



Editor in Chief

Dr. Ahmet KARA

Managing Editor

Dr. Suat ÇAPUK

Language Editors

Dr. Ali ÜNİŞEN (English)

Dr. Bekir KAYABAŞI (Turkish)

Dr. M. Fatih ALKAYIŞ (Turkish)

Technical Editor

Dr. Suat ÇAPUK

Editors

Dr. Ali ÜNİŞEN

Dr. Suat ÇAPUK

Dr. Yasin DOĞAN

Dr. Bekir KAYABAŞI

Dr. Muhammet Fatih ALKAYIŞ

E-mail: jilsesjournal@gmail.com

Web: www.dergipark.gov.tr/jilses

e-ISSN: 2458-9012

Adress: Dr. Ahmet KARA İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
Malatya – TURKEY

+90 545 933 24 14

ABOUT JOURNAL



The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences (JILSES) is a biannual international journal. Authors bear the sole legal responsibility for their published works in www.jilses.org

The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences (JILSES) has the sole ownership of copyright to all published Works. No part of this publication shall be produced in any form without the written consent of The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences. The Editorial Board makes the final decision to publish articles. No article is returned to authors.



Revue Internationale des Sciences Sociales, Linguistique et Éducatives (JILSES) est une revue à comité de lecture internationale, publié deux fois par an. Les auteurs assument la responsabilité juridique de leurs travaux publiés sur le site www.jilses.org

JILSES a la propriété exclusive du droit d'auteur pour toutes les œuvres publiées. Aucune reproduction partielle ou complète des œuvres publiées ne peut être produite sans le consentement écrit de JILSES. Le comité de rédaction prend la décision finale de publier des articles. Aucun article n'est retourné aux auteurs.



The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences (JILSES) dergisi yılda iki kez yayın yapan uluslararası hakemli bir dergidir. **JILSES** dergisinde yayınlanan tüm yazıların, dil, bilim ve hukuki açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları www.jilses.org'a aittir. Yayınlanan yazılar yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz.

Yayın kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar iade edilmez.

Editorial Board / Comité de Rédaction / Editörler Kurulu

Educational sciences			
Sciences de l'éducation			
Eğitim bilimleri			
Dr. Nassira HEDJERASSİ	Université de Reims	nassira.hedjerassi@uni-reims.fr	France
Dr. Eyüp İZCİ	İnönü üniversitesi	eyup.izci@inonu.edu.tr	Türkiye
Curriculum development and instruction			
Programme de l'éducation et didactique			
Eğitim programları ve öğretim			
Dr. Yücel GELİŞLİ	Gazi üniversitesi	gelisli@gazi.edu.tr	Türkiye
Dr. Mehmet TAŞPINAR	Gazi üniversitesi	mehmettaspinar@gazi.edu.tr	Türkiye
Dr. Mehmet GÜROL	Yıldız Teknik üniversitesi	mguro@yildiz.edu.tr	Türkiye
Dr. Çetin SEMERCİ	Bartın üniversitesi	csemerci@bartin.edu.tr	Türkiye
Educational administration and supervision			
Administration et supervision de l'éducation			
Eğitim yönetimi ve denetimi			
Dr. M. Şükrü BELLİBAŞ	Adiyaman üniversitesi	mbellibas@adiyaman.edu.tr	Türkiye
Turkish language and literature			
Langue et littérature Turque			
Türk dili ve edebiyat			
Dr. Bekir KAYABAŞI	Adiyaman üniversitesi	bkayabasi@adiyaman.edu.tr	Türkiye
Dr. Bağdagul MUSA	University of Jordan	bagdagulmussa@gmail.com	Jordan
Social sciences education			
Didactique des sciences sociales			
Sosyal bilgiler eğitimi			
Dr. Mesut AYDIN	İnönü üniversitesi	mesutaydin@inonu.edu.tr	Türkiye
Dr. Erkan DİNÇ	Uşak üniversitesi	erkandinc@gmail.com	Türkiye
Psychological counselling and guidance			
Conseiller psychologique et d'orientation			
Rehberlik ve psikolojik danışmanlık			
Dr. Mehmet GÜVEN	Gazi üniversitesi	mehmetguven@gazi.edu.tr	Türkiye
French language and literature education			
Langue française et enseignement de la littérature			
Fransız dili edebiyatı ve eğitimi			
Dr. Haneen ABUDAYEH	University of Jordan	haneendah@hotmail.com	Jordan
Dr. Nesrin DELİKTAŞLI	İstanbul üniversitesi	nesrindeliktasli@gmail.com	Türkiye
Physical education and Sport			
Éducation physique et sportive			
Beden eğitimi ve spor			
Dr. Uğur ABAKAY	Gaziantep üniversitesi	uabakay@gantep.edu.tr	Türkiye
History-Histoire-Tarih			
Dr. Mehmet KARAGÖZ	İnönü üniversitesi	mehmet.karagoz@inonu.edu.tr	Türkiye

Board of Advisory / Conseil Consultatif / Danışma Kurulu

Prof. Dr. Mustafa Safran -Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Necdet Hayta- Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Penelope Harnet -University of West England
Prof. Dr. Dean Smart- University of West England
Prof. Dr. Hilary Cooper - University of Cumbria
Dr. Badagül Musa- University of Jordan
Dr. Haneen Abudayeh- University of Jordan
Dr. Fatih Ermiş- Eberhard Karls Universität

Derginin Tarandığı İndeksler

SOBIAD

<https://atif.sobiad.com/>



<http://www.turkegitimindeksi.com/>

Google
akademik

<https://scholar.google.com.tr/>



STYLE AND FORMAT OF SUBMISSIONS

The first page of the submission will include the title, abstracts and keywords.

The second page will start with “**Introduction**”.

File format: The manuscript will be submitted in *.docx or *.doc

Paper size: A4 (21 cm*29,7 cm).

Margins: 2,5 cm from all sides.

Type font: Times New Roman.

Type size: 10 pt.

Title and main headings (**Introduction, Method, Findings, Discussion, Results, References**):

Times New Roman, 12 pt, bold, in capital letters.

Subheadings: Times New Roman, 10 pt, bold, in title case (**Subheading**).

Abstracts, keywords: Times New Roman, 10 pt, *Italic*, single spaced, block paragraphs, left and right indented 1 cm, 150-250 words should be written. Abstracts should be in both Turkish and English or French. At least 3 keywords should be written.

Body text: Times New Roman, 10 pt, single spaced.

Paragraph spacing: 6 nk only after the paragraph.

The next paragraph before and after the tables 6 pt

Tables and figures: APA6 standards.

References: Hanging indented, APA6, books, journals, conferences and dissertations will be italicized.

“**EXTENDED ABSTRACT**”, which consists of at least 500 words in English, should be written at the end of the articles written in Turkish.



STYLE ET FORMAT DES MANUSCRIT

La première page de la présentation contiendra les titres, les résumés et les mots-clés.

La deuxième page va commencer avec l'introduction.

Format du fichier: Le manuscrit sera présenté en en * .docx ou * .doc.

Papier: A4 (21 cm * 29,7 cm).

Marges: 2,5 cm de tous les côtés.

Type de police: Times New Roman.

Taille du type: 10 pt.

Titre du manuscrit et titres principales (**INTRODUCTION, METHODE, RESULTATS, DISCUSSION, CONCLUSION, REFERENCES**): Times New Roman, 12 pt, gras, en majuscules.

Sous-titres: Times New Roman, 10 pt, gras (**Sous-titre**).

Résumé en Français, Abstracts en Anglais et Mots clés: Times New Roman, 10 pt, italique, interligne simple, paragraphes blocs espacés, 100 mots au minimum pour chaque langue.

Le corps du texte: Times New Roman, 10 pt, interligne simple.

L'espacement de paragraphe: 6 nk seulement après l'alinéa.

Tableaux et figures: normes APA 6.

Références: retrait négatif, APA 6, les noms des livres, revues, conférences et mémoires seront écrits en italique.



YAZIM KURALLARI

Çalışmanın ilk sayfasında sadece yayın başlığı, özetler ve anahtar kelimeler bulunur.

İkinci sayfa, **Giriş** ana başlığı ile başlar.

Belge formatı: *.docx veya *.doc (Microsoft Word)

Kâğıt Boyut: A4 (21 cm*29,7 cm)

Kenar Boşlukları: bütün kenarlar 2,5 cm

Font: Times New Roman

Yazı Boyutu: 10 punto

Makale başlığı ve ana başlıklar (**Giriş, Yöntem, Bulgu ve Yorumlar, Tartışma ve Sonuç, Kaynakça**): Times New Roman, 12 punto, Bold, yalnızca ilk harfler büyük yazılmalı.

Alt/Ara başlıklar: Times New Roman, 10 punto, tek satır aralıklı

Özet, anahtar kelimeler: Times New Roman, 10 punto, italik, iki yana yaslı, sol ve sağdan 1 cm girintili, 150-250 kelime olacak şekilde yazılmalıdır. Özetler hem Türkçe hem de İngilizce ya da Fransızca olmalıdır. En az üç anahtar kelime yazılmalıdır.

Paragraflar arası boşluk: Sadece sonraki paragraf 6 nk

Tablolardan sonraki paragraf önceki ve sonraki paragraf 6 nk

Tablolar ve Şekiller: APA6 Standardı

Metin içi kaynak gösterimi: APA6 Standardı

Kaynakça: Asılı paragraf, APA6, kitap, dergi, konferans ve tez adı italik yazılır.

Türkçe yazılan makalelerin sonunda en az 500 sözcükten oluşan İngilizce **EXTENDED ABSTRACT** yazılmalıdır.



CONTENT / CONTENU / İÇİNDEKİLER

VOLUME 5 NUMBER: 2 – DECEMBER 2019

VOLUME 5 NUMERO: 2 – DECEMBRE 2019

CİLT 5 SAYI: 2 – ARALIK 2019

1. [Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü Öğrencilerinin Sanat Okuryazarlığı Durumlarının İncelenmesi](#) / Sayfalar : 204-214
Şenol Afacan, Emin Erdem Kaya
2. [Rusçada “Camo-” Ön Eki ile Kullanılan Sözcükler](#) / Sayfalar : 215-228
Nükhet Eltut Kalender
3. [İngilizce Öğretiminde Sanal Gezinti \(Virtual Tour, Virtual World\) Uygulamaları İle İlgili Yurtdışı Lisansüstü Tezlerin Değerlendirilmesi](#) / Sayfalar : 229-238
Zeynep Kumkale, Abdullah Adıgüzel
4. [Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Görsel Sanatlar Dersi](#) / Sayfalar : 239-253
Demet Erkuzu, Ahmet Çoban
5. [STEM Eğitimi Alan Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Belirlenmesi](#) / Sayfalar : 254-263
İsmail Evcim, Ünsal Umdu Topsakal

DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.605559>

Geliş Tarihi: 15-08-2019

Received: 15-08-2019

Kabul Tarihi: 14-12-2019

Accepted: 14-12-2019

Makale Türü: *Araştırma Makalesi*

Research Type: *Research Article*

Afacan, Ş., Kaya, E. E. (2019). Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü Öğrencilerinin Sanat Okuryazarlığı Durumlarının İncelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 5(2), 204-214. DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.605559>



Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü Öğrencilerinin Sanat Okuryazarlığı Durumlarının İncelenmesi *

Şenol AFACAN¹ Emin Erdem KAYA²

Öz

Sanat okuryazarlığının diğer okuryazarlık kavramları arasında güzel sanatlar eğitimi alan öğrenciler için farklı bir önem taşıdığı söylenebilir. Güzel sanatlar fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin alana özgü sanat okuryazarlığı kazanmış olmaları aynı zamanda bireysel donanımları açısından istenilen özelliklerdendir. Güzel sanatlar fakülteleri müzik bölümü öğrencilerinin sanat okuryazarlık durumlarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmanın örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Neşet Ertaş Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü 1 ve 2. sınıflarında öğrenim gören 45, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü 1 ve 2. sınıflarında öğrenim gören 57 olmak üzere toplam 102 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın modeli nicel araştırmalar içinde yer alan tarama modelidir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Yücetoker (2014) tarafından geliştirilen ve dört faktörden oluşan "Sanat okuryazarlığı ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbach Alpha).912'dir. Veriler analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda araştırma grubundaki öğrencilerin sanat okuryazarlığı durumlarının cinsiyet, öğrenim gördükleri üniversite, sanat kitapları okumaktan hoşlanma ve kütüphanede araştırma yapmayı sevme değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Sanat okuryazarlığı durumunun sınıf seviyesine göre değişmediği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bölümü, Sanat Okuryazarlığı

Examination of Art Literacy Situations of Students of Fine Arts Faculty Music Department

Abstract

Among the other literacy concepts of art literacy, it can be said that it has a different importance for the students who receive fine arts education. The fact that students studying in the faculties of fine arts have acquired art literacy specific to the area is also a desired feature in terms of individual equipment. This study was carried out to determine the art literacy status of the music faculty students of Fine Arts Faculties. In 2018-2019 academic year, Kırşehir Ahi Evran University Neşet Ertaş Fine Arts Faculty Music Department 1 and 2 classes. A total of 102 students, 57 of whom are in the 1st and 2nd grades of the department. The model of the study is the screening model included in quantitative research. As the data collection to "Art literacy scale" developed by Yücetoker (2014) was used in the study. The cronbach alpha reliability of the scale was calculated to be .912. In the statistical analysis of the data, SPSS was used. As a result of the study, it was determined that the art literacy status of the students in the research group showed a significant difference in terms of gender, liking reading university, art books and liking to do research in the library. It was found that the status of art literacy did not change according to class level.

Key words: Fine Arts Faculty, Music Department, Art Literacy

* Bu çalışma VI. Uluslararası Güzel Sanatlar Sempozyumu'nda (Asos Congress, 2019) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş versiyonudur.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, senolafacan@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0001-7564-1695>

² Doç. Dr. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, erdemky@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-0548-9864>

Giriş

Sanat insan yaşamının her döneminde yer alan bir olgudur. Yalın bir ifadeyle sanat duygu, düşünce ve izlenimleri, belli durum olgu ve olayları, belirli bir amaç ve yöntemle belirli bir güzellik anlayışına göre işlenerek birleştirilmiş özgün estetik bir bütündür (Uçan, 1996).

Sanat çok yönlü ve boyutlu olguyu türlü biçimleriyle yaşayarak eğitilen ve yetişen çocuk ve gencin, olay ve olguları yorumlayabilen, kavrayabilen, yeniliklere, çağdaş her türlü gelişmeye açık, bilim, teknoloji ve toplumsal değişme süreçlerindeki yeni gelişmeleri anlamaya yatkın, hoşgörülü aynı zamanda dinamik bir kişilik geliştireceği kesindir (San, 1982). Sanat eğitimi çağdaş eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Sanat eğitimi bireye kendi yaşantısı yoluyla önceden belirlenmiş sanatsal davranışlar kazandırma ve geliştirme sürecidir. Sanat eğitimi bireysel, eğitimsel, toplumsal, ekonomik ve kültürel işlevleri ile bireyi ve toplumları yönlendiren geliştiren bir yapıya sahiptir.

Sanat eğitiminin en önemli boyutlarından biri olan müzik eğitimi günümüzde alana özgü teknik bilgi ve beceri kazandırmanın yanında sanatsal bir bakış açısına sahip olmayı, sanatsal bilgilere ulaşmayı, analiz ve sentez yaparak çok boyutlu düşünmeyi gerekli kılmaktadır. Bu anlamda sanat okuryazarlığı ön plana çıkmaktadır. Günümüzde pek çok alana özgü okuryazarlık kavramları kullanılmaktadır. Müzik okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, fen okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı, bilgi okur yazarlığı ve görsel okuryazarlık bunlara örnek verilebilir. Aynı zamanda bu okuryazarlık türlerinin incelendiği araştırmalar da mevcuttur (Afacan ve Şentürk, 2016; Aslan ve Deniz, 2011; Aydın ve Silik, 2018; Çakmak, 2019; Kaya ve Bacanak, 2013; Kolburan Geçer ve Dağ, 2010; Örs ve Baş, 2018; Uyar ve Temiz, 2019; Yenice, Yavaşoğlu, Alpak Tunç ve Candarlı Arıkoç, 2019).

Okuryazarlık, bir bireyin günlük yaşamdaki kısa, basit ifadeleri anlayarak okuma ve yazma yeteneğini ifade eder (Keefe ve Copeland, 2011). Okuryazarlık, yazılı veya görsel semboller kullanarak bireyler arasındaki iletişimi sağlayacak düzeyde okuma ve yazma yeteneğidir. Günümüzde okuryazarlık, belli bir alanda geniş bir bilgiye sahip, iyi eğitilmiş bir kişiye atıfta bulunmak için de kullanılmaktadır (Kışoğlu, 2009). Bu tanımlardan farklı olarak Altun (2005) okuryazarlık, toplumdaki bilgi, beceri ve sosyal kuralları anlama, yorumlama ve paylaşma aracıdır. Günümüzde okuryazarlık, yazı sembolleri ile gerçekleştirilen bir eylem olmanın çok ötesinde, pek çok zihinsel beceriyi, dili kullanarak gerçekleştirilen iletişim becerilerini ve tutumlarını ifade eden bir eğitim terimidir (Aşıcı, 2009). Okuryazarlık, bireyin çevresine uyum sağlaması, karşılaştığı sorunları çözmesi, doğru karar vermesi için gerekli bilgilere ulaşması ve bu bilgileri doğru biçimde kullanmak amacıyla teknolojiyi ve bilgiye ulaşma araçlarını kullanmasıdır (Nergis, 2011).

Sanat okuryazarlığı ise sanat eğitimi alan bireylerin sanata ilişkin kavramları bilmeyi sanatsal bilgi ve uygulamaları günlük hayatına aktarabilmesidir. Kuşkusuz okuryazarlık kavramları içerisinde sanat okuryazarlığı sanat eğitimi alan bireyler için ayrı bir öneme sahiptir.

Yücetoker (2014) sanat okuryazarlığını küreselleşen dünyada, doğrudan parçası olunan yerel sanat algısıyla dolaylı olarak erişilebilen evrensel sanatlar arasında birleştirici bir ilişki kurabilmeyi, sanatı meslek edinmiş bireylerin yaşamlarında ihtiyaç duyabilecekleri bilgiye erişebilmeyi ve bu bilgileri uygulamaya aktarabilmeyi sağlayan bir okuryazarlık türü olarak tanımlamıştır. Yücetoker'e göre sanat okuryazarlığına sahip bir birey sanat hakkındaki eksik kalan bilgileri nerede ve nasıl bulabileceğini bilen, araştırması gereken bilgilere hangi kaynaktan ve nereden ulaşabileceğini kavramış ulaştığı bilgileri kavramsal bir çerçevede değerlendirebilen bu bilgileri çalışmasında doğru şekilde kullanabilen ve yapacağı uygulamaları edindiği bilgilerle birleştirebilendir.

Bu doğrultuda sanat okuryazarlığının sanat eğitimi alan öğrencilere kazandırılması ve geliştirilmesi gereken bir beceri olduğu söylenebilir. Bu nedenle sanat eğitimi alan öğrencilerin sanat okuryazarlığı durumlarının incelenmesi ve geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması sanat eğitiminin günümüzün ihtiyaç ve beklentilerine cevap vermesi açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı Güzel sanatlar fakülteleri müzik bölümlerinde öğrenim gören bireylerin sanat okuryazarlık durumlarını çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Alt Amaçlar

Üniversite öğrencilerinin sanat okuryazarlık durumları;

1. Cinsiyete
2. Sınıfa

3. Öğrenim gördükleri üniversiteye
4. Sanat kitapları okumaktan hoşlanma durumuna göre
5. Kütüphanede araştırma yapmayı sevme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Önem

Günümüzde giderek önem kazanan okuryazarlık kavramlarından biri olan sanat okuryazarlığı sanat eğitimi alan bireylerde bulunması gereken özelliklerden biridir. Sanat eğitimi alan bireylerin sanat okuryazarlığı durumlarının incelenmesi bu anlamda önemlidir. Müzik eğitimi alan bireylerin teknik bilgi ve donanıma sahip olmalarının yanında sanat okuryazarlığı yüksek bireyler olması bu anlamda beklenen bir durumdur. Mesleki müzik eğitimi alan bireylerin sanat okuryazarlığı durumlarının incelendiği bu çalışmanın sanat eğitimi alan bireylerin daha nitelikli yetişmelerinde alana katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, genel bir yargıda bulunmak için, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup ya da örneklem üzerinde yapılan taramadır (Karasar, 2005, s.79). Tarama modelleri, bir grubun özelliklerinin belirlenmesi için yapılan çalışmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009, s.16).

Araştırma Grubu

2018-2019 eğitim öğretim yılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Neşet Ertaş Güzel Sanatlar Fakültesi müzik bölümünde öğrenim gören 1. Sınıf 17, 2. Sınıf 28 öğrenci ile Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi müzik bölümünde öğrenim gören 1.sınıf 31, 2.sınıf 26 olmak üzere toplam 102 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplam Aracı

Çalışmada Yüctoker (2014) tarafından geliştirilen “Sanat Okuryazarlığı Ölçeği” kullanılmıştır. Toplam 26 maddeden oluşan ölçekteki seçenekler; “Hiç Zorlanmıyorum” için 5, “Zorlanmıyorum” için 4, “Kararsızım” için 3, “Zorlanıyorum” için 2 ve “Çok Zorlanıyorum” için 1 şeklinde puanlanmıştır.

Sanat Okuryazarlık Ölçeği

Sanat Okuryazarlığı Bilgilerini Kullanmaya Yönelik Sorular

Sanat Okuryazarlığı Bilgi İhtiyacını Tanımlamaya Yönelik Sorular

Sanat Okuryazarlığı Bilgilerini Performansa Aktarmaya Yönelik Sorular

Sanat Okuryazarlığı Bilgilerine Ulaşmaya Yönelik Sorular olmak üzere 4 faktörden oluşmaktadır.

Güvenirlilik hesaplamalarında, ölçeğin bütün olarak güvenirlik katsayısı .912 olarak belirlenmiştir. Araştırmacılar tarafından yapılan güvenirlik analizi sonucunda cronbach alpha değeri .903 bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve Yüctoker (2014) tarafından geliştirilen “Sanat Okuryazarlık Ölçeği” ile veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için *Kolmogrov-Simirnov* testi yapılmıştır. Ayrıca betimsel analiz yapılmıştır.

Tablo 1

“Sanat Okuryazarlığı Ölçeği” Ortalama Puanlarının Kolmogrov-Simirnov Test Sonuçları

Ortalama Puan	N	\bar{X}	S	Kolmogrow-Simirnov	p
	102	3,55	,630	,567	,200

Kolmogrov-Simironov testi sonuçlarına göre veriler normal dağılım göstermektedir ($Z=.567$, $p>.05$). Bu sebeple veriler analiz edilirken parametrik testler kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırma grubunda yer alan öğrencilere, “Sanat okuryazarlığı Ölçeği” uygulanmış ve ölçekten elde edilen veriler, “betimsel istatistik” ile yorumlanmıştır. Her sanat okuryazarlık maddesinin yüzde dağılımlarına, ortalamalarına ve frekanslarına bakılmıştır (Tablo 3).

Tablonun yorumlanması için;

Ölçeğin aralık genişliği $a = \text{dizi genişliği} / \text{yapılacak grup sayısı}$, formülü ile hesaplanıp buna göre oluşturulan ölçekte; seçenekler ve sınırlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 2

Ölçeğin Ağırlık, Seçenek ve Sınır Değerleri

Ağırlık	Seçenekler	Sınır
5	Hiç zorlanmıyorum	4.21- 5.00
4	Zorlanmıyorum	3.41- 4.20
3	Kararsızım	2.61- 3.40
2	Zorlanıyorum	1.81- 2.60
1	Çok zorlanıyorum	1.00- 1.80

Tablo 3

Sanat Okuryazarlığı Ölçeği ve Alt Faktörlerinin Betimsel Analizi

	N	Minimum	Maximum	\bar{X}	S	Maddeler
Faktör 1	102	1,50	4,90	3,3510	,71487	2,5,6,10,11,15,18,22, 25,26
Faktör 2	102	1,40	5,00	3,4412	,78719	1,4,12,13,24
Faktör 3	102	1,83	5,00	3,7320	,70209	14,16,17,19,20,21
Faktör 4	102	2,00	5,00	3,8706	,74443	3,7,8,9,23
Ölçeğin Geneli	102	1,65	4,85	3,5562	,63052	

Güzel sanatlar fakültesi öğrencilerinin sanat okuryazarlığı ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarına bakıldığında 1. Faktör olan “sanat okuryazarlık bilgilerini kullanma” faktöründe yer alan maddelerde kararsız oldukları ($\bar{X}=3,35$), 2. Faktör olan “sanat okuryazarlık bilgi ihtiyacını tanımlama” faktöründe yer alan maddelerde zorlanmadıklarını ($\bar{X}=3,44$), 3. Faktör olan “sanat okuryazarlık bilgilerini performansa aktarma” faktöründe yer alan maddelerde zorlanmadıklarını ($\bar{X}=3,73$), 4. Faktör olan “sanat okuryazarlık bilgilerine ulaşma” faktöründe yer alan maddelerde yine zorlanmadıklarını ($\bar{X}=3,87$) belirtmişlerdir. Ölçeğin genel olarak ortalaması incelendiğinde 3,55 ortalamayla sanat okuryazarlık durumlarına zorlanmadıkları yönünde karar vermişlerdir.

2. Üniversite öğrencilerinin sanat okuryazarlık durumlarının cinsiyet değişkenine göre bir farklılık olup olmadığı ölçeği oluşturan alt faktörlerden alınan ortalama puanlar dikkate alınarak ilişkisiz ölçümler için t-testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Üniversite Öğrencilerinin Sanat Okuryazarlık Durumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Ölçek/Alt Faktörler	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	p																																												
Bilgilerini Kullanma	Kız	49	3,24	,69	100	1,506	,135																																												
	Erkek	53	3,45	,72				Bilgi İhtiyacını Tanımlama	Kız	49	3,35	,66	100	1,113	,268	Erkek	53	3,52	,88	Bilgilerini Performansa Aktarma	Kız	49	3,68	,72	100	,667	,506	Erkek	53	3,77	,68	Bilgilerine Ulaşma	Kız	49	3,69	,72	100	2,299	,024*	Erkek	53	4,03	,73	Sanat Okuryazarlığı Ölçeği	Kız	49	3,45	,59	100	1,615	,109
Bilgi İhtiyacını Tanımlama	Kız	49	3,35	,66	100	1,113	,268																																												
	Erkek	53	3,52	,88				Bilgilerini Performansa Aktarma	Kız	49	3,68	,72	100	,667	,506	Erkek	53	3,77	,68	Bilgilerine Ulaşma	Kız	49	3,69	,72	100	2,299	,024*	Erkek	53	4,03	,73	Sanat Okuryazarlığı Ölçeği	Kız	49	3,45	,59	100	1,615	,109	Erkek	53	3,65	,65								
Bilgilerini Performansa Aktarma	Kız	49	3,68	,72	100	,667	,506																																												
	Erkek	53	3,77	,68				Bilgilerine Ulaşma	Kız	49	3,69	,72	100	2,299	,024*	Erkek	53	4,03	,73	Sanat Okuryazarlığı Ölçeği	Kız	49	3,45	,59	100	1,615	,109	Erkek	53	3,65	,65																				
Bilgilerine Ulaşma	Kız	49	3,69	,72	100	2,299	,024*																																												
	Erkek	53	4,03	,73				Sanat Okuryazarlığı Ölçeği	Kız	49	3,45	,59	100	1,615	,109	Erkek	53	3,65	,65																																
Sanat Okuryazarlığı Ölçeği	Kız	49	3,45	,59	100	1,615	,109																																												
	Erkek	53	3,65	,65																																															

Tablo 4'e göre güzel sanatlar fakültesi öğrencilerinin sanat okuryazarlık ölçeği ortalama puanları ölçeğin "sanat okuryazarlığı bilgilerine ulaşma" faktöründe cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t=2,299$; $p<.05$). Bu anlamlı farklılık erkek öğrencilerin lehinedir ($\bar{X}=4,03$).

3. Üniversite öğrencilerinin sanat okuryazarlık durumlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak için ölçeğin tamamı ve ölçeği oluşturan alt faktörlerden alınan ortalama puanlar ile ilişkisiz ölçümler için t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Üniversite Öğrencilerinin Sanat Okuryazarlık Durumlarının Sınıf Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Ölçek/Alt Faktörler	Sınıf	N	\bar{X}	S	Sd	t	p																																												
Bilgilerini Kullanma	1	37	3,38	,60	100	,406	,686																																												
	2	65	3,32	,77				Bilgi İhtiyacını Tanımlama	1	37	3,49	,65	100	,489	,626	2	65	3,41	,85	Bilgilerini Performansa Aktarma	1	37	3,71	,63	100	,171	,865	2	65	3,74	,74	Bilgilerine Ulaşma	1	37	3,95	,80	100	,881	,380	2	65	3,82	,70	Sanat Okuryazarlığı Ölçeği	1	37	3,59	,55	100	,450	,654
Bilgi İhtiyacını Tanımlama	1	37	3,49	,65	100	,489	,626																																												
	2	65	3,41	,85				Bilgilerini Performansa Aktarma	1	37	3,71	,63	100	,171	,865	2	65	3,74	,74	Bilgilerine Ulaşma	1	37	3,95	,80	100	,881	,380	2	65	3,82	,70	Sanat Okuryazarlığı Ölçeği	1	37	3,59	,55	100	,450	,654	2	65	3,53	,67								
Bilgilerini Performansa Aktarma	1	37	3,71	,63	100	,171	,865																																												
	2	65	3,74	,74				Bilgilerine Ulaşma	1	37	3,95	,80	100	,881	,380	2	65	3,82	,70	Sanat Okuryazarlığı Ölçeği	1	37	3,59	,55	100	,450	,654	2	65	3,53	,67																				
Bilgilerine Ulaşma	1	37	3,95	,80	100	,881	,380																																												
	2	65	3,82	,70				Sanat Okuryazarlığı Ölçeği	1	37	3,59	,55	100	,450	,654	2	65	3,53	,67																																
Sanat Okuryazarlığı Ölçeği	1	37	3,59	,55	100	,450	,654																																												
	2	65	3,53	,67																																															

Tablo 5'e göre üniversite öğrencilerinin sanat okuryazarlık durumlarının sınıf değişkenine göre ölçeğin tamamı ve alt faktörleri arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

4. Üniversite öğrencilerinin sanat okuryazarlık durumlarının üniversite değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak için ölçeğin tamamı ve ölçeği oluşturan alt faktörlerden alınan ortalama puanlar ile ilişkisiz ölçümler için t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Üniversite Öğrencilerinin Sanat Okuryazarlık Durumlarının Üniversite Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Ölçek/Alt Faktörler	Üniversite	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Bilgilerini Kullanma	Kırşehir Ahi Evran	45	3,48	,64	100	1,691	,094
	Nevşehir Hacı Bektaş	57	3,24	,75			
Bilgi İhtiyacını Tanımlama	Kırşehir Ahi Evran	45	3,52	,70	100	,898	,372
	Nevşehir Hacı Bektaş	57	3,37	,84			
Bilgilerini Performansa Aktarma	Kırşehir Ahi Evran	45	3,94	,62	100	2,806	,006*
	Nevşehir Hacı Bektaş	57	3,56	,71			
Bilgilerine Ulaşma	Kırşehir Ahi Evran	45	3,95	,72	100	1,024	,308
	Nevşehir Hacı Bektaş	57	3,80	,76			
Sanat Okuryazarlığı Ölçeği	Kırşehir Ahi Evran	45	3,68	,55	100	1,901	,060
	Nevşehir Hacı Bektaş	57	3,45	,66			

Tablo 6'ya göre güzel sanatlar fakültesi öğrencilerinin sanat okuryazarlık ölçeği ortalama puanları, ölçeğin "sanat okuryazarlığı bilgilerini performansa aktarma" faktöründe üniversite değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t=2,806$; $p < .05$). Bu anlamlı farklılık Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi öğrencilerinin lehinedir ($\bar{X}=3,94$).

6. Üniversite öğrencilerinin sanat okuryazarlıklarının sanat kitapları okumaktan hoşlanma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak için ölçeğin tamamı ve ölçeği oluşturan alt faktörlerden alınan ortalama puanlar ile ilişkisiz ölçümler için t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Üniversite Öğrencilerinin Sanat Okuryazarlık Durumlarının Sanat Kitapları Okumaktan Hoşlanma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Ölçek/Alt Faktörler	Hoşlanma durumu	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Bilgilerini Kullanma	Evet	61	3,51	,72	100	2,990	,004*
	Hayır	41	3,10	,62			
Bilgi İhtiyacını Tanımlama	Evet	61	3,65	,74	100	3,545	,001*
	Hayır	41	3,12	,75			
Bilgilerini Performansa Aktarma	Evet	61	3,84	,67	100	2,049	,043*
	Hayır	41	3,56	,71			
Bilgilerine Ulaşma	Evet	61	3,90	,73	100	,620	,536
	Hayır	41	3,81	,76			
Sanat Okuryazarlığı Ölçeği	Evet	61	3,69	,62	100	2,813	,006*
	Hayır	41	3,34	,59			

Tablo 7' ye göre güzel sanatlar fakültesi öğrencilerinin sanat okuryazarlık ölçeği ortalama puanları, ölçeğin "sanat okuryazarlığı bilgilerini kullanma", "sanat okuryazarlığı bilgi ihtiyacını tanımlama", "sanat okuryazarlığı bilgilerini performansa aktarma" alt faktörleri ve sanat okuryazarlığı ölçeğin tamamına ait ortalama puanları sanat kitapları okumaktan hoşlanma durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$). Bu anlamlı farklılık sanat kitaplarını okumaktan hoşlanan öğrenciler lehinedir.

6. Üniversite öğrencilerinin sanat okuryazarlık durumlarının kütüphanede araştırma yapmayı sevme durumuna göre bir farklılık olup olmadığına yönelik ölçeğin tamamı ve alt faktörlerinden alınan ortalama puanlara yönelik ilişkisiz ölçümler için t-testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Üniversite Öğrencilerinin Sanat Okuryazarlık Durumlarının Kütüphanede Araştırma Yapmayı Sevme Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Ölçek/Alt Faktörler	Kütüphanede araştırma yapmayı sevme durumu	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Bilgilerini Kullanma	Evet	42	3,55	,77	100	2,408	,018*
	Hayır	60	3,21	,63			
Bilgi İhtiyacını Tanımlama	Evet	42	3,57	,90	100	1,405	,163
	Hayır	60	3,35	,68			
Bilgilerini Performansa Aktarma	Evet	42	3,82	,79	100	1,077	,284
	Hayır	60	3,66	,62			
Bilgilerine Ulaşma	Evet	42	4,03	,79	100	1,870	,064
	Hayır	60	3,75	,69			
	Evet	42	3,70	,71	100	2,093	,039*

Sanat Okuryazarlığı Ölçeği	Hayır	60	3,44	,54
----------------------------	-------	----	------	-----

Tablo 8'e göre güzel sanatlar fakültesi öğrencilerinin ölçeğin "sanat okuryazarlığı bilgilerini kullanma" alt faktörü ve sanat okuryazarlığı ölçeğin tamamına ait ortalama puanları kütüphanede araştırma yapmayı sevme durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$). Bu anlamlı farklılık kütüphanede araştırma yapmayı seven öğrenciler lehinedir.

Sonuç ve Tartışma

Güzel Sanatlar fakülteleri öğrencilerinin sanat okuryazarlığı ölçeğinin genel ortalaması dikkate alındığında ölçekte yer alan maddelere "zorlanmadıkları" şeklinde cevap vermişlerdir. Çalışma sonucunda araştırma grubunda yer alan öğrenciler arasında erkek öğrencilerin sanat okuryazarlığının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Kurtaslan Yıldırım (2017) Güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin sanat okuryazarlık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmada cinsiyete göre sanat okuryazarlığı ölçeğinin alt boyutlarından bilgileri kullanma, Bilgi ihtiyacını tanımlama ve Bilgilerini performansa aktarma boyutlarında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir.

Yapılan çalışmanın sonucundan farklı olarak Okan Akın ve Yüctoker (2016) resim iş eğitimi öğrencilerinin sanat okuryazarlığı düzeylerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında cinsiyet değişkenine göre eşit düzeyde olduklarını, Mentiş Köksoy (2018a) ise sanat okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet göre anlamlı farklılık göstermediğini belirtmiştir. Mentiş Köksoy (2018b) eğitim fakültesi öğrencilerinin sanat okuryazarlık düzeylerini incelediği çalışmada cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini belirlemiştir.

Çalışmanın bir diğer sonucunda öğrencilerin sanat okuryazarlık durumları sınıf düzeyine göre ölçeğin tamamı ve alt faktörleri arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Mentiş Köksoy (2018a) çalışmada sınıf düzeyi ile sanat okuryazarlığı arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemiştir. Mentiş Köksoy (2018b) yaptığı diğer bir çalışmada da eğitim fakültesi öğrencilerinin sanat okuryazarlık düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kurtaslan Yıldırım (2017) çalışmada sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlar yapılan çalışmayı desteklemektedir. Diğer taraftan Okan Akın ve Yüctoker (2016) sınıf düzeyine göre sanat okuryazarlık düzeyi arasında pozitif bir ilişki olduğunu, Özer (2018) güzel sanatlar fakültesi müzik, resim ve seramik bölümü öğrencilerinin sanat okuryazarlığı düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışma sonucunda sınıf düzeyinin yükselmesinin sanat okuryazarlığı düzeyini artırdığını, Yüctoker (2015) güzel sanatlar eğitimi müzik ve resim bölümü öğrencilerinin sanat okuryazarlığını incelediği çalışmada sınıf düzeyinin yükselmesi sanat okuryazarlığı düzeyini de yükselttiği sonucuna varmıştır.

Çalışmanın bir diğer sonucunda sanat okuryazarlık ölçeği ortalama puanları, ölçeğin "sanat okuryazarlığı bilgilerini performansa aktarma" faktöründe üniversite değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılık Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi öğrencilerinin lehinedir.

Çalışmanın bir başka sonucunda Sanat okuryazarlığı bilgilerini kullanma", "sanat okuryazarlığı bilgi ihtiyacını tanımlama", "sanat okuryazarlığı bilgilerini performansa aktarma" alt faktörleri ve sanat okuryazarlığı ölçeğin tamamına ait ortalama puanları sanat kitapları okumaktan hoşlanma durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Mentiş Köksoy (2018a) Öğrencilerinin sanat okuryazarlık durumlarının sanat kitapları okumaktan hoşlanma durumuna göre ölçeğin bilgilerini kullanma, bilgi ihtiyacını tanımlama, bilgilerini performansa aktarma alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit etmiştir. Bu farklılık sanat kitapları okumaktan hoşlanan öğrenciler lehinedir. Bilgilere ulaşma alt boyutunda anlamlı bir farklılık yoktur. Mentiş Köksoy (2018b) eğitim fakültesi öğrencilerinin sanat okuryazarlık durumlarının sanat kitapları okuyan öğrenciler lehine daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Özer (2018) sanat kitapları okumaktan hoşlanan öğrencilerin sanat okuryazarlık düzeyinin hoşlanmayan öğrencilere göre yüksek olduğunu, Okan Akın ve Yüctoker (2016) sanat kitapları okumaktan hoşlanan öğrencilerin sanat okuryazarlık düzeylerinin hoşlanmayan öğrencilerden yüksek olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Yüctoker (2015) çalışmada sanat kitapları okumaktan hoşlanan öğrencilerin sanat okuryazarlık düzeylerinin hoşlanmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Belirtilen çalışmaların bulguları yapılan çalışmayı destekler niteliktedir.

Çalışmada elde edilen son bulguya göre Ölçeğin "sanat okuryazarlığı bilgilerini kullanma" alt faktörü ve sanat okuryazarlığı ölçeğin tamamına ait ortalama puanları kütüphanede araştırma yapmayı sevme durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Okan Akın ve Yüctoker (2016) kütüphane araştırması yapmaktan hoşlanan öğrencilerin hoşlanmayanlara göre sanat okuryazarlık düzeyinin daha yüksek olduğunu, benzer şekilde Özer (2018) kütüphane araştırması yapmaktan hoşlanan öğrencilerin araştırma yapmaktan hoşlanmayan öğrencilere

göre sanat okuryazarlık düzeyleri yüksektir. Mentiş Köksoy (2018a) sanat okuryazarlığı düzeyinin kütüphanede araştırma yapmayı seven öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir.

Öneriler

1. Sanat eğitimi veren kurumlarda sanat okuryazarlığı kazandırmaya yönelik seminer, sempozyum ve benzeri çalışmalar yapılabilir. Öğrencilerin sanatsal araştırmalara ve etkinliklere aktif katılımları sağlanarak eleştirel ve yaratıcı becerileri geliştirilebilir.

2. Sanat okuryazarlığı durumunu araştıran geniş perspektifli çalışmalar yapılarak sanat eğitimi alan bireylerin sanat alanı farklılıklarının sanat okuryazarlığına etkisi incelenebilir. Elde edilen sonuçlar nitel çalışmalarla daha derinlemesine araştırılabilir. Bu sayede sanat eğitimi alan bireylerin sanat okuryazarlıklarını geliştirmeye yönelik somut adımlar atılabilir.

Kaynakça

- Afacan, Ş. ve Şentürk, N. (2016). Okul öncesi ve sınıf eğitimi anabilim dallarına yönelik müzik okuryazarlığı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(25), 228-247.
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayınları
- Aslan, L. ve Deniz, J. (2011). İlköğretim mezunu öğrencilerin müzik okuryazarlık düzeyleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43, 25-34.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Aydın, F. ve Silik, Y. (2018). Teknoloji okuryazarlığı tarihsel bir betimleme. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi (IHEAD)*, 3(2), 107-126.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri (3. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakmak, E.E. (2019). Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4(3), 300-316.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler ve teknikler (15. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, M. ve Bacanak, A. (2013). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının düşünceleri: Fen okuryazarı birey yetiştirmede öğretmenin yeri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 209-228.
- Keefe, E. B., ve Copeland, S. R. (2011). What is Literacy? The power of a definition. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(3-4), 92-99. <https://doi.org/10.2511/027494811800824507>
- Kızoğlu, M. (2009). *Öğrenci merkezli öğretimin öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı düzeyine etkisinin araştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kolburan, Geçer, A. ve Dağ, F. (2010). Üniversite öğrencilerinin bilgisayar okur-yazarlık düzeylerinin belirlenmesi Kocaeli Üniversitesi Örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 20-44.
- Kurtaslan Yıldırım, H. (2017). Evaluation of art literacy levels of students who study in fine arts high school in terms of variables. *Ekev Akademi Dergisi*, Yıl 21, Sayı 70, 39-56.
- Mentiş, Köksoy, A. (2018a). Investigation of art literacy levels of fine arts education students. *Educational Research and Reviews*, 13(8), 319-327. <https://doi.org/10.5897/ERR2018.3517>
- Mentiş, Köksoy, A. (2018b). Examination of Art literacy levels of students studying in the education faculties. *Journal of Education and Training Studies*, 6(5), 101-110. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i5.3168>
- Nergis, A. (2011). Okuryazarlık kültürü ve değişen okuryazarlık türleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1133-1154.
- Okan Akın, N. ve Yücetoker, İ. (2016). Sanat okur-yazarlığı ölçeğinin resim-iş eğitimi anabilim dalında uygulanması. *VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 5-6 Mayıs, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Örs, E. ve Baş, B. (2018). İkinci sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlığı üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 6(1), 95-113.

- Özer, B. (2018). Güzel sanatlar fakültelerindeki öğrencilerin sanat okuryazarlık düzeyleri üzerine bir araştırma *Ekev Akademi Dergisi*, 73, 441-450.
- San, İ. (1982). Sanat eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(1), 215-226.
- Uçan, A. (1996). *İnsan ve müzik insan ve sanat eğitimi (2. Basım)*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uyar, A. ve Temiz, A. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 112(66), 954-961.
- Yenice, N., Yavaşoğlu, N., Alpak Tunç, G. ve Candarlı Arıkoç, F. (2019). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ile bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 77-95.
- Yücetoker, İ. (2014). Sanat okuryazarlığı ölçeğinin hazırlanması ve geliştirilmesi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(1), 112-126.
- Yücetoker, İ. (2015). Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin sanat okuryazarlığı düzeylerinin değerlendirilmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 62, 669-676.

Extended Abstract

Introduction

Art is a phenomenon that takes place in every period of human life. In a simple expression, art is a unique aesthetic whole, which is combined with emotions, thoughts and impressions, certain situation phenomena and events, with a specific purpose and method according to a certain understanding of beauty (Uçan, 1996). Children and young people who are educated and educated by experiencing multi-dimensional and multidimensional phenomena will develop a tolerant and tolerant personality who can interpret and comprehend the events and phenomena, are open to innovations, all kinds of contemporary developments, are prone to understand new developments in science, technology and social change processes. It is certain (San, 1982). Music education, which is one of the most important dimensions of art education, necessitates to have an artistic point of view, to reach artistic knowledge, to think multi-dimensional by analyzing and synthesizing besides providing technical knowledge and skills specific to the field. As can be seen from these statements, many literacy concepts specific to many fields have emerged. These include music literacy, media literacy, computer literacy, technology literacy, science literacy. On the other hand, art literacy is the ability of individuals who are educated in art to transfer their knowledge of art to daily life. Undoubtedly, within the concepts of literacy, art literacy has a special importance for individuals who receive art education. Within the scope of the study which examined the art literacy status of the students who took vocational music education, the answers to these questions were sought. Art literacy status of the students in the research group;

1. Gender
2. Class
3. To the university where they study
4. Depending on the liking of reading art books
5. Does the library show a significant difference according to the liking of doing research?

Research Model

In the study, screening model which is one of the quantitative research methods was used. General screening models, in a universe consisting of a large number of elements, to make a general judgment, the whole universe or a group or sample to be taken from the screening is done (Karasar, 2005, p.79).

Research Group

In the 2018-2019 academic year, the research group was first grade 17 2nd grade 28 students studying in the music department of Neşet Ertaş Fine Arts Faculty of Kırşehir Ahi Evran University and 28th grade students in the Nevşehir Hacı Bektaş Veli University Faculty of Fine Arts. There are 102 students in total.

Data collection tool

Art literacy scale, which consists of 26 items, was developed by Yücetoker (2014).

Data Analysis

SPSS statistical package program was used for data analysis. Kolmogrov-Smirnov test was used to determine whether the data showed normal distribution. In addition, descriptive analysis was performed. According to Kolmogrov-Smirnov test results, the data shows normal distribution. For this reason, parametric tests were used to analyze the data.

Results And Comments

1. When the general average of the scale was examined by the students of the faculty of fine arts from the art literacy scale, they decided that their art literacy status was not forced with 3.55 average.
2. The mean scores of art literacy scale of the faculty of fine arts students showed significant difference in the ulaşma access to art literacy information” factor according to gender variable ($t = 2,299$; $p < .05$). This significant difference is in favor of male students.
3. Art literacy status of university students does not show a significant difference between the whole scale and sub-factors according to the class variable.
4. The average scores of art literacy scale of the students of the Faculty of Fine Arts, kullanma using the art literacy knowledge”, tanımlama defining the need for art literacy knowledge”, aktarma transferring the art literacy knowledge to performance ve and the average scores belonging to the whole art scale were meaningful according to the status of reading art books. differed ($p < .05$). This significant difference is in favor of students who like to read art books.
5. The sub-factor of kullanma using art literacy knowledge ve and the mean scores of the whole art scale of the faculty of fine arts students differed significantly according to the liking of doing research in the library ($p < .05$). This significant difference is in favor of students who like to do research in the library.

Suggestions

Seminars, symposiums and similar activities can be conducted in institutions providing art education to provide art literacy. Students' active participation in artistic research and activities can be ensured by developing critical and creative skills. The effects of differences in the art field of the individuals who receive art education on art literacy can be examined by conducting studies with a wide perspective on the state of art literacy. The results obtained can be investigated in more depth with qualitative studies. In this way, concrete steps can be taken to improve the art literacy of individuals receiving art education.

DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.597618>

Geliş Tarihi: 27.07.2019

Received: 27.07.2019

Kabul Tarihi: 14.11.2019

Accepted: 14.11.2019

Makale Türü: **Araştırma Makalesi**

Research Type: **Research Article**

Eltut Kalender, N. (2019). Rusçada “Camo-” Ön Eki ile Kullanılan Sözcükler. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 5(2), 215-228 . DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.597618>



Rusçada “Camo-” Ön Eki ile Kullanılan Sözcükler*

Nükhet ELTUT KALENDER¹

Özet

Her dilin sözcük yapım yöntemleri birbirine benzemektedir. Rus dilinde sözcük yapımı morfemler ile gerçekleştirilmektedir. Morfemler prefiks (ön ek), suffiks (yapım eki), interfiks (sözcük bağlayıcı iç ek), okonçaniye (son ek) ve postfiks (ardıl ek) gibi ekleri içermektedir. Ait oldukları isim, sıfat, eylem gruplarına göre ayırt edici ekler olarak yeni Rusça sözcükler türetilmektedir. Bu çalışmada temel olarak “camo-” ön eki ile türetilen sözcük yapılarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Rus dilinde bu ön ek ile türetilen pek çok sözcük mevcuttur. “Camo-” ön eki ardından gelen sözcüğe genellikle “kendi başına” ya da “kendi kendine” anlamını katmaktadır. Söz konusu ek ile ardından gelen sözcük parçacığı birleşerek yeni bir sözcük oluşturur. “Camo-” ön ekinin Rusça sözcük yapımındaki rolü ve bu ön ek sayesinde ortaya çıkan yeni sözcüğün “kendi başına” ya da “kendi kendine” ifadeleri kullanılmaksızın kazandığı sözlük anlamlarının açıklanması amaçlanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Sözcük yapımı, sözcük bileşimi, “camo-” ön eki, sözlük anlamı.

Words Used in Russian with Prefix “Camo-”

Abstract

Methods of word formation of all languages are similar to each other. In the Russian language, word formation is done with morphemes. Morphemes include supplements such as prefixes, suffixes, interfixes, endings and postfixes. New Russian words can be derived by taking distinguishing supplements according to the groups to which they are belonging such as names, adjectives and verbs. The aim of this study is to examine the word structures derived from the prefix “camo-”. In the Russian language there are so many words derived from this prefix. The prefix “Camo-” usually adds a meaning to the following word after it such as “on its own” or “by itself”. The related affix and the part of following word comes together and creates a new word. It is aimed to explain the role of the prefix “camo-” in the formation of Russian word and the dictionary meaning gained by this prefix without the use of the words “on its own” or “by itself”.

Key Words: Word formation, compound word, the prefix “camo-”, dictionary meaning.

* Bu çalışma, 18-20 Nisan 2019 tarihleri arasında Alanya Alaadin Keykubat Üniversitesi ev sahipliğinde Alanya’da gerçekleştirilen Asoscongress 6. Uluslararası Filoloji Sempozyumu’nda sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş ve gözden geçirilmiş versiyonudur.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, nukhetkalender@yyu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4344-4931>.

Giriş

Rus dili sözcük bakımından gerek öz Rusça sözcükler, gerekse alıntı sözcükler vasıtasıyla zenginleşmiş bir dildir. Her dilde olduğu gibi Rus dilinde de çeşitli sözcük yapma yöntemleri mevcuttur. Bu nedenle çalışmanın ilk safhasında sözcük yapımı hakkında genel bilgilere yer verilmesinin ardından Rusçada sözcük yapım yöntemlerine kısaca değinilecektir.

Çalışmamızda sözcük yapımı bakımından öz Rusça sözcük grubuna dâhil edilen “*camo-*” ön eki yardımıyla kurulan yapılar ele alınacaktır. Bu incelemede sözcükler alfabetik dizin göz önünde bulundurularak listelenecek ve tabloda gösterilecektir. Tablonun sol sütununda listelenen sözcüklerin Türkçe sözlüksel karşılıkları ise aynı satırda tablonun sağ sütununda verilecektir.

Bileşik sözcük yapılarını oluşturan ön eklerden birisi olan “*camo-*” ön ekli yapıların daha net anlaşılmasını sağlayabilmek için kısa da olsa Rusça sözcük yapımı ve temel yöntemleri hakkında kısa bir bilgi verilmesi yerinde olacaktır.

Rozental’ ve Telenkova (2008(a):474) sözcük yapımını “*Sözcüğün yapısını ve oluşum kurallarını inceleyen dilbilimi dalıdır.*” ve “*Kök ve ek morfemlerin bir araya gelmesi ya da söz konusu dilde bazı modellere göre eksiz biçimde birleşmesi neticesinde yeni sözcüklerin ortaya çıkmasıdır.*” şeklinde iki ayrı ifadeyle tanımlamaktadır.

Bilim insanları sözcük yapımının dilbilimindeki yeri ve konumu hakkında farklı görüşlere sahiptir, kimine göre sözcük yapımı leksikolojinin bir parçası, kimine göre morfoloji ve sentaks gibi gramerin bir parçası, kimine göre ise morfolojinin alt dalıdır. Ancak, Semyonov (2002:5) sözcük yapımının; türevlerin yapısını, anlamını, bileşenlerini, temel kabullerini ve yeni biçimlerinin oluşum araçlarını, türev modellerini ve sınıflandırmalarını kurup açıklayan başlıca dilbilim disiplini olarak değerlendirilmesi gerektiği görüşünü savunmaktadır.

Sözcük yapımının konusunu ise Butakova, basit sözcükler ile içeriği, incelenen yapısı ve sözcük türetme özellikleri bakımından türev² olarak değerlendirmektedir (2012:6).

Panov’a göre (1984:242) sözcük yapım tipi bir formül ya da modele göre ortaya çıkan yeni sözcük inşasıdır. Bir sözcük yapım tipine 1. Sözcük yapım araçları, 2. Türeten gövdenin dil birimleri ve 3. Sözcük yapımsal anlam gibi üç genel unsuru içeren sözcükler dâhildir.

Sözcük yapımına göre türevlerin yapı analizi, morfem analizi ve sözcük yapım analizi olmak üzere ikiye ayrılır. Morfem analizi sözcüğü oluşturan bütün yapıların parçalanarak morfemlere ayrılmasını gerektirirken, sözcük yapım analizi sözcüklerin türev yapısını kurmayı gerektirir, en az türeten gövde ve biçimlendirici ayrımı (устарел-ость), en çok zincirleme sözcük yapımının önceki her bir halkasının gösterimi “zincirleme” yazımda (Örn. старый => стареть => устареть => устарелый => устарелость şeklinde) ya da bazen parantezler içinde {[y(стар-е)]л}ость şeklinde) gösterilebilir (Filin, 1979:304).

Savko, Filin’in yukarıdaki tanımına;

“Kök, (ön ek) приставка, yapım eki (suffiks), ardıl ek (postfiks), sözcük bağlayıcı iç ek (interfiks) ve son ek (okonçaniye) gibi sözcüğün anlam taşıyan en küçük birimine morfem adı verilmektedir. Morfemlerin iki ayrı işlevi vardır. Birinci işlevi sözcük yapımı, başka bir deyişle sözcük türetme, ikinci işlevi ise biçim yapımı yani çekimlemedir” (2013:10)

sözleri ile açıklık getirmektedir.

Semyonov (2002:7) ise köke ve eke bağlı olmak üzere iki tip morfemin varlığından söz etmektedir. Söz konusu köke bağlı morfem grubunun sadece anlam çekirdeğini temsil eden, sözcüğün leksik anlam taşıyıcısı köklerden oluştuğunu, yapım eklerinin (suffiksler), ön eklerin (prefiksler), son eklerin (okonçaniyeler) ve ardıl eklerin (postfiksler) ise eke bağlı morfemler grubuna dâhil olduğunu ifade etmektedir. Semyonov’a göre eke bağlı morfemler tamamlayıcı, yani kökün anlamı üzerine dizilen ve kökü somutlaştıran sözcük yapımsal ve dilbilgisel anlamları ifade ederler. Eke bağlı morfemlerin işlevi konusunda Semyonov (2002:7)

“Ön ekler (приставкalar) kökün önünde bulunan eklerdir; yapım ekleri (suffiksler) kökten sonra gelen eklerdir. Genel ekler (affiksler) son eklerden (okonçaniyelerden) sonra gelen ardıl eklerdir (postfikslerdir). Affikslere -ся, -me, -любо, -нибодь, -маку ve -ка ekleri dâhildir. Sözcük bağlayıcı iç ekler (interfiksler) ne sözcük yapımı bakımından ne dilbilgisel açıdan anlam taşırlar, ancak birleştirici işlev üstlenirler”

açıklamasını yapmaktadır.

Birçok araştırmacı çeşitli Rusça sözcük yapım yöntemlerinden bahsetmiştir, ancak en detaylı ve açıklayıcı biçimiyle Rusça sözcük yapım yöntemlerini Savko maddeler halinde vererek örneklendirmiştir. Bu maddeleri

² Türev: Türetme yoluyla yapılmış kelime (Korkmaz, 2003:218).

kısaca özetlersek; ön ek (pristavka) yardımıyla, yapım eki (suffiks) yardımıyla, ardıl ek (postfiks) yardımıyla, ön ek-yapım eki (pristavka-suffiks) yardımıyla, ön ek-ardıl ek (pristavka-postfiks) yardımıyla, yapım eki-ardıl ek (suffiks-postfiks) yardımıyla, ön ek-yapım eki-ardıl ek (pristavka-suffiks-postfiks) yardımıyla, bileşme (slovoslojeniye - iki ya da daha fazla sözcüğün sözcük bağlayıcı iç ek (interfiks) yardımıyla ya da sözcük bağlayıcı iç ek (interfiks) almaksızın bir araya gelmesi sonucunda) yoluyla, kısaltılmış gövde bileşimi (abbreviatsiya – sözcük bileşimi sonucunda ilk hecelerin bir araya gelmesi, bir sözcüğün başlangıç kısmı ve diğer sözcüğün tamamının bir araya gelmesi ya da her sözcüğün ilk harflerinin seslerinin bir araya gelmesi sonucu) yoluyla, birleşik yapım eki (suffiks) yardımıyla, gövde birleşmesi/kaynaşması yoluyla Rusçada çeşitli sözcük yapım yöntemleri kullanılmaktadır (Savko, 2012: 13,14,15).

Yukarıda bahsedilen Rusça sözcük yapım yöntemlerinin sıralandığı maddelere bakıldığında köke ve eke bağlı morfepler yardımıyla Rusça isim, sıfat, fiil ve zarf türevlerinin oluşum yöntemleri açıkça görülmektedir. Ancak bu maddeler arasında yer alan sözcük bileşimi konusu *само-* ön ekli sözcüklerin yarımını açıklamamızda yardımcı olacak husustur. Bu nedenle öncelikle *словосложение* (sözcük bileşimi) ya da *сложное слово* (bileşik sözcük) olarak bilinen bileşik sözcüklerden söz edilmesi gerekmektedir.

Rusçada Sözcük Yapım Yollarından Biri Olan Sözcük Bileşimi (*Словосложение*) ya da Bileşik Sözcük (*Сложное Слово*)

Dietrich (2001:126), “словосложение” terimini “sözcük birleşmesi”, “сложное слово” terimini ise “karmaşık türemiş sözcük” olarak açıklamaktadır.

Kalyuta (2004:98) ise konuya ilişkin olarak, “*İki ya da daha fazla kökün bir araya gelmesi neticesinde elde edilen sözcük yapım yollarından biridir.*” tanımlamasına “*Rusça самолёт* (uçak) (*сам* (kendi) + *летать* (uçmak)); *Türkçe yerküre* (*yer* + *küre*)den türetilmesi gibi.” örnekleriyle açıklama getirmiştir (Kalyuta, 2004:98).

Rusça bileşik sözcük yapılarında kökler arasındaki bağlantı işlevini üstlenen ve tek başlarına anlam ifade etmeyen çeşitli morfepler bulunmaktadır. Bu birleştirici morfepler sözcük bağlayıcı iç ek (interfiks) olarak adlandırılmaktadır.

Üstoğlu (2009:72), *старожил* “eski, yerli”, *земледелие* “tarım”, *птицевод* “kuşçu, tavukçu”, *голубоглазый* “mavi gözlü” örneklerini vererek *-e-* ve *-o-* sözcük bağlayıcı iç eklerinin Rusçada en çok kullanılan sözcük bağlayıcı iç ekler olduğunu söylemektedir. Bunların dışındaki *-y-* (*полуподвал* “bodrum katı”, *полузакрытый* “yarı kapalı”), *-и-* (*пятиклассник* “beşinci sınıf öğrencisi”), *-а-* (*сорокалетний* “kırk yıllık, kırk yaşlarında”), *-ух-* (*двухэтажный* “iki katlı”), *-эх-* (*четырёхэтажный* “dört katlı”, *трёхкомнатный* “üç odalı”) gibi sözcük bağlayıcı iç ekler ise ilk kısımları sayılardan oluşturulan türevlerde kendini göstermektedir.

Üstoğlu (2009:72) sözcük bileşimini iki veya daha fazla sözcüğün sözcük bağlayıcı iç ekler yardımıyla veya herhangi bir ek almaksızın birleşmesiyle açıklar ve “*теплоход* “dizel motorlu gemi”, *самолётостроение* “uçak yapımı”, *совхоз* “devlet çiftliği, köy”, *кинотеатр* “sinema”, *полевод* “ekincilik uzmanı”, *плац-палатка* “askerler için hem çadır hem yağmurluk rolünü oynayan bir nevi giysi” örneklerini verir.

Sözcük bağlayıcı iç ekler kullanılarak ve kullanılmaksızın elde edilen bileşik sözcükler konusunda Savko ve Üstoğlu’nun verdiği diğer örnekler ise şöyledir:

диван-кровать (çequyat, kanepе) <= *диван*(kanepе, sedir)+*кровать* (karyola), *водоустойчивый* (suya dayanıklı) <= *вода* (su)+ *устойчивый* (dayanıklı, sağlam), *юго-восток* (güney-doğu) <= *юг* (güney)+ *восток* (doğu), *нефтедобывающий* (petrol üretimine ilişkin, petrolden) <= *нефть* (petrol)+ *добывающий* (yer altından çıkarılan), *лесостепь* (istep, orman bölgesi) <= *лес* (orman)+*степь* (bozkır, step), *морозостойкий* (soğuğa dayanıklı) <= *мороз* (ayaz, soğuk)+*стойкий* (dayanıklı, sabit) (Savko, 2010:45; Savko, 2013:13, Üstoğlu, 2009:71,72).

Gamidov ve diğerleri (2015:72) bileşik sözcükler konusunda sadece sözcük bağlayıcı iç eklerden ve sözcük bağlayıcı iç ek kullanılmadan elde edilen bileşik sözcüklerden söz etmemektedir. Farklı sözcük yapım yöntemlerinden yararlanılarak elde edilen türevleri de bu sınıflandırmaya dâhil etmişlerdir. Gamidov ve diğerlerinin görüşüne göre farklı sözcük yapım yöntemlerinden yararlanılarak elde edilen türevlerden oluşan üçüncü grupta, diğer araştırmacılar tarafından temel sözcük yapım yollarına dâhil edilen kısaltılmış gövde birleşimleri yer almaktadır:

1. Sözcüklerden: *школа-интернат* (yatılı okul) <= *школа* (okul) + *интернат* (yatılı, barınak), *диван-кровать*(çequyat, kanepе) <= *диван*(kanepе, sedir)+*кровать* (karyola);
2. *-o-* ve *-e-* kaynaştırma ünlülerinin (sözcük bağlayıcı iç eklerinin) yardımıyla gövdelerden: *языкознание* (dilbilimi) <= *язык* (dil)+*знание* (bilim, bilgi), *землемер* (yer ölçümü) <= *земля* (yer)+ *мерить* (ölçmek). Bu sözcük yapımı yöntemine genellikle suffiksler de dâhil olur: *картофелечистка* (patates soyucu) <= *картофель* (patates)+*чистить* (soymak, temizlemek);

3. Kısaltılmış gövdelerden (kısaltılmış bileşik sözcükler):

- a) Sözcüklerin başlangıç hecelerinden: **универмаг** (farklı türde ürünlerin satıldığı büyük mağaza, market) <= **универсальный** (büyük, her şeyi kapsayan) + **магазин** (mağaza, market), **юнат** (genç doğa bilimleri uzmanı) <= **юный** (genç) + **натуралист** (doğa bilimleri uzmanı);
- b) Bir sözcüğün ilk hecesi ile ikinci sözcüğün tamamından: **стенгазета** (duvar gazetesi) <= **стенная** ((sıfat) duvar, duvara ilişkin) + **газета** (gazete(si)), **полстраны** (ülkenin yarısı) <= **половина** (yarım, yarı, yarısı)+**страны** (ülkenin);
- c) Sözcüklerin ilk harflerinden: **БГУ** (BGU) <= **Бакинский** ((sıfat) Bakü) **государственный** ((sıfat)Devlet) **университет** (Üniversite(si)), **АДР** (ADR) <= **Азербайджанская** ((sıfat) Azerbaycan) **Демократическая** ((sıfat) Demokratik) **Республика** (Cumhuriyet(i));
- d) Sözcüklerin ilk seslerinden: **вуз** (vuz) <= **высшее** ((sıfat) yüksek) **учебное** ((sıfat) öğrenim) **заведение** (kurumu), **СМИ** (SMİ-kitle iletişim araçları) <= **средства** (araçları) **массовой** ((sıfat) kitle(sel)) **информации** (enformasyon(un)/bilgi(nin));
- e) Karışık: **городно** (kent halk eğitim dairesi) <= **городской** ((sıfat) kent) **отдел** (daire(si), şube(si)) **народного** ((sıfat) halk(ın)) **образования** (eğitim(in)), **завуч** (eğitimden sorumlu müdür) <= **заведующий** (sorumlu müdür, yönetici) **учебной** ((sıfat) eğitim(le)) **частью** (birim(iyle)).

Bileşik sözcük yapımına ilişkin verilen bu genel bilgilerin ardından çalışmanın asıl konusu olan **само-** ön eki ile kurulan yapılara geçiş yapabiliriz. Belirtmemiz gerekir ki **само-** Rusça bileşik sözcük yapılarında ön ek olarak kullanılan tek yapı değildir. Şvedova (1980:246/md.551) Rusça sözcük yapımı için bileşik sözcük oluşumunda ön ek ya da ön bileşen olarak adlandırılabilir başlıca sekiz yapıdan bahsetmektedir. Bu esere göre, adlımsız sıfat **сам** (kendi) gövdesinden **само-**, **взаимный** (karşılıklı) sıfatından kısaltılmış gövde **взаимо-** fiilden türetilmiş isimlerle birleşmesiyle, **ложь** (yalan) sözcük kökünden **-лже-** (**лже-** ve **-е-** interfiksi,) **половина** (yarım, yarı) sözcüğünün kısaltılmış gövdesi ve **-у-** interfiksinin birleşmesiyle, **полу-** (**пол-**), **место** (yer, mekân) isminden kök ve **-о-** interfiksinin birleşmesiyle, **место-**, anılan bir konunun ya da olayın yüksek değerini içeren yapılarda gövde bileşeni olarak **чудо-** (mucize, olağanüstü) ve **царь-** (çar, sultan), ironik bir ifade içeren **горе-** (çaylak) bir konunun ya da genellikle bir şahsın olumsuz değerlendirmesini içeren yapılar gibi ön bileşenler bileşik sözcük yapılarında en sık görülen ön bileşenlerdir.

Çalışmamızı **само-** ön eki (prefiksi) özeline indirirsek, söz konusu ön ek sayesinde elde edilen yeni sözcüklerin “*kendi kendine*” ya da “*kendi başına*” anlamını içeren öz Rusça bileşik sözcükler sınıfına dâhil edildiğini söylemeliyiz. Kimi zaman elde edilen yeni sözcük içerisinde semantik olarak açık veya gizli bir “*kendi kendine*”lik ya da “*kendi başına*”lık olsa da sözcükler bir başka dile çevrildiğinde bu durum hissedilmeyebilir. Bu durum ancak ve ancak dilbilim araştırmacıları ve / veya Rus dili sözcük yapım kurallarını ve morfeplerini bilen kişilerce anlaşılabilir. Lobanova ve Slesarova **само-** ön ekinin yardımıyla eylemi gerçekleştiren kişiye yönelik olayı ifade eden isimlerin türetildiğini ifade eder ve **самозащита** (защита самого себя / kendini savunma), **самовоспитание** (воспитание самого себя / kendi kendini terbiye etme), **самокритика** (öz eleştiri), **самовнушение** (kendi kendini telkin etme) sözcüklerini de duruma örnek gösterir (1980:73).

Rusçada **само-** ön eki ile türetilen çok sayıda sözcük bulunmaktadır. Çalışmamız için derlediğimiz sözcükler konusunda çeşitli kaynaklara başvurulmuştur. Bu kaynaklar arasında Ojegov ve Şvedova’nın (2000:693, 694, 695, 696) Mustafayev ve Şçerbinin’in (1995: 804, 805, 806), Rozenal’ ve Telenkova’nın (2008(b):638), Lopatin ve Lopatina’nın (2001: 607, 608), Semyonov’un (2002: 507), Reginina, Tyurina ve Şirokova’nın (1976:239), Yelintseva’nın (2016:134) çalışmaları yer almaktadır. Sözcüklerin karşılarında Türkçe sözlük anlamı verilmektedir.

Tablo 1: *Само-* Ön ekli sözcükler ve anlamları

1.	Самоанализ	(isim) İçebakış
2.	Самобичевание	(isim) Kitap dilinde kendi kendini dövme, kendi kendini yerme (mcz.)
3.	Самобранка	(isim) Rus masallarında mucizevi bir şekilde yiyeceklerle donatılmış sofraya bezi, masa örtüsü

4.	Самобранный	(sıfat) Rus masallarında yiyecekleri her daim hazır olan sihirli sofraya bezi, masa örtüsü
5.	Самобытность	(isim) Özgünlük, orijinallik
6.	Самобытный	(sıfat) Özgün, orijinal
7.	Самовар	(isim) Semaver
8.	Самоварничать	(fiil) Konuşma dilinde semaver başında oturup çay içmek, demlenmek
9.	Самоварный	(sıfat) Semavere ait (semaver bacası vs)
10.	Самоварчик	(isim) Küçük semaver, semavercik
11.	Самовластие	(isim) (Güncel kullanımda olmayan sözcük) Otokrasi, istibdat
12.	Самовластность	(isim) Kitap dilinde otokratlık
13.	Самовластный (правитель)	(sıfat) Otokrat (yönetici)
14.	Самовлюблённость	(isim) Narsistlik
15.	Самовлюблённый	(sıfat) Narsist
16.	Самовнушение	(isim) Kendi kendini telkin etme
17.	Самовозгораемость	(isim) Kendiliğinden tutuşurluk
18.	Самовозгорание	(isim) Kendiliğinden tutuşma
19.	Самовозгореться /самовозгораться	(fiil) Kendi kendine tutuşmak/yanmak
20.	Самоволие	(isim) Başına buyruklu, benci tutum
21.	Самоволка	(isim) Firari, asker kaçağı
22.	Самовольничать	(fiil) Başına buyruk hareket etmek
23.	Самовольно	(zarf) Keyfince/keyfine göre; izinsiz olarak
24.	Самовольность	(isim) İzinsizlik, yetkisizlik, başına buyruklu
25.	Самовольный	(sıfat) Keyfince davranan, keyfi; izinsiz
26.	Самовольство	(isim) Başına buyruklu, yetkisiz hareket etme
27.	Самовольщик / Самоволщица	(isim) Konuşma dilinde başına buyruk hareket eden adam / kadın
28.	Самовоспитание	(isim) Kendi kendini terbiye etme
29.	Самовоспламенение	(isim) Kendiliğinden alev alma, tutuşma
30.	Самовоспламениться/самовоспламеняться	(fiil) İçten ısıtma ile kendi kendine tutuşmak/alevlenmek
31.	Самовосхваление	(isim) Övünç, kendi kendini methetme
32.	Самогон / Самогонка	(isim) Konuşma dilinde ekmek, patates ve kök sebzelerden üretilen ev yapımı votka, samagon
33.	Самогонование	(isim) Samagon

34.	Самогонщик / Самогонщица	(isim) Halk dilinde samagon hazırlayan adam/ kadın
35.	Самовыражение	(isim) Kendini ifade etme
36.	Самодвижущийся (чемодан, пылесос, моп)	(sıfat) İnsan gücüyle çalışmayan, motorlu, hareket sensörlü ve programlanabilen robotik nesne, araç ya da alet (valiz, şarjlı robot süpürge, şarjlı robot paspas)
37.	Самодельствующий	(sıfat) Otomatik, özdevimli
38.	Самоделка	(isim) Konuşma dilinde ev yapımı / el emeği ile yapılan ürün
39.	Самоделный	(sıfat) Kendi yapımı, ev yapımı /el işi
40.	Самоделщина	(isim) Konuşma dilinde kötü yapılmış, ustaca yapılmamış olan el yapımı ürün
41.	Самодержавие	(isim) Mutlakiyet, otokrasi, çarlık hükümeti
42.	Самодержавно	(kısa sıfat/zarf) Mutlak vaziyette, bağımsız, başına buyruk vaziyette
43.	Самодержавно-крепостнический (строй)	(sıfat) Otokratik- feodal rejim, feodal monarşi rejimi
44.	Самодержавность	(isim) Otokratlık, mutlakiyete dayalılık
45.	Самодержавный (строй / правитель)	(sıfat) mutlakiyete ilişkin, mutlakiyet (rejimi) / saltık (hükümdar)
46.	Самодержец	(isim) Saltık hükümdar, otokrat
47.	Самодетельность	(isim) Girişkenlik, amatör sanatçılık
48.	Самодетельный	(sıfat) Girişken, amatör sanatçı, çalışan (halk)
49.	Самодисциплина	(isim) Öz disiplin
50.	Самодовлеющий	(sıfat) Kitap dilinde kendi kendine yeten
51.	Самодовольно	(zarf) Kendini beğenmişlere has bir eda ile
52.	Самодовольный	(sıfat) Kendini beğenmiş
53.	Самодовольство	(isim) Kendini beğenmişlik
54.	Самодостаточный	(sıfat) Kitap dilinde kendi kendine yeten, kendi başına bir öneme sahip olan.
55.	Самодур	(isim) Çok çengelli uzun olta
56.	Самодур/самодурка	(isim) Bir hevesle ve kişisel keyfilekle hareket eden, başkalarına küçük düşürücü ve saldırgan davranan zalim adam/kadın
57.	Самодурничать	(fiil) Keyfi ve saldırganca davranmak, gaddarlık etmek, despotluk yapmak
58.	Самодурство	(isim) Despotluk, gaddarlık
59.	Самодурствовать	(fiil) Konuşma dilinde keyfi ve saldırganca davranmak, tiranlık etmek
60.	Самоедство	(isim) Konuşma dilinde aşırı öz eleştiri, kendini yerme

61.	Самоед/самоедка	(isim) Konuşma dilinde sürekli kendine küfreden, kızan kendini eleştiren, tutarsız adam/kadın
62.	Самозабвение	(isim) Başkaları uğruna, kamu yararını gözeterek kendini unutmama
63.	Самозабвенный (человек)	(sıfat) Kendini arka plana atmış, kendinden vazgeçmiş, kamu yararı uğruna kendi heveslerinden feragat etmiş (kişi)
64.	Самозаписывающий (прибор)	(sıfat) Otomatik kaydedici (cihaz) (barograf, sismograf, araç kameraları, vs.)
65.	Самозарождение	(isim) (biyoloji) Kendiliğinden türeme
66.	Самозарядный	(sıfat) Yarı otomatik
67.	Самозащита	(isim) Nefsi müdafaa
68.	Самозванец / Самозванка	(isim) Dolandırıcı adam/ kadın
69.	Самозванный	(sıfat) Düzme, düzmece, yalancı
70.	Самоизоляция	(isim) Kendini izole etme
71.	Самоиндукция	(isim) (fizik)özindükleme
72.	Самоистребление	(isim) Birbirini imha etme, kendi kendini yok etme
73.	Самоистязание	(isim) Kendi kendine eziyet çektirme
74.	Самокат	(isim) Scooter (tekerlekli, motorsuz, direksiyonlu kaykay)
75.	Самокатчик	(isim) (Güncel kullanımda olmayan sözcük) Bisikletli asker
76.	Самоконтроль	(isim) Otokontrol
77.	Самокритика	(isim) Öz eleştiri
78.	Самокритический	(sıfat) Öz eleştiri mahiyetinde olan
79.	Самокритичность	(isim) Öz eleştiri yapabilirlik, öz eleştiride bulunma tutumu
80.	Самокритичный	(sıfat) Öz eleştiri mahiyetinde olan
81.	Самокрутка	(isim) Halk dilinde sarma sigara
82.	Самолечение	(isim) Kendi kendini tedavi etme, sağaltma
83.	Самолёт	(isim) Uçak
84.	Самолётовождение	(isim) Kule ve hava trafik kontrol hizmeti
85.	Самолёто-вылет	(isim) Posta, sorti (uçuş tamamlama sayısı)
86.	Самолёторемонтный (комплекс)	(sıfat)Uçak bakımına ilişkin / uçak tamirine ilişkin (kompleks)
87.	Самолётосборочный (завод)	(sıfat) Uçak montaj (fabrikası)
88.	Самолётостроение	(isim) Uçak yapımı, uçak üretimi
89.	Самолётостроитель	(isim) Uçak teknisyeni

90.	Самолётостроительный (завод)	(sıfat) Uçak üretim (fabrikası)
91.	Самоличный	(sıfat) Bizzat
92.	Самолюбивый	(sıfat) Onurlu
93.	Самолюбие	(isim) Onur, izzetinefis, haysiyet
94.	Самолюбование	(isim) Kendine hayranlık, narsizm
95.	Самолов	(isim) Tuzak, kapan
96.	Самоловный	(sıfat)Tuzak(sı), kapan gibi olan
97.	Самомнение	(isim) Kendini beğenmişlik, kendini dev aynasında görme
98.	Самонаблюдение	(isim) (psikoloji) içebakış
99.	Самонаведение	(isim) (askeri) homing (cihazı)hedef yönlendirme cihazı
100.	Самонаводящийся	(sıfat) (askeri) bizzat güdümlü, hedef arayıp gösteren
101.	Самонадеянность	(isim) Aşırı özgüvenlilik
102.	Самонадеянный (человек)	(sıfat) Kendine aşırı güvenen (kişi/adam)
103.	Самоназвание	(isim) Bir topluluğun kendi kendine verdiği ad
104.	Самообвинение	(isim) Kendi kendini ayıplama, suçlama
105.	Самообладание	(isim) Kendini tutma, soğukkanlılık
106.	Самообличение	(isim) Kendi kendini yerme
107.	Самообложение	(isim) Rusya Federasyonu'nda - yerel sorunların çözümünü finanse etmek için doğrudan belediyeye bağlı kişilerce kurulan bir defaya mahsus gönüllü bağış, fon.
108.	Самообман	(isim) Kendi kendini kandırma
109.	Самообожание	(isim) Kendi kendine hayran oluş
110.	Самообольщение	(isim) Kendini boş hayallerle avutma
111.	Самооборона	(isim) Nefsi müdafaa, sivil savunma (ülke)
112.	Самообразование	(isim) Kendi kendini eğitme/yetiştirme
113.	Самообслуживание	(isim) Kendi hizmetini kendi görme
114.	Самооговор	(isim) Başkasının suçunu üstüne alma
115.	Самоограничение	(isim) Kendini kısıtlama, sınırlandırma
116.	Самоокупаемость	(isim) Kendi kendine yetme, harici yardım almaksızın harcamaların kendi geliri ile karşılandığı iş yapma şekli.
117.	Самооплодотворение	(isim) (biyoloji) Kendi kendine döllenme
118.	Самоопределение	(isim) Yerini bulmak (hayatta/toplumda); (politika) Kendi kaderini kendi belirleme

119.	Самоопределиться/самоопределяться	(fiil) Yerini bulmak (politika) kendi kaderini kendi belirleme
120.	Самоопыление	(isim) (botanik) kendi kendine tozlaşma/kendi kendine polenleşme
121.	Самоотверженно	(zarf) Fedakârca, cansiperane
122.	Самоотверженность	(isim) Fedakârlık, özveri
123.	Самоотверженный	(sıfat) Fedakâr, özverili
124.	Самоотвод	(isim) Kendi adaylığına itiraz beyan etme
125.	Самоотдача	(isim) Özveri, gayret, çaba, bağlılık
126.	Самоотречение	(isim) Kitap dilinde feragat, feragat-ı nefis
127.	Самоотчёт	(isim) (Kendi) Çalışmaları hakkında rapor
128.	Самооценка	(isim) Kendi değerini takdir etme
129.	Самоощущение	(isim) Benlik duygusu
130.	Самописец (чёрный ящик, градусник, термометр)	(isim) Kendiliğinden kayıt alan cihaz, (kara kutu, ateş ölçer, termometre vs.)
131.	Самописка	(isim) Konuşma dilinde dolma kalem, mürekkepli kalem
132.	Самопишущий (манометр)	(sıfat) Otomatik kaydedici (manometre)
133.	Самоподготовка	(isim) Kendi kendine/ kendi başına hazırlık
134.	Самопожертвование	(isim) Başkaları uğruna kendini feda etme, fedailik
135.	Самопознание	(isim) Kendi kendini tanıma, idrak etme
136.	Самопроверка	(isim) Kendi kendini denetleme / kontrol etme
137.	Самопровозглашённый	(sıfat) Resmi olarak diğer ülkeler tarafından bağımsızlığı/mevcudiyeti tanınmayan devletle ilgili
138.	Самопроизвольно	(zarf) Kendiliğinden
139.	Самопроизвольность	(isim) Kendiliğinden / spontane oluş
140.	Самопроизвольный	(sıfat) Kendiliğinden / spontane olan
141.	Самореклама	(isim) Kendi reklamını yapma, kendi kendini övme
142.	Самородный	(sıfat) Doğal, saf
143.	Самородок	(isim) Kazılarak çıkarılan bir metal parçası için kimyasal anlamda katıksız, saf, doğal, insan için yaratılıştan doğal yetenekleri olan fakat bu yönde eğitim almamış kişi.
144.	Самородковый	(sıfat) Doğal, saf, (mez.) katıksız
145.	Самосад	(isim) Konuşma dilinde tohumundan bizzat yetiştirilen ve işlenen tütün
146.	Самосадный	(sıfat) Tütün yetiştiriciliğine ilişkin

147.	Самосвал	(isim) Damper, damperli kamyon
148.	Самосвальный (кузов)	(sıfat) Kamyon damperine ilişkin
149.	Самосев	(isim) Kendiliğinden tohumlanma, bitkilerin ufalanmış tohumlarından doğal ekimi
150.	Самосей/самосейка	(isim) Doğal ekim yoluyla kendiliğinden tohumlanan bitki
151.	Самоскорейший	(sıfat) En çabuk, en hızlı
152.	Самосовершенствование	(isim) Kendi zekâ ve ahlakımı yetkinleştirme
153.	Самосожжение	(isim) Kendi kendini yakma
154.	Самосозерцание	(isim) Kendi iç âlemine dalma
155.	Самосознание	(isim) Bilinç, şuur
156.	Самосохранение	(isim) Kendini koruma
157.	Самостийный	(sıfat) Kitap dilinde bağımsız (genellikle devlet eğitimi, hükümet yönetimi hk.)
158.	Самостийность	(isim) Kitap dilinde bağımsızlık (genellikle devlet eğitimi, hükümet yönetimi hk.)
159.	Самостоятельно	(zarf) Bağımsız olarak, kendi başına, kendi kendine
160.	Самостоятельность	(isim) Bağımsızlık, istiklal, özgünlük, orijinallik
161.	Самостоятельный	(sıfat) Bağımsız, ayrı, müstakil, başına buyruk, özgün, orijinal
162.	Самострел	(isim) Kendi kendini kasten yaralama; kendi kendini yaralamış asker
163.	Самосуд	(isim) Öldürüverme, linç etme
164.	Самотёк	(isim) Kendi kendine akma; oluruna bırakılmışlık (mecaz)
165.	Самотёком	(zarf) Kendi ağırlığıyla akarak; kendiliğinden (mecaz)
166.	Самотёчный	(sıfat) Kendiliğinden akan
167.	Самоторможение	(isim) Otomatik frenleme
168.	Самотормозящийся	(sıfat) Otomatik frenli
169.	Самоубийственность	(isim) İntihar niteliğinde, kendini mahvediş / yok ediş
170.	Самоубийственный (акт)	(sıfat) İntihara ilişkin, intihar (eylemi)
171.	Самоубийство	(isim) İntihar etme
172.	Самоубийца	(isim) Müntehir, kendini öldüren
173.	Самоуважение	(isim) Özsaygı
174.	Самоуверенно	(zarf) Kendinden emin

175.	Самоуверенность	(isim) Kendinden emin olma
176.	Самоуверенный	(sıfat) Kendine güvenen
177.	Самоунижение / самоуничижение	(isim) Kitap dilinde kendini hor görme, kendini hiçe sayma
178.	Самоуничтожение	(isim) Kendi kendini yok / imha etme
179.	Самоуправец	(isim) (Güncel kullanımda olmayan sözcük) Gelişigüzel, keyfince davranan kişi
180.	Самоуправление	(isim) Kendi kendini idare etme, özerklik
181.	Самоуправляющийся	(sıfat) Kendi kendini idare eden, yöneten
182.	Самоуправствовать/самоуправничать	(fiil) Konuşma dilinde keyfince, canının istediği gibi hareket etmek
183.	Самоуправство	(isim) Keyfi hareketler, keyfilik
184.	Самоусовершенствование	(isim) Kendi zekâ ve ahlakını yetkinleştirme
185.	Самоуспокоение	(isim) Rahatlık hissi, kendini teskin etme, işlerin seyrine anlamsız biçimde güven duyma
186.	Самоуспокоенность	(isim) Kaygısızlık, rahatlık, her şey yolunda diye gösterilen kayıtsızlık
187.	Самоуспокоиться / самоуспокаиваться	(fiil) Kendini avutmak, kendini teskin etmek, rahatlığa teslim olmak.
188.	Самоустранение	(isim) Bir işten ya da görevden gönüllü olarak el çekme
189.	Самоустраниться / самоустраняться	(fiil) Bir işten ya da görevden gönüllü olarak el çekmek, kendi arzusuyla geri çekilmek
190.	Самоутверждение	(isim) Kitap dilinde kendi kişilik ve önemini onaylama, kendini olumlama.
191.	Самоучитель	(isim) Kendi kendine öğrenme kitabı
192.	Самоучка	(isim) Alaylı, kendi kendine yetişmiş
193.	Самохвал/самохвалка	(isim) Konuşma dilinde böbürlenmiş kişi/kadın, övünge adam/kadın
194.	Самохвальский	(sıfat) Övünge
195.	Самохвальство	(isim) Konuşma dilinde kendi kendini pazarlama, kendini yere göğe sığdıramama, övünge
196.	Самоход / самоходка	(isim) Konuşma dilinde kendi kendine hareket eden makine, mekanizma, içten yanmalı motorlu paletli ya da paletsiz araçlar (top arabası, vinç, traktör vs.)
197.	Самоходный	(sıfat) Kendi kendine hareket eden, motorlu, (askeri) tank (самоходка), kendi gider
198.	Самоходом	(zarf) Konuşma dilinde kendi gücüyle hareket ederek, otomatik tahrikli

199.	Самоцвет	(isim) Kendinden renkli/parlak taş
200.	Самоцветный	(sıfat) Kendinden renkli/parlak taştan yapılan
201.	Самоцель	(isim) Kendi içinde bir amaç, başlı başına bir amaç.
202.	Самочинный	(sıfat) Kitap dilinde keyfi olarak yasa dışı ya da kurallara aykırı yapılan işe dair
203.	Самочинство	(isim) Keyfi olarak yasa dışı ya da kurallara aykırı iş yapma
204.	Самочинствовать	(fiil) (Güncel kullanımda olmayan sözcük) Keyfi olarak yasa dışı ya da kurallara aykırı iş yapmak
205.	Самочувствие	(isim) Keyif (keyfi); hal hatır sormada (как ваше самочувствие?)

Sonuç

Çalışmanın ilk kısmında sözcük yapımının tanımından yola çıkılarak Rusçanın sözcük yapım yöntemlerinden genel hatlarıyla bahsedilmeye özen gösterilmiştir. Araştırmanın temelini teşkil etmesi nedeni ile sözcük yapım yöntemlerinden biri olan bileşik sözcük konusu üzerinde özellikle durulması gerekmiştir. Dolayısıyla bileşik sözcüğün tanımının verilmesinin yanı sıra, sözcük bileşimine dayalı türev oluşturmada tek başına anlamı olmayan morfemler olmasına karşın, büyük işleve sahip sözcük bağlayıcı iç ekin ne olduğuna ve çeşitlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Bileşik sözcük yapılarında en sık görülen ön bileşenlere kısaca değindikten sonra ise *само-* ön ekli bileşik sözcükler konusuna geçilmiştir. Birçok kaynaktan bileşik sözcüklerin ön eki olarak adlandırılan ön bileşenler için prefiks (ön ek) terimi yerine ön ek ya da ön takıya benzeyen köke bağlı morfemleri ifade eden “*prefiksoid*” terimi kullanılmaktadır. Prefiksoid teriminin içerisindeki “*-oid*” eki “benzer” ya da “benzeyen” anlamına gelmekte olup işlevleri bakımından prefikslere benzer özellik taşıdığını göstermektedir. Bu nedenle nadiren de olsa bileşik sözcüklerin ön ekleri için prefiksoid teriminin kullanıldığını da belirtmek gerekir. Ancak temel başvuru kaynaklarında dahi prefiks teriminin kullanılması nedeniyle bu çalışmada da bileşik sözcük yapılarında *само-* ön bileşeni ön ek (prefiks) olarak verilmiştir. Konuya ilişkin kısa tanım ve örneklemenin ardından *само-* ön eki ile elde edilen bileşik sözcük yapıları tablo halinde verilmiştir.

Tablodan anlaşılacağı üzere, Rusça bileşik sözcükler yönünden oldukça zengin bir dildir. Çalışmamızda her ne kadar 205 adet (136 isim, 49 sıfat, 11 fiil, 9 zarf) *само-* ön ekli sözcük verilmiş olsa da cinsiyet bakımından farklı bireyler için kullanılan sözcük çiftleri ve farklı türlerdeki fiil çiftleri ayrı ayrı hesaplanmamış, tek bir sözcük olarak kabul edilmiştir. Ayrıca her geçen gün dildeki söz varlığının gelişime açık olduğu unutulmaması gereken önemli bir husustur. Gelişen bilim ve teknolojiye bağlı olarak ilgili kavramları karşılayacak yeni sözcüklere ihtiyaç duyulmaktadır, buna istinaden kimi zaman farklı dillerden sözcük alıntılama yoluna başvurulmakta, kimi zaman ise söz konusu dilin kendine özgü sözcüklerini türetme yoluna gidilmektedir. Bu nedenle nicelik bakımından kesin olarak bir rakam ifade edilmesi imkânsızdır. Ancak isim, sıfat, fiil ve zarf olarak farklı dil birimlerine ait günümüzde kullanılan *само-* ön ekli Rusça bileşik sözcükler alfabetik dizine göre verilmeye çalışılmıştır. Rusçada *само-* ön eki sayesinde oluşturulan bileşik sözcükler semantik olarak “kendi kendine” ya da “kendi başına” ifadelerini içermektedir, ancak kimi sözcüklerin Rusçadan erek dile çevirisinde bu ifadeler kullanılmaksızın başka sözcük ve kavramlarla ifade edilebildiği görülmektedir.

Kaynakça

- Butakova, L.O. (2012). *Morfemika i slovoobrazovaniye sovremennogo russkogo yazıka*, Moskva: FLINTA.
- Dietrich, A.P. (2001). *Slovar' lingvističeskih terminov*, İstanbul:Multilingual.
- Filin, F.P.(baş red.) (1979). *Russkiy yazık, Entsiklopediya*, Moskva: Sovetskaya entsiklopediya.
- Gamidov, İ.G., Alyoşkına O.Yu., Kuliyeva, M.D., Suleymanova F.S., Musayeva E.L. (2015). *Russkiy yazık*, Baku: Abiturient.
- Kalyuta, A. (2004). *Dilbilimi Terimleri Sözlüğü*, İstanbul:Multilingual.

- Korkmaz, Z. (2003). *Gramer Terimleri Sözlüğü*, Genişletilmiş 2. Baskı, Ankara:TDK.
- Lopatin, V.V., Lopatina, L.Ye. (2001). *Russkiy Tolkoviy Slovar'*, İstanbul:Multilingual.
- Lobanova, N.A., Slesareva, İ.P.(1980). *Uçebnik russkogo yazıka dlya inostrannih studentov-filologov*, Moskva: Russkiy yazık.
- Musyafayev, E.M., Şçerbini V.G. (1995). *Büyük Rusça-Türkçe Sözlük*, İstanbul:Multilingual.
- Ojegov, S.İ., Şvedova, N.Yu.(2000). *Tolkoviy slovar' russkogo yazıka*, Moskva:Abukovnik.
- Panov, M.V. (sost.)(1984). *Entsiklopedičeskiy slovar' yunogo filologa (yazıkoznaniye)*, Moskva:Pedagogika.
- Reginina, K.B, Tyurina G.P., Şirokova L.İ. (1976). *Ustoyçiviye slovosocetaniya russkogo yazıka*, Moskva:Russkiy yazık.
- Rozental', D.E., Telenkova, M.A. (2008(a)). *Spravoçnik po russkomu yazıku, Slovar' lingvistiçeskih terminov*, Moskva: AST, Mir i obrazovaniye.
- Rozental', D.E., Telenkova, M.A. (2008(b)). *Spravoçnik po russkomu yazıku, orfografiya, punktuatsiya, orfografiçeskiy slovar'*, Moskva: Oniks, Mir i obrazovaniye.
- Savko, İ.E. (2010). *Russkiy yazık ot fonetiki do teksta*, Minsk:Harvest.
- Savko, İ.E. (2012). *Russkiy yazık: ves' şkol'ny kurs kratko i dostupno*, Minsk:Popurri.
- Savko, İ.E. (2013). *Russkiy yazık: ves' şkol'ny kurs v tablitsah, shemah i konspektah*, Minsk:Popurri.
- Semyonov, A.V. (2002). *Slovoobrazovatel'nyy slovar' russkogo yazıka*, Moskva:Yunves.
- Şvedova, N.Yu (baş red.). (1980). *Russkaya grammatika, T.1 "Fonetika, fonologiya, udareniye, intonatsiya, slovoobrazovaniye, morfologiya"*, Moskva:Nauka.
- Üstoğlu, E. (2009). *Rusçada Sözcük Yapma Yolları*, İstanbul:Multilingual.
- Yelintseva, İ.V. (2016). *Morfemny slovar' dlya naçal'noy şkoli*, izd.2-oye, Rostov-na-Donu:Feniks.

Extended Abstract

As in every language, Russian has its own word formation methods. Many researchers have mentioned these methods, but Savko exemplified the Russian word formation methods in the most detailed and descriptive form. In the introductory part of this study, information about word making in general terms is tried to share. The following chapters and sub-chapters have been prepared to address the essence of the subject.

Definitions of the compound word, as one of the basal word formation methods, and interfix are given, besides that the methods of creating a compound word in Russian are explained with examples. Then, short information about the compound word structures with the prefix *camo-*, which is the focal point of the subject, is given and related words are listed in a table. In the left column of the table, numbering was made to show word order, in the middle column, the compound words with the prefixed *camo-* were listed alphabetically from top to bottom. As it is seen from the right column of the table, the Turkish equivalents of the dictionary meanings of the words have been tried to be given; while one Turkish word is sufficient to define dictionary meanings for some words, sometimes some Russian words can be explained in Turkish with long expressions. The mentioned Russian names and adjectives are given in masculine gender in nominative case, regardless of gender of words. However, the word pairs used to name individuals from different sexes were given together separating by a slash. Also, verbs are given in infinitive forms, and in some, pairs of aspects are given together using slash. In order not to disturb the integrity of the study, neither morphological, nor word formation analysis was included in the continuation of the table. On the one hand the Turkish equivalents of the Russian compound words with the prefix *camo-* are given in the table, and on the other hand the usage areas of the words, especially in terms of stylistic, should be written stating "in bookish language, in colloquial language or obsolete/archaic word". In addition, some of the Russian compoundings with the prefix *camo-* is given with the helping words in parenthesis, in order to make it easier to understand and exemplify the word. This situation is explained giving Turkish translation in parenthesis in the right column, where Turkish dictionary meanings are given.

It should be noted that the new words obtained using the prefix *camo-* are included in the main class of genuinely Russian words containing the meaning "by itself" or "on its own". Although sometimes a new word obtained may have semantically open or hidden meaning "by itself" or "on its own", this may not be felt when related words are translated into another language. This can be understood only by researchers of linguistics and / or people who

know the Russian word formation rules and Russian morphemes. In many sources, no matter how rare are used the term prefixoid, which refers to root-bound morphemes similar to prefixes, instead of the term prefix for pre components of compound words. The affix “-oid” in the term prefixoid means “similar” and shows that it has similar characteristics to prefixes in terms of their functions. Therefore, it should be noted that the term prefixoid is used for prefixes of compound words. However, even in the main references, this term is given as prefix in compound word structures, in this study the first components of compound word structure with camo- called as prefix. Following the brief description and sampling of the subject, compound word structures obtained with the prefix camo- are given in tabular form.

As can be seen from the table, Russian language is quite rich in terms of compound words. Although 205 (136 nouns, 49 adjectives, 11 verbs, 9 adverbs) prefixed words were given in our study, the word pairs used for different individuals in terms of sexes, and verb pairs of different aspects were not calculated separately and accepted as a single word. In addition, it is important to remember that lexicon of the language is open to day by day development. Depending on the developing science and technology, there is a need for new words that will meet the relevant concepts, sometimes using method of loaning words from different languages, and sometimes using word making method by derivation. Therefore, it is impossible to express a precise number in terms of quantity for these words. However, the Russian compound words such as noun, adjective, verb and adverb prefixed with camo- are given in alphabetical order. In Russian, the compound words formed by the prefix camo- contain semantically “by itself” or “on its own”, but it is seen that some words can be expressed in other words and concepts without using these expressions in translation from Russian to another language.

DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.536081>

Geliş Tarihi: 05-03-2019

Received: 05-03-2019

Kabul Tarihi: 31-10-2019

Accepted: 31-10-2019

Makale Türü: *Araştırma Makalesi*

Research Type: *Research Article*

Kumkale, Z., Adıgüzel, A. (2019) İngilizce Öğretiminde Sanal Gezinti (Virtual Tour, Virtual World) Uygulamaları İle İlgili Yurtdışı Lisansüstü Tezlerin Değerlendirilmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 5(2), 229-238. DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.536081>



İngilizce Öğretiminde Sanal Gezinti (Virtual Tour, Virtual World) Uygulamaları İle İlgili Yurtdışı Lisansüstü Tezlerin Değerlendirilmesi

Zeynep KUMKALE¹ Abdullah ADIGÜZEL²

Öz

Bu araştırmanın amacı, yurtdışında İngilizce öğretiminde sanal gezinti uygulamaları kullanımı üzerine yapılmış lisansüstü tezleri incelemek ve bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda İngilizce öğretiminde sanal gezinti uygulamalarıyla ilgili çeşitli öneriler sunmaktır. Bu nedenle araştırmada, 2008-2018 yılları arasında yurtdışında İngilizce öğretiminde sanal gezinti uygulamaları kullanımı üzerine gerçekleştirilmiş lisansüstü tezlerin incelenerek değerlendirilmesi yapılmıştır. Çalışmada meta-sentez ve doküman incelemesi yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmaların çoğunluğunda sanal gezinti uygulamaları olarak Second Life portalının kullanıldığı görülmüştür. İngilizce öğretimi kapsamında yapılacak olan herhangi bir meta-sentez çalışması için farklı bilgisayar uygulamalarının da İngilizce öğretiminde kullanımının da incelenmesi gerekir. Ayrıca, Türkiye'de de İngilizce öğretiminde sanal uygulamaların kullanımının yaygınlaştırılması da etkili olacaktır.

Anahtar Kelimeler: İngilizce öğretimi, sanal gezinti, meta-sentez, doküman inceleme

Evaluation of Foreign Postgraduate Theses on the Use of Virtual Tour (Virtual World) Applications on English Language Teaching

Abstract

The aim of this study is to examine the foreign theses on the use of virtual tour applications in English language teaching and to present various suggestions about teaching English in line with the results obtained from these studies. For this reason, in the study, foreign postgraduate theses on the use of virtual tour applications in English teaching between the years 2008-2018 were examined and evaluated. Meta-synthesis and document analysis methods were used in the study. In the majority of studies, it was seen that the Second Life portal was used as virtual tour application. The use of different computer applications in the teaching of English for any meta-synthesis study to be conducted in the context of English teaching should also be examined. In addition, the adoption and use of virtual applications in the teaching of English in Turkey will also be effective.

Key words: English language teaching, virtual tour, meta-synthesis, document analysis

¹ Doktora öğrencisi, Düzce Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü, kumkalezeynep@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-4580-7441>)

² Prof. Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü, aadgzl@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0001-7184-3644>)

Giriş

Bilgisayar destekli dil öğretimi, bilgisayar destekli öğretim alanından ortaya çıkan yeni bir disiplindir (Warschauer ve Healey, 1998). Bu disiplin, çok boyutlu ortamlarda daha derinlemesine bir araştırma olanağı sağlamakla birlikte disiplinler arası bir yaklaşımla, yeni olarak görülen dil öğrenme çeşitlerinden bazılarını öğrenme ve öğretme çevrelerine tanıtmıştır (Yamazaki, 2015). Bilgisayar destekli dil öğretimi ilk olarak 1980'lerde (Chambers, 2010), bilgisayarlı oyun prototiplerini tanımlayan ve bu oyunların sınıf ortamında nasıl bir araya getirildiğini gösteren keşifsel bir yaklaşımdan ortaya çıkmıştır (Peterson, 2010). Farklı uzmanlarca önerilen bu bilgisayarlı oyun türleri arasında, simülasyon oyunu ve sanal gerçeklik (VR) büyük ilgi görmekle birlikte, bugün bilgisayar destekli dil öğretimi alanında önemli eğilimler haline gelmiştir (Ranalli, 2008; Coleman, 2002).

Henderson ve arkadaşları (2009) tarafından sanal dünya olarak da adlandırılan sanal gerçeklik, gerçek olmayan bir ortamda sanal bir çevrede kullanıcılara yanlısamayı veren bir bilgisayar teknolojisidir (Alfadil, 2017). McLellan, (2004) sanal gerçekliği, verilerle daha sezgisel etkileşime izin veren ve insani duyuları yeni şekillerde içeren, bilgisayar kontrollü çok duyulu iletişim teknolojilerinin bir sınıfı olarak tanımlamıştır. Stevenson ve Lindberg (2015) sanal gerçekliği "içerisinde ekrana sahip bir kask veya sensörler ile donatılmış eldivenler gibi özel elektronik teçhizat kullanan bir kişi tarafından gerçek veya fiziksel bir şekilde etkileşime girebilen üç boyutlu bir görüntünün veya ortamın bilgisayar tarafından oluşturulan simülasyonu" olarak açıklamışlardır. Diğer yandan Jacobson (1993), sanal bir dünyayı, kullanıcının mevcut hissettiği bir bilgisayar tarafından yaratılan bir ortam olarak tanımlar. Sanal gerçeklikler insanın, öznenin sanal ortamla etkileşime girebileceği gerçek bir durumun bilgisayar simülasyonudur, bu simülasyonlarda bazen sahnenin temsil edildiği gözlükler ve kasklar gibi konvansiyonel olmayan arabirim araçlarıyla sesler yeniden üretilir (Achille, vd., 2016).

Özellikle İngilizce öğretimi ile ilgili olarak, sanal dünyaların potansiyel faydalarını tartışan yeni bir alan yazın mevcuttur (Abal, 2013). Örneğin, Von Der Emde ve arkadaşları (2001), İngilizce öğretimi için sanal dünyaların, öğrencilere dil kullanımını kültür ve sosyal etkileşimin bir parçası olarak bağlamsallaştırma yeteneği sağladığını ileri sürmüştür. Yapılan araştırmalar, sanal topluluklardaki etkileşimli etkinliklerle, İngilizce öğrenenlerin çoklu öğrenme uygulamalarına girerken kimliklerini oluşturabileceğini göstermektedir (Black, 2005; Lam, 2000; Yi, 2008). Sanal gerçeklik, eğitimciler için öğrencilere yapılandırıcı öğrenme etkinlikleri uygulayabilecekleri bir öğrenim ortamına yerleştirmede eşsiz bir fırsat sunmaktadır (Dickey, 2005). Deutschmann ve arkadaşları (2009) bu etkileşimli ortamın sağladığı sürükleyici deneyimin, daha önce eğitimciler için bir seçenek olmadığını ve öğrenci performansını, devamlılığını ve motivasyonunu geliştirmek için fırsatlar sunduğunu belirtmişlerdir. Sanal bir dünyanın kullanımı, günümüzün teknoloji merkezli dünyasında, İngilizce sınıflarında potansiyeli gösteren bir araçtır (Gump, 2015). Henderson ve arkadaşları (2012) yapmış oldukları bir çalışmalarında İngilizce öğrenmede sanal dünyaların "etkin filtre, kalıcı ortamlar ve kayıtlar, bedensel ve dilsel işbirliği, avatar kontrolü ve öğrenci özerkliği, sanal dünya deneyiminde bile metin etkileşimlerinin değeri, aracı ortam, içeriğe duyarlı etkileşimler ve beden dili" olmak üzere sekiz ayrı kolaylık sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca, bu kolaylıklar bireyin internete bağlı aygıtının rahatlığıyla, herhangi bir yere fiziksel olarak gitme ihtiyacı olmadan gerçekleştirilebilir ve yabancı dil öğrenenler için bireysel, otantik ve özerk dil öğrenme deneyimi olabilir (Von Der Emde vd., 2001).

Carruthers (2013) sanal dünyaların, birçok farklı alanda eğitim potansiyelleri için geniş çapta araştırılmış ve araştırılan güncel ve yenilikçi platformlar olduğundan ancak dil öğretiminde kullanılan sanal ortamlar üzerine yapılan araştırmaların sınırlı olduğundan söz etmektedir. Yukarıda belirtilenlere ek olarak alan yazın incelendiğinde, sanal gezintilerin İngilizce öğrenenlerin konuşma becerileri ve dil gelişimleri üzerindeki yararları ve etkilerini belirten çok az sayıda deneysel çalışma vardır (Garcia-Ruiz vd., 2007; Ranalli, 2008; Zheng vd., 2009). Az sayıdaki mevcut çalışmalardan, sanal ortamların geliştirilmiş bir öğrenme ortamı sağladığı bulunmuştur (Barkand ve Kush, 2009; Peterson, 2006; Zheng vd., 2009). Ülkemizde de İngilizce öğretiminde sanal gezinti uygulamaları üzerine yapılan çalışma sayısı oldukça kısıtlıdır. Bu nedenle, bu çalışma İngilizce öğretiminde sanal gezinti uygulamalarının kullanımının dil öğretimine olan etkilerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi konu edinmesi bakımından önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı yurt dışında İngilizce öğretiminde sanal gezinti uygulamalarının kullanımını konu edinen lisansüstü tez çalışmalarını değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Yurtdışındaki üniversitelerde 2008-2018 yılları arasında İngilizce öğretiminde sanal gezinti uygulamaları kullanımıyla ilgili ne kadar tez çalışması yapılmıştır?
2. Yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
3. Yapılan çalışmalarda kullanılan araştırma desenlerinin dağılımı nasıldır?
4. Yapılan çalışmalarda kullanılan veri toplama yöntemlerinin dağılımı nasıldır?

5. Yapılan çalışmaların hedef kitlesinin dağılımı nasıldır?

Bu amaçlar doğrultusunda son 10 yılda, yurtdışında gerçekleştirilmiş İngilizce öğretiminde sanal gezinti kullanımını konu edinen lisansüstü tez çalışmaları taranarak, sanal gezinti uygulamalarının İngilizce öğretiminde kullanımını çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Sayıtları

1. Araştırma için taranan tezler, İngilizce öğretiminde sanal gezinti uygulamaları kullanımının dil becerileri üzerindeki etkisini yansıtmaktadır.
2. Araştırma için taranan tezler, İngilizce öğretiminde sanal gezinti uygulamaları kullanımının öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin değerlendirilmesini yansıtmaktadır.
3. Araştırma için taranan tezler, İngilizce öğretiminde sanal gezinti uygulamaları kullanımının hedef kitle görüşleri açısından değerlendirilmesini yansıtmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu çalışma İngilizce öğretiminde sanal gezinti uygulamaları kullanımıyla sınırlıdır.
2. Bu amaçla, veri toplama ve verilerin analizinde İngilizce öğretiminde sanal gezinti uygulamaları kullanımı üzerine yapılan çalışmalardan elde edilen nicel ve nitel veriler kullanılmıştır.
3. Bu çalışma 2008-2018 yılları arasındaki yabancı tezlerle sınırlıdır.

Yöntem

Bu çalışma, İngilizce öğretiminde sanal gezinti uygulamaları kullanımını konu edinen yurtdışında gerçekleştirilmiş lisansüstü tez çalışmalarını değerlendirmek amacıyla desenlenmiş bir meta-sentez çalışmasıdır. Meta-sentez, aynı konu üzerine yapılan çalışmaların temalar veya ana şablonlar oluşturularak eleştirel bir bakış açısıyla yorumlanması ve sentezlenmesi sürecidir (Polat, 2017). Farklı araştırmacılar (Lincoln ve Guba, 1985; Noblit ve Hare, 1988), meta-sentezi veri kaynağı olarak hem nitel hem de nicel araştırmaları kullanan nitel bir araştırma yöntemi olduğunu ve yorumlayıcı bir niteliği barındırdığını belirtmişlerdir. Nitel bir araştırma deseni olan meta sentez araştırma yöntemi, nicel ve nitel araştırma bulgularını yorumlamak için önceden belirlenen ve/veya verilerin ortaya çıkardığı temalar ve şablonlar üzerinden bir sentez çalışması gerçekleştirmeyi kapsar (Atakan Duman ve Özdora Aksak, 2017). Neden ve etkileri çevreleyen sonuçların kesinliğini artırmayı amaçlayan ve çalışmalar arasında birleştirici olan nicel meta-analizden farklı olarak (Walsh ve Downe, 2005) meta-sentez, yorumlayıcıdır (Aküzüm ve Özmen, 2013). Ayrıca, nitel meta-sentezde asıl amaç, incelenen bütün çalışmaların daha geniş yorumlayıcı dönüşümlerini yaratmak ve her bir özel çalışmadaki yorumlayıcı dönüşümlere sadık kalmaktır (Sandelowski ve Barroso, 2003). Meta sentez yöntemi ile birçok araştırmanın bulguları incelenip yorumlanabilir (Thorne vd., 2004; Finfgeld, 2003; Strobel ve Barneveld, 2009; Aküzüm ve Özmen, 2013; Atakan Duman ve Özdora Aksak, 2017).

Çalışmada ayrıca meta-sentez yönteminin yanı sıra betimsel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi de kullanılmıştır. Doküman incelemesi nitel araştırmada doğrudan gözlem ve görüşmenin olanaklı olmadığı durumlarda kullanılan veya görsel materyallerin araştırmaya dâhil edilmesini temel alan bir yöntemdir (Nart, 2017). Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Belgesel tarama olarak da ifade edilen bu teknik, var olan kayıt ve belgelerin, veri kaynağı olarak sistemli incelenmesidir (Karasar, 2006).

Verilerin Toplanması

Meta-sentez yöntemi ile anlamlı ve geçerli sentez bulgulara ulaşılması için araştırma sorularına ilişkin birincil bulguların en az 10-12 birincil araştırmaya dayalı olması önerilmektedir (Sandelowski vd., 1997; Paterson vd., 2001; Jones, 2007; Bondas ve Hall, 2007; Poggenpoel ve Myburgh, 2008; Sözer ve Oral, 2016).

Türkiye’de sanal gezinti uygulamalarının İngilizce öğretiminde kullanımı üzerine yapılmış olan çalışma sayısı yeterli olmadığından, araştırmada kullanılacak olan çalışmalar yurtdışında çalışılmış yüksek lisans ve doktora düzeyinde tezlerden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılacak çalışmalar ProQuest Dissertations and Theses Global (ProQuest Doktora ve Yüksek Lisans Tez Merkezi)’den internet aracılığıyla toplanmıştır.

Noblit ve Hare’in (1988) meta-senteze dahil edilecek olan çalışmalar hakkındaki kriterleri göz önüne alınarak aşağıdaki dahil edilme ölçütleri belirlenmiştir:

1. Çalışmanın 2008-2018 yılları arasında gerçekleştirilmiş olması.
2. Çalışmanın İngilizce öğretiminde sanal gezinti uygulamaları kullanımı üzerine olması.
3. Araştırmanın lisansüstü tezi olması.
4. Araştırma örnekleminin yurtdışında yapılmış çalışmalar olması.

Yukarıda belirtilen dahil edilme kriterleri doğrultusunda meta-senteze dahil edilen tezlerin seçilmesine ilişkin anahtar kelimeler İngilizce sanal gerçeklik (virtual reality), virtual worlds (sanal dünyalar), English language teaching (İngilizce öğretimi) olarak belirlenmiş ve ProQuest Tez tarama Kataloğu'nda taranmıştır.

Verilerin Analizi

İngilizce öğretiminde sanal gezinti uygulamaları kullanımını konu edinen çalışmalardan elde edilen verilerin farklı özellikleri (araştırma modeli, veri toplama yöntemi, hedef kitle) yüzde ve frekans dağılımı şeklinde tablolarda belirtilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi için SPSS 22 (Statistics Package for Social Sciences 22) paket programı kullanılmıştır.

Bulgu ve Yorumlar

Araştırma kapsamına dahil edilen tezlerin analizi tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1. ProQuest Tez Tarama Kataloğunda Anahtar Kelimeler Kullanılarak Ulaşılan Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Tezlerin Yayımlanma Yılı	f	%
2008	0	0
2009	0	0
2010	1	10
2011	1	10
2012	0	0
2013	2	20
2014	2	20
2015	0	0
2016	2	20
2017	2	20
2018	0	0
Toplam	10	100

Tablo 1'de görüldüğü üzere, 2008-2011 yılları arasında İngilizce öğretiminde sanal gerçeklik uygulamaları kullanımını konu edinen 10 adet lisansüstü tez çalışmasına bakıldığında 2008, 2009, 2012 ve 2018 yıllarında söz konusu uygulamalarla ilgili herhangi bir çalışma bulunamamıştır. Buna ek olarak, 2010 ve 2011 yıllarında yapılan çalışmaların her biri araştırmanın %10'unu, 2013, 2014, 2016 ve 2017 yıllarında yapılmış olan çalışmaların her biri araştırmanın %20'sini oluşturmaktadır.

Çalışma kapsamında elde edilen lisansüstü tezlerin araştırma yöntem ve desenleri incelenmiş ve elde edilen veriler doğrultusunda dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Lisansüstü Tezlerin Araştırma Modellerine Göre Dağılımı

Araştırmanın Modeli	f	%
Nitel	4	40
Deneysel	2	20
Durum Çalışması	4	40
TOPLAM	10	100

İngilizce öğretiminde sanal gerçeklik uygulamaları kullanımını konulu tezler incelendiğinde deneysel desen, nitel yöntem ve durum çalışması örneklerine eşit oranda (%40) ve deneysel desen kullanılan çalışmalara yalnızca %20 oranında rastlandığı görülmüştür. Buna ek olarak, bazı tez çalışmalarında araştırmacılar yalnızca araştırma modeline değinmiş ve araştırma deseninden söz etmemişlerdir.

Çalışma kapsamında elde edilen lisansüstü tezlere ait veri toplama yöntemleri incelenmiş ve elde edilen verilerin dağılımları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Lisansüstü Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri Toplama Araçları	f	%
Anket	4	18,18
Başarı Testi	2	9,09
Gözlem	3	13,64
Görüşme	7	31,82
Doküman İnceleme	4	18,18
Videolar	1	4,55
Sohbet Kayıtları	1	4,55
TOPLAM	22	100

Tablo 3 incelendiğinde en çok kullanılan veri toplama aracının görüşme (%31,82), en az kullanılan veri toplama aracının ise videolar (%4,55) ve sohbet kayıtları (%4,55) olduğu belirlenmiştir. Çalışma kapsamında incelenen bazı tezlerde ise birden fazla veri toplama aracı kullanıldığı tespit edilmiştir.

Çalışma kapsamında elde edilen lisansüstü tezlerin hedef katılımcıları incelenmiş ve katılımcılara ait dağılım Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Lisansüstü Tezlerin Hedef Katılımcılara Göre Dağılımı

Hedef Katılımcılar	f	%
Öğretmenler	3	30
Öğrenciler	7	70
Hedef Katılımcı Yok	0	0
TOPLAM	10	100

Tablo 4 incelendiğinde çalışma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerde araştırmaya dahil edilen katılımcılar en fazla öğrenciler (%70) olmuştur. Aynı zamanda araştırma kapsamında hedef katılımcıların bulunmadığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırma kapsamında incelenen tezlerden elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:

Jee (2010), İkinci Dil Olarak İngilizce Öğrenen Öğrencilerin Second Life'da Etkileşimi: Görev Temelli Olarak Senkronize Edilmiş Bilgisayar Temelli İletişim (ESL Students' Interaction in Second Life: Task-Based Synchronous Computer Mediated Communication) adlı bir doktora çalışması yürütmüştür. Araştırmacı, çalışma sonucunda öğrencilerin İngilizce derslerinde sanal gerçeklik uygulaması olan Second Life kullanımına olumlu baktıklarını ve aynı zamanda bu uygulamayı kullanarak yabancı dil konuşmada anlama, açıklama ve onaylama işlemlerini rahatlıkla yapabildiklerini belirtmiştir.

Kim (2011), Üç Boyutlu Sanal Dünya İle Bütünleşik Bir İngilizce Öğretim Programı İçin Öğretim Tasarımı (An Instructional Design for An Integrated English Language Curriculum With 3D Virtual World Affordances) adlı doktora tezinde üç ayrı okulda bulunan öğrencilere kendi hazırladığı modüllerden oluşan ve sanal gerçeklik uygulamalarını kullandığı bir İngilizce öğretimi gerçekleştirmiş ve araştırma sonucunda ana dilleri Korece olan öğrencilerin İngilizce konuşmada ve diğer temel becerileri kullanmalarında akıcılık sağladığını tespit etmiştir.

Sanal Yabancı Dil Öğretmenleri, Öğrencilerin Sanal Okullarda Yabancı Bir Dil Öğrenebilmeleri İçin Çalışan Öğretim Uygulamaları Olarak Neler Söylüyor? (What Do Virtual Foreign Language Teachers Report As The Teaching Practices That Work So That Their Students Can Learn A Foreign Language In Virtual Schools?) adlı doktora tezinde ise McKeever (2013), sanal ortamların öğrencilere diyalog içeren tamamlayıcı öğretmen etkinlikleri sunduğundan ve aynı zamanda uygun içerik sanal bir ortamda sunulduğunda öğrencilerin hedef dilde konuşma becerilerini rahatlıkla kullanabildikleri sonucuna ulaşmıştır.

Abal (2013), Normal Sınıf ve Çok Kullanıcılı Sanal Ortamların, Yetişkinlerin Ortaöğretim Sonrası İngilizce Öğrenenlerin Algılanan Konuşma Kaygıları Üzerindeki Etkilerinin Karşılaştırılması (A Comparison of The Effects of Classroom and Multi-User Virtual Environments On The Perceived Speaking Anxiety of Adult Post-Secondary English Language Learners) adlı 5'i kontrol, 6'sı deney grubunda bulunan toplam 11 öğrenci üzerinde 10 hafta boyunca uyguladığı deneysel çalışmada, ana dili İngilizce olan kişilerle sanal sınıflar aracılığı ile görüşme yapan deney grubu öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygılarında yüz yüze konuşma dersleriyle İngilizce dersi işleyen kontrol grubuna göre daha fazla bir azalma olduğunu saptamıştır.

Aldosemani (2014), İngilizce Öğrenenlerin Kültürlerarası Etkileşimlerinin Üçüncü Mekanı Olan Second Life (Second Life As Third Place For ELL's Cross Cultural Interaction) adlı, Uluslararası Öğrenci Değişim ve Burs Programı kapsamında en az altı ay boyunca İngilizce öğrenen ve yabancı dil öğrenmede altıncı seviyede olan 6 Arap ve bu altı öğrencinin görüşme yaptığı 4 Amerikan olmak üzere toplam 10 katılımcıyla gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin sanal gezinti turların kullanıldığı çeşitli çalıştaylar ve eğitimlere katılımlarını gözlemlemiştir. Bu çalışma sonunda, Amerikalı bir diğer ifadeyle İngilizce'yi anadili olarak kullanan öğrencilerle etkileşim halinde olan öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda araştırmacı, katılımcıların bir sanal gezinti uygulaması olan Second Life uygulaması üzerinden Amerikan öğrencilerle gerçekleştirdikleri etkileşimin Arap öğrencilerin, Amerikan öğrencilerin kültürel bilgileri ve anlayışları hakkında bilgilerinin arttığını ve aynı zamanda dil becerilerinde bariz bir gelişme olduğunu ifade ettiklerini belirtmiştir.

Baldwin (2014), on altı hafta boyunca altı katılımcıyla gerçekleştirdiği, Üç Boyutlu Bir Sanal Ortamda Meydana Gelen Bir Orta Batı Üniversitesi İngilizce Yazma Kursunun Uluslararasılaşması İle İlgili Bir Durum Çalışması (A Case Study of The Internationalization of A Midwestern University English Composition Course Occurring in A 3-D Virtual Environment) adlı çalışmada, katılımcıların dil becerilerinde özellikle İngilizce yazma becerisinde sanal gezinti uygulaması olan Second Life'nin olumlu yönde bir etkisi olduğundan ancak katılımcıların küresel farkındalık ve uluslararası etkinliklerde düşük düzeyde bir ilgiye sahip olduklarından söz etmiştir.

Scanlon (2016), En İyi Uygulamaların Delphi Çalışması: Sanal Dünyalarda Yabancı Dil Eğitimi İçin Bir Öğretim Tasarımı (A Delphi Study of Best Practices: Instructional Design for Foreign Language Education in Virtual Worlds) adlı çalışmada Delphi tekniği kullanılarak İngilizce öğretiminde sanal gezinti uygulamaları kullanılarak kullanılabilir bir öğretim tasarımının olup olmaması gerektiğine yönelik bir anket geliştirme çalışması yapmış, aynı zamanda bu anketi öğretmenlere uygulayarak İngilizce öğretiminde sanal gezinti uygulamalarının kullanılıp kullanılmaması gerektiğine karar vermeye çalışmıştır. Bu araştırma sonucunda yazar, sanal dünyaların çok ortamlı bağlamlara sahip, simgeler açısından zengin, öğrencilerin avatarlar olarak yabancı dil öğrenme süreçlerinde etkin olabilecekleri olanaklara sahip olabileceğini, aynı zamanda öğrencilerin kendilerine olan güvensizlikleri ve yabancı dil öğrenme kaygısını en az düzeye indirebileceği, sorun temelli, beceri temelli ve deneysel öğrenmeyi de destekleyebileceği sonucuna ulaşmıştır.

İngilizce'yi belirli amaçlar için öğrenenlere (ESP) içerik temelli İngilizce modelini sanal dünyalar üzerinde kullanarak öğretim amacıyla gerçekleştirdiği ve 16 katılımcıyı dahil ettiği Dilin Ötesinde Öğrenme: Belirli Amaçlar İçin İngilizce (ESP) Öğrenenlerin Second Life® Dünyasında Edindiği Deneyim (Learning Beyond Language: English for Specific Purposes (ESP) Learners' Experience in The Second Life® World) adlı çalışmada Li (2016), İngilizce öğrenme süreçlerinde henüz yeni başlayan öğrencilerin sanal dünyalara karşı olumlu bir tutum sergilediklerini belirtmiştir. Araştırmacı aynı zamanda, katılımcıların sanal dünyaların kullanımıyla işlenen İngilizce derslerinde daha fazla katılım sağladıklarını, öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetebildiklerini belirtmiştir.

Cypris Köyü: Sanal Dünyalarda Dil Öğrenme (Cypris Village: Language Learning in Virtual Worlds) adlı çalışmada Duquette (2017), bir sanal gezinti uygulaması olan Second Life portalı üzerinde bulunan ve İngilizce öğretimi için tasarlanmış olan Cypris Köyü'nün Aralık 2008'den beri nede bu kadar etkin bir şekilde kullanıldığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda yazar, öğrencilerin İngilizce öğrenirken ders işledikleri Cypris Köyü'nde gerçekleştirdikleri eylemlerin kendi yaşantılarına çok benzer olduklarını, grup çalışmasıyla dil uygulamalarını çok rahatlıkla yapabildiklerini, ve çok ortamlı bir öğrenmenin gerçekleştiğini söylediklerini belirtmiştir.

Sanal Gerçeklik Oyun Sınıfı Uygulaması: Öğretmen Bakış Açılı ve Öğrenci Öğrenme Çıktıları (Virtual Reality Game Classroom Implementation: Teacher Perspectives and Student Learning Outcomes) adlı çalışmada Alfadil (2017), bir sanal dünya uygulaması olan House of Languages (Diller Evi)'nin öğrencilerin İngilizce kelime öğrenmelerine olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. 64 öğrencinin deney ve kontrol grubunu oluşturduğu çalışmada yazar, iki haftalık bir deney sürecinde haftada dört saat ders olmak üzere toplam her bir grup için sekiz saat ders uygulaması yapmıştır. Deney grubu öğrencileri İngilizce derslerini Diller Evi uygulamasını kullanarak alırken, kontrol grubu öğrencileri yüz yüze öğretim gerçekleştirmiştir. Deneysel süreç sonunda uygulanan başarı testinden elde edilen verilere göre Diller Evi uygulamasını kullanan deney grubu öğrencilerinin İngilizce kelime öğrenmede yüz yüze öğretim gören öğrencilere göre daha fazla bir başarı sergiledikleri görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Çalışma kapsamında incelenen tezlerde en fazla kullanılan modelin durum çalışması ve nitel desen olduğu görülmüştür. En az kullanılan yöntem ise nicel yöntem desenlerinden deneysel desen olarak belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen tezlerde en çok kullanılan veri toplama yöntemi görüşme olarak bulunmuştur. Bazı çalışmalarda, çalışmanın etkinliğini artırmak için birden fazla veri toplama yöntemine yer verilmiştir. Çalışmalar içerisinde deneysel desenin az kullanılmasından dolayı veri toplama araçlarından en az kullanılan başarı testleri olmuştur. Bunun yanı sıra videolar ve sohbet kayıtlarının da en az kullanılan veri toplama araçları olduğu görülmüştür.

Çalışma, hedef katılımcı grupları açısından incelendiğinde, yapılan çalışmaların en fazla öğrencilerle gerçekleştirildiği görülmektedir. Tez içerikleri incelendiğinde İngilizce öğretiminde sanal gezinti uygulamaları olarak en çok Second Life portalının kullanıldığı görülmektedir. Bu durumun nedeni ise Second Life portalının erişiminin her yerden sağlanabilmesi, hesap edinmenin ücretsiz olması, sanal sınıflar kurabilme olanağı tanınması olabilir. Aynı zamanda başka sanal gezinti portallarının kullanılmaması ya da az kullanılmış olması bir önceki ifadeye belirtildiği gibi hesap oluşturmanın ücretli olması, sanal ortamda yabancı dil sınıfları kurabilme özelliğinin bulunmaması, uygulamalara her yerden erişimin sınırlı olması, uygulamayı üreten şirketlerin uygulama üzerinde gerçekleştirdikleri güncellemeler, her uygulamanın her bilgisayarda açılmaması nedeniyle olabilir.

Yurtdışında yapılmış ve bu çalışma kapsamında incelenen lisansüstü tez sonuçlarına baktığımızda genel olarak sanal gezinti uygulamalarının İngilizce öğretimine olumlu katkılar sağladığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, çalışmalarda kullanılan sanal gezinti uygulamaları kullanılarak oluşturulan öğrenme etkinliklerine bakıldığında yalnızca öğrenci başarısı üzerine odaklanılmadığı, aynı zamanda öğrenci ve öğretmen görüşlerine yer verildiği de görülmüştür. Ayrıca, araştırmacılar çalışmaları doğrultusunda kullanılan sanal gezinti turlarının belirli dil becerileri açısından incelenmesinin yanında bu uygulamaların öğrencilerin kaygı düzeylerini de ne şekilde etkilediğini belirlemeye çalışmışlardır. Buna ek olarak, araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda kullanılan sanal gezinti uygulamalarının öğretmenlerin mesleki gelişim etkinlikleri için kullanıldığı da belirlenmiş ve ayrıca sanal gezinti uygulamalarının İngilizce derslerinde kullanılıp kullanılmaması yönünde bir de anket geliştirme çalışması yapılmıştır. Yapılan bu anket geliştirme çalışmasında katılımcılar, İngilizce derslerinde kullanılacak sanal gezinti uygulamalarının İngilizce dört temel beceriyi (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) içeren etkinlikleri sağlayacak şekilde tasarlanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öneriler

Bu çalışma İngilizce öğretiminde sanal gezinti uygulamaları kullanımını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ancak, artırılmış gerçeklik uygulamalarının yabancı dil öğrenme becerilerine olan etkisini araştırılabileceği gibi, sanal gezinti uygulamalarına benzer bir şekilde sanal gerçeklik uygulamalarının da dil öğretiminde kullanımı incelenebilir. Ayrıca, ülkemizde de İngilizce öğretiminde sanal uygulamaların kullanımı yaygınlaştırılarak bu konuda yapılmış olan lisansüstü çalışmalar da incelenebilir.

Kaynakça

- Abal, A. (2013). *A comparison of the effects of classroom and multi-user virtual environments on the perceived speaking anxiety of adult post-secondary English language learners*. Yayınlanmamış doktora tezi, Florida International University, Miami, Florida.
- Achille, C., Fassi, F., Fiorillo, F., Mandelli, A., Rechichi, F., and Teruggi, S. (2016). VR for cultural heritage: A VR-WEB-BIM for the future maintenance of Milan's Cathedral.
- Aküzüm, C., ve Özmen, F. (2013). Eğitim denetmenlerinin rollerini gerçekleştirme yeterlikleri bir meta-sentez çalışması. *EKEV Akademi Dergisi*, 17(56), 97-120.
- Aldosemani, T. I. (2014). *Second Life as third place for Ells' cross-cultural interaction*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Wyoming, Wyoming.
- Alfadil, M. M. (2017). *Virtual Reality Game Classroom Implementation: Teacher Perspectives and Student Learning Outcomes*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Northern Colorado, Greeley, Colorado.
- Atakan Duman, Ş., ve Özdemir Aksak, E. (2017). Türkiye'de kurumsal sosyal sorumluluğun kavramsallaştırılması: meta sentez analizi, *Business and Economics Research Journal*, 8(3), 501-517.
- Baldwin, N. J. (2014). *A case study of the internationalization of a midwestern university English composition course occurring in a 3-D virtual environment*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Missouri, Kansas.
- Barkand, J., and Kush, J. (2009). GEARS a 3D virtual learning environment and virtual social and educational world used in online secondary schools. *Electronic Journal of e-Learning*, 7(3), 215-224.

- Black, R. W. (2005). Access and affiliation: The literacy and composition practices of English language learners in an online fanfiction community. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 49(2), 118-128.
- Bondas, T. and Hall, E. O. C. (2009). A decade of metasynthesis research in health sciences: A meta-method study, *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 2(2), 101-113.
- Carruthers, H. P. C. (2013). *Effect of the affordances of a virtual environment on second language oral proficiency*. Yayınlanmamış doktora tezi, Southern Illinois University at Carbondale.
- Chambers, A. (2010). Computer-assisted language learning: Context and conceptualization', *Language Teaching*, 43(1), 113-122.
- Coleman, D. W. (2002). On foot in SIM CITY: Using SIM COPTER as the basis for an ESL writing assignment. *Simulation & Gaming: An Interdisciplinary Journal*, 33, 217-230.
- Deutschmann, M., Panichi, L., and Molka-Danielsen, J. (2009). Designing oral participation in Second Life – a comparative study of two language proficiency courses, *ReCALL*, 21(2), 206-229.
- Dickey, M. D. (2005). Three-dimensional virtual worlds and distance learning: Two case studies of active worlds as a medium for distance education, *British Journal of Educational Technology*, 36(3), 439-451.
- Duquette, J. P. (2017). *Cypris Village: Language Learning in Virtual Worlds*. Yayınlanmamış doktora tezi, Temple University, Philadelphia, Pennsylvania.
- Finfgeld, D. L. (2003). Metasynthesis: The state of the art-so far, *Qualitative Health Research*, 13(7), 893-904.
- Garcia-Ruiz, M. A., Edwards, A., and Aquino-Santos, R. (2007). An online collaborative virtual reality environment for promoting listening comprehension., http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos_Mem_FONAEL_III/Garcia_Ruiz_Miguel_Angel_et_al.pdf web adresinden 23 Aralık 2018 tarihinde alınmıştır.
- Gump, A. W. (2015). *Facilitating Motivation in a Virtual World Within a Second Language Acquisition Classroom*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of South Florida.
- Henderson, M., Huang, H., Grant, S. and Henderson, L. (2009). Language acquisition in second life: Improving self-efficacy beliefs. *Proceedings of the 26th Annual ASCILITE International Conference*, 2009. Auckland, New Zealand: ASCILITE.
- Henderson, M., Huang, H., Grant, S. and Henderson, L. (2012). The impact of Chinese language lessons in a virtual world on university students' self-efficacy beliefs, *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(3), 400-419.
- Jacobson, I. (1993). Welcome to the virtual world. In R. Swadley (Ed.). *On the cutting edge of technology*, Carmel, IN: Sams, 69-79.
- Jee, M. J. (2010). *ESL students' interaction in Second Life: Task-based synchronous computer -mediated communication*. Yayınlanmamış doktora tezi, The University of Texas a Austin, Austin, Texas.
- Jones, L. M. . (2007). Overview of methods. In C. Webb & B. Roe (Eds.), *Reviewing research evidence for nursing practice: Systematic reviews*, London: Blackwell, 63-72.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (16.Basım). Ankara: Nobel Basımevi.
- Kim, S. H. (2011). *An instructional design for an integrated English language curriculum with 3D virtual world affordances*. Yayınlanmamış doktora tezi, The University of Wisconsin, Wisconsin, Madison.
- Lam, W. S. E. (2000). L2 literacy and the design of the self: A case study of a teenager writing on the internet, *TESOL Quarterly*, 34(3), 457-481.
- Li, F. (2016). *Learning beyond language: English for specific purposes (ESP) learners' experience in the Second Life® World*. Yayınlanmamış doktora tezi, The University of Alabama, Tuscaloosa, Alabama.
- Lincoln, Y. S. and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- McKeever, L. B. (2013). *What do virtual foreign language teachers report as the teaching practices that work so that their students can learn a foreign language in virtual schools?* Yayınlanmamış doktora tezi, Capella University, Minneapolis, Minnesota.

- McLellan, H. (2004). Virtual realities. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 461-497.
- Nart, S. (2017). 2000-2016 yılları arasında Türkiye’de yazılmış ses eğitimi konulu lisansüstü tezlerin incelenmesi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(6), 231-243.
- Noblit, G.W. and Hare, R. D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies*. Newbury Park, CA: Sage.
- Paterson, B., Thorne, S., Canam, C. and Jillings, C. (2001). *Meta-study of qualitative health research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peterson, M. (2006). Learner interaction management in an avatar and chat-based virtual world, *Computer Assisted Language Learning*, 19(1), 79-103.
- Peterson, M. (2010). Learner participation patterns and strategy usage in Second Life: An exploratory case study, *ReCALL*, 22(3), 429-439.
- Poggenpoel, M. ve Myburgh, C. P. H. (2008). A Meta-synthesis of completed qualitative research on learners’ experience of aggression in secondary schools in South Africa, *International Journal of Violence and School*, 8, 60-84.
- Polat, M. (2017). Türkiye’de öğrenciler neden kopya çeker? Bir meta-sentez çalışması, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 223-242.
- Ranalli, J. (2008). Learning English with the Sims: Exploiting authentic computer simulation games for L2 learning, *Computer Assisted Language Learning*, 21(5), 441-455.
- Sandelowski, M., Docherty, S. and Emden, C. (1997). Qualitative meta synthesis: Issues and techniques, *Research in Nursing & Health*, 20(4), 365-371.
- Sandelowski, M. and Barroso, J. (2003). Toward a metasynthesis of qualitative findings on motherhood in HIV-positive women, *Research in Nursing & Health*, 26, 153-170.
- Scanlon, T. (2016). *A Delphi Study of Best Practices: Instructional Design for Foreign Language Education in Virtual Worlds*. Yayımlanmamış doktora tezi, Northcentral University, Scottsdale, Arizona.
- Sözer, Y. ve Oral, B. (2016). Sınıf içi öğrenmeleri destekleyen okul dışı aktif öğrenme süreci: bir meta-sentez çalışması, *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(22), 278-310.
- Stevenson A. and Lindberg C. A. (2015). *New Oxford American Dictionary*. (3rd edition). Oxford University Press.
- Strobel, J. and van Barneveld, A. (2009). When is PBL more effective? A Meta-synthesis of meta-analyses comparing PBL to conventional classrooms, *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 3(1), 44-58.
- Thorne, S. E., Jensen, L., Kearney, M. H., Noblit, G.W. and Sandelowski, M. (2004). Qualitative meta synthesis: Reflections on methodological orientation and ideological agenda, *Qualitative Health Research*, 14(10), 1342-1365.
- Von Der Emde, S., Schneider, J. and Kotter, M. (2001). Technically speaking: Transforming language learning through virtual learning environments (MOOs), *Modern Language Journal*, 85(2), 210-225.
- Walsh, D. and Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A literature review, *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204-211.
- Warschauer, M. and Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview, *Language Teaching*, 31, 57-71.
- Yamazaki, K. (2015). *Learning to Communicate in a Virtual World: The Case of a JFL Classroom*, Yayımlanmamış doktora tezi, The University of Toledo.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (4.Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yi, Y. (2008). Relay writing in an adolescent online community, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(8), 670-680.

Zheng, D., Young, M. F., Wagner, M. M. and Brewer, R. A. (2009). Negotiation for action: English language learning in game-based virtual worlds, *The Modern Language Journal*, 93(4), 489-511.

Extended Abstract

Virtual reality, also called the virtual world by Henderson et al. (2009), is a computer technology that gives users illusion in a virtual environment (Alfadil, 2017). Stevenson and Lindberg (2015) described it as a computer-generated simulation of a three-dimensional image or environment that can interact in real or physical form by a person using special electronic equipment, such as a helmet with a screen or gloves equipped with sensors, in virtual reality. There is a new field of literature that discusses the potential benefits of virtual worlds, particularly with regard to teaching English (Abal, 2013). For example, Von Der Emde et al. (2001) suggested that virtual worlds for teaching English provide students with the ability to contextualize language use as part of cultural and social interaction.

Carruthers (2013) mentions that research about virtual environments in foreign language teaching is limited, and in addition to these findings, different researchers (Garcia-Ruiz et al., 2007; Ranalli, 2008; Zheng et al., 2009) reported that there are very few empirical studies indicating their benefits and effects on language development. From a small number of existing studies (Barkand and Kush, 2009; Peterson, 2006; Zheng et al., 2009) it has been found that virtual environments provide an improved learning environment. In our country, the number of studies on virtual reality applications in teaching English is quite limited. Therefore, this study is important in terms of examining the effects of the use of virtual reality applications on language teaching in terms of various variables.

The general aim of this study is to evaluate the postgraduate theses on the use of virtual reality applications in teaching English abroad. In line with this aim, it has been tried to determine how many theses have been done on the use of virtual reality applications in English language teaching between the years 2008-2018 in the universities abroad, the distribution of the studies done according to the years, the distribution of the research designs used in the studies, the distribution of the data collection methods used and the target population of the studies. In line with these objectives, graduate theses on the use of virtual reality in English teaching abroad in the last 10 years have been searched and the use of virtual reality in English language teaching has been tried to be evaluated in terms of various variables.

It has been determined that ten theses carried out abroad between 2008 and 2018 were carried out in 2010-2017. In addition to this, it was also seen that the most used model in the theses examined within the scope of the study was case study and qualitative designs. The least used method was determined as experimental design from quantitative methods. The most commonly used data collection method in the theses examined in the scope of the research was found as interview. Some studies have included multiple data collection methods to improve the effectiveness of the study. Due to the low use of experimental design, achievement tests were the least used among the data collection tools. In addition, video and chat recordings were the least used data collection tools.

DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.601557>

Geliş Tarihi: **05-08-2019**

Received: 05-08-2019

Kabul Tarihi: **31-12-2019**

Accepted: 31-12-2019

Makale Türü: **Araştırma Makalesi**

Research Type: **Research Article**

Çoban, A., Erkuzu, D. (2019). Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Görsel Sanatlar Dersi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 5(2), 239-253. DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.601557>



Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Görsel Sanatlar Dersi*

Ahmet ÇOBAN¹, Demet ERKUZU²

Öz

Sanat eğitiminin bireyin gelişimindeki gerekliliği, yaratıcılığa olan etkisi, psikomotor, bilişsel ve duyuşsal alanlarda gerçekleştirilen kazanımlara olan katkısı oldukça önemlidir. Sanat eğitiminde; sanatın bireye sağladığı kültürel ve toplumsal katkılarının yanı sıra, kendine güveni olan, yeteneklerini ortaya çıkararak, çevreye duyarlı ve estetik duygularını geliştiren bireylerin gelişimine önem verilmektedir. Bu çalışmada; Türk Eğitim Sistemi'nde (1924 – 2018 Arası) yer alan Görsel Sanatlar dersi öğretim programları ile ilgili gelişmelerin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş, araştırmanın modeli, kaynak tarama yöntemidir. Araştırmada, 1924-2018 yılları arasındaki Görsel Sanatlar dersi öğretim programları taranmış ve görsel sanatların değişen adı, hangi sınıflarda yer aldığı, amaçları, kazanımları, ders saati sayısı ile ilgili gelişmeler ve görsel sanatların programlardaki ağırlığı değerlendirilmiştir. Araştırmada tarama modeli kullanıldığından evren ve örneklem belirtilmemiştir. Elde edilen bulgularda; Programlarda dersin adında değişiklikler yapıldığı, Görsel sanatlar dersine her sınıf düzeyinde yer verildiği, ders saatinin zamanla azaldığı, programlarda amaçlara yer verildiği ve hedef sayısının arttığı belirlenmiştir. Kazanımlara ilk olarak 1992 İlköğretim Resim-İş dersi Öğretim Programında yer verildiği ve daha sonraki programlarda öğrenme alanlarına ayrılarak yapılandırıldığı belirlenmiş ve dersin programlardaki ağırlığını zamanla azalmıştır. Görsel Sanatlar dersinin programlarda belirlenen amaçlara ulaşılabilmesi için önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ders, Görsel Sanatlar, Öğretim Programı, Haftalık Ders Çizelgesi.

From the Establishment of the Republic to the Present Visual Arts Subject

Abstract

The contribution of art education to the necessity in the development of the individual, its impact upon creativity, and its contribution to the achievements which are realized in psychomotor, cognitive and affective fields are quite crucial. In art education besides the cultural and social contributions of art to the individual, the development of individuals who are self-confident, revealing their talents, develop their environmentally sensitive and aesthetic feelings are given importance. In this study; The aim of this subject is to evaluate the developments in the Visual Arts curriculum in the Turkish Education System (1924 - 2018). Qualitative research approach is adopted in the research and the research model is the source scanning method. In this research, Visual Arts subject programs between 1924-2018 were scanned and the changing name of the visual arts, in which classes it took place, aims, achievements, developments related to the number of subject hours and the weight of visual arts in the programs were evaluated. Since the survey model was used in the study, the universe and sample were not specified. According to the findings; It has been determined that the name of the subject has been changed in the programs, Visual arts subject has been included in every grade level, the hours of the subject have decreased, the goals have been included in the programs and the number of targets has increased. It was determined that the gains were first included in the 1992 Elementary Art Teaching Program and then structured into learning areas and later the weight of the subject in the programs decreased. Suggestions have been made in order to achieve the objectives determined in the Visual Arts subject.

Keywords: Lesson, Visual Arts, Curriculum, Weekly Subject Schedule.

* Bu araştırma; ilk yazarın danışmanlığında, ikinci yazarın "Görsel Sanatlar Öğretim Programları ile İlgili Gelişmelerin Değerlendirilmesi (1924-2018 Arası)" başlıklı yüksek lisans tezinin bir bölümüne dayalı olarak hazırlanmıştır.

¹ Doç. Dr., Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ahcoban@gmail.com, Orcid:0000-0002-8177-5670

² Öğr. Gör., Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, demet.erkuzu56@gmail.com, Orcid: 0000-0001-5041-0380

Giriş

Eğitimin bütün planlanmış faaliyetleri, belirli amaçlara ulaşabilmek ve bazı işlevleri gerçekleştirebilmek içindir. Eğitim sistemlerinin dayandığı belirli bir eğitim felsefesi, bu felsefeye göre teorik olarak yetiştirilmesi tasarlanan bir insan tipi ve oluşturulması istenilen bir toplum modeli vardır. Eğitim felsefesinin içinde eğitimin amaç ve işlevleri yer alır. Eğitimin amaçları, durağan bir yapıda olmayıp değişen beklenti ve ihtiyaçlara göre yeniden yorumlanmak ve belirlenmek durumundadır (Şişman, 2018: 27). Bunun için ilk insandan günümüze kadar eğitimin önemi ve nasıl olması gerektiği konusu toplumların, devletlerin ve kurumların öncelikli görevi olmuştur.

Eğitim, çevre ve zaman bakımından geniş kapsamlı, sürekli ve ayrıca çok yönlüdür (Gürkan ve diğ., 1998: 10). Eğitim zaman, çevre, ortam ve mekan yönünden sınırlandırılmaz. Eğitim toplumun en kapsamlı ve en geniş faaliyetlerinden biridir. İnsan yaşamı boyunca eğitim ile beraber ve iç içedir (Fidan, 2012: 7). Günümüz eğitim sistemimizden beklenen, sadece belirli bilgi ve becerilerin öğrencilere kazandırılması değildir. Bireyin bunlardan değişik sentezlerle farklı ürünler, farklı fikirler ortaya çıkarabilme yeteneğinin geliştirilmesi ve kazandığı bu davranışları gerektiği zaman ve yerlerde uygulayabilmesidir. Sanatta yaratıcılık kavramını açıklayan bu davranış biçimi ile dünyayı algılayabilmek ve gerekli alışkanlıkları edinebilmenin bir yolu da sanattan geçmektedir (Ayaydın ve diğ., 2011: 13). Sanat, bir düzenleme, bir sezgi olayıdır. İçten ve dıştan gelen çeşitli baskının, etkinin (toplumsal- ruhsal ideal ve değerlerin) en iyi yol ile ortaya çıkardığı, estetik niteliklere sahip, özgün bir üründür (Artut, 2013: 20). Sanatın insan eğitime, gelişimine ve yaratıcılık yeteneğine olan etkisi oldukça önemlidir. Sanat eğitimi ile amaçlanan, her bireyi yaratıcılığa yönlendirip bakış açısını geliştirmek ve görsel zekasını geliştirerek yorum ve çıkarımlar yapabilmesini kazandırmaktır.

İnsan çok yönlü ve eğitim gereksinimi olan bir varlıktır. İnsan eğitimin de başlıca yön ve bileşenlerden biri sanat eğitimidir. Sanat eğitimi bilim, felsefe, teknik ve kinestetik alan eğitimleri ile birlikte bireysel ve toplumsal eğitimin en vazgeçilmezlerinden biridir (Mercin ve Alakuş, 2007: 15). Sanat insanın sadece aklına değil yüreğine de seslendiği için her alanda uygulanmakta ve çocukların gelişim aşamalarına uygun olarak verilmesi, özellikle örgün eğitim sisteminde önemli yer tutar (Akkurt ve Boratav, 2018: 55) Sanat eğitimi tüm öğrenme biçimlerini (duyuşsal, kinestetik, görsel, bilişsel) desteklemektedir. Çünkü sanat öğretimi; öğretici ile öğrenen (öğretmen-öğrenci) arasında daha önceden programlanmış estetiksel etkinlikler çerçevesinde oluşan amaçlı, anlamlı iletişim ve etkileşimlerle gerçekleşir (Artut, 2013: 100).

Sanat eğitimi, tanım olarak sanat ve bilim çevrelerinde benimsenmiş görünse de, terimin kavram ve kapsam olarak tam yerine oturduğu söylenemez. Çünkü bugüne kadar bu terim yerine ya da alanı belirlemeye yönelik kullanılan terimler oldukça fazladır (Resim-iş, güzel sanatlar eğitimi, sanat yoluyla öğretim, estetik eğitimi, plastik sanatlar eğitimi, görsel sanatlar eğitimi, sanata doğru eğitim, sanat öğretimi, temel sanat eğitimi vb.). Sanatın eğitimi ile veya sanatı konu alan eğitimle ilgili olarak oldukça fazla sayıda olan bu kavramlar, zaman zaman kavram kargaşalarına da zemin oluşturmaktadır ve zihinleri karıştırmaktadır (Yolcu, 2018: 75). Sanat eğitimi Yolcu; (2018: 77) “Kişinin duygularını, düşüncelerini, izlenimlerini, yetenek ve yaratıcılığını estetik bir düzeye ve bu düzeyde bir anlatıma ulaştırabilmek amacıyla yapılan eğitim faaliyetlerinin tümü” olarak tanımlamıştır.

Eğitim Programı:

Eğitim programı, okulda bireye kazandırılması amaçlanan özellikleri ve bu özellikleri kazandırıcı nitelikteki eğitim durumlarını, yaşantılar sonucundaki davranışların derecesini anlamaya yarayacak sınav durumları ve sınav sonucunda elde edilen verilerle yapılacak değerlendirmeyi içeren tasarıdır (Aşlıoğlu, 2014: 20). Eğitim sisteminin ana parçalarından biri eğitim programlarıdır. Ülkenin gelişimi ile beraber öğretim programlarının da zamanın beklenti ve ihtiyaçlarına uyum sağlaması gerekir. Çünkü sosyo – kültürel, bilimsel ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda nitelikli insan gücüne ihtiyaç vardır ve eğitim-öğretim programlarının geliştirilip uygulanması ile mümkün olabilir (Tan, 2006; Akt. Gültekin, 2017: 14). Eğitim programları öğrencilerde kazandırılması istenilen planlar olduğundan sistemin ulaşmak istediği hedefleri belirler (Tan ve Erdoğan, 2004: 7). Eğitim programları günümüze uygun, bireyin ihtiyaçlarına cevap veren bir yapıda hazırlanmalıdır.

Eğitim Programını Oluşturan Öğeler:

Eğitimde program geliştirme süreci program öğeleri olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür (Demirel, 2015: 95).

Hedef: Eğitimde bireyleri “Niçin eğitiyoruz?” sorusuna cevap arar. Öğretim programının uygulanmasıyla ulaşılmak istenilen noktayı ifade eder. Öğrencilere kazandırılmak üzere belirlenmiş eğitim yoluyla kazandırılabilir istenilen özellikler ya da yeterliliklerdir. Bu özellikler; bilgiler, beceriler, yetenekler, tutumlar, ilgiler, alışkanlıklar vb. davranışlar olabilir (Akpınar, 2017: 116). Hedeflerde; Öğrenciye Görelik, Açıklık (Anlaşılabilirlik), Öğrenme Ürününe Dönüklük, Ulaşılabilirlik, Genellik ve Sınırlılık, Tutarlılık (Kaynaşıklık), Kenetlilik (Konu Alanı İle İlişkili Olma), Bitişiklik gibi nitelikler bulunmalıdır (Akpınar, 2017: 122-123).

İçerik: Üzerinde durulacak konu veya gerçekleştirilmesi öngörülen etkinliklerdir (Şişman, 2018: 11). Programda “Ne öğretelim?” sorusunun cevabıdır. Öğrenme-Öğretme sürecinde öğrencilerin kazanacakları bilgiler, içeriği oluşturur. Program içeriği, ünite ve konuların hedef davranışları kazandıracak biçimde belirlenmesi ve düzenlenmesidir (Akpınar, 2017: 140).

Eğitim Durumları: Öğrenme-öğretme süreci, yaşantılar ve işlemler olarak ifade edilebilir. Bu öge, “Nasıl öğretelim?” sorusuna cevap arar. Eğitim durumları, öğrencilerin hedefe ulaşması için geçirmeleri gereken öğrenme yaşantılarını sağlayacak dış koşulların (uyarıcıların) düzenlenmesi ve uygulanmasını kapsar. Bu düzenleme, öğrencinin, içeriği oluşturan bilgilerle etkileşimini sağlamak için gerekli olan öğretim stratejisi, tekniği, yöntemi ile bunlara destek verecek fiziki düzenlemeleri, araç-gereçleri ve bunlarla ilgili her türlü etkinlikleri kapsar (Akpınar, 2017: 158). Eğitim durumunda hedeflere uygun olarak, bilgi sahibi olmayan öğrenciyi bilen, ilgi-tutum sahibi olmayan öğrenciyi ilgi duyan, tutum kazanmış, beceri sahibi olmayan öğrencinin becerili hale gelmesi için uygun öğrenme – öğretme etkinlikleri düzenlenmektedir (Şeker ve diğ. 2014: 12).

Sınama Durumları (Ölçme ve Değerlendirme): Öğretim programında “Ne kadar?” ve “Ne düzeyde?” sorularına cevap verir. Ölçme, değerlendirme ve durumları belirleme etkinliklerini kapsar. Sınama durumları, öğretim programının uygulanması ile öğrencilerin öngörülen hedef davranışları (kazanımları) ne düzeyde kazandıkları hakkında yargıya varma sürecidir (Akpınar, 2017: 168). Düzenlenecek değerlendirme/sınama durumlarının, eğitimde ölçme ve değerlendirmede söz edilen ilkeler kapsamında bilişsel, devinimsel ve duyuşsal düzeylerde belirlenen hedefleri ölçülebilecek bir nitelikte olması gereklidir (Şişman, 2018: 12).

Sanat Eğitimi

Sanat eğitimi çocuğun kendini özgürce ifade edebildiği bir ortamdır. Çocuğun kişiliğinin gelişmesinde, kendine güvenmesinde önemli rol oynar. Atölye derslerinde paylaşma, sorumluluk, düzen, malzemeyi kullanma konularında bilinçlenir. Sanat eğitimi, özgür, insancıl, barışçı, yaratıcı, toplumu ile bütünleşmiş, değişen şartlara göre kendini yenileyebilen, geleceğin izlerini yansıtan çocukların yetişmesi için vazgeçilmez bir dünyadır. Sanat eğitimi çocuklara, kültür, tarih ve sanat değerlerini kazandırırken aynı zamanda onların özgürce yaratıcı düşüncelerini ortaya koyabilecekleri bir süreç olmalıdır (Buyurgan ve Buyurgan, 2012: 11). Sanat eğitiminin amaç ve gerekliliğinin yanında bireylerin ruhsal gereksinimlerinin doyurulması, insan ruhunun yüceltilmesi, insanın özgürleşmesi, çağdaş, dengeli, duyarlı bir toplum yaratılması çabası güdülür. Sanat eğitimi, bireylere özgür anlatım olanakları sağlar. Ayrıca, bireyin sosyokültürel yaşamının, kişisel deneyimlerinin sübjektif ve ayrıntılı bir alanıdır Sanat eğitimi, genel düzeyleri nasıl olursa olsun tüm toplum ve ülkeler için kaçınılmaz bir gereksinimdir. Hızla gelişen, sanayileşen, kentleşen toplumların bireylerinde görülen ruhsal rahatsızlıkların arttığı ve bunların kökeninde makineleşmenin yarattığı, tekdüze hızlı yaşam ve elektronik cihazların egemen oluşu, kişilerin deşarj olma olanaklarını kısıtlayabilmektedir. Sanata ilişkin en önemli özellik anlatımdır. Kişinin öznel iç görüşü, imgeleri, düşünceleri ve duyuları sanat ile görselleşir. Bu durumun dışa dönüşmesi, somutlaşması ve başkalarına anlatması insan için gereksinimdir. Hangi sanat yapıtı olursa olsun yaratma eylemi, anlatılmak istenen izleyiciye iletme amacı güder. Sanat eğitiminin ana amacı; öğrenciyi, kapasitesi doğrultusunda entelektüel, duygusal ve sosyal gelişme açısından destekleyerek onun kişisel istemlerine yanıt verebilme çabasını hedefler (Artut, 2013: 121-122).

Görsel Sanatlar Eğitimi

Görsel sanatlar eğitimi, okul öncesi döneminden üniversiteye kadar uygulanan örgün; aynı zamanda bireylerin boş zamanları değerlendirme ve bir hobi alanı olarak ta yaygın olarak özel ve devlet sanat galerilerinde, müzelerde, iletişim ve bilgi çağı olarak nitelenen 21. yüzyılın en önemli eğitim alanlarından biridir (Özsoy, 2015: 2). Görsel sanatlar birçok alanı kapsamaktadır. Bunlar; resim, mimarlık, heykel, uygulamalı sanatlar, grafik sanatlar, bilgisayar sanatı, moda tasarımı, uygulamalı sanatlar gibi oldukça geniş bir alanı kapsar. Bütün dallarla ilgili olarak okul öncesinden yükseköğretime kadar her aşamada sanat eğitimi ve öğretimiyle ilgili uygulamalı ve kuramsal çalışmalara “görsel sanatlar eğitimi” veya “sanat eğitimi” denilmektedir (Kırışoğlu, 2005: 2).

Görsel sanatlar yaşantılarımıza canlılık verir, bizi hassaslaştırır ve neye inandığımıza, kim olduğumuza, ilgilerimizi, kendimizi ve toplumumuzu aynaya yansıtılmamızı sağlar. Görsel sanatlar, her bireyin özgünlüğüyle, benzersizliğiyle kişilikli birey olmanın yüceliği ile ve yaratıcı hayaller kurma ile ilgilenir (Özsoy, 2015: 31). Sanat alanındaki yaratıcılıkta gerekli olan yetenekler bilim ve teknikteki yaratıcılıklarda da geçerlidir. Gelişmiş ülkeler okul öncesi dönem ile birlikte sanat eğitimine ağırlık verip, bireyi her türlü yaratıcılığa hazırlamaktadır. Küçük yaşlardan itibaren örgün eğitimde verilen sanat eğitimi, yaratıcılığı geliştirirken estetik bir düzey, iyiyi, güzeli, doğruyu seçebilme, karar verebilme ve kritik yapabilme becerisini beraberinde getirecektir (Ünver, 2002: 23-24).

Görsel sanat eğitimiyle ulaşılmak istenen üç temel eğitimsel hedef şöyle ifade edilebilir (Ayaydın ve diğ. 2011: 16):

- Görsel sanatlar eğitimi alan öğrenciler; farklı toplumların ve kültürlerin tarihi gelişimlerini veya günümüzdeki sanat eserlerini analiz ederek, bunları içerik olarak değerlendirmeyi öğrenme.
- Öğrencilere görsel sanat eserlerini incelerken, eserlere eleştirel ve analitik düşüncelerle bakmayı, evrensel ve yerel sanatlar hakkında farklı anlam ve içerikleri tanımlamayı öğrenme,
- Öğrencilerin sanat uygulamaları ile ilgili yeni fikirler üreterek bunları geliştirmeleri, farklı araç-gereçler kullanarak ürüne dönüştürmeyi öğrenme.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Türk Eğitim Sisteminde Cumhuriyetten günümüze kadar, Görsel Sanatlar Dersi ile ilgili hangi boyutlarda ne tür gelişmelerin olduğunun saptamaktır. Bu temel amaç çerçevesinde, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Görsel Sanatlar Dersinin

- 1.İsmi,
- 2.Hangi sınıf düzeylerinde yer aldığı,
- 3.Amaçları,
- 4.Kazanımları,
- 5.Süresi,
- 6.Öğretim programlarındaki ağırlığı ile ilgili gelişmeler nelerdir?

Sınırlılıklar

- Bu araştırma;
- Cumhuriyetten Günümüze (1924 – 2018) İlkokul, Ortaokul ve İlköğretim Görsel Sanatlar (Resim-İş) dersi öğretim programları ile sınırlıdır.
- Milli Eğitim Bakanlığı'nın Kütüphanesinden ulaşılan Öğretim programları, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı internet sitesinde yayınlanan Görsel Sanatlar Dersi öğretim programı (İlköğretim) ve haftalık ders çizelgeleri, kitap olarak basılmış olan öğretim programları ile sınırlıdır.
- Programların amaçları, kazanımları ve haftalık ders saati çizelgeleri ile sınırlıdır.

Yöntem

Araştırmada, nitel araştırma deseni benimsenmiş, araştırma verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Araştırılması hedeflenen olgu veya olgular ile ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 189).

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Dokümanlar, nitel araştırmalarda üçüncü ana veri toplama kaynağı olarak bireysel yazılar, popüler kültür dokümanları, toplumsal kayıtlar, fiziki materyaller ve görsel dokümanlar sanat eserleri olarak tanımlanır (Merriam, 2015: 154). Araştırmada verileri toplamak için, nitel araştırma yöntemleri kapsamında doküman analizi kullanılmıştır. Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı'nın Kütüphanesinde ulaşılan Öğretim programları, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı internet sitesinde yayınlanan Görsel Sanatlar Dersi öğretim programı (İlköğretim) ve haftalık ders çizelgeleri, kitap olarak basılmış olan öğretim programları değerlendirilmiştir.

Bu araştırmanın alanyazın çalışması olarak öncelikle alanyazın taraması ve kaynakça taraması yapılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, İlkokul (1924, 1926, 1930, 1948, 1968), Ortaokul (1930, 1938, 1949, 1970) ve İlköğretim (1992, 2006, 2013, 2018) öğretim programlarındaki Görsel Sanatlar (Resim-İş) dersi verileri değerlendirilmiştir. Verilerin toplanmasında MEB yayınları, MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın internet sitesindeki ilköğretim haftalık ders çizelgeleri ve Ankara İlindeki kütüphaneler taranmıştır. İlgili kaynaklar taranmış, İlgili çizelgeler tutulmuş ve sonuçlar incelenmiştir. Elde edilen veriler, program öğelerinin değerlendirilmesi kapsamında analiz edilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi'nin Ekim 2006–2589 sayısında, 11.09.2006 tarih ve 351 sayılı kararı ile Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 11.09.1992 tarih ve 287 sayılı kararı ile kabul edilen “İlköğretim Resim-İş (1–8. sınıflar) Dersi Programı'nın, 2006–2007 Öğretim yılından itibaren 1, 2, 3, 4, 5, 6. sınıflardan itibaren kademeli olarak uygulamadan kaldırılması kararlaştırılmış ve bu dersin

yerine İlköğretimde, Görsel Sanatlar (1–8. Sınıflar) Dersinin kabulüne karar verilmiştir (MEB, 2006). Bu nedenle öğretim programlarında 2006 Öğretim programından itibaren “Resim-İş” dersi “Görsel Sanatlar” olarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde Türk Eğitim Sistemi’nde öğretim programlarında yer alan Görsel Sanatlar (Resim-İş) dersinin; programlardaki adı, hangi sınıf düzeylerinde yer aldığı, amaçları, kazanımları, ders saati ve öğretim programlarındaki ağırlığı ile ilgili bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Görsel Sanatlar (Resim-İş) Dersinin Programlardaki Adı

Görsel Sanatlar dersinin öğretim programlarındaki adı ile ilgili gelişmeler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1: Görsel Sanatlar (Resim-İş) Dersinin Programlardaki Adı İle İlgili Gelişmeler

Eğitim Kademesi	Programlar	Ders Adı
İLKOKUL	1924 İlkokul Programı	Resim
	1926 İlkokul Programı	Resim - Elişi
	1930 İlk Mektep Müfredat Programı	Resim - Elişi
	1948 İlkokul Programı	Resim - İş
	1968 İlkokul Programı	Resim - İş
ORTAOKUL	1930 Orta Mektep Müfredat Programı	Resim
	1938 Ortaokul Programı	Resim
	1949 Ortaokul Programı	Resim
	1970 Ortaokul Programı	Resim
İLKÖĞRETİM	1992 İlköğretim Resim - İş Dersi Öğretim Programı	Resim - İş
	2006 Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar)	Görsel Sanatlar
İLKOKUL ORTAOKUL	2013 İlkokul ve Ortaokul Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar)	Görsel Sanatlar
	2018 Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar)	Görsel Sanatlar

Tablo 1’de görüldüğü gibi Görsel sanatlar ile ilgili isim değişikliği 4 kez gerçekleştirilmiştir. Dersin adı, 1924 ilkokul ve 1930, 1938, 1949, 1970 ortaokul programlarında “Resim” olarak geçerken, 1926 ilkokul ve 1930 İlk Mektep programlarında “Resim-El İşi” olarak yer almıştır. 1948, 1968 ilkokul programlarında ve 1992 İlköğretim programında dersin adının “Resim-İş” olarak değiştirildiği görülmektedir. 2006 yılında Millî Eğitim Bakanlığı’nın yaptığı düzenleme ile “Resim-İş” dersi “Görsel Sanatlar” olarak öğretim programlarında yer almıştır. Ders aynı adla 2013 ve 2018 öğretim programlarında yerini almıştır.

Görsel Sanatlar (Resim-İş) Dersinin Sınıf Düzeylerindeki Durumu

Görsel Sanatlar dersinin öğretim programlarındaki yeri ile ilgili gelişmeler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2: Öğretim Programlarında Resim Dersinin Sınıf Düzeylerindeki Yeri İle İlgili Gelişmeler

Eğitim Kademesi	Programlar	Sınıflar							
		1	2	3	4	5	6	7	8
İLKOKUL	1924 İlkokul Programı	✓	✓	✓	✓	✓			
	1926 İlkokul Programı	✓	✓	✓	✓	✓			
	1930 İlk Mektep Müfredat Programı	✓	✓	✓	✓	✓			
	1948 İlkokul Programı	✓	✓	✓	✓	✓			
	1968 İlkokul Programı	✓	✓	✓	✓	✓			
ORTAOKUL	1930 Orta Mektep Müfredat Programı							✓	✓
	1938 Ortaokul Programı							✓	✓
	1949 Ortaokul Programı							✓	✓
	1970 Ortaokul Programı							✓	✓
İLKÖĞRETİM	1992 İlköğretim Resim-İş Dersi Öğretim Programı	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	2006 Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
İLKOKUL ORTAOKUL	2013 İlkokul ve Ortaokul Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	2018 Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Tablo 2’de görüldüğü gibi Görsel Sanatlar dersine Öğretim Programlarında ilkokul, ortaokul ve ilköğretim olmak üzere her sınıf düzeyinde yer verilmiştir. Bu durum sanat eğitimine önem verildiğini göstermektedir.

Görsel Sanatlar (Resim-İş) Dersinin Amaçları

Görsel Sanatlar dersinin öğretim programlarındaki amaçları ile ilgili gelişmeler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3: Görsel Sanatlar Dersinin Öğretim Programlarındaki Amaçları İle İlgili Gelişmeler

	PROGRAMLAR	AMAÇLAR
İLKOKUL	1924 İlkokul Programı	Ayrı başlık ya da başlıklar altında verilmemiştir.
	1926 İlkokul Programı	7 madde
	1930 İlk Mektep Müfredat Programı	7 madde
	1948 İlkokul Programı	9 madde
	1968 İlkokul Programı	7 madde
ORTAOKUL	1930 Orta Mektep Müfredat Programı	Ayrı başlık ya da başlıklar altında verilmemiştir.
	1938 Ortaokul Programı	5 madde
	1949 Ortaokul Programı	7 madde
	1970 Ortaokul Programı	7 madde
İLKÖĞRETİM	1992 İlköğretim Kurumları Resim-İş Dersi Öğretim Programı	17 madde
	2006 Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar)	Bireysel ve toplumsal, algısal, estetik ve teknik amaçlar olmak üzere dört gruba ayrılarak toplam 28 madde ile ifade edilmiştir.
	2013 İlkokul Ve Ortaokul Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar)	12 madde
İLKOKUL ORTAOKUL	2018 Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar)	11 madde

1924 İlk Mektep Müfredat Programında “Resim” dersinin amaçlarına yer verilmemiştir. Amaçlar düzenli bir şekilde ilkokul ve dersler için hazırlanarak programda 1926 İlk Mektepler Müfredat Programı ile belirtilmiştir. Bu programda ilk kez “hedefler” bölümü maddeler halinde ayrıntılı bir şekilde yer almıştır (Aslan, 2011: 724). 1924 programda yer alan ders konuları, 1926 programında amaçlar başlığı altında verilmiştir. Programdaki amaçlar ardışıklık ilkesine uyum göstermektedir. Her bir madde bir önceki maddeyi destekler biçiminde basitten zora doğru sıralanmıştır. İlk maddede eşya ve renkleri görmeye alıştırmak verilmişken bir sonraki maddede yaptıkları gözlemleri gölge ve boya ile tasvir etme amacına yer verilmiştir. 1930 İlk Mektep Müfredat Programında yer alan amaçlar, 1926 İlk Mektep Müfredat Programında 7 madde ile ifade edilmiştir. Amaçlarda herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. 1948 İlkokul Programı daha önceki öğretim programlarından farklı olarak amaçları 9 madde ile açıklanmıştır. Programın amaçlarındaki yargılar geliştirmek, kazandırmak ve yardım etmek gibi ifadelerle yer verilmiştir. Amaçların 3. maddesinde sanat eserlerinin öneminin kavranmasına ve sanat eserlerini diğer eserlerden ayırt edebilmesinin öğrenilmesine vurgu yapılmıştır. Öğretim programlarında sanat derslerinde “estetik” ifadesi ilk kez 1948 ilkokul programının 2. maddesinde yer verilmiştir. Öğrencilerin kişiliklerinin bağımsızlığını kazanmalarına, sevgi ve saygı duygularını, yardımlaşma ve dayanışma alışkanlıklarını, çocukların kendi gizil güçlerinin farkına varmalarını gibi gelişim özelliklerine göre amaçlar hedeflenerek öğretim programı planlanmıştır. 1968 programının amaçlarındaki yargılar “ifade eder, kazanırlar, geliştirirler, öğrenirler” olarak öğrenci kazanımlarına yönelik belirtilmiştir. Amaçlarda öğrencilerin değer yargılarını kavramaya, arttırmaya ve

geliştirmeye yönelik ifadeler kullanılmıştır. Çevredeki artık maddelerden yeni bir şeyler üretmek geri dönüşüme destek verilmiş ve eşyaları olumlu yönde değerlendirmeleri hedeflenmiştir.

1930 Orta Mektep Müfredat Programında “Resim” dersinin amaçlarına yer verilmemiştir. 1938 Orta Mektep Müfredat Programının amaçlarında; öğrencinin gördüğünü yorumlama ve yaratıcılığını ortaya çıkararak yeni-özgün resimler yapmasına yardımcı olabilmek üzerinde durulmuştur. 1938 ortaokul programında resim dersi hedeflerinin oldukça tutarlı olduğu, eğitimde yer alan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlar kazandırma öğelerinin üzerinde durulmuştur. Amaçlarda resim dersi ile milli sanatlar arasında ilişki kurularak eserlerin; süsleme, şekil ve renklerinden yararlanılıp milli sanatlara verilen önem ve özelliklerin kavranması amaçlanmıştır. 1949-1970 programında amaçlardaki yargılar “kazandırmak, geliştirmek, sağlamak” olarak öğrenci kazanımlarına yönelik ifade edilmiştir. Amaçlarda öğrencilerin gözlemlerini, duygularını resim yoluyla anlatabilme yeteneğini kazandırmak üzerinde durulmuştur. Resim dersinin diğer derslerinde anlatımını kolaylaştıracak bir ders olarak işlenebileceğine değinilmiştir. Resim derslerin de öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirmeleri ve zevkli-faydalı çalışmaların yapılmasını destekleyici çalışmaların yapılması amaçlanmıştır.

1992 İlköğretim Resim-İş Dersi programında amaçlar, genel amaçlar başlığı altında 17 madde ile açıklanmıştır. Ayrıca dersin amaçları sınıf düzeylerine göre ayrıntılı olarak tek tek açıklanmıştır. 1992 Öğretim programında ders amaçları bütün sınıf düzeylerinde tek tek belirtilmiştir. Amaçlarda 1. sınıftan 5. sınıfa kadar daha çok araç-gereç bilgisi ve kullanabilme becerisi üzerinde yoğunlaşmıştır. Derslerde ayrıca resim dersinin temel teknikleri olan çizgi, iki-üç boyutlu çalışmalar ve renk bilgisine önem verilmiştir. 6.sınıftan itibaren kompozisyon, leke, karakalem ve doku gibi daha zor ve kapsamlı teknikler uygulanmıştır. Her sınıf düzeyinde tarihi yer, müze ve sanat eserlerinin değerine ve önemine vurgu yapılmıştır. Amaçlar, sınıf seviyelerine göre basitten zora doğru sıralanmıştır. 2006 Görsel Sanatlar Öğretim Programının amaçları 4 grup halinde belirtilmiştir. Bunlar; genel amaçlar, bireysel ve toplumsal amaçlar, algısal amaçlar, teknik ve estetik amaçlar olarak toplam 28 madde ile ayrıntılı ve açık bir şekilde açıklanmıştır. Amaçlar 1992 İlköğretim programına göre daha kapsamlı olarak ifade edilmiştir. Bireysel-Toplumsal ve algısal amaçlarda bilişsel ve duyuşsal davranışlara, estetik amaçlarda duyuşsal alana ilişkin davranışlar ve teknik amaçlarda ise genellikle psikomotor davranışlara yer verilmiş ayrıca duyuşsal ve bilişsel alana ilişkin davranışlar da belirtilmiştir. 2013 programının amaçlarındaki yargılar bireyin sanat eğitimine katkı sağlayacağı düşünülen ve bireyin kazanması gereken özellikler-değerler sıralanarak “sorgulayan, izleyen, koruyan, ilişkilendiren, aktaran” gibi ifadeler olarak verilmiştir. 2013 öğretim programında bulunan “Çevresini inceleyen, çevreden esinlenen ve onu sonraki dönemlere aktaran” maddesi 2018 Öğretim programında bulunmamaktadır. 2013 programının 6. Maddesinde “Görsel sanatlara ait kültürel mirasın değerini bilen ve sanat eserlerini koruyan” maddesine ek olarak “Kendi kültürü ve diğer kültürlerin kültürel mirasın değerini anlayan ve onları koruyan” maddesi ile diğer kültürlerle ait kültürel mirasın değerlerine de önem verilmesi vurgulanmıştır. Öğretim programlarında yer alan hedefler bölümünde; İlkokul ve Ortaokul öğretim programlarında fazla ayrıntıya yer verilmediği ve çok fazla değişiklik yapılmadığı görülmektedir. İlköğretim öğretim programlarında ise belirlenen hedeflerin daha fazla olduğu ve zamanla öğretim programlarında ayrıntıya daha fazla yer verildiği görülmektedir.

Görsel Sanatlar (Resim-İş) Dersinin Kazanımları

Kazanımlar, öğretim sürecinde öğrencilerin kazanacakları bilgi, beceri ve alışkanlıkları kapsamaktadır (MEB, 2006: 13). Kazanımlara ilk olarak 1992 yılındaki İlköğretim kurumları Resim-İş dersi Öğretim Programında 1-8. sınıfların her sınıf düzeyinde yer verilmiştir. Burada 1992, 2006, 2013 ve 2018 İlköğretim öğretim programlarındaki kazanımlar ile ilgili gelişmeler yer almaktadır.

Tablo 4: 1992 İlköğretim Resim-İş Dersi Öğretim Programı Kazanım Tablosu İle İlgili Bilgiler

*	Sınıflar								Toplam
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Kazanım Sayısı	125	171	178	111	118	164	153	116	1136

(MEB, 1992: 21-144)

* 1992 Öğretim Programı Öğrenme alanlarına ayrılmamıştır.

Tablo 4 'te görüldüğü gibi en fazla kazanıma 178 ile 3. sınıfta, en az kazanıma ise 111 ile 4.sınıfta yer verilmiştir. İlköğretimde hedeflenen toplam kazanım sayısı 1136 olduğu görülmektedir. Tabloda hedef sayılarında farklılıklar olduğu; ara sınıflarda arttığı üst sınıf düzeylerinde ise kazanımların azaldığı görülmektedir.

Tablo 5: 2006 Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı Kazanım Tablosu İle İlgili Bilgiler

SINIFLAR																		
Öğrenme Alanları	1		2		3		4		5		6		7		8		Toplam	
	n*	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N**	%
Görsel Sanatlarda Biçimlendirme	7	29,1	8	36,3	13	52	14	51,8	10	45	9	36	9	30	7	25	77	38
Görsel Sanat Kültürü	12	50,0	9	40,9	7	28	7	26	7	31,8	9	36	11	36,6	13	46,4	75	37
Müze Bilinci	5	20,9	5	22,7	5	20	6	22,2	5	22,7	7	28	10	33,4	8	28,6	51	25
Toplam	24	100	22	100	25	100	27	100	22	100	25	100	30	100	28	100	203	100

(MEB, 2006: 33-70)

* n : Kazanım Sayısı

** N: Toplam Kazanım Sayısı

Tablo 5'te görüldüğü gibi 2006 Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı 3 öğrenme alanı olan "Görsel Sanatlarda Biçimlendirme", "Görsel Sanat Kültürü" ve "Müze Bilinci" olarak yapılandırılmıştır. Kazanım ağırlıkları incelendiğinde sınıf düzeylerinde zamanla artış olduğu görülmektedir. Toplam kazanım sayısına oranla öğrenme alanlarında Görsel Sanatlarda Biçimlendirme alanında en fazla 3.sınıfta 13 kazanım ile (% 52), Görsel Sanat Kültürü alanında en fazla 1.sınıfta 12 kazanım ile (% 50) ve Müze bilinci alanında en fazla 7.sınıfta 10 kazanım ile (% 33,4) görülmektedir. Kazanımların alanlara göre toplam sıralamasında en fazla kazanımın ilk sırada Görsel Sanatlarda Biçimlendirme alanında 77 kazanım ile (% 38), ikinci sırada Görsel Sanat Kültürü 75 kazanım ile (% 37) ve son sırada Müze Bilinci 51 kazanım ile (% 25) yer almaktadır.

Tablo 6: 2013 Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı Kazanım Tablosu İle İlgili Bilgiler

SINIFLAR																		
Öğrenme Alanları	1		2		3		4		5		6		7		8		Toplam	
	n*	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N**	%
Görsel İletişim ve Biçimlendirme	10	66,7	10	58,8	7	38,8	9	50	7	38,8	9	43	8	40	9	45	69	47
Kültürel Miras	2	13,3	5	29,4	4	22,4	5	27,8	4	22,4	6	28,5	4	20	4	20	34	23
Sanat Eleştirisi ve Estetik	3	20,0	2	11,8	7	38,8	4	22,2	7	38,8	6	28,5	8	40	7	35	44	30
Toplam	15	100	17	100	18	100	18	100	18	100	21	100	20	100	20	100	147	100

(MEB, 2013: 8)

* n : Kazanım Sayısı

** N: Toplam Kazanım Sayısı

Tablo 6’da görüldüğü gibi 2013 Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı 3 öğrenme alanı olan “Görsel İletişim ve Biçimlendirme”, “Kültürel Miras” ve “Sanat Eleştirisi ve Estetik” olarak yapılandırılmıştır. Kazanım ağırlıkları incelendiğinde sınıf düzeylerinde zamanla artış olduğu görülmektedir. Toplam kazanım sayısına oranla öğrenme alanlarında Görsel İletişim ve Biçimlendirme alanında en fazla 1. sınıfta 10 kazanım (% 66,7), Kültürel Miras alanında en fazla 6. sınıfta 6 kazanım (%28,5) ve Sanat Eleştirisi ve Estetik alanında ise en fazla 7.sınıfta 8 kazanım (% 40) görülmektedir. Kazanımların alanlara göre toplam sayılarında en fazla kazanımın Görsel İletişim ve Biçimlendirme alanında 69 (% 47), ikinci sırada Sanat Eleştirisi ve Estetik 44 (% 30) ve son sırada Kültürel Miras 34 (% 23) yer almaktadır.

Tablo 7: 2018 Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı Kazanım Tablosu İle İlgili Bilgiler

Öğrenme Alanları	SINIFLAR										Toplam	
	1 n* %	2 n %	3 n %	4 n %	5 n %	6 n %	7 n %	8 n %	9 n %	10 n %	N**	%
Görsel İletişim ve Biçimlendirme	10 66,7	10 58,8	7 41,2	7 43,7	7 36,8	9 42,8	8 40	9 45	67	47		
Kültürel Miras	2 13,3	5 29,4	3 17,6	5 31,3	5 26,3	6 28,6	4 20	4 20	34	23		
Sanat Eleştirisi ve Estetik	3 20,0	2 11,8	7 41,2	4 25	7 36,8	6 28,6	8 40	7 35	44	30		
Toplam	15 100	17 100	17 100	16 100	19 100	21 100	20 100	20 100	145	100		

(MEB, 2018: 13)

* n : Kazanım Sayısı

** N: Toplam Kazanım Sayısı

Tablo 7’de görüldüğü gibi 2018 Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı 3 öğrenme alanı olan “Görsel İletişim ve Biçimlendirme”, “Kültürel Miras” ve “Sanat Eleştirisi ve Estetik” olarak yapılandırılmıştır. Kazanım ağırlıkları incelendiğinde sınıf düzeylerinde zamanla artış olduğu görülmektedir. Toplam kazanım sayısına oranla öğrenme alanlarında en fazla 1.sınıfta Görsel İletişim ve Biçimlendirme alanında 10 kazanım (% 66,7) görülmektedir. Kültürel Miras alanında en fazla 4.sınıfta 5 kazanım (% 31,3) ve Sanat Eleştirisi ve Estetik alanında ise en fazla 3.sınıfta 7 kazanım (% 41,2) görülmektedir. Kazanımların alanlara göre toplam sayılarında en fazla kazanımın Görsel İletişim ve Biçimlendirme alanında 67 (% 47), ikinci sırada Sanat Eleştirisi ve Estetik 44 (% 30) ve son sırada Kültürel Miras 34 (% 23) yer almaktadır.

Görsel Sanatlar (Resim-İş) Dersinin Ders Saatleri**Tablo 8 : Öğretim Programlarında Resim Dersinin Değişen Ders Saatleri İle İlgili Bilgiler**

Eğitim Kademesi	Programlar	Sınıflar							
		1	2	3	4	5	6	7	8
İLKOKUL	1924 İlkokul Programı (Kızlar-Erkekler)	2	2	2	2	2			
		2	2	2	2	2			
	1926 İlkokul Programı	4	4	4	3	3			
	1930 İlk Mektep Müfredat Programı	4	4	4	2	2			
	1948 İlkokul Programı	4	4	4	2	2			
	1968 İlkokul Programı	1	1	1	2	2			
ORTAOKUL	1930 Orta Mektep Müfredat Programı						2	2	1
	1938 Ortaokul Programı (Kızlar-Erkekler)						2	1	1
								1	1
	1949 Ortaokul Programı						1	1	1
1970 Ortaokul Programı						1	1	1	
İLKÖĞRETİM	1992 İlköğretim Resim-İş Dersi Öğretim Programı	2	2	2	2	2	1	1	1
	2006 Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar)	2	2	2	2	2	1	1	1
İLKOKUL ORTAOKUL	2013 İlkokul ve Ortaokul Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar)	1	1	1	1	1	1	1	1
	2018 Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar)	1	1	1	1	1	1	1	1

Tablo 8’de görüldüğü gibi Öğretim Programlarında “Görsel Sanatlar” dersi 1924 ilköğretim programında resim dersi kız ve erkek öğrenciler grubunda haftalık her sınıf düzeyi için 2 ders saati olarak yer almaktadır. Kız ve erkek öğrenciler için resim ders saatleri arasında farklılık görülmemektedir. 1926 ilköğretim programında 1., 2. ve 3. sınıfta 4 ders saati, 4. ve 5. sınıfta 3 ders saati olarak yer almıştır. 1930 ve 1948 İlkokul öğretim programlarında 1., 2. ve 3. sınıflarda 4 ders saati, 4. ve 5. sınıflarda 2 ders saati olarak verilmiştir. 1968 İlkokul programında 1., 2. ve 3. sınıflarda ders saatleri önceki öğretim programlarına göre azaltılmış 1 ders saati olarak yer verilmiştir. 4. ve 5. sınıflarda 2 ders saati olarak değişikliğe gidilmemiştir.

1930 Ortaokul öğretim programında “Resim-İş” dersi 6. ve 7. sınıfta 2; 8. sınıfta 1 ders saati olarak görülmektedir. 1938 Ortaokul öğretim programı erkek ve kızlar olarak ayrılmıştır. Erkek öğrencilere 6. sınıfta 2, 7 ve 8. Sınıfta 1 ders saati; Kız öğrencilere her sınıf düzeyinde 1 ders saati verilmiştir. 1924 İlk Mektepler Müfredat Programında ve 1938 Ortaokul programlarında erkek ve kız ayrımı yapılmadan tek program olarak hazırlanmıştır. Ders çizelgeleri erkek ve kız olarak ayrı verilmiştir. Ayrı olarak verilmesinin nedeni bazı derslerin erkekler için bazı derslerin ise kızlar için programda bulunmuş olması ve ders saatlerinin de farklı olmasından kaynaklanmaktadır (Aslan, 2011: 724). 1949 ve 1970 Ortaokul öğretim programında “Resim” dersine her sınıf düzeyinde 1 ders saati yer verilmiştir.

1992 İlköğretim programında 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıfta 2 ders saati, 6., 7. ve 8. sınıfta 1 ders saati, 2006 Görsel Sanatlar öğretim programında 1., 2. ve 3. sınıfta 2 ders saati, diğer sınıflarda 1 ders saati verilmiştir. 2013 ve 2018 Görsel Sanatlar öğretim programında diğer programlara göre gittikçe azalan ders saati daha da azaltılarak her sınıf düzeyinde 1 ders saati verilmiştir. “Resim –İş” dersine 1924 ten 1948 İlkokul programlarına kadar daha fazla ders saati verilmiştir. Bu durum daha sonraki yıllarda ilköğretim ve ortaokul programlarında zamanla azalmıştır.

Görsel Sanatlar Dersinin Öğretim Programlarındaki Ağırlığı İle İlgili Gelişmeler

Görsel Sanatlar dersinin öğretim programlarındaki ağırlığı ile ilgili gelişmeler Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9 : Öğretim Programlarında Resim Dersinin Öğretim Programlarındaki Ağırlığı İle İlgili Gelişmeler

EĞİTİM KADEMESİ	PROGRAMLAR	PROGRAMDAKİ TOPLAM DERS SAATİ	RESİM DERSİ TOPLAM DERS SAATİ	
			n	(%)
İLKOKUL (1-5 Sınıflar)	1924 İlkokul Programı	130	10	7,69
	1926 İlkokul Programı	134	18	13,43
	1930 İlk Mektep Müfredat Programı	130	16	12,30
	1948 İlkokul Programı	130	16	12,30
	1968 İlkokul Programı	125	7	5,6
ORTAOKUL (6-8. Sınıflar)	1930 Orta Mektep Müfredat Programı	102	5	4,90
	1938 Ortaokul Programı	87	4	4,60
	1949 Ortaokul Programı	96	3	3,13
	1970 Ortaokul Programı	96	3	3,13
İLKÖĞRETİM (1-8. Sınıflar)	1992 İlköğretim Kurumları Resim-İş Dersi Öğretim Programı	249	13	5,22
	2006 Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar)	213	11	5,16
İLKOKUL ORTAOKUL (1-8. Sınıflar)	2013 İlkokul Ve Ortaokul Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı	228	8	3,51
	2018 Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar)	228	8	3,51

Tablo 9’da görüldüğü gibi Resim dersinin öğretim programlardaki ağırlığı incelendiğinde ilkokul programlarında 1926 da ilk sırada yer almaktadır. Programda derse 134 toplam ders saatinden 18 saat (% 13,43) resim dersine yer verilmiştir. Bu durum ilk dönemler sanata daha fazla değer verildiğini göstermektedir. Ortaokul programlarında en fazla 1930 öğretim programında 102 toplam ders saatinden 5 saat (% 4,90) verilmiştir. İlköğretim programlarında ise 249 toplam ders saatinden en fazla 1992 öğretim programında 13 saat (% 5,22) yer verilmiştir. Programları incelediğimizde Resim dersinin diğer derslere göre programlardaki ağırlığı zamanla azalmıştır.

Sonuçlar

Araştırmada Görsel Sanatlar dersinde İlkokul, Ortaokul ve İlköğretim düzeyinde dersin adında değişiklikler yapıldığı görülmüştür. Görsel Sanatlar dersi, Öğretim programlarında “Resim”, “Resim-Elişi”, “Resim – İş” ve son olarak 2006 öğretim programlarından itibaren “Görsel Sanatlar” olarak değiştirilmiştir.

Görsel sanatlar dersi Öğretim programlarında ilkokul, ortaokul ve ilköğretim olmak üzere her sınıf düzeyinde yer verilmiştir. Resim dersi bireye bakış açısı kazandırarak çok yönlü düşünmesini sağlar ve hayal gücünü genişletir. Bireye küçük yaşlardan itibaren çevreyi anlamak, sanatı sevdirmek ve anlamak için resim dersinin verilmesi oldukça önemlidir. Görsel sanatlar dersi ilkokuldan başlayarak, ortaokul ve ilköğretimde uygun teknik ve yöntemlerle çalışılan, ayrıca sanat tarihi – tarihçileri bilgisiyle desteklenen bir ders konumundadır.

Programların amaçları incelendiğinde; geçmişten günümüze amaçlara yer verilmiş amaçlarda hedef sayısı bakımından artış görülmektedir. 1924 ilkököl ve 1930 ortaokul programlarında amaçlara yer verilmemiştir. 1926 ilkököl programında ilk kez amaçlara maddeler halinde yer verildiği ve amaçların öğretmen davranışına yönelik olduğu belirlenmiştir. 1930, 1948 ve 1968 ilkököl programlarında da fazla değişiklik yapılmadığı aynı programın uygulandığı belirlenmiştir. İlk kez estetik ifadesine 1948 programında yer verilmiştir. 1968 programında amaçların öğrenci kazanımına yönelik belirlendiği belirlenmiştir. Ortaokul programlarında ise, 1938 ortaokul programında 5 madde ile açıklanmış amaçlarda milli sanatlara önem verilmesi hedeflenmiştir. 1949 ve 1970 programlarında pek fazla değişiklik yapılmadan uygulamaya devam edilmiştir. İlköğretim programı olarak uygulamaya konan ve kitap olarak çıkarılan 1992 Resim-iş dersi öğretim programı daha kapsamlı, ayrıntılı bir şekilde planlanmıştır. Programda genel amaçlara yer verilmiş ve her sınıf düzeyine göre amaçlar tek tek belirlenmiştir. 2006 öğretim programının amaçları 4 gruba ayrılarak ayrıntılı ve açık bir şekilde belirtilmiştir. 2013 ve 2018 programı önceki programlar gibi maddeler halinde açıklanmış ve 2018 programında daha çok kendi kültürümüzün önemine değinilmiştir. Programlarda derslerle ilgili hedefler açık, anlaşılır ve öğrenci davranışına yönelik yazılmadığı sürece uygulayıcıya kolaylık sağlamaz ve hedeflerin yorumlanışı öğretmenden öğretmene farklılık gösterir.

Programlardaki öğrenciye hedeflenen kazanımlara ilk kez 1992 ilköğretim programında yer verilmiştir. Kazanımlar programlarda sınıf düzeylerine göre belirlenmiş ve öğrenme alanlarına göre yapılandırılmıştır. Görsel sanatlarda biçimlendirme alanında dersin temelinin oluşturduğunda daha fazla kazanım hedeflenmiştir. Araştırmada günümüz programlarında görsel sanatlar dersi için belirlenen ders saatinin hedeflenen kazanımların planlanmasının ve uygulanmasının yetersiz olduğunu göstermektedir.

Görsel sanatlar dersinin ders saati ile ilgili gelişmeler incelendiğinde haftalık ders saati çizelgelerinde ilkököl, ortaokul ve ilköğretim öğretim programlarında her sınıf düzeyinde yer verilmiştir. İlk program olan 1924 ve 1938 öğretim programında kız ve erkek olmak üzere program hazırlanmış 1924 programında ders saatleri değişmemiş 1938 programında ise kızlara daha az ders saati verilmiş bunun nedeni ise kızlara biçki dikiş, ev idaresi ve çocuk bakımı gibi derslerin verilmesi olarak belirtilmiştir. Resim dersine ilk yıllarda özellikle 1926 ilkököl öğretim programında fazla ders saati verildiği bu durumun daha sonraki yıllarda zamanla azaldığı görülmekte ve derse önem giderek azaldığı belirlenmiştir. Sanat eğitimi; özellikle ilköğretim dönemlerinde öğrenme ve gelişim sürecinde bireye kazandırılması düşünülen; kendini ifade edebilen, işbirliği içinde çalışabilen, üretken, kolay kavrayabilen, duygu düşüncelerini aktarabilen, yeteneklerini estetik seviyeye yükseltmek için yapılan öğretim faaliyetleridir.

Görsel sanatlar dersinin programlardaki ağırlığını incelediğimizde geçmişten günümüze ilk zamanlarda resim dersi ilk zamanlarda 18 saat (% 13,43) ile yer alırken günümüz programlarında 8 saat (% 3,51) ile zamanla arka planda bırakılmıştır. Görsel sanatlar bireyin sosyalleşmesini sağlar. Dersin yaparak yaşayarak uygulanması ile öğrendiklerini kalıcılığını destekler. Bireyin yaratıcılıklarını ön plana çıkarır, görsel zekasının gelişimine katkı sağlayarak gördüğünü yorumlar ve yeni fikirler ortaya çıkarır. Ayrıca bireyin psikomotor becerilerinin gelişmesine katkı sağlar. Öğretim programlarında belirlenen kazanımlara ulaşılabilmesi için dersin programlardaki ağırlığı artırılmalı ve programlarda görsel sanatlara daha fazla ders saati verilmesi sağlanmalıdır.

Öneriler

Türkiye’de sanat eğitiminin öğretim programlarındaki yerine baktığımızda, birçok değişiklikler ve gelişmeler olduğu gözlenmektedir. Zorunlu eğitimde özellikle sanat eğitiminin hak ettiği ağırlığı yakalaması ve gelişmesi için sanat eğitimine önem verilmeli ve desteklenmelidir.

Görsel Sanatlar dersi öğretim programı Resim dersi öğretim programına oranla daha kapsamlı ve daha ayrıntılı olduğundan ders adı ve içeriğinin Görsel Sanatlar olarak devam etmesi daha uygun olacaktır.

Sanat eğitimi bireye duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmasında yardımcı olur. Sanat eğitiminin amacı, bireylerin yeteneklerinin, yaratıcılıklarının ve kişiliklerinin geliştirilmesi; estetik duyarlılığının belirli bir düzeye ulaşılması için yapılan çaba olduğundan; özellikle Görsel Sanatlar dersinin programlarda belirlenen amaçlara ulaşılabilmesi ve hedeflenen kazanımların uygulanabilmesi için ders saatinin artırılması gerekmektedir.

Öğretim programlarında görsel sanatlara diğer derslere oranla zamanla azalan ağırlığı artırılarak derse gerekli önem verilmelidir.

Kaynakça

Akkurt, S. ve Boratav, O. (2018). Neden sanat eğitimi?. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 1(1), 54-60.

- Akpınar, B. (2017). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Ankara: Data Yayınları.
- Aslan, E. (2011). The first primary school curriculum of the turkish republic:“1924 İlk mektepler müfredat programı” *Elementary Education Online, 10(2)*, 717-734.
- Artut, K. (2013). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aşılıoğlu, B. ve Diğerleri. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ayaydın, A. (2015). *Çoklu zekâ tabanlı görsel sanatlar eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ayaydın, A. ve Diğerleri. (2011). *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar eğitimi*, (Ed.: Ali Osman Alakuş ve Levent Mercin). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2015). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gültekin, M. ve Diğ. (2017). *Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar. eğitimde program geliştirme ve değerlendirme içinde*, (Ed.: Behçet Oral ve Taha Yazar). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gürkan, T. ve Diğ. (1998). *Eğitim bilimine giriş*, (Ed.: Fatma Varış).İstanbul: Alkım Yayınları.
- Kırıoğlu, O. T. (2005). *Sanatta eğitim, görmek, öğrenmek, yaratmak*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- MEB. (1992). *İlköğretim kurumları resim-iş dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2006). *Görsel sanatlar dersi öğretim programı (1–8. Sınıflar)*.
- MEB. (2013). *İlkokul ve ortaokul görsel sanatlar dersi öğretim programı (1 - 8. Sınıflar)*.
- MEB.(2018). (<http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=358>).
- Mercin, L., ve Alakuş, A.,O. (2007). Birey ve toplum için sanat eğitiminin gerekliliği, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*,s.14-20.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*, (Çev. Ed.: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özsoy, V. (2015). *Görsel sanatlar eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Şeker, H. ve Diğ. (2014). *Eğitimde program geliştirme*, (Ed.: Hasan Şeker), Ankara: Anı Yayıncılık
- Şişman, M. (2018). *Eğitime giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tan, Ş. ve Erdoğan, A. (2004). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ünver, E. (2002). *Sanat eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yolcu, E. (2018). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Extended Abstract

The contribution of art education to the necessity in the development of the individual, its impact upon creativity, and its contribution to the achievements which are realized in psychomotor, cognitive and affective fields are quite crucial. In art education besides the cultural and social contributions of art to the individual, the development of individuals who are self-confident, revealing their talents, develop their environmentally sensitive and aesthetic feelings are given importance. Education should be in harmony with science and art in cooperation. Art education has taken its place as a part of education with names such as painting, painting-work, painting-handiwork and visual arts in the education programs with the name changing and course hour in every education stage. In this study; the aim is to evaluate the developments in the Visual Arts curriculum in the Turkish Education System (1924 - 2018), in the direction of the research purpose, qualitative research approach is adopted, the model of the research is the method of screening the source. In the study, Visual Arts subject programs between 1924 and 2018 were scanned and the visual name of the visual arts, the number of subject hour, which classes they took part, the developments related to the target and the weight of the visual arts in the programs according to the other courses

were assessed. As the screening model was used in the study, the universe and sample were not mentioned. In the consequence of the research, the subject name has changed over time as Visual Arts since 2006 and it has been determined that the subject is given in each class level and the number of subject hours has been insufficient compared to the ones started with 4 hours and continues with 1 lesson hour in proportion to the learning outcomes since 2013. It has been seen that the most detailed program in which the aims and content elements were included in all programs were 1948 elementary school and 2006 primary education programs. The targeted achievements of the students in the programs were first included in the 1992 primary education program. Achievements were determined according to class levels in the programs and structured according to learning areas. When it is the basis of the course in the field of formatting in visual arts, more gains are aimed. The research shows that the subject hours determined for the visual arts subject in today's programs are inadequate in the planning and implementation of the targeted gains. When we examine the weight of the visual arts subject in the programs from the past to the present, the first time the painting lesson took place in the first place with 18 hours (13.43%), while today's programs were left behind in the background with 8 hours (3.51%). Visual arts allow the individual to socialize. It emphasizes the creativity of the individual, contributes to the development of visual intelligence, interprets what it sees and creates new ideas. It also contributes to the development of an individual's psychomotor skills. The weight of the subject should be increased and visual arts should be given more hours in the programs in order to reach the objectives determined in the curriculum.

DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.525872>

Geliş Tarihi: 12-02-2019

Received: 12-02-2019

Kabul Tarihi: 07-10-2019

Accepted: 07-10-2019

Makale Türü: *Araştırma Makalesi*

Research Type: *Research Article*

Evcim, İ, Topsakal, Ü,U. (2019). STEM Eğitimi Alan Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Belirlenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 5(2), 254-263. doi.org/10.34137/jilses.525872



STEM Eğitimi Alan Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Belirlenmesi*

İsmail EVCİM¹ Ünsal Umdu TOPSAKAL²

Öz

21. yy becerileri arasında yer alan eleştirel düşünme becerisi, günümüzde doğru bilginin edinilmesi açısından önemlidir. STEM eğitime ilgi duyan ve bu alanda kendini geliştiren bir öğretmenin eleştirel düşünme eğilimi de farklı olabilir. Bu bağlamda STEM, Arduino veya Robotik eğitimi alan 76 öğretmenin; eleştirel düşünme eğilim düzeylerini belirleme, yaş, mesleki deneyim ve cinsiyet açısından fark olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma bulgularında, STEM eğitimi alan öğretmenlerin genel olarak orta üstü seviyede eleştirel düşünme eğilimlerine sahip oldukları, alt boyutlarda alınan puanların yüksekten aza doğru Meraklılık, Analitiklik, Açık Fikirlilik, Sistematiçlik, Kendine Güven ve Doğruyu Arama şeklinde sıralandığı söylenebilir. STEM Eğitimi alan öğretmenlerin, eleştirel düşünme eğilimleri yaş gruplarına bağlı olarak incelendiğinde; 31-35 yaş gruptakilerin, 22-30 yaş gruptakilere göre daha yüksek açık fikirliliğe sahip oldukları, meraklılık alt boyutunda ise 36 yaş ve üstü gruptakilerin, 31-35 yaş ve 22-30 yaş gruptakilere göre daha meraklı oldukları görülmüştür. Ayrıca meraklılık alt boyutunda 36 yaş ve üstü öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin kendilerinden daha genç olanlara göre yüksek seviyede olmasının ilgili alanda derinleşmenin etkisi olarak söylenebilir. STEM Eğitimi alan öğretmenlerin, eleştirel düşünme eğilimleri mesleki deneyime bağlı olarak incelendiğinde; 21 yıl ve üzeri grubun, 11-20 yıl ve 0-10 yıl mesleki deneyime sahip gruptakilere göre kendilerine daha çok güvendikleri tespit edilmiş ve meraklılık boyutunda 21 yıl ve üstü mesleki deneyime sahip gruptakilerin, 0-10 yıl arası mesleki deneyime sahip gruptakilere göre daha meraklı oldukları gözlenmiştir. STEM Eğitimi alan öğretmenlerin, eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyete bağlı olarak incelendiğinde; analitiklik ve kendine güven boyutlarında farklılık olduğu ortaya çıkmış ve erkeklerin lehine olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Düşünme, STEM Eğitimi, öğretmenlerin Eleştirel Düşünmesi, STEM Eğitimi Alan Öğretmenler

Determination of Critical Thinking Tendency in STEM Education Field Teachers

Abstract

Critical thinking skills, which are among the skills of 21st century, are important in terms of acquiring the right information. A teacher who is interested in STEM education and who develops in this field may have a different tendency to think critically. In this context, 76 teachers who were trained in STEM, Arduino or Robotics; It was aimed to determine whether there is a difference in critical thinking trend levels, age, professional experience and gender. In the research findings, it can be said that the teachers who have STEM education generally have a tendency to think critically in the upper middle level, and the subscale scores are ranked as Curiosity, Analytity, Open Idea, Systematicness, Self Confidence and Rightness Search. When the teachers who take STEM education are examined according to their age groups, It can be said that the 31-35 age group has higher open mindedness than the 22-30 age group. In the subscale of curiosity, it is seen that the people aged 36 and over are more curious than the ones aged 31-35 and 22-30. In addition, it can be said that the tendency of critical thinking of teachers aged 36 and over in the subscale of curiosity is higher level than that of younger ones, and this is the effect of deepening the related field. When the teachers who take STEM education are examined according to their professional experience; 21 years and over group, 11-20 years and 0-10 years groups have been observed to be more secure than the groups. In the subscale of curiosity, it is observed that the group of 21 years and over is more curious than the group of 0-10 years. When the teachers who take STEM education are examined according to sex; in analytical and self-confidence subscales, men were found to be in favor of teachers.

Key Words: Critical Thinking, STEM Education, Critical Thinking of Teachers, STEM Education Teachers

* Bu makale 5. Asoscongress Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumunda (İstanbul, 2018) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş versiyonudur.

¹ Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, evcim82@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9567-8935>

² Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, topsakal@yildiz.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0565-7891>

Giriş

Teknolojinin gelişimiyle birlikte, bilgiye ulaşma imkânı kolaylaşmaktadır. Aynı zamanda teknolojinin gelişimi bilgiyi, bilginin artması da teknolojiyi geliştirmektedir. Teknoloji insanlığın faydasına yönelik olduğu müddetçe gayet anlamlı olmakta ve insanları mutlu etmektedir. Bilginin artması ve teknolojinin ilerlemesiyle beraber, doğru bilgi, yanlış bilgi ve yanlış bilgilerde artmakta olup özellikle sosyal medya da paylaşımı yapılan bilgiler üzerinden bireylerde algı oluşturulmaktadır. Saatlerce teknolojik ürünlerin başında zaman geçiren bireylerde, yeni e-hastalıklar ortaya çıkmaktadır. Bununla beraber teknolojik ürünlerle reklam çalışmaları yapılarak hızla tüketim artmakta ve pek düşünmeden alışveriş yapan bireyler olma durumu ortaya çıkmaktadır. Yani günümüz dünyasında teknolojiyi yönetenlerin kontrolünde hareket eden teknoloji bağımlısı bireyler oluşmaktadır. Bu durumun önüne geçilebilmesi için bireylerde belli becerilerin kazanılması gerekmektedir.

21. yüzyılda bireylerin sahip olmaları gereken becerileri Pekbay (2017) yaratıcı, eleştirel ve analitik düşünebilen, günlük yaşam problemlerini çözebilen, etkili karar verebilen, araştıran, sorgulayan bireyler olarak sıralamıştır. Bu niteliklerin bireylerde oluşması için araştırmacılar çeşitli eğitim ve öğretim faaliyetleri yürütmektedirler. Yıldırım (2016) fen eğitiminin amacının öğrencilerin bilimsel düşünceleri, geniş bir perspektife sahip olmaları, kendi ülkeleri ve toplumlarına karşı sorumlu olmaları, düşünen, eleştiren, yaratıcı ve verimli bireyler olmaları şeklinde ifade etmiş, yani fen eğitiminin öğrencileri 21. yüzyıl becerileriyle donanımlı olarak yetiştirmeyi amaçladığını vurgulamıştır. Aybek (2007) ise bu yüzyılda iyi ve etkili vatandaşların kazanması gereken en önemli özelliklerden birinin eleştirel düşünme yetisi olduğunu söylemektedir.

İçerisinde bulunduğumuz bu yüzyılda birçok alanda değişim çok hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir. Bu değişim eğitim öğretim faaliyetleri alanında da yer almakta olup disiplinler arası çalışmalar yönelim giderek artmaktadır. Bu nedenle Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik'in bir arada bulunduğu STEM eğitime geçilmektedir. Bu eğitim sistematığında proje, tasarım ve ürün ortaya koyma anlayışı olmasından dolayı, sanayi ve iş dünyası konuya ilgi duymakta Türkiye Sanayi ve İş Adamları Derneği (2014), STEM eğitimi alan bireylerin 21. yüzyıl becerilerinden eleştirel düşünme, problem çözme gibi becerileri elde ederek daha nitelikli olacaklarını ifade etmektedirler.

STEM eğitiminin faydalarını Morrison (2006), yaşama hazırlanma, uzamsal yeteneklerin (uzamsal yetenek, bir ya da daha fazla parçayı zihinde hareket ettirip, birleştirebilme) gelişmesini sağlama, eleştirel düşünme, günlük yaşamla ilgili sorun ve problemleri çözmelerine yardımcı olma şeklinde sıralamaktadır. Ayrıca STEM eğitiminde mühendislik ve mühendislik dizayn süreçlerinin yer alıyor olması, bireylerde eleştirel düşünme ve üst düşünme becerilerini geliştirmektedir (Mangold & Robinson, 2013). Bu konuda MEB (2016), STEM eğitiminin planlama yapma, eleştirel düşünme, problem çözme ve değerlendirme yapma gibi üst düzey bilişsel becerileri de geliştirdiğini ifade etmektedir.

STEM eğitimiyle geliştirilmesi muhtemel olan kavramların önemine dikkat çeken Çepni (2017), ilgili kavramları; yaratıcılığın gelişmesi, analitik düşünme, tasarım yapma, problem çözme, girişimcilik, üretim, özgünlük ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerileri şeklinde sıralamıştır. Elliott, Oty, McArthur ve Clark (2001) 8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında, disiplinler arası (STEM) eğitimin; problem çözme, eleştirel düşünme ve matematiğe yönelik tutuma etkisini incelemişler ve gerçekleştirilen uygulama sonucunda disiplinler arası dersin işlendiği grubun problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin olumlu yönde arttığını tespit etmişlerdir. Dolayısıyla STEM eğitimi, farklı disiplinlerin bir arada olmasıyla öğrenmenin kalitesini artırma, kazanılan bilginin günlük yaşama aktarılmasını sağlama, bedensel ve zihinsel becerileri geliştirilerek üst düzey ve eleştirel düşünmeyi sağlayan bir model olarak değerlendirilebilir (Yıldırım & Altun, 2015). Dolayısıyla STEM eğitimi akademik başarıyla beraber algı, tutum, bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde de etkili olduğu söylenebilir. Bu konuda Çorlu ve Aydın (2016), STEM eğitimiyle öğrenim gören öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme ve psiko-motor becerileriyle beraber fikir ve kültürel dünyalarının da geliştiğini ifade etmişlerdir.

Eleştirel düşünme becerisi ile ilgili olarak Ertaş, Kılıç ve Şen (2014), bir kişinin kendi düşüncesiyle beraber iletişim halinde olduğu bir başka kişinin düşüncesini dikkate alarak, etrafında gerçekleşmekte olan durum veya gerçekleşecek olaylarla ilgili etkin ve düzenli zihinsel süreç, beceri ve eğilimlerden meydana geldiğini ifade etmektedir. Eleştirel düşünme ile ilgili yapılan deneysel çalışmalara bakıldığında, Şenşekerci ve Bilgin (2008), düşünme becerisinin eğitimle geliştirilebileceğini ve bireyin eleştirel düşünme yeterliliklerine sahip olabileceğini, eleştirel düşünme becerisinin küçük yaşlarda ve yaşamın ilerleyen dönemlerinde aktif olarak kullanılacakça köreleceğini ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili bir başka araştırma da Kökdemir (2003), eleştirel düşünme becerisi yüksek olan bir bireyin karar alırken akılcı mantık yürüttüğünü, eleştirel düşünme becerisi düşük olan bir bireyin ise pek düşünmeden geliş güzel bir yol kullandıklarını tespit etmişlerdir.

Şenşekerci ve Bilgin (2008), bilgi toplumunun inşasını sağlamak için bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla öğretmenlerin de eleştirel düşünme becerilerini değerlendirecek ve geliştirecek çalışmaların hayati önem taşıdığını söylemektedirler. Hadson (2003), eleştirel bir bilimsel ve teknolojik

okuryazarlık elde etmeyi amaçlayan bir müfredatın, öğretmenleri kendi eğitim uygulamaları hakkında eleştirel okuryazar olma konusunda teşvik etmeye ve desteklemeye çalışan bir müfredat geliştirme modeline dayanması gerektiğini belirtmektedir. Deboer (1991), Fen eğitimcilerinin fen derslerinde öğretilebilecek genel düşünme becerileri hakkında konuştuğunda, problem çözme becerileri, eleştirel düşünme yeteneği, yansıtıcı düşünme, bilimsel süreç becerileri, bilimsel yöntem ve bilimsel araştırma gibi terimleri kullanmakta olduklarını ifade etmektedir. Bu beceriler sadece fen öğretmenlerine mahsus olmayıp, Parlar (2016), eleştirel düşünen her öğretmenin, yetiştireceği bireylerin eleştirel düşünme becerileri kazanmasına katkı sağlayabileceğini ifade etmektedir.

Günümüzde MEB hizmet içi eğitim faaliyetleri bünyesinde öğretmenlere STEM, Arduino ve Robotik eğitimi vermekte olup öğretmenlerin bu alanlarda gelişimlerini sağlamayı amaçlamaktadır.STEM eğitimini 3P harfiyle kodlayan Çorlu ve Çallı (2017), bunlardan biri olarak ifade ettikleri Popüler STEM uygulamalarında robotik yarışmalarının ve maker hareketinin STEM'e katkı sağladığını söylemektedirler. STEM eğitimi aynı zamanda mühendislik alanlarıyla ilgili olup, ilgi duyan öğretmenlerin hem mühendislik alanlarında gelişimlerini sağlamakta ve birçok konuda bakış açısı kazandırmaktadır. Eleştirel düşünme becerisi de bu kazanımlardan biri olabilmektedir.

Çalışmanın Amacı

STEM felsefesiyle eğitime yaklaşan, STEM eğitimine ilgi duyan ve bu alanda kendini geliştiren bir öğretmenin eleştirel düşünme eğilimi de farklı olabilir. Eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan bir öğretmen yetiştireceği bireylere bu beceriyi yansıtır ve öğrencilerinde bu yönde gelişimine destek olur. Eleştirel düşünme eğilimi düşük olan bir öğretmenin ise öğrencilere yaklaşımı farklı olacaktır ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini köreltebilir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, STEM, Arduino veya Robotik eğitimi alan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim düzeylerini belirlemek ve yaş, mesleki deneyim, cinsiyet açısından fark olup olmadığını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. STEM eğitimi alan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düzeyi nedir?
2. STEM eğitimi alan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri yaşa bağlı olarak anlamlı bir fark oluşturmakta mıdır?
3. STEM eğitimi alan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri mesleki deneyime bağlı olarak anlamlı bir fark oluşturmakta mıdır?
4. STEM eğitimi alan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyet açısından, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada hedeflenen amaçlar doğrultusunda STEM, Arduino veya Robotik eğitimi alan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin ortaya konulmasında betimsel tarama modelinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Örneklem

Bu araştırmanın çalışma grubunu;Türkiye'nin farklı illerinde öğretmenlik görevini sürdürmekte olan ve STEM, Arduino veya Robotik eğitimi alarak kişisel gelişimlerine katkıda bulunan 76 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş dağılımları; 25 kişi Fen Bilgisi/Bilimleri Dersi Öğretmenliği, 10 kişi okul öncesi öğretmenliği,9 kişi Sınıf Öğretmenliği, 8 kişi Bilişim Teknolojileri Dersi Öğretmenliği, 8 kişi İlköğretim Matematik/Matematik Öğretmenliği, 3 kişi Kimya Öğretmenliği, 3 kişi Fizik Öğretmenliği, 2 kişi Teknoloji Tasarım Öğretmenliği, 2 kişi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği ve 6 kişide farklı branş öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışma grubunda ağırlıklı olarak Fen Bilgisi/Bilimleri Dersi öğretmenlerinin fazla sayıda olmasının nedeni, Fen Bilimleri branşı öğretmenlerinin alanlarının farklı branşları içerisine alıyor olması, dolayısıyla STEM mantığına yakın olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Veri Toplama Araçları

Türkiye'nin farklı yerlerinde öğretim faaliyetlerine devam eden ve STEM, Arduino veya Robotik eğitimi alan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi amacıylaKökdemir (2003), tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmış olan orijinali Facione, Facione ve Giancarlo (1998) tarafından geliştirilen ve güvenilirliği Cronbach alpha yöntemiyle hesaplanarak .88 bulunan 51 maddelik 6'lı Likert tipi Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği-KEDEÖ (The California Critical Thinking Disposition Inventory-CCTDI) online olarak kullanılmıştır. Ayrıca bu çalışmadan elde edilen verilerle Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır.

Kökdemir (2003) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmış olan KEDEÖ'nünalt ölçekleri; Doğruyu Arama, Açık Fikirliklik, Analitiklik, Sistematiklik, Kendine Güven ve Meraklılık olarak sıralanmaktadır. Bu altı alt ölçek hakkında aşağıda kısaca bilgilendirmede bulunmaktadır.

1. Doğruyu Arama: Alternatifleri bulma veya farklı fikirleri değerlendirebilme eğilimini barındıran bu alt ölçekte yüksek puan alan birinin, gerçeği arama çabası, soru sorma becerisi ve kendi fikirleriyle uyuşmayan durumlarda dahi objektif davranabilme becerisinin yüksek olması beklenir.

2. Açık Fikirlilik: Bireyin başkalarına karşı hoşgörülü olmasını ve kendi davranışlarına yönelik duyarlı bir tutum içerisinde bulunabilmesidir. Açık fikirliliği yüksek olan bir birey karar alırken, kendi fikirleriyle beraber başka kişilerin fikirlerini de dikkate alır.

3. Analitiklik: Olası bir problem karşısında teyakkuzda olma, zor durumlarda akıl melekesini kullanabilme ve nesnel veriler üzerinden değerlendirme yapabilme eğilimini ifade eder.

4. Sistematiiklik: Düzenli, dikkatli ve planlı bir inceleme eğilimidir. Gelişi güzel bir akıl yürütmeden ziyade nesnel bilgiye dayalı olarak belli bir düzen içerisinde karar verme sürecini barındırır.

5. Kendine Güven: Bireyin herhangi bir durum karşısında gerçekleştireceği düşünce veya eylem öncesi yürüteceği akıl melekesine olan güveni ifade eder.

6. Meraklılık: Bireyin herhangi bir menfaat beklentisine girmeden yeni bilgiler öğrenme eğilimini belirtir.

Araştırmada kullanılan bu alt ölçeklere ait madde sayıları ve madde numaraları Tablo 1’de verilmiştir (Kökdemir, 2003).

Tablo 1. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinin Alt boyutlarında Yer Alan İlgili Maddeler

Alt Ölçekler	Madde Numaraları	Madde Sayısı
Analitiklik	2 3 12 13 16 17 24 26 37 40	10 madde
Açık Fikirlilik	5 7 15 18 22 33 36 41 43 45 47 50	12 madde
Meraklılık	1 8 30 31 32 34 38 42 46	9 madde
Kendine Güven	14 29 35 39 44 48 51	7 madde
Doğruyu Arama	6 11 20 25 27 28 49	7 madde
Sistematiiklik	4 9 10 19 21 23	6 madde

Verilerin Analizi

İlk olarak STEM, Arduino veya Robotik eğitimi alan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri genel olarak incelenmiş ardından yaş ve mesleki deneyime göre fark olup olmadığı Tek Yönlü Varyans (OneWay Anova) analizi ile cinsiyete göre fark olup olmadığı ise bağımsız t-testi ile belirlenmiştir.

KEDEÖ’de yer alan olumlu maddelerde (1, 2, 3, 4, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 24, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 44, 46, 48 ve 51) "Hiç Katılmıyorum" seçeneği için 1 puan, "Katılmıyorum" seçeneği için 2 puan, "Kısmen Katılmıyorum" seçeneği için 3 puan, "Kısmen Katılıyorum" seçeneği için 4 puan, "Katılıyorum" seçeneği için 5 puan ve "Tamamen Katılıyorum" seçeneği için 6 puan olacak şekilde puanlama yapılmıştır. Olumsuz maddelerde (5, 6, 9, 11, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 28, 33, 36, 41, 43, 45, 47, 49 ve 50) ise, puanlama tersine çevrilmiştir.

Bireylerin ham puanları hesaplanırken, KEDEÖ’de her bir alt ölçek için maddelere verilen yanıtlar toplanmıştır. Ardından ham puanlar madde sayısına bölündükten sonra 10 ile çarpılmıştır. Bu işlemler neticesinde en düşüğü 10 puan, en yükseği 60 puan olacak şekilde standart bir puan oluşturulmuştur. Dolayısıyla her bir alt ölçek için en az ve en çok alınabilecek puanlar sabitlenmiştir.

KEDEÖ’nün orijinal formunu oluşturan Facione, Facione ve Giancarlo (1998), eleştirel düşünme eğilimleri düşük olan bireylerin; her bir alt ölçekten 40 puandan aşağı puan alan bireyler olduğunu, eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan bireylerin ise her bir alt ölçekten aldıkları puanların 50 puan ve üzeri puan alan bireyler olduklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda, KEDEÖ alt ölçeklerle beraber olarak düşünüldüğünde genel olarak eleştirel düşünme eğilimleri düşük olan bireylerin puanlarının 240 (40x6) puandan aşağı olan bireyler olduğunu, genel olarak eleştirel düşünme eğilimleri yüksek olan bireylerin puanlarının ise 300 (50x6) ve üzeri puan aldıklarını ifade etmek mümkündür (Kökdemir, 2003).

Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmanın amacına yönelik ortaya konulan alt problemlere ait bulgular tablolar halinde sunulularak yorumlanmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problem, STEM eğitimi alan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi düzeyinin belirlenmesiydi. Buna göre Tablo 3'te, STEM eğitimi alan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin aritmetik ortalamaları ile standart sapmaları ve alt boyutlarda bu eğilimlerin hangi düzeyde olduğu frekans ve yüzde dağılımları ile verilmiştir.

Tablo 2.STEM Eğitimi Alan Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Alt Ölçeklere Göre Dağılımları

	Eleştirel Düşünme Eğilimleri							
	Düşük		Orta		Yüksek		Ortalama	S. Sapma
	N	%	N	%	N	%	\bar{x}	S
Genel	2	2.6	62	81.6	12	15.8	276.6	23.66
Analitiklik	6	7.9	41	53.9	29	38.2	47.96	5.19
Açık Fikirlilik	10	13.2	44	57.9	22	28.9	46.03	7.37
Meraklılık	1	1.3	29	38.2	48	60.5	49.75	5.31
Kendine Güven	19	25	43	56.6	14	18.4	43.12	6.29
Sistematiklik	11	14.5	41	53.9	24	31.6	45.48	6.11
Doğruyu Arama	22	28.9	45	59.3	9	11.8	42.38	5.72

Yukarıda yer alan Tablo 3'e göre STEM eğitimi alan öğretmenlerin KEDEÖ'den almış oldukları puanların aritmetik ortalaması 276.6 olarak çıkmıştır. Kökdemir'in (2003) belirttiği aralığa göre, bu araştırma bulgusunda STEM eğitimi alan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak orta üstü seviyede oldukları söylenebilir. KEDEÖ'nün alt ölçeklerinde ise alınan puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında Analitiklik boyutunda 47,96 puan, Açık Fikirlilik boyutunda 46,03 puan, Meraklılık boyutunda 49,75 puan, Kendine Güven boyutunda 43,12 puan, Sistematiklik boyutunda 45,48 puan, Doğruyu Arama boyutunda 42,38 puan alındığı görülmektedir. Buna göre Facione, Facione ve Giancarlo (1998) belirttikleri aralığa göre STEM eğitimi alan öğretmenlerin her bir alt ölçekte orta düzeyde eleştirel düşünme eğiliminde olduklarını ve kendi aralarında Meraklılık, Analitiklik, Açık Fikirlilik, Sistematiklik, Kendine Güven ve Doğruyu Arama şeklinde sıralandıkları söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci alt problem, STEM eğitimi alan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yaşa bağlı olarak farklılık oluşturup oluşturmadığının belirlenmesiydi. Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda Tablo 3'te ve Tablo 4'te yer almaktadır. Yaşa göre alt ölçeklerden elde edilen aritmetik ortalamalar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına dair tek yönlü varyans analizi yapılmış, bu analiz neticesinde Açık Fikirlilik ve Meraklılık alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuş ve Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. STEM Eğitimi Alan Öğretmenlerin Yaşlarına Bağlı Olarak KEDEÖ Alt Ölçeklerinde Anlamlı Farklılık Oluşan Varyans Analizi ANOVA Sonuçları

Alt Ölçekler	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplar arası	344.25	2	172.126		
Açık Fikirlilik	Gruplar içi	3733.34	73	51.142	3.366	0.04
	Toplam	4077.59	75	-		
	Gruplar arası	203.28	2	101.64		
Meraklılık	Gruplar içi	1911.77	73	26.18	3.881	0.025
	Toplam	2115.05	75	-		

Tablo 4.STEM Eğitimi Alan Öğretmenlerin Yaşlarına Bağlı Olarak KEDEÖAlt Ölçeklerinde Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Alt Ölçekler	Yaş Aralığı	N	\bar{x}	S
Açık Fikirlilik	22-30 Yaş Arası	24	43.506	8.87
	31-35 Yaş Arası	21	49.04	4.52
	36 ve Üzeri	31	45.94	7.106
Meraklılık	22-30 Yaş Arası	24	48.47	5.95
	31-35 Yaş Arası	21	48.306	5.35
	36 ve Üzeri	31	51.72	4.17

Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmasının ardından Post Hoc testi uygulanmış ve 22-30 yaş arasında STEM eğitimi alan öğretmenlere göre 31-35 yaş arasında STEM eğitimi alan öğretmenlerin daha yüksek açık fikirliliğe sahip oldukları Tablo 4'te belirtildiği üzere görülmüştür. Meraklılık boyutunda ise 36 yaş ve üstü STEM eğitimi alan öğretmenlerin 31-35 yaş arasındaki ve 22-30 yaş arasındaki STEM eğitimi alan öğretmenlere göre daha meraklı oldukları görülmüştür.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Üçüncü alt problem, STEM eğitimi alan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin mesleki deneyime bağlı olarak farklılık oluşturup oluşturmadığının belirlenmesiydi. Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda Tablo 5'da ve Tablo 6'da yer almaktadır.

STEM eğitimi alan öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre alt ölçeklerdeki aritmetik ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına dair tek yönlü varyans analizi yapılmış, bu analiz neticesinde Kendine Güven ve Meraklılık alt ölçeklerinde anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmış ve ilgili veriler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 5.STEM Eğitimi Alan Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Bağlı Olarak Eleştirel Düşünme Eğilimleri Alt Ölçeklerinde Anlamlı Farklılık Oluşan Varyans Analizi ANOVA Sonuçları

Alt Ölçekler	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kendine Güven	Gruplar arası	297.09	2	148.54	4.057	0.021
	Gruplar içi	2673.15	73	36.61		
	Toplam	2970.24	75	-		
Meraklılık	Gruplar arası	171.29	2	85.64	3.217	0.046
	Gruplar içi	1943.76	73	26.62		
	Toplam	2115.05	75	-		

Tablo 6.STEM Eğitimi Alan Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Bağlı Olarak Eleştirel Düşünme Eğilimleri Alt Ölçeklerindeki Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Alt Ölçekler	Mesleki Deneyim	N	\bar{x}	S
Kendine Güven	0-10 Yıl Arası	34	42.39	6.95
	11-20 Yıl Arası	31	42.21	5.54
	21 ve Üzeri	11	47.92	3.95
Meraklılık	0-10 Yıl Arası	34	48.59	5.52
	11-20 Yıl Arası	31	49.82	4.75
	21 ve Üzeri	11	53.13	5.08

Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA'da anlamlı bir fark bulunduğundan sonra Post Hoc testi uygulanmış ve 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip STEM eğitimi alan öğretmenlerin 11-20 yıl arasındaki ve 0-10 yıl mesleki deneyim arasındaki STEM eğitimi alan öğretmenlere göre, herhangi bir durumda karşılarında gerçekleştirecekleri

düşünce veya eylem öncesi yürütecekleri akıl melekesine olan güvenlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Meraklılık boyutunda ise 21 yıl ve üstü mesleki deneyime sahip STEM eğitimi alan öğretmenlerin, 0-10 yıl arasında mesleki deneyime sahip STEM eğitimi alan öğretmenlere göre daha meraklı oldukları görülmüştür.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dördüncü alt problem, STEM eğitimi alan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete bağlı olarak farklılık oluşturup oluşturmadığının belirlenmesiydi. Bu farklılığın oluşup oluşmadığı t-testi uygulanarak incelenmiş ve aşağıda yer alan iki alt boyutta bu farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7.STEM Eğitimi Alan Öğretmenlerin Cinsiyete Bağlı Olarak Eleştirel Düşünme Eğilimleri Alt Ölçeklerinde Anlamlı Farklılık Oluşan t-Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Cinsiyet	N	\bar{x}	S	t	p
Analitiklik	Erkek	34	49.35	4.02	2.153	0.035
	Bayan	42	46.83	5.78		
Kendine Güven	Erkek	34	44.91	6.05	2.301	0.024
	Bayan	42	41.66	6.17		

Analitiklik alt boyutunda, STEM eğitimi alan öğretmenlerdecinsiyete bağlı olarak farklılık olduğu ortaya çıkmış ve erkeklerin bayanlara göre olası bir problem karşısında teyakkuzda olma, zor durumlarda akıl melekesini kullanabilme ve nesnel veriler üzerinden değerlendirme yapabilme eğilimlerinin daha yüksek seviyede oldukları görülmüştür. Kendine güven alt boyutunda da STEM eğitimi alan öğretmenlerde cinsiyete bağlı olarak farklılık olduğu ortaya çıkmış ve erkeklerin bayanlara göre herhangi bir durum karşısında gerçekleştirecekleri düşünce veya eylem öncesi yürütecekleri akıl melekesine olan güvenlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmaya göre STEM eğitimi alan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak orta üstü düzeyde olduğu söylenebilir. Can ve Kaymakçı'nın (2015) yapmış oldukları araştırmada ise Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak düşük olduğu ortaya konulmuş olup böyle bir farkın oluşmasının nedeni olarak STEM eğitimine olan ilgiyle ilgili olabilir. Çünkü STEM eğitimi bir nevi mühendislik eğitimi olup bireylerin eleştirel düşünme becerilerini yükseltmektedir.

Kartal (2012), yaptığı bir başka araştırmada Fen Bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini incelenmiş ve araştırma sonuçlarında Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin, genel olarak orta seviyenin üzerinde olduğunu belirtmiştir.Bu araştırmada da STEM eğitimi alan öğretmenler içerisinde en çok katılım Fen bilgisi Öğretmenlerinden olup her iki araştırma sonucunda da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Araştırmada başka bir bulgu olarak, 22-30 yaş arasında STEM eğitimi alan öğretmenlere göre 31-35 yaş arasında STEM eğitimi alan öğretmenlerin daha yüksek açık fikirliliğe sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuca göre belirli bir yaş aralığındaki öğretmenlerin başkalarına karşı hoşgörülü olmada ve kendi davranışlarına yönelik duyarlı bir tutum içerisinde bulunabilmede, karar alırken kendi fikirleriyle beraber başka kişilerin fikirlerini de dikkate almada daha yetkin oldukları söylenebilir. Meraklılık boyutunda ise 36 yaş ve üstü STEM eğitimi alan öğretmenlerin 31-35 yaş arasındaki ve 22-30 yaş arasındaki STEM eğitimi alan öğretmenlere göre daha meraklı oldukları görülmüştür. Yaş ilerlemesine rağmen merakın artması sıra dışı bir sonuç gibi gözükse de kendini geliştiren, yetiştiren, hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenlerin merakının yüksek olması olası bir sonuçtur. Bu sonucun yaşı ilerlemekte olan öğretmenlerde ortaya çıkmış olması onların motive olduklarını ve kendilerini geliştirmeye yönelik çaba içerisinde bulduklarını göstermektedir.

21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip STEM eğitimi alan öğretmenlerin 11-20 yıl arasındaki ve 0-10 yıl mesleki deneyim arasındaki STEM eğitimi alan öğretmenlere göre kendilerine güvenlerinin daha çok olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre STEM eğitimine ilgi duyan ve bu alanlarda kendini geliştiren öğretmenlerin herhangi bir durum karşısında gerçekleştireceği düşünce veya eylem öncesi yürüteceği akıl melekesine olan güvenlerinin daha çok olduğu söylenebilir. Meraklılık boyutunda ise 21 yıl ve üstü mesleki deneyime sahip STEM eğitimi alan öğretmenlerin 0-10 yıl arasındaki STEM eğitimi alan öğretmenlere göre herhangi bir menfaat beklentisine girmeden yeni bilgiler öğrenme eğilimlerinin daha çok olduğu görülmüştür. Parlar (2016), yapmış olduğu araştırmada mesleki deneyimleri farklı öğretmenlerin eleştirel düşünme seviyeleri arasında önemli bir fark

olmadığını tespit etmiş olması, STEM eğitimi alan öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça kendilerini geliştirme süreçlerinin de artmasından dolayı böyle bir fark ortaya çıktığı söylenebilir.

Analitiklik alt ölçeğinde, STEM eğitimi alan öğretmenlerde cinsiyete bağlı olarak farklılık olduğu ortaya çıkmış ve erkeklerin bayanlara göre olası bir problem karşısında teyakkuzda olma, zor durumlarda akıl melekesini kullanabilme ve nesnel veriler üzerinden değerlendirme yapabilme eğiliminin daha yüksek olduğu görülmüştür. Kendine güven alt ölçeğinde de STEM eğitimi alan öğretmenlerde cinsiyete bağlı olarak farklılık olduğu ortaya çıkmış ve erkeklerin bayanlara göre herhangi bir durum karşısında gerçekleştireceği düşünce veya eylem öncesi yürüteceği akıl melekesine olan güvenlerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Can ve Kaymakçı (2015) 'nın yapmış oldukları araştırma da ise cinsiyete göre, bayanların eleştirel düşünme eğilimlerinin analitiklik ve meraklılık alt boyutlarında daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu iki araştırma da böyle bir farklılığın ortaya çıkması erkeklerin mühendislik alanlarına ilgi, beceri ve yatkınlığının daha çok olması, dolayısıyla daha yüksek analitiklik eğiliminde olmalarından ve daha çok kendine güven duymalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Bu araştırmanın sonucu olarak; STEM eğitimi alan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak orta üstü seviyede oldukları, yaşa ve mesleki deneyime göre belli alt ölçeklerde farklılık gösterip yaş ve deneyim arttıkça eleştirel düşünme eğilimlerinin arttığı, erkeklerin bayanlara göre belli alt ölçeklerde daha yüksek seviyede oldukları söylenebilir.

Öneriler

Yeni yetişen neslin eleştirel düşünme eğilimlerinin yükseltilebilmesi için öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olması gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin STEM eğitimi alarak ve yaşamlarında STEM'e dayalı uygulamalar gerçekleştirerek eleştirel düşünme eğilimlerinin yükselmesi sağlanabilir.

Kaynakça

- Aybek, B. (2007) Eleştirel Düşünme Öğretiminde Öğretmenin Rolü, *Bilim Eğitim ve Düşünce Dergisi* 7(2), <http://www.universite-toplum.org/text.php?id=322> sayfasından erişim sağlanmıştır.
- Can Ş .& Kaymakçı G. (2015), Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *E-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Education Sciences*, 1C0633, 10, (2), 66-83.
- Çepni, S. (2017), *Kuramdan Uygulamaya STEM Eğitimi*. Pegem Akademi Yayınları
- Çorlu, M.,& Aydın, E. (2016), Evaluation of learning gains through integrated STEM projects. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 4(1), 20-29.
- Çorlu M.S. ve Çallı E. (2017), *STEM Kuram ve Uygulamalarıyla Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik Eğitimi*. İstanbul: Pusula Yayınları
- Deboer G.E. (1991), A History of Ideas in Science Education, Teachers Collage, Columbia University 192.
- Elliott, B., Oty, K., McArthur, J. & Clark, B. (2001). The effect of an interdisciplinary algebra/science course on students' problem solving skills, critical thinking skills and attitudes towards mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 32(6), 811–816.
- Ertay Kılıç H. & Şen A.İ. (2014), UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğini Türkçeye Uyarlama Çalışması, *Eğitim ve Bilim*, 39 (176) 1-12
- Facione, P. A.; Facione, N. C., ve Giancarlo, C.A.F. (1998). *The California Critical Thinking Dispositions Inventory*. California: Academic Pres
- Hodson, D. (2003) Time for action: Science education for an alternative future, *International Journal of Science Education*, 25(6), 645-670.
- Kartal T, (2012), İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 13(2), 279-297.
- Kökdemir, D. (2003) *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Mangold, J. & Robinson, S. (2013). The Engineering design process as a problem solving and learning tool in K-12 classrooms. 120th ASEE Annual Conference & Exposition'nda sunulmuş bildiri, Atalanta. <http://escholarship.org/uc/item/8390918m> sayfasından erişim sağlanmıştır.
- Morrison, J. (2006). TIES STEM education monograph series, attributes of STEM education. Baltimore, MD: TIES. <http://partnersforpubliced.org> adresinden erişim sağlanmıştır.
- MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (2016), STEM Eğitimi Raporu, 13.

- Parlar H. (2016), Sınıf Öğretmenlerinin Kritik ve Analitik Düşünme Becerilerinin - Eğilimlerinin İncelenmesi İstanbul Ümraniye Örneği, *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi* (29), 45-72.
- Pekbay, C. (2017) *Fen Teknoloji Mühendislik ve Matematik Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencileri Üzerindeki Etkileri. (Doktora Tezi)*. <http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Şenşekerci E.& Bilgin A. (2008), Eleştirel Düşünme ve Öğretimi, *U.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 15-41.
- TUSIAD (2014), STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics, Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) alanında eğitim almış işgücüne yönelik talep ve beklentiler araştırması.
- Yıldırım B, Altun Y (2015), STEM Eğitim ve Mühendislik Uygulamalarının Fen Bilgisi Laboratuvar Dersindeki Etkilerinin İncelenmesi, *El-Cezerî Fen ve Mühendislik Dergisi*, 2(2), 28-40.
- Yıldırım, B. (2016) *7. Sınıf Fen Bilimleri Dersine Entegre Edilmiş Fen Teknoloji Mühendislik Matematik (STEM) Uygulamaları ve Tam Öğrenmenin Etkilerinin İncelenmesi*. Doktora Tezi <http://www.acikarsiv.gazi.edu.tr> adresinden erişim sağlanmıştır.

Extended Abstract

Critical thinking skills, which are among the skills of the 21st century, are important in terms of acquiring the right information today. The tendency to think critically about a teacher who is interested in STEM education and develops in this area may also be different. A teacher who has a high tendency to think critically can reflect this skill to the individuals he / she will train and can support the development of his / her students in this direction. In this context, 76 teachers with STEM, Arduino or Robotics training; The California Critical Thinking Disposition Inventory-CCTDI, which was adapted from Turkish by Kökdemir (2003) and consists of six subscales, was used in order to examine whether there is a difference in terms of critical thinking tendencies, age, professional experience and gender. In addition, Cronbach Alpha reliability coefficient was calculated as .86.

In this study consisting of six subscales; Truth search: with the tendency of finding alternatives or evaluating different ideas, Open mindedness: being tolerant of others and being able to act in a sensitive manner towards their own behaviors With the tendency, Systemicity: with a regular, careful and planned tendency to review, Self-reliance: with confidence in reasoning or pre-action reasoning in the face of any situation, Curiosity: examined with a tendency to learn new information without expecting any benefit.

In the research findings, it can be said that the teachers who have STEM education generally have a tendency to think critically in the upper middle level, and the subscale scores are ranked as Curiosity, Analytity, Open Idea, Systematicness, Self Confidence and Rightness Search.

When the teachers who take STEM education are examined according to their age groups, It can be said that the 31-35 age group has higher open mindedness than the 22-30 age group. In the subscale of curiosity, it is seen that the people aged 36 and over are more curious than the ones aged 31-35 and 22-30. In addition, it can be said that the tendency of critical thinking of teachers aged 36 and over in the subscale of curiosity is higher level than that of younger ones, and this is the effect of deepening the related field.

When the teachers who take STEM education are examined according to their professional experience; 21 years and over group, 11-20 years and 0-10 years groups have been observed to be more secure than the groups. In the subscale of curiosity, it is observed that the group of 21 years and over is more curious than the group of 0-10 years. When the teachers who take STEM education are examined according to sex; in analytical and self-confidence subscales, men were found to be in favor of teachers.

In this study, we can say that the critical thinking tendencies of the teachers who have STEM education are generally at the upper middle level. In the research conducted by Can and Kaymakçı (2015), it was revealed that the critical thinking tendencies of prospective teachers studying in Science and Primary Education Department were generally low. The reason for such a difference is the interest in STEM education. Because STEM education is a kind of engineering education and it increases individuals' critical thinking skills.

As another finding in the study, it was observed that teachers who had STEM education between 31-35 years of age had a higher open-mindedness compared to the teachers who received STEM education between the ages of 22-30. According to this result, it can be said that the teachers in a certain age range are more competent in being tolerant towards others and taking a sensitive attitude towards their own behaviors and taking other people's opinions into consideration when taking decisions together.

On the other hand, it was observed that the teachers who have STEM education aged 36 years and over are more curious than STEM educators between the ages of 31-35 and 22-30 years. Although the increase in curiosity

despite the age progresses seems to be an unusual result, it is a possible result that the curiosity of the teachers who develop, train, and participate in the in-service trainings is high. The emergence of this result in the age-old teachers shows that they are motivated and endeavored to improve themselves.

In the analyticity subscale, it was seen that there was a gender difference in the teachers receiving STEM training and it was found that men had a higher tendency to be vigilant in a possible problem compared to women, to evaluate in difficult situations and to evaluate on objective data.

In the self-confidence subscale, there was a gender difference in the teachers receiving STEM training. It has been observed that men have higher confidence in their reasoning or pre-action reasoning than women.

According to the research conducted by Can and Kaymakçı (2015), it was determined that the women's critical thinking tendencies were higher in analytical and curiosity subscales. It can be said that the emergence of such a difference is due to the fact that men have more interest, skill and predisposition to engineering areas, and therefore tend to have higher analytical tendencies and more self-confidence.

As a result of this research; Critical thinking tendencies of STEM-educated teachers are generally above average, and they differ in certain subscales according to age and professional experience, and as age and experience increase, the tendency of critical thinking is increased and males are higher in certain subscales than females. In order to increase the critical thinking tendencies of the new generation, teachers should have a high level of critical thinking tendencies. In this context, it may be possible to increase the critical thinking tendencies of teachers by taking STEM education and performing STEM based practices in their lives.