim sürecinde yer vermek isteyen öğretmenler uygulama öncesinde en azından 2 saatlik bir uyum ve farkındalık programı yapmalı ve öğrenenleri öğrenecekleri konu ve içerikle ilgili bilgilendirmelidir.	2	1
Toplam			3
Ölçme, Değerlendirme	Dil bilgisinin ölçülmesinde ezber bilgileri ölçen araçlar yerine uygulamaya dayanan materyaller (çalışma kağıtları, kompozisyonlar) kullanılmalıdır.	7	1
	Toplam		1

Tablo 11’de görüldüğü gibi araştırmacılar eğitimcilere dil bilgisi öğretimi, yöntem-teknik, işlevsellik, ders materyalleri, kavram öğretimi ve ölçme değerlendirme konularında önerilerde bulunmuştur. Dil bilgisi öğretiminin nasıl yapılması gerektiği, dil bilgisinin işlevselleştirilmesi ve kavram öğretimi konularında toplam 25 öneri yer almaktadır. İkinci olarak dil bilgisi öğretiminde yöntem, teknik ve etkinliklere yönelik 21 öneri yer almaktadır. Bunlar eğitimcilerin dil bilgisi öğretiminde farklı yöntem ve tekniklerden faydalanmalarına yönelik önerilerdir. Araştırmacılar uygulama yaptıkları ders öğretim materyallerinin başarıyı artırdığını, bu nedenle öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde dersi çeşitli materyallerle işlemelerinin faydalı olacağını belirtmişlerdir. Tezlerde eğitim ortamı, ölçme-değerlendirme ve hedeften haberdar etmeye yönelik önerilere de yer verilmiştir.

Tablo 12. Tezlerde Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmacılara Öneriler		İlgili Tez No.	f
Örneklem/Çalışma Grubu	Yapım eklerinin farklı dil seviyelerinde nitel, nicel araştırmalar yapılmalıdır.	2	1
	Bilgisayar destekli öğrenmenin farklı sosyoekonomik düzeydeki ve farklı sınıf seviyesindeki öğrencilerin dil öğrenimleri üzerinde farklı etkiye sahip olup olmadığı incelenebilir.	20	1
	Beyin temelli öğrenmenin farklı sınıf seviyelerinde ve farklı dil becerileri üzerindeki etkisi incelenebilir.	26	1
	Benzer bir inceleme ilköğretim, ortaokul, ortaöğretim veya yükseköğretimin farklı kademelerinde yapılarak elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir.	19, 22	2
Toplam			5
Dil Bilgisi	Dil bilgisi kuralları dil bilim çalışmalarından sonra belirlenmelidir.	3	1
	Dil bilim çalışmalarına ağırlık verilmelidir.	3	1
	Dil bilgisi ile dil bilimi disiplinleri incelenerek dil biliminin veri ve yöntemlerinden nasıl faydalanılabileceği araştırılabilir.	10	1
	Dil bilimsel anlayışla ele alınmış Türk dili kitapları yazılmalı ve dilbilim kuramları dil öğretimine uygulanmalı, öğretmenlere tanıtılmalıdır.	6	1

	Öğrencilerin dil gelişimleri üzerinde ayrıntılı çalışmalar yapılarak hangi dil bilgisi kazanımının kaçınıcı sınıfta verilmesi gerektiği bilimsel veriler ışığında belirlenmelidir.	7	1
	Türkçenin matematiksel bir dil olduğu düşüncesinden hareketle kuralların ve soyut konuların matematik mantığı temelinde kavratılıp kavratılamayacağı, bu noktada farklı disiplinlerle bağlantı kurmanın öğrenmeyi arttırıp arttırmayacağı sınıanabilir.	10	1
	Dil bilgisi öğretiminde sıkıntılara yol açan terim karmaşasını ortadan kaldırmaya yönelik neler yapılabileceğini araştıran çalışmalar yapılabilir.	10	1
	Türkçenin dilbilgisi üzerine, çağdaş kuramlar ekseninde yapılacak çalışmalar artırılabilir ve Türkçe dilbilgisinin çağdaş betimlemeleri yapılabilir.	24	1
	Türkçede izin anlamı işaretlemeye birlikte kullanılan –Abil- (A/I)r yapısı eş dizimlilik veya dil bilgiselleşme açısından incelenmelidir.	21	1
	Türk diliyle ilgili bilimsel veriler konusunda da eksiklikler bulunmaktadır. Bu konudaki çalışmalara hız verilmeli, yapılacak çalışmalar Türkoloji-dil bilimi iş birliğinde gerçekleştirilmelidir.	14	1
	Hem mevcut dil bilgisi kitaplarını hem de bundan sonra yazılacak dil bilgisi kitaplarını dil bilimi ve Türk dili alanındaki gelişmeler çerçevesinde ele alacak yeni araştırmalar yapılmalıdır.	14	1
	Ana dili konuşurlarına yönelik ek bilgisi farkındalık ölçeği geliştirilmelidir.	2	1
	Yapım eki konusuyla ilgili daha fazla araştırma planlanmalı, ana dili öğretiminde de uygulamalar yapılmalıdır.	2	1
	Dil bilgisiyle okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi dil becerileri arasında nasıl bir ilişki olduğunu tespit etmeyi amaçlayan çalışmalar yapılmalıdır.	7, 10	2
Toplam			15
Yöntem, Teknik	Dil bilgisi konularının öğretiminde farklı öğrenme ve öğretme stratejileri ile öğretme yöntem ve tekniklerinin etkililiği üzerinde çalışmalar yapılabilir.	10	1
	Hangi dil bilgisi konusunun hangi öğretim strateji, yöntem ve teknikleriyle daha verimli olabileceğine yönelik etkinlik temelli, kılavuz uygulamalara dayanan çalışmalar yapılabilir.	10	1
	5E modeliyle dil bilgisinin diğer konu alanlarında ve diğer öğrenme alanlarında (okuma, yazma, dinleme, konuşma) uygulamalar yapılabilir.	22	1
	Dil bilgisi konularının öğretilmesinde bilgisayar destekli öğretimin başarı, tutum ve kavram yanılgıları üzerinde ne kadar etkili olduğuna ilişkin araştırmalar yapılmalıdır.	20	1
	Dil bilgisi konularının bu zamana dek olduğu gibi bir arada mı yoksa bağımsız konular olarak mı işlenmesi gerektiği ele alınabilir.	10	1
	Beyin temelli öğrenmeye dayalı öğretim uygulamaları farklı öğretim yaklaşımlarıyla karşılaştırılabilir.	26	1
	Anadili Türkçe olanların dil öğrenmek için kullanabilecekleri kendilerine özgü öğrenme biçimleri araştırılabilir.	4	1

Toplam			7
Ölçme, Değerlendirme	Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin seviye geçiş sınavlarının “yazma” alanlarına dönük araştırma yapılmalı, düzeye uygunluk tespit edilmelidir. Yazma alanında çoktan seçmeli soru oranı, dil bilgisi ve diğer konuların dağılımı, soruların ölçülebilirliği araştırılmalıdır.	12	1
	Dil bilgisi konularına ait başarının nitel, nicel ve uygulama bazında nasıl ölçülebileceğine yönelik çalışmalar yapılabilir. Ölçme ve değerlendirme süreçlerinin aynı zamanda bir öğretim süreci olarak nasıl modellenebileceği araştırılabilir.	10	1
Toplam			2

Tablo 12’de görüldüğü gibi tezlerde araştırmacılara; çalışma grubu, dil bilgisi, yöntem- teknik ve ölçme- değerlendirme gibi konularda önerilerde bulunulmuştur. Çalışma grubuyla ilgili öneriler, araştırmacıların konunun farklı örneklem/çalışma grubu üzerindeki etkisini incelemeleri yönündedir (5). Tezlerde dil bilgisiyle ilgili; araştırmacıların dil bilgisi çalışmalarında dil biliminden yararlanmaları ve bu doğrultuda çalışmalar yapmaları önerilmektedir. Araştırmacıların dil öğrenme yöntem- teknikleri ve ölçme- değerlendirme yaklaşımları üzerine çalışmalar yapmaları da önerilmektedir.

Tablo 13. Tezlerde Yetkililere Yönelik Öneriler

Yetkililere Öneriler		İlgili Tez No.	f
Hizmet Öncesi Eğitim	Öğretmen yetiştiren kurumlar öğrenmeyi öğrenme, etkin öğrenmeyle ilgili yaklaşımları kazandırmalıdır.	1	1
	Öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde dil bilimi derslerine, gerektiği ölçüde önem ve yer verilmelidir.	14	1
	Eğitim fakültelerinde bilgisayara dayalı öğretim materyalleri hazırlayabilen, bilgisayar teknolojilerini etkin kullanan öğretmen adayları yetiştirilmelidir.	20	1
	Eğitim programları ve öğretmen yetiştirme sistemleri gözden geçirilmelidir.	4	1
	Öğretmen ve öğretim üyelerinin yetiştirilmesinde konuların nasıl öğretileceği üzerinde de durulmalıdır.	6	1
	Eğitim fakültelerinde Türkçe öğretmeni adaylarının yapılandırıcı öğrenme yaklaşımlarını iyi bir şekilde öğrenebilecekleri etkinlik materyallerinin hazırlanmasına yönelik uygulamalara önem verilmeli, okul uygulamalarıyla öğrendiklerini pekiştirmesi sağlanmalıdır.	22	1
Toplam			6
Hizmet İçi Eğitimler	Hizmet içi eğitimlerle öğretmenlere bilgisayar destekli kavram haritaları kullanımı yaygınlaştırılmalıdır.	5	1
	Hizmet içi eğitim seminerleri gibi etkinliklerle Türkçe öğretmenleri 5E modeli, beyin temelli öğrenme vb. konularda bilgilendirilerek bu yöntemleri uygulamaya teşvik edilmelidir.	22, 26	2
	Öğretmenlere çağdaş yöntem ve teknikleri tanıtan, uygulamalı hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenmelidir.	17	1

	Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin kelime hazinesi geliştirme çalışmaları konusunda mesleki gelişimlerini artıracak seminerler düzenlenmelidir.	2	1
	Türkçe öğretmenlerinin lisans öğreniminde ve hizmet içinde bilgisayarı öğretim sürecinde etkili biçimde kullanabilmeleri, bilgisayara dayalı materyal hazırlayabilmeleri için eğitim verilmelidir.	20	1
	MEB, üniversitelerle iş birliği içinde Türkçe öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimler düzenlemelidir. Öğretmenler yöntem, teknik bakımından donatılmalıdır.	9	1
Toplam			7
Öğretim Programları	Dil bilgisi etkinlikleri diğer becerilerin içine dağıtılmalıdır.	28	1
	Dil bilgisiyle ilgili bilimsel araştırmalardan elde edilen bilgiler Türkçe ders kitaplarına ve öğretim programına yansıtılmalıdır.	3, 4, 5, 24	4
	Dil bilgisi kazanımları bilgi düzeyinden ziyade beceri niteliğinde olmalıdır.	25	1
	Dil bilgisi dersi bir bilim alanı olarak düşünülerek (en azından ortaöğretim basamağında) öğretim amaçları yeniden planlanmalı, ders kitaplarının içeriği bu doğrultuda belirlenmelidir.	14	1
	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapım ekleri öğretimi müfredatta dahil edilmelidir ve amaçlı kelime öğretim çalışmalarıyla yürütülmelidir.	2	1
	5. sınıflarda dilbilgisi konularına daha fazla yer verilebilir.	4	1
	Dil bilgisi öğretimi sınav temelli olmaktan çıkarılıp, dil yetilerinin kazanıma dönüştürüldüğü süreçler şeklinde düzenlenmelidir. Müfredatta dil bilgisine ayrılan zaman ve uygulanan etkinlikler artırılmalıdır.	23	1
	Türkçe öğretim programında Türkçenin fonetik yapısında bulunan bütün özelliklerine yeterince yer verilmemiştir. Bu özelliklerin etkinliklerle geliştirilerek sınıf ortamına taşınması gerekmektedir.	3	1
	Türkçe öğretim programı gözden geçirilmeli, gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.	5, 9	2
	Toplam		
Ders Kitapları	Dil bilgisi öğrenme alanında akademik başarıyı ve tutumu olumlu yönde etkileyen kavram karikatürleri, Türkçe etkinlik kitaplarında yer almalıdır.	18	1
	Ders kitaplarında yer alan çatı ile ilgili eksik ve birbiri ile çelişen bilgiler ve yanlış örneklendirmeler tespit edilerek düzeltilmelidir.	25	1
	Türkçe ders kitaplarında söz dizimi ile ilgili konular genişletilmeli ve derli toplu bir hâle getirilmelidir. Söz dizimine müfredatta ve ders kitaplarında gerekli önem ve yer verilmelidir.	29	1
	Türkçe ders kitaplarına alınacak metinlerde zaman ekleri ve bunların fonksiyonlarının kademeli bir şekilde yer almasına dikkat edilmelidir.	8	1
	Dil bilgisi ders kitaplarının hazırlanmasında temel ölçü olarak dil biliminin ilke ve yöntemleri alınmalıdır.	14	1
Ders kitaplarının bilimsel içeriğiyle ilgili denetim sisteminin işleyişinin de sorgulanması, hazırlanacak dil bilgisi kitaplarının	14	1	

	Türk dil bilgisi ve dil bilimi konusundaki uzmanlarca incelenmesi gerekmektedir.		
	Sınıf ortamında farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrencilerin bir arada bulunduğu gerçeği göz ardı edilmemeli, bu doğrultuda etkinlikler çoklu bir bakış açısına göre görsel, işitsel, kinetik vb. açılardan düzenlenmelidir.	22	1
Toplam			7
Öğrenme Ortamı	Okulların uygun etkinlikler için fiziksel özelliklerinin iyi olması gerekir.	1	1
	Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde öğrencilerin öğrenme sorunlarını ortadan kaldırmaya yönelik homojen sınıflar oluşturulmalıdır.	13	1
	Türkçe derslerinin bilgisayar destekli olarak daha etkili yürütülebilmesi amacıyla okullarda “dil öğrenimi” / “Türkçe dersi” laboratuvarları veya derslikleri oluşturulmalı; buralarda yeterli teknolojik altyapı (bilgisayar, akıllı tahta, projeksiyon cihazı vb.) kurulmalıdır.	20, 22, 26	3
	MEB ders araçları konusunda Türkçe öğretmenlerine her türlü araç ve gereci sağlamalıdır.	9	1
Toplam			6
Terim Farklılıkları	Terim farklılıkları ortadan kaldırılmalı; MEB, YÖK, TDK, ÖSYM gibi kurum ve kuruluşlar arasında eşgüdüm sağlanmalıdır.	6, 23	2
	Lisans programlarında verilen dil bilgisi ile ilköğretim süreci arasında bilgi ve kavram farkı olmamalıdır. Bunun için lisans eğitiminde ortak kavramlar ortak şekilde öğretilmeli ve anlatılmalıdır.	23	1
	Ders kitaplarında yapılan tanım, açıklama ve sınıflandırmalar dil bilimi kaynaklı olmalı, kullanılan terimler, genel dil bilimi, ses bilgisi, ses bilimi, biçim bilimi ve söz diziminin çalışmalarında kullanılan terimlerle örtüşmeli; dil bilimiyle bağdaşmayan tanım, terim ve açıklamalara ders kitaplarında yer verilmemelidir.	14	1
Toplam			3
Kaynak Eser	Öğretmenlere rehberlik edecek, üzerinde mutabık kalınacak bir kaynak eserin olmaması en büyük eksiklerdendir. Böyle bir eserin yazılması terim ve yaklaşım farklılıklarını en aza indirecektir.	6,	1
	MEB ve TDK'nin öncülüğünde komisyon kurularak ortak bir dil bilgisi kitabı hazırlanmalıdır.	23	1
	Öğretmenlerin faydalanacağı bir kılavuz kaynak kitap olmalıdır.	9	1
Toplam			3

Tablo 13'te tezlerin yetkililere öğretmen adaylarının yetiştirilmesi, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle donatılması, öğretim programlarının gözden geçirilmesi, ders kitaplarının iyileştirilmesi, öğrenme ortamlarının en iyi şekilde düzenlenmesi, terim farklılıklarının ortadan kaldırılması ve öğretmenlere rehberlik edecek herkesçe kabul gören bir dil bilgisi kitabının hazırlanması doğrultusunda öneriler olduğu görülmektedir. Yetkililere yönelik önerilerin büyük çoğunluğunu öğretmen yetiştirmeye ilgili öneriler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde özellikle yöntem ve teknikleri uygulamalı olarak öğrenmeleri üzerinde durulmaktadır. Yine öğretmen adaylarının dilbilim derslerini gerektiği şekilde öğrenmelerine yönelik öneriler yer almaktadır. Öğretim programına yönelik öneriler genellikle

programın gözden geçirilerek eksik yönlerinin tamamlanması, dil bilgisine gereken önemin verilmesi yönündedir. Tezlerde ders kitaplarıyla ilgili eksiklikler, yanlışlıklar tespit edilmiş, bunların tamamlanması ve düzeltilmesine yönelik önerilere yer verilmiştir. Tezlerde Türkçe dersinin en iyi şekilde öğretilmesi için okullarda Türkçe sınıflarının oluşturulmasına ve bu sınıfların akıllı tahta, projeksiyon vb. materyallerle donatılmasına yönelik öneriler de bulunmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada dil bilgisi öğretimi üzerine yapılmış doktora tezleri incelenmiş, tezler çeşitli özelliklerine göre sınıflandırılmış, tezlerin sonuç ve önerileri üzerinde durulmuştur. Aşağıda araştırmada öne çıkan sonuçlara, sonuçların diğer araştırmalarla karşılaştırılmasına, bulgular doğrultusunda araştırmacılara, eğitimcilere ve yetkililere yönelik önerilere yer verilmiştir.

Araştırmada doğrudan ve dolaylı olarak dil bilgisi öğretimi üzerine yapılmış 29 doktora tezine ulaşılmıştır. Bu sayının dil bilgisi öğretimi gibi dilin alt yapısını oluşturan ve anlama katkı sağlayan bir alanda yetersiz olduğu görülmüştür. Büyükkiz (2014) ile Şahin vd. (2013)'nin çalışmalarında konu alanına göre en fazla tezin dil bilgisi incelemelerine yönelik olduğu belirtilmiş ancak iki çalışmada da bunlardan kaçının doktora, kaçının yüksek lisans tezi olduğu belirtilmemiştir. Ayrıca bu çalışmalarda dil bilgisi konusunun genel olarak ele alındığı düşünülmektedir. Bu araştırma ise “dil bilgisi öğretimi” ve doktora tezleri ile sınırlandırıldığı için sonuçlar farklılık göstermektedir. Dil eğitiminin en iyi şekilde gerçekleşmesi için “dil bilgisi öğretimi” üzerine daha fazla çalışma yapılarak eksiklikler tespit edilmeli ve alana katkı sağlayacak çalışmalarla bu eksiklikler giderilmelidir.

Araştırmada dil bilgisi öğretimiyle ilgili tüm doktora tezlerini inceleyebilmek için Türkçe eğitimi ile Türk dili ve edebiyatı alanlarında yapılmış tezler taranmış ancak Türk dili ve edebiyatı alanında yapılmış sadece bir doktora tezine ulaşılmıştır. İlköğretimde alt yapısı oluşturulan dil bilgisi öğretiminin ortaöğretimde geliştirilerek beceri haline getirilmesi gerekirken bu konudaki doktora tezi eksikliğinin Türk dili ve edebiyatı öğretimi açısından olumsuz bir durum oluşturduğu söylenebilir. Türk dili ve edebiyatı alanında dil bilgisi öğretimiyle ilgili doktora çalışması olmaması büyük bir eksiklik olarak değerlendirilmelidir. Araştırmacıların ortaöğretimde dil bilgisi öğretimini geliştirmek için çalışmalar yapması gerekmektedir.

Araştırmada dil bilgisi öğretimi üzerine yapılan tezlerin yıllara göre dağılımının değişkenlik gösterdiği en fazla çalışmanın 2011 ve 2018 yıllarında dörder çalışmayla yapıldığı görülmüştür. Çalışmaların yetersiz olduğu bir kez daha görülmüştür. Konuyla ilgili tamamlanmış ancak erişim izni olmayan tezler de bulunmaktadır. Boyacı ve Demirkol (2018), erişim izni olmayan veya sisteme yüklenmediği için erişilemeyen tezlerin, söz konusu faydaların gerçekleşmesini olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir. Tezlerin erişim izninin sınırlandırılması, bilgi paylaşımını kısıtlayarak bilimin paylaşım ve güncellik ilkeleriyle bağdaşmamakta, bu ve benzeri araştırma verilerini olumsuz etkilemektedir. Bu yüzden Yükseköğretim Kurulu tarafından böyle bir kısıtlılığa izin verilmemelidir.

Araştırmada dil bilgisi öğretimi üzerine yapılmış doktora tezlerinin danışmanlarının %48'inin profesör olduğu görülmüştür. Bunun; profesörlerin yaptırdığı tez sayısı ile ilgisi olabileceği gibi profesörlerin dil bilgisi öğretimine verdikleri önemin yüksek oluşuyla da ilgisi olabilir. Tezlerin çoğunluğunun eğitim bilimleri enstitüsünde gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu iki sonuç Boyacı ve Demirkol (2018)'un çalışmasındaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Dil bilgisi öğretimi üzerine yapılmış doktora tezlerinin bazı üniversitelerde yoğunlaştığı görülmüştür. Bunlardan ilk sırada Atatürk Üniversitesi, ikinci sırada Gazi Üniversitesi gelmektedir. Boyacı ve Demirkol (2018)'un çalışmasında da Türkçe eğitimi üzerine en fazla doktora tezinin yapıldığı ilk iki üniversite Gazi ve Atatürk Üniversiteleridir. Balcı vd. (2013)'nin çalışmasında da yine ilk sırada Gazi Üniversitesinin geldiği görülmüştür. Bazı üniversitelerde dil bilgisi öğretimiyle ilgili çalışmalara rastlanmamış olması, Türkçe öğretiminin önemli bir parçası olan dil bilgisi öğretiminin ihmal edildiğini düşündürmektedir. Türkçe öğretiminin tam anlamıyla gerçekleştirilebilmesi için tüm üniversitelerin bu sorumluluğu üstlenmeleri gerekmekte, çalışmalarını alana katkı sağlamaları beklenmektedir.

Dil bilgisi öğretimi üzerine yapılmış doktora tezlerinde ele alınan dil bilgisi konuları incelenmiş ve tezlerin çoğunda dil bilgisi öğretiminin genel olarak ele alındığı görülmüştür. Tezlerde kip ekleri, sözcük türleri, yapım ve çekim ekleri, çatı, fiilimsiler, sözcük yapısı, sıfatlar, sıfat tamlaması ve söz dizimi gibi konularda araştırmalar yapıldığı belirlenmiştir. Henüz üzerine çalışma yapılmamış dil bilgisi konuları da mevcuttur. Araştırmacıların dil bilgisinin henüz çalışılmamış konuları üzerine çalışmalar yapmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada doktora tezlerinde dil bilgisi öğretiminde etkisi araştırılan yöntem-teknikler incelenmiş ve 8 farklı yöntem-teknik kullanıldığı görülmüştür. Bilgisayar destekli öğretim ile 5E modeli ikiye araştırılmada kullanılmıştır. Dil bilgisi öğretiminde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasına yönelik çalışmaların yanında, hangi konunun hangi yöntem veya teknikle öğretilmesinin faydalı olacağı üzerine de araştırmalar yapılmalıdır.

Doktora tezlerinin araştırma desenleri incelenmiş, 11 çalışmada deneysel desen kullanıldığı görülmüştür. Deneysel deseni tarama modeli, alan araştırması ve doküman incelemesi takip etmiştir. Eylem araştırması, karma yöntem, ilişkisel tarama da birer tezde kullanılmıştır. Alanın ciddi çalışmaları olan doktora tezlerinde tarama, doküman incelemesi, alan araştırması gibi desenlerin fazlaca kullanılması çok da uygun bir durum değildir. Doktora tezlerinde deneysel desen, eylem araştırması veya karma yöntem gibi araştırma desenlerine daha fazla yer verilmelidir.

Dil bilgisi öğretimi üzerine yapılmış doktora tezlerinin çalışma grupları/örneklemi oldukça çeşitlidir. Tezlerin en fazla ortaokul öğrencilerine yönelik olarak gerçekleştirildiği görülmüştür. Şahin vd. (2013)'nin çalışmasında da ilk sırada ortaokul öğrencileri gelirken Balcı vd. (2013)'nin okuma eğitimi konusu üzerine yaptıkları çalışmada ilk sırada ilkököl; ikinci olarak ortaokul öğrencileri gelmektedir. Karadağ (2014)'in okuma tutumları ve alışkanlıklarıyla ilgili çalışmasında da tezlerin örneklem grubunun çoğunlukla 4 ve 5. sınıf düzeyinde olduğu belirtilmiştir. Çalışma grubu olarak ilkököl öğrencilerinin öne çıktığı çalışmaların okuma konusunda olduğu görülmektedir. Dil bilgisi öğretimiyle ilgili araştırmaların ilkökölde pek tercih edilmediği görülmektedir. Bu durumun ilkököldeki dil bilgisi öğretiminin daha yüzeysel oluşuyla ve öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleriyle ilgili olduğu söylenebilir. Üzerinde henüz çalışma yapılmayan başka gruplar da mevcuttur. Özellikle lise seviyesindeki çalışma sayısı oldukça yetersizdir. Ortaöğretim 9, 11, 12. sınıflarına yönelik çalışmaya rastlanmamıştır. Hazırlık sınıfı ve 10. sınıf öğrencilerine yönelik yapılan birer çalışma ise ortaokulla birlikte gerçekleştirilmiştir. Ön lisans, lisans ve yüksek lisans düzeyinde de çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu doğrultuda ortaöğretim, ön lisans, lisans ve yüksek lisans düzeyinde dil bilgisi öğretimi kapsamında farklı sınıf seviyelerinde araştırmalar yapılmalıdır.

İncelenen tezlerin sonuçları uygulamalı çalışmalarda genellikle başarılı ve olumludur; tarama çalışmalarında ve doküman incelemelerinde ise eksiklikler ve yanlışlıklar tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde başarıyı artırmak için bilimsel

araştırmalardan yararlanarak sınıflarında bu yöntem, teknikleri uygulamaları faydalı olacaktır. Yetkililerin de araştırma sonuçlarında ortaya konan olumsuz durumları (ders kitapları ve öğretim programındaki eksiklikler vb.) ortadan kaldırmak için bilimsel faaliyetler doğrultusunda önlem almaları gerekmektedir.

Araştırma kapsamındaki doktora tezlerinin önerileri eğitimcilere, araştırmacılara ve yetkililere öneriler olmak üzere üç başlıkta incelenmiştir. Eğitimcilere ve araştırmacılara yönelik önerilerin çoğunluğunu dil bilgisi öğretimi ve yöntem-teknik konuları oluşturmaktadır. Yetkililere yönelik önerilerde öne çıkan şu öneriler dikkat çekmektedir: ders kitaplarının iyileştirilmesi, öğretim programının gözden geçirilmesi, öğretmenlere yöntem, teknik konularında hizmet içi eğitimler verilmesi, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, özellikle de dil bilgisi öğretiminde Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulunun uzlaştığı bir dil bilgisi kitabının hazırlanarak öğretmenlerin hizmetine sunulması. Bilimsel çalışma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen bu önerilerin dikkate alınarak var olan sorunların giderilmesi, Türkçe öğretiminin en verimli şekilde gerçekleştirilmesine ve eğitim kalitesinin artırılmasına katkı sağlayacaktır. Bu nedenle önerilerin muhatabı olan eğitimci, araştırmacı ve yetkililerin bilimsel faaliyetleri takip ederek konuyla ilgili alınması gereken önlemleri almaları, dil bilgisi ve Türkçe öğretimini geliştirecek yöntemler üzerinde çalışmalarını gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Akkaya, A. (2011). *Karikatürlerle dil bilgisi öğretimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aksan, D. (1995). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Arthur, J. Waring, M. Coe, R. and Hedges, L.V. (2017). *Eğitimde araştırma yöntemleri ve metodolojileri*. (Çev. A. Erözkan ve E. Büyükoğuz). Ankara: Anı Yayıncılık. (Eserin Orijinali 2012’de yayımlandı)
- Balcı, A. Coşkun, E. ve Özçakmak, H. (2013). Trends in reading education: An analysis of postgraduate theses written in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1574-1579.
- Başkan, A. (2018). *Kelime ve dil bilgisi düzeyinin yedinci sınıf öğrencilerinde yazma becerisi ile ilişkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Baydar, T. (2006). *Türkçede söz diziminin öğretimi ve kavratılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Bayram, B. (2015). *5E modelinin 6. sınıf dil bilgisi öğretiminde başarıya, akademik motivasyona ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Boyacı, S. ve Demirkol, S. (2018). Türkçe eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 512-531.
- Büyükkız, K.K. (2014). Yabancılar Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 11(25), 203-2013.
- Büyükoztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş. Kılıç Çakmak E.K. Akgün Ö.E. Karadeniz Ş. & Demirel F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, M. (2001). *İlköğretim okulları ikinci kademedede dil bilgisi öğretimi üzerine bir araştırma*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Coşkun, E. Balcı, A. & Özçakmak, H. (2013). Trends in writing education: An analysis of postgraduate theses written in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1526-1530.
- Çeçen, M. A. (2007). *Metne dayalı dil bilgisi öğretimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, M. V. (2018). *Türkçenin kiplik özelliklerinin belirlenmesi ve bunların dil bilgisi öğretimine yansıtılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi* (3. baskı). İstanbul: MEB Yayınları.
- Derman, S. (2008). *Dil bilgisi öğretiminde metinlerin seçimi üzerine bir araştırma (7. sınıf)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dolunay, S.K. (2009). *İlköğretim ikinci kademedede zaman ekleri ve fonksiyonlarının öğretimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Durukan, E. (2011). *İlköğretim 6. sınıfta bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin başarı ve tutuma etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Durmuşçelebi, M. (2007). *Türkiye ve Almanya'da ilköğretimde anadili öğretimi eğitim programları ve ders kitapları açısından bir karşılaştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ekinci Çelikpazu, E. (2012). *Dil bilgisi öğretiminde çatı kavramı ve bu kavramla ilgili yanlışlar*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Erdem, İ. (2007). *İlköğretim ikinci kademedede dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergin, M. (1985). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Eyüp, B. (2013). *Dil bilgisi öğretiminde beyin temelli öğrenmenin akademik başarı, tutum ve kalıcı öğrenme üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güney, N. (2011). *İlköğretim II. kademedede filimsilerin öğretiminde aktif öğrenmenin tutum, başarı ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Hayri, A. (2016). *Türkiye'ye gelen Afganistanlı öğrencilere yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine bir değerlendirme (2008-2012)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- İşioğlu, S. (2015). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karadağ, R. (2014). Okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı analizi: YÖK ve Proquest veri tabanları örnekleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 1-17.
- Karadüz, E. (2004). *İlköğretim okulları sekizinci sınıf öğrencilerinin sözcük türlerini öğrenme ve kullanma düzeyleri ile kavram edinimleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kırtıl, O. (2012). *İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Dilbilgisi Öğretim Yöntemlerinin ve Dilbilgisi Açırtmalarının 2005 Programı Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, Z. (2002). Türkiye Türkçesi üzerindeki gramer çalışmaları ve bu çalışmaların günümüzdeki durumu. *TDAY Belleten*, 2002/I, 41-78.41-59.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi*. Ankara: TDK Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi*. (3. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Memiş, M. R. (2018). *Yapım eki öğretiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kelime hazinesi, kelime türetme becerisi ve okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Onan, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma/dinleme) geliştirmedeki rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özarıslan, A. (2018). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyelilerin yazma becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Özcan, M. F. (2015). *7. sınıf Türkçe dersi "bildirme ve dilek kipleri" konusunun öğretiminde animasyon destekli 5E modelinin başarı, kalıcılık ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Saban, A. ve Ersoy A. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Solmaz, M. (2010). *Ortaöğretim dil bilgisi kitapları üzerine dil bilimi açısından bir değerlendirme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sönmez, H. (2017). *Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre tasarlanan ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (model önerisi)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sülükçü, Y. (2011). *Yabancılarla Türkçe öğretiminde (temel seviye a1) bilgisayar destekli materyal geliştirme ve bunun öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Stebler, M. Z. (2014). *Türkiye ve İsviçre'deki ortaokul öğrencilerinin ana dili öğretimi ders kitaplarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Şimşek, P. (2017). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, öğrencilerin ana dilleri ve mensup oldukları dil ailelerinin Türkçe yazma becerisine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, E. Kana, F. ve Varışoğlu, B. (2013). Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 356-378.
- Yaman, H. (2006). *İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi derslerinde kavram öğretimi tekniğinin öğrenci başarısına ve hatırlamaya etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Economic Perspectives of University Students in the South East Anatolia Region with regard to EU Membership of Turkey¹

Mehmet Behzat Ekinci²

Economics, FEAS, Mardin Artuklu University, Mardin-Turkey

Mehmet Kara³

Economics, FEAS, Mustafa Kemal University, Hatay-Turkey

ABSTRACT

ARTICLE INFO

This paper aims to reveal the economic perspectives of university students in the South East Anatolia Region of Turkey (SAR). In this context, data obtained through a survey conducted with university students in nine cities of the region (Mardin, Adıyaman, Antep, Batman, Diyarbakır, Kilis, Siirt, Şırnak, and Urfa) during April-June 2016 is analysed.

Most participants are knowledgeable about the EU and more than the half support membership for Turkey. However, while they perceive the Union as having a brilliant future, 39% believe that Turkey will never become an EU member. The percentage of those who think that EU membership would lead to an increase in the quality of goods/services is 58%. A significant percentage of participants expect positive outcomes in 'product quality' for the food, farming, and fishing sectors; 'technological progress and innovative capability' for industrial sector; and 'international competition' for the service sector.

57% of participants look forward to an improvement in the institutionalism of companies. Half the participants expect positive changes in wages and salaries. Conversely, the proportion of those who expect to see negative effects of companies on the environment is 43%. While half the participants believe that unemployment in Turkey will decrease, the percentage of those who believe that inflation will be lower is 35%. The participants who say that inequality in income distribution will be reduced is also around the same rate.

Keywords: South East Anatolia Region, University Students, European Union (EU), Economic Perspectives on EU, EU-Turkey Relations.

Received: 11.06.2019

Published online:

31.12.2019

¹ This paper has not been published. However, a small part of the field study was presented verbally with M. Kara at the following event when its abstract alone was published: "Micro and Macro Economic Perspectives of University Students in Southeast Anatolia Region of Turkey on European Union", 4th SCF International Conference on "Economics and Social Impacts of Globalisation" and "Future Turkey-European Union Relations" (SCF Conferences'2018), April 26-28, 2018, Nevşehir-Turkey.

² Assoc. Prof. Dr.

mbekinci@akademiktisat.net

<https://orcid.org/0000-0002-8720-844X>

³ Corresponding Author: Mehmet Kara

Prof. Dr.

kara70m@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5572-2404>

Introduction

The European Union (EU) to which Turkey has, for a long time, endeavoured to become a member, is an institutional structure that is discussed in Turkey in terms of its political, social, and economic aspects. However, economic issues are mainly taken into account. Prioritisation of the economic aspects of the EU by people during negotiations, or forming their expectations, is understandable in a country which lies far behind the Union in terms of average income level and standard of living.

Conversely, the issue of EU membership, particularly in the South East Anatolia Region of Turkey, is usually associated with political issues; the economic perspectives for its population with regard to the EU and its membership, are not necessarily being taken into account. Yet, the economic possibilities that would be provided by the EU are highly significant for the people of the South East Anatolia Region.

In general, although economic issues and related expectations are prioritised, studies on Turkey's people, particularly on their economic perspectives with regard to the EU, are insufficient. This study aims to close that gap, with particular stress on the opinions of the population in the South East Anatolia Region of Turkey, revealing their economic perspectives with regard to the EU. In this case, university students being identified as a target group. The basis of the study is formed by a survey conducted with the university students of nine cities in South East Anatolia Region (Mardin, Adıyaman, Antep, Batman, Diyarbakır, Kilis, Siirt, Şırnak, Urfa) during April-June 2016.

This paper aims, on the one hand, to determine the main understanding and interest level of students with regard to the EU and, on the other, to study the effects of possible EU membership of Turkey on 'consumer perceptions, sectors, and micro-macro economic life'. The analyses made through this field study are designed to be helpful for both the policy implementation of Turkey's membership of the EU and to determine the position of the South East Anatolia Region of Turkey in this process.

In this context, the targets of the paper are the following: determination of economic perceptions of university students in the region on the EU and outcomes of possible EU membership of Turkey, making some political inferences based on the data obtained, and making some proposals for training or raising awareness of people on the subject.

Literature Review

Academic studies aimed at revealing and analysing the opinions of individuals with regard to the EU have been undertaken, mostly in the 1990's. Regional public polls have also been made, mostly in the 2000's; these were based on orientation theories rather than being for or against EU membership in the South East Anatolia Region of Turkey (Samur and Ekinci, 2018, 220). It should also be stated that in international literature there is an insufficiency of orientation based theories that study and analyse this subject in detail. Moreover, papers that study the economic aspects of the issues for the region are scarce.

Economic literature on Turkey's EU membership concentrates mainly on three areas: the general effects of EU membership on Turkey's economy, the general effects of a Customs Union on Turkey's economy and the sectoral effects of the Customs Union and EU membership.

An example of the first group is the study by Karakaya and Özgen (2002) which analyses the trade formation and diversion effects of Turkey's EU membership. An example of the second group is the study by Akkoyunlu-Wigley, Mihçı, and Arslan (2006). Here, they examine the effects of a Customs Union on the growth of Turkey's economy.

The paper by Bekmez (2002) falls into the last group. Bekmez studies the sectoral effects of EU membership on Turkey's economy. While the paper by Filiztekin (2003) analyses the effects of the Customs Union on Turkey's manufacturing sector, the paper by Akbostancı,

Tunç and Türüt-Aşık (2006) is a study of the environmental effects of the Customs Union on Turkey's economy; and the study by Ekinci (2006) is an analysis of the position of businesses in Turkey within EU membership. These are all also within the framework of the third group.

There are also various 'public opinion polls' examining Turkey's membership of the EU. The researches of Ceran et al. (2016) and Özsöz et al. (2015) analysing support level and perception of Turkey's public opinion and its level of the support with regard to EU membership; the survey by Ercan (2016) examining Turkey's public opinion towards the EU; the questionnaire by Samur and Oral (2007) determining the orientation of university seniors in Diyarbakır to the EU; the poll by Yazgan and Aktaş (2012) examining the role played by public opinion in the city of Çankırı with regard to relations between Turkey and the EU; and the survey of Karakuzu et al. (2015) studying the perception of Vocational Higher School students to the EU in the province of Uzunköprü-Edirne, could all be classified as being within the scope of this study.

As mentioned above, such studies do not, focus specifically on the economic aspect of the issue but are about the effects of membership on a sector and/or the perception of people of a city/province. Moreover, although existence of such studies is known, no published paper focusing mainly on the economic perspectives of public opinion in the South East Anatolia Region has been found so far. Therefore, it can be said that this paper shall make a contribution to close this gap.

Data and Method

The main theme of the paper includes general opinions on the EU of students in the region and effects of possible EU membership of Turkey on 'consumer perceptions, sectors, and micro-macro economic life'.

Through the survey conducted in the cities of Mardin, Adıyaman, Antep, Batman, Diyarbakır, Kilis, Siirt, Şırnak, and Urfa, answers of the mentioned students were sought for the following questions:

- Are they knowledgeable about the economic advantages of the EU?
- What will happen in the agriculture, industry, and service sectors following EU membership of Turkey?
- What kinds of changes will occur in working conditions, institutionalisation of companies, competition, and the environment?
- How will unemployment, inflation, and income distribution change in the case of membership?

As it is handling an actual but a rare issue in the literature, the paper has an original value. The analyses made through this field study are expected to be helpful for both the policy implementation of Turkey's membership of the EU and the determination of the position of the South East Anatolia Region of Turkey in this process.

The paper includes a dual research method: firstly it is a desk study consisting of a literature review, preparation of a questionnaire, and analysis of the survey's data. Secondly there is a field study. In this context, a survey of 266 people was conducted using the methods of face-to-face interview with regularly selected persons, by visiting the said cities by filling in an online form, and via mail/e-mail communication.

The field study includes 26 questions classified under three main headings: personal information on the participants, their general knowledge and opinions on the EU plus their economic perspectives with regard to EU membership of Turkey. A 5-Point Likert Scale Method is applied in the survey. Here, when analysing and assessing the survey 'clustered cylinder and separated cake' graphs are used for the presentation of the answers.

Analysis of the Survey's Data

Information on the Participants

The participants are mainly from the Faculty of Economics and Administrative Sciences (FEAS). However, to enrich the research, students of the Faculties of Theology, Engineering, Architecture, and Vocational Higher Schools are also included.

The share of FEAS' students is 87% of the total. They are from the departments of Economics, Business, Political Sciences and Public Management, and International Relations. Information on the gender and age range of the participants is given below.

Q1) Gender of the participants

Male	57%
Female	43%

Although the majority of the participants are male, the number of females is not much lower. Thus, one can say that the representation level of the research is high in terms of gender.

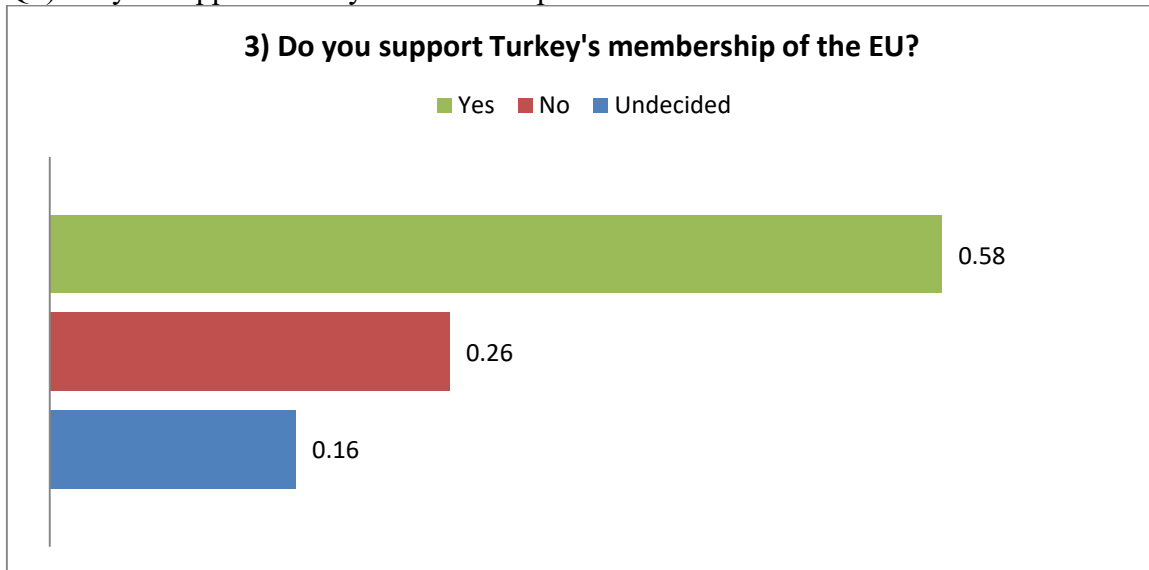
Q2) Age range of the participants

As they are university students, the age of the participants ranges from 17 to 28 years.

General Information on the EU

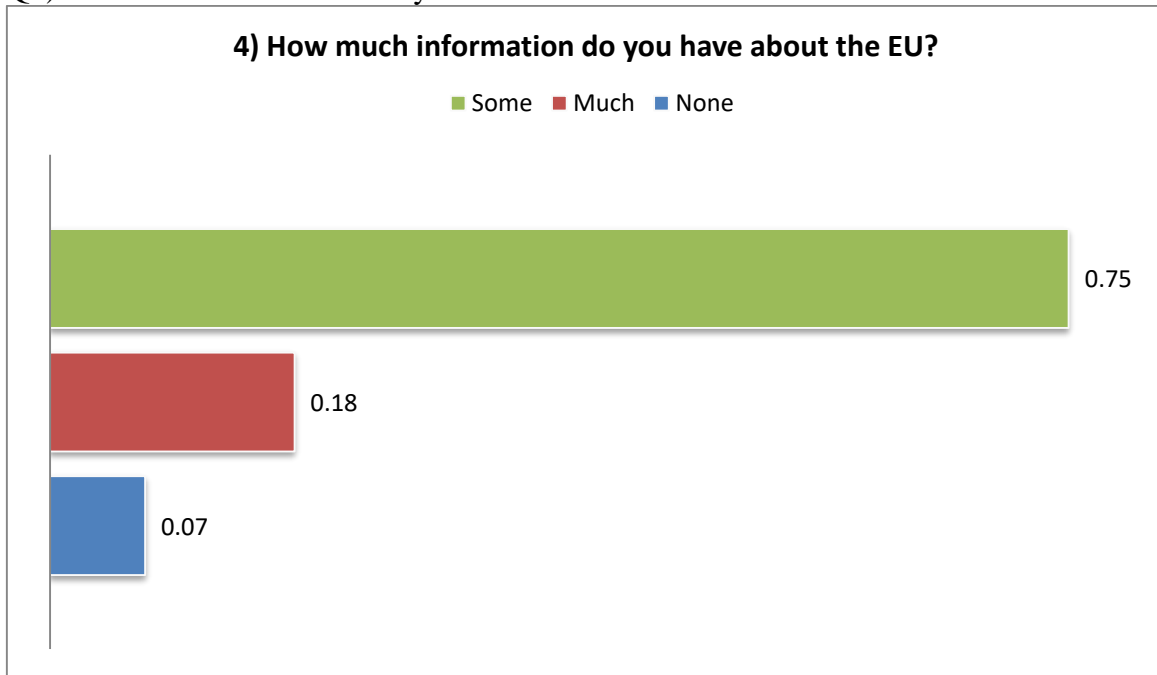
In this section of the survey, the main knowledge levels of the participants, their positive-negative approaches, and their assessments on the EU membership process of Turkey are revealed and related analyses are made.

Q3) Do you support Turkey's membership of the EU?



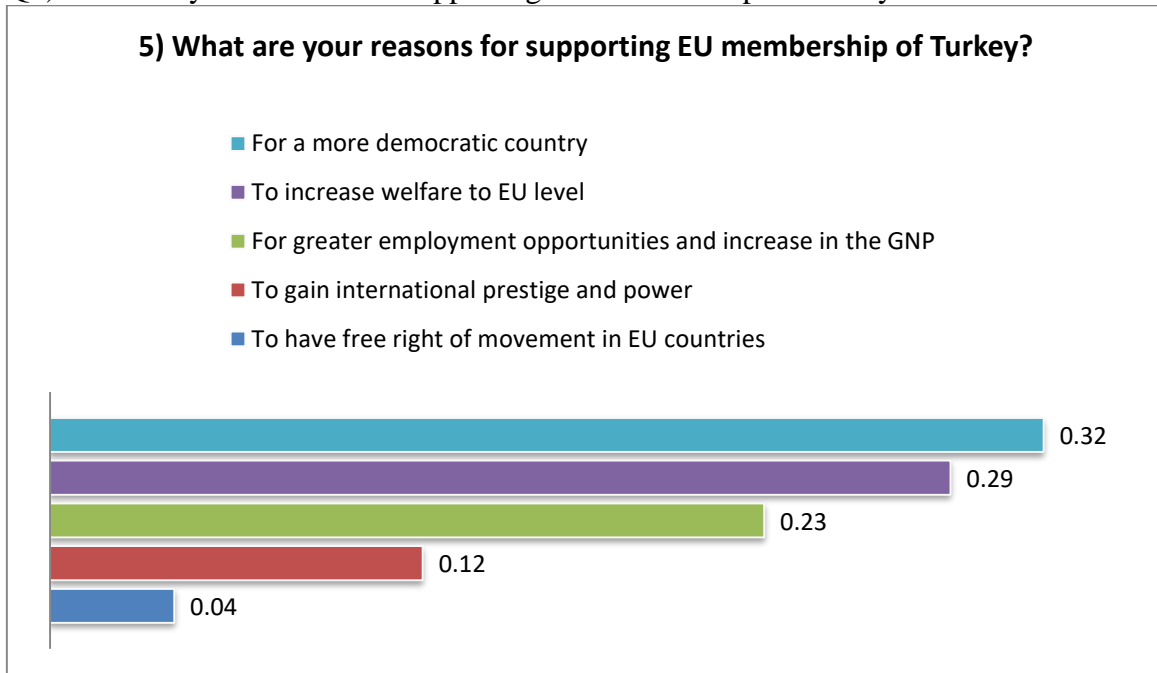
While more than half the participants supported Turkey's membership of the EU, the crisis of confidence with regard to several issues between Turkey and the EU, turned positive opinions to negative to a certain extent.

Q4) How much information do you have about the EU?



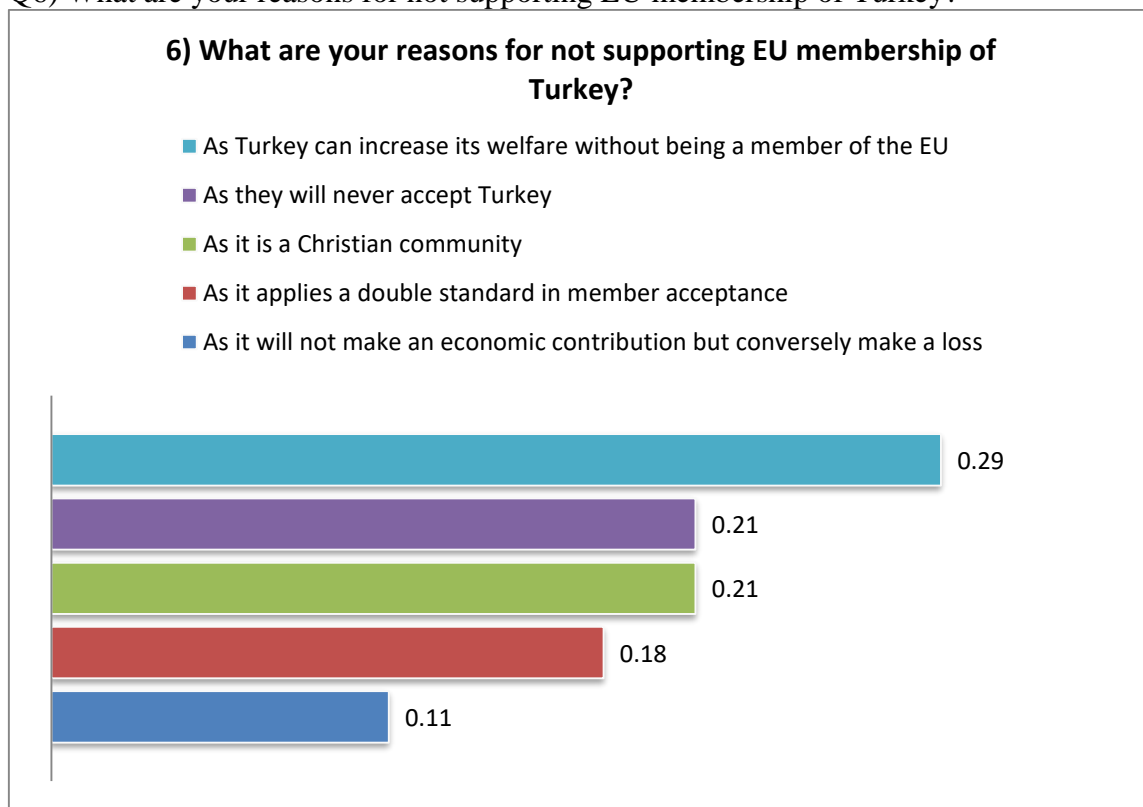
An important percentage of the participants have knowledge of the EU. However, the largest share (75%) belongs to participants who say ‘some’.

Q5) What are your reasons for supporting EU membership of Turkey?



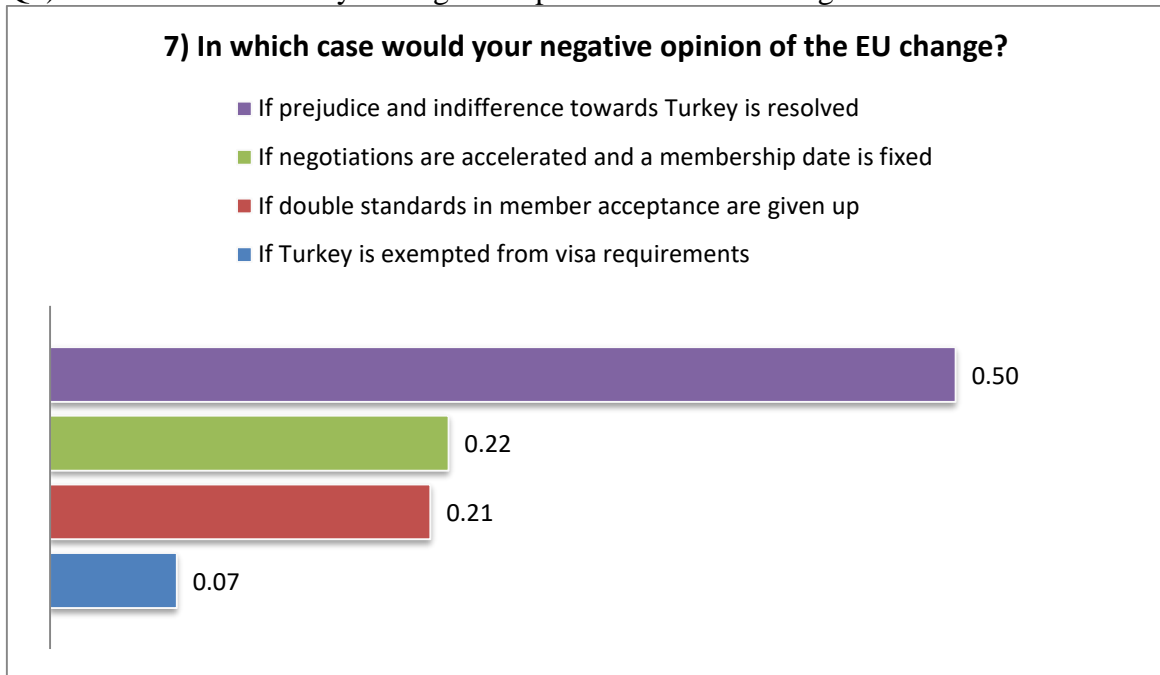
The main reasons stated for support of EU membership are ‘political’ and ‘social’ rather than ‘economic’. This can be summarised as ‘more democracy’. Economic reasons are then preferred. Among them the first is ‘To increase welfare to EU level’.

Q6) What are your reasons for not supporting EU membership of Turkey?



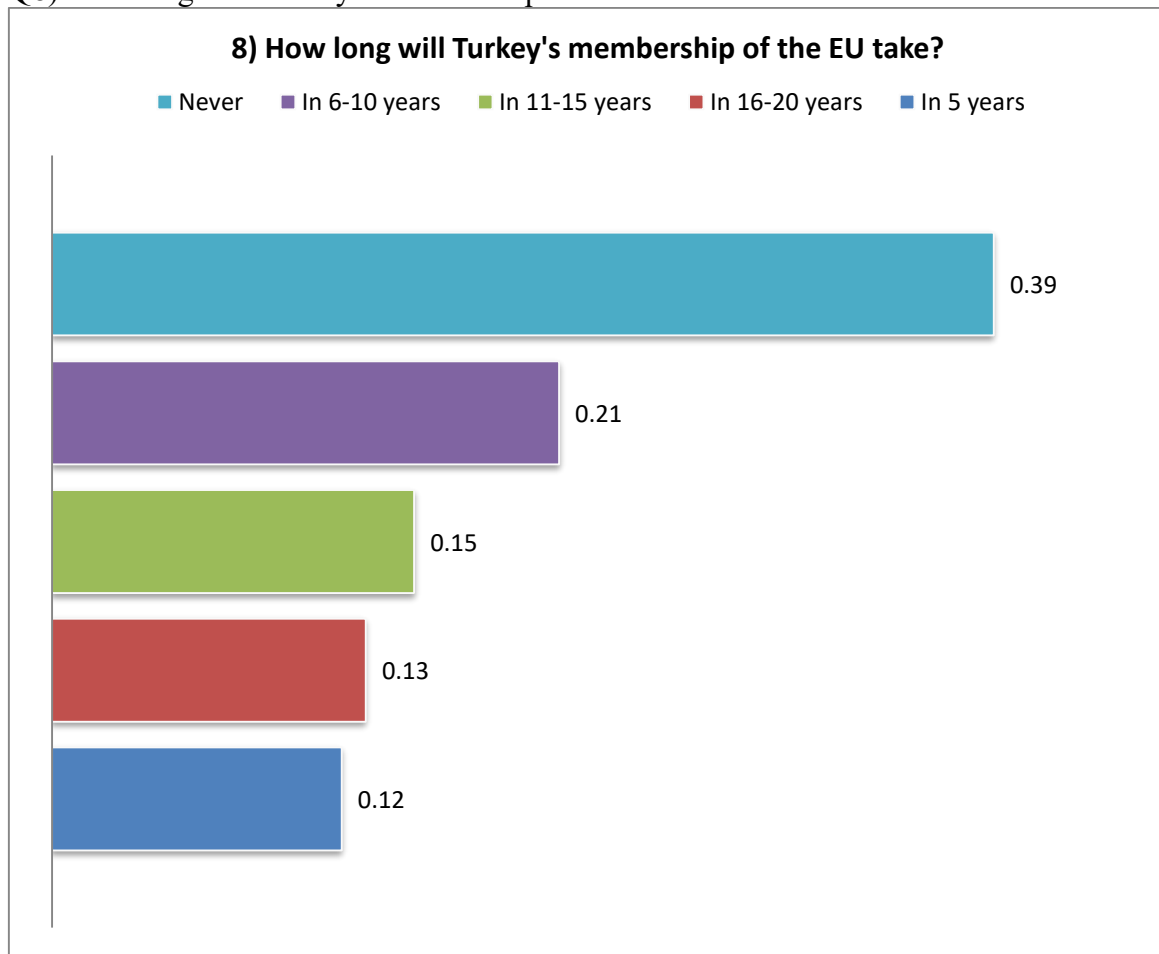
The main reason stated for not supporting EU membership is the belief that ‘Turkey can increase its welfare without being a member of the EU’. The two other main reasons declared are ‘As they will never accept Turkey’ and ‘As it is a Christian community’.

Q7) In which case would your negative opinion of the EU change?



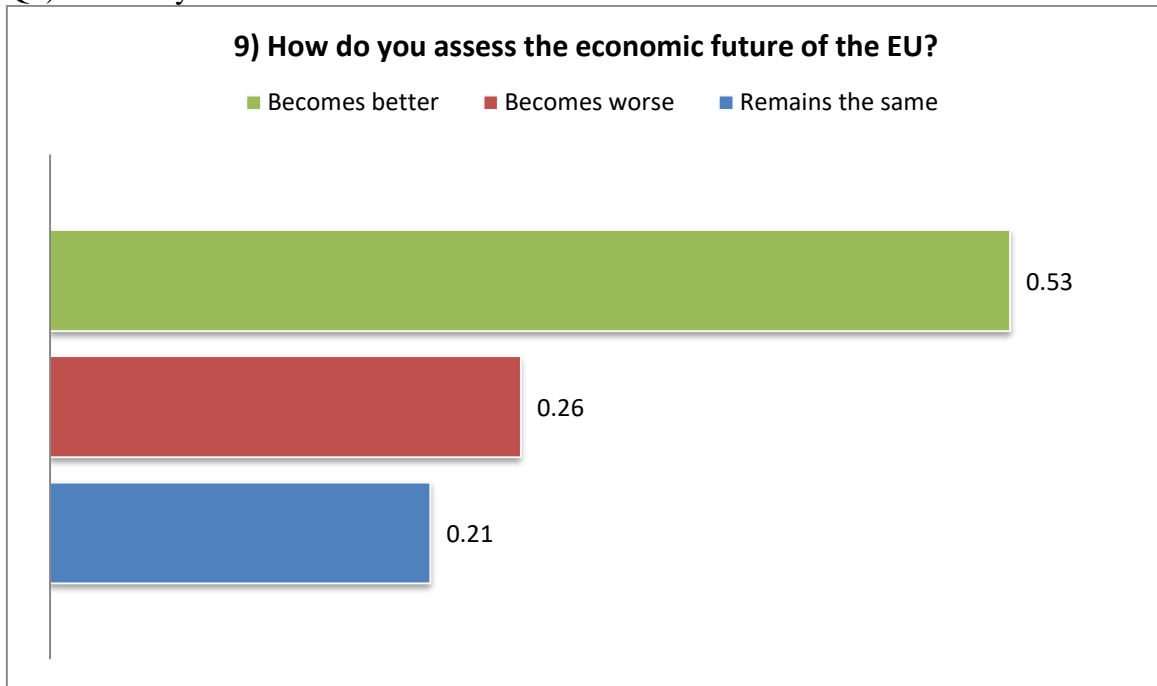
Half the participants think that the EU is prejudiced against Turkey's membership. Therefore, they say that they will feel positive towards the EU 'If prejudice and indifference towards Turkey is resolved'. On the other hand, they emphasise the slowness of the negotiations and say that they will feel positive provided that the process is accelerated and a membership date is fixed.

Q8) How long will Turkey's membership of the EU take?



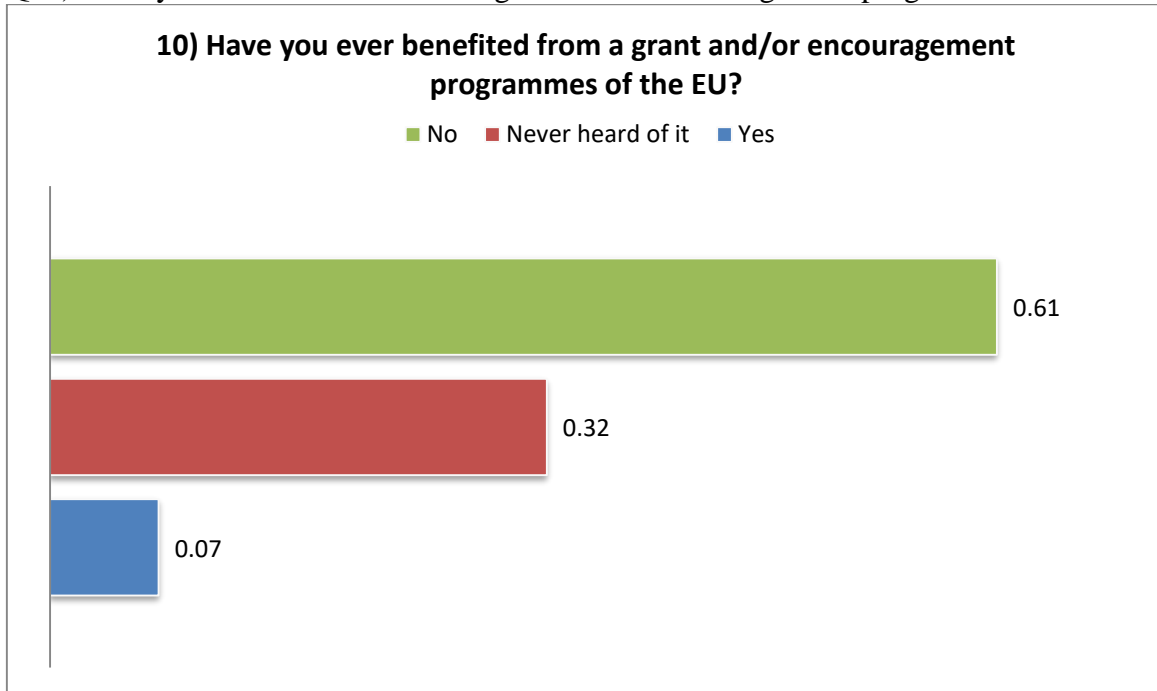
39% of the participants believe that Turkey will never become an EU member. Those who say that Turkey will become a member within the 5 year period is 12%. This can be assessed as an indicator that the belief in EU membership for Turkey has weakened to some extent.

Q9) How do you assess the economic future of the EU?



In spite of some economic and political conflicts in the EU countries, more than half the participants (53%) expect a brilliant future for the Union. Those who think the reverse are 26%.

Q10) Have you ever benefited from a grant and/or encouragement programmes of the EU?



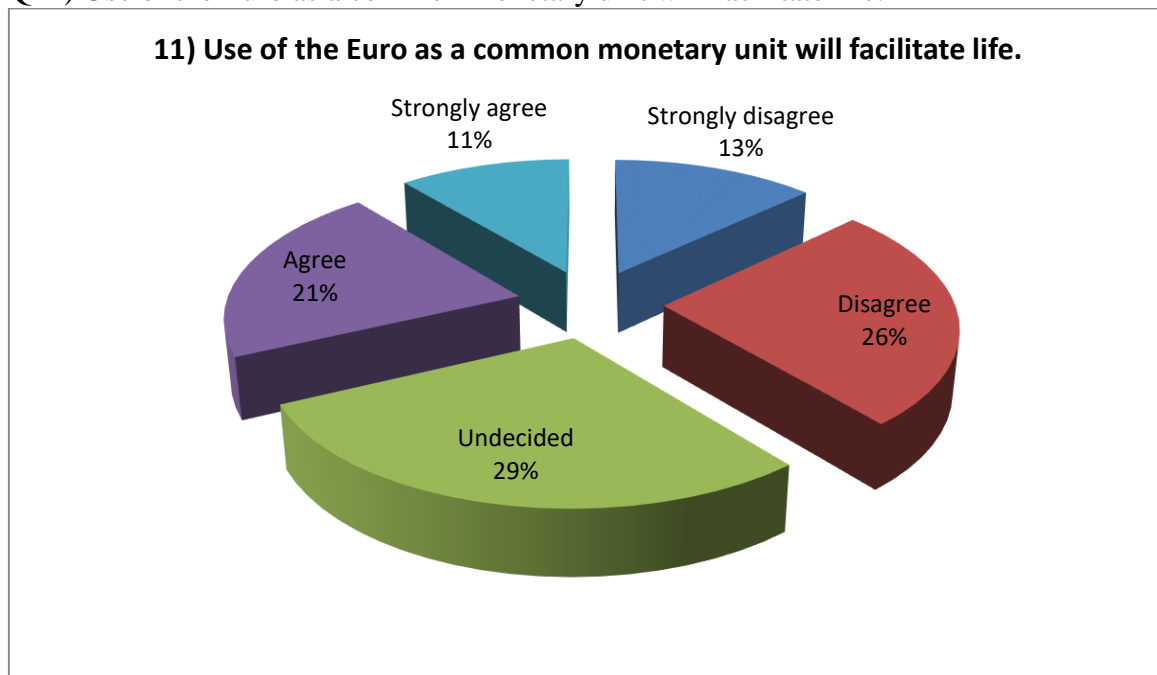
61% of the participants have never benefited from a grant and/or encouragement programmes of the EU. Moreover, 32% of the total have no information on such matters.

Assessments for Turkey's Economy in case of Its Membership to the EU

In this section, the economic perspectives of the participants with regard to EU membership of Turkey are studied in detail. In this context, their assessments on the effects of possible EU membership of Turkey on 'consumer perceptions, sectors, and micro-macro economic life' are determined. Here, a 5-Point Likert Scale Method is applied in determining the preferences.

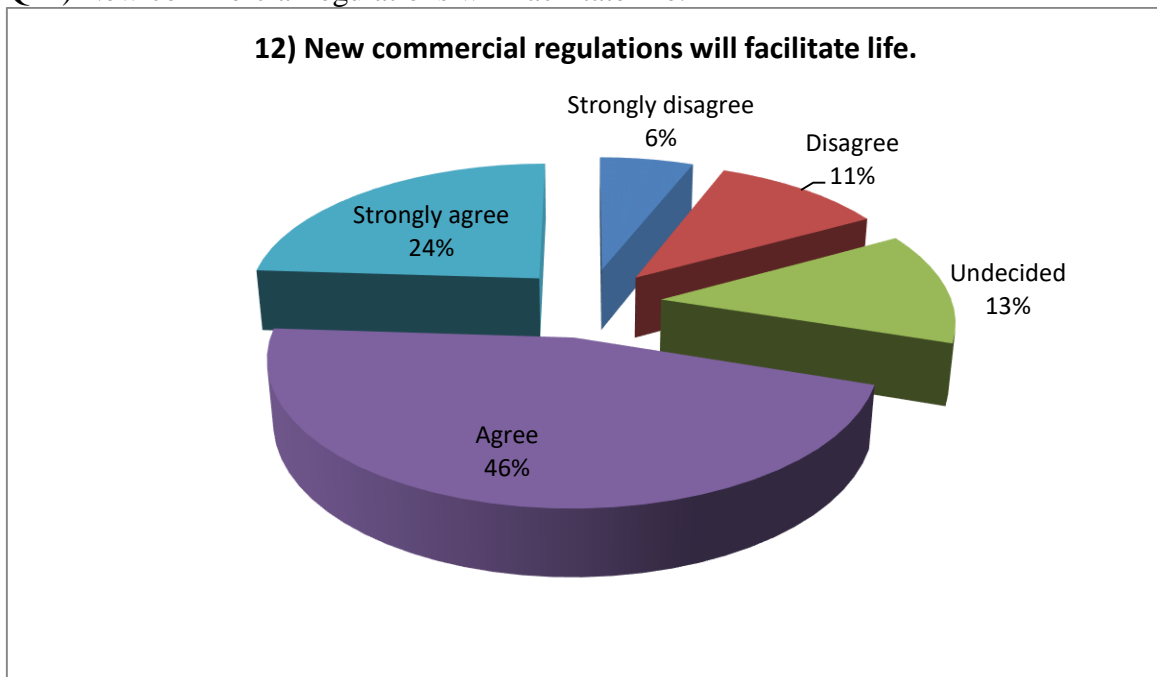
Assessments on Consumer Perceptions

Q11) Use of the Euro as a common monetary unit will facilitate life.



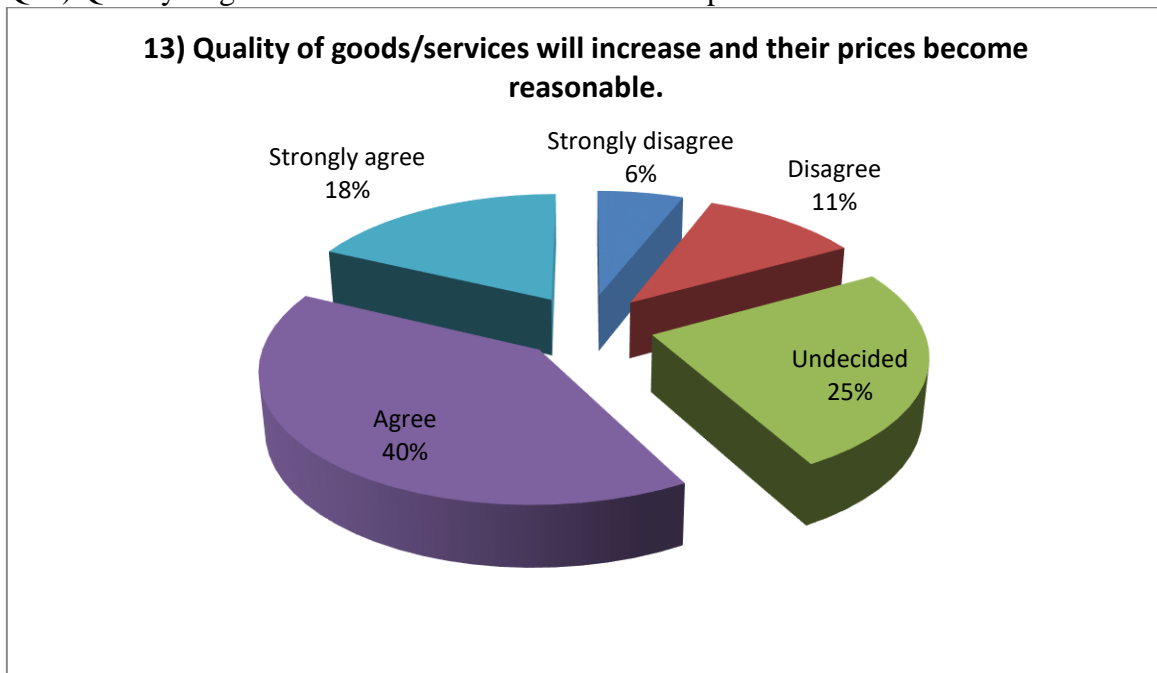
The belief level of the participants on 'Use of the Euro as a common monetary unit facilitates life' is low. Those who think positively on this matter are at the rate of 32%. It can be said that the reason for such a low rate is the economic crisis that occurs in some European countries, particularly in Greece.

Q12) New commercial regulations will facilitate life.



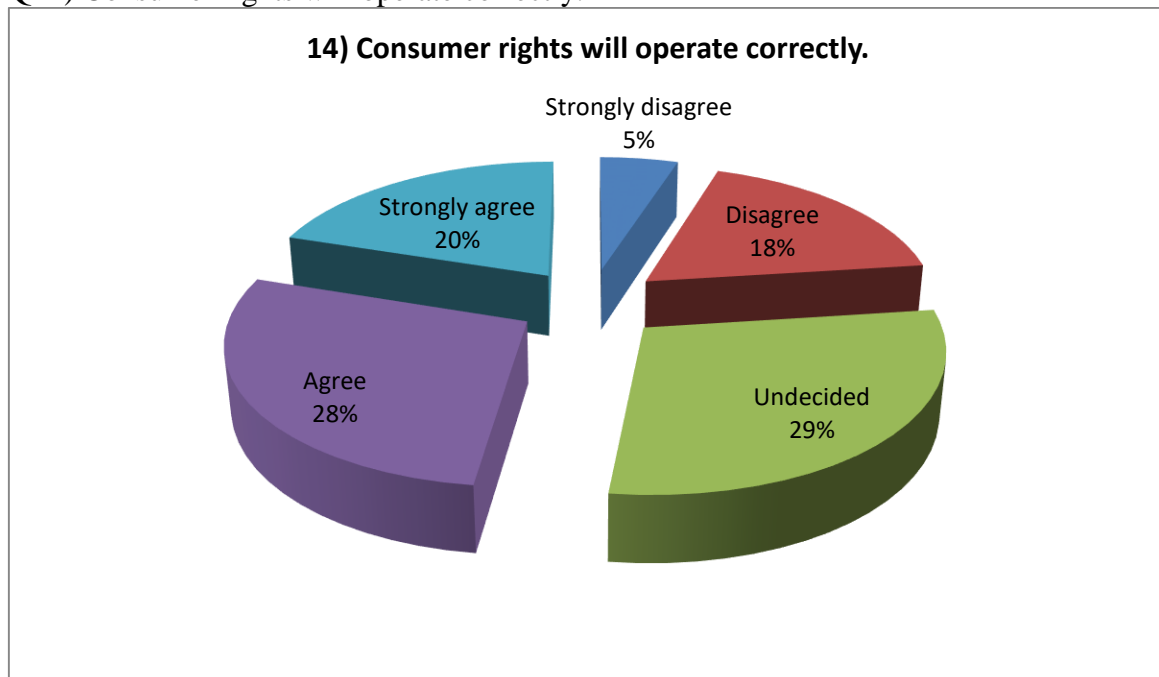
The percentage of those who think that the new commercial regulations through EU membership will facilitate life is 70%; a high rate.

Q13) Quality of goods/services will increase and their prices become reasonable.



The proportion of participants who think that the quality of goods/services will increase and their prices become reasonable through EU membership is 58%.

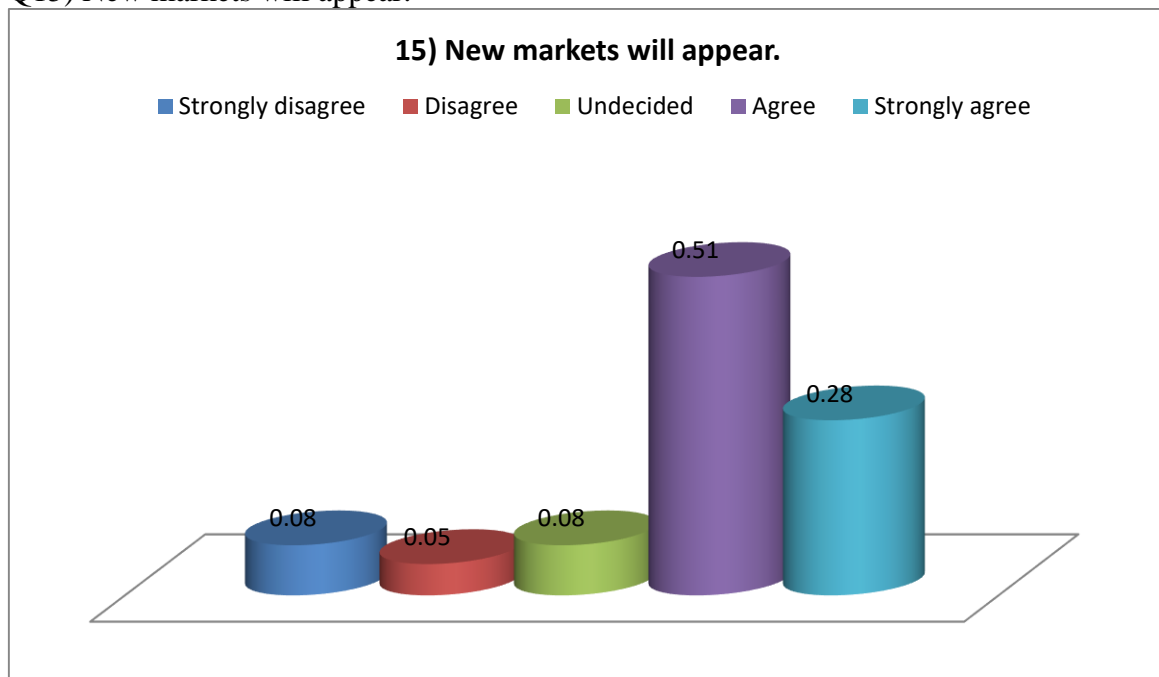
Q14) Consumer rights will operate correctly.



The belief level of the participants who think that consumer rights operate correctly through the EU membership is below half. Here, the preference of indecisive participants is remarkable with the rate of 29%.

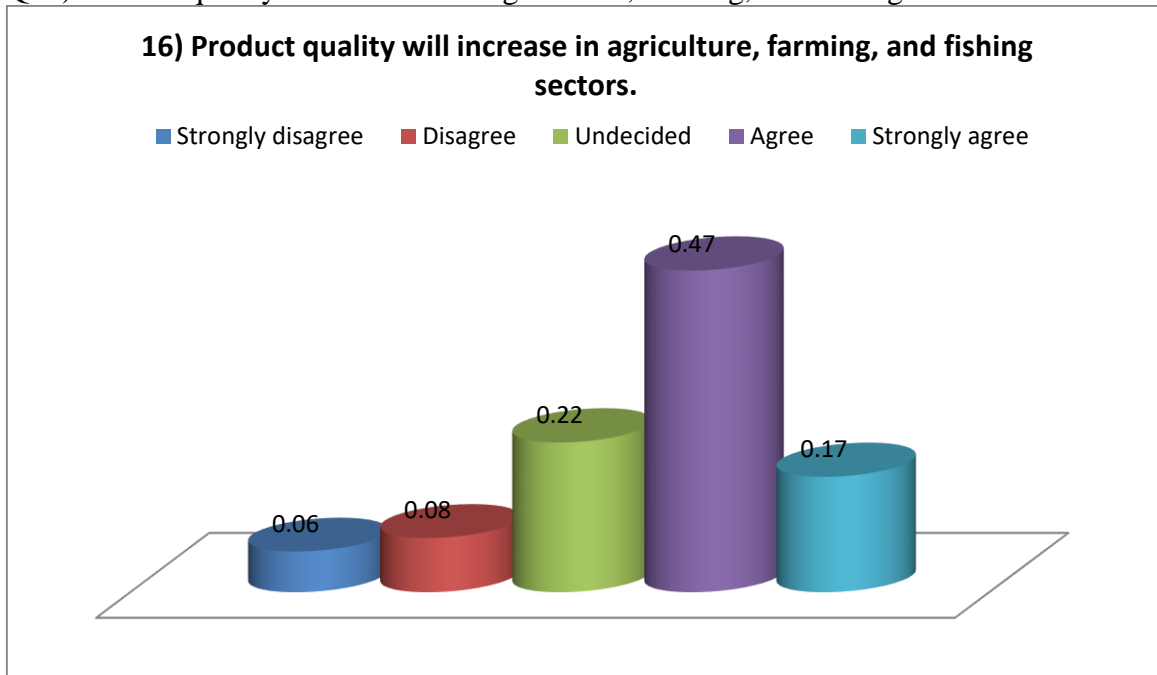
Sectoral Assessments

Q15) New markets will appear.



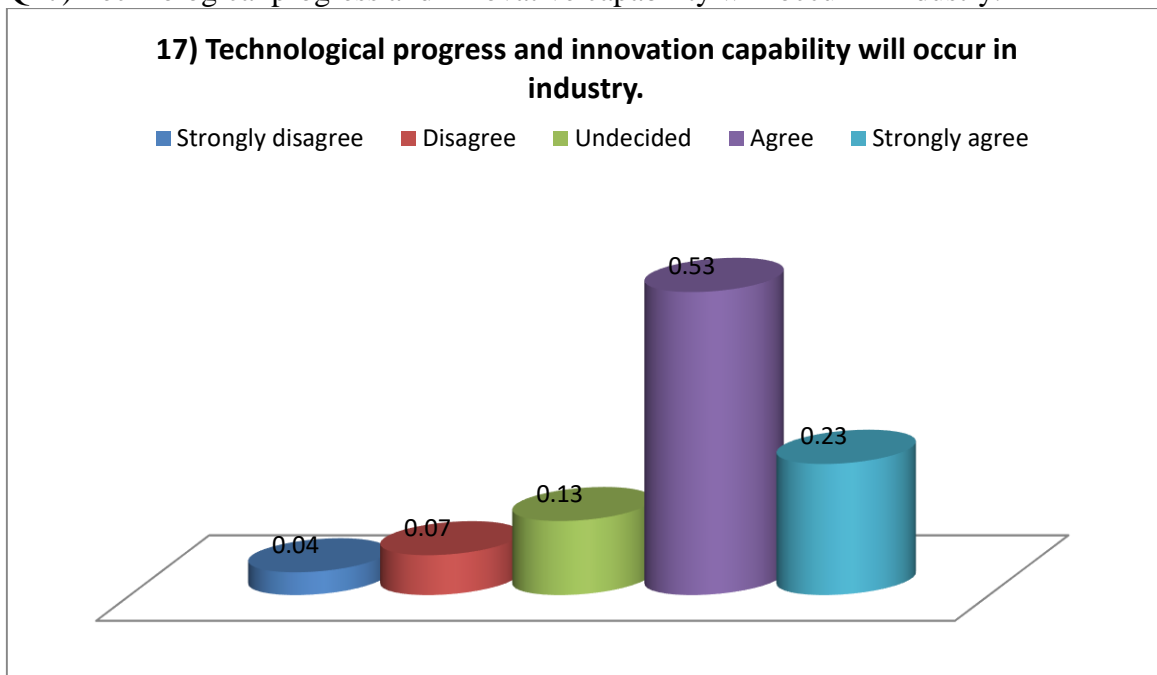
The participants have positive expectations with regard to new markets. The rate of those who believe that new markets will appear with EU membership is 79%.

Q16) Product quality will increase in agriculture, farming, and fishing sectors.



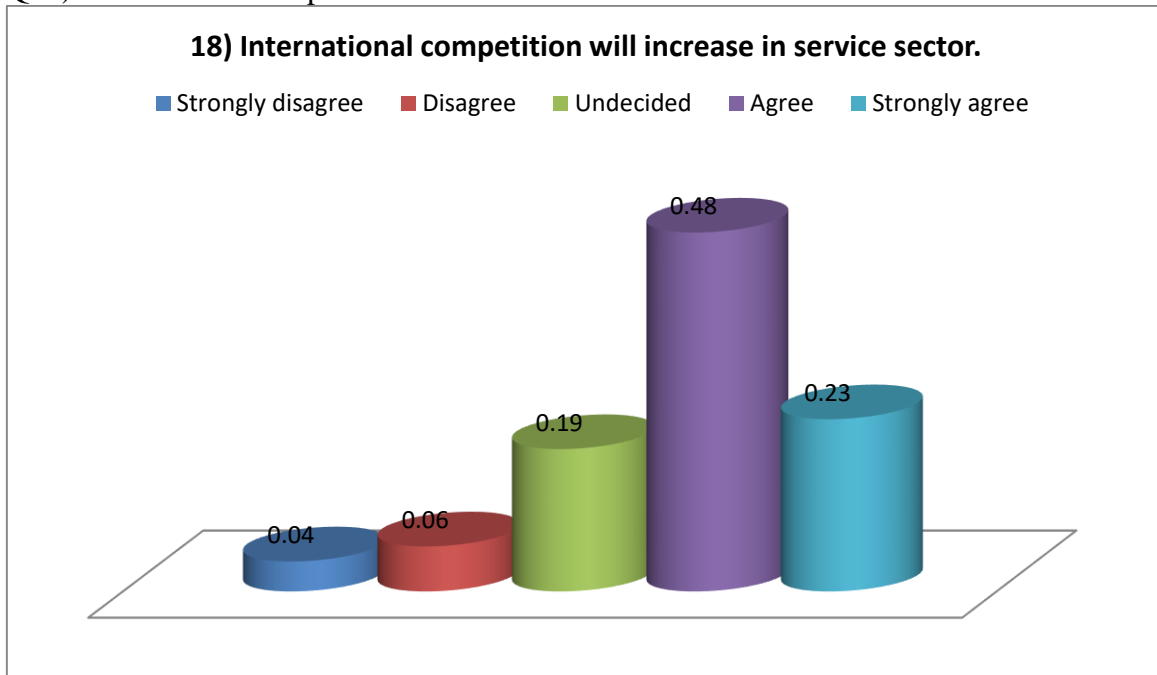
Opinions on the sub-sectoral economic development are positive. In this context, for instance, 64% of the total expect product quality increases in agriculture, farming, and fishing sectors with EU membership.

Q17) Technological progress and innovative capability will occur in industry.



76% of participants think that with Turkey's EU membership, technological progress and innovative capability will occur in industry.

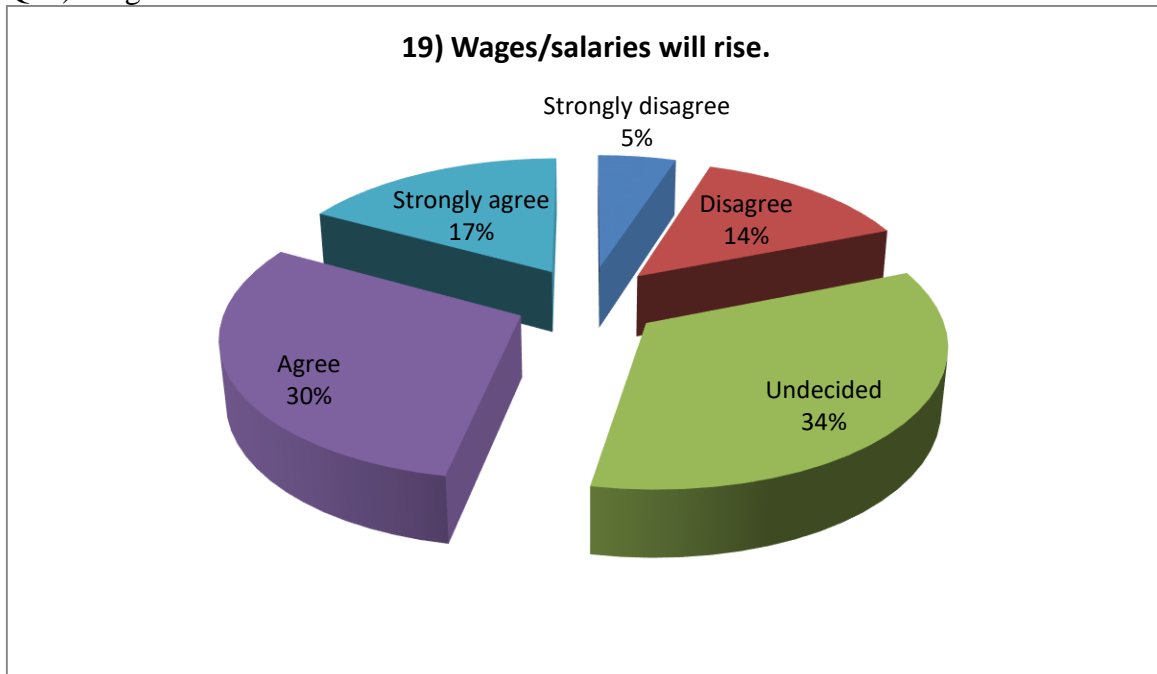
Q18) International competition will increase in service sector.



As in the other sectoral assessments, participants believe that with Turkey's EU membership international competition in the service sector will increase. The percentage of those who agree is 71%

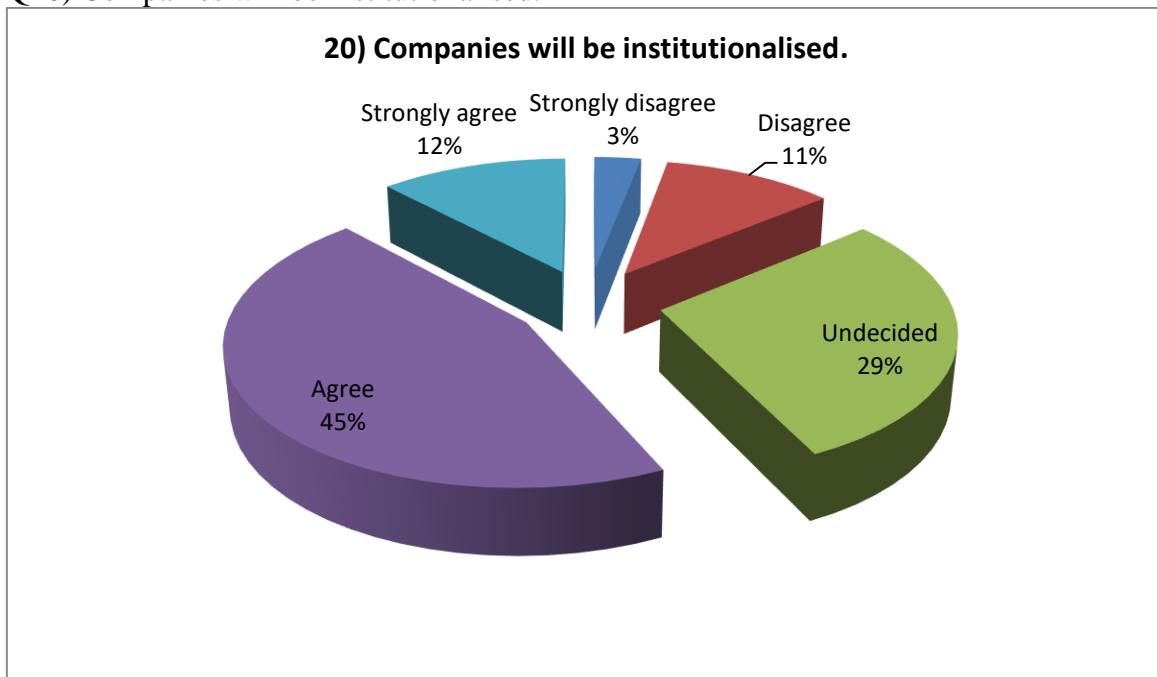
Micro Economic Assessment

Q19) Wages/salaries will rise.



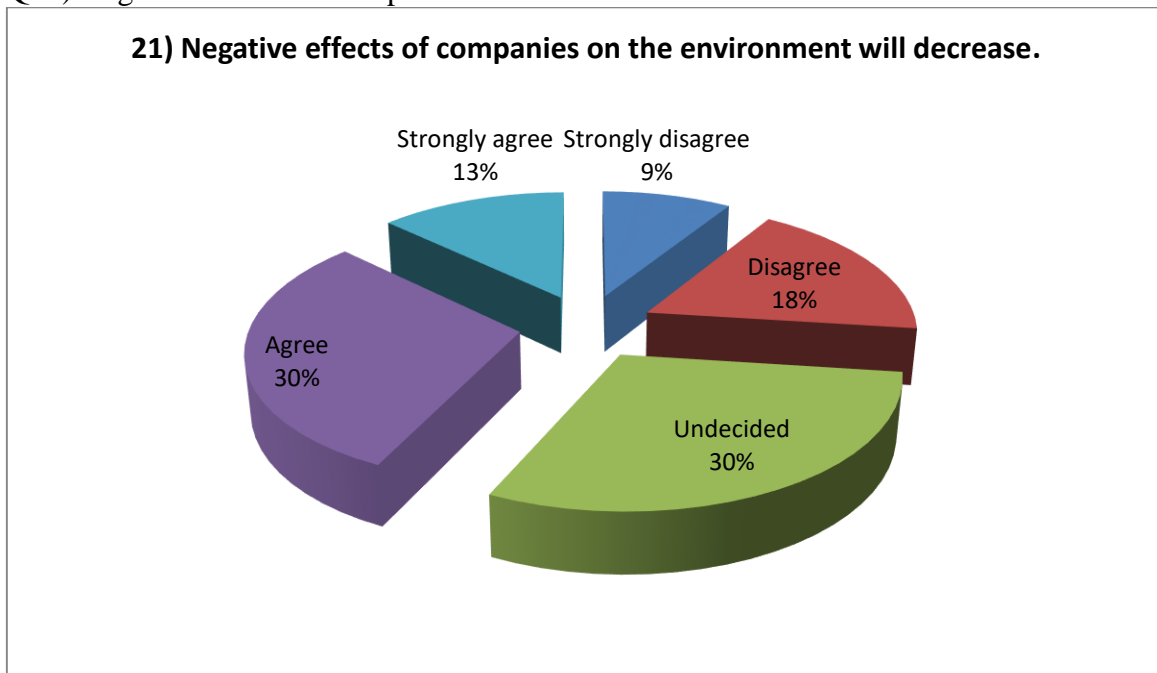
Nearly half the participants (47%) think that EU membership will have a positive effect on wages/salaries. However, the choice of those as yet undecided is remarkable. At 34% it comes top among all the answers.

Q20) Companies will be institutionalised.



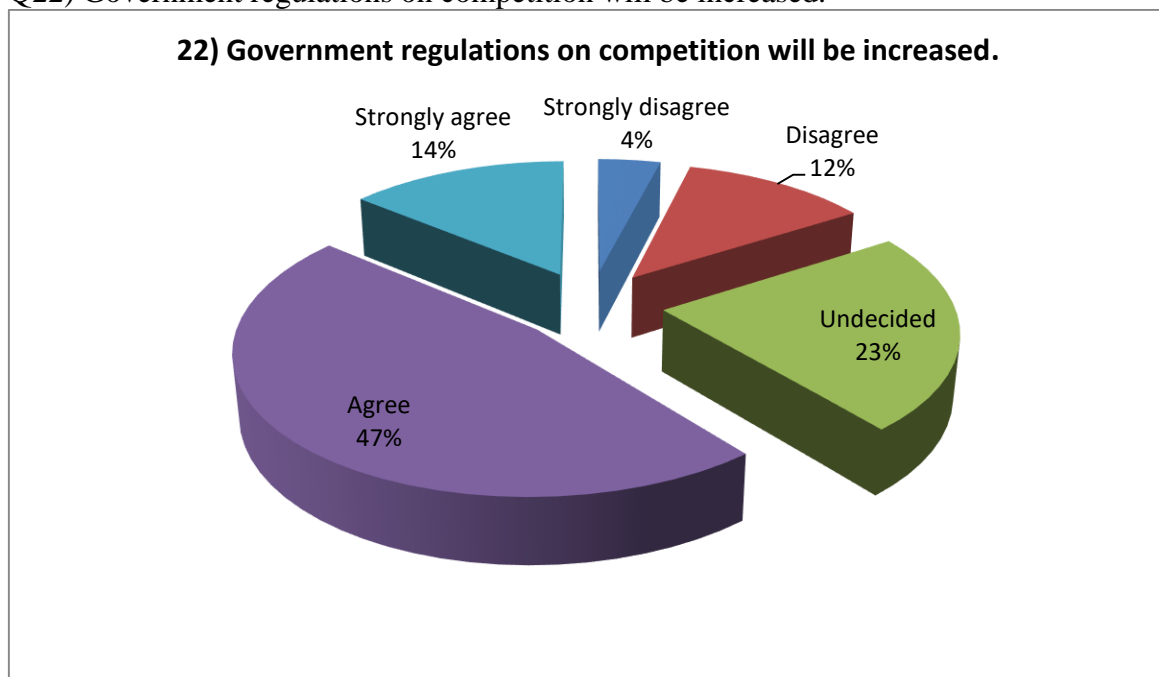
While the participants who expect an improvement in the institutionalisation level of companies is 57%, the rate of those who differ is 14%.

Q21) Negative effects of companies on the environment will decrease.



Following EU membership, the proportion of those who expect a decrease in the negative effects of companies on the environment is 43%. The proportion of those who think differently remains at 27%. However, the proportion of undecided students is 30%.

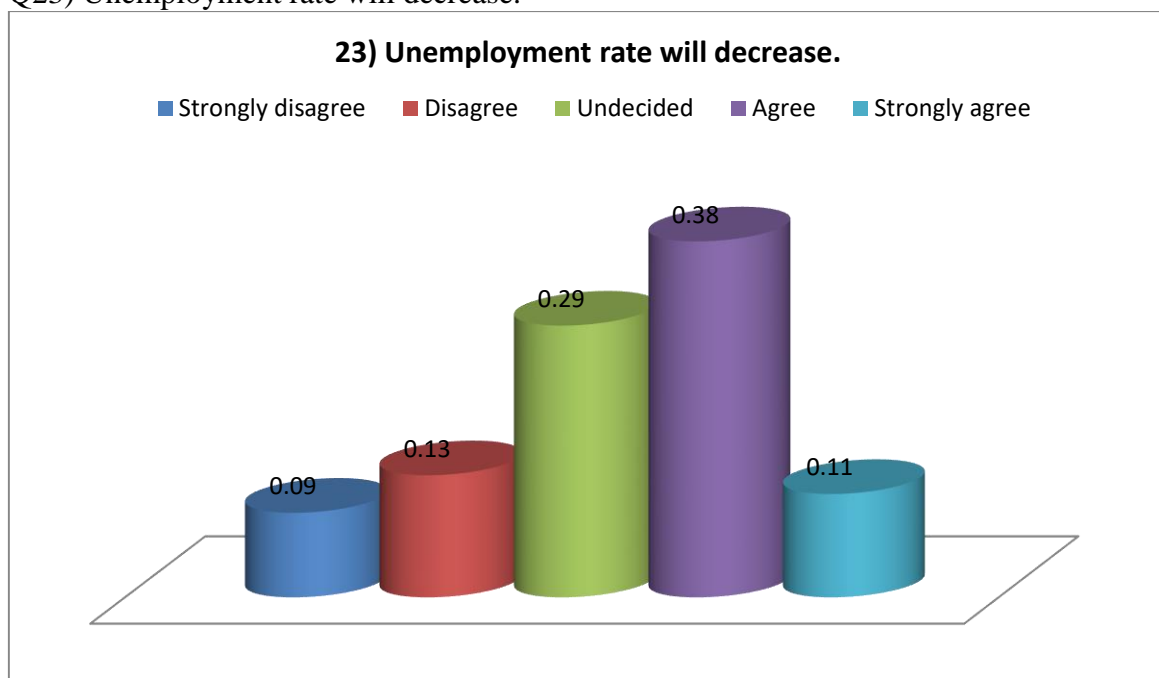
Q22) Government regulations on competition will be increased.



An important proportion of participants believe that government regulations on competition will be increased (61%). Only 16% disagree.

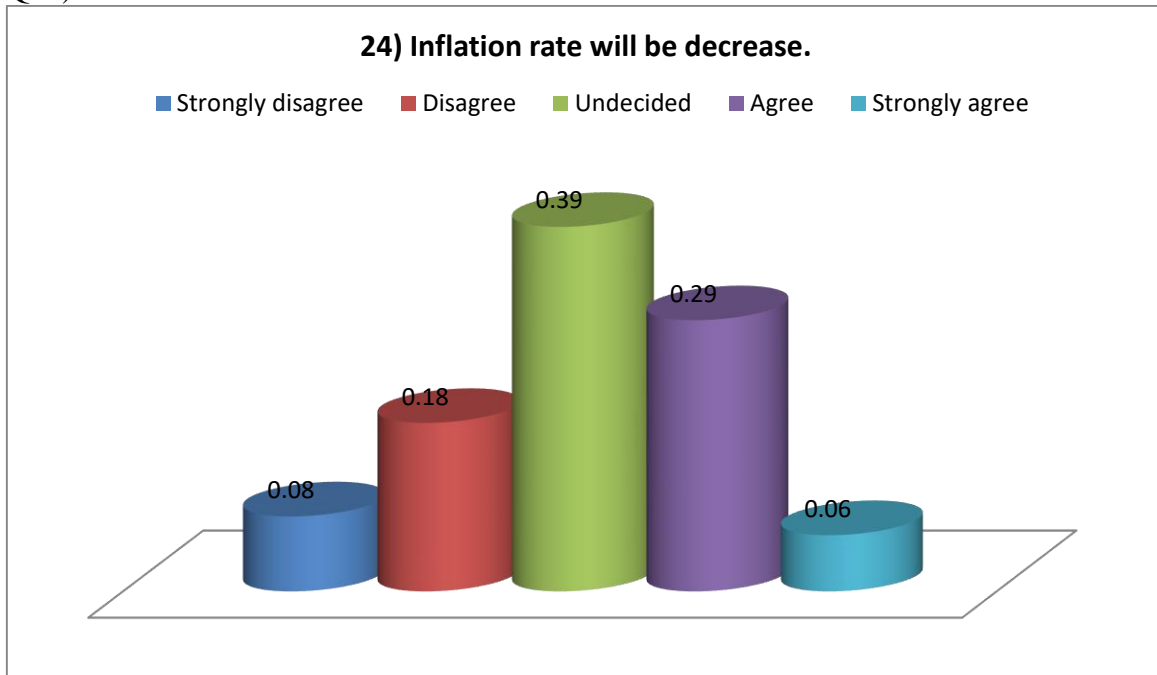
Macro Economic Assessment

Q23) Unemployment rate will decrease.



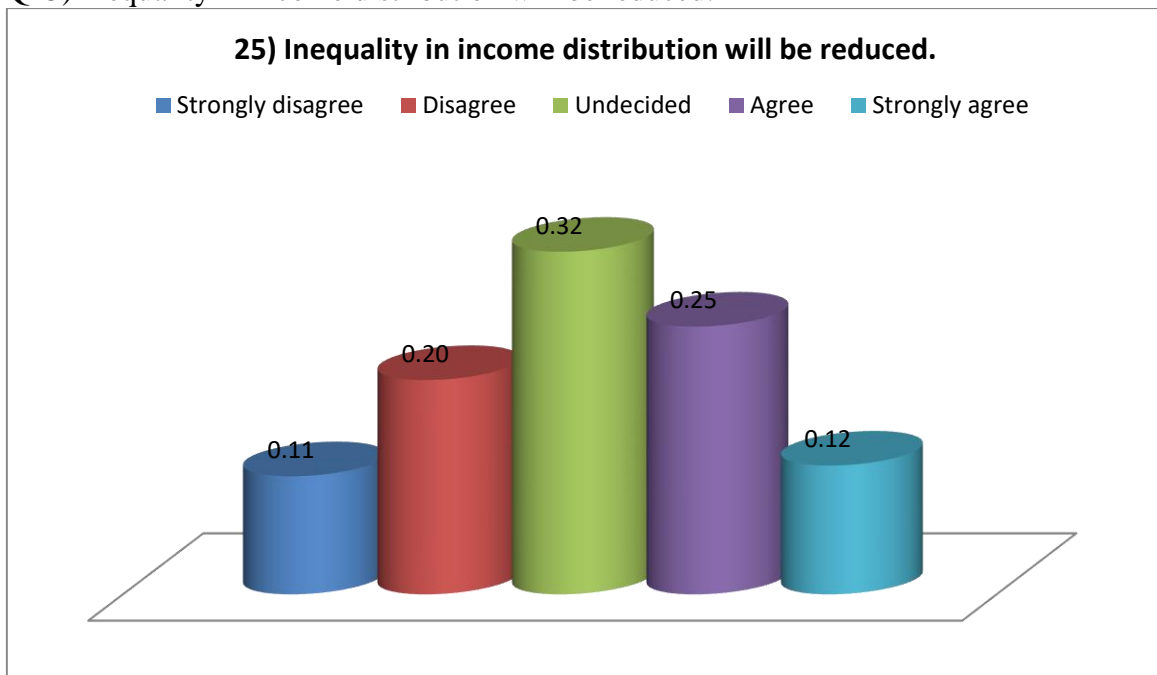
Nearly half the students think that the unemployment rate will fall (49%). However, it seems that there is no clarity on this matter as 29% of the participants are undecided.

Q24) Inflation rate will decrease.



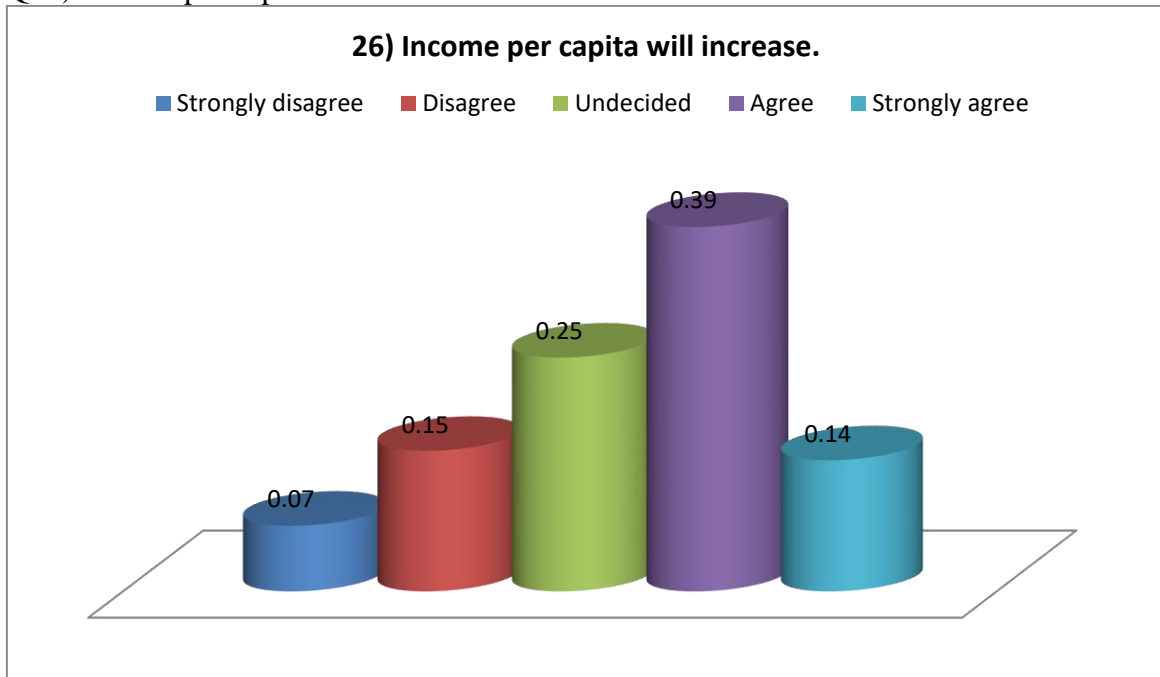
Those who believe that the rate of inflation will decrease following EU membership stands at 35% which is clearly a low rate. Moreover, the share of the undecided students is greater (39%).

Q25) Inequality in income distribution will be reduced.



Like the preferences of the participants for 'inflation', those who believe that inequality in income distribution will be reduced following Turkey's EU membership is low (37%). The share of those against this idea is 31% while the proportion of undecided students is 32%.

Q26) Income per capita will increase.



53% of participants think that income per capita will increase following EU membership of Turkey, while 22% believe that it will not be so.

Conclusion

Turkey has endeavoured to become a member of the EU for a long time. This is discussed in Turkey in terms of several aspects; namely political, social, and economic. The economic aspects of the EU are either prioritised by the people during such negotiations or contribute to forming their expectations. Prioritisation of the economic possibilities of the EU is understandable, as Turkey is very behind the Union in terms of average income level and standard of living. However, although economic issues and related expectations are in general so prioritised, studies on the EU, particularly on the economic perspectives of Turkey's people, especially those in the South East Anatolia Region, are insufficient.

Based on a survey, this paper seeks to understand the various economic perspectives on EU membership of Turkey by the participants namely, 266 students from the Faculty of Economics and Administrative Sciences (FEAS), and Faculties of Theology, Engineering, Architecture, and Vocational Higher Schools of the nine universities of the South East Anatolia Region. Related analyses and assessments were then made.

The main parameters obtained and analysed from this field study are as follows: supporting/not supporting Turkey's EU membership; knowledge level on the EU; benefits from EU financial support/incitement mechanisms; effects of EU membership on consumers' perceptions, economic sectors, business environment and enterprises; unemployment, inflation, and income distribution.

Most participants have knowledge of the EU and more than half support EU membership of Turkey. The main reason for this support is 'political' and 'social' more than 'economic' which can be inferred as 'more democracy'. Economic reasons come later.

Based on the belief that 'Turkey can increase its welfare provision without being a member to the EU', 1/3 of the participants do not support Turkey's EU membership. On the other hand, participants think that the EU has prejudices against Turkey's membership. Therefore, they say that until the EU resolves such prejudices and indifference, they will not change their opinion.

Nearly half the participants are pessimistic with regard to Turkey's membership. This can be interpreted as the preference for membership is not very high. However, although there are economic and political conflicts between EU countries, 53% of the participants expect a shining future for the Union.

More than half the participants have never benefited from an EU grant and/or incitement programmes. Worse, 1/3 of the total have no information on such financial possibilities. These answers give some clues to the thought processes of those people prioritising the economic aspects of the EU during their negotiations or forming their expectations. Clearly this approach is unbalanced. Those people who have economic expectations from the EU should also be made aware of its other benefits. In this context, 'not benefiting from the incitement and financial support of the EU' can be understood. It is, however, hard to understand why they are 'having no knowledge of such programmes'. This acknowledgement can be construed as the participants being very unclear about what they can expect from Turkey's EU membership.

In the section on the economic perspectives of participants with regard to EU membership of Turkey, 'consumer perceptions, sectors, and micro-macro economic life' are searched for. In this context, those who think that 'use of the Euro as a common monetary unit facilitates life' has a low rating. Only 1/3 of participants believe the reverse. The reason for such a low rate can be stated as being due to the economic crisis happening in some Euro area countries, particularly in Greece. On the other hand, 70% of participants think that the new commercial regulations that would come with EU membership would improve life. The rate of those who think that the quality of goods/services would rise and prices be reasonable is 58%. Moreover, 29% of the total believe that consumer rights would be in operation correctly in Turkey.

The first issue under 'sectoral assessments' is the participants' expectations of the new markets. 79% of them believe that new markets will appear with EU membership. Secondly, 64% of the total expect product quality increases in agriculture, farming, and fishing sectors. Thirdly, 3/4 of the participants think that technological progress and innovative capability will occur in industry. Lastly, the proportion of participants who believe that international competition will increase in the service sector is 71%.

In the context of micro economic assessments; 60% of participants believe that following Turkey's EU membership, government regulations on competition will increase. The proportion of participants who expect an improvement in the institutionalisation level of companies is similar to that above. Nearly half the students think that EU membership will have positive effects on wages/salaries. Their expectations with regard to the decrease of negative effects of companies on the environment is also positive. In fact, following EU membership, the proportion of participants who believe that such negative effects in Turkey will be lower is 43%.

In the context of macro economic assessments; nearly half the students think that the unemployment rate will be lower (49%). However, those who believe that the rate of inflation will decrease following EU membership is only 35%. The proportion of students who believe that inequality in income distribution will be reduced is almost the same as that given above. On the other hand, the participants who expect an increase in income per capita in Turkey following EU membership is more than half.

During the analyses, it was observed that while the preferences of participants in micro economic subjects are more prominent, this is not so with regard to macro economic issues. While preferences are generally positive with regard to micro economic life, the same does not apply to macro economic life. Thus, it is seen that there is no uniformity among the students' choices in terms of unemployment, inflation, income distribution, and income per capita.

For example, the participants show clear indecisiveness when stating their preferences with regard to the decrease of inflation and the reduction of inequality in income distribution. The proportional decrease in the number of those who are for 'lowering the inflation' is also shown in the preferences for 'reducing the inequality in income distribution'. However, they do behave in the same manner for the decrease in unemployment and increase in income per capita.

It should be stated that while the participants expect an increase in income per capita following Turkey's EU membership, they do not show the same tendency with regard to equality in income distribution. This can be interpreted as 'the inequality in income distribution' shall continue even if partial improvement is realised.

Although this paper includes a field study made during the period April-June 2016, one can say that it continues to have relevance as it reveals the perspectives of university students in the South East Anatolia Region of Turkey. However, a similar field study is planned for the near future using 'comparative static analysis' so that it shall be possible to make detailed analyses and assessments.

REFERENCES

- Akbostancı, Elif; G. İpek Tunç; Serap Türüt-Aşık (2006). “Environmental Impact of Customs Union Agreement with EU on Turkey’s Trade in Manufacturing Industry”, *ERC Working Papers in Economics*, 6(3).
- Akkoyunlu-Wigley Arzu; Sevinç Mihçı; Hakan Arslan (2006). “The Custom Union with EU and Its Impact on Turkey’s Economic Growth”, *8th ETSG Annual Conference*, Vienna, September 7.
- Bekmez, Selahattin (2002). “Sectoral Impacts of Turkish Accession to the European Union”, *Eastern Economic Journal*, 40(2), 57-84.
- Ceran, Ahmet; Çisel İleri; İlge Kıvılcım; Yeliz Şahin (2016). *Türkiye Kamuoyunda AB Desteği ve Avrupa Algısı; Kamuoyu Araştırması*, İktisadi Kalkınma Vakfı, Yayın No: 213, İstanbul.
- Ekinci, Mehmet Behzat (2006). “AB Üyeliği Sürecinde Türkiye İşletmeleri; Sorunlar ve Fırsatlar”, *Avrupa Yolunda Türkiye; Müzakere Sürecinin Ekonomi Politikası*, Mehmet Dikkaya (ed.), Alfa Aktüel Yayıncılık, Bursa, 187-223.
- Ercan, Murat (2012). “Bilecik Üniversitesi Avrupa Birliği Anketi; Türkiye Kamuoyu AB’ye Nasıl Bakıyor?”, *Cumhuriyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), 199-220,
<http://dergi.cumhuriyet.edu.tr/cumusosbil/article/view/1008000924/1008001380>.
- Filiztekin, Alpay; (2003). “Avrupa Birliği ile Gümrük Birliği’nin Türkiye İmalat Sanayi Üzerindeki Etkileri”, *Kalder 12.Ulusal Kalite Kongresi*, İstanbul, 14 Ekim.
- Karakaya, Etem; Ferhat B. Özgen (2002). “Economic Feasibility of Turkey’s Economic Integration with the EU: Perspectives from Trade Creation and Trade Diversion”, *International Economics Research Conference*, September 11-14,
<https://ssrn.com/abstract=1014031>.
- Karakuzu, Taner; Seyfi Aktoprak; Çiğdem Erk; İlker Limon (2015). “Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinde Avrupa Birliği Algısı Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme: Trakya Üniversitesi Uzunköprü Meslek Yüksekokulu Örneği”, *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 4.UMYOS Özel Sayısı, Aralık.
- Özsöz, Melih; Çisel İleri, Büşra Çatır; Ahmet Ceran; İlke Özkan (2015). *Türkiye Kamuoyunda AB Desteği ve Avrupa Algısı; Kamuoyu Araştırması*, İktisadi Kalkınma Vakfı, Yayın No: 276, İstanbul.
- Samur, Hakan; Behçet Oral (2007). “Orientation of University Seniors from Southeastern Turkey to the European Union”, *European Journal of Social Sciences*, 5(2), 186-205.
- Samur, Hakan; Mehmet Behzat Ekinci (2018); “The European Union Dilemma of the Kurds: High Support for Membership despite Lack of Sufficient Trust”, *Insight Turkey*, Summer, 20(3), 219-240, DOI: 10.25253/99.2018203.09,

<https://www.insightturkey.com/article/the-european-union-dilemma-of-the-kurds-high-support-for-membership-despite-lack-of-sufficient-trust>.

Yazgan, H.; A. Aktaş (2012). Türkiye- Avrupa Birliği İlişkilerinde Kamuoyu Faktörü: Çankırı İli Örneği, *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-23, Güz.

Enclosure: Q'naire Form

A) Information on the Participants

- 1) Gender : Female Male
 2) Age :

B) General Information on the EU

- 3) Do you support Turkey's membership of the EU? Yes No Undecided
 4) How much information do you have about the EU? Much Some None
 5) What are your reasons for supporting EU membership of Turkey? (Please go to the next question if you do not support)
 For a more democratic country.
 To increase welfare to EU level.
 To have free right of movement in EU countries.
 To gain international prestige and power.
 For greater employment opportunities and increase in the GNP.
 6) What are your reasons for not supporting EU membership of Turkey?
 As it applies a double standard in member acceptance.
 As it is a Christian community.
 As Turkey can increase its welfare without being a member of the EU.
 As they will never accept Turkey.
 As it will not make an economic contribution but conversely make a loss.
 7) In which case would your negative opinion of the EU change? (Please go to the next question if your opinion is positive)
 If double standards in member acceptance are given up.
 If prejudice and indifference towards Turkey is resolved.
 If Turkey is exempted from visa requirements.
 If negotiations are accelerated and a membership date is fixed.
 8) How long will Turkey's membership of the EU take?
 In 5 years In 6-10 years In 11-15 years In 16-20 years Never
 9) How do you assess the economic future of the EU?
 Becomes better Becomes worse Remains the same
 10) Have you ever benefited from a grant and/or encouragement programmes of the EU?
 Yes No Never heard of it

C) ECONOMIC ASSESSMENTS

Please mark the relevant box.		Strongly disagree	Disagree	Undecided	Agree	Strongly agree
In case of Turkey's Membership of the EU;						
C1) Assessments on Consumer Perceptions						
11)	Use of the Euro as a common monetary unit will facilitate life.					
12)	New commercial regulations will facilitate life.					
13)	Quality of goods/services will increase and their prices become reasonable.					
14)	Consumer rights will operate correctly.					
C2) Sectoral Assessments						
15)	New markets will appear.					
16)	Product quality will increase in agriculture, farming, and fishing sectors.					
17)	Technological progress and innovative capability will occur in industry.					
18)	International competition will increase in service sector.					
C3) Micro Economic Assessment						
19)	Wages/salaries will rise.					
20)	Companies will be institutionalised.					
21)	Negative effects of companies on the environment will decrease.					
22)	Government regulations on competition will be increased.					
C4) Macro Economic Assessment						
23)	Unemployment rate will decrease.					
24)	Inflation rate will decrease.					
25)	Inequality in income distribution will be reduced.					
26)	Income per capita will increase.					

Please cite as:

Ekinci, Mehmet Behzat. Kara, Mehmet. (2019). Economic Perspectives of University Students in the South East Anatolia Region with regard to EU Membership of Turkey, *International Journal of Social Science Research*, 8(2)87-111



International Journal of Social
Science Research
www.ijssr.net
ijssresearch@gmail.com
ISSN: 2146-8257



Investigation of Consumer Behaviors Related to Sport Sponsor Brands

Keziban Yoka

Nigde Ömer Halisdemir University, Social Sciences Institute
<https://orcid.org/0000-0002-0585-0923>

Ercan Polat¹

Nigde Ömer Halisdemir University, School of Physical Education and Sports
<https://orcid.org/0000-0002-4892-2616>

ABSTRACT

This study was conducted in order to compare consumer sponsorship of sports sponsorship according to various sports branches and to examine some variables. For this quantitative research, relational survey model, which is one of the general screening approaches, was used. The study group consisted of 356 sports consumers including 218 women 138 men in Kayseri and Niğde provinces. Group formation was carried out by convenient sampling method which is one of the non-random sampling methods. Research data were collected through a questionnaire. Measurement tool content; In addition to the Personal Information Form to obtain the demographic characteristics of individuals, Consumer Behavior Scale Related to Sport Sponsorship is used to measure individuals' perspectives on sponsorship. Descriptive and inferential statistics were made by using SPSS program for data analysis.

When the findings obtained are evaluated in general, it can be said that there is no significant relationship and difference in consumer behaviors towards sports sponsor brands according to age, education level, most viewed sports branch, income level and interest level. In addition, it was determined that participants' perspectives on sports sponsorship and consumer preferences for sponsoring firms created significant brand awareness.

Key Words: Sports, Consumer, Sponsorship, Behavior

ARTICLE INFO

Received: 14.11.2019

Published online:

31.12.2019

¹ Corresponding author: *Assoc.Prof.*,
ercihanpolat@hotmail.com 5538689299

Extended Summary

Introduction

Sports sponsorship takes the first place as the most preferred sponsorship activity with a share of 70% (Tarakçı, 2018). The reason for this is that it is easy to understand the world-wide sport and is an area that can appeal to a very large audience (Tengilimoglu & Öztürk, 2004). Sponsorship has features such as contributing directly to image formation, being more successful than other applications and advertisements, being less expensive and being usable by organizations operating in every field (Canöz & Doğan, 2015).

Another aim of the sponsors is to create brand awareness (Miloch & Lambrecht, 2006). The high level of brand awareness of the sponsor will provide a competitive advantage in increasing the value of the brand and preventing the poor quality marketing strategies of its competitors (O'Reilly et al., 2007). The biggest factor in sponsoring an organization is to increase the brand image and increase the consumption of products or services and thus profit (Alay, İmamoğlu & Koçak, 2008).

The consumer is the most important element in the marketing concept. The consumer can be defined as individuals or groups who are directly affected by the services provided or who buy and use the products (Mucuk, 2001). The sports consumer is defined as the person or group who buys and uses a sport related product and service at the same time for money (Adrian, 2015). Shank (2005) classifies sponsors as sports consumers as well as spectators and participants. It was observed that the sports sponsors preferred basketball, volleyball, wrestling, tennis, handball, swimming, athletics, automobile races and weightlifting branches after football (Argan, 2001).

When the literature is examined, various studies related to sports sponsorship have been found. These studies; research on sponsorship in football (Argan, 2001; Acak et al., 2010; Enginkaya, 2014; Aslaner, 2017), research on sponsorship in basketball (Alay, İmamoğlu & Koçak, 2008; Akdağ, 2012; Tekin & Eskicioğlu, 2015), tennis research on sponsorship (Nicholls & Roslow, 1999; Tinaz, 2008), research on brand and sponsorship (Çelik, 2016; Küçükçivil, 2017; Doğan, 2018), organization sponsorship (Roy & Cornwell, 2004; Yang, Sparks & Li, 2008; Türegün, 2013), sponsorship awareness (Ko et al., 2008; Lee, Harris & Lyberger, 2011), research on sponsorship and purchasing intentions (Gwinner & Bennett, 2008; Hong, 2011; Şirin, 2017), sponsorship and supporter research (Parker & Fink, 2010) can be given as an example.

In line with this information, the aim of this study is to compare consumer behaviors related to sports sponsorship according to some variables. In addition, it is aimed to determine which of the popular sports branches operate more effectively in the field of sports sponsorship and how this has an impact on consumer behavior and try to offer various suggestions.

Methodology

Research; It was designed according to quantitative research model and relational scanning method was used. The sample group of this study consisted of 356 sports consumers, 218 females and 138 males, who are sports spectators for any branch and located in the provinces of Kayseri and Niğde. Questionnaire method was used as data collection tool. In the first part of the questionnaire consisting of two parts, personal information form was used, and in the second part, Consumer Behavior Related to Sport Sponsorship Scale was used as data collection tool. This scale, developed by Tarakçı (2018), consists of 4 dimensions, 21 items and 5-point likert type; Brand Awareness, Sports Sponsorship Perspective, Consumer Choice for Sponsor Company and Consumer Choice for Competitor Team Sponsor. The questionnaires were collected by the participants using face to face interview method. The data obtained were analyzed by SPSS statistics program. Descriptive and inferential statistics were applied.

Findings

When the findings were examined; 61,2% of the participants were women (n = 218) and 77.5% were university (n = 276). When the frequency and percentage values of the most watched sports branch variable are analyzed, 37.4% of the participants are watching football (n = 133). The mean age of the participants was (\bar{x}) 24.28. The average income level is (\bar{x}) 2011 TL.

When the differences in the sub-dimensions of the scale by gender were examined, a significant difference was found in favor of men in the perspective of sports sponsorship (p < 0.05). There was no significant difference in the other sub-dimensions (p > 0.05). When the differences in Sport Sponsorship and Consumer Behavior were examined according to the education level variable, no significant difference was found in any sub-dimension (p > 0.05). When the differences in Sport Sponsorship and Consumer Behavior Scale sub-dimensions were examined according to the most watched sports branch variable, no significant difference was found in any sub-dimension. (p > 0.05). In general, there was no significant relationship between age, income and sports interest level variables and sports sponsorship and consumer behavior scale sub-dimensions. Only weak and significant negative relationships were found between the income and sports sponsorship perspective, the interest in sports and sports sponsorship, and the interest in sports and brand awareness. The perspective of sports sponsorship, the consumer preference of the sponsor firm and the consumer preference dimensions of the competitor team sponsor explained 51% ($R^2 = 0.507$) of the brand awareness dimension.

Conclusion

As a result; In their viewpoints of the sponsor brand, men attach more importance to these brands. It can be said that there is no connection between the level of education and the most watched sports branch variables and the attitude and awareness towards the sponsor brand. In addition, there was no significant relationship between age, income and interest variable and sports sponsorship and consumer behavior scale. Only; Even though it shows a very weak relationship feature, as the income increases and the perspective of sports sponsorship decreases, as the interest in sports increases, the perspective and brand awareness of sports sponsorship decreases. In addition, it can be said that sponsorship activities have significant effects on creating brand awareness, whereas brand awareness perception is negative in contrast to rival team sponsors.

Spor Sponsoru Markalarına İlişkin Tüketici Davranışlarının İncelenmesi

Keziban Yoka

*Nigde Ömer Halisdemir University, Social Sciences Institute
https://orcid.org/0000-0002-0585-0923*

Ercan Polat¹

*Nigde Ömer Halisdemir University, School of Physical Education and Sports
https://orcid.org/0000-0002-4892-2616*

ÖZET

MAKALE BİLGİSİ

Bu çalışma spor sponsorluğuna ilişkin tüketici davranışlarının çeşitli spor branşlarına göre karşılaştırılması ve bazı değişkenler çerçevesinde incelemek amacıyla yapılmıştır. Nicel araştırma türünde olan bu çalışma için genel tarama yaklaşımlarından biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Katılımcı grubunu Kayseri ve Niğde illerinde bulunan 218 kadın 138 erkek olmak üzere toplam 356 spor tüketicisi oluşturmuştur. Grup oluşumu, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun (kolay ulaşılabilir) örnekleme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri anket aracılığıyla toplanmıştır. Ölçüm aracı içeriğinde; bireylerin demografik özellikleri elde etmek için kişisel bilgi formunun yanı sıra bireylerin sponsorluğa bakış açılarını ölçmek için “Spor Sponsorluğu ile İlgili Tüketici Davranışı Ölçeği” bulunmaktadır. Verilerin analizi için SPSS programı kullanılarak tanımlayıcı ve çıkarımsal istatistikler yapılmıştır.

Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde yaş, eğitim durumu, en çok izlenen spor branşı, gelir düzeyi ve ilgi düzeyine göre spor sponsoru markalarına yönelik tüketici davranışlarında kayda değer bir ilişki ve farklılık oluşturmadığı söylenebilir. Bununla birlikte katılımcıların spor sponsorluğuna bakış açılarının ve sponsor firmalara yönelik tüketici tercihlerinin önemli düzeyde marka farkındalığı yarattığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Spor, Tüketici, Davranış, Sponsorluk,

Alınma Tarihi:
14.11.2019

Çevrimiçi yayınlanma tarihi: 31.12.2019

Giriş

Günümüz dünyasında spor tanıtım, prestij ve bir güç gösterme aracı gibi faaliyet gösteren bir endüstri şekline dönüşmüştür. Ekonomik güç aynı zamanda bir ülkenin siyasi gücüne doğrudan etki eden güç olarak nitelendirilirken, son zamanlarda spor ekonomisi de ülke ekonomilerine doğrudan katkı yapan bir endüstri haline dönüşmüştür (Akoğlu, Özbey ve Polat, 2019). Aynı zamanda spor, tek ortak paydada bütün dünyanın birlikte tüketebildiği bir olgu ve milyarlarca insanı bir noktada buluşturabilen önemli bir platformdur. Böyle bir kitlesel

¹ Corresponding author: *Assoc.Prof.*
ercihanpolat@hotmail.com 5538689299

büyükluğe sahip bu endüstri, ekonomik potansiyeli de beraberinde getirmiştir. Spor alanındaki önemli ve büyük gelir kaynaklarından en dikkat çekenini ise spor sponsorluğu (Decker, 1991) olarak ortaya çıkmaktadır.

Sponsorluk kavramı birey ya da işletmenin ticari amaçları dikkate alınarak organizasyona ya da kişiye destek sağlanması olarak ifade edilmektedir (Haywood, 1991). Spor sponsorluğu ise ulusal ve uluslararası, bölgesel ve kişisel sportif faaliyetlerin gelişebilmesi için katkı sağlama biçimi olarak tanımlanmaktadır (Aydede, 2002). Spor sponsorluğu işletmelerin %70'lik pay ile en çok tercih ettiği sponsorluk faaliyeti olarak ilk sırada yer almaktadır (Tarakçı, 2018). Bunun nedeni olarak sporun dünya çapında kolay anlaşılması, çok büyük kitlelere hitap edebilen bir alan olmasıdır (Tengilimoğlu ve Öztürk, 2004). Sponsorluk, imaj oluşumuna doğrudan katkı yapması, diğer uygulama ve reklamlara göre daha başarılı olması, maliyetinin daha ucuz olması ve her alanda faaliyet gösteren kuruluşlar tarafından kullanılabilir olması gibi özelliklere sahiptir (Canöz ve Doğan, 2015). Özellikle uluslararası organizasyonlar, tüm dünyanın gözü önünde gerçekleşmekte ve ülkelerin medya aracılığıyla ülke tanınırlığına ve ülke imajına olumlu katkılar sağlamasına yardımcı olurken aynı zamanda sponsor firmalarda bu organizasyonlarda kendi bilinirliklerini arttırabilmektedirler (Akoğlu ve Mutlu, 2018).

Sponsorların bir diğer amacı ise marka farkındalığı oluşturmaktır (Miloch ve Lambrecht, 2006). Sponsorun yüksek seviyede marka farkındalığına sahip olması, markanın değerini artırmasında ve rakiplerinin kalitesiz pazarlama stratejilerini önlemede rekabet üstünlüğü sağlayacaktır (O'Reilly, Nadeau, Séguin ve Harrison, 2007). İşletmelerin bir organizasyona sponsor olmalarındaki en büyük etken, marka imajını yükselterek ürün veya hizmet tüketimini arttırmak dolayısıyla kar etmektir (Alay, İmamoğlu ve Koçak, 2008).

Tüketici ise, pazarlama kavramı içerisindeki en önemli unsurdur. Tüketici sunulan hizmetlerden direkt etkilenen ya da ürünleri alıp kullanan birey ya da gruplar şeklinde tanımlanabilir (Mucuk, 2001). Spor tüketicisi ise para karşılığında bir spor veya sporla ilgili ürün ve hizmeti satın alan aynı zamanda kullanan kişi ya da grup olarak tanımlanmaktadır (Adrian, 2015). Shank (2005) seyirciler ve katılımcıların yanı sıra sponsorları da spor tüketicisi olarak tasnif etmiştir. Spor sponsorluğu yapan firmaların futboldan sonra, basketbol, voleybol, güreş, tenis, hentbol, yüzme, atletizm, otomobil yarışları ve halter branşlarını tercih ettikleri gözlemlenmiştir (Argan, 2001).

Literatür incelendiğinde spor sponsorluğu ile ilgili çeşitli çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmalara; futbolda sponsorluk konulu araştırmalar (Argan, 2001; Acak vd., 2010; Enginkaya, 2014; Aslaner, 2017), basketbol da sponsorluk konulu araştırmalar (Alay, İmamoğlu ve Koçak, 2008; Akdağ, 2012; Tekin ve Eskicioğlu, 2015), tenis de sponsorluk konulu araştırmalar (Nicholls ve Roslow, 1999; Tınaz, 2008), marka ve sponsorluk konulu araştırmalar (Çelik, 2016; Küçükçivil, 2017; Doğan, 2018), organizasyon sponsorluğu konulu (Roy ve Cornwell, 2004; Yang, Sparks ve Li, 2008; Türegün, 2013), sponsorluk farkındalığı (Ko, Kim, Claussen ve Kim, 2008; Lee, Harris ve Lyberger, 2011), sponsor ve satın alma niyetleri konulu araştırmalar (Gwinner ve Bennett, 2008; Hong, 2011; Temel ve Şirin, 2017), sponsor ve taraftar konulu araştırmalar (Parker ve Fink, 2010) örnek olarak verilebilir. Fakat ilgili alan yazın incelendiğinde spor sponsorluğu ve tüketici davranışlarını kapsayan çalışmaların (Koo ve ark., 2006; Akyıldız ve Marangoz, 2008; Demirel, 2014; Bebek, 2017; Tarakçı, 2018; Tükenmez, 2018) kısıtlı olduğu görülmüştür. Spor bağlamında sponsorluğa odaklanan çalışmaların sayısı artmasına rağmen, diğer iletişim araçları üzerinde yapılan çalışmalara kıyasla bu konuda daha az çalışma olduğu dikkat çekmektedir.

Bu bilgiler doğrultusunda bu çalışmanın amacı spor sponsorluğuna ilişkin tüketici davranışlarının çeşitli spor branşlarına göre karşılaştırılması aynı zamanda spor sponsorluğunun devam eden anlayışı hakkında bilgi vererek, popüler spor branşlarından hangilerinin spor sponsorluğu alanında daha etkin faaliyet gösterdiği ve bunun tüketici davranışları üzerinde nasıl bir etki yarattığı tespit edilip çeşitli öneriler sunulmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli: Araştırma; nicel araştırma modeline göre tasarlanmış olup, ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını ve değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2016).

Araştırma Grubu: Bu araştırmanın örneklem grubunu herhangi bir branşa yönelik spor seyircisi olan ve Kayseri ile Niğde illerinde bulunan 218 kadın 138 erkek toplam 356 spor tüketicisi oluşturmuştur. Örneklem seçiminde seçkisiz olmayan örneklem seçim yöntemlerinden uygun örnekleme (kolay ulaşılabilir durum örnekleme) tekniğinden yararlanılmıştır.

Veri Toplama Aracı: Veri toplama aracı olarak anket yöntemi kullanılmıştır. İki bölümden oluşan anketin birinci bölümünde kişisel bilgi formu, ikinci bölümünde spor Sponsorluğu ile İlgili Tüketici Davranışı Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda, yaş, cinsiyet, eğitim durumu, gelir düzeyi, seyredilen spor branşı ve spora ilgi düzeyini tespit etmeye yönelik ifadeler bulunmaktadır.

Spor Sponsorluğu ile İlgili Tüketici Davranışı Ölçeği: Tarakçı (2018) tarafından geliştirilen spor sponsorluğu ile ilgili tüketici davranışı ölçeği marka farkındalığı, spor sponsorluğuna bakış açısı, sponsor firmaya ilişkin tüketici tercihi, rakip takım sponsoruna ilişkin tüketici tercihi olmak üzere 4 boyut 21 madde ve 5'li likert tipindedir. Güvenilirlik ve geçerlilik analizleri Tarakçı (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma kapsamında ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı $\alpha = 0.94$ olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlardan ise Marka farkındalığı $\alpha = 0.84$, Sponsorluğa bakış açısı $\alpha = 0.77$, Sponsor firmaya ilişkin tüketici tercihi $\alpha = 0.74$, Rakip takım sponsoruna ilişkin tüketici tercihi $\alpha = 0.76$ olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Toplanması: Anketler katılımcılara araştırmacılar tarafından yüz yüze görüşme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Toplam 420 katılımcıya ulaşılmış, 356 tane anket geçerli kabul edilerek değerlendirmeye alınmıştır.

Verilerin Analizi: Elde edilen veriler SPSS istatistik programıyla çözümlenmiştir. Yüzde frekans ve ortalama yaygınlık ölçüsü gibi tanımlayıcı istatistiklerin yanı sıra; dağılımların normallik sınaması çarpıklık ve basıklık testleri aracılığıyla incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, parametrik testlerden; Bağımsız Örneklem t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova), Pearson Korelasyon Analizi ve Çok Yönlü Doğrusal Regresyon Analizi testlerine tabi tutulmuştur. Parametrik olmayan testlerden ise Kruskal-Wallis H Testi uygulanmıştır.

Bulgular

Tablo 1'de katılımcıların cinsiyet değişkenine ait frekans ve yüzde değerleri verilmiş olup, katılımcıların %61,2'si kadın (n=218), %38,8'i erkektir (n=138). Eğitim durumu değişkenine ilişkin katılımcıların, %5,4'ü lise (n=16), %77,5'i üniversite (n=276), %18,0'i lisansüstü (n=64) olarak saptanmıştır. En çok seyredilen spor branşı değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri incelendiğinde, katılımcıların %37,4'ü futbol (n=133), %12,9'u basketbol (n=46), %20,8'i voleybol (n=74), %8,1'i tenis (n=29), %8,4'ü yüzme (n=30), %12,4'ü diğer branşlar (n=44) olarak belirlenmiştir.

Tablo 1. Tanımlayıcı İstatistik-frekans ve yüzde değerleri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	218	61,2
	Erkek	138	38,8
Eğitim Seviyesi	Lise	16	5,4
	Üniversite	276	77,5
	Lisansüstü	64	18,0
En Çok Seyredilen Spor Branşı	Futbol	133	37,4
	Basketbol	46	12,9
	Voleybol	74	20,8
	Tenis	29	8,1
	Yüzme	30	8,4
	Diğer	44	12,4
Toplam		356	100

Tablo 2’de sürekli değişken özelliğinde olan verilerin ortalama ve yaygınlık ölçülerine yer verilmiştir.

Tablo 2. Tanımlayıcı İstatistikler – Ortalama ve Yaygınlık Ölçüleri

	\bar{x}	S	Min.	Max.	N
Yaş	24,28	5,36	18,00	53,00	
Gelir Seviyesi (TL)	2011,24	1937,64	400,00	10000,00	
Spora İlgi Düzeyi	6,72	2,40	1,00	10,00	
Alt Boyutlar					356
Spor Sponsorluğuna Bakış Açısı	2,79	0,84	1,00	5,00	
Sponsor Firmaya İlişkin Tüketici Tercihi	2,95	0,76	1,17	5,00	
Rakip Takım Sponsoruna İlişkin Tüketici Tercihi	3,23	0,94	1,00	5,00	
Marka Farkındalığı	2,64	0,81	1,00	5,00	

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların yaş ortalaması (\bar{x}), 24,28 standart sapması (S), 5,36 en küçük yaş değeri 18, en büyük yaş değeri ise 53 olarak saptanmıştır. Katılımcıların Gelir seviyeleri (\bar{x}) 2011TL, standart sapması (S) 1937, en az gelir düzeyi 400TL, en fazla gelir düzeyi ise 10000TL olarak saptanmıştır. Katılımcıların spora ilgi düzeyi ise (\bar{x}), 6,72 standart sapması (S), 1,379 puan olarak saptanmıştır. Ölçek alt boyutları incelendiğinde ise rakip takım spor sponsoruna ilişkin tüketici tercihi boyutunda ($\bar{x}= 3,23$), en düşük aritmetik ortalamanın ise marka farkındalığı boyutunda ($\bar{x}= 2,64$) olduğu görülmektedir.

Tablo3. Cinsiyet değişkenine göre Spor Sponsorluğu Tüketici Davranışı Ölçeği alt boyutlarına ilişkin farklar

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
Spor Sponsorluğuna Bakış Açısı	Kadın	218	2,71	0,80	354	-2,10	0,04
	Erkek	138	2,90	0,90			
Sponsor Firmaya İlişkin Tüketici Tercihi	Kadın	218	2,90	0,76	354	-1,45	0,15
	Erkek	138	3,02	0,75			
Rakip Takım Sponsoruna İlişkin Tüketici Tercihi	Kadın	218	3,20	0,96	354	-0,91	0,36
	Erkek	138	3,29	0,90			
Marka Farkındalığı	Kadın	218	2,57	0,73	354	-1,87	0,06
	Erkek	138	2,75	0,90			

Tablo3 incelendiğinde, cinsiyete göre ölçek alt boyutlarına ilişkin farklar incelendiğinde spor sponsorluğuna bakış açısı boyutunda erkekler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir ($p<0,05$). Diğer alt boyutlarda ise anlamlı fark görülmemiştir ($p>0,05$). Aşağıdaki tabloda

eğitim seviyesi ve Spor Sponsorluğu ile Tüketici Davranışı Ölçeği karşılaştırma sonuçları verilmiştir (Tablo 4).

Tablo4. Eğitim seviyesi değişkenine göre spor sponsorluğu ve tüketici davranışına ilişkin Kruskal-Wallis sonuçları

Ölçek Alt Boyut	Eğitim Seviyesi	N	S.O	X ²	Sd	p
Spor Sponsorluğuna Bakış Açısı	1.Lise	16	219,91	3,20	2	0,20
	2.Üniversite	276	178,38			
	3.Lisansüstü	64	168,67			
Sponsor Firmaya İlişkin Tüketici Tercih	1.Lise	16	190,50	0,27	2	0,87
	2.Üniversite	276	178,49			
	3.Lisansüstü	64	175,53			
Rakip Takım Sponsoruna İlişkin Tüketici Tercih	1.Lise	16	157,06	1,76	2	0,41
	2.Üniversite	276	176,79			
	3.Lisansüstü	64	191,25			
Marka Farkında lığı	1.Lise	16	205,53	2,19	2	0,33
	2.Üniversite	276	179,96			
	3.Lisansüstü	64	165,44			

Tablo 4 incelendiğinde, eğitim seviyesi değişkenine göre Spor Sponsorluğu ile Tüketici Davranışına ilişkin farklar incelendiğinde hiçbir alt boyutta anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Aşağıdaki tabloda en çok seyredilen spor branşı ve ölçek alt boyutları arasındaki farklar incelenmiştir (Tablo 5).

Tablo 5 Spor branşına göre spor sponsorluğu ve tüketici davranışına ilişkin farklar

Ölçek Alt Boyut	Spor Branşı	N	\bar{x}	S	F	P
Spor Sponsorluğuna Bakış Açısı	1.Futbol	133	2,85	0,87	0,62	0,69
	2.Basketbol	46	2,79	0,86		
	3.Voleybol	74	2,75	0,80		
	4.Tenis	29	2,70	0,75		
	5.Yüzme	30	2,87	0,71		
	6.Diğer	44	2,63	0,92		
Sponsor Firmaya İlişkin Tüketici Tercih	1.Futbol	133	2,99	0,80	0,84	0,52
	2.Basketbol	46	3,03	0,72		
	3.Voleybol	74	2,91	0,78		
	4.Tenis	29	2,7	0,64		
	5.Yüzme	30	3,03	0,79		
	6.Diğer	44	2,88	0,67		
Rakip Takım Sponsoruna İlişkin Tüketici Tercih	1.Futbol	133	3,22	0,93	1,39	0,23
	2.Basketbol	46	3,16	1,12		
	3.Voleybol	74	3,28	0,89		
	4.Tenis	29	2,98	0,87		
	5.Yüzme	30	3,13	0,93		
	6.Diğer	44	3,51	0,85		
Marka Farkında lığı	1.Futbol	133	2,66	0,85	0,44	0,82
	2.Basketbol	46	2,63	0,70		
	3.Voleybol	74	2,63	0,77		
	4.Tenis	29	2,59	0,68		
	5.Yüzme	30	2,79	0,87		
	6.Diğer	44	2,52	0,84		

Tablo 5 incelendiğinde, en çok seyredilen spor branşı değişkenine göre Spor Sponsorluğu ve Tüketici Davranışı ölçeği alt boyutlarına ilişkin farklar incelendiğinde hiçbir

alt boyutta anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. ($p>0,05$). Aşağıdaki tabloda ölçek alt boyutları ile gelir düzeyi ve yaş değişkenleri arasındaki korelasyon analizi sonuçları verilmiştir (Tablo 6).

Tablo 6. Katılımcıların yaş, gelir seviyesi ve spora ilgi değişkenleri ile değişkenine göre spor sponsorluğu ve tüketici davranışı karşılaştırması (Pearson)

		Yaş	Gelir	Spora ilgi
	n	r	r	r
Spor Sponsorluğuna Bakış açısı	405	-0,03	-0,11*	-0,12*
Sponsor Firmaya İlişkin Tüketici Tercihi	405	-0,02	-0,07	-0,07
Rakip Takım Sponsoruna İlişkin Tüketici Tercihi	405	0,08	0,06	-0,06
Marka Farkındalığı	405	-0,05	-0,05	-0,12*

* $p<0,05$

Tablo 6 incelendiğinde genel olarak yaş, gelir seviyesi ve spora ilgi düzeyi değişkenleri ile spor sponsorluğu ve tüketici davranışı ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülürken; sadece gelir ve spor sponsorluğuna bakış açısı, spora ilgi ve spor sponsorluğuna bakış açısı ile spora ilgi ve marka farkındalığı boyutları arasında zayıf düzey anlamlı negatif ilişkiler görülmüştür.

Tablo 7. Sponsorlukla bağlantılı alt boyutların marka farkındalığına etkisi

Bağımsız değişkenler	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar		
	B	Std.hata	Beta	t	p
(Sabit)	0,471	0,137		3,438	0,001
Spor sponsorluğuna bakış açısı	0,404	0,045	0,421	8,886	0,000
Sponsor firmaya ilişkin tüketici tercihi	0,444	0,061	0,420	7,298	0,000
Rakip takım sponsoruna ilişkin tüketici tercihi	-0,082	0,041	-0,096	-2,014	0,045

R= 0,712 $R^2= 0,507$ F= 120,805 p= **0,000**

Tablo 7’de Sponsorlukla bağlantılı boyutlardan spor sponsorluğuna bakış açısı, sponsor firmaya ilişkin tüketici tercihi ve rakip takım sponsoruna ilişkin tüketici tercihi boyutlarının marka farkındalığı boyutunu yordama gücüne ilişkin test sonuçları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde bağımsız değişkenlerinin tümünün marka farkındalığı boyutunu %51 oranında ($R^2=0,507$) açıkladığı görülmektedir. Anlamlı yordama gücüne sahip bağımsız değişkenlerin görece önem sırası sponsor firmaya ilişkin tüketici tercihi boyutu, spor sponsorluğuna bakış açısı boyutu ve rakip takım sponsoruna ilişkin tüketici tercihi şeklindedir. Rakip takım sponsorluğu ile ilişkili boyutun yönünün negatif olduğu da görülmüştür.

Sonuç ve Tartışma

Spor Sponsorluğuna ilişkin tüketici davranışlarının çeşitli spor branşlarına göre karşılaştırılmasının yapılmasının amaçlandığı bu çalışmaya 356 birey katılmıştır. Araştırma için toplanan veriler ile yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, gelir seviyesi, spora ilgi düzeyi ve en çok seyredilen spor branşı değişkenleri dikkate alınarak incelenmiştir. Elde edilen bilgiler literatür kaynaklarıyla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Araştırma bulgularında katılımcıların cinsiyet değişkenine ait spor sponsorluğu ile tüketici davranışına ilişkin farklar incelendiğinde spor sponsorluğuna bakış açısı boyutunda

erkekler lehine anlamlı fark görülürken diğer boyutlarda herhangi bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir (Tablo 3). Sponsorluğun tüketiciler üzerindeki etkilerini inceleyen benzer çalışmalarda Alay (2004) ve Çelik (2016) cinsiyet değişkenine göre spor sponsorluğuna bakış açısında farklılık olmadığı vurgulamışlardır. Bu bilginin aksine Gül (2011), Bebek (2017) ve Tarakçı (2018) tarafından yapılan spor sponsorluğu ile bağlantılı araştırmalarda erkeklerin sponsor algı ve görüşlerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Örneklemelerin yapısının farklı sonuçlar çıkmasında etki ettiği düşünürken ayrıca araştırma sonuçları bütüncül düşünüldüğünde erkeklerin spora olan ilgi düzeylerinin genel anlamda kadınlardan daha üstün olmasının erkekler lehine farkın oluşmasını etkileyebileceğini düşündürmüştür.

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde eğitim seviyesi değişkenine göre Spor Sponsorluğu ile Tüketici Davranışına ilişkin farklar incelendiğinde hiçbir alt boyutta anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (Tablo 4). Araştırmacılardan Bebek (2017) ve Tükenmez (2018) yaptıkları araştırmalarda eğitim seviyesinin tüketici spor sponsorluğunu algılamada fark oluşturucu bir değişken olmadığını vurgulamışlardır. Bu sonuçların aksine Hacıbrahimoğlu (2018), Tarakçı (2018) ve İnan (2019) ise yaptıkları araştırmalarda spor sponsorluğunun tüketiciler tarafından algılanmasında eğitim seviyesinin önemli bir etken olduğunu belirtmişlerdir. Elde edilen farklı sonuçların örneklemin özellikleri sebebiyle oluştuğu düşünülmüştür.

Araştırma bulgularında spor branşı değişkenine göre Spor Sponsorluğu ile Tüketici Davranışı ölçeğine ilişkin ilişkiler incelendiğinde genel olarak hiçbir alt boyutta anlamlı fark görülmemiştir (Tablo 5). Konuyla bağlantılı birebir bir çalışmayla karşılaşılmamıştır. Ancak Araştırmacılardan Yelken (2017) çalışmasında sponsorluk desteğinin tüm spor dallarını kapsadığını ama en çok futbol branşına yapıldığını ifade etmiştir. Bu bilgiden hareketle futbol tüketicisinin sponsor marka algılarının daha yüksek olabileceği düşünülebilir. Başka bir çalışmada ise Kocaman (2017) ise elde etmiş olduğu veriler doğrultusunda Türkiye Okçuluk Federasyonu'nun yok denecek kadar az sponsorluk geliri olduğunu tespit etmiştir. Bu bilgiler ise diğer branşlarda sponsorluk faaliyetinin çok az olması sebebiyle bu tarz branşlara sponsor olacak firmaların daha kolay farkındalık yarabileceğini düşündürmüştür.

Araştırma bulgularında katılımcıların gelir seviyesi, yaş ve spora ilgi düzeyi değişkenleri ile spor sponsorluğu ile tüketici davranışı ölçeği alt boyutlarına ilişkin farklar incelendiğinde genel olarak anlamlı ilişki olmadığı görülürken; sadece gelir ve spor sponsorluğuna bakış açısı, spora ilgi ve spor sponsorluğuna bakış açısı ile spora ilgi ve marka farkındalığı boyutları arasında zayıf düzey anlamlı negatif ilişkiler görülmüştür (Tablo 6). Araştırmacılardan Tükenmez (2018) çalışmasında katılımcıların gelir seviyesine ve yaşlarına göre anlamlı fark tespit etmiştir. Başka bir çalışmada ise İnan (2019) çalışmasına ait bulguları değerlendirdiğinde yaş değişkenine ait analiz sonuçlarına göre anlamlı fark tespit etmiştir. Şimşek (2017) çalışmasında ise tutulan takım için yapılan harcama türleri ve harcama düzeyleri taraftar sadakati, taraftar tipi ve demografik özellikler ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca gelir seviyesi değişkenine göre anlamlı bir fark tespit etmemiştir. Araştırmacılardan Bebek (2017) ise aylık geliri "1500 TL ve altı" olan taraftarların spor sponsorluğu ile ilgili algıları aylık geliri "1501 TL ve üzeri" olan taraftarlara göre daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Başka bir çalışmada ise Çelik (2016) gelir seviyesine göre anlamlı bir fark tespit etmemiştir. Benzer bir çalışmada ise Yücer (2012) tüketicinin sponsor olunan takımı desteklemesiyle, sponsorun ürün ve hizmetlerini satın alma eğilimi arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Tüm bu sonuçların manidar bir şekilde değerlendirilmesi ve gelecek araştırmalarda sonuçların takip edilmesi gerektiği düşünülmüştür.

Sponsorlukla bağlantılı boyutlardan spor sponsorluğuna bakış açısı, sponsor firmaya ilişkin tüketici tercihi ve rakip takım sponsoruna ilişkin tüketici tercihi boyutlarının marka farkındalığı boyutunu yordama gücüne ilişkin test sonuçları bağımsız değişkenlerinin tümünün marka farkındalığı boyutunu %51 oranında açıkladığı görülmektedir (Tablo 7). Anlamlı

yordama gücüne sahip bağımsız değişkenlerin göreceli önem sırası sponsor firmaya ilişkin tüketici tercihi boyutu, spor sponsorluğuna bakış açısı boyutu ve rakip takım sponsoruna ilişkin tüketici tercihi şeklindedir. Rakip takım sponsorluğu ile ilişkili boyutun yönünün negatif olduğu da görülmüştür. Benzer şekilde Tarakçı (2018)'de spor sponsorluğuna bakış açısı boyutunun marka farkındalığı boyutunun anlamlı yordayıcısı olduğunu belirtmiştir. Sonuçlar değerlendirildiğinde firmalar tarafından yapılan sponsorluk faaliyetinin marka farkındalığı yaratmada önemli bir süreç olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak; sponsor markaya bakış açılarındaki erkeklerin bu markaları daha fazla önemseydiği, eğitim düzeyi ve en çok seyredilen spor branşı değişkenleri ile sponsor markaya karşı tutum ve farkındalık arasında bağlantı olmadığı söylenebilir. Ayrıca Yaş, Gelir seviyesi ve ilgi düzeyi değişkeni ile spor sponsorluğu ve tüketici davranışı ölçeği arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Sadece çok zayıf bir ilişki özelliği gösterse de gelir arttıkça ve spor sponsorluğuna bakış açısı azalmakta, spora ilgi arttıkça spor sponsorluğuna bakış açısı ve marka farkındalığı azalmaktadır. Ayrıca sponsorluk faaliyetlerinin marka farkındalığı yaratmada önemli etkilerinin olduğu buna karşın rakip takım sponsorlarına karşın marka farkındalığı algısının olumsuz yönde olduğu söylenebilir.

Öneriler

Genel olarak çalışmanın bulguları, sponsorluğun spor tüketicilerinden sponsorluğun olumlu tepkiler vermesine neden olan süreci kavramada bireylere rehberlik edebilir. Aynı zamanda ileride Türkiye genelinde, sosyal medya faktörü de dahil edilerek sadece spor tüketicileri dikkate alınarak bir saha araştırması planlanabilir ve İç Anadolu ve Karadeniz bölgeleri kıyaslanabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Acak, M., Taşmektepligil, Y., Karademir, T. & Nacar, E. (2010). Futbol taraftarı üniversite öğrencilerinin spor sponsorluğu hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi, *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(2), 115-126.
- Adrian, I. D. (2015). Sport consumer behavior. *Sport and Society Interdisciplinary Journal of Physical Education and Sport*, Special Issue, 160-167.
- Akdağ Ö. (2012). *Türkiye’de spor sponsorluğu: Beko’nun Basketbol Ligi sponsorluğunun basındaki yansımalarına yönelik bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Akoğlu, H. E. & Mutlu, T. O. (2018). Sporun kamu diplomasisi açısından Türkiye’nin imajına etkisi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(2), 277-295.
- Akoğlu, H. E., Özbey, Ö. & Polat, E. (2019). Olimpiyatlara aday olan şehirlerin adaylık süreçlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi:2020 Olimpiyatları örneği. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20). DOI: 10.26466/-opus.610613
- Akyıldız, M., & Marangoz, M. (2008). Sporda sponsorluğun tüketicilerin satın alma niyetine yansımaları. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 8(1), 153-166.
- Alay, S. (2004). *Spor sponsorluğuna tüketicilerin verdiği reaksiyonu belirleyen etmenler ve spor sponsorluğunun tüketicilere olan etkileri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Ankara.

- Alay S, İmamoğlu F. A., & Koçak, S. (2008). Takım sponsorluğuna tüketicilerin verdiği cevabı belirleyen etmenler ve sponsorluğun tüketicilere olan etkileri: Futbol- Efes ve Basketbol Garanti Bankası sponsorluğu örnekleri. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(4), 13-30.
- Argan, M. (2001). *Spor pazarlamasında sponsorluk ve futbol branşında sponsorluk yapan kuruluşlara ilişkin bir araştırma*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Aslaner, G. A. (2017). *Türkiye'de postmodern dönemde futbolu yeniden okumak: Üç büyüklerin taraftarları ve sponsorluk faaliyetleri üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi. Yedi Tepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydede, C. (2002). Halkla ilişkiler kampanyaları. *MediaCat Yayınları*, İstanbul.
- Bebek, Ö. (2017). *Tüketicilerin spor sponsorluğu algıları ve sponsorluğun tüketici davranışlarına etkileri (Sakaryaspor Kulübü örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Canöz, K., & Doğan, İ. (2015). İmaj oluşturma aracı olarak sponsorluk (The sponsorship as an image creating tool). *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 3(2), 19 – 39.
- Çelik, C. (2016). *Spor sponsorluğu kapsamında yapılan sponsorluk faaliyetlerinin hedef kitlede marka algısı oluşumuna katkıları: Torku'nun Konyaspor sponsorluğu örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Decker, J. (1991). Seven steps to sponsorship. *Parks & Recreation (Arlington)*, 26(12), 44-48.
- Demirel, A. (2014). *The effects of sports sponsorship on attitudes of consumers and purchase intention*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İngilizce İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.
- Doğan, İ. (2018). *Kurumsal imaj oluşturmada sponsorluk uygulamaları: Vodafone örneği üzerine ampirik bir çalışma*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Enginkaya, E. (2014). Futbol taraftarlarının sponsor markalara ilişkin tutum, satın alma niyeti ve takımla özdeşleşmeleri arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 36(2), 145-158.
- Gül, M. (2011). *Üniversitelerde spor eğitimi alan öğrencelerin spor sponsorluğu hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Gwinner, K., & Bennett, G. (2008). The impact of brand cohesiveness and sport identification on brand fit in a sponsorship context. *Journal of Sport Management*, 22, 410–426.
- Hacıbrahimoglu, Y. (2018). *Spor sponsorluğu faaliyetlerinin kurum imajına etkisi: Giresun Belediyesi basketbol takımı örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Avrasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Haywood, R. (1991). All about public relations: how to build business success on good communications. *McGraw-Hill*.
- Hong, J. (2011). Sport fans' sponsorship evaluation based on their perceived relationship value with a sport property. *International Journal of Sport Management and Marketing*, 9, 116–131.

- İnan, I. Ö. (2019). *Basketbol taraftarlarının Tahincioğlu markasını spor sponsorluğu açısından değerlendirmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Karasar, N. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri: Kavramlar teknikler ilkeler. *Nobel Akademik Yayıncılık*: Ankara.
- Kocaman, G. (2017). *Spor sponsorluğunun pazarlama iletişimi rolü; Türkiye Okçuluk Federasyonu'nun konumlandırma stratejisine yönelik bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Koo, G. Y., Quarteman, J., & Flynn, L. (2006), Effect of perceived sport events and sponsor image fit on consumers' cognition, affect and behavioral, intentions *Sport Marketing Quarterly*, 15(2), 80-90.
- Ko, Y. J., Kim, K., Claussen, C. L., & Kim, T. H. (2008). The effects of sport involvement, sponsor awareness and corporate image on intention to purchase sponsors' products. *International Journal of Sports Marketing & Sponsorship*, 9, 79-94.
- Küçükçivil, B. (2017). *Sponsorluk faaliyetlerinin marka bilinirliği ve marka imajı üzerindeki rolü*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Lee, S., Harris, J., & Lyberger, M. (2011). Recreational golfers' attitudes and awareness of sponsorship: A case study of the 2008 Ryder Cup. *Managing Leisure*, 16, 192-206.
- Miloch, K. S., & Lambrecht, K. W. (2006). Consumer awareness of sponsorship at grassroots sport events. *Sport Marketing Quarterly*, 15(3), 147.
- Mucuk İ. (2001). Pazarlama ilkeleri, 13. Baskı, *Türkmen Kitabevi*, İstanbul.
- Nicholls, J. A. F., & Roslow, S. (1999); Brand recall and brand preference at sponsored Golf and Tennis Tournaments, *European Journal of Marketing*, 3(3/4), 365-386.
- O'Reilly, N., Nadeau, J., Séguin, B., & Harrison, M. (2007). In-stadium sponsorship evaluation of a mega-sponsee: The 2004 Grey Cup. *International Journal of Sports Marketing and Sponsorship*, 8(2), 64-83.
- Parker, H. M., & Fink, J. S. (2010). Negative sponsor behaviour, team response and how this impacts fans attitudes. *International Journal of Sports Marketing & Sponsorship*, 11, 200-211.
- Roy, D. P., & Cornwell, T. B. (2004). The effect of consumer knowledge on responses to event sponsorships. *Psychology and Marketing*, 21, 185-207.
- Shank, M. D. (2005). Sports marketing – A Strategic Perspective, *Pearson Prentice Hall Inc.*
- Tarakçı, E. İ. (2018). *Bütünleşik pazarlama iletişiminde spor sponsorluğu ve tüketici satın alma davranışı üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, İşletme Anabilim Dalı, Ankara.
- Tekin, N. & Eskicioğlu, Y. E. (2015), Spor sponsorluğu: Türk Hava Yolları-Türkiye Basketbol Federasyonu örneği, *Spor Yönetimi ve Bilgi Teknolojileri Dergisi*, 10(1), 14-36.

- Temel, A. S., & Şirin, E. F. (2017). The relationship between sports sponsorship and corporate image, reputation and intention to buy: TORKU case. *Turkish Journal of Sport and Exercise*, 19(2), 241-253.
- Tengilimoğlu, D., & Öztürk, Y. (2004). Halkla İlişkiler ve İletişim. *İşletmelerde Halkla İlişkiler*, Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. AŞ, Ankara.
- Tımaz, C. (2008). *Türkiye’de tenis branşında bir finansman kaynağı olarak spor sponsorluğunun yapısal durumu*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tükenmez, A. (2018). *Spor sponsorluğunun tüketici tutumuna etkisi: Futbol taraftarı üzerine bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Türegün, E. (2013). *Sportif Organizasyonlar Sponsorluğu (Beko Basketbol Liği Örneği)*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yang, X. S., Sparks, R., & Li, M. (2008). Sport sponsorship as a strategic investment in China: Perceived risks and benefits by corporate sponsors prior to Beijing 2008 Olympics. *International Journal of Sports Marketing & Sponsorship*, 10, 63–78.
- Yelken, H. (2017). *Bir pazarlama yöntemi olarak spor sponsorluğu: Mersin Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin görüşlerinin tespiti üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Atıf için/Please cite as:

Yoka, K., & Polat, E. (2019). Investigation of consumer behaviors related to sport sponsor brands. *International Journal of Social Science Research*, 8(2), 112-125



International Journal of Social
Science Research
www.ijssr.net
ijssresearch@gmail.com
ISSN: 2146-8257



Students' Approaches of Security (Police) Services

Mustafa İÇEN¹

Yildiz Technical University, College of Education

Vesile ALKAN²

Pamukkale University, Faculty of Education

ABSTRACT

ARTICLE INFO

This study was carried out in Istanbul, Uskudar and Kadikoy districts. It consists of students attending schools in socio-economically low neighborhoods. The data of the study were obtained from the students attending Üsküdar and Kadıköy districts of İstanbul and public secondary school in the 2018-2019 academic year. The study group consisted of 350 students, of which 154 (44.0%) were male and 196 (56.0%) were female. The study was designed as a quantitative research and was conducted as a descriptive study of variables. When the results of the study were examined, it was determined that the public relations and communication dimension of the police, visibility of the police, awareness of the activities of Community Supported Policing, expectations and general perception of police were high. The level of behavioral characteristics of the police was found to be moderate. It was determined that female students had higher expectations from Community Supported Policing activities than male students had higher expectations from Community Supported Policing activities. The perception of police is more positive, as the visibility of the police positively affects the students' idea of being a police officer. More than half of the students did not have the idea of being a police officer. Further research can be conducted on these issues, which also concern citizenship education, and perceptions and expectations of innocent children and young people can be determined. These situations can be used within the framework of citizenship education or to protect children and young people from crime and harmful habits and substances.

Received: 02.12.2019

Key Words: Community-public relations, community-supported policing, police perception.

*Published online:
31.12.2019*

¹ Corresponding author:

Res. Asst. Dr.

micen@yildiz.edu.tr

ORCID: 0000-0002-3289-6097

² *Assoc. Prof.*

vesile@pau.edu.tr

ORCID: 0000-0002-8630-3357

Extended Summary

Purpose

In many countries around the world, researches are carried out to determine the perceptions between the police and the community that carry out security services. In a study conducted in England; 90% of the police's crime-related acts, such as a large part of the victims, witnesses and so on. It was found that it can solve only 1% of its resources by means of the information and aids it gives in its capacity as a part of it; Even this striking statistic in Britain alone is enough to prove the magnitude of the public's role in the success of the police and an undeniable factor. The change in the sense of duty in the form of obtaining the consent and approval of the people and establishing their support has led to such a result (Aksu, 2008, p. 4).

The concept of Community Policing concept in Turkey and community-community relations has gained importance in recent years. However, it is even more important that these concepts become more important and that they are sustainable. Because the contact of states to the public is ensured by establishing the concept of trust.

Managing communication is managing perception. Each institution has stereotypes that form the subculture. The staff of the police, the judiciary, education, health and other institutions also look at people, events and general issues with different conclusions within the framework of their own culture of perception. Police, media, physicians, prosecutors, judges, drivers, teachers, tradesmen, and physicians all perceive the same incident with a different perception. This perception and perception may vary according to age, gender, educational level, status in society, social background, culture and expectations. In fact, we see how different individuals and societies approach the same event in the opposite direction. Interpretation of events in people of the same profession varies according to their position. The success of management is to manage and direct these perceptions. It is imperative to institutionalize the culture, perception and behavioral analysis of ne what should actually be arak based on observations of iş how work is done ve for public and security services, results and transformations therefrom. Our people; while explaining the police he wants to see, he considers it important to not delay the manifestation of justice by being gili knowledgeable "and iyi doing good and fast" (Kınacı, 2011).

It is aimed to develop social strategies in the "citizen, police and criminal" triangle based on the determinations and analyzes made by identifying the factors that affect the occurrence of crimes, to raise social awareness about taking individual security measures and to increase the inter-institutional cooperation in the fight against crime and to ensure that all segments of society are included in the solution. As it is known, researches are important for the future planning in the short, medium and long term by conducting a situation assessment. When evaluated with this perspective, it is considered that the study is important for determining the police perception of the public, the variables that may be effective on this perception and the relationships between these variables and guiding the future plans (Kınacı, 2011).

When the Community Supported Policing is considered as a problem-solving approach that can meet the needs of the public and the police, it is necessary to know how this philosophical approach is perceived by the people living in the society. For this purpose, police perception of secondary school students was tried to be determined within the scope of police services.

Method

In this study, perceptions of secondary school students about safety services were tried to be determined. The study was designed as a quantitative research and was conducted as a

descriptive study of variables. Since survey and scale studies are the product of quantitative approach, statistical methods are generally used. The data is based on numerical figures or formulas. (Çepni, 2001, p. 40).

In the analysis conducted with demographic data, school administrators; gender, school type, branch, professional seniority. As the dependent variable, the dimensions of teachers' motivation and effect on job satisfaction were considered.

The data of the study was obtained from the students attending 3 state secondary schools from Üsküdar and Kadıköy districts of İstanbul in 2018-2019 academic year. 154 students (44.0%) were male and 196 (56.0%) were female. The data collection tool of the research was developed by Marangoz, Çelikkan and Yavuz (2011).

Results

It was determined that the students' public relations and communication dimension, the visibility of the police, the awareness level of the Community Supported Policing activities, the expectations level of the Community Supported Policing activities and the general level of police perception were found to be high. The level of behavioral characteristics of the police was found to be moderate.

Police public relations and communication dimension of the students participating in the research, awareness of the Community Supported Policing activities, police behavior characteristics, visibility of the police, expectations from Community Supported Policing activities, police perception general scores do not change according to the variable of mother education level.

According to the father education level, the police public relations and communication dimension scores of the high school fathers were higher than the police public relations and communication dimension scores of the university fathers. The police public relations and communication dimension scores of the fathers with primary and secondary school were found to be higher than the police public relations and communication dimension scores of the fathers with graduate education. Again, the police public relations and communication dimension scores of the fathers with high school education were found to be higher than the police public relations and communication dimension scores of the fathers with graduate education level. However, there was no significant difference according to the variable of father education level of public awareness of police, behavioral characteristics of police, visibility of police, expectations from community supported policing activities, police perception general scores.

It was determined that female students had higher expectations from Community Supported Policing activities than male students had higher expectations from Community Supported Policing activities.

The perception of police is more positive, as the visibility of the police positively affects the students' idea of being a police officer. More than half of the students did not have the idea of being a police officer.

Öğrencilerin Emniyet (Polis) Hizmetlerine Yönelik Yaklaşımları

Mustafa İÇEN¹

Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,

Vesile ALKAN²

Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,

ÖZET

MAKALE BİLGİSİ

Ortaokul düzeyindeki öğrencilerin emniyet hizmetlerine yönelik yaklaşımlarını belirlemeye çalışan bu araştırma İstanbul ili Üsküdar ve Kadıköy ilçelerinde yürütülmüştür. Sosyo-ekonomik olarak düşük mahallelerde okullara giden öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Üsküdar ve Kadıköy ilçelerinden ve devlet ortaokuluna devam eden öğrencilerden elde edilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin 154'ü (%44,0) erkek, 196'sı (%56,0) kız olmak üzere toplamda 350 öğrenci bulunmaktadır. Araştırma nicel araştırma olarak tasarlanmış ve değişkenlere ilişkin betimsel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bazı sonuçlarına bakıldığında, araştırmaya katılan öğrencilerin “polis halk ilişkisi ve iletişimi boyutu”, “polisin görünürlüğü”, “Toplum Destekli Polislik faaliyetlerinden haberdarlık” düzeyi, “polisin “TDP faaliyetlerinden beklentiler” düzeyi ve “polis algısı genel” düzeyi yüksek olarak saptanmıştır. “Polisin davranış özellikleri” düzeyinin ise orta derecede olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin Toplum Destekli Polislik faaliyetlerinden beklentilerinin erkek öğrencilere göre Toplum Destekli Polislik faaliyetlerinden beklentilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Polisin görünür olmasının öğrencilerin polis olma fikrini olumlu anlamda etkilediği, polis olma fikrini taşıyan öğrencilerin polis algısı daha pozitifdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlası polis olma fikrini de taşımamaktadır. Vatandaşlık eğitimini de ilgilendiren bu konularda daha çeşitli araştırmalar yapılabilir ve masumiyet çağında olan çocuk ve gençlerin yaklaşımları ve beklentileri belirlenebilir. Belirlenen bu durumlar vatandaşlık eğitimi çerçevesinde veya çocuk ve gençleri suçtan ve zararlı alışkanlık ve maddelerden korumak amacıyla kullanılabilir.

Alınma

Tarihi:02.12.2019

Anahtar Kelimeler: Toplum-halk ilişkisi, toplum destekli polislik, polis algısı.

Çevrimiçi yayınlanma

tarihi: 31.12.2019

¹ Sorumlu yazar iletişim bilgileri:

Arş. Gör. Dr.

micen@yildiz.edu.tr

ORCID: 0000-0002-3289-6097

² Assoc. Prof.

vesile@pau.edu.tr

ORCID: 0000-0002-8630-3357

Giriş

Dünyada birçok ülkede güvenlik hizmetlerini yürüten polis teşkilatı ve toplum oluşturan çevreler arasındaki algıları belirlemeye yönelik araştırmalar yapılmaktadır. “İngiltere’de yapılan bir araştırmada; polisin suç ile ilgili fiillerin % 90 gibi çok büyük bir kısmını halkın mağdur, şahit vb. sıfatla verdiği bilgiler ve yardımlar ile çözdüğü, kendi imkanlarıyla ancak % 1’lik kısmını çözebildiği, % 4’ünde suçüstü yaptığı, kalan % 4’ünün ise başka yollarla çözüldüğü tespit edilmiştir”. Sadece İngiltere’deki bu çarpıcı istatistik bile, polisin başarısında halkın oynadığı rolün büyüklüğünü ve yadsınılamaz bir faktör olduğunu ispatlamaya yeterlidir. Görev anlayışının, halkın rızasını ve onayını almak ve desteğini tesis etmek şeklinde değişmesi böyle bir sonucu doğurmuştur (Aksu, 2008, s. 4).

Türkiye’de Toplum Destekli Polislik kavramı ve toplum-halk ilişkisi kavramı son yıllarda önem kazanmıştır. Ancak önem kazanan bu kavramların araştırılması ve sürdürülebilir olması daha da önemlidir. Çünkü devletlerin halka teması güven kavramının tesis edilmesiyle sağlanmaktadır.

İletişimi yönetmek, algılamayı yönetmektir. Her kurumun alt kültürünü oluşturan kalıplaşmış yargıları vardır. Polisin, adliyenin, eğitimin, sağlığın ve diğer kurumların personeli de kendi algı kültürü çerçevesinde kişilere, olaylara ve genel konulara farklı sonuçlar çıkarıcı bakış açıları ile bakar. Aynı olaya polis, medya farklı açıdan, doktor farklı açıdan, savcı, hâkim, farklı, şoför, öğretmen, esnaf farklı sonuçlar doğuran bir algılama ile bakarlar. Bu bakış ve algılama yaşa, cinsiyete, eğitim düzeyine, toplumdaki statüsüne, toplumsal kökenine, kültüre ve beklentilere göre değişebilmektedir. Hatta aynı olaya çeşitli birey ve toplumların ne kadar zıt yönde yaklaştığını da görmekteyiz. Aynı meslekteki insanların içinde de olayların yorumu o kişilerin konumlarına göre değişir. Yönetimin başarısı bu algıları yönetmek ve yönlendirmeden geçer. Kamu ve güvenlik hizmetlerine yönelik, “nasıl iş yapılıyor” gözlemlerine, oradan sonuç ve dönüşümlere bakarak “aslında ne olmalıydı”nın kültürü, algılama ve davranış analizini kurumsallaştırmak zorunludur. Halkımız; görmek istediği polisi açıklarken, “bilgili olma” ve “işini iyi ve hızlı” yaparak adaletin tecellisini geciktirmemeyi çok önemli görmektedir (Kınacı, 2011).

Suçların oluşumuna etki eden faktörleri tespit ederek yapılan tespit ve analizlere dayalı “vatandaş, polis ve suçlu” üçgeninde etkin stratejiler geliştirerek bireysel güvenlik tedbirleri alınması konusunda toplumsal bilinç oluşturulmasını ve suçla mücadelede kurumlar arası işbirliğini artırarak toplumun her kesiminin çözüme dahil edilmesini sağlamak hedeflenmektedir. Bilindiği üzere araştırmalar durum değerlendirmesi yaparak kısa, orta ve uzun vadede geleceğe yönelik yapılacak planlamalar açısından önemlidir. Bu bakış açısı ile değerlendirildiğinde çalışmanın halkın polis algısını, bu algıya etkili olabilecek değişkenleri ve bu değişkenler arasındaki ilişkileri belirleyerek geleceğe yönelik yapılacak olan planlamalara yön verebilmek açısından önemli olduğu düşünülmektedir (Kınacı, 2011).

Toplum Destekli Polisliği polis halk işbirliğinin ve toplumsal ihtiyaçlara cevap verebilecek bir problem çözme yaklaşımı olarak düşünüldüğünde bu felsefi yaklaşımın toplumda yaşayanlar tarafından nasıl algılandığı bilinmelidir. Bu amaçla emniyet hizmetleri kapsamında ortaokul öğrencilerinin polis algısı belirlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Model

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin emniyet hizmetlerine yönelik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma nicel araştırma olarak tasarlanmış ve değişkenlere ilişkin betimsel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Anket ve ölçek kullanılan çalışmalar, nicel

yaklaşımın bir ürünü oldukları için genelde istatistik yöntemler kullanılır. Veriler sayısal rakamlara veya formüllere dayandırılmaktadır. (Çepni, 2001, s. 40; Karasar, 2008).

Araştırmada demografik veriler ile yapılan analizlerde bağımsız değişken olarak okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, branş, mesleki kıdem gibi özellikleri ele alınmıştır. Bağımlı değişken olarak ise, öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumuna etkisi boyutları ele alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın verileri 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Üsküdar ve Kadıköy ilçelerinden 3 devlet ortaokuluna devam eden öğrencilerden elde edilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin 154'ü (%44,0) erkek, 196'sı (%56,0) kız olmak üzere toplamda 350 öğrenci bulunmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken sosyo-ekonomik düzey önemli olmuştur. Araştırmaya katılan öğrenciler sosyo-ekonomik düzeyi görece daha düşük mahallelerde yaşayan öğrencilerdir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama aracı Marangoz, Çelikkan ve Yavuz (2011) tarafından geliştirilmiştir. Anket formu literatür taraması sonucu oluşturulmuştur. Ankette halkın TDP hizmetlerinin algılaması (dört boyut: Polis-Halk İlişkisi ve İletişimi boyutu 7 madde; TDP faaliyetlerinden haberdarlık 5 madde; polis davranış özellikleri 13 madde; polis görünürlüğü 5 madde ile halkın TDP faaliyetlerinden beklentileri ise 8 madde ile ölçülmeye çalışılmıştır. Toplamda 38 madde ile aşağıda alt boyutları verilen algılar ölçülmeye çalışılmıştır.

1-7 madde : Polis-Halk İlişkisi ve İletişimi boyutu (7 madde)

8-12 madde : TDP faaliyetlerinden haberdarlık (5 madde)

13-25 madde : Polisin davranış özellikleri (12 madde)

26-30 madde : Polisin görünürlüğü (5 madde)

31-38 madde : TDP faaliyetlerinden beklentiler (8 madde)

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır. Ölçek boyutlarının aldığı puanlar 1 ile 5 arasında değerlendirilmektedir. Bu aralık 4 puanlık genişliğe sahiptir. Bu genişlik beş eşit genişliğe ayrılarak 1.00- 1.79 arası “çok düşük”, 1.80- 2.59 arası “düşük”, 2.60- 3.39 “arası orta”, 3.40-4.19 arası yüksek, 4.20-5.00 arası çok yüksek olarak bulgular yorumlanmıştır.

İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında Tek yönlü (One way) Anova testi kullanılmaktadır. Anova testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere ise tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Scheffe testi kullanılmaktadır. (Büyüköztürk, 2010; Tezci, 2016). Bu araştırmada elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğrencilerin ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

Tablo 1. Öğrencilerin Tanımlayıcı Özellikleri

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	154	44,0
	Kız	196	56,0
	Toplam	350	100,0
İstanbulda Yaşama Süresi	0-5 Yıl	25	7,1
	6-10 Yıl	55	15,7
	11-15 Yıl	228	65,1
	16 Yıl Ve üzeri	42	12,0
	Toplam	350	100,0
Polis Olma Fikri	Evet	136	38,9
	Hayır	214	61,1
	Toplam	350	100,0
Anne Öğrenim Düzeyi	İlk Ve Ortaokul	211	60,3
	Lise	106	30,3
	üniversite	33	9,4
	Toplam	350	100,0
Baba Öğrenim Düzeyi	İlk Ve Ortaokul	146	41,7
	Lise	138	39,4
	üniversite	57	16,3
	Lisansüstü	9	2,6
	Toplam	350	100,0

Öğrenciler cinsiyet değişkenine göre 154'ü (%44,0) erkek, 196'sı (%56,0) kız olarak dağılmaktadır. Öğrenciler istanbulda yaşama süresi değişkenine göre 25'i (%7,1) 0-5 yıl, 55'i (%15,7) 6-10 yıl, 228'i (%65,1) 11-15 yıl, 42'si (%12,0) 16 yıl ve üzeri olarak dağılmaktadır.

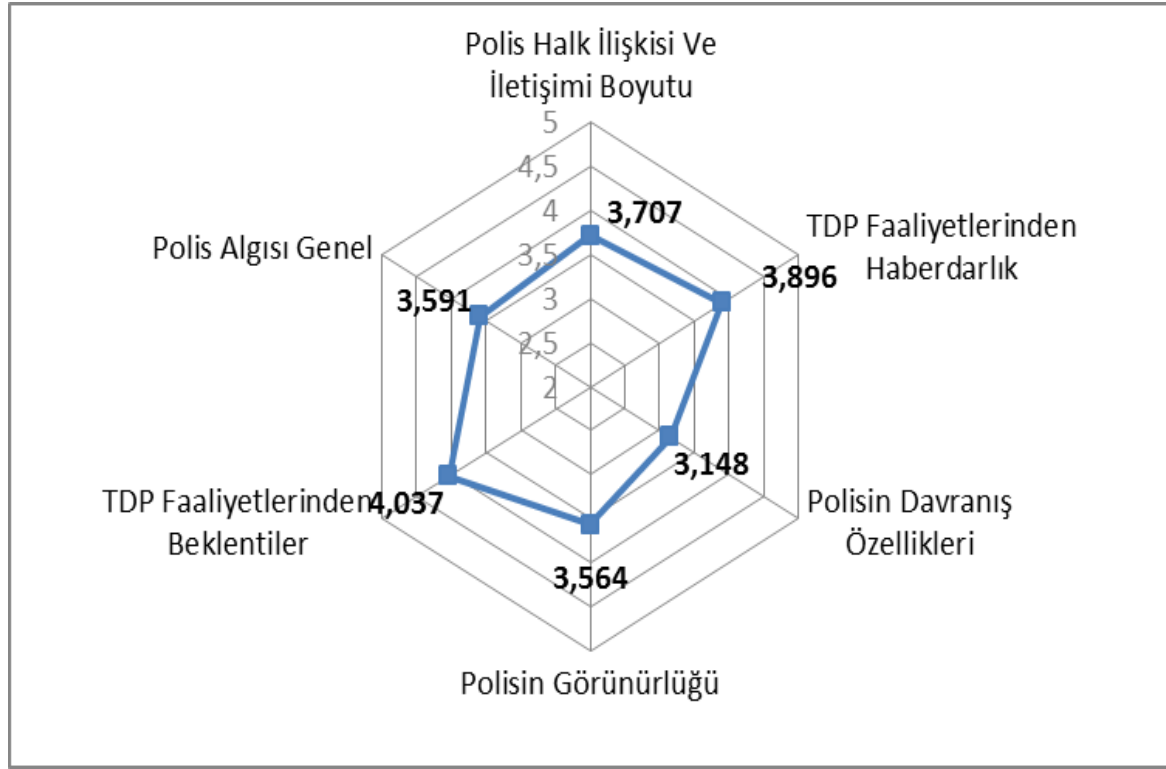
Öğrenciler polis olma fikri değişkenine göre 136'sı (%38,9) evet, 214'ü (%61,1) hayır olarak dağılmaktadır. Öğrenciler anne öğrenim düzeyi değişkenine göre 211'i (%60,3) ilk ve ortaokul, 106'sı (%30,3) lise, 33'ü (%9,4) üniversite olarak dağılmaktadır.

Öğrenciler baba öğrenim düzeyi değişkenine göre 146'sı (%41,7) ilk ve ortaokul, 138'i (%39,4) lise, 57'si (%16,3) üniversite, 9'u (%2,6) lisansüstü olarak dağılmaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin Polis Algısı

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Polis Halk İlişkisi ve İletişimi Boyutu	350	3,707	0,558	1,570	5,000
TDP Faaliyetlerinden Haberdarlık	350	3,896	0,741	1,000	5,000
Polisin Davranış Özellikleri	350	3,148	0,467	1,380	4,850
Polisin Görünürlüğü	350	3,564	0,664	1,200	5,000
TDP Faaliyetlerinden Beklentiler	350	4,037	0,741	1,000	5,000
Polis Algısı Genel	350	3,591	0,454	1,680	4,530

Araştırmaya katılan öğrencilerin “polis halk ilişkisi ve iletişimi boyutu” düzeyi yüksek ($3,707 \pm 0,558$); “TDP faaliyetlerinden haberdarlık” düzeyi yüksek ($3,896 \pm 0,741$); “polis davranış özellikleri” düzeyi orta ($3,148 \pm 0,467$); “polis görünürlüğü” düzeyi yüksek ($3,564 \pm 0,664$); “TDP faaliyetlerinden beklentiler” düzeyi yüksek ($4,037 \pm 0,741$); “polis algısı genel” düzeyi yüksek ($3,591 \pm 0,454$); olarak saptanmıştır.



Şekil 1. Öğrencilerin Polis Algısına İlişkin Diyagram

Öğrencilerin Polis Algısının tanımlayıcı özelliklere göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Polis Algısının Anne Öğrenim Düzeyine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Polis Halk İlişkisi ve İletişimi Boyutu	İlk ve Ortaokul	211	3,743	0,527	1,232	0,293
	Lise	106	3,663	0,627		
	Üniversite	33	3,615	0,504		
TDP Faaliyetlerinden Haberdarlık	İlk ve Ortaokul	211	3,953	0,689	1,753	0,175
	Lise	106	3,832	0,865		
	Üniversite	33	3,739	0,601		
Polisin Davranış Özellikleri	İlk ve Ortaokul	211	3,163	0,500	0,415	0,661
	Lise	106	3,135	0,406		
	Üniversite	33	3,089	0,433		
Polisin Görünürlüğü	İlk ve Ortaokul	211	3,589	0,640	0,878	0,416
	Lise	106	3,559	0,710		
	Üniversite	33	3,424	0,669		
TDP Faaliyetlerinden Beklentiler	İlk ve Ortaokul	211	4,039	0,695	0,552	0,576
	Lise	106	4,072	0,832		
	Üniversite	33	3,917	0,724		
Polis Algısı Genel	İlk ve Ortaokul	211	3,614	0,437	1,150	0,318
	Lise	106	3,577	0,498		
	Üniversite	33	3,490	0,406		

Araştırmaya katılan öğrencilerin polis halk ilişkisi ve iletişimi boyutu, TDP faaliyetlerinden haberdarlık, polisin davranış özellikleri, polisin görünürlüğü, TDP faaliyetlerinden beklentiler, polis algısı genel puanlarının anne öğrenim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için uygulanan Anova testine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 4. Öğrencilerin Polis Algısının Baba Öğrenim Düzeyine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Polis Halk İlişkisi ve İletişimi Boyutu	İlk ve ortaokul	146	3,708	0,516	3,785	0,011	2 > 3 1 > 4 2 > 4
	Lise	138	3,787	0,543			
	Üniversite	57	3,576	0,637			
	Lisansüstü	9	3,286	0,639			
TDP Faaliyetlerinden Haberdarlık	İlk ve ortaokul	146	3,934	0,676	0,337	0,799	
	Lise	138	3,888	0,776			
	Üniversite	57	3,835	0,827			
	Lisansüstü	9	3,778	0,731			
Polisin Davranış Özellikleri	İlk ve ortaokul	146	3,188	0,477	1,147	0,330	
	Lise	138	3,145	0,471			
	Üniversite	57	3,076	0,442			
	Lisansüstü	9	2,992	0,362			
Polisin Görünürlüğü	İlk ve ortaokul	146	3,614	0,628	1,909	0,128	
	Lise	138	3,561	0,689			
	Üniversite	57	3,519	0,707			
	Lisansüstü	9	3,089	0,401			
TDP Faaliyetlerinden Beklentiler	İlk ve ortaokul	146	4,044	0,674	1,345	0,260	
	Lise	138	4,104	0,797			
	Üniversite	57	3,879	0,736			
	Lisansüstü	9	3,903	0,872			
Polis Algısı Genel	İlk ve ortaokul	146	3,618	0,395	2,014	0,112	
	Lise	138	3,618	0,486			
	Üniversite	57	3,495	0,506			
	Lisansüstü	9	3,354	0,391			

Araştırmaya katılan öğrencilerin polis halk ilişkisi ve iletişimi boyutu puanlarının baba öğrenim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için uygulanan Anova testine göre anlamlı farklılık bulunmuştur ($F=3,785$; $p=0,011 < 0.05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere post-hoc analizi uygulanmıştır. Baba öğrenim düzeyi lise olanların polis halk ilişkisi ve iletişimi boyutu puanları ($3,787 \pm 0,543$), baba öğrenim düzeyi üniversite olanların polis halk ilişkisi ve iletişimi boyutu puanlarından ($3,576 \pm 0,637$) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim düzeyi ilk ve ortaokul olanların polis halk ilişkisi ve iletişimi boyutu puanları ($3,708 \pm 0,516$), baba öğrenim düzeyi lisansüstü olanların polis halk ilişkisi ve iletişimi boyutu puanlarından ($3,286 \pm 0,639$) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim düzeyi lise olanların polis halk ilişkisi ve iletişimi boyutu puanları ($3,787 \pm 0,543$), baba öğrenim düzeyi lisansüstü olanların polis halk ilişkisi ve iletişimi boyutu puanlarından ($3,286 \pm 0,639$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin TDP faaliyetlerinden haberdarlık, polisin davranış özellikleri, polisin görünürlüğü, TDP faaliyetlerinden beklentiler, polis algısı genel puanlarının

baba öğrenim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için uygulanan Anova testine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır($p>0.05$).

Tablo 5. Öğrencilerin Polis Algısının İstanbulda Yaşama Süresine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Polis Halk İlişkisi ve İletişimi Boyutu	0-5 Yıl	25	3,537	0,761	0,926	0,428
	6-10 Yıl	55	3,691	0,512		
	11-15 Yıl	228	3,731	0,544		
	16 Yıl Ve üzeri	42	3,701	0,549		
TDP Faaliyetlerinden Haberdarlık	0-5 Yıl	25	3,728	0,940	1,063	0,365
	6-10 Yıl	55	3,946	0,619		
	11-15 Yıl	228	3,926	0,717		
	16 Yıl Ve üzeri	42	3,767	0,876		
Polisin Davranış Özellikleri	0-5 Yıl	25	3,092	0,571	0,512	0,674
	6-10 Yıl	55	3,207	0,440		
	11-15 Yıl	228	3,146	0,448		
	16 Yıl Ve üzeri	42	3,108	0,541		
Polisin Görünürlüğü	0-5 Yıl	25	3,488	0,698	1,031	0,379
	6-10 Yıl	55	3,702	0,636		
	11-15 Yıl	228	3,549	0,650		
	16 Yıl Ve üzeri	42	3,510	0,751		
TDP Faaliyetlerinden Beklentiler	0-5 Yıl	25	4,035	0,916	0,635	0,593
	6-10 Yıl	55	4,061	0,706		
	11-15 Yıl	228	4,059	0,721		
	16 Yıl Ve üzeri	42	3,890	0,784		
Polis Algısı Genel	0-5 Yıl	25	3,508	0,596	0,847	0,469
	6-10 Yıl	55	3,638	0,408		
	11-15 Yıl	228	3,602	0,438		
	16 Yıl Ve üzeri	42	3,521	0,501		

Araştırmaya katılan öğrencilerin polis halk ilişkisi ve iletişimi boyutu, TDP faaliyetlerinden haberdarlık, polisin davranış özellikleri, polisin görünürlüğü, TDP faaliyetlerinden beklentiler, polis algısı genel puanlarının istanbulda yaşama süresi değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için uygulanan Anova testine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır($p>0.05$).

Tablo 6. Öğrencilerin Polis Algısının Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Polis Halk İlişkisi Ve İletişimi Boyutu	Erkek	154	3,688	0,564	-0,554	0,580
	Kız	196	3,722	0,553		
TDP Faaliyetlerinden Haberdarlık	Erkek	154	3,855	0,796	-0,927	0,355
	Kız	196	3,929	0,696		
Polisin Davranış Özellikleri	Erkek	154	3,112	0,480	-1,247	0,213
	Kız	196	3,175	0,456		
Polisin Görünürlüğü	Erkek	154	3,531	0,705	-0,819	0,413
	Kız	196	3,590	0,631		
TDP Faaliyetlerinden Beklentiler	Erkek	154	3,934	0,807	-2,318	0,024
	Kız	196	4,118	0,675		
Polis Algısı Genel	Erkek	154	3,544	0,496	-1,718	0,087
	Kız	196	3,628	0,415		

Araştırmaya katılan öğrencilerin TDP faaliyetlerinden beklentiler puanlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için uygulanan t-testi sonucunda farklılık anlamlı bulunmuştur ($t=-2.318$; $p=0.024<0,05$). Kızların TDP faaliyetlerinden beklentiler puanları ($x=4,118$), erkeklerin TDP faaliyetlerinden beklentiler puanlarından ($x=3,934$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin polis halk ilişkisi ve iletişimi boyutu, TDP faaliyetlerinden haberdarlık, polisin davranış özellikleri, polisin görünürlüğü, polis algısı genel puanlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için uygulanan t-testi sonucunda farklılık anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 7. Öğrencilerin Polis Algısının Polis Olma Fikrine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Polis Halk İlişkisi Ve İletişimi Boyutu	Evet	136	3,777	0,534	1,889	0,060
	Hayır	214	3,662	0,569		
TDP Faaliyetlerinden Haberdarlık	Evet	136	3,969	0,803	1,473	0,142
	Hayır	214	3,850	0,697		
Polisin Davranış Özellikleri	Evet	136	3,206	0,454	1,890	0,060
	Hayır	214	3,110	0,472		
Polisin Görünürlüğü	Evet	136	3,677	0,686	2,545	0,011
	Hayır	214	3,493	0,642		
TDP Faaliyetlerinden Beklentiler	Evet	136	4,109	0,765	1,438	0,151
	Hayır	214	3,992	0,723		
Polis Algısı Genel	Evet	136	3,664	0,459	2,402	0,017
	Hayır	214	3,545	0,445		

Araştırmaya katılan öğrencilerin polisin görünürlüğü puanlarının polis olma fikri değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için uygulanan t-testi sonucunda farklılık anlamlı bulunmuştur ($t=2.545$; $p=0.011<0,05$). Polis olmayı düşünenlerin polisin görünürlüğü puanları ($x=3,677$), polis olmayı düşünmeyenlerin polisin görünürlüğü puanlarından ($x=3,493$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin polis algısı genel puanlarının polis olma fikri değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için uygulanan t-testi sonucunda farklılık anlamlı bulunmuştur ($t=2.402$; $p=0.017 < 0,05$). Polis olmayı düşünenlerin polis algısı genel puanları ($x=3,664$), polis olmayı düşünmeyenlerin polis algısı genel puanlarından ($x=3,545$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin polis halk ilişkisi ve iletişimi boyutu, TDP faaliyetlerinden haberdarlık, polisin davranış özellikleri, TDP faaliyetlerinden beklentiler puanlarının polis olma fikri değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için uygulanan t-testi sonucunda farklılık anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan öğrencilerin “polis halk ilişkisi ve iletişimi boyutu”, “polislin görünürlüğü”, “Toplum Destekli Polislik faaliyetlerinden haberdarlık” düzeyi, “polislin “TDP faaliyetlerinden beklentiler” düzeyi ve “polis algısı genel” düzeyi yüksek olarak saptanmıştır. “Polisin davranış özellikleri” düzeyinin ise orta derecede olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin polis halk ilişkisi ve iletişimi boyutu, Toplum Destekli Polislik faaliyetlerinden haberdarlık, polisin davranış özellikleri, polislin görünürlüğü, Toplum Destekli Polislik faaliyetlerinden beklentiler, polis algısı genel puanlarının anne öğrenim düzeyi değişkenine göre değişmemektedir.

Baba öğrenim düzeyine göre ise bakıldığında, baba öğrenim düzeyi lise olanların polis halk ilişkisi ve iletişimi boyutu puanları baba öğrenim düzeyi üniversite olanların polis halk ilişkisi ve iletişimi boyutu puanlarından yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim düzeyi ilk ve ortaokul olanların polis halk ilişkisi ve iletişimi boyutu puanları baba öğrenim düzeyi lisansüstü olanların polis halk ilişkisi ve iletişimi boyutu puanlarından yüksek bulunmuştur. Yine baba öğrenim düzeyi lise olanların polis halk ilişkisi ve iletişimi boyutu puanları baba öğrenim düzeyi lisansüstü olanların polis halk ilişkisi ve iletişimi boyutu puanlarından yüksek bulunmuştur. Ancak, Toplum Destekli Polislik faaliyetlerinden haberdarlık, polisin davranış özellikleri, polislin görünürlüğü, Toplum Destekli Polislik faaliyetlerinden beklentiler, polis algısı genel puanlarının baba öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Kız öğrencilerin Toplum Destekli Polislik faaliyetlerinden beklentilerinin erkek öğrencilere göre Toplum Destekli Polislik faaliyetlerinden beklentilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Polisin görünür olmasının öğrencilerin polis olma fikrini olumlu anlamda etkilediği, polis olma fikrini taşıyan öğrencilerin polis algısı daha pozitifdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlası polis olma fikrini de taşımamaktadır.

Vatandaşlık eğitimini de ilgilendiren bu konularda daha çeşitli araştırmalar yapılabilir (Doğan, 2005) ve masumiyet çağında olan çocuk ve gençlerin algıları ve beklentileri belirlenebilir. Belirlenen bu durumlar vatandaşlık eğitimi çerçevesinde veya çocuk ve gençleri suçtan ve zararlı alışkanlık ve maddelerden korumak amacıyla kullanılabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin “polis halk ilişkisi ve iletişimi boyutu”, “polislin görünürlüğü”, “Toplum Destekli Polislik faaliyetlerinden haberdarlık” düzeyi, “polislin “TDP faaliyetlerinden beklentiler” düzeyi ve “polis algısı genel” düzeyi yüksek olarak saptanmıştır. “Polisin davranış özellikleri” düzeyinin ise orta derecede olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin Toplum Destekli Polislik faaliyetlerinden beklentilerinin erkek öğrencilere göre Toplum Destekli Polislik faaliyetlerinden beklentilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Polisin görünür olmasının öğrencilerin polis olma fikrini olumlu anlamda etkilediği, polis olma fikrini taşıyan öğrencilerin polis algısı daha pozitiftir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlası polis olma fikrini de taşımamaktadır.

Vatandaşlık eğitimini de ilgilendiren bu konularda daha çeşitli araştırmalar yapılabilir (Doğan, 2005) ve masumiyet çağında olan çocuk ve gençlerin algıları ve beklentileri belirlenebilir. Belirlenen bu durumlar vatandaşlık eğitimi çerçevesinde veya çocuk ve gençleri suçtan ve zararlı alışkanlık ve maddelerden korumak amacıyla kullanılabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Aksu, M. (2008). Toplum destekli polislik organizasyonu ve Türkiye'deki gelişmeler (Community Policing organization and developments in Turkey). Yayınlanmamış Doktora Tezi, Beykent University, İstanbul, Turkey.
- Başbüyük, O., & Karakus, O. (2010). Sosyal duzensizlik ve toplum destekli guvenlik politikaları (Social disorganization and community supported security policies). *Journal of sociological research*, 13(2), 65-97.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (11. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (Sixth edition). New York: Routledge.
- Derdiman, R. C. (2006). Toplumsal Etkileşim-Kamu Düzeni İlişkisi Açısından Polis Hizmetlerinde Toplum Desteği ve İlişkisi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(10), 29-46.
- Doğan, İ. (2005). Vatandaşlık demokrasi ve insan hakları. *Ankara: Pegem A Yayıncılık*.
- İlhan, G., İçen, M., Oruç, Ş. (2017). The social studies student teachers' perceptions of global citizenship, International Symposium on Social Studies Education VI., Eskişehir, Türkiye.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kınacı, S. (2011). Türkiye'de polis algısı ve algılama yönetimi: bir alan araştırması. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Mehmet, M., Hale, Ç., & Çağla, Y. (2011). Halkın toplum destekli polislik hizmetlerine yönelik algılamaları: Çanakkale ili örneği. *Kilis Üniversitesi Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 3(5).
- Osmanoğlu, K. (2013). Polis ve Mağdur İlişkisi. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, 71(1), 891-917.

Özçetin, D., & Özçetin, B. (2015). Polis ve Sosyal Medya: Türkiye’de İl Emniyet Müdürlüklerinin Twitter Kullanımı. *Folklor/Edebiyat*, 21(83), 19-48.

Tezci, E. (2016). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (1.Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.

Wong, C. (2011) Clifford R. Shaw and Henry D. McKay: The Social Disorganization Theory. Retrieved from <http://www.csiss.org/classics/content/66>



International Journal of Social
Science Research
www.ijssr.net
ijssresearch@gmail.com
ISSN: 2146-8257



Comparison of Social Studies Textbooks in Turkey and Iran in Terms of Their Designs*

Yakup Subaşı¹

Adıyaman University, Faculty of Education, Department of Social Studies Education

ABSTRACT

Educational activities that are taught at schools are compiled with the combination of many components. One of the components of educational activities is textbooks. Although textbooks are defined as supportive educational material for the courses, in fact textbooks play an important role in learning-teaching activities. This study examines the comparison of social studies textbooks studied at the schools of Turkey and Iran, two countries which are situated in the same geography and which have always been in cultural, political, economic and security interactions with each other thanks to the geographic and historical factors, in terms of design. The study was carried out with the descriptive analysis through document analysis, one of the qualitative research methods. 2019 -2020 academic year 7th grade Social Studies textbooks taught in Turkey and Iran constitute the working group's research. The data found in the 7th grade textbooks of both countries were analyzed using the "Visual Design Principles" scale. The scale has 3 different categorization formats consisting of inadequate, appropriate and quite appropriate. The data of the study was collected under 5 heading which were design of visual items, page design, text design, cover design and structure features. The results have shown that the Turkish textbooks were better than Iranian textbooks in terms of design of visual items, page design, text design and cover design, whereas they were equal in terms of structure features. The study also outlined that the Turkish textbooks got yearly better in the design of their visual items continuously.

Key Words: Visual design, social studies, textbooks

ARTICLE INFO

Received: 06.12.2019

Published online:
31.12.2019

Extended Summary

Purpose

One of the important components of education and training activities at schools are textbooks. Textbooks have an important place as reference books in learning-teaching

*This article is presented as an oral presentation in the International Symposium on Textbooks (DEKUS 2019) held in Istanbul on 24-26 October 2019

¹ Corresponding author:

Dr.

subasiyakup02@gmail.com

04162233800/1097

Orcid ID: 0000-0003-0070-3112

activities. From this aspect, textbooks function as tools which are used in class and form a basis for the improvement of the course. In the system of educations, textbooks has become the most needed educational and training materials through the historical process, and maintained their necessity for teachers and students even though the content of them changed according to the curriculum and programs of semesters. The importance of textbooks have been increasing as teachers make their programs by centralizing textbooks (and teacher guidebooks) in educational activities rather than based on curriculum. (Gülersoy, 2013, Kızılçaoğlu, 2003, Tertemiz, Ercan & Kayabaşı; 2001).

Turkish and Iranian nations, which have been in the same geography for centuries, have been constantly interacting with each other culturally, politically, economically and on security level through the bonds which are offered to them by geographical and historical elements. The establishment of the first relations between the Turkish and Iranian nations dates back to ancient times. Turkish-Iranian relationship, which began with Huns, has continued until recent history with the Mongol incursions and other Turkish tribes and Oguzlar. This process has influenced the ethnic, linguistic, religious, cultural and political structure of Iran in many respects. This long-term interaction has paved the way for many common allocations in the two societies. (Saray, 1996, Afacan, 2012, Kaya, 2004, Subaşı, 2018).

In this study, the textbooks of social sciences taught in Turkey and Iran are addressed comparatively in sense of design. With this comparison, design strengths and weaknesses were presented in the textbooks of both countries.

Method

This study, which examines Turkish and Iranian social sciences textbooks in terms of sense of design, was conducted using qualitative research methods. Data from Turkish and Iranian Social Sciences textbooks were collected by examining documents for the reason that it includes analysis of written materials containing information about the sense of design covered in the research, enriches the nature of the research, and allows to look at research from various dimensions and its suitability for the targeted research. (Yıldırım & Şimşek, 2008).

The study was carried out using descriptive analysis through document review from qualitative research methods. The study group of the research is formed of the Grade 7 Social Sciences textbooks which are being taught in Turkey and Iran in schools affiliated with the Ministry of National Education in the 2019-2020 academic year. The data which was obtained from social sciences textbooks of Grade 7 in both countries were analyzed using the Visual Design Principles scale developed by Alpan (2004). Visual design principles scale consists of triple grading form "quite appropriate", "appropriate" and "inadequate". The scale of visual design principles consists of a triple rating which are "quite appropriate", "appropriate", and "inadequate". The grades are rated to correspond to the appropriate as "3", the appropriate as "2" and the inadequate as "1" points. Direct citation was made from the textbooks discussed in the study. Direct quotations were made from the textbooks discussed in the research. The results of the study were collected under 5 headings which are the design of visual elements, page design, text design, cover design and exterior structure features.

Results

In this part of the research, the findings of Turkish and Iranian social sciences textbooks are examined comparatively in terms of visual design principles. The findings in terms of visual design principles are given under 5 headings in the form of text design, visual elements design, page design, cover design and exterior structure features.

1. Text Design

The text design consists of 15 articles. Of the total 45 points, the Turkish textbook received 44 points and the Iranian textbook scored 28. Turkey textbook has scored quite appropriate out of the 14 articles in terms of text design, has received appropriate out of 1 article. Turkey textbook did not get insufficient points in this section. The Iranian textbook has scored quite appropriate out of the 6 articles, appropriate out of 1 article, and has received insufficient out of 8 articles.

2. Design of Visual Elements

Design of visual elements consists of 12 articles. In a total of 36 points, Turkey gained 33 points and Iran gained 30 points. Turkey textbook has scored quite appropriate out of 9 articles and appropriate out of 3 articles. Turkey textbook has not scored insufficient points in this section. The Iranian textbook has scored quite appropriate out of 8 articles, appropriate out of 2 articles and inadequate out of 2 articles.

3. Page Design

Page design consists of 8 articles. In a total of 24, the Turkish textbook has scored out of 21 points, whereas Iranian textbook has scored out of 18 articles. Turkish textbook has scored quite appropriate out of 6 articles, appropriate out of 1 article and inadequate out of 1 article. Iranian textbook has scored quite appropriate out of 4 articles, appropriate out of 2 articles and inadequate out of 2 articles.

4. Cover Design

The cover design consists of 6 articles. In a total of 18, Turkish textbook has scored 17 points, whereas Iranian textbook has received 15 points. Turkey textbook has scored quite appropriate out of 5 articles, and appropriate out of 1 article. Turkey textbook has not received inadequate points in this section. Iranian textbook has scored quite appropriate out of 4 articles, appropriate out of 1 articles and inadequate out of 1 article.

5. External Structure Features

External structure features consist of 6 articles. The textbook of both countries scored 15 points from 18 full points. Both countries received a score of quite appropriate out of 3 articles and appropriate out of 3 articles. In this section, both countries did not get inadequate points in the textbook. The articles at which the both textbooks received the points for quite appropriate and appropriate in terms of external structure features were exactly the same items.

Conclusion and implications

The results of this study, which deals with Grade 7 Social Sciences textbooks of Turkey and Iran in terms of the design of visual elements, are discussed in this section. In terms of visual design principles, the Turkish textbook scored 11 points out of 141 total points that can be obtained from all articles and the Iranian textbook scored 35 points lower. In total, Turkey's textbook received 24 points more than the Iranian textbook. It is observed that the Turkish social sciences textbook is designed close to the "quite appropriate" value in consequence, while the Iranian social studies textbook is designed close to "appropriate" value. In terms of visual design principles, the Turkish social sciences textbook, which is examined in 5 different sections, scored higher than Iran's social studies textbook in 4 of the 5 sections, while it scored equally in 1 section.

Considering the results reached for the text design section, it is seen that the Iranian textbook has lost the most points. The Iranian textbook lost 18 points out of 45 points in total in this section. In this section, it can be concluded that the Turkish textbook is designed "quite appropriate" by losing only 1 point and the Iranian textbook is designed "appropriate".

When examining the results obtained in the Page design section, it is seen that the Turkish textbook has 3 points lower than the total score of 24 and the Iranian textbook 6 points lower. In terms of page design, it can be concluded that the Turkish textbook is "quite appropriate" and the Iranian textbook is "appropriate".

Considering the results obtained in the cover design section, it is seen that the textbooks of both countries scored closely. Of the 18 with the full score, the Turkish textbook was 1 point lower and the Iranian textbook was 3 points lower. Based on this information, it can be concluded that the textbooks of both countries are designed "quite appropriate" in the cover design section.

Looking at the results of the "cover design" section, it is seen that the textbooks of both countries have similar scores. Turkey gained one point less than the total of 18, and Iran gained 3 points less than the total of 18 points. Based on this information, it can be concluded that both countries are qualified quite appropriate in terms of the cover design section of the textbooks.

Considering the results received in the external structure features section, it is seen that both countries receive the same score. From the total score of 18 in this section, both countries' textbooks scored 3 points lower. In terms of external structure features, it can be concluded that the textbooks of both countries are designed "quite appropriate".

Türkiye ve İran Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Tasarım Boyutu Açısından Karşılaştırılması*

Yakup Subaşı¹

Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD

ÖZET

MAKALE BİLGİSİ

Okullarda eğitim-öğretim faaliyetleri birçok bileşenin bir araya gelmesiyle meydana gelmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin bileşenlerinden biri de ders kitaplarıdır. Her ne kadar ders kitapları dersin işlenişinde yardımcı materyal kaynak olarak tanımlansa da gerçekte ders kitaplarının öğrenme-öğretme etkinliklerinde temel kaynak olarak önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu çalışmada yüzyıllardır aynı coğrafyayı paylaşan, coğrafi ve tarihi unsurların kendilerine sunduğu bağlar sayesinde, birbirleriyle sürekli kültürel, siyasi, ekonomik ve güvenlik etkileşimi içerisinde olan Türkiye ve İran'ın okullarında okutulan sosyal bilgiler ders kitapları tasarım boyutu açısından karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi vasıtasıyla betimsel analiz kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında Türkiye ve İran'da okutulan 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları oluşturmaktadır. Her iki ülkenin ders kitaplarında ulaşılan veriler "Görsel Tasarım İlkeleri" ölçeği kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçek, yetersiz, uygun ve oldukça uygun şeklinde 3'lü derecelendirme formatındadır. Çalışmada veriler; görsel öğelerin tasarımı, sayfa tasarımı, metin tasarımı, kapak tasarımı ve dış yapı özellikleri şeklinde 5 başlık altında toplanmıştır. Ulaşılan sonuçlarda Türkiye ders kitabı görsel öğelerin tasarımı, sayfa tasarımı, metin tasarımı ve kapak tasarımı bölümlerinde İran ders kitabından daha iyi, dış yapı özellikleri bölümünde ise eşit olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada Türkiye ders kitabının görsel öğelerin tasarımı açısından yıldan yıla daha iyiye gittiği ortaya konulmuştur.

Alınma

Tarihi:06.12.2019

Çevrimiçi yayınlanma

tarihi: 31.12.2019

Anahtar Kelimeler: Görsel tasarım, sosyal bilgiler, ders kitapları

Giriş

Okullarda eğitim-öğretim faaliyetlerinin önemli bileşenlerinden biri de ders kitaplarıdır. Ders kitaplarının öğrenme-öğretme etkinliklerinde temel kaynak olarak önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu yönüyle ders kitapları, bir derste kullanılan ve dersin geliştirilmesine esas oluşturan araçlar olarak işlev görmektedir. Eğitim sistemleri içinde ders kitapları tarihi süreç içinde en çok ihtiyaç duyulan eğitim ve öğretim materyali olarak gelmiş ve dönemlerin müfredat ve programlarına göre içeriği değişse de öğretmenler ve öğrenciler için gerekliliğini

*Bu makale 24-26 Ekim 2019 tarihinde İstanbul'da düzenlenen Ders Kitapları Uluslararası Sempozyumunda (DEKUS 2019) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Corresponding author:

Dr.

Orcid ID: 0000-0003-0070-3112

subasiyakup02@gmail.com

04162233800/1097

muhafaza etmiştir. Öğretmenlerin öğretim programlarını esas alma yerine ders kitaplarını (ve öğretmen kılavuz kitaplarını) eğitim-öğretim faaliyetlerinde merkeze alarak programlarını yapmalarından dolayı ders kitaplarının önemi artmaktadır. Ders kitapları öğrencilere bilgi ve becerilerin aktarılmasının yanı sıra değer ve kültürün aktarılması açısından da önemli bir görev üstlenmektedirler (Gülersoy, 2013; Kızılcıoğlu, 2003; Tertemiz, Ercan & Kayabaşı;2001).

Her ülke okullar aracılığıyla resmi ideolojilerini gelecek kuşaklara aktararak, ortak bir milli kültür ve toplumsal düzen oluşturma gayretindedir (Gürel & Çetin, 2019; Kolaç, 2009). Ülkelerin ilgili eğitim bakanlıklarının gözetim ve denetiminde hazırlanan ve incelendikten sonra okullarda okutulan ders kitapları da bu amaca hizmet eden önemli araçlardan biridir. İlköğretim kademesinde verilmekte olan sosyal bilgiler ders kitaplarının da bu amaca hizmet eden önemli derslerden biri olduğu görülmektedir (Gürel & Çetin 2018; Gürel, 2016; Çengelci, 2012; Deveci, 2009). Ders kitapları, istenilen nesillerin yetiştirilmesi noktasında kendisine yüklenen sorumlulukları tam olarak yerine getirebilmesi için son derece iyi bir şekilde hazırlanmaları gerekmektedir. Ders kitaplarının hazırlanması, basılması ve ilgili kurum ve kuruluşlara ulaştırma görevi ülkelerin eğitim bakanlıklarının sorumluluğundadır.

Öğrenme ve öğretme sürecinde ders kitabı, öğrencilere neler öğreneceği, öğretmenlere ise neler öğreteceği ve bu sürecin işlenmesinde nasıl bir yöntem ve tekniğin işe koyulacağını göstermesi açısından etkili bir kaynaktır. Bundan dolayı ders kitaplarının içeriği, teknik ve fiziksel (görsel öğeler) özellikleri oldukça önemlidir (Atmaca, 2006, s.318). Görsel öğeler, metindeki yazılı anlatımı destekleyen, içeriğinin anlaşılmasını kolaylaştıran, okuyucuyu görsel olarak düşündüren metin içerisindeki resim, grafik, diyagram, tablo, harita, ağ çizelgeleri vb. unsurlardan oluşur. Görsel materyallerin etkililiği, kullanıcıların kişiliklerinden etkilenir. Ders kitaplarında resimlerin kullanımı, içeriği kavramaya yardımcı olma, dikkati çekme, motive etme, soyut ve karmaşık kavramları açıklama gibi işlevleri yerine getirmeye yardımcı olur. Görsel öğeler yoğunlaştırılmış bilgi içerdiklerinden dolayı kolayca yorumlanır, hatırlamayı kolaylaştırır, ilgi ve dikkati çeker. Ayrıca iletişim sürecini güçlendirmek için tablolar, grafikler ve görseller gibi birçok araç kullanılabilir (Şahin, 2014).

Yüzyıllardır aynı coğrafyada yer alan Türk ve İran milletleri, coğrafi ve tarihi unsurların kendilerine sunduğu bağlar sayesinde, birbirleriyle sürekli kültürel, siyasi, ekonomik ve güvenlik etkileşimi içerisinde olmuşlardır. Türk ve İran milletleri arasında ilk ilişkilerin kurulması çok eski zamanlara dayanmaktadır. Horasan'dan Orhun nehrine kadar uzanan ve o zamanlar adına "Turan" denilen Türk ülkesi ile İran ülkesi komşu oldukları için, Türkler ile İranlılar tarihin ilk devirlerinden itibaren birbirleriyle dinî, siyasi, kültürel, edebî vb. açılardan etkileşim içinde olmuşlardır. Kaşgarlı Mahmud asırlar önce, "Tatsız Türk bolmaz (Farssız Türk olmaz)." diyerek bu ilişkilerin derinliğine işaret etmiştir. Hunlarla başlayan Türk-İran ilişkileri Moğol akınları ile İran coğrafyasının içlerine kadar gelen sair Türk boyları ve Oğuzlar ile devam eden süreç yakın tarihe kadar devam etmiştir. Bu süreç İran coğrafyasının etnik, dilsel, dinsel, kültürel ve siyasal yapısına birçok açıdan etki etmiştir. Uzun dönemli bu etkileşim iki toplumda birçok ortak noktanın oluşmasına zemin hazırlamıştır (Saray, 1996, Afacan, 2012, Kaya, 2004, Subaşı, 2018).

Bu çalışmada Türkiye ve İran'da okutulan sosyal bilgiler ders kitapları tasarım boyutu açısından karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Bu karşılaştırma ile her iki ülkenin ders kitaplarında tasarımsal olarak güçlü ve zayıf yönler ortaya koyulmuştur.

Yöntem

Model

Türkiye ve İran sosyal bilgiler ders kitaplarını tasarım boyutu açısından inceleyen bu çalışma nitel araştırma gelenekleriyle yapılmıştır. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya koyulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2011: 39-40). Her iki ülkeye ait ders kitaplarından daha önce belirlenen temalara göre veriler toplandığı için betimsel tarama modeli kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Betimsel tarama modelinde öncelikle veriler betimlenir, sonra yapılan betimlemelerden sonuçlara ulaşılır (Yıldırım & Şimşek, 2011:224).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Türkiye ve İran'da her iki ülkenin Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda okutulan sosyal bilgiler ders kitapları oluşturmaktadır. Çalışmaya dahil edilen ders kitaplarının künyeleri aşağıda verildiği gibidir:

- MEB (2019). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı. Ankara.
- Vezareti Amuzeş ve Perveriş: Sazmanı Pejuhiş ve Bernamereziye Amuzeş (1395). Mutaalatı içtimaiye”, payeye heftom, devreye evvel mutevassıt, Şirkete Çap ve Neşr Kitaphayı Dersi İran, Tehran.

Çalışma bir durumu derinlemesine incelediğinden olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında fayda sağlayacağı göz önünde bulundurularak amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2011:107). Bu kapsamda Türkiye ve İran 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Her iki ülkenin ders kitabı ülkelerin Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak literatür taraması sonucunda ulaşılan Alpan (2004) tarafından geliştirilmiş, ders kitaplarını görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirmeyi amaçlayan “Görsel Tasarım İlkeleri” ölçeği kullanılmıştır. Görsel tasarım ilkeleri ölçeği araştırmaya göre düzenlenerek, çalışmayan maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Son şekliyle ölçek 47 maddeden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi yöntemiyle Türkiye ve İran 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarından tasarım boyutuyla ilgili veriler toplanmıştır. Her iki ülkenin 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarından toplanılan veriler Alpan (2004) tarafından geliştirilen “Görsel Tasarım İlkeleri” ölçeği kullanılarak analiz edilmiştir. Görsel tasarım ilkeleri ölçeği “oldukça uygun”, “uygun” ve “yetersiz” şeklinde üçlü derecelendirme formundan oluşmaktadır. Derecelerden oldukça uygun “3”, uygun “2” ve yetersiz “1” puana denk olacak şekilde puanlandırılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin gerçekten görüldüğü şeyle ilgili olup olmadığı (geçerlilik) ve yapılan derecelendirmenin tutarlılık ve kararlılığını (güvenirlilik) arttırmak için çalışma grubuna dâhil edilen kitaplardan direk alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Türkiye ve İran sosyal bilgiler ders kitapları görsel tasarım ilkeleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesiyle ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

1. Metin Tasarımı

Yazılı bir metnin içeriğinin anlaşılabilirliği kadar, tasarımında anlaşılır olması öğrenmeyi desteklemektedir. Bir dersin kitabı metin tasarımı açısından metin, yazarın bilgiyi öğrenciye aktarmasında tipografik öğeler ve metin örgütleyicilerini bir bütünlük içinde sunmalıdır. İstendik davranışlar oluşturabilmesi için metnin iyi tasarlanması gerekmektedir. Öğrencinin gelişim özellikleri göz ardı edilmeyerek hazırlanan metnin amacına hizmet edeceği aşikârdır (Alpan, 2004). Aşağıda Türkiye ve İran sosyal bilgiler ders kitaplarının metin tasarımı karşılaştırması tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Metin tasarımı

Maddeler		İran	Türkiye
1	Yazı boyutunun öğrenci düzeyine uygunluğu	3	3
2	Yazı karakterinin okunabilirliği	3	3
3	Yazı renginin ya da ton değerinin etkili kullanımı	2	3
4	Satırlar arası yatay ve dikey boşluğun dengeli kullanımı	3	3
5	Dikkat odaklayıcı sözcüklerin etkili tasarlanması	3	3
6	Sözcükler arası boşlukların dengeli olması	1	3
7	Harflerin arasındaki boşlukların dengeli olması	1	3
8	Metnin sayfadaki bütünlüğüne dikkat edilmesi	3	3
9	Başlıkların etkili düzenlenmesi	3	2
10	İçindekiler listesinin işlevsel biçimde düzenlenmesi	1	3
11	İçindekiler listesinin dikkat çeken biçimde düzenlenmesi	1	3
12	Organizasyon şemasının etkili kullanılması	1	3
13	Her bölüm için ilgili başlık listesinin hazırlanması	1	3
14	Sözlük düzenlemesinin yapılması	1	3
15	Kaynakça düzenlemesinin yapılması	1	3
Toplam		28	44

Tablo 1 incelendiğinde Türkiye 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitabının 45 puandan 44 puan aldığı, İran sosyal bilgiler ders kitabının ise 28 puan aldığı görülmektedir. Türkiye sosyal bilgiler ders kitabının metin tasarımı açısından 1 madde hariç geri kalan bütün maddelerden tam puan alarak oldukça uygun özellik taşıdığı görülmektedir. İran sosyal bilgiler ders kitabının ise 6 maddeden oldukça uygun, 8 maddeden yetersiz ve 1 maddeden de uygun özellik aldığı görülmektedir. Türkiye sosyal bilgiler ders kitabı en düşük puanı “başlıkların etkili düzenlenmesi” maddesinden aldığı görülmektedir.

Resim 1: İran ders kitabı 10. madde yetersiz (1 puan) özellik

فهرست	
۱ ۲ ۶ ۱۱ ۱۲ ۱۵	<p>فصل اول : حقوق و مسئولیت های ما درس ۱ : من حق دارم درس ۲ : من مسئول هستم فصل دوم : قانون، قانون درس ۳ : چرا به مقررات و قوانین نیاز داریم؟ درس ۴ : قانون گذاری</p>
۲۱ ۲۲ ۲۸ ۵۵ ۵۶ ۶۲	<p>فصل پنجم : محیط زندگی خود را بشناسیم درس ۹ : من کجا زندگی می کنم؟ درس ۱۰ : ایران، خانه ما فصل ششم : از زیستگاه های ایران حفاظت کنیم درس ۱۱ : تنوع زیستگاه های ایران درس ۱۲ : حفاظت از زیستگاه های ایران</p>
۱۰۱ ۱۰۲ ۱۰۷ ۱۱۵ ۱۱۶ ۱۲۱	<p>فصل نهم : سرزمین ما، کاوش در گذشته های دور درس ۱۷ : میراث فرهنگی و تاریخ درس ۱۸ : قدیمی ترین سکونتگاه های ایران فصل دهم : شکل گیری امپراتوری های بزرگ در ایران باستان درس ۱۹ : آریایی ها و تشکیل حکومت های قدرتمند در ایران درس ۲۰ : امپراتوری های قدرتمند چگونه کشور را اداره می کردند؟</p>

Resim 1'de görüldüğü üzere İran sosyal bilgiler ders kitabında içindekiler listesinin işlevsel biçimde düzenlenmesine dikkat edilmemiştir.

Resim 2: Türkiye ders kitabı 10. madde oldukça uygun (3 puan) özellik

İÇİNDEKİLER	
	<p>10 BİREY VE TOPLUM 12 İnsandan İnsana Giden Yol 18 İletişimin Gücü 24 Hızlı İletişim Güçlü Toplum 30 İletişim Özgürlüğü 37 Zihin Haritası 38 Değerlendirme</p>
	<p>40 KÜLTÜR VE MİRAS 42 Beylikten Cihan Devletine 52 İnsanı Yaşat ki Devlet Yaşasın 64 Avrupa'da Uyanış 74 Değişen Dünyada Değişen Osmanlı 84 Osmanlı'dan Kalan Mirasımız 93 Zihin Haritası 94 Değerlendirme</p>
	<p>96 İNSANLAR, YERLER VE ÇEVRELER 98 Nereye Yerleşelim 104 Tablo ve Grafiklerle Ülkemiz 112 Doğduğun Yer mi, Doyduğun Yer mi? 118 Yerleşme ve Seyahat Özgürlüğüm Var 121 Zihin Haritası 122 Değerlendirme</p>
	<p>124 BİLİM, TEKNOLOJİ VE TOPLUM 126 Kil Tabletlerden Akıllı Tabletlere 134 Bilimin Öncüleri 142 Her Yenilik Geleceğimize Bir Katkıdır 148 Özgür Düşüncenin Bilime Katkısı 153 Zihin Haritası 154 Değerlendirme</p>

Resim 2’de görüldüğü üzere Türkiye sosyal bilgiler ders kitabında içindekiler listesinin işlevsel biçimde düzenlenmesine dikkat edilmiştir.

2. Görsel Öğelerin Tasarımı

Ders kitaplarının görsel öğelerin tasarımı açısından başarılı olması, kitapların etkili olmasını sağlayarak öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olmaktadır. Görsel öğelerin tasarımı 12 maddeden meydana gelmektedir. Türkiye ve İran sosyal bilgiler ders kitaplarında görsel öğelerin tasarımı aşağıda tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Görsel öğelerin tasarımı

Maddeler	İran	Türkiye
16 Görsel ögenin mesaj aktarımına katkıda bulunması	3	3
17 Görsel ögenin mesaj aktarımında öğrenci için uyarıcı olması	2	2
18 Resimlemede desenin sağlam olması	3	3
19 Tasarımda yalınlık ve basitlik ilkesine uyulması	3	3
20 Görsel öğede vurgulamanın etkili kullanımı	1	2
21 Görsel öğede öğrenci düzeyine uyulması	3	3
22 Görsel ögenin renkli olması	3	3
23 Tasarımda bütünlük ilkesine uyulması	3	3
24 Çizginin amaca uygun kullanımı	3	3
25 Tasarımda denge ilkesine uyulması	1	2
26 Rengin amaca uygun kullanımı	2	3
27 Görsel öğelerin boyutlarının amaca uygun kullanımı	3	3
Toplam	30	33

Tablo 2’de görüldüğü üzere Türkiye ders kitabı on iki maddenin tamamından 36 tam puandan 33 puan almıştır. İran ders kitabının ise 36 tam puandan 30 puan aldığı görülmektedir. Görsel öğelerin tasarımıyla ilgili Türkiye ve İran sosyal bilgiler ders kitapları “oldukça uygun” bir şekilde tasarlanmıştır. Türkiye ders kitabı “görsel öğelerde vurgulamanın etkili kullanılması”, “görsel öğelerin mesaj aktarımında öğrenci için uyarıcı olması” ve “tasarımda denge ilkesine uyulması” maddelerinde “uygun” geri kalan diğer bütün maddelerde “oldukça uygun” değerini almıştır. İran sosyal bilgiler ders kitabı, “görsel öğelerde vurgulamanın etkili kullanılması” ve “tasarımda denge ilkesine uyulması” maddelerinde “yetersiz”, “görsel öğelerin mesaj aktarımında öğrenci için uyarıcı olması” ve “rengin amaca uygun kullanılması” maddelerinde “uygun” geri kalan diğer 8 maddeden “çok uygun” değerini almıştır. Bu durumda incelenen Türkiye ve İran ders kitaplarının görsel öğelerin tasarımına uygun hazırlandıkları, her iki ülkenin sosyal bilgiler ders kitaplarında birbirine yakın zayıf noktaları barındıkları görülmektedir.

Resim 3: İran ders kitabı 20. madde yetersiz (1 puan) özellik



Resim 3'te görüldüğü üzere İran sosyal bilgiler ders kitabında görsel öğede vurgulamanın etkili kullanımına dikkat edilmemiştir. Kullanılan görsellerde mesaj taşıyan herhangi bir öge ön plana çıkartılmamıştır.

Resim 4: Türkiye ders kitabı 20. madde uygun (2 puan) özellik.



Resim 4'te görüldüğü üzere Türkiye sosyal bilgiler ders kitabında görsel öğede vurgulamanın etkili kullanımına dikkat edilmiştir.

3. Sayfa Tasarımı

Grafik tasarım, yazıları ve görsel öğeleri ayrı ayrı ya da bir arada kullanarak insanlara bir mesaj iletmek amacıyla yapılan bir düzenleme ya da örgütlenme işidir. Sayfa tasarımı ise grafik tasarımının bir sonucudur. Sayfa tasarımı yapılırken grafik tasarımının tüm gerekleri işe koşulmaktadır. Sayfa tasarımının iyi yapılmış olması okumanın akıcılığını sağlamaktadır (Alpan, 2004). Sayfa tasarımı sekiz maddeden oluşmaktadır. Türkiye ve İran sosyal bilgiler ders kitaplarının sayfa tasarımı karşılaştırması aşağıda tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Sayfa tasarımı

Maddeler	İran	Türkiye
28 Belirli bir bütünlük ve görsel devamlılığın sağlanması	3	3
29 Görsel öğelerin okuma akışını engellememesi	2	3
30 Görsel öğelere yeterince yer verilmesi	2	3
31 Görsel öğelerin yerleştirilmesinde hareketin sağlanması	3	3
32 Görsel öğelerin ilgili metnin yakınında yer alması	3	3
33 Boşlukların etkili kullanılması	3	2
34 Karşılıklı iki sayfanın birlikte düzenlenmesi	1	1
35 Sayfa numarasının ayrı bir tasarım ögesi olarak düzenlenmesi	1	3
Toplam	18	21

Tablo 3’te görüldüğü üzere sayfa tasarımında toplam puanda Türkiye ders kitabı en yüksek puanı almıştır. Türkiye ders kitabı “karşılıklı iki sayfanın birlikte düzenlenmesi” maddesinden “yetersiz”, “boşlukların etkili kullanılması” maddesinden yeterli ve geri kalan 6 maddeden “oldukça uygun” değeri almıştır. İran sosyal bilgiler ders kitabı “sayfa numarasının ayrı bir tasarım ögesi olarak düzenlenmesi” ve “karşılıklı iki sayfanın birlikte düzenlenmesi” maddelerinden “yetersiz”, “görsel öğelere yeterince yer verilmesi” ve “görsel öğelerin okuma akışını engellememesi” maddelerinden “uygun” geri kalan 4 maddeden “oldukça uygun” değerini almıştır. “Karşılıklı iki sayfanın birlikte düzenlenmesi” maddesinde her 2 ülke sosyal bilgiler ders kitabı “yetersiz” özellik göstermiştir.

Resim 5: İran ders kitabı 36. madde yetersiz (1 puan) özellik



Resim 5'te görüldüğü üzere İran sosyal bilgiler ders kitabında sayfa numarası ayrı bir tasarım ögesi olarak düzenlenmemiştir.

Resim 6: Türkiye ders kitabı 36. madde oldukça uygun (3 puan) özellik



Resim 6'da görüldüğü üzere Türkiye sosyal bilgiler ders kitabında sayfa numarası ayrı bir tasarım ögesi olarak düzenlenmiştir.

4. Kapak Tasarımı

Bir ders kitabının kapağı tasarım amacına uygun, estetik ve etkili bir biçimde tasarlanmışsa, bu öğrencinin ilgisinden kaçmayacaktır. Ders kitabının içeriği çok iyi olsa da iyi olmayan bir kapak kitabın iç zenginliğini olumsuz etkileyecektir (Alpan, 2004). Kapak tasarımı altı maddeden oluşmaktadır. Türkiye ve İran sosyal bilgiler ders kitaplarının kapak tasarımı açısından karşılaştırması aşağıda tablo 4'te verilmiştir.

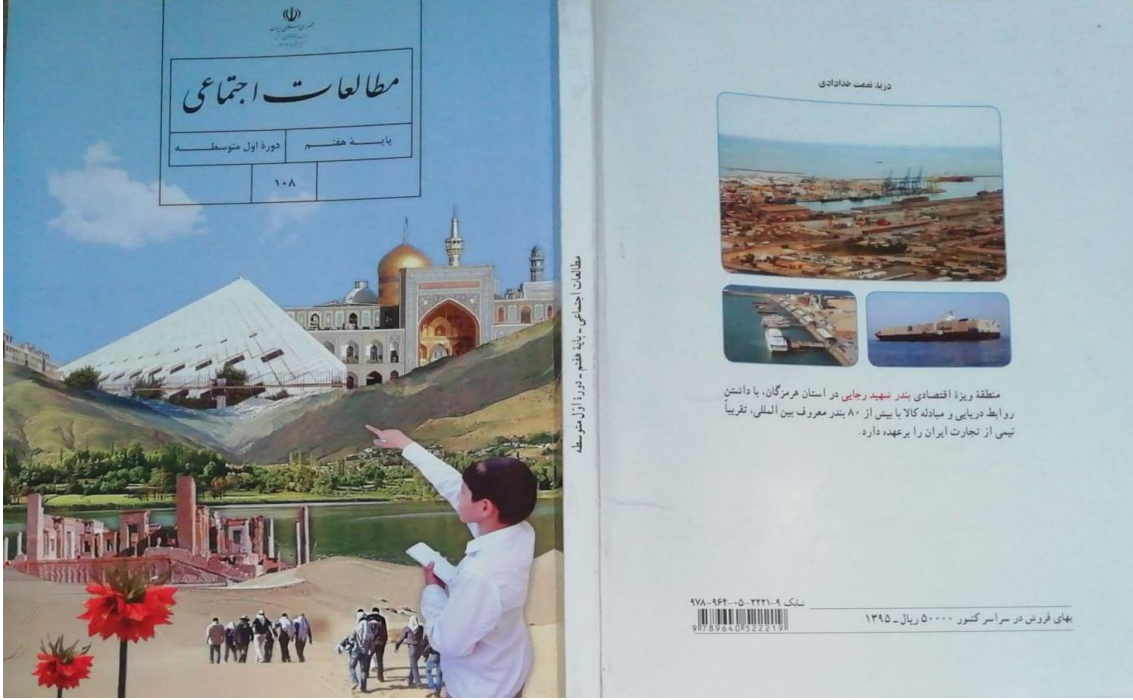
Tablo 4: Kapak tasarımı

Maddeler	İran	Türkiye
36 Kapağın içerik ve sayfa düzeni ile ilişkili olması	3	3
37 Kapağın sırt yazısının yukarıdan aşağıya doğru yazılması	3	3
38 Kapak bilgilerine dikkat edilmesi	2	3
39 Kapaktaki yazı karakterinin seçimine dikkat edilmesi	3	3
40 Ön ve arka kapağın bir bütün olarak tasarlanması	1	2
41 Kapağın estetik ve çekici hazırlanması	3	3
Toplam	15	17

Tablo 4'te bakıldığında kapak tasarımında toplam puanda Türkiye ders kitabının İran ders kitabından daha yüksek puan aldığı görülmektedir. Türkiye ders kitabı "ön ve arka kapağın bir bütün olarak tasarlanması" maddesinden "uygun" geri kalan 5 maddeden "oldukça uygun"

değerini almıştır. İran sosyal bilgiler ders kitabı “ön ve arka kapağın bir bütün olarak tasarlanması” maddesinden “yetersiz”, “kapak bilgilerine dikkat edilmesi” maddesinden “uygun”, geri kalan 4 maddeden “oldukça uygun” değerini almıştır. “Ön ve arka kapağın bir bütün olarak tasarlanması” maddesi her iki ülke ders kitabında en düşük değeri alan madde olmuştur.

Resim 7: İran ders kitabı 40. madde yetersiz (1 puan) özellik.



Resim 7’de görüldüğü üzere İran sosyal bilgiler ders kitabında ön ve arka kapak bir bütün olarak tasarlanmamıştır.

Resim 8: Türkiye ders kitabı 40. madde uygun (2 puan) özellik



Resim 8’de görüldüğü üzere Türkiye sosyal bilgiler ders kitabında ön ve arka kapak bir bütün olarak tasarlanmıştır ama arka kapakta bulunan bilgilendirici ve tanıtım amaçlı yazı ve görseller bütünlüğün yüzde yüz olmasını engellemiştir.

5. Dış Yapı Özellikleri

Tasarıma yönelik dış yapı özellikleri, diğer bir ifadeyle pragmatik özellikler, bir tasarımcının kullanıcısı ile teknolojik açıdan kurduğu iletişimidir. Kâğıt cinsi, ciltleme yöntemi, baskı kalitesi gibi kitap tasarımına yönelik dış yapı özellikleri de kullanıcıyı ya da okuru etkilemektedir (Alpan, 2004). Dış yapı özellikleri altı maddeden oluşmaktadır. Türkiye ve İran sosyal bilgiler ders kitaplarının dış yapı özellikleri açısından karşılaştırması aşağıda tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Dış yapı özellikleri

Maddeler	İran	Türkiye
42 Kitap boyutlarının öğrenci düzeyine uygun olması	3	3
43 Kitap kapağının dayanıklı ve sağlam olması	2	2
44 Kitabın kâğıt kalitesine ve kullanımına dikkat edilmesi	2	2
45 Kitap cildinin dayanıklı ve sağlam olması	3	3
46 Baskının net, düzgün ve temiz yapılmış olması	2	2
47 Kâğıdın doku yönüne dikkat edilmesi	3	3
Toplam	15	15

Tablo 5’e bakıldığında her iki ülke ders kitabının maddelerin hepsinden dış yapı özellikleri açısından aynı puanı aldığı görülmektedir. Her iki ülkenin ders kitabı “kitabın kâğıt kalitesine ve kullanımına dikkat edilmesi”, “kitap kapağının dayanıklı ve sağlam olması” ve “baskının net, düzgün ve temiz yapılması” maddelerinden “uygun”, geri kalan 4 maddeden “oldukça uygun” değeri aldıkları görülmektedir.

6. Her iki ülkenin görsel tasarım ilkelerinden aldıkları toplam puanların karşılaştırılmasına yönelik bulgular

Aşağıda Tablo 6’da her iki ülkenin görsel tasarım ilkelerinden aldıkları toplam puanların karşılaştırılmasına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 6: Her iki ülkenin görsel tasarım ilkelerinden aldıkları toplam puanlar

Görsel Tasarım İlkeleri	İran	Türkiye	Maksimum
Metin Tasarımı	28	44	45
Görsel öğelerin Tasarımı	30	33	36
Sayfa Tasarımı	18	21	24
Kapak Tasarımı	15	17	18
Dış Yapı Özellikleri	15	15	18
Toplam	106	130	141

Tablo 6 incelendiğinde bütün maddelerden alınabilecek toplam 141 puandan Türkiye ders kitabı 11 puan, İran ders kitabının ise 35 puan düşük olduğu görülmektedir. Türkiye ders kitabı, İran ders kitabından 24 puan daha fazla almıştır. Türkiye sosyal bilgiler ders kitabı sonuç itibarıyla “oldukça uygun” tasarlandığı, İran sosyal bilgiler ders kitabının ise “uygun” olarak tasarlandığı görülmektedir. Her iki ülkenin görsel tasarım ilkelerinden aldıkları toplam puanlarının gösterildiği yukarıdaki tablo 6’da Türkiye sosyal bilgiler ders kitabının 5 bölümün 4’ünde İran sosyal bilgiler ders kitabından daha yüksek puan aldığı, 1 bölümde ise eşit puan aldıkları görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Türkiye ve İran Sosyal bilgiler ders kitaplarını görsel tasarım ilkeleri açısından ele alan bu çalışmada elde edilen verilerden varılan sonuçlar bu başlık altında ele alınmıştır.

Türkiye ve İran sosyal bilgiler ders kitaplarda “metin tasarımı” bölümünde ulaşılan sonuçlara bakıldığında, bu bölüm İran sosyal bilgiler ders kitabının en çok puan kaybettiği bölüm olarak ön plana çıkmaktadır. İran sosyal bilgiler ders kitabı bu bölümde toplamda 45 puandan 18 puan kaybetmiştir. Bu bölümde Türkiye sosyal bilgiler ders kitabı sadece bir puan kaybederek oldukça uygun değer almıştır.

Metin tasarımı bölümünde “yazı boyutunun öğrenci düzeyine uygunluğu” maddesinden Türkiye sosyal bilgiler ders kitabı oldukça uygun puan almıştır. Türkiye sosyal bilgiler ders kitabını dünyanın gelişmiş ülkeleriyle karşılaştıran Saçlı (2007) ve Tuğ (2017) yaptıkları çalışmalarda Türkiye sosyal bilgiler ders kitabında kullanılan yazı boyutunun öğrenci düzeyine uygun olduğu sonucuna ulaşmaları bu çalışmanın sonucunu desteklemektedir.

Türkiye ve İran ders kitaplarında “görsel öğelerin tasarımı” bölümünde ulaşılan sonuçlara bakıldığında, Türkiye ve İran sosyal bilgiler ders kitaplarının birbirine yakın puan aldıkları görülmektedir. Bu bölümde toplam 36 olan puandan Türkiye 3 puan, İran ise 6 puan düşük almıştır. Bu bölümde her iki ülke ders kitabının “oldukça uygun” değerini aldığı görülmektedir.

Sosyal bilgiler ders kitaplarını görsel tasarım ilkeleri açısından inceleyen Şahin (2014), ele aldığı 4 farklı yayın evine ait Türkiye 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının görsel öğelerin tasarımı açısından yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şahin’in (2014) ulaştığı sonuçların tarihi ile bu çalışmanın yapıldığı tarihe bakılarak, geçen zaman içinde (2014-2019) Türkiye sosyal bilgiler ders kitaplarının görsel öğelerin tasarımı açısından geliştirildiği sonucuna ulaşılabilir.

Türkiye ve İran sosyal bilgiler ders kitabında “sayfa tasarımı” bölümünde ulaşılan sonuçlara bakıldığında, Türkiye ders kitabının toplam puan olan 24 puandan 3 puan, İran ders kitabının ise 6 puan daha düşük aldığı görülmektedir. Sayfa tasarımı açısından Türkiye ders kitabının “oldukça uygun”, İran ders kitabının ise “uygun” değerini aldığı görülmektedir.

Sayfa tasarımı bölümünün maddelerinden “görsel öğelerin yerleştirilmesinde hareketin sağlanması” konusunda Türkiye ve İran ders kitapları “oldukça uygun” değerini almıştır. Türkiye sosyal bilgiler ders kitapları üzerinde içerik ve şekil bakımından Saçlı (2007)’nin ve tasarım boyutu bakımından Doğan & Tuğ (2017)’un yaptıkları çalışmalarda, Türkiye sosyal bilgiler ders kitaplarını görsel öğelerin yerleştirilmesi açısından yetersiz bulan sonuçlara ulaşmıştır. Bu çalışmada ise görsel öğelerin yerleştirilmesi oldukça uygun sonucuna ulaşmıştır. Bu verilerden hareketle sosyal bilgiler ders kitapları üzerine yapılan çalışmalarda ortaya konulan sonuçlar daha sonraki yıllarda dikkate alınarak bu eksikliğin giderildiği sonucuna ulaşılabilir.

Türkiye ve İran sosyal bilgiler ders kitabında “kapak tasarımı” bölümünde ulaşılan sonuçlara bakıldığında, her iki ülke ders kitabının birbirine yakın puan aldıkları görülmektedir. Tam puan olan 18’den Türkiye ders kitabı 1 puan, İran ders kitabı ise 3 puan düşük almıştır. Bu verilerden hareketle her iki ülke ders kitabının “kapak tasarımı” bölümünde “oldukça uygun” değerini aldıkları sonucuna ulaşılabilir.

Kapak tasarımı bölümünün “kapağın içerik ve sayfa düzeni ile ilişkili olması” maddesinden Türkiye sosyal bilgiler ders kitabı oldukça uygun değer almıştır. Türkiye sosyal bilgiler ders kitapları üzerine yapılan çalışmalarda bu çalışmada bulunan bulguyu destekler sonuçlar bulunmuştur. Türkiye ve Mısır sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarını karşılaştıran Osmanoğlu (2012), Türkiye sosyal bilgiler ders kitaplarıyla Almanya’nın bu derse muadil derslerin kitaplarını karşılaştıran Kab (2012) ve Türkiye ve gelişmiş ülkelerin sosyal bilgiler ders kitaplarını görsel tasarım açısından inceleyen Doğan & Tuğ (2017) Türkiye sosyal bilgiler ders kitaplarında kapağın içeri yansıttığını sonucuna ulaşmışlardır.

Daha önce yapılan çalışmalarda kapağın estetik ve albenili hazırlanması maddesinden Saçlı (2007) ve Sümengen (2010) Türkiye sosyal bilgiler ders kitabını yetersiz olduğu sonucuna, Tuğ (2017) ise oldukça uygun olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da oldukça uygun olduğu değerine ulaşılması geçen yıllar içinde Türkiye sosyal bilgiler ders kitaplarından bu eksikliğin giderildiği sonucuna ulaşılır.

Türkiye ve İran sosyal bilgiler ders kitabında “dış yapı özellikleri” bölümünde ulaşılan sonuçlara bakıldığında, her iki ülkenin aynı puanı aldıkları görülmektedir. Bu bölümde 18 olan toplam puandan her iki ülke 3 puan düşük almıştır. Bu bölümden her iki ülke sosyal bilgiler ders kitabının “oldukça uygun” değerini aldığı sonucuna ulaşılabilir.

Dış yapı özellikleri bölümünde “kitap kapağının dayanıklı ve sağlam olması” maddesinden Türkiye ve İran sosyal bilgiler ders kitapları oldukça uygun değeri almayıp uygun değerini almıştır. Doğan & Tuğ (2017) tarafından Türkiye ve eğitimde gelişmiş ülkelerin ders kitaplarını ele alan çalışmada da Türkiye sosyal bilgiler ders kitabının uygun değerini alması bu çalışmayı desteklemektedir. Diğer taraftan geçen zaman zarfında Türkiye sosyal bilgiler ders kitabında bulunan bu eksikliğin giderilmediği sonucuna ulaşılmaktadır.

Sosyal bilgiler ders kitaplarını görsel tasarım ilkeleri açısından ele alan bu çalışmada ulaşılan bulguların daha önce bu konuda yapılan çalışmalarla karşılaştırıldığında genel anlamda üç özelliğin öne çıktığı görülmektedir. Birincisi Türkiye sosyal bilgiler ders kitaplarında görsel tasarım öğeleri açısından bulunulan bazı eksikliklerin geçen zaman içerisinde giderildiği sonucuna ulaşılması. İkincisi çok az da olsa Türkiye sosyal bilgiler ders kitaplarında görsel tasarım öğeleri açısından bulunulan bazı eksikliklerin hala devam ettiği sonucuna ulaşılması. Üçüncüsü ise Türkiye sosyal bilgiler ders kitaplarda görsel tasarım öğeleri açısından kötüye gitme gibi bir durumun yaşanmadığı sonucuna ulaşılması.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Afacan, S. (2012). Komşuyu anlamak/anlatmak: 20. yüzyılda Türkiye’de İran’a dair yayımlanan kitaplara dair bir değerlendirme, *İnsan ve Toplum*, 2/3.
- Alpan, G. B. (2004). *Ders kitaplarındaki grafik tasarımın öğrenci başarısına ve derse ilişkin tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Atmaca, E. A. (2006). İlköğretim ders kitaplarında görsel tasarım ve resimleme”. *Milli Eğitim Dergisi*, 171.
- Çengelci, T. (2012). Sosyal bilgiler öğretim programında somut olmayan kültürel mirasın yeri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1). 219–236.
- Deveci, H. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kültürden yararlanma: Öğretmen adaylarının kültür portfolyolarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(8), 1–19.
- Doğan, Y. & Tuğ, O., (2017). Uluslararası sınavlarda başarılı ülkeler ve Türkiye’nin sosyal bilgiler ders kitaplarının tasarım boyutu açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 56-79.
- Gülersoy, A. E. (2013). İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*. 2 (1), 8-26.
- Gürel, D. & Çetin, T. (2019). A qualitative study on the opinions of 7th grade students on intangible cultural heritage. *Review of International Geographical Education Online*, 9(1), 36-62.
- Gürel, D. & Çetin, T. (2018). Sosyal bilgiler dersi ve kültür aktarımında edindiği rol üzerine bir inceleme. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 6(2), 22-40.
- Gürel, D. (2016). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin ilköğretim 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersine yönelik görüşlerinin karşılıklı olarak incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3), 643.
- Kab, İ. (2012). *Türkiye’deki sosyal bilgiler ders kitaplarının Almanya’daki Tarih, coğrafya ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarıyla karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, M. (2004). *Türk-İran ilişkileri (1923-1938)*. Doktora Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Kızılçaoğlu, A. (2003). Orta öğretim coğrafya ders kitapları değerlendirme ölçütleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (8), S. 95.

- Kolaç, E. (2009). Somut olmayan kültürel mirası koruma, bilinç ve duyarlılık oluşturmada Türkçe eğitiminin önemi. *Milli Folklor*, 82(21), 19–31.
- MEB (2019). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı*. Ankara.
- Osmanoğlu, A. E. (2012). Türkiye Cumhuriyeti ve Mısır Arap Cumhuriyeti sosyal bilgiler öğretim programları ve ders kitaplarının karşılaştırılması. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Saçlı, E. (2007). *Türkiye’de ilköğretim okullarında okutulan sosyal bilgiler ders kitapları ile ABD’nin Virginia ve Los Angeles eyaletlerinde aynı yaş grubundaki öğrencilere okutulan ders kitaplarının şekil ve içerik yönünden karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saray, M. (1996). *Türk-İran ilişkileri*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Subaşı, Y. & Çakmak, M.A. (2018). İki ülkenin sosyal bilgiler ders kitaplarında edebi ürünler. *International Social Sciences Studies Journal*, 4(26): 5792-5803.
- Sümengen, F. N. Ö. (2010). *2007-2008 öğretim yılı ilköğretim IV. ve V. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının pedagojik açıdan değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, M. (2014). Sosyal bilgiler ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23/1.
- Tuğ, O. (2017). *Uluslararası sınavlarda başarılı ülkeler ve Türkiye’nin sosyal bilgiler ders kitaplarının tasarım boyutu açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi: Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tertemiz, N., Ercan, I. & Kayabaşı, Y. (2001). *Ders kitabı ve eğitimdeki önemi, konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Vezaleti Amuzeş ve Perveriş: Sazmanı Pejuhış ve Bernamereziye Amuzeş (1395). *Mutaalatı içtimaiye*, payeye heftom, devreye evvel mutevassıt. Şirkete Çap ve Neşr Kitaphayi Dersi İran, Tehran.



International Journal of Social
Science Research
www.ijssr.net
ijssresearch@gmail.com
ISSN: 2146-8257



The Effect of Thinking Education Course on The Success of Social Studies Course*

Ahmet Tokmak¹

Marmara University, Faculty of Education, Department of Social Studies Teacher

Ali Yılmaz²

Marmara University, Faculty of Education, Department of Social Studies Teacher

Mustafa Şeker³

Yıldız Technical University, Faculty of Education, Department of Social Studies Teaching

ABSTRACT

In this research, it is investigated whether Thinking Education course, which is aimed at gaining the students thinking skills, will have a positive or negative effect on the success of Social Studies course in terms of skills. During the research, the change of students' perceptions of thinking education course was examined. In the light of the findings and at the end of the application process, it was observed that students gained a significant awareness about their thinking skills. It was also observed that it has a positive impact on the students' thinking and decision-making processes. In the study, true experimental method is used as an experimental method, and of the true experimental methods, "pretest – posttest control group design" is applied.

Through qualitative and quantitative data obtained, the effects of thinking training lesson to social studies were demonstrated. For the results, recommendations have been developed on how social studies would be associated with the thinking training lesson. By including thinking education course in the study, this study is one of the first studies in the area of research in terms of research scope.

Keywords: Thinking, Education, Thinking Education, Social Studies, Success

ARTICLE INFO

Received: 14.12.2019

Published online:

31.12.2019

* This article was produced from the thesis prepared by Ahmet TOKMAK at Marmara University Institute of Educational Sciences under the supervision of Ali YILMAZ and Mustafa ŞEKER.

¹ Corresponding author: Ahmet Tokmak

Phd Student

tokmak87@hotmail.com

05327325598

<https://orcid.org/0000-0002-3902-5825>

² ayilmaz@marmara.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-1810-943X>

³ mseker@yildiz.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-6397-0579>

Extended Summary

Purpose

The social studies course which is based on social sciences by adopting social life as a subject of study, is formed by feeding through many channels due to its structure and presents this multi-domain knowledge set that it has at the level of primary school students. The importance of this course is to make society life easier and to make it easier for students to adapt to society life as an individual. This situation is considered to be affected by many areas of social studies course but at the same time raises the question of which area or skills are affected.

Thinking education course is a course based on active learning which aims to provide the student with ways of thinking in an activity-based way, which includes acquisition of many skills. However, thinking education course has been recognized as a deficiency with the renewed primary curriculum.

The main purpose of this study is to test the extent of the other factors on social studies course.

The various ways of thinking used in the teaching of Social Studies course and the effect of the students perceptions on the Social Studies achievements of the students who study thinking education course in which they try to gain the thinking skills towards the problem will be investigated and the results obtained will be interpreted and the relations and similarities between the two courses will be examined.

Research questions developed depending on the purpose of the research are as follows:

- Is there a positive / negative change in the success of social studies course after 12 weeks of thinking education?
- What are the opinions and thoughts of the students before and after the application about thinking education course and in-class activities?

Method

The study group of this study consists of the students of two classes selected from the 7th grade of Fatih-Atatürk Secondary School in Fatih.

At this point, the selection of the working group is of great importance. It is possible that the reason of the difference in the posttests is due to the differences between the experimental and control groups before the application.

In the determination of the experimental group and the control group, the selection, the selection was random. Although the social studies teacher made the final decision in the determination of these groups, she took suggestions from the guidance teacher and examined the class averages of the previous year and determined two similar classes by taking into consideration the number of appreciation, thank-you documents and class sizes. 7 / A class control group and 7 / B class experimental group.

After determination of the experimental and control groups, individual information form was applied to both groups. This individual information form which was designed as a questionnaire revealed the similarities and differences between the groups.

All of the students who participated in the study were male because the practice school was a male imam hatip secondary school.

Before starting the research, the study group was determined. In order to reveal the individual differences of the students in the study group, the individual information collection form developed by the researcher was applied.

Within the scope of the study, "Academic Achievement Test developed for Science, Economy and Social Life and Living Democracy" units was used as a pretest and posttest. This test was created using multiple choice questions. All of the questions were selected by the researcher

among the questions of achievement- comprehension tests prepared by the Ministry of National Education.

At the beginning and end of the application process, a form consisting of questions determined by the researcher about determining the attitudes of the students towards the thinking education course was applied. In this way, it was aimed to observe whether there will be any change in the attitudes of the students towards the course.

The application continued for a total of 12 weeks and the information obtained as a result of the application was statistically tabulated and put into the research.

In addition, the answers of the students to the questions in which they can express their attitudes and thoughts are included in the findings part of the research.

During the research;

- Individual information form
- Pretest - Posttest achievement test
- Thinking education acquisition activities and worksheets
- Attitude and thought form

Results

Is there any change in the success of social studies course after the application of Thinking Education Course?

In this question of the study, it was investigated whether the activities carried out for gaining 24 sub-skills belonging to 3 basic skills affect social studies course success. These skills are aimed to be gained in thinking education course and designed to be applied in the 6th, 7th and 8th grades. In order to carry out the application, the experimental group was selected and the experimental-control groups were determined. In both groups, the practice teacher was a researcher. Preliminary success test was applied before the application and similarities between the groups were determined. There was no significant difference between the groups according to preliminary success test results.

After the pre-test, the 12-week application process was continued and the 4th unit, "Science over Time", the 5th unit, "Economy and Social Life" and the 6th unit, "Living Democracy", were applied to the control and experimental group. Unlike the control group, the experimental group was also provided with the activities created by utilizing the 7th grade thinking education program and the guide book included in the program. At the end of the 12-week application, posttest achievement test was applied to both groups and the results were tested and analyzed in SPSS analysis program. According to the posttest results, there was a significant increase in the success of the experimental group.

In this context, it was revealed that the acquisition of the skills determined in 7th grade thinking education course program significantly increased the 7th grade social studies course success.

What are the Perceptions of the Students Before and After the Practice for Thinking Education Course?

In this research question, which aims to determine the perceptions of the students regarding the thinking education course, the students were asked their thoughts about the course before and after the application. In the research question where the answers of the students were used as cross-sectional data, a significant change was observed in the students' thoughts. While most of the students mentioned that the pre-application course could be unnecessary and tedious, it was seen that the post-application course taught them a lot, they had a great benefit to them in the sense of awareness and they experienced more logical thinking processes.

At the same time, the students were asked to mark the skills they thought they had in the perception test before and after the application. When the answers given by the students were

examined, there was a significant increase in the number of skills that the students thought they achieved after the application.

In this context, when the evaluation of the application process in terms of student perception is taken into consideration, it is revealed that the primary oral lesson is beneficial for the acquisition of skills.

Conclusion and implications

In the light of the findings obtained from the research, it has been shown that thinking education course is effective in acquiring 3 basic skills and 24 sub-skills which are related to these skills and these skills increase the success of social studies course. At the same time, there is a significant positive change in students' perceptions about the course after the course. As a result, in order to preserve the freedom and reasoning of thinking, to train the citizens we want for the new order, and to produce different, alive thoughts in the light of various thinking skills, thinking education sometimes come up as religion based moral education and sometimes as a separate discipline.

This study, on the other hand, has a different value in terms of revealing the effectiveness of the thinking education course which shows serious changes in terms of content and the values it aims.

Düşünme Eğitimi Dersinin Sosyal Bilgiler Dersi Başarısına Etkisi*

Ahmet Tokmak¹

Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD

Ali Yılmaz²

Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD

Mustafa Şeker³

Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD

ÖZET

MAKALE BİLGİSİ

Bu araştırmada, öğrencilere düşünme becerilerinin kazandırılması planlanarak oluşturulmuş Düşünme Eğitimi dersinin, beceriler açısından Sosyal Bilgiler ders başarısına olumlu ya da olumsuz yönde bir etki yapip yapmayacağı araştırılmıştır. Araştırma kapsamı bakımından bir ilk olma özelliği taşımaktadır. Araştırma süresince öğrencilerin düşünme eğitimi dersine yönelik algılarındaki değişimde incelenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında ve uygulama süreci sonunda öğrencilerin düşünme becerilerine yönelik ciddi bir farkındalık kazandıkları görülmüştür. Bu durumun düşünme ve karar verme süreçlerinde öğrenciler adına olumlu bir etkiye sahip olacağı öngörülmektedir. Araştırmada deneme modellerinden gerçek deneme modeli kullanılmış olup, gerçek deneme modellerinden “öntest – sontest kontrol gruplu desen” kullanılmıştır. Bu amaçla deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Bu bağlamda öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek üzere hem deney grubu öğrencilerine hem de kontrol grubu öğrencilerine “Akademik Başarı Testi” öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Uygulamalar neticesinde öğrencilerden edinilen nicel verilerin analizinde SPSS 16 programından faydalanılmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı testine ait ön test puanları arasında ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesinde “İlişkisiz Örneklem T-Testi” kullanılmıştır. Her iki grubun kendi içerisinde ön test ve son test puanları arasındaki değişimi incelemek için ise “İlişkili Örneklem T-Testi” kullanılacak olup elde edilen sonuçlar tablolastırılıp ifadelendirilmiştir. Elde edilen nitel ve nicel veriler ışığında düşünme eğitimi dersinin sosyal bilgiler başarısına etkisi ortaya konulmuştur. Sonuçlara yönelik olarak sosyal bilgiler programının düşünme eğitimi dersiyile nasıl ilişkilendirileceği ve derse katkısının nasıl sağlanabileceği konusunda öneriler geliştirilmiştir.

Alınma Tarihi:
14.12.2019

*Çevrimiçi
yayınlanma
tarihi:* 31.12.2019

Anahtar Kelimeler: Düşünme, Eğitim, Düşünme Eğitimi, Sosyal Bilgiler, Başarı

* Bu makale Ali YILMAZ ve Mustafa ŞEKER'in danışmanlığında Ahmet TOKMAK'ın üretilmiştir.

¹ Sorumlu yazar iletişim bilgileri: Ahmet Tokmak

Doktora Öğrencisi

tokmak87@hotmail.com

05327325598

<https://orcid.org/0000-0002-3902-5825>

² ayilmaz@marmara.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-1810-943X>

³ mseker@yildiz.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-6397-0579>

Giriş

Birden fazla kültürü topraklarında harmanlamış bir coğrafya için söylenebilecek en önemli şey o toprakların farklı dinlerin, etnik kökenlerin, farklı grup ve değerlerin bir arada yaşayabildiği zengin bir coğrafya olduğudur. Böyle bir coğrafya da yaşamın, toplumu oluşturan tüm bu değerler adına saygı ile devam etmesi gerekir. Huzur ve barış ortamının başlaması ve sürdürülebilmesi için saygı kültürünün içselleştirilmiş olması aynı zamanda çatışma kültüründen uzak durulması gerekir. Çatışma ortamının olmaması uzlaşmayı besleyecektir. Uzlaşma kültürü ise düşünme, diyalog ve saygı çerçevesinde yeşerir (Özpolat ve Şahin Sungur, 2012).

Bir toplumun sosyal problemlerdeki yüksek artışla karakterize olan durumuna, sosyal çatışmanın, ahlaki çöküntünün ve düzensizliğin hâkim olması haline sosyal çöküntü adı verilir (Cevizci, 2013). Sosyal çöküntü tanımı içerisine sığdırılmış sosyal uyumsuzluk, ahlakın yoksunluğu hali, belli bir grup içerisinde yaşayan insanların çeşitli düşüncelerinin düzenlenmesi ve eğitilmesi ihtiyacını beraberinde getirmiştir. Sosyal kelimesinin felsefi anlamda irdelenmesiyle ortaya çıkan pek çok tanımı vardır. Bunlardan ilk akla geleni toplum içerisindeki kişilerin birbirleriyle olan ilişkisi olduğudur. Diğer yandan kişilerin, kişilerin oluşturduğu grupların, toplum içerisindeki rollerinin karşılığı olarak yerine getirmeleri gereken görevleri sistemli bir şekilde, bir düzen içerisinde yerine getirmeleri de sosyal düzeni sağlar. Sosyal düzen içerisinde yapılması gereken şeylerin belirli becerilere yüksek oranda sahip olunarak gerçekleştirilmesiyle ortaya çok daha sağlıklı bir tablonun çıkacağı malumdur. Bu bağlamda düşüncenin eğitimi üzerine düşünmenin faydalı olacağı söylenebilir.

Sosyal bilimler ise, geçmiş ve günümüz bağlamında insan ve toplum ile ilintili inceleme yapan disiplinler bütünüdür (Kabapınar, 2014). Sosyal bilimlerin geçmişten beslenerek geleceğe dair yön çizme gücü bu bilimin çeşitli alanlarda incelenmesini beraberinde getirmiştir. Zira yaşanan her türlü toplumsal olay sosyal bilimler için önemli bir dönüm noktası olabilmekteydi. Sosyal bilimler adına yaşanan gelişmelerin, yetiştirilen nesillere hangi boyutta ve türde öğretileceği, hangi yaş grubuna göre nasıl sınıflanacağı konusunda ise sosyal bilgiler ihtiyaçlara cevap vermiştir.

Sosyal bilimlerin ayrı disiplinler halinde on dokuzuncu yüzyıldan itibaren varlığını sürdürmesi bu çağda gerçekleşen Sanayi İnkılabı ve Fransız İhtilali gibi toplumsal değişimlere bağlanabilir. Öyleyse sosyal bilimlerin toplumsal değişim sürecindeki ve sonrasındaki sorunlara çözüm üretmek için ortaya çıktığı söylenebilir. Ekonomi, sosyoloji bunun ilk akla gelen örnekleridir. On dokuzuncu yüzyılda başlayan bu değişim hareketi tüm yerkürede büyük bir dönüşüm sürecini başlatmış, savaşlarla beraber tüm siyasi düzen yenilenmiş ve dünya üzerinde güçler dengesi yeniden değişmiştir. Böylesi bir çağla beraber güçlü olmanın tanımı sadece ekonomi olmaktan çıkmış, devletler iyi bireyler yetiştirmenin gelecekleri için ne kadar mühim olduğunu kavramışlardır. Sosyal bilimlerin bu değişim çağıyla beraber kozasından çıkması bu bilimin yapılandırılması ve toplum için eğitici bir hale getirilmesi ihtiyacını da beraberinde getirdi. Bu durum sosyal bilgilerin doğuşudur diyebiliriz. Birinci Dünya Savaşı'na kadar "sosyal bilgiler" teriminin hiçbir yerde bir program alanının adı olarak kullanılmaması da bu duruma kanıt olarak gösterilebilir (Öztürk ve Deveci, 2011).

İlk ve ortaokul çağındaki çocukların dünyayı bir bütün olarak algılaması, parçadan çok bütüne önem vermesi eğitim programı oluşturma tasarımlarına yön vermiştir. Derslerin ayrı ayrı kurgulanması yerine bir bütün halinde programlanması ihtiyacı böylece doğmuş, bu durum geniş alan tasarımının ortaya çıkmasına neden olmuş ve fen bilimleri, sosyal bilgiler gibi dersler pek çok alanı bünyelerinde toplayarak yeni dersler olarak ortaya çıkmışlardır. Sosyal bilgiler; tarih, coğrafya, vatandaşlık gibi temel meseleleri ekonomi, antropoloji, psikoloji, hukuk, felsefe, siyaset bilimi gibi diğer sosyal bilimlerden faydalanarak elde ettiği katkılarla

çok geniş bir perspektiften sunma becerisine sahiptir. Bu durum bu ders içerisinde pek çok ayrı alanın etkisinin ve katkısının olduğunu düşündürmektedir.

Büyük bir toplumsal yıkımla son bulan İkinci Dünya Savaşı sonrasında ülkeler arasında devam eden rekabet ortamı yetiştirilecek nesillerin bazı alanlarda daha donanımlı olması kaygısını da beraberinde getirmiştir. Böylece tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji gibi alanlarda yeniden öğretim programlarında hakettikleri değeri kazanmışlardır. İlerleyen yıllarda tarih ve coğrafyanın önemi yeniden azalarak toplumsal bilimlere ağırlık verilmiştir.

Yenilenen dünyayla birlikte tümevarımcı ve araştırmacı bir anlayış filizlenmeye başlamış, öğretici; öğrencinin pasif bir alıcı olmak yerine aktif bir katılımcı olmasını beklemiştir. Bu süreçte düşünme becerileri gündeme gelmiş, analizden ya da eleştirel beceriden uzak bir anlayışın araştırmacı bir kimliğe bürünemeyeceği anlaşılmıştır. Öğrenmede özgürlüğü ve bağımsızlığı sağlayıcı bir amaç barındırması bakımından düşünme becerilerine hakim olmanın önemi büyüktür (Aşkar, 2005).

Yirminci yüzyılda değişen ve yenilenen dünya yeni bir içerik sunma aracı olarak sosyal bilgileri ortaya çıkarmıştır diyebiliriz. Ancak zaman içinde toplumsal değişimlere tepkisiz kalamayan bu kavram pek çok değişiklik geçirmiştir. Yaklaşım olarak geleneksellikten uzaklaşmayla başlayan araştırmacı anlayış aslında düşünmenin eğitimi ihtiyacını da beraberinde getirmiştir.

Düşünme Eylemi

Düşünmek insanı diğer canlılardan ayıran bireyin en önemli özelliğidir. İnsanı bir bütün halinde düşündüğümüzde böylesi bir gelişmişlik yahut böylesi bir sosyal çöküntü içerisinde olmasının temel nedeni düşünme becerisine bağlanabilir. İnsanın dil ile arasındaki ilişki, ifade ediş ve anlayış kapasitesi düşünme gücünü oluşturmuştur. Bu yeti, insani melekenin ortaya çıkmasına ve gelişmesine zemin hazırlamıştır. Bu anlamda, dil, konuşma, düşünme, akıl erdirme, çıkarımda bulunma, alet yapma, kültür üretme, tarih ve gelenek ortaya koyma gibi varoluşsal özellikler, bu insani yetinin bir ürünü olarak ortaya çıkar (MEB, 2016).

Düşünmenin eğitimi sürecinde asıl eğitimin insanın özünü eğitmek olduğu söylenebilir. Düşünme eğitiminin kapsamı itibarıyla bilgi anlamında içinin boş olduğu düşünülebilir. Ancak temelde tüm derslerin bir tür düşünme eğitimi olduğunu söylesek yanlış olmaz. Zira düşündürme becerisinden uzak bir disiplin hedefinden sapmış bir ok gibidir. Bilgiyi anlamlandırma, işleyerek ürün haline getirme ve işlerlik kazandırma sürecinin baş aktörü düşünme eğitimidir. Bu bağlamda tüm eğitim alanlarına temel teşkil ettiğini söyleyebiliriz. Eğitim öğretim faaliyeti düşünmenin aktif bir şekilde kullanılabilmesi sayesinde sadece bir sunum olmaktan çıkıp katılımlı bir sürece dönüşecektir (Duman, 2007). Ayrıca düşünme becerisi serbest hareket etmeyi ve farklı bakış açılarıyla değerlendirme yapmayı seven, üretken ve farklı çözüm yolları üretmeyi seven bir düşünme becerisidir (Yenilmez ve Yolcu, 2007).

Düşünmenin varlığımızın ilk anından itibaren bir parçamız olması bir yana aynı zamanda kültürümüzün var oluşunda da büyük katkısı olmuştur. Gazali'nin "Akıl susunca, düşünce durur. Düşünce durunca, hareket durur. Hareketsizlik ise çürümenin eşiğidir." sözüyle düşünmenin bizi harekete geçiren en önemli unsur olduğunu ifade etmesi ve bugünün kültürünü var eden geçmiş yaşantıların en temelinde düşünme eyleminin yer alması konunun gereğini ortaya koymaktadır (Kandemir, 2019).

İnsanların gelişen ve değişen dünyanın şartlarına ayak uydurması her geçen gün zorlaşmaktadır. Bunun da bahsettiğimiz sosyal çöküntü kavramının ortaya çıkmasına neden olduğu düşünülür. Günümüzde toplumun büyük bir kesiminin mutsuz, depresif kaygıları olan, stresli bir yaşamla mücadele etmek zorunda olan insanlardan oluştuğu bilinen bir kabuldür.

Aynı durum eğitim süreçleri içinde geçerli olup öğrencilerin çok çeşitli streslere maruz kaldığı açıktır.

Eğitim sürecinin sonunda, sosyal bilgilerinde önemli çıktısı olarak düşünülebilecek makbul vatandaş tanımına uygun vatandaşlar yetiştirebilmek için düşünmeyi öğrenmiş, bilgiyi aynen tekrar etmek yerine bilgiyi işleyip sorgulayabilen bireylere ihtiyacımız olduğu söylenebilir. Bu durum eğitim kurumlarında sorgulayan, eleştiren, yorumlayıp sorular soran, kendi kendine öğrenmeyi başaran öğrenciler yetiştirilmesi gerektiğini de ortaya çıkarmıştır. Bu yüzden eğitim programlarımız sürekli daha iyi hale getirilmek amacıyla üzerinde çalışıp geliştirilen programlara dönüşmektedir.

Bir bütün olarak tüm eğitim kademeleri göz önüne alındığında aslında eğitimin en temel amacının kendi başına öğrenebilen ve öğrendiklerini kullanabilen, başka durumlara da öğrendiklerini aktarabilen bireyler yetiştirmek olduğu söylenebilir (Demirel, 2001). Eğitim sistemi öğrencilere potansiyellerini geliştirme fırsatı vermesi ve ülke kalkınmasında etkin rol oynamalarını sağlayabilmesi için eleştirel düşünme, bilimsel düşünme, akıl yürütme gibi becerileri kazandıracak düşünme eğitimi ile yeniden düzenlenebilir (Özden, 1999).

Yaşadığımız çağın en dezavantajlı konularından biri bilginin önlenemez bir şekilde artmasıdır. Malesef bilginin artmasını bizim için sıkıntılı bir hale getiren şey ise denetlenemez oluşu ve yanlış ile doğrunun zaman zaman ayırt edilemez hale gelmesidir. Böylesi bir dönemde insanlar sürekli yeni bilgilerle karşılaşmakta ve bu durum bu bilgileri hayatlarının bir yerine koymaya çalışmalarına neden olmaktadır. Eğitim kademeleri açısından düşünüldüğünde öğrencinin sürekli yeni bir bilgiyle karşılaşması çoğu zaman onu ne yapacağını bilemez bir duruma düşürür. Neyi nerede kullanacağını bilemeyen bir bireyin hangi bilgiye sahip olduğunun pek bir önemi yoktur. Öğrencilerin sahip olduğu ya da sürekli karşılaştıkları bilgileri nerede kullanabileceklerini bilmeleri aynı zamanda düşünme anlamındaki becerileriyle sınırlıdır. Düşünme anlamında kendini eğitmiş çeşitli düşünme becerilerini aktif bir şekilde kullanabilen birey bilgisini transfer ederek süreci yönetmeyi bilir. Düşünceleri şekil bulmuş, düşünme eyleminin bilincine varmış bir birey sorgulama yapan ve kararsızlıklarını kendisi için bir avantaja dönüştürebilen bireydir.

Yıllar içerisinde eğitim programlarının geliştirilmesi ve daha nitelikli hale getirilmesi çalışmalarıyla düşünme eğitimide programdaki yerini almıştır. Düşünme eğitimi programı çerçevesinde düşünce becerilerinin kazandırılmasına yönelik adımlar atılmasının eğitim programımız adına önemli ancak gecikmiş bir gelişme olduğu söylenebilir. Gelenekselleşmiş yöntemlerle donanmış eğitim programları öğrenciyi sorgulayıp bilgiyi ulaşılmaya çalışan bir yapıdan çok ezberci, tekrarcı, zihinlerini kullanmaktan çekinen, akıl yürütmekten ve kararlar almaktan korkan bireyler olarak yetiştirmektedir. Bu bağlamda düşünme eğitiminin erken yaşlarda bir öğretim programı olarak karşımıza çıkması öğrencinin şüpheli bir şekilde değerlendirme yapabilmesi, cesur bir şekilde soru sorabilmesi, meseleleri tutarlı bir şekilde değerlendirebilmesi açısından gelişimini sağlamasına yardımcı olacaktır. Bu becerilerin yanında öğrencinin karakter gelişimi anlamında onu öne çıkaracağı düşünülür. Eğitim öğretim programlarının sürekli değişen gelişen dünya ile birlikte temel felsefeleri artık bilgiyi ezberleyip uygulayandan ziyade yeni bilgi üreten üretken, özgün bireyler yetiştirmek oldu. Zira önemli olan özgünlük, önem ve yeterlidir (Sancar, 1996). Doğal olarak eğitim programları yenilenme sürecinde eleştirel düşünme ve keşfedici düşünme becerilerine yönelik değişimlerle özgün düşünen bireyi ortaya çıkarmayı hedeflemeye başladılar.

Eğitim sürecinin programlar ve bireyin kendisi dışındaki en önemli kahramanı öğretmenlerdir. Düşünme ve eylem biçimlerinin değiştiği yeni dünya da öğretmenlerin kendilerini değişen dünyaya adapte etmemeleri en önemli sorunlardan biridir. Öğretmenin öğrenciden sadece sonucu istediği bir role bürünmesi süreci sıkıntıya sokmaktadır. Sadece sonuçla

değerlendirildiğini farkeden öğrenci ise süreç boyunca nasıl düşünmesi gerektiğini hiç önemsememekte ve üretkenlik noktasında hiç ilerleme kaydedememektedir (Yavuzer, 2002). Öğrenme sürecinin sadece bilgiyi aktaranın ve bir de alıcının olduğu bir süreç olarak algılamak ve uygulamalarımıza bu doğrultuda yön vermek yaptığımız en büyük hatalardan biri olmuştur. Eğitim kurumlarının en büyük görevini üstlenen öğretmenlerin düşünme becerilerinden uzak, sabit fikirli bireyler olarak görevlerini yürütmeleri ise en büyük sorun olarak düşünülebilir. Zira sosyal yaşamda düşünme becerilerini kullanmaktan uzak bir bireyin doğru kararlar verebilmesini beklemek şanstın başka bir şey değildir. Okulun bizi hayata hazırlayan bir süreç olduğunu kabul edersek, sosyal yaşama en üst düzeyde uyum sağlamamızı gerçekleştirecek becerilerle bizi donatması gerekmektedir. Öyleyse sınıf ortamı ve öğretmen tarafından yapılandırılan öğretim süreci öğrenciye bu becerileri sınıf ortamında kazandırabilmelidir. Gelenekçi sistemde öğretim sürecindeki her kararla ilgili tek karar merci ve otorite eğitici dir. Böylesi bir sistemde öğrencinin bu süreç için katkı sağlaması mümkün değildir (Kökdemir, 2003). Öğretmenler öğrencilerin zihinlerini ezber yapan ve ezberlediklerini talimatlara uygun bir şekilde yerine getirebilen boş bir levha olarak gördükleri sürece sorgulamaktan uzak, düşüncelerine yön veren bireylerin yetişmesi çok zor görünmektedir. Yenilenen eğitim anlayışı göstermiştir ki ezberci anlayış bizim beklediğimiz bireyi yetiştirmek için uygun yöntem değildir. Olduğu gibi tekrar ettiren geleneksel anlayışın yıkılabilmesi sistemin içine birey olarak öğrencilerin düşüncelerinin yerleştirilmesi ve bunu sürecin büyük oranda sorumlusu olarak görülen öğretmenlerin kabullenmesi gerekmektedir. Tüm bunlar ise ihtiyaca cevap verebilecek nitelikte bir düşünce eğitimi programıyla gerçekleştirilebilir.

Yenilenen eğitim anlayışımızla düşünme becerilerinin sistemimiz içesine entegre edilmesiyle beraber bu sistemin uygulayıcısı olacak öğretmenlerinde aynı bakış açısına ve yeterli donanıma sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin tahminde bulunma, analiz, eleştirel bakış açısı, özgün düşünce gibi eksiklerini gidermeleri ve bu becerileri öğrencilere kazandırabilmek için donanım anlamında yeterli olup olmadıkları sorusu süreç için akla gelen can sıkıcı bir sorudur (Keskin, 2009).

2000'li yıllarla beraber Türkiye'de eğitim sisteminde sarsıcı değişimler için çalışmalara başlanmış ve gelişmeler bu değişimlerin sadece sürecin başlangıcı olduğunu göstermiştir. Bu değişim süreci ile beraber halihazırda kullanılan eğitim anlayışını değiştirmek ve tamamen yenilikçi bir eğitim anlayışıyla süreci devam ettirmek temel felsefe olmuştur. 2004 yılında Milli Eğitim Bakanlığının tüm ilköğretim programlarını kapsayacak şekilde bir değişime gitmesi ise süreç adına çok önemli bir gelişmedir. Bu kökten değişimin sebepleri arasında;

- Dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmeler ve bunun Türkiye'ye yansımaları
- Eğitim bilimlerindeki öğrenme öğretme anlayışındaki gelişme
- Eğitimde kalite ve eşitliği yükseltme ihtiyacı
- Ekonomiye ve demokrasiye duyarlı bir eğitim gereksinimi
- Ferdi ve milli değerlerin küresel değerler içinde geliştirilmesi
- 8 yıllık temel eğitim için program bütünlüğünün sağlanması
- Her bir dersin kendi içinde kavramsal bütünlük sağlama gerekliliği sayılabilir (Çatak, 2015).

Her geçen gün daha iyi farkettiğimiz yaşadığımız yüzyılın bizi sürekli yeni sorunlarla tanıştırdığıdır. Bu durum ise bizi okullardan daha çok olumlu çıktı beklemeye sürüklemiştir. Problem çözme becerisi, özgünlük, eleştirel bakış açısı, uzlaşma kültürü, keşfedici bakış açısı düşüncenin eğitilmesi ihtiyacını beraberinde getirmiş ve bu durum çözüm olarak karşımıza "düşünme eğitimi" dersini çıkarmıştır.

Yenilenen eğitim anlayışımızla artık öğrencinin öğretim sürecinin tam merkezine oturduğu, bireysel farklılıkları ve çevresel yaşantıları dikkate alan daha esnek bir anlayışa geçilmeye çalışıldığı söylenebilir. Bu değişimin en önemli sonuçlarından biri ise 2006-2007 eğitim öğretim yılıyla beraber düşünme eğitimi dersinin artık okullarda verilmeye başlanmasıdır.

Düşünme eğitimi dersinde kazandırılmaya çalışılan beceriler göz önüne alındığında dersin sosyal bilimlerin yanı sıra diğer bilim dallarındaki çalışmalar içinde çok büyük bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Dersin kazanıma dönüştürerek öğrencilere kazandırmaya çalıştığı beceriler ise şunlardır (Dombaycı, Ülger, Gürbüz, ve Arıboyun, 2011);

- Alternatif Belirleme
- Amaç-Araç Belirleme
- Anlama-İfade Etme
- Bağlama Duyarlı Olma
- Benzerlik-Farklılık Bulma
- Bilgi Edinme
- Bütün-Parça İlişkisi Kurma
- Doğru-Yanlış Belirleme
- Empati Kurma
- Genelme Yapma.
- Gerekçeleştirme
- Kavram Geliştirme
- Neden-Etki-Sonuç İlişkisi Kurma
- Ölçüt (Kriter) Belirleme ve Kullanma
- Önem ve Öncelik Belirleme
- Planlama
- Tahminde (Öngörü) Bulunma
- Soru-Cevap Belirleme
- Problem Çözme
- Sınıflama
- Şartları Göz Önünde Bulundurma
- Tutarlılık Arama
- Varsayım Oluşturmak
- Tümel ve Tikel İlişkisi Kurmak

Sayılan becerilerin çeşitli etkinlikler ile öğrencinin süreç boyunca aktif rol aldığı bir öğretim süreci sonunda kazandırılmasını beklemek çok uzak bir hedef sayılamaz. Ancak eğitimin sadece sınıfta gerçekleştiğini düşünmek büyük bir hata olacaktır. Bu becerileri kazandırmak için gereken sosyal yaşantıların gerçekleşmesi de gereklidir.

Örneğin eleştirel beceri gücünü kullanarak öğrenmeye alışmış bir zihin zamanla düşüncesini açık bir şekilde ifade edebilen aynı zamanda açıkları çok çabuk farkederek, belirli bir görüş etrafında fikirlerini yoğunlaştırarak o fikri savunabilen ve tüm bunları gerçekleştirirken doğruluğu elinden bırakmayıp hep doğruluğu arayan bir zihne dönüşecektir (Doğanay, 2006).

Varlığının bizim için çok büyük bir kazanç olduğunu düşündüğümüz ve sebeplerini çeşitli temellere dayandırdığımız düşünme eğitimi dersinin ortaya çıkışı değişim için çok önemli bir adımdır. Bu değişimin hiç bir zaman bitmeyecek olduğunu ve sürekli kendimizi yenilememiz ve geliştirmemiz gerektiği gerçeğini göz önünde bulundurursak düşüncelerimizde buna eşlik etmeleri gerekir. Zira köhne ve yenileşmeden uzak bir zihin bu yüzyıl için bir şey ifade edemez.

Düşünme eğitimi dersinin içeriği itibarıyla öğrenciye kazandıracığı çeşitli düşünme becerilerinin yanında bu becerilerin diğer sosyal bilimlerde anlamında öğrenciye çok büyük bir katkısının olacağı akla gelen bir diğer güzel sonuçtur. Eleştirel beceriye, analiz gücüne, özgün düşünme gücüne sahip bir öğrencinin sosyal bilgiler dersinde sahip olduğu bu becerilerle dersi dinlemesi elbette öğrencinin zihninde farklı şemaların açılmasını sağlayacaktır (Sümer, Demirutku, ve Özkan, 2005). Ancak bunun için ilk önce düşünme eğitimi dersinin hazırlanan öğretim programına uygun bir şekilde verilmesi ve öğretmenlerin bu dersi sadece fazladan gelen bir "ders saati" olarak görmekten vazgeçmeleri gerekmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışmada deneme “öntest – sontest kontrol gruplu desen” kullanılmış ve bu amaçla deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur.

Çalışmada grupların deney öncesi benzerlik durumlarının bilinmesi ve sontest sonuçlarının buna göre değerlendirilmesine yardım etmesi amacıyla öntestler bulunmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek üzere hem deney grubu öğrencilerine hem de kontrol grubu öğrencilerine “Akademik Başarı Testi” öntest ve sontest olarak uygulanmıştır.

Çalışmanın deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenciler hakkında bilgi sahibi olmak için “Bireysel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Öğretim safhasında deney grubu öğrencilerinin bulunduğu sınıfta haftada 2 ders olmak üzere 12 hafta düşünme eğitimi dersi verilmiş, kontrol grubu öğrencilerinin bulunduğu sınıfta ise düşünme eğitimi dersi işlenmemiş normal olarak haftalık 3 saat sosyal bilgiler dersine devam edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Fatih ilçesi sınırları içerisinde bulunan bir erkek imam hatip ortaokulunun 7. sınıfları arasından seçilen iki sınıfın öğrencileri oluşturmaktadır

Araştırma deneysel desenle yürütülen bir araştırma olması özelliğiyle katılımcıların uygulama sonucunu direkt olarak etkileyeceği bilinmektedir. Bu nedenle çalışma grubunu seçimi büyük önem arz etmektedir. Zira son testlerde ortaya çıkan farklılığın sebebinin deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi farklılıklarından kaynaklanıyor olması mümkündür.

Okulun 7. sınıfları arasında yapılacak olan deney grubu ve kontrol grubunun belirlenmesinde akademik başarı ve derse karşı tutumsal benzerlikler seçilmeye dikkat edilmiştir. Bu grupların belirlenmesinde dersin sosyal bilgiler öğretmeni son kararı vermiş olmasına rağmen bu süreçte rehberlik öğretmeninden öneriler almış ve bir önceki yılın sınıf ortalamalarını incelemiş ve takdir, teşekkür belge sayıları ile sınıf mevcutlarını dikkate alarak benzer iki sınıf belirlemiştir. 7/A sınıfı kontrol grubu ve 7/B sınıfı deney grubu olarak kararlaştırılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinden sonra iki grup üzerinde de bireysel bilgi formu uygulanmıştır. Uygulanan anket ile benzerlikler ve farklılıklar ortaya çıkartılmak istenmiştir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin uygulama okulunun erkek imam hatip ortaokulu olması dolayısı ile hepsi erkektir.

Tablo 1 Araştırmaya Katılan Gruplar

Grup	Okul	Sınıf	Öğrenci Sayısı
Deney	Fatih Atatürk İmam Hatip Ortaokulu	7/B	21
Kontrol	Fatih Atatürk İmam Hatip Ortaokulu	7/A	21

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına uygun olarak çalışma süresince elde edilen veriler iki grup halinde değerlendirilebilir. Birinci olarak öğrencilerin sosyal bilgiler akademik başarılarına yönelik veriler, ikinci olarak ise uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerin düşünme eğitimine yönelik değerlendirmeleri içeren verilerdir.

Akademik başarıya yönelik verileri elde etmek için ön test ve son test olarak kullanılmak üzere hazırlanmış akademik başarı testleri kullanılmıştır. Öğrencilerin süreç öncesi ve sonrası düşüncelerine dair bilgi edinmek için ise araştırmacı tarafından uzman görüşüyle hazırlanan tutum formları kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Öntest - Sontest Başarı Testi

Deneyisel araştırmalar belirlenmiş bir duruma müdahelenin kontrol altına alınmiş şartlarda sorunun çözümlünde ne derece etkili olacağını belirlemek için kullanılır. Amaç uygulanan yöntemin sorunun çözümlünde ne derece etkili olacağını belirlemektir.

Deneyisel araştırma süreci araştırma konusuna dair amacın belirlenmesi, problemin ne olduğunun tespiti, uygulama gruplarının oluşturulması, uygulamanın yapılması ve elde edilen verilerin analiz edilmesi aşamalarından oluşur (Ekiz, 2003).

Deneyisel araştırmalarda hangi desenin kullanılcağının belirlenmesi önemlidir. Uygulama süreci ve verilerin analizi açasından hangi deseni tercih ettiğimiz ayrı bir önem arz eder.

Genellikle iki gruplu deney ve kontrol grubunun bulunduğu uygulama şekli uygulanır. Araştırma süresince kontrol grubu farklı bir uygulamaya maruz bırakılmadan sadece olağan verileri elde etmek için kullandığımız grup olurken, deney grubu ise etkisini belirlemeye çalıştığımız farklı uygulamalara tabi tuttuğumuz gruptur.

Her iki gruba da sürecin başında öntest uygulaması yapılır. Uygulama sonrası yenilenen test sonucunda elde edilen veriler iki grup açasından istatistiksel yöntemlerle kıyaslanır.

Belirlenmiş araştırma modeline ve desenine uygun olarak seçilmiş grupların üzerinde düşünme eğitimi dersinin sosyal bilgiler başarisına etkisinin ne boyutta olacağının belirlenmesi amaçlanmıştır. Uygulama süresince öğretimi yapılacak olan sosyal bilgiler dersinin Zaman İçinde Bilim, Ekonomi ve Sosyal Hayat, Yaşayan Demokrasi üniteleri kazanımlarına uygun olarak başarı testi hazırlanmıştır.

Başarı testi için MEB Ölçme, Değerlendirme Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan kazanım kavrama testleri kullanılmıştır. Bu testler içerisinde ünitelerin kazanım tabloları göz önünde bulundurularak kapsam geçerliliğine uygun bir şekilde seçilen sorulardan 25 soruluk test hazırlanmıştır. Test MEB tarafından hazırlanan test sorularından oluşturulduğu için geçerlik ve güvenilirliği test edilmemiştir. Kapsam geçerliğini sağlamak adına uzman görüşüne başvurularak testte düzenlemelerde bulunulmuştur.

Öntest-sontest olarak kullanılacak başarı testinin kapsam geçerliğinin sağlanabilmesi adına dikkate alınan ve uygulama süresince öğretimi yapılan öğrenme alanları ve kazanımları aşağıda verilmiştir;

- Ünite 4: zaman içinde bilim
- Öğrenme Alanı: Bilim, Teknoloji ve Toplum
- İlk uygarlıkların bilimsel ve teknolojik gelişmelerde ne gibi rollerinin olduğunu fark eder.
- Yazının iletişimdeki önemi ve kullanım alanlarını fark eder.
- Türk-İşlam dünyasının bilime ve teknolojiye katkılarını fark eder.
- Rönesans ve reformun günümüz bilimine etkilerini tartışır.
- Düşünmeyi ifade etme özgürlüğünün bilimsel gelişmelerle ilişkilendirir.
- Ünite 4: ekonomi ve sosyal hayat
- Öğrenme Alanı: Üretim, Dağıtım ve Tüketim
- Toprağın önemini tarihsel olaylardan yola çıkarak açıklar.
- Ticaret yollarının önemini devletlerin gelişmesi açasından açıklar.
- Üretim teknolojisindeki gelişmelerin ekonomik ve sosyal hayata etkilerini açıklar.
- Vakıfların tarihteki rollerine bugünden ve geçmişten örnekler verir.
- Meslek edindirmede Türk tarihi boyunca öne çıkan kurumların neler olduğunu bilir.
- Ünite 6: yaşayan demokrasi

- Öğrenme Alanı: Güç, Yönetim ve Toplum
- Tarih boyunca Türk devletlerinde yönetsel değışiklikleri ve anlayışları fark eder.
- Anayasada yer alan Türkiye Cumhuriyeti'nin niteliklerine dair hayat içerisinde örnekler verir.
- Yasama, yürütme ve yargı yapılarını tanıır ve devlet yapısındaki önemini açıklar.
- Yöneticilerin karar alma süreçlerinde onları etkileyen yapıları tanıır.
- Demokrasinin ilkelerini sosyal faaliyetleri içerisinde tanıır ve uygular.

Yukarıda verilen kazanımlar ışığında “öğretimi yapılan ünitelerin öğrenilmesinde düşünme eğitimi dersinin etkisi var mıdır?” sorusuna cevap aradığımız araştırmada yukarıda verilen kazanım yelpazesine uygun şekilde soru seçimi yapılmış ve öntest-sosntest olarak başarı testi uygulanmıştır.

Düşünme Eğitimi Kazanım Etkinlikleri ve Çalışma Kâğıtları

Düşünme eğitimi programı çerçevesinde kazanımlara uygun olarak çalışma kâğıtları hazırlanmış ve ders etkinlikleri çalışılmıştır. Kazanımlara uygun olarak hazırlanan bu etkinlikler deney grubu öğrencilerine 12 haftalık uygulama süresince uygulanmıştır. Kazanımlar kapsamında hazırlanan bu çalışma kâğıtları düşünme becerilerini geliştirecek etkinliklerden oluşmaktadır. Bu etkinlikler her düşünme becerisi için farklı şekilde olmakta birlikte aynı zamanda farklı zekâ alanlarını harekete geçirecek şekilde tasarlanmışlardır. Bu etkinlikler için düşünme eğitimi öğretmen kılavuz kitabından faydalanılmıştır. Kavramların ne olduğunu net bir şekilde tanımlayarak zihne yerleştirmek olguları ve düşünceleri açıklamak ve desteklemek açısından önemlidir (Yavuz,1989). Uygulama süresince gerçekleştirilmeye çalışılan kazanımlara dair değerler ve kavramlar aşağıda tablolştırılmıştır.

Tablo 2 Kazandırılmaya çalışılan değer ve kavramlar (MEB T. T., 2016)

Değerler	Kavramlar
1. Hayata anlamlandırma ve değer verme 2. Düşünmeye duyarlılık	İnsan, düşünce, yaşam döngüsü, bilinç
1. Fiziksel çevre, kültürel ve sosyal çevreye duyarlılık, 2. Sorumluluk bilinci ve sorgulayıcılık.	Bilgi- bilme, düşünce-düşünme, merak, hayret, araştırma, sorgulama
1. Düşünme isteği, 2. İlişkilerde özenlilik ve iyimserlik	Hayal gücü, empati, iletişim, umut.
1. Üretkenlik ve Gelişime açıklık.	Gelişim, sorun, bilgi üretimi, sorun çözme.
1. Üretkenlik	Eleştiri, Keşfedicilik
1. Bilmeye istek duyma ve sabır	Zihinsel üretim, ölçüt, kıyas, sınıflama, varsayım.
1. Özgünlük ve Kendine saygı.	Öznellik, bakış açısı, özgün.
1. Farklı düşüncelere saygı duyma, hoşgörülü 3. Gelişmeye açıklık ve tahammüllü davranma	Farklılık, saygı, hoşgörü
1. Kültüre saygı, 2. İnanca saygı.	İnanç, kültür, gelenek, süreklilik.
1. Hayata bağlılık.	Gelecek, zaman, kurgu, öngörü.

Tutum Formları

Öğrencilerin düşünme eğitimi dersine ilişkin duygu ve düşüncelerinin uygulama öncesi ve sonrası aralarındaki farkları anlayabilmek için açık uçlu sorulardan oluşan ön algı ve son algı anketi şeklinde tasarlanmıştır.

Ön algı anketi ve son algı anketi 2 birden çok seçmeli sorudan oluşmaktadır. Anketlerin öğrencilerin yaş aralığına uygunluğunun tespiti adına uzman görüşü alınmıştır. Uygulanan iki anket öncesinde de öğrencilere herhangi bir bilgi verilmemiş iki ankette öğrencilerin haberi olmadan yapılmıştır. İki anketin uygulanması aşamasına geçilmeden önce öğrencilere bunun bir başarı testi ya da herhangi bir sınav olmadığını, nota dayalı bir değerlendirmenin yapılmayacağı açık şekilde belirtilmiştir. Öğrencilerden soruları içtenlikle cevaplamaları istenmiştir.

Öğrencilere ön algı anketi uygulamadan önce düşünme eğitimi öğretim programı ders süresince kazandırılması planlanan beceriler akıllı tahta aracılığı ile öğrencilere herhangi bir yorum ve duygu eklenmeden kısa bir şekilde anlatılmıştır. Böylece konuyla ilgili bir fikir sahibi olmaları sağlanmıştır.

Ön algı anketi deney grubu öğrencilerinin hepsine uygulanmıştır. Son algı anketi ise öğrencilerin özürlü veya özürsüz devamsızlıklarından dolayı 19 öğrenciye uygulanabilmiştir.

Anket uygulaması sonrasında öğrencilerin ön ve son algı testlerindeki kâğıtlarına sembolik olarak aynı isimler verilmiş böylece analiz ve değerlendirme işlemlerinin hızlandırılması amaçlanmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmada öntest ve sontest sonucu elde edilen nicel verilerin analizi için SPSS programı aracılığıyla T testleri kullanılmıştır. Tutum formları aracılığıyla elde edilen ön algı ve son algı anketi sonuçları ise içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir.

Sayısal verilerin Analizi

Çalışma toplam 42 öğrenciden oluşan deney ve kontrol grubu öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencileri 21 öğrencilik iki ayrı grup şeklinde seçilmiştir.

Öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin tespiti için başarı testi uygulanmıştır. Bu süreçte uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Uygulama süreci sonunda elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS programından faydalanılmıştır.

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ön başarı testi ve son başarı testi sonucunda elde ettiği skorlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi için " İlişkisiz örneklem T testi" kullanılmıştır.

Grupların kendi içerisinde öntest ve sontest skorları arasında anlamlı bir değişiklik olup olmadığının tespiti için ise " İlişkili örneklem T testi" kullanılmıştır.

T testi, hipotez testleri içerisinde en yaygın olarak tercih edilen yöntem olarak karşımıza çıkar. T testi ile iki grubun skor ortalamaları karşılaştırılarak, aradaki farkın tesadüf eserimi,

yoksa istatistiksel olarak bir anlamı olup olmadığına karar verilir. Küçük örnekleme testi olarak da bilinen t testleri, küçük gruplarla da çalışmaya imkân sağladığından, araştırmacılara büyük kolaylık sağlamaktadır.

- İlişkisiz Örneklemeler T testi(Independent Samples T test) : Bir araştırmada çoğu kez farklı iki gruptan elde edilen veriler için gruplar arasında değerlendirmeler yapmak gerekir. İşte bu gibi analizler bu T testi ile yapılır.
- İlişkili Örneklemeler T testi(Paired- Samples T test) : Özellikle birbirinden ayrı iki grup için kontrollü ve deneysel çalışmalarda aynı iki grubun farklı durumlarda nasıl sonuçlar ortaya koyduklarını incelenmesinde kullanılır. Amaç farklı iki durumda elde edilen verilerin değişikliğini araştırmaktır.

İçerik Analizi

İçerik analizi elde edilen sözel ya da sosyal bilimlere ait verilerin çözümlenmesi işlemidir. İçerik analizi yöntemi ile doğrudan yapılandırılmış bir şekilde soru cevap yöntemi ile veri elde etmek yerine araştırmacının kullandığı materyallerle elde edilen verilerin çözümlenmesi sağlanır. Nitel veri toplamak amacıyla kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerin organize edilmesi, düzenlenmesi kısaca standardize edilmesi içerik analizi ile gerçekleşir. Bu yöntem sayesinde standart bir biçime dönüştürülen veriler farklı araştırmacılar için aynı şeyi ifade edecek biçime dönüştürülür. Böyle farklı gözlemciler aynı doküman üzerinde aynı sonucu görebilme şansı elde ederler.

Yapılan çalışmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla aynı kaynaklar farklı zamanlarda uygulayıcılara verilir ve aralarındaki anlamlılık oranına bakılır. verilen dokümanlar arasında her biri arasındaki uzlaşma belirlenir. Bu da araştırmacılar arasındaki güvenilirliği ifade etmektedir. Güvenirlik değeri formülle hesaplanabilmektedir ve %70 üzerinde bulunan sonuçlar araştırmanın güvenilirliğini sağlamış olarak kabul edilmektedir(AI, 2016)

Tutum Formları İçerik Analizi

Tutum formu kapsamında hazırlanan ön algı ve son algı anketleri ile elde edilen veriler kodlanarak alt başlıklar ve kategoriler oluşturulmuştur. Süreç sonunda amaca yönelik bilgiler elde edilmiştir. Uygulama sonunda düşünme eğitimi dersine yönelik kazanım etkinlikleri gerçekleştirilmeden önce ve gerçekleştirildikten sonraki öğrenci görüşlerinde meydana gelen değişiklikler ortaya koyulmuştur.

Tutum formları incelenirken ön algı anketine ve son algı anketine katılan öğrencilere Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kodlamalar verilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini arttırmak adına öğrencilerin sorulara verdiği cevaplar doğrudan alıntılama yapılarak araştırmada kullanılmıştır.

Tablo 3. Tutum Formları Ön Algı Anketi ve Son Algı Anketi Güvenirlik Oranları

Ön Algı Anketi	0.79
Son Algı Anketi	0.81

Tabloda görüldüğü üzere ön algı anketi ve son algı anketi değerlendirmesine yönelik güvenilirlik katsayıları incelendiğinde iki formunda güvenilirlik katsayısı 0.70' den yüksek çıkarak araştırmanın güvenilirliğini ortaya koymaktadır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmacının amacını belirleyen 3 soruya cevap bulmak adına araştırma sonucu elde edilen bulgular ve bu bulguların yorumlanması yapılacaktır. Üç ayrı başlık halinde her araştırma sorusu için elde edilen bulgular işlenecek ve yorumlanacaktır.

Başarı Testleri Sonucu Elde Edilen Bulgular ve Yorumları

Düşünme eğitimi öğretim programı etkinlikleri uygulanmış deney grubu öğrencileri ile mevcut plana uygun olarak sosyal bilgiler öğretimi devam ettirilen kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi öntest olarak uygulanan akademik başarı testi sonuçlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları aşağıda tabloleştirilmiştir.

Tablo 4. Uygulama Öncesi İki Gruba Ait Öntest Sonuçları

Grup	N	Ort.	Standart S.	sd	t	p
Deney	21	53,62	15,89	40	0	1,0
Kontrol	21	54,32	18,79			

Tablo 4 de görüldüğü üzere uygulama öncesinde deney grubu ve kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı büyük bir fark bulunmamaktadır. Öntest sonucu deney grubu öğrencilerinin başarı ortalaması 53,62 olarak belirlenirken, kontrol grubu öğrencilerinin ise 54,32 olarak tespit edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin 0,70 değerinde bir skor fazlalığı olmasına rağmen uygulama öncesinde gruplar arası yeni düzene gidilmemiştir.

Öntest sonrası iki grup içinde uygulama başlatılmıştır. Uygulama sonrası iki gruba sontest uygulanmış olup, iki grubundan da öntest ve sontest puanları arasındaki değişim aşağıda tabloleştirilmiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası gerçekleştirilen başarı testi sonunda elde ettikleri skor ve öntest ile karşılaştırılmasını ifade eden bilgiler aşağıda tabloleştirilmiştir.

Tablo 5. Kontrol Grubu Öntest-Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması

Ölçüm	N	Ort.	Standart S.	sd	t	p
Öntest	21	54,32	15,89	20	5,1	0,00
Sontest	21	64,52	21,01			

Tablo 5 'de görüldüğü üzere; mevcut öğretim programına dayalı olarak uygulamanın gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin, uygulama sonrasında akademik başarı puanlarında anlamlı bir artış olduğu görülmektedir. Öğrencilerin uygulama öncesi akademik başarı puanları $X=54,32$ iken, mevcut öğretim programının uygulanmasının ardından $X=64,54$ ' ye yükselmiştir. Bu bulgu, mevcut öğretim programına dayalı öğretimin, öğrencilerin akademik başarılarını artırma konusunda olumlu bir etkiye sahip olduğunu gösterir.

Deney grubu öğrencileri uygulama süresince kazanım etkinliklerine tabi tutuldular ve gerçekleştirilen süreç sonunda sonteste tabi tutularak elde edilmiş olan veriler ve öntest ile yapılan kıyaslama aşağıda tabloleştirilmiştir.

Tablo 6. Deney Grubu Öntest-Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması

Ölçüm	N	Ort.	Standart S.	sd	t	p
Ön Test	21	53,62	15,89	20	3,4	0.00
Son Test	21	69,57	20,05			

Tabloda görüldüğü üzere düşünme eğitimi programına uygun olarak hazırlanan etkinlik çalışmaları uygulama neticesinde deney grubu öğrencilerinin 53,62 olan puan ortalaması 69,57 puana yükselerek araştırma süresince gerçekleştirilmeye çalışılan kazanımların etkin bir şekilde grup başarısını etkilediğini ortaya koymaktadır.

Düşünme eğitimi öğretim programı kazanım etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile sadece mevcut sosyal bilgiler öğretim programı planına uygun bir şekilde dersin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası akademik başarı puanları baz alınarak uygulanan ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları aşağıda tablolaştırılmış değişim incelenerek yorumlanmıştır.

Tablo 7. Uygulama Sonrası İki Gruba Ait Sontest Sonuçları

Grup	N	Ort.	Standart S.	sd	t	p
Deney	21	69,57	20,05	40	3,15	0.00
Kontrol	21	64,52	21,01			

Tablo 7 de görüldüğü üzere uygulama öncesi kontrol grubu lehine 0,70 puanlık bir fark olmasına rağmen uygulama sonrasında deney grubu bu farkı kapatarak 5,05 puanlık bir fark elde etmiştir. İki grubunda mevcut sosyal bilgiler programına uygun olarak 4, 5, 6. ünitelerin kazanımlarını elde etmiş olduğu ve buna bağlı olarak iki grubunda başarılarında artış olduğu görülmektedir. Ama bunun yanında deney grubu öğrencilerinin düşünme becerileri üzerine elde ettiği kazanımlar grubu anlamlı bir şekilde öne çıkarmıştır.

Bu bağlamda mevcut sosyal bilgiler dersi öğretim programının akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu açıktır. Aynı zamanda düşünme becerilerini kazanmış öğrencilerin sorgulama, fikir üretme, problem çözme, yordama gibi becerileri başka alanlara aktarabildikleri gözlenmiştir. Sosyal bilgiler dersi pek çok düşünme becerisini ders esnasında işe koşmaktadır. Bu becerileri aktif ve doğru bir şekilde kullanabilmeyi başaran öğrenci ise akademik anlamda fark oluşturmaktadır.

Elde ettiğimiz nicel verilere dayanarak düşünme eğitimi dersi ve bu süreçte öğrencilere kazandırıldığı varsayılan 24 düşünme becerisinin sosyal bilgiler dersi başarısına olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir.

Deney Grubu Öğrencilerinin Düşünme Eğitimi Dersine Yönelik Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Düşünceleri

Deney grubu öğrencilerinin düşünme eğitimi dersine yönelik algılarını belirlemek için ön algı ve son algı anketinde yer alan "Düşünme kavramı sana göre ne ifade etmektedir?" , "Düşünme eğitimi dersi sence gerekli midir?" , "Gündelik yaşamınızı ve kişisel becerilerinizi dikkate alarak verilen becerilerden hangilerinin sizde olduğunu işaretleyiniz(Birden fazla beceri işaretleyebilirsiniz)" şeklinde 3 soru yöneltilmiştir. Bu sorulara ait bulgular aşağıda analiz edilmiştir.

Tablo 8 de "Size göre düşünme eğitimi dersi gerekli bir ders midir?" sorusunun analizi verilmiştir. Ön algı anketi ve son algı anketinde öğrencilerin verdikleri cevaplar aşağıda tablolaştırılmıştır.

Tablo 8. Öğrencilerin Düşünme Eğitimine Dersine Yönelik Algıları

Düşünme Eğitimi Dersi Gerekli midir? N: 21	Önalgi (f)	Sonalgi (f)
Evet	8	18
Hayır	11	1
Fikrim Yok	2	-
Gelmeyen Öğrenci	-	2
TOPLAM	21	21

Ön algı anketinde öğrencilere sorulan "Sana göre düşünme eğitimi dersi gerekli midir?" sorusuna ankete katılan 21 öğrenciden 8 öğrenci "Evet" , 11 öğrenci "Hayır" cevabında bulunmuşlardır. Bununla birlikte 2 öğrenci ise "Fikrim Yok" şikkını işaretlemeyi tercih etmiştir.

Ön algı anketi sonrası 12 haftalık uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrası son algı anketine öğrencilerin hepsinin katılımı mümkün olmamıştır. Özürlü devamsızlığından dolayı 2 öğrenci son algı anketine katılamamışlardır.

19 öğrencinin katılımıyla gerçekleşen son algı anketinde 18 öğrenci "Evet" cevabı verirken 1 öğrenci ise "Hayır" cevabını vermiştir. "Fikrim Yok" şikkını tercih eden hiçbir öğrenci olmamıştır.

Ön algı anketine ve son algı anketine katılıp "Hayır" cevabı veren öğrencilere böyle düşünmelerinin sebebi sorulmuştur ve açıklamaları istenmiştir. Aynı zamanda ön algı ve son algı anketinde "Evet" cevabı veren öğrencilerin cevapları aşağıda verilmiştir.

Öncelikle ön algı anketine katılıp hayır diyen öğrencilerden bazılarının açıklamaları aşağıda kesit olarak sunulmuştur.

Ö1:

Hayır Çünkü;
Hayatımızda herhangi bir sorunda zaten düşünüyoruz.
Fikir üretiyoruz, karar veriyoruz. Bunu ayrı bir derste
işlememize gerek yok.

Ön algı anketinde düşünme eğitimi dersinin gerekli olup olmadığına yönelik "zaten hayatımızda herhangi bir sorunda düşünüp, fikir üretip, kararlar verdiğimizizi, bunun ayrı bir dersle işlenmesine gerek olmadığını" ifade etmiştir.

Ö2:

Hayır Çünkü; İnsanlar normal hayatlarında düşünabiliyorlar
öyle bir derse gerek yok. Daha önemli dersler
varken düşünme dersine ihtiyacı yok diye düşün-
üyorum.

Aynı soruya Ö2 ise yine "insanların normal hayatlarında zaten düşündüğünü, daha önemli pek çok ders varken böyle bir derse gerek olmadığını" ifade etmiştir".

Ö3:

Hayır Çünkü;
Düşünce insanın kendine özgü kendi sözleridir, kendimize özgü bir şeyin, düşünce ve kararın dersini ya da eğitiminin vermesini "saçma buluyorum,

Ö3 "düşüncenin insanların kendine özgü olduğunu ve kendi sözlerinden oluştuğunu, insanın kendisine özgü olan bir şeyin, düşüncenin veya kararın dersini ya da eğitimi vermenin saçma olduğunu düşündüğünü" ifade etmiştir.

Ö4:

Hayır Çünkü;
Hayatımızda herhangi bir konuda zaten düşüncemiz, fikir, yaratma bence gerekli değildir, normalde de düşüncemiz eğitime gerek yok.

Ö4 "hayatımızda herhangi bir konuda zaten düşündüğümüzü, fikir üretmenin gerekli olmadığını, zaten normalde de düşündüklerini ve bunun için eğitime gerek olmadığını" ifade etmiştir.

Ö5:

Hayır Çünkü;
Düşünme dersi yerine bizim için daha önemli olan derslerin sayısını arttırmak

Ö5 "düşünme dersi yerine kendileri için daha önemli olan derslerin sayısını arttırmak gerektiğini" ifade etmiştir.

Ön algı anketinde hayır cevabı veren öğrencilerin böyle bir dersin gerekli olmadığını düşünmelerinde ki temel sebebin insanın doğası gereği zaten düşünebildiği bu yüzden bunu eğitimin gereksiz olduğu yönünde düşüncelerinden kaynaklandığı, aynı zamanda öğrencilerin üstlerinde çok fazla ders yükü olmasından şikâyet ederek yeni bir derse gerek olmadığı ya da bir sonraki sene teog sınavına gireceklerinden dolayı buna yönelik derslere ağırlık verilmesi gerektiğini düşündüklerinden dolayı dersi gereksiz görmüşlerdir.

Son algı anketinde dersin hayal ettikleri gibi kendilerine yeni sorumluluk yükleyen, ödev çıkartan bir ders olmadığını gördüklerinde ise öğrencilerin görüşlerinde sayıca anlamlı bir değişiklik meydana gelmiştir.

Son algı anketinde düşünme eğitimi dersinin gerekli olduğunu söyleyen öğrencilere niye böyle düşündüklerini sorduğumuzda alınan cevaplar aşağıda kesit olarak sunulmuştur.

Ö1:

Evet Çünkü;
Bu ders sayesinde daha çok konu hakkında bilgi ediniriz. Empati kurmamız kolaylaşır.

Ö1 " Bu ders sayesinde daha çok konu hakkında bilgi edindiklerini ve empati kurmamızı kolaylaştırdığını" söyleyerek dersin gerekli olduğunu ifade etmiştir.

Ö2:

Evet Çünkü;
Bu ders sayesinde, bir olayı veya herhangi başka bir şeyi daha iyi düşünebiliriz. Olayı daha iyi sonuçlandırabilmemiz için bu ders gerekli. Bu ders sayesinde bir şeyi daha ayrıntılı bir şekilde düşünmeyi öğrenebiliriz.

Ö2 "Bu ders sayesinde bir olayı ya da herhangi bir şeyi daha iyi düşünebildiğimizi, olayları daha iyi sonuçlandırabilmemiz için dersin gerekli olduğunu, bu ders sayesinde bir şeyi daha ayrıntılı bir şekilde düşünebileceğimizi" ifade etmiştir.

Ö3:

Evet Çünkü; hayata farklı bir bakış açısıyla bakabilirim. Daha iyi gözlemleyebilirim çevreyi..

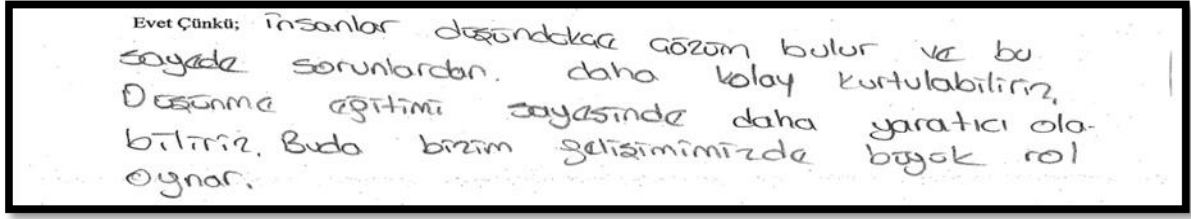
Ö3 " Hayata farklı bir bakış açısıyla bakabilmek ve çevreyi daha iyi gözlemleyebilmek adına" dersin gerekli olduğunu ifade etmiştir.

Ö4:

Evet Çünkü; bazı şeylerin farkına varabilirim. Hayata bakış açım değişebilir. Daha iyi gözlemleyebilirim insanları. Belkide işime çok yarar bu ders.

Ö4 " Bazı şeylerin daha iyi farkına varabileceğini, hayata bakış açısının değişeceğini, insanları daha iyi gözlemleyebileceğini ve bu dersin işine çok yarayacağını söyleyerek" dersin gerekliliğini ifade etmiştir.

Ö5:



Ö5 "İnsanların düşündükçe çözüm bulduklarını ve bu sayede sorunlarından kurtulduklarını, düşünme eğitimi sayesinde daha üretken olabileceklerini ve bunun da gelişimlerinde büyük rol oynayacağını" ifade etmiştir.

Ön algı anketine katılan öğrencilerin uygulama sonrasında düşüncelerinde meydana gelen bu değişme uygulamanın ve dersin önemini ortaya çıkan önemli bulgulardır.

Öğrencilerin düşünme eğitimine yönelik algılarını belirlemek amacıyla öğrencilere "Gündelik yaşamınızı ve kişisel becerilerinizi dikkate alarak verilen becerilerden sizde olduğunu düşündüğünüz becerileri işaretleyiniz (Birden fazla beceri işaretleyebilirsiniz) sorusuna verdikleri cevaplar uygulama sonrası anlamlı bir şekilde değişiklik göstermiştir. Tablo 9 da analizleri yer almaktadır.

Tablo 9. Öğrencilerin Sahip Olduklarını Düşündükleri Becerilere İlişkin Algıları

Hangi Becerilere Sahipsiniz?	Ön Algı A.	Son Algı A.
	(f)	(f)
Alternatif Belirleme Becerisi	5	8
Amacı ve Aracı ayırt etme	8	10
Anlayıp ifade etme becerisi	13	15
Bağlama Duyarlılık becerisi	3	6
Benzerlikleri ve farklılıkları tespit	11	12
Bilgi Edinebilme becerisi	14	13
Bütün-Parça dengesini tespit edebilme	9	15
Doğruyu ve Yanlış Belirleme	8	9
Empati Kurabilme becerisi	9	16
Genellemeler Yapabilme	7	9
Gerekçe çıkarımı yapma	5	8
Kavram Geliştirebilme	3	2
Neden ve sonuç bağlantısı kurabilme	6	8
Ölçüt (Kriter) Belirleyebilme Becerisi	2	5
Önemi ve Önceliği Belirleyebilme	5	4
Planlama yapabilme	8	7
Tahminde (Öngörü) Bulunma	7	9
Soru-Cevap Belirleme	6	8
Problem Çözme	4	10
Sınıflama	5	8
Şartları Göz Önünde Bulundurma	9	15
Tutarlılık Arama	6	10
Varsayım Oluşturmak	7	14
Tümel ve Tikel İlişkisi Kurmak	1	5
TOPLAM	161	226

Kendilerinde var olduğunu, sahip olduklarını düşündükleri becerileri belirlemeye yönelik olarak sorulan soruda ön algı anketine katılan 21 öğrenci toplam 161 beceri işaretlemişken düşünme eğitimi kazanım etkinlikleri uygulaması sonrası son algı anketine katılan 19 öğrenci 223 beceri işaretleyerek, bu becerilere sahip olduklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Sahip olunan beceri sorusu sonuçları incelendiğinde ön algı testinde skor elde etmeyen becerilerin son algı testinde artış gösterdiği görülmüştür. Ancak bazı beceriler ise anlamlı bir artış gösterememiştir. Bununla birlikte öğrencilerin sahip olduklarını düşündükleri beceri sayısı anlamlı bir şekilde artış göstermiştir.

Öğrencilerin ön algı ve son algı anketinde düşünme eğitiminin gerekliliğine yönelik soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilerin dersle ilgili düşüncelerinde olumlu bir değişiklik yaşandığı söylenebilir. Öğrencilerle yapılan ders sonrası ikili görüşmelerde bazı öğrenciler uygulamalarda fark ettikleri bazı şeyleri sosyal yaşamlarında kullanmaya başladıklarını ifade etmişler "Aslında düşünme eğitimi gerçekten çok gerekliymiş" ifadelerini kullanmışlardır.

Sonuç ve Tartışma

Düşünme Eğitimi Dersi Uygulama Sonrası Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Başarısında Değişiklik Var mıdır?

Çalışmanın bu sorusunda 6. , 7. ve 8. sınıflarda uygulanma üzere tasarlanmış düşünme eğitimi dersinde kazandırılması hedeflenen 3 temel beceriye ait 24 alt becerinin kazandırılması için yapılan etkinliklerin aynı zamanda sosyal bilgiler ders başarısına etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır.

Uygulamanın gerçekleştirilmesi için çalışma grubu seçilmiş ve deney- kontrol grupları belirlenmiştir. Her iki grup içinde uygulama öğretmeni araştırmacı olmuştur. Uygulama başlamadan önce ön başarı testi uygulanmış ve gruplar arası benzerlikler tespit edilmiştir. Ön başarı testi sonucuna göre gruplar arası anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öntest sonrası 12 haftalık uygulama süreci devam ettirilmiş, kontrol ve deney grubuna sosyal bilgiler ders planına uygun olarak 4. ünite olan "Zaman İçinde Bilim" 5. ünite olan "Ekonomi ve sosyal hayat" ve 6. ünite olan " Yaşayan Demokrasi" üniteleri uygulanmıştır. Kontrol grubundan farklı olarak deney grubuna ise aynı zamanda 7. sınıf düşünme eğitimi programı ve programa dahil olarak kılavuz kitaptan faydalanarak oluşturulmuş etkinlikler uygulanmıştır. 12 haftalık uygulamanın sonunda iki gruba da sontest başarı testi uygulanmış ve sonuçlar SPSS analiz programında test edilerek tablollaştırılmıştır. Sontest sonucuna göre deney grubunun başarısında anlamlı bir artış görülmüştür.

Bu bağlamda 7. sınıf düşünme eğitimi dersi programında belirlenen becerilerin kazandırılmasının 7. sınıf sosyal bilgiler ders başarısını anlamlı bir şekilde arttırdığı ortaya konulmuştur.

Öğrencilerin Düşünme Eğitimi Dersine Yönelik Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Algıları Nasıldır?

Düşünme eğitimi dersine yönelik öğrencilerin algılarının belirlenmeye çalışıldığı bu araştırma sorusunda ise öğrencilere uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında dersle ilgili düşünceleri sorulmuştur. Öğrencilerin cevaplarının kesitler halinde veri olarak kullanıldığı araştırma sorusunda öğrencilerin düşüncelerinde anlamlı bir değişiklik göze çarpmaktadır. Öğrencilerin büyük bir kısmı uygulama öncesi dersin gereksiz ve sıkıcı olabileceğinden bahsederken uygulama sonrası dersin kendilerine pek çok şey öğrettiği, farkındalık anlamında onlara çok büyük bir faydası olduğunu ve daha mantıklı düşünme süreçleri yaşadıklarını belirttikleri görülmüştür.

Aynı zamanda öğrencilere uygulama öncesinde ve sonrasında yapılan algı testinde öğrencilerden sahip olduklarını düşündükleri becerileri işaretlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde uygulama sonrasında öğrencilerin sahip olduklarını düşündükleri becerilerin sayısında ciddi bir artış görülmüştür.

Bu bağlamda uygulama sürecinin öğrenci algısı açısından değerlendirmesi dikkate alındığında birincil ağızdan dersin becerilerin kazandırılması açısından faydalı olduğu gözler önüne serilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında düşünme eğitimi dersinin 3 temel beceri ve bu becerilere ait belirlenmiş 24 alt beceriyi kazandırmada etkili olduğu ve bu becerilerin sosyal bilgiler ders başarısını arttırdığı yapılan testler sonucunda ortaya konulmuştur. Aynı zamanda ders uygulaması sonrası öğrencilerin derse dair algılarında anlamlı olarak olumlu yönde bir değişiklikte göze çarpmaktadır.

Sonuç olarak sahip olduğumuz düşünme hürriyetini ve akliyetini korumak, yeni düzen için istedik vatandaşı yetiştirmek ve çeşitli düşünme becerilerinin ışığında farklı, diri düşünceler üretebilmek adına düşünme eğitimi kimi zaman dine dayalı ahlak eğitimi, kimi zaman ayrı disiplin olarak karşımıza çıkmıştır. Yaptığımız bu araştırma ise içerik ve amaçladığı değerler bakımından ciddi değişimler gösteren düşünme eğitimi dersinin etkililiğini farklı bir yönüyle ortaya koyması açısından ayrı bir değer taşımaktadır.

Öneriler

Araştırma süresince elde edilen bulgular doğrultusunda öneriler uygulayıcılara, araştırmacılara ve MEB' e yönelik olmak üzere aşağıda sıralanmıştır.

- Düşünme eğitimi dersinin etkililiğinin konu edildiği araştırmada olumlu yönde sonuçlar elde edilmiştir. Dersin diğer alanlar için etkililiği başka bir araştırma konusu olabilir.
- Öğrencilerin düşünme eğitimi dersi uygulaması sonrası görüşlerindeki ifadeler, dersin onlara düşünme becerileri anlamında pek çok beceriyi kazandırdığını göstermektedir. Ayrıca bu kazanımların onlara hayatın her anında kolaylık sağlayabileceğini ifade etmişlerdir. Buradan yola çıkarak düşünme eğitimi dersinin diğer dersler açısından da etkililiği göz önünde bulundurulmalıdır.
- Bu araştırmaya süresince 3 temel beceriye bağlı kazandırılması hedeflenen 24 alt becerinin 3 ünitenin öğretim başarısı üzerindeki etkisi test edilmiştir. Araştırma genişletilerek tüm üniteler için uygulanabilir ve süreç bir eğitim öğretim yılına yayılabilir.
- Araştırmanın omurgasını nicel verilerle sonuca oluşacak bir araştırma sorusu oluşturmaktadır. Araştırma nitel ve nicel ortak verilerle desteklenerek çeşitli araştırmalar hazırlanabilir.
- Araştırma erkek imam hatip ortaokulunda yapılmıştır. Aynı araştırma karma ortaokullarda ve çeşitli vakıf okullarında yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Düşünme eğitimi ve diğer dersler arasında ilişki kurulabilecek disiplinlerarası hiç bir etkinlik temel ders kitaplarında yer almamaktadır. Düşünme becerileri ile uyumlu etkinlikler tasarlanabilir.
- Ders kitaplarındaki soruların tek bir düşünme becerisini harekete geçirmesi yerine birden fazla beceriyi harekete geçirecek şekilde düzenlenebilir.
- Düşünme eğitimi dersinin boş ders olarak görülmesini engellemek için derste kullanılmak üzere ders kitabı basılması sağlanabilir.

- Dersin önemini anlamaları için derse girecek öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle bilgilendirilmeleri ve ders kazanımlarına yönelik örnek uygulamalarla ilgili sunumlar gösterilebilir.
- Duyuşsal alan öğrenmelerinin ölçülmesinin zorluğundan kaynaklanan dezavantajları göz önüne alarak yılgınlığa kapılmadan devam etmek gerekir(Yaşaroğlu, 2011). Becerilere yönelik farklı ölçme araçları geliştirilebilir.
- Düşünme eğitimi dersi için hazırlanacak içerik Türk tarihi ve kültüründen örneklerle ve osmanlı dönemi padişahlarının kişilik özellikleri anlatılarak tarihi farkındalık sağlanabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Al, S. (2016). *Müzikal zekâ temelinde çoklu zekâ etkinliklerini sosyal bilgiler dersinde uygulamak: Bir eylem araştırması*. İstanbul: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Aşkar, P. v. (2005). *Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu*.
- Cevizci, A. (2013). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma.
- Çatak, M. (2015). Türkiye'de Sosyal Bilgiler Eğitim Programlarının İncelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 87.
- Demirel, Ö. (2001). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: PegemA yayıncılık.
- Doğanay, A. (2000). Y. Öğrenme. A.Şimşek (Ed.), *Sınıfta Demokrasi içinde (ss. 169-175)*. Ankara: Ankara Eğitim-Sen yayınları.
- Dombaycı, M. A., Ülger, M., Gürbüz, H., ve Arıboyun, A. (2011). *İlköğretim Düşünme Eğitimi Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Duman, B. (2007). "Öğretim İlke ve Yöntemleri", Gürbüz Ocak (Ed.), *Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kandemir, A. (2019). *Bir Yol Daha Var*. İstanbul: Hayat Yayınları
- Keskin, A. (2009). İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6.,7.,8.Sınıf) Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Hatay.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar verme ve Problem Çözme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü(Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- MEB, T. T. (2016). *Düşünce Eğitimi Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB.

- Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özpolat, V., ve Şahin Sungur, M. (2012). Toplumda Uzlaşma Kültürü İçin Demokratik Vatandaşlık Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu Tam Metinler* (s. 227-236). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C., Deveci H. (2011). *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları*. Ankara: Pegem akademi.
- Sancar, M. V. (1996). *Synectics öğretim modeli ile Y. geliştirilmesi: ısı iletiminin öğretimi*. Ankara.
- Sümer, N., Demirutku, K., ve Özkan, T. (2005). *Araştırma Teknikleri*. İstanbul: Morpa.
- Yaşaroğlu, C. (2011). Değerler Eğitiminde İlköğretim Birinci Kademe İçin Ölçme ve Değerlendirme Örnekleri. *Değerler Eğitimi Sempozyumu* (s. 1). Eskişehir: PegemA Yayınları.
- Yavuz, H. (1989). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.
- Yavuzer, H. (2002). *Okul Çağı Çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yenilmez, K., ve Yolcu, B. (2007). *Öğretmen davranışlarının keşfedici düşünme becerilerinin gelişimine katkısı*. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi.



International Journal of Social
Science Research
www.ijssr.net
ijssresearch@gmail.com
ISSN: 2146-8257



Prospective Science Teachers' Views About Candidates to The Types of Questions Applied in Anatomy Course Exams

Aslı GÖRGÜLÜ ARI¹

Yildiz Technical University, Faculty of Education, Science Education

Kevser ARSLAN²

Yildiz Technical University, Institute of Science and Technology

ABSTRACT

This study was carried out to reveal the prospective science teachers' achievement level according to the selected question types in the exams within the scope of Undergraduate Anatomy course and their opinions about the question types. A total of 27 prospective science teachers from a public university in Istanbul were selected as the sample. In this study, 5 open-ended questions were asked in accordance with the qualitative research approach in order to determine the students' perspectives on the question types. Prospective science teachers' written answers to open-ended questions were analyzed using qualitative research techniques. The data obtained from the research were also evaluated by a biology specialist and the reliability coefficient was calculated using the reliability formula. Using the findings, the relationship between the question types and the success rate and possible reasons for these were tried to be determined and suggestions were made in the direction of the results obtained. This study revealed that prospective science teachers were successful at different levels in different types of question types.

ARTICLE INFO

Received: 26.09.2019

Published online:

31.12.2019

Key Words: Prospective Science Teachers, Anatomy, Question Types

¹ Corresponding author:

Assoc. Prof.

agorgulu@yildiz.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-6034-3684>

² Corresponding author:

arslankevser96@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0658-7175>

Extended Summary

Purpose

In this research, it was aimed to determine student views of prospective science teacher according to question types in the exams held within the scope of “Human Anatomy and Physiology” course.

Anatomy education is very important in faculties of education. Prospective science teachers should have sufficient knowledge of anatomy. Because the knowledge of the anatomy obtained by the teacher candidate makes a great contribution to the future professional life. As a science teacher, a prospective teacher who has received effective and accurate anatomy education during her undergraduate years and instructs students on biology branch systems in the science curriculum. In addition, a person who knows the body well, while caring for the body, looks carefully and most importantly gains the consciousness of healthy living. In this way, it creates this awareness for the students it educates. This emphasizes once again that the prospective teacher should have sufficient anatomy knowledge. Measurement and evaluation, which is one of the four basic elements of the curriculum, undertakes the task of testing whether the determined objectives and behaviors are acquired in a desired manner. Accurate and effective assessment enables the prospective teachers to reach the necessary data to determine whether the information they have acquired is correct and to determine the positive and negative characteristics of the assessment area. In this respect, the measurement and evaluation carried out during the undergraduate education stage is one of the important factors affecting the development and development of equipment for the field.

Few studies aimed at identifying student views on multiple choice questions and open-ended questions in the field literature for identifying question types (O'Neil and Brown, 1998; Akay, Soybaş & Argün, 2006; Gültekin & Çıkrıkçı- Demirtaşlı, 2012; Birgili, 2014; Eren 2015) and Akay, Soybaş and Argün (2006) and Eren (2015) are the studies that examine the views of students and teachers about the question types used in mathematics course. Although many studies have been performed in the field of anatomy when the literature is examined, no studies have been found in the literature about the gains, student feedback, problems and improvement studies of the Human Anatomy and Physiology course taught in the faculty of education. Studies on the gains and problems of human anatomy and physiology education should be carried out. In this respect, the main aim of the study is to determine student teachers' views on the question types in the exams applied within the scope of “Human Anatomy and Physiology” course.

Method

Descriptive review, which is one of the qualitative research designs, was used in the study. The study was carried out with 27 prospective science teachers who were studying in the second year of a public university in Istanbul in the spring term of 2016-2017 academic year. The data collection tool consists of six open-ended questions, which were prepared by the two educators who were experts in the field of science education and prepared to determine the views of the students. It was applied to the volunteer prospective science teachers in the classroom environment. After the necessary explanations were made, the students were given enough time to answer. During the application phase, no intervention was made to the participants. Written answers of prospective science teachers obtained from open-ended questionnaires for the evaluation of anatomy course were analyzed using content analysis, which is one of the qualitative research techniques. The answers of the students were first grouped into codes,

frequency distributions were calculated and then the codes that were close to each other were categorized into themes. Reliability calculations of the codes were made using the reliability formula developed by Miles and Huberman (1994).

Results

When the opinions of prospective teachers about their successes in right-wrong question type are examined, it is seen that the candidates have expressed their opinions under 7 different themes. In the right-wrong type of question, 26 (96%) candidates considered themselves successful, while 4 (4%) candidates considered themselves unsuccessful. The unsuccessful candidates believe that this question style leads the student to study and memorize a lot of subjects, and it is a department that requires a lot of information. On the other hand, successful candidates expressed their opinions on the grounds that it was easy to remember right-wrong question sentences, being able to make inferences, having fifty percent success and having the right to predict the answer.

When the prospective science teachers' opinions about their success in filling the gap (completion) question type are examined, it is seen that they express opinions under 6 different themes. In the gap filling question type, 6 (22%) found themselves successful and 17 (63%) found themselves unsuccessful. Four (15%) of the candidates stated that they could leave this question type blank depending on the circumstances. Successful candidates, on the other hand, cited the fact that the whole sentence was given and that the word given as incomplete was easily remembered. Candidates who considered themselves unsuccessful stated that this style of question necessitated to completely dominate the subject, they had difficulty in remembering, taking too much time to study, confusing scientific terms, not having the right to predict the answer, keeping information in memory, being based on memorization and not having enough individual work.

When the opinions of prospective teachers regarding multiple choice questions are examined, it is seen that they have expressed their opinions in 7 different themes. In the multiple choice question type, 24 (89%) candidates considered themselves successful and 3 (11%) considered themselves unsuccessful. Candidates who stated that they were successful correlated their success in this question style with factors such as being able to benefit from answer options, having chance success, not requiring much information, and having a conventional question technique in the past.

When the opinions of teacher trainees regarding the open-ended question type are evaluated, it is seen that the candidates have expressed their opinions under 6 different themes. In the open-ended question type, 17 (63%) candidates found themselves successful and 7 (26%) found themselves unsuccessful. 3 (11%) of the candidates stated that they could leave this type of question blank depending on the circumstances.

Conclusion and implications

According to Berci and Griffith (2005), new ways of implementation should be sought, not merely by examining the existing practices related to questions and answer-oriented activities. For this reason, different approaches and practical suggestions of teacher candidates should be taken and investigated. In this context, in this research, pre-service science teachers' opinions about the question types used and the suggestions for questions to be used in the exam were taken and examined. Tekin (2000) and Turgut and Baykul (2014), luck is a negative

feature of multiple-choice questions. The students stated that they had difficulty in reaching the correct answer. In a similar study, the finding that students have difficulty in making decisions in the distractors used to form the questions of the exam content supports our study (Koyuncu and Özkan,2019).

Teachers are good examples; In this context, it is recommended to ask open-ended questions that lead students to think and organize thoughts, to make analyzes and syntheses (Dillon, 1988). When the opinions of the students about the distribution of questions in the exam were examined, they pointed out that the most open-ended question style in the exam would be a safer and more valid assessment. In line with this situation, Güler (2014) emphasized that by eliminating the chance success of open-ended items and not allowing students to reach the correct answer from the choices, this situation has a positive effect on the validity and reliability of the test. Önder (2008) stated that as a result of the study, the students showed higher success in exams with classical question type. Çetin (2010) stated the length of time required to score open-ended questions as a negative aspect of this type of question.

They showed that it was not the only way to test the student and that the question style in which each individual was successful was different. The view that the provision of compulsory data for the student should be developed with many different types of assessment and evaluation tools (Gullickson, 1984) also coincides with our research. In addition, they pointed out that it was better for prospective teachers to ask questions that did not remain at the cognitive level but addressed higher level skills. As Açıkgöz (2004) states, it is possible for teachers to ask level questions through education and this situation still necessitates high level questions from teachers.

The results of the study showed that the use of multiple choice questions in the study, where students with similar qualifications were taken to the multiple choice questions used in TEOG, had negative side such as başarı success of chance ve and the use of multiple choice questions in open-ended questions in TEOG in combination with open-ended questions. (Koyuncu and Özkan, 2019). It can be said that this study is a research that will guide the researchers about the subject and will be useful for the literature. In addition, in the framework of the data obtained from the research we have conducted, it is thought that teachers can ask questions more effectively and can direct students more effectively in asking questions.

As a result, in order to ensure an effective teaching process, the ability to ask questions is extremely important when examined in the relevant literature. According to McDaniel, one of the most important criteria of good teaching is asking good questions and therefore it is an art that teachers should demonstrate (Akt .: Berci and Griffith, 2005, 407). In this respect, it is inevitable that the teacher should have the ability to ask questions in a sufficient level. Therefore, it is necessary to give the necessary importance to ask questions in the curriculum. The role and importance of questioning skills in educational assessment cannot be underestimated. In this context, various courses, conferences and in-service courses should be provided. The deficiencies of the teachers on this subject should be eliminated and they should be informed correctly. In addition to in-service trainings, it is necessary to improve the question-making skills of the teachers through the education they receive at the university, and courses that will improve the question-making skills of the candidates in the faculties of education are required.

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Anatomi Dersi Sınavlarında Uygulanan Soru Tiplerine Yönelik Görüşleri*

Aslı GÖRGÜLÜ ARI¹

Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi

Kevser ARSLAN²

Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü

ÖZET

MAKALE BİLGİSİ

Bu araştırma, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının Lisans seviyesindeki Anatomi dersi kapsamında yer alan sınavlarda seçilmiş olan soru tiplerine göre gösterdikleri başarı düzeyi ile soru tiplerine yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada örneklem olarak, İstanbul'da bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan toplam 27 fen bilgisi öğretmen adayı seçilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerin soru tiplerine olan bakış açılarını belirlemek amacı ile nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak hazırlanan 5 adet açık uçlu soru sorulmuştur. Öğretmen adayların açık uçlu sorulara verdikleri yazılı cevaplar nitel araştırma teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler bir biyoloji alan uzmanı tarafından da değerlendirilmiş ve güvenilirlik formülü kullanılarak güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular kullanılarak, soru tipleriyle başarı oranı arasındaki ilişki ve bunların olası nedenleri tespit edilmeye çalışılmıştır ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur. Bu çalışma Fen Bilgisi öğretmen adaylarının anatomi dersi kapsamında sorulan farklı türdeki soru tiplerinde farklı düzeylerde başarı gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır.

Alınma

Tarihi:26.09.2019

Çevrimiçi yayınlanma

tarihi: 31.12.2019

Anahtar Kelimeler: Fen Bilgisi Öğretmen Adayları, Anatomi, Soru Türleri

* Bu çalışma 1. Uluslararası Eğitimde Yeni Arayışlar Kongresinde (UEYAK,2018) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Sorumlu yazar iletişim bilgileri:

Doç. Dr.

agorgulu@yildiz.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-6034-3684>

² Sorumlu yazar iletişim bilgileri:

arslankevser96@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0658-7175>

Giriş

Anatomi terimi, eski Yunanca içinden anlamındaki “Ana” ile kesmek manasındaki “Tome” sözcüklerinden türemiştir. Keserek ayırma, parçalama anlamına gelmektedir. Anatomi ve fizyoloji adı altında vücudun genel anatomik ve fizyolojik incelenmesi birlikte gerçekleştirilir. Anatomi insan yapısını ve şeklini oluşturan organları, organların bir araya gelerek oluşturdukları sistemleri ve bunların birbirleri ile olan ilişkilerini inceler (Çimen, 2011). Fizyoloji ise organların işleyişini, işlevini ve etkileşimlerini inceler (Özden, 2012).

Vücutta bulunmakta olan herhangi bir yapı veya organın konumu, yeri, komşulukları, yapısı, çalışması ve görevi bir bütün olarak ele alınır. Yaşamın sürekliliğini sağlayan fizyolojik olayların homeostazdaki rolleri izah edilmeye çalışılır. Fertlerin soyunun sürekliliğini sağlayan değişiklikler de burada incelenir. Günümüzde yapılan çalışmalarda hücre içi öğelerin ayrıntılı olarak, ayrıca moleküler seviyede incelenmesi anatomi biliminin sınırlarını genişletmiştir.

Sağlık eğitiminin verilmiş olduğu kurumlarda anatomi ve fizyoloji bilim dalları ayrı dersler olarak ele alınıp okutulurken, eğitim fakültelerinde ise bunun tersi olarak her iki bilim birleştirilerek “İnsan Anatomisi ve fizyolojisi” başlığı altında verilmektedir (YÖK,2018). İnsan anatomisi, vücudun normal şeklinin, yapısının, vücuttaki organların, organlar arasındaki görev ve yapısal ilişkilerin meydana getirdiği bir kavramdır. İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi dersleri uygulamalı sağlık bilimlerinde temel bilimlerdir (Abdullahi ve Gannon, 2012). Buna rağmen sağlık bilimlerinin yanında ihtiyaç duyulduğu zaman güzel sanatlar, spor bilimleri ve eğitim fakültelerinde de program dâhilinde belirli kazanımlar çerçevesinde ders olarak okutulmaktadır. Eğitim fakültelerinde anatomi eğitiminin verilmesi son derece büyük öneme sahiptir. Öğretmen adaylarının gerekli derecede anatomi bilgisine sahip olması gerekir. Çünkü öğretmen adayının elde ettiği anatomi bilgileri ileriki meslek hayatına son derece katkı sağlar. Fen eğitimcisi olarak lisans döneminde etkin ve doğru bir anatomi eğitimi almış, anatomik yapıyı hâkim olan bir öğretmen adayı fen müfredatında yer alan biyoloji branşına ait sistemler konusunda öğrencilere de etkin bir öğretim sağlar. Bunun yanında vücudunu iyi tanımış olan bir birey olarak bedenini önemser, dikkatli bakar ve en önemlisi sağlıklı yaşama bilinci kazanır. Böylelikle yetiştirmiş olduğu öğrencilerde de bu bilinci oluşturur. Bu durum bir öğretmen adayının yeterli bir seviyede anatomi bilgisine sahip olması gerektiğini bir kez daha vurgular.

Eğitim fakültelerinde anatomi eğitimi verilirken kalıplaşmış kurallar ile fonksiyonel bağlantıların göz ardı edildiği bir yöntem seçilmesi ezber dayanan ve edilen bilgilerin çok kısa bir süre zarfında unutulmasına sebep bir öğrenme ile sonuçlanacaktır. Herhangi bir yapının fonksiyonlarının ve diğer yapılarla olan bağlantılarının birlikte öğrenilmesi anatomi dersinin bir bütün halinde ve daha kolay anlaşılmasını sağlamakla birlikte akılda kalıcı bir öğrenme gerçekleştirir. Ayrıca anatomi öğreniminde görsel materyal ve maket kullanımı anatomiye daha akılda kalıcı kılar. Böylelikle teorik verilen bir yığın bilginin yanında uygulama yapılmasının gerekliliği vurgulanmış olur.

Bilgi karşısında eleştirel algılama yapabilme özelliği, pasif bilgilendirme yerine bilginin sunumunda merak uyandırma ve bilginin keşfedilmesine olanak sağlayan bir öğrenme tutumunun geliştirilebilmesi için öğrenci geri bildirim çalışmaları sıklıkla başvurulan kaynaklardan biridir (Chan ve diğ, 2012, Çizmeçi ve diğ, 2001, Cankur ve Turan, 2000). Bütün öğretmenler öğrencilerinin ne öğrendikleriyle ilgilenir ve onların gelişimlerini takip edebilmek için uygun değerlendirme yöntemlerini bulmak zorundadırlar (Korkmaz ve Kaptan, 2003). Ölçme ve değerlendirme bilgilerini kazanmış ve bu bilgileri öğrenci davranışlarının ölçülmesinde kullanan öğretmenler, öğrenciler hakkında daha doğru ve hatasız kararlar

verebilmektedir (İşman, 2001). Bu sebeple anatomi dersinin etkili bir biçimde öğretilmesi ve akılda kalıcılığının sağlanması açısından geri bildirim alınmasını sağlayacak çalışmalar yapılmalıdır. Bu durum ise ancak etkili ve doğru bir ölçme değerlendirme ile sağlanabilir. Bu amaçla gerçekleştirilen bir araştırmada, ilköğretim birinci kademe fen ve teknoloji dersindeki ölçme-değerlendirmeye ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilirken (Şahin, Ersoy, 2010); diğer bir araştırmada ise biyoloji öğretmenlerinin öğrencilerine verdikleri sözlü ve yazılı dönütleri biçimlendirmeye yönelik ölçme değerlendirme açısından incelemiştir (Bayrak, Doğan, 2018).

Öğretim programının dört temel öğesinden biri olan ölçme ve değerlendirme belirlenmiş olan hedef ve davranışların istenilen bir şekilde kazandırılıp kazandırılmadığını test etme görevini üstlenmektedir. Doğru ve etkili bir biçimde gerçekleştirilen değerlendirme, öğretmen adaylarının edinmiş oldukları bilgilerin doğru olup olmadığını tespit edilmesinde, değerlendirmenin gerçekleştirilmiş olduğu alana yönelik olumlu ve olumsuz özelliklerinin belirlenmesinde gerekli verilere ulaşılabilmesini sağlar. Bu açıdan bakıldığında, lisans eğitimi aşamasında gerçekleştirilmiş olan ölçme ve değerlendirme alana yönelik donanımları ortaya çıkarmasını ve geliştirilmesini etkileyen önemli bir faktörlerden bir tanesidir. Yerinde ve doğru bir değerlendirme öğretmen adaylarının anatomi dersine yönelik kazanımları çerçevesinde mesleki olarak istenilen düzeyde bilgi ve beceri kazandırılmasında büyük rol oynar. Ayrıca anatomi dersine yönelik olumlu tutum kazandırılmasının yanı sıra adayların sahip olduğu olumsuz tutumlarının olumlu tutuma doğru değiştirilmesine de imkân sağlar.

Sanders (1966), sınıfta çeşitli entelektüel atmosferlerin oluşturulabilmesi amacıyla öğretmenlerin çok farklı türde sorular sormalarını tavsiye ediyor. İyi bir fen eğitimi iyi hazırlanmış sorularla başlar (Marbach, 2000). Tek doğru cevabı olan ve bu cevaba kolaylıkla ulaşılabilen sorular, öğrenilen bilginin değerlendirilmesinde kolaylık sağlar ancak gerek öğrenci gerekse öğretmen tarafından düşünme yeteneğinin çok az oranda kullanılmasını gerektirir. Yüksek düzeydeki sorular ise; öğrencilerin bilgiye ulaşma becerilerini geliştirmede, kendi bilgilerini test etmede, problemlerin farkına varma ve onlar için çözüm yolları üretmede çok kullanışlıdır. Ayrıca öğrencilerin bütün bilişsel becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Böylelikle öğrenciler özellikle Fenin anlamlı bir şekilde öğrenilmesi için gerekli olan yaratıcı ve bilimsel düşünmeye de yöneltilmiş olurlar (Feldhusen, 1985) (Yök/Dünya Bankası, 1997).

Alan yazında soru tiplerine ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan az sayıda çalışma (O'Neil ve Brown, 1998; Akay, Soybaş ve Argün, 2006; Gültekin ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı, 2012; Birgili, 2014; Eren 2015) olduğu görülmüş ve bu kapsamda Akay, Soybaş ve Argün (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada matematik dersi özelinde kullanılan soru türlerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini irdeleyen çalışmalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu alanda yapılan tezler incelendiğinde, çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulara ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan sadece Birgili (2014) ve Eren'in (2015) yapmış oldukları yüksek lisans tezlerine ulaşılmıştır. Sınavlarda kullanılan soru türlerine yönelik geliştirilen tek anket çalışması olan, Eren'in (2015) yapmış olduğu çalışmada matematik dersi kapsamında sorulan sorulara yönelik öğrenci görüşlerinin nedenleri ile beraber belirlenmeye çalışılmıştır.

Anatomi dersinin içeriği ve kapsamı göz önüne alındığında, vücut ve vücut yapısını, vücudu oluşturan organları ve bu organlar arasındaki bağlantıyı incelenmesine olanak tanınması (Gökmen, 2013) fen bilimleri dersi içeriğiyle örtüşme gösterdiğine işaret eder. Anlaşılacağı üzere, Fen bilimleri öğretmenlerinin, fen dersi içerisinde yer verilen biyoloji alına dönük yeterli bilgiye sahip olması anatomi dersiyle sağlanmaktadır. Bu bağlamda fen bilimleri

öğretmenlerinin sahip olması gereken anatomi bilgisi ve ölçme değerlendirilmesinin sağlayacağı katkılar göz önüne alındığında, anatomi dersine yönelik uygulanan sınavların değerlendirilmesine ilişkin yapılan çalışmalar önem kazanmaktadır. Literatür incelendiğinde anatomi alanında birçok çalışma gerçekleştirilmiş olsa da fakat eğitim fakültesinde okutulan İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi dersi kazanımları, öğrenci geri bildirimleri, sorunları ve iyileştirilme çalışmaları konusunda literatürde herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Eğitim fakültesinde verilen insan anatomisi ve fizyolojisi eğitiminin kazanımları ve sorunları konusunda inceleme çalışmaları gerçekleştirilmelidir. Bu doğrultuda çalışmanın temel amacı, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının “İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi” dersi kapsamında uygulanan sınavlardaki soru tiplerine karşı öğrenci görüşlerinin belirlenmesidir.

Yöntem

Model

Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden olan betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel tarama yöntemi, geçmişte yaşanmış veya halen varlığını sürdürmekte olan bir durumu bulunduğu şekliyle betimlenmesini hedefleyen bir yaklaşımdır (Karasar, 2009).

Betimsel çalışmalar aracılığıyla çalışılmakta olan olguya yönelik fertlerin tutumunun, görüşlerinin veya davranışlarının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Creswell, 2013).

Evren ve Örneklem

Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde İstanbul’da bir devlet üniversitesinin ikinci sınıfında öğrenim görmekte olan toplam 27 fen bilgisi öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Örneklem belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örneklemesine başvurulmuştur.

Kolay ulaşılabilir örneklendirilmelerde, ilgili örnekleme araştırmacının çalışmasını yürütebilmesi açısından uygun özelliktedir ve bu ulaşılabilirliktir. Araştırmada seçilen kolay ulaşılabilir örneklendirilme, örneklem sistematik olarak ya da rastgele seçilemediği durumlarda tercih edilebilir bir örneklem türüdür (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı, öğrencilerin görüşlerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanan, fen eğitimi alanında uzman iki eğitimci tarafından da incelenmiş ve daha sonra iki öğrenciye okutulup anlaşılabilirliği tespit edilen beş adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Açık uçlu sorular Glazar ve Vrtacnik (1992)’in belirtmiş olduğu üzere, öğrencilerin düşünme süreçlerini keşfetmesi ve kavramları ne şekilde anlamlandığı konusunda daha derinlemesine bir görüşe sahip olmalarına imkân tanır. Açık uçlu sorular; bireylerin tecrübe, düşünce ve duygularını tarif ederken kullandıkları görüş, izlenim ve sözcükleri incelemelerine olanak sunmaları açısından son derece önem taşımaktadır (Patton, 2014).

Uygulama aşaması anatomi dersinin değerlendirilmesine yönelik hazırlanmış olan açık uçlu soru formu dağıtılarak adaylara hiçbir müdahale yapılmadan yaklaşık bir ders saati içerisinde gerçekleştirilmiştir. Soru formu Fen Bilgisi Öğretmenliğinde okuyan ve anatomi dersine kayıt yaptıran 27 öğrenciye uygulanmıştır. Çalışmaya katılan gönüllü öğretmen adaylarına sınıf ortamında uygulanmıştır. Gereken açıklamalar yapıldıktan sonra öğrencilere cevaplandırmaları için yeterli zaman verilmiştir. Uygulama aşamasında katılımcılara hiçbir müdahale

yapılmamıştır. Öğretmen adaylarının isimleri saklı tutularak “Ö1, Ö2... Ö27 ” şeklinde kodlanıp sorulara verdikleri cevaplardan yapılan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kendilerine yöneltilen açık uçlu sorulara verdikleri cevapları öncelikle kodlar halinde gruplandırılmış, frekans dağılımları hesaplanmış daha sonra ise birbirine yakın olan kodlar temalar halinde kategorize edilmiştir. Öğretmen adaylarının birden fazla koda uygun cevap vermesi durumunda, frekans dağılımları her bir kod için ayrı ayrı eklenmiştir. Anatomi dersinin değerlendirilmesine yönelik açık uçlu soru formlarından elde öğretmen adaylarının yazılı cevapları edilen verilerin analizinde nitel araştırma tekniklerinden biri olan içerik analizine başvurulmuştur. İçerik analiziyle veri toplama aşamasında elde edilmiş olan birçok sayıda bilginin başlıca anlamlı kısımları belirlenerek, her bölümün kavramsal anlamda neyi ifade ettiği belirlenir, yapılandırılan kısımlar için kodlamalar yapılır ardından uygun kod belirli temalar altına yerleştirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Sorulan açık uçlu sorular için ve yanıtı için tablolar oluşturulmuştur. Nitel verilerin analiz edilmesindeki süreç, analiz edilmek üzere hazırlanan verilerin düzenli bir biçimde toplanıp bir araya getirilmesiyle başlamaktadır. Sonraki aşamada toplanmış olan verilerin incelemeyen geçirilerek belirli temalar altında ayrıştırılarak şekiller, tablolar veya tartışma halinde sunulması esasına dayanır (Creswell, 2013).

Güvenirlilik

Güvenirliliği sağlamak amacıyla elde edilen veriler bir akademisyen tarafından da incelenip ve oluşturulan kodlarla uzlaşım oranı hesaplanmıştır. Aynı verileri farklı araştırmacılar tarafından yorumlayarak kodlar oluşturulması ve bunların karşılıklı olarak kıyaslanması güvenirliliğin sağlanmasında önem arz etmektedir (Erişti, 2014ve Merriam, 2013).Araştırmanın tutarlılığını sağlamak amacıyla öğrencilerin veri toplama aracına vermiş oldukları yanıtlardan alıntılar eklenmiştir. Oluşturulan kodların güvenirlilik hesaplamaları Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği, güvenirlilik formülü kullanılarak yapılmıştır. Güvenirlilik kat sayısı fikir birliği bulunanların, fikir birliği bulunan ve fikir birliği bulunmayanların toplamına bölünüp 100 ile çarpılmasıyla bulunur. Çıkan sonucun en az 80 olması güvenirlilik belirlenmesi bakımından önemlidir (Miles ve Huberman 1994). Yapılan araştırmada elde edilen kodların güvenirlilik kat sayısı % 89 olarak hesaplanmıştır. Nitel veri kaynaklarından elde edilen kodlara yönelik güvenirlilik kat sayısı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Güvenirlilik değeri

Nitel veri kaynakları	Güvenirlilik değeri %
Açık Uçlu Ölçme Aracı	91

Bulgular

Öğrencilerin anatomi sınavında uygulanan soru tiplerine olan bakış açılarını belirlemek amacı ile nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak hazırlanan sorulardan elde edilen bulgular, tablolar halinde sunulmuştur.

Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının doğru yanlış sorularında kendilerini başarılı bulmalarına ilişkin elde edilen cevapların frekans dağılımları Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2:Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Doğru Yanlış Sorularındaki Başarı Durumlarına İlişkin Görüşleri

TEMA	KOD	FREKAN S
Akademik Başarı	Başarılı olduğumu düşünüyorum.	26
	Başarılı olamadığımı düşünüyorum.	1
Şans Başarısı	Yüzde elli şansım olduğu için cevabı bulabiliyorum	16
Anlamsal Bellekteki Bilgilerin Çağırılması	Hatırlanması daha kolay oluyor.	7
	Cümleyi okuyunca cevap aklıma geliyor.	3
İçerik/Kapsam Genişliği	Ayrıntı sorulmadığı sürece cevabı bulabiliyorum.	2
	Çok bilgi isteyen bir bölüm değil.	1
	Daha fazla konuya çalışmamız isteniyor.	1
Akil Yürütme ve Muhakeme	Cümleden yararlanarak mantık yoluyla cevabı bulabiliyorum.	2
	Mantık yoluyla doğru cevaba ulaşabiliyorum.	2
Bireysel Çalışma Sorumluluğu	Köklü bir çalışma yapmadığım için verimli olmuyor.	3
Etkin Ölçme-Değerlendirme Yöntemi	Bilgiyi ölçebilmek için etkili bir yöntemdir.	1
	Bilgiyi pekiştirmede etkin bir yöntemdir.	1

Tablo 2’de görüldüğü üzere fen bilgisi öğretmen adaylarının doğru yanlış sorularındaki başarı durumlarına yönelik görüşleri incelediğinde "Akademik Başarı", "Şans Başarısı", "Anlamsal Bellekteki Bilgilerin Çağırılması", "İçerik/Kapsam Genişliği" "Akıl Yürütme ve Muhakeme", "Bireysel Çalışma Sorumluluğu" ve "Etkin Ölçme-Değerlendirme Yöntemi" olmak üzere yedi tema altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun doğru-yanlış soru tipinde kendilerini başarılı gördükleri görülmüştür. Kendilerini başarılı gören adayların soru cümlelerini okudukları cümleyi anımsayabildiklerini ve kolayca doğru olup olmadığına karar verebildiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca bu tür sorularda yüzde elli cevap şansının olmasını doğru cevaba ulaşılabilmesinde kolaylık sağlamış olduğunu da öğrencilerin görüşlerinde yer almaktadır. Başarısız olduğunu düşünen öğretmen aday ise bu tür soru tarzlarına uygun şekilde bir çalışma göstermediğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının soruya verdikleri cevaplardan yapılan doğrudan alıntılara örnekler aşağıda verilmiştir.

“Doğru yanlış sorularında verilen cümleyi okuyunca anımsıyorum.” (Ö8)

“Konu hakkında bilgim biraz bile olsa yarı yarıya şansım olduğundan bu tarz sorular da doğru cevaba ulaşabiliyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir.”(Ö22)

Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının boşluk doldurma(tamamlama) sorularında kendilerini başarılı bulmalarına ilişkin elde edilen cevapların frekans dağılımları Tablo 3’te belirtilmiştir.

Tablo 3: Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Boşluk Doldurma(Tamamlama) Sorularındaki Başarı Durumlarına İlişkin Görüşleri

TEMA	KOD	FREKANS
Akademik Başarı	Başarılı olamadığımı düşünüyorum.	17
	Başarılı olduğumu düşünüyorum.	6
	Genelde boş bırakıyorum.	4
Konu İçeriği	Çok fazla ayrıntı çalışmamızı gerektiriyor.	10
	Soru sorulabilecek çok fazla konu vardı.	3
	Ezbere dayalı sorular oluyor.	3
Anlamsal Bellekteki Bilgilerin Çağırılması	Cümlelerin neredeyse tamamı verildiğinden cevap okuyunca aklıma geliyor.	9
	Hatırlamakta güçlük çekiyorum.	3
Bilimsel Teknik Terimler	Terimleri karıştırıyorum.	5
	Sözcükler bana yabancı geliyor	2
	Yabancı terimlerde harf hatası yapabiliyorum	1
Bireysel Çalışma Sorumluluğu	Köklü bir çalışma yapmadığım için verimli olmuyor.	4
Zaman Tasarrufu	Fazla çalışma zamanı gerektiriyor.	1

Tablo 3'te görüldüğü üzere fen bilgisi öğretmen adaylarının boşluk doldurma(tamamlama) sorularındaki başarı durumlarına yönelik görüşleri incelediğinde "Akademik Başarı", "Konu İçeriği", "Anlamsal Bellekteki Bilgilerin Çağırılması", "Bilimsel Teknik Terimler", "Bireysel Çalışma Sorumluluğu" ve "Zaman Tasarrufu" olmak üzere altı tema altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun boşluk doldurma soru tipinde kendilerini başarısız olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Başarı gösteremeyen adayların boşluk doldurma sorularının ayrıntılı sorulması ve ezbere dayalı olmasına dayanarak doğru cevaba ulaşılmasında güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca bilimsel terimler olması ve bu terimlerin akılda kalıcılığının zor olmasının boşluk doldurma sorularında doğru cevaba ulaşılmasında engel olduğunu da öğrenciler görüşlerine eklemiştir. Başarılı olan öğretmen adayları ise soru cümlelerinin neredeyse tamamının verildiğini belirterek; soru cümlesinin okuduklarında doğru cevaba kolaylıkla ulaşabildiklerine görüşlerinde yer vermişlerdir. Öğretmen adaylarının soruya verdikleri cevaplardan yapılan doğrudan alıntılara örnekler aşağıda verilmiştir.

"Hayır, düşünmüyorum, çünkü çok fazla bilgi gerektiriyor ve o konu hakkında her şeyi bilmem gerekiyor." (Ö4)

"Bu soru tarzında yeteri kadar başarı gösteremiyorum çünkü çok Latince kelime var ve bu kelimeleri karıştırıyorum." (Ö14)

Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının çoktan seçmeli(test) sorularında kendilerini başarılı bulmalarına ilişkin elde edilen cevapların frekans dağılımları Tablo 4'te belirtilmiştir.

Tablo 4: Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çoktan Seçmeli(Test) Sorularındaki Başarı Durumlarına İlişkin Görüşleri

TEMA	KOD	FREKANS
Akademik Başarı	Başarılı olduğumu düşünüyorum.	24
	Başarılı olamadığımı düşünüyorum.	3
Cevap Seçeneklerinden Faydalanma	Sorunun içindeki cevaplar soru hakkında fikir oluşturuyor.	9
	Şıkları eleme yoluyla cevaba ulaşıyorum.	8
Geçmiş Yaşantı Alanı	Sınav sisteminden dolayı test tekniğine alışkım.	7
Şans Başarısı	Atıp tutma yöntemiyle cevabı bulabiliyorum.	4
Konu İçeriği	Az bilgim olsa da kolaylıkla yapabiliyorum.	2
	Konuların hangi bölümün test olarak gelebileceğini kestirmek zor oluyor.	1
Çeldiriciler	Birbirine yakın şıklar arasında çelişkide kalıyorum.	3
Etkin Ölçme-Değerlendirme Yöntemi	Bilen ile bilmeyeni ayırt edemeyen bir yöntemdir.	1
	İdeal bir sınav yöntemidir.	1

Tablo 4'te görüldüğü üzere fen bilgisi öğretmen adaylarının çoktan seçmeli(test) sorularındaki başarı durumlarına yönelik görüşleri incelediğinde “Akademik Başarı”, “Cevap Seçeneklerinden Faydalanma”, “Geçmiş Yaşantı Alanı”, “Şans Başarısı”, “Konu İçeriği”, “Çeldiriciler” ve “Etkin Ölçme-Değerlendirme Yöntemi” olmak üzere yedi tema altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının neredeyse tümünün çoktan seçmeli soru tipinde kendilerini başarılı bulmuş oldukları görülmektedir. Başarılı adayların test sorularında cevap seçeneklerinden yola çıkarak ya da şıkları eleyerek doğru cevaba kolayca doğru cevaba kolayca ulaşabildiklerini belirtmişlerdir. Test sorularında şıkları rastgele işaretlenmesinin şans başarısı oluşturmasının da kaçınılmaz olduğu da görülür. Ayrıca adayların geçmiş eğitim sistemlerinde bu tip soru türüne yatkınlıklarını olmasının da başarılı olmalarına katkı oluşturduğunu belirtmiş oldukları görülür. Kendilerinin test sorularında başarısız gören adaylar ise çeldirici şıklar arasında kaldıklarını ve doğru cevaba ulaşmakta zorlanmış olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının soruya verdikleri cevaplardan yapılan doğrudan alıntılara örnekler aşağıda verilmiştir.

“Evet, başarılı olduğumu düşünüyorum. Çünkü verilen seçeneklerden eleme yoluyla doğru cevaba ulaşabiliyorum.”(Ö17)

“Evet, çünkü şıkkı sallayarak doğru cevabı kolaylıkla bulabiliriz.” şeklinde görüş bildirmiştir.”(Ö12)

Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının açık uçlu (klasik) sorularında kendilerini başarılı bulmalarına ilişkin elde edilen cevapların frekans dağılımları Tablo 5’te belirtilmiştir.

Tablo5:Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Açık Uçlu(Klasik) Sorularındaki Başarı Durumlarına İlişkin Görüşleri

TEMA	KOD	FREKANS
Akademik Başarı	Başarılı olduğumu düşünüyorum.	17
	Başarılı olamadığımı düşünüyorum.	7
	Bazı durumlarda boş bırakıyorum.	3
Konu İçeriği	Çok fazla ezbere dayalı oluyor.	10
	Konuya hâkim olmayı gerektirir.	7
	Soruları okuyunca hatırlayabiliyorum.	3
	Maddeleri sorularda tümünü hatırlayamıyorum	2
Konunun Odak Noktasının Belirginliği	Slâyтта hocanın üzerinde durduğu konulardan çıkacağını biliyoruz.	5
	Bu tarz sorularda konudan çıkacak bölümü kestirebiliyoruz.	4
Okuyucunun Yanlılığı	Doğru açıklamayınca soru tamamen gidiyor.	3
	Cevaba yazacağımız az bir bilgiyle bile puan alabiliyoruz.	2
Etkin Ölçme-Değerlendirme Yöntemi	Öğrenmenin ne kadar gerçekleştiğini ölçen bir yöntemdir.	3
Bireysel Çalışma Sorumluluğu	İyi bir çalışma yaparsam soruları cevaplayabilirim.	2

Tablo 5’te görüldüğü üzere fen bilgisi öğretmen adaylarının açık uçlu sorularındaki başarı durumlarına yönelik görüşleri incelediğinde “Akademik Başarı”, “Konu İçeriği”, “Konunun Odak Noktasının Belirginliği”, “Okuyucunun Yanlılığı”, “Etkin Ölçme-Değerlendirme Yöntemi” ve “Bireysel Çalışma Sorumluluğu” üzere altı tema altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun açık uçlu soru tipinde başarı gösterdikleri görülmektedir. Başarılı adayların bu tarz soruların kolay olduğu konusunda görüş

bildirmekle birlikte, dersin yürütücüsü tarafından ders anlatım sırasında öncelik verilen noktalara ve üzerinde durulan bölümlere yoğunlaşmaları öğrencilerin cevaplandırılma işleminde kolaylık oluşturduğunu da belirtmişlerdir. Ayrıca bu tür soruların ayrıntı olması konuya hâkim olunması gerekliliğini de beraberinde getirdiği öğrencilerin görüşlerinde yer almıştır. Adayların bu tür soru türlerinin öğretmenin ne düzeyde gerçekleştiğinin belirlenmesinde etkin ölçme değerlendirme olarak görmeleri de gözden kaçmamalıdır. Bu tür soru tipinde başarılı olamadıklarını belirten adaylar ise açık uçlu soruları cevaplama sürecinde tam olarak yanıt veremediklerini belirterek puan alamadıklarını görüşlerinde bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarının soruya verdikleri cevaplardan yapılan doğrudan alıntılara örnekler aşağıda verilmiştir.

“Hayır, düşünmüyorum. Çünkü konuyu tam anlamıyla bilmek ve çok fazla ezbere yapmak gerekiyor.” (Ö3)

“Başarılı olduğumu düşünüyorum. Çünkü sınavda hangi konuların açık uçlu soru olarak gelebileceğini az çok tahmin edebiliyorum.”(Ö25)

Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının sınavda kullanılan soru tipleri dışında sınavda sorulabilecek soru önerilerin ilişkin elde edilen cevapların frekans dağılımları Tablo 6’da belirtilmiştir.

Tablo 6: Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kullanılan Soru Tipleri ve Soru Tipleri Dışında Sınavda Kullanılmak Üzere Soru Önerileri

TEMA	KOD	FREKAN S
Ölçme Değerlendirmede Alternatif Soru Tipleri	Öğrenci başarısının ölçülmesinde tek bir soru tipi kullanılmamalı ve sınavda her tip soru sorulmalıdır.	18
	Eşleştirmeli sorular sorulmalıdır.	5
	Görsele dayalı sorular sorulmalıdır.	5
Konuyu Kavramaya	Şemaya yönelik soru tarzları sorulmalıdır.	1
Yönelik Soru Tipleri	Kısa cevaplı sorular sorulmalıdır.	1
	Karşılaştırmalı soru tipleri kullanılmalıdır.	1
	Cevabının maddeler halinde olduğu soru tipleri sorulmalıdır.	1
	Küçük quizler yapılmalıdır.	1
Sınav Soru	Açık uçlu soru tarzında sorulmalıdır.	5
Dağılımına Yönelik	Klasik soru tipleri çoğaltılmalıdır.	3
	Çoktan seçmeli sorular ağırlıkta olmalıdır.	3

	Boşluk doldurma soru tarzı azaltılmalıdır.	2
Kalıcı öğrenmeye	Akılda kalıcılığı sağlayacak soru tipleri sorulmalıdır.	1
Yönelik Soru Tipleri	Uygulamaya dayalı bir sınav uygulanmalıdır.	1

Tablo 6’da görüldüğü üzere fen bilgisi öğretmen adaylarının sınavda kullanılanmış olan bu tür sorular tiplerinin dışında sınavda kullanılmak üzere önerilerine yönelik görüşleri incelediğinde “Konuyu Kavramaya Yönelik Sorular”, “Sınavda Soru Dağılımına Yönelik”, ”Ölçme-Değerlendirmede Alternatif Soru Tipleri”,Kalıcı Öğrenmeye Yönelik Soru Tipleri” olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının yarısının sınavlarda ölçme yapılırken her tip soru tarzının sorulmasının gerekliliğine vurgulamışlardır. Her bireyin yatkınlık gösterdiği soru tiplerinin olabileceğinin göz ardı edilmemesini ve sınavlardaki mevcut soru dağılımlarının orantılı bir biçimde oluşturmasının gerekliliğini görüşlerinde belirtmişlerdir. Ayrıca soruları oluştururken içeriği açısından sınırlandırılmasının ölçme açısından daha verimli olabileceğinin de işaret etmişlerdir. Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun geleneksel ölçme yöntemlerinden farklı olarak bulmaca, şema, karşılaştırmalı... vb ve film içerikli sorular kullanılmasını önererek alternatif ölçme yöntemlerine yönelmişlerdir. Ayrıca soruları sorarken gelişim döneminin dikkate alınması ve konulara kısıtlama getirilmesinin gerekliliğine de vurgu yapmıştır. Aynı şekilde soru dağılımında değiştirilmesi öneri görüşlerinde yer almıştır. Öğretmen adaylarının soruya verdikleri cevaplardan yapılan doğrudan alıntılara örnekler aşağıda verilmiştir.

“Eşleştirmeli veya bulmacalı sorular koyarak sınav yapardım.” (Ö9)

“Açıklamalı değil de cevabın maddeler şeklinde sorulması taraftarıyım.”(Ö13)

“Bu tür soru tiplerinin sorulmasını doğru buluyorum. Her bir öğrencinin farklı soru tiplerinde farklı başarı göstermesi sebebiyle bir sınavda tüm soru tarzlarının birlikte sorulması gerektiği düşüncesindeyim.”(Ö26)

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, Fen Bilgisi öğretmen adaylarına Anatomi dersi kapsamında, dersin ölçme kısmında yer alan sınavlardaki soru tiplerine yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Soru sorma, öğrenme-öğretme süreçlerinin çok önemli bir parçasıdır. Literatürde yapılan çalışmalar soruların öğretim yöntem ve teknikleri arasında merkezi bir konumda olduğunu, öğrenmeye teşvik etme ve bilgi ya da düşünceyi örgütleme stratejisi olarak soruların etkililiğini ortaya koymaktadır (Açıkgöz, 2004; Küçükahmet, 1997; Berci ve Griffith 2005). Çağdaş eğitim yaklaşım ve uygulamalarında en çok önemsenen kazanımlardan biri, düşünme becerilerinin gelişimidir. Eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerin geliştirilmesinde sorular, önemli araçlardan biri olarak değerlendirilmektedir (Filiz, 2002; WIE, 2000; Kökdemir, 2003). Bu doğrultuda gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarının anatomi dersinin değerlendirilmesinde kullanılan soru tiplerinde öğrencilerin kendilerini başarılı veya başarısız gördüklerine dair görüşleri belirlenmiştir ve olası nedenler belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğretmen adaylarının doğru-yanlış soru tipindeki başarılarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, adayların 7 farklı tema altında görüş bildirmiş olduğu görülmektedir. Doğru-yanlış soru tipinde 26 (%96) aday kendilerini başarılı görürken, 4 (%4) aday kendilerini başarısız görmektedir. Başarısız gören adaylar bu soru tarzının öğrenciyi çok fazla konu çalışmaya ve ezbere ittiğinin, çok bilgi isteyen bir bölüm olduğunun görüşündedirler. Başarılı adaylar ise doğru-yanlış soru cümlelerinin hatırlanmasının kolay olmasının, çıkarım yapılabilmesinin, yüzde elli şans başarısının olmasının ve cevabı tahmin edebilme hakkına sahip olabilmelerini gerekçe göstererek görüş bildirmişlerdir.

Öğretmen adaylarının boşluk doldurma(tamamlama) soru tipindeki başarılarına ilişkin görüşleri incelendiğinde 6 farklı tema altında görüş bildirdiği olduğu görülmektedir. Boşluk doldurma soru tipinde 6 (%22) aday kendisini başarılı görürken, 17 (%63) aday kendisini başarısız görmektedir. Adayların 4'ü (%15) ise koşullara bağlı olarak bu soru tipini boş bırakabileceğini belirtmiştir. Başarılı adaylar ise cümlenin tamamı verildiğinden cümleyi okuyunca eksik olarak verilmiş kelimeyi kolayca hatırlanabilmesini gerekçe göstermişlerdir. Kendilerini başarısız gören adaylar bu soru tarzının konuya tamamen hâkim olmayı gerektirdiğini, hatırlamakta güçlük çektiklerini, çalışmanın fazla zaman alması, bilimsel terimleri karıştırılması, cevabı tahmin edebilme hakkı olmaması, bilgilerin hafızada tutulamaması, ezbere dayalı olması ve yeterince bireysel çalışma yapılamaması gibi gerekçeler öne sürerek görüşlerini bildirmişlerdir. Öğrencilerin başarı durumlarını engel olan en önemli etmenler arasında eğitimde dil değişikliği gelmektedir (Lucas ve diğ.,1997), görüşü araştırmamızın boşluk doldurma tipindeki sorularda anatomi kavramlarının latince olması sebebiyle cümleyi tamamlayacak doğru sözcüğü bulmakta öğretmen adaylarının güçlük yaşadıkları ve başarısız oldukları yönündeki sonuçlarıyla doğrudan ilişkilidir. Aynı şekilde gerçekleştirilen başka bir araştırmada tıp öğrencilerinin antomi dersinde Latince terimlerin büyük çoğunlukta olmasının onlar adına dersin başarısında önemli sorunlar icra ettiği de bulgumuzla örtüşür niteliktedir.

Öğretmen adaylarının çoktan seçmeli sorulara dönük olarak görüşleri incelendiğinde, 7 farklı tema oluşacak şekilde görüş bildirmiş oldukları görülmektedir. Çoktan seçmeli soru tipinde 24 (%89) aday kendisini başarılı görürken, 3 (%11) aday kendisini başarısız görmektedir. Başarılı olduklarını söyleyen adaylar bu soru tarzında gösterdikleri başarıyı cevap seçeneklerinden faydalanabilme, şans başarısının olması, çok bilgi gerektirmemesi, geçmişte alışılmış bir soru tekniği olması gibi faktörlerle ilişkilendirmiştir. Tekin'in (2000) ve Turgut ve Baykul'un (2014), "Şans başarısı çoktan seçmeli soruların olumsuz özelliğidir." bulgularıyla çalışmamızın çoktan seçmeli sorunlarının şıklara bağlı olarak şans başarısını ortaya çıkardığı bulgularını destekler niteliktedir. Başarısız olduklarını düşünen adaylar ise hangi konuların test sorusu olarak gelebileceğini kestirmenin zor olmasıyla ilişkilendirmiştir. Test sorularında yer alan çeldirici şıklar arasında kalma durumlarını gerekçe gösteren öğrenciler doğru cevaba ulaşmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Benzer bir araştırmada sınav içeriğine, soruları oluşturmada kullanılan çeldiricilerde öğrencilerin karar vermekte zorluk çekmesi bulgusu çalışmamızı destekler (Koyuncu ve Özkan,2019). Ayrıca çoktan seçmeli testler, bilgi ölçmesi sebebiyle bilişsel düzeyinde dışında kalan üst düzey zihinsel becerileri tam anlamıyla ölçmemektedir. Turgut ve Baykul (2014), yaratma gibi bazı üst düzey zihinsel becerilerin bu soru tipi ile ölçülemeyeceğini belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının açık uçlu soru tipine dönük görüşleri değerlendirildiğinde, adayların 6 farklı tema altında görüş bildirmiş olduğu görülmektedir. Açık uçlu soru tipinde 17 (%63) aday kendisini başarılı görürken, 7 (%26) aday kendisini başarısız görmektedir. Adayların 3'ü (%11) ise içerisinde buldukları koşullara bağlı olarak bu soru tipini de boş bırakabileceğini

belirtmiştir. Kendisini başarılı gören adaylar, bu tarz sorularda konudan çıkacak bölümü kestirebilmelerini, cevaba yazacakları az bir bilgiyle bile puan alabileceklerini düşünmelerini, soruları okuyunca hatırlayabilmelerini, konuyu bilince kolaylıkla yapılabilmelerini, iyi bir çalışma ile soruların kolayca cevaplanabilmesini, puanlamasının yüksek olmasının avantaj sağlamasını ve bu soru tipine alışkın olmalarını gerekçe göstererek görüş bildirmiştir. Başarısız adaylar ise doğru açıklama yapılamadığı takdirde sorudan puan alınmadığını ve okuyucuyla çelişebilmesi, ezbere dayalı olmasını sebebiyet göstererek görüş bildirmiştir. Ayrıca öğrenciler açık uçlu soru tipini öğrenmenin ne kadar gerçekleştiğini ölçmekte kullanılması gereken bir yöntem olarak göstermişlerdir. Öğretmenlerin iyi örnek oluşturmaları; bu çerçevede öğrencileri düşünmeye ve düşünceleri organize etmeyi, analiz ve sentezler yapmaya yönelten açık uçlu soruların sorulması tavsiye edilmektedir (Dillon, 1988) görüşü araştırmamızın açık uçlu tipindeki sorularda ölçmeyi en etkin gerçekleştirdiği soru tarzı olması yönündeki sonuçlarıyla doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin sınavda soru dağılımına yönelik görüşleri incelendiğinde, sınavda en çok açık uçlu soru tarzının sorulmasının daha güvenli ve geçerli bir değerlendirme olacağına işaret etmişlerdir. Bu durumu doğrularcasına Güler (2014), açık uçlu maddelerin şans başarısını ortadan kaldırarak ve öğrencilerin şıklardan giderek doğru cevaba ulaşabilme imkânı vermediğini belirterek bu durumun testin geçerlik ve güvenilirliğine olumlu yönde etki yaptığını vurgulamıştır. Önder (2008), gerçekleştirmiş olduğu çalışma sonucunda öğrencilerin klasik soru türü ile yapılan sınavlarda daha yüksek başarı gösterdiğini belirtmiştir. Çetin (2010), açık uçlu soruların puanlandırılması için gerekli sürenin uzunluğunu bu soru türünün olumsuz bir yönü olarak belirtmiştir.

Berci ve Griffith (2005)'e göre sadece sorular ve sorulara cevaba yönelik etkinliklere ilişkin mevcut uygulamaların incelenmesiyle yetinmeyip yeni uygulama yolları aranmalıdır. Bu sebeple öğretmen adaylarının soru sormaya yönelik farklı yaklaşım ve uygulama önerileri alınmalı ve denenerek araştırılmalıdır. Bu bağlamda araştırmamızda fen bilgisi öğretmen adaylarının kullanılan soru tiplerine ve bu soru tiplerinin dışında sınavda kullanılmak üzere soru önerilerine yönelik görüşleri alınmış ve incelenmiştir. Öğretmen adaylarının cevapları değerlendirildiğinde bu konuda 4 farklı tema altında görüş bildirmiş oldukları görülmektedir. Adaylar, her bireyin yatkınlık gösterdiği soru tiplerinin olabileceğinin göz ardı edilmemesini dolayısıyla da sınavlarda dört tip soru türünün kullanılması gerektiğini vurgulamışlardır. Buna bağlı öğrenciyi sınavın tek yolu olmamasını ve her bireyin başarı gösterdiği soru tarzının farklı olmasını sebep göstermişlerdir. Öğrenciye ilişkin edinilmesi zorunlu olan verilerin sağlanabilmesi çok farklı türde ölçme değerlendirme araçlarının geliştirilmesini gerekir görüşü (Gullickson, 1984) de araştırmamız ile örtüşme göstermektedir. Diğer taraftan öğretmen adaylarının dört temel soru tipinin yanında, eşleştirmeli, şemaya yönelik, kısa cevaplı ve karşılaştırma gerektiren soruların tercih edilmesinin ölçme açısından daha iyi olacağını vurgulamışlardır. Ayrıca adaylar anatomi dersinin görsele dayalı bir ders olduğunu ön plana alarak, anatomi dersinin değerlendirilmesinde görsel ağırlıklı sorular sorulmasının daha etkili olacağına da görüşlerinde yer vermişlerdir. Bunlara ek olarak da öğretmen adaylarının soru sorarken bilişsel düzeyde kalmayıp daha üst düzey becerilere hitap eden sorulara yönelmelerinin daha iyi olacağına işaret etmişlerdir. Açıköz (2004) de belirttiği üzere öğretmenlerin düzeyli sorular sorması, eğitimle sağlanabilmektedir ve bu durum öğrencilerin üst düzey soru sormaları gerekli hala getirmektedir.

Çalışmamızla benzer nitelikte olan öğrenciler TEOG'da kullanılan çoktan seçmeli sorulara yönelik görüşlerinin alındığı çalışmadaki ulaşılan çoktan seçmeli soruların kullanılmasının "şans başarısı" gibi olumsuz yönü olması ve TEOG özelinde geniş ölçekli sınavlarda çoktan seçmeli sorular ile açık uçlu soruların birlikte kullanılması bulguları araştırmamızla aynı sonuçlar göstermiş olduğu göze çarpmaktadır. (Koyuncu ve Özkan, 2019).

Özetle, sorular ve sorulara verilen yanıtlar öğrencilerin düşünme yeteneğini geliştirerek, merakını artırır, anlamayı kolaylaştırır, fikirler arasında bağlantı kurulmasını sağlar (Büyükalan Filiz, 2002). Diğer taraftan sorular, aktif öğrenme uygulamalarında vazgeçilmez bir araç olarak kabul edilirken; öğrenme sürecinde, etkin bir uygulama olduğu da söylenebilir (Özden 1997; ;Akbulut, 1999). Soruların öğretim sürecinde kullanımı ile birçok yararın temin edileceği konusunda genel bir düşünce birlikteliği olsa da, ne tür sorunun nerede ve nasıl kullanılması durumunda ne düzeyde yararlar temin edilebileceği konusunda araştırmalar yapılmalı ve yapılmaya da devam edilmelidirler.

Elde ettiğimiz bilgilerin neredeyse tümünü soru sorarak öğrenir ve kalıcı olmasını sağlarız(Morgan ve Saxton, 1991).Öğrencilerin bilişsel yönden aktif olabilmelerini, sorgulayıcı bireyler olarak yetiştirebilmelerini ve eğitim-öğretim sürecinin en önemli parçası olduklarını hissettirebilmesi açısından önemi düşünüldüğünde bu tür çalışmalara literatürde yer verilmesi gerekliliği yadsınamaz. Öğretmenlerin ve öğrencilerin soru sorma becerisi konusunda çalışmalara yer verilmelidir. Bu bakımdan gerçekleştirilen çalışmanın, konu hakkında çalışacak araştırmacılara kılavuzluk edecek ve literatüre faydalı olacak bir araştırma olduğu söylenebilir. Ayrıca gerçekleştirmiş olduğumuz araştırma sonucunda elde edilen veriler çerçevesinde öğretmenlerin daha etkin soru sorabileceği ve soru sorma konusunda öğrencileri daha etkin bir biçimde yönlendirebilecekleri düşünülmektedir.

Sonuç olarak, ilgili alan yazında incelendiğinde etkin bir öğretim sürecinin sağlanabilmesi için soru sorma becerileri son derece önem taşır. McDaniel'e göre iyi bir öğretimin en temel ölçütlerinden biri, iyi soru sormaktır ve bu nedenle öğretmenlerin sergilemesi gereken bir sanattır (Akt.: Berci ve Griffith, 2005, 407).Bu doğrultuda öğretmenin yeterli derecede soru sorabilme yeteneğine sahip olması gerektiği kaçınılmazdır. Bu nedenle müfredatta soru sormaya yönelik gereken önemin verilmesi gerekir.

Öneriler

Eğitim ölçme değerlendirme soru sorma becerisinin yeri ve önemi göz ardı edilemez. Bu bağlamda çeşitli kurslar, konferanslar ve hizmetiçi kursları verilmelidir. Öğretmenlerin, bu konuyla ilgili bilgi eksiklikleri giderilmeli ve doğru bilgilenmeleri sağlanmalıdır. Hizmet-içi eğitimlerin yanı sıra öğretmenlerinin üniversitede gördükleri öğrenim vasıtasıyla soru sorma becerilerinin geliştirilmesi, Eğitim fakültelerinde adaylarının soru sorma becerilerini geliştirecek dersler konulması gerekmektedir. Ayrıca gerçekleştirilen araştırma fen bilgisi öğretmenlerine yönelik olup araştırmacıların bu konuda ilköğretim ve ortaokullarda yer alan öğrencilere dair soru sorma tekniklerine yönelik araştırmalar yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Ahin, Ç , Ersoy, E . (2010). Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim I. Kademe Fen Ve Teknoloji Dersindeki Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Milli Eğitim Dergisi , 40 (185) , 175-192
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13: 343-361.
- Ayrak, N, Doğan, S . (2018). Biyoloji Öğretmen Dönütlerinin Biçimlendirmeye Yönelik Ölçme Değerlendirme Açısından İncelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18 (2) , 752-774.

- Balcı, A (2005). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç Basım Yayım.
- Barlı, Ö. Bilgili, B. Çelik, S. ve Bayrakçıken, S. (2005). İlköğretim Okul Öğretmenlerinin Motivasyonları: Farklılıkların ve Sorunların Araştırılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (1): 391-417.
- Baron, A. R. & Byrne, D. (1988). *Exploring Social Psychology*. (2nd Ed.). Boston: Allyn And Bacon Inc.
- Başbay, M. Ve Ünver, G. Bümen, N. (2009). Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları: Boylamsal Bir Çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (59): 345-366.
- Bieg, S., Backes, S., & Mittag, W. (2011) The Role Of İntrinsic Motivation For Teaching, Teachers' Care And Autonomy Support İn Students' Self-Determined Motivation. *Journal For Educational Research Online*, 3 (1): 122-140.
- Birgili B. (2014). Open Ended Questions As An Alternative To Multiple Choice: Dilemma İn Turkish Examination System/ Çoktan Seçmeli Sorulara Alternatif Olarak Açık Uçlu Sorular: Türk Sınav Sisteminde İkilem (Yüksek Lisans Tezi). *Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara*.
- Bishay, A. (1996). Teacher Motivation And Job Satisfaction: A Study Employing The Experience Sampling Method. *Journal Of Undergraduate Sciences*, 3: 147-154.
- Budak, S. (2005) *Psikoloji Sözlüğü*, Ankara: Bilim Ve Sanat Yayınları.
- Colangelo, N. G. (1997). *Handbook of gifted education*. Allyn and Bacon, MA.
- Çapa, Y. Ve Çil, N. (2000). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18: 69-73.
- Çapri ,B. Ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ve Mesleki Yeterlilik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15): 33-53.
- Çiğdem, G. Ve Memiş, A. (2011). Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (40): 57-773.
- Demirtaş, H. Cömert, Ve M. Özer, N. (2011). Öğretmen Adaylarının Özyeterlilik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Eğitim Ve Bilim*, 36 (159): 96-111.
- Dilekmen, M. Ve Ada, Ş. (2005). Öğrenmede Güdülenme. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11: 113-123.

- Eren, B. (2015). Çoktan Seçmeli Ve Karma Test Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Başarıları İle Öğrenci Ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fischer, N., & Rustemeyer, R. (2007). The Impact Of Perceived Teacher Behavior on Motivational Development İn Mathematics. *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, 21: 135–144.
- Gürbüz, H. Ve Kışoğlu, M. (2007). Tezsiz Yüksek Lisans Programına Devam Eden Fen Edebiyat ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları (Atatürk Üniversitesi Örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2): 71-83.
- İflazoğlu, A. Ve Tümkaya, S. (2008). Öğretmen Adaylarının Güdülenme Düzeyleri İle Drama Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (1): 61-73.
- İşman, A. (2001). Türk Eğitim Sisteminde Ölçme Ve Değerlendirme: Genel Kavramlar, Uygulamalar, Sorunlar, Çözüm Önerileri Ve Yeni Bir Model, Değişim Yayınları, Adapazarı.
- Jesus, S. & Conboy, J. (2001). A Stress Management Course To Prevent Teacher Distress. *The International Journal Of Educational Managemen*, 15 (3): 131-137.
- Karasar, N. (2002) *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. (7. Baskı). Ankara: 3a Araştırma Eğitim, Danışmanlık Ltd. Şti.
- Kasser, T. & Ryan , M. (1996). Further Examining The American Dream: Differential Correlates Of İntrinsic And Extrinsic Goals. *Personality And Social Psychology Bulletin*, 22 (3): 280-287.
- Korkmaz, H. Ve Kaptan, F. (2003). “İlköğretim Fen Öğretmenlerinin Portfolyoların Uygulanabilirliğine Yönelik Güçlükler Hakkındaki Algıları”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 1, Sayı: 13, 159-166*.
- Koyuncu, E , Özer Özkan, Y . (2019). Geniş Ölçekli Sınavlarda Açık Uçlu Soruların Kullanılmasına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (69) , 177-200
- Ocak, G. (2005). Meslek Olarak Öğretmenlik. K. Keskinılıç (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* İçinde (37-85). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Önen, A. S. Ve Ulusoy, F. M. (2012). The Effects Of Pre-Service Teachers’ İnterpersonal Relationship Dimensions On Their Attitudes Towards The Teaching Profession. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 46: 5529 – 5533.

- Özkan, H. H. (2012). Öğretmenlik Formasyon Programındaki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (SdÜ Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2): 29-48.
- Peck, R. F., R. B. Fox, & P. T. Morston. (1977). *Teacher Effects On Students' Achievement And Self-Esteem*. Washington Dc: National Institute Of Education.
- Richard M. R. & Edward L. Di. (2000). Intrinsic And Extrinsic Motivations: Classic Refinitions And New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25: 54-67.
- Robbins, S. (1994) *Örgütsel Davranışın Temelleri* (Çev: Sevgi Ayşe Öztürk). Eskişehir: Etam Basım Yayın.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory And The Facilitation Of Intrinsic Motivation, Social Development, And Well-Being. *American Psychologist*, 55: 68-78.
- Sawyer, B. & Kaufman, S. (2004). Primary-Grade Teachers' Self-Efficacy Beliefs, Attitudes Toward Teaching, And Discipline And Teaching Practice Priorities In Relation To The "Responsive Classroom" Approach. *The Elementary School Journal*, 104 (4): 321-341.
- Sünbül, A. M. (2003). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. Ö. Demirel Ve Z. Kaya (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (3. Baskı) İçinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şimşek, H. (2005). Orta Öğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programına Devam Eden Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1).
- Taşdan, M. Ve Tiryaki, E. (2008). Özel Ve Devlet İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Eğitim Ve Bilim*, 33 (147), 54-69.
- Tekerek, M. Ve Polat, S (2011). Öğretmen Adalarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium*, 22-24 September 2011. Fırat University-Elazığ.
- Terzi, M. Ünal, M. Ve Gürbüz, M. (2012). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiğe Yönelik Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pegem Eğitim Ve Öğretim Dergisi*, 2 (1), 51-60.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yutum Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 45, 109-127.
- Wlodowski, R. (1999). Motivation And Diversity: A Framework For Teaching. *New Directions For Teaching And Learning*, 78, 7-9.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik Mesleği Motivasyon Kaynakları Ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 33-46.