

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ



ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATION

Cilt/Vol:40

Sayı/Issue: 1

Yıl/Year: 2021



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

ISSN 1300-302X | e-ISSN 2548-0278 | Yayın Aralığı Yılda 2 Sayı | Başlangıç: 1986 |
ISSN 1300-302X | e-ISSN 2548-0278 | Period Biannually | Founded: 1986 |

Yayıncı Ondokuz Mayıs Üniversitesi | <https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd>
Publisher Ondokuz Mayıs University | <https://dergipark.org.tr/en/pub/omuefd>



Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty
<http://dergipark.gov.tr/omuefd>



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
2021, (40/1)

SAHİBİ

Prof. Dr. Yavuz ÜNAL
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörü

SORUMLU YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ

Prof. Dr. Hamza ÇALIŞICI
Eğitim Fakültesi Dekanı

SORUMLU EDİTÖR

Dr. Belgin BAL İNCEBACAK

SAYI EDİTÖRLERİ

Doç. Dr. Seyfullah GÜL
Dr. Öğr. Üyesi Rüveyda Hicran ÇEBİ

İletişim

Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Kurupelit

SAMSUN

e-posta

efdergisi@omu.edu.tr

web

<http://dergipark.gov.tr/omuefd>

tel

0362 312 19 19-7217

belgegeçer

0362 457 60 78

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Dergisi;

ULAKBİM (SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER VERİ
TABANI), TRDİZİN tarafından dizinlenmektedir.
Ayrıca DOAJ, ARASTIRMAX, EBSCO, SOBIAD
PEGEM EĞİTİM BİLİMLERİ İNDEKSİ ve TÜRK
EĞİTİM İNDEKSİ

tarafından taranmaktadır.

ISSN: 1300-302X

E-ISSN: 2548-0278

© 2021

OMÜ EĞİTİM FAKÜLTESİ



Editör Kurulu

Prof. Dr. Süleyman YAMAN
OMÜ Eğitim Fakültesi

Doç. Dr. Mehmet ÇEBİ
OMÜ Yaşar Doğu Spor Bilimleri Fakültesi

Doç. Dr. Rezan YILMAZ
OMÜ Eğitim Fakültesi

Doç. Dr. Salih RAKAP
OMÜ Eğitim Fakültesi

Doç. Dr. Seyfullah GÜL
OMÜ Eğitim Fakültesi

Doç. Dr. Şener ŞENTÜRK
OMÜ Eğitim Fakültesi

Doç. Dr. Yakup Alper VARIŞ
OMÜ Eğitim Fakültesi

Dr. Öğr. Üyesi Dilek BÜYÜKAHISKA
OMÜ Eğitim Fakültesi

Dr. Öğr. Üyesi Rüveyda Hicran ÇEBİ
OMÜ Eğitim Fakültesi

Dr. Öğr. Üyesi Sinan KAYA
OMÜ Eğitim Fakültesi

Dr. Belgin BAL İNCEBACAK
OMÜ Eğitim Fakültesi

Yayın Danışma Kurulu

Prof. Dr. Aykut Emre BOZDOĞAN
Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Prof. Dr. Murat PEKER
Afyon Kocatepe Üniversitesi

Prof. Dr. Oktay AKBAŞ
Kırıkkale Üniversitesi

Prof. Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU
Amasya Üniversitesi

Prof. Dr. Soner M. ÖZDEMİR
Mersin Üniversitesi

Prof. Dr. Yüksel DEDE
Gazi Üniversitesi

Hakemler

A. Faruk LEVENT
Abdullah Çağrı BİBER
Abdullah Nuri DİCLE
Ahmet IŞIK
Aliye N. ERCAN GÜVEN
Arzu ÇEVİK
Arzu SAKA
Aşlı GÖRGÜLÜ ARI
Ayça KARTAL (3)
Ayperi D. SİĞİRTMAÇ
Ayşe A. ARI
Ayşe Sibel DEMİRTAŞ
Bade YAMAK
Barış KARAELEMA
Beril TEKELİ YİĞİT
Beste DİNÇER
Bilgi Başak ÖZGÜN
Cansu TUTKUN
Dila YAZICI
Elif K. DEMİR
Ertuğ CAN (2)
Ertuğrul USTA
Esat ŞANLI
Esme HACIEMİNOĞLU
Evrin EROL
Evşen AYMEN PEKER
Fatih BAŞ
Fikret CİHAN
Görkem AVCI
Harun Tüysüz
Hasan Hüseyin MUTLU (2)
İlhan ÖZGÜL
İrfan Davut ÇAM
Kübra ŞENDOĞAN
Levent CEYLAN
Mehmet ÇEBİ
Melis MİNİSKER

Mesut GÜN (2)
Mesut ÖZTÜRK
Muhammet Raşit MEMİŞ
Murat GÖK
Mustafa AKINCI
Mustafa TEKKE
Nalan KIZILTAN
Nurhan ÖZTÜRK
Oğuzhan TEKİN
Ömer KEMİKSİZ
Ömer Tuğrul KAYA
Özlem ÖMÜR
Paşa YALÇIN
Perihan GÜLCE ÖZKAYA (2)
Ragıp ÖZYÜREK
Ramazan ALABAŞ
Recep ÇAKIR
Rıza AKYÜREK
Selahattin AVŞAROĞLU
Selcan KİLİS
Sezer Köse BİBER
Sinan KAYA
Solmaz D. GEDİK ALTUN
Soner ERGÜL
Süleyman Erkam SULAK (3)
Süleyman GÖKER
Şahin ŞİMŞEK
Ümmühan AKPINAR
Volkan KOYUNCU
Yaşar ERSOY
Yusuf KARA
Zehra GÜDEN ALTIŞ
Zeynep ÇAKMAK GÜREL

Not: Bu liste bu sayıda yayına kabul edilen ve edilmeyen makalelerin hakemlerini kapsamaktadır.



EDİTÖR NOTU

Değerli Okurlarımız;

Yayın hayatına 1986 yılında başlamış olan dergimizin Haziran 2021 sayısını sizlere sunmaktan büyük mutluluk ve onur duyuyoruz. Otuzdört yıllık köklü bir geleneği devam ettirme gayreti içinde olan Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi yılda iki kez elektronik olarak yayımlanmakta, ULAKBİM TR-Dizin tarafından taranmaktadır. Ayrıca DOAJ, Ebsco Educational Source, Pegem Eğitim Bilimleri İndeksi ve Sobiad gibi sitelerce de taranmaktadır. Dergiye gönderilen her çalışma öncelikle editörün sonra alan editörlerinin kontrolünden geçmekte, değerlendirmeye uygun bulunanlar ise alanında uzman hakemlere yönlendirilmektedir. Hakemlerimizin ve yayın kurulumuzun titiz incelemelerinden ve olumlu hakemlik raporlarından sonra çalışmalar kabul sırasına göre yayın aşamasına alınmaktadır. Aralık 2021'den itibaren OMU Eğitim Fakültesi Dergisi İngilizce- Türkçe olarak yayınlanacaktır.

Yazarların kaleminden çıkan makale başlıklarını şu şekilde sıralayabiliriz:

““Avare Yıllar” Romanının Söz Varlığı Açısından İncelenmesi, Öğrencilerin teknolojiyle kendi kendine öğrenme ve bilgisayarca düşünme becerilerinin incelenmesi, Matematik Öğretim Programı “Matematiksel Yetkinlik” Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, Matematiksel Modeller ile Öğretimde Hata Temelli Aktiviteler, Yapmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, Sınıf Öğretmenleri Anlatıyor: İlkokuma Yazma Öğretimi, Güzel Sanatlar Liselerinde Kullanılan Çalgı Eğitimi Kanun Ve Çalgı Toplulukları Ders Kitapları Arasındaki Hedef Davranış İlişkisinin İncelenmesi, Okul Öncesi Dönemde Çocuklar Arasındaki Sınıf İçi Güç İlişkilerinin İncelenmesi, Liselere Geçiş Sınavında Sorulan Biyoloji Sorularına Yönelik Başarılarının İncelenmesi, Tarz-ı Nev'in Kıraat Ders Kitabının Değerler Açısından İncelenmesi, Öğretmenlerin İstihdam Şekillerine Göre İş Doyum Düzeyleri İle İş Performansları Arasındaki İlişki, Okul Yöneticilerinin Psikolojik Şiddet İçeren Söz Tutum ve Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri, Okul Öncesi Geometri Eğitim Programının Çocukların Geometri Becerilerine ve Şekilsel Yaratıcılıklarına Etkisi, Motivasyonel Görüşme Tekniğine Dayalı Psiko-Eğitim Programının Lise Öğrencilerinin Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı Düzeylerine Etkisi, Alt Sosyo Ekonomik Düzeyi Temsil Eden İki Ortaokulda Öğrenim Gören Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Şiddete Bakış Açıları, The Perceptions of Sixth Grade Students about Violence from Two Different Secondary Schools Representing Low Socioeconomic Level, Türkiye’de Piyano Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Eğilimlerinin Belirlenmesi, Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Millî Kültür Teması Metinlerinde Deyim ve Atasözü Varlığı, Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminde Eğitim Kalitesi: Spor Yöneticiliği Bölümleri Üzerine Bir İnceleme, Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Kullanım Düzeylerinin Bireysel Yenilikçilik Özellikleri Açısından İncelenmesi, Ortaokul Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Tutumlarının ve Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin İncelenmesi, Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Öyküleyici Metinlerin Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırma Bağlamında İncelenmesi, Yumuşak Güç Göstergesi: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Metinleri, Öğretmen Adaylarının Doğaya Bağlılık Düzeylerinin Belirlenmesi, Matematik Felsefesi ve Matematiksel Düşünmeye Yönelik Uzman Görüşleri, Türkiye’deki Suriyeli Öğrencilerin Okula Uyumlarına Yönelik Öğretmen, Okul Yöneticileri ve Öğrencilerin Görüşleri, Öğretmen Adaylarının Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”

Yapılan bu çalışmaların eğitim dünyasına ve araştırmacılara bir katkı sağlayacağı kanaatindeyiz. Bu sayının ortaya çıkmasında emeği geçen yazarlarımıza, hakemlerimize, yayın kurulumuza ve alan editörlerimize teşekkür ediyor, dergimize gösterdiğiniz ilgi ve eğitim bilimlerine kattığınız değer için şükranlarımızı sunuyoruz.

Dr. Belgin BAL İNCEBAKAK



EDITOR'S NOTE

Dear Readers;

We are very pleased to present you to new volume June 2021 of our journal which began its publishing life in 1986. Educational Faculty Journal of Ondokuz Mayıs University, trying to carry on deep-rooted tradition for 34 years, is published biannually in electronic, is indexed by ULAKBİM TR. It is also searched by sites such as DOAJ, Ebsco Educational Source, Pegem Educational Sciences Index and Sobiad. Each paper that is sent to our journal, firstly controlled by our field editors, if the paper worth reviewing, then it is directed to reviewers who are expert in their field. After meticulous review of editorial board and positive reports of reviewers, papers are taken to the phase of publication according to publishing admission order. As of december 2021, OMU journal of Education Faculty will be published in Turkish and English.

The titles of the articles published so far can be listed as follows:

“A Vocabulary Analysis on “Avare Yıllar” Novel, Examination of Students' Self-directed Learning with Technology and Computational Thinking Skills, Evaluating the Math Curriculum in Terms of the Competency Area “Mathematical Competence” According to Teachers' Views, Error-Based Activities in Mathematical Models Teaching, Development Of An Attitude Scale Towards A Taksim Performance: Validity and Reliability Study Teacher Reporting: First-Grade Literacy Instruction, Investigation Of The Relationship Between The Instrument Education Qanun And Instrument Ensemble Course Books Used In Fine Arts High Schools, An Investigation of In-Class Power Relations Between Children in Preschool, Investigation of Science Education Students' Achievement Regarding Biology Questions Asked in High School Transfer Exam, Examining the coursebook “Tarzi Nevin Kıraat” in terms of values, Types Of Employment The Relationship Between Job Satisfaction Levels and Job Performances Of Teachers According , Teachers' Opinions on Expressions, Attitudes and Behaviors Including Psychological Violence by School Principals, The Effect of Preschool Geometry Education Program on Children's Geometry Skills and Figural Creativity, The Effect Of Psychoeducational Program On Online Game Addiction Levels Of The High School Students Based On Motivational Interviewing Techniques, Determination of Trends of Postgraduate Theses in the Field of Piano Education in Turkey, Existence of Idioms and Proverbs in National Culture Theme Texts of Turkish Coursebooks for Secondary Schools, Education Quality in Physical Education and Teaching Sport: An Examination on the departments of Sport Management, Investigation of the Educational Technology Usage Levels of Primary School Teachers In Terms Of Individual Innovativeness Characteristics, Investigation of Middle School Students' Attitudes towards Mathematics and Self-Efficacy Perception Levels, Analysis of Narrative Texts in Turkish Textbooks in the Context of Gaining Critical Thinking Skills, The Perceptions of Sixth Grade Students about Violence from Two Different Secondary Schools Representing Low Socioeconomic Level, Soft Power Indicator: Reading Texts in Teaching Turkish as a Foreign Language, Determination of Connectedness to Nature Levels of Prospective Teachers, Expert Opinions on the Philosophy of Mathematics and Mathematical Thinking, Opinions of Teachers, School Administrators, and Students About Syrian Students' Adaptation to School in Turkey, Investigation of Prospective Teachers' Attitudes Towards Today's World Problems in Terms of Some Variables.”

We are of the opinion that these studies will contribute to the education world and researchers. We would like to thank all the authors, reviewers, publishing board, and editors who contributed this volume to be published and would like to express our gratitude for your interest to our journal and adding value to educational sciences.

Dr. Belgin BAL İNCEBACAK



İÇİNDEKİLER

1	“Avare Yıllar” Romanının Söz Varlığı Açısından İncelenmesi Erhan AKIN, Mehmet MİÇOĞULLARI	1-11
2	Öğrencilerin Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenme ve Bilgisayarca Düşünme Becerilerinin İncelenmesi Emrah AKMAN, Mehmet Akif BİRCAN	12-22
3	Matematik Öğretim Programı “Matematiksel Yetkinlik” Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi Çiğdem ALDAN KARADEMİRİ, Özge DEVECİ	23-44
4	Matematiksel Modellerin Öğretiminde Hata Temelli Aktiviteler Sibel BİLGİLİ, MERVE ÖZKAYA, Alper ÇILTAŞ, Alper Cihan KONYALIOĞLU	45-59
5	Taksim Yapmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması Nurten ÇALHAN, Hamit YOKUŞ	60-79
6	Sınıf Öğretmenleri Anlatıyor: İlkokuma Yazma Öğretimi Seher ÇETİNKAYA	80-106
7	Güzel Sanatlar Liselerinde Kullanılan Çalgı Eğitimi Kanun ve Çalgı Topulukları Ders Kitapları Arasındaki Hedef Davranış İlişkisinin İncelenmesi Metin DURSUN, Yavuz Selim KALELİ	107-121
8	Okul Öncesi Dönemde Çocuklar Arasındaki Sınıf İçi Güç İlişkilerinin İncelenmesi Serhat GÜNDOĞDU, Mustafa YAŞAR	122-141
9	Fen Bilgisi Eğitimi Öğrencilerinin Liselere Geçiş Snavında Sorulan Biyoloji Sorularına Yönelik Başarılarının İncelenmesi Elvan İNCE AKA, Ferhat KARAKAYA, Mehmet YILMAZ	142-163
10	Tarz-ı Nevîn Kıraat Ders Kitabının Değerler Açısından İncelenmesi Nazike KARAGÖZOĞLU	164-190
11	Öğretmenlerin İstihdam Şekillerine Göre İş Doyum Düzeyleri İle İş Performansları Arasındaki İlişki Fatih KAVAKLI 1, İbrahim GÜL	191-205
12	Okul Yöneticilerinin Psikolojik Şiddet İçeren Söz Tutum ve Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri Ender KAZAK, Merve BULDU	206-230
13	Okul Öncesi Geometri Eğitimi Programının Çocukların Geometri Becerilerine ve Şekilsel Yaratıcılıklarına Etkisi Melda KILIÇ, Fatma TEZEL ŞAHİN	231-256
14	Motivasyonel Görüşme Tekniğine Dayalı Psiko-Eğitim Programının Lise Öğrencilerinin Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı Düzeylerine Etkisi Kemal ÖZCAN, Seher BALCI ÇELİK	257-274
15	The Perceptions of Sixth Grade Students about Violence from Two Different Secondary Schools Representing Low Socioeconomic Level Melih Burak ÖZDEMİR, Damla Nur KİNSİZ, Yaşar BARUT	275-290
16	Türkiye’de Piyano Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Eğilimlerinin Belirlenmesi Zeynep ÖZER, Hatice ONURAY EĞİLMEZ	291-316
17	Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Millî Kültür Teması Metinlerinde Deyim ve Atasözü Varlığı İsmail Yavuz ÖZTÜRK, Ömer KIRMIZI	317-356
18	Education Quality in Physical Education and Teaching Sport: An Examination on the departments of Sport Management Yakup PAKTAŞ H. Erdem MUMCU	357-368
19	Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Kullanım Düzeylerinin Bireysel Yenilikçilik Özellikleri Açısından İncelenmesi Berna Sultan SAFA, Taner ARABACIOĞLU	369-386
20	Ortaokul Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Tutumlarının ve Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin İncelenmesi Sevim SEVGİ, Hacer Rabia KIRLAR	387-402
21	Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Öyküleyici Metinlerin Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırma Bağlamında İncelenmesi Emine SUR	403-422
22	Yumuşak Güç Göstergesi: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Metinleri Ramazan ŞİMŞEK	423-440
23	Öğretmen Adaylarının Doğaya Bağlılık Düzeylerinin Belirlenmesi Pınar TAĞRIKULU, Ayça CİRİT GÜL, Elif Omca ÇOBANOĞLU	441-458
24	Matematik Felsefesi ve Matematiksel Düşünmeye Yönelik Uzman Görüşleri Aysun YEŞİLYURT ÇETİN	459-470
25	Türkiye’deki Suriyeli Öğrencilerin Okula Uyumlarına Yönelik Öğretmen, Okul Yöneticileri ve Öğrencilerin Görüşleri Atakan YİĞİT, Esat ŞANLI, Murat GÖKALP	471- 496
26	Öğretmen Adaylarının Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi Emre YILDIZ, Sinan AKDAĞ, Yeter ÜNLÜ	497-517



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.824064

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2021, 40(1), 1-11

“Avare Yıllar” Romanının Söz Varlığı Açısından İncelenmesi

Erhan AKIN ¹, Mehmet MIÇOOĞULLARI ²

Makalenin Geliş Tarihi: 10.11.2020

Yayına Kabul Tarihi: 09.01.2021

Online Yayınlanma Tarihi: 30.06.2021

Nitelikli edebî eserler, ana dilinin söz varlığını gösteren, dilin anlam dizgesini, niteliğini, ifade gücü ile olanaklarını örneklendiren bir araç olarak okurun karşısına çıkar. Dolayısıyla eser ana dilin tüm olanaklarını kullandığı ölçüde başarılı olur.

Bir eserde yer alan sözcük hazinesi aynı zamanda eserin kaleme alındığı dönem hakkında da ipucu verecek ana kaynaklardır. Dilin somut varlığı olan söz varlığı; eserin yazıldığı döneme ilişkin düşüncelerin oluşmasında, dilin imkânlarının görülmesinde dahası dilin ve anlatım özelliklerinin gelecek nesillere aktarılmasında etkin bir rol oynar. Bu yüzden bir eserin sahip olduğu kelime kadrosu, okurlara dili tanıtan önemli unsurlardan biridir.

Orhan Kemal'in “Küçük Adamın Romanı” dizisi iki eserden oluşmaktadır. Dizinin ilk eseri olan “Baba Evi”, söz varlığı açısından daha önce incelenmiş olup bu çalışmayla “Küçük Adamın Romanı” dizisinde yer alan “Avare Yıllar” adlı eserin söz varlığı açısından incelenmesinin yanı sıra söz konusu dizinin, Türkçe eğitimi ve öğretiminde kullanılabilme niteliği üzerinde durulmuştur. Çalışmada doküman incelemesi tekniği kullanılmış; veriler fişleme tekniği ile ortaya çıkarılmıştır. Çalışma ile söz varlığı açısından oldukça zengin olduğu tespit edilen eserin dizinin birinci yapıtımdan daha fazla örnek içerdiği sonucuna ulaşılmış; eserin, Türkçe eğitimi ve öğretiminde kullanılacak eserler arasında yer alabileceği önerisinde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Avare Yıllar, Küçük Adamın Romanı, Ana Dili, Söz Varlığı, Türkçe Eğitimi ve Öğretimi.

GİRİŞ

Türk Dil Kurumu (TDK) tarafınca Türkçe Sözlükte (2011, s. 2158), “Bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler.” biçiminde açıklanan söz varlığı Aksan (Türkben, 2018, s. 216-217; Tekşan, Çinpolat, Çelenk & Güneş, 2019, s. 362) tarafından dile ait sözcük, terim, atasözü, deyim, yabancı dillerden alınmış her türlü yapı ile günlük ilişkilerde kullanılagelen kalıp sözlerle özdeyişler şeklinde tanımlanmıştır. Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü’nde “Bir dilde yer alan yerli ve yabancı bütün sözcüklerin oluşturduğu bütünlük” (Hengirmen, 2009’dan aktaran Yıldırım, 2018, s. 302) şeklinde ifade edilmiştir.

Dil, hem “taşıyıcı” bir rol hem de bir “ayna” görevi üstlenir. İnsana ve kültüre dair her şeyi sözcükler aracılığıyla geleceğe aktarırken dil diğer yandan söz varlığı ile topluma ve insanına ait olan değerleri doğrudan yansıtır (Yıldırım, 2018, s. 302). Dolayısıyla dilin iskelet sistemi (Arık, 2019, s. 3) olan söz

¹ Doç. Dr., Siirt Üniversitesi, erhanakin49@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-2372-9331

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Siirt Üniversitesi, m2mehmetmico@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2021-8499

Akın, E. & Miçooğulları, M. (2021). “Avare Yıllar” romanının söz varlığı açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 1-11. DOI: 10.7822/omuefd.824064

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2021, 40(1), 1-11..

varlığını eserde nitelikli bir şekilde kullanmış olan yazar okurlara hem karakterlerin hem de o dönemin dil ve düşünce yapısını, konuşma şekillerini, hayata bakışlarını da aktarmış olur. İşte bu yüzden söz varlığı, eserin yazıldığı döneme ilişkin kanı oluşturmada en önemli unsurlardan biridir.

Dilin bireyler ve toplumlar için en önemli unsurların başında gelmesi, onun iyi öğrenilmesi ve sağlam bir şekilde gelecek nesillere aktarılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle dilin söz varlığının eksiksiz bir şekilde ortaya konulması ve bireylerin bu söz varlığından mümkün olduğunca fazla yararlanması gerek dilin gelişimi gerek ülkenin gelişimi ve kültürün ileri bir düzeye gelmesi açısından önemlidir (Ziya, 2019, s. 2). Okurun yaşı fark etmeksizin eseri anlamlandıran her birey için söz varlığı bu yüzden kritiktir. Eserin sadece yazıldığı dönemde değil kuşaklar sonrası da okunacağı hesaba katılırsa söz varlığının kuşaklar arası iletişimde etkin rol oynadığı da görülecektir. Neticede dil, durağan bir varlık değildir. Kuşaklararası iletişimde, dönemin koşullarının tam ve anlamlı bir şekilde aktarılmasında, eserin yazıldığı döneme ilişkin düşüncelerin oluşmasında, yazılanların doğru bir şekilde anlamlandırılmasında ve dilin sınırlarının görülmesinde söz varlığı daha da ön plana çıkmaktadır.

Türkçe, var olduğu ilk günden günümüze söz varlığı açısından zengin bir dil olarak gelmiştir. Varsıl bir dağarcığa sahip olması yönüyle Türkçe, öğretim programlarından ders kitabı/çalışma kitaplarına; ağız, şive, lehçe sözlüklerinden mesleki dil/alan diline ve farklı edebî türlere yönelik birçok akademik yayının araştırma konusu olmuştur. Söylenebilir ki zengin bir söz varlığını ortaya koyan en önemli paydaşlardan biri de edebî eserlerdir. Eserlerin söz varlığını ortaya koymayı hedefleyen bilimsel çalışmalar, dilin söz varlığına ait niteliklerin belirlenmesinde de büyük bir rol oynar (Yıldırım, 2018, s. 303). Uzuner Yurt'un (2016) Aytül Akal'ın "Gökyüzünde Balonlar" adlı öykü kitabına yönelik söz varlığı çalışması, Özdil ve Özdil'in (2017) Kudret Ayşe Yılmaz'ın "Orobahıyye" adlı romanına dönük sözcük kadrosu çalışması, Yıldırım'ın (2018) Orhan Pamuk imzası taşıyan "Cevdet Bey ve Oğulları" romanında yer alan kelime hazinesi çalışması, Türkben'in (2018) Ömer Seyfettin'in öykülerinde yer alan söz dağarcığı çalışması, Baştürk'ün (2018) Gönenli Yahya b. Bahşi'nin "Mevlid"ini esas alan söz varlığı çalışması, Arık'ın (2019) Atilla İlhan şiirlerindeki sözcük hazinesi çalışması, İşsever'in (2019) Seyhan Erözçelik'in şiirlerine dönük kelime varlığı çalışması, Uz ve Özcan'ın (2020) Behiç Ak'ın "Gülümseten Öyküler" dizindeki öykü kitaplarını merkeze alan söz varlığı çalışmaları, Erdin ve Doğan'ın (2020) "Kadem Kaynaa" başlıklı romana dönük söz dağarcığı çalışmaları, edebî türleri merkeze alan akademik yayınlardan sadece bazılarıdır. İlgili çalışmalar her ne kadar dilin söz hazinesini ortaya çıkaran bilimsel etkinlikler olsa da esasında edebî eseri meydana getiren yazarın da söz bohçasını ortaya koyan ayrı bir girişimdir. Belirtilmelidir ki, sanatçıların söz varlığının ortaya konması Türkçenin söz varlığının sahip olduğu zenginliğinin ortaya çıkarılması açısından da büyük önem arz eder. Bu açıdan bakıldığında söz konusu olan söz varlığı çalışmalarının, sanatçılar kadar o dil açısından da oldukça işlevsel olacağı kabul edilir (Yıldırım, 2018, s. 303). Dolayısıyla söz konusu çalışmayla ifade edilen bilgi istikametinde eserin ve sanatçının sahip olduğu söz varlığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Amaç doğrultusunda ilgili çalışmada iki soru üzerine yoğunlaşmıştır:

- 1) "Avare Yıllar" adlı eserde söz varlığı unsurlarından ne derece yararlanılmıştır?
- 2) Eser, barındırdığı söz varlığı açısından Türkçe eğitimi ve öğretiminde bir materyal olarak kullanılabilir mi?

Yukarıda belirtilen iki soruya ilişkin çalışma sonunda verilecek olan cevap, eserin Türkçe eğitimi ve öğretimi açısından önemini de ayrıca ortaya koyacaktır. "Orhan Kemal: Baba Evi-Avare Yıllar (Küçük Adamın Romanı 1-2)" adlı eser, çalışmanın ana kaynağıdır. Çalışmada söz varlığı açısından incelenen kısım ise "Avare Yıllar" başlığını taşıyan eserdir ve kaynak kitabın 101-221 sayfaları arasında yer almaktadır.

"Küçük Adamın Romanı" Dizisi: "Baba Evi"

Akın, Karakaş ve Tarhan (2018, s. 81-91) tarafından hazırlanan ve 26 Eylül 2018 tarihinde "Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi"ye kabul edilen "Orhan Kemal'in "Baba Evi" Romanına Söz Varlığı Açısından Yaklaşım" adlı çalışma sonucunda söz konusu eserin söz varlığı tespit edilmiştir. Çalışmayla yazarın incelenen romanında söz varlığı unsurlarının yapıttaki kullanım sıklığı belirlenmiştir.

Bahsi geçen çalışmada doküman incelemesi tekniği kullanılmış olup araştırma verileri sekiz başlıkta - *deyimler, atasözleri, ikilemeler, terimler, kalıp sözler, argo, halk ağzında bulunan sözcükler ve Osmanlı Türkçesine ait sözcükler*- düzenlenmiştir. Tespit edilen sözcükler, TDK atasözü/deyimler sözlüğü aracılığıyla

kontrol edilmiştir. Çalışma sonunda eserin ikilemeler, deyimler, kalıp sözler, halk ağzında bulunan sözcükler, Osmanlı Türkçesine ait sözcükler bakımından zengin olduğu; atasözleri, argo ve terimler bakımından ise çok zengin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yazarın eserde kalıp sözler başlığı altında dinî unsurlardan yararlandığı da belirtilmiştir.

“Küçük Adamın Romanı” Dizisi: “Avare Yıllar”

“Orhan Kemal’in “Baba Evi” Romanına Söz Varlığı Açısından Yaklaşım” adlı çalışmanın “Sonuç ve Öneriler” başlığında üç öneri yer almaktadır:

“1- İncelenen bu eserin tam olarak anlaşılabilmesi için serinin ikinci kitabı olan “Avare Yıllar” romanının da değerlendirmeye tabi tutulması;

2- Yazarın diğer eserlerinin de özellikle Türkçe eğitimi ve öğretimi açısından değerlendirilmesi;

3- Roman ve toplum arasındaki etkileşimin anlaşılması için ilgili yazarın bütün eserlerinin halk bilimsel açıdan da ele alınması gerektiği düşünülmektedir” (Akın, Karakaş & Tarhan, 2018, s. 91).

Söz konusu önerilerden hareketle Orhan Kemal’in “Küçük Adamın Romanı” dizisinde yer alan “Baba Evi” adlı eserin devamı niteliğindeki “Avare Yıllar”; incelenen eserin tam olarak anlaşılabilmesi ve barındırdığı söz varlığı ile Türkçe eğitimi ve öğretimine katkı sunabilmesi için detaylıca incelenmiştir. Bu bağlamda birinci çalışmada yer alan ana ve alt başlıklar aynen korunmuş olup inceleme *deyimler, atasözleri, ikilemeler, terimler, kalıp sözler, argo, halk ağzında bulunan sözcükler ve Osmanlı Türkçesine ait sözcükler* başlıkları çerçevesinde şekillenmiştir.

Eserde başkahramanın zor geçen bir çocukluk dönemi sonrasında yaşadığı sorunları atlatıp genç yetişkinlik döneminde değer yargılarını keşfetme çabasıyla hayalleri, korkuları, kaçışları, umutları ve geri dönüşleri anlatılır. Olay örgüsü Adana ve İstanbul’da geçmektedir. Başkarakterin adı eserde yer almamakta ve tüm olaylar başkarakter tarafından, kahraman bakış açısı ile aktarılmaktadır. Yazarın söz konusu yapıtta kendi hayatını anlattığı düşünülebilir; kaldı ki benzer durum dizinin ilk eseri olan “Baba Evi” için de geçerlidir. Eserin olay örgüsü ise şu şekildedir:

1. Başkarakter, ailesi ile yaşadığı Beyrut’tan Adana’ya geri döner ve babaannesini ile yaşamaya başlar.
2. Başkarakter hayallerini gerçekleştirmek üzere arkadaşları ile İstanbul’a yola çıkar, başkarakterin ve arkadaşlarının hayata tutunma, geçinme, âşık olma gibi durumları tüm çıplaklığı ile gözler önüne serilir.
3. Eserde İstanbul’a yeni bir hayat kurmak için göç eden başkarakter ve arkadaşı hayallerini gerçekleştirmeden Adana’ya, köyelerine geri dönerler.
4. Bir müddet sonra fabrikada iş bulan başkarakter, aynı fabrikada çalışan Boşnak kıza âşık olur ve evlenirler.

ARAŞTIRMA

Bu bölümde çalışmanın amacından ve öneminden bahsedilmiştir.

Araştırma Amacı ve Önemi

Söz konusu çalışma; Erhan Akın, Rezan Karakaş ve Hasan Tarhan’ın (2018, s. 91) “Orhan Kemal’in “Baba Evi” Romanına Söz Varlığı Açısından Yaklaşım” isimli çalışmalarının “Sonuç ve Öneriler” başlığında yer alan “1- İncelenen bu eserin tam olarak anlaşılabilmesi için serinin ikinci kitabı olan “Avare Yıllar” romanının da değerlendirmeye tabi tutulması,” önerisi doğrultusunda hazırlanmış bir çalışmadır. Çalışmanın asıl amacı ise Orhan Kemal’in “Küçük Adamın Romanı” dizisinde yer alan iki eserin de söz varlığı açısından incelenmesini tamamlamak ve böylelikle dizinin, Türkçe eğitimi ve öğretiminde somut bir şekilde kullanılmasına aracılık etmektir.

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın model ve yöntemine, verilerin nasıl elde edildiğine ve verilerin analizine dair açıklamalar yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel bir araştırma olup çalışmada doküman incelemesi yöntemi temelinde yazılı doküman olarak kaynak eser (roman) kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011); doküman incelemesi tekniğinin araştırılacak olgu(lar) hakkında bilgi içeren yazılı gereçlerin çözümlenmesi ile gerçekleşeceğini ifade eder. Doküman incelemesi, elektronik ve/veya basılı her türlü kaynağı incelemek amacıyla kullanılan sistemli bir yöntemdir. Model, anlam çıkarmak, bakış açısı oluşturmak, deneysel bilgi geliştirmek için verilerin incelenip yorumlanmasına dayanmaktadır (Corbis & Strauss' tan aktaran Kırıl, 2020, s. 173).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada doküman incelemesi modeli kullanıldığı için yazılı doküman kaynaklarından kitap (roman); yöntemine uygun olacak şekilde incelenmiştir. Öncelikle çalışmanın eksenini oluşturan başlıklar belirlenmiş sonrasında sayfa sayfa başlıklara ait örnekler fişleme tekniği ile not edilmiştir. Fişlenen veriler daha sonra bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Fişleme tekniği uygulanırken her sözcük olduğu gibi aktarılmış olup söz varlığının eserdeki orijinaliği bozulmamıştır. Bulgular, sayfa numaraları eşliğinde ait oldukları başlıklar altında ifade edilmiştir. Tekrar eden sözcük/sözcük grupları, belirlenen ilk sözcük grubuna ait sayfa numaralarının içerisinde yer almaktadır.

BULGULAR

Çalışmada yer alan ve değerlendirmeye tabii tutulacak ana ve alt başlıklar “*deyim, atasözü, kalıp sözler - dinî kalıp sözler, dua ve beddua-, ikilemeler, yerel ağız örnekleri, Osmanlı Türkçesine ait sözcükler, argo ve terimler*” şeklindedir. Tespit edilen söz varlığı unsurları sayfa numaraları eşliğinde verilmiştir.

Deyimler

Tabir, genel anlamda gerçek anlamdan ayrı, ilgi çekici bir anlam taşıyan, kalıplaşmış söz grubu (TDK, 2005, s. 517) şeklinde ifade edilen deyimler, anlatıma zenginlik katar. Deyimler açısından oldukça zengin olan yapıtta yer alan deyim örnekleri aşağıda belirtilmiştir:

vız gelmek (s.101), düşünceye dalmak (s.102), altüst olmak (s. 103-117), ağzıyla kuş kapsa (tutsa) (s. 103), basıp gitmek (basar gitmek) (s.104), burnuna koymak (s. 104), adam etmek (s. 104), el(lerini) çırpıp (s. 105), yolcu etmek (s. 106), ağız dolusu (s. 106), dörtına koşmak (s. 107), gözlerine inanmamak (s. 107-135), göz hapsine almak (s. 107-200), baş(ını) sallamak (s. 107), akıl erdirememek (s. 107), ters ters bakmak (s. 108), haber uçurmak (s. 111), gözden geçirmek (s. 111-155-205-213), ortalık karışmak (s. 111), boş vermek (s. 111), kaşla göz(ün) arasında (s. 112-113), kabak başına patlamak (s. 112), kıyamet kopmak (s. 113), ödü kopmak (s. 113-164-184-196), tebelleş olmak (s. 115), nefesi kesilmek (s. 115), rengi uçmak (s. 116), yerine gelmek (s. 116), gözü kararmak (s. 117), izah etmek (s. 116), içi bulanmak (s. 116), canını dişine çıkarmak (s. 116-117), bir çuval inciri berbat etmek (s. 117), göze görünmemek (s. 117), gürlüğe getirmek (s. 118), gözleri kararmak (s. 120), senli benli olmak (s. 121), tuz(la) buz olmak (s. 122-160), can sıkılmak (s. 122-144), baş üstünde yeri olmak (s. 124), dili tutulmak (s.125), dillere destan...(s. 125-127), peşine takılmak (s. 126), aklıktan nefesi kokmak (s. 127), yerin dibine geçmek (s. 128), kolu kanadı kırılmak (s. 129), şafak atmak (s. 134), dişini sıkılmak (s. 135), neori dönmek (s. 136), göz kırpmak (s. 136-154-160-183-192), şakaya vurmak (s. 137), dört gözle beklemek (s. 138), kafa kafaya vermek (s. 138), sapsarı kesilmek (s. 139), kulak kabartmak (s. 140), dil dökmek (s. 140), omuz silmek (s. 140-145), bir baltaya sap olamamak (s. 141), etekleri zil çalmak (s. 142), sakalına göre tarak vurmak (s. 143), dudak bükmek (s. 145-147-149), rezil rüsva (s. 146-164), aklından çıkmamak (s. 148), kabuğuna çekilmek (s. 149-151-155), kaşlarını çatmak (s. 149), söz açmak (s. 154), bel bağlamak (s. 155), gözlerini kaçırmak (s. 155), buz kesilmek (s. 155-208), gözü ısırarak (s. 157), aklından geçirmek (s. 157), eli ekmek tutmak (s. 158), ok yaydan çıkmak (s. 159), tavşan kaç, tazıyı tut (demek) (s. 162), yangına körükle gitmek (s. 162), küplere binmek (s. 163), işi(ni) gücü(nü) bırakmak (s. 170), attan inip eşeğe binmek (s. 172), dişini sıkılmak (s. 173), aslan kesilmek (s. 177), birbirini yemek (s. 180), şamaroğlanı (s. 180), mosmor kesilmek (s. 181), gönül almak (s. 181), on paralık (etmek) (s. 181), el pençe divan durmak (s. 182), gözünün üstünde kaşın var (dememek) (s. 189), içini çekmek (s. 191), gözleri dolmak (s. 191), yerin dibine geçmek (s. 193), kara kara düşünmek (s. 194), iple çekmek (s. 196), peşine düşmek (s. 196), taşı geldiğine koymak (s. 199), yerin dibine geçmek (s. 199), dilinin altındaki (baklayı) çıkarmak (s. 199), aklını kaçırmak (s. 200), “Nuh diyor peygamber demiyordu.” (s. 200), dillere düş(ür)mek (s. 201), yangına körükle gitmek (s. 201), sağlam kazığa bağlamak (s. 202), bir çuval inciri berbat etmek (s. 203), içi bulanmak (s. 206),

başına çorap örmek (s. 207), başından aşağı kaynar su(lar) dökmek (s. 209), ağız yapmak (s. 211), el ayak çekilmek (s. 212), "hanyayı konyayı anlayacaksın (görmek) (s. 213), kafa bulmak (s. 216), akli almamak (s. 217), (har vurup) harman savurmak (s. 218), iki dirhem bir çekirdek (s. 219), beyninden vurulmuşa dönmek (s. 220).

Eserin deyimler açısından oldukça zengin olduğu söylenebilir. Özellikle Türkçe derslerinde deyim çeşitliliğinin bu tür örnek eserler sayesinde somutlaştırılması, Türkçe eğitimi ve öğretimi açısından elzemdir.

Atasözleri

Uzun deneme ve gözlemlere dayanılarak söylenmiş ve halka mal olmuş, öğüt verici nitelikte söz, darbimesel (TDK, 2005) olarak tanımlanan atasözleri nicel anlamda farklılık yaratmasa da eserde kendine yer bulmuştur. Atasözleri, eserde konuyla ilgili değerlendirmelerin yapıldığı kısımlarda yer alan ve değerlendirme cümlesi olarak işlenen sözcük grubu olarak okura sunulmuştur:

Üzümü ye, bağını sorma (s. 115), "... değirmenin suyu?" (s. 118), (bir yer) kazan (biri) kepçe (s. 139), her koyun kendi bacağından asılır (s. 141-144), köprüyü geçene kadar dayıya ayı diyeceksin (s. 143), "... kırağuların bile çalamadığı acı patlıcan." (s. 151), "Can boğazdan gelir." (S. 158), "Zorla güzellik ..." (s.193), "İki çıplak bir hamama yakıştır." (s. 193), "Derdini söyleyemeyen derman bulamaz." (s. 199), "İki gönül bir olunca samanlık seyran olur." (s. 210).

Dizinin birinci eserinde atasözleri eserde nicelik olarak daha az iken dizinin ikinci eserinde yer alan atasözleri örnekleri sayıca fazladır.

Kalıp Sözler

Günlük yaşantıyı düzenleyen ve kolaylaştıran, konuşma dilinin hazır ifadeleri olan (Türkben, 2018, s. 246) kalıp sözler, deyim ve atasözleri gibi yaşanan toplumun ekinine ulaşmayı sağlayan bir araçtır. Çünkü kalıp sözler, toplumun ekinine ışık tutmakta, gelenek ve göreneklerini, inandıklarını, toplumsal ilişkilerini alenen göstermektedir (Aksan'dan aktaran Tekşan, Çinpolat, Çelenk & Güneş, 2019, s. 362). Eserde kalıp sözler; *dinî kalıp sözler, dua ve beddua* alt başlıkları şeklinde incelenmiştir. Toplumunun -daha çok- dinî yanını ortaya koyan bu örnekler aşağıdaki gibidir:

Dinî Kalıp Sözler

"Allah'ın işi ..." (s. 107), "... tövbe ağlamadım." (s. 112), "Allahını seversen, ..." (s. 115), "Sen yemin et!" (s. 115), "... namaz kılıyor ..." (s. 121), "Allahallaaaaah," (s.124), "Vallahi Cemal," (s. 127), "... vallahi hiç de fena değilim," (s. 129), "... vallahi pişman olacaksınız." (s. 140), "Hey Allahum," (s. 145), "... lahavle diyemeyenler..." (s. 145), "Allah kerim." (s. 145), "Allah..." (s. 150-161-162-167-170-177-200-220), "Fesuphanallaah!" (s. 155), "o maşallah kapılardan sığmazdı ..." (s. 155), "Summün, bükmün, umyün fehüm la yerciun!" (s. 165), "Estağfurullah..." (s. 170), "Selamunaleykumle..." (s. 190), "Tövbe estağfurullaaah. ... aptes aldı, yatsı namazına durdu." (s. 200).

Dua

"... bir duayı mırıldanarak çekti gitti." (s. 109), "Allah hepinizden razı olsun ..." (s. 127), "Uğurlar olsun," (s. 139), "Hey Allahum, korktuğuma uğratma beni! ..." (s. 152), "Allahtan rahatlık dileyerek ..." (s. 161), "Allah sen gösterme yarabbi!" (s. 200), "Allah yazdıysa bozsun." (s. 212), "Nur olun çocuklar!" (s. 217).

Beddua

"... gözü kör olsun." (s. 129), "... gözü çıksın yokluğun." (s. 131), "Sakalina göre tarak vurdum kahrolasıcannın." (s. 143), "Lanet olsun sizin adetlerinize, " dedim. "Allah kahretsin." (s.220).

İkilemeler

İkileme; anlama güç katma gayesiyle bir birimi tekrar etme, aralarında benzer ilişkisi kurulabilecek yapıları peş peşe kullanma (TDK, 2005) olarak tanımlanmaktadır. Eser, ikileme konusunda da oldukça zengindir. İkilemeler; benzer sözcüklerin tekrar edilmesi ile kurulanlar, eş ve/veya yakın anlamlı sözcüklerle kurulanlar, zıt anlamlı sözcüklerle oluşturulanlar ve benzer sözcüğün ön sesinin değiştirilip tekrarlanmasıyla kurulanlar olarak dörde ayrılır. Eserde ikilemelerin her türlü oluşumuna ait örnekler mevcuttur.

bol bol (s.101-115-116-148-151-177-178-203), *güle söyleye* (s.102), *pırl pırl* (s.102-120-166-183-197-214), *hayran hayran* (s. 102), *gidir gelir, gelip giderek* (s.103), *boğuk boğuk* (s.103-124-190), *uzun uzun* (s.103-108-120-124-128-133-140-146-152-203-207-208-210-214), *sık sık* (s. 103-122-181), *cıvıl cıvıl* (s. 106), *seve seve, oynaya oynaya* (s. 107), *sıra sıra* (s. 108-190-217), *şırl şırl* (s. 108), *üst(ümü) baş(ımı)* (s. 109-113), *çekti gitti* (s. 109-114), *birakıp bırakıp* (s. 110), *açılıp açılıp* (s. 110), *yampiri yampiri* (s. 111), *bağırıp çağırıyor, sövüp sayıyor* (s. 111), *apar topar* (s. 111), *böyle böyle* (s. 112-161-163), *hırslı hırslı* (s. 113), *iyi kötü* (s. 114-148), *Allah Allah* (s. 115), *kıs kıs* (s. 115-129-156), *silsilene sülalene* (s. 115), *yok yoksul* (s. 116), *teker teker* (s. 116-135), *mutlaka mutlaka* (s. 116), *sinirli sinirli* (s. 117), *nefes nefese* (s. 118), *yapıp yapıp* (s. 118-134-143), *hafif hafif* (s. 120), *baka baka* (s. 121), *yaz kış* (s. 123), *dereden tepeden* (s. 125-138), *fakadı makadı* (s. 127-141), *kadınli erkekli* (s. 127), *saydık döktük* (s. 131), *şipidik şipidik* (s. 133), *aylak aylak* (s. 134-159), *eli yüzü, üstü başı kir pas* (s. 135), *acı acı* (s. 135), *ayrı ayrı* (s. 138), *kötü kötü* (s. 138-152-191-198), *filan falan* (s. 141), *vara yoğa* (s. 142), *kışta kıyamette* (s. 143), *bata çıka* (s. 143-144), *adam adam* (s. 143), *doğru dürüst* (s. 143), *şaşkın şaşkın* (s. 146), *sarsıla sarsıla* (s. 146-153-179), *fırl fırl* (s. 146), *açık açık* (s. 148), *şu bu* (s. 148), *soğuk soğuk* (s. 149-158-164), *pırl pırl* (s. 149), *seyrede seyrede* (s. 150), *bitmez tükenmez* (s. 151), *memnun memnun* (s. 154), *zırl zırl* (s. 155), *yavaş yavaş* (s. 155-213), *sıkı sıkı* (s. 156), *ürkek ürkek* (s. 157), *olsa olsa* (s. 157), *yeni yeni* (s. 159), *ılık ılık* (s. 160), *alev alev* (s. 160), *ovalaya ovalaya* (s. 161), *sarı sarı* (s. 161-166), *sallayıp sallayıp* (s. 161), *usul usul* (s. 162-164-174-204), *çatır çatır* (s. 163), *üstünü başını* (s. 163), *demek memek* (s. 164), *acele acele* (s. 164), *azgın azgın* (s. 164), *ıvık ıvık* (s. 164-165), *beyaz beyaz* (s. 164), *pır pır* (s. 164), *bağıra bağıra* (s. 165), *çeke çeke* (s. 165), *kul köle* (s. 166), *şapır şupur* (s. 166), *vidı vidı* (s. 172), *sonra sonra* (s. 173), *yırta yırta* (s. 173), *kürek kürek* (s. 174), *kolay kolay* (s. 174), *terli terli* (s. 175), *açık saçık* (s. 177), *tek tek* (s. 179), *deste deste* (s. 179), *zaman zaman* (s. 180), *istemeye istemeye* (s. 180), *renk renk* (s. 182-217), *üst baş* (s. 182), *kıvrım kıvrım* (s. 182), *ileri geri* (s. 184), *yaş yaş* (s. 185), *köpüre köpüre* (s. 186), *eksi eksi* (s. 187), *hoplata toplata* (s. 190), *iğrenç iğrenç* (s. 190-196), *basa basa* (s. 190), *içip içip* (s. 191), *tuhaf tuhaf* (s. 191-195), *ayıp ayıp* (s. 192), *niceler niceler* (s. 194), *çirkefsi çirkefsi* (s. 195), *kara kara* (s. 197), *söyle söyle* (s. 199), *soyu sopu* (s. 200), *hello çellosuna* (s. 200), *öfkeli öfkeli* (s. 201), *deli deli* (s. 204), *lüle lüle* (s. 206), *sıcak sıcak* (s. 206), *doldu doldu* (s. 207), *kuvvetli kuvvetli* (s. 208), *yorgun yorgun* (:s. 208), *hadi hadi* (s. 211), *yer yer* (s. 214), *göz göz* (s. 214), *kütür kütür* (s. 213-215), *akça pakça* (s. 215), *dolu dolu* (s. 220).

Yerel Ağız Örnekleri

Eserde yaşlı, genç, çocuk, köylü, gayrimüslim insanlardan oluşan bir şahıs kadrosu bulunmaktadır. Buradan hareketle karakterlerin yaşlarına ya da mensup oldukları topluluklara ait dil yapıları eserde doğrudan yer almaktadır. Yerel ağız özellikleri, karakterlerin yerel yapılarını göstermede esas olduğu için eserde tespit edilen her sözcük olduğu gibi aktarılmıştır:

“Onu uyandırmamak için usullacık girilir.” (s.102), ... “Yassu!” derdi. “Yassu be kardaşlaar!” (s.102), “Tam yatazaktım, derdi” (s.102), “... geldi bir tomafıl, ... (s.102), “... engin dallardan murt yemezdi.” (s.102), “Babalarımı güç halle uyutabilmişler...” (s.103), “Heye,” (s 105), “Helbet,” (s.109), “... tızkı biri olan ...” (s. 111), “... hem de yumruğuna sıkı.” (s. 112), “... böyle böyle yapak.” (s. 112), “... avrattır, anam bacım olsun.” (s. 112), “Taşlı köyü boylarsın n’olacak?” (s. 113), “Haftada beş kağıt, bilemedin on kağıt ...” (s. 114), “Hele ...” (s. 115), “Toriklerime bak!” (s. 115), “Elinin körü.” (s.117), “metelik yok,” (s. 118), “Sol kulağım vınlıyor!” (s. 120), “... nemize gerek ...” (s. 121), “Allasen, allasen,” (s. 121), “... boğaz tokluğuna ...” (s. 127), “Yörü be!” (s. 127), “Açlıktan habibim şaşıyor benim.” (s. 136), “Sağ gözden sol göze fayda yok.” (s. 146), “... kim bilir nasıl şaşalayacak?” (s. 156), “Oşt lan, çakal!” (s. 169), “... deve de kıl bile değildi.” (s. 172), “Senin ellerin katip eli, yüzün bimbıyaz. Gun gormemiş. ... Epmek ne de getirmemişsin? ... Baraber yerik. ... Dimedim mi?” (s. 175), “Ne dineliyon, ... Yomiye veriyok teknil! ... zor geldiyse bey bubanın konağında yanlıyaydın! Bahçe serası mı bura?” (s. 176), “Buban seyranı belledin... Karnun tok senin ullaham... Çalışmıyacağımış...” (s. 176), “Ben yaşta yadı.” (s. 179), “Turhan’ın yüz numaraya gittiği bir sıra ...” (s. 184), “Ooo... Dervişa! Hodi vamo dati neştö kajem! Evo evo.” (s. 188), “Ayaktakımıyla ...” (s. 191), “Deryada gemilerin mi battı?” (s. 199), “Amman bre, ne sülersin?” (s. 202), “Sayı? Demek olursun dostu?” (s. 205), “... filinta gibi oldu hergele.” (s. 216), “Bayağı tirittendik desene.” (s. 218), “Sat anasını dünyanın.” (s. 221).

Osmanlı Türkçesine Ait Sözcükler

Osmanlı Türkçesine ait sözcükler, eserde daha çok yaşlı karakterlerin cümlelerinde yer almaktadır. Eserdeki genç nesil bu sözcükleri fazla kullanmazken olay örgüsünde anne, baba, büyükanne, tanıdık yaşlı kimselerin Osmanlı Türkçesine ait kelimeleri rahatlıkla kullandıkları belirlenmiştir.

"fevkalade (s.101-107), bilhassa (s.101-107-116-180), imtihan (s. 110), hilekar (s. 110), kabahat (s. 111), lakin haza (s. 112), tabii (s. 112), kaza (s. 118), hayasızca (s. 121), zadelik (s. 122), münakaşa (s. 134), mecmua (s. 160), tehir (s. 166), lügat (s. 179), ekseriya (s. 180), harikulade (s. 185), ihtar (s. 186)."

Argo

Ortamlarda her zaman kullanılmayan veya kullanılması uygun görülmeyen, çokça eğitimsiz bireyler tarafından fazlaca kullanılan söz veya deyim, şeklinde Türk Dili Kurumu Türkçe Güncel Sözlük'te (2011) tanımlanan argolar, roman kurgusu gereği çoğu eserde yer almaktadır. Dizinin ilk eserinde olduğu gibi ikinci eserde de argo örnekleri mevcuttur.

"Ya moruk peki derse?" (s.102), "... o bizden çok yumruk sallardı." (s.102), "Babanızın uşağı mıyım?" (s.102), "Moruk yatağından fırlar..." (s.103), "Şimdi herifçioğlu Fenerbahçe'de soluç!" (s. 104), "İstanbul'da sevgilisinin daniskası vardır." (s. 104), "... güverte bileti uydurduk." (s. 104), "... üç nalla bir ata kalmıştı." (s. 105), "Hanım evladı değilim ben!" (s. 107), "İçerde dalga geçilmesin ..." (s. 108), "Ananın dini olur." (s. 113), "... besili bir kıçtan ibaret ..." (s. 114), "Tuh ulan, silsilene sülalene be!" (s. 115), "Serseri," dedi ..." (s. 117), "... arabacı çek," (s. 118), "... kadın simsarı ..." (s. 121), "... kapağı atabilirsen, ne ala," (s. 123), "Allahımız şaşıyor. Sen sökül bakalım kaç kuruşun varsa üzerinde?" (s. 126), "Uzun ettiniz lan, hergeleler!" (s. 126), "Allahsız!" (s. 128), "... yakındır, kokusu çıkar." (s.131), "O enayi, merasimsiz unutamaz. Nedir lan, alt tarafı bağlar gazeli be..." (s. 140), "Gazi de babasından bir saparta yemiş." (s. 141), "Köşeye domuz gibi kısılmış kafir ..." (s. 143), "... hergele yatağı mı ..." (s. 148), "İhtiyar "Nah size!" yapıyor." (s. 157), "Kaç paralık adamsın?" (s. 162), "Dümbüklerin işi tükenir mi hiç?" (s. 175), "Bira içer, gacoları seyredersin." (s. 182), "Kodamanlar da kim?" (s. 182), "Vay hunzır vay!" (s. 196), "... fabrika sürttüğü ..." (s. 202).

Terimler

Terim; herhangi bir bilim, sanat ve meslek dalıyla veya bir konu ile ilgili özel ve belirli bir kavramı karşılayan sözcük(ler) olarak bilinmektedir. "Avare Yıllar" adlı eserde yer alan terimler tespit edilerek ilgili oldukları alanlarla eşleştirilmiştir:

Atletizm: iki yüz (metre), bin beş yüz (metre), dört çarpı yüz (s. 115).

Ulaşım: tren, lokomotif, kampana, istasyon (s. 119); kayak, vapur, güverte (s. 120), tramvay (s.124), mavna, çatana, istimbotlar (s. 124), kaptıkaçtı (s. 153), kompartıman (s. 166), vagon (s.167).

Oyun-Dans: çarliston, kazaska (s. 123), harmandalı (s. 123-182), kovalamaca (s. 130), fokstrot (s. 183).

Tavla: hepyek, dubara, düsse, düsse üç (s. 168), dübeş üç, mars, düsse dört, dört cahara, dübeş (s. 169).

Müzik: caz (s. 182).

Coğrafya: burun (Ümit Burnu) (s. 183).

Noktalama İşaretleri: nokta, virgül (s. 186).

İlk eserde kullanılan terim türü futbolla sınırlı iken ikinci eserde terim çeşitliliği dikkat çekicidir. Eserin terim açısından da çeşitlilik göstermesi, söz varlığının somutlaştırılması açısından büyük önem arz etmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Akın, Karakaş ve Turhan'ın (2018) "Baba Evi" temelli söz varlığı tespit çalışmalarının yanında ilgili araştırma sonunda Orhan Kemal'in "Baba Evi" adlı eseri gibi "Avare Yıllar" adlı yapıtının da söz varlığı açısından zengin bir eser olarak okurun karşısına çıktığı gözlemlenmiştir. Oldukça sade bir anlatım tarzına sahip olan eserde başlık olarak sunulan Türkçenin anlatımına güç ve zenginlik katan söz varlığı unsurlarına ait örnekler, oldukça görünür durumdadır. Dizinin iki eseri de çok hacimli olmasa dahi nicel anlamda her iki eserde deyimler başı çeken ilk söz varlığı unsuru olarak göze çarpmaktadır. "Avare Yıllar" adlı eserde deyimler hem sayıca fazla hem de çeşitlilik göstermektedir. Eser, deyim kullanımı açısından oldukça zengin örnekler içermektedir. Atasözlerinin, dizinin ilk kitabı olan "Baba Evi"nde sayıca az kullanımına karşın "Avare Yıllar"da söz konusu durumun farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. İncelenen kaynak eserde on bir adet atasözü tespit edilmiştir. Dizinin ilk eserine göre ikinci eser atasözü bakımından daha zengindir.

Kalıp sözler; toplumun bakış açısını ifade eden unsurlar arasında yer almaktadır. Çalışmada *dinî kalıp sözler*, *dua* ve *beddua* alt başlıkları kullanılmış ve eserdeki kalıp sözler bu alt başlıklara göre ayrıştırılmıştır. Eserde dinî kalıp sözlerde -ilk eserde de olduğu üzere- “Allah” sözcüğünün sayıca fazla olduğu belirlenmiştir. Ayrıca toplumda duyulan diğer kalıp sözler de eserde yer almaktadır. Eserde dua ve bedduaya örnek oluşturacak ve gündelik hayatta da karşılaşılan örneklere de rastlanmaktadır.

İkilemeler, dört farklı şekilde oluşturulan söz varlığı unsurlarındandır. “Avare Yıllar” adlı eserde ikilemeler sayıca deyimlerle kullanım açısından neredeyse eş değerdedir. Bu tespitin yanı sıra ikilemelerin, dört farklı şekildeki oluşumuna da örnek olabilecek kullanımları mevcuttur. Bu açıdan bakıldığında eser, “Baba Evi” adlı eser gibi yine ikilemeler açısından oldukça zengindir.

Halk dilinin eserde yer alması, olay örgüsünü daha da canlı tutan, eserin gerçekliğini artıran unsurlardandır. “Avare Yıllar” adlı eserde de halk dili, dizinin ilk eserinde olduğu gibi yine yer almaktadır. Özellikle yerel dil ve Boşnak vatandaşların konuşma şekilleri eserde çokça karşımıza çıkan yerel ağız özelliklerinden olmuştur. Osmanlı Türkçesine ait sözcük kullanımı dizinin ilk eserinde olduğu gibi ikinci eserinde de okurun karşısına çıkmaktadır. Osmanlı Türkçesine ait sözcük kullanımı eserde daha çok yaşını başını almış karakterlerin ağzından dile getirilmiştir.

Argolar, çoğu karakter tarafından kullanılmıştır. Argo kullanımının eser örgüsünde yer alan genç kesimlerde yoğun olduğu görülmektedir. İlk eserde argolar sayıca az olsa da dizinin ikinci eserinde argo kullanımının daha fazla olduğu belirlenmiştir. Terimler, dizinin ilk eserinde sayıca az ve futbola ilgili olsa da dizinin ikinci eserinde terimler daha fazla olup alan çeşitliliği de dikkat çekmektedir. Eserde atletizm, ulaşım, oyun-dans, tavla, müzik, coğrafya ve dil bilgisi alanlarından kavramlar bulunmaktadır.

Bu sonuçlara göre incelenen eserin Türkçenin anlatım imkân ve ayrıntılarını aktarmada zengin olduğu söylenebilir. Söz konusu çalışmaya kaynaklık eden ilk çalışmada roman, Türkçe öğretiminde söz varlıkları konusunda yararlanılacak bir kaynak olarak görülmüş ve çalışmada eserin söz varlığı unsurlarının öğretimi için yeterince örnek barındırdığı sonucu elde edilmiştir. Aynı durum dizinin ikinci eseri olan “Avare Yıllar” için de geçerlidir. Belirlenmiş olan tüm başlıklara ait örnekler barındıran eserde özellikle deyimler ve ikilemelerin öğretiminde etkili ve yeterli örneklerin olduğu, yapılacak söz varlığı etkinliklerinde kaynak dizinin rahatlıkla kullanılacağı kanaati oluşmuştur.

Dilin ve dönemin maddi ve manevi tüm ekin öğelerini ortaya koyan edebi eserler, aynı zamanda yazar/şairin de birikimini gözler önüne serer. Sözcük dağarcığı çalışmaları, bir dilin sahip olduğu zenginliği göstermenin yanı sıra araştırmacılara dil bilime dönük birtakım ipuçları da aktarır. Sözcük kadrolarına dönük yapılmış her bir çalışma, daha sonra yapılacak araştırmalara aynı zamanda ışık tutacaktır. Dilin sahip olduğu tüm özellikler yapılacak yeni derleme ve/veya tarama çalışmaları ile ortaya konulacak ve o dil bilimine katkı da sağlayacaktır. Sadece belli yazar/şairlerin değil; farklı biçimlere sahip, farklı edebi türleri aracı edinen genç ve yeni yazıncılara ve eserlerine şans tanınmalıdır.

KAYNAKLAR

- Akın, E., Karakaş, R., & Tarhan, H. (2018). Orhan Kemal'in "Baba Evi" romanına söz varlığı açısından yaklaşım. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 40, 81-91.
- Arık, G. (2019). Attilâ İlhan'ın son dönem şiirlerinin söz varlığı. *Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (ASOBİD)*, (5), 01-22.
- Baştürk, Ş. (2018). Gönenli Yahya b. Bahşi'nin Mevlid'i ve söz varlığı üzerine. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(3), 1500-1537.
- Erdin, C. & Doğan, L. (2020). Kadem Kaynaa romanının söz varlığı üzerine bir değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, RumeliDE.Ö7 (Ekim) Prof. Dr. Tahir ÜZGÖR'e Teşekkür Özel Sayısı, 15-38.
- İşsever, A. R. (2019). Seyhan Erözçelik'in şiirlerinde söz varlığı. *Hars Akademi*, 2(3), 110-117.
- Kemal, O. (2019). *Baba evi - avare yıllar (küçük adamın romanı 1-2)*. İstanbul: Everest Yayınları.

- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Süirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Özdil, H. & Özdil E. (2017). Kudret Ayşe Yılmaz'ın Orobanhiyye romanının söz varlığında ikilemeler. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1694-1706.
- Tekşan, K., Çinpolat, E., Çelenk, B. & Güneş, T. (2019). Sevim Ak'ın eserlerinde söz varlığı unsurları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 361-370.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe sözlük (10.Basım)*. Ankara: TDK Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük (11. Basım)*. Ankara: TDK Yayınları.
- Türkben, T. (2018). Ömer Seyfettin hikayelerinin Türkçenin söz varlığı bağlamında incelenmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (44), 215-251.
- Uz, M. & Özcan, M. (2020). Behiç Ak'ın "Gülümseten Öyküler" dizindeki hikâye kitaplarının kalıplaşmış söz varlığı açısından incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (47), 187-214.
- Uzuner Yurt, S. (2016). Aytül Akal'ın Gökyüzünde Balonlar adlı öykü kitabının söz varlığı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1) , 425-444.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N. (2018). Orhan Pamuk'un "Cevdet Bey ve Oğulları" romanında söz varlığı. *Uluslararası Türk Lehçe Araştırmaları Dergisi (TURKLAD)*, 2(1), 301-318.
- Ziya, S. (2019). *Behiç Ak'ın çocuk romanlarının söz varlığı ve okunabilirlik yönünden değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

A Vocabulary Analysis on "Avare Yıllar" Novel

Extended Abstract:

Qualified literary works appear before the reader as a tool that shows the vocabulary of the native language, exemplifies the meaning system, quality, expressiveness and possibilities of the language. Therefore, the work becomes successful as long as it uses all the possibilities of the native language.

The vocabulary in a work is also one of the main sources that will give clues about the period in which the work was written. Vocabulary, which is the tangible existence of language; plays an active role in the formation of ideas about the period in which the work was written, in seeing the possibilities of the language, and in transferring the language and its expressive features to future generations. Therefore, the vocabulary of a work is one of the important stakeholders that introduce the language to the readers.

The "Küçük Adamın Romanı" series consists of two books. . The first work of the series, "Baba Evi", has been previously examined in terms of vocabulary, and with this study, the work named "Avare Yıllar" in Orhan Kemal's "Küçük Adamın Romanı" was examined in terms of vocabulary, as well as in Turkish education and teaching. Usability is emphasized. Although studies that do not reveal the vocabulary of literary works are scientific activities that reveal the vocabulary of the language, they are actually an attempt to reveal the word bundle of the author who creates the literary work. It should be noted that revealing the vocabulary of the artists is also of great importance in terms of revealing the richness of Turkish vocabulary. Therefore, in line with the information expressed in the work in question, the vocabulary of the work and therefore the artist has been tried to be determined. For the purpose, the study focused on two questions:

- 1) To what extent are vocabulary elements used in the work named "Avare Yıllar"?
- 2) Can the work be used as a material in Turkish education and teaching in terms of its vocabulary?

The answer to be given at the end of the study regarding the above two questions will also reveal the importance of the book in terms of Turkish education and teaching.

The book named "Orhan Kemal: Baba Evi-Avare Yıllar (Küçük Adamın Romanı 1-2)" published in August 2019 is the main source of the study. The main source of the study is the work titled "Avare Yıllar" and it is located between the 101-221 pages of the whole book.

The study in question; Erhan Akın, Rezan Karakaş and Hasan Tarhan (2018, p. 91) 's "Approach to Orhan Kemal's "Baba Evi" from the Perspective of Word Presence" in the title of "Results and Suggestions". The second book of the series, "Avare Yıllar", should be evaluated in order to be understood. The main purpose of the study is to complete the examination of the two books in Orhan Kemal's "Küçük Adamın Romanı" in terms of vocabulary and thus to mediate the use of the series in Turkish education and teaching in a concrete way.

This research is a qualitative research and the source book (novel) was used as a written document on the basis of the document analysis model. Since the document analysis model is used in the study, a book (novel) from written document sources; it was examined in accordance with the model. First of all, the titles that form the axis of the study were determined, and then the examples of the page by page titles were noted with the filing technique. The filed data was then transferred to the computer environment. While applying the captioning technique, every word is conveyed as it is, and the originality of the vocabulary in the work is intact. Findings are expressed under their respective titles accompanied by page numbers. Repeating words/phrases are included in the page numbers of the first phrase.

The main and sub-headings included in the study and to be evaluated are in the form of "idiom, proverb, stereotype-religious phrases, prayer and curse-, duplications, examples of local dialects, Ottoman Turkish words, slang and terms." The detected vocabulary elements are given with page numbers.

It has been observed that the work is rich in terms of idioms. Especially in Turkish lessons, it is essential for Turkish education and teaching to embody the diversity of idioms by means of such sample works. Although the proverbs do not make a quantitative difference, they find a place in the work. Proverbs were presented to the reader as a group of words in the parts of the work where evaluations are made on the subject and processed as an evaluation sentence. In the first book of the series, proverbs are less in quantity in the work, while the examples of proverbs in the second work of the series are more numerous. Mold words in the work; Religious mold words, prayer and curse are examined as sub-headings. These examples are given that reveal the - more - religious side of the society. The work is also rich in duplication. Dilemmas; Those established by repeating similar words are divided into four as those formed with synonyms and/or closely related words, those formed with antonyms, and those formed by changing and repeating the pre-sound of the similar word. There are examples of all kinds of occurrence of duplications in the work. The words belonging to Ottoman Turkish are mostly included in the sentences of old characters in the work. While the younger generation in the work did not use these words much, it was determined that mother, father, grandmother and familiar elderly people used the words belonging to Ottoman Turkish easily in the plot. As in the first book of the series, there are slang examples in the second book. The terms in the book named "Avare Yıllar" were determined and matched with the fields they are related to. While the term type used in the first book is limited to football, the variety of terms in the second book is striking. The diversity of the work in terms of terms is of great importance in terms of concretizing the vocabulary. Like Orhan Kemal's book "Baba Evi", "Avare Yıllar" appears before the reader as a rich work in terms of vocabulary. In the work, which has a very simple narrative style, examples of elements of each vocabulary presented as a title are quite visible.

Although the two works of the series are not very voluminous, idioms stand out as the first vocabulary element in both works in quantitative terms. The idioms in the work named "Avare Yıllar" are both numerous and varied. It has been determined that the word "Allah" is more numerous in the religious mold words in the work as in the first work. In addition, other religious stereotypes heard in the society are also included in the work. The work will set an example of prayer and curse, and there are also examples encountered in daily life. The reduplications in the work "Idle Years" are almost equivalent to numerical phrases in terms of usage. Folk language is also included in the work named "Avare Yıllar" as in the first work of the series. Especially the village language and the way of speaking of Bosnian

citizens are among the features of the local dialect that we frequently encounter in the work. The use of words in Ottoman Turkish appears before the reader in the second work as in the first work of the series. The use of words belonging to Ottoman Turkish is mostly expressed in the words of the old characters in the work. Slang has been used by most characters. It is seen that the use of slang is intense among the young segments of the work. Although slang was less in number in the first work, it was determined that slang was used more in the second work of the series. Although the terms are few in number and related to football in the first work of the series, the terms are more in the second work of the series and the field diversity draws attention.

According to these results, it can be said that the studied work is rich in expressing possibilities and details of Turkish. In the first study that was the source of the study in question, the novel was seen as a resource to be used in teaching Turkish and it was concluded that the work contains enough examples for the teaching of vocabulary elements. The same is true for the second work of the series, "Avare Yıllar". We are of the opinion that there are effective and sufficient examples especially in the teaching of idioms and duplications in the work, which contains examples of all the specified titles, and that the source sequence can be used easily in vocabulary activities.

Key Words: *Avare Yıllar, Küçük Adamın Romanı, native language, vocabulary, Turkish education and training.*



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.860638

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2021, 40(1), 12-22

Öğrencilerin Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenme ve Bilgisayarca Düşünme Becerilerinin İncelenmesi

Emrah AKMAN ¹, Mehmet Akif BİRCAN ²

Makalenin Geliş Tarihi: 13.01.2021

Yayına Kabul Tarihi: 09.05.2021

Online Yayınlanma Tarihi: 30.06.2021

Öğrencilerin bilgisayar, tablet, telefon gibi cihazlarla geçirdikleri sürenin artması ile birlikte bu ortamlarda eğitsel anlamda ne kadar süre geçirdiklerinin önemi ortaya çıkmıştır. Eğitsel amaçlı teknoloji kullanımında öğrencilerin kendi başlarına öğrenmeleri gerektiği anlaşılmaktadır. Günümüz teknolojisinin hızlı ilerlemesi ile geldiği noktada bilgi kaynaklarına çorimiçi erişim önemli ölçüde kolaylaşmış durumdadır. Bu durum öğrenciler için teknolojiyi kullanarak kendi kendilerine öğrenme fırsatı yaratmaktadır. Öğrencilerin teknolojiyle kendi kendine öğrenme becerisini kazanabilmeleri için bilgisayara yönelik olumlu tutum göstermeleri beklenmektedir. Tüm bireyler için geçerli bir düşünme becerisi olan bilgisayarca düşünme; gerçek hayat problemlerini çözmek için bilgisayar kullanmak için gerekli olan bilgi, beceri ve tutuma sahip olmak olarak ifade edilmektedir. Öğrencilere bilgisayarca düşünme becerisi kazandırılması onları gelecekteki sivil yaşamlarına hazırlamak açısından önemlidir. Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin teknolojiyle kendi kendine öğrenme düzeyleri ve bilgisayarca düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Verilerin elde edilmesi sürecinde kişisel bilgi formu, "Çocuklar için Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği" ve "Bilgisayarca Düşünme Beceri Düzeyleri Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma, Tokat ilinde öğrenim gören 162 erkek öğrenci ve 201 kız öğrenci olmak üzere toplam 363 ortaokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Sonuç olarak; ortaokul öğrencilerinin teknolojiyle kendi kendine öğrenme düzeylerinin ve bilgisayarca düşünme beceri düzeylerinin yüksek olduğu, bilgisayarca düşünme beceri düzeylerinin algoritmik düşünme alt boyutunda erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu, teknolojiyle kendi kendine öğrenme düzeyleri ile bilgisayarca düşünme düzeyleri arasında pozitif yönde ilişki olduğu ve teknolojiyle kendi kendine öğrenme düzeyleri ile bilgisayarca düşünme beceri düzeylerinin problem çözme alt boyutu arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Teknoloji, Kendi kendine öğrenme, Bilgisayarca düşünme, Ortaokul öğrencileri.

GİRİŞ

Günümüzde öğrencilerin teknoloji ile ilişkili oldukları görülmektedir. Özellikle mobil cihazların yaygın şekilde kullanılması ve internetin kullanım alanının genişlemesi ile dijital platformların sık kullanıldığı görülmektedir. Öğrencilerin bilgisayar, tablet, telefon gibi cihazlarla geçirdikleri sürenin artması ile

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Ordu Üniversitesi, emrahakman@outlook.com.tr, ORCID: 0000-0003-0637-919X

² Dr. Öğretim Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, mehmetakifbircan@cumhuriyet.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2442-0600

Akman, E. & Bircan, M. A. (2021). Öğrencilerin teknolojiyle kendi kendine öğrenme ve bilgisayarca düşünme becerilerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 12-22. DOI: 10.7822/omuefd.860638

birlikte bu ortamlarda eğitsel anlamda ne kadar süre geçirdiklerinin önemi ortaya çıkmıştır. Ayrıca çoğu zaman eğlence amaçlı kullanılan bu ortamların bireysel öğrenme aracı olarak kullanılıp kullanılmadığını anlamak da büyük öneme sahiptir. Eğitsel amaçlı teknoloji kullanımında öğrencilerin kendi başlarına öğrenmeleri gerektiği anlaşılmaktadır (Gülbahar, Kalelioğlu ve Madran, 2010). Öğrencilerin bilişim teknolojilerine dayalı öğrenme süreçlerinde daha aktif ve özerk oldukları görülmektedir (Çakır ve Balcı Çelik, 2020).

Bilgi kaynaklarına çevrimiçi erişim önemli ölçüde kolaylaşmış durumdadır. Bu durum öğrenciler için teknolojiyi kullanarak kendi kendilerine öğrenme fırsatı yaratmaktadır. Öğrencilerin; bir öğretmen olmadan, kendi motivasyonlarını kendileri sağlayarak, kendi sorumluluklarını alarak, kendi öğrenme süreçlerini tasarlamaları gerekmektedir (Teo, 2008). Kendi kendine öğrenmenin bir süreç olarak, bir öğrenci özelliği olarak ve hem bir süreç hem de bir öğrenci özelliği olarak tanımlandığı bilinmektedir (Demir ve Yurdugül, 2013; Svedberg, 2010). Knowles (1975) kendi kendine öğrenmeyi, bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını tanımlama, öğrenme hedefini oluşturma, uygun öğrenme stratejilerini seçerek uygulama ve öğrenme çıktılarını değerlendirme konularında bir başkasının yardımına ihtiyaç duymadan inisiyatif aldığı bir süreç olarak ifade etmektedir (Demir ve Yurdugül, 2013). Öğrencilerin teknolojiyle kendi kendine öğrenme becerisini kazanabilmeleri için bilgisayara yönelik olumlu tutum göstermeleri beklenmektedir (Liu, Macmillan ve Timmons, 1998).

Tüm bireylerin sahip olması gerektiği kabul edilen bir yeterlilik olan bilgisayarca düşünme (computational thinking); gerçek hayat problemlerini çözmek ve bilgisayar kullanmak için gerekli olan bilgi, beceri ve tutuma sahip olmak olarak ifade edilmektedir (Korkmaz, Çakır ve Özden, 2015). Wing (2008) bilgisayarca düşünmeyi analitik düşünmenin bir çeşidi olarak görmekteyken, Curzon (2015) ise insanlar için problem çözme olarak ifade etmektedir. Literatürde yer alan araştırmalar bilgisayarca düşünme becerisinin öğrencilere bilişsel ve bilişsel olmayan faydalar sağladığını göstermiştir (Barr ve Stephenson, 2011; Repenning ve diğerleri, 2015). Bilgisayarca düşünme becerisinin algoritmik düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, eleştirel düşünme ve işbirlikli öğrenme becerilerinden oluştuğu bilinmektedir (Korkmaz, Çakır ve Özden, 2015; Korkmaz, Çakır ve Özden, 2017). Dolayısıyla, bilgisayarca düşünme becerisine sahip olan öğrencilerin bu temel becerileri kullanarak gerçek hayat problemleri çözmeleri beklenmektedir. Öğrencilere bilgisayarca düşünme becerisi kazandırılması onları gelecekteki sivil yaşamlarına hazırlamak açısından önemlidir (Grover ve Pea, 2018).

Birleşmiş Milletler verilerine göre, Covid-19 sebebiyle okul ve üniversitelerin kapanmasından dünyada 770 milyon öğrenci etkilenmiştir (Zhong, 2020). Türkiye’de K12 düzeyindeki okullar haftalarca kapalı kalmış, öğrenciler uzaktan eğitime yönlendirilmiştir. Google Meet, Zoom, Microsoft Teams, TeamLink, Cisco Webex, Skype gibi çevrimiçi çok kişilik iletişim uygulamaları salgın sürecinde çevrimiçi öğrenme ortamı olarak kullanılmıştır. Salgın sebebiyle önemi açıkça ortaya çıkan uzaktan eğitimin daha iyi anlaşılması ve daha verimli şekilde kullanılması bakımından teknolojiyle kendi kendine öğrenme ve bilgisayarca düşünme becerisi gibi kavramların araştırmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Alan yazında teknolojiyle kendi kendine öğrenme (Demir, Yaşar, Sert ve Yurdugül, 2013; Demir, Yaşar, Sert ve Yurdugül, 2014; Taşdemir, 2017; Öztürk ve Alper, 2019) ve bilgisayarca düşünme becerisi (Çakır, 2017; Çakır ve Yaman, 2018; Korkmaz, Çakır ve Özden, 2015; Levi Weese, 2016; Şahiner ve Kert, 2016; Oluk, 2017) ile ilgili yapılmış çalışmalar bulunsa da değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğrencilerinin bilgisayara karşı tutumları ile teknoloji aracılığıyla kendi kendine öğrenmeleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna dayanarak (Demir ve Yurdugül, 2013), teknolojiyle kendi kendine öğrenme ve bilgisayarca düşünme becerisi arasında da bir ilişki olabileceği düşünülmektedir. Bilgisayarca düşünme becerisinin teknoloji kullanım konusunda önemli kavramlardan biri olduğu ve teknoloji kullanımının kendi kendine öğrenme becerisinin gelişmesinde etkili olduğu bilinmektedir (Candy, 2004; Demir, Yaşar, Sert ve Yurdugül, 2014). Cinsiyetin birçok özellik üzerinde etkili olduğu ile ilgili yeterli kanıt alanyazında bulunmamaktadır

(Artino, 2010; Keramati, Afshari-Mofrad ve Kamrani, 2011). Dolayısıyla teknolojiyle kendi kendine öğrenme ve bilgisayarca düşünme becerilerinin araştırıldığı çalışmalarda cinsiyet faktörünün de göz önünde bulundurulması gerekebilir.

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin bilgisayarca düşünme beceri düzeyleri ile teknolojiyle kendi kendine öğrenme düzeylerinin belirlenmesi, bu iki beceri arasında cinsiyete göre bir farklılık olup olmadığı ve bu iki beceri arasında ilişki olup olmadığı saptanması amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde araştırmada yanıtı aranan sorular şunlardır: (1) Ortaokul öğrencilerinin teknolojiyle kendi kendine öğrenme becerileri ve bilgisayar düşünme becerileri ne düzeydedir? (2) Ortaokul öğrencilerinin teknolojiyle kendi kendine öğrenme becerileri ve bilgisayar düşünme becerileri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir? (3) Ortaokul öğrencilerinin teknolojiyle kendi kendine öğrenme becerileri ile bilgisayarca düşünme becerileri arasında ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada teknolojiyle kendi kendine öğrenme ve bilgisayarca düşünme beceri düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığı ve derecesi belirlenmek istendiği için genel tarama modellerinden olan ilişkiyel tarama modeli tercih edilmiştir (Fraenkel ve Wallen, 2009).

Çalışma grubu

Araştırma, 162 erkek öğrenci ve 201 kız öğrenci olmak üzere, Tokat ilinde öğrenim gören toplam 363 ortaokul öğrencisi ile yürütülmüştür (Tablo 1).

Tablo 1.

Çalışma grubu

	Erkek	Kız	Toplam
Beşinci sınıf	36	22	58
Altıncı sınıf	29	28	57
Yedinci sınıf	46	49	95
Sekizinci sınıf	51	102	153
Toplam	162	201	363

Çalışma grubundaki öğrencilerin 58 tanesi beşinci sınıfta, 57 tanesi altıncı sınıfta, 95 tanesi yedinci sınıfta ve 153 tanesi sekizinci sınıfta öğrenim görmektedir.

Tablo 2.

Araştırma grubu

		N	%
Evde bilgisayar var mı?	Evet	253	70
	Hayır	110	30
Evde tablet var mı?	Evet	203	56
	Hayır	160	44
Evde internet var mı?	Evet	305	84
	Hayır	58	16
Günlük bilgisayar ya da tablet kullanım süresi	0-1 saat	105	29
	1-2 saat	132	36
	2-3 saat	75	21
	3 saat ve üzeri	51	14

Tablo 2’de sunulan veriler incelendiğinde 253 öğrencinin bilgisayar, 203 öğrencinin tablet ve 305 öğrencinin internet erişimi olduğu görülmektedir. Günlük bilgisayar ya da tablet kullanım süreleri incelendiğinde çalışma grubundaki öğrencilerin en çok 1-2 saat aralığında bilgisayar ya da tablet kullandıkları anlaşılmaktadır. Bilgisayar ya da tablet kullanımı 3 saat ve üzeri olan öğrenci sayısı ise 51 olarak saptanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada kişisel bilgi formunda yalnızca cinsiyet ve sınıf bilgileri yer almaktadır. Sınıf bilgilerinde 5, 6, 7 ve 8 seçeneklerine yer verilmiştir. Kişisel bilgi formu araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

Çocuklar için Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği

Demir ve Yurdugül (2013) tarafından Türkçe uyarlama çalışması yapılan ölçekte 2 faktör ve toplam 6 madde yer almaktadır. Ölçekte öz yönetim ve niyetli öğrenme faktörleri yer almaktadır. Maddeler kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), fikrim yok (3), katılıyorum (4), kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde ölçeklendirilmiştir. Ölçekten en az 6, en fazla 30 puan alınabilmektedir. Ölçeğin yayınlandığı çalışmada Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış ve güvenilirlik katsayısı 0,729 olarak bulunmuştur. Öz yönetim faktörünün iç tutarlılık katsayısı 0,528, niyetli öğrenme faktörünün iç tutarlılık katsayısı ise 0,729 olarak ifade edilmiştir. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı bu araştırmacının verileri ile yeniden hesaplanmış ve 0,702 olarak bulunmuştur. Faktörlerin iç tutarlılık katsayıları ise öz yönetim için 0,489 ve niyetli öğrenme için 0,703 olarak hesaplanmıştır.

Bilgisayarca Düşünme Beceri Düzeyleri Ölçeği

Korkmaz, Çakır ve Özden (2015) tarafından ortaokul öğrencileri için uyarlanan Bilgisayarca Düşünme Beceri Düzeyleri Ölçeği, Likert tipinde oluşturulmuş beş dereceli bir ölçektir. Ölçek toplamda 22 maddeden oluşmaktadır. Bilgisayarca Düşünme Beceri Düzeyleri Ölçeğinde beş faktör bulunmaktadır. Bu faktörler; yaratıcılık, işbirliklilik, algoritmik düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme olarak ifade edilmiştir. Bilgisayarca Düşünme Beceri Düzeyleri Ölçeğinde yer alan maddeler hiçbir zaman (1), nadiren (2), bazen (3), genellikle (4), her zaman (5) şeklinde ölçeklendirilmiştir. Ölçekten alınan puanların en düşük 20, en yüksek 100 olacak biçimde standart puanlara dönüştürülmesi gerekmektedir. Ham puanların standart puan olarak dönüştürülmesi için, $[X \text{ standart puan} = (X \text{ ham puan} / \text{Madde sayısı}) \times 20]$ formülü kullanılmaktadır. Ölçekten elde edilen puanlar; 20-51 arasında ise düşük düzey, 52-67 arasında ise orta düzey ve 68-100 arasında ise yüksek düzey olarak yorumlanmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,809 olarak bulunmuştur. Faktörlere göre iç tutarlılık katsayılarının yaratıcılık için 0,843, algoritmik düşünme için 0,869, işbirliklilik için 0,865, eleştirel düşünme için 0,784 ve problem çözme için 0,822 olduğu ifade edilmiştir. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı bu araştırmacının verileri ile yeniden hesaplanmış ve 0,714 olarak bulunmuştur. Faktörlere göre yeniden hesaplanan iç tutarlılık katsayıları ise yaratıcılık için 0,732, algoritmik düşünme için 0,788, işbirliklilik için 0,853, eleştirel düşünme için 0,724 ve problem çözme için 0,749 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları Google Formlar ile elektronik ortama aktarılmıştır. Google Formlar ile oluşturulan veri toplama araçlarına öğrencilerin erişimi sağlanmış ve veriler üç günde toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmacının verilerini analiz etmek amacıyla IBM SPSS Statistics yazılımı kullanılmıştır. BDBD ham puanları, $[X \text{ standart puan} = (X \text{ ham puan} / \text{Madde sayısı}) \times 20]$ formülü kullanılarak standart puanlara dönüştürülmüştür. TTKÖ, BDBÖ ve her iki ölçekteki alt boyutlar ile ilgili verilerin gruplar arasında normal dağılım sergilediği görüldüğünden verilerin analizinde parametrik testlerden faydalanılmıştır.

Değişkenlerin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelenmek istenmiş ve bu amaçla bağımsız gruplar t-testi (independent sample t-test) yapılmıştır. Değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığı korelasyon analizi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Değişkenler arasında bir ilişki olması durumunda ilişkinin yönünü belirlemek için yine korelasyon analizi uygulanmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi kriteri 0,05 olarak alınmıştır.

Etik Kurul Onayı

Araştırmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara bağlı kalınmıştır. Araştırmanın yürütülebilmesi için Ordu Üniversitesi bünyesindeki Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’ndan, 23.12.2020 oturum tarihli ve 2020-100 karar sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

BULGULAR

Çocuklar için Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği kullanılarak elde edilen verilere yönelik betimsel analiz sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Teknolojiyle kendi kendine öğrenme ile ilgili betimsel istatistikler

	N	X	ss
Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenme	363	22,41	4,06
a. Öz Yönetim	363	7,06	1,81
b. Niyetli Öğrenme	363	15,36	2,98

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin teknolojiyle kendi kendine öğrenme (TKKÖ) puanlarının 22,41 olduğu görülmektedir. TKKÖ alt boyutlarında ise öz yönetim puanlarının 7,06; niyetli öğrenme puanlarının ise 15,36 olduğu saptanmıştır.

Bilgisayarca Düşünme Beceri Düzeyleri Ölçeği kullanılarak edinilen verilere yönelik betimsel analiz sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Bilgisayarca düşünme becerisi düzeyleri ile ilgili betimsel istatistikler

	N	X	ss
Bilgisayarca Düşünme Becerisi	363	67,71	9,47
a. Yaratıcılık	363	14,65	3,06
b. Algoritmik Düşünme	363	13,00	3,45
c. İşbirliklilik	363	14,31	3,92
d. Eleştirel Düşünme	363	13,22	3,33
e. Problem Çözme	363	12,53	4,87

Bilgisayarca düşünme beceri düzeyleri (BDBD) standart puanları 52-67 arasında olduğunda orta düzey, 68-100 arasında olduğunda ise yüksek düzey olarak yorumlandığı bilinmektedir. Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin Bilgisayarca Düşünme Becerisi puanlarının 67,71 olduğu görülmektedir. Bu puan orta düzey ve yüksek düzey arasında kalmakla birlikte, 68’e daha yakın olması sebebiyle yüksek düzey olarak ifade edilebilir.

Araştırmada TKKÖ ve BDBD puanlarının cinsiyete göre değişiklik gösterip göstermediği incelenmiştir. TKKÖ ve alt boyutlarının cinsiyete göre değişiklik gösterip göstermediğinin analiz edildiği bağımsız gruplar t-testi (independent samples t-test) sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

TKKÖ ve alt boyutlarının cinsiyete göre bağımsız gruplar t-testi analizi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	ss	t	sd	p
----------	----------	---	---	----	---	----	---

TTKÖ	Erkek	162	22,16	4,22	-1,07	361	0,29
	Kız	201	22,62	3,93			
a. Öz Yönetim	Erkek	162	6,94	1,77	-1,10	361	0,27
	Kız	201	7,15	1,85			
b. Niyetli Öğrenme	Erkek	162	15,22	3,08	-0,78	361	0,44
	Kız	201	15,47	2,89			

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin TTKÖ düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>0,05$). Benzer şekilde öz yönetim ve niyetli öğrenme faktörlerinin de cinsiyete göre farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0,05$).

BDBD ve alt boyutlarının cinsiyete göre değişiklik gösterip göstermediğine ilişkin yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

BDBD ve alt boyutlarının cinsiyete göre bağımsız gruplar t-testi analizi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	X̄	ss	t	sd	p
BDBD	Erkek	162	68,36	9,90	1,17	361	0,25
	Kız	201	67,19	9,11			
a. Yaratıcılık	Erkek	162	14,48	3,19	-0,95	361	0,34
	Kız	201	14,79	2,95			
b. Algoritmik Düşünme	Erkek	162	13,45	3,36	2,24*	361	0,03
	Kız	201	12,64	3,48			
c. İşbirliklilik	Erkek	162	14,04	3,97	-1,19	361	0,24
	Kız	201	14,53	3,88			
d. Eleştirel Düşünme	Erkek	162	13,44	3,21	1,16	361	0,25
	Kız	201	13,04	3,43			
e. Problem Çözme	Erkek	162	12,95	5,22	1,46	361	0,15
	Kız	201	12,20	4,56			

* $p<0,05$

Öğrencilerin BDBD ve alt boyutlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. BDBD puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0,05$). Algoritmik düşünme alt boyutu incelendiğinde erkek öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t=0,24$; $p<0,05$). Diğer boyutlar incelendiğinde cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Ortaokul öğrencilerinin teknolojiyle kendi kendine öğrenme düzeyleri ile bilgisayarca düşünme beceri düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını saptamak amacıyla korelasyon analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

TTKÖ ile BDBD arasındaki korelasyon analizi sonuçları

Boyut	TTKÖ	Öz Yönetim	Niyetli Öğrenme
BDBD	0,30**	0,22**	0,27**
Yaratıcılık	0,30**	0,21**	0,28**
Algoritmik Düşünme	0,24**	0,14**	0,25**
İşbirliklilik	0,24**	0,23**	0,19**

Eleştirel Düşünme	0,32**	0,20**	0,31**
Problem Çözme	-0,19**	-0,12*	-0,19**

N = 363; ** = p<0,01; * = p<0,05

Tablo 7’de görüldüğü üzere, ortaokul öğrencilerinin TKKÖ ile BDBD arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması için yapılan korelasyon analizi sonucuna göre, değişkenler arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (r=0,30; p<0,01). Aynı tabloda TKKÖ alt boyutları ve BDBD alt boyutları da incelenmiştir. Tablo 6’ya göre tüm alt boyutlar ve asıl değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir (p<0,01). İlişkilerin yönleri incelendiğinde TKKÖ ve alt boyutları ile BDBD, yaratıcılık, algoritmik düşünme, işbirliklilik ve eleştirel düşünme alt boyutları arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ancak TKKÖ ve alt boyutları ile BDBD’nin problem çözme alt boyutu arasında negatif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin teknoloji ile kendi kendine öğrenme becerilerinin ve bilgisayarca düşünme becerilerinin ne düzeyde olduğu incelenmiştir. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin teknolojiyle kendi kendine öğrenme düzeylerinin ve bilgisayarca düşünme beceri düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucu bulunmuştur. Karaçaltı, Korkmaz ve Çakır (2018) tarafından meslek lisesi öğrencileri ile yapılan çalışmada öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerilerinin orta düzeyde olduğu ve yeterince yüksek olmadığı ifade edilmiştir. Karaçaltı, Korkmaz ve Çakır (2018) tarafından elde edilen sonucun bu araştırmada elde edilen sonuçla farklılık göstermesinin nedeni çalışma gruplarının farklı seviyelerde olması olabilir. Korkmaz, Çakır ve Özden (2015) tarafından yapılan çalışmada ise ortaokul öğrencilerinin bilgisayarca düşünme beceri düzeylerinin yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Bu sonuç ortaokul öğrencileri ile yürütülen bu araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir ve ortaya çıkan bu benzerlik, her iki çalışmanın da ortaokul öğrencileri ile yürütülmüş olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin teknolojiyle kendi kendine öğrenme becerilerinin ve bilgisayar düşünme becerilerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin teknolojiyle kendi kendilerine öğrenmelerinde cinsiyetin bir rolü olmadığı görülmektedir. Teknolojiyle kendi kendine öğrenme düzeyinin cinsiyete göre farklılık göstermemesi, Güneş (2019) ve Demir, Yaşar, Sert ve Yurdugül (2014) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Güneş (2019) yaptığı çalışmada kız ve erkek öğrencilerin teknoloji ile birlikte kendi kendine öğrenme düzeylerinin birbirinden farklı olmadığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Demir, Yaşar, Sert ve Yurdugül (2014) yapılan çalışmada da kendi kendine öğrenme değişkeninin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini bulmuştur. Ortaokul öğrencilerinin bilgisayarca düşünme becerilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu sonuç, Karaçaltı, Korkmaz ve Çakır (2018) tarafından yapılan çalışmanın sonucu ile uyumsuzdur. Karaçaltı, Korkmaz ve Çakır (2018) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin cinsiyetleri ile bilgisayarca düşünme becerileri arasında erkeklerin lehine istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu farklılık çalışma gruplarının farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bilgisayarca düşünme beceri düzeylerinin algoritmik düşünme alt boyutunda erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Diğer boyutlarda cinsiyete göre bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Karaçaltı, Korkmaz ve Çakır (2018) tarafından yapılan çalışmada erkek öğrencilerin programlama dersinde daha başarılı oldukları ifade edilmiştir. Algoritmik düşünme becerisinin programlama dersi ile doğrudan ilişkili olduğu düşünüldüğünde, Karaçaltı, Korkmaz ve Çakır (2018) tarafından elde edilen sonuçların bu araştırmada elde edilen, algoritmik düşünme alt boyutunda bir farklılık olduğu ve bu farklılığın erkek öğrenciler lehine olduğu sonucu ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin teknolojiyle kendi kendine öğrenme becerileri ve bilgisayarca düşünme becerileri arasında ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Alanyazında öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmeye başlayabilmeleri için sahip olmaları gereken beceriler arasında problem çözme becerisinin de yer aldığı ifade edilmektedir (Iwasiw, 1987). Ancak bu araştırmada teknolojiyle kendi kendine öğrenme düzeyleri ile bilgisayarca düşünme beceri düzeylerinin problem çözme alt boyutu arasında negatif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yapılan araştırmalarda yaş arttıkça kendi kendine öğrenme düzeyinin de arttığı ifade edilmektedir (Hung, Chou, Chen ve Own, 2010; Long ve Agyekum, 1983; Oliveira ve Simoes, 2006; Yuan, Williams, Fang ve Pang, 2012). Bu sebeple bu araştırmada bulunan negatif yönlü ilişkinin sebebi çalışma grubunun ortaokul öğrencilerinden oluşması olabilir. Öğrencilerin teknolojiyle kendi kendine öğrenme düzeyleri ile bilgisayarca düşünme düzeyleri arasında pozitif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. Demir, Yaşar, Sert ve Yurdugül (2014) tarafından ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerle yapılan çalışmada, öğrencilerin teknolojiyle kendi kendine öğrenmeleri ile bilgisayara yönelik tutumları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu sonucu bulunmuştur. Demir, Yaşar, Sert ve Yurdugül (2014) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile bu araştırmada elde edilen sonuçlar benzerlik göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde teknolojiyle kendi kendine öğrenme ile ilgili yapılmış çalışmalar olduğu görülmektedir. Çakır ve Balcı Çelik (2020) tarafından yapılan araştırmada 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin teknolojiyle kendi kendine öğrenme düzeyleri ile ders çalışma öz yeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmiş ve öğrencilerin teknolojiyle kendi kendine öğrenme düzeyleri ile ders çalışma öz yeterlik algıları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çakır ve Balcı Çelik (2020) tarafından yapılan çalışmada da görüldüğü gibi teknolojiyle kendi kendine öğrenme, ders çalışma öz yeterliliği ile pozitif yönde ilişkilidir. Öğrencilerin teknolojiyle kendi kendine öğrenme düzeyleri ve bilgisayarca düşünme beceri düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunmuş olması her iki değişkenin birlikte ve aynı yönde değişeceği anlamına gelmektedir. Hung, Chou, Chen ve Own (2010), teknolojiyle kendi kendine öğrenmenin e-öğrenme hazırlık yapısının temel bileşeni olduğunu ifade etmişlerdir. E-öğrenme ortamlarının doğası gereği daha özerk platformlar olduğu ve öğrencilerin bir şekilde kendi kendilerine öğrenmelerini gerektiği belirtilmektedir (Demir, Yaşar, Sert ve Yurdugül, 2014). Bilgisayarca düşünme becerisinin her ders için gerekli olabilecek bir düşünme becerisi olduğu düşünülmektedir (Kalelioğlu, Gülbahar ve Kukul, 2016). Bilgisayarca düşünme becerisinin teknoloji kullanımında oldukça önemli bir kavram olduğu, teknoloji kullanımının da kendi kendine öğrenme becerisinin gelişmesinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Candy, 2004; Demir, Yaşar, Sert ve Yurdugül, 2014). E-öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen öğrenmeler göz önünde bulundurulduğunda, teknolojiyle kendi kendine öğrenme ile bilgisayarca düşünme becerisi arasındaki bir ilişkinin bulunmuş olması oldukça anlamlıdır. Bu araştırma, teknoloji ile kendi kendine öğrenme becerisi ile bilgisayarca düşünme becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koyuyor olması yönüyle alanyazına katkıda bulunmaktadır.

Bu araştırmada elde edilen bulgulardan yola çıkarak; öğrencilerin teknolojiyle kendi kendine öğrenme düzeylerinin artırılması gerektiği durumlarda, bilgisayarca düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılması önerilmektedir. Öğrencilerin e-öğrenme ortamlarında daha fazla verim almalarını sağlamak amacıyla teknolojiyle kendi kendine öğrenme düzeylerini ve bununla birlikte bilgisayarca düşünme beceri düzeylerini artırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir. Teknolojiyle kendi kendine öğrenme ile bilgisayarca düşünme becerisi arasındaki ilişkinin nedenlerini ortaya koymaya yönelik derinlemesine araştırmalar yapılabilir. Ayrıca, teknolojiyle kendi kendine öğrenme ile problem çözme alt boyutu arasında negatif yönde bir ilişki bulunmasının nedenlerini ortaya çıkarabilecek yeni çalışmalara ihtiyaç vardır.

KAYNAKLAR

- Artino, A. R. (2010). Online or face-to-face learning? Exploring the personal factors that predict students' choice of instructional format. *Internet and Higher Education* 13, 272-276.
- Barr, V. & Stephenson, C. (2011). Bringing computational thinking to K-12: What is involved and what is the role of the computer science education community? *Acad Inroads*, 2(1), 48-54.
- Candy, P. C. (2004). *Linking thinking: Self-directed learning in the digital age*. Commonwealth of Australia: Department of Education, Science and Training (DEST), Canberra.
- Curzon, P. (2015). *Computational Thinking: Searching to Speak*. Queen Mary, University of London.
- Çakır, E. (2017). Ters yüz sınıf uygulamalarının fen bilimleri 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, zihinsel risk alma ve bilgisayarca düşünme becerileri üzerine etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Çakır, E. & Yaman, S. (2018). Ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin fen başarıları ve bilgisayarca düşünme becerileri üzerine etkisi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 75-99.
- Çakır, Y. & Balcı Çelik, S. (2020). 11. ve 12. Sınıf Öğrencilerinin Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenme ve Ders Çalışma Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Eğitim ve Teknoloji* (2020), 2(1) 29-47.
- Demir, A. & Yurdugül, D. (2013). Çocukların Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenme Ölçeğinin Türkçe uyarlanması: Bir geçerlik çalışması. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 58-73.
- Demir, Ö., Yaşar, S., Sert, G. & Yurdugül, H. (2014). Çocukların bilgisayara yönelik tutumları ile teknolojiyle kendi kendine öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (Seventh ed.). New York: Mc Graw-Hill.
- Grover, S. & Pea, R. (2018). Computational thinking: A competency whose time has come. *Computer Science Education: Perspectives on Teaching and Learning in School*, 19.
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F. & Madran, O. (2010). Sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımı. XV. Türkiye'de İnternet Konferansı. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi. https://www.researchgate.net/publication/228549730_Sosyal_Aglarin_Egitim_Amacli_Kullanimi adresinden 15 Mart 2021 tarihinde edinilmiştir.
- Güneş, B. Z. (2019). Özel yetenekli öğrencilerin teknoloji ile birlikte kendi kendine öğrenme seviyelerinin incelenmesi: Balıkesir ili örneği. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Hung, M. L., Chou, C., Chen, C. H., & Own Z. Y. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. *Computers & Education*, 55(3), 1080-1090. doi: 10.1016/j.compedu.2010.05.004
- Iwasiw, C. (1987). The role of the teacher in self-directed learning. *Nurse Education Today*, 7(5), 222-227. doi:10.1016/0260-6917(87)90005-0
- Kalelioğlu, F., Gülbahar, Y. & Kukul, V. (2016). A Framework for Computational Thinking Based on a Systematic Research Review. *Baltic Journal of Modern Computing*, 4 (3), 583-596.
- Karaçaltı, C., Korkmaz, Ö. & Çakır, R. (2018). Öğrencilerin programlama başarılarının bilgisayarca-eleştirel düşünme ile problem çözme becerileri çerçevesinde incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 343-370.
- Keramati, A., Afshari-Mofrad, M. & Kamrani, A. (2011). The role of readiness factors in e-learning outcomes: An empirical study. *Computers & Education*, 57(3), 1919-1929.
- Korkmaz, Ö., Çakır, R. & Özden, M. Y. (2015). Bilgisayarca düşünme beceri düzeyleri ölçeğinin (BDBD) ortaokul düzeyine uyarlanması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 143-162.
- Korkmaz, Ö., Çakır, R. & Özden, M. Y. (2017). A validity and reliability study of the computational thinking scales (CTS). *Computers in Human Behavior*, (2017). doi: 10.1016/j.chb.2017.01.005
- Levi Weese, J. (2016). The impact of STEM experiences on student self-efficacy in computational thinking. *American Society for Engineering Education*, 26-35.
- Liu, X., Macmillan, R. & Timmons, V. (1998). Assessing the impact of computer integration on students. *Journal of Research on Computing in Education*, 31(2), 189-203.
- Long, H. B. & Agyekum, S. K. (1983). Guglielmino's self -directed learning readiness scale: A validation study. *Higher education*, 12, 77-87. <http://muse.jhu.edu/journals/jhe/>
- Oliveira, A. L. & Simoes, A. (2006). Impact of socio-demographic and psychological variables on the self-directedness of higher education students. *International Journal of Self- Directed Learning*, 3(1), 1-60. <http://www.sdlglobal.com/>

- Oluk, A. (2017). Öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerilerinin mantıksal matematiksel zekâ ve matematik akademik başarıları açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Öztürk, S. & Alper, A. (2019). Programlama öğretimindeki ters/yüz öğretim yönteminin öğrencilerin başarılarına, bilgisayara yönelik tutumuna ve kendi kendine öğrenme düzeylerine etkisi. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 3(1), 13-26.
- Repenning, A. Webb, D. C., Koh, K. H., Nickerson, H., Miller, S. B., Brand, C., Horses, I. H. M. Basawapatna, A., Gluck, F., Grover, R., Gutierrez, K. & Repenning, N. (2015). Scalable game design: A strategy to bring systemic computer science education to schools through game design and simulation creation. *ACM Transactions on Computing Education*, 15(2), 1-31. <https://doi.org/10.1145/2700517>
- Sartepeci, M. (2017). Ortaöğretim düzeyinde bilgi-işlemsel düşünme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. 5th International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium, İzmir, Türkiye.
- Svedberg, M. K. (2010). Self-directed learning and persistence in online asynchronous undergraduate programs. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Virginia State University, Virginia, ABD.
- Şahiner, A. & Kert, S. B. (2016). Komputasyonel düşünme kavramı ile ilgili 2006-2015 yılları arasındaki çalışmaların incelenmesi, *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 5(9), 38-43.
- Taşdemir, L. (2017). Özel yetenekli öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumları ve teknoloji ile kendi kendine öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Teo, T. (2008). Assessing the computer attitudes of students: An Asian perspective. *Computers in Human Behavior*, 24, 1634-1642.
- Wing, J. M. (2008). Computational thinking and thinking about computing. *Philosophical Transactions of the Royal Society A*, 366, 3717-3725.
- Yuan, H. B., Williams, B. A., Fang, J. B. & Pang, D. (2012). Chinese baccalaureate nursing students' readiness for self-directed learning. *Nurse Education Today*, 32, 427 - 431. doi: 10.1016/j.nedt.2011.03.005
- Zhong, R. (2020). The Coronavirus Exposes Education's Digital Divide. [nytimes.com: https://www.nytimes.com/2020/03/17/technology/china-schools-coronavirus.html](https://www.nytimes.com/2020/03/17/technology/china-schools-coronavirus.html) adresinden alındı. Erişim tarihi: 07.05.2020.

Examination of Students' Self-directed Learning with Technology and Computational Thinking Skills

Extended Abstract:

Today, it is seen that students are intertwined with technology. Especially with the widespread use of mobile devices and the expansion of the use of the internet, it is seen that digital platforms are frequently used. With the increase in the time students spend with devices such as computers, tablets and phones, the importance of how long they spend educationally in these environments has become evident. It is also of great importance to understand whether these environments, which are often used for entertainment purposes, are used as individual learning tools. It is understood that in the use of educational technology, students must learn on their own. It is observed that students are more active and autonomous in their learning processes based on information technologies. With the rapid progress of today's technology, online access to information resources has become significantly easier. This situation creates opportunities for students to learn on their own by using technology. Students are required to design their own learning processes without the supervision of a teacher, by providing their own motivation and taking their own responsibilities (Teo, 2008). It is known that self-learning is defined as a process, as a student characteristic, and as both a process and a student characteristic (Demir & Yurdugül, 2013; Svedberg, 2010). Knowles (1975) describes self-learning as a process in which individuals take initiative in identifying learning needs, establishing learning goals, selecting appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes without the need for someone else's

help (Demir & Yurdugül, 2013). Students are expected to show a positive attitude towards computers in order to gain self-learning skills with technology (Liu, Macmillan & Timmons, 1998). Computational thinking, which is a valid thinking skill for all individuals; It is expressed as having the knowledge, skills and attitude required to use a computer to solve real life problems (Korkmaz, Çakır, & Özden, 2015). Wing (2008) sees computational thinking as a type of analytical thinking, while Curzon (2015) expresses it as problem solving for humans. Studies in the literature have shown that computational thinking skill provides students with cognitive and non-cognitive benefits (Barr & Stephenson, 2011; Reppenning et al., 2015). It is known that computational thinking skill consists of algorithmic thinking, creative thinking, problem solving, critical thinking and cooperative learning skills (Korkmaz, Çakır, & Özden, 2015). Therefore, students who have computational thinking skills are expected to solve real life problems using these basic skills. Providing students with computational thinking skills is important in preparing them for their future civic lives (Grover & Pea, 2018).

In this study, it is aimed to determine the computational thinking skills of middle school students and their self-directed learning skills and to determine whether there is a relationship between these skills. For this purpose, the questions sought in the research are as follows:

- What level are secondary school students' skills of self-directed learning and computational thinking?
- Do secondary school students' self-directed learning skills and computational thinking skills differ by gender?
- Is there a relationship between secondary school students' self-directed learning skills and computational thinking skills?

In the study, correlational survey model, which is one of the general survey models, was preferred (Fraenkel & Wallen, 2009). The study was carried out with a total of 363 secondary school students, 162 male students and 201 female students studying in the province of Tokat, Turkey. 58 of the students in the research group are in the fifth grade, 57 in the sixth grade, 95 in the seventh grade, and 153 in the eighth grade. The personal information form, "Self-Directed Learning with Technology Scale" and "Computational Thinking Levels Scale" were used as data collection tools. The data collection tools used in the research were transferred to the electronic environment with Google Forms. Students were given access to data collection tools created with Google Forms and data was collected in three days. The data obtained in the research were analyzed with SPSS software. BDBD raw scores were converted into standard scores using the formula $[X_{\text{standard score}} = (X_{\text{raw score}} / \text{number of items}) \times 20]$. Parametric tests were used in the analysis of the data, since it was seen that the data related to TKKÖ, BDBÖ and the sub-dimensions in both scales showed normal distribution. Independent samples t-test was conducted to examine whether the variables differ according to the gender variable. Whether there is a relationship between the variables and if there is a relationship, the direction of the relationship was examined by correlation analysis.

As a result of the research, it was found that secondary school students have high levels of self-directed learning with technology and computational thinking levels, there is a significant difference in the algorithmic thinking sub-dimension of computational thinking levels in favor of male students. It was also found that there is a positive relationship between self-directed learning with technology and computational thinking levels, there is a negative relationship between self-directed learning with technology and problem-solving sub-dimension of computational thinking levels.

Key Words: *Technology, self-directed learning, computational thinking, secondary school students.*



Araştırma/Research

DOI:10.7822/omuefd.65855

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi /

OMU Journal of Education Faculty

2021, 40(1), 23-44

Matematik Öğretim Programı “Matematiksel Yetkinlik” Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Çiğdem ALDAN KARADEMİR¹, Özge DEVECİ²

Makalenin Geliş Tarihi: 12.12.2021

Yayına Kabul Tarihi: 23.06.2021

Online Yayınlanma Tarihi: 30.06.2021

Öğretim programları incelendiğinde, eğitim sisteminin, yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmeyi hedeflediği görülmektedir. Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan bu yetkinlikler, Türkiye Yeterlikler Çerçevesinde belirtilmiştir. Sekiz yetkinlik alanından biri ise matematiksel yetkinlik olarak ifade edilmiştir. Matematiksel yetkinlik, günlük hayatta karşılaşılan bir dizi problemi çözmek için matematiksel düşünme tarzını geliştirme ve uygulama olarak tanımlanmıştır. Ayrıca matematiksel yetkinlik çerçevesinde, sağlam bir aritmetik becerisi üzerine inşa edilen süreç, faaliyet ve bilgiye vurgu yapılmaktadır. Matematiksel yetkinlik, düşünme (mantıksal ve uzamsal düşünme) ve sunmanın (formüller, modeller, kurgular, grafikler ve tablolar) matematiksel modlarını farklı derecelerde kullanma beceri ve isteğini içermektedir. Öğrencilere matematiksel yetkinliğin kazandırılması ilkokuldan itibaren önemli ve gereklidir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda, sınıf öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir. Çünkü sınıf öğretmenlerinin matematiksel yetkinliğin farkında olması ve bu yetkinliği geliştirici etkinlikler yapması, matematiksel yetkinliği gelişmiş bireyler yetiştirmek açısından da önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada, öğretim programlarında vurgulanan ve geliştirilmesi hedeflenen “matematiksel yetkinlik” alanının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve nitel araştırma desenlerinden durum çalışması seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden “kartopu örnekleme” tekniği kullanılmıştır. Çalışma grubunda 8 öğretmen yer almıştır. Veri toplama tekniği olarak görüşmeden yararlanılmış ve görüşmelerde araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler, nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi ile çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda öneriler getirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim programı, Matematik, Matematiksel yetkinlik, Sınıf öğretmeni.¹

¹ Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, cakarademir@mu.edu.tr, ORCID: [0000-0001-9431-9992](https://orcid.org/0000-0001-9431-9992)

² İlköğretim Matematik Öğretmeni, MEB, ozzgedevceci@gmail.com, ORCID: [0000-0003-1729-524X](https://orcid.org/0000-0003-1729-524X)

Karademir Aldan, Ç. ve Devceci, Ö. (2020). Matematik öğretim programı “matematiksel yetkinlik” alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 23-44. DOI: [10.7822/omuefd.65855](https://doi.org/10.7822/omuefd.65855)

GİRİŞ

Bilindiği gibi, bisiklete binmek öğrenilecekse üstüne çıkıp denenmesi gereklidir. Bedenen bisikletin üstüne çıkmadan bisiklete binmek öğrenilemeyecektir. Sağa düşülecekse sola, sola düşülecekse sağa doğru bisiklet kırılmalıdır. Ama illa bir kere düşmeli, sonra kalkmalı ve yılmadan denenmelidir. Kısaca düşünce kalkılması bilinmelidir. Bu durum okul açısından düşündüğünde öğrencilerin okulöncesi eğitimden itibaren bisiklet binmeye başladıklarını söyleyebilir. Onların ilk takılıp düşecekleri, hataları yapacakları belki de vazgeçecekleri zamanlar ilkökul dönemine denk gelecektir. Bu noktada onların vazgeçmemelerini, mücadele edip meraklı kalmalarını sağlamak sınıf öğretmenlerinin elindedir. Vazgeçmeyen, çalışan ve mücadele eden öğrenci, başarıyı tattığında öğretmeni önemli güç olacaktır. İşte bu sebepten öğretmenler neyi nasıl yaptıklarından eğitsel tüm çalışmalarından sorumludur (Ellis, 1992).

Türkiye’de ve dünyada eğitim kurumları tüm bileşenleriyle, gelişim ve ilerleme sorumluluğunu sağlamak adına atılımlar yapmaktadır. Ülkelerin eğitim programları incelendiğinde özellikle matematik öğretiminin gerekliliği dikkat çekmektedir. Bu önem ki ana dil eğitime eş değer tutulmaktadır (Çoban, 2002). Türkiye’de uygulanan 1-4 matematik öğretim programı incelendiğinde, dört işlem becerisi, modeller ile gösterme, günlük hayatta matematiği kullanma (1926-1936 -1948, MEB), matematiğin sürükleyici etkisi, öğrendiklerini yeri geldikçe kullanma (MEB, 1926-1936-1948-2015-2017) ve problem çözebilme (MEB, 1926-1936-1948- 1968-1998- 2005-2009-2015-2017), matematiğe yönelik olumlu tutum ve önemini kavrama (MEB, 1998-2015-2017), yaratıcı ve eleştirel düşünme, matematiğe değer verme (MEB, 1968-2005-2009-2015-2017), matematiksel düşünmek ve konuşmak (dil kullanımı) kısaca matematik okuryazarı olmak (MEB, 2005-2009-2015- 2017) karşımıza çıkmaktadır.

Eğitim bir ağaç gibi düşünülürse ilköğretim bu ağacın kökünü oluşturacaktır (Şallı, 2012). Ağacın tomurcuklarından birine matematik eğitimi dersek tomurcuğun canlandığı, özünü oluşturduğu, güç bulduğu dönemde temel eğitim dönemindeki matematik birikimleri olabilir. Matematiği öğretmek zor iştir. Öğretmenler etkili olmak için, öğrettiğini derinlemesine anlamak ve bilmek zorunda olup dinamik olmalıdırlar (Elçi, 2002). Matematik dersi öğrenciler tarafından genellikle öğrenilmesi zor diye düşünülüp önyargı ile yaklaşılan bir ders gibi görülür (Peker ve Mirasyedioğlu, 2003). Ancak Baykul (1999) ilkökul döneminde verilen matematik kavramları arasında öğrencilerin öğrenmekte zorlanacağı herhangi bir kavramın olmadığını, başarısızlığın sebebinin onlarda ilişkisel anlayışı oluşturamayışımızın olduğunu belirtir. Buradan hareketle matematik öğretim programlarında yer alan temel matematiksel becerilerin esas sorumluluğun temel eğitim birinci kademedeki görevli sınıf öğretmenlerine düştüğü söylenebilir (Akay ve Boz, 2011; Aydoğdu İskenderoğlu ve Uzuner, 2017; Doruk ve Kaplan, 2013; Gresham, 2017; Kandemir, 2007; Uusimaki ve Nason, 2004).

Hepimiz öğretmenlerin eseriyiz. Öğretmenlerimizden izler taşırız. Sınıf öğretmenlerimizde lisans boyutunda aldıkları matematik eğitimin beraberinde ilkökulda matematik deneyimlerinin izlerini taşırlar (Bal İncebacak ve Ersoy, 2016; Uusimaki ve Nason, 2004). Bir sınıf öğretmeni 2018 yılında güncellenen lisans programı kapsamında matematik adına, İlkokulda Temel Matematik, Matematik Öğretimi I ve Matematik Öğretimi II derslerini almaktadır. Matematik öğretimi I-II dersleri kapsamında matematik öğretiminin temel ilkeleri ve amaçları, ilkökul matematik programının kapsam ve özellikleri, matematiksel beceriler, akıl yürütme, problem çözme, öğretim sırasında olası yaşanılabilir sorunlar, zorlanabilecekleri noktalar, ölçme değerlendirme konularında donanımına sahiptir (YÖK, 2018). Lisans döneminde geçirmiş oldukları ders deneyimleri matematik öğretimleri hakkında inanışlarının oluşumunda etkilidir (Ambrose, 2004; Dede ve Karakuş, 2014; Gill, Ashton ve Algina, 2004; Sinan ve Akyüz, 2015; Tsai, 2002).

Lisans döneminde geçirilen yaşantı ve adayın kendi birikimi matematik eğitimde etkilidir. Bir öğretmenin ilgili alan bilgisi yetersizse beraberinde öğretmen ders kavramları öğretmede, öğrenci katılımını sağlama da yetersiz kalacaktır. Bunun sonucunda ise matematiği iyi öğrenemeyen, olumsuz öğrenme deneyimleri nedeniyle kaygılı, problem çözerken düşüncelerinden korkulu öğrenciler olacaktır (Alkan, 2010). O nedenle ilk adımda görev yapan öğretmenlerin genel niteliği ve mesleki yetkinliği incelemeye değer bir noktadır (Ersoy, 2008).

Günümüz dünyasında matematiği anlayan ve matematik yapanlar, geleceklere daha farklı biçimlerle yön verip alternatifli bir hayat planlaması yapabilirler (MEB, 2009). Matematiksel anlamda yetkin olmak hem öğrenciler hem de yetişkinler için önemlidir. Temel yeterlilikler kapsamında matematiksel yetkinlik, günlük hayatta karşılaşılan problemleri çözebilmek için matematiksel düşünme tarzını geliştirir. Matematiksel anlamda yetkinlik, düşünme (mantıksal ve uzamsal düşünme) ve sunmanın (formüller, modeller, kurgular, grafikler ve tablolar) matematiksel durumlarda farklı derecelerde kullanabilme beceri ve isteğini içermektedir (MEB, 2017). Sınıf öğretmenlerinin etki gücü düşünüldüğünde sınıf öğretmenliği programından mezun olan adayların sergilemiş oldukları performansın, matematiksel yeterlikleri konusunda bazı soru işaretleri uyandırdığı görülmektedir (Özmantar ve Bingölbali, 2009). Konuyu iyi bilmek o konuyu iyi öğretebilmek için yeterli değildir. Konunun uygun örnekler ile sunulması, tablo ve grafiklerle anlaşılır anlatımlar yapılarak öğrencinin zihin şemalarının oluşumuna yardımcı olunması, öğrenilen konunun önemli kırılma noktalarının belirlenmesi ve ona uygun çalışmaların yapılması gerekir (Shulman, 1986). Bunların hepsi aslında matematiksel yetkinliğe işaret etmektedir.

Yetkinlik, Bandura tarafından kişinin bir davranışı veya kendisine verilen bir görevi başarılı bir şekilde tamamlamak adına davranış veya görevle ilişkin yeteneğine olan inancıdır. Yetkinlik inancı kişinin olası potansiyelinin ortaya çıkmasına yardımcı olur veya bunu engeller (Bandura, 1986). Yetkinliğin kaynaklarına bakıldığında, başarılı performanslar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve fizyolojik uyarılmanın olduğu görülür (Bandura, 1986). Zimmerman (2000) tarafından özyetenlik, motivasyon ve başarının yakın ilişkide olduğu belirtilmiştir. Yetkin olduğunu düşünen öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini başarılı bir biçimde yürüttüklerini ve diğer öğretmenlerden farklı olduklarını söylemek mümkündür (Zengin, 2003).

Matematik öğretiminde sınıf öğretmenin kendisi ile ilgili yargılarının öğretim faaliyetinin sonucunu etkileyeceği düşüncesiyle sınıf öğretmenleri/adayları incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kendilerini mevcut bilgi ve donanımları ile yeterli buldukları ve matematik öğretiminde yeteriz kaldıkları düşüncesine karşı oldukları (Bozkurt, 2012; Çavuşoğlu ve Özsoy, 2018; Deringöl, 2018; Erdem, Uzal ve Ersoy, 2005; Gözel ve Toptaş, 2017; Hacıömeroğlu, 2013; Macnab ve Payne, 2003), bazen de belirli noktalarda eksikleri olduğunu (Arseven, Arseven ve Tepehan, 2015; Aydoğdu İskenderoğlu ve Uzuner, 2017; Çalık Uzun ve Çelik, 2017; Deringöl, 2018; Toptaş, 2010) kabul ettikleri görülmüştür. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının bir kısmının teorik bilgi yetersizliğine rağmen öğretmen olduktan sonra başarılı olacaklarına inandıkları belirlenmiştir (Alkan, Korkmaz, Korkmaz ve Gelici, 2017).

İlgili alanyazında sınıf öğretmenleri/adayları bazı araştırmalarda öğretim biçimi ve etkililiği hakkında düşünceler (Albayrak, İpek ve Işık, 2006; Alkan, Korkmaz, Korkmaz ve Gelici, 2017; Baştürk ve Taştepe, 2013; Canbazoğlu ve Tarım, 2019; Crespo, 2000; Çilingir, Dinç Artut ve Tarım, 2015; Ellerton, 2013; Empson ve Junk, 2004; Kılıç, 2013; Kazemi ve Franke, 2004; Kösece ve Taşkaya, 2015; Nayır, Erhan, Koştur ve Türkoğlu, Mirasyedioğlu, 2018; Özmantar ve Bingölbali, 2009; Soylu ve Işık, 2005; Tekin Sitrava ve Işık, 2018; Van de Walle, Karp ve Bay-Williams, 2016; Wallack ve Even, 2005; Yetkin Özdemir, 2008; Yorulmaz ve Çokçalışkan, 2017), duyuşsal boyuta ilişkin düşünceler (Akay ve Boz, 2011; Arseven, Arseven ve Tepehan, 2015; Atasoy, Karakuş, İpek ve Camadan, 2011; Ayvaz ve Dündar, 2014; Baydar, 2000; Bozkurt, 2012; Cerit, 2010; Çavuşoğlu ve Özsoy, 2018; Deringöl, 2018; Doruk ve Kaplan, 2013; Duru ve Göl, 2016; Duru, 2011; Esterly, 2003; Gözel ve Toptaş, 2017; Gürbüz, Erdem ve Gülburnu, 2013;

Hacıömeroğlu, 2013; Hacıömeroğlu ve Şahin Taşkın, 2010; Küçük, Demir ve Baran, 2010; Peker, 2016; Swars, Hart, Smith, Smith ve Tolar, 2007; Şahin, Gökkurt ve Soylu, 2014; Şallı, 2012; Tabuk, 2018; Takır, 2018; Toptaş ve Gözel, 2017) ve eğitim programının öğelerinin incelenmesi (Arseven, Kontaş ve Arseven, 2014; Artut ve Bal, 2007; Aydoğdu İskenderoğlu ve Uzuner, 2017; Batdal, 2006; Butakın ve Özgen, 2007; Çakıroğlu, Güven ve Akkan, 2008; Çakır ve Kılıç, 2016; Dede, 2007; Korkmaz, 2006; Öztaş, Tanışlı, Köse ve Kılıç, 2005; Peker, 2009; Yenilmez ve Girit, 2013) olarak ele alınmıştır. Ancak temel yeterlilikler kapsamı içinde olan aynı zamanda hem matematiksel 1-8 öğretim programında hem de sınıf öğretmenliği lisans programında açıklanan matematiksel yetkinlik çalışmaları sınırlı kalmıştır (Deringöl, 2018; Liu, 2004; Şahinkaya, 2018; Zengin, 2003). Buradan hareketle bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin matematiksel yetkinlik alanına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada öğretim programlarında vurgulanan ve geliştirilmesi hedeflenen “matematiksel yetkinlik” alanının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Öğretmenlerin matematiksel yetkinlik alanına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin sınıf içi öğrenme ve öğretme süreçlerinde matematiksel yetkinliğini nasıl kullanmaktadır?
3. Öğretmenlerin matematiksel yetkin bireylerin özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin, matematiksel yetkin bireyler yetiştirmelerine ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin “matematiksel yetkinlik” alanına ilişkin görüşleri incelendiğinden, araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. İnsan davranışı ancak esnek ve bütüncül bir yaklaşımla araştırılabilir. Nitel yaklaşımda araştırmaya dahil olan bireylerin görüş ve deneyimleri büyük önem taşıdığı ve derinlemesine kapsamlı bilgi edinme olanağı olduğu için tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile yürütülmüştür. Durum çalışması, farklı disiplinlerde farklı biçimlerde kullanılabilir. Nitel araştırmalarda ise durum çalışması, olayın derinlemesine çalışılmasıyla ilgilidir (Glesne, 2012). Durum ile ilgili tüm faktörler bütüncül bir yaklaşımla ele alınır. İlgili etmenlerin durumu nasıl etkiledikleri ve durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışma sırasında görüşme, gözlem, dokümanlar, durum hakkında farklı görüşler gibi kaynaklardan bilgi edinilir. Durum hakkında biriken tüm bilgiler durum çalışmasına katılır (Patton, 2014). Araştırmada durum çalışmasına uygun olarak öğretmenlerle duruma ilişkin yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Çalışma grubu

Nitel araştırmalarda ne rastgele seçimi anlamlı kılacak büyük gruplarla çalışmaya ne de genellemeler yapmaya ihtiyaç vardır (Glesne, 2012). Araştırmacılar grupları amaçlı olarak seçerler. Amaçlı olarak seçilen çalışma gruplarında bilgi açısından zenginlik sağlanması önemlidir (Patton, 2014). Araştırmanın çalışma grubunu devlete bağlı ilkokullarda öğretmenlik yapmakta olan 8 öğretmen (4

kadın, 4 erkek) oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden “kartopu örnekleme” tekniğinden yararlanılmıştır. Kartopu örnekleme tekniği, zengin bilgi kaynağı olabilecek birey veya durumların saptanmasında etkilidir. “Konu ile ilgili kim veya kimlerle görüşmemi önerirsiniz?” sorusuyla ilerlenir (Patton, 2014). Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin özellikleri Tablo 1’de yer almaktadır:

Tablo 1.

Çalışma Grubunun Betimsel Özellikleri

Öğretmen Kod	Cinsiyet	Kıdem	Mezun Olunan Lisans Programının Birimi
Ö1	Kadın	25	Eğitim Fakültesi
Ö2	Erkek	29	Eğitim Fakültesi
Ö3	Erkek	35	Eğitim Yüksek Okulu
Ö4	Erkek	40	Eğitim Enstitüsü
Ö5	Erkek	40	Eğitim Enstitüsü
Ö6	Kadın	24	Eğitim Fakültesi
Ö7	Kadın	24	Eğitim Fakültesi
Ö8	Kadın	31	Eğitim Yüksek Okulu

Veri Toplama Aracı

Araştırmaya ilişkin nitel verilerin toplanmasında, araştırmacılar tarafından geliştirilen, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları oluşturulurken önce “matematiksel yetkinlik, matematiksel yeterlik, matematik öz yetkinlik, öğretmen yetkinliği” ile ilgili literatür incelenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerle aynı ilde görev yapmakta olan iki sınıf öğretmeni ve bir matematik öğretmeninden araştırmacıların tarafından hazırlanan taslak yarı yapılandırılmış görüşme formunu incelemeleri istenmiş, onlardan alınan görüşler doğrultusunda görüşme formu düzenlenmiş ve son şeklini vermek için bir temel eğitim, iki eğitim bilimleri, bir dil uzmanına sunulmuştur. Görüşme formunun son halinde yedi görüşme sorusu yer almaktadır. Görüşme formunda yer alan sorulardan bazıları şu şekildedir:

1. 2018 yılından itibaren uygulanmakta olan Matematik dersi öğretim programında yer alan yetkinliklerden biri “matematiksel yetkinlik” olarak ifade edilmiştir. Matematiksel yetkinlik kavramına ve programda yer almasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
2. Sizce öğrencileriniz, matematiksel yetkin bireylerin özelliklerini Matematik dersinde hangi davranışlar ile ortaya koyuyor. Görüşlerinizi benimle paylaşır mısınız?
3. Matematiksel yetkin bireylerin özellikleri dikkate alındığında, siz öğrencilerinizde hangi özelliklerini geliştirdiğinizi düşünüyorsunuz? Kendinizi bu anlamda değerlendirerek, örnekler verip, görüşlerinizi belirtir misiniz?

Görüşme Süreci

Öğretmenler ile yapılan tüm görüşmeler onların gönüllükleri doğrultusunda, ders saatleri dışında, en uygun oldukları zaman dilimlerinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce öğretmenlere isimlerinin araştırmada geçmeyeceği, onların başarı durumları veya nitelikleri hakkında yorum yapılacak bir çalışma olmadığı, onların düşüncelerinin programın ve matematik eğitimi için önemli olduğu bu nedenle görüşlerine başvurulduğu belirtilmiştir. Görüşmelerin ortalama 15-20 arasında sürebileceği, görüşmelerde veri kaybını en aza indirmek için ses kayıtları alınacağı ve görüşme notlarının tutulacağı açıklanmıştır.

Çalışmaya katılmaya gönüllü olan katılımcılardan izin formunu inceleyip imzalamaları istenmiştir. Görüşmeler planlandığı gibi her bir öğretmen ile yaklaşık olarak 15-20 dakika arasında sürmüştür. Görüşmelerde okul psikolojik danışman odası kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşme tekniği ile toplanan verilerin analizinde nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler belirli kavram ve temalar altında bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenlenip yorumlanır. İçerik analizi görüşme ile elde edilen verilerde belirli aşamalarla analiz yapılır. Aşamalar, *verilerin kodlanması, temaların bulunması, kod ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması* şeklindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşmelerin dökümleri bilgisayara ortamına aktarılmış ve toplam 20 sayfalık görüşme dökümü elde edilmiştir. Metinleri satır satır okuma tekniği ile okunmuş ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. El ile yapılan kodlamalardan ulaşılan verilerden ortaya çıkan kodlar listelenmiştir. Kodların ortak noktaları olup olmadığı incelenmiş ve ortak temalara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Geçerlik, Güvenirlilik ve Etik

Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirliğin yerine nitel araştırmanın doğasına uygun olan inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik karşımıza çıkmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Inandırıcılık için Creswell (1998) tarafından belirtilen yöntemlerden:

- *Çeşitleme- birden fazla araştırmacının bakış açısının kullanılması.*
- *Meslektaştan bilgi alınması, fikir alma ve katkı sağlama.*
- *Katılımcı onayı- katılımcılarla görüşme dökümlerinin paylaşılması.*
- *Zengin ve ayrıntılı betimleme- okuyucunun araştırma bağlamına girmesini sağlama.*
- *Dış denetim - araştırma sürecinde kodlamalar ve diğer adımların dışardan bir kişi tarafından denetlenmesi takip edilmiştir (Akt: Glesne, 2012).*

Aktarılabilirliği sağlamak için takip edilen aşamalar:

- *Ayrıntılı betimleme-verileri kavram ve temalara göre yeniden düzenleyerek yorum katmadan verilere sadık kalarak sunulması.*
- *Amaçlı örnekleme- araştırmaya dahil edilecek değişkenlik gösteren özelliği gösterme gücüne göre seçilmesi şeklindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).*

Tutarlılığı ve teyit edilebilirliği sağlamak için takip edilen aşamalar:

- *Erlandson ve diğerleri (1993) tarafından önerilen araştırmaya dışardan bir gözle bakılması baştan sona gerçekleştirdiği etkinliklerin değerlendirilmesi olarak "tutarlık incelemesi" yapılmıştır. Ayrıca önerilen nitel araştırmacının ulaştığı sonuçları sürekli teyit ettiğini mantıklı bir şekilde açıklayabilmesi için "teyit incelemesi" yapılmıştır (Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2016).*

Yukarıda belirtilen basamaklardan hareketle araştırmada inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirliği arttırmak için izlenen adımlar:

Bir temel eğitim, iki eğitim bilimleri, bir Türkçe ve bir matematik alan uzmanından araştırma konusunun sınırlarının belirlenmesi ve yarı yapılandırılmış görüşme formunun son şeklinin düzenlenmesi sırasında görüş alınmıştır. Ayrıca katılımcılara “katılımcı onayı formu” verilmiş ve yazılı izinleri alınmıştır. Çalışma grubuna ait görüşme kayıtları cümle cümle değiştirilmeden yazıya dökülmüş, daha sonra katılımcılara teyit etmeleri için ulaştırılmıştır.

Araştırmanın bulgularını paylaşılırken sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Süreçte, araştırmacı tarafından gerçekleştirilen basamaklar bir uzman tarafından denetlenmiştir. Araştırmacı tarafından düzenlenen kod, alt tema ve temalar verilere sadık kalınarak değiştirilmeden sunulmuştur. Uzman tarafından bu aşamada da denetim yapılmıştır. Araştırmacının düzenlemiş olduğu kodlar bağımsız bir başka uzmana sunulmuş ve inceleyip yeniden kodlaması istenmiştir. İki kodlayıcı arasındaki uyum yüzdesi Miles ve Huberman (1994)’e göre $P = \frac{Na}{Na+Nd} \times 100$ hesaplanmıştır (Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Tablo 2.

İki Kodlayıcı Arası Güvenirlilik

Veri Seti	Uyumu miktarı (Na)	Uyumsuzluk Miktarı (Nd)	Uyumu Yüzdesi (P)
Ö1’e ilişkin görüşme dökümü	26	8	76
Ö8’e ilişkin görüşme dökümü	20	5	80

Teyit incelemesi yapılırken, araştırmacı tarafından farklı görüşme dökümleri 2 hafta sonra tekrar kodlanarak uyuma incelenmiştir.

Tablo 3.

Kodlamalar Arası Güvenirlilik

Veri Seti	Uyumu miktarı (Na)	Uyumsuzluk Miktarı (Nd)	Uyumu Yüzdesi (P)
Ö1’ye ilişkin görüşme dökümü	25	6	81
Ö5’e ilişkin görüşme dökümü	23	4	85

Araştırmaya son şekli uzman görüşünden sonra verilmiştir. Çalışma grubuna ait görüşme kayıtları cümle cümle değiştirilmeden yazıya dökülmüş, daha sonra katılımcılara teyit etmeleri için ulaştırılmıştır. Araştırmanın bulgularını paylaşılırken sıkı sıkı doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerin matematiksel yetkinlik alanına ilişkin görüşlerine göre bulgular, alt problemler doğrultusunda başlıklar altında sunulmuştur.

Matematiksel Yetkinlik Temasına Yönelik Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “matematiksel yetkinlik” alanına ilişkin görüşleri tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.*Öğretmenlerin Matematiksel Yetkinlik Alanına İlişkin Görüşleri*

Kodlar	n (kod-katılımcı)	(n/36)x100	(n/8)x100
Sayısal zekâ	4	%11,11	%50
Matematiği kabul etmek	4	%11,11	%50
Günlük hayatta kullanma	4	%11,11	%50
Yetenek	3	%8,33	%37
Problem kurma	3	%8,33	%37
Matematiği sevmek	3	%8,33	%37
Dört işlem yapma	3	%8,33	%37
Pratiklik	2	%5,55	%25
Matematiksel yeterlilik	2	%5,55	%25
Matematiğe hazır olma	2	%5,55	%25
Düşünme	2	%5,55	%25
Zihinsel işlem yapma	1	%2,77	%12,50
Saat okumak	1	%2,77	%12,50
Öğretmen yeterliliği	1	%2,77	%12,50
İçerik ile uyumlu olma	1	%2,77	%12,50
Toplam	36	%100	

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin görüşme dökümlerinden belirlenen “matematiksel yetkinlik” alanına ilişkin toplam otuz altı kod arasında “sayısal zekâ, matematiği kabul etmek, günlük hayatta kullanma”, “yetenek, problem kurma, matematiği sevmek, dört işlem yapma”, “pratiklik, matematiksel yeterlilik, matematiğe hazır olma, düşünme”, “zihinsel işlem yapma, saat okumak, öğretmen yeterliliği, içerik ile uyumlu olma” kodlarının kendi aralarında aynı yüzde değerine sahip oldukları belirlenirken, sınıf öğretmenlerinin toplam sayısı düşünüldüğünde ise öğretmenlerin %50’sinin matematiksel yetkinliği, “sayısal zekâ, matematiği kabul etmek, günlük hayatta kullanma” olarak açıkladığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin matematiksel yetkinlik alanına ilişkin görüşlerinden örnekler;

Ö1: Matematik yetkinliği yeterlilikler, zekâyâ ve çocuğun anlamasına bağlı. Biraz da genetik faktörün de aktarıldığını belirtmek gerektiğini düşünüyorum.

Ö2: Başlı başına biraz da çocuğun hani matematik zekâsını da bağlı hani çok ileri düzeyde bir zekâsına. Bazı çocukların yetkinliği zorla da olmuyor yani olmuyorsa olmuyor matematik anlamında. Çünkü ilgisi olmuyor.

Ö5: O yetkinlik bazı öğrenciler de sanki yaradan onları hiç sayısal zekâ bir şey vermemiş gibi olmuyor. O işi almıyor.

Ö7: Bana göre karıştı gibi geliyor ya yetkinlik derken de yani çocukta görmek istediğiniz almaya çalıştığımız şeyler mi? Tabii ki güncel hayatına ne kadar dokundurabildiği önemli.

Ö4: Neler geliyor? Bizim çocukların için matematiği, en iyi şekilde uygulayabilmek için kabul etmesi

Ayrıca frekansı düşük olsa da araştırmada dikkat çekici yetkinlik tanımlamaları belirlenmiştir.

Ö3: Matematiksel yetkinlik yani çevresinde gördüğü sayılarla veya işte hesaplamalarla ilgili şeyler de öğrencinin kendisine pratik bir şekilde geliştirmesi. Yani ben öyle düşünüyorum. Tabii bilemiyorum doğrusu bu şekilde mi tanımlı ama. O pratiklik yoksa bence yetkinlik yok gibi.

Ö5: Aklıma ne geliyor öğrencilerin bir konuda yeterliliği, öğretmenin yeterliliği programın yeterliliği. Yani bunların hazırlanışında işlenişinde yapılan detaylar.

Matematiksel Yetkinliğinin Sınıf İçi Öğrenme-Öğretme Süreçlerinde Kullanma Durumu Temasına Yönelik Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin matematiksel yetkinliğinin sınıf içi öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanma durumuna ilişkin görüşleri tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Matematiksel Yetkinlik Alanında Sınıf İçi Öğrenme-Öğretme Süreçlerinde Kullanma Durumlarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	n (kod-katılımcı sayısı)	(n/84)x100	(n/8)x100
Düşünme	Problemi Anlama	7	%8,33	%87,50
	Hayatından Örnek Verme	7	%8,33	%87,50
	Problemi Çözümünü Savunma	5	%5,95	%62,50
	İlişkilendirme	4	%4,76	%50
	Fark Etme/Bilincine Varma	4	%4,76	%50
	Dil Kullanma	4	%4,76	%50
	Şarkı-Masal Kurdurma	4	%4,76	%50
	Özgün Yöntem Bulma	4	%4,76	%50
	Kendi Problemini Kurma ve Çözebilme	4	%4,76	%50
	Tahmin Etme	3	%3,57	%37,50
	Farklı Derslerle İlişki Kurma	3	%3,57	%37,50
	Karşılaştırma Yapma	3	%3,57	%37,50
	Sıra Dışı Örnek Verme	3	%3,57	%37,50
	Kural ve Yönerge Takibi	2	%2,38	%25
	Düşünme Tema Toplam	57	%67,83	
Sunma	Sınıftan Örnek Bulma	8	%9,52	%100
	Modelleme	5	%5,95	%62,50
	Resmini Çizme	4	%4,76	%50
	Hazır araç-gereç	4	%4,76	%50
	Benzerini Okul Dışında Bulma	4	%4,76	%50
	Grafiğini Çizme	2	%2,83	%25
Sunma Tema Toplam	27	%32,13		
Toplam		84	%100	

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sınıf içi öğrenme-öğretme süreçlerinde matematiksel yetkinliği sağlama adına yaptıkları çalışmaların temalarının “düşünme” ve “sunma” şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bu temalar MEB (2018) yayınlanan 1-8 sınıflar matematik dersi öğretim programında matematiksel yetkinlik tanımlamasına uygundur. Eldeki araştırma bulguları incelendiğinde düşünme temasında öğrenme-öğretme süreçlerinde “problemi anlama, hayatından örnek verme” kodlarının en sık tercih edilen uygulama (%87,5) olduğu belirlenmiştir. Sunma temasında ise sınıf içi öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin hepsinin “sınıftan örnek bulma” kodunu belirttiği görülmüştür. Ayrıca sunma temasında “modelleme” kodu ikinci yüksek frekansa sahip kod iken en düşük frekans “grafik çizme” koduna aittir.

Öğretmelerin sınıf içi öğrenme-öğretme süreçlerinde yetkinliği sağlama adına yaptıkları ilişkin görüş örnekleri aşağıda sunulmuştur.

Düşünme temasına ait öğretmen görüşleri;

Ö4: Problem çözmenin yolu anlamadan anlamaktan geçiyor. Anlamadan asla yapamazsınız. Problemi anlamak problemi yarı yarıya çözmektir. Problemi çözmek ne verilmiş? Ne isteniyor? Hangi işlemi kullanırsan bu sonucu...

Ö1: Öncelikle problemi oku. Anla, anlamadıysan bir kez daha oku ondan sonra biz verilenler nedir? Nedir? Bizden ne isteniyor? En son çözüm aşamasına geçin diye uyarılarımızı sürekli olarak yapıyoruz.. Yani şimdi oku. Anla, verilen belirli, isteneni belirle, sonra çözüm konusunda yap...

Ö2: Probleme geçmeden önce, problemi anlaması, kavraması çok önemli. Bir masal anlattırmayı tercih ediyorum.

Ö3: Her şeye rağmen programda olması gerekenler. Öğretmeye çalışıyoruz ve günlük yaşamlarına birkaç örnekle, sadece birkaç örnekle günlük yaşamı kullandırmaya çalışıyoruz Bu örnekleri çoğaltabiliriz, şeydik daha çok değiştirme imkanım olabilir, ama zaman yokluğundan ondan dolayı bunu yapalım.

Ö8: Dersi için de bir kahvaltı etkinliği düzenleyip kahvaltıda yumurtanın bütün olduğunu eşit şekilde keserek yarım yaptığımızı, yine getirilen bir salatada bütün olduğunu, domatesin bütün olduğunu, daha sonra ikiye bölmelerini isteyerek, ama eşit bölmeleri isteyerek, göstererek ifade ediyoruz ki özellikle bu tür yaparak uyguladığımız etkinlikler daha kalıcı oluyor.

Ö7: Mutlaka önce çocuk kendinden olan, en yakında yaptığı işlemlerden, işte bugün annesinin verdiği harçlıkla, nasıl harcadığı, bugün annesi ve babasının verdiği, ablasına verdiği harçlıkların ne kadar oldu ve hatta yediklerinden, ekmekten, yumurtadan, bunları somut olan şeylerden, soyut şeyleri yaptıkları işlere...

Ö5: Kesirleri anlatırken şey söyledim, pay nasıl vereceğim bir türlü düşün düşün olmuyor, çocuklar paydaya bir şey duydunuz mu dedi çocuklar da duyduk dedi. Nasıl diye sordum? Kurbanı kestiklerinde parçalar koparıp komşulara dağıtıyorlar ve ona pay diyorlar dedi. Şimdi nasıl yapacağız sayısal olarak nasıl yapacağız? Hadi bir bütün olduk, yarısı nasıl yapacağımızı anlattık, işte bir bütünün kaç parça verdin şekillerle yaptık.

Ö7: İkinci sınıf içinde, saat mesela saat en fazla ilgi çeken konulardan bir tanesi. Bunun sebebi de sanıyorum çok da çabuk öğreniyorlar saati. Sonra tanıyorum, derste 40 dakika dikkatleri dağılıyor ya, ne zaman dışarı çıkacağız, onu öğrenmek adına öğrenin kaç dakika kaldı bakalım çıkmaya diyorum.

Sunma temasına ait öğretmen görüşleri;

Ö2: Ne olduğunun farkında, küpe benzeyen eşyalarda ne var sınıfta, ya bakıyor işte pencereyi alt kısmının dışarı çıkımı diye biliyor, mesela dolapların üst kısmının komple mi diyebilir, altları değil çocukların kafalarında oluştuktan sonra ayırtı, kesişim noktalarını, yüzeylerin orada sıkıntı çok olmuyor, bunlarda tam anlamıyla kavradıktan sonra sıkıntı yaşanıyor, düğmeleri nasıl olacak çocuklarla...

Ö8: Bir sınıf kapısı bizim için malzeme oluyor. Bir panonuz malzeme oluyor. Her şeyi malzeme olarak kullanabiliyoruz. Ne de zorluk çekiyoruz; silindir için zorlanıyoruz. Çünkü sınıf içinde çok fazla malzeme bulmakta zorlanıyoruz.

Ö1: Açılımlarını bilmes bile geometrik şekillerinin neler olduğuna sınıfımızdan örnekleri verebilir. Yani bilmesi gerekir. Çocuk kalebodurlara kare diyebilmeli, saate daire ya da en kötü çember demeli...

Ö2: Görsel olsun isterler, kendilerince matematik dersinde çizerler, model yaparlar, bana getirip olmuş mu diye sorarlar. Mesela bir modelleme durumu olduğunda, matematik için önemli bu çünkü. Basit bir olay

Ö6: Ne şekilde daha iyi olacaktır. Modelleme konusunda öğrencileri model altına, ben şeyi işlemsel olarak ifade etmelerini bekliyorum, önce modellerin diyorum, bölme ise bölme çıkarma ve çıkarma yerine koyun Bilinmeyenleri ona göre yapın diyorum.

Ayrıca frekansı düşük olsa da araştırmada sınıf içi öğrenme-öğretme süreçlerinde yetkinlik konulu dikkat çekici görüşler belirlenmiştir.

Ö3: *Alternatif çözümler üretmelerini, çocukların alternatif bir soruna ya da bir problemi aldığımız çözümler üretmelerini bekleyemiyorum. Çünkü çocuğun alternatif çözümler üretmesi için bir problem üzerinde saatlerce günlerce çalışmamız gerekir. Düşündüğümde işlemleri farklı yöntemlerle kullanma becerileri var.*

Mesela okuduğum bunun üzerinde çalışabilmemiz için saatlerce, hatta günlerce bir problemin üzerinde çalışmamız lazım.

Ö2: *Sorunu kurup, masalını anlatalım. Hadi bakalım birazdan doğaçlama, birazcık tiyatral bir yeteneğim var. Onu ben genelde canlandırıp kullandığıma severim şekilde soruyu canlandırırız.*

Matematik Alanında Yetkin Bireylerin Özellikleri Temasına Yönelik Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin matematik alanında yetkin bireylerin özelliklerine ilişkin görüşleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Matematik Alanında Yetkin Bireylerin Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Kod	n (kod-katılımcı sayısı)	(n/51)x100	(n/8)x100
Dört işlem yapma	8	%15,68	%100
Problem çözme	6	%11,76	%75
Güncel hayatında matematiği kullanma	5	%9,80	%62,50
Problemini kurma	5	%9,80	%62,50
Para hesabını yapma	4	%7,84	%50
Ölçüleri bilme	4	%7,84	%50
Tahmin etme	3	%5,88	%37,50
Matematik okuryazarlığı	3	%5,88	%37,50
Matematiği sevme	3	%5,88	%37,50
Geometrik şekilleri bilme	3	%5,88	%37,50
Yaratıcı olma	3	%5,88	%37,50
Sorgulama	2	%3,92	%25
Matematik dili kullanma	2	%3,92	%25
Toplam	51	100	

Tablo 6 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin “matematik alanında yetkin bireylerin özellikleri” temasına ait görüşlerinin toplamda 51 kod oluşturulduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin “dört işlem yapmayı” yetkinliğin birinci göstergesi olarak gördüğü belirlenmiştir. İkinci yüksek frekansın ise “problem çözme” kodunda olduğu belirlenmiştir. “Güncel hayatında matematiği kullanma, problemini kurma” gibi çalışmalarını da öğretmen adaylarının yarısından fazlası belirtmiştir. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin “matematik okuryazarlığı, matematik dili kullanma” ilkökul boyutunda önemsedikleri görülmüştür.

Öğretmelerin matematik alanında yetkin bireylerin özelliklerine ilişkin görüş örnekleri aşağıda sunulmuştur.

Ö1: *Dört işlemi bilir diye düşünüyorum. Çünkü diğerleri birazcık şeyler kalıyo, soyut kalabiliyor. Dört işlemin arkasına saati okuyabilir. En azından geometrik şekilleri bilebilir. Çevremizden örnekleri verebiliriz. Yani bilmesi gerekir diye düşünüyorum, ama en önemlisi de dört işlemdir.*

Ö2: *Tabii ki dört işlemi yapıyorsa, önemli benim için onu yetkin kabul edebilirim.*

Ö4: İlkokulu matematik temel olarak 4 temel işlemi yapısın. Günlük hayatta kullansın. Yani onun ötesinde versen de almaz. Toplama, çıkartma, çarpma, bölme bu da onların düzeyindedir. İlkokulda bunu bekliyorum. Gerisini ortaokulda devam ederler. Beklediğim o benim.

Ö5: Şimdi matematik yetisi olan çocuklar zaten problem çözmeyi yapıyor sayıları yapıyor, şekilleri yapıyor, ama olmayan çocuklar ne yapabilir? En azından güncel hayatta kullanıyor, bir şeyler yapmalı bi saati öğrenmedi. Uzunluk ölçülerini bilmeli, erken de lazım olacak ya da annesinin babasının verdiği harçlığı hesabını yapabilmeli, dört işlemi bilmeli.

Ö6: Matematiksel olarak ondan sonra markete gitti. Ne kadar yaptın? Ortalama olarak hesaplayabilir, dört işlem, ölçebilmeli, bir karış gelir mi, bir karış nedir bilmeli, metre, santimetre nedir bilmeli, yapabilmeli.

Ö8: Problem çözümlerini yapabilir. Baktığımız zaman sürece yeni problemler yaratabilir. Bunların hepsini yapabilmeli ve matematik alanında yetkin olan çocuklar yapıyor.

Matematik Alanında Yetkin Bireyler Yetiştirme Temasına Yönelik Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin matematik alanında yetkin bireyler yetiştirmelerine ilişkin görüşleri tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Matematik Alanında Yetkin Yetiştirmelerine İlişkin Görüşleri

Kod	N	(n/50)x100	(n/8)x100
Düzenli ve Ritmik sayma	6	%12	%75
Dört işlem yapma	6	%12	%75
Problem çözme	5	%10	%62,50
Sayıları tanıma	5	%10	%62,50
Tahmin etme	4	%8	%50
Modelleme	4	%8	%50
Matematik dili kullanma	4	%8	%50
Çizim yapma	3	%6	%37,50
Ölçüm yapma	3	%6	%37,50
Günlük yaşamla ilişkilendirme	3	%6	%37,50
Alternatif çözümler sunma	3	%6	%37,5
Saat okuma	2	%4	%25
Geometrik şekilleri tanıma	2	%4	%25
Toplam	50	100	

Tablo 7 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin “matematik alanında yetkin bireyler yetiştirme” temasına ait görüşlerinin toplamda 50 kod oluşturulduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerinde en yüksek frekansla “düzenli ve ritmik sayma, dört işlem yapma” özelliklerini geliştirdiklerini düşündükleri görülmüştür. En düşük frekansın ise “saat okuma, geometrik şekilleri tanıma” özelliklerinde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmelerin matematik alanında yetkin bireyler yetiştirmeye ilişkin görüş örnekleri aşağıda sunulmuştur.

Ö8: Mesela ritmik saymalarda standart vardır. 2'şer 20'ye kadar 3'er 3'er 30'a kadar dörder dörder ona karar olayı vardır. Ama bunu çocuğa çocuk bunu ezberliyor. Ezberletmek yerine farklı rakamlarının üzerine üçer üçer saydırmak 11'in üzerine ikişer sayalım dediğin zaman 5 adım ileriye kadar söyleyebilmeleri benim için yeterlidir.

Ö6: Şimdi sınıflar mezun olurken dört işlemi iyi yapmalarını, ritmik saymalar da işte belli sayılarda takılmadan saymalarını, ardından gelecek sayıyı bulabilmelerini başardılar. Ondan sonra iki aşamalı bir problem çözebilmelerini sağladım onlarla.

Ö7: Sayıları falan iyi bir şekilde sayıyorlar. Büyüklü küçüklü ayırt edebiliyor. Hangi sayının ne kadar tane birinden ne kadar büyük olduğunu Hani oranını tamamen büyüklük Ondan sonra bir yere mesela nüfusu veya bir dağın yüksekliği ne kadardır? Onu bir mesela yaklaşık olarak bile biliyor. Alan ve çevreye ilişkin onlarla ilgili ufak tefek çok net olmayanlar da var ama net bilgiye sahip olanlar da bayağı bir farklılık var. Tabii Bir de bize doğal geliyor. Belki onlar daha bunu günlük hayatta kullanmalarını.

Ö5: Matematiksel yetkinlik anlamında, seri sayma, ritmik atlaması. Tabii bir nizami saymada bazı öğrenci oluyor. Bazı öğrenciler nizami dışı işte atıyorum. İkişer sayarken üstten başla dediğin zaman o bazı öğrenciler bunda düşünüyor. Bunu mantığını kavrayan 3'ten başlayarak 2'şer 5'er 6'şar ya da 7'den başlayıp ileri geri say derdinde mantığını kavrayan öğrenciler hemen onun üzerine iki koyarak toplama yapabiliyor.

Ö4: Valla nasıl söyleyeyim. Birinci sınıfta normal sayılarla başladık. Birer ikişer üçer dörder ona kadar ritmik saymaları yaptık. Çarpım tablosu, 1. sınıfta onu bilmezken rakamları bilmezken, geçen yıl yüzbinlerin okuyamazken şimdi okuyorlar. Bölükleri tanıdılar. Bölükleri bilmiyordu ondan sonra bölüklerin bir rakamı okuduktan sonra bölüğün adını söyleyip yani 25 hangi bölüktedir. Binler bölüğündedir. 25000 demeyi öğrendiler çözümlmeyi gruplamayı yapabildiler ve bunu bir yapamazken, geçen sene bile yani genellikle biz onlara yuvarlıyorduk şimdi yüzlüğe yuvarlamanın farkındalar.

Ö2: Benim yıllardır yaşadığım çocuklar sıfır kilometre geliyor zaten. Hesaplıyorlar şimdi şakır şakır parasını arttı bu geldi bu gitti. Bunun hesabını yapabiliyor. Bi ölçüm biçim yapabiliyor. Problem çözmeleri artık kendine şey çözümlü odaklı olmaya çalışıyorlar.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Matematik öğretimi zor bir iş olarak düşünülebilir. Öğretmenler etkili olmak için, öğrettikleri matematiği derinlemesine anlamak ve bilmek zorunda olup, kendilerini sürekli geliştirmelidirler (Elçi, 2002). Eskiden inanılan “bilgiyi bilen kişi öğretir” kabulü günümüzde geçerli değildir. Çünkü artık öğretmenlerin başarılı olabilmesi için etkili öğretim yöntem ve tekniği bilmesi, alanında yetkin olması, çocuklarla etkili iletişim kurabilmesi gereklidir diyebiliriz. Günümüzde öğretmenlik mesleği daha fazla nitelik ve yetkinlik gerektiren bir meslek durumuna gelmiştir (Gökçe, 2000). Kişinin araştırma bağlamında öğretmenin yetkinlik inancı düşüncesi, bilgi ve davranış arasında bir geçiş aşamasıdır. Çünkü yetkinlik inancı bireyin davranışını ve davranışa yönelimini etkileyen önemli bir etkidir (Bandura, 1986). Başarılı performans sergileyebilmek için, bilgiyi, beceriyi kullanabilme gücüne yani yetkinliğe ihtiyaç vardır (Bandura, 1993). Yetkin olduğunu düşünmek başarı olarak düşünüldüğünde, başarı, öğretmenin inanın sistemine bağlıdır (Lu, Siu ve Cooper, 2005; Schaubroeck, Jones ve Xie, 2001). Çünkü öğretmen olsun öğrenci olsun herkesin dersler hakkında olumlu ya da olumsuz inanışları vardır. Özellikle matematik adına sahip olunan bu inanışlar hem matematik öğretiminde hem de öğreniminde oldukça önemlidir (Ernest, 1989).

Sınıf öğretmenlerinin matematiksel yetkinlik hakkındaki görüşlerinin incelendiği bu çalışmada “matematiksel yetkinlik, matematiksel yetkinlik alanında sınıf içi öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanma durumları, matematik alanında yetkin bireylerin özellikleri ve matematik alanında yetkin öğrenci yetiştirme” olmak üzere dört tema belirlenmiştir. “Matematiksel yetkinlik” temasında öğretmenlerin %50'sinin bu yetkinliği “sayısal zekâ, matematiği kabul etmek, günlük hayatta kullanma” olarak tanımladığı; %12,50'sinin ise yetkinliği “zihinsel işlem yapma, saat okumak, öğretmen yeterliliği, içerik ile uyumlu olma” olarak tanımladığı görülmüştür. “Matematiksel yetkinlik alanında sınıf içi öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanma durumları” teması incelendiğinde “düşünme” alt temasının “sunma” alt temasına göre daha fazla frekansa sahip olduğu belirlenirken “problemi anlama, hayatından örnek verme” kodu için öğretmenlerin %85'i, “sınıftan örnek bulma” kodu için ise %100 benzer görüşe sahiptir.

Öğretmenlerin tamamının matematik alanında yetkin bir birey için “dört işlem yapma” kodunu yetiştirdiği bireyler için bu durum sorulduğunda ise “Düzenli ve Ritmik sayma, Dört işlem yapma” kodunu yüksek frekansla verdikleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin matematiksel yetkinlik hakkında görüşlerinin incelendiği çalışmanın paralellik ve çelişki gösterdiği araştırmalar belirlenmiştir. Araştırmada sınıf öğretmeni Ö1’den elde edilen “Ben ilkokulda ortaokulda lisede hatta üniversitede Matematik dersini sevmeyen biriydim. Çünkü hani anlamıyordum. Anlamadım bir şeyde ne yapamazsın Sevemezsin şimdilerde öğretmek için öğreniyorum öğrendikçe seviyorum. Aslında şey benim en güzel geçen derslerim de matematik dersleri olduğunu düşünüyorum şu an çünkü hani daha bir hızlı geçiyor sayılarla uğraşmak çok daha güzel gerçek öğretmeyi öğreniyorum öğrendikçe de matematiği sevmeye başladım.” bulgusu Bal İncebacak ve Ersoy (2016) çalışmaları ile paralellik göstermektedir. Çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin bilgiye ulaşmasında kendilerini genel olarak bilgi aktarıcı olarak gördükleri belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu Bukova ve Alkan’ın (2005) çalışması ile paralellik göstermektedir. Araştırmada öğretmenler matematik dersinde uygulamaları önemsemekte ve uygulamalar sırasında araç- gereç kullanımı ve uygulamaların günlük hayattan gelmesine değinmektedirler. Belirlenen bu araştırma bulguları Erekmek ve Yıldızlar (2011) ile Yorulmaz ve Çalışkan’ın (2017) çalışmaları ile paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin problem çözme yetkinliğinin bir işaretçisi olarak gördüğü, problemi anlamayı, düşüncelerini açıklamayı, bilindik problem türlerini kullanmayı ve problemi basamaklara uygun çözebilmeyi önemsedikleri belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgularının Canbazoglu ve Tarım (2019), Dede (2007), Kazemi ve Franke (2004) ve Toptaş’ın (2010) çalışmaları ile paralellik gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin hangi materyali niçin kullandığını zorlanmadan açıklamasının, Yetkin Özdemir’in (2008) çalışması ile çelişkili olduğu söylenebilir. Özdemir ve Kayhan Altay (2016) tarafından yapılan çalışmada kesirlerin öğretiminde sorun olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada ise öğretmenler örnek etkinlik istendiğinde kesirler konusuna yer vermiş ve eğlenceli etkinlik tasarımları sunmuşlardır. Bu noktada çelişkinin varlığından söz edilebilir.

Araştırma kapsamında katılımcı olan öğretmenlerin kıdem durumları yirmi yıl ve üstüdür. Öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin matematiksel anlamda öğretmeye ve öğrenmeye istekli, farklı yollar bulmaya hevesli oldukları belirlenmiştir. Bu araştırma bulgusu kıdem ile ilgili Ay (2005), Gill, Ashton ve Algina (2004) ve Zengin’in (2003) çalışmaları ile paralel, Pişkin Tunç ve Haser’in (2012) çalışması ile çelişkilidir. Çalışmada öğretmenlerin matematik öğretimi konusunda kendilerine inandıkları ve yetkin oldukları belirlenmiştir. Çünkü açıklamalarında genel anlamda öğretimsel problemlerin kaynağını zaman, ortam, program, öğrenci ve velilere bağlamışlardır. Bu noktada yetkinliklerine dair olumlu açıklamalar yapmışlardır. Eldeki araştırma bulgusu, Bozkurt (2012), Hacıömeroğlu (2013), Macnab ve Payne (2003), Şahinkaya (2008), Şahin, Gökçurt ve Soylu’nun (2014) bulguları ile paraleldir.

İlkokul öğretmenlerinin matematiği öğretirken çok dikkatli olmalıdırlar ve her bir öğrenciye biricik olduğunu hissettirmelidirler (Gresham, 2010). Yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin matematiksel yetkinliğe yükledikleri anlam ve nasıl uygulamalar yaptıkları temalar altında incelenmiştir. Yapılan araştırmanın alanyazına katkı sağlaması düşünülerek, bulgular doğrultusunda şu öneriler sunulmuştur:

- Matematik yetkinliği yüksek bireyler yetiştirmek ve öğretmen adaylarının farkındalığını geliştirmek için aynı konu öğretmen adayları ile çalışılabilir ve elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Bulgulara göre öğretmenler yetkin bireyler yetiştirmek için sınıf içi etkinliklerine ilişkin örnekler vermişlerdir. Süreçteki uygulamalara ilişkin derinlemesine bilgi edinmek amacıyla veri toplama tekniği olarak gözlemlere yer verilebilir, veri çeşitlemesi sağlanabilir.

- Elde edilen bulgular öğretmenlerin matematiksel yetkinliği kendi ifadeleri ile kavramsallaştırdığını göstermektedir. Öğretim programının perspektifi, yetkinlikler ve yetkinliğe ilişkin beceriler çerçevesinde öğretmenlerin farkındalığını artırıcı eğitimler düzenlenebilir.

KAYNAKLAR

- Akay, H. ve Boz, N. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik tutumları, matematiğe karşı öz-yeterlik algıları ve öğretmen öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 281-312.
- Albayrak, M., İpek, A.S. ve Işık, C. (2006). Temel işlem becerilerinin öğretiminde problem kurma-çözme çalışmaları. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 1-11.
- Alkan, S., Korkmaz, E., Korkmaz, C., ve Gelici, Ö. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretiminde pedagojik alan bilgisine yönelik inançlarının belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 15-25.
- Alkan, V. (2010). Matematikten nefret ediyorum! *Pamukkale University Journal of Education*, 11(28), 189-199.
- Ambrose, R. (2004). Initiating change in prospective elementary school teachers' orientations to mathematics teaching by building on beliefs. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7(2), 91-119.
- Arseven, A., Arseven, İ., ve Tepehan, T. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 4(2), 29-40.
- Artut, P. D., Bal A. P. (2007). İlköğretim birinci kademe matematik öğretim programının değerlendirilmesi. 3. *Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Bal Incebacak, B. (2016). 7. Sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme becerilerinin tıms's'e göre analizi. *Journal of International Social Research*, 9(46), 474-474.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal Of Social And Clinical Psychology*, 4(3), 359-373.
- Baştürk, S. ve Taştepe, M. (2013). Öğretmen adaylarının sayı kümeleri kavramlarının incelenmesi. *International Symposium on Changes and New Trends in Education'* da sunulan bildiri, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Batdal, G. (2006). İlköğretim birinci kademe matematik programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Baydar, C. S. (2000). *Beliefs of pre-service mathematics teachers at the Middle East Technical University and Gazi University about the nature of mathematics and the teaching of mathematics* (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University. Ankara.
- Baykul, Y. (1999). *İlköğretim birinci kademe matematik öğretimi*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Butakin, V., ve Özgen, K. (2007). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının (4. ve 5. sınıf) uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 82-94.

- Canbazoğlu, H. B., ve Tarım, K. (2019). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilere sundukları sözel problem türleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 526-541.
- Crespo, S. (2000). Seeing more than right and wrong answers: Prospective teachers interpretations of students' mathematical work. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 3, 155-181.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. London: Sage Publications.
- Çakır, S., ve Kılınc, H. H. (2016). İlkokul 4. sınıf matematik dersi programına ilişkin öğretmenlerin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(39), 112-124.
- Çakıroğlu Ü., Güven, B. Akkan, Y. (2008). Matematik öğretmenlerinin matematik eğitiminde bilgisayar kullanımına yönelik inançlarının incelenmesi *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 35, 38-52
- Çavuşoğlu, G., ve Özsoy, N. (2018). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Artvin ve Aydın ili örnekleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(1), 1-23.
- Dede, C. (2007). Reinventing the role of information and communications technologies in education. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 106(2), 11-38.
- Dede, Y., & Karakuş, F. (2014). The effect of teacher training programs on pre-service mathematics teachers' beliefs towards mathematics. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(2), 804-809.
- Doruk, M., & Kaplan, A. (2013). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiksel ispata yönelik görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 241-252.
- Duru, A. (2011). Gender-related beliefs and mathematics performance of preservice primary teachers. *School Science and Mathematics*, 111(4), 178-191.
- Duru, A., ve Göl, R. (2016). Beliefs of prospective teachers about mathematics, mathematics teaching and mathematics learning. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 255-282.
- Elçi, A. N. (2002). *Orta öğretim matematik öğretiminde öğretmen davranışlarının başarıya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ellerton, N. F. (2013). Engaging prospective middle-school teacher-education students in mathematical problem posing: Development of an active learning framework. *Educational Studies in Mathematics*, 83(1), 87-101.
- Ellis, H. C. (1992). Graduate education in psychology: Past, present, and future. *American Psychologist*, 47(4), 570.
- Empson, S. B., & Junk, D. L. (2004). Teachers' knowledge of children's mathematics after implementing a student-centered curriculum. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7(2), 121-144.
- Ersoy, Y. (2008). İlköğretim okullarında matematik ve fen bilgisi öğretmenlerinin yeterlikleri ve yetkinlik inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 28-41.
- Gill, M. G., Ashton, P. T., & Algina, J. (2004). Changing preservice teachers' epistemological beliefs about teaching and learning in mathematics: An intervention study. *Contemporary Educational Psychology*, 29(2), 164-185.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2021, 40(1), AA-BB.

- Gökçe, E. (2000). "Yirmi birinci yüzyılın öğretmeni", *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 270, 21-26.
- Gözel, E., & Toptaş, V. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi yeterlik inançları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(4), 412-425.
- Gresham, G. (2018). Preservice to inservice: does mathematics anxiety change with teaching experience? *Journal of Teacher Education*, 69(1), 90-107.
- Gürbüz, R., Erdem, E. & Gülburnu, M. (2013). "Sınıf öğretmenlerinin matematik yeterliklerini etkileyen faktörlerin incelenmesi". Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 14(2): 255-272
- Güven, B., ve Özçelik, Ç. (2017). İlkokul matematik dersine yönelik gerçekleştirilen lisansüstü eğitim tez çalışmalarına ilişkin bir inceleme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(4), 693-714.
- Hacıömeroğlu, G. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine ilişkin yeterlik ve sınıf yönetimi inançları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 1-18.
- Hacıömeroğlu, G., ve Şahin-Taşkın, Ç. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi yeterlik inançları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 539-555.
- İskenderoğlu, T. A., ve Uzuner, F. G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ilkököl öğrencilerine temel matematiksel becerileri kazandırma sürecine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 563-585.
- Kandemir, M. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının temel matematik dersine ilişkin tutumları ve kavram öğrenim düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 13-32.
- Kazemi, E., & Franke, M. L. (2004). Teacher learning in mathematics: using student work to promote collective inquiry. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7(3), 203-235.
- Kılıç, Ç. (2013). Prospective primary teachers' free problem-posing performances in the context of fractions: An example from Turkey. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 677-686.
- Kontaş, H., Arseven, A., ve Arseven, İ. (2014). Matematik programının değerlendirme ögesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(18), 657-677.
- Korkmaz, İ. (2006). Yeni ilköğretim birinci sınıf programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 419-431.
- Küçük, A., Demir, B., ve Baran, T. (2010). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimi alanındaki yeterlilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 20-22 Mayıs 2010, Elazığ.
- Liu K. (2004). A Comparison of american and chinese teacher education candidates: reasons for becoming teachers and teaching self-efficacy beliefs.(Unpublished Doctoral Thesis). Indiana University of Pennsylvania.
- MacNab, D. S., & Payne, F. (2003). Beliefs, attitudes and practices in mathematics teaching: perceptions of scottish primary school student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 29(1), 55-68.
- Meb (2017). Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul Ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 Ve 8. Sınıflar). Ankara: Meb.
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (Meb-2009). İlköğretim Matematik Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı. Ankara: Meb.

- Millî Eğitim Bakanlığı Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (Mebttkb). (1998). İlköğretim Okulu Matematik Dersi Öğretim Programı. Ankara: Meb.
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (Mebttkb). (2005). İlköğretim Matematik Programı. Ankara: Meb.
- Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı (MEB). (1968). İlkokul Matematik Programı. Ankara: MEB.
- Nayır, Ö. Y., Erhan, G. K., Koştur, M., Türkoğlu, H., ve Mirasyedioğlu, Ş. (2018). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sayı kümelerine ilişkin hazırbulunuşluklarının sözel, matematiksel ve model temsilleriyle incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 9(2), 249-282.
- Özdaş, A., Tanışlı, D., Köse, N., ve Kılıç, Ç., (2005). Yeni İlköğretim Matematik Dersi (1.-5.Sınıflar) Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi, *Yeni e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 1C0022, 4, (2), 270-280.
- Özdemir, İ. E. Y. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretiminde materyal kullanımına ilişkin bilişsel becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 362-373.
- Özmantar, M. F., ve Bingölbali, E. (2009). Primary teachers and their mathematical difficulties. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 401-427.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Çev. M. Bütün ve SB Demir). Ankara: PegemA Akademi.
- Peker, M. (2006). Matematik öğretimine yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 5(9), 73-92.
- Peker, M. (2009). Pre-service teachers' teaching anxiety about mathematics and their learning styles. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 5(4), 335-345.
- Peker, M., ve Mirasyedioğlu, Ş. (2003). Lise 2. sınıf öğrencilerinin matematik dersine. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 157-166.
- Pişkin Tunç, M., ve Haser, Ç. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine ilişkin inanışlarının incelenmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan bildiri*, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Schaubroeck, J., Jones, J. R., & Xie, J. L. (2001). Individual differences in utilizing control to cope with job demands: Effects on susceptibility to infectious disease. *Journal of Applied Psychology*, 86(2), 265-278.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Sinan, O. ve Akyüz, G. (2012). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik öğretimine ilişkin inançları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 327-346
- Sitrava, R. T., ve Işık, A. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının serbest problem kurma becerilerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 919-947.
- Siu, O., Spector, P. E., Cooper, C. L., & Lu, C. (2005). Work stress, self-efficacy, Chinese work values, and work well-being in Hong Kong and Beijing. *International Journal of Stress Management*, 12(3), 274-288.

- Soylu, Y., ve Işık, A. (2010). Eğitim fakülteleri sınıf öğretmenliği programında okutulan matematik derslerinin bu bölümden mezun olan öğrencilere öğretmenlik mesleklerindeki olumlu ve olumsuz katkıları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 560-576.
- Şahin, Ö., Gökkurt, B. & Soylu, Y. (2014). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının matematik öğretimi özyeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 120-133
- Şahinkaya, N. (2008). *Türkiye-Finlandiya sınıf öğretmenliği matematik öğretimi programları, sınıf öğretmeni adayları ile öğretmenlerin öz-yetkinlik ve öğrenme-öğretme süreçleri açısından karşılaştırılması* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şallı, F. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öz yeterlikleri ile matematik öğretimi yeterliklerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- T.C. Kültür Bakanlığı. (1936). *İlkokul programı*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- T.C. Kültür Bakanlığı. (1948). *İlkokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- T.C. Maarif Vekaleti. (1926). *İlk Mekteb Müfredat Programı*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Tabuk, M. (2018). Prospective Primary School Teachers' Attitudes towards Teaching Mathematics. *Journal of Education and Learning*, 7(4), 225-229.
- Talim, M. E. B., & Başkanlığı, T. K. (2015). *İlköğretim matematik dersi (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Taşkaya, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersi öğretim yöntemlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 10(3), 955-955.
- Toptaş, V., ve Gözel, E. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik ile matematiksel problem çözmeye yönelik inançları. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 439-460.
- Tsai, W. (2002). Social structure of "coopetition" within a multiunit organization: coordination, competition, and intraorganizational knowledge sharing. *Organization Science*, 13, 179-190.
- Uusimaki, L., & Nason, R. (2004). Causes underlying pre-service teachers' negative beliefs and anxieties about mathematics. *International Group for the Psychology of Mathematics Education*.
- Van De Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2016). *İlkokul ve ortaokul matematiği* (Çeviri Editörü: Prof. Dr. Soner Durmuş)(7. Basımdan Çeviri). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Wallach, T., & Even, R. (2005). Hearing students: the complexity of understanding what they are saying, showing, and doing. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 8, 393-417
- Yenilmez, K., ve Girit, D. (2013). İlköğretim (6-8) matematik dersi öğretim programındaki yeni alt öğrenme alanlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 385-491.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yorulmaz, A., ve Çokçalışkan, H. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel ilişkilendirmeye yönelik görüşleri. *Uluslararası Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 8-16.
- YÖK (2018). Sınıf öğretmenliği lisans programı. Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

Zengin, K. U. (2003). *İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları ve sınıf-içi iletişim örüntüleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.

Evaluating the Math Curriculum in Terms of the Competency Area “Mathematical Competence” According to Teachers’ Views

Extended Abstract: We all know, if we're gonna learn how to ride a bike, we're gonna go up and try it. We can't learn to ride a bike unless our body is on the bike. If we fall to the left, we must break the handlebar to the right, if we fall to the right, we must break the handlebar to the left. But we have to fall once, then get up and try it without being afraid. In short, we need to know how to get up. When we consider this situation in our schools, we can say that our students started to ride bicycles since preschool education. The first time they will fall stuck, make mistakes, and perhaps give up will coincide with the primary school period. At this point, the student who gives up, works and struggles will be an important force when the teacher tastes success. For this reason, teachers are responsible for all their educational work, what they do and how they do it (Ellis, 1992). Educational institutions in our country and in the world with all of its components, are making strides to ensure responsibility for development and progress. When the educational programs of the countries are examined, the necessity of teaching mathematics in particular draws attention. When the 1-4 mathematics curriculum applied in our country are analyzed, four processing skills, using them in models, using mathematics in daily life (MONE, 1926-1936 -1948), the gripping effect of mathematics, using what they have learned (MONE, 1926-1936-1948-2015-2017) and problem solving (MONE, 1926-1936-1948- 1968-1998- 2005-2009-2015-2017), understanding the positive attitude and importance to mathematics (MONE, 1998-2015-2017), creative and critical thinking, value mathematics (MONE, 1968-2005-2009-2015-2017), mathematical thinking and speaking (language use) in short mathematics literacy (MEB, 2005-2009-2015-2017). Teaching mathematics is hard work. In order to be effective, teachers have to understand and know what they teach and they should be dynamic (Elçi, 2002). It can be said that the primary responsibility of the basic mathematical skills included in the mathematics curriculum falls to the primary level, primary school teachers (Aydoğdu İskenderoğlu & Uzuner, 2017).

In the scope of the undergraduate program which is updated in 2018, primary school teachers take Basic Mathematics, Mathematics Teaching I and Mathematics Teaching II courses in the name of mathematics. In mathematics teaching I-II courses, basic principles and objectives of mathematics teaching, the scope and characteristics of the elementary school mathematics program, mathematical skills, reasoning, problem solving, possible livable problems during teaching, they may have difficulties, assessment and evaluation are equipped (YÖK, 2018).

The experience and the accumulation of the candidate is effective in mathematics education. If the relevant field knowledge of a teacher is insufficient, it will be inadequate to ensure student participation in teaching teacher course concepts. For this reason, the general quality and professional competence of the teachers working in the first step is worth considering (Ersoy, 2008).

In the teaching of mathematics, primary school teachers / pre-service teachers were examined with the view that their judgments about the class teacher themselves would affect the outcome of the teaching

activity. Primary school teachers found themselves sufficient with their current knowledge and equipment and opposed to the idea that they were inadequate in mathematics teaching (Çavuşoğlu & Özsoy, 2018; Deringöl, 2018; Gözel & Toptaş, 2017; Hacıömeroğlu, 2013; Bozkurt, 2012; Erdem, Uzal & Ersoy, 2005; Macnab & Payne, 2003), and sometimes there are deficiencies at certain points (Deringöl, 2018; Aydoğdu İskenderoğlu & Uzuner, 2017; Çalık Uzun & Çelik, 2017; Arseven, Arseven & Tepehan, 2015; Toptaş, 2010). In the related literature, the mathematical competencies of primary school teachers / pre-service teacher' teaching style and effectiveness in some researches (Canbazoğlu & Tarım, 2019; Nayır, Erhan, Koçuş & Türkoğlu, Mirasyedioğlu, 2018; Tekin Sitrava & Işık, 2018) thoughts on affective dimension (Çavuşoğlu & Özsoy, 2018) Deringöl, 2018) and examining the elements of the education program (Aydoğdu İskenderoğlu & Uzuner, 2017). However, the mathematical competence studies described in both the mathematics curriculum and the primary school undergraduate program, which are within the scope of basic competencies, were limited (Deringöl, 2018; Şahinkaya, 2018, Liu, 2004; Zengin, 2003).

In this research, it is aimed to examine the "mathematical competence" field which is emphasized and aimed to be developed according to the primary school teachers' views. Qualitative research method was used in the study, since the views of teachers about "mathematical competence" were examined. The study was conducted with a case study, one of the qualitative research designs. The semi-structured interview form developed by the researchers was used to collect the qualitative data. The study group of the study consists of 8 teachers (4 females, 4 males) who are teaching in state-owned primary schools formed by "snowball sampling" technique. All interviews with the teachers were conducted in accordance with their voluntarism, outside the class hours, in the most appropriate time periods. Content analysis, which is one of the qualitative data analysis techniques, was used in the analysis of the data collected through interview technique. In order to ensure credibility, transferability, consistency and confirmability; to determine the boundaries of the research subject from the field expert and to finalize the semi-structured interview form, to obtain "participant approval form" and written permission from the participants, to re-code the determined code, sub-themes and themes by the researchers and another expert two weeks later and to calculate the percentage of agreement.

As a result of the research, it was determined that the views of the primary school teachers about mathematical competence were divided into four themes: "mathematical competence, use cases in the classroom learning-teaching processes in the field of mathematics competence, characteristics of individuals who are competent in mathematics, and teaching competence in mathematics. In the theme of "mathematical competence", 50% of the teachers defined this competence as "numerical intelligence, accepting mathematics, using it in daily life; 12,50% defined competence as mental processing, reading hours, teacher competence, content compliance. When the theme of use cases in classroom learning-teaching processes in the field of mathematical competence is examined, it is determined that the "thinking" sub-theme has more frequencies than the "presenting" sub-theme, while 85% of the teachers for understanding the problem, "giving examples from life" code for sample finding is 100% similar. When all of the teachers raised the code of performing for "four operations" for an individual who is competent in mathematics, it was determined that they gave the code "Regular and Rhythmic Counting, Performing Four Operations" with high frequency.

Parallel to the findings obtained from the study (Ay, 2005; Bozkurt, 2012; Bukova and Alkan, 2005) Canbazoğlu & Agriculture, 2019; Dede, 2004; Erekmen & Stars, 2011; Gill, Ashton & Algina, 2004; Hacıömeroğlu, 2013; Kazemi & Franke, 2004; Macnab & Payne, 2003; Şahinkaya, 2008; Şahin, Gökkurt & Soyulu, 2014; Toptaş, 2010; Yorulmaz & Çokçalışkan, 2017; Zengin, 2003) and contradictory (Özdemir & Kayhan Altay, 2016; Pişkin Tunç & Haser, 2012; Yetkin Özdemir, 2008). It was hoped that the research would contribute to the literature and in line with the findings, the study was conducted with pre-service primary school teachers who were studying at similar undergraduate levels, using the

observation and interview together in order to examine the relationship between the observed and the mentioned thoughts, the pre-service primary teachers in the mathematics teaching courses and to inform the primary school teachers about the application of lesson study.

Key Words: *Curriculum, Mathematics, Mathematical Competence, Primary School Teacher.*



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.845782

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2021, 40(1), 45-59

Matematiksel Modellerin Öğretiminde Hata Temelli Aktiviteler

Sibel BİLGİLİ ¹, MERVE ÖZKAYA ², Alper ÇILTAŞ ³, Alper Cihan KONYALIOĞLU ⁴

Makalenin Geliş Tarihi: 23.12.2020

Yayına Kabul Tarihi: 26.06.2021

Online Yayınlanma Tarihi: 30.06.2021

Matematik dersinin en önemli amaçlarından biri problem çözme becerisi yüksek bireyler yetiştirebilmektir. Matematik öğretim programlarında bu durum sıkça vurgulanmaktadır. Günümüzde iyi bir problem çözücü yetiştirme çabasını destekleyen en önemli yöntemlerden biri modellemedir. Bu çalışmada matematiksel modellerin öğretiminde hata temelli aktivitelerin, ortaokul matematik öğretmeni adaylarının modellemeye ilişkin hataları belirleyebilmeleri amaçlanmıştır. Yarı deneysel desen kullanılarak yürütülen araştırmanın örneklemini bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği son sınıfında öğrenim gören iki farklı şubeden 62 öğretmen adayını oluşturmaktadır. Rastgele olarak bu iki şubeden biri deney, diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda matematiksel modellerin öğretimi hata temelli aktiviteler kullanılarak, kontrol grubunda ise öğretici merkezli olarak gerçekleştirilmiştir. Veriler toplam yedi sorudan oluşan bir bilgi testiyle toplanmıştır. Bu testteki her bir soru için doğru ya da hatalı iki çözüm yapılmıştır. İki farklı çözüm kâğıdı şeklinde sunulan bilgi testi hem deney hem de kontrol grubundaki öğretmen adaylarına ön ve son test olarak uygulanmıştır. Çalışmada ANCOVA analizi sonuçlarına göre deney grubu lehine gruplar arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Buna göre matematiksel modellerin öğretiminde hata temelli aktivitelerin doğru modelleme yapma sürecinde pozitif bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma doğru ve hatalı modelleri öğretmen adaylarına sunarak gerçekleştirilecek modelleme öğretiminin öneminin altını çizmektedir. Bu modelleme öğretiminin bilgisayar teknolojisiyle desteklenmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Hata, Hata temelli aktivite, Matematiksel model, Model, Matematik öğretmeni aday

GİRİŞ

Günümüzde öğrencilerin gelişimsel gereksinimleri ve bireysel farkları doğrultusunda bireyi merkeze alan, aktif bir şekilde ortama katan, yaparak yaşayarak öğrenmenin esas olduğu ve öğrenmeyi öğrenen öğrencilerin hedeflendiği bir öğretim sistemine ve öğretim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu öğretim programlarında öngörülen değişikliklerin kazandırılması için, uzmanlar tarafından belirlenmiş eğitim ortamlarında öğrencilerden beklenen öğrenme yaşantılarını gerçekleştirdikleri öğrenme ve

¹ Arş. Gör., Atatürk Üniversitesi, sibel.bilgili@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3611-0482

² Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, mdurkaya@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0436-4931

³ Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, alperciltas@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1024-5055

⁴ Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, ackonyali@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6009-4251

Bilgili, S., Özkaya, M., Çiltaş, A. ve Konyalıoğlu, A. C. (2021). Matematiksel modellerin öğretiminde hata temelli aktiviteler. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 45-59. DOI: 10.7822/omuefd. 845782

öğretme süreçlerinin en etkili şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu noktada öğretmenlere öğrenme ortamlarını düzenlemek ve etkili öğretim yöntemlerini seçmek gibi önemli görevler düşmektedir. Matematiğin soyut yapısı düşünüldüğünde öğretmen, kazandırılmak istenen hedefin özelliklerini dikkate alarak eğitim ortamını düzenlemeli ve strateji, yöntem ve tekniği seçmelidir (Aydoğan, Özyürek ve Gültekin-Akduman, 2014).

Matematik öğretiminin genel amaçları, öğrencilerin matematiğin günlük hayatın bir parçası olduğunun farkında olmaları için fırsatlar üretilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Ayrıca bu amaçlar, matematiğin uğraşmaya değer bir ders olduğunun öğrencilere hissettirilmesini desteklemektedir. Artık öğrenciler matematiğin sadece sınıf içi çalışmalar olmadığını gerçek hayatta karşılarına çıkabileceğini hissetmektedirler. Matematik eğitiminin amaçlarından birisinin de bireylerde doğru düşünme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi yetenekleri oluşturmak olduğu da düşünüldüğünde sınıf içi seçilen etkinlikler önem arz etmektedir. Her ne kadar matematik yaşamın soyutlanmış bir biçimi olarak düşünülse de bu sınıf içi aktiviteler, öğrencilerde matematiğe özgü olan akıl yürütme, ilişkilendirme, iletişim, problem çözme gibi birçok beceriyi kazandırmayı kolaylaştırmaktadır. Bu beceriler MEB (2018) ortaokul matematik öğretim programında matematiksel yetkinlik olarak ifade edilmiştir. Bu yetkinlik "Düşünme (mantıksal ve uzamsal düşünme) ve sunmanın (formüller, modeller, kurgular, grafikler ve tablolar) matematiksel modlarını farklı derecelerde kullanma beceri ve isteğini içermektedir." olarak açıklanmıştır (s. 6). Nitekim günlük hayat problemlerinin çözümünde görselleştirmenin önemli olduğunu ve kavram öğretiminde formül, grafik, cebirsel, eşitlik ve sembolik modellerin kullanılmasının önemli olduğunu Arzarello, Ferrara ve Robutti (2012) yaptıkları çalışmalarında vurgulamaktadırlar. Benzer şekilde Brenner ve arkadaşları (1997) sözel ifadelerin, grafiklerin, tabloların, eşitliklerin ve denklemler gibi modellerin oluşturulmasının ve oluşturulan modellerin problemlerin çözüm sürecinde kullanılmasının etkili olduğunu vurgulamaktadırlar.

Tversky (2001) matematiksel modellerin; motive etme, bilgileri hafızaya kaydetme, ilişkilendirme, hafızayı güçlendirme ve akıl yürütmede kullanılabileceğini çalışmasında göstermiştir. Özetle modeller matematiği anlamayı ve anlamlandırmayı sağlayan görselleştirmelerdir. Bu gösterimleri Meyer (1984) değişken, sabit, fonksiyon, eşitlik, eşitsizlik, formül, grafik, sembol, tablo, resim, diyagram gibi matematiksel kavram parçaları olarak belirtmiştir. Bir matematiksel model bir ifadenin, olayın veya olgunun anlaşılmasında kullandığımız matematiksel araçtır. Yani matematiksel model, matematiksel dili kullanarak taklit etme süreci olarak düşünülebilir. Matematiksel araç olduğu düşünülen matematiksel modeller, matematiksel kavramların somutlaştırılmasında ve buna bağlı olarak bu kavramların zihinde doğru bir şekilde yer etmesinde önemli bir etkidir. Bu bakış açısıyla öğrencilerin kavramsal hataya veya yanlıya daha az düştüğü düşünülmektedir. Hataları aza düşürmenin yolunun hatalardan öğrenme olduğu söylenebilir (Borasi, 1996).

Çoğu çalışmada kavramlara yönelik hatalar belirlenmeye çalışılmıştır (Radatz, 1979). Bazı çalışmalarda ise hata, kaçınılması gerekenleri bilmek olarak düşünülmüştür (Gartmeier, Bauer, Gruber ve Heid, 2008). Bunların aksine hataların öğrenmede etkili bir yöntem olduğu ortaya konulmuştur (Borasi, 1988; 1996). Hataların bir yöntem olarak kullanılması ile öğrenciler doğru veya yanlış bildiklerini ayırt etmişler, kavramlara yönelik yeni fikirler kazanmışlardır. Ayrıca hatalar öğrencileri araştırmaya sevk etmiştir (Borasi, 1989). Benzer şekilde VanLehn (1999) hataların bireyi doğru bilgiye götürmede önemli bir yol olduğunu ifade etmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde Özkaya (2015), Özkaya ve Konyalıoğlu (2019) matematik öğretim bilgisini; Akkuşçi (2019), Borasi (1986; 1989; 1994), Gedik (2014), Gedik ve Konyalıoğlu (2019) ise matematik alan bilgisini geliştirmede hataları kullanmışlardır. Bazı çalışmalarda ise farklı kavramlara yönelik başarı değişiminde hatalarla öğretime yer verilmiştir (Barbieri ve Booth, 2020; Durkin ve Rittle-Johnson, 2012). İlgili araştırma sonuçlarına göre hataların bir yöntem olarak kullanıldığı hata temelli aktiviteler, öğretim aktivitesi olarak değerlendirilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımla önemli bir yer edinen modelleme çalışmalarında hata temelli aktivitelere

rastlanmamıştır. Çok az araştırmada profesyonel hataların modelleme üzerinde kullanıldığı görülmüştür. Örneğin, Özkaya (2015), ortaokul matematik öğretmenlerinin kesirlerle toplama ve çıkarma işleminin modellenmesine yönelik durumlarını geliştirmede hataları kullanmıştır. Bilgili, Özkaya, Çiltaş ve Konyalıoğlu (2020) ise ortaokul matematik öğretmenlerinin modellemeye ilişkin hatalı modelleri tespit edebilme durumlarını incelemiştir. Bu çalışmalardan yola çıkılırsa modellemeyi öğretim süreçlerinde etkin olarak kullanan matematik öğretmenlerinin iyi bir modelleme bilgisine sahip olmaları gerektiği söylenebilir.

Bir matematik öğretmenin matematiksel modelleri sadece anlamayı kolaylaştıran görseller olarak ifade etmesi, o öğretmenin anlamsal olarak modellemenin etkisini bilmediğini göstermektedir (Bilgili, Özkaya, Çiltaş ve Konyalıoğlu, 2020). Matematiksel problem çözme becerilerinin ve modelleme yeterliliklerinin önemini göz önüne alan bir matematik öğretmenin öğrencilerinin matematiksel yeterliliğini geliştirmeye yönelik hazırlıklar yapması önerilmektedir (Han ve Kim, 2020). Çünkü öğrencilerin modelleme problemlerine karşı tutumları, problem çözme arzuları ve motivasyonları onların model üretme sürecini etkilemektedir (Sevinç ve Melek, 2020). Ayrıca öğretmenlerin matematiksel model oluşturabilmelerinin yanı sıra oluşturulan bir modeli yorumlayabilmelerinin de gerektiği düşünülmektedir. Nitekim Bilgili ve diğerleri (2020) ortaokul matematik öğretmenlerinin matematiksel modellere ilişkin hata yaklaşımlarını inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin çoğunun gerçekleştirilen çözümü değerlendirirken doğru ya da hatalı çözümü ayırt etmede zorlandıklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadıkları kavramların matematiksel modellerini açıklarken de güçlük yaşadıklarını belirlemiştir. Bahsedilenler ışığında öğretmenlerin hem matematiksel modellerle ilgili yeterlilikleri (Akgün vd., 2013; Han ve Kim, 2020) hem de bu modelleri yorumlayabilmeleri (Bilgili vd., 2020) önemlidir. Öğretmenlerin bunları başarabilmeleri için öğretmen olmadan önce problem çözme ve modelleme gibi matematiksel yeterliliklerini, becerilerini en üst seviyeye çıkarmaları gerekmektedir. Bu noktada öğretmen adaylarının farklı öğretilere yönlendirilmesinin önemli olduğu ön görülmektedir. Hatta bu öğretim sürecinin hata temelli olmasının beklentileri karşılamada etkili olabileceği düşünülmektedir. Özellikle matematik gibi alanlarda kullanılabileceği düşünülen hata temelli aktivitelerin uygulandığı bu çalışma, çoğu hata temelli aktivite içeren çalışmaların aksine deneysel olarak yürütülmüştür. Nicel içerikli çalışmalar incelendiğinde, Durkin ve Rittle-Johnson (2012) ondalık gösterim konusu; Rittle-Johnson ve Star (2009) eşitlik konusu; Heinze ve Reiss (2007) geometri öğrenme alanı; Yıldırım (2019) bazı istatistik kavramları; Barbieri ve Booth (2020) cebir öğrenme alanında hata temelli aktivite uygulamalarının öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu çalışmada ise öğretmen adayları ile uygulama yapılmıştır. Ayrıca herhangi bir matematik konusuna değil matematiğin modellenmesine yönelik olarak hata temelli aktivite uygulamaları yürütülmüştür. Bu açılarından çalışma, bahsedilen çalışmalardan farklı olarak düşünülebilir. Bahsedilenlerden hareketle bu çalışmada “*Matematiksel modellerin öğretiminde hata temelli aktivitelerin bir etkisi var mıdır?*” sorusuna cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni ve Araştırma Grubu

Hata temelli matematiksel model öğretiminin öğretmen adaylarının modellere ilişkin hataları belirleyebilmeleri üzerindeki etkisini ölçmeye yönelik yapılan bu araştırmada, ön-test ve son-test kontrol gruplu desenlerden, eşit olmayan kontrol grup deseni kullanılmıştır. Araştırmanın yapıldığı fakültede bulunan 4.sınıf şubelerinden biri deney grubu, diğeri kontrol grubu olarak seçildiği için araştırmanın deneysel deseni eşit olmayan kontrol gruplu “yarı-deneysel desen” olarak belirlenmiştir. Eşit olmayan kontrol gruplu desende, birey yerine grup kullanılmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu modelde deney ve kontrol grupları tarafsız atama şeklinde biri deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Her iki gruba da çalışma öncesi ve sonrası aynı testler uygulanmıştır. Bu sebeple ön-test

ve son-test kontrol gruplu desenlerde aynı denekler üzerinde uygulama yapıldığından hata payı da düşük olacaktır (Fraenkel ve Wallen, 2006).

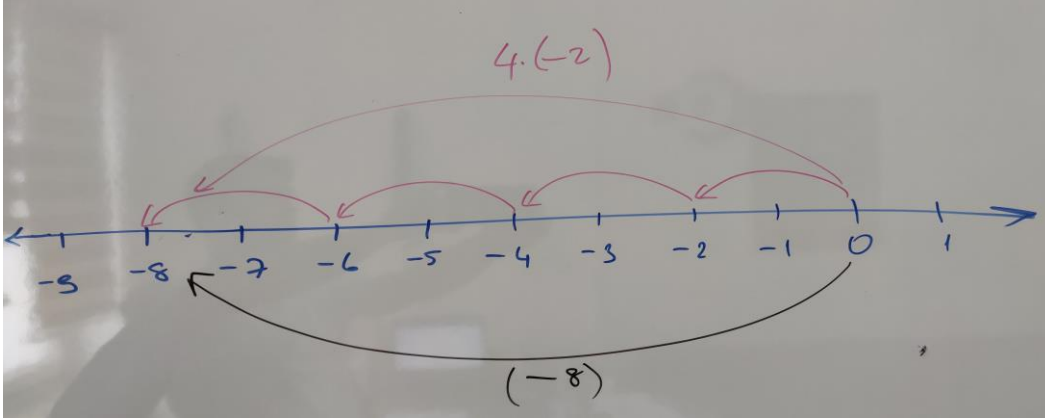
Çalışmanın araştırma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği son sınıfında öğrenim gören 62 öğretmen adayı oluşturmaktadır. İlk olarak öğretmen adayları uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Araştırmacılar verileri daha hızlı toplayabilmek için kendilerinin daha kolay ulaşabilecekleri bir üniversiteye ait eğitim fakültesini tercih etmişlerdir. Ardından belirlenen eğitim fakültesinde amaçsal örnekleme yöntemiyle araştırma grubu oluşturulmuştur. Deney grubunda 32, kontrol grubunda ise 30 öğretmen adayı bulunmaktadır. Çalışma grubunun sayısal olarak eşit olmaması araştırma adına bir sorun oluşturmamaktadır. Çalışma grubundan elde edilecek veri sonuçlarında önemli olan, toplam değer değil, ortalama değerlerin kullanılması ve karşılaştırılmasıdır. Bu nedenle yarı-deneysel desende kullanılan örneklem büyüklüklerinin eşit olmasını gerektiren bir zorunluluk bulunmamaktadır (Güler, 2007).

Veri Toplama Aracı, Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi

Veri toplama aracı geçerliği ve güvenilirliği Bilgili ve diğerleri (2020) tarafından hazırlanan yedi soru içeren bir bilgi testiyle toplanmıştır. Özmantar, Bingölbali ve Akkoç (2015), kesir modelinde yer alan hataların kısıtlı algılamadan; cebirsel model, tablo modeli, şekil veya grafik modelinde yer alan hataların ise yanlış tercümeden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bu nedenle bilgi testi, hatalı modellerle ilgili kavram yanlışları düşünülerek hazırlanmıştır. Bilgi testindeki birinci sorunun çözümünde sayma pulu modeli, ikinci sorunun çözümünde cebirsel ve tablo modeli, üçüncü ve altıncı sorunun çözümünde ise şekil modeli kullanılmıştır. Dört ve beşinci soruda kesir modeli, yedinci soruda ise sayı doğrusu modelini içeren çözümler yer almaktadır.

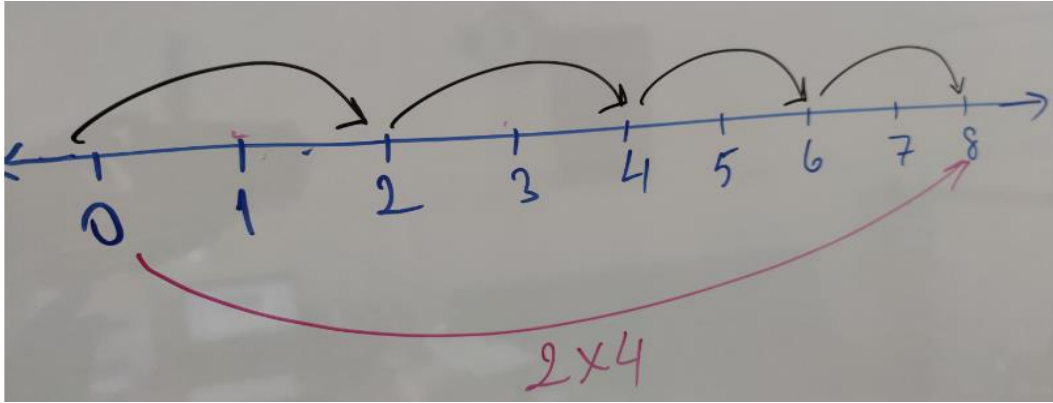
Araştırmacılar, bu testteki her bir soru için doğru ve hatalı iki çözüm oluşturmuşlardır. Farklı modeller kullanılarak hazırlanan bu çözümler, iki farklı çözüm kâğıdı şeklinde öğretmen adaylarına sunulmuştur. Çözümlerin doğru ya da hatalı oluşu hakkında öğretmen adaylarına bilgi verilmemiş, öğretmen adaylarından her iki çözüm kâğıdında yer alan çözümleri değerlendirmeleri istenmiştir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarına bilgi testi ön test olarak uygulanmıştır. Ardından deney grubunda hata temelli matematiksel model öğretimi, kontrol grubunda ise öğretici merkezli matematiksel model öğretimi ile ders işlenmiştir. Kontrol grubuna kavramlara yönelik matematiksel modeller doğru bir şekilde verilmiş, deney grubunda ise doğru model veya yanlış modeller verilerek sınıf ortamında bireysel olarak tartışılmış; yanlış model verildiğinde ise araştırmacının rehberliği ile doğru modele ulaşılmıştır. Deney grubunda dersi işleyen öğretim elemanı rehber görevini üstlenmiş ve öğretmen adaylarının doğru modele ulaşmalarında yardımcı olmuştur. Çalışma haftalık üç ders saati şeklinde yürütülmüş ve toplam dokuz saat sürmüştür. Uygulamadan bir hafta önce ön testler ve bir hafta sonra da son testler uygulanmıştır. Kontrol grubunda kavramlara yönelik modeller doğru olarak verilirken deney grubunda hem hatalı hem de doğru model örnekleri verilerek ders işlenmiştir. Örneğin kontrol grubunda kullanılan sayı doğrusu modeli Şekil 1'de yer almaktadır.



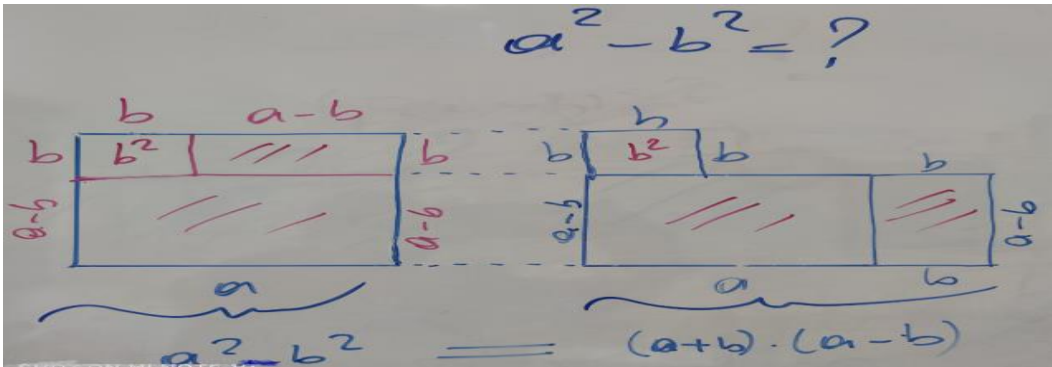
Şekil 1. Öğretici Merkezli Matematiksel Model Öğretiminde Kullanılan Model Örneği

Deney grubunda hatalı bir model olarak, 2×4 işlemine yönelik Şekil 2'deki model çizilmiştir.

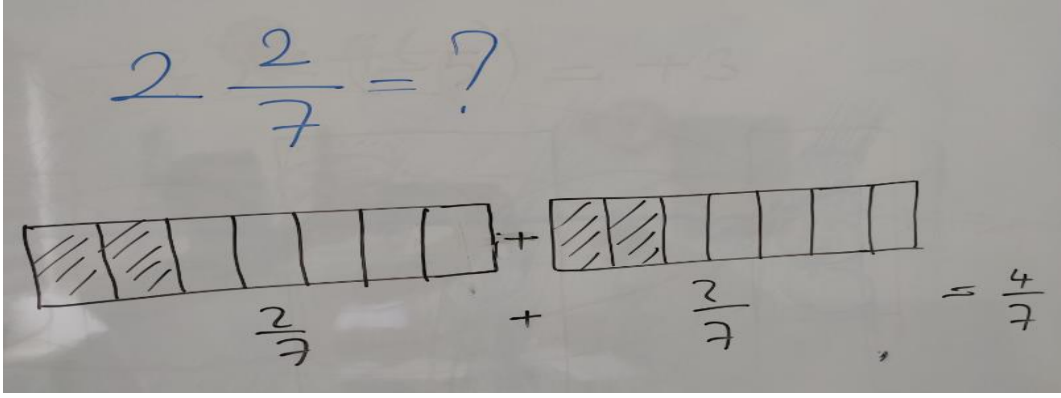


Şekil 2. Hata Temelli Matematiksel Model Öğretiminde Kullanılan Model Örneği

Bu model aslında 4×2 işlemine ait bir örnek olmaktadır. İşlemsel sonuç bakımından aynı değeri vermesine rağmen çarpma işleminin anlamına yönelik farklı olan bu iki işlem öğretmen adayları tarafından fark edilerek doğru model örnekleri verilmiştir. Başka bir etkinlikte $a^2 - b^2$ eşitliği kontrol grubunda Şekil 3'teki; $2\frac{2}{7}$ tam sayılı kesri kontrol grubunda Şekil 4'teki gibi modellenmiştir.



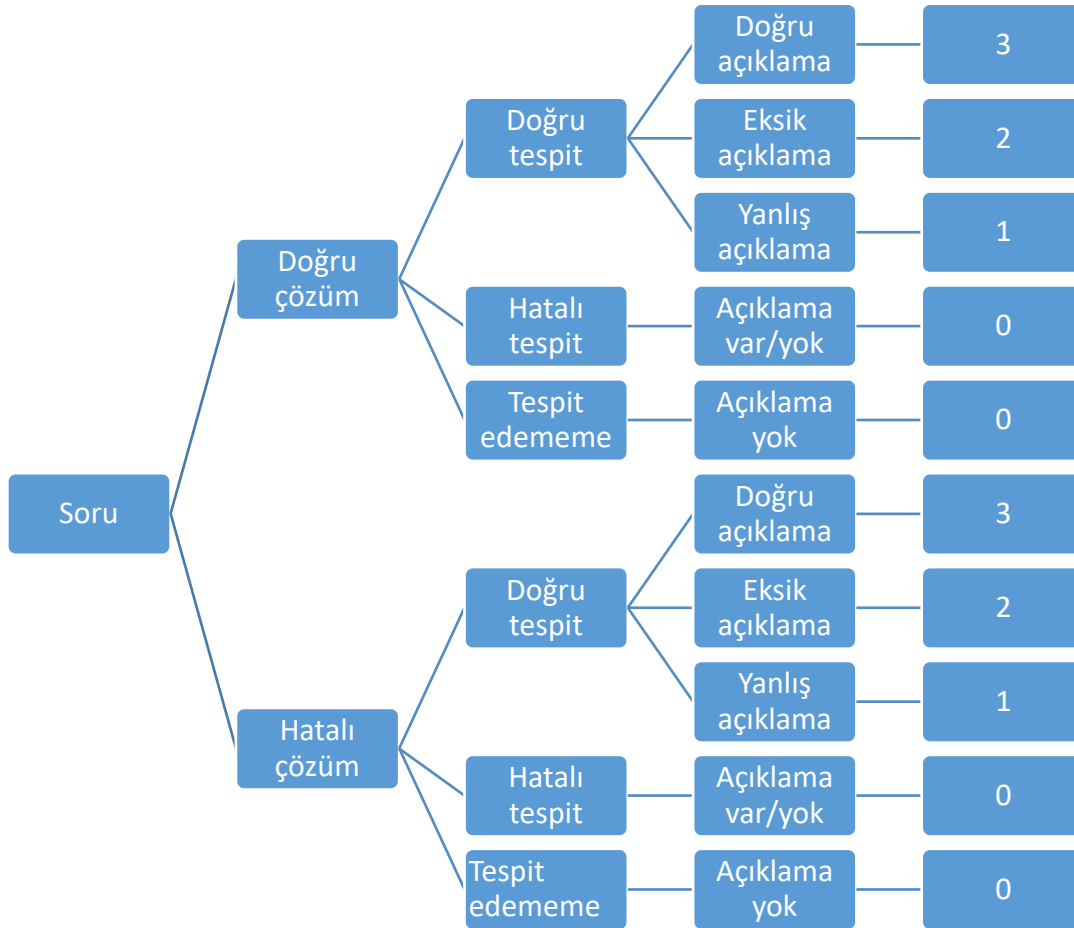
Şekil 3. Öğretici Merkezli Matematiksel Model Öğretiminde Kullanılan Model Örneği



Şekil 4. Hata Temelli Matematiksel Model Öğretiminde Kullanılan Model Örneği

Bu şekilde uygulama toplam 3 hafta 9 saat sürmüştür. Her iki gruba da çeşitli konularda aktiviteler yapılmıştır. Sonraki hafta aynı bilgi testi yeniden son test olarak hem deney hem de kontrol grubuna uygulanmıştır.

Bilgi testinde yer alan her bir soru için doğru ya da hatalı bir modelle oluşturulmuş çözümler gerçekleştirilmiştir. Bu sebeple de farklı değerlendirme kriterleri belirlenerek puanlandırılmıştır. Bu puanlandırma kriterleri Şekil 5'te yer almaktadır.



Şekil 5. Puanlama Anahtarı

Şekil 5 de hazırlanan bilgi testine ait her bir çözüm kâğıdı için öğretmen adaylarının verdikleri cevapların puanlama anahtarı verilmiştir. Bu puanlama anahtarına göre çözüm kâğıtlarının herhangi birinde yer alan bir soruya örneğin doğru çözüm oluşturulmuşsa ve öğretmen adayı çözümün doğru

olduğunu belirleyip doğru açıklama yapmışsa 3 puan, eksik açıklama yapmışsa 2 puan, yanlış açıklama yapmışsa 1 puan, açıklama yapmamışsa 0 puan şeklinde puanlandırılmıştır. Ya da doğru çözümün yanlış olduğunun düşünüldüğü ve buna bağlı olarak hatalı açıklamalar yapıldığında ise 0 puan şeklinde puanlandırılmıştır. Sonrasında ise her bir çözüm kağıdından elde edilen puanlar toplanarak her bir öğretmen adayı için bilgi testine ait toplam puanlara ulaşılmıştır.

Bilgi testinden elde edilen verilerin normallüğünün belirlenebilmesi için Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Uygulama öncesi her iki gruba uygulanan ön testler verileri, Shapiro-Wilk testi ile analiz edilmiştir. Bu testin sonuçlarına göre bilgi testine ait verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenlerde deneysel işlemin etkisini belirlemek amacıyla kullanılan farklı veri analizi yaklaşımı uygulanmaktadır. Bu çalışmada da hata temelli matematiksel model öğretiminin hata yaklaşımları üzerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Verilerin normal dağılmasından, uygulamaya katılan birden fazla grup olmasından, grupların varyanslarının homojen olmasından, son test puanlarının (bağımlı değişkenin) aralıklı olmasından dolayı kodeğişken olarak ön test puanları belirlenip tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. ANCOVA testi sonucunda gruplarda uygulanan yöntemlerin ne kadar etkili olduğunu belirlemek amacıyla etki büyüklüğü (η^2) değerine bakılmıştır.

Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Bu araştırmada veri toplama aracının geçerliği sağlamak için literatürde yer alan modellerin çoğuna (tablo, şekil, sayı pulu gibi) veri toplama aracında yer verilmiştir.

Veri toplama aracının güvenilirliğini sağlayabilmek için bilgi testi, her biri 20 ilköğretim matematik öğretmeni adayından oluşan eş değer iki gruba uygulanmıştır. Bu eş değer iki grubun bilgi testinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=0.35$, $p<0.05$). Korelasyon katsayısı 0.30'dan küçük ise ilişki zayıf düzeydedir (Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk-Bökeoğlu, 2006). Hesaplanan korelasyon katsayısının belirtilen değerden yüksek olması sebebiyle bilgi testi, araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ayrıca veri toplama aracı daha önce Bilgili ve diğerlerinin (2020) çalışmasında matematik öğretmenlerine uygulanmıştır. İlgili çalışmada veri toplama aracının son hali pilot uygulama ile verilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için veri toplama aracına yönelik oluşturulan puanlama anahtarı, alanında uzman olan üç matematik eğitimcisi tarafından değerlendirilmiştir. Bu inceleme sonucunda elde edilen ortak değerlendirme kriterleri puanlandırma anahtarında kullanılmıştır. Ortak olmayan kriterler bu üç uzman tarafından tekrar değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucu, uzmanlar tarafından görüş ayrılığı olmadan puanlandırma anahtarına dair değerlendirme kriterlerinin son hali oluşturulmuştur. Bu değerlendirme sonrasında puanlandırma anahtarının son hali oluşturulmuştur.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurul Adı: Atatürk Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu, Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı

Etik Değerlendirme Kararının Tarihi: 12.11.2020

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası: 12

BULGULAR

İlk olarak bilgi testinin ön test olarak uygulanması ile elde edilen verilerin normal dağılıma uyup uymadığı belirlenmiştir. Deneklerin sayısının 50'den az olduğu durumlarda verilerin dağılımını

belirlemek amacıyla Shapiro-Wilk testi kullanılır (Shapiro ve Wilk, 1965). Her iki grupta da örneklem 50 kişiden az olduğu için verilerin dağılımı Shapiro-Wilk testi ile ortaya konulmuştur.

Tablo 1.

Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testi Ön Test Verilerinin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	Shapiro-Wilk	sd	p
Bilgi testi	Deney	32	0.783	60	.159
	Kontrol	30	0.358		

Yapılan Shapiro-Wilk testi sonucuna göre normallik varsayımları sağlanmaktadır ($p>0.05$). Yani Tablo 1'e göre tüm gruplardaki veriler normal dağılım göstermektedir.

Deney ve kontrol grupları için deneysel işlemlere geçilmeden bilgi testinden elde edilen puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için t testi kullanılmıştır. Ön testten elde edilen verilerin t testi sonuçları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.

Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testi Ön Test Verilerinin t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Deney	32	22.69	7.51	60	1.425	0.159
Kontrol	30	25.43	7.64			

Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına dair yapılan analiz sonuçlarına göre 32 öğrenciden oluşan deney grubunun başarı testine ait ön test puan ortalamasının 22.69 ve 30 öğrenciden oluşan kontrol grubunun puan ortalamasının 25.43 olduğu görülmektedir. Grupların başarı testi ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t(60)=1.425$; $p=0.159$; $p>0.05$).

Tablo 3.

Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testi Son Test Verilerinin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	Shapiro-Wilk	sd	p
Bilgi testi	Deney	32	0.477	60	.138
	Kontrol	30	0.445		

İlköğretim matematik öğretmenliği 4.sınıf öğrencilerinde hata temelli matematiksel model öğretiminin, öğrencilerin hata yaklaşımları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen deneysel işlemin etkisini belirlemek için kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanmıştır. Kovaryans analizi yapılmadan önce deney ve kontrol gruplarına ait son test verilerinin normalliğine bakılmış ve yapılan Shapiro-Wilk testi sonucuna göre normallik varsayımlarının sağlandığı görülmüştür ($p>0.05$) (Tablo 3). Ayrıca kovaryans analizi yapabilmek için "Grupların varyansları arasında anlamlı farklılık yoktur" şeklindeki yokluk hipotezini sınavan Levene testinin anlamlılık değerine bakılmış ve p değerinin 0.05'ten büyük olduğu tespit edilmiştir [$p=0.06$]. Uygulanan ANCOVA analizi sonucunda grupların ($F(1,59) = 46.303$, $p<0.05$) son test başarı puanları üzerindeki etkisi anlamlı bulunmuştur.

Tablo 4.


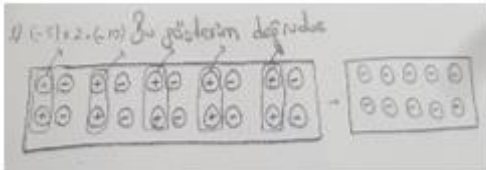
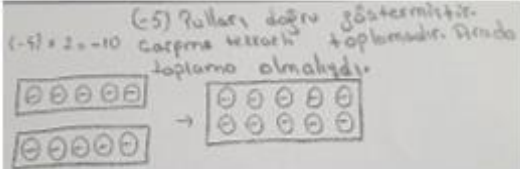
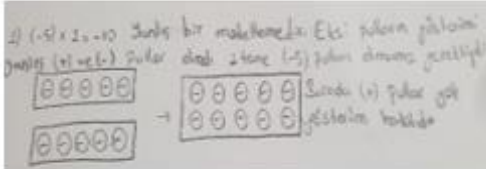
ANCOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	Anlamlılık düzeyi (p)	Eta Kare
Ön test (reg)	531.229	1	531.229	11.933	0.001	0.168
Grup	2061.376	1	2061.376	46.303	0.000	0.440
Hata	2626.613	59	44.519			
Toplam (Düzeltilmiş)	4915.435	61				

Tablo 4'e göre, grupların ön test puanlarından bağımsız olarak başarı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklar gözlenmiştir. Başka bir ifadeyle, kullanılan yöntem, öğrencilerin hata yaklaşımları

üzerinde etkili olmuştur. Öğrencilerin başarı testinden aldıkları son test puan ortalamaları deney grubu için 35.69; kontrol grubu için 25.03'tür. Düzeltilmiş ortalamaları göz önüne alındığında ise deney grubu 36.209; kontrol grubu ise 24.477 şeklindedir. Düzeltilmiş başarı puanları dikkate alındığında deney grubu kontrol grubuna göre daha yüksek bir ortalamaya sahiptir. Eta-kare değerleri incelendiğinde ise farklı işlem gruplarında olmanın, ön test puanlarından bağımsız olarak, bilgi testi son test puanlarındaki değişkenliğin %44'ünü açıkladığı görülmektedir. Bununla birlikte bilgi testi ön test puan ortalamalarının da son test puanlarının önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F(1,59) = 11.933, p < 0.01$). Eta kare değerleri incelendiğinde tek başına bilgi testi ön test puan ortalamalarının son test puan ortalamalarındaki değişmelerin %16,8'ini açıkladığı görülmektedir (Tablo 4).

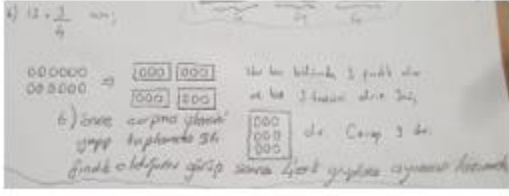

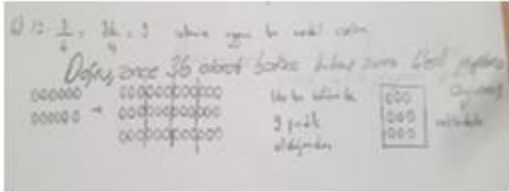

Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının ön testte bilgi testine verdikleri cevaplar nicel verileri desteklemek amacı ile incelendiğinde sayma pulu modeli içeren ilk soru için, hatalı çözümü doğru (21 kişi); doğru çözümü ise hatalı kabul edenlerin (23 kişi) çoğunlukta olduğu görülmektedir. Verdikleri yazılı cevaplarda kendilerinin dahi anlamlandırmada zorluk yaşadıklarını ve öğrencinin anlayamayacağını da ifade eden öğretmen adayları, son testte sayma pulu modeli için olumsuz ifadeler belirtmemişlerdir. Başarı düzeyinin artış gösterdiği 1.soru için örnek olarak Ö15 kodlu öğretmen adayının doğru ve hatalı çözümlere verdiği cevaplar aşağıdaki gibidir.

	Ön test	Son test
Doğru çözüm		
Hatalı çözüm		

Şekil 6. Ö15'in Birinci Soru İçin Verdiği Cevaplar

Şekil 6 incelendiğinde ön testte öğretmen adayının verdiği cevaplar hatalı tespit şeklinde değerlendirilmiştir. Çünkü doğru çözümü yanlış; hatalı çözümü ise doğru olarak ele almıştır. Son teste vermiş olduğu cevaplarda doğru çözümü doğru tespit etmiş ancak herhangi bir açıklama yapmamıştır. Hatalı çözümün ise yanlış olduğunu belirtip doğru tespit yapan Ö15, yanlış açıklama yapmıştır. "2 tane (-5) almamız gerekir." şeklinde ifade kullanan Ö15 için doğru tespit yanlış açıklama olarak değerlendirilmiştir.

Şekil modelinin bulunduğu 6.soru için öğretmen adaylarının verdiği cevaplar incelendiğinde ön testte rasyonel sayılar için işlem önceliğinin ele alınmadığı dolayısıyla hatalı çözümü doğru kabul edip süreçteki farklılıkları göz ardı ettikleri tespit edilmiştir. Son testteki cevaplar incelendiğinde ise bütün-parça ilişkisinin ve işlem önceliğinin çoğunluk tarafından doğru anlamlandırıldığı (19 kişi) görülmüştür. Örnek olarak Ö26 kodlu öğretmen adayının verdiği cevaplar aşağıdaki gibidir.

	Ön test	Son test
Doğru çözüm		
Hatalı çözüm		

Şekil 7. Ö26'nın Altıncı Soru İçin Verdiği Cevaplar

Şekil 7 incelendiğinde ön testte öğretmen adayının verdiği cevapların hatalı tespitler olduğu, dolayısıyla yaptığı açıklamaların da hatalı olduğu görülmektedir. 12 fındığın bütünü temsil ettiği soruda Ö26'nın yazdığı "Doğru, önce 36 bütünü bulmuş sonra 4'erli gruplara ayırmış" ifadesi aslında parça-bütün anlamında yaşanan sıkıntıyı göstermektedir. Son testte verdiği cevaplar incelendiğinde ise öğretmen adayının işlem önceliğini verilen eğitim sonunda öğrenmiş olduğu çözümlere vermiş olduğu yanıtlardan görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada matematiksel model öğretiminde hata temelli aktivite kullanımının ortaokul matematik öğretmen adaylarının modellemeye ilişkin hataları belirleyebilmeleri üzerindeki etkisi ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışmanın uygulama aşamasına geçilmeden önce grupların modellemeye ilişkin hataları belirleyebilmeleri açısından denk olup olmadığının anlaşılması için kullanılan bilgi testi ön test puanlarından elde edilen bulgulara göre, kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalaması daha fazla olmasına rağmen, iki grubun denk olduğu görülmüştür. Bu durumun ortaya çıkmasında öğrencilerin benzer puanlarla ilköğretim matematik öğretmenliği programına yerleşmiş olması etkili olabilir.

Uygulama tamamlandıktan sonra deney ve kontrol gruplarının modellemeye ilişkin hataları belirleyebilme durumlarını karşılaştırmak amacıyla bilgi testi son test puanları kullanılmıştır. Bilgi testi son test puanlarından elde edilen bulgulara göre deney grubu lehine gruplar arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Buna göre hata temelli matematiksel model öğretimi öğretmen adaylarının hata yaklaşımları üzerinde etkili olmuştur. Aslında hata temelli matematiksel model etkinliğinin hata yaklaşımını geliştirdiği söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretim esnasında hatalı modellerle karşılaşması, bunlar üzerinde düşünmesi, kendi içerisinde ve arkadaşlarıyla muhakeme etmesi anlamlı öğrenmeye katkı sağlamıştır denebilir. Hata temelli aktivitenin öğrenme üzerinde olumlu etkisinin olduğu literatürde de yer almaktadır (Gedik, 2014; Gedik ve Konyalıoğlu, 2019; Konyalıoğlu, Özkaya ve Gedik, 2019; Özkaya, 2015; Özkaya ve Konyalıoğlu, 2019). İlk olarak Borasi (1986) tez çalışmasında hata temelli öğretim aktivitelerinin matematik öğrenimindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Yine birçok çalışmada hata temelli öğretim aktivitelerinin öğrenciler üzerinde hem bilişsel hem de duyuşsal pek çok olumlu değişim sağladığını ortaya koymuştur (Borasi, 1988; 1989; 1994). Hataların öğretim içerisinde olmasını destekleyen bir teori (CASCADE) ortaya atan VanLehn (1999) hataların, bireyi daha derin ve daha doğru bilgiye ulaştıracağını ifade etmiştir. Veriler analiz edilirken, ANCOVA testi sonucunda modelleme öğretiminde hata temelli aktivite kullanımının ne kadar etkili olduğunu ortaya koyabilmek için etki büyüklüğü (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan η^2 değerinin yüksek

olması, hata temelli matematiksel model öğretiminin öğretmen adaylarının modellemeye ilişkin hata belirleme başarılarını arttırdığını göstermektedir. Bu sonuca göre hata temelli matematiksel model öğretiminin oldukça etkili bir öğretim olduğu söylenebilir.

Şekil 6 göz önüne alındığında, öğretmen adaylarının sayma pulu modeline ilişkin çözümü doğru ya da hatalı olarak tespit edemedikleri söylenebilir. Benzer şekilde öğretmen adayları dışında öğretmenlerin de özellikle tamsayılarla çarpma ve bölme işleminde sayma pullarını anlamlandıramadıkları, gereksiz buldukları ortaya konulmuştur (Bilgili vd., 2020; Bozkurt ve Polat, 2011; Durmaz, 2017). Bu çalışmanın öğretmen adayları ile yürütülmesi ve çalışmada sayma pulu modeline yönelik hem doğru hem de hatalı modellerin kullanılması ileride öğretmenlerin sayma pulu modeline karşı olumsuz algılarını değiştirebilir. Ayrıca sayma pulu modeline yönelik yürütülen hata temelli matematiksel model etkinlikleri ile öğretmen adaylarının alternatif örnek ve modeller geliştirebileceği söylenebilir. Bu durumu destekler nitelikte hata temelli aktivitelerin uygulandığı deney grubunda, sayma pulunu içeren soruya ilişkin son test puanları, ön test puanlarından fazladır.

Deney grubundaki öğretmen adayları, en çok şekil modelindeki hatalı çözümünü doğru kabul etmişlerdir. Her ne kadar Lean ve Clements (1981) özellikle problem çözerken şekilsel modellerin kullanılmasının yararlı olacağını vurgulasa da (Akt. Lowrie, 2001) bu çalışmada verilen cevaplardaki kavramsal eksikliğin varlığı, modelin doğru yorumlanamamasının sebebi olarak düşünülmektedir. Şekil modelinde hataya düşen öğretmen adaylarının son testteki cevaplarındaki kavramsal açıklamalar uygulamanın bu tür zorlukları giderme de etkili olduğunu göstermektedir.

Genel olarak eğitim öğretim sürecinde matematiksel modelleri kullanmak önemlidir. Modellerin kullanımı sayesinde kavramlar daha etkin sunulabilir, öğrencilerin dikkati canlı tutulabilir, bilgiler daha kalıcı biçimde öğrenilebilir, eğitim-öğretim ortamının yönetimi kolaylaşır, süre ekonomik kullanılabilir, güvenli gözlem yapılabilir, içerik tutarlı bir biçimde sunulabilir ve hazırlanan etkinlikler tekrar tekrar kullanılabilir (Bukova-Güzel, 2018). Öğretim sürecinde model hazırlayıcı olarak en önemli rol öğretmenlere düşmektedir. Bu nedenle model oluşturma ve yorumlama açısından öğretmenleri dahası öğretmen adaylarını cesaretlendirmek gerekir. Bunu yapmanın en etkili yollarından birinin öğretmen adaylarını hatalı modellerle karşılaştırmak olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma doğru ve hatalı modelleri öğretmen adaylarına sunarak gerçekleştirilecek modelleme öğretiminin önemini altını çizmektedir. Dijital çağın getirileri göz önüne alındığında modelleme öğretiminin bilgisayar teknolojisiyle desteklenmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Akgün, L., Çiltaş, A., Deniz, D., Çiftçi, Z., & Işık, A. (2013). İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme ile ilgili farkındalıkları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 1-34.
- Akkuşci, Y. E. (2019). *Matematik öğretiminde hata temelli aktivite uygulamalarının sınıf içi kullanımının etkililiğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Arzarello, F., Ferrara, F., & Robutti, O. (2012). Mathematical modelling with technology: The role of dynamic representations. *Teaching Mathematics and Its Applications*, 31, 20-30.
- Aydoğan, Y., Özyürek, A., & Gültekin-Akduman, G. (2014). *Öğrenme ve öğretme teknikleri*. (1.baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Barbieri C. A., & Booth J. L. (2020). Mistakes on display: Incorrect examples refine equation solving and algebraic feature knowledge. *Appl Cognit Psychol*, 34, 862-878.
- Bilgili, S, Özkaya, M., Çiltaş, A., & Konyalıoğlu, A.C. (2020). Ortaokul matematik öğretmenlerinin modellemeye ilişkin hata yaklaşımlarının incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3) 871-882.

- Borasi, R. (1986). *On the educational roles of mathematical errors: Beyond diagnosis and remediation*. (Unpublished doctoral dissertation thesis). Dissertation, State University of New York, Buffalo.
- Borasi, R. (1988). Towards a reconceptualization of the role of errors in education: The need for new metaphors. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA.
- Borasi, R. (1989). Students' constructive uses of mathematical errors: A Taxonomy, *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, 27-31 March, 1-36.
- Borasi, R. (1994). Capitalizing on errors as "springboards for inquiry": A teaching experiment. *Journal for Research in Mathematics Education*, 25(2), 166-208.
- Borasi, R. (1996). *Reconceiving mathematics instruction: A focus on errors*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Bozkurt, A., & Polat, M. (2011). Sayma pullarıyla modellemenin tam sayılar konusunu öğrenmeye etkisi üzerine öğretmen görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 787-801.
- Brenner, M. E., Mayer, R. E., Moseley, B., Brar, T., Duran, R., Reed, B., & Webb, D. (1997). Learning by understanding: The role of multiple representations in learning algebra. *American Educational Research Journal*, 34(4), 663-689.
- Bukova-Güzel, E. (2018). Matematik eğitiminde matematiksel modelleme. Ankara: Pegem Akademi.
- Durkin, K., & Rittle-Johnson, B. (2012). The effectiveness of using incorrect examples to support learning about decimal magnitude. *Learning and Instruction*, 22(3), 206-214.
- Durmaz, B. (2017). Matematik öğretmenleri ile adaylarının tamsayılarla dört işlemi sayma pullarıyla modelleme başarıları. *KEFAD*, 18(3), 171-192.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. (6th ed.). New York: McGraw-Hill International Edition.
- Gartmeier, M., Bauer, J., Gruber, H., & Heid, H. (2008). Negative knowledge: Understanding professional learning and expertise. *Vocations and Learning*, 1, 87-103.
- Gedik, S. D. (2014). *Matematik alan bilgisi geliştirme sürecine hata temelli aktivitelerin etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi: Erzurum.
- Gedik, S. D., & Konyalıoğlu, A. C. (2019). The influence of mistake-handling activities on mathematics education: An example of definitions. *European Journal of Educational Research*, 8(2), 467-476.
- Güler, M. (2007). *Fen öğretiminde kullanılan analogiler, analogi kullanımının öğrenci başarısı, tutumu ve bilginin kalıcılığına etkisinin araştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Han, S., & Kim, H. M. (2020). Matematiksel problem çözme yeterliliğinin bileşenleri ve matematiksel modellemeye ilişkin öğretim stratejilerinin aracılık etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 45(202).
- Heinze, A., & Reiss, K. (2007). Mistake-Handling Activities in the Mathematics Classroom: Effects of an In-Service Teacher Training on Students' Performance in Geometry. In J.-H. Woo, H.-C. Lew, K.-S. Park ve D.-Y. Seo (Eds.), *Proceedings of the 31st Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 3, 9-16). Seoul: PME.
- Konyalıoğlu, A. C., Özkaya, M., & Gedik, S. D. (2019). *Öğretmen ve öğretmen adayları için matematik öğretiminde hata temelli aktiviteler*. Erzurum: Ertual Akademi Yayıncılık.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2006). Sosyal bilimler için istatistik (2. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Lowrie, T. (2001). The influence of visual representations on mathematical problem solving and numeracy performance. *24th Annual MERGA Conference*, Sydney, July, 354-361.
- MEB (2018). Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Meyer, W. J. (1984). *Concepts of mathematical modeling*. New York: McGraw-Hill.

- Özkaya, M. (2015). *Hata temelli aktivitelerin matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi: Erzurum.
- Özkaya, M., & Konyalıoğlu, A. C. (2019). Ortaokul matematik öğretmenlerinin konu alan bilgilerinin gelişiminde hata temelli aktiviteler: Kesirlerle toplama işlemi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 23-52. doi: 10.35675/befdergi.475076.
- Özmantar, M. F., Bingölbali E., & Akkoç, H. (2015). Matematiksel kavram yanılgıları ve çözüm önerileri. (4.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Radatz, H. (1979). Error analysis in mathematics education. *Journal of Research in Mathematics Education*, 10(3), 163-172.
- Rittle-Johnson, B., & Star, J. R. (2009). Compared with what? The effects of different comparisons on conceptual knowledge and procedural flexibility for equation solving. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 529-544.
- Sevinç, Ş., & Melek, Z. (2020). Modelleme etkinliğinde matematik öğretmen adaylarının bireysel ve grup gelişiminin incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 7(1),1-19.
- Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality. *Biometrika*, 52 (3-4), 591-611.
- Tversky, B. (2001). *Spatial schemas in depictions*. In M. Gattis, (Eds.). *Spatial schemas and abstract thought*, 79-111. Cambridge: MIT Press.
- VanLehn, K. (1999). Rule-learning events in the acquisition of a complex skill: an evaluation of cascade. *Journal of the Learning Sciences*, 8(1), 71-125.
- Yıldırım, İ. (2019). *Hatalı çözüm metodununun 7. sınıf öğrencilerinin bazı istatistik kavramlarındaki başarısı üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi: Adıyaman.

Error-Based Activities in Mathematical Models Teaching

Extended Abstract:

A mathematics teacher who makes preparations to improve the mathematical competence of the students takes into account the importance of modeling competence (Han & Kim, 2020). Moreover, it is thought that teachers should be able to interpret a mathematical model as well as design a mathematical model. Bilgili, Özkaya, Çiltaş and Konyalıoğlu (2020) examined the middle school mathematics teachers' error approach in modeling in their study, and they found that most of the teachers had difficulty in distinguishing the correct or incorrect solution while evaluating the solution performed. They also found that teachers had difficulties in explaining the modeling of concepts on which they did not have sufficient knowledge. In the light of the information provided, it is important for teachers both to have mathematical models competencies (Akgün et al., 2013; Han & Kim, 2020) and to be able to interpret these models (Bilgili et al., 2020). It is thought that it is important for teachers to be canalized to different teaching methods to maximize their mathematical competencies and skills such as problem-solving and modeling before becoming a teacher. It is also thought that this teaching process being error-based may be effective in meeting expectations. Based on the above-mentioned issues, the answer to the following question was sought in this study: "Do error-based activities have an effect on teaching mathematical models?" Finally, as in most experimental studies, it was tried to obtain a model between the independent variable of error-based activity and the dependent variable of teaching mathematical models in this study.

In this study, one of the 4th-grade branches in the faculty where the research was conducted was selected as the experimental group while the other branch was selected as the control group. Therefore,

the experimental design of the research was determined as a “quasi-experimental design” with an unbalanced control group. An unbalanced control group design, which is among the pre-test and post-test control group designs, was used in this study, which was conducted to measure the effect of error-based teaching of mathematical models on prospective teachers' skills to identify errors related to models. The research group of the study consists of 62 prospective teachers studying in the 4th-grade of primary education mathematics teaching program at a state university. There are 32 prospective teachers in the experimental group and 30 prospective teachers in the control group. The data were collected using a knowledge test containing seven questions. This knowledge test has been included in the study of Bilgili et al (2020). The researchers prepared two solutions, one of which was correct and the other was incorrect, for each question in this test. These solutions prepared by using different models were presented to prospective teachers as two different solution sheets. The prospective teachers, who were not informed about whether the solutions were correct or incorrect, were asked to evaluate the solutions in both solution sheets. The knowledge test was applied as a pre-test to the prospective teachers in the experimental group and control group. Then, an error-based teaching method was used to teach mathematical models to the experimental group, while the instructor-centered teaching method was used to teach mathematical models in the control group. The study was conducted for three hours a week and lasted nine hours in total. Pre-tests were applied one week before the application, and post-tests were applied one week after the application. In the control group, the lessons were taught by giving correct models for the concepts. On the other hand, in the experimental group, the lessons were taught by giving examples of both incorrect and correct models. For each question in the knowledge test, solutions were created using a correct or incorrect model. Therefore, different evaluation criteria were determined and scored. Before proceeding with experimental procedures for the experimental group and control group, it was necessary to test whether there was a significant difference between the groups' mean scores obtained from the knowledge test. Therefore, the Shapiro-Wilk test was conducted, and it was observed that there was no significant difference between the knowledge test pre-test scores of the prospective teachers in the experimental group and control group; also, the data was found to have a normal distribution ($p > .05$). However, significant differences were observed between the groups in terms of their success grades, regardless of their pre-test scores. In other words, the method used had an effect on students' error approaches. Considering the eta-squared values, it is observed that being in different groups explains 44% of the difference in the knowledge test post-test scores, regardless of the pre-test scores. However, it was concluded that knowledge test mean pre-test scores were also an important predictor of post-test scores ($F(1.59) = 11.933, p < .01$). Considering eta-squared values, it is observed that the knowledge test mean pre-test scores alone explain 16.8% of the difference in the mean post-test scores.

According to the findings obtained from the knowledge test post-test scores, a significant difference was determined between the groups in favor of the experimental group. Accordingly, error-based teaching of mathematical models has been effective in the error approaches of prospective teachers. In fact, it can be stated that error-based mathematical models activity improves the error approach. Moreover, it can be said that prospective teachers' encountering incorrect models during the lessons, thinking about them, reasoning them by themselves and with their friends has significant contributions to learning. Also, several studies in the literature reported that error-based activity had a positive effect on learning (Gedik, 2014; Gedik and Konyalıoğlu, 2019; Konyalıoğlu, Özkaya and Gedik, 2019; Özkaya, 2015; Özkaya and Konyalıoğlu, 2019). This study, where error-based activities, which are thought to be used in fields such as mathematics applied, was conducted experimentally, unlike most studies involving error-based activities. Considering the quantitative studies, Durkin and Rittle-Johnson (2012), Rittle-Johnson and Star (2009), Heinze and Reiss (2007), Yıldırım (2019), Barbieri and Booth (2020) found that error-based activities were effective on students' performance in the topics of decimal notation, equality, learning geometry, several statistical concepts, and learning algebra, respectively. In this study, an

application was implemented on the prospective teachers. Moreover, error-based activity applications were carried out for mathematical models, not any subject. In this respect, the study can be considered different from the mentioned studies. In general, it is important to use mathematical models in the teaching process. Thanks to the use of models, concepts can be presented more effectively, students' attention can be maintained, information can be learned more permanently, the teaching environment can be managed easier, the time can be used more economically, reliable observations can be made, the content can be presented consistently, and the prepared activities can be used over and over again. In the teaching process, the most important role falls to teachers as a model designer. Therefore, it is necessary to encourage teachers, moreover, the prospective teachers in terms of designing and interpreting models. It is thought that one of the most effective ways to achieve this is to present incorrect models to prospective teachers. This study highlights the importance of teaching modeling by presenting correct and incorrect models to prospective teachers. It is suggested to support this teaching of modeling with computer technology.

Key Words: *Error, Error based activity, Mathematical model, Model, Mathematics prospective teacher*



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.767391

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2021, 40(1), 60-79

Taksim Yapmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

Nurten ÇALHAN¹, Hamit YOKUŞ²

Makalenin Geliş Tarihi: 10.07.2020

Yayına Kabul Tarihi: 25.05.2021

Online Yayınlanma Tarihi: 30.06.2021

Bu araştırmanın amacı üniversite düzeyinde öğrenim gören ve Geleneksel Türk Sanat Müziği türünde çalgı eğitimi alan öğrencilerin taksim yapmaya yönelik tutumlarını ölçmede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırmanın uygulama grubunu, Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında ve Türk Müziği Konservatuvarlarında 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında Güz-Bahar yarıyılında öğrenim gören Geleneksel Türk Sanat Müziği türü kapsamında çalgı eğitiminde taksim eğitimi alan 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri (n=151) oluşturmaktadır. Yapılan analizler sonucunda, kayıp veriler olduğu belirlenmiş ve kayıp verilerin giderilmesinde dizin silme yöntemi ve seri ortalaması atama yöntemi kullanılmıştır. Veri temizlemesi sonucunda, 31 veri çıkarılmış ve kalan 120 veri üzerinden analizler yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunu belirleyebilmek için Kaiser-Meyer-Olkin ve Barlett's test analizleri yapılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin değeri 0.86 ($p>0.60$), Barlett's test ($p<0.05$) sonucu anlamlı olduğu belirlenmiş ve ölçek verilerinin faktör analizine uygun olduğu saptanmıştır. Faktör analizleri sonucu çıkarılan maddelerden sonra ölçek son halini almıştır. Ölçek, "taksime ilişkin kaygı", "taksimden haz alma" ve "taksimden eğitsel katkısı" olmak üzere 3 alt boyuttan oluşan toplam 19 maddelik Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.91 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin taksim yapmaya yönelik tutumlarını ölçmede kullanılacak geçerli ve güvenilir "Taksim Yapmaya Yönelik Tutum Ölçeği" geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Müzik eğitimi, Geleneksel Türk sanat müziği eğitimi, Çalgı eğitimi, Taksim, Tutum ölçeği.

GİRİŞ

Güzel sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini kapsayan sanat eğitimi, bireylerin üretkenlik yeterliliklerini ortaya çıkarmayı ve geliştirmeyi amaçlayan bir eğitimdir (Yener, 2009). Sanat eğitiminin boyutlarından birini oluşturan müzik eğitimi ile bireylerin müziksel yeterlilikleri geliştirilebilir. Müzik eğitimi, en özlü tanımıyla müzik öğretimi bilimi ve sanatıdır (Yokuş ve Yokuş, 2010). Müzik eğitimi

*Bu makale Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yapılan "Taksim Yapmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden hareketle oluşturulmuştur.

¹ Öğr. Gör., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, nurten.calhan@mku.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0969-5331

² Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, hamityokus@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0120-3390

Çalhan, N. ve Yokuş, H. (2021). Taksim yapmaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 60-79. DOI: 10.7822/omuefd.767391

kendi içinde i) genel müzik eğitimi, ii) özenen müzik eğitimi ve iii) mesleki müzik eğitimi olmak üzere üç türe ayrılmaktadır (Uçan, 2005a). Bu türlerden birini oluşturan mesleki müzik eğitimi ile mesleğin gerektirdiği müziksel davranış ve birikim kazandırılması amaçlanır (Uçan, 2005b).

Ülkemizde üniversite düzeyinde mesleki müzik eğitimi veren kurumlar Eğitim Fakülteleri (EF), Konservatuvarlar, Güzel Sanatlar Fakülteleri (GSF) ve Sahne Sanatları Fakülteleridir. EF'ye bağlı Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri (GSEB) Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında (MEABD) alan eğitimi kapsamında; "Uluslararası Sanat Müziği", "Geleneksel Türk Halk Müziği", "Geleneksel Türk Sanat Müziği" ile "Güncel ve Popüler Müzikler" olmak üzere temel olarak dört müzik türünü kapsayan bir eğitimin gerçekleştirildiği söylenebilir. Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında alan eğitimi kapsamında yer alan Geleneksel Türk Sanat Müziği (makama ve perde sistemine dayalı müzik türü) 2018 Müzik Öğretmenliği Lisans Programı'nda Geleneksel Türk Sanat Müziği (GTSM) türü kapsamında Bireysel Çalgı Eğitimi (Kanun, Ney, Tambur, Ud, Üç Telli Kemeçe), Türk Sanat Müziği Teorisi ve Uygulaması, Türk Müziği Tarihi, Türk Sanat Müziği Korosu dersleri bulunmaktadır (Çalhan ve Yokuş, 2019).

GTSM içeriğinde yer alan bireysel çalgı eğitimi (Kanun, Ney, Tambur, Ud, Üç Telli Kemeçe) 2018 Müzik Öğretmenliği Lisans Programı'nda yedi yarıyılı kapsamaktadır. Genel olarak programda teknik bilgi ve becerileri geliştirici çalışmalara, oktav, arpej, akor ve dizi çalışmalarına, çeşitli formlarda eser çalışmalarına, makamsal eserler ve makamların nazari bilgileri ile taksim, transpozisyon ve deşifre çalışmalarına yer verildiği görülmektedir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2018). GSF Müzik Bölümleri çalgı ders içeriklerine (Tambur, Ud, Ney, Kanun, Klasik Kemeçe, Klarnet vb.) bakıldığında, doğru tutuş ve oturuş, teknik becerileri geliştirici etütler ve çalışmalar, çeşitli formlarda makamsal eserlerin icrası ve taksim konularına yer verildiği belirlenmiştir (Karabük Üniversitesi [KBÜ], 2018; Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi [KSÜ]). Türk Müziği Konservatuvarlarının (TMK) çalgı ders içeriklerine (Ud, Tambur, Keman, Kanun, Ney, Kemeçe, Viyolonsel, Klarnet) bakıldığında ise makamsal çalgı eserleri ve GTSM çalgı müziği formları, teknik bilgi ve becerileri geliştirici çalışmalar, geleneksel çalım tekniği oluşturma, makamsal seyir, doğaçlama ve geçki çalışmaları, transpoze ve taksim gibi konulara yer verildiği görülmektedir (Ege Üniversitesi [EÜ]; Selçuk Üniversitesi [SÜ]). Bu bağlamda, GTSM çalgı müziği formlarından olan taksime, Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Güzel Sanatlar Fakültesi ve Türk Müziği Konservatuvarı programlarında yer verildiği anlaşılmaktadır.

Türk sanat müziğinde çalgı müziği formlarından olan taksim varlığının 10. yüzyıla kadar dayandığı varsayılsa da 15. yüzyılda taksim, makam gösterme olarak ortaya çıkmış; 17. yüzyıldan itibaren taksim olarak GTSM tam anlamıyla yerleşmiş ve günümüze değin gelmiştir (Akdoğan, 1989). Taksim, Arapça kökenli bir kelime olup bölme, bölüştürme, ayırma, kısımlara ayırma anlamlarına gelmektedir (Yahya-Kaçar, 2009). Akdoğan (1989)'ya göre taksim; bir ya da birden fazla kişinin çalgısı veya çalgılarıyla, işitsel duyumu belirli bir makama koşullandırmak amacıyla, doğaçlama yapılan ve belirli bir biçimsel bütünlük içinde yaratılan makamsal ve usulsüz ezgiler demetidir. Taksim başarılı olması, icracının sanatındaki hünerine ve makam seyirleri bilgisine bağlıdır (Karadeniz, 2012). Taksim icrasında doğaçlama, repertuar genişliği, teknik ve müzikal hâkimiyet, çalgıda ustalık ve bestecilik yeteneği icracıda bulunması gereken önemli özelliklerdir (Doğan-Sevinç, 2012).

Taksim yapmaya ilişkin araştırmalar çerçevesinde Çalhan ve Yokuş (2019) çalışmasında, taksim yaparken teknik ve müzikal olarak zorluk yaşayan ve yeterli donanımına sahip olmadığını düşünen kanun öğrencilerinin olduğunu ve kanun öğrencilerinin taksim yaparken duygusal olarak zorluk yaşadığını (telaş ve stres) belirlemişlerdir. Araştırmanın sonucuna dayalı olarak kanun öğrencilerinin taksim yaparken yaşadıkları zorlukların taksim yapmaya karşı tutumlarını etkileyebileceği ifade edilmektedir.

Taksim icrası, müzikal ve teknik birikim ile birlikte makam, çeşni ve geçki bilgisi ve bu bilgi ve birikimin doğaçlama olarak icraya yansıtılmasını gerektirir. Bu bağlamda öğrencilerin olası müzikal ve teknik

eksiklikleri taksim icra etmelerine ilişkin çeşitli zorluklarla karşılaşmalarına neden olabilir. Bu gibi nedenler öğrencilerin taksim yapmaya ilişkin tutumları üzerinde etkili olabilir. Diğer taraftan taksim yapmaya ilişkin olumlu-olumsuz tutumlar taksim başarısı üzerinde etkili bir faktör olarak değerlendirilebilir. Taksim doğaçlama olarak icra edildiği düşünüldüğünde makam, çeşni ve geçki konusunda yaşanan bilgi veya taksimde uygulama eksikliğinin doğaçlama sırasında öğrencilerin telâş ve stres olmasına neden olabileceği ve bu durumun öğrencilerin tutumlarını etkileyebileceği söylenebilir.

Tutum, bireyin davranışlarını yönlendirmede etkili bir unsurdur. Tutum, bireyin duygu, düşünce ve davranışlarına bütünlük ve tutarlılık getirir (Tavşancıl, 2018). Tutum, ele alınan bir nesneye, bir duruma ya da olaya karşı olumlu veya olumsuz tavır olarak ifade edilebilir (Turanlı, Karakaş-Türker ve Keçeli, 2008). İlgili alanyazında eğitimin farklı alanlarında gerçekleştirilmiş araştırma sonuçları değerlendirildiğinde; öğrencilerin bir konuya veya derse ilişkin olumlu tutumlarının, derse yönelik motivasyonlarını arttırdığı, öğrenmelerini kolaylaştırdığı, akademik başarılarını ve davranışlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir (Güven, 2008; Kaya, Bozaslan ve Genç, 2012; Kazazoğlu, 2013; Merisuo-Storm, 2007; Önder, 2014; Özmenteş ve Özmenteş, 2009; Pierce, Stacey ve Barkatsas, 2007; Diab, 2006).

Tutumların, bireylerin öğrenmelerini etkilediği göz önüne alındığında, bireyin tutumlarının bilinmesi ve buna bağlı olarak öğretim sürecinde gerekli düzenlemelerin yapılabilmesi için ölçülmesi gerekmektedir (Uçal-Canakay, 2006). Tutum, bir objeye karşı olumlu ya da olumsuz yaklaşma şekli olup doğrudan gözlenebilen bir özellik değildir. Bireyin tutumları ölçülerek uygulamadaki davranışları tahmin edilebilir veya belirlenebilir. Tutumlar doğrudan ölçülemediği için dolaylı olarak bireylerin davranışları yoluyla ölçülebilir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014). Tutum ölçeği, bireylerin bir konudaki görüş, düşünce ya da tutumlarını belirlemeye yarayan ölçme aracıdır (Çam ve Baysan-Arabacı, 2010). Günümüze kadar çeşitli araştırmalarda kullanılmak üzere tutuma yönelik çeşitli ölçme araçları geliştirildiği söylenebilir. Geliştirilen bu ölçekler arasında olan Likert tipi tutum ölçeği, bireyin verilen ifadelerle ne ölçüde katılıp katılmadığını dereceler içinde belirlenmesini sağlayan bir tutum ölçeğidir (Tavşancıl, 2018). İlgili alanyazın incelendiğinde bireysel çalgı eğitimi kapsamında farklı çalgılara ilişkin geliştirilmiş tutum ölçeklerine rastlanmaktadır (örneğin: Bakıoğlu ve Kurtuldu, 2015; Yalçınkaya ve Eldemir, 2013). Diğer taraftan Keklik-Kal (2020)'ın lisans düzeyinde Türk müziği eğitimi veren konservatuvarlarda GTSM çalgısı icra eden 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin taksim icrasına yönelik tutumlarını ölçmede kullanılabilecek bir tutum ölçeği geliştirdiği belirlenmiştir.

Ülkemiz mesleki müzik eğitimi kapsamında eğitim veren Türk Müziği Konservatuvarlarına ek olarak Eğitim Fakülteleri ve Güzel Sanatlar Fakültelerinde de çalgı eğitimi sürecinde taksim eğitimine yer verilmektedir (EÜ; KBÜ, 2018; KSÜ; SÜ; YÖK, 2018). Bu araştırma ile Geleneksel Türk Sanat Müziği çerçevesinde mesleki müzik eğitiminin farklı programlarında eğitim gören 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri olmak üzere lisans eğitiminin tüm kademelerinde eğitim gören öğrencilerin taksim yapmaya yönelik tutumlarını ölçmede kullanılabilecek bir ölçek geliştirilmesinin alanyazına ayrıca bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak, Geleneksel Türk Sanat Müziği kapsamındaki taksim türünün doğaçlamaya dönük bir yapısı olduğu ve anlık bir kurguya dayanan bir performans becerisi gerektirdiği göz önüne alındığında, öğrencilerin taksim yaparken o anda içinde bulunduğu duygu durumu taksim yapmaya ilişkin performans başarıları üzerinde önemli bir etken olarak değerlendirilebilir. Bu doğrultuda, Geleneksel Türk Sanat Müziği kapsamında çalgı eğitimi alan öğrencilerin taksime ilişkin olumlu ya da olumsuz yaklaşımlarının belirlenmesi ve öğretim sürecinde farklı yaklaşımların değerlendirilebilmesi için taksime ilişkin bir tutum ölçeğinin geliştirilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı üniversite düzeyinde öğrenim gören ve GTSM türünde çalgı eğitimi alan öğrencilerin taksim yapmaya yönelik tutumlarını ölçmede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir.

YÖNTEM

Çalışma grubu

Araştırmada geliştirilen ölçeğin uygulama grubu, EF GSEB MEABD, GSTF TSMAD ve TMK’de 2019-2020 eğitim-öğretim yılı Güz-Bahar yarıyılında 1, 2, 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören, GTSM türünde çalgı eğitimi ve bu kapsamda taksim eğitimi alan öğrencilerden (n=151) oluşmuştur. Uygulama yapılan üniversiteler, Türkiye’nin her coğrafi bölgesinden en az bir üniversite olacak şekilde seçkisiz (random) belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracının Hazırlanması ve Uygulanması

Tutum ölçeği hazırlamada, niteliksel adımda veri toplamak için odak grup görüşmesi, kompozisyon ve ilgili alanyazın taraması sonucu oluşturulan madde havuzu yöntemleri kullanılabilir. Madde havuzu yönteminde, alanyazında yer alan konu ile ilgili geliştirilmiş çeşitli tutum ölçekleri incelenir (Çam ve Baysan-Arabacı, 2010). Bu araştırmada, niteliksel veri toplama adımlarından madde havuzu oluşturma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracının hazırlanması sürecinde ilk olarak taksim ile ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazında taksim konusuyla ilgili bir tutum ölçeğinin bulunmadığı belirlenmiştir. Taksim çalgı müziği formu olmasından dolayı, geliştirilen çalgı tutum ölçekleri incelenmiştir. İkinci aşamada, ölçülecek özellik kapsamında (öğrencilerin taksime yönelik tutumları) duyuşsal, performans, yaratıcılık ve eğitim olmak üzere dört boyut belirlenmiş ve bu boyutlara ilişkin madde havuzu oluşturulmuştur. Maddelerin hazırlanma sürecinde, ölçeğin özel ölçüm tekniklerinden Likert tipi ölçek olacağı belirlenmiştir. Buna göre ölçek, “kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “az katılıyorum”, “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” ifadelerini içeren 5’li likert tipinde hazırlanmıştır. Madde havuzu oluşturulurken, katılımcıların tutarlılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla kontrol maddelerine yer verilmiştir. Hazırlanan ölçek, toplam 29 maddeden oluşmaktadır.

Üçüncü aşamada ölçek, ilgili alandan Geleneksel Türk Sanat müziği, müzik eğitimi ve eğitim bilimleri alanında uzman 16 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda her bir madde için Lawshe tekniğine göre kapsam geçerlilik oranı hesaplanmıştır. Kapsam geçerliliği sonucunda 1 madde çıkarılmış ve uzman görüşleri doğrultusunda uygun görülen yeni 2 madde eklenerek ölçekte yer alan madde sayısı 30’a çıkarılmıştır. Ölçek maddelerinin yanı sıra, uygulama grubunda yer alan öğrenciler için Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu, öğrencilerin demografik özelliklerini (öğrenim gördüğü üniversite, çalgı, sınıf, cinsiyet vb.) ve dersleri kapsamında taksim konusuna yer verilip verilmediğini belirleyen sorulardan oluşmaktadır.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu’ndan ve uygulama yapılan üniversitelerden TYYTÖ’nün uygulanmasına dair izinler alınmıştır. Üçüncü aşamanın sonunda oluşturulan 30 aday madde ön uygulama grubuna uygulanmıştır. Ön uygulama grubu, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi EF GSEB MEABD ve Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Antakya Devlet Konservatuvarı (ADK) Türk Müziği Bölümünde öğrenim gören öğrencilerinden oluşmaktadır. Ön uygulama, GTSM çalgısı çalan 1, 2, 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören 26 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama sonucunda ölçeğin dil açısından anlaşılır olduğu, süre açısından ise yaklaşık 5 dakika sürdüğü belirlenmiştir. Bu bağlamda, aday maddelerde bir değişiklik yapılmamıştır.

Ön uygulamadan sonra ölçek, asıl uygulama grubuna uygulanmıştır. Ölçek geliştirmede anlamlı ve güvenilir sonuçların alınması amacıyla, ölçeğin uygulandığı gruptaki kişi sayısının, ölçekte yer alan madde sayısından en az beş kat fazla olması gerekir (Tavşancıl, 2018). Lisans düzeyinde GTSM türünde çalgı eğitimi kapsamında taksim eğitimi alan öğrencilerin az olması, araştırmanın gerçekleştirildiği tarihlerde Covid-19 pandemik salgını nedeniyle YÖK tarafından üniversitelerde 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında eğitimin uzaktan sürdürülmesi yönünde alınan karar, araştırmanın asıl uygulama grubunda hedeflenen öğrenci sayısının minimum düzeyde kalmasına yol açmıştır. Ancak, buna rağmen uygulama grubundaki öğrenci sayısı, Tavşancıl (2018)'in hesaplama yöntemine göre işaret ettiği rakamın altında kalmamış, aksine güvenilirlik konusunda gerekli asgari hedefi karşılamıştır. Bu bağlamda, uygulama grubu, GSTF, EF GSEB MEABD ve TMK'de 2019-2020 eğitim-öğretim yılı Güz-Bahar yarıyılında öğrenim gören 1, 2, 3 ve 4. sınıf GTSM türü kapsamında çalgı eğitimi içerisinde taksim eğitimi alan öğrencilerden (n=151) oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Bu çalışmada, GTSM türü çalgı eğitimi kapsamında taksim eğitimi alan 151 öğrenciden elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Toplanan verilerde karşılaşılan eksiklikler kayıp veri veya kayıp değer olarak adlandırılmaktadır (Şahin-Kürşad ve Nartgün, 2015). Kayıp verilere yönelik, kayıp veriyi analiz dışı bırakma veya kayıp veri yerine basit atama yöntemleri kullanılmaktadır (Demir, 2013). Yapılan analizler sonucu verilerde kayıp veriler olduğu belirlenmiştir. Kayıp verilerin giderilmesinde dizin silme yöntemi ve seri ortalaması atama yöntemi kullanılmıştır. Dizin silme yöntemi, içerisindeki değişkenlerden herhangi birinde kayıp bulunan gözlenen durumların tamamının veri setinden çıkarılmasıdır. Seri ortalaması ataması ise kayıp verinin bulunduğu değişkendeki gözlenen verilerin ortalamasının kayıp verilerin yerine atanmasıdır (Işıkoğlu, 2017). Ölçek maddelerinin yarısından fazlasının cevabı olmadığı için dizin silme yöntemi kullanılarak veri setindeki 2 veri silinmiştir. Ölçekteki ters maddeler çevrilerek kalan kayıp veriler için seri atama yöntemi kullanılmıştır. Ölçekte yer kontrol maddeleri ile katılımcıların ölçek maddelerine tutarlı cevap verip vermediği belirlenebilir. Örneğin, olumsuz ifade içeren bir maddeye “kesinlikle katılıyorum” cevabını veren bir katılımcının aynı maddenin olumlu ifade içeren haline “kesinlikle katılmıyorum” cevabını vermesi beklenebilir. Kontrol maddelerine bakılarak 29 kişinin ölçeğe tutarlı cevap vermediği görülmüş ve veri setinden çıkarılmıştır. Veri temizlemesi sonucunda toplam 31 veri çıkarılmış ve kalan 120 veri üzerinde analizler yapılmıştır. Faktör analizinde özdeğer 1 alındığında 7 faktör tespit edilmiş ve faktör yükü 0.50 altında olan maddeler değerlendirmeye alınmamıştır. Maddelerin faktörler altında dengeli dağılmadığı, 6 ve 7. faktörde ikişer madde kaldığı saptanmıştır. Bu nedenle ölçeğin 7 faktörlü geliştirilmesi uygun bulunmamıştır. Ölçek maddeleri 4 alt boyutta oluşturulduğu için ölçek 4 faktörlü geliştirilmeye çalışılmıştır. Faktör yükü 0.50 altında olan, faktör içinde anlam bütünlüğünü sağlamayan ve binişik maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Analizler sonucunda faktörde yer alan maddelerin anlam bütünlüğü sağlamadıkları ve faktörler arasında madde sayılarının dengeli bir şekilde dağılım göstermedikleri saptanmıştır. Bu bakımdan ölçeğin 4 faktörlü geliştirilmesi uygun bulunmamıştır. Yapılan analizler sonucu ölçek 3 faktörlü geliştirilmiş ve taksime ilişkin kaygı (kaygı), taksimden haz alma (haz) ve taksimin eğitsel katkısı (katkı) olmak üzere 3 alt boyutta toplam 19 maddeli TYYTÖ geliştirilmiştir.

İstatiksel işlemlerin ilk aşamasında TYYTÖ'nün geçerlilik analizi için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinin amacı, birbiri ile ilişkili değişkenleri bir araya getirerek az sayıda ortak ilişkisiz değişken bulmaktır (Büyüköztürk, 2012). Faktör analizinde kullanılan iki genel yaklaşımdan biri olan açımlayıcı faktör analizi, ölçme aracının ölçtüğü düşünülen yapı ya da faktörlerin sayısının bilinmediği, belli bir hipotezi sınamanın söz konusu olmadığı ve ölçme aracıyla ölçülen faktörlerin doğası hakkında bilgi edinilmeye çalışıldığı durumlarda kullanılır (Balci, 2018).

Elde edilen verilerin açımlayıcı faktör analizine uygunluğunu belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett's test analizleri yapılmıştır. KMO katsayısı, veri matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığı konusunda bilgi verir. Ayrıca veri yapısının, faktör çıkarma için uygunluğunun belirlenmesini sağlar. Faktör analizinin yapılabilmesi için KMO değerinin 0.60'dan büyük olması gerekmektedir. Barlett's test ise kısmi korelasyonlar temelinde değişkenler arası ilişki olup olmadığını inceler. Barlett's test sonucunun anlamlı çıkmasının puanların normalliğini gösterdiği düşünülebilir (Büyüköztürk, 2012). Ölçek geliştirilirken, faktör analizinde faktör yapısını daha basit hale getirmek için faktör döndürme yöntemlerinden Varimax yöntemi kullanılmıştır. Buna ek olarak, korelasyonların hiçbiri .32'lik Tabachnick ve Fidell (2007 akt. Brown, 2009) eşiğini aşmadığından dik açılı döndürme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Varimax yöntemi, dik açılı döndürme yöntemlerinden biridir. Bu yöntemde faktör matrisi sütununda bulunan değerlerin karesi alınarak varyans maksimum değerine çıkarılır (Şencan, 2005).

Bir sonraki adımda ise TYYTÖ'nün güvenilirlik analizi yapılarak ölçeğin bütünü ve alt boyutlar için Cronbach Alfa değeri hesaplanmıştır. Cronbach Alfa klasik test kuramına göre hazırlanan çoklu veri yapısına sahip test ve ölçekler için kullanılmaya uygun bir analiz yöntemidir. Alfa, güvenilirliğin tek bir yönünü, iç tutarlılığını hesaplar (Şencan, 2005). Son olarak ölçeğin z-puanına ve basıklık-çarpıklık değerlerine bakılmış ve normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurul Adı: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik Değerlendirme Kararının Tarihi: 23.01.2020

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası: 12

BULGULAR

Ölçeğin Faktör Analizi Sonuçları

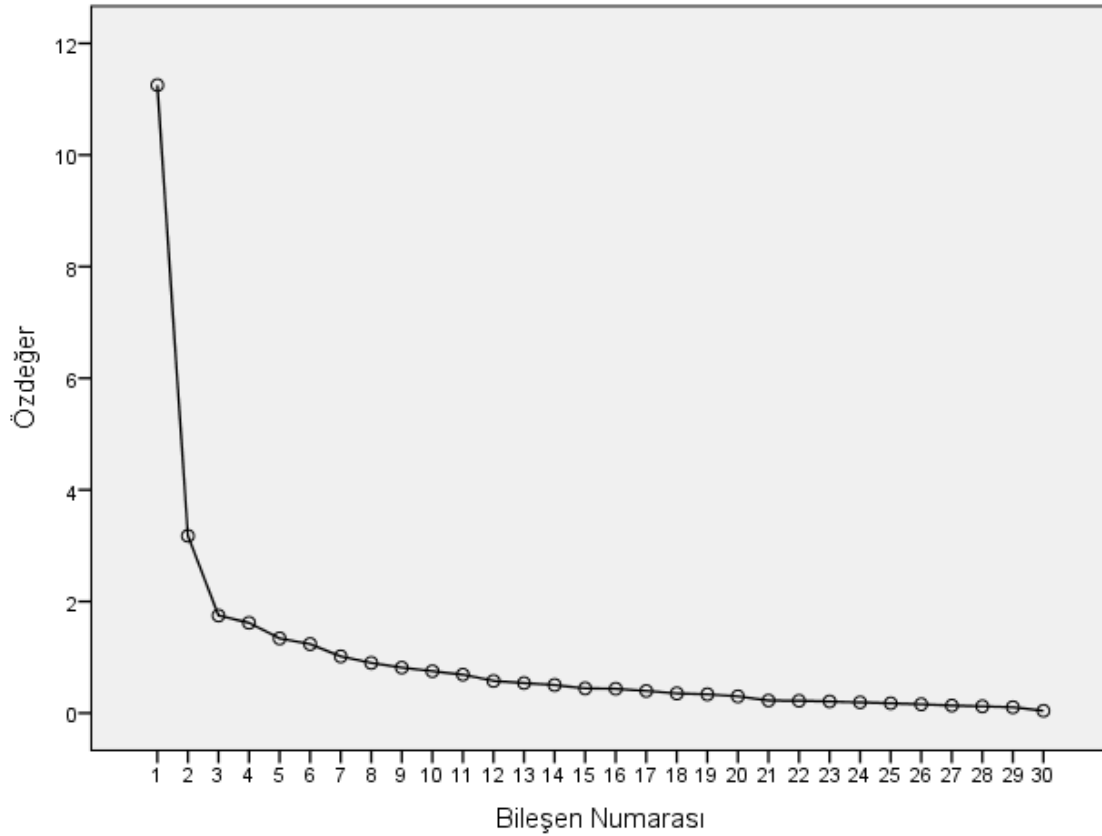
Faktör analizinden önce verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için KMO ve Barlett's test değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin KMO ve Barlett's test değerleri aşağıda Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1.

Taksim Yapmaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin KMO ve Barlett's Test Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin		.88
Barlett's Test	Yaklaşık Ki-Kare	2483.928
	Serbestlik derecesi	435
	Sig.	.000

Tablo 1 incelendiğinde, ölçeğin KMO değeri 0.88 ($p > 0.60$) olarak bulunmuş ve Barlett's test sonucunun anlamlı olduğu görülmüştür ($p < 0.05$). Ki kare değeri 2483.928, serbestlik derecesi 435 olarak bulunmuştur. Yapılan KMO ve Barlett's test sonuçları, ölçek verilerinin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Ölçek verilerinin, faktör analizine uygunluğu belirlendikten sonra Açımlayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Faktör analizi yapılırken faktör döndürme yöntemlerinden Varimax kullanılmıştır. Özdeğeri 1 olarak kabul edildiğinde maddelerin özdeğeri 1'den büyük 7 alt boyut içerisinde gruplandığı belirlenmiştir. Özdeğer, bir faktörün, toplam varyans içinde sorumlu olduğu varyans miktarını açıklamaktadır. Kaiser kuralına göre özdeğeri 1'den büyük olan faktörler dikkate alınır (Şencan, 2005). Faktör analizi sonucu ölçeğin Yamaç Birikinti Grafiği aşağıda Şekil 1'de verilmiştir:



Şekil 1. Taksim Yapmaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 1 incelendiğinde birinci ve ikinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş olduğu görülmektedir. Üçüncü faktörden itibaren düşüş ivmelerinin azaldığı, yedinci faktörden itibaren grafiğin yatay bir seyir gösterdiği ve önemli bir düşüş eğilimi olmadığı belirlenmiştir. Ölçeğin, faktör analizi sonucu açıklanan toplam varyans tablosu incelenmiştir. TYYTÖ'nün açıklanan toplam varyans tablosu aşağıda Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2.

Taksim Yapmaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin Açıklanan Toplam Varyans Tablosu

Bileşen	İlk Özdeğerler			Kare Yüklerin Dönme Toplamları		
	Toplam	Varyans Yüzdesi	Kümülatif Yüzdesi	Toplam	Varyans Yüzdesi	Kümülatif Yüzdesi
1	11.251	37.505	37.505	7.254	24.180	24.180
2	3.175	10.584	48.089	3.313	11.044	35.224
3	1.748	5.828	53.917	2.558	8.526	43.750
4	1.617	5.390	59.307	2.533	8.442	52.192
5	1.339	4.462	63.769	2.341	7.804	59.996
6	1.236	4.121	67.891	1.790	5.966	65.962
7	1.016	3.387	71.278	1.595	5.316	71.278
8	.899	2.995	74.273			
9	.815	2.716	76.989			
10	.751	2.504	79.493			
11	.690	2.300	81.793			
12	.576	1.920	83.713			
13	.537	1.790	85.504			

Bileşen	Toplam	İlk Özdeğerler		Kare Yüklerin Dönme Toplamları		
		Varyans Yüzdesi	Kümülatif Yüzdesi	Toplam	Varyans Yüzdesi	Kümülatif Yüzdesi
14	.503	1.677	87.180			
15	.442	1.474	88.655			
16	.436	1.454	90.109			
17	.397	1.324	91.433			
18	.353	1.175	92.608			
19	.337	1.123	93.731			
20	.300	.999	94.730			
21	.225	.751	95.481			
22	.220	.732	96.213			
23	.209	.697	96.910			
24	.191	.638	97.548			
25	.176	.586	98.134			
26	.157	.524	98.657			
27	.135	.450	99.107			
28	.121	.404	99.512			
29	.105	.351	99.862			
30	.041	.138	100.000			

Tablo 2'deki varyans tablosu incelendiğinde özdeğeri 1'den büyük 7 bileşenin olduğu ve bu 7 bileşenin varyansa önemli derece katkıda bulunduğu, 8. bileşenden itibaren varyansa olan katkının azalmaya başladığı söylenebilir. Ölçeğin faktör analizi sonucu döndürülmüş faktör matrisi aşağıda Tablo 3'de verilmiştir:

Tablo 3.

Taksim Yapmaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin Döndürülmüş Faktör Matrisi

Madde	Bileşen						
	1	2	3	4	5	6	7
12	.895						
4	.855						
3	.780						
10	.768						
11	.720						
28	.694						
14	.689						
15	.681						
19	.680						
26	.630						
16	.382						
18		.833					
17		.831					
9		.763					
25		.524					
24		.458					
7			.857				
6			.500				
5			.500				
23			.473				
13				-.748			
29				.686			
30				.661			
20					.764		
1					.562		
2					.552		

Madde	Bileşen						
	1	2	3	4	5	6	7
22						.762	
21						.592	
8							.698
27							.524

Faktör analizi, veri temizlemesi sonucunda kalan 120 veri üzerinden yapılmıştır. Kim-Yin (2004 akt. Şencan, 2005) faktör yükünün örneklem büyüklüğüyle ilişkili olduğunu belirtmektedir. Faktör yükünün 0.30 olan maddelerin ölçeğe alınması için örneklem büyüklüğünün en az 350, 0.40 faktör yükü için 200, 0.50 faktör yükü için 120, 0.60 faktör yükü için 85, 0.70 faktör yükü için 60 kişilik bir örneklem yeterli olacağını belirtmektedir. Bu sebeple faktör yükü 0.50 ve üzeri olan maddeler ölçeğe alınmıştır. Buna göre Tablo 3'e bakıldığında 1. faktör altında on madde, 2. faktör altında dört madde, 3, 4 ve 5. faktörler altında üçer madde, 6 ve 7. faktörler altında ikişer madde kaldığı görülmektedir. Her bir boyut, yüksek faktör yüküne sahip en az üç değişkene sahip olmalıdır (Şencan, 2005). Bu bakımdan Tablo 3'e bakıldığında 6 ve 7. boyutlarda 0.50 ve üzeri faktör yüküne sahip ikişer madde kaldığı ve faktörler arasındaki madde sayılarının dengeli dağılmadığı görülmektedir. Bu nedenle ölçeğin 7 boyutlu geliştirilmesi uygun bulunmamıştır.

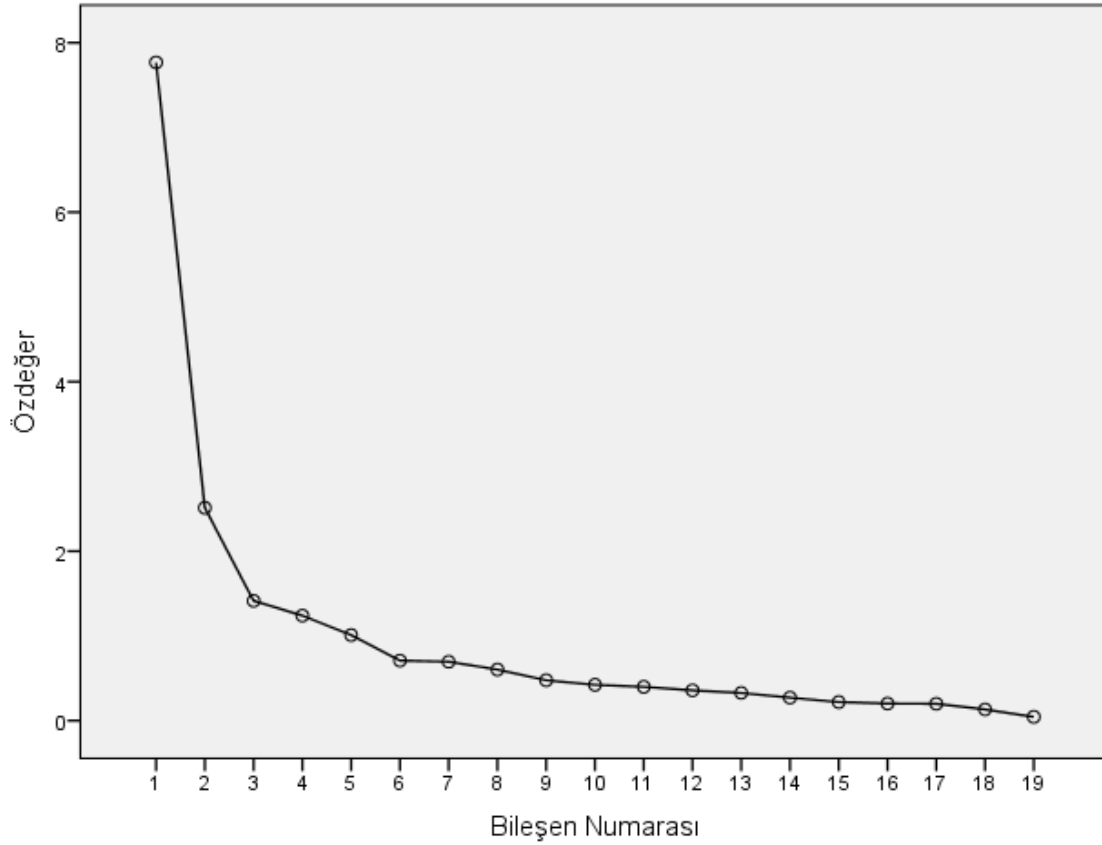
Ölçek maddeleri, duyuşsal, performans, eğitim ve yaratıcılık olmak üzere 4 alt boyutta oluşturulduğu için ölçek 4 faktörlü olarak geliştirilmeye çalışılmıştır. Ölçek 4 faktörlü olarak geliştirildiğinde ölçekteki 8, 16, 20 ve 21. maddelerin faktör yükü 0.50 faktör yükünden az olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. 8, 16, 20 ve 21. maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra faktör içinde anlam bütünlüğünü sağlamadıkları için 19 ve 23. maddeler sırasıyla teker teker ölçekten çıkarılmış ve her defasında yeniden faktör analizi yapılmıştır. Bir maddenin faktördeki en yüksek değeri ile bu değerden sonra en yüksek olan yük değeri arasındaki farkın en az 0.10 olması önerilir. Birden çok faktörde yüksek yük değeri veren madde binişik madde olarak tanımlanır. Binişik maddeler ölçekten çıkarılabilir (Büyüköztürk, 2012). 26. maddenin 2 faktör altındaki faktör yük değerleri arasındaki farkın 0.10'dan küçük olduğu, diğer bir deyişle binişik madde olduğu saptanmış ve 26. madde ölçekten çıkarılmıştır. 26. madde çıkarıldıktan sonra yeniden faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda toplam 7 madde ölçekten çıkarılmış ve 23 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Ancak, 4. faktörde yer alan maddelerin kendi içlerinde bir anlam bütünlüğü sağlamadıkları ve faktörler arasındaki madde sayılarının dengeli dağılmadığı saptanmıştır. Bu nedenle ölçeğin 4 faktörlü geliştirilmesi uygun bulunmamıştır. Ölçek, 3 faktörlü geliştirilmeye çalışılmıştır. Ölçeğin KMO ve Barlett's test sonucu aşağıda Tablo 4'de verilmiştir:

Tablo 4.

Taksim Yapmaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin KMO ve Barlett's Test Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin		.86
Barlett's Test	Yaklaşık Ki-Kare	1511.042
	Serbestlik derecesi	171
	Sig.	.000

Tablo 4 incelendiğinde, ölçeğin KMO değeri 0.86 ($p > 0.60$) ve Barlett's test sonucu anlamlı bulunmuştur ($p < 0.05$). KMO ve Barlett's test sonuçlarına göre 3 faktörlü olarak geliştirilen ölçeğin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir. Ölçeğin faktör analizi sonucu Yamaç Birikinti Grafiği aşağıda Şekil 2'de verilmiştir:



Şekil 2. Taksim Yapmaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 2'de görüldüğü üzere birinci faktör ve ikinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş olduğu görülmektedir. Üçüncü faktörden itibaren düşüşün azalmaya başladığı ve yedinci faktörden itibaren yatay bir seyir gösterdiği belirlenmiştir. Faktör analizi sonucu açıklanan toplam varyans tablosu aşağıda Tablo 5'de verilmiştir:

Tablo 5.

Taksim Yapmaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin Açıklanan Toplam Varyans Tablosu

Bileşen	İlk Özdeğerler			Kare Yüklerin Dönme Toplamları		
	Toplam	Varyans Yüzdeleri	Kümülatif Yüzdeleri	Toplam	Varyans Yüzdeleri	Kümülatif Yüzdeleri
1	7.768	40.885	40.885	5.549	29.204	29.204
2	2.512	13.218	54.103	3.157	16.618	45.822
3	1.413	7.439	61.542	2.987	15.720	61.542
4	1.239	6.523	68.065			
5	1.010	5.315	73.380			
6	.709	3.731	77.111			
7	.695	3.658	80.769			
8	.603	3.173	83.942			
9	.476	2.506	86.448			
10	.423	2.228	88.676			
11	.399	2.098	90.774			
12	.358	1.883	92.657			
13	.327	1.720	94.377			
14	.271	1.428	95.806			

Bileşen	Toplam	İlk Özdeğerler		Kare Yüklerin Dönme Toplamları		
		Varyans Yüzdesi	Kümülatif Yüzdesi	Toplam	Varyans Yüzdesi	Kümülatif Yüzdesi
15	.219	1.154	96.960			
16	.202	1.061	98.020			
17	.199	1.049	99.069			
18	.132	.697	99.766			
19	.044	.234	100.000			

Tablo 5’de görüldüğü gibi, ölçekte bulunan 1. faktörün açıkladığı varyans oranı %29.204, 2. faktör için varyans oranı %16.618, 3. faktörün açıklanan varyans oranı %15.720, üç faktörün toplam varyansı açıklama oranının %61.542 olduğu belirlenmiştir. Faktör analizleri sonucu ölçeğin döndürülmüş faktör matrisi aşağıda Tablo 6’da verilmiştir:

Tablo 6.

Taksim Yapmaya Yönelik Tutum Ölçeği’nin Döndürülmüş Faktör Matrisi

Madde	Bileşen			Maddeler
	1	2	3	
12	.854			Taksim yaparken telaşlanırım.
10	.784			Taksim yaparken konsantre olmak benim için zordur.
3	.780			Taksim yapmaya çekinirim.
4	.760			Taksim yapmak beni strese sokar.
14	.760			Taksim yaparken formunu tasarlamak beni endişelendirir.
15	.718			Doğaçlama konusunda yetersiz olduğum için taksim yapmaktan kaçınırım.
28	.715			Taksim yaparken makamlar arası geçki yapmak beni endişelendirir.
11	.714			Topluluk önünde taksim yapmak istemem.
27	.563			Kuramsal bilgisine tam hâkim olmadığım makamlarda taksim yapmaktan hoşlanmam.
6		.776		Taksim yapmaya istekliyim.
2		.749		Taksim yapmaktan zevk alırım.
1		.736		Taksim yapmayı severim.
7		.625		Taksim yapmayı gereksiz buluyorum.
30		.608		Taksim yapmak ilgimi çekmiyor.
17			.870	Taksim yapmanın yaratıcılık yönümü geliştireceğini düşünüyorum.
18			.854	Taksim yapmanın meslek hayatıma katkı sağlayacağına inanıyorum.
9			.687	Taksim yapmanın çalgı eğitimime katkısı olduğunu düşünüyorum.
25			.630	Çalgı dersi öğretmenimin beni taksim yapmaya teşvik etmesini isterim.
22			.535	Taksim yapmaya yönelik başarımın çalgıya hâkimiyetimin artmasına katkı sağlayacağını düşünüyorum.

Analiz sonucu 8, 16, 29, 13 ve 20. maddelerin faktör yükü 0.50’den küçük olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Sırasıyla 23, 24 ve 26. maddeler binişik madde oldukları için teker teker her defasında yeniden faktör analizi yapılarak ölçekten çıkarılmıştır. Binişik maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra 19. madde, bulunduğu faktörün anlam bütünlüğüne uymadığı için ölçekten çıkarılmış ve yeniden faktör analizi yapılmıştır.

Ölçekteki 5. madde kontrol maddesidir ve 1. madde ile aynı anlama gelmektedir. Bu nedenle 5. madde ölçekten çıkarılmış ve yeniden faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda 21. maddenin binişik madde olduğu görülmüştür. Binişik madde olduğu için 21. madde ölçekten çıkarılmış ve yeniden faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucu binişik maddeye ve faktör yükü 0.50’den küçük maddeye rastlanmamıştır. Ayrıca alt faktörlerde yer alan maddelerin anlam bütünlüğünü sağladıkları görülmüştür. Bu bağlamda ölçeğin 3 faktörlü geliştirilmesi uygun bulunmuştur.

Sonuç olarak, ölçekten toplam 11 madde çıkarılmış ve ölçek son haline getirilmiştir. Ölçekteki 3 alt faktör altında kalan 19 madde anlam bakımından incelendiğinde, maddelerin, “kaygı”, “haz” ve “katkı” başlıkları altında birleştikleri görülmüştür. Bu bakımdan 1. alt faktör, taksim yaparken yaşanabilecek kaygıya ilişkin ifadeler içeren maddelerden oluştuğu için “Taksime İlişkin Kaygı” olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin 2. alt faktörü, taksim yaparken alınan haz ifadelerini içeren maddelerden oluştuğu için “Taksimden Haz Alma” olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin 3. alt faktörü, taksimin eğitsel sağladığı katkıları ifade eden maddelerden oluştuğu için “Taksimin Eğitsel Katkısı” olarak isimlendirilmiştir.

Ölçekteki taksime ilişkin kaygı boyutundaki maddeler ve taksimden haz alma boyutundaki olumsuz ifade içeren maddeler ters maddedir. 1. alt faktör olan taksime ilişkin kaygı boyutunda 12, 10, 3, 4, 14, 15, 28, 11 ve 27. maddeler yer almaktadır. 2. alt faktör olan taksimden haz alma boyutunda; 6, 2, 1, 7 ve 30. maddeler yer almaktadır. 3. alt faktör olan taksimin eğitsel katkısı boyutunda; 17, 18, 9, 25 ve 22. maddeler yer almaktadır. Ölçeğin kaygı alt boyutunda yer alan maddeler ve haz alt boyutunda yer alan olumsuz ifade içeren maddeler tersten puanlanacaktır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 95, en düşük puan 19’dur.

Ölçeğin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Ölçeğin güvenirlik analizi için ölçeğin alt boyutlarının ve tamamının Cronbach Alfa değeri hesaplanmıştır. Ölçeğin, alt boyutlarının ve tamamının Cronbach Alfa sonucu aşağıda Tablo 7’de verilmiştir:

Tablo 7.

Taksim Yapmaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları İçin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı

Ölçek Alt Boyutları ve Toplamı	Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı
Taksime İlişkin Kaygı	.91
Taksimden Haz Alma	.82
Taksimin Eğitsel Katkısı	.81
Taksim Yapmaya Yönelik Tutum Ölçeği	.91

Tablo 7 incelendiğinde, taksime ilişkin kaygı alt boyutunun Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının 0.91, taksimden haz alma alt boyutunun Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının 0.82, taksimin eğitsel katkısı alt boyutunun Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının 0.81 olduğu görülmektedir. Tablo 7’de görüldüğü üzere ölçeğin tamamının Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.91’dir. Sakallı-Uğurlu (2018)’nin aktardığına göre George ve Mallery (2003), Cronbach Alfa değerleri için şu sıralamayı vermektedirler: 0.60 ve üstü sorgulanabilir, 0.70 ve üstü kabul edilebilir, 0.80 ve üstü iyi, 0.90 ve üstü oldukça iyi. George ve Mallery’in Cronbach Alfa sıralamasına göre Tablo 7’ye bakıldığında ölçeğin alt boyutlar için Cronbach Alfa değerinin “taksimden haz alma” ve “taksimin eğitsel katkısı” alt boyutları için iyi, “taksime ilişkin kaygı” alt boyutunda ve TYYTÖ’nün tamamı için Cronbach Alfa değerinin oldukça iyi olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Taksim sanatı, bir gelenek olarak başlamışsa da artık bir müzik formu olarak GTSM’de yer almaktadır. Müzisyen için taksim yapmak, sanatındaki yaratıcılığı ortaya koyabileceği ve geliştirebileceği, aynı zamanda kendini özgür bir şekilde ifade edebileceği bir alandır (Gül, 2002). Önemli çalgı icracılarının taksim icraları birçok icracıya örnek olmuştur. Çalgı icracılarının taksimlerinin incelenip notaya alınmasının, yeni nesil icracılar için taksim türünü kavramada, makamları anlamada ve yorum yapabilme yeteneği kazanabilmede faydası büyüktür. Ayrıca, taksim analiz çalışmaları sonucu elde edilen bulgular, yeni icracı ve öğrencilere yol göstermektedir (Vural, 2019). İlgili alanyazında usta icracıların taksimlerinin analiz edildiği araştırmalar bulunmaktadır (Alpa, 2009; Bilgin, 2011; Doğan-

Sevinç, 2012; Eroğlu, 2014; Gürel, 2016; Kazazoğlu, 2017; Keçeli, 2015; Özdemir ve Levendoğlu-Öner, 2011; Vural, 2019; Yahya, 2000).

Türk müziğinde eğitim, “meşk” adı verilen yöntem ile verilir. Usta-çırak ilişkisi olarak anılan meşk uygulamasının başlangıcı, öğrencinin aktarılan bilgiyi aynen taklit edebilmesine dayanmaktadır (Gürbüz, 2010). Kahyaoğlu (2009) çalışmasında, meşk sisteminin aksine Türk müziği çalgı eğitiminde daha sistematik bir yaklaşım gerektiğini belirtmiştir. Kahyaoğlu (2009), ülkemizde çalgı müziğinin gelişebilmesi için çalgıların teknik yapıları, çalma teknikleri, geliştirilme imkânları ile ilgili belirgin standartların oluşturulması ve çalgı metodu konusunda da bilimsel ve sistematik yaklaşımlarla yeni üretimlerde bulunulması gerektiğini belirtmektedir. Günümüzde GTSM eğitiminin tamamıyla meşk sistemine dayanmadığı, çeşitli metotların ve makamsal sistemlerin (Arel-Ezgi-Uzdilek sistemi, Karadeniz sistemi vb.) kullanıldığı söylenebilir. Taksim eğitimine, lisans düzeyinde GTSM türünde çalgı eğitimi kapsamında yer verildiği görülmektedir. Erdamar-Koç (2010) çalışmasında, ders çalışmaya yönelik tutumun, kendini başarılı algılama ve öğretim elemanına yönelik olumlu tutumun, verimli ders çalışma stratejilerini kullanmada etkili olduğunu belirlemiştir. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak öğretmen adaylarının ders çalışmaya yönelik tutumları ile kendine ve öğretim elemanlarına yönelik algıları olumlu hale getirilerek verimli ders çalışma stratejilerini kullanmaları sağlanabilir. Bu araştırma sonuçlarına dayanarak, tutumların olumlu hale getirilmesiyle ders çalışmadaki verimliliğin arttırılabileceği düşünülebilir. Dolayısıyla, öğrencilerin taksime karşı tutumlarının olumlu hale getirilmesinin, taksim çalışmalarındaki verimliliği arttırılabileceği söylenebilir.

Bu araştırmada üniversite düzeyinde öğrenim gören ve GTSM türünde çalgı eğitimi alan öğrencilerin taksim yapmaya yönelik tutumlarını ölçmede kullanılabilecek Taksim Yapmaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin hazırlanması sürecinde, alanyazın taraması yapılmış ve taksim eğitime yönelik geliştirilmiş bir tutum ölçeği bulunamamıştır. Bu nedenle müzik, doğaçlama ve çalgı tutum ölçekleri incelenmiş ve 4 alt boyut altında madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu sonunda oluşturulan ölçeğin taslak hali, 16 uzman görüşüne sunulmuş ve uzman görüşleri sonucu ön deneme için son şeklini almıştır.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi EF GSEB MEABD ve Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi ADK'de öğrenim gören ve GTSM türünde çalgı eğitimi alan 1, 2, 3 ve 4. sınıf olmak üzere toplam 26 öğrenciye, hazırlanan taslak ölçeğin ön uygulaması yapılmıştır. Ön uygulaması yapıldıktan sonra taslak ölçek, GTSM türünde çalgı eğitimi kapsamında taksim eğitimi alan 151 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma verilerinde kayıp veriler olduğu saptanmıştır. Dizin silme yöntemi ile 2 kayıp veri çıkarılmış, kalan kayıp veriler için seri ortalaması atama yöntemi kullanılmıştır. Veri temizlemesi sonucu 31 veri çıkarılmış, kalan 120 veri üzerinden analizler yapılmıştır.

Faktör analizinde özdeğer 1 alındığında 7 faktör tespit edilmiştir. Faktör yükü 0.50 altında olan maddeler değerlendirmeye alınmamıştır. Maddelerin faktörler altında dengeli dağılmadığı, 6 ve 7. faktörde ikişer madde kaldığı belirlenmiştir. Bu nedenle ölçeğin 7 faktörlü geliştirilmesi uygun bulunmamıştır. Ölçek maddeler 4 alt boyutta oluşturulduğu için ölçek 4 faktörlü geliştirilmeye çalışılmıştır. Faktör yükü 0.50 altında olan, faktör içinde anlam bütünlüğünü sağlamayan ve binişik maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Analizler sonucunda faktörde yer alan maddelerin anlam bütünlüğü sağlamadıkları ve faktörler arasında madde sayılarının dengeli bir şekilde dağılım göstermedikleri saptanmıştır. Bu bakımdan ölçeğin 4 faktörlü geliştirilmesi uygun bulunmamıştır. Ölçek 3 faktörlü geliştirilmeye çalışılmıştır. Ölçek verilerinin KMO ve Barlett's test değerlerine bakılmış ve KMO değeri 0.86 ($p > 0.60$), Barlett's test sonucu anlamlı ($p < 0.05$) bulunmuştur. KMO ve Barlett's test sonuçları ölçek verilerinin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir.

Analiz sonucu faktör yükü 0.50'den küçük olan ve binişik maddeler ölçekten çıkarılmış ve teker teker her defasında yeniden faktör analizi yapılmıştır. Binişik maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra 19.

madde bulunduğu faktörün anlam bütünlüğüne uymadığı için ölçekten çıkarılmış ve yeniden faktör analizi yapılmıştır. Ölçekteki kontrol maddesi olan 5. madde 1. madde ile aynı anlama gelmektedir. Bu nedenle 5. madde ölçekten çıkarılmıştır. 5. madde ölçekten çıkarıldıktan sonra yeniden faktör analizi yapılmış ve binişik madde olduğu görülen 21. madde ölçekten çıkarılmış ve yeniden faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucu, binişik, faktör yükü 0.50'den küçük ve alt faktörlerde anlam bütünlüğünü sağlamayan maddeye rastlanmamıştır. Bu bakımdan ölçeğin 3 faktörlü geliştirilmesi uygun bulunmuştur. Ölçek, toplam 11 maddenin çıkarılmasıyla 19 maddelik son halini almıştır (Bkz. Ek 1). Ölçekteki 3 alt faktör altında kalan maddelerin anlam bakımından kaygı, haz ve katkı başlıkları altında birleştikleri saptanmıştır. Bu bakımdan 3 alt faktör, "Taksime İlişkin Kaygı" (3, 4, 8, 9, 10, 11, 12, 17 ve 18. maddeler), "Taksimden Haz Alma" (1, 2, 5, 6 ve 19. maddeler) ve "Taksimden Eğitsel Katkısı" (7, 13, 14, 15 ve 16. maddeler) olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin taksime ilişkin kaygı boyutundaki maddeler haricindeki diğer olumsuz ifade içeren maddeleri (6 ve 19. maddeler) ters maddedir. Buna ek olarak, Cronbach Alfa katsayısı ile ölçeğin güvenilirliği hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı 0.91'dir.

Diğer taraftan, bu araştırma sürecini sonlandırma aşamasında ilgili alanyazında benzer bir yüksek lisans tezinin tarihsel olarak yakın zamanlarda farklı bir çerçevede gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Bu bağlamda Keklik-Kal (2020), lisans düzeyinde Türk müziği eğitimi veren Konservatuvarlarda GTSM çalgısı icra eden 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin taksim icrasına yönelik tutumlarını ölçmede kullanılabilecek bir tutum ölçeği geliştirmiştir. Geliştirilen ölçek iki alt boyut (Olumlu Tutumlar, Olumsuz tutumlar) ve toplamda 32 maddeden oluşturulmuştur. Ölçek incelendiğinde uygulama grubunun sadece konservatuvarlarda öğrenim gören 3 ve 4. sınıf öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca çalışmada veri toplama aracının uygulandığı grubun daha önce taksim yapmaya ilişkin bir deneyiminin olup olmadığına yönelik bir açıklamaya rastlanılmamıştır. Ülkemiz mesleki müzik eğitimi bağlamında EF, GSF ve TMK'de GTSM türü kapsamında çalgı eğitiminde taksim eğitiminin yer aldığı görülmektedir (EÜ; KBÜ, 2018; KSÜ; SÜ; YÖK, 2018). Bu bağlamda, bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçek, EF, GSF ve TMK'de öğrenim gören GSTM türünde çalgı eğitimi ve bu kapsamda taksim eğitimi alan 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin taksim yapmaya yönelik tutumlarını ölçmede kullanılabilecek olması açısından farklılık göstermektedir. Buna ek olarak, bu çalışmada geliştirilen ölçeğin 3 alt boyuttan (Taksime İlişkin Kaygı, Taksimden Haz Alma, Taksimden Eğitsel Katkısı) ve toplamda 19 maddeden oluşuyor olması da diğer bir farklılıktır.

Sonuç olarak, Taksim Yapmaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliğinin belirlenmesine yönelik bulgular değerlendirildiğinde; ölçeğin, Eğitim Fakülteleri, Konservatuvarlar ve Güzel Sanatlar Fakültelerinde GTSM türünde çalgı eğitimi ve bu kapsamda taksim eğitimi alan 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin taksim yapmaya yönelik tutumlarının ölçülmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, bu çalışma kapsamında geliştirilen TYYTÖ'nün ilgili alan yazındaki önemli bir eksikliği gidereceği ve müzik eğitimi kurumlarında öğrencilerin taksim yapmaya yönelik tutumlarının belirlenmesinde yeterli bir ölçme aracı özelliği taşıdığı söylenebilir. Ayrıca, araştırma kapsamında geliştirilen TYYTÖ öğrencilerin taksim yapmaya yönelik tutumlarının belirlenmesi yoluyla taksim yapmaya ilişkin daha olumlu tutumların geliştirilmesi konusunda çözüm önerileri sunmaya katkı sağlayabilir.

KAYNAKLAR

- Akdoğu, O. (1989). *Taksim nedir nasıl yapılır?* İzmir: İhlâs A.Ş. İzmir Tesisleri.
- Alpa, R. (2009). *Necdet Yaşar'ın tanbur taksimlerinin makamsal ve teknik analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Bakıoğlu, Ç. ve Kurtuldu, M. K. (2015). Piyano dersine yönelik tutum ölçeğini geliştirme çalışması. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 33-39.

- Balçı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bilgin, K. (2011). *Necdet Yaşar'ın taksimlerinden hareketle tanbur etüdüleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Brown, J. D. (2009). Choosing the right type of rotation in PCA and EFA. *Shiken: JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, 3(13), 20-25.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çalhan, N. ve Yokuş, H. (2019). Kanun öğrencilerinin taksim yapmaya yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eurasian Journal of Music and Dance*, 15, 91-104. doi: 10.31722/ejmd.668525
- Çam, M. O. ve Baysan-Arabacı, L. (2010). Tutum ölçeği hazırlamada nitel ve nicel adımlar. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 2(12), 59-71.
- Demir, E. (2013). *Kayıp verilerin varlığında iki kategorili puanlanan maddelerden oluşan testlerin psikometrik özelliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Doğan-Sevinç, H. (2012). *Meşk sistemi bağlamında taksim formunda üslûb üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi, Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Erdamar-Koç, G. (2010). Öğretmen adaylarının ders çalışma stratejilerini etkileyen bazı değişkenler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 82-93.
- Eroğlu, S. (2014). *Mehmet Bitmez'in taksimleri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- EÜ, (Tarih yok). TSM. Çalgı Eğitimi Ders İçeriği, Devlet Türk Musikisi Konservatuvarı. <https://ebys.ege.edu.tr/ogrenci/ebp/organizasyon.aspx?kultur=tr-TR&Mod=1&ustbirim=17&birim=5&altbirim=-1&program=2792&organizasyonId=198&mufredatTurId=932004> adresinden 02.07.2019 tarihinde alınmıştır.
- Gül, M. D. (2002). *Kemançah ile çahargah makamında taksim yaparken şube kuruluşları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Gürbüz, H. (2010). *Meşk sistemi, Türk musikisine katkıları ve günümüze yansımaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Gürel, M. (2016). Nubar Tekyay'a ait hüzzam keman taksimlerinin analizi. *Akademik Sanat; Sanat, Tasarım ve Bilim Dergisi*, 1(1), 94-109.
- Güven, B. (2008). İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri, tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(12), 35-54.
- Kağıtçıbaşı, Ç. ve Cemalcılar, Z. (2014). *Dünden bugüne insan ve insanlar sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kahyaoğlu, Y. (2009, Eylül). *Geleneksel türk müziği eğitiminde metod ihtiyacı ve kanun metodları üzerine bir inceleme*. 8. Ulusal Müzik Sempozyumu, Samsun.
- Karadeniz, M. E. (2012). *Türk musikisinin nazariye ve esasları*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kaya, A., Bozaslan, H. ve Genç, G. (2012). Üniversite öğrencilerinin anne-baba tutumlarının problem çözme becerilerine, sosyal kaygı düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 208-225.
- Kazazoğlu, İ. (2017). Geleneksel kanun icracısı örneği olarak vecihe daryal ve hicaz taksimlerinin tahlili. *Rast Müzikoloji Dergisi*, 1(5), 1500-1522.
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 170(38), 294-307.

- KBÜ, (2018). Çalgı Ders İçeriği, Safranbolu Fethi Toker Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi Türk Sanat Müziği Anasanat Dalı, <https://obs.karabuk.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=0300&curSunit=413> adresinden 16.06.2020 tarihinde alınmıştır.
- Keçeli, İ. (2015). *Erol Deran'ın İstanbul Devlet Klasik Türk Müziği Korosu'nda icra ettiği 4 taksim makamsal analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Keklik-Kal, F. (2020). *Türk müziğinde taksim icra etmeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- KSÜ, (Tarih yok). Bireysel Çalgı Eğitimi Ders İçeriği, Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü. <http://muzikbolumu.ksu.edu.tr/Default.aspx?SId=21813> adresinden 11.06.2020 tarihinde alınmıştır.
- Merisuo-Storm, T. (2007). Pupils' attitudes towards foreign – language learning and the development of literacy skills in bilingual education. *Teaching and Teacher Education*, 2(23), 226-235.
- Önder, Y. (2014). *Mesleki müzik eğitimi alan üniversite öğrencilerinin deşifre becerilerine ilişkin öz yeterlilik algıları ve tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, A. T. ve Levendoğlu-Öner, N. O. (2011). Ud icra geleneğinde Cinuçen Tanrıkörur ekolünün uzzal taksim üzerinden yansımaları. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 3(1), 325-337.
- Özmenteş, S. ve Özmenteş, G. (2009). Çalgı çalışmaya ilişkin tutum, bireysel özellikler ve performans düzeyi ilişkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1(17), 353-360.
- Pierce, R., Stacey, K. & Barkatsas, A. (2007). A scale for monitoring students' attitudes to learning mathematics with technology. *Computers and Education*, (48), 285-300.
- Diab, R. L. (2006). University students' beliefs about learning English and French in Lebanon. *System*, 1(34), 80-96.
- Sakallı-Uğurlu, N. (2018). *Sosyal psikolojide tutumlar ve tutum değişimi*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- SÜ, (Tarih yok). Meslek Sazı Ders İçeriği, Dilek Sabancı Devlet Konservatuvarı. https://bologna.selcuk.edu.tr/tr/Dersler/dilek_sabanci_devlet_kons-geleneksel_turk_muzigi-geleneksel_turk_muzigi-lisans adresinden 02.07.2019 tarihinde alınmıştır.
- Şahin-Kürşad, M. ve Nartgün, Z. (2015). Kayıp veri sorununun çözümünde kullanılan farklı yöntemlerin ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliği bağlamında karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(6), 254-267.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Turanlı, N., Karakaş-Türker, N. ve Keçeli, V. (2008). Matematik alan derslerine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 254-262.
- Uçal-Canakay, E. (2006, Nisan). *Müzik teorisi dersine ilişkin tutum ölçeği geliştirme*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, Denizli.
- Uçan, A. (2005a, Mayıs). *Genel müzik eğitiminde geleneksel müziklerimizin yeri ve önemine genel bir bakış*. Genel Müzik Eğitiminde Geleneksel Müziklerimiz Sempozyumu, Van.
- Uçan, A. (2005b). *Müzik eğitimi: Temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum*. Ankara: Evrensel Müzikçi.
- Vural, F. (2019). *Kanuni Hacı Arif Bey ve kanuni Vecihe Daryal taksimlerinin icra teknik analizleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Yahya, G. (2000). *Yorgo Bacanos'un ud taksimleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yahya-Kaçar, G. (2009). *Türk mûsikîsi üzerine görüşler (analiz ve yorumlar)*. Ankara: Maya Akademi.

- Yalçınkaya, B. ve Eldemir, A. C. (2013). Bireysel çalgı dersine ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(10), 29-36.
- Yener, S. (2004). *Bilgisayar destekli analiz yoluyla geleneksel Türk sanat müziği hicaz taksimlerinde kalıplaşmış ezgilerin araştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yener, S. (2009, Eylül). *Türkiye’de güzel sanatlar fakülteleri müzik bölümleri müfredat programlarının karşılaştırmalı analizi*. 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, Samsun.
- Yokuş, H. ve Yokuş, T. (2010). *Müzik ve çalgı öğrenimi için strateji rehberi I: Öğrenme stratejileri*. Ankara: Pegem Akademi.
- YÖK, (2018). Müzik Öğretmenliği Lisans Programı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Muzik_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf adresinden 18.04.2019 tarihinde alınmıştır.

Ek 1. Taksim Yapmaya Yönelik Tutum Ölçeği:

S. no.	İfadeler	(5) Kesinlikle Katılıyorum	(4) Katılıyorum	(3) Az Katılıyorum	(2) Katılmıyorum	(1) Kesinlikle Katılmıyorum
1.	Taksim yapmayı severim.					
2.	Taksim yapmaktan zevk alırım.					
3.	Taksim yapmaya çekinirim.					
4.	Taksim yapmak beni strese sokar.					
5.	Taksim yapmaya istekliyim.					
6.	Taksim yapmayı gereksiz buluyorum.					
7.	Taksim yapmanın çalgı eğitimime katkısı olduğunu düşünüyorum.					
8.	Taksim yaparken konsantre olmak benim için zordur.					
9.	Topluluk önünde taksim yapmak istemem.					
10.	Taksim yaparken telaşlanırım.					
11.	Taksim yaparken formunu tasarlamak beni endişelendirir.					
12.	Doğaçlama konusunda yetersiz olduğum için taksim yapmaktan kaçınırım.					
13.	Taksim yapmanın yaratıcılık yönümü geliştireceğini düşünüyorum.					
14.	Taksim yapmanın meslek hayatıma katkı sağlayacağına inanıyorum.					
15.	Taksim yapmaya yönelik başarımın çalgıya hâkimiyetimin artmasına katkı sağlayacağını düşünüyorum.					
16.	Çalgı dersi öğretmenimin beni taksim yapmaya teşvik etmesini isterim.					
17.	Kuramsal bilgisine tam hakim olmadığım makamlarda taksim yapmaktan hoşlanmam.					
18.	Taksim yaparken makamlar arası geçki yapmak beni endişelendirir.					
19.	Taksim yapmak ilgimi çekmiyor.					

Development Of An Attitude Scale Towards A Taksim Performance: Validity and Reliability Study

Extended Abstract:

Art education, which covers all areas and forms of fine arts, is an education that aims to reveal and improve the productivity competencies of individuals (Yener, 2009). With the music education, which is one of the dimensions of art education, individuals' musical competencies can be improved. Music education is the science and art of music education with its most basic definition (Yokuş & Yokuş, 2010). Music education is divided into three types: i) general music education, ii) amateur music education and iii) vocational music education (Uçan, 2005).

The institutions that provide vocational music education at the university level in our country are Education Faculties, Conservatories, Fine Arts Faculties and Performing Arts Faculties. It is seen that the subject of *taksim* is included in the content of instrument education with in the scope of Traditional Turkish Art Music in Music Education Departments, Turkish Music Conservatories and Music Departments of Faculty of Fine Arts (EÜ; KBÜ, 2018; KSÜ; SÜ; YÖK, 2018).

Within the framework of researches about performing *taksim*, Çalhan and Yokuş (2019) determined that there were students of the *kanun* who experienced technical and musical difficulties while making *taksim* and that they did not have sufficient equipment, and that the *kanun* students experienced emotional difficulties (rush and stress) while performing *taksim*. Based on the result of the research, it can be said that the difficulties experienced by *kanun* students while making *taksim* affect their attitudes towards performing *taksim*.

It can be said that the attitudes of university students who are studying instrument within the scope of Traditional Turkish Art Music genre towards *taksim* may affect *taksim* education and performing *taksim*. Considering that individuals' attitudes towards *taksim* may affect their achievements in *taksim*, it is important to determine the attitudes of students who play Traditional Turkish Art Music instruments with regard to *taksim*, with the measurement tool to be developed.

The aim of this research is to develop a valid and reliable measurement tool that can be used to measure the attitudes of students studying at the university level and studying instrument in Traditional Turkish Art Music genre towards *taksim*.

In this research, item pooling method, which is one of the qualitative data collection steps, was used during the preparation of the scale. In the process of preparing the data collection tool, firstly, literature review related *taksim* was carried out. In the literature, it has been determined that there is no attitude scale about the subject of *taksim*. Since the *taksim* is a musical instrument form, developed instrument attitude scales were examined. In the second stage, four dimensions, "affective", "performance", "creativity" and "education" were determined within the scope of the feature to be measured (students' attitudes towards *taksim*) and a pool of items related to these dimensions was created. In the process of preparing the items, it was determined that the scale will be Likert type scale, which is one of the special measurement techniques. In the third stage, the scale was presented to the opinion of 16 experts from the related field. In accordance with expert opinions, 1 item was removed and 2 new items added were added. Permission was obtained from Muğla Sıtkı Koçman University Human Research Ethics Committee and universities from which applications were made regarding the implementation of the Attitude Scale Towards A *Taksim* Performance. 30 candidate substances created at the end of the third stage were applied to the pre-application group. The preliminary application was carried out with 26 students who played Traditional Turkish Classical Music in 1st, 2nd, 3rd and 4th grades in Muğla Sıtkı Koçman University Education Faculty Fine Arts Education Department Music Education Department and Hatay Mustafa

Kemal University Antakya State Conservatory Turkish Music Department. After the pre-application, the scale was applied to the main application group. Application group, Faculty of Fine Arts and Design, Faculty of Education, Department of Fine Arts Education, Department of Music Education and Turkish Music Conservatories in the 2019-2020 academic year Fall-Spring semester 1st, 2nd, 3rd and 4th grades Traditional Turkish Art Music genre within the scope of musical instrument education, it consists of students who received *taksim* education (n=151).

SPSS 22.0 program was used in the analysis of the data obtained from the research. In this study, the data obtained from 151 students who received *taksim* education within the scope of Traditional Turkish Art Music type instrument training were analyzed. As a result of the analysis, it has been determined that there are missing data. Index deletion method and serial average assignment methods were used to eliminate lost data. As a result of data cleaning, a total of 31 data were extracted and the remaining 120 data were analyzed. In the first stage of statistical operations, exploratory factor analysis was performed for the validity analysis of the Attitude Scale Towards A *Taksim* Performance. Kaiser-Meyer-Olkin and Barlett's test analyzes were conducted to determine the suitability of the data obtained for exploratory factor analysis. Kaiser-Meyer-Olkin value 0.86 ($p > 0.60$), Barlett's test ($p < 0.05$) was determined to be significant. As a result of the analysis, the Attitude Scale Towards A *Taksim* Performance with 3 items in 3 sub-dimensions, namely anxiety about *taksim*, pleasure from *taksim* (pleasure) and *taksim*'s educational contribution was developed. Substances containing negative expression except for items of anxiety sub-dimension related to division are reverse. Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was calculated as 0.91.

As a result, it is valid that the Attitude Scale Towards A *Taksim* Performance is used in the measurement of traditional Turkish Classical Music in the Education Faculties, Conservatories and Fine Arts Faculties, and the attitudes of 1st, 2nd, 3rd and 4th grade students who have received *taksim* education in this context and it can be said to be a reliable measurement tool. It can be said that the Attitude Scale Towards A *Taksim* Performance developed within the scope of this research will overcome a significant deficiency in the relevant literature, and it is an adequate measurement tool in determining the attitudes of students towards *taksim* in music education institutions. In addition, the Attitude Scale Towards A *Taksim* Performance, developed within the scope of the research, can contribute to providing solutions for developing more positive attitudes towards performing *taksim* by determining the attitudes of students towards *taksim*.

Key Words: *Music education, Traditional Turkish art music education, Instrument education, Taksim, Attitude scale.*



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.840185

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2021, 40(1), 80-106

Sınıf Öğretmenleri Anlatıyor: İlkokuma Yazma Öğretimi¹

Seher ÇETİNKAYA²

Makalenin Geliş Tarihi: 13.12.2020

Yayına Kabul Tarihi: 11.06.2021

Online Yayınlanma Tarihi: 30.06.2021

Öz. Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde unutamadıkları ve önemli olduğunu düşündükleri anılarının incelenmesidir. Bu amaçla Ordu İli Altınordu İlçesinde görev yapan 76 sınıf öğretmeni üzerinde bir anlatı çalışması yürütülmüştür. Öğretmenlerden ilkokuma yazma öğretimi sırasında yaşadıkları bir/birkaç anıyı hikâye etmeleri istenmiştir. Veriler görüşmeler ve yazılı dokümanlar (e-posta, kompozisyon) aracılığı ile toplanmıştır. Verilerin analizinde “ne” anlatıldığına odaklanılan tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Anlatıların analizi sonucunda, veli, öğretim ilke ve yöntem/teknikleri, okuma-yazma öğretimi, olumsuz çevre şartları, meslek sevgisi, mesleki yeterlilik, olmak üzere 6 tema oluşturulmuştur. Bu temalar kendi içlerinde kategorilere ayrılmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin; mesleki yeterlilik, veliler, çevrenin sosyoekonomik dezavantajları ve öğrencilerin okul olgunluğu nedenleri ile ilkokuma yazma öğretiminde güçlüklerle karşılaştıkları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde öğretim ortamının düzenlenmesine etki edebilecek unsurları dikkate aldıkları ve mesleklerini sevdikleri sonucu elde edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: İlkokuma yazma öğretimi, Öğretmenlerin anıları, Öğretmen deneyimi, Anlatı çalışması

GİRİŞ

Okuma-yazma becerileri yaşam boyu öğrenmenin temelidir (Agee, 2005; Chansa-Kabali, 2017; Hanemann, 2015). Okuma-yazma becerileri, bireylerin sosyal bir varlık olarak toplumla etkili iletişime geçebilmesi (Bay, 2008; Öz, 1999), toplumsal bilgi birikiminden faydalanması (Önal, 2010) günümüzün gereği olan sürekli yeni bilgiler edinme ihtiyacını karşılaması ve kendi kendine öğrenme yoluyla becerilerini geliştirmesi (Haneman, 2015) açısından oldukça önemli bir yere sahiptir.

Çocukların ilkokulda edinmesi gereken en temel ve en önemli beceriler okuma-yazma becerileridir. Bu temel beceriler aynı zamanda diğer derslerde akademik başarı sağlamanın ön koşuludur (Brown, 2014; Carrigg ve Honey, 2004; Güneş, Uysal ve Taç, 2016). Okuduğunu anlamayan ve okuduğunu yazılı olarak ifade edemeyen çocuklar, okulda başarılı olamazlar (Çelenk ve Baycan, 2013). Bu nedenle çocuğun etkili bir ilkokuma yazma öğretimi alması önemlidir. Etkili bir öğretim birbiriyle bağlantılı birçok karmaşık unsuru içinde barındırmaktadır (Pressley, Wharton-McDonald, Allington, vd., 2001).

¹ . Bu çalışma 2018 yılında Uluslararası Öğrenme, Öğretim ve Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulan bildiriden genişletilerek hazırlanmıştır.

² . Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, sbayat_cetinkaya@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1330-1060>

Çetinkaya, S. (2021). Sınıf öğretmenleri anlatıyor: İlkokuma yazma öğretimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 80-106. DOI: 10.7822/omuefd.840185

Dersi iyi planlamak, etkili yöntemleri seçmek ve dersi çeşitli öğretim yöntemlerine göre düzenlemek, etkili ölçme değerlendirme yaklaşımlarını seçmek ve uygulamak, etkili sınıf yönetimi yaklaşımını benimsemek (Orlich Harder, Callahan, Trevisan ve Brown, 2012), öğrencilerin güçlü yönlerine odaklanmak, sadece temel bilgileri değil aynı zamanda daha üst düzey becerileri desteklemek ve değerlendirmek, öğrenme ortamında olumlu duyguları arttırmaya çalışmak (Astleitner, 2005), öğrenilecek bilgileri öğrenenlerin gerçek dünyasından seçmek ve öğrendiklerini uygulama fırsatını sunmak (Merill, 2002) vb. gibi unsurlar etkili bir öğretim için önemlidir. Ancak bu öğretimi gerçekleştirecek olanların öğretmenler olduğu göz önünde bulundurulursa etkili bir öğretim için en önemli unsurun öğretmen olduğu söylenebilir.

Güneş (2013) okuma-yazma öğretimi başarısının büyük oranda öğretmene bağlı olduğuna dikkat çekerek, öğretmenlerin alandaki gelişmeleri izlemelerinin, bilgilerini güncellemelerinin, yöntemleri iyi bilmelerinin uygulama açısından çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Çelenk ve Baycan (2013) öğretmenlerin; okuma-yazma sürecine başlamadan önce öğrencilerini çok iyi tanımaları, okuma-yazma hazırlık çalışmaları yapmaları, sabırlı ve sevecen olmaları, planlı olmaları, öğrencilerini düzenli değerlendirmeleri, süreçte okul-aile işbirliğini ve aile katılımını sağlamaları, bir an önce okuma-yazma öğretme telaşına kapılmayıp öğrencilerin okuma-yazmaktan zevk almalarına ve başarı duygusunu tatmalarına önem vermeleri, bireysel farklılıklara dikkat etmeleri, zengin okuma-yazma materyallerinden yararlanmaları ve okuma-yazma öğretiminde öğrencilerin zevk alacağı etkinliklerden yararlanmaları gerektiğini vurgulamaktadırlar. Ayrıca Pressley vd. (2001) etkili ilkokuma yazma öğretimi gerçekleştiren öğretmenlerin sınıflarında; öğrencilerin sürekli etkinliklerle meşgul oldukları için iyi bir sınıf yönetimi sağlandığına, pekiştirici iş birliği ortamı yaratıldığına, dil becerilerin bir bütün hâlinde dengeli bir şekilde öğretildiğine, öğrencilerin öz düzenlemeye teşvik edildiğine dikkat çekmektedir. Özetle ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenin rolü büyüktür ancak her alanda olduğu gibi ilkokuma yazma öğretiminde de öğretmen tek başına etkili bir öğretim için yeterli olmayacaktır. İlkokuma yazma öğretiminde ailenin sosyoekonomik durumu (McLoyd, 1998; Van Steensel, 2006), aile katılımı (Dearing, Kreider, Simpkins ve Weiss, 2006), çocukların erken dil becerileri (Irwin, Moore, Tornatore vd., 2012), okul olgunluğu (Arı ve Özcan, 2014; Yangın, 2009), okulların fiziki şartları ve donanımı gibi unsurlar da ilkokuma yazma öğretiminin niteliğine etki etmektedir.

Literatürde sınıf öğretmeni/ sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma yazma öğretimine ilişkin yeterli inançlarının (Özdemir ve Erdoğan, 2017; Öztürk ve Ertem, 2017), ilkokuma yazma öğretimi alan bilgisinin (McCutchen, Abbott, Green vd., 2002; Mahar ve Richdale, 2008; Mather, Bos ve Babur, 2001; Piasta, Connor, Fishman vd., 2009) ilkokuma yazma öğretiminde yaşanan güçlüklerle ilişkin görüşlerinin (Babayiğit ve Erkuş, 2017; Bayat, 2014; Özcan ve Özcan, 2016) ilkokuma yazma öğretimine yönelik tutumlarının (Aytan, 2017; Kartal, 2018) incelendiği çalışmalara rastlamak mümkündür. Ancak öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimine ilişkin anılarının incelendiği bir anlatı çalışmasına ulaşılabilen kaynaklarda rastlanmamıştır.

Carter (1993) anıların, öğretme deneyimlerinde yer alan zenginlik, çeşitlilik ve karmaşıklığın irdelenmesini kolaylaştırdığını vurgulamaktadır (Akt. Uitto, 2012). Anlatı çalışmaları, öğretmenlerin öğretim hakkında bildiklerini, öğretim anlayışlarını ve öğretmen kimliklerini ifade etmelerini sağlar. Öğretmenlerin anıları, çalışmalarına rehberlik eden bilgi, fikir, bakış açısı, anlayış ve deneyimleri ortaya koymaktadır. Anıları aynı zamanda öğretmen olarak hayatlarının mücadelelerini, streslerini, zaferlerini ve ödülleri yansıtır (Johnson ve Golombek, 2002). Anıların sadece geçmişi yansıttığı düşünülmemelidir, bugünden geçmiş değerlendirildiği için geçmişten bugüne gelen sürecin ve bugünün bakış açısını da yansıtmaktadır (Elbaz-Luwisch, 2005).

Bu araştırmada öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretim sürecine ilişkin deneyimlerini anıları yoluyla irdelenmek amaçlanmıştır. Anıların, öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretim sürecinde öğrenciler, veliler, okul imkânları, okulun bulunduğu çevre ile ilgili deneyimleri, deneyimleri hakkında ne

hissettikleri, süreçte yaşadıkları güçlükler ve bu güçlüklerle başa çıkma yollarına ilişkin bilgi vermesi açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca anıların, öğretmenlerin; ilkokuma yazma öğretim uygulamalarının, öğretim yaklaşımlarının, ilkokuma yazma öğretimine bakış açılarının ortaya çıkarılmasına yardımcı olacağına inanılmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Anlatı çalışmaları birey ya da bireylerin deneyimlerini araştırmayı, bu bireylerin yaşam öykülerini bir araya getirerek veri toplamayı, kişisel deneyimlerini rapor etmeyi ve bu deneyimlerin içerdiği anlamları irdelemeyi amaçlamaktadır (Creswell, 2016). Eğitim alanında anlatı çalışmalarından yararlanılmasının başlıca nedeni insanların bireysel ve sosyal olarak hikâye edebilecekleri hayatlar süren ve deneyimler edinen varlıklar olmasıdır. Öğretmen ya da öğrenci anlatıları; eğitim sürecini deneyimleme biçimlerini incelemeye fırsat verir (Ersoy ve Bozkurt, 2016).

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimine bakış açlarına, öğretim yaklaşımlarına, süreçte yaşadıkları güçlüklerle, başarılarına, streslerine, geçmişle bugün arasında kurdukları bağa ilişkin deneyimlerini kendi ürettikleri anılar aracılığıyla incelemek amaçlanmıştır. Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimi uygulamalarının karmaşıklığını, öğretime etki eden çok yönlü faktörleri ve anılarda bugünden geçmiş değerlendirildiğinden zaman içindeki değişimi ortaya çıkarmak için anlatı çalışması uygun görülmüştür. Bu nedenle çalışma nitel araştırma desenlerinden biri olan anlatı araştırması desenine dayanmaktadır.

Çalışma Grubu

Anlatı araştırmaları bir/birkaç bireyin yaşam öyküsü üzerinde yürütülebileceği gibi (Saban ve Sarıçelik, 2018; Ersoy ve Bozkurt, 2015), bir olguya ilişkin daha fazla bireyin (Toprakçı ve Gülmez, 2018; Uitto, 2012) anılarının bir araya getirilmesiyle de yürütülebilmektedir. Bu araştırmada da bir ya da birkaç öğretmen yerine daha geniş bir çalışma grubunun anılarının bir araya getirilmesiyle, öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretim sürecine ilişkin deneyimlerinde çeşitlilik sağlanmak istenmiştir. Çalışma grubu, Ordu İli Altınordu İlçesinde müstakil sınıflı okullarda görev yapan 76 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Alanda öğretmen/öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar incelendiğinde mesleki kıdem (Ekin, 2018; Kılınçer, 2019; Öztürk ve Ertem 2017), cinsiyetin (Kızılaslan Tuncer, 2013; Öztürk ve Ertem 2017; Gözüküçük, 2019), birinci sınıf okutma sayısının (Ekin, 2018) ve birleştirilmiş sınıflarda görev yapma durumunun (Ekin, 2018; Demir Çetin, 2019) ilkokuma yazma öğretimine etki eden değişkenler olduğu söylenebilir. Bu nedenle çalışma grubunun seçiminde öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimine ilişkin deneyimlerinin çeşitli yönleriyle ortaya çıkarılmasını sağlamak için maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin veriler

Mesleki Kıdem	f	Cinsiyet	f
1-5	4	Erkek	40
6-10	10	Kadın	36
11-15	9	Birinci sınıf okutma sayısı	f
16-20	10	1-4	19
21-25	16	5-8	22
26-30	7	9-12	16
31-35	6	13-16	15
36-40	10	17-20	2
41 ve üstü	4	20 ve üstü	2

Birleştirilmiş sınıfta görev f yapma durumu	
Evet	48
Hayır	28
Toplam	76

Tablo 1’den görüldüğü gibi çalışma grubunda cinsiyet, mesleki kıdem, birleştirilmiş sınıflarda görev yapma durumu ve birinci sınıf okutma sayısı yönünden çeşitlilik sağlanarak ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenlerin deneyimlerinde çeşitlilik sağlamak amaçlanmıştır.

Çalışma grubunda maksimum çeşitlilik sağlamak için veriler toplandıkça öğretmenlerin demografik özellikleri incelenerek sınıflama yapılmıştır. Bir sonraki görüşme yapılacak öğretmene ulaşılrken eksik olan demografik özelliğe sahip öğretmene öncelik verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Öğretmenlere araştırmanın amacı açıklanarak demografik özelliklerine ilişkin sorular yöneltildikten sonra ilkokuma yazma öğretimi sırasında yaşadıkları bir/ birkaç anıyı zaman (mesleğin kaçınıcı yılı), yer (köy, ilçe, il merkezi) anılarında geçen okul/çevre imkânları, kişilerin özellikleri açısından tasvir ederek hikâye etmeleri istenmiştir. Katılımcıların anıları nasıl anlattıkları ve düşüncelerini nasıl ifade ettikleri değil “ne” anlattıkları odak noktasıdır. Anlatılarda “ne” anlatıldığının daha iyi analiz edilebilmesi için öğretmenlerin anılarının geçtiği yeri, zamanı, anılarında geçen öğrenci özelliklerini betimlemeleri de istenmiştir.

Veriler görüşmeler ve yazılı dokümanlar (e-posta, kompozisyon) aracılığı ile toplanmıştır. Bir anı içermeyip sadece ilkokuma yazma öğretimine yönelik görüş belirtilen, üst sınıflarda Türkçe öğretimine ve matematik öğretimine ait anıyı içeren üç veri elenmiştir. Böylece 76 katılımcıdan 78 anlatı elde edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Çalışma Ordu İli Altınordu İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğü’nden araştırma izni alınarak gönüllü öğretmenler üzerinde yürütülmüştür. Anlatı araştırmalarında geçerlik ve güvenirliliğin sağlanmasında *uzun soluklu ve derinlemesine araştırma yapma, uzman ve katılımcı değerlendirmesine başvurma, veri çeşitlemesi sağlama, ayrıntılı ve derinlemesine betimlemeler yapma* yollarından yararlanılabilir (Ersoy ve Bozkurt, 2016:243). Bu araştırmada da öğretmenlere araştırmanın amacı net bir biçimde açıklanmış, verilerin sadece araştırmanın amacı için kullanılacağı, verilerin sunumunda kişi, okul, öğrenci isimleri vb. bilgilerin gizli tutulacağı ifade edilmiş ve verilerin sunumunda bu gizlilik korunmuştur. Çalışma grubu, veri toplama yöntemi ve verilerin analizinde izlenen adımlar ayrıntılarıyla betimlenmiştir. Veri analizinde ikinci bir araştırmacının (Türkçe ve İlkokuma Yazma Öğretimi alan uzmanı) görüşüne başvurulmuştur. Bu araştırmacı, kodları, kategorileri ve temaları araştırma sorusu ve verilerin tutarlılığı açısından incelemiştir. Verilerin kodlanması, tema ve kategori isimlerinin oluşturulmasında tartışılarak fikir birliği sağlanmıştır. Anlatı araştırmalarında kişisel yaşam deneyimleri aktarıldığından araştırmacının katılımcıları araştırmadan kaynaklanabilecek her türlü zarardan koruması gerekir (Ersoy ve Bozkurt, 2016). Bu etik ilkedden hareketle çalışma bir katılımcıya okutulmuş anıların araştırmacı tarafından analizi ve yorumlanması ile ilgili öğretmenlere zarar verebilecek herhangi bir unsurun olup olmadığı hakkındaki görüşüne başvurulmuştur. Yapılan çalışmalar sonucunda araştırmanın geçerliğinin, güvenirliliğinin ve etik ilkelere uygunluğunun sağlandığı düşünülmektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Braun ve Clarke (2019), tematik analizde; araştırmacının veriye aşina olması, ilk kodların oluşturulması, temaların aranması, temaların gözden

geçirilmesi, temaların tanımlaması ve isimlendirilmesi, raporun hazırlanması olmak üzere altı aşama olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu doğrultuda verilerin analizinde şu aşamalar izlenmiştir:

1. Veriye Aşinalık: Görüşmelerden elde edilen anlatılar yazıya dökülmüş ve yazılı dokümanlarla birlikte tümü tekrar tekrar okunmuştur.
2. İlk kodların oluşturulması: İkinci aşamada anlatılardan elde edilen veriler kodlanarak tekrar okunmuştur. Bir kod listesi oluşturulmuştur. Her bir kodla ilgili veriler bir araya toplanmıştır.
3. Temaların aranması: Üçüncü aşamada kodlar gözden geçirilerek olası kategoriler ile temalar belirlenmiş ve bir tema haritası çizilmiştir.
4. Temaların gözden geçirilmesi: Dördüncü aşamada kodlanan veriler oluşturulan tema haritası ile tutarlılığı açısından incelenmiştir. Kategoriler ile temalar sadeleştirilerek tema haritası yeniden düzenlenmiştir. Örneğin; “veli” teması altında “velilerin ilgisizliği” ve “veli desteğinin önemi” kategorileri “aile-okul iş birliği” kategorisinde birleştirilmiştir.
5. Temaların oluşturulması: Verilerden elde edilen kodlar, tema ve kategori tutarlılığı açısından tekrar irdelemiştir. Bu aşamada veriler bir başka uzman tarafından okunmuş ve kod, kategori, tema tutarlılığı hakkında görüşü alınmıştır. Fikir ayrılıkları üzerinde tartışılmış ve ortak karar doğrultusunda tema ve kategorilerin yeniden adlandırılması ve verilerin frekans dağılımının hesaplanması ile son düzenleme yapılmıştır. Örneğin; “meslek sevgisi” teması altında “fedakârlık” adı verilen kategorinin adı verileri daha iyi temsil etmesi için “mesleğe adanmışlık” şeklinde değiştirilmiştir.
6. Raporlaştırma: Veriler, MAXQDA programından yararlanılarak oluşturulan tema haritaları altında anlatılardan yapılan alıntılar (çarpıcı olma, farklı görüş sunma ve temayı temsil etme gücü ölçütleri dikkate alınarak seçilen) ile sunulmuş ve yorumlanmıştır. Alıntılarının sunumunda katılımcılar Öğretmen 1 (Ö1), Öğretmen 2 (Ö2) şeklinde kodlanmıştır. Anlatılarda geçen öğrenci isimleri gerçeği yansıtmamaktadır. Bir anlatı birden fazla tema ve kategoride kodlandığı için, verilere ilişkin frekanslar tema haritalarında ve açıklamalarda sunulmuştur.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

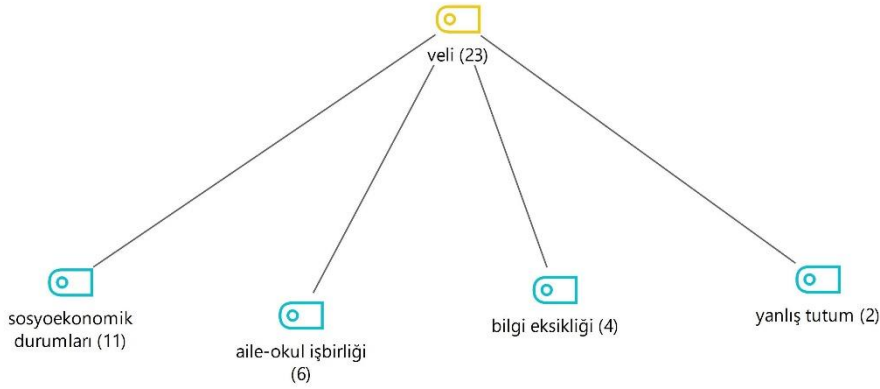
Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurul Adı: Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik Değerlendirme Kararının Tarihi: 27.05.2020

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası: 2020-41

BULGULAR

Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde yaşadıkları anılarını aktardıkları anlatıların analizi sonucunda veli (f=23), öğretim ilke ve yöntemleri (f=39), okuma-yazma öğretimi (f=35), olumsuz çevre şartları (25), meslek sevgisi (f=12) ve mesleki yeterlilik (f=8) olmak üzere 6 tema oluşturulmuştur. Altı tema kendi içinde kategorilere ayrılmaktadır.



Şekil 1. Veli temasına ait anlatılara ilişkin kategoriler

Veli temasında sosyoekonomik durum ($f=11$), aile-okul iş birliği ($f=6$), bilgi eksikliği ($f=4$), yanlış tutum (2) olmak üzere dört kategori yer almaktadır.

Bu tema altında oluşturulan ilk kategori özellikle kırsal kesimde velilerin sosyoekonomik dezavantajlarının ilkokuma yazma öğretim sürecini olumsuz etkilemesine ilişkindir. Öğretmenler anlatılarında velilerle ilgili; çocuklarına okul araç-gereçlerini temin edememe, anasınıfı masraflarından kaçınmak için çocuğunu erken okula kaydettirme, çocuğun sağlık problemleri ile ilgilenmeme, çocuğunu okula göndermeme, aile içi diğer problemlerinin çocuğa yansımaları gibi güçlüklerle karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Anlatılardan bazı alıntılar şöyledir:

“... Öğrencimin bir zekâ sorunu olduğu belliydi. Yüzü yara içinde, yerdeki çöpleri yiyor... Baba ise çocuğun hiçbir problemi olmadığını iddia ediyor ve Rehberlik Araştırma Merkezine gönderilmesi için ikna olmuyordu. Anne ile birlikte babadan gizli çocuğu psikiyatru götürdük... RAM'a götürebilseydik daha profesyonel bir yardım alabilirdik.” (Ö2)

“Bir öğrencim çok öksürüyor ve öksürüğü uzun zamandır geçmiyordu. Velisini çağırdım ve çocuğu doktora götürmesini istedim. ‘Hocam, ben daha ineği veterinerine götüremiyorum, çocuğu nasıl doktora götüreyim’ dedi.” (Ö3)

“...Sınıfımda sarışın, gözleri ışıltılı olan bir erkek öğrencim vardı. Sevimli olduğu kadar da zekiydi. Bu çocuğumun hafta sonu tatilinden dönünce konuşmasında bozukluk olmaya başladığını fark ettim. Bir aile resmi çizmesini istedim. Bir ev çizdi: anne, baba ve kardeşler evin içinde, ama kendisi çatıda. Resmini anlat bana dediğimde, ‘Ailem beni istemiyor. Beni dövüyor, o yüzden kendimi çatıdan aşağıya atmak istiyorum.’ dedi. Okul idaresi ile birlikte aile ile sıkı bir ilişki kurup olayı takip ederek sorunu çözdük. Öğrencimin başarısı daha da arttı.” (Ö5)

Okul-aile iş birliği kategorisindeki anlatılar, öğretmenlerin ilkokuma yazma sürecinde velilerin ilgisizliğinden yakınmakta ve öğretmenlerin okul-aile iş birliği ile bazı sorunların aşılabildiğini vurgulamakta olduğuna ilişkindir. Ö1:

“...Gayet sağlıklı, sarı saçlı, hareketli, cin gibi bir öğrencim vardı. Adı Şevket idi. ‘a’ ile ‘e’ harflerini sürekli karıştırıyor, diğer harfleri de unutuyordu. İkinci sınıfa geçmiştik ama Şevket’i okutamamıştım. Artık her gün bir-iki saatimi ona ayırmaya birebir çalışmaya başladım... Önce okumayı öğrendi, yazma kendiliğinden geldi ama ikinci sınıfın sonuna gelmiştik. Bu kadar geç kalmamızın sebebi ailenin hiçbir şekilde yardımcı olmadığı gibi, çocuğun okumasını da istemiyor/önemsemiyor olmasıydı.” ifadeleriyle anlatısını aktarmıştır.

“...Aile ile görüştük, sorunu çözdük.” (Ö6)

Bu tema altında diğer bir kategori ise velilerin bilgi eksikliğidir. Öğretmenler anlatılarında velilerin ilkokuma yazma programı hakkında yetersizlikleri ile ilgili anılarını aktarmışlardır. Katılımcı anlatılarından bir örnek şöyledir:

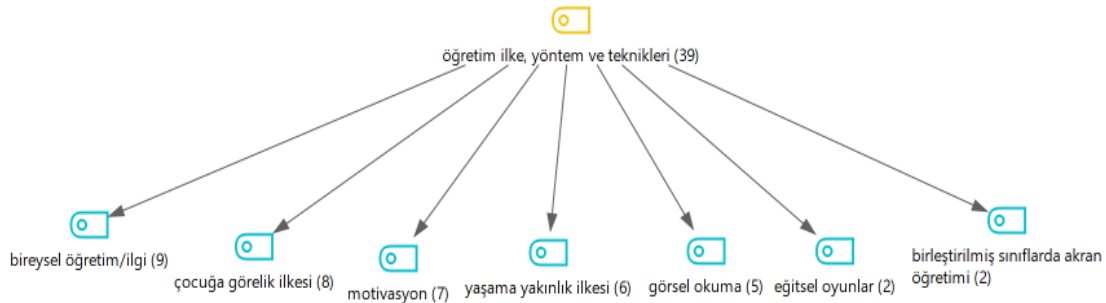
“Bir öğrencim okumada zorlanmıyordu ama sınıfta yazısı çok kötüydü. Ancak ev ödevlerini çok güzel yazıyordu. ‘Kim yaptı?’ ödevini diye soruyorum, ‘Ben yaptım.’ diyor her seferinde. Bir gün ‘Gel bakalım, göster evde nasıl yazıyorsun?’ dedim. ‘Tamam, elimi tutun şimdi beraber yazacağız.’ dedi. Meğer evde annesi hep elini tutarak yazdırıyormuş...” (Ö6)

Başka bir anlatıda ise okulda yazısı güzel iken evde yazısı bozulan öğrencisine nedenini soran öğretmen tatmin edici bir cevap alamayınca aile ile görüşür. Veli:

“Vallahi hocam çok uğraşıyoruz eşimle birlikte ne yapsak olmuyor. Bakmadan yazdırma ödevinden şikâyetçiyim.” der. Öğretmen ‘Neden?’ diye sorunca veli, ‘Semih eve gelince hemen önce temiz bir bezle gözlerini bağlayıp, görüp görmediğini kontrol ediyorum. Sonra kelimeleri söylüyorum. Yazamıyor, yazamıyor...” (Ö7) ifadeleri ile yanıtlar.

Velilerin yanlış tutumları kategorisinde öğretmenlerin, velilerin süreçte çocuk başarısına etki edebilecek uygun olmayan tutumlarından kaynaklanan sorunlara ilişkin anlatıları yer almaktadır. İlkokuma yazma öğretim sürecinde ailelerin yanlış tutumlarına ilişkin anlatılara bir örnek şöyledir:

“Aile çocuğun psikolojisini bozmuş, başaramazsan öğretmen seni okuldan atacak diye. Çocuk her gün ‘Öğretmenim başaramadığımı söylemeyin yoksa bana paten almayacaklar vb.’ ifadeler söylüyordu. Üzüldüm, aile ile görüştim...” (Ö8)



Şekil 2. Öğretim ilke, yöntem ve teknikleri temasına ait anlatılara ilişkin kategoriler

Öğretim ilke, yöntem ve teknikler temasında bireysel öğretim/ilgi (f=9), çocuğa yönelik ilkesi (f=8), motivasyon (f=7), yaşama yakınlık ilkesi (f=6), görsel okuma (f=5), eğitsel oyunlar (f=2) ve birleştirilmiş sınıflarda akran öğretimi (f=2) olmak üzere 7 kategori yer almaktadır.

İlk olarak ele alınan bireysel öğretim/ilgi kategorisinde öğretmenlerin, özellikle okuma-yazma öğrenmede başarılı olmayan öğrencilere bireysel öğretim uyguladıklarına ve bunun sonucunda genellikle başarılı olduklarına ilişkin anlatılar yer almaktadır. Anlatılardan bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“...Bunun için okuma-yazma bilmeyen öğrenciler ile öğle arasında ders yaptım...” (Ö9)

“...Okumayı öğrenmekte geciken öğrencim ile bire bir çalıştım...” (Ö10)

“...Her gün birkaç saatimi ona ayırdım. İkinci dönemin sonunda o da öğrendi.” (Ö54)

Okuma-yazma öğretiminde çocuğa görelilik ilkesi kategorisindeki anlatılarda öğretmenler öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat çekip, ilkokuma yazma öğretmenin aceleye getirilmemesi gerektiğine işaret etmektedirler. Anlatılardan bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur.

"...İlkokuma yazmanın aceleye getirilmemesi gerektiği inancındayım. Planlı olmak ve uygulama yapmak da elzem... Her öğrenci ayrı toprak, farklı iklim, dahası çocuğa göre eğitim vermek çok önemli." (Ö15)

"...Köy okullarında okula baştan uyumsuz (okul olgunluğu yetersiz) öğrenciler bulunmakla beraber, zamanla tüm öğrenciler okuma-yazmayı öğrenir. Öğretmen sevecen ve sabırlı olmalıdır." (Ö10)

"...Mart ayında tüm öğrencilerim okudu. Umutsuz olmamam gerektiğini ve sabrın her şeyin üstesinden geleceğini o sınıfta öğrendim." (Ö14)

Bir diğer kategoride ise öğretmenler anlatılarında okuma-yazma öğretim sürecinde öğrencilerin okuma-yazma öğrenmeye motive edilmesinin önemli olduğunu dile getirmektedirler. Örneğin Ö11 öğrencileri için hazırladığı sembolik elmaları onlar okumayı öğrendikçe kırmızıya boyamıştır. Tüm öğrencilerin elmaları kırmızıya boyandıktan sonra tablo sınıfta uzun süre kalınca bir öğrencisinin *"Bu elmalar da burada çürüyecek artık."* dediğini duyunca düşüncelerini şu ifadeler ile aktarmaktadır: *"Okuma-yazma sürecinde öğrencilerin motivasyonlarını sürekli canlı tutmam gerektiğini ve motivasyon için yeni bir yol daha bulmam gerektiğini anladım."* Ayrıca anlatılarda öğretmenlerin öğrencilerini motive etmek için oyuncak (Ö60), sembolik ödül (Ö67) gibi farklı yöntemler uyguladıkları tespit edilmiştir. Ö12 öğrencilerinin gizil güçleri olduğunu eğer çok isterlerse bu gizil güçlerini kullanarak çok rahat yazmayı öğreneceklerini söylemiştir. Ö13 birinci sınıfın ilk günü kitabı gösterip öğrencilerinden okumalarını istemiş okuyamayan öğrencisine *"O zaman sen görmüyorsun, okumamak görmemek gibidir."* diyerek motive ettiğini dile getirmektedir.

Okuma-yazma öğretiminde yaşama yakınlık öğretim ilkesi kategorisinde yer alan anlatılar incelendiğinde öğrencilerin yaşamlarında onları etkileyen unsurların okuma-yazma öğretimine yansıdığı ve okuma-yazma öğrenme sürecinin de yaşamlarını etkilediği tespit edilmiştir. Anlatılardan bazı alıntılar şöyledir:

"Birleştirilmiş sınıfta, cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiyordum. Burak isimli bir öğrencim vardı. Fener as.' fiş cümlesini kesmiş ve kelime okuma-yazma çalışması yaptırıyordum. Sıra Burak'a geldi. Biraz düşündü ve havaya sıçrayarak 'Galataaa, Feneer' diye bağırdı. Onun için fener aydınlatma aracı değil, futbol takımındı." (Ö18)

"İstanbul'da bir okulda çalışırken birinci sınıfın ikinci döneminde dikte çalışmaları yaptırıyorum. Vatan kelimesini söyledim ve yazmalarını istedim. Defterleri kontrol ederken bir öğrencimin reklamlardaki gibi 'Vatan, ta ta ta tam' yazdığını gördüm. Komik ve ilginç bir anıydı benim için." (Ö19)

"Harflerin verilmesi sürecinde her yeni ses ile yeni sözcükler oluşturabilmek öğrencilerime büyük keyif veriyordu. Örneğin 'n' sesi verilince bazı öğrencilerimin her yere 'anne' yazdığını gözlemledim. Bazıları kendilerince önemli bir kavramı yazabilmek için gereken sesin verilmesini bekliyordu." (Ö21)

"Birinci sınıf okuturken 'e-l-a-t' grubu sesleri veriyordum. Oluşturduğumuz cümlelerde sık sık Ela ve Lale isimleri geçiyordu. Bir öğrencimin annesi o sıralarda hamile idi. Doğum yapınca öğrencim kardeşinin adını Ela koydu." (Ö20)

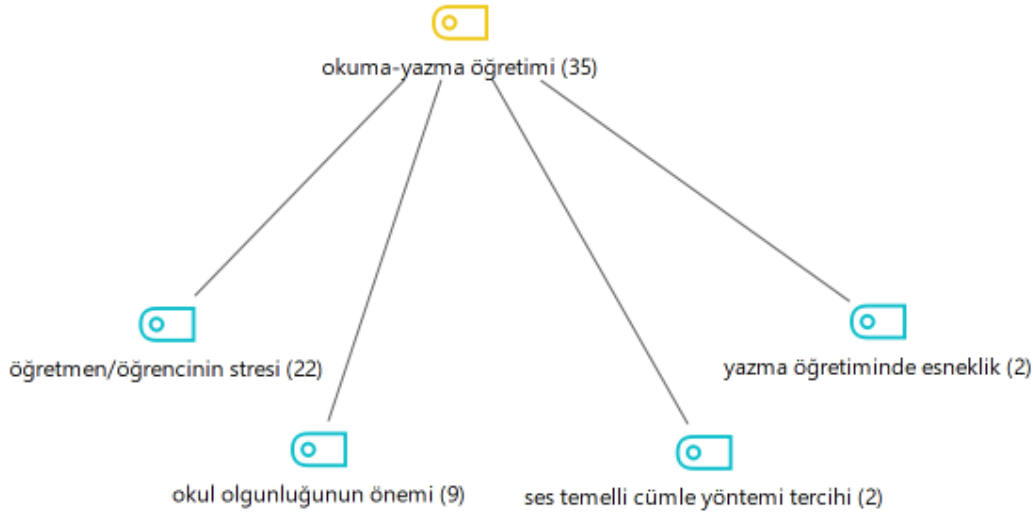
Görsel okuma kategorisinde yer alan anlatılarda görsellerin bazen okuma-yazma sürecinde verim sağladığı, bazen ise öğrencilerin o görsele yüklediği anlamın farklılığı nedeni ile güçlük yaşandığı belirlenmiştir.

"Öğrencime görseller yardımı ile sesleri vermeye çalışıyorum. 'i' sesini verirken 'inek' resmine sıra gelince bir öğrencim ısrarla keçi diyordu..." (Ö16)

Başka bir anlatıda öğretmen (Ö17) “s” sesini öğrenen öğrencilerinin görselleri de kullanarak öğretmenlerinin adının yer aldığı çok güzel cümleler kurduğunu belirtmektedir.

Eğitsel oyunlar kategorisinde öğretmen, “...Tahtaya bir cümle yazdım ve parmak kaldırıp okuyan öğrenci cümlede yazanı yaptı. Mesela ‘Eline silgi al.’ cümlesini yazdım, okuyan öğrenci eline silgi aldı. Oyun oynadıklarını sanarak okuma-anlama (etkinliği) yaptılar. Ayrıca fark ettim ki bağırmadan dersi bitirdik, dersin nasıl geçtiğini anlamadık. Okuma-yazma oyunlaştırılınca sizi hiç yormuyor.” (Ö25) şeklindeki ifadesi ile eğitsel oyunların ilkokuma yazma öğretimi üzerindeki olumlu etkisine vurgu yapmaktadır.

Son kategoride Ö26 “1, 2 ve 3. sınıflar bir arada ilk kez okutuyordum. Sınıfımda 3-4 öğrencinin okuma-yazma bildiğini tespit ettim. Bunun için öğle aralarında ve teneffüslerde okuma-yazma bilmeyen öğrenciler ile ders yaptık. Aynı zamanda okuma- yazma bilen öğrencileri görevlendirerek akran öğretimini de uyguladım.” şeklinde ifadesi ile birleştirilmiş sınıfta akran öğretiminden yararlandığını belirtmektedir.



Şekil 3. Okuma-yazma öğretimi temasına ait anlatılara ilişkin kategoriler

Bu tema altında okuma-yazma öğretiminde öğretmen/öğrencinin yaşadığı stres (f=22), okul olgunluğunun önemi (f=9), ses temelli cümle yöntemi tercihi (f=2), yazma öğretiminde esneklik (f=2) kategorileri yer almaktadır.

Öğretmen/ öğrencinin stresine ilişkin kategorideki anlatılarda öğretmenlerin bir an önce okuma-yazma öğretmek istediği, öğrencilerinden biri diğerlerine göre biraz geç kaldığında bunun stresini yaşadığı, aynı stresi öğrencinin de yaşadığı tespit edilmiştir. Buna ilişkin anlatılardan bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Mesleğimin 4. yılında, birleştirilmiş sınıfta, 6 birinci sınıf öğrencim vardı. 5’ i okumayı öğrendi ama biri daha yavaş seviyede ilerliyordu. Hatta okumayı öğrenemeyecek diye tedirginlik duymaya başladım. Ancak 24 Kasım öğretmenler gününde bir anda sesleri birleştirmeye başlayınca bana unutulmaz bir öğretmenler günü hediyesi vermişti.” (Ö39)

“Bir öğrencim arkadaşlarına göre okumakta biraz geç kalmıştı. Ben de çocuğu biraz sıkıştırıp özel çalıştırmaya başladım. Annesi bir gün okula gelerek, kızının rüyasında sürekli heceleyerek uyandığını söyledi. Bunun üzerine onu serbest bıraktım.” (Ö41)

“İlk kez birinci sınıf okutuyordum ve okulun en deneyimsiz öğretmeniydim. 1991-1992 yıllarıydı. Okuma-yazma öğretiminde cümle (çözümleme) yöntemi kullanılıyordu. Diğer öğretmenler tecrübeli oldukları için karma yöntem kullanıyorlardı. Ben karıştırırım diye cümle (çözümleme) yöntemi ile devam ettim. Diğer öğretmenler,

öğretmenler odasında 'Şu kadar öğrencim okumaya geçti vb.' sohbetler yaptıkça panik oluyordum. Zaman zaman başarabilecek miyim kuşkusu yaşadım. Ancak zaman içinde ummadığım öğrenciler aniden okumaya başladı." (Ö42)

Okuma-yazma öğretimi teması altında diğer bir kategori ise okul olgunluğunun önemine ilişkindir. Öğretmenlerin anlatıları analiz edildiğinde özellikle okula 60-66 aylıkken başlayan öğrencilerin okul olgunluğuna erişmemiş olması nedeniyle güçlükler yaşandığı tespit edilmiştir. Buna ilişkin bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Bir öğrencim var 64 aylık. Ne yemeğini kendi yiyebiliyor ne yazabiliyor ne boyama yapabiliyor... Aileyi ikna edemiyorum..." (Ö34)

"...Derse emziği ile gelen, emziğinden kopamayan bir öğrencim vardı. Derslerde de başarı gösteremiyordu... Mart ayının sonunda seviyeyi yakalamaya başladı. Bir yıl sonra okula kaydolsa bu kadar zorlanmayacaktı... (Ö8)

"Burak adında bir öğrencim vardı. Ufak tefek çok yakışıklı ve sevimli bir çocuktur. Yaşı küçüktü, annesi maddi imkansızlıklardan dolayı anasının veremeyeceğini söyledi... 2. sınıfın sonunda aslında geçen sene yapması ve öğrenmesi gereken her şeyi hızla öğrendi." (Ö40)

Ses Temelli Cümle Yöntemi tercihi kategorisinde öğretmenler anlatılarında Ses Temelli Cümle Yönteminin, Çözümleme Yöntemine göre okuma-yazma öğrenme sürecini hızlandırdığını vurgulamaktadırlar. Anlatılara ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur:

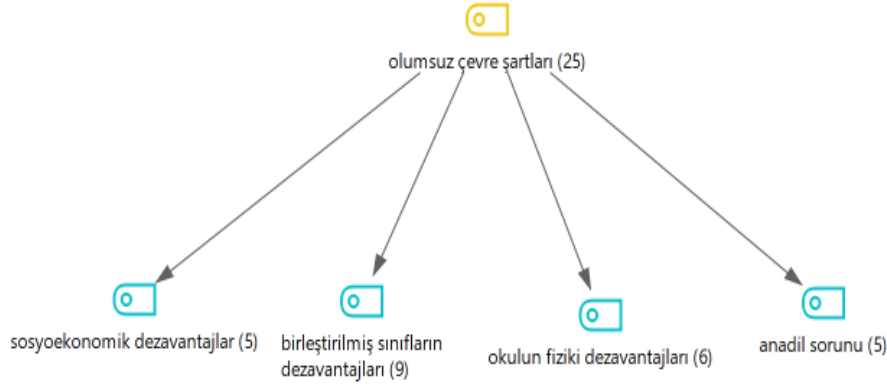
"Bin dokuz yüz seksen altı yılında görev yapıyordum. O yıllarda cümle(çözümleme) yöntemi, tüm dengelim metodu vardı. Ben ses yöntemi ile birinci dönem tüm çocukları okuttum. Teftişte müfettişler beni yanlış yöntem uygulmuşsun, bu çocuklar ileride hızlı okuyamaz diye kınamışlardı. Ama ertesi yıl öğrencilerimin başarısını görünce bana çok iyi rapor verdiler. Şimdi bu yöntemi kullanıyoruz ama ben 33 yıl önceden başladım." (Ö23)

"Cümle yöntemi (çözümleme) ile okuma-yazma öğretiyorum. Harflerin adını söylemiyoruz. Benzetmelerden yararlanıyorum. Tahtaya 'Masa' kelimesini yazarken, bir tane kedi kulağı (M) çiziyoruz. Yanına çizgili top (a), bir tane yılan (s), bir tane daha çizgili top (a) yapalım, şimdi okuyalım dedim. Tüm sınıf okudu Masa! Dikkati dağıtık öğrencim Hatice'ye sıra gelince Hatice'nin cevabı 'kedi kulağı, çizgili top, yılan, çizgili top.' oldu. Bugün uyguladığımız ses temelli cümle yöntemi ile çocuklar daha çabuk okuma-yazma öğreniyorlar." (Ö24)

Yazma öğretiminde esneklik kategorisinde öğretmenlerin yazma öğrenmenin okumayı öğrendikten sonra daha rahat gerçekleştirmesine ilişkin anlatıları yer almaktadır.

"Mesleğimin 15. yılında bitişik eğik el yazısı öğretimine yeni geçilmişti. Okuma-yazma etkinlikleri beraber yürütülmesi gerekir ama çocuklar el yazısında zorlandığı için ben çocuklara sadece okumayı öğretmeye karar verdim. Birinci dönemin sonunda okumayı öğrenen öğrencilerimin aynı zamanda yazabildiklerini de gördüm. Bu uygulamayı farklı sınıflarda iki dönem daha uyguladım. Öğrenciler yazı yazmaya zorlamadan okuma etkinliklerine yöneltince yazı yazmayı daha rahat öğrenebildiklerini gördüm." (Ö22)

"...Önce okumayı öğrendi, yazma kendiliğinden geldi." (Ö1)



Şekil 4. Olumsuz çevre şartları temasına ait anlatılara ilişkin kategoriler

Anlatılar analiz edildiğinde, öğretmenlerin, özellikle kırsal kesimde, çevrenin olumsuz şartlarından dolayı güçlüklerle karşılaştıklarına vurgu yaptıkları söylenebilir. Öğretmenlerin görev yaptıkları çevreden kaynaklanan yaşadıkları güçlükler; çevrenin sosyoekonomik dezavantajları (f=5), birleştirilmiş sınıfların dezavantajları (f=9), okulların fiziki şartları (f=6) ve anadil sorunu (5) olarak belirlenmiştir.

Bu tema altında ele alınan ilk kategori çevrenin sosyoekonomik dezavantajlarıdır. Öğretmenler anlatılarında görev yaptıkları bölgelerdeki kültürel/sosyal farklılıkların ve ekonomik sıkıntıların güçlüklerini dile getirmişlerdir.

“Birinci sınıflı ilk kez okutuyorum. Sınıfım 35 kişi öğrencileri üçer kişi oturtmak zorundayım ama aileler arasında husumet var. Öğrencilerin çoğu akraba ama birlikte oturtamıyorum. Veliler ile görüşüyorum ama ikna olmuyorlar. Bir veli çocuğu için tahtadan özel masa yaptırttı...” (Ö27)

“...Yoklama sırasında çocukların sadece iki farklı soyadına sahip olduğunu fark ettim. Siz akraba mısınız diye sorduğumda çocuklar ‘Akraba nedir? Biz düşmanız dediler. O köyde 5 yıl kaldım. İki ailenin birbiriyle husumeti vardı. En ufak bir kıvılcımla kavga çıkmaması için çok çabaladım.” (Ö28)

“Ordu İlinin sahilden uzak bir ilçesi. İlçeye uzak bir köy. Öğrencilerin kıyafetleri yetersiz. Ders araç-gereçleri yok. Kendi imkânlarımla bir şeyler yapmaya çalışıyorum...” (Ö29)

Ayrıca bu kategori altında öğretmenlerin, özellikle mesleklerinin ilk yıllarında şehir ve ilçe merkezlerine uzak, yaşam şartları güç olan köylere atanmış olduklarını öyküleyen anlatılar da yer almaktadır. Anlatılardan bazı alıntılar şöyledir:

“...Şehir merkezine 60 km uzaklıkta bir dağ köyüydü...”

“...Kışın yollar kapanıyor. Aylarca ne maaşımı alabiliyorum ne ihtiyaçlarım için ilçeye gidebiliyorum...” (Ö30)

“Terör olaylarının yaygın olduğu bölgede, ücra bir köydü. Tedirgindim...” (Ö31)

“...Eşim de ben de bitlendik. Hatta 6 aylık bebeğime bile bit geçti...” (Ö32)

Birleştirilmiş sınıfların dezavantajları kategorisinde öğretmenlerin anlatılarında aynı derslikte birden fazla sınıf okutulmasının güçlüğü, sınıfta hizmetli ya da başka bir öğretmenin olmayışının güçlüğü, sınıf mevcudunun yüksek oluşu vb. gibi birleştirilmiş sınıf okutmanın dezavantajlarına vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra birleştirilmiş sınıflı okulların bulunduğu köylerin merkeze uzaklığı, okulun fiziki şartlarının yetersiz oluşu gibi güçlüklerin de yaşandığını dile getirmişlerdir. Hatta müstakil sınıflı okutmaya başladıklarında bunu kurtuluş olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Anlatılardan bazı alıntılar şöyledir:

“...İlk kez sınıfım müstakildi. Birleştirilmiş sınıftan kurtulmuştum.” (Ö14)

"Görevimin ilk yılında 1'den 5'e kadar birleştirilmiş sınıf okuttuğum bir yıldır. 30 öğrencim vardı. Köy okuluydu. Her sınıftan öğrencim vardı. Çok zor gelmişti..." (Ö32)

"Atandığım köyü bulmakta zorluk çektim çünkü kimse köyün Türkçe ismini bilmiyordu. Kürtçe adını öğrenip bulduğum okulda göreve başladım. 5 sınıf bir arada tek öğretmen benim ve mevcut 60 kişi..." (Ö33)

"...Birleştirilmiş sınıf okutmaktan kurtulmuştum. Bağımsız olarak ilk kez 1. sınıf okutacağım için çok heyecanlıydım." (Ö34)

Bu tema altında ulaşılan bir diğer kategori okulların fiziki dezavantajlarıdır. Anlatılar analiz edildiğinde, okulların fiziki şartlarının yetersizliğinden dolayı öğretmenlerin güçlük yaşadığı tespit edilmiştir. Öğretmenler anlatılarında genellikle birleştirilmiş sınıflı okul binalarında ve köy okullarında okulların fiziki şartlarının yetersiz olduğuna vurgu yapmaktadırlar. Anlatılardan bir alıntı şöyledir:

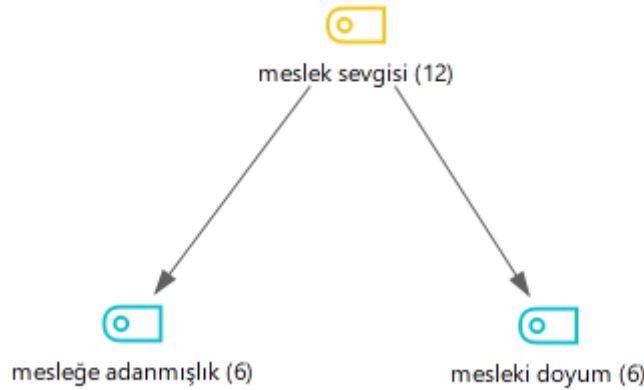
"...Göreve başladım. Kırık dökük bir okul. Kapı kilidi yok. Tel ile kapıyı bağlamışlar. Terör tehlikesinin yoğun olduğu bir bölge. Çocuklarla okul bahçesinde sıra olduk. O an okul binasından sesler geldiğini duydum. Çocukları biraz uzaklaştırıp endişe ile içeri girdim. Ne olduğunu heyecanla merak ederken 2-3 tane keçinin idare odasında tebliğler dergisini yediğini gördüm..." (Ö35)

Anadil sorunu kategorisinde yer alan anlatılar incelendiğinde öğretmenlerin Türkçe bilmeyen öğrencilere ilkokuma yazma öğretmede güçlük yaşadıkları tespit edilmiştir. Anlatılardan bazı alıntılar şöyledir:

"Doğuda görev yaparken 'Işık ılık süt iç.' fişini okutmakta ve kavratmakta güçlük çektim. Sınıfa soğuk ve sıcak süt getirip karıştırarak ılık süt kavramını verdim. Türkçe bilinmeyen bölgelerde bu tür problemler var." (Ö31)

"Ağrı'da çalışırken öğrencilerim yaşları büyük olmasına rağmen Türkçe bilmiyorlardı. Bu nedenle öncelikle onlara konuşmayı öğretmek başladım. Bu işimizi iki kat zorlaştırıyordu." (Ö36)

"Van'da bir köyde çalışıyorum. Mesleğimin ilk yılı. Birinci sınıfa gelen öğrencilerin hiçbiri Türkçe konuşamadığından önce ben Kürtçe bazı kelimeleri öğrenmek zorunda kaldım." (Ö37)



Şekil 5. Meslek sevgisi temasına ait anlatılara ilişkin kategoriler

Meslek sevgisi teması mesleğe adanmışlık (f=6) ve mesleki doyum (f=6) olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. Anlatılar analiz edildiğinde, mesleğe adanmışlık kategorisinde öğretmenlerin özellikle kırsal kesimde çalışırken; okul araç-gereçlerini temin etme, okul sobasını yakma, okulu boyama, sosyoekonomik durumu kötü olan öğrencilere yardımcı olma, ders saatleri dışında bireysel öğretim yapma gibi fedakarlıklarda buldukları tespit edilmiştir. Anlatılardan bir alıntı aşağıda sunulmuştur:

"...Köyde çalışırken, soğuk bir kış günüydü. Yerde 50 cm. kar vardı. Hizmetli yok. O yüzden erkenden okula gelip sobayı yaktım. Hava o kadar soğuk ki... Çocuklar tir tir titiyor. Sobanın yanına kendini atan bir kız öğrencimin

ayakları mosmor olmuş. Hemen çoraplarını çıkardım. Ayakları ıslaktı. Elimle ovalayarak ayaklarını sobanın yanında ısıttım. Çoraplarını kurutup giydirdim... Fiş cümlelerini kartonlara kendimiz yazıyoruz. Kaynak yok, imkân yok. Velhasıl yok, yok, yok... Öğretmenin yaratıcılığına kalmış..." (Ö47)

Mesleki doyum kategorisi öğretmenlerin verdikleri emek sonucunda öğrencilerinden aldıkları olumlu dönütlere ve öğrencilerin sıra dışı söylem/eylemlerine ilişkindir.

Anlatılarda öğretmenler verdikleri emek sonucunda çocukların başarısı ya da sevgisi ile karşılaşmalarından duydukları mutluluk/gururu dile getirmektedirler. Anlatılardan bazı alıntılar şöyledir:

"...Aradan yıllar geçti. O çocuk büyümüş İstanbul'a yerleşmiş. Bir bayram tesadüfen karşılaştık. Boynuma sarıldı. Öğretmenim o gün bana sahip çıkmanız ayaklarım belki de donacaktı dedi. O günü hiç unutamiyorum dedi. İşte öğretmenlik bu..." (Ö47)

"Sınıfta bir öğrenci en arka sırada oturuyordu. Boyu uzundu. Üç kez üst üste sınıfta kalmış. Sorularına cevap vermiyor benimle konuşmuyordu. Öncelikle az duyduğunu ve gördüğünü öğrendim. Doktora yönlendirdim. Gereken tedavi uygulanırken ben onu ön sıralara oturttum. Benim özel ilgimle, zamanla bana alıştı. Sınıfta da sevilen, sayılan bir öğrenci oldu. O yıl en önce okuyanlar arasına girdi. Sene sonu piyesinde ona öğretmen görevi verdim. Şimdi Samsun'da bir ortaokulda Türkçe öğretmeni." (Ö48)

"...Şu anda Hakan Anadolu Lisesinde okuyor. Her dönem karnesini aldığında hep yanıma koşmuştur. Bu dönem de geleceğinden eminim. Bunca yıldır şevkle ve heyecanla çalışmamın en büyük payı Hakan ve Hakan gibi nice öğrencilerimizdir." (Ö49)

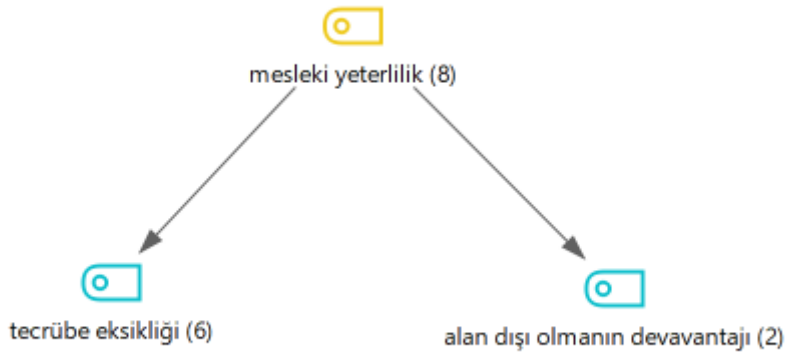
Ayrıca bu kategori altında öğrencilerin öğretmenleri şaşırtan, gülümseten sıra dışı ifade/eylemleri ile ilgili anlatıları yer almaktadır. Anlatılardan bazı alıntılar şöyledir:

"...Çocuğa 'k' sesini gösterdim. Okudu. Sonra 'e' sesini gösterdim. Okudu. Birkaç kez tekrar okuttum. Şimdi birleştir dediğimde öğrencim iki elini birleştirip birbirine vurarak yine sesleri ayrı ayrı okudu." (Ö50)

"Cümle (çözümleme) yöntemi ile ilkokuma yazma öğretiyorum. Her teneffüs fişler yerlere dökülüyor. Ben derse girince topluyorum. Bir gün kızdım. Hem topladım fişleri hem de 'Bir tane dökün de bir göreyim.' dedim. Bir öğrencim, 'Biz bir tane değil ki hepsini döküyoruz.' dedi. O an öfkem yatıştı. Yapacak bir şey yoktu..." (Ö51)

"...Bileştirilmiş sınıfta 1 ve 2. sınıfı bir arada okutuyorum. Derste başkentimiz neresi diye soru bir öğrencim. Başka bir öğrencim 'Almalibük' diye cevap verdi. Şaşıracak, tekrar neresi diye sorduğumda yine, aynı cevabı verdi. 'Neden?', diye sordum. 'Öğretmenim ekmeği, çayı ve şekeri oradan alıyoruz, o yüzden.' dedi." (Ö52)

"Giresun'da beş sınıf bir arada birleştirilmiş sınıf okuttuğum bir yıld. Her biri bir şey söylemek için hem parmak kaldırıyor hem 'Öğretmenim!' diye sesleniyorlardı. Bir ara bunaldım, 'Yeter artık öğretmenim demeyin.' dedim. Öğrencimin biri 'Ne diyelim? Anne, diyelim mi?' deyince çok gülmüştüm." (Ö53)



Şekil 6. Mesleki yeterlilik temasına ait anlatılara ilişkin kategoriler

Mesleki yeterlilik teması altında tecrübe eksikliği (f=6) ve alan dışı olmanın dezavantajı (f=2) olmak üzere iki kategori yer almaktadır. Öğretmenler anlatılarında özellikle mesleklerinin ilk yıllarında tecrübesizliklerinden kaynaklanan güçlükler yaşadıklarına, bazen bu nedenle hatalar yaptıklarına dair anılarını aktarmışlardır. Sınıf öğretmenliği ya da eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenler ise alan bilgisine sahip olmamanın yaşattığı güçlükler ile ilgili anılarını dile getirmişlerdir. Bu temaya ilişkin öğretmenlerin anlatılarından bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Öğretmenliğe başladığım ilk sene merkeze 40 km uzaklıkta bir okula gittim. Sınıfa girdiğimde ne yapacağımı şaşırđım. 24 öğrencinin hepsi gözlerime bakıyor ve ben elimi ayağımı nereye koyacağımı bilmiyorum.” (Ö43)

“Mesleğimin ilk yılları. Birleştirilmiş sınıfta birinci sınıfları okutuyorum. Bir öğrencim Türkçe bilmiyor. Ailesi de Türkçe bilmiyordu. Ailede ile de işbirliği yapamayınca öğrencim başarısız oldu diye onu sınıfta bıraktım. Ertesi yıl dönemin başında öğrencilerim okuma-yazmayı unuttular mı acaba diye kitap okutuyordum. Sınıfta bıraktığım öğrencimin de okuduğunu görünce çok üzüldüm. Dil sorununu aşmış, okumayı da öğrenmişti. Bu hatayı bir daha hiç yapmadım.” (Ö44)

“Mesleğimin üçüncü yılı ve ben ilk kez birinci sınıf okutuyorum. Sınıfın hepsi okumayı öğrendi, bir öğrencimde hiç ilerleme yok. Ailesinden çocuğu doktora götürmelerini istedim. Bana göre zekâ sorunu vardı. Meğer işitme kaybı varmış. Çocuğa bir kulaklık alındı ve bir ay içinde bu çocuk diğer çocukların seviyesine geldi. Bu arada ben çocukları tanımanın önemini anladım.” (Ö45)

“...Göreve başladım. Müdür bana 1.2.3. sınıfları verdi. Sınıfa girdim. Ne yapacağımı bilmiyorum. Öğrenciler ile tanıştım ve sınıftan çıktım. Sanırım 5-10 dakika sürmüştü. Müdür ‘Ne oldu?’ diye sorunca ‘Ders bitti.’ dedim. Ders bitmez hocam diye beni dersliğe geri gönderdi. Alan dışı olmak gerçekten zor.” (Ö46)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretim sürecini nasıl deneyimlediklerini öğretmenlerin anlatıları yolu ile irdelemek amaçlanmıştır. Anlatıların analizi sonucunda veli, öğretim ilke, yöntem ve teknikleri, okuma-yazma öğretimi, çevrenin sosyoekonomik koşulları, meslek sevgisi ve mesleki yeterlilik olmak üzere altı temaya ulaşılmıştır. Tartışma, sonuçlar ve öneriler temalara ilişkin başlıklar altında sunulmuştur.

Veli

Öğretmenler anlatılarında velilerin sosyoekonomik durumları ile ilgili yaşadıkları güçlüklerin ilkokuma yazma öğretim sürecini olumsuz etkilediğini vurgulamaktadırlar. Ebeveyn öğrenim düzeyinin belirleyici olduğu ailenin sosyoekonomik durumu, aile üyelerinin okuryazarlık becerileri üzerinde etkilidir (Rindermann ve Baumeister, 2015). Bu düşüncüyü destekler nitelikte Obalar ve Ada (2010) araştırmasında anne-baba öğrenim düzeyi ve ekonomik durumu yükseldikçe birinci sınıf öğrencilerinin okuma-yazma başarılarının yükseldiğini tespit etmişlerdir. Ailelerin sosyoekonomik durumlarına bağlı olarak aile okuryazarlığı ortamının da değiştiği düşünülebilir. Aile okuryazarlığı kavramının çocuğun yaşadığı evdeki okuma-yazma ortamına karşılık geldiği söylenebilir. Aile okuryazarlığı; çocuğun evde karşılaştığı gazete, dergi, kitap, vb. basılı yayınlar (Purcell-Gates, 1996), aile üyelerinin okuma alışkanlıkları (Sonnenschein, Brody ve Munsterman, 1996), kütüphane ziyaretleri (Payne, Whitehurst ve Angell, 1994), ailenin çocukla oynadığı dil gelişimine etki edebilecek oyunlar (Farver, Xu, Eppe ve Lonigan, 2006), paylaşımlı okuma etkinlikleri (Van Steensel, 2006), ailenin okuryazarlık tutumu (DeBaryshe, Binder ve Buell, 2000), evde yapılan yazma etkinlikleri (boyama, resim yapma) vb. gibi okuma-yazma materyalleri ve okuma-yazma etkinliklerine dair birçok unsurunda barındırmaktadır. Chansa-Kabali (2017) 72 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada, ailelerin aile okuryazarlığı düzeyini anket ile belirlemiş ve zayıf aile okuryazarlığı ortamındaki çocukların okuma-yazma öğrenme başarısının hem ilk yılın başında hem de sonunda daha düşük olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Van Steensel (2006) da benzer bir araştırmada aile okuryazarlığının birinci sınıftaki çocukların kelime puanları ve okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili sonucuna ulaşmıştır. Bu durumda ailelerin sosyoekonomik durumlarına bağlı olarak aile okuryazarlığı ortamının ilkokuma yazma öğretimi sürecinde önemli bir etken olduğu söylenebilir. Ancak bu araştırmada öğretmenler anılarında; aile içi şiddet, ailenin çocuk sağlığı ile ilgilenmemesi, ailenin okul araç-gereçlerini temin edememesi gibi çocukların aile okuryazarlığı ortamından daha öncelikli sosyal ve ekonomik sorunların varlığına dikkat çekmektedirler.

Öğretmenler velilerle ilgili anlatılarında, velilerin öğretim programı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarına vurgu yapmışlar ve ilkokuma yazma öğretiminde aile katılımının yeterli olmadığına değinerek ilkokuma yazma öğretimi sürecinde okul-aile iş birliğinin önemini dile getirmişlerdir. Alanda yapılan araştırmalar bu çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir. Örneğin; Farver vd. (2006) tarafından yapılan araştırmada ebeveynlerin evde okuryazarlıkla ilgili etkinliklere doğrudan katılımının (çocuğa kitap okuma, kütüphane ziyaretleri, kafiyeli oyunlar oynama vb.) okul öncesi çocukların sözlü dil becerilerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerin çocuklarının entelektüel gelişimine katılımlarının öğrencilerin öğrenmelerini ve başarılarını olumlu yönde etkilediği yaygın olarak kabul görmektedir (Jeynes, 2012). Aileler çocukların eğitimine dâhil olduğunda, öğrenciler okul yaşamının çeşitli yönlerinde daha yüksek düzeyde katılım gösterme eğilimindedirler, daha iyi notlara, daha yüksek test puanlarına, daha yüksek mezuniyet derecelerine sahip olurlar ve yükseköğretime devam etme olasılıkları artar (Mapp, 2003). Yapılan araştırmalar, eğitimde aile katılımının yine ailelerin öğrenim düzeyi ve sosyoekonomik durumları ile bağlantılı olduğunu göstermektedir. Bracken ve Fischel (2008) öğrenim düzeyi yüksek olan ailelerin okumaya daha fazla ilgi duyduğu, çocuklarının da okumaya daha fazla ilgi duyduğu ve okuma etkinliklerinde aile-çocuk etkileşiminin yüksek olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Ayrıca aile öğrenim düzeyinin çocukların alıcı kelime hazinesi ve genel olarak okuma-yazma becerileri üzerinde önemli rol oynadığını tespit etmişlerdir. Çakıroğlu ve Kuruyer (2012) düşük ve yüksek sosyoekonomik çevre okullarında yaptıkları araştırmalarında; sosyoekonomik durumu yüksek olan ailelerin çocuklarının ilkokuma yazma öğretimi destekledikleri, onları evde çalıştırdıkları, çocuklarına yardım ettikleri ve aile-öğretmen arasındaki iletişimlerde daha iyi oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca her iki grupta da ailelerin, aile katılımının önemine inanmasına rağmen katılımın nasıl sağlanacağı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını tespit etmişlerdir. Bu araştırmada da örneğe bakmadan cümle yazma ödevini (dikte çalışmasını) çocuğunun gözlerini temiz bir bezle kaparak yaptırmaya çalışan aile ile ilgili anlatı ailelilerin çocuklarına nasıl destek olacaklarını bilmedikleri konusunda çarpıcı bir örnektir. Bu nedenle velilerin öğretim programlarının temel bilgilerine sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Dikte çalışması, programda yer alan el yazısı biçimi, okuma-yazma öğretiminde kullanılacak yöntem, gibi temel bilgilere sahip olurlarsa çocuklarını yanlış yönlendirmelerinin önüne geçilebilir ve çocuklarının eğitimine destek olmaları kolaylaşabilir.

Öğretmenlerin; velilerin sosyoekonomik durumları, velilerin bilgi eksikliği, okul-aile iş birliği ve velilerin yanlış tutumlarına ilişkin anlatıları çoğunlukla köylerde ve kırsal kesimlerde geçmektedir. Bir çocuğun eğitiminde ailenin rolünün önemi düşünüldüğünde özellikle kırsal bölgelerde sosyoekonomik durumu düşük ailelerin eğitime ağırlık verilmesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca ilkokuma yazma öğretimi sürecinde aile katılımının sağlanabilmesi için aile katılım programları geliştirilip ve bu konuda öğretmenlere de eğitimler verilebilir.

Öğretim İlke, Yöntem ve Teknikleri

Öğretmenler öğretim ilke, yöntem ve teknikleri temasına ait anlatılarında ilkokuma yazma öğretiminde bireysel öğretim/ilginin ve öğretimde bireysel farklılıklara dikkat etmenin önemli olduğunu vurgulamışlardır. İllokuma yazma sürecinde öğrenciler farklı deneyimlerle okula başlar. Bazıları okumayı öğrenmiştir, bazıları bazı harf ve sesler hakkında bilgi sahibidir ve bazıları hiçbir harfi ve sesi bilmiyordur. İllokuma yazma öğretimi başlangıç durumları ne olursa olsun tüm çocukların birlikte

öğrenebileceğini varsayar. Bu nedenle çocukların bireysel farklılıkları dikkate alınarak eşli ve grup çalışmaları ile öğrenmelerinin desteklenmesi gerekir (Eggertsdottir, 2009). Wharton-McDonald, Pressley ve Hampston (1998) araştırmalarında bir yıl boyunca dokuz ayrı sınıfta ilkokuma yazma öğretimi sürecini izlemiştir ve başarılı sınıflarda öğretmenlerin öğrencilerini dikkatli bir şekilde takip ederek onlara ihtiyaç duydukları şekilde yardım sağladıklarını tespit etmişlerdir. Nitelikli bir ilkokuma yazma öğretimi çocukların öğrenme ihtiyaçlarını düzenli olarak belirleyen, onların gelişimlerini destekleyen, iyi yetişmiş öğretmenler gerektirir (Pressley vd., 2001). Ancak öğretmenlerin anılarında da belirttikleri gibi kalabalık sınıflarda ve birleştirilmiş sınıflarda öğrencilere ayrılacak zamanının kısıtlı oluşu bireysel ilgi/öğretimi güçleştirmektedir.

Bu tema altında elde edilen bir diğer bulgu ise öğretmenlerin öğrencilerini okuma-yazma öğrenmeye motive etmek için farklı yöntem ve teknikler (sembolik/somut ödüller kullanma, telkinde bulunma, okuma-yazmanın önemini benzetmelerle açıklama vb.) kullandıklarıdır. Morgan ve Fuchs (2007) araştırmalarında okuma becerisi ve okuma motivasyonu arasında çift yönlü bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmalar (Akar, 2008; Onatsu-Arivilommi, Nurmi ve Aunola, 2002; Wharton-McDonald vd., 1998; Wang, 2000) okuma-yazma öğrenmede yüksek motivasyona sahip öğrencilerin daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmadaki öğretmenlerin de belirttiği gibi okuma-yazma öğrenmede motivasyonun sağlanması ve canlı tutulmasına dikkat edilmelidir.

Bu tema altında “yaşama yakınlık ilkesi” olarak adlandırılan kategoride öğretmenler anlatılarında öğrencilerin yaşamlarında onları etkileyen unsurların okuma-yazma öğretimine yansıdığı ve okuma-yazma öğrenme sürecinin de yaşamlarını etkilediğini vurgulamaktadırlar. Yaşama yakınlık ilkesi öğrenilenlerin gerçek yaşamdan kopuk olmaması ve öğrenilenlerin günlük yaşam deneyimlerinde anlam bulmasını içerir. Bu nedenle yaşama yakınlık öğretim ilkesi göz önüne alınarak ilkokuma yazma öğretiminde öğrencilerin günlük yaşamında anlam bulan içeriklerin seçimine dikkat edilmesi gerektiği söylenebilir. İlkokuma yazma öğretiminde yaşama yakınlık ilkesini dikkate alarak yapılacak bir içerik seçimi öğrencilerin okuma-yazmayı öğrenmelerini kolay ve zevkli hale getirebilir.

Öğretmenler anlatılarından elde edilen bir diğer bulgu ise ilkokuma yazma öğretiminde görsel okuma yönteminin ilkokuma yazma öğretimini kolaylaştırdığı, bazen de öğrencilerin görselleri farklı yorumlaması nedeni ile zorlaştırdığıdır. Bozkurt (2011) da araştırmasında bu araştırma sonuçları ile paralel olarak; öğretmenlerin birinci sınıf Türkçe Ders kitabında kullanılan görsellerin çevre koşullarına uygun görsellerden seçilmesi gerektiği ve ders kitaplarında yer alan görsellerin günlük yaşamdan seçildiği görüşünde olduğunu tespit etmiştir. Araştırmada görsellerin okuma-yazma öğretiminde dikkat çekici ve derse karşı ilgi artırıcı özelliğinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan görsellerin farklı yorumlamalara neden olmayacak şekilde seçilmesine özen gösterilebilir.

Bu tema altında elde edilen bir diğer bulgu ise eğitsel oyunların okuma-yazma öğretimini zevkli hale getirdiğidir. Babayiğit ve Gültekin (2019) de araştırmalarında ilkokuma yazma öğretiminde oyunla öğretim uygulamalarının öğrencilerin ilgisini çektiğini, öğrencilerin oyunlar sırasında zevk aldığını ve mutlu olduğunu tespit etmişlerdir. İlkokuma yazma öğretiminde cümle, sözcük ve hecelerin öğrenilmesi için çok sayıda tekrara ihtiyaç duyulur. Tekrarların rutin ve bıktırıcı çalışmalara dönüşmemesi için öğretimin oyunlaştırılmasının sayısız yararı vardır (Çelenk ve Baycan, 2013).

Son olarak bu tema altında öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda akran öğretiminden yararlandıkları belirlenmiştir. Birleştirilmiş sınıflarda, öğrenciler öğretilmelerinin desteğine ve ilgisine en fazla ihtiyaç duyduğu dönemde, ödevli ders saatlerinde kısmen de olsa bu ilgiden mahrum kalmaktadır (Obalar, 2003). Birleştirilmiş sınıfların dezavantajlarına karşı bir avantajı da akran öğretimine fırsat vermesidir (Erdem, 2015). Akran öğretimi ile öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bireysel ilgi kısmen de olsa telafi edilebilir.

Okuma-Yazma Öğretimi

İlkokuma yazma öğretimi temasında öğretmenlerin anlatılarının okuma-yazmayı öğrenmekte geciken öğrencilerde yoğunlaştığı, okuma-yazma öğretim sürecinde öğretmen ve öğrencilerin stres yaşadığı ve okul olgunluğunun okuma-yazmada önemli olduğu tespit edilmiştir. Ülkemizde, bir sınıf öğretmeni öğrencilerine okuma-yazmayı ne kadar kısa sürede öğretirse o kadar başarılı bir öğretmen olarak görülmektedir. Öğretmenlerin anılarında belirttiği gibi öğretmenlere kaç öğrencisinin, ne zaman okumaya geçtiği meslektaşları, velileri ve okul müdürleri tarafından sorulmaktadır. Bu sorgulama da öğretmenleri baskı altına almakta ve yaşadıkları stresi öğrencilerine yansıtmalarına neden olmaktadır. Okuma-yazma öğretimindeki başarıda ‘hız ölçütü’ algısının önce sınıf öğretmenleri ve okul müdürlerince yanlış olduğu benimsenmeli sonra da bu konuda veliler bilgilendirilmelidir. Bir an önce okuma-yazmayı öğrenmekten ziyade öğrencinin bu süreçten zevk alması, başarı duygusunu tatması, arkadaşları ile kıyaslanmadan takdir edilmesi daha önemlidir.

Bu tema altında öğretmenlerin anlatılarda değindiği bir diğer husus okul olgunluğudur. Öğretmenler özellikle 60-66 aylık öğrencilerin okul olgunluğunun yetersiz oluşu ile ilkokuma yazma öğretiminde güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin 60-66 aylık öğrencilerin okul olgunluklarının yetersiz olması nedeniyle okuma-yazma öğretiminde güçlüklerle karşılaştığı (Bayat, 2015a; Kutluca Canbulat ve Yıldızbaş, 2014) ve bu yaş gurubu öğrencilerin üst yaş grubuna göre okuma-yazma başarılarının daha düşük olduğu (Arı ve Özcan, 2014; Bayat, 2015b; Tatal ve Oral, 2015) ortaya konulmaktadır. Öğretmenlerin anlatıları 60-66 aylık öğrencilerin birinci sınıfa kayıtlarının yapıldığı dönemde geçmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı 2019 yılında yayımladığı yönetmelikle okula başlama yaşını 69 ay olarak belirlemiş ve 60-66 aylık çocukları okul öncesi eğitime yönlendirmiştir (MEB, 2019). 60-66 aylık öğrenciler ile ilgili yapılan araştırmalar dikkate alındığında bu düzenlemenin olumlu bir gelişme olduğu söylenebilir. Okula başlamada okul olgunluğunun sağlanmış olmasında yaş önemli bir değişken olsa da tek başına yeterli değildir. Bu nedenle okula kayıt işlemleri öğrencilere okul olgunluğu testleri yapılarak yürütülebilir.

Bu tema altında ele alınan bir diğer husus ise öğretmenlerin çözümlenme yöntemi yerine ses temelli cümle yöntemi tercih ettiklerini belirtmeleridir. İlkokuma yazma öğretiminde yöntem seçimi literatürde (Kutluca-Canbulat, 2013; Hall, 2003; Pressley ve diğ., 2001; Snow ve Juel, 2005) tartışılan bir konudur. Literatürde, ses temelli cümle yönteminin Türkçe ses yapısına uygun olması (Türkçe Öğretim Programı, 2015) ve okuma-yazmaya daha erken geçilmesi (Beyazıt, 2007; Bıçak ve Susar-Kırmızı, 2013; Tok, Tok ve Mazı, 2008) nedeni ile etkili bir yöntem olduğu vurgulanmaktadır. Ancak ilkokuma yazma öğretiminde en etkili yöntem şudur demek oldukça güçtür. Önemli olan öğretmenlerin yöntemleri doğru bir şekilde uygulayabilmesidir.

Yine bu tema altında öğretmenler anılarında öğrencilerin okumayı öğrendikten sonra yazmayı daha kolay öğrendiğini vurgulamışlardır. Birinci sınıf çocukları için yazı yazmak zor bir süreçtir çünkü çocuklar yazı yazarken bir yandan harflerin yazılış biçimlerini düşünürken bir yandan da ne yazacaklarını düşünürler (Graham, Haris, Mason vd., 2008). El yazısı yazma hızları henüz yavaş olduğundan ne yazacaklarını akıllarında tutmakta zorlanırlar (Graham, 1990). Bu nedenle bu araştırmadaki öğretmenlerin belirttiği gibi çocukların okumayı öğrendikten sonra yazmayı daha kolay öğrenmeleri doğaldır. İlkokuma yazma öğretiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri bir bütün halinde yürütülür. Çocukların yazma becerilerini kazanmaları için önce okumayı öğrenmelerini beklememek gerekir ancak Graham ve Harris’in (2000) de belirttiği gibi öğrencilerin el yazıları yaş ve sınıf ilerledikçe gelişir ve çocuklardaki bireysel farklılıklar el yazılarında da bireysel farklılıklara yol açar. Bu nedenle yazma etkinliklerinde yorucu ve sıkıcı tekrarlarla öğrencilerin bıktırılmaması gerektiği, bireysel farklılıklar dikkate alınarak yazma öğretiminde esnek davranılması gerektiği söylenebilir. Hatta el yazısının yanı sıra bilgisayarları yazma programının ayrılmaz bir parçası haline getirmek

(Curtler ve Graham, 2008) yazı yazma ile ilgili olası psiko-motor sorunları önleyerek yazma öğretimi daha eğlenceli ve kolay hale getirebilir (Trageton, 2002).

Olumsuz Çevre Şartları

Öğretmenler anlatılarında, çevrenin sosyoekonomik dezavantajları, birleştirilmiş sınıfların dezavantajları, okulun fiziki dezavantajları ve anadil sorunu nedeni ile çevrenin olumsuz şartlarının ilkokuma yazma öğretimi sürecini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

Çocukların yetiştirildiği sosyal ve kültürel çevre onların okuma-yazma öğrenmesini oldukça etkiler (Justice ve Pullen, 2003). Düşük sosyoekonomik çevreden gelen öğrenciler genellikle zayıf kelime hazinesi ile okula başlar (Irwin vd., 2012). Bu düşünceyi destekler nitelikte, Obalar ve Ada (2010) araştırmasında, okullarının bulunduğu sosyokültürel çevre iyileştikçe öğrencilerin okuma- yazma başarısının yükseldiği sonucunu elde etmişlerdir. Ancak bu çalışmada öğretmenler anlatılarında güvenlik (terör), temizlik/sağlık (bit), sosyal ilişkiler (aileler arasındaki husumet) gibi öğretimi etkileyecek daha genel sosyokültürel sorunlara dikkat çekmişlerdir.

Birleştirilmiş sınıfların dezavantajları da okuma-yazma öğretiminde önemli bir etkidir. Genel olarak dünyada eğitim programları birleştirilmiş sınıflar için yapılandırılmamaktadır ve öğretmenler müstakil sınıflar için oluşturulmuş eğitim programlarını birleştirilmiş sınıflara uyarlamakta güçlük çekmektedir (Brown, 2009). Ramrathan ve Mzimela (2016) araştırmalarında müstakil sınıflar ölçüt alındığında birleştirilmiş sınıflarda öğrencilerin okuma becerilerinin beklenenin gerisinde olduğunu, öğretmenlerin müstakil sınıflarda okumayı nasıl öğreteceği bilgisine sahip olmasına rağmen birleştirilmiş sınıflarda güçlük çektiğini tespit etmişlerdir. Birleştirilmiş sınıfların dezavantajlarını en aza indirmek için öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu öğretim rehberliğinin sağlanması gerekir. Ayrıca çalışmada, birleştirilmiş sınıflardan müstakil sınıflara geçtiklerinde öğretmenlerin bunu "kurtuluş" olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapan öğretmenlerin ücretlerinde iyileştirme yapılması ya da tatil bölgelerindeki öğretmen evlerinden ücretsiz yararlanmalarına imkân tanınması gibi uygulamalar ile birleştirilmiş sınıflarda çalışan öğretmenler ekonomik ve psikolojik açıdan desteklenebilir. Ayrıca öğretmenler anlatılarında köy okullarında ve çoğunlukla birleştirilmiş sınıflarda okulların fiziki şartlarının da elverişsiz olduğunu belirtmişlerdir. Okulların fiziki şartlarının iyileştirilmesi ve ders-araç gereçleri konusunda daha donanımlı hale getirilmesi öğretmenlerin yaşadıkları güçlükleri daha kolay aşmalarını sağlayabilir.

Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde yaşadığı bir diğer sorun ise anadil sorunudur. Özellikle kırsal bölgelerde yaşanan sosyoekonomik sorunlar, birleştirilmiş sınıfların güçlükleri, velilerin ilgisizliği ile karşı karşıya olan öğretmenler bir de Türkçe bilmeden okula başlayan öğrencilere okuma-yazma öğretme sorumluluğunu yüklediklerinde yaşadıkları güçlükler daha da artmaktadır. Bu bölgelerde okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi (Bayat, 2017) hatta Türkçe bilmeyen öğrencilere okul öncesi eğitimin iki yıl zorunlu hale getirilmesi öğretmenlerin yaşadığı güçlükleri azaltabilir. Araştırmalar (Bayat, 2017; Bialystok ve Feng, 2011; Hopp, Vogelbacher, Kieseier ve Thoma, 2019; Thomas ve Collier 2002; Verhoeven, Steenge ve Balkom, 2012) iki dilli çocukların tek dilli çocuklara göre dil başarılarının daha düşük olduğunu göstermektedir. İki dilli çocukların okul öncesi eğitimi iki yıl zorunlu kılınarak ve üst sınıflarda destek eğitimleri verilerek anadil sorunu en aza indirilebilir.

Meslek Sevgisi

Bu temada öğretmenlerin meslek hayatlarında öğrencileri için birçok fedakarlıkta (okul araç-gereçlerini temin etme, okul sobasını yakma, okulu boyama, sosyoekonomik durumu kötü olan öğrencilere yardımcı olma, ders saatleri dışında bireysel öğretim yapma) buldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleği fedakârlık isteyen bir meslek olarak görülmektedir (Acker, 1995; Özbek,

Kahyaoğlu ve Özgen, 2007). Çalışanların mesleğe adanmışlık düzeyleri onların yaptıkları işte gösterdikleri çaba ve gayret ile yakından ilişkilidir. Mesleğe adanma veya mesleki adanmışlık çalışanların ortaya koydukları performansı belirleyen önemli bir faktör olarak görülmektedir (Turhan, Demirli ve Nazik, 2012). Öğretmenlerin anlatılarından elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yaptıkları fedakarlıklar dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık düzeylerin yüksek olduğu düşünülebilir.

Ayrıca bu tema altında öğretmenlerin yaptıkları fedakarlıklar ve verdikleri emek sonucunda öğrencilerinden aldıkları olumlu dönütler sayesinde mesleki doyuma ulaştıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğretmenlerini şaşırttıkları/gülümsettikleri anılarının çocuklarla çalışmayı eğlenceli hale getirdiği ve mesleki doyumları üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Toplumun geleceğini oluşturacak kritik dönemdeki bir kitleye hizmet eden sınıf öğretmenlerinin, mesleki doyumsuzluk ve tükenmişlik yaşaması istenilen bir durum değildir (İnce ve Şahin, 2016). Araştırmalar öğretmenlerin mesleki doyumunun kişisel özellikler ve çalışma koşulları (Darmody ve Smyth, 2016; Ma ve MacMillan, 1999), okul ortamı ve öğretmenlerin ruh hali (Darmody ve Smyth 2016), müstakil/birleştirilmiş sınıfta görev yapma durumları (İnce ve Şahin; 2016), müdürlerin yönetim yaklaşımları (Bogler, 2001), denetleyici desteği, zaman baskısı, ailelerle ilişkiler ve özerklik (Skaalvik, ve Skaalvik, 2009) vb. faktörlerle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak öğretmenlerin mesleki doyumlarında öğretimin kendine özgü ödülleri olan; öğrencilerle çalışıyor olma, öğrencilerin öğrenmelerini ve gelişimini görme gibi faktörler de önemlidir (Scott, Stone ve Dinham, 2001). Perrachione, Rosser ve Petersen (2008) araştırmasında çocuklarla çalışmayı eğlenceli bulma, her gün en azından bir öğrenci için fark yaratabilmenin ve öğrencilerin gelişimini gözlemlemenin hazzını yaşama gibi nedenlerin öğretmenlerin mesleki doyumlarını etkilediği sonucunu elde etmişlerdir ve sonuçların bu araştırma ile paralellik gösterdiği söylenebilir. İlkokuma yazma öğretiminde olumsuz okul şartları, olumsuz çevre koşulları, ailelerin ilgisizliği ve öğretim ortamının diğer zorluklarına rağmen öğrencilerin başarıları ve sevgisi ile karşılaşmanın öğretmenlerin mesleki doyumlarında önemli bir etken olduğu düşünülebilir. Öğretmenlerin mesleki doyumlarını arttıracak diğer (çalışma koşullarını iyileştirme, okul donanımı sağlama, ücretlerde iyileştirme ve sosyal imkanlar sağlama vb.) çalışmalara da önem verilebilir.

Mesleki Yeterlilik

Öğretmenler mesleklerin ilk yıllarında tecrübesizliklerinden kaynaklanan zorluklar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Hangi meslek olursa olsun çalışanlar yıllar içinde edindikleri deneyimlerle mesleklerinde daha yetkin hale gelir. Ancak Mustafa Kemal Atatürk'ün vecizesinde belirttiği gibi "Eğitimde Feda Edilecek Tek Bir Fert Dahi Yoktur". Bu nedenle öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının edindikleri teorik bilgileri uygulamalarına fırsat verecek derslere, başka bir deyişle alan deneyimi kazanmalarına fırsat verecek uygulamalara ağırlık verilmelidir (Darling-Hamington, 2006; Coffey, 2010; Goodman, 1985; Zeichner, 2010). Araştırmalar (Foorman ve Moats 2004; McCutchen, Harry, Cunningham vd.; 2004; Piasta vd., 2009; Spear-Swerling ve Brucker, 2004) öğretmenlerin ilkökuma yazma öğretimi alan bilgisi ile öğrencilerin okuma-yazma başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Eğitim fakültelerinde yürütülen Öğretmenlik Uygulaması derslerinde öğretmen adayları ilkokulun tek bir sınıfında bir dönem/yıl boyunca öğrenimlerini sürdürmektedir. Bu durumda bazı öğretmen adayları ilkökuma yazma öğretimi konusunda gözlem ve uygulama fırsatını yakalayamamaktadır. İlkokuma yazma öğretimi derslerinin sayısı artırılarak okul uygulamaları ile birlikte yürütülebilir. Böylece sınıf öğretmenlerinin ilkökuma yazma öğretimi alan bilgileri ve uygulamaları konusunda daha donanımlı olarak mesleğe başlamaları sağlanabilir.

Bu tema altında bir diğer bulgu ise alan dışı öğretmenlerin mesleki yeterlilik konusunda yaşadıkları güçlüklerle ilişkilidir. Ülkemizde sınıf öğretmeni açığından kaynaklanan sorunlar nedeni ile alan dışı olan, hatta pedagojik formasyon almamış olan 4 yıllık fakülte mezunlarının sınıf öğretmeni olarak atandıkları dönemler olduğu bilinen bir gerçektir. Sınıf öğretmenleri; okuma, yazma ve matematiğin

yanı sıra yaratıcı düşünme gücünün gelişiminden öğrencinin olumlu tutum geliştirmesine kadar uzanan çok geniş bir alanda çocuk eğitiminden sorumlu uzmanlardır (Cremin ve Arthur, 2014). Bu nedenle günümüzde sınıf öğretmeni açığının kapanmasının da etkisi ile alan dışı atamaların yapılmaması sevindiricidir.

Öğretmenlerin anılarından yola çıkarak elde edilen sonuçlar özetle ele alındığında; öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde velilerden, öğrencilerden, okulun bulunduğu çevre şartlarından, mesleki bilgi ve deneyim eksikliğinden kaynaklanan güçlükler yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaşanan güçlüklerle rağmen mesleğe kendilerini adadıkları, çocuklardan aldıkları olumlu dönütlerden ve çocuklarla çalışıyor olmanın verdiği hazdan dolayı mesleki doyuma ulaştıkları sonucu elde edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin genel olarak ilkokuma yazma öğretiminde öğretim ortamının düzenlemesine etki edebilecek unsurların farkında oldukları ve bu unsurları dikkate aldıkları söylenebilir.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimi sürecine ilişkin anıları sınırlandırılmadan irdelenmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda öğretmenlerin bu süreçte yaşadıkları anılar, velilerle ilgili anıları, kullandıkları yöntem/tekniklerle ilgili anıları, öğrenci özellikleri ile ilgili anıları vb. gibi sınırlandırılabilir. Ayrıca öğrencilerin okuma-yazma öğrenme sürecine ilişkin anılarının inceleneceği çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar/ Refences

- Acker, S. (1995). Carry on caring: The work of women teachers. *British Journal of Sociology of Education*, 1 (1), 21-36.
- Agee, J. (2005). Literacy, aliteracy, and lifelong learning. *New Library World*, 10(5/6), 244-252.
- Akar, C. (2008). Öz-yeterlilik inancı ve ilkokuma yazmaya etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 185-198.
- Arı, A. ve Özcan, E. (2014). Birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu düzeylerinin, okuma yazmayı öğrenmelerine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 47, 74-90.
- Astleitner, H. (2005). Principles of effective instruction general standards for teachers and instructional designers. *Journal of Instructional Psychology*, 32(1), 3.
- Aytan, T. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma ve yazma öğretimi dersine ilişkin tutumları. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 18(2), 547-565.
- Babayiğit, Ö. ve Erkuş, B. (2017). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 271-284.
- Babayiğit, Ö. ve Gültekin, M. (2016). İlk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi uygulamaları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 450-483.
- Bay, Y. (2008). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma-yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)*. [Yayımlanmamış Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bayat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma programında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri. *ilkogretimonline dergisi*, 13(3), 759-775.
- Bayat, S. (2015a). İlkokuma yazma öğretiminde 60-66 aylık çocuklar ile ilgili yaşanan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 172-185.
- Bayat, S. (2015b). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin sesli okuma becerilerinin okula başlama yaşına göre değerlendirilmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi* 2, (Özel Sayı 2)243-255.
- Bayat, S. (2017). Reading comprehension skills of bilingual children in Turkey. *European Journals of Education Studies*, 3(6), 72-93.

- Beyazıt, N. (2007). *İlk okuma yazma öğretiminin kazandırılmasında çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yönteminin farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Bıçak, E. ve Kırmızı, F. S. (2013). Öğretmen görüşlerine göre ses temelli cümle yöntemine ilişkin uygulamalarda öğrenci ve velilerin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 193-210.
- Bialystok, E., & Feng, X. (2011). Language proficiency and its implications for monolingual and bilingual children. In A. Durgunoglu & M. Gerber (Eds.), *Language and literacy development in bilingual settings* (pp. 121-138). New York, London: The Guildford Press.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational administration quarterly*, 37(5), 662-683.
- Bozkurt, E. (2011). *İlköğretim 1. sınıf Türkçe ders programı görsel okuma-görsel sunu kazanımlarının ve ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan görsellerin etkililiğinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19(1), 45-67.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Psikolojide tematik analiz kullanımı. S. N. Şad, N. Özer ve A. Atli (Çevirenler). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 873-898. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.17m
- Brown, B.A. (2009). Preparation of teachers for multi-grade teaching: Global lessons for South Africa, *South African Review of Education*, 15(2), 61-84.
- Brown, C. S. (2014). Language and literacy development in the early years: Foundational skills that support emergent readers. *Language and Literacy Spectrum*, 24, 35-49.
- Canbulat, A. N. (2013). Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretiminde anlamlı okumayı etkileyen unsurlar. *Mediterranean Journal of Humanities*. 3(2), 173-191.
- Carrigg, F. & Honey, M. (2004). Literacy as the key to academic success and educational reform. In S. D., Stickland & D.E. Alverman (Eds.), *Bridging the Literacy Achievement Gap Grades 4-12* (pp.126-221). New York, London: Teachers College.
- Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22(1), 5-12.
- Chansa-Kabali, T. (2017) Home literacy activities: Accounting for differences in early grade literacy outcomes in low-income families in Zambia, *South African Journal of Childhood Education* 7(1), 1-9.
- Coffey, H. (2010). "They taught me": The benefits of early community-based field experiences in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 2(2), 335-342.
- Cremin, T. & Arthur, J. (2014). *Learning to teach in the primary school*. Routledge: London and Newyork.
- Cresswell, J.W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. Ed. M, Bütün ve S. B., Demir) (3. Basım). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Cutler, L. & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of educational Psychology*, 100(4), 907-919.
- Çakıroğlu, A. & Kuruyer, H. G. (2012). First grade elementary school student's family involvement in the process of reading and writing skills acquisition. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 5588-5592.
- Çelenk & Baycan (2013). İlkokuma yazma öğretiminin tarihçesi, hedefleri, önemi ve ilkeleri. (Ed. Çelenk, S.) İlkokuma yazma programı ve öğretimi içinde (s.1-13). Ankara: Eğiten Kitap.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*, San Francisco: Jossey-Bass.

- Darmody, M. & Smyth, E. (2016). Primary school principals' job satisfaction and occupational stress. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 115-128.
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S. & Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 653-701.
- DeBaryshe, B. D., Binder, J. C. & Buell, M. J. (2000). Mothers' implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160, 119-131.
- Demir Çetin, P. (2019). *Birleştirilmiş sınıflarda ilkokuma ve yazma öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Eggertsdottir, R. (2009). Beginning literacy-An interactive approach. In B. Culligan (Ed.) *The changing landscapes of literacy-building best practice* (pp. 279-293). Dublin: Reading Association of Ireland.
- Ekin, Ö. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Elbaz-Luwisch, F. (2005). *Teachers' voices. Storytelling och Possibility*. Connecticut: IAP.
- Ersoy, A., & Bozkurt, M. (2016). Anlatı araştırması. (Ed. Saban, A. ve Ersoy A.) *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (s. 209-250). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, A.R. (2015). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim* (7. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Farver, J. M., Xu, Y., Eppe, S., & Lonigan, C. J. (2006). Home environments and young Latino children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 196-212.
- Foorman, B. R. & Moats, L. C. (2004). Conditions for sustaining research-based practices in early reading instruction. *Remedial & Special Education*, 25, 51-60.
- Goodman, J. (1985). What students learn from early field experiences: A case study and critical analysis. *Journal of Teacher Education*, 36(6), 42-48.
- Graham, S. & Harris, K. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35, 3-12.
- Graham, S. (1990). The role of production factors in learning disabled students' compositions. *Journal of Educational Psychology*, 82, 781-791.
- Graham, S., Harris, K. R., Mason, L., Fink-Chorzempa, B., Moran, S. & Saddler, B. (2008). How do primary grade teachers teach handwriting? A national survey. *Reading and writing*, 21(1-2), 49-69.
- Gözükcük, M. (2019). Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokuma Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Tutumları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 450-468.
- Güneş, F. (2013). Okuma yazma öğrenme yaşı. *Eğitim Kuram ve Uygulama* 9(4), 280-298.
- Güneş, F., Uysal, H., & Taç, İ. (2016). İlkokuma yazma öğretimi süreci: öğretmenim bana okuma yazmayı öğretir misin? *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 23-33.
- Hall, K. (2003). Effective literacy teaching in the early years of school: A review of evidence. In N. Hall, J. Larson, & J. Marsh (Ed.) *Handbook of early childhood literacy* (pp. 315-326) London: Sage.
- Hanemann, U. (2015). Lifelong literacy: Some trends and issues in conceptualising and operationalising literacy from a lifelong learning perspective. *International Review of Education*, 61(3), 295-326.
- Hopp, H., Vogelbacher, M., Kieseier, T. & Thoma, D. (2019). Bilingual advantages in early foreign language learning: Effects of the minority and the majority language. *Learning and Instruction*, 61, 99-110.

- Irwin, J. R., Moore, D. L., Tornatore, L. A. & Fowler, A. E. (2012). Promoting emerging language and literacy during storytime. *Children & Libraries, 10*(2), 20-23.
- İnce, N. B., & Şahin, A. E. (2016). Birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(2), 391-409.
- Jeynes, W.H. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education, 4*(4), 706-742.
- Johnson, K. E. & Golombek, P. R. (2002). Teachers' narrative inquiry as professional development. Cambridge University Press. Erişim: <https://books.google.com.tr>
- Justice, L.M. & Pullen, P.C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches, *Topics in Early Childhood Special Education 23*(3), 99-113. <http://dx.doi.org/10.1177/02711214030230030101>
- Kartal, H. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma-yazma öğretimine yönelik tutumlarını etkileyen unsurlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(2), 509-521.
- Kızılaslan Tunçer, B. (2013). Öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimi dersindeki akademik başarıları, biliş üstü farkındalık düzeyleri, düşünme stilleri ve tutumları arasındaki ilişkiler. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale
- Kutluca-Canbulat, A. N. & Yıldızbaş, F. (2014). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 60-72 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 33-50
- Ma, X., & MacMillan, R.B. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *The journal of educational research, 93*(1), 39-47.
- Mahar, N. E., & Richdale, A. L. (2008). Primary teachers' linguistic knowledge and perceptions of early literacy instruction. *Australian Journal of Learning Difficulties, 13*(1), 17-37.
- Mapp, K.L. (2003). Having their say: Parents describe why and how they are engaged in their children's learning. *School Community Journal, 13*(1), 35-64.
- Mather, N., Bos, C., & Babur, N. (2001). Perceptions and knowledge of preservice and inservice teachers about early literacy instruction. *Journal of learning disabilities, 34*(5), 472-482.
- McCutchen, D., Abbott, R. D., Green, L. B., Beretvas, S. N., Cox, S., Potter, N. S., ... & Gray, A. L. (2002). Beginning literacy: Links among teacher knowledge, teacher practice, and student learning. *Journal of learning disabilities, 35*(1), 69-86.
- McCutchen, D., Harry, D. R., Cunningham, A. E., Cox, S., Sidman, S. & Covill, A. E. (2002). Reading teachers' knowledge of children's literature and English phonology. *Annals of Dyslexia, 52*, 207-228.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist, 53*, 185-204.
- MEB (2015). Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara.
- MEB Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik (2019, 10 Temmuz). Resmi Gazete (Sayı: 30827). Erişim: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/07/20190710-6.htm>
- Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *Educational technology research and development, 50*(3), 43-59.
- Morgan, P. L. & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional children, 73*(2), 165-183.
- Obalar, S. (2013). İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara çözüm önerileri. (Ed. Çelenk, S.) İlkokuma yazma programı ve öğretimi içinde (s.267-285). Ankara: Eğiten Kitap.

- Obalar, S., & Ada, S. (2010). Ekolojik bakış açısı ve sosyal kapital kuram çerçevesinde öğrencilerin ilk okuma yazma becerilerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32(32), 141-168.
- Onatsu-Arviolommi, T., Nurmi, J. E., & Aunola, K. (2002). The development of achievement strategies and academic skills during the first year of primary school. *Learning and Instruction*, 12(5), 509-527.
- Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C., Trevisan, M. S. & Brown, A. H. (2012). *Teaching strategies: A guide to effective instruction*. (9th ed.). Boston: Wadsworth, Cengage Learning.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.
- Öz, M. F. (1999). İlkokuma-yazma öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 24(114).1-7.
- Özbek, R., Kahyaoğlu, M., ve Özgen, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 221-232.
- Özcan, A. F., & Özcan, A. O. (2016). İlk okuma yazma öğrenmede çocukların yaşadıkları güçlükler, nedenleri ve çözüm önerileri: nitel bir araştırma. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 69-103.
- Özdemir, C., & Erdoğan, T. (2017). Sınıf öğretmenleri adaylarının ilkökuma ve yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 17(1), 314-331.
- Öztürk, B., & Ertem, İ. S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *Journal of Anatolian Cultural Research*, 1(3), 1-26.
- Payne, A. C., Whitehurst, G. J., & Angell, A. L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 427-440.
- Perrachione, B. A., Rosser, V. J. & Petersen, G. J. (2008). Why do they stay? Elementary teachers' perceptions of job satisfaction and retention. *Professional Educator*, 32(2), 1-17.
- Piasta, S. B., Connor, C. M., Fishman, B. J. & Morrison, F. J. (2009). Teachers' knowledge of literacy concepts, classroom practices, and student reading growth. *Scientific Studies of Reading*, 13(3), 224-248.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Block, C. C., Morrow, L., Tracey, D., ... & Woo, D. (2001). A study of effective first-grade literacy instruction. *Scientific studies of reading*, 5(1), 35-58.
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the *TV Guide*: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31, 406-428.
- Ramrathan, L. & Mzimela, J., (2016) Teaching reading in a multi-grade class: Teachers' adaptive skills and teacher agency in teaching across grade R and grade 1, *South African Journal of Childhood Education* 6(2), 1-8.
- Rindermann, H. & Baumeister, A.E., 2015, Parents' SES vs. parental educational behavior and children's development: A reanalysis of the Hart and Risley study, *Learning and Individual Differences*, 37, 133-138. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.12.005>
- Saban, A., & Sarıçelik, S. (2018). İçedönük Bir Çocuğu Anlamak: Bir Anlatı Araştırması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 225-252.
- Scott, C., Stone, B. & Dinham S. (2001). "I love teaching but..." International patterns of teaching discontent. *Education Policy Analysis Archives*, 9(28), 1-18.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and teacher education*, 25(3), 518-524.

- Snow, C. E., & Juel, C. (2005). Teaching children to read: What do we know about how to do it? In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 501–520). Oxford, England: Blackwell.
- Sonnenschein, S., Brody, G. & Munsterman, K. (1996). The influences and family beliefs and practices on children's early reading development. In L. Baker, P. Afflerbach, & D. Reinking (Eds.), *Developing engaged readers in school and home communities* (pp. 3–20). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Spear-Swerling, L. & Brucker, P. O. (2003). Teachers' acquisition of knowledge about English word structure. *Annals of Dyslexia*, 53, 72–103.
- Thomas, W. P. & Collier, V. P. (2002). A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement. Center for Research on Education, Diversity & Excellence, University of California, Santa Cruz. ERIC ID: ED475048
- Tok, Ş., Tok, T. N., & Mazi, Ö. A. (2008). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 123-144.
- Toprakçı, E., & Gülmez, D. (2018). Velilerin penceresinden öğrencilerin eğitim hayatı (Anılar bağlamında nitel bir analiz). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 253-275.
- Trageton, A. (2002). *Creative writing on computers and playful learning: Grade 1*. Association for the Study of Play annual meetings, Santa Fe: NM.
- Turhan, M., Demirli, C., & Nazik, G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık düzeyine etki eden faktörler: Elazığ örneği. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 79-192.
- Tutal, Ö., & Oral, B. (2015). İlk okuma-yazma öğrenmede okula başlama yaşının okuma-yazma başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 96-121.
- Uitto, M. (2012). Behind every profession is a person': Students' written memories of their own teacher-student relationships. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 293-301.
- Van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 367-382.
- Verhoeven, L., Steenge, J. & Van Balkom, H. (2012), Linguistic transfer in bilingual children with specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(2), 176–183.
- Wang, Y. (2000). Children's attitudes toward reading and their literacy development. *Journal of Instructional Psychology*, 27(2), 120-120.
- Wharton-McDonald, R., Pressley, M. & Hampston, J. (1998). Outstanding literacy instruction in first grade: Teacher practices and student achievement. *Elementary School Journal*, 99, 101–128.
- Yangın, B. (2009). Hazırbulunmuşluk ile okuma ve yazma başarımları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36), 316-326.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.

Teacher Reporting: First-Grade Literacy Instruction

Extended Abstract:

Purpose and Significance: Reading-writing skills are the foundation for lifelong learning (Agee, 2005; Chansa-Kabali, 2017; Hanemann, 2015). The skills are the most basic and most important skills children need to learn in primary school. Basic literacy is a precondition to ensure academic success in other lessons (Brown, 2014; Carrigg & Honey, 2004; Güneş, Uysal & Taç, 2016). Children who do not understand what they read and cannot express in writing cannot be successful in school (Çelenk & Baycan, 2013). For this reason, it is important that the child receives effective first-grade literacy instruction.

For effective instruction, teachers are accepted as having key roles. Therefore, to search for the answers to questions about what is experienced during first-grade literacy instruction from the viewpoint of teachers experiencing it will ease the process of investigating the first-grade literacy instruction from the perspective of the teachers. Hence, this research aimed to perform a narrative study giving teachers the opportunity to investigate memories from the first-grade literacy instruction that they considered important. It is possible to encounter studies investigating primary school teachers / preservice primary school teachers' the competency beliefs of about literacy teaching (Özdemir & Erdoğan, 2017; Öztürk & Ertem, 2017), knowledge of literacy teaching (McCutchen, Abbott, Green et al., 2002; Mahar & Richdale, 2008; Mather, Bos & Babur, 2001; Piasta, Connor, Fishman et al., 2009), opinions related to difficulties experienced in first-grade literacy instruction (Babayiğit & Erkuş, 2017; Bayat, 2014; Özcan & Özcan, 2016) and attitudes towards first-grade literacy instruction (Aytan, 2017; Kartal, 2018) in the literature. However, narrative studies investigating the experiences of teachers related to first- grade literacy instruction is not found in the literature. This research may provide a more general perspective on first-grade literacy instruction. Therefore, it is considered that the study is an original to contribute to the first-grade literacy instruction.

Method: The study is based on narrative research design which is one of the qualitative research designs. The study group comprised 76 primary school teachers employed in Ordu province. For selection of the study group, the maximum variety sampling method was used. The purpose of the study is explained to the teachers and questions are asked about their demographic characteristics. Teachers are asked to tell one / several memories they experienced during the first- grade literacy

instruction. Data are collected with interviews and written documents (mail, compositions). A total of 78 narratives are obtained from participants. Analysis of data used the thematic analysis method.

Findings: The results of analysis of the narratives formed 6 themes: parent (f=23), principles of instruction and instructional methods (f=39), basic literacy teaching (f=35), adverse environmental conditions (f=25), love of the profession (f=12) and professional competency (f=8). The six themes are subdivided into categories.

Discussion and Conclusion: As a result of the research it was determined that teachers have difficulties in first-grade literacy instruction because of bilingual students, socioeconomic disadvantages of the environment and parent, parent' deficient information about the curriculum, school maturity level of students from 60-66 months of age, lack of field experience and lack of knowledge of literacy teaching, school equipment and multi-grade classes. The roots of raising successful literate individuals is linked to historical culture; and should be considered separately from social contexts like family, schools and communities (Chansa-Kabali, 2017). Consequently, all aspects of problems should be dealt with to increase the effective of first-grade literacy instruction. In addition, teachers benefit from individual learning methods, educational games and peer tutoring in multi-graded classes. It is determined that teachers attach importance to motivating students to learn literacy, selection of first-grade literacy content and individual learning needs of students.

Generally, teachers are aware of principles that could affect regulation of the teaching environment and paid attention to these principles during first-grade literacy instruction. Additionally, teachers committed themselves to their profession and it was concluded they achieved profession satisfaction due to positive feedback received from children and from the situation of working with children. Importance should be given to other determinant to increase the profession satisfaction of teachers (improving working conditions, providing school equipment, improving wages and providing social opportunities, etc.)

Keywords: *First-grade literacy intruction, Teachers' memories, Teacher experience, Narrative.*



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.865395

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2021, 40(1), 107-121

Güzel Sanatlar Liselerinde Kullanılan Çalgı Eğitimi Kanun ve Çalgı Toplulukları Ders Kitapları Arasındaki Hedef Davranış İlişkisinin İncelenmesi

Metin DURSUN¹, Yavuz Selim KALELİ²

Makalenin Geliş Tarihi: 20.01.2021

Yayına Kabul Tarihi: 23.06.2021

Online Yayınlanma Tarihi: 30.06.2021

Bu araştırmada 2019 yılında yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Güzel Sanatlar Liseleri Çalgı Eğitimi kanun kitapları 9, 10, 11, 12 ve çalgı toplulukları 10, 11, 12 ders kitapları makam, usul, artikülasyon/süslemeler konuları bakımından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi modeli kullanılmıştır. Kitaplarda yer alan usul, makam ve artikülasyon, süslemeler tespit edilmiş hedef-davranış-içerik olarak taranmıştır. Bu araştırmada iki ayrı dersin içeriklerindeki sorunlar ve nedenler belirlenmiş alana uygulanabilir çözümler önerilmiştir. Araştırma verilerinin analiziyle aşağıdaki bulgu ve sonuçlara ulaşılmıştır. Güzel Sanatlar Liseleri 9.10.11 ve 12.sınıf çalgı eğitimi kanun ders kitaplarında Sofyan usulünde alıştırmalara büyük ölçüde yer verilmiş, bu alıştırmaların niceliğine bağlı olarak kanun ders kitapları ve çalgı toplulukları kitaplarında da Sofyan usulünde eserlerin yer aldığı görülmüştür. Araştırmada kullanılan tüm kitaplarda toplam 30 farklı usule yer verilmiş, bu usullerden 6'sı alıştırmaya ve eserlerde, 24'ünün sadece eserlerde kullanıldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Çalgı eğitimi Kanun ders kitaplarında her sınıfta farklı makamlar tespit edilmiş ve farklı sayılarda kullanıldığı görülmüş, sadece Buselik makamı iki sınıfta da yer almıştır. Aynı tespitlerin çalgı toplulukları ders kitapları için de geçerli olduğu saptanmıştır. Araştırmada incelenen tüm kitaplarda tespit edilen artikülasyon ve süslemelerin eserlerde az oranda kullanıldığı, bazı kitaplarda ise hiç kullanılmadığı saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Güzel Sanatlar Liseleri, Kanun Eğitimi, Çalgı Toplulukları

GİRİŞ

Türk Müziği, Türk Kültürünün ve mirasının en önemli parçasıdır. Türk Müzik Kültürünün kökeni tarih boyunca ve tarih öncesi dönemlerde süre gelmiş ve şekillenmiş bir olgudur (Savaş, 2016: 20). Bir müzik türünü şekillendiren en önemli unsurlardan biri de o müzik türü içinde sınıflandırılan çalgılar. Türk kültürünü ve Türk müziğini tanıtmada önemli yeri olan müstesna sazlarımızdan kanun, yapısı gereği

¹ Yüksek lisans öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, kanuni14@gmail.com, 0000-0001-7211-8989

² Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, yavuzselimkaleli@gmail.com, 0000-0001-5713-7399

Dursun M., Kaleli Y.S. (2021). Güzel Sanatlar Liselerinde Kullanılan Çalgı Eğitimi Kanun ve Çalgı Toplulukları Ders Kitapları Arasındaki Hedef Davranış İlişkisinin İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 107-121. DOI: 10.7822/omuefd.865395

her türlü teknik imkânlarla sahip batı müziği karakterini de yansıtabilen bir çalgıdır (Kahyaoğlu, 2011:14).

Türk gençliği, Türk kültürünün önemli bir dinamiği ve onun ayrılmaz bir parçası olan Türk Müziğini yakından tanıdıkça hayâta ve geleceğe dair düşünceleri yeni boyutlar kazanacak, şânlı ecdâdını daha da çok sevecek, millî ve manevî değerlerine olan bağlılığı daha da çok artacaktır. Çünkü, Türk Müziğini, Türk kültür süzgecinden geçmiş, Türk insanının asâletini temsil eden, onun şahsiyetini ve kimliğini ortaya koyan bir san'at dalıdır (Kaçar, 2017).

Kanun eğitimi, mesleki müzik eğitimi veren Türk müziği devlet konservatuvarları, güzel sanatlar fakülteleri, belediye konservatuvarları, eğitim fakültelerinin müzik eğitimi anabilim dalları ve Güzel Sanatlar Liselerinde ders kapsamında yürütülmektedir. Geleneksel Türk müziğinin önemli çalgılarından olan kanun; sadece Türk sanat müziği eserlerinin icrasında değil, aynı zamanda Türk halk müziği, popüler müzikler ve dünyadaki diğer müzik türlerinin icrasında da kullanılmaktadır.

Kanunun geleneksel bir çalgı olmasının yanında dünya müziklerinin de icrasına uygunluğu, kapsadığı geniş ses alanının ifade çeşitliliğine katkı sağlaması, solo ve eşlik çalgı olarak kullanım yeterliliği, çift el çalış tekniği ile çok sesli icraya elverişli olması, icra süslemesi teknik imkânlarının zenginliği, ses gürlüğü açısından güçlü çalgılardan biri olması ve taşınabilir olması gibi hususlardan dolayı eğitime elverişli bir çalgı olduğu söylenebilir (Doğruöz, 2017).

Bu kadar yaygın türlerde kullanılabilen bu çalgının ülkemizin gençliğine öğretilmesi, gerek geçmişte üretilen eserlerin yaşatılması gerekse kanun için yeni eserlerin bestelenmesine imkân sağlaması açısından önemlidir. Öte yandan bir çalgıya bireysel hâkimiyet her ne kadar öğrenci adına önemli bir kazanım olsa da Türk müziğinin temelinde toplu icra yatmaktadır. Toplu icralarda uyum içerisinde çalışma, akortlardaki eşitlik, ritim senkronizasyonu ve aynı perdelere basma bilincinin öğrencilere aşılması, ülkemizde daha kaliteli müzik topluluklarının oluşmasına zemin hazırlanması açısından önemlidir. 9 ve 10'uncu sınıf kanun dersi programında yer verilen makamların, eserlerin, uygulanan tekniklerin 11'inci sınıf çalgı toplulukları dersi ders kitabında devamlılığı beklenmektedir. Bu nedenle kanun çalgısı ders hedefleri ile çalgı toplulukları ders hedefleri arasında tutarlılık olup olmadığı problem durumunu oluşturmaktadır.

Problem Cümlesi

Çalgı eğitimi kanun ders kitapları ile çalgı toplulukları ders kitapları arasında hedef davranış ilişkisi nasıldır?

Alt Problemler

1. Çalgı eğitimi kanun ders kitapları ve çalgı toplulukları ders kitapları arasındaki, makam öğretimine yönelik hedef davranış ilişkisi nasıldır?
2. Çalgı eğitimi kanun ders kitapları ve çalgı toplulukları ders kitapları usul öğretimine yönelik hedef davranış ilişkisi nasıldır?
3. Çalgı eğitimi kanun ders kitapları ve çalgı toplulukları ders kitapları arasındaki artikülasyon/süsleme öğretimine yönelik hedef davranış ilişkisi nasıldır?

Amaç

Güzel Sanatlar Liselerinde uygulanan çalgı eğitimi kanun ders kitapları hedef-davranış-içerikleri ile çalgı toplulukları ders kitapları hedef-davranış-içerikleri arasında farklılıklar görülmektedir. Bu durumun, öğrencilerin çalgı eğitimi gelişimi açısından bir problem olabileceği düşünülmektedir. Böyle bir durumda öğrenci makam, usul, artikülasyon ve süsleme öğretilerini yeterince öğrenemeyebilir. Bu çalışmada amaç, Çalgı toplulukları ve Çalgı eğitimi kanun ders kitaplarının

içeriklerindeki hedef davranış ilişkisini belirleyip, olası farklılıkların tespiti halinde alana katkı sağlayacak öneriler sunmaktır. Böylelikle kanun çalgı eğitiminin daha nitelikli ve verimli olması sağlanabilir. Öğrenciler bu sayede makamsal, teknik ve yeterlilik anlamında istenilen seviyeye ulaştırılabilir.

Önem

Bu araştırma; Güzel Sanatlar Liselerinde uygulanan çalgı eğitimi kanun ders kitapları hedef-davranış-içerikleri ile çalgı toplulukları ders kitapları hedef-davranış-içerikleri arasındaki farklılıkların tespit edilmesi, sorunların giderilmesi ve geliştirilen çözüm önerileri ile öğretim programına ışık tutması açısından önemlidir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, Güzel Sanatlar Liseleri çalgı eğitimi 9, 10, 11,12 kanun ders kitapları ve 10, 11, 12 çalgı toplulukları ders kitapları ile sınırlıdır.

Tanımlar

Makam: Kendine has perde ve aralıklardan meydana gelen müzik dizilerinin özel bir ezgi dolaşımı (seyir) içinde meydana getirdiği yapıdır (Kaçar, 2008).

Usûl: Bir eserde baştan sona dek aynen tekrarlanan kuvvetli ve zayıf vuruşlar kalıbıdır ve eserin ritmik alt yapısını teşkil etmektedir (İnce, 2019).

Artikülasyon: Bir sesin çalınış biçimini ifade eden müzik terimi. (Çöloğlu & Arat, 2015)

Süsleme: Eserin usulünü bozmaksızın yapılan, küçük nota yazımları ile gösterilen ve değerini kendinden önceki ya da sonraki notadan alan çok kısa değerlikli olup, çarpma, mordan, tril, grupetto, tremolo adı verilen notalardır (Kaçar, 2005).

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmada belirlenen farklılıkların çözümlenmesinde kullanılacak araştırma modeli, doküman analizi yöntemi ve içerik analizi yöntemleri anlatılacaktır.

2.1 Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi modeli kullanılmıştır. Analize konu olan verilerden örneklem seçme: Doküman incelemesine dayalı araştırmalarda, tüm doküman verisinin bir bütün olarak analize konu olması mümkün olmayabilir. Bu nedenle, çoğu zaman araştırmacılar, eldeki veri setinin içinden bir örneklem oluşturmaya çalışır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:197). Güzel sanatlar lisesi 9. 10. 11. ve 12'nci sınıf kanun ders kitapları ile 10. 11. ve 12'inci sınıf çalgı toplulukları dersinde yer alan usûl-makam ve artikülasyon, süslemeler tespit edilip hedef-davranış-içerik olarak taranacaktır. Bu sayede Güzel sanatlar liselerinde öğrenim gören 9. 10. 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin kanun çalma teknik davranışlarının kazandırılması konusunda detaylı bir şekilde var olan ilişkilerini belirleyerek bir yargıya varmayı ve durum tespiti yapma amaçlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Veriler, Ortaöğretim Güzel Sanatlar Lisesi çalgı eğitimi kanun ve çalgı toplulukları kitaplarından 2019 yılında basılan ve hala kullanılmakta olan kitapları EBA sistemi üzerinden dijital ortamdan elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi kısmında ise doküman analiz aşamalarından analize konu olan verilerden örneklem seçme ve sayısallaştırma aşamasından yüzde dağılım yoluyla analiz edilmiştir. Sayısallaştırma:

Dokümanlardan elde edilen verinin mutlaka sayısallaştırılması veya nicelleştirmesi gerekemeyebilir. Araştırmacı, saptadığı kategoriler ve analiz birimi doğrultusunda yaptığı analizlerden sonra bulduğu sonuçları, rahatlıkla düz yazı şeklinde de rapor edebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011:200).

BULGULAR VE YORUM

- 1- Çalgı eğitimi kanun ders kitapları ve çalgı toplulukları kitapları arasında usul konu ilişkisi nasıldır?

Tablo 1.

9. ve 10. sınıf çalgı eğitimi kanun kitabı ile 10. sınıf çalgı toplulukları kitabının usul içerikleri

Usuller	Alıştırmalar 9. Sınıf		Eserler 9. Sınıf		Alıştırmalar 10. Sınıf		Eserler 10. Sınıf		Çalgı Toplulukları 10. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sofyan	29	53,7	7	21,8	9	100	12	22,2	7	16,2
Nim Sofyan	16	29,6	3	9,3	-	-	5	9,2	1	2,3
Semai	4	7,4	2	6,2	-	-	6	11,1	6	13,9
Yürük Semai	2	3,7	1	3,1	-	-	5	9,2	4	9,3
Türk Aksağı	2	3,7	2	6,2	-	-	1	1,8	1	2,3
Oynak	1	1,8	-	-	-	-	-	-	-	-
Aksak Semai	-	-	4	12,5	-	-	6	11,1	5	11,6
Düyek	-	-	2	6,2	-	-	4	7,4	6	13,9
Müsemmen	-	-	2	6,2	-	-	-	-	1	2,3
Hafif	-	-	1	3,1	-	-	1	1,8	-	-
Devri Revan	-	-	1	3,1	-	-	-	-	-	-
Muhammes(32/4)	-	-	1	3,1	-	-	1	1,8	-	-
Devri Hindi	-	-	1	3,1	-	-	2	3,7	1	2,3
Raks Aksağı	-	-	1	3,1	-	-	-	-	-	-
Devr-i Kebir	-	-	1	3,1	-	-	2	3,7	-	-
Devri Turan	-	-	1	3,1	-	-	1	1,8	1	2,3
Evfer	-	-	1	3,1	-	-	-	-	-	-
Aksak	-	-	1	3,1	-	-	3	5,5	3	6,9
İkiz Aksak	-	-	-	-	-	-	1	1,8	-	-
Curcuna	-	-	-	-	-	-	2	3,7	4	9,3
Ağır Evfer	-	-	-	-	-	-	1	1,8	-	-
Serbest(Ölçüsüz)	-	-	-	-	-	-	1	1,8	-	-
Ağır Aksak	-	-	-	-	-	-	-	-	3	6,9

Elde edilen verilere göre 9. ve 10. Sınıf Çalgı eğitimi kanun kitabında, hem alıştırmalarda hem de eserlerde en çok yer alan usul *Sofyan*'dir. *Sofyan* usulü bu duruma paralel bir şekilde Çalgı toplulukları kitabında %16,2 oranla tercih edilmiştir. İki sınıf kanun kitabında ve Çalgı toplulukları kitabında öğretilme durumları oransal anlamda tutarlılık göstermektedir. Böylece kanun öğrencilerinin çalgı toplulukları dersinde *Sofyan* usulüne yönelik hazır bulunuşluk düzeyine sahip olduğu düşünülebilir. *Nim Sofyan*, *Semai*, *Yürük Semai*, *Türk Aksağı* usullerine alıştırmalar ve eserlerde benzer oranlarda yer verilirken, *Aksak Semai*, *Düyek*, *Müsemmen*, *Devri Hindi*, *Devri Turan*, *Aksak* gibi usullerde bu durum görülememektedir. *Aksak Semai* ve *Düyek* usullerine alıştırmalar kısmalarında yer verilmese de, çalgı toplulukları kitabında yüksek oranlarda yer almaktadır. Özellikle *Ağır Aksak* usulü 9. ve 10. Kanun kitaplarında yer almasa da, çalgı toplulukları kitabında nispeten fazlaca yer aldığı görülmektedir.

Öğrencilerin usule yönelik teorik bilgisi yeterince davranışa dönüştürülmeden toplu icra dersinde yer alması, kanun çalan öğrencileri muhtemel farklı çalgı çalan öğrencilere göre olumsuz etkileyebilir.

Tablo 2.

11. Sınıf Çalgı eğitimi kanun ders kitabı ile 11.Sınıf Çalgı toplulukları dersi usul içerikleri

Usuller	Alistirmalar 11. sınıf		Eserler 11. sınıf		Çalgı Toplulukları 11. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%
Sofyan	29	74,3	4	6,1	8	15
Nim sofyan	9	23	2	3	7	13,2
Semai	-	-	4	6,1	7	13,2
Yürük Semai	-	-	2	3	2	3,7
Türk Aksağı	-	-	1	1,5	1	1,8
Oynak	-	-	-	-	-	-
Aksak Semai	-	-	14	21,5	8	15
Düyek	-	-	7	10,7	7	13,2
Müsemmen	-	-	1	1,5	1	1,8
Hafif	-	-	-	-	-	-
Devri Revan	-	-	1	1,5	-	-
Muhammes(32/4)	-	-	1	1,5	-	-
Devri Hindi	-	-	2	3	1	1,8
Raks Aksağı	-	-	1	1,5	-	-
Devr-i Kebir	-	-	2	3	2	3,7
Devri Turan	-	-	1	1,5	-	-
Evfer	-	-	-	-	-	-
Aksak	-	-	10	15,3	5	9,4
İkiz Aksak	-	-	-	-	-	-
Curcuna	-	-	3	4,6	1	1,8
Ağır Evfer	-	-	-	-	-	-
Serbest(Ölçüsüz)	1	2,5	-	-	-	-
Ağır Aksak	-	-	2	3	1	1,8
Çifte Düyek	-	-	1	1,5	-	-
Çember	-	-	2	3	-	-
Çifte Sofyan	-	-	-	-	1	1,8
Sengin Semai	-	-	-	-	1	1,8

Tablo 2'ye göre 11. Sınıf kanun ve çalgı toplulukları kitapları arasında *Sofyan* ve *Aksak Semai* usulü en çok yer alan usuldür. *Aksak semai* usulünde alıştırma yapılmasa da, eserler kısmında fazlaca yer bulmuş ve doğru oranda çalgı toplulukları kitabında yer almıştır. Bu durumla bağlantılı olarak, 9. 10. ve 11. sınıfta alıştırma bölümlerinde hiç uygulanmadan eserlerde yer alan *Aksak Semai* usulü, çalgı topluluklarındaki eser seçimlerinde bu kez çok fazla karşımıza çıkmaktadır. Muhtemel eser seçimlerinde çok tercih edilen bu usul, kanun çalan öğrenciler için ders anında daha fazla alıştırma beklentisi oluşturabilir. *Nim sofyan*, *Semai*, *Aksak ve Düyek* usulleri, eserler bölümlerinde ve çalgı topluluklarında ders kitabında tercih edilme durumları benzer niteliktedir. Sayıca 9. ve 10. Sınıf kanun kitaplarında da az yer verilen *Müsemmen* ve *Devri Hindi* usulü, 11. Sınıf kanun kitabında yer almadan çalgı toplulukları kitabında kullanılmıştır. Bu durumun zaten kitaplara göre az icra edilecek olan bu usullerin yıl içinde tekrar edilmemesinden dolayı, çalma becerisi kalıcılığını olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Özellikle *Çifte Sofyan* ve *Sengin Semai* ile herhangi bir alıştırma veya esere yer verilmemesi, kanun öğrencilerini toplu icra ve çalma becerisi yani devinışsel beceri gerektiren

çalgı toplulukları dersinde, teorik bilgi birikimine yani bilişsel bilgi birikimine yöneltmek zorunda bırakabilir.

Tablo 3.

12. Sınıf çalgı eğitimi kanun kitabı ile 12. Sınıf çalgı toplulukları dersi usul içerikleri

Usuller	Alistirmalar 12. Sınıf		Eserler 12. sınıf		Çalgı Toplulukları 12. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%
Aksak Semai	-	-	11	18,9	9	15,5
Düyek	-	-	8	13,9	10	17,2
Devri Kebir	-	-	6	10,3	2	3,4
Sofyan	14	70	5	8,6	8	3,7
Nim Sofyan	5	25	4	6,8	6	10,3
Ağır Aksak	-	-	4	6,8	1	1,7
Sengin Semai	-	-	4	6,8	1	1,7
Yürük Semai	-	-	3	3,4	3	5,1
Hafif	-	-	3	3,4	-	-
Muhammes	-	-	2	3,4	2	3,4
Curcuna	-	-	2	3,4	1	1,7
Aksak	-	-	2	3,4	9	15,5
Semai	-	-	1	1,7	1	1,7
Remel	-	-	1	1,7	-	-
Fahte	-	-	1	1,7	1	1,7
Lenkfahte	-	-	1	1,7	-	-
Serbest	1	5	-	-	-	-
Devri Hindi	-	-	-	-	1	1,7
Devri Turan	-	-	-	-	1	1,7
Bileşik Sofyan	-	-	-	-	1	1,7
Çifte Düyek	-	-	-	-	1	1,7

Tablo 3'e göre 12. Sınıf kanun ve çalgı toplulukları kitapları arasında, alıştırmalarına hiç yer verilmemesine rağmen, en çok aksak semai ve düyek usülleri kullanılmıştır. Kanun kitabında ve Çalgı toplulukları kitabında bu usüllerdeki eser sayıları oransal anlamda tutarlılık göstermektedir. Kanun kitabındaki alışırmalarda Sofyan ve Nim Sofyan usüllerine büyük oranda yer verilmesine rağmen, eser sayıları olarak her iki kitapta da düşük oranda yer verilmiştir. Bu usüllerin dışında Kanun ve çalgı toplulukları ders kitaplarında kullanılan tüm usüllerle ilgili hiçbir alıştırma yapılmazken, eserler bazında her iki kitapta da orantılı olarak yer verilmiştir. Genel olarak tabloyu incelediğimizde,

alıştırmaların usullere göre benzer oranlarda dağıtılmaması durumu, öğrencilerin eser çalışmaları esnasında psikomotor becerilerinde eksikliklere sebebiyet verebilir.

Çalgı eğitimi kanun kitapları ve çalgı toplulukları kitapları arasında makam konu ilişkisi nasıldır?

Tablo 4.

9. ve 10. sınıf çalgı eğitimi kanun kitabı ile 10. sınıf çalgı toplulukları kitabının makam içerikleri

Makamlar	9. Sınıf Kanun		10. Sınıf Kanun		10.Sınıf Çalgı Toplulukları	
	f	%	f	%	f	%
Buselik	12	37,5	-	-	8	18,6
Kürdi	12	37,5	1	22,2	5	11,6
Çargâh	8	25	-	-	7	16,2
Rast	-	-	13	24	-	-
Hüseyni	-	-	17	31,4	-	-
Mahur	-	-	-	-	12	27,9
Acemaşiran	-	-	-	-	11	25,5
Segâh	-	-	16	29,6	-	-
Kürdilhicazkâr	-	-	1	1,8	-	-
Heftgâh	-	-	1	1,8	-	-
Muhayyerkürdi	-	-	4	7,4	-	-
Acemkürdi	-	-	1	1,8	-	-

Tablo 4'e göre 9.sınıf kanun ders kitabında en çok yer verilen makamlar *Buselik*, *Kürdi* ve *Çargâh*tr. Benzer durum 10. Sınıf çalgı eğitimi kanun kitabında *Hüseyni*, *Segah* ve *Rast* makamlarında görülmektedir. Bu bulgulara göre, *Buselik*, *Kürdi* ve *Çargah* makamları hakkında bilgi ve çalma becerisine sahip olan bireyler, çalgı toplulukları dersinde bu becerilerini işleyip gösterebilecek repertuvarlara erişebilmektedir. Öğrenciler 10. Sınıf müfredatını takip ederken öğrenecekleri *Hüseyni*, *Rast* ve *Segah* makamlarını aynı eğitim-öğretim yılı içerisinde 10. Sınıf çalgı toplulukları repertuvarında kullanamamaktadırlar.

Öğretim sürecinde öğretilecek konuların güncel olaylar ve sorunlarla ilişkilendirilerek aktarılması güncellik-aktüalite ilkesine uygun davranıldığını gösterir. Öğrencilerin yakın çevre, ülke ve dünyada gelişen olaylara karşı ilgi duymalarını sağlamak için ders konularıyla güncel (aktüel) olay ve sorunlar arasında ilişki kurularak dersin işlenmesi sağlanmalıdır (Sünbül, 2011: 24) Bu durumun eğitim-öğretim ilkelerinden güncellik(aktüalite) ilkesiyle tutarsızlık gösterdiği düşünülebilir. *Mahur* ve *Acemaşiran* makamları hem 9. Sınıf çalgı eğitimi kanun kitabından hem de 10. Sınıf çalgı eğitimi kanun kitabında yer almamaktadır. Buna karşın bu makamların 10. Sınıf çalgı toplulukları kitabında kanun çalan öğrencilerden diğer makamlara göre sayıca daha fazla icra etmesi beklenmektedir. Bu bağlamda bu iki

makamın öğretiminde bilinenden bilinmeyen ilkesi dikkate alınarak bir repertuvar hazırlanmadığı düşünülebilir.

Tablo 5.

11. Sınıf Çalgı eğitimi kanun kitabı ile 11. Sınıf Çalgı toplulukları dersi makam içerikleri

Makamlar	11. Sınıf Kanun ders kitabı		11. Sınıf Çalgı Toplulukları ders kitabı	
	f	%	f	%
Hicaz Ailesi	24	36,9	-	-
Uşşak	13	20	9	16,9
Bayati	11	16,9	-	-
Karçiğar	9	13,8	-	-
Hicazkâr	7	10,7	-	-
Buselik	1	1,5	-	-
Muhayyerkürdi	-	-	11	20,7
Acemkürdi	-	-	9	16,9
Hüseyni	-	-	9	16,9
Rast	-	-	8	15
Muhayyer	-	-	7	13,2

Tablo 5'e göre *hicaz* makamı 11. Sınıf kanun kitabında en çok tercih edilen makamdır. Birbirlerine yakın oranlarda *Uşşak*, *Bayati*, *Karçiğar* ve *Hicazkar* makamları kullanılmaktadır. 11. Sınıf çalgı topluluklarında *Muhayyer Kürdi*, *Uşşak*, *Acem Kürdi*, *Hüseyni*, *Rast* ve *Muhayyer* makamlarından eserler yer almaktadır. Bir eğitim-öğretim yılı içerisinde sadece *uşşak* makamı ile ilgili bir öğretim uygulamalarına her iki kitapta da yer verilmektedir. Bu durumun öğrenci için *uşşak* makamı haricinde diğer makamları çalgı toplulukları dersinde uygulamasının çeşitli problemlere sahip olacağı ön görülmektedir. *Muhayyer Kürdi*, *Acem Kürdi*, *Hüseyni* ve *Rast* makamları ile ilgili kazanımları 10. Sınıfta (bkz. tablo 4) edinen bir öğrenci, 11. Sınıfta geçmiş bilgi donanımı gözden geçirerek çalgı toplulukları dersinde bu makamları istenilen bir şekilde uygulayabileceği düşünülebilir. Buna karşın *Muhayyer* makamının uygulanmasına yönelik önceki yıllardaki çalgı eğitimi kanun kitaplarında herhangi bir hedefe yer verilmemektedir. Bu makam ile ilgili eser icra etmeyen kanun öğrencisi çalgı toplulukları dersinde diğer çalgı türü öğrencilerine göre uygulama zorluğu yaşayabileceği ön görülmektedir. 11. Sınıf çalgı eğitimi kanun kitabında yer alan *Hicaz ailesi*, *Bayati* ve *Karçiğar* makamları öğretimi, 11. Sınıf çalgı toplulukları

kitabında uygulanmamaktadır. Bu durumun yola çıkarak eğitim-öğretim ilkelerinden güncellik ilkesi dikkate alınmadan çalgı toplulukları repertuar seçimi yapıldığı düşünülebilir.

Tablo 6.

12. Sınıf Çalgı eğitimi kanun kitabı ile 12. Sınıf Çalgı toplulukları dersi makam içerikleri

Makamlar	12. Sınıf Kanun		12.Sınıf Çalgı Toplulukları	
	f	%	f	%
Saba	16	27,5	8	13,7
Hüzzam	14	24,1	7	12
Kürdilihicazkâr	11	18,9	8	13,7
Hicaz	-	-	10	17,2
Nihavent	17	29,3	9	15,5
Segâh	-	-	8	13,7
Karciğâr	-	-	8	13,7

Tablo 6'ya göre 12. Sınıf kanun ders kitabında *Nihavent, saba, hüzzam ve kürdilihicazkar* makamlarının öğretimine bir birlerine yakın oranlara yer verilmektedir. Sayısal olarak bu makamlar 12. Sınıf çalgı toplulukları kitabında da benzer şekilde yer almaktadır. 12. Sınıfta bu makamların öğretimi, iki kitap arasında bilinenden bilinmeyene ilkesi ve güncellik ilkesi ile tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Kanun çalan öğrenciler için bu makamlara yönelik çalgı toplulukları dersinde gerekli kazanımı ve çalma becerisini göstereceği düşünülebilir. Bu tabloya göre kanun öğrencileri çalgı toplulukları dersinde, *Hicaz ve Segah makamı* (bkz. Tablo 5) için bir sene önceki bilgilerini, *Segah makamı* (bkz. Tablo 4) için iki sene önceki bilgilerini gözden geçirmesi gerekmektedir. Bu durumun güncellik ilkesi ile uyuşmadığı düşünülebilir.

Çalgı eğitimi kanun kitapları ve çalgı toplulukları kitapları arasında artikülasyon/süslemeler konu ilişkisi nasıldır?

Tablo 7.

9. 10. 11. ve 12. Sınıf Çalgı eğitimi kanun kitabı ile 10. 11. 12. Sınıf Çalgı toplulukları dersi artikülasyon/süslemeler içerikleri

Artikülasyon/ Süslemeler	9. Sınıf Kanun		10. Sınıf Kanun		11. Sınıf Kanun		12. Sınıf Kanun		10. Sınıf Çalgı Top.		11. Sınıf Çalgı Top.		12. Sınıf Çalgı Top.	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Staccato	2	18,1	3	25	8	7,4	3	100	7	53,8	7	100	7	87,5
Tril	-	-	-	-	47	43,5	-	-	6	46,2	-	-	1	12,5
Glisando1	2	18,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Glisando2	-	-	5	41,6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Tremolo	3	27,2	4	33,3	53	49	-	-	-	-	-	-	-	-

Tablo 7 incelendiğinde, staccato ve tremolo (artikülasyon ve süsleme) tekniklerine 9 ve 10.sınıf kanun ders kitaplarında yer verildiği görülmektedir. Staccato artikülasyonu 10. Sınıf çalgı toplulukları kitabında uygulamasına yer verilirken, tremolo süslemesine yer verilmemektedir. Bu durum ile ilgili

kanun öğrencileri staccato davranış kazanımını toplu icrada pekiştirme imkânı bulurken, her iki sınıfta edildiği tremolo çalabilme becerisini pekiştiremeyecektir. Kanun kitaplarında öğretilen glissando çeşitlerine (glissando1: baş parmak kaydırarak, glissando 2: tüm eller aşağı ya da yukarı kaydırarak) çalgı toplulukları kitabında yer verilmemektedir. Bu durumun seçilen eserin karakterine ve stiline göre değişiklik gösterebileceği düşünülmekle birlikte, eser seçimlerinde uygulamada seslendirilen süslemelerin, nota yazımında sembollerle gösterilmemesinden kaynaklı olduğu düşünülebilir.

Tremolo, tril süslemelerinin 11. Sınıf kanun kitabından çoğunlukta yer aldığı görülmektedir. Bu çoğunluğa rağmen 11. Sınıf çalgı toplulukları kitabında süslemelerin uygulanmasına yer verilmemektedir. Bu durumun kanun çalgısının karakteristik özelliğinden (Sesinin uzama süresi) dolayı müziksel süre boşluklarında sıkça tercih edilen tril ve tremolo süslemelerinin, çalgı toplulukları için seçilen eserlerde nota üzerinde (hangi ölçü-hangi vuruş) gösterilmemesinden dolayı olabileceği düşünülmektedir. Yukarıdaki durumlara göre kanun öğrencilerinin çalgı toplulukları dersinde hangi ölçüde, hangi vuruşta tril veya tremolo süslemesini uygulayacağını tespiti öğretmenin veya öğrencinin müzikal birikimine bırakılmaktadır. Eserleri icra edecek çalgılara göre artikülasyon veya süsleme işaretlerinin belirtilme eksikliği, özelden kanun öğrencilerinin müzikal gelişimini olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Toplu icrada uygulanacak çeşitli artikülasyon ve süslemeler, birlikte çalma anındaki bireysel sorumluluk duygusunu azaltacağı öngörülmektedir.

4.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, Güzel Sanatlar Liselerinde uygulanan 9. 10. 11.ve 12. Sınıf kanun ders kitapları ile 10. 11. ve 12.sınıf çalgı toplulukları ders kitapları içeriği (makam, usul ve artikülasyon/ süslemeler) incelenmiştir. Elde edilen bulgular yola çıkılarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Güzel Sanatlar Liseleri 9. 10. 11 ve 12. sınıf çalgı eğitimi kanun ders kitaplarında Sofyan usulünde alıştırmalara büyük ölçüde yer verilmiş, bu alıştırmaların niceliğine bağlı olarak kanun ders kitapları ve çalgı toplulukları kitaplarında da Sofyan usulünde eserlerin yer aldığı görülmüştür. Nim Sofyan usulü, alıştırmaya sadece 10.sınıf kanun ders kitabında yer almamış, diğer tüm ders kitaplarında hem alıştırmaya hem de eser olarak kullanılmıştır. Semai, Yürük Semai, Türk Aksağı ve Oynak usulleri ise alıştırmaya sadece 9.sınıf kanun ders kitabında kullanılmıştır. 11. ve 12. Sınıf kanun ders kitabında birer adet serbest (ölçsüz) usul alıştırmaya kullanılmış fakat bu usullerde eser olmadığı görülmüştür. Araştırmada kullanılan tüm kitaplarda toplam 30 farklı usule yer verilmiş, bu usullerden 6'sı alıştırmaya ve eserlerde, 24'ünün sadece eserlerde kullanıldığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Savaş (2016) yaptığı çalışmasında, usûl kavramının kanun eğitiminde önemli bir rol oynadığı ve başlangıç seviyesindeki kanun öğrencilerini, usûlün temelini oluşturan basit usûller diye nitelendirilen ritim kalıplarıyla çalıştırmanın doğru bir yöntem olduğunu belirtmektedir. Öğretim elemanlarının başlangıç düzeyi kanun eğitiminde özellikle etüt çalışmalarında, Nim Sofyan, Semâî ve Sofyan usûlleriyle, daha sonra ise Türk Aksağı ve Aksak Semâî usûllerini kullandıklarını tespit etmiştir. Güzel Sanatlar Lisesi eğitimine göre başlangıç düzeyi sayılabilecek 9. Sınıf kanun eğitimi kitabındaki nim sofyan, semai, sofyan, Türk aksağı ve aksak semai usullerin yer alması Savaş'ın (2016) araştırmasının sonucuyla paralellik gösterse de, 9. Sınıf kanun eğitimi kitabında bu usuller haricinde Düyek, Muhammes, Müsemmen, Hafif, Devri Hindi, Devri Turan, Devri Revan, Devri Kebir ve Evfer gibi usullerin yer alması öğretim elemanlarının başlangıç kanun eğitimine yönelik görüşleriyle basitten karmaşığa ilkesine göre farklılık göstermektedir.

Çalgı eğitimi kanun 9. sınıf ders kitabında Çargâh, Buselik ve Kürdi olmak üzere 3, 10. sınıflarda Kürdi, Rast, Hüseyini, Segâh, Kürdilihicazkâr, Heftgâh, Muhayyerkürdi ve Acemkürdi olmak üzere 8, 11. sınıflarda Hicaz ailesi, Uşşak, Bayati, Karcığar, Hicazkâr ve Buselik olmak üzere 6, 12. sınıflarda ise Saba, Hüzzam, Kürdilihicazkâr, Nihavent olmak üzere toplam 5 makam ele alınmıştır. Buna karşılık 10. sınıf çalgı toplulukları ders kitabında Buselik, Kürdi, Çargâh, Mahur, Acemaşiran olmak üzere 5,11.

sınıflarda Uşşak, Muhayyerkürdi, Acemkürdi, Hüseyini, Rast, Muhayyer olmak üzere 6 ve 12.sınıflarda ise Saba, Hüzzam, Kürdilihicazkâr, Hicaz, Nihavent, Segâh, Karcığar olmak üzere 7 makam kullanılmıştır.

Kanun ders kitaplarında 18, çalgı toplulukları kitaplarında ise yine 18 makam kullanıldığı görülmüştür. 15 makamın hem kanun ders kitabında hem de çalgı toplulukları kitabında aynı olduğu tespit edilmiştir. 9. Sınıfta heftgâh ve 11. Sınıf ders kitabında kullanılan bayati, hicazkâr makamları ise çalgı toplulukları ders kitaplarında yer almadığı saptanmaktadır. Savaş (2016) araştırmasında, öğretim elemanlarının görüşlerine dayanarak başlangıç düzeyi kanun eğitiminde arıza gerektirmeyen makamların tercih edilmesini önermektedir. 9. Sınıf kanun ders kitabında yer alan, Çargâh, Buselik makamlarıyla alıştırma ve eserler bu öneriyle tutarlı olsa da, aynı kitapta sayıca diğerlerine göre fazla oranda yer alan Kürdi makamı eğitimi bu çalışma ile farklılık göstermektedir.

Araştırmada incelenen tüm kitaplarda staccato artikülasyonuna kısmen de olsa yer verilmektedir. Tril, 9. 10. ve 12. sınıf kanun ders kitaplarında kullanılmazken, 11. sınıf kanun ders kitabında kullanılmaktadır. 10. ve 12. Sınıf çalgı toplulukları ders kitaplarındaki eserlerde tril süslemesine yer verilirken 11.sınıf çalgı toplulukları ders kitabında hiç kullanılmamıştır. Glisando tekniği 9. ve 10. sınıf kanun ders kitaplarında kullanılırken bu tekniklerin diğer ders kitaplarında kullanılmadığı tespit edilmiştir. Tremolo tekniği 9. 10. ve 11. sınıf kanun ders kitabında yer alırken, 12. sınıf kanun ve 10. 11. 12. sınıf çalgı toplulukları ders kitaplarında yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yakınlar'a göre (2019) Kanun eğitimi ders kitaplarında seslendirme tekniklerinden "oktavlı çalma", "tremolo" ve "glisando" teknikleri kısaca anlatılarak gam ya da standart çıkış-iniş çalışma parçaları ve basit eser örnekleriyle uygulanmıştır. Bu teknikler; öğretim programında belirtilen üniteler dışında çalışma parçalarıyla uygulanmamış ve eser örneklerinde sembolleri ile belirtilmemiştir. Bu teknik eğitimlerin dışında çarpma, staccato ve vibrato gibi kanun sazına özgü başka tekniklere de yer verilmemiştir. Kanun eğitimi ders kitaplarında yer alan teknik uygulamalar için oldukça az sayıda çalışma parçası düzenlendiği, beceri gelişiminin daha çok eser örnekleri üzerinden sürdürüldüğü, başka ünitelerde yer alan çalışma parçaları ve eserlerde bu tekniklere ait terimlerin kullanılmadığı gözlemlenmiş ve "oktavlı çalma", "tremolo" ve "glisando" tekniklerinin öğretiminde belirli bir sistematik yöntem tespit edilememiştir.

4.1 Öneriler

1. Çalgı eğitimi kanun ders kitapları ve çalgı toplulukları ders kitaplarında yer alan usuller ile ilgili nim sofyân ve sofyân usulleri dışında diğer usuller için örnek alıştırma çok az yer verildiği görülmüştür. Öğrencilerin diğer usulleri de daha iyi anlama, kavrama ve uygulaması açısından çok sayıda alıştırma yer verilmelidir. Bu usullerde verilen örnek alıştırma veya eserlerin notaları üzerinde usullerin darpları da gösterilmelidir. Bu durum, öğrencinin usul içerisindeki kuvvetli ve zayıf zaman kavramını anlayabilmesi adına büyük önem taşıyacaktır.

2. İncelenen kitaplarda büyük usullere rastlanılması, bu usullerle ilgili pekiştirici alıştırma yapılmaması, teorik bilginin verilmemesi, öğrenmede problemler yaşatacak, öğrenciye kazandırılacak usul bilinci, yorumlama ve eser çözümleme gibi becerileri de geliştirememesine yol açacaktır. Kanun ders kitaplarında usuller öğrencilerin sınıf seviyelerine göre küçük usullerden büyük usullere doğru, 4 yıla yayılabilir. Kitaplarda geçen usuller, pekiştirme amaçlı, bir sonraki sınıfta da bir önceki sınıfın usulleri ile ele alınabilir ve eklenerek 12. sınıf sonuna kadar sürdürülebilir.

3. 9. sınıf kanun ders kitabında verilen ilk makam olan çargâh makamındaki örnek eserlerde, öğretilmeyen makam geçkilerine rastlanmıştır. Ayrıca çargâh örnek eserler içerisinde geçen bu geçkilerin mandal kullanım şekilleri ve sayıları öğretilmeden verilmiştir. Bir kısım örnek eserler

öğretimi verilmeyen büyük usullerde bestelenmiş olup hem usul hem de içerik yönünden eksiklikler görülmektedir. Makam öğrenimini etkili kılmak adına, seviyeye uygun örnek eserler yer verilebilir.

4. 10. 11. ve 12. sınıf kanun ders kitabında yer alan makamlarla ilgili olarak, eserlere geçmeden önce çok sayıda makam seyir, alıştırmaya ve etütlere yer verilebilir. Bu unsurlar, makamı kanunda daha iyi uygulayabilme ve makamların seyir özelliklerini daha iyi kavrayabilmeleri açısından önemlidir. 9. sınıf kanun ders kitabında daha çok kanun çalmada temel davranışlar konusu işlenmesi sebebiyle 3 makam öğretimi tercih edildiği görülmektedir. 10. sınıflarda 8, 11. sınıflarda 6, 12. sınıflarda 4 makam ele alınması, öğrencilerin öğrenme kapasite ve süreçleriyle eşit düzeyde olmadığı düşünülmektedir. Alt sınıflardan üst sınıflara doğru artarak giden sayıda makam yer alabilir. Bu durum, öğrencilerin seviyelerine göre kavrama, algılama, uygulama ve pekiştirme konusunda yardımcı olabilir.

5. Kanun ders kitabı ve çalgı toplulukları ders kitabındaki makamlar paralellik göstermeli ve öğretim programına bu yönüyle yerleştirilmelidir. Her iki kitabın içeriği aynı makamlardan oluşması durumunda öğrenci, daha etkili ve daha kalıcı bir öğrenim gerçekleştirebilir.

6. Araştırmada incelenen tüm ders kitaplarında yer alan eser ya da alıştırmalarda artikülasyon ve süslemelere düşük oranda yer verildiği tespit edilmiştir. Eserlerde artikülasyon ve süslemelerin çokça kullanılması, öğrencilerin müzikal ve teknik becerilerini yükseltebilir. Kanun ders kitaplarında da hem alıştırmaya ve etüt, hem de eser bazında artikülasyon ve süslemelere daha fazla yer verilmelidir. Özellikle

sözsüz eser formlarımıza artikülasyon ve süsleme işaretleri konulmalıdır. Süsleme ve artikülasyon işaretleri çalgı toplulukları dersinde icra birliği açısından da büyük önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

Akın,O.N.,& Kurtuluş,G.,& Özal K. (2019). Çalgı Toplulukları (TSM) Ders Kitabı 10. Sınıf Devlet Kitapları, İkinci Baskı, Ankara. Erişim Adresi: <http://www.eba.gov.tr/>

Akın,O.N.,& Kurtuluş,G.,& Özal K. (2019). Çalgı Toplulukları (TSM) Ders Kitabı 11. Sınıf Devlet Kitapları, İkinci Baskı, Ankara. Erişim Adresi: <http://www.eba.gov.tr/>

Akın,O.N.,& Kurtuluş,G.,& Özal K. (2019). Çalgı Toplulukları (TSM) Ders Kitabı 12. Sınıf Devlet Kitapları, Birinci Baskı, Ankara. Erişim Adresi: <http://www.eba.gov.tr/>

Dağlı, H. U., & Dağlı, K. K., & Kiremitçi, M. (2019). Çalgı Eğitimi Kanun Ders Kitabı 11. Devlet Kitapları, Birinci Baskı, Ankara. Erişim Adresi: <http://www.eba.gov.tr/>

Dağlı, H. U., & Dağlı, K. K., & Kiremitçi, M. (2019). Çalgı Eğitimi Kanun Ders Kitabı 12. Devlet Kitapları, Birinci Baskı, Ankara. Erişim Adresi: <http://www.eba.gov.tr/>

Doğruöz, M. D. (2017). *Müzik Öğretmenliği Lisans Programlarında Yer Alan Bireysel Çalgı Dersi Kapsamında "Kanun."* 2017(11), 63-72.

Erkek, A., & Karaelma, E., & Demirüzlü, Ö. (2019). Çalgı Eğitimi Kanun Ders Kitabı 9. Devlet Kitapları, Birinci Baskı, Ankara. Erişim Adresi: <http://www.eba.gov.tr/>

Erkek, A., & Karaelma, E., & Demirüzlü, Ö. (2019). Çalgı Eğitimi Kanun Ders Kitabı 10. Devlet Kitapları, Birinci Baskı, Ankara. Erişim Adresi: <http://www.eba.gov.tr/>

İnce, U. A. (2019). *Türk Müziği Usûl Eğitim - Öğretiminde Kullanılan Yazılı Kaynaklardaki Usûl Bahsine İlişkin İfadelerin Mukayesesi.* 33, 241-265.

Kaçar, G. Y. (2005). *Geleneksel Türk Sanat Müziği'nde Süslemeler Ve Nota Dışı İcralar.* 2, 215-228.

Kaçar, G. Y. (2008). *Türk Musikisinde Makam.* 145-158.

Kaçar, G. Y. (2017). *Klasik Türk Musikisi Ve Klasik Türk Edebiyatı Arasındaki Etkileşim.* 3(1), 117-137.

Kahyaoğlu, Y. (2011). *Kanun Sazı Öğretiminde Klasik Türk Müziği Saz Eseri Formlarının İncelenmesi.*

Savaş, K. (2016). *Mesleki Müzik Eğitimi Veren Devlet Konservatuvarlarındaki Kanun Eğitiminin İçerik Ve Yöntem Bakımından İncelenmesi.* 1-22.

Yakınlar, Ö. (2019). *Milli Eğitim Bakanlığı Kitap Yazım Komisyonları Tarafından Güzel Sanatlar Liseleri İçin Hazırlanan "Çalgı Eğitimi Kanun" Ders Kitaplarının İncelenmesi.* International Congress of Science Culture And Education. İnces.737-747.

Yıldırım, A.& Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Investigation Of The Relationship Between The Instrument Education Qanun And Instrument Ensemble Course Books Used In Fine Arts High Schools

Extended Abstract

Qanun education is carried out within the scope of the course in Turkish music state conservatories that provide vocational music education, fine arts faculties, municipal conservatories, departments of music education of education faculties and Fine Arts High Schools. The qanun, one of the most important instruments of traditional Turkish music; It is used not only in the performance of Turkish art music works, but also in the performance of Turkish folk music, popular music and other music genres in the world.

There are differences between the target-behavior-contents of the instrument education qanun textbooks applied in Fine Arts High Schools and the target-behavior-contents of the instrument groups textbooks. It is thought that this situation may be a problem for the development of instrument training for students. In such a case, the student may not be able to learn adequately about teaching authority, method, articulation and ornamentation. The aim of this study is to determine the target behavior relationship in the contents of the instrument ensembles and Instrument education qanun textbooks, and to provide suggestions that will contribute to the field in case of detection of possible differences. Thus, it can be ensured that the qanun instrument training be more qualified and efficient. In this way, students can reach the desired level in terms of modal, technical and competence.

This research; Instrument education qanun textbooks applied in Fine Arts High Schools are important in terms of identifying the differences between target-behavior-contents and instrument ensembles textbooks target-behavior-contents, solving the problems and shedding light on the curriculum with developed solution suggestions. Procedure-mode and articulation, ornaments in the fine arts high school 9th, 10th, 11th and 12th grade qanun textbooks and 10th, 11th and 12th grade instrument ensembles course will be determined and scanned as target-behavior-content. In this way, it was aimed to make a judgment and determine the situation by determining the relations that exist in detail about the gaining of the qanun stealing technical behaviors of 9th, 10th, 11th and 12th grade students studying in fine arts high schools.

The data were obtained from the books of the Secondary Education Fine Arts High School's instrument education qanun and instrument groups, which were published in 2019 and are still in use, through the EBA system.

Fine Arts High Schools 9, 10, 11 and 12th grade instrument education qanun textbooks included exercises in Sofyan style to a great extent, depending on the quantity of these exercises, it was seen that there were works in Sofyan style in the qanun textbooks and instrument ensemble books. The Nim Sofyan method was not only included in the 10th grade qanun textbook as an exercise, but was used both as an exercise and as a work in all other textbooks. Semai, Yürük Semai, Türk Aksağı and Oynak rhythms were used only in the 9th grade qanun textbook as exercises. In the 11th and 12th grade qanun textbooks, one free (out of measure) procedure exercise was used, but it was seen that there were no works in these methods. A total of 30 different methods are included in all books used in the research, and it is concluded that 6 of these methods are used in exercises and works, and 24 are used only in works.

Instrument education in the 9th grade textbook of the 9th grade, the Hicaz family, Uşşak, Bayati, Karcıgar in the 3rd and 10th grades as Kürdi, Rast, Hüseyini, Segâh, Kürdilihicazkâr, Heftgâh, Muhayyerkürdi and Acemkürdi. 6, Hicazkâr and Buselik, and in the 12th grade, a total of 5 positions: Saba, Hüzzam, Kürdilihicazkâr, Nihavent. On the other hand, the 10th grade instrument ensembles included 5,11 in the textbook including Buselik, Kürdi, Çargâh, Mahur, Acemaşiran. In the 6th and 12th

grades Uşşak, Muhayyerkürdi, Acemkürdi, Hüseyini, Rast, Muhayyer, 7 different modes: Saba, Hüzam, Kürdilihicazkâr, Hicaz, Nihavent, Segâh, Karcıgar were used.

Staccato articulation is partially included in all the books examined in the study. While Tril is not used in the 9th, 10th and 12th grade qanun textbooks, it is used in the 11th grade qanun textbook. While the trill decoration is included in the works in the 10th and 12th grade instrument ensemble textbooks, the 11th grade musical ensembles have never been used in the textbook. While the Glisando technique was used in the 9th and 10th grade qanun textbooks, it was determined that these techniques were not used in other textbooks. While the Tremolo technique is included in the 9th, 10th and 11th grade qanun textbook, it is in the 12th grade. It was concluded that the 10th, 11th and 12th grade instrument groups are not included in the textbooks.



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.790496

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2021, 40(1), 122-141

Okul Öncesi Dönemde Çocuklar Arasındaki Sınıf İçi Güç İlişkilerinin İncelenmesi ¹

Serhat GÜNDOĞDU ², Mustafa YAŞAR ³

Makalenin Geliş Tarihi: 04.09.2020

Yayına Kabul Tarihi: 13.06.2021

Online Yayınlanma Tarihi: 30.06.2021

Bu araştırma, okul öncesi dönem çocuklarının sınıf içi güç ilişkilerini incelemek amacıyla yapılmış nitel bir çalışmadır. Çalışmada çocukların kendi isteklerinin gerçekleşmesi için akranlarına karşı nasıl bir strateji kullandığı ve bu stratejilerin hangi bağlamda ortaya çıktığı incelenmiştir. Araştırma Adana il merkezinde, bir devlet üniversitesine bağlı uygulama anaokulunun 5-6 yaş grubu sınıflarından birinde yürütülmüştür. Çalışma grubunu sınıfın öğretmeni ve sınıfta eğitim gören 19 çocuk oluşturmuştur. Sınıftaki çocukların 10'u kız dokuzu erkektir. Araştırma verileri, nitel veri toplama yöntemleri olan görüşme, gözlem ve araştırmacı günlüğü yoluyla toplanmıştır. Elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre okul öncesi dönem sınıfta çocukların güç hakimiyeti sağlamak için iki temel stratejiyi kullandıkları görülmüştür. Bu stratejiler arkadaşını zorunlu kılma ve arkadaşının gönüllü olmasını sağlama şeklinde ortaya çıkmıştır. Çocukların kendi aralarındaki güç ilişkisinde daha çok zorunlu kılma stratejisi kullandıkları belirlenmiştir. Çocukların arkadaşlarına karşı zorunlu kılma stratejilerinden en çok emriyaki yapma, gönüllü olmasını sağlama stratejilerinden de en çok açık iletişim kullanma yöntemini kullandığı görülmüştür. Çocuklar her stratejiyi de en fazla oyun zamanında kullanmışlardır.

Öğretmenin çocuklarla olan fiziksel ve ilişkisel mesafesi çocukların birbirine karşı kullandığı güç stratejisini belirlemede önemli rol oynamıştır. Öğretmen çocuklara uzak olduğunda çocuklar birbirlerine daha çok zorunlu kılma stratejisini kullanırken öğretmen çocuklara yakın olduğunda ise gönüllü olmasını sağlama stratejisini kullanmaktadırlar. Çocuklar sınıf kurallarının ihlal edildiği durumlarda arkadaşlarının kurallara uymasını sağlamak amacıyla farklı şekillerde güç kullanmışlardır. Çocuklar sahip olduklarını paylaşmayı kabul etmedikleri durumlarda akranlarına karşı zorunlu kılma stratejisini kullanırken, başka bir çocuğun sahip olduklarını kendisi ile paylaşmasını istediği durumlarda gönüllü olmasını sağlama stratejisini kullanmışlardır. Bu sonuçlar çerçevesinde araştırmacılara, öğretmenlere ve ailelere önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi, Akran İlişkileri, Güç İlişkileri, Güç Hakimiyeti

¹ Bu makale Serhat GÜNDOĞDU tarafından Mustafa YAŞAR danışmanlığında hazırlanan 'Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sınıf İçi Güç İlişkilerinin İncelenmesi' isimli doktora tezinden üretilmiştir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, gundogduserhat50@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6841-8890

³ Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi, myasar@cu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8421-4406

Gündoğdu, S. ve Yaşar, M. (2021). Okul öncesi dönemde çocuklar arasındaki sınıf içi güç ilişkilerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 122-141. DOI: 10.7822/omuefd.790496

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2021, 40(1), 122-141.

GİRİŞ

Akran ilişkileri tüm gelişim alanlarını etkilemektedir ve toplumsal rollerin öğrenilmesi ve uygulanması gibi sosyal gelişim açısından önemli işlevlere sahiptir (Erwin, 1993). Akranlar; birbirlerine destek olarak, birbirlerini eleştirerek, birbirleriyle rekabet halinde olarak sosyal gelişim kaynağı olurlar (Çetin, Bilbay & Kaymak, 2002). Çocukların erken dönem davranış özelliklerini akran çevresi içinde çalışan birçok araştırmacıya göre (Chen, Chang, He & Liu, 2005; Johnson, Ironsmith, Snow & Poteat, 2000) akran ilişkileri, çocukların psiko-sosyal sağlıklarının belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır. Araştırmalar, ayrıca akran ilişkilerinin çocukların uzun süreli uyumu için önemli olduğunu göstermiştir (Bagwell, Newcomb & Bukowski, 1998; Ollendick, Weist, Borden & Green, 1992).

Akranların birbirlerine; bilgi kaynağı olma, model olma, rehber olma gibi fonksiyonları bulunmaktadır (Batey, 2002). Akran ilişkileri içerisindeki çocuklar davranışsal olarak zamanla birbirlerine benzerler. Örneğin, saldırgan akranlarıyla zaman geçiren çocukların zamanla saldırgan davranışlar sergiledikleri belirtilmektedir (Farmer & Cadwallader, 2000). Ayrıca paylaşım, işbirliği, sırasını bekleme gibi sosyal beceriler de akran ilişkileri sırasında öğrenilmekte ve pekiştirilmektedir (Beyazkürk, Anlıak & Dinçer, 2007). Çocukların akran ilişkilerinin yapısını, bireysel özellikler ve birbirleriyle etkileşim şekillendirmektedir (Song, 2006). Çocuklardaki; zihinsel, bedensel, sosyal ve duygusal olgunlaşma çocuğun sosyal davranışlarını değiştirmekte bu da akran ilişkilerinin niteliğini geliştirmektedir (Çetin vd., 2002). Akran ilişkilerinin olumlu olması, saldırganlık gibi bazı problemleri azaltabilirken akran ilişkilerinin olumsuz olması da problem durumlarının artmasına neden olabilmektedir. Ayrıca; akranların destek olması ve güç dengesi de akran yapısını şekillendirmektedir. (Schwartz, Dodge, Petit & Bates, 2000).

Dahl (2001) gücü, kişinin istediği şeyleri başkasına yaptırabilmesi olarak tanımlamaktadır. Literatürde de yazarların çoğunun (Lukes, 2002; Luthans, 1992; Wrong, 1980; Akt: Kumbaracı Uçkan, 2010) genelde Weber'in (1996) güç tanımını benimsedikleri görülür. Weber'e (1996) göre güç, sosyal ilişki içinde kişinin kendi amaçlarına uygun olarak diğerlerinin davranışlarını yönetme kapasitesidir. Burada kişinin kendi amaçları önceliklidir. Kişi kendi amacının gerçekleşmesi için ilişkide bulunduğu diğer kişilerin davranışlarına etki etmektedir ve bunu da kapasitesinin elverdiği ölçüde gerçekleştirmektedir. Bu çalışmada da güç kavramı Dahl'ın (2001) güç tanımı temel alınarak kullanılmıştır.

Yukarıdaki tanımların ortak noktası, gücün etkileşim sürecinde ortaya çıktığı görüşüdür. Bu durumda kişiler hakkında genel anlamda güçlü ya da güçsüz yargısında bulunmak yanlış olacaktır. Kişiler bir konuda daha çok güçlü iken başka bir konuda güçsüz olabilmektedir. Bu noktadan hareketle gücün ortama, ilişkilere ve şartlara göre değişkenlik gösterdiği söylenebilir (Bayrak, 2000). Whittington (2001), gücün bireysel veya bağlamsal bir kavram olarak görülebildiği belirtmektedir. Bağlamsal bakış açısına göre güç, grup içinde ortaya çıkar ve bireylere ait olamaz.

Foucault'a (2005) göre güç dolaşım halindeki bir şey veya yalnızca zincirdir ve asla kimsenin elinde değildir. Güç ilişkilerini toplum içine gizlenmiş, sayısız ilişki örgüsüne sahip ve sosyal hayatta devamlı dolanımda olmasıyla açıklayan Foucault (2005), iki kişinin etkileşimde olduğu her yerde güç ilişkisinin kaçınılmaz olduğunu ve gücün sayısız ilişki örüntüsüne sahip olduğunu belirtmektedir. Güç ilişkisi, Foucault'un (2005) benzetimiyle kılcal damarlara benzer. Güç ilişkisinin var olabilmesi için en az iki kişinin olması ve birbirini etkileyebilecek durumda olması yeterlidir. Güç ilişkisi içinde bulunduğu yapının büyüklüğüne bağlı değildir. En basit etkileşimin görüldüğü iki kişilik ilişkilerden toplumlar arası ilişkilere kadar düşünüldüğünde sayısız güç ilişkisi ortaya çıkmaktadır ve yukarıda bahsedilen kılcal damar benzetmesi daha da anlam kazanmaktadır. Bununla birlikte, gücü yalnızca bağlamsal olarak görmek, bireyin eylemlerini görmezden gelmeye neden olabilmektedir. Çocukların bireysel olarak güçlü ya da güçsüz oldukları söylenemez, ancak durumun özelliklerinin, güç kullanma stratejisinin, grup içindeki kendi kişisel durumlarının güç kullanımında belirleyici olması muhtemeldir.

Çocukların etkileşim ortamında ortaya çıkan akran ilişkilerinde güç kullanımları kaçınılmazdır. Güç, akran ilişkilerini şekillendiren önemli bir unsurdur. Birçok çalışma okul öncesi dönemde baskın olan çocukların varlığını ortaya koymuştur. Baskın çocuklar, akranları tarafından izlenen, taklit edilen ve sevilen kişilerdir (Charlesworth & La Freniere, 1983) ve genellikle kendilerini öne sürmek için saldırgan davranış sergilerler. Saldırgan davranış sergileme okul öncesi dönemdeki çocukların akranlarına karşı hakimiyeti sağlamasında etkili olmaktadır (Pettit, Dodge, Bakshi & Coie, 1990). Hawley (1999), çocukların ilk yıllardan itibaren kişilerarası ilişkilerde ilişkilerini düzenlemede güç kullandıklarını ifade etmektedir. Hawley (1999), okul öncesi dönem çocuklarının okulda, akranlarına baskınlık elde etmek için daha etkili kişilerarası stratejiler kullanmaya başladıklarını öne sürmektedir. Hawley (1999), okul öncesi dönem boyunca çocukların, hem sosyal hem de antisosyal stratejiler kullandıklarını ancak işbirlikçi ve dostane davranış sergileyen çocukların akranları tarafından daha fazla sevildiğini ve daha fazla dinlendiklerini savunmaktadır. Hawley (1999), bir çocuğun akranlarıyla kurduğu sosyal etkileşimin, çocuğun o grup içinde daha etkili veya güçlü hale gelmesine katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Bu şekilde bir çocuk statü kazanır ve arkadaşları üzerinde etki oluşturur.

Literatürde okul öncesi dönem çocuklarının güç ilişkileri ile ilgili çok az çalışmaya rastlanmıştır (Lee & Recchia, 2008; Shin, Recchia, Lee, Lee & Mullarkey, 2004). Lee ve Recchia (2008) gücün sosyal ilişkilerde nasıl kritik bir rol oynadığını ve çocukların sınıf deneyimlerini nasıl etkilediğini incelemişlerdir. Araştırmaya öğretmenler tarafından güçlü olarak tanılanan üç çocuk dahil edilmiştir. Bulgulara göre birinci çocuk; saçma davranışlar sergileyerek, espri yaparak, emrivaki yaparak, zorba davranış sergileyerek, öğretmene şikayet ederek; ikinci çocuk; sözel olmayan fiziksel müdahale ile ve emrivaki yaparak; üçüncü çocuk; direktif vererek, zorba davranış sergileyerek ve emrivaki yaparak etki oluşturmuşlardır. Bu çalışmada seçilen çocuklar üzerinden güç hakimiyetine odaklanılmış sınıfın tamamına ve akranlar arasındaki etkileşime bakılmamıştır. Shin vd., (2004) lider çocukların niteliklerini güç kaynağı kullanma açısından belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmaya üç sınıftan öğretmenler tarafından seçilen ikişer çocuk katılmıştır. Araştırmaya göre; çocukların özelliklerini en iyi tanımlayan iki ana tema: dinamik ve karizmatik kişilikler ve sınıfta sahip olma duygusu ve yüksek farkındalıktır. Burada çocukların arkadaşlarına karşı etki oluştururken hangi güç kaynağının kullanıldığı bulunurken bunun hangi stratejilerle yapıldığına değinilmemiştir. Güç konusu zamanla akran ilişkileri bağlamında, özellikle zorbalıkla ilişkili olarak çalışılmaya başlanmıştır (Gültekin Akduman, 2012; Karaca, Gündüz & Aral, 2011; Korkulu & Yılmaz, 2010; Özbey & Alisinanoğlu, 2009; Özkan & Çifci, 2010; Salı, 2014; Uysal & Dinçer, 2012; Whittington, 2001).

Okul öncesi dönem çocuklarının sınıf içi ilişkilerinde bazı çocukların istekleri daha çok gerçekleşirken bazı çocukların istekleri daha az gerçekleşmektedir. Güç hâkimiyeti fazla olan çocukların istekleri daha çok gerçekleşirken güç hâkimiyeti az olan çocukların istekleri daha az gerçekleşmektedir (Foucault, 2005). Dolayısıyla güç hâkimiyeti fazla olan okul öncesi dönem çocuklarının sınıf içi isteklerinin gerçekleşmesi için nasıl bir strateji kullandıkları merak edilen bir konudur. Ayrıca güç hâkimiyetini sağlamak için kullanılan stratejinin oyun, etkinlik ve çember zamanında farklılaşıp farklılaşmadığı da merak edilen bir konudur. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, çocukların akran ilişkilerinde gücü nasıl kullandıklarını ortaya çıkarmaktır. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Okul öncesi dönem çocuklarının güç hâkimiyetini sağlamak için sergiledikleri stratejiler hangi bağlamda (oyun, etkinlik, çember) daha çok ortaya çıkmaktadır?
2. Okul öncesi dönem çocukları hangi stratejileri kullanarak akranlarına karşı güç hâkimiyetini sağlamaktadırlar?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Okul öncesi dönem çocuklarının sınıf içi güç ilişkilerini incelemeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması ile desenlenmiştir. Merriam (2013) durum çalışmalarını sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak ifade etmiştir. Glesne'ye (2013) göre nitel araştırmalarda durum değişik şekillerde ortaya çıkabilmektedir. Birey, kurum, grup veya ortam çalışma için bir durum olabilmektedir. Bu çalışmada durum, çalışma yapılan sınıf olarak belirlenmiştir. Durum çalışmasının belirgin özelliği nasıl ve niçin sorularını temele alarak bir olgu ya da olayı derinlemesine incelenmesi ve bağlamsal açıklamadır (Creswell, 2009; Merriam, 2013). Çocuklar arasındaki güç ilişkilerinin nasıl olduğu ve çocukların birbirleri üzerinde nasıl güç hakimiyeti kurduğu sınıf bağlamında araştırılmıştır.

Çalışma grubu

Bu çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” kullanılarak çalışma yapılacak sınıf belirlenmiştir (Patton, 2014). Çalışma yapılacak sınıfın belirlenmesinde ulaşım, okul idaresinin ve sınıf öğretmeninin olumlu tutumu, öğretmenle etkileşim halinde olunması göz önünde bulundurulmuştur. Böylece çalışmanın derinlemesine yapılması için imkan sağlanmış ve ayrıca çalışmaya hız ve kolaylık kazandırılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, Adana ilinde bir devlet üniversitesine bağlı uygulama anaokuluna devam eden beş yaş grubu bir sınıf ve sınıfın öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın gerçekleştiği sınıfta toplam 20 çocuk eğitim görmektedir. Ancak ailelerden bir tanesi çocuğunun çalışmaya katılmasını istemediğinden bu kız çocuğu çalışma dışında tutulmuştur. Böylece çalışmaya 19 çocuk katılmıştır. Çocukların hepsi tipik gelişim göstermektedir. Bu çocuklardan dokuzu erkek ve 10'u kızdır. Çocukların yaşları veri toplamaya başlanılan tarihte 58-71 ay aralığındadır ve sınıf yaş ortalaması 66 ay olarak hesaplanmıştır. Bulgularda yer alan çocuk isimleri araştırmacı tarafından verilen takma isimlerdir. Çocukların hepsinin ailesi üniversite akademik ve idari personel olarak çalışmaktadırlar.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanma Süreci

Bu çalışmada var olan durumu en iyi şekilde betimlemek için birden fazla veri toplama tekniği kullanılmıştır. Çocukların akranlarla olan güç ilişkilerini ayrıntılı betimleyebilmek amacı ile gözlem ve görüşme teknikleri ile araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Creswell (2009) iyi bir nitel durum çalışmasının ayırt edici özelliğinin derinlemesine bir anlayış sunma olduğunu belirtmiş ve bu derinlemesine anlayış sunmanın ise pek çok veri çeşidi toplayarak sağlanabileceğini belirtmiştir. Veri toplama süreci Kasım ayında başlamış ve dokuz hafta boyunca toplam 28 gün sürmüştür. Araştırmacı veri toplama sürecinde günde ortalama 3-4 saat sınıfta bulunmuştur. Gözlemler günlük 1,5 ile 3 saat arasında sürmüş olup ortalama gözlem süreci günlük 107 dakikadır.

Gözlemler araştırmacının katılımsız-gözlemci rolüyle gerçekleşmiştir. Araştırmacı veri toplama sürecinde çocukları özellikle oyun zamanında, çember zamanında ve etkinlik zamanında gözlemlemiştir. Gözlemlerde çocukların davranışlarına odaklanılmış ve bir form kullanılmamıştır. Gözlemlerde üç adet video kamera ve iki adet ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Kameralar çocukları kapsayacak şekilde yaklaşık iki metre mesafeye konumlandırılmıştır. Bazen de araştırmacı kamerayı eline alarak kendisi çekim yapmıştır. Ses kayıt cihazları da çocukların seslerini alacak şekilde çocuklara yakın bir yerde konumlandırılmıştır.

Veri toplama sürecinde öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Önceden açık uçlu şekilde hazırlanan dokuz görüşme sorusu üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda soru sayısı üçe indirilmiş ve öğretmene üç açık uçlu soru sorulmuştur. Araştırmacı, sınıftaki her bir çocuğun arkadaşlarına karşı ve arkadaşlarının bu çocuğa karşı isteklerini nasıl gerçekleştirdiklerini ve öğretmenin çocukların güç kullanımına ilişkin düşüncelerini sormuştur. Bu yarı yapılandırılmış görüşme dışında veri toplama sürecinde öğretmenle kısa görüşmeler

gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, okul yöneticisinin odasında gerçekleştirilmiş ve yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Görüşme ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı ayrıca araştırmacı günlüğü tutmuştur. Günlük çocukların güç hakimiyetini sergilemek için kullandıkları stratejileri yorumlamak ve verilerin analiz sürecinde oluşturulabilecek kod, tema ve kategoriler hakkında çıkarım yapmak için tutulmuştur. Araştırmacı günlüğü veri toplama sürecince bazen sınıf içinde bazen de gözlemden hemen sonra tutulmuştur.

Verilerin Analizi

Veri analizi sürecinde ilk aşama elde edilen ham verilerin yazı formatına dökümü olmuştur. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde tümevarımsal yaklaşım uygulanmıştır. Tümevarımsal analizle, kodlar doğrudan verilerden üretilerek bu çerçeveye göre verilerin hangi temalar altında sunulacağı belirlenmiştir. Anlam bakımından ilişkili olan veriler aynı kategori altında toplanmıştır. Kategoriler arasındaki ilişkiler incelenmiş, benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılarak araştırma bulgularını oluşturacak temalar oluşturulmuştur. Bulunan temalar rapor edilirken frekans hesaplamasından yararlanılmış ve temaların mümkün olduğunca tanımlayıcı olmasına dikkat edilmiştir. Görüşme ve gözlem yoluyla elde edilen veriler arasında tutarlılık olup olmadığına bakmak için, veriler birbirleriyle karşılaştırılarak bir arada sunulmuştur. Elde edilen tema, kategori ve kodlar bulgularda strateji, yöntem ve teknik olarak sunulmuştur.

Geçerlik, Güvenirlilik ve Etik

Bu çalışmada geçerlilik ve güvenilirlik ile ilgili çeşitli önlemler alınmıştır. İnanırcılık için, çalışmada veri toplama sürecinden altı ay önce sınıf ile etkileşime başlanmıştır. Bu süreçte araştırmacı sınıf ziyaretleri yapmış ve çocukların etkinliklerine katılmıştır. Ayrıca iki aylık veri toplama sürecinde uzun süre (28 gün) sınıfta bulunmuş ve sınıfta günlük yaklaşık üç-dört saat zaman geçirilmiştir. Bu süreçte 2990 dakika gözlem yapılmıştır. Öğretmenle görüşerek ve araştırmacı günlüğü tutularak veri toplama çeşitliliği artırılmıştır. Süreçte tez danışmanı ile paylaşımda bulunulmuş ve tema, kategori ve kodlar üzerinde fikir alışverişinde bulunulmuştur. Bunun yanında elde edilen analiz sonuçları çalışma yapılan öğretmenle paylaşılmış ve üzerinde çalışılarak katılımcı doğrulanması sağlanmıştır. Nakledilebilirliği artırmak için bulgularda direk alıntılardan yararlanılmış ve betimlemelerle sürecin detayları ortaya konmuştur. Süreç boyunca tez danışmanı ile görüşmeler ve tartışmalar yapılarak ham verilerin bulgularla uyumluluğu sağlanmaya çalışılmıştır. Veri analizi sürecinde bazı kodlarla ilgili ikinci kodlayıcı ile fikir alışverişinde bulunularak güvenilirlik kriteri sağlanmaya çalışılmıştır. Süreç boyunca başta tez danışmanı olmak üzere tez izleme komitesi ise gereken durumlarda görüşmeler ve tartışmalar yapılmıştır. Bu bağlamda tez danışmanı, tez izleme komitesi üyeleri ve ikinci kodlayıcı ile görüşmeler ve tartışmalar yapılmış ve teyit edilebilirlik kriteri sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca Çukurova Üniversitesi Rektörlüğünden etik kurul kararı alınmıştır.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurul Adı: Çukurova Üniversitesi

Etik Değerlendirme Kararının Tarihi: 26.10.2016

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası: 96820157-622.99/-34305

BULGULAR

Okul Öncesi dönemde çocuklar arasındaki sınıf içi güç ilişkilerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmadan elde edilen bulgular ‘Çocuklar Arası Güç İlişkisinde Zorunlu Kılma Stratejisi’ ve ‘Çocuklar Arası Güç İlişkisinde Gönüllü Olmasını Sağlama Stratejisi’ olmak üzere iki

başlıkta sunulmuştur. Bulgular sunulurken strateji yöntem teknik sırası izlenmiştir. Stratejilerin sunumunda şekillerden yararlanılmıştır. Bulguların sunum sırasında yoğunluklar göz önünde bulundurularak en çok kullanılan strateji, yöntem ve teknikler ilk önce sunulmuştur. Bulguların sunumunda frekanslardan yararlanılmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının sınıf içi güç hakimiyetini sağlamada iki stratejinin kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Bu stratejiler; kişiyi zorunlu kılma ve güç kullanılan kişinin gönüllü olmasını sağlama şeklinde gerçekleşmiştir. Şekil 1’de okul öncesi dönem çocuklarının sınıf içi güç ilişkileri verilmiştir.



Şekil 1.

Çocuklar Arasındaki Güç İlişkisi

Şekil 1 incelendiğinde çocukların arkadaşlarını zorunlu kılarak ve gönüllü olmalarını sağlayarak güç hakimiyetini sağladıkları görülmektedir. Zorunlu kılma stratejinde arkadaşlarının düşünceleri dikkate alınmadan güç hakimiyeti sağlanmaktadır. Gönüllü olmasını sağlama stratejisinde ise arkadaşlarının düşünceleri dikkate alınarak arkadaşlarının gönüllü olması sağlanmaktadır.

Okul öncesi dönem çocuklarının sınıf içi güç hakimiyetini sağlama stratejileri oyun, etkinlik ve çember zamanında gözlenmiştir. Çocukların kullandıkları stratejilerin zamansal oranları şekil 2’de verilmiştir.



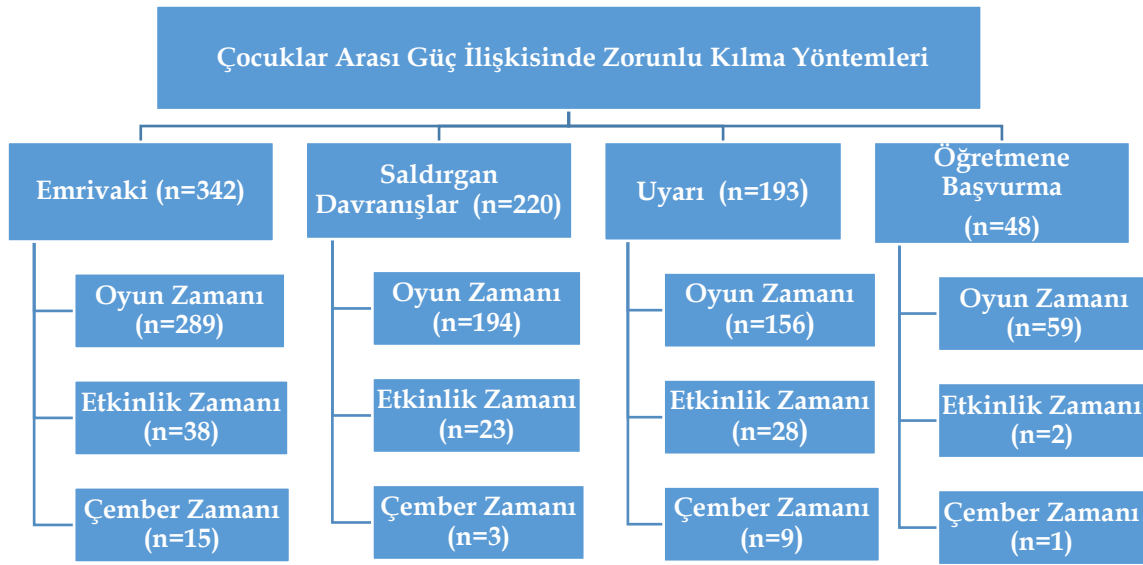
Şekil 2.

Çocukların Kullandığı Stratejilerin Zamansal Kullanım Oranları

Şekil 2 incelendiğinde çocuklar çember zamanında 44 defa zorunlu kılma 3 defa gönüllü olmasını sağlama; etkinlik zamanında 94 defa zorunlu kılma 24 defa gönüllü olmasını sağlama, oyun zamanında 665 defa zorunlu kılma 177 defa gönüllü olmasını sağlama stratejisi kullandıkları görülmektedir.

Çocuklar arası güç ilişkisinde zorunlu kılma stratejisi

Çocukların arkadaşları üzerinde güç hakimiyeti sağlama stratejilerinden birincisi arkadaşlarını zorunlu kılmadır. Bu stratejide arkadaşlarının isteği kabul edip etmemesi önemli değildir. Çocukların kendi istekleri ön plandadır ve bunun gerçekleşmesi için arkadaşlarının onayı ya da rızası göz ardı edilmektedir. Zorunlu kılma stratejisinde güç kullanılan çocuklar arkadaşlarının isteklerini yerine getirmek zorunda kalmaktadırlar. Arkadaşlarını zorunlu kılarak güç hakimiyetini sağlama çocuklar tarafından en çok kullanılan (n= 803) stratejidir ve büyük çoğunluğu oyun zamanında gerçekleşmektedir. Çocuklar arkadaşlarını zorunlu kılarak kendi isteklerinin gerçekleşmesini sağlarken değişik yöntemler kullanılmaktadır. Şekil 3'te çocuklar arası güç ilişkilerinde zorunlu kılma yöntemleri verilmiştir.



Şekil 3.

Çocuklar Arası Güç İlişkilerinde Zorunlu Kılma Yöntemleri

Şekil 3 incelendiğinde çocukların arkadaşlarını zorunlu kılarak güç hakimiyetini sağlarken dört değişik yöntem kullandıkları görülmektedir. Emrivaki yaparak güç hakimiyeti sağlama en çok gözlenen yöntem olurken öğretmene başvurarak güç hakimiyeti sağlama en az kullanılan yöntem olmaktadır. Güç hakimiyeti sağlamak için kullanılan stratejiler çocukların kişisel özellikleri ile yakından ilişkilidir. Zorunlu kılma stratejisini daha çok kullanan çocukların genel özellikleri incelendiğinde baskın karakterli olmaları, oyun kurucu olmaları ve oyunda oynanan oyuncağa sahip olmaları ön plana çıkmaktadır. Sınıfta bütün çocuklar bu stratejiyi kullanmakla birlikte baskın karakter sergileyen Öykü bu stratejiyi en çok kullanan çocuk konumundadır. Öykü'nün baskın karakteri olmakla birlikte agresif bir yapısı da bulunmaktadır. Öğretmenin Öykü ile ilgili şu ifadeleri bu durumu desteklemektedir:

“Öykü, daha çok kendi dediğini yapacak kişileri tercih ediyor. Kimi zaman ağlıyor, kimi zaman eşyayı vurup atıyor ki çoğu zaman da inatlaşıyor. Lider olmayı çok sevdiği için kendi istediği olmadığı veya bozulduğu zaman çok hırçınlaşıyor.” (18.11.16 / Öğretmen Görüşme).

Diğer çocuklardan yaş ve fiziksel olarak daha küçük bir çocuk olan Merve ise zorunlu kılma stratejisini en az kullanan çocuk konumundadır. Merve, kısmen sessiz bir kişiliğe sahiptir. Merve sınıfta çoğu çocuk tarafından sevilen ve oynamak istenen bir çocuktur. Bu durumu öğretmen de görüşmede ifade etmiştir:

“Merve, hemen hemen her çocuğun çok sevdiği birisi. Konuşması yeterli oluyor. Çatışma durumlarında küserim diyor. Çok sessiz gibi görünüyor ama birçok çocuğu etkisi altına alıyor. Sınıftaki en hareketli çocuklar bile onun söylediklerini yapıyor.” (18.11.16 / Öğretmen Görüşme).

Bu sınıf kültüründe oyun kurucu olmanın önemli bir yeri vardır. Oyun kurucu, oyun ile ilgili bütün kararları veren kişidir. Oyun kurucu olan çocuklar da baskın karaktere sahip olmasa bile arkadaşları üzerinde zorunlu kılma stratejisini kullanmaktadırlar. Aynı şekilde oyuncuğa sahip olma da çocuklara güç kazandırmaktadır. Oyuncuğa sahip olan çocuklar oyunda söz sahibi durumunda olup arkadaşlarına karşı bu stratejiyi kullanmaktadırlar. Bu durum emrivaki, saldırgan davranışlar ve uyarı yöntemlerinde daha çok ortaya çıkmaktadır. Öğretmene başvuru yöntemi ise daha çok kendi çabaları ile arkadaşlarına istediklerini yaptırılmayan ve baskın karakterli olmayan çocuklar tarafından kullanılan bir yöntemdir. Öğretmen çember ve etkinlik zamanına göre oyun zamanında çocuklardan daha uzakta durmakta ve çocukların oyunlarına fazla müdahalede bulunmamaktadır. Bu durum da çocukların bu stratejiyi kullanmalarında etkisi olan bir faktördür.

Emrivaki Yaparak Güç Hakimiyeti Sağlama

Çocukların emrivaki yapması, birbirleri üzerinde etki oluşturmaya yönelik kullandıkları zorunlu kılma yöntemlerinden en çok gözlenenidir (n=342). Emrivaki yaparak güç hakimiyeti sağlama en fazla (n=289) oyun zamanında kendini göstermektedir. Etkinlik zamanında 38 çember zamanında is 15 defa emrivaki durumu gözlenmiştir. Emrivaki durumunda oldubittiye getirip zorunlu olarak kabul ettirme durumu vardır. Emrivaki durumunda çocuk karar verici konumdadır ve bazı durumlarda kararını direk davranışa yansıtmaktadır. Oyunda kimlerin hangi rolde oynayacağına, etkinliğin nerede yapılacağına, oyun materyallerini izinsiz kullanma vb. emrivaki örnekleridir. Öykü en fazla emrivaki yapan çocuk iken Merve en az emrivaki yapan çocuktur.

Emrivaki yapma davranışsal ve sözel olmak üzere iki farklı şekilde gözlemlenmiştir. Ancak bazı davranışsal emrivakiler bazı durumlarda sözel emrivakilerle birlikte kullanılmaktadır. Davranışsal emrivaki, en çok kullanılan emrivakidir. Çocuklar, kendi isteklerini arkadaşlarına dayatma suretiyle davranışlar sergilemektedirler. Çocuklar; arkadaşlarına sormadan oyuncaklarını/eşyalarını alarak, oyun/etkinlik sürecinde davranışı direk yaparak, arkadaşlarının oyununa izinsiz girerek vb. durumlarda emrivaki yapmaktadırlar. Sözel emrivaki yoluyla çocuklar herhangi bir konuda karar verici olarak isteklerinin gerçekleşmesini sağlamaktadırlar. Çocuklar; oyunda/etkinlikte ne/nasıl yapılacağına, oyunda rol belirlemede vb. durumlarda kendileri karar vermektedirler. Örneğin,

“Sude ve Cem matematik merkezinde oyuncak hayvanlarla oynarlarken Bora geldi “ben bu yeşil ayı ile oynayacağım” diyerek oyuncak ayıyı masadan aldı ve gitti.” (29.11.16/Oyun Zamanı)

“Öykü, Efe, Derya ve Cem blok merkezinde evcilik oynarlarken Öykü; Efe’ye ‘sen baba ol, ben anneyim, o kızımız (Derya’yı göstererek)’ dedi.” (29.11.16/Oyun Zamanı)

Saldırgan Davranışlar Sergileyerek Güç Hakimiyeti Sağlama

Saldırgan davranışlar, çocukların birbirleri üzerinde baskı oluşturmaya yönelik kullandıkları zorunlu kılma yöntemlerinden en çok kullanılan ikinci yöntemdir (n=220). Çocukların sergiledikleri saldırgan davranışlar davranışı sergilediği arkadaşının düşüncelerini dikkate almadan istemli bir şekilde gösterilen ve zarar veren ve ya zarar verme potansiyeline sahip davranışlardır. Çekme, vurma, bağırma, oyunu bozma gibi davranışları içerir. Saldırgan davranışlar en fazla (n=194) oyun zamanında gerçekleşmektedir. Etkinlik zamanında 23 çember zamanında ise üç defa saldırgan davranış gözlenmiştir. Oyunda sıra önceliği elde etmek isteyen çocukların arkadaşlarını iteklemesi, oyunda istemediği davranışı sergileyen arkadaşına bağırması, gereksiz arkadaşlarının dizdiği blokları yıkması gibi davranışlar örnek gösterilebilir. Çocukların arkadaşlarına karşı kullandığı saldırgan davranışlar; fiziksel, sözel ve oyuna yönelik olmak üzere üç şekilde ortaya çıkmaktadır. Fiziksel

saldırgan davranışlar çocuklar tarafından daha çok kullanılmaktadır. Fiziksel saldırgan davranışlar; arkadaşını çekme/çekiştirme, arkadaşını itikleme ve arkadaşına vurma şeklinde kendini göstermektedir. Sözel saldırgan davranışlar; arkadaşına sesi yükseltme ve arkadaşını tehdit etme şeklinde ortaya çıkmaktadır. Çocukların isteklerini diğerlerine yaptırma amacıyla sergiledikleri fiziksel ve sözel saldırgan davranışların varlığı aşağıdaki öğretmen ifadesinden de anlaşılmaktadır:

"...bu yüzden çocukların kendi istediklerini yaptırmaya çalışmaları her ne şekilde olursa olsun kuralları hatırlatarak eğer yanlış davranışlar varsa düzeltilmesini sağlıyorum. Birbirlerine vurduklarında vurulan yerin sevilmesi, atılan nesnenin uygun bir şekilde alınarak tekrar yerine konması, tükürdüğünde öpülmesi, kötü bir söz söylendiğinde sözcüğün anlamının sözlükten araştırılıp çocuğa söylenmesi ve onun yerine arkadaşına güzel bir söz söylenmesi yanlış davranışı değiştirme yollarından birisi." (19.12.16 / Öğretmen Görüşme).

Çekme/çekiştirme davranışı çocukların en çok kullandığı fiziksel saldırgan davranış tekniğidir. Çocuklar hem arkadaşlarını çekerek/çekiştirerek hem de oyuncacı/eşyayı çekerek/çekiştirerek isteklerini gerçekleştirmektedirler. Çocuklar; yer edinmek için, sıralı oyunlarda sıra edinmek için vb. durumlarda arkadaşlarını çekmek/çekiştirmektedirler. Çocuklar; sahiplik belirterek ve niçin kullanacağını söyleyerek de arkadaşlarından oyuncacı/eşyayı çekiştirerek almaktadırlar. İtekleme daha çok oyun zamanında görülmektedir. Çocuklar, arkadaşlarını; kendilerinden/oyun alanından uzaklaştırmak için, sıralı oynanan oyunlarda ve etkinlikte öncelik elde etmek için vb. durumlarda arkadaşlarını iteklemektedirler. Çocuklar vurma davranışını ise oyuncaklarını alan/almaya çalışan arkadaşlarına ve kendilerine şiddet uygulayan arkadaşlarına karşı sergilemektedirler. Örneğin,

"Ahmet, Cem ve Esma blok merkezinde bloklardan yapılan merdivenden atlama oyunu oynarlarken Esma 'çekilin ilk önce bu (Cem'i göstererek)' diyerek Kaan'ı sıradan çekiştirdi." (01.12.16/Oyun Zamanı)

"Sanat merkezinde çalışma kağıtlarına rakam yazarlarken Bora, Cem'in kolunu itekleyerek 'sıra bende' dedi. Cem de ayrıldı". (08.12/16/Oyun Zamanı)

"Sema sanat merkezinde boyama yaparken Cem, Sema'nın arkasından gelip boğazını sıktı. Sema da dirseği ile Cem'e vurarak 'canımı acıttın' dedi." (08.12.18/Oyun Zamanı)

Sözel saldırgan davranışlar çocukların kullandığı diğer bir saldırgan davranış tekniğidir. Çocuklar oyunlarına/etkinliğine müdahale durumunda, arkadaşlarını çağırmak için, arkadaşlarından oyuncak/eşya isterken vb. durumlarda arkadaşlarına sesi yükseltme/bağırma davranışı sergilemektedirler. Çocukların kullandığı tehditler ise; oyundan çıkarma, oyunlarını bozma, yüzlerini karalama ve oyuncakları alma gibi değişik şekillerde ortaya çıkmaktadır. Örneğin,

"Öykü ile Berna blok merkezinde bloklarla şekil yaparken Öykü, yüksek sesle 'veer' diyerek bloklardan bir tanesini gösterdi. Berna, 'al' diyerek bloğu Öykü'ye verdi." (08.11.16/Oyun Zamanı)

"Kaan oyuncakla Oğuz'un bloklardan yaptığı yatağına yaklaştı. Oğuz, 'yapmanı istemiyorum oyundan atılırsın yoksa' dedi. Kaan da geri çekildi." (05.12.16/Oyun Zamanı)

Uyarıda Bulunarak Güç Hakimiyeti Sağlama

Uyarı, çocukların arkadaşları üzerinde güç hakimiyetini sağlamaya yönelik kullandıkları zorunlu kılma yöntemlerinden en çok kullanılan üçüncü yöntemdir (n=193). Uyarı, genel olarak herhangi bir konu veya sorun üzerine ikaz etmek, ihtar etmek ve tembih etmek için kullanılır. Uyarı, arkadaşları tarafından istenmeyen davranışlar sergilendiğinde çocukların kullandığı bir yöntemdir. Burada çocukların iletişimi normal iletişim olmayıp uyarı niteliğinin ön plana çıkması söz konusudur. Çocuklar; direktif vererek, seslerini değişik şekillerde kullanarak, hatırlatmada bulunarak ve istek belirterek uyarılarda bulunup güç hakimiyetini sağlamaktadırlar.

Bu yöntem en fazla (n=156) oyun zamanında kullanılmaktadır. Etkinlik zamanında 28 ve çember zamanında dokuz defa uyarı davranışı gözlenmiştir. Bu yöntemi en fazla Öykü kullanırken Bülent ve

Tamer'in bu yöntemi kullandığı gözlenmemiştir. Bülent de Merve gibi baskın olmayan bir çocuktur ve Merve'den sonra en az zorunlu kılma stratejisini kullanandır. Bülent baskın özellikte olmamakla birlikte sessiz bir çocuk da değildir. Arkadaşları üzerinde güç hakimiyeti kurmak için çabalasa da başarılı olamamaktadır ve fazla oyun arkadaşı da bulunmamaktadır. Tamer de zorunlu kılma stratejisini kullanan çocuklar arasında son sıralarda bulunmaktadır. Tamer'in seçici özelliği olup belirli çocuklarla oynamaktadır ve kurallar konusunda hassas bir çocuktur. Konuşarak güç hakimiyeti sağlamak öncelikli girişimi olsa da bunun gerçekleşmemesi durumunda ağlama ve küsme davranışlarını sergilemektedir.

Direktif vererek uyarma, çocukların uyarıda bulunmaya yönelik en çok kullandıkları tekniktir ve daha çok emir kipi kullanılarak yapılmaktadır. Çocuklar arkadaşlarının yapmasını veya yapmamasını istedikleri davranışları söyleyerek uyarıda bulunmaktadırlar. Çocuklar; oyunlarına/etkinliklerine müdahale edilmesi, oyun sürecinde kendi isteklerinin gerçekleşmemesi, oyunlarının bozulması vb. durumlarda direktiflerle arkadaşlarını uymaktadırlar. Örneğin,

"Esmâ, Öykü'nün blok merkezinde yaptığı şeklin üstünden geçerken blokların bir kısmını düşürdü. Öykü de 'geçme diyorum bir daha geçme' dedi. Esmâ da "tamam" dedi." (15.12.16/Oyun Zamanı)

Çocuklar; hem oyun hem etkinlik hem de çember zamanında seslerini değişik şekillerde kullanarak arkadaşlarını uymaktadırlar. Çocukların seslerini kullanması; seslerini yükseltme ve ifadeleri heceleyip söyleme şeklinde ortaya çıkmaktadır. Çocuklar, oyunlarına/etkinliğine/oyuncaklarına müdahale edilmesi durumunda seslerini yükselterek uyarıda bulunmaktadırlar. Çocuklar; oyuna erken başlayan, oyuncasına dokunup müdahale eden ve etkinliğine izinsiz giren arkadaşlarını ifadeleri heceleyip söyleyerek uymaktadırlar. Örneğin,

"Blok merkezinde Öykü bloklarla kule yaparken Ahmet de Öykü'nün yanında oturarak Öykü'yü izliyordu. Ahmet kalkmaya çalışırken Öykü'nün yaptığı şekli bozdu. Öykü de sesini yükselterek 'Yaaa Ahmet' dedi. Ahmet de 'ya tamam öbür dilerim' diyerek yıkılan blokları dizmeye başladı." (14.11.16/Oyun Zamanı)

Çocuklar hatırlatma yaparak uyarıda bulunmayı en çok oyun zamanında gerçekleştirmektedirler. Sahiplik (oyuncak/eşya/sıra) hatırlatması, oyun zamanını hatırlatma, kural hatırlatma ve oyun kurucu olduğunu hatırlatma çocukların kullandığı hatırlatmalardır. Çocukların arkadaşlarına kural hatırlatarak güç hakimiyetini sağlamaları öğretmen tarafından da belirtilmiştir. Örneğin,

"...Cem, kendisine ait olduğunu düşündüğü eşya başka bir arkadaşının elinde ise çekerek alabiliyor. Arkadaşlarına sık sık kuralları hatırlatıyor. Haksızlığa uğradığını düşündüğünde ağlıyor." (18.11.16 / Öğretmen Görüşme).

Kendilerine ve oyuna/etkinliğe müdahale edilmesi durumunda ve engellendiği durumlarda çocuklar arkadaşlarını istiyorum/istemiyorum gibi ifadelerle ya da kendilerini rahatsız eden durumu ifade ederek uymaktadır. Örneğin,

"Berna ile Tuğçe sanat merkezinde resim yaparken Kaan dış maketi ile Berna ve Tuğçe'ye yaklaştı. Berna ve Tuğçe de 'yapmanı istemiyorum' dedi. Kaan ayrıldı." (29.11.16/Oyun Zamanı)

Öğretmene Başvurarak Güç Hakimiyeti Sağlama

Öğretmene başvurma, çocukların kullandıkları zorunlu kılma yöntemlerinden bir diğeridir (n=48). Çocuklar, arkadaşlarını öğretmene şikayet ederek ve arkadaşları ile anlaşamadığı durumlarda öğretmenden tasdik alarak arkadaşları üzerinde etki oluşturmaktadırlar. Çocuklar arkadaşları üzerinde kendilerinin söz sahibi olmadığını durumlarda öğretmene başvurarak arkadaşları üzerinde isteklerini gerçekleştirmektedirler. Kurallara uyulmadığında ve kullandığı diğer yöntemler işe yaramadığında bazı çocuklar öğretmene başvurarak isteğini gerçekleştirmektedir. Çocuklar, arkadaşlarının; engellediği/etkilediği, oyunlarını bozması, oyun ve etkinlik kurallarına uymadığı vb. durumlarda

öğretmene şikayet etmektedirler. Çocuklar ayrıca oyunun kuralları ile ilgili anlaşmazlık çıktığında öğretmenden tasdik almaktadırlar. Çocukların arkadaşlarını öğretmene şikayet etmeleri öğretmen tarafından da belirtilmiştir. Öğretmene başvurarak güç hakimiyeti sağlama en fazla (n=26) oyun zamanında gerçekleşmektedir. Çember zamanında 17 ve etkinlik zamanında 5 defa öğretmene başvurma davranışı gerçekleşmiştir. Öğretmene en çok Ahmet ve Tamer başvururken altı çocuğun bu yöntemi kullandığı gözlenmemiştir.

Örneğin,

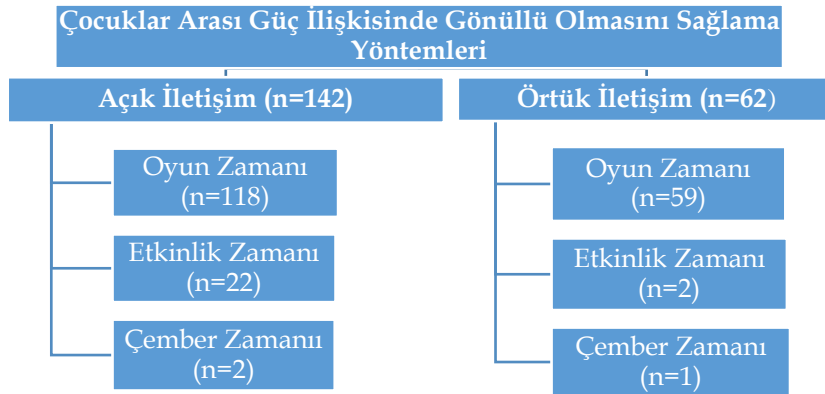
“Ahmet, sözel olarak çok güzel konuşup, sesini güzel ayarlıyor. Diğer çocuklar onu dinlemek zorunda kalıyor ve söylediği şeyleri genelde kabul ediyorlar. Baş edemediklerinde öğretmene şikayet ediyorlar.” (18.11.16 / Öğretmen Görüşme).

“Esmâ, dramatik oyun merkezi (DOM)’da Derya’nın kolyesini aldı. Derya kolyeyi çekerek aldı. Esmâ takacam ya diyerek kolyeyi çekerek aldı. Derya da ‘öğretmenim’ dedi. Esmâ ‘al ya’ diyerek kolyeyi verdi.” (09.11.16/Oyun Zamanı)

“Cem ve Sude satranç oynarken taşın hareketi konusunda anlaşmazlığa düştüler. Cem, ‘öğretmenim böyle hareket etmez mi’ dedi. Öğretmen de ‘evet’ diyerek açıklamada bulundu.” (16.11.16/Oyun Zamanı)

Çocuklar Arası Güç İlişkisinde Gönüllü Olmasını Sağlama Stratejisi

Çocukların gönüllü olmasını sağlama, çocukların arkadaşları üzerinde güç hakimiyeti sağlamalarında kullandıkları diğer bir stratejidir. Bu stratejide çocukların istekleri arkadaşları tarafından gönüllü olarak yerine getirilmektedir. Bu stratejide çocukların kendi düşünceleri ön planda olmakla birlikte arkadaşlarının düşüncelerini de önemsenmektedirler. Arkadaşlarının gönüllü olmasını sağlayarak güç hakimiyetini sağlama çocuklar tarafından zorunlu kılma stratejisine göre daha az (n=204) kullanılmaktadır. Gönüllü olmasını sağlama stratejisi en çok (n=177) oyun zamanında ortaya çıkmaktadır. Şekil 4’te çocukların arkadaşlarının gönüllü olmasını sağlayarak güç hakimiyetini sağlama yöntemleri verilmiştir.



Şekil 4.

Çocuklar Arası Güç İlişkilerinde Gönüllü Olmasını Sağlama Yöntemleri

Şekil 4 incelendiğinde çocukların arkadaşlarının gönüllü olmasını sağlayarak güç hakimiyetini sağlarken iki yöntem kullandıkları görülmektedir. Çocuklar; daha çok açık iletişime geçerek güç hakimiyetini sağlamaktadırlar. Örtük iletişim kullanılarak güç hakimiyeti sağlama çocuklar tarafından daha az kullanılan yöntem olmaktadır.

Gönüllü olmasını sağlama stratejisini daha çok kullanan çocukların genel özellikleri incelendiğinde; iletişime açık olmaları, diğer çocuklar tarafından sevilen ve kabul edilen olmaları, daha çok çocukla etkileşim halinde olmaları ve kurallara bağlı olmaları ön plana çıkmaktadır. Sınıfta bir çocuk hariç diğer

çocukların hepsi bu stratejiyi kullanmışlardır. Ahmet ve Bora en çok bu stratejiyi kullanan çocuk olurken Bülent'in bu stratejiyi kullandığı gözlenmemiştir. Bora, arkadaşları tarafından sevilen ve oynanmak istenen bir çocuktur. Sınıf kurallarına bağlı olan Bora'nın yapıcı bir özelliği bulunmaktadır. Arkadaşlarına karşı saygılı olan Bora arkadaşları ile etkili bir iletişim sağlamaktadır.

Açık İletişim Kurarak Güç Hakimiyeti Sağlama

Açık iletişim kurma, çocukların arkadaşlarına karşı güç hakimiyetini sağlamaya yönelik kullandıkları gönüllü olmasını sağlama yöntemlerinden en çok kullanılanıdır (n=142). Çocuklar; istek belirterek, öneri sunarak ve açıklamalarda bulunarak arkadaşları üzerinde etki oluşturmaktadırlar. Çocuklar bu yöntemi daha çok (n=118) oyun zamanında kullanmaktadırlar. Etkinlik zamanında 22 ve çember zamanında iki defa açık iletişim kurularak güç hakimiyeti sağlanmıştır. En çok açık iletişim kurarak güç hakimiyeti sağlayan çocuk Bora olurken Bülent'in açık iletişime geçerek güç hakimiyeti sağladığı gözlenmemiştir. Çocuklar değişik şekillerde açık iletişim kurmaktadırlar.

İstek belirtme, çocukların arkadaşlarına karşı güç hakimiyetini sağlamaya yönelik açık iletişim kullandıkları tekniklerinden en çok olanıdır. Çocuklar; rica ederek, gereklilik bildirerek, karşılaştırma yaparak ve soruları kullanarak isteklerini belirtmektedirler. Çocuklar; arkadaşının oyununa/oyun alanına girmek için, arkadaşlarından eşya/oyuncak isterken, oyun sürecinde isteklerinin gerçekleşmesi için vb. durumlarda daha çok mısın/misin kalıbını kullanarak ricada bulunmaktadırlar. Arkadaşlarından oyuncak/eşya isterken "gerek" ve "lazım" ifadelerini kullanıp gereklilik bildirerek, "sende çok var" ve "bende az var" ifadeleri kullanıp karşılaştırma yaparak ve "var mı" ve "nerede" sorularını kullanarak isteklerini belirtmektedirler. Örneğin,

"Parmak boyası deneyinde Merve, Şule'ye 'turuncuyu alabilir miyiz' dedi. Bardağını uzatarak 'buraya koyar mısın' dedi. Şule de koydu." (04.11.16/Etkinlik Zamanı)

"Sanat merkezinde oyun hamuru ile oynarlarken Cem, 'biraz almam lazım yeşil' dedi. Güler de 'al' diyerek biraz koparıp verdi. (01.12.16/Oyun Zamanı)

Öneri, çocukların birbirlerine karşı etki oluşturma çabalarında kullandıkları açık iletişim tekniklerinden diğeridir. Burada çocukların kendi isteklerini arkadaşlarına öneri şeklinde sunma durumu vardır. Çocuklar; oyun/etkinlik sürecinde ne/nasıl/nereye yapılması ile ilgili istekleri için, oyun dışı süreçlerdeki istekleri için ve arkadaşlarını oyuna davet etmek için önerileri kullanmaktadırlar. Örneğin,

"Güler ile Öykü blok merkezinde bloklarla inşa yaparlarken Güler, 'çıkış yeri de yapalım tamam mı küçüklerle çıkış yeri yapalım olur mu' dedi. Öykü de 'tamam' dedi. Güler 'ayakkabı koyma yeri de yaparız tamam mı' dedi Öykü de 'tamam' dedi. (02.12.16/Oyun Zamanı)

Açıklama yapma, çocukların birbirleri üzerinde güç hakimiyeti sağlamaya yönelik kullandıkları açık iletişim tekniklerinden en az kullanılanıdır. Çocuklar arkadaşlarına açıklamada bulunarak/bilgi vererek arkadaşlarının gönüllü olmasını sağlamaktadırlar. Çocuklar oyun zamanında oyunun kuralı ile ilgili açıklamalarda bulunurken etkinlik zamanında arkadaşlarının önerisinin olamayacağı ile ilgili ve etkinliğin nasıl uygulanacağı ile ilgili açıklamalar yapmaktadırlar. Çocukların arkadaşları ile konuşarak arkadaşları üzerinde hakimiyet kurmaları öğretmenin ifadesinde de belirtilmiştir. Örneğin,

"Sema'nın sözel ifadeleri çok güçlü ve çok net konuşuyor. Konuştuğu zamanlarda arkadaşlarına isteklerini yaptırıyor. Sohbet zamanlarında konuşmaya başladığında dikkati dağıtık çocuk da olsa onu dinliyor." (19.12.16 / Öğretmen Görüşme).

"Şule sanat merkezinde kesme çalışması yaparken Ahmet; Şule ikisini değil, ordan değil, hayır bak öyle değil, ortadan ikiye bölmeyeceksin diyerek açıklamada bulundu ve Şule de Ahmet'in isteklerini yerine getirdi." (03.11.16/Oyun Zamanı)

Örtük İletişim Kurarak Güç Hakimiyeti Sağlama

Örtük iletişim, çocukların arkadaşlarına karşı güç hakimiyetini sağlamaya yönelik kullandıkları gönüllü olmasını sağlama yöntemlerinden ikincisidir (n=62) ve daha çok (n=59) oyun zamanında ortaya çıkmaktadır. Örtük iletişim kurarak güç hakimiyeti sağlama etkinlik zamanında iki ve çember zamanında bir defa gözlenmiştir. Örtük iletişim çocukların dolaylı şekilde arkadaşları üzerinde etki oluşturmak için kullandıkları teknikleri kapsamaktadır. Çocuklar değişik şekillerde örtük iletişim kurmaktadırlar. Bunlar; duygusal tepki gösterme, soru/sorgulama yapma, diğer arkadaşlarından tasdik alma, destekleyici uyarılarda bulunma, ilgi çekici davranışlar sergileme ve arkadaşlarına yardım edip onları teşvik etme şeklindedir. Örtük iletişim ile güç hakimiyetini en çok Ahmet sağlarken üç çocuğun bu yöntemi kullanarak güç hakimiyeti sağladığı gözlenmemiştir.

Duygusal tepki, çocukların arkadaşlarına karşı etki oluşturmaya yönelik en çok kullandıkları örtük iletişim tekniğidir. Çocukların kullandığı duygusal tepkiler davranışsal tepkiler ve sözel tepkiler olmak üzere iki şekilde ortaya çıkmaktadır. Çocukların sergiledikleri davranışsal tepkiler; ağlama, ortamdan ayrılma ve boynunu bükme şeklinde gerçekleşmektedir ve sözel duygusal tepkilere göre daha fazla kullanılmaktadır. Ağlama, çocukların kullandıkları davranışsal duygusal tepki tekniklerinden en çok olanıdır. Çocuklar, arkadaşlarının; oyuncasını/eşyasını almaya çalışması, oyunda istediği rolü vermemesi, oyununu bozması vb. durumlarda ağlayarak duygusal tepki göstermektedirler. Çocukların arkadaşları üzerinde etki oluşturmak için ağladıklarını ve ortamdan ayrıldıklarını öğretmen de belirtmiştir. Ortamdan ayrılma davranışı ise arkadaşının; oyuncasını/eşyasını alması, oyunlarına kabul etmemesi ve oyunda istediği rolü vermemesi durumunda görülmektedir. Çocuklar ayrıca arkadaşından oyuncak isterken boynunu bükme davranışı sergilemektedirler. Örneğin;

“Yunus, çok ısrarcı oluyor. Bazen oyunlarına müdahale edip oyunlarını bozabiliyor. Arkadaşlarına yaptığı kaba davranış sanki kendisine yapılmış gibi bazen ağlayarak yaptırmaya çalışıyor (kendini acındırıyor).” (19.12.16 / Öğretmen Görüşme).

“Cem, orta alanda sandalyelerle oynayan Esmâ'nın sandalyesini almaya çalışırken Esmâ ağlamaya başladı. Cem sandalyeyi bıraktı.” (01.12.16/Oyun Zamanı)

Sözel duygusal tepkiler; isteğinde ısrar etme, yapamadığını söyleme, küseceğini söyleme, benim hatırıma deme ve hiç oynamadığını söyleme şeklinde ortaya çıkmaktadır. İsrar etme, çocukların kullandıkları sözel duygusal tepki tekniklerinden en çok olanıdır. Çocuklar; daha çok arkadaşlarının oyununa girmek için bu tekniği kullanmaktadırlar. İsrar etme; istekleri tekrar ederek, “lütfen” ve “ne olur” ifadeleri kullanılarak gerçekleşmektedir. Çocuklar ayrıca; etkinliği yapmasını istediği arkadaşına etkinliği yapamadığını söyleyerek; arkadaşından oyuncak isterken hiç oynamadığını söyleyerek; arkadaşı için etkinlik yapmak isterken benim hatırıma diyerek ve arkadaşının oyuncakla yaklaşıp rahatsız etmesi durumunda küseceğini söyleyerek duygusal tepki göstermektedirler. Örneğin,

“Sanat merkezinde Cem makası Şule'ye doğru uzatınca Şule “küserim” dedi ve Cem geri çekti.” (08.12.16/Oyun Zamanı)

Soru sorma/sorgulama, çocukların birbirlerine karşı etki oluşturma çabalarında örtük iletişimin kullanıldığı diğer bir tekniktir. İsteklerinin gerçekleşmesini isteyen çocuklar zaman zaman soruları kullanmaktadırlar ve arkadaşlarını sorgulamaktadır. Çocuklar; arkadaşlarının oyununa dahil olmak isteyip reddedildiğinde, arkadaşının diğer arkadaşını oyundan çıkarttığı ve oyuncak isteyip reddedildiğinde soruları kullanmaktadırlar. Örneğin,

“Oğuz evden getirdiği langırt oyunu için ‘ben Cem ile oynayacağım’ dedi. Ahmet ‘neden öğretmene öyle söylemedin’ dedi. Oğuz da ‘sonra sen Efe ile Öykü Tunç ile oynasın’ dedi” (03.11.16/Oyun Zamanı)

Diğer arkadaşlarından tasdik alma, çocukların birbirlerine karşı etki oluşturma çabalarında örtük iletişimin kullanıldığı diğer bir tekniktir. Çocuklar; oyuncaklarının/eşyalarının arkadaşları tarafından

alınması durumunda oyuncağın/eşyanın kendisine ait olduğunun tasdikini alarak ve oyun sürecinde uygulamalarına karşı çıkılması durumunda oyun kurallarının tasdikini alarak güç hakimiyeti sağlamaktadırlar. Örneğin,

“Jenga oyununda Cem, Ahmet’e ‘sen benden aldın sende çok oldu’ dedi. Ahmet de ‘hayır ben senden almamıştım Ayşe’den ödünç almıştım. Ayşe ben senden bunları almamış mıydım’ diyerek Cem’e jengaları vermedi.” (16.11.16/Oyun Zamanı)

Oyun zamanında ortaya çıkan destekleyici uyarıda çocuklar daha çok arkadaşlarının yaptıkları davranışların sonucu ile ilgili uyarılarda bulunmaktadır. Çocuklar, arkadaşlarının dikkatini kendi üzerine çekmek için ilgi çekici değişik hareketler yaparak ve arkadaşlarına yakınlaşarak isteklerini gerçekleştirmektedirler. Çocuklar ayrıca oyun zamanında arkadaşlarını teşvik edip cesaretlendirerek arkadaşları üzerinde güç hakimiyeti sağlamaktadırlar. Örneğin,

“Ahmet ile Oğuz blok merkezinde oynarlarken Oğuz’un oyundan ayrılmak istemesi üzerine Ahmet ‘öğretmen kızır’ diyerek Oğuz’u uyarmakta ve oyundan ayrılmasına engel olmaktadır.” (01.11.16/Oyun Zamanı)

“Blok merkezinde merdivenden atlama oyununda Cem merdivenden atlayamadı. Öykü ‘göstereyim mi’ diyerek nasıl atlayacağını gösterdi. Cem’in atlayabilmesi için bloklardan birini alarak merdivenin boyunu alçalttı. Öykü, ‘yapabilirsin arkadaşım yapabilirsin evet aferin arkadaşım hadi yapabilirsin’ diyerek Cem’i alkışladı ve Cem atladi.” (29.11.16/Oyun Zamanı)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada çocuklar arasındaki etkileşimde güç ve iktidar mücadelesinin görüldüğünden çok daha yoğun ve derin bir şekilde gerçekleştiği ortaya çıkmaktadır. Çocukların birbirleri üzerindeki güç hakimiyeti incelendiğinde çocukların arkadaşlarını zorunlu kılarak ve gönüllü olmasını sağlayarak güç hakimiyetini gerçekleştirdikleri görülmektedir. Arkadaşlarını zorunlu kılarak güç hakimiyeti sağlama çocuklar tarafından gönüllü kılma stratejisine göre daha çok kullanılmıştır.

Çocukların arkadaşlarını zorunlu kılarak güç hakimiyeti sağlaması; güç kullandığı arkadaşının düşüncelerini dikkate almadığı, kendi isteklerinin öncelikli olduğu ve bu isteğin gerçekleşmesi için arkadaşlarının zorunlu olarak istekleri yerine getirdiği anlamı çıkmaktadır. Çocukların akranları ile olan ilişkileri iletişim tarzları ile dolayısıyla güç hakimiyetini sağlamak için kullanılan iletişim stratejisi ile yakından ilişkilidir. Watzlawick, Bavelas ve Jackson’ a (2011) göre ilişki düzeyinde mesajın nasıl iletildiği önemlidir. Ses tonu, mimik hareketleri, ifade biçimi vb. karşıdaki kişinin bu mesajı nasıl anlayacağını belirlemektedir. Çocukların zorunlu kılma stratejisini kullanarak güç hakimiyeti sağlamalarında da bu durum kendini göstermektedir. Çocukların kullandığı bu stratejide tamamlayıcı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Tamamlayıcı ilişkide, farklı türden iletiler alınıp verilmektedir. Bu ilişkiye sahip kişilerden birisi sürekli verir, diğeri alır. Biri direktif verir, diğeri bunu yerine getirir. Biri üstün, diğeri ikincil bir konumdadır (Watzlawick, Bavelas & Jackson, 2011). Çocukların arkadaşlarını zorunlu kılarak güç hakimiyeti sağlaması aynı zamanda arkadaşlarının haklarını ihlal ettiği anlamına gelmektedir. “Kendisinin ve başkalarının haklarını korur” (MEB, 2013) kazanımının çocuklar tarafından tamamen içselleştirilmediği görülmektedir. Çünkü çocuklar arkadaşlarının haklarını görmezden gelmekte ve kendi isteklerini ön planda tutmaktadır.

Literatürde çocukların arkadaşlarını zorunlu kılarak güç hakimiyetini sağladığı çalışmalar bulunmaktadır (Demirtaş & Sucuoğlu, 2011; Gülay, 2008; Korkulu & Yılmaz, 2010; Lee & Recchia, 2008; Özdemir, 2014; Shin vd., 2004; Whittington, 2001). Demirtaş ve Sucuoğlu’nun (2011) çalışmasında da çocuklar arkadaşlarını uyarılarla etki altına almışlardır. Özdemir’in (2014) çalışmasında çocuklar saldırgan davranışlar sergileyip arkadaşlarını zorunlu kılarak güç hakimiyeti sağlamışlardır. Özdemir’e (2014) göre, okulöncesi dönemdeki çocuklarda saldırgan davranışlar yaygın olarak görülebilmekte ve

küçük çocuklar fiziksel şiddete daha sık başvurumaktadırlar. Benzer şekilde yapılan çalışmada da saldırgan davranışlar yoğun şekilde ortaya çıkmıştır.

Gönüllü olmasını sağlama, çocukların arkadaşları üzerinde güç hakimiyeti sağlamak için kullandıkları stratejilerden bir diğeridir. Bu durumu öğretmen de görüşmede belirtmiştir. Bu strateji zorunlu kılma stratejisine göre çok daha az kullanılmaktadır. Çocukların kullandığı bu stratejide simetrik ilişkilerin olduğu görülmektedir. Simetrik ilişkide, taraflar aynı düzeydedir, şartlar eşittir ve karşılıklı aktarımda iki taraf da eşit güce sahiptir (Watzlawick vd., 2011). Literatürde çocukların arkadaşlarının gönüllü olmasını sağlayarak güç hakimiyetini sağladığı çalışmalar (Shin vd., 2004; Lee & Recchia, 2008; Demirtaş & Sucuoğlu, 2011) bulunmaktadır. Örneğin, Lee ve Recchia'nın (2008) çalışmasında çocuklar ilgi çekici hareketler yaparak, arkadaşlarına öneri sunarak arkadaşlarının gönüllü olmasını sağlamışlardır. Çocukların, arkadaşlarının gönüllü olmasını sağlayarak güç hakimiyeti elde etmeleri arkadaşlarının düşüncelerini dikkate aldıklarının göstergesidir. Ayrıca çocuklar, arkadaşlarının haklarını göz önünde bulundurmaktadırlar.

Araştırma bulgularına göre çocuklar, daha çok sahip olduklarının (oyuncak/ eşya/sıra/oyun/etkinlik) devamı ve korunması için paylaşmayı kabul etmedikleri durumlarda akranlarına karşı zorunlu kılma stratejisini kullanarak güç hakimiyetini sağlamaktadırlar. Okul öncesi dönemde çocuklar paylaşma davranışları sergilemekle birlikte rekabet, kavgı ve çatışma halinde de olabilmektedirler (Beyazkürk vd., 2007). Araştırmada çocukların sahip olduklarının (oyuncak, eşya, oyundaki konum vb.) korunması için zorunlu kılma stratejisini kullandıkları görülmektedir. Gülay'a (2008) göre çocuklar; sevdiği bir oyuncuğun veya nesnenin başkaları tarafından kullanılması durumunda saldırgan davranışlar sergilemektedirler. Bu bulgular benzerlik göstermektedir.

Çocuklar gönüllü olmasını sağlama stratejisine daha çok başka bir çocuğun sahip olduklarını (oyuncak/eşya) kendisi ile paylaşmasını istediği durumlarda ve arkadaşlarının oyununa/etkinliğine dahil olmak istediklerinde başvurdukları ortaya çıkmıştır. Choi ve Kim (2003) akran kabulünün çocukların sosyal davranış örüntüleriyle ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Walker (2004), saldırgan davranışların ve rahatsız edici davranışlar sergilemenin akran kabulünde olumsuz etkiye sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Walker'ın (2004) bulguları bu araştırmada da kendini göstermektedir. Çocuklar saldırgan davranış ya da rahatsız etme gibi arkadaşlarını zorunlu kılmak yerine arkadaşlarının gönüllü olmasını sağlayarak akranlarına kendilerini kabul ettirmişlerdir. Burada çocuklar stratejik davranış sergileyerek arkadaşlarının sahip olduklarını (oyuncak/eşya/oyun/etkinlik) kendileri ile paylaşmalarını sağlamışlardır.

Çocukların arkadaşlarına karşı güç hakimiyeti sağlamak için kullandıkları stratejiler incelendiğinde kullanılan yöntemlerin farklı çocuklar tarafından sergilendiği görülmektedir. Bu durum hem zorunlu kılma stratejisinde hem de gönüllü olmasını sağlama stratejisinde ortaya çıkmaktadır. Akran ilişkileri içerisindeki çocukların; davranışsal olarak zamanla birbirlerine benzedikleri (Farmer & Cadwallader, 2000), birbirlerine sosyal yönden ve davranışsal olarak çok fazla yeterlik sundukları (Chen, Chang, He & Liu, 2005) ve bilgi kaynağı oldukları (Beyazkürk vd., 2007) bilinmektedir. Bu durum çocukların birbirlerini model aldıklarını ve akran öğrenmelerinin gerçekleştiğini ortaya çıkarmaktadır. Çocuklar güç hakimiyeti sağlarken arkadaşlarından etkilenmekte ve aynı stratejiyi kullanmaktadırlar. Bu araştırmada da çocuklar birbirlerini model alarak güç hakimiyeti sağlamak için benzer stratejiyi kullanmışlardır.

Sınıf içi güç kullanım stratejilerinin zamansal kullanım oranlarına bakıldığında zorunlu kılmanın hem çember hem etkinlik hem de oyun zamanında daha çok kullanıldığı görülmektedir. Ancak etkinlik zamanında gönüllü olmasını sağlama stratejisinin kullanımı oyun zamanına göre daha çok kullanılmıştır. Etkinlik zamanının öğretmen rehberliğinde ve kontrolünde yapıldığı göz önünde bulundurulursa öğretmenin çocuklarla olan fiziksel ve ilişkisel mesafesinin sınıf içi güç ilişkilerini etkilediği sonucuna varılabilir. Öğretmenin çocuklarla olan mesafesi arttığında çocuklar birbirlerine

karşı zorunlu kılma stratejisine başvurmaktadırlar. Öğretmen akran yapısı içerisinde yer almamakla birlikte çocuklardan etkilenmekte veya onları etkileyebilmektedir (Rodkin & Hodges, 2003). Özdemir'e (2014) göre saldırgan davranışların özellikle öğretmen kontrolünün daha az olduğu yapılandırılmamış etkinliklerde ve rutin etkinliklerde artış gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenin tutum ve davranışları da çocukların arkadaşlarına karşı zorunlu kılma stratejisini kullanarak güç hakimiyeti sağlamasına ortam hazırlamıştır. Örneğin öğretmenin sınıf kurallarına sıkı sıkıya bağlı kalması çocukların kural ihlalleri karşısında hem kendi aralarındaki ilişkilerde güç kullanarak hem de öğretmenin bu durumun farkına varmasını sağlayarak öğretmenin kural ihlali yapan çocuk üzerinde güç kullanmasına aracılık etmektedir.

Sonuç olarak bu çalışmada güç hakimiyeti sağlamak için sergilenen davranışlar ve davranışın hangi bağlamda ortaya çıktığı araştırılmıştır. Sınıf içi güç kullanım stratejileri incelendiğinde güç kullanım sıklığının yoğun olarak zorunlu bırakma olduğu, gönüllü olmasını sağlamanın ise daha az kullanıldığı belirlenmiştir. Bütün stratejilerin daha çok oyun zamanında ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenin çocuklarla olan fiziksel ve ilişkisel mesafesinin sınıf içi güç ilişkilerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf kurallarının devamının sağlanmasının güç ilişkilerinde önemli bir unsur olarak ortaya çıkmıştır. Çocuklar sahip olduklarının (eşya/oyuncak/sıra/oyun/etkinlik) devamı ve korunması için paylaşmayı kabul etmedikleri durumlarda akranlarına karşı zorunlu güç kullanımına başvururken, kendisinin başka bir çocuğun sahip olduklarını kendisi ile paylaşmasını istediği durumlarda ise gönüllü olmasını sağlama stratejisine başvurdukları ortaya çıkmıştır. Araştırma bulguları çerçevesinde araştırmacılara, eğitimcilere ve ailelere aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

Sınıf içi güç ilişkilerinin incelendiği bu çalışmada oyun, çember ve etkinlik zamanı gözlenmiştir. Yapılacak diğer çalışmalarda farklı bağlamlarda (bahçe, yemekhane vb.) çocukların güç ilişkileri araştırılabilir. Bu çalışmada güç hâkimiyeti sağlamak için sergilenen davranışlar ve davranışın hangi bağlamda ortaya çıktığı araştırılmıştır. Davranışın sonucunda güç kullanılan çocukların tepki verme stratejileri incelenebilir. Güç etkileşiminin dolaylı aktörlerinin (aile, müdür, okul kültürü vb.) etkisi incelenebilir. Çocukların kullandıkları stratejiye göre sınıf içindeki konumu ve arkadaşları tarafından nasıl algılandığı incelenebilir. Öğretmenler çocuklara rol model olduğunu dikkate alarak çocuklarla etkileşimlerinde güç kullanım stratejilerine dikkat etmelidirler. Sınıf kurallarının, sınıf içi güç etkileşiminde zorlayıcı güç unsuru pozisyonundan uzaklaştırılarak çocuklar tarafından gönüllü olarak içselleştirilmesi sağlanabilir. Öğretmenler uygulayacakları etkinliklerde ve sınıf içi etkileşimlerde olumlu ilişkilerin önemini çocuklara kazandırabilir. Aileler çocukların kendilerini rol model aldıklarının farkına vararak ilişkilerinde zorlayıcı unsurlardan uzak durmalıdır. Çocuklarla etkileşimlerinde yapıcı dil kullanmaya özen göstermelidirler.

KAYNAKLAR

- Amundson, J., Stewart, K., & Valentine, L. (1993). Temptations of power and certainty. *Journal of Marital and Family Therapy*, 19(2), 111-123.
- Beyazkürk, D., Anliak, Ş., & Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta akran ilişkileri ve arkadaşlık. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 26, 13-26.
- Bagwell, C. L., Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child development*, 69(1), 140-153.
- Batey, J. J. (2002). Development of Peer Competence in Preschool: Preservice Early Childhood Teachers' Beliefs About Influence And Importance, Unpublished PhD. Thesis. USA: University of Florida.USA.
- Bayrak, S. (2000). Yönetimde bir ihmal konusu olarak güç ve güç yönetimi-I. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(2), 21-34.

- Chen, X., Chang, L., He, Y., & Liu, H. (2005). The peer group as a context: Moderating effects on relations between maternal parenting and social and school adjustment in Chinese children. *Child Development, 76*(2), 417-434.
- Charlesworth, W. R., & La Freniere, P. (1983). Dominance, friendship, and resource utilization in preschool children's groups. *Ethology and Sociobiology, 4*(3), 175-186.
- Choi, D. H., & Kim, J. (2003). Practicing Social Skills Training for Young Children with Low Peer Acceptance: A Cognitive-Social Learning Model. *Early Childhood Education Journal, 31*(1), 41-46.
- Creswell, J. W. (2009). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. London: Sage.
- Çetin, F., Bilbay, A. A., & Kaymak, D. A. (2002). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Dahl, R. A. (2001). "Demokrasi Üstüne" (B. Kadioğlu, Çev.). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Dell, P. F. (1989). Violence and the systemic view: The problem of power. *Family Process, 28*(1), 1-14.
- Demirtaş, V. Y., & Sucuoğlu, H. (2011). Aktif öğrenme gruplarında usta-acemi çocukların karşılaştıkları sorunlar ve çözüm yolları. *İlköğretim Online, 10*(2), 479-492.
- Erwin, P. (1993). *Friendship and peer relations in children*. New York: John Wiley & Sons Publishers.
- Farmer, T. W., & Cadwallader, T. W. (2000). Social interactions and peer support for problem behavior. *Preventing School Failure, 44*(3), 105-110.
- Foucault, M. (2005). *Özne ve İktidar* (İ. Ergüden & O. Akınhay, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yay.
- Glesne, C. (2013). *Nitel Araştırmaya Giriş* (A. Ersoy & P. Yalçinoğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gülay, H. (2008). *5-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Akran İlişkileri Ölçeklerinin Geçerlik Güvenirlilik Çalışmaları ve Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gültekin Akduman, G. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığının incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 23*(1), 121-137.
- Hawley, P. H. (1999). The ontogenesis of social dominance: A strategy-based evolutionary perspective. *Developmental review, 19*(1), 97-132.
- Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C. W., & Poteat, G. M. (2000). Peer acceptance and social adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Education Journal, 27*(4), 207-212.
- Karaca, N. H., Gündüz, A., & Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 4*(2), 65-76.
- Korkulu, N., & Yılmaz, N. (2010). Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi programının okulöncesi kurumlara devam eden çocukların problem çözme becerisine etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(1), 1-20.
- Kumbaracı Uçkan, A. (2010). *Postmodern Söylemde Güç-İktidar İlişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Lee, Y. J., & Recchia, S. L. (2008). Who's the boss? Young children's power and influence in an early childhood classroom. *Early Childhood Research & Practice, 10*(1), 1-15.
- MEB, (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: Meb Basımevi.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Ollendick, T. H., Weist, M. D., Borden, M. C., & Greene, R. W. (1992). Sociometric status and academic, behavioral, and psychological adjustment: A five-year longitudinal study. *Journal of consulting and clinical psychology, 60*(1), 80-87.

- Özbey, S., & Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 493-517.
- Özdemir, S. (2014). *Okul öncesi çocuklarda görülen saldırgan davranışların incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Özkan, Y., & Çifci, E. G. (2010). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. *İlköğretim Online*, 9(2), 576-586.
- Patton, Q. M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Pettit, G. S., Bakshi, A., Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1990). The emergence of social dominance in young boys' play groups: Developmental differences and behavior correlates. *Developmental Psychology*, 26(6), 1017-1025.
- Rodkin, P. C., & Hodges, E. V. E. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review*, 32(3), 384-400.
- Salı, G. (2014). Okulöncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerinin ve akran şiddetine maruz kalmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 195-216.
- Schwartz, D., Dodge, D. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2000). Friendship as a moderating factor in the pathway between early harsh home environment and later victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 36, 646- 662.
- Shin, M. S., Recchia, S. L., Lee, S. Y., Lee, Y. J., & Mullarkey, L. S. (2004). Understanding early childhood leadership: Emerging competencies in the context of relationships. *Journal of Early Childhood Research*, 2(3), 301-316.
- Song, S. Y. (2006). *The role of protective peers and positive peer relationships in school bullying: How can peers help?* Unpublished Doctoral Thesis. University of Nebraska, Nebraska.
- Uysal, H., & Dinçer, Ç. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(4), 468-483.
- Walker, S. (2004). Teacher reports of social behavior and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. *Child Study Journal*, 34(1), 13-28.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (2011). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. New York; WW Norton & Company.
- Weber, M. (1996). "Sosyoloji yazıları" (T. Parla, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Whittington, V. (2001). Is interpersonal power exercised in groups of early school children in the classroom context? *Early Child Development and Care*, 170(1), 77-92.

An Investigation of In-Class Power Relations Between Children in Preschool

Extended Abstract:

Introduction

Children use power in interpersonal relationships since the early years (Hawley, 1999). Power, which is an important element that shapes peer relationships, is defined as being able to make someone else do what they want (Dahl, 2001). Hawley (1999) suggests that preschool children use effective interpersonal strategies in school to gain dominance over their peers.

There are very few studies in the literature regarding the power relations among preschool children (Lee & Recchia, 2008; Shin, Recchia, Lee, Lee & Mullarkey, 2004). Lee and Recchia (2008) examined how power plays a critical role in social relationships and how it affects children's classroom experiences. Shin et al. (2004) explored the characteristics of children with leadership attributes in terms of their use of different power sources. The issues of power has started to be studied in the context of peer relations, especially in relation to bullying (Gültekin Akduman, 2012; Karaca, Gündüz & Aral, 2011; Korkulu & Yılmaz, 2010; Özbey & Alisinanoğlu, 2009; Özkan & Çifci, 2010; Tuesday, 2014; Uysal & Dinçer, 2012; Whittington, 2001).

Because the requests of children with more power dominance in the classroom are realized more in the classroom, it is a curious subject what kind of strategy these preschool children with strong power dominance use to realize requests in their classrooms. It is also a question of whether the strategy used to achieve power dominance differs during play time, activity time or circle time. In this context, the purpose of this study is to reveal how children use power in peer relationships and how this power use is related to activities specific to early childhood classrooms.

Method

This study was designed as a case study, one of the qualitative research approaches. In this study, the participants were chosen by using one of the purposeful sampling methods, "easily accessible case sampling", (Patton, 2014). The participants of this study consisted of 19 five-year-old children attending a kindergarten affiliated to a state university in Adana. Nine of these children are boys and 10 are girls. The ages of the children ranged from 58 to 71 months at the time of data collection, and the average class age was 66 months.

In order to best describe the current situation in the study; observation, interview and researcher diary were used as data collection techniques. The data collection process took a total of 28 days during nine weeks. The researcher was in the classroom for an average of 3-4 hours a day during the data collection process. Observations took place in the nonparticipant-observer role of the researcher. During the data collection process, the researcher observed the children at play, circle and activity time. During the data collection process, semi-structured and short interviews were conducted with the teacher. The data were analyzed by content analysis method. Inductive approach was applied in content analysis. Frequency calculation was used while reporting the themes. The themes, categories and codes obtained were presented as strategy, method and technique in the findings. Various measures regarding validity and reliability have also been taken.

Findings

The analysis shows that preschool children use two strategies to achieve power dominance in the classroom. These strategies are; using coercion and voluntary. In the coercion strategy, power dominance was achieved without taking into account the opinions of his friends. The strategy of making them volunteer requires taking the opinions of friends into account.

Using coercion is the most commonly used strategy (79.7%) by children, and the majority (83.4%) took place during playtime. Children with dominant character, playmakers and the ones who have toys used the coercion strategy more. Children used this strategy more to protect what they have (toys / items / queues / games / activities). It was observed that children used four methods in this strategy. These; It is in the form of making fait accompli, displaying aggressive behavior, threatening and contacting to the teacher.

Making peers to volunteer was a less used strategy (20.3%) by children, and it occurred mostly during playtime (85.7%). This strategy was mostly used by children who were open to communication, loved and accepted by other children, interacted with more children and adhered to the rules. Children mostly

used this strategy when they wanted another child to share their possessions (toy / item) with them and when they wanted to be involved in their friends' play or activities. Children used two methods in this strategy, namely, explicit communication and implicit communication.

Discussion

The coercive strategy is similar to what Watzlawick et al. (2011) called complementary relationship . One of the people with this relationship gives, the other takes. One of them asks and the other does it. One is superior and the other is secondary (Watzlawick, Bavelas & Jackson, 2011). There are studies in the literature that children provide power dominance by coercing their friends (Demirtaş & Sucuoğlu, 2011; Gülay, 2008; Korkulu & Yılmaz, 2010; Lee & Recchia, 2008; Özdemir, 2014; Shin et al., 2004; Whittington, 2001). For example, in Demirtaş and Sucuoğlu's (2011) study, children influenced their friends with threatening them.

The strategy of making the peers volunteer corresponds with what Watzlawick et al. (2011) called symmetric relationships. In a symmetrical relationship, the parties are at the same level, the conditions are equal, and both sides have equal power in mutual transfer (Watzlawick et al., 2011). There are studies in the literature that children provide power dominance by making their friends volunteer (Shin et al., 2004; Lee & Recchia, 2008; Demirtaş & Sucuoğlu, 2011). For example, in the study of Lee and Recchia (2008), children made their friends volunteer by making interesting gestures and offering suggestions to their friends.

The strategy of making volunteers was used more during the activity time than in play time. Considering that the activity time is carried out under the guidance and supervision of the teacher, it can be concluded that the physical and relational distance of the teacher with the children affects the power relations in the classroom. Although the teacher was not included in the peer structure, he is affected by children and she affects them (Rodkin & Hodges, 2003). According to Özdemir (2014), aggressive behaviors increase especially in unstructured activities such as dramatic play and decrease during routine activities where teacher more in control.

In this study, the focus was on the behaviors of children who used the power building strategies. Another study can focus on how children react to these strategies more reciprocal point of view. Additionally, the peer interaction in classroom that involves power exchange can be studied a more phenomenological manner to reveal how children perceive the power dynamics. The position of the children in the classroom and how they are perceived by their friends can be examined according to the power strategy they use.

Key Words: *Preschool, Peer Relations, Power Relationships, Power Domination*



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.878021

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2021, 40(1), 142-163

Fen Bilgisi Eğitimi Öğrencilerinin Liselere Geçiş Sınavında Sorulan Biyoloji Sorularına Yönelik Başarılarının İncelenmesi

Elvan İNCE AKA¹, Ferhat KARAKAYA², Mehmet YILMAZ³

Makalenin Geliş Tarihi: 10.02.2021

Yayına Kabul Tarihi: 11.06.2021

Online Yayınlanma Tarihi: 30.06.2021

Bu çalışmanın amacı, fen bilgisi eğitimi öğrencilerinin liselere geçiş sınavında sorulan biyoloji sorularına yönelik başarılarını incelemek ve sınav sorularına yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma deseni tarama modelidir. Katılımcılar, 2019-2020 öğretim yılında Ankara'da bulunan bir devlet üniversitesinin Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'nda 1., 2., 3., 4. sınıfta öğrenim gören toplam 211 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün 2018-2019 yılları arasında liselere geçiş sınavında sorulan ve çoktan seçmeli biyoloji sorularından oluşan test kullanılmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak ise araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüş formu kullanılmıştır. Araştırmada başarı testinden elde edilen nicel veriler SPSS 26 ve ITEMAN programı ile analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Öğrencilerin biyoloji sorularına yönelik başarı düzeylerinin orta düzeyde olduğu, cinsiyete göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca 1. ve 2. sınıf ile 3. sınıf öğrencileri; 2. ve 3. sınıf ile 4. sınıf öğrencilerinin başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrencilerin çoğunluğu liselere geçiş sınavı sorularının yorumu dayalı olduğu, sınavın başarılı/başarısız öğrencileri ayırt etmede yeterli olduğu ve öğretmen olduklarında en fazla öğrenci merkezli, yaparak yaşayarak öğrenme yöntemlerini kullanacakları konusunda görüş bildirmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: LGS biyoloji soruları, Fen bilimleri testi, Fen bilgisi eğitimi öğrencileri

GİRİŞ

Ülkemizde ölçme-değerlendirme, yerel ve merkezi olmak üzere iki şekilde yapılmaktadır (Çepni, Özsevgeç ve Gökdere, 2003). Genç nüfusun fazla olması, okul, öğretmen ve nitelikli okul sayılarının az olması, öğrencilerin bir üst öğretim kademesine yerleşmelerinde sınavda aldıkları puanların dikkate alınması gibi unsurlar merkezi sınav sistemini zorunlu hale getirmiştir (Bakırcı ve Kırıcı, 2018). Nitekim ülkemizde bulunan yaklaşık 18 milyon öğrencinin 5 milyonu ortaokul düzeyindedir ve her yıl 1 buçuk

¹ Arş. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi, e.ince.aka@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2013-1035

² Öğr. Gör. Dr., Yozgat Bozok Üniversitesi Rektörlüğü, ferhatk26@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5448-2226

³ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, myilmaz@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6700-6579

İnce Aka, E., Karakaya, F., & Yılmaz, M. (2021). Fen Bilgisi Eğitimi Öğrencilerinin Liselere Geçiş Sınavında Sorulan Biyoloji Sorularına Yönelik Başarılarının İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 142-163. DOI: 10.7822/omuefd. 878021

milyonun üzerinde öğrenci liselere geçmektedir. Bu açıdan 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nin kamuoyuna sunumunda ortaöğretim kademesi, eğitim sisteminin belkemiği olarak nitelendirilmiştir (Emin, 2018).

Ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçmek amacıyla MEB tarafından geçmiş yıllarda Liselere Geçiş Sınavı (LGS), Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), Ortaöğretime Geçiş Sistemi (Çoklu ve Tekli Seviye Belirleme Sınavları) ve Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) olmak üzere farklı sınav sistemleri uygulanmıştır (Şad ve Şahiner, 2016). 1999-2004 yılları arasında ortaöğretime geçiş için tek merkezi sınav olan (LGS) uygulanmıştır. 2006 yılından itibaren bu sınavın adı (OKS) olarak değiştirilmiştir. OKS sınavı kapsamında, öğrencilere altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri ders kazanımlarını içeren toplam 100 soru sorulmuş ve sınav süresi 120 dakika olarak belirlenmiştir. Ayrıca Devlet Parasız Yatılılık ve Bursluluk, Polis Koleji Aday Tespiti sınavları OKS sınav çerçevesine dâhil edilmiştir. OKS, öğrencilerin bilgi düzeyini yeterince ölçmemesi, hem öğrencileri hem de aileleri psikolojik olarak olumsuz etkilemesi gibi dezavantajlara sahip olması (Gür ve Çelik, 2009) sebebiyle uygulamadan kaldırılmış ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından merkezi olarak 2008 yılında Seviye Belirleme Sınavları (SBS) uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2012). 2011-2012 eğitim öğretim yılı itibarıyla bu sınav sisteminin 6. ve 7. sınıflardan kademeli olarak kaldırılarak sadece 8. Sınıf sonunda uygulanmasına karar verilmiştir. 2012-2013 eğitim öğretim yılında ise sadece 8. Sınıflar için SBS uygulanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı, 2013-2014 eğitim öğretim yılında (TEOG) sınavını açıklamış ve aynı yıl uygulamaya koymuştur (Şad ve Şahiner, 2016). 2017-2018 eğitim-öğretim yılının başında TEOG sınavı, hem ailelerde maddi-manevi hem de öğrencilerde psikolojik problemler oluşturması sebebiyle kaldırılmış, yerine LGS getirilmiştir. LGS, ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçmek amacıyla sabah ve öğle olmak üzere iki oturumda gerçekleştirilmektedir. Sınavda öğrencilere sözel bölümde (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Türkçe ve Yabancı Dil) toplam 50 soru sorulmakta ve 75 dakika süre verilmektedir. Sayısal bölümde (Fen Bilimleri ve Matematik) toplam 40 soru bulunmakta ve bu soruları cevaplamaları için 2018 yılında 60 dakika süre verilirken, 2019 yılında bu süre 80 dakikaya çıkarılmıştır. Sözel bölümün Türkçe alt testinden 20 soru, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Yabancı Dil derslerinden onar soru sorulmaktayken, sayısal bölümde Fen Bilimleri ve Matematik alt testlerinden yirmişer soru sorulmaktadır (MEB, 2019). Ayrıca 2023 Vizyon belgesinde sınav içeriğinin akıl yürütme, eleştirel düşünme, yorumlama, tahmin etme ve benzeri zihinsel becerilerin kullanılması yönünde düzenlendiği belirtilmektedir (Emin, 2018). MEB tarafından amaçlanan bu üst düzey becerilerin oluşabilmesi için öğrencilerin konu ile ilgili bilgi düzeylerinin alt basamaklarının da iyi düzeyde olması gerekliliği düşünülmektedir.

Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde sınav sistemine ilişkin öğretmen görüşlerinin yer aldığı (Bakırcı ve Kırıcı, 2018; Güler, Arslan ve Çelik, 2019; Kuzu, Kuzu ve Gelbal; 2019; Ormancı, Çepni ve Ülger, 2018; Şad ve Şahiner, 2016) çalışmalara ulaşılmıştır. Ancak sınav sorularına ilişkin görüşlerin yer aldığı sınırlı sayıda çalışmaya (Biber, Tuna, Uysal, Nursaç Kabuklu, 2018; Erol, 2016) ulaşılmakla birlikte fen bilgisi eğitimi öğrencilerinin LGS biyoloji sorularına ilişkin başarılarının değerlendirildiği ve görüşlerinin alındığı çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu açıdan çoğunluğu genç nüfustan oluşan ülkemizde gençlere, karşılaştıkları problemlere yeni, pratik ve kalıcı çözüm önerileri sunabilme becerilerini kazandırmak kadar bu becerileri kullanabilmek için ne kadar bilgiye sahip olduklarının bilinmesi araştırmaya değer bulunmuştur. Araştırmanın katılımcıları olan fen bilgisi eğitimi öğrencileri ortaokulda okurken LGS sınavına girmemişler ve bu sınavda sorulan bağlam ve beceri temelli, uzunca metinlerden oluşan soruları tanıma fırsatı bulamamışlardır. Bu bağlamda; fen bilgisi eğitimi öğrencilerinin LGS biyoloji sorularına yönelik başarılarının ve bu sınava ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve bu yöndeki çıktıların değerlendirilmesi fen eğitimine önemli katkı sağlayacaktır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, fen bilgisi eğitimi öğrencilerinin liselere geçiş sınavında sorulan biyoloji sorularına yönelik başarılarını incelemektir. Ayrıca öğrencilerin liselere geçiş sınavında sorulan biyoloji sorularına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Fen Bilgisi eğitimi öğrencilerinin liselere geçiş sınavında sorulan biyoloji sorularına yönelik başarıları ne düzeydedir?
2. Fen Bilgisi eğitimi öğrencilerinin liselere geçiş sınavında sorulan biyoloji sorularına yönelik başarıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Fen Bilgisi eğitimi öğrencilerinin liselere geçiş sınavında sorulan biyoloji sorularına yönelik başarıları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Fen bilgisi eğitimi öğrencilerinin LGS biyoloji sorularına ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma betimsel araştırma niteliğinde olup tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir örneklem üzerinden yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2010). Bu çalışmada da genel olarak konuya yönelik bir yorum yapabilmek ve bütünsel açıdan bakabilmek için tarama modeli tercih edilmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, araştırmaya hız ve pratiklik kazandıran, katılımcılara ulaşması kolay bir durumda kullanılan yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da örneklemin problemle ilgili olarak yakın ve erişilmesi kolay olan durumlardan oluşması sebebiyle kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Katılımcılar, 2019-2020 öğretim yılında Ankara’da bulunan bir devlet üniversitesinin Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı’nda 1., 2., 3., 4. sınıfta öğrenim gören toplam 211 öğrenciden oluşmaktadır. Tablo 1’de katılımcıların cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre dağılımları verilmektedir.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	188	89
	Erkek	23	11
Sınıf	1.sınıf	30	14
	2.sınıf	36	17
	3.sınıf	79	37
	4.sınıf	66	31
Toplam		211	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan katılımcıların 188 kız ve 23 erkek öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların 30’u 1. sınıf, 36’sı 2. sınıf, 79’u 3. sınıf ve 66’sı 4. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları**Liselere Geçiş Sınavında Sorulan Çoktan Seçmeli Biyoloji Soruları Başarı Testi**

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak 2018 ile 2019 yıllarında LGS’de sorulan ve çoktan seçmeli biyoloji sorularından oluşan test kullanılmıştır. Testte yer alan 2018 ile 2019 LGS biyoloji sorularına Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2020) resmi internet adresinde (URL-1) yer alan Fen bilimleri testi başlığı altından ulaşılmıştır. Öncelikle, 2018 ile 2019 yıllarında LGS’de sorulan biyoloji soruları konularına göre sınıflandırılmıştır. Her bir sorunun ölçmek istediği hedef davranışlar belirlenmiştir. Tüm sorular (toplam 34) ortak bir havuzda toplanmış ve her konu alanından olmak üzere sorular seçilmiştir. Taslak olarak hazırlanan test biyoloji alanında iki, fen bilgisi ve ölçme ve değerlendirme alanında birer uzman araştırmacı tarafından incelenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda her konu alanından benzer sayıda sorular olacak şekilde test revize edilerek 27 soruya indirilmiştir. 27 maddelik test 211 öğrenciye uygulanarak madde analizine tabi tutulmuştur. Testin madde analizleri sonucunda 3 sorunun testten çıkarılmasına karar verilmiş ve nihai testteki toplam soru sayısı 24 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin LGS biyoloji sorularına ilişkin başarı düzeyleri 24 soru üzerinden ele alınmıştır. Başarı testine ilişkin her bir sorunun MEB Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımı, konu alanı ve alıntı yapıldığı kaynak Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.*Test Sorularının Konu Alanları ve Alındığı Kaynaklar*

Soru No	Kazanım	Konu alanı	Alıntı yapılan kaynak
1	F.5.6.1.2. Biyoçeşitliliği tehdit eden faktörleri, araştırma verilerine dayalı olarak tartışır.	Biy çeşitlilik	MEB-ÖDSGM (2018) örnek soru, 20, s.14
2	F.8.6.1.1. Besin zincirindeki üretici, tüketici, ayrıştırıcılara örnekler verir.	Besin Zinciri ve Enerji Akışı	MEB-ÖDSGM (2019-Mart) örnek soru, 9, s.21
3	F.8.2.3.2. Örneklerden yola çıkarak modifikasyonu açıklar.	Mutasyon ve Modifikasyon	MEB-ÖDSGM (2019-Şubat) örnek soru, 1, s.13
4	F.8.2.2.2. Tek karakter çaprazlamaları ile ilgili problemler çözerek sonuçlar hakkında yorum yapar.	Kalıtım	MEB-ÖDSGM (2019-Kasım) örnek soru, 4, s.21
5	F.8.2.2.2. Çaprazlamalarda sadece bezelye karakterleri kullanılır.	Kalıtım	MEB-ÖDSGM (2019-Kasım) örnek soru 5, s.22
6	F.5.6.1.2. Biyoçeşitliliği tehdit eden faktörleri, araştırma verilerine dayalı olarak tartışır.	Biy çeşitlilik	MEB-ÖDSGM (2019-Kasım) örnek soru 9, s.26
7	F.8.2.2.2. Tek karakter çaprazlamaları ile ilgili problemler çözerek sonuçlar hakkında yorum yapar.	Kalıtım	MEB-ÖDSGM (2019-Ocak) örnek soru 3, s.15
8	F.8.2.4.1. Canlıların yaşadıkları çevreye uyumlarını gözlem yaparak açıklar. Adaptasyonların kalıtsal olduğu vurgulanır.	Adaptasyon (Çevreye Uyum)	MEB-ÖDSGM (2019) örnek soru 6, s.18
9	F.8.2.1.2. DNA’nın yapısını model üzerinde gösterir.	DNA ve Genetik Kod	MEB- ÖDSGM (2019-Aralık) örnek soru 3, s.25
10	F.8.6.3.3. Küresel iklim değişikliklerinin nedenlerini ve olası sonuçlarını tartışır.	Madde Döngüleri ve Çevre Sorunları	MEB-ÖDSGM (2019) örnek soru 7, s.19

11	F.8.2.3.3. Mutasyonla modifikasyon arasındaki farklar ile ilgili çıkarımda bulunur.	Mutasyon ve Modifikasyon	MEB-ÖDSGM (2019-Aralık) örnek soru 5, s.27
12	F.7.2.3.3. Mayoz ve mitoz arasındaki farkları karşılaştırır.	Mayoz	MEB-ÖDSGM (2018-Haziran) örnek soru 2, s.11
13	F.8.2.5.1. Islah, aşılama, gen aktarımı, klonlama, gen tedavisi örnekleri üzerinde durulur.	Biyoteknoloji	MEB-ÖDSGM (2018-Haziran) örnek soru 6, s.14
14	F.7.2.2.1. Mitozun canlılar için önemini açıklar.	Mitoz	MEB-ÖDSGM (2018- Haziran) örnek soru 3, s.12
15	F.8.6.2.2. Fotosentez hızını etkileyen faktörler ile ilgili çıkarımlarda bulunur. Işık rengi, karbondioksit miktarı, su miktarı, ışık şiddeti ve sıcaklık vurgulanır.	Enerji Dönüşümleri	MEB-ÖDSGM (2018- Haziran) örnek soru 4, s.13
16	F.8.6.3.3. Küresel iklim değişikliklerinin nedenlerini ve olası sonuçlarını tartışır.	Madde Döngüleri ve Çevre Sorunları	MEB-ÖDSGM (2018- Haziran) örnek soru 5, s.13
17	F.8.2.5.1. Islah, aşılama, gen aktarımı, klonlama, gen tedavisi örnekleri üzerinde durulur.	Biyoteknoloji	MEB-ÖDSGM (2019-Kasım) örnek soru 8, s.25
18	F.8.6.1.1. Besin zincirindeki üretici, tüketici, ayrıştırıcılara örnekler verir. Ekoloji piramitlerinde enerji aktarımı, vücut büyüklüğü, birey sayısı ve biyolojik birikim vurgulanır.	Besin Zinciri ve Enerji Akışı	MEB-ÖDSGM (2019-Haziran) örnek soru 1, s.18
19	F.8.2.1.1. Nükleotid, gen, DNA ve kromozom kavramlarını açıklayarak bu kavramlar arasında ilişki kurar.	DNA ve Genetik Kod	MEB-ÖDSGM (2019-Haziran) örnek soru 2, s.18
20	F.8.6.2.1. Fotosentezin yapay ışıpta da meydana gelebileceği vurgulanır.	Enerji Dönüşümleri	MEB-ÖDSGM (2019-Haziran) örnek soru 3, s.19
21	F.8.6.3.1. Madde döngülerini şema üzerinde göstererek açıklar.	Madde Döngüleri ve Çevre Sorunları	MEB-ÖDSGM (2019-Haziran) örnek soru 4, s.20
22	F.8.6.3.3. Küresel iklim değişikliği bağlamında çevre sorunlarının Dünya'nın geleceğine ve insan yaşamına nasıl bir etkisi olabileceği sorgulanır.	Madde Döngüleri ve Çevre Sorunları	MEB-ÖDSGM (2019-Haziran) örnek soru 5, s.20
23	F.8.2.2.2. Tek karakter çaprazlamaları ile ilgili problemler çözerek sonuçlar hakkında yorum yapar.	Kalıtım	MEB-ÖDSGM (2019-Haziran) örnek soru 6, s.21
24	F.8.2.4.1. Canlıların yaşadıkları çevreye uyumlarını gözlem yaparak açıklar. Adaptasyonların kalıtsal olduğu vurgulanır.	Adaptasyon (Çevreye Uyum)	MEB-ÖDSGM (2019-Haziran) örnek soru 7, s.21

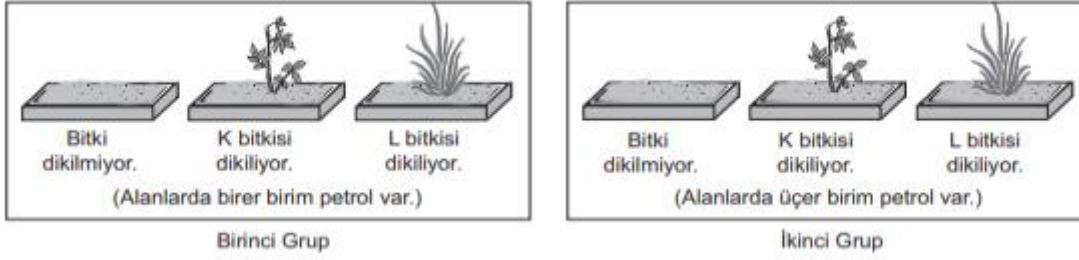
Teste ilişkin örnek soru aşağıda verilmiştir.

Bilim insanları, taşıma sırasında dökülen petrolün toprakta oluşturduğu kirliliğin K ve L bitkileri kullanılarak azaltılabileceğini göstermek amacıyla bir proje başlatıyorlar. Bilim insanları, dökülen petrolü bitkiler kullanarak ortamdan uzaklaştırmayı başarırca bu bitkilerin genlerini daha hızlı

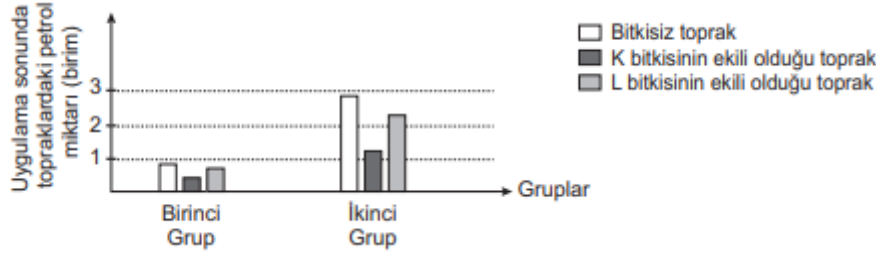
büyüyen bitkilere aktaracaklar. Elde ettikleri genetiği değiştirilmiş bu bitkileri de petrolü topraktan daha hızlı bir şekilde uzaklaştırmak için kullanacaklar.

Bu proje kapsamında aşağıdaki işlemler gerçekleştiriliyor.

- Altı adet özdeş toprak alan seçilip bunlardan iki grup oluşturuluyor.
- Petrol birinci gruptaki üç özdeş toprak alana birer birim, ikinci gruptaki üç özdeş toprak alana da üçer birim karıştırılıyor.



Uygulama sonunda, topraklarda kalan bu petrolün miktarları grafikteki gibidir.



Buna göre aşağıdaki ifadelerden hangisi söylenebilir?

- K ve L bitkileri, petrolün ortamdaki uzaklaştırılmasında hiç etkili olmadığı için daha hızlı büyüyen bitkiler seçilmelidir.
- K bitkisinin petrolün ortamdaki uzaklaştırılmasından sorumlu olan genlerinin hızlı büyüyen diğer bitkilere aktarılması daha uygundur.
- L bitkisinin petrolün ortamdaki uzaklaştırılmasından sorumlu olan genlerinin hızlı büyüyen diğer bitkilere aktarılması daha uygundur.
- L bitkisi çok hızlı büyüdüğü için petrolün ortamdaki uzaklaştırılmasında K bitkisinden daha etkili olmuştur.

Şekil 1. LGS Sınavı Fen Bilimleri Testi Örnek Soru 6 (MEB, 2018-Haziran)

Yarı Yapılandırılmış Görüş Formu

Araştırmada fen bilgisi eğitimi öğrencilerinin LGS biyoloji sorularına ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yarı yapılandırılmış görüş formu nitel veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Formda yer alan 3 açık uçlu soru araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Açık uçlu sorular oluşturulurken alanyazın taraması yapılmış ve alanyazındaki tartışmalara (Kızılcapan ve Nacaroğlu, 2019; Kuzu, Kuzu, Gelbal, 2019) dayalı olarak taslak form hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüş formunun geçerliliği için biyoloji ve fen alanında üç uzmanın görüşü alınmış, öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak forma son hali verilmiştir. Görüş formunda yer alan açık uçlu sorular aşağıda verilmiştir.

1. LGS Biyoloji soruları hakkında düşünceleriniz (kolay/zor) nelerdir?
2. LGS'nin başarılı/başarısız öğrencileri ayırmadaki yeterliliği nasıldır?

3. LGS sınavında öğrenci başarısını artırıcı hangi yöntemleri kullanırsınız? Sizce nasıl bir eğitim verilmeli?

Verilerin Analizi

Araştırmada başarı testinden elde edilen nicel veriler SPSS 26 programı ile analiz edilmiştir. Testin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında ITEMAN programı ile madde analizi yapılmıştır. Testi doğru cevaplayan öğrencilerin cevapları programa "1", yanlış ve boş cevaplar ise "0" olarak girilmiştir. Testten alınabilecek en yüksek puan 27, en düşük puan ise 0 olarak belirlenmiştir. Kapsam geçerliği için uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda düzeltilen testin yapı geçerliğini sağlamak için madde analizi yapılmalıdır (Turgut, 1992). Testin madde analizi için, öğrencilerin puanları yüksekten düşüğe doğru sıralanmıştır. Puan sıralamasına göre öğrencilerden %27'lik alt ve %27'lik üst grup olmak üzere iki grup belirlenmiştir. Alt ve üst gruplara göre soruların madde ayırt edicilik ve güçlük indeksleri hesaplanmıştır. Testin güvenilirlik çalışması için KR20 güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Araştırmacılar tarafından hazırlanan 3 adet açık uçlu sorudan oluşan görüş formu amacına uygunluğunu ve anlaşılabilirliğini kontrol etmek amacıyla Biyoloji alanında 2 ve fen bilgisi alanında 1 uzman görüşüne sunulmuş ve öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Verilerin inandırıcılığını artırmak için elde edilen bulguların kavramsal çerçeve ile uyumluluğuna bakılmıştır. Dış geçerlik için araştırma modeli, katılımcılar, veri analizi ve bulgular ayrıntılı olarak verilmiştir. İç güvenilirlik için ise bulguların tamamı doğrudan aktarılmıştır. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır.

Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Bu bölümde, başarı testine ilişkin geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucu elde edilen bulgular verilmiştir.

Kapsam Geçerlik Çalışması

Testler için belirtke tablosu hazırlamak, testin kapsam geçerliğini arttırmada kullanılan bir yoldur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu amaçla araştırmada uygulanacak testin kapsam geçerliğini sağlamak için ünite ve kazanımlar ile ilgili belirtke tablosu Tablo 2'de sunulmuştur.

Yapı Geçerlik Çalışması

Madde Analizi

Test maddelerinin yapı geçerliliği için madde analizi yapılmıştır. Madde analizinde öğrencilerin puanları yüksekten düşüğe doğru sıralanarak % 27'lik alt ve % 27'lik üst grup olmak üzere iki grup belirlenmiştir. Alt ve üst gruplara göre soruların madde güçlük indeksleri (P_j) ve madde ayırt edicilik indeksleri (r_{jx}) hesaplanmıştır. Sorulara ilişkin P_j , r_{jx} değerleri ile alt ve üst gruptaki öğrencilerin doğru cevap sayısına göre madde analizi Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Madde Analizi Sonuçları

Madde İstatistikleri						
Maddeler	Doğru yanıt sayısı	Madde güçlük indeksi (P_j)	Madde ayırtıcılık indeksi (r_{jx})	%27'lik üst grubun doğru yanıtlama oranı	%27'lik alt grubun doğru yanıtlama oranı	alt
Madde 1	148	0.70	0.25	56 (0.80)	33 (0.55)	
Madde 2*	24	0.11	0.18	15 (0.21)	2 (0.03)	
Madde 3	149	0.71	0.35	61 (0.87)	31 (0.52)	

Madde 4	121	0.57	0.46	59 (0.84)	23 (0.38)
Madde 5	181	0.86	0.30	69 (0.99)	41 (0.68)
Madde 6	128	0.61	0.29	53 (0.76)	28 (0.47)
Madde 7	142	0.67	0.41	58 (0.83)	25 (0.42)
Madde 8	138	0.65	0.34	54 (0.77)	26 (0.43)
Madde 9*	202	0.96	0.07	68 (0.97)	54 (0.90)
Madde 10	136	0.64	0.52	61 (0.87)	21 (0.35)
Madde 11	142	0.67	0.31	59 (0.84)	32 (0.53)
Madde 12	126	0.60	0.47	60 (0.86)	23 (0.38)
Madde 13	191	0.91	0.28	70 (1.00)	43 (0.72)
Madde 14*	205	0.97	0.10	70 (1.00)	54 (0.90)
Madde 15	152	0.72	0.38	63 (0.90)	31 (0.52)
Madde 16	121	0.57	0.52	56 (0.80)	17 (0.28)
Madde 17	199	0.94	0.11	67 (0.96)	51 (0.85)
Madde 18	119	0.56	0.59	55 (0.79)	12 (0.20)
Madde 19	57	0.27	0.37	34 (0.49)	7 (0.12)
Madde 20	83	0.39	0.43	43 (0.61)	11 (0.18)
Madde 21	172	0.82	0.25	63 (0.90)	39 (0.65)
Madde 22	177	0.84	0.31	66 (0.94)	38 (0.63)
Madde 23	128	0.61	0.46	57 (0.81)	21 (0.35)
Madde 24	169	0.80	0.31	67 (0.96)	39 (0.65)
Madde 25	155	0.73	0.40	64 (0.91)	31 (0.52)
Madde 26	174	0.82	0.20	65 (0.93)	44 (0.73)
Madde 27	143	0.68	0.53	64 (0.91)	23 (0.38)

Tablo 3 incelendiğinde, testte yer alan 4, 7, 10, 12, 16, 18, 20, 23, 25, 27 numaralı soruların .40 ve üzeri ayırt edicilik indeksine sahip olan ayırt ediciliği çok yüksek sorular; 3, 5, 8, 11, 15, 19, 22, 24 numaralı soruların .30 ve .39 değerleri aralığında ayırt edicilik indekslerine sahip olan iyi sorular olduğu görülmektedir. 2, 9, 14 numaralı sorular <-.20 ayırt edicilik indeksine sahip olması sebebiyle testten çıkarılmıştır. Madde ayırt edicilik indeksinin bir madde için; 0.40 ve üstünde olması o maddenin ayırt etme gücünün yüksek olduğunu, 0.30 ile 0.39 arasında olması maddenin ayırt etme gücünün orta düzeyde olduğunu, 0.20 ile 0.29 arasında olması maddenin ayırt etme gücünde sıkıntı olduğunu ve düzeltilmesi gerektiğini, 0.19 ve altında olması ise maddenin ayırt etme gücünün olmadığını yani testten çıkarılması gerektiğini göstermektedir (Tekin, 2010). Test istatistik sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Başarı Testi İstatistik Verileri

Test İstatistikleri	
Toplam birey	211
Alınabilecek en yüksek puan	27
Alınan en düşük puan	7.00
Alınan en yüksek puan	26.00
Ortanca (medyan)	19.00
Mod (tepe değer)	19.00
Ortalama	18.398
Standart sapma	3.949
Varyans	15.595
Çarpıklık	-0.529
Basıklık	-0.111
Ortalama madde güçlüğü	0.681
Ortalama madde ayırt ediciliği	0.341
KR20 güvenilirlik katsayısı	0.717
Standart hata (from KR20)	2.103
%27'lik üst grubun en yüksek puanı (n=70)	21.000

%27'lik alt grubun en yüksek puanı (n=60)	16.000
---	--------

Tablo 4'te testin ortalama güçlük ($p=0.681$) ve ortalama madde ayırt edicilik indeksinin ise 0.341 olduğu görülmektedir. Madde güçlük indeksinin 1'e yaklaşması o maddenin kolay olduğu, 0'a yaklaşması zor olduğu, 0.50 olması ise sorunun orta güçlükte olduğu anlamına gelir (Atılğan, 2009). Ayrıca bir testin konuyu bilenlerle bilmeyenler arasındaki değişkenliği doğru bir şekilde tanımlaması isteniyorsa orta güçlükte maddelerden oluşması gerekir (Gömleksiz ve Erkan, 2010). Testin 0.30 ile 0.39 arasında olması maddenin ayırt etme gücünün orta düzeyde olduğunu gösterir. Buna göre test sorularının güçlük ve ayırt edicilik düzeyleri istenen durumu karşılar niteliktedir.

Güvenirlilik Çalışması

Testin, araştırmaya katılan 211 öğrenci ile güvenilirlik analizi yapılmış ve KR20 katsayısı = .72 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin testten aldığı puanların oldukça güvenilir olduğu söylenebilir. Araştırmada nitel verilerin analizinde, öğrenci görüş formları iki farklı araştırmacı tarafından okunarak kodlanmıştır. Yapılan kodlamalar, nitel konuda deneyimli bir araştırmacı tarafından incelenerek araştırmacılar arasında tutarlılık sağlanmıştır. Bu kodlama sonrası araştırmacılar arasında tutarlılık olup olmadığını tespit etmek için Miles ve Huberman (1994) ortaya koyduğu (Güvenirlilik=Görüş birliği/ Tüm görüşler) formülü kullanılarak güvenilirlik .88 olarak belirlenmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurulları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurul Adı: Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu

Etik Değerlendirme Kararının Tarihi: 08.09.2020

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası: 91610558-604.01.02-

BULGULAR

Başarı Testine İlişkin Normallik Bulguları

Araştırmada verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin test edilmesinde çarpıklık ve basıklık değerleri, Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi ve Shapiro- Wilk testi kullanılmıştır.

Tablo 5.

Normal Dağılım Analiz Sonuçları

Ölçüm	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk				
	İstatistik	sd	p	Çarpıklık	Basıklık	İstatistik	sd	p
Toplam	.112	208	.000	-.479	-.297	.967	208	.000
Cinsiyet	.528	208	.000	2.582	4.714	.353	208	.000
Sınıf düzeyi	.241	208	.000	-.518	-.840	.844	208	.000

Tablo 5'te araştırmadaki değişkenlere ait Kolmogorov-Smirnov testi, çarpıklık basıklık değerleri ve Shapiro-Wilk testi sonuçları verilmiştir. Teste ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri (-.479 ve -.297) olarak, (K-S) testi p değeri .05'ten küçük olarak belirlenmiştir. p değerlerinin .05'ten büyük olması verilerin normal dağılım gösterdiği anlamına gelmektedir (George ve Mallery, 2010). Bu sebeple elde edilen verilere non-parametrik testler yapmanın uygun olduğuna karar verilmiş ve araştırmada Mann Whitney U Testi ile Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır.

Araştırmada LGS Biyoloji soruları 211 (188 kız, 23 erkek) fen bilgisi eğitimi öğrencisine uygulanarak elde edilen verilerin analizinden ortaya çıkan bulgular araştırmanın alt problemleri (1-3) doğrultusunda verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Fen Bilgisi eğitimi öğrencilerinin Liselere geçiş sınavında sorulan biyoloji sorularına yönelik başarıları ne düzeydedir?” sorusuna cevap bulmak amacıyla elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

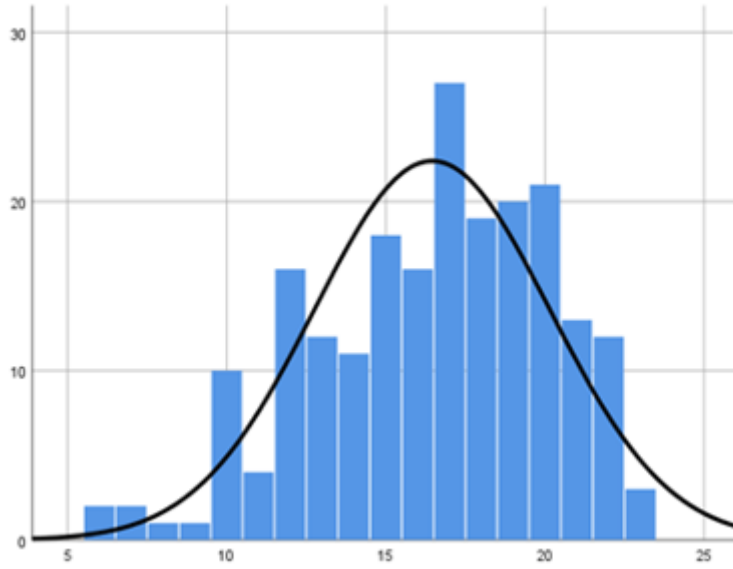
Tablo 6.

Teste İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Test	n	\bar{X}	Medyan	Mod	SS	Min.	Max.
Toplam	211	16.36	17.00	17.00	3.760	6	23

Tablo 6 incelendiğinde, 211 öğrenciye uygulanan teste ilişkin ortalama puan değerinin $\bar{X}=16.36$, standart sapmanın 3.760, minimum değer 6, maximum değer 23 olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin aldıkları puanlara göre dağılım grafiği Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Test puanlarına ilişkin dağılım

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Fen Bilgisi eğitimi öğrencilerinin Liselere geçiş sınavında sorulan biyoloji sorularına yönelik başarıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen verilere uygulanan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Öğrencilerin Liselere Geçiş Sınavında Sorulan Biyoloji Sorularına Yönelik Başarı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre U-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Kız	188	107.10	20134.50	1955.500	-.750	.453
Erkek	23	97.02	2231.50			

Tablo 7 incelendiğinde, fen bilgisi eğitimi öğrencilerinin testten aldıkları toplam başarı puanları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir ($U=1955.500$, $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin başarı puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Fen Bilgisi eğitimi öğrencilerinin Liselere geçiş sınavında sorulan biyoloji sorularına yönelik başarıları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen verilere uygulanan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Liselere Geçiş Sınavında Sorulan Biyoloji Sorularına Yönelik Başarılarının Sınıf Düzeyine İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Sınıf düzeyi	N	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı fark (Mann Whitney U Testi)
1. Sınıf	30	125.17				
2. Sınıf	36	113.13	3	55.791	.000	3>1-2,
3. Sınıf	79	67.28				4>2-3
4. Sınıf	66	139.75				

Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin liselere geçiş sınavında sorulan biyoloji sorularına yönelik başarıları sınıf düzeyine göre farklılık göstermektedir ($p < .05$). Kruskal Wallis H Test sonuçlarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek için gruplar arasında Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre 1. ve 2. sınıflar ile 3. sınıf arasında ($p < .05$) anlamlı bir fark bulunmaktadır. 2. ve 3. sınıflar ile 4. sınıf öğrencilerinin başarı puanları arasında ($p < .05$) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Araştırmanın nitel boyutunda, fen bilgisi eğitimi öğrencilerinin LGS biyoloji sorularına ilişkin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda başarı testi uygulama sonrasında gönüllülük esasına göre belirlenen 23 fen bilgisi öğrencisi ile yarı yapılandırılmış görüş formu doldurulmuştur. Öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüş formunda yer alan 3 açık uçlu soruya yönelik verilen cevaplara betimsel analiz yapılmıştır. Elde edilen verilere ait bulgular her bir görüş sorusunun altında sunulmuştur.

“LGS Biyoloji soruları hakkında düşünceleriniz nelerdir?” Sorusuna yönelik elde edilen sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Fen Bilgisi Eğitimi Öğrencilerinin LGS Biyoloji Soruları Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kategori	f	Örnek öğrenci görüşleri
Soruların Niteliği	Yorum	9	Ö3. Soruların daha çok öğrencilerin analiz etmesi gereken ve ezber bilgilerle çözülemeyecek düzeyde olduğu kanımdayım. Ö8. Öğrencilerin düşünmesi ve mantık yürütmesi gerektiren sorular soruluyor. Ö12. Düşünme becerisi gerektirdiği ve öğrencilerin öğrenmiş oldukları bilgileri ne kadar iyi öğrendiklerini, düşünme becerilerini nasıl ne kadar kullanabildiklerini ölçen bir sınav. Ö15. Bilgiyi yorumlayarak kullanmayı sağlayan sorulardı.
		7	Ö3. LGS Biyoloji sorularının kolay, orta, zor seviyelerinde iyi dağılmış sorular olduğunu gördüm. Ö16. Bazı sorular pek çok öğrencinin yapabileceği düzeyde ancak bazı sorular ise yalnızca konuya hâkim öğrencilerin yanıtlayabileceği nitelikte
	Bilgi	6	Ö6. Çoğunluk olarak yorum sorusu gibi gözüğe de bazı önemli temel olayları bilmeden soruların çözülmesi zordur. Ö15. Öğrencinin konular hakkında yeterince bilgisinin olup olmadığını ölçüyor.
	Uzun	4	Ö5. Sorular süreye oranla biraz uzundu. Ö20. Sorular o yaş grubu için çok uzun.
	Üst düzey bilişsel beceri	3	Ö4. Sorular öğrencinin sadece bilgi düzeyini ölçmeye dayalı değil okuduğunu anlama ve bilimsel süreç becerilerini ölçmek için de oldukça uygundur.

			Ö13. Deneysel verileri değerlendirebilen, grafik ve bilgi yorumlama gücü yüksek olan öğrenciler için anlaşılır düzeydedir.
			Ö15. Öğrenci soruyu çözerken bilgiyi kullanabiliyor mu, yorumlayabiliyor mu, analiz edebiliyor mu diye ölçen sorular.
			Ö7. Detaylı ve net bilgi gerektiren sorular içeriyor.
	Detaylı ve Zor	3	Ö23. Kolay soruların da olmasına karşın genel olarak zor buluyorum.
	Günlük yaşamla ilişkili	2	Ö2. Çevre ile alakalı, günlük yaşama uygun, çocukların dikkatini çekebilecek sorulardır.
	Bloom taksonomisi	2	Ö1. Sorular Bloom taksonomisine göre en az kavrama çözümleri da sentez basamağı düzeyinde yazılmış.
			Ö7. Sorular Bloom taksonomisine uygun, konuların öğrenci tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını ölçecek niteliktedir.
	PISA benzerliği	1	Ö22. Soruları ilk gördüğümde aklıma PISA soruları geldi. Uzun paragraflar ve genellikle yoruma dayalı sorular olduğunu hatırlıyorum.
			Ö5. Normal zamanda soruları çözen bir öğrenci sürenin azlığı nedeni ile bildiğini unutuyor.
Süre	Yetersiz	3	Ö20. Süre yetmez ise zorlanabileceklerini düşünüyorum.

Tablo 9 incelendiğinde, fen bilgisi eğitimi öğrencilerinin “LGS Biyoloji soruları hakkında düşünceleriniz nelerdir?” Sorusuna yönelik soruların niteliği ve süre temaları oluşmuştur. Soruların niteliği teması altında yorum (f=9), kolay, orta, zor (f=7), bilgi (f=6), uzun (f=4), üst düzey bilişsel beceri (f=3), detaylı ve zor (f=3), günlük yaşamla ilişkili ve Bloom taksonomisi (f=2), PISA benzerliği (f=1) kategorileri yer almaktadır. Süre teması altında yetersiz (f=3) kategorisi yer almaktadır.

“LGS’nin başarılı/başarısız öğrencileri ayırmadaki yeterliliği nasıldır?” Sorusuna yönelik elde edilen sonuçlar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10.

Fen Bilgisi Eğitimi Öğrencilerinin LGS’nin Başarılı/Başarısız Öğrencileri Ayırmadaki Yeterliliği Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kategori	f	Örnek öğrenci görüşleri
LGS’nin yeterliliği	Yeterli	16	Ö1. Günümüzde bilgiye değil de daha çok yeteneğe, kavramlar arasında öğrenci nasıl bağ kurmuş diye bakıldığı için bence yeterlidir.
			Ö3. Sorular analiz düzeyinde olduğu için başarılı/başarısız öğrenciyi ayırmada yeterlidir.
			Ö7. Öğrencilerin soruları okuyup anlayabileceği ve süreyi etkili kullanabileceği yeterliliktedir.
			Ö13. Öğrencilerin deneysel verileri nasıl değerlendirdiği, grafik ve var olan bilgiyi nasıl yorumlayabildiğine göre çeşitlilik gösterdiği için öğrencileri bu bakımdan birbirinden ayırmaktadır.
			Ö21. Bilgilerini ölçmede yeterli olduğunu düşünüyorum yorum ve dikkat yeteneğiyle birlikte başarılı başarısız öğrenci belirlenebilir.
			Ö22. Çağımızın fen okuryazar bireylerine kazandırılmak ve ölçülmesi gereken özellikleri barındırdığını düşünüyorum. Sorular değerlendirme, yorum, sorgulama becerileri kazandırması açısından önemli ve bu da ayırım yapmamızda belirleyici olabilir.

Yetersiz	7	<p>Ö23. Sorular genel anlamda zor olduğundan dolayı başarılı başarısız öğrenciler birbirinden ayrılıyor. Hatta başarılı öğrenciler de kendi arasında dikkatli dikkatsiz olarak ayrılıyor.</p> <p>Ö2. Bence LGS gibi sınavlar başarıyı ölçmek için yeterli bir yol değildir.</p> <p>Ö8. Bilgisini yorumlayabilecek kadar konuyu öğrenip özümsemiş başarılı öğrenci ve son dakika çalışıp bilgiyi kısa süreli hafızada tutan öğrenci arasında belirleyici net bir ayrım olmuyor.</p> <p>Ö15. Bilen ve bilmeyen öğrencinin ayırt edildiği gibi stresin de başarıyı etkilediğini ve bilen öğrencinin de yapamayacağını de düşünebiliriz.</p> <p>Ö16. Sınavların öğrenci başarısıyla doğrudan ilişkisi olduğunu düşünmüyorum. LGS'den düşük puan almış bir öğrenci "başarısız" kabul edilirken; sınav öncesinde/sırasında bulunduğu ruh hali, sosyoekonomik düzey, aile, çevre gibi faktörlerin etkisi göz önünde bulundurulmadığından yeterli bir ölçüt değildir.</p> <p>Ö19. LGS sınavı anlık değerlendiren bir sınav. Belli oranda baz alınabilir ama öğrenciyi tamamen değerlendiren bir sınav değildir. Birçok öğrenci o günkü yaşadığı duygu durumundan dolayı başarılı olamıyor o yüzden öğrenci ayırmada yeterli bir sınav değildir.</p>
----------	---	---

Tablo 10 incelendiğinde, fen bilgisi eğitimi öğrencilerinin LGS'nin yeterliliği teması altında yeterli (f=16), yetersiz (f=7) olduğunu ifade etmiştir.

"LGS sınavında öğrenci başarısını artırıcı hangi yöntemleri kullanırsınız? Sizce nasıl bir eğitim verilmeli?" Sorusuna yönelik elde edilen sonuçlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.

Fen Bilgisi Eğitimi Öğrencilerinin LGS Sınavında Öğrenci Başarısını Artırıcı Yöntem ve Eğitim Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kategori	f	Örnek öğrenci görüşleri
Yöntem- teknik	Öğrenci merkezli	12	<p>Ö1. Öğrenci merkezli eğitim verilmelidir.</p> <p>Ö5. Öğrencilerin kendileri aktif olarak bir şeyleri keşfederek, düşünerek ve yorumlayarak bilgiye ulaşmalarını sağlarsak eğer soruları da anlayıp yapmaları kolay olacaktır.</p> <p>Ö6. Öğrenci derslerde aktif görev almalıdır.</p> <p>Ö14. Öğrenci merkezli ve öğrencinin aktif olduğu bir program hazırlanmalı.</p> <p>Ö18. Düz anlatım yerine daha çok öğrencilerinde aktif olduğu, fikir yürüttükleri, çıkarım yaptıkları bir eğitim vermeye çalışırdım.</p>
	Yaparak yaşayarak	11	<p>Ö2. Sadece kâğıt ile sınırlama yapılarak verilen sınavlar yerine yaparak yaşayarak sınav hazırlama yöntemi hem öğrencinin ders ile hem de gelecek ile bağ kurmasını sağlar. Böylece fen okuryazar birey yetiştirmiş oluruz.</p> <p>Ö6. Öğrenci; bilgiyi görerek, hissederek ulaşmalıdır.</p> <p>Ö9. Öğrenci kendi yaşayarak, araştırarak, sorgulayarak bilgiye ulaşması sağlanabilir. Yapılandırılmış eğitime uygun eğitimler verilmeli.</p> <p>Ö15. Örneğin $X=V.T$ formülünü Öğrencilerimi bahçeye çıkarıp ayrı görevlerle, bazıları süre tutarken bazıları yolun (x) in başına ve sonuna koyarak önce sabit süreyle ne kadar yol gittiğine sonra tüm yolu ne kadar süreyle gittiğine bakarak formülü gerçek hayata dökmek isterim.</p>

Deney	11	Ö16. Öğrenciler dersi günlük hayatlarıyla ilişkilendirirlerse sınavda da soruları daha kolay cevaplandırabilirler.
		Ö19. Yaşamla bağdaştırabileceğim şekilde anlatmaya çalışırım. Yapararak -yaşayarak öğrenmeleri için elimden geleni yaparım böylece derslerin daha kalıcı olabileceğini düşünüyorum.
		Ö1. Deneyler üzerinden anlatılmalı konu. Öğrenciler deneylerde grup çalışmalarından keyif alırlar.
		Ö3. Öğrencilerimize deney yaptırarak kitaplarda yazan deney sonuçlarını anlamadan ezberlemelerini engelleyebiliriz.
		Ö5. Öğrencilere deney yaptırırken onları yorumlamalarını deneyleri neden yaptığımızı nasıl sonuçlar çıkarabileceğimizi konuşup herkesin fikirlerini toplayarak en son hepsini toparlayıp ne kadar doğru ne kadar yanlış bilgiler elde ettiğimizi aktarabiliriz. Yanlışlarını da kendilerinin görmesini, neden öyle düşündüklerini anlayarak kavram yanılışı olup olmadığını ona göre düzeltmeler yapmaya çalışabiliriz.
		Ö8. Öğrencilerime daha çok kendilerinin deneyerek yaparak konuyu öğrenebilecekleri deney ve yöntemlerle ders işlemek isterim.
		Ö13. Daha çok deney yaparak öğrencinin günlük yaşamıyla bağdaştırmasını sağlayabiliriz.
		Ö15. Fen Bilimleri dersi deney yapmaya çok açık bir ders.
		Ö3. Öğrenci başarısının artması için öncelikle öğrencinin düşünmeye, sorgulamaya ihtiyacı vardır.
		Ö6. Öğrencilere bilgileri ezberlemek yerine dersi anlatırken neden sonuç cümleleri kurarak anlatılmalı.
Soru-cevap	10	Ö23. Konu bitimlerinde kolay, orta, zor, dikkat isteyen soruların bulunduğu mini sınavlar yaparım.
		Ö7. Sınavda öğrencilerin ezbere bilgilerine dayalı değil içinde konuların bilgileri ile birlikte daha çok akıl yürütme olanağı sağlayacak sorular hazırlardım.
		Ö13. Var olan konumuzu geleneksel yöntemler yerine yapılandırmacı yöntemleri kullanarak daha akılda kalıcı hale getirebiliriz.
		Ö15. Yapılandırmacı yaklaşımı esas alarak, öğrencilerimin analitik düşünme becerilerini, yorum yapabilmelerini geliştirmek için çabalayacağım.
Yapılandırmacı	5	Ö20. Öncelikle bilgileri öğrencilerin bulması sağlanmalı.
		Ö22. Öğrencilerin en aktif olabileceği, bilgiyi hazır olarak değil, kendilerinin bilgiye ulaşabileceği öğrenme öğretme kuramlarını baz alarak ders işlemek en önemli görevimiz olmalı.
		Ö3. Öğrenciyi aktif kılacak şekilde bazen oyunlarla bazen bir animasyonla bazen bir senaryoyla geçirebiliriz.
Örnek olay	3	Ö12. Öğretmen olduğumda örnek olay yöntemine başvururum.
		Ö23. Kazanımlar dâhilinde, eksiksiz, akılda kalıcı oyunlardan yararlanarak bir eğitim vermeyi istiyorum.
Problem çözme	3	Ö12. Problem çözme yöntemini kullanırım.
		Ö22. Deney mekanizmaları, problem ve o probleme dayalı çözüm önerilerini kullanırım.
Gezi-gözlem	1	Ö6. Doğayla ders iç içe olmalıdır.
Beyin fırtınası	1	Ö20. Derse girerken beyin fırtınası kullanıp öğrencilerin hepsinin düşünmesi sağlanıp, öğrencilerin konuyla ilgili bilgileri öğrenebilir.

Tablo 11 incelendiğinde, fen bilgisi eğitimi öğrencilerinin yöntem-teknik teması altında öğrenci merkezli (f=12), yaparak yaşayarak öğrenme (f=11), deney (f=11), soru-cevap (f=10), yapılandırmacı

(f=5), örnek olay ve problem çözme (f=3), gezi-gözlem ve beyin fırtınası (f=1), kategorileri yer almaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, fen bilgisi eğitimi öğrencilerinin liselere geçiş sınavında sorulan biyoloji sorularına yönelik başarılarını incelemek ve sorulara ilişkin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrencilerin biyoloji testi başarılarının orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Araştırmanın katılımcıları olan fen bilgisi eğitimi öğrencilerinin yükseköğretim seviyesinde oldukları düşünüldüğünde, öğrenci başarısının yüksek düzeyde olması beklenen bir durumdur. Bu sebeple, başarı seviyesindeki düşüklüğün sebebi olarak ilk akla gelen öğrencilerin alan bilgilerinin azlığı olmaktadır. Hâlbuki öğrenciler ortaöğretim ve yükseköğretimde de fen bilimlerinin alt dalı olan biyolojiye ait çeşitli dersler görmektedir. Bu konuda öğrencilerin biyolojiye ve biyoloji dersine ilişkin tutumlarının da etkili olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin Biyoloji dersine yönelik olumlu tutum geliştirebilecekleri, biyolojideki soyut kavramları anlayabilecekleri, akademik başarılarını arttırabilecekleri uygun yöntem ve teknikleri seçmek önemlidir (Ergezen, 1996). Fosnot ve Perry (2007), yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının çok önemli ve gerekli olduğunu ifade etmiştir. Günümüzde yapılandırmacılık temelli yaklaşımların amacının, öğrencileri ezberden uzaklaştırmak ve bilgiyi keşfetmeye yönlendirmek (Taflı ve Ateş, 2017) olduğu düşünüldüğünde, derslerde kullanılan yöntem ve tekniklerin etkililiği ile öğretmenlerin ne derece yapılandırmacı yaklaşıma göre dersleri işledikleri konusunu tartışılır hale getirmektedir.

Ayrıca ülkemizde yapılan merkezi sınavların değişmeyen bir sonucu olarak öğrencilerin özellikle fen bilimleri alanındaki sorularda başarısız olduğu bilinmektedir. Öğrencilerin sınav sonuçlarında görülen bu başarısızlık tablosunun öğretim seviyesi arttıkça alan bazındaki bilgilerinin artacağı dolayısıyla tablonun bir iyileşme göstereceği beklenmektedir. Ancak bu araştırmanın sonucuna göre yükseköğretim seviyesinde olan öğrencilerin başarılarının beklenen seviyenin altında olması çok büyük önem arz etmektedir. Özer ve Anıl (2011) araştırmasında öğrencilerin fen başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi sonucunda en çok yordayan değişkenin “öğrenmeye ayrılan zaman” değişkeni olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin akademik başarısında öğretim hizmetinin niteliği, öğretmenin niteliği, sınıf veya okul koşulları, öğrencinin duyuşsal özellikleri, zihinsel kapasitesi, sosyo-ekonomik durumu (Bloom, 1979; Can, 1992; Jersild, 1983) gibi faktörlerin etkili olduğu bilinmektedir.

Araştırmada Fen bilgisi eğitimi öğrencilerinin biyoloji testi başarılarının cinsiyete göre değişmediği tespit edilmiştir. Sadi, Uyar, Yalçın (2014) tarafından yapılan bir araştırmada lise öğrencilerinin biyoloji dersi başarılarının cinsiyete göre değişmediği bulunmuştur. Atık, Tan, Doğan ve Erkoç (2018)'in yaptığı bir araştırmada lisede öğrenim gören kız öğrencilerin biyoloji dersinde erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Özay, Ocak ve Ocak (2003) tarafından yapılan bir araştırmada erkek öğrencilerin genelde Fizik, kız öğrencilerin ise Biyoloji dersini daha çok sevdiğileri belirtilmiştir.

Araştırmanın en dikkat çekici bulgularından birisi de 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin başarı puan ortalamasının, 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin ortalama puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olmasıdır (Tablo 8). 3. sınıf fen bilgisi eğitimi öğrencilerinin başarı puanları ile 1. ve 2. sınıf öğrencileri, 4. sınıf öğrencilerinin başarı puanları ile 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin alan bilgilerinde artma olması beklenir. Bu bağlamda 4. sınıf öğrencilerinin en yüksek başarı puan ortalamasını alması normal kabul edilebilir. Ancak 1. sınıf öğrencilerinin başarı ortalamalarının 2. ve 3. sınıf öğrencilerinden yüksek olması beklenen bir durum değildir. Bu durumun 1. sınıf öğrencilerinin lise yıllarından itibaren üniversite sınavına hazırlanmaları ve bu nedenle test tipi sorulara yatkınlıklarının ve teknik becerilerinin halen yüksek düzeyde olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Aynı şekilde 4. sınıf öğrencileri de öğretmenlik atamasına alan teşkil eden üç alanda sınava hazırlanmaktadır (İnce Aka, Yılmaz ve Karakaya, 2019). Fen bilgisi

öğretmenliği 2018 ve öncesinde okutulan müfredat incelendiğinde, Genel Biyoloji-I dersi adı altında 2.sınıf/3.yarıyıl ve akabinde Genel Biyoloji-II dersi olarak 2.sınıf/4.yarıyıl da dörder saat olarak okutulduğu görülmektedir. Ayrıca 3.sınıf/5.yarıyıl da “İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi”, 3.sınıf/6.yarıyıl da ise “Genetik ve Biyoteknoloji” dersleri ikişer saat olarak okutulmaktadır. 2018 yılı ve sonrasında uygulanan müfredat incelendiğinde ise Biyoloji dersinin ilk olarak Biyoloji-I dersi adı altında 1.sınıf/2.yarıyıl da, Biyoloji-II dersi olarak 2.sınıf/1.yarıyıl da ve Biyoloji-III dersi olarak 2.sınıf/2.yarıyıl da ikişer saat olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, araştırmada yer alan 1. ve 2.sınıf öğrencileri 2018 yılı sonrasında uygulanan müfredata tabi iken 3. ve 4. sınıf öğrencileri 2018 öncesinde uygulanan müfredata tabidir. Buradan 3. ve 4. sınıf öğrencileri 1. sınıfta iken Biyoloji-I dersini aldıklarını görmekteyiz. Oysaki 1. sınıf öğrencileri bu dersi lisans eğitiminde henüz almamıştır. Araştırmada sınıf seviyeleri arasındaki bu anlamlı farklılık alan bilgisi yeterliliğini karşımıza çıkarmaktadır. Ders saatleri sayısındaki bu azalma içeriğin yeterince anlaşılmadığını göstermekle birlikte programda karşılaşılan bir engel olarak belirtilebilir. Nitekim İnce Aka, Yılmaz ve Karakaya (2019) tarafından fen bilimleri öğretmenlerinin 2018 yılında yayımlanan fen bilgisi öğretmenliği lisans programındaki bazı ders içeriklerinin birleştirilmesine yönelik görüşleri incelendiğinde, öğretmenler yeterli ve verimli bir öğrenme sağlanamamasına, bilgilerin irdelenmemesine, alan bilgisinin giderek azalmasına dolayısıyla akademik başarının düşmesine neden olacağını belirtmiştir. Ders saatlerindeki azalmanın bir sonucu olarak öğretmenlik hayatında başarısız olmalarına ve kavram yanlışlarının artmasına neden olacağı, öğretmen yeterlikleri konusunda olumsuz bir etki yaratacağı belirtilmiştir. Alanyazında akademik başarının zihinsel (öğrenme hızı, zeka), duyuşsal (kişilik yapısı, öz-yeterlik, motivasyon ve ders çalışma alışkanlıkları) ve çevresel (anne baba tutumu, ailenin sosyo-ekonomik durumu, öğretmenlerin yeterliliği ve tutumu) faktörlerle ilişkili olduğu belirtilmiştir (Polat, 2009; Şevik, 2014; Wang, 2004).

Araştırmada öğrenciler, LGS sorularının niteliği ile ilgili olarak en fazla soruların yoruma dayalı olduğu konusunda görüş bildirmiştir. Bunun yanında araştırmada soruların bilgi seviyesinde olduğunu belirten öğrenciler de mevcuttur. Kuzu, Kuzu, Gelbal (2019) tarafından yapılan çalışma sonucunda öğretmen ve öğretmen veliler çoktan seçmeli soruların bilişsel açıdan bilgi basamağında kaldığını, bu nedenle analiz ve sentez basamaklarında açık uçlu soruların sorulması gerektiğini belirtmişlerdir. Akçay, Akçay ve Kahramanoğlu (2017) tarafından yapılan bir çalışmada da fen bilimleri öğretim programına göre hazırlanan ders kitaplarında bulunan soruların bilgi ve kavrama düzeyinde yoğunlaştığı dolayısıyla, üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik soru sayısının sınırlı kaldığı ifade edilmektedir. Benzer şekilde, Kızılcapan ve Nacaroğlu (2019) yaptığı bir araştırmasında ders kitaplarının sınavda sorulan üst düzey düşünme becerileri gerektiren soruları cevaplamada yetersiz kaldığı ve fen bilimleri öğretmenlerinin soruların niteliği boyutunda en çok “üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yöneliktir” maddesine katıldıkları görülmüştür. Bu araştırmada soruların üst düzey bilişsel becerileri ölçtüğü sonucunun aksine Özden ve diğerleri (2014) tarafından yapılan çalışmada çoktan seçmeli soruların üst düzey bilişsel becerileri ölçmede yetersiz kaldığı ortaya çıkmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretime geçiş yönergesinde sınav sorularının okuduğunu anlama, yorumlama, sonuç çıkarma, problem çözme, analiz yapma, eleştirel düşünme, bilimsel süreç becerilerini ölçecek nitelikte hazırlandığı bildirilmektedir (MEB, 2018a). Araştırmada Fen bilgisi eğitimi öğrencilerinden biri LGS sorularının PISA soruları ile benzer olduğunu belirtmiştir. Güler, Arslan ve Çelik (2019) yaptığı bir araştırmasında soruların mantık yürütmeye dayalı olduğu ve ALES, PISA, KPSS, TIMSS gibi sınav soruları çözerek sınava hazırlanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenler soruların anlaşılması zor ve uzun olduğu şeklinde görüş bildirmiş ve soruların zorluğunun azaltılması ve sınav süresinin artırılmasını önermişlerdir. Berber ve Anılan (2018) araştırmasında LGS örnek fen bilimleri sorularının günlük yaşamla ilişkilendirilerek öğrencilerin var olan bilgilerini yapılandırıp yorumlama gerektiren sorular olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erden (2020) araştırmasında LGS sorularının referans noktasının PISA olduğunu ifade etmiştir. Fen bilgisi eğitimi öğrencileri soruların niteliği olarak Bloom taksonomisine uygunluğu, günlük yaşamla iç içe olduğu, detaylı ve zor olduğu

konusunda görüş bildirmiştir. LGS’de derslerin öğretim programlarında yer alan kazanımlara göre hazırlandığı Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı sınav uygulama yönergesinde (MEB, 2018a) belirtilmiştir. Alanyazında (Kaşıkçı, Bolat, Değirmenci ve Karamustafaoğlu, 2015; Özden, Akgün, Çinici, Sezer, Yıldız ve Taş, 2014) fen sorularının kazanımlara uygunluğu Bloom taksonomisi açısından incelenmiştir.

Araştırmada fen bilgisi eğitimi öğrencileri çoğunlukla LGS’nin başarılı /başarısız öğrencileri ayırt etmede yeterli olduğu görüşündedir. Bu durumun sebebi olarak soruların bilginin yanında yoruma dayalı olması, dikkat etmeyi ve sorgulama becerilerini kullanmayı gerektirmesi söylenebilir. Sınavın yetersiz olduğu görüşünde olan öğrenciler, stresin başarıyı etkilediğini, dolayısıyla başarılı olan bir öğrencinin bir sınava bağlı olarak başarısız olabileceğini vurgulamıştır. MEB 2018 merkezi sınav sonuçlarına ilişkin olarak hazırladığı raporda (MEB, 2018b) LGS’de fen bilimleri alt testinin ortalama güçlüğü .44, ortalama ayırt ediciliği ise .46 olarak belirtilmiştir. Korkmaz ve Şahin (2019) araştırmalarında, LGS’nin seçici olmasıyla ilgili öğretmenlerin olumlu görüşlerinin olduğu ve öğrencilerin homojen-heterojen dağılımının net bir şekilde yapıldığı sonucuna ulaşımlardır. Ekinci ve Bal (2019) araştırmasında LGS’de sorulan soruların %60’ının analiz düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yaprakgöl (2019) araştırmasında 2018 LGS’de mantıksal düşünme yeteneği ile cevaplanacak soruların önceki yıllarda yapılan sınavlara göre daha çok olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmada fen bilgisi eğitimi öğrencileri, öğretmen olduklarında çoğunlukla öğrenci merkezli ve yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlayacak yöntemleri kullanacaklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, soru cevap, yapılandırıcı, örnek olay, problem çözme, gezi-gözlem, beyin fırtınası yöntem-tekniğine de derslerinde yer vereceklerini bildirmişlerdir. Öğretimde kullanılacak yöntem; konunun özelliğine, hedeflere, çevre şartlarına ve araç gereçlerin durumuna göre değişmelidir (Binbaşoğlu, 1977). Fen bilimleri öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerini belirlemeye yönelik çeşitli çalışmalar incelendiğinde, Karamustafaoğlu, Bayar ve Kaya (2014) öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri kullanımında teori ve uygulama açısından farklılıklar olduğunu belirtmişlerdir. Aktepe ve Aktepe (2009) yaptıkları çalışma sonucunda fen ve teknoloji öğretmenlerinin en çok tercih ettikleri yöntemlerin anlatım yöntemi, deney yapma, sınıfta gösteri deneyi yapma olduğu ortaya çıkmıştır. Şimşek, Hırça ve Coşkun (2012) araştırmasında alışlagelen anlatım ve soru-cevap yöntemlerini tercih ettiklerini bildirmişlerdir. Çetin ve Ünsal (2019) yaptığı araştırmasında, kazanımların programda yer aldığı gibi işlenmediği ve bunun yerine öğretmenlerin sınav odaklı amaç ve içerik belirledikleri, yöntem ve tekniklerini ise buna göre şekillendirdikleri ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Ormancı, Çepni ve Ülger (2018) araştırmalarında öğretmenlerin çoğunluğunun ders işleme sürecinde test tekniğine yöneldiklerini, deney/etkinliklere daha az zaman ayırmaya başladıklarını, aktif öğrenme yaklaşımları yerine düz anlatıma yöneldiklerini ifade etmişlerdir. Yıldırım (2011) araştırmasında merkezi sınavlarda çoktan seçmeli soruların olması nedeniyle öğretmenlerin araştırmaya, sorgulamaya, yaratıcı ve eleştirel düşünmeye dönük öğrenme ve öğretme süreçleri yerine, soru çözmeye yöneldiklerini belirtmiştir. Alanyazında öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının geleneksel yaklaşıma oranla daha fazla tercih edildiğini gösteren çalışmalar (Aydın Tunca ve Şahin, 2015; Aypay, 2011; Oğuz, 2011; Saçıcı, 2013) yer almaktadır. Aksine, öğretmenlerin çoğunun geleneksel öğrenme yaklaşımlarını tercih ettiği de görülmektedir (AAAS, 1993; NRC, 2012).

ÖNERİLER

Bu araştırmanın sonuçlarına göre aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin girmiş olduğu liselere geçiş sınavlarında üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı gerektiren soruların yer aldığı bilinmektedir. Öğretmen olacak adayların lisans eğitimleri süresince derslerinde bilimsel süreç becerilerini, eleştirel ve analitik düşünme becerilerini geliştirici etkinliklere yer verilebilir.

- Öğrencilerin meslek hayatlarında derslerinde kullanacakları farklı yöntem-teknikleri tercih etme nedenleri alana katkı sağlaması bakımından araştırılabilir.
- Bu araştırma LGS sınavlarında sorulan fen bilimleri dersi biyoloji alt alanı ölçü alınarak fen bilgisi eğitimi alan öğretmen adaylarıyla yapılmıştır. Diğer dersleri dikkate alarak o alanlarda öğretmen olacak adaylarla da benzer çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırma bir üniversitenin Fen Bilgisi Öğretmenliği programı öğrencileri ile yapılmıştır. Başka üniversitelerin Fen Bilgisi Öğretmenliği programı öğrencileri ile benzer çalışmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin alan derslerindeki başarıları değerlendirilerek yükseköğretim seviyesine dek temel amaçların gerçekleşip gerçekleşmediği tespit edilebilir.
- Öğrencilerin başarılarının beklenenden düşük çıkmasının sebepleri farklı değişkenler açısından incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Akçay, B., Akçay, H., & Kahramanoğlu, E. (2017). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 521-549. <https://doi.org/10.19171/uefad.368965>
- Aktepe, V., & Aktepe, L. (2009). Fen ve teknoloji öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin öğrenci görüşleri: Kırşehir Bilem örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 69-80.
- American Association for the Advancement of Science [AAAS]. (1993). *Benchmarks for science literacy*. New York: Oxford University Press.
- Atik, A. D., Tan, Ş., Doğan, Y., & Erkoç, F. (2018). Lise öğrencilerinin biyolojiye yönelik tutum, öz-yeterlik ve akademik başarıları arasındaki ilişki. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 170-187. <https://doi.org/10.31834/kilissbd.472973>
- Atılgan, H. (Ed.) (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bakırcı, H., & Kırıcı, M. G. (2018). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavına ve bu sınavın kaldırılmasına yönelik fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 383-416.
- Berber, A., & Anılan, B. (2018). Son on yıldaki ortaöğretime geçiş sınavlarındaki fen bilimleri alan soruları ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 203-227. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14601>
- Binbaşıoğlu, C. (1977). *Öğretim metodu ve uygulama*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi
- Bloom, B. S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (çev. D. A. Özçelik.) Ankara: MEB Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çağrı Biber, A., Tuna, A., Uysal, R. & Nursaç Kabuklu, Ü. (2018), Liselere geçiş sınavının örnek matematik sorularına ve yeni sınav sistemine dair destekleme ve yetiştirme kursu matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Asian Journal of Instruction*, 6(2), 63-80.
- Can, G. (1992). *Akademik başarısızlık ve önlenmesi* (Anadolu Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma). Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 23, Eskişehir.
- Çepni, S., Özsevgeç, T., & Gökdere, M. (2003). Bilişsel gelişim ve formal operasyon dönem özelliklerine göre ÖSS fizik ve lise fizik sorularının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 30-39.

- Çetin, A., & Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323. <http://doi.org/10.16986/HUJE.2018040672>
- Ekinci, O., & Bal, A. P. (2019). 2018 yılı liseye geçiş sınavı (LGS) matematik sorularının öğrenme alanları ve yenilenmiş Bloom taksonomisi bağlamında değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 9-18. <https://doi.org/10.18506/anemon.462717>
- Emin, M. N. (2018). *2023 Eğitim vizyon belgesi: Ortaöğretim ve sınavlar*. Ankara: SETA.
- Erden, B. (2020). Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri dersi beceri temelli sorularına ilişkin öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 81-103.
- Ergezen, S. (1996). *Biyoloji eğitiminin önemi ve ortaöğretimde Biyoloji öğretimi*. 1. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı, Dokuz Eylül Üniversitesi Matbaası. 171-177.
- Erol, H. (2016). TEOG sınavında T.C. İnkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi ile ilgili sorulan sorular hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 548-567.
- Fosnot, C. T., & Perry, R. S. (2007). *Oluşturmacılık: Psikolojik bir öğrenme teorisi. Oluşturmacılık, teori, perspektif ve uygulama* (Çev. Soner Durmuş, Edi. Catherine Twomey Fosnot). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gömlüksiz, M., & Erkan, S. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güler, M., Arslan, Z., & Çelik, D. (2019). 2018 Liselere giriş sınavına ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 337-363, <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2019.128>.
- Gür, B. S., & Çelik, Z. (2009). *Türkiye'de millî eğitim sistemi: Yapısal sorunlar ve öneriler*. Ankara: SETA.
- İnce Aka, E., Yılmaz, M., & Karakaya, F. (2019). 2018 Fen bilgisi öğretmenliği lisans programındaki biyoloji derslerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi* 4(1), 133-143.
- İnce Aka, E., Yılmaz, M., & Karakaya, F. (2019). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının KPSS fen bilimleri öğretmenliği ÖABT sorularını cevaplama durumlarının ve sınava yönelik görüşlerinin incelenmesi. İlköğretim Çalışmaları* (pp.499-515), Ankara: Pegem Akademi.
- Jersild, A. T. (1983). *Çocuk psikolojisi*. (4. baskı), Çev: Gülseren Günçe, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Karamustafaoğlu, O., Bayar, A., & Kaya, M. (2014). An investigation of science teachers' teaching methods and techniques: Amasya case. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 7(4), 436-462. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.8047>
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaşıkçı, Y., Bolat, A., Değirmenci, S., & Karamustafaoğlu, S. (2015). İkinci dönem TEOG sınavı fen ve teknoloji sorularının bazı kriterlere göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 225-232.
- Kızılkapan, O., & Nacaroglu, O. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara (LGS) ilişkin görüşleri. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 701-719.
- Korkmaz, C., & Şahin, M. (2019). Liselere kayıt sistemine yönelik öğretmen görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(4), 9-20.
- Kuzu, Y., Kuzu, O., & Gelbal, P. (2019). TEOG ve LGS sistemlerinin öğrenci, öğretmen, veli ve öğretmen velilerin görüşleri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 112-130. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.559002>
- MEB (2012). *İlköğretimden ortaöğretime ortaöğretimden yükseköğretime geçiş analizi*. Ankara: MEB Gazi Mesleki Eğitim Merkezi Matbaası.

- MEB (2018a). 2023 Eğitim vizyonu. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden 25.05.2020 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2018b). *2018 Liselere geçiş sistemi (LGS): Merkezi sınavla yerleşen öğrencilerin performansı*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, No: 3. Ankara: MEB.
- MEB (2019). Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav başvuru ve uygulama kılavuzu. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2009.pdf> adresinden 02.06.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- National Research Council [NRC]. (2012). *A framework for K-12 science education*. Washington, DC: National Academies Press.
- Ormanci, U., Çepni, P., & Ülger B. B. (2018). Science teachers' opinions on the transition to secondary education common examinations. *Academic Journal of Educational Sciences*, 2(1), 1-15. <https://doi.org/10.31805/acjes.422031>
- Özay, E., Ocağ, İ., & Ocağ, G. (2003). Genel biyoloji uygulamalarında akademik başarı ve kalıcılığa cinsiyetin etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 63-67.
- Özden, M., Akgün, A., Çinici, A., Sezer, B., Yıldız, S., & Taş, M. M. (2014). Merkezi sistem ortak sınav fen bilimleri sorularının webb'in bilgi derinliği seviyelerine göre analizi. *Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 4(2), 91-108.
- Özer, Y., & Anıl, D. (2011). Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 313-324.
- Polat, S. (2009). Akademik başarısızlığın toplumsal eşitsizlik temelinde çözümlenmesi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 7(25), 46-61.
- Saçıcı, S. (2013). *The interrelation between pre-service science teachers' conceptions of teaching and learning, learning approaches and self-efficacy beliefs*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). ODTÜ, Ankara.
- Şad, S. N., & Şahiner, Y. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online Dergisi*, 15(1), 53-76.
- Sadi, Ö., Uyar, M., & Yalçın, H. (2014). Lise öğrencilerinin biyoloji dersi başarılarında, cinsiyet, sınıf düzeyi ve aile yapısının rolü. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 138-151.
- Şevik, Y. (2014). *İlköğretim müdür ve müdür yardımcılarının öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ile akademik başarısına katkıları*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Şimşek, H., Hırça, N., & Coşkun, S. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini tercih ve uygulama düzeyleri: Şanlıurfa İli Örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 249-268.
- Taflı, T., & Ateş, A. (2017). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının biyoloji dersinde öğrencilerin başarısına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 10(51), 847-858. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2017.1820>
- URL-1 (<https://odsgm.meb.gov.tr/>) adresinden 24.05.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Wang, D. B. (2004). Family background factors and mathematics success: A comparison of Chinese and US students. *International Journal of Educational Research*, 41(1), 40-54.
- Yaprakgöl, S. (2019). *Ortaöğretime geçiş sınavları (TEOG, LGS) ile PISA, TIMSS sınavları matematik sorularının matematiksel ve matematik eğitimi değerleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Investigation of Science Education Students' Achievement Regarding Biology Questions Asked in High School Transfer Exam

Extended Abstract

In parallel with the changes and developments in education in our country, there are changes in transition exams to secondary education. Factors such as the large number of young people, the low number of schools, teachers and qualified schools, taking into account the scores of students in the exam when they are placed in a higher education level have made the central examination system compulsory (Bakırcı & Kırıcı, 2018). In the Turkish education system, the High School Entrance Exam was administered for the first time in the 1997-1998 academic year, and students were placed in secondary education institutions with a central examination (Kuzu, Kuzu & Gelbal, 2019). The exam is held in two sessions, morning and noon. There are a total of 50 questions in the verbal section and 40 questions in the numerical section (MoNE, 2019). There is no study in the literature in which science education students' achievements regarding LGS biology questions were evaluated and their opinions were taken. In this respect, determining the success of science education students in LGS biology questions and their opinions about this exam and evaluating the outcomes in this direction will make a significant contribution to science education. In addition, in the 2023 Vision document, it is important to emphasize that the content of the exam will be arranged in the direction of the use of mental skills such as reasoning, critical thinking, interpretation, prediction and similar. The fact that the exam samples prepared according to this content will be shared with the teacher students on a regular basis will enable the teachers to adopt the exam approach and the students to prepare according to this approach. Therefore, in order to transform these goals into healthy action plans, it is possible to work with teacher candidates studying at universities should be in cooperation.

The aim of this study is to examine the success of science education students towards the biology questions asked in the entrance exam to high schools. In addition, it is to reveal the students' views on the biology questions asked in the high school entrance exam. For this purpose, answers to the following questions were sought in the study:

1. What is the level of success of science education students regarding the biology questions asked in the transition to high schools?
2. Do science education students' achievement of the biology questions asked in the transition to high schools differ according to the gender variable?
3. Do science education students' achievements towards the biology questions asked in the transition to high schools differ according to their grade level?
4. What are the opinions of science education students regarding LGS biology questions?

Scanning model was used in the research. Scanning models aim to describe a past or present situation, as it exists (Karasar, 2010). Easily accessible sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used in the study. Participants of the study consist of a total of 211 1st, 2nd, 3rd, 4th grade students studying in the Science Education Department of the Mathematics and Science Education Department of a state university in Ankara in the 2019-2020 academic year. In the study, as a quantitative data collection tool, the test consisting of the biology questions asked by the Ministry of National Education General Directorate of Measurement, Assessment and Examination Services between 2018-2019 was used. The validity and reliability studies of the achievement test prepared as a draft were carried out by the researchers. The reliability coefficient of the test was found as $KR_{20} = .72$. Within the scope of validity and reliability studies of the test, item analysis was performed with the ITEMAN program. The quantitative data in the study were analyzed with the SPSS 26 program. A semi-structured view form

developed by the researchers was used as a qualitative data collection tool. The form consists of 3 open-ended questions. For the validity of the semi-structured opinion form, the opinions of three experts in the fields of biology and science were taken, the necessary corrections were made in line with the suggestions and the form was finalized.

Because of the research, it was found that students' achievement levels for biology questions were at a medium level and did not differ according to gender. According to the analysis results, there is a significant difference between 1st and 2nd grades and 3rd grade. There is a significant difference between the achievement scores of the 2nd and 3rd grades and 4th grade students. In the research, science education students mostly think that exam is sufficient in distinguishing successful/ unsuccessful students. The majority of the students stated that the exam questions were based on interpretation. In addition, science students stated that when they become teachers, they will use mostly student-centered methods that will enable learning by doing and experiencing to increase the success of their students in exams. It is known that there are questions that require using higher level thinking skills in the transition exams of middle school 8th grade students. In the undergraduate courses taken by candidates who will become teachers for these students, activities that develop their scientific process skills, critical and analytical thinking skills can be included. The reasons for pre-service teachers to choose different methods-techniques to be used in their professional life can be investigated in terms of contributing to the field.

Key Words: *LGS biology questions, Science test, Science education students*



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.798849

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2021, 40(1), 164-190

Tarz-ı Nevîn Kıraat Ders Kitabının Değerler Açısından İncelenmesi

Nazike Karagözoğlu ¹

Makalenin Geliş Tarihi: 23.09.2020

Yayına Kabul Tarihi: 13.06.2021

Online Yayınlanma Tarihi: 30.06.2021

Değerler sosyal yaşamda bireylerin birlikte uyum içinde hareket etmelerini sağlayan, karar süreçlerinde bireye yol gösteren düşünce ve inançlardır. Değerlerin nesilden nesile aktararak devamlılığının sağlanması, tarih boyunca eğitimin temel hedefi olmuştur. Topluların her birinin tarihi, kültürü, inançları doğrultusunda oluşturmuş olduğu kendine özgü değerler sistemi vardır. Çocuklara kazandırılmak istenen değerler zamana veya toplumlara göre değişiklik gösterebilmektedir. Kitaplar, yazıldığı dönemin özelliklerini, yaşanan önemli toplumsal olgu ve olaylara ait bilgileri yeni kuşaklara aktaran yazılı kaynaklardır. Tarihsel süreçte öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranışların, bilgi, beceri ve değerlerin neler olduğu ve kazandırılması sürecinde yapılan uygulamalar, dönemin ders kitaplarının içeriği incelenerek ortaya koyulabilir. Türk toplumlarında eğitime dair yapılmış uygulamaların, kullanılmış materyallerin değerlendirilmesi atılacak yeni adımların temelini teşkil edecektir. Eğitim-öğretimde temel kaynak olarak kullanılan ders kitaplarının içeriklerinin incelendiği çalışmalar, kitapların daha nitelikli bir şekilde hazırlanmasına katkı sağlamaktadır. Bu çalışmada, Fâik Reşad tarafından R.1330 / M.1914 yılında hazırlanmış ve II. Meşrutiyet Dönemi'nde iptidai, rüştiye ve idadî okullarında ders kitabı olarak kullanılmış olan "Tarz-ı Nevîn Kıraat" adlı kitabın 2018 öğretim programlarında yer alan kök değerler ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan değerler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre "Tarz-ı Nevîn Kıraat" ders kitabında en fazla çalışkanlık, bilimsellik, vatanseverlik, doğruluk, sevgi ve hoşgörü değeri ile ilgili ifadelerin yer aldığı belirlenmiştir. Eserde en az rastlanan değerlerin ise sabır, sorumluluk, eşitlik, barış ve özgürlük değerleri olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Değer, Ders kitabı, Tarz-ı Nevîn Kıraat, Değerler eğitimi

GİRİŞ

Bireylere verilen eğitim toplumun kaderini belirleyen temel unsurlardandır. Bir devleti ayakta tutan, toplumu oluşturan bireylerin sahip oldukları özelliklerdir. Bir ülke; vatandaşlarının vatanseverliği kadar güvenli, çalışkanlığı kadar ileri, doğruluk ve dürüstlüğü kadar huzurlu bir yer olabilecektir. Yetiştirdiğimiz insan tipi, içinde yaşadığımız toplumun da yapısını belirler. Eğer ben merkezli, saldırgan, rekabetçi ve açgözlü bireyler yetiştirirsek, şiddet içermeyen, barışçıl, işbirliğine dayalı ve uyumlu bir topluma sahip olamayız (Gulati ve Pant, 2006: 32). Akyol (2017: 377), bir toplumun ilerlemesinin, milli ve kültürel değerlere sahip bireylerin yetiştirilmesine bağlı olduğu, değerlerin önemini kaybettiği toplumlarda pek çok sorunun ortaya çıktığı görüşündedir.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, nkulantas@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7410-3286

Karagözoğlu, N. (2021). Tarz-ı Nevîn Kıraat ders kitabının değerler açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 164-190. DOI: 10.7822/omuefd.798849

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2021, 40(1), 164-190.

Günümüzde şikâyet edilen sevgisizlik, saygısızlık, güvensizlik, acımasızlık, vicdansızlık neticesinde ortaya çıkan savaşların, insanlık dışı yaklaşım ve uygulamaların temelinde değerlerin ihmali ve yanlış eğitim anlayışının yattığını ileri süren Ergen (2017: 173) eğitime dair yapılan tanımları, değerleri içermesi bakımından yetersiz bularak farklı bir tanım ortaya koymuştur: “Eğitim; değerler ve değerli olana dair üst düzey farkındalık ve duyarlılık geliştirme; insanın diğer tüm varlıkla ilişkisini belirleyen ve temelini oluşturan sevgi, saygı ve güveni yaşamının anlamı haline getirme; dolayısıyla adaleti, iyilikseverliği, anlayışlılığı özümsetme; arzu, ihtiyaç ve seçimlerini bu ilke ve değerler ışığında muhakeme edebilme ve nihayetinde tüm ilişkilerini nezaket, zarafet, anlayış ve estetik ile yapılandırabilme yeterliği, yetkinliği ve kapasitesi kazanmaya rehberlik etme faaliyetidir”. 2018 yılında yenilenen öğretim programlarında, eğitim sisteminin sadece akademik açıdan başarılı, belirlenmiş bazı bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir yapı olarak görülmemesi gerektiği belirtilerek temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmenin eğitim sisteminin aslı görevi olduğu (MEB, 2018: 4) vurgulanmıştır.

Alan yazın incelendiğinde değer kavramına ilişkin farklı tanımlamalara rastlanmaktadır. Schwarz’a (1994: 20) göre değerler kişilerin, davranışların, olayların seçimine ve değerlendirilmesine rehberlik eden, belirli durumlara göre önem sırası değişen, arzu edilen son durum-amaç veya davranışla ilgili inançlardır. Değerler aslında yaşamlarımızda bizim için neyin önemli olduğudur (Örneğin; güvenlik, bağımsızlık, bilgelik, başarı, nezaket, zevk). Chatanya’ya (2017: 6) göre değerler, genellikle davranışlara rehberlik eden ve bireyin neyi isteyip neyi istemediğine karar vermesini sağlayan ilke ve inançlar, günlük yaşantımızdaki davranış ve eylemlerimizi yönlendiren kılavuzlardır. İnsanların eylemleri genellikle bize neye değer verdikleri hakkında ipuçları verir. Değerler, seçtiğimiz ve konuştuğumuz kelimeleri, ne giydiğimizi, etkileşime girme şeklimizi, algılarımızı, olay ve olguları yorumlama şeklimizi belirler. Değerler karar, tercih, eylem ve davranışlarda karar verme gerekçeleridir (Gulati ve Pant, 2006: 32). Değerler, hayatımızın rutin akışında ve karşılaştığımız sorunlarla başa çıkmada eyleme geçmemizi sağlayan kudretin ve gücün kaynağıdır (MEB, 2018:6). Yapılan tanımlar incelendiğinde değerlerin genel olarak “kılavuz/rehber, pusula, düşünce sistemi, inanç, ahlâk, tercih, arzu edilen” gibi kavramlar ile ifade edildiği görülmektedir.

2018’de yenilenen öğretim programlarında “Adalet, dostluk, dürüstlük, özenetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik” kök değerler olarak belirlenmiştir (MEB, 2018: 4). Toplumların her birinin tarihi, kültürü, inançları doğrultusunda oluşturmuş olduğu kendine özgü değerler sistemi vardır. Devleti oluşturan ve devamlılığını sağlayan temel unsurlar toprak, millet ve egemenliktir. Bu temel unsurlarının yanı sıra tamamlayıcı unsurlar da bulunmaktadır ki bunlar da ortak dil, milli tarih, milli kültür ve gelenekler kapsamında ele alınabilecek olan değerlerdir. Değerlerin toplumsal yaşamdaki önemi genel kabul görürken önem verilen değerler zamana ve toplumlara göre değişiklik gösterebilmektedir. Bu kapsamda değerlere yönelik çeşitli kuramlar ortaya konmuş ve farklı sınıflandırmalar yapılmıştır.

1970’li yıllarda değer araştırmalarına yol gösteren temel kuramlardan biri Rokeach (1973) tarafından geliştirilmiştir. Rokeach değerleri araç değerler ve amaç değerler olarak sınıflandırmıştır. Araç değerler, tercih edilebilir olan davranış kalıplarını tanımlayan inançlar olarak ahlâk ve yetkinlik yargıları ile ilişkilendirilmiştir. Amaç değerler ise tercih edilebilir hedeflere yönelik inançlardır (Akt.: Demirutku, 2019: 58-63). 1992 yılında ortaya konan diğer bir değer kuramı ise Schwartz Değer Kuramıdır. Schwartz’ın değer sınıflamasında on tip değer ve bu değerlerin alt değerleri yer almıştır. Bu değerler güç, başarı, hazcılık, uyarılım, öz yönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, gelenek, uyum/uyma ve güvenlidir (Schwarz,1996: 3).

Eğitim ve değerler arasında ontolojik bir bağ vardır. Değerler olmaksızın eğitim mümkün olmaz, eğitim olmaksızın ise değerlere ve değerli olana dair farkındalığın ve duyarlılığın oluşup gelişmesi mümkün değildir (Ergen, 2017: 176). Değerler eğitimi, benimsenen davranışların “iyi” denilen hâl ve gidişin yeni kuşaklara aktarılması (Erkılıç, 2019: 3), tüm öğrencilere belirli değerlerle ilgili; bilgi, beceri, tutumları

kazandırma ve bu değerleri davranışa dönüştürmek için sürekli gelişim fırsatı sağlama sürecidir (Ulusoy, 2019: 92). Kişinin benimsediği değerler; kendisi ile toplum, çevre ve yaşam arasındaki bağı güçlendirerek bireylerin kültürlerine, gelenek ve göreneklerine karşı hissettiği aidiyet duygusunu artırır (Bozkurt, 2019: 5). Tezcan'a (2018: 21) göre değerler eğitiminin amacı, öncelikli olarak kişinin iyi ve mutlu olması, sonra da bu iyilik ve mutluluğun tüm topluma yayılmasıdır. Değerler eğitimi, öğrencilere eğitimsel ve kültürel değerleri aşilar ve bireyin entelektüel, fiziksel, manevi ve etik gelişimi gibi çok yönlü gelişimini sağlamayı amaçlar. Bu eğitimin genel amacı, günümüzde pek çok insanın yüz yüze olduğu sorunların çoğuna bir cevap olan, genç neslin karakterini güçlendirmektir (Chatanya, 2017: 7).

“Değer eğitimi gerçekleştirilmeli ama nasıl?” sorusu çeşitli yaklaşımların ortaya çıkmasını gerektirmiştir. Bu kapsamda değerler eğitimi yaklaşımları genel olarak iki grupta değerlendirilmektedir: Değer aktarma yaklaşımları ve değer geliştirme yaklaşımları. Değer aktarma yaklaşımları, insanın kendi doğrularını bulmasından ziyade, var olan, toplumun kabul ettiği milli-manevi değerleri benimsemesidir (Tekke, 2019: 86). Değerlerin doğrudan gelecek nesle anlatılmasını, aktarılmasını içeren bu yaklaşımın temelinde, çocukların bazı değerleri bilemeyeceği, kendi başına öğrenemeyeceği bu nedenle büyükler tarafından onlara değerlerin doğrudan öğretilmesi gerektiği düşüncesi yatmaktadır (Kurtdele Fidan, 2019: 89). Bu yaklaşımın öğretilmesinde öğüt ve nasihatler, ödül-ceza, model olma, hikâyeler kullanılmaktadır. Değer geliştirme yaklaşımlarında ise kişinin bireyselliği ve deneyimlerinden yola çıkarak kendini tanıması ve değerler sistemini oluşturması hedeflenmektedir. Bu yaklaşımlarda bireysel tecrübeler ile evrensel değerlerin bütünleşmesi söz konusudur (Tekke, 2019: 86).

Değerlerin öğretiminde uygulanan yaklaşım ve yöntemlerin yanı sıra kullanılan öğretim materyalleri de önemli bir yere sahiptir. Değerlerin öğretiminde kitaplar temel öğretim materyalleridir. Ders kitaplarında yer alan metinler, şiirler, hikâyeler, öyküler içerisinde değerleri barındırır. Öğretmen bu metinleri çeşitli öğretim yöntemleri doğrultusunda kullanarak öğrencilerin değerleri öğrenmelerine çalışır.

Devletin resmi ideolojisinin birebir yansımasının olduğu okul kitapları, süregelen devlet geleneği içinde yarınımız için geçmişten gelen birer ışık gibidirler (Cömert, 2014: 64). Karasar'a (2012: 183) göre bilgide birikim ve süreklilik geçmişin aynası olan belgelerle sağlanır. Ders kitapları basıldığı dönemin özelliklerini yansıtması bakımından tarihsel belge ve kanıt niteliğindedirler. Yılar ve Çam'a (2021) göre ders kitapları bir toplumun resmi öyküsünü anlatan temel kaynaklardan biridir ve ders kitapları bir toplumun kim olduğunu, bir toplumu kimlerin oluşturduğunu, bir toplumun nasıl bir tarihe sahip olduğunu, bir toplumun mevcut durumunu ve nihayetinde bir toplumun gelecek vizyonunu yansıtan materyallerdir. Alan yazın incelendiğinde, Türk eğitim tarihi içerisinde kullanılan ders kitaplarının incelendiği bazı çalışmaların yapıldığı (Doğan, 1993; Üstel, 2004; Tetik, 2009; Duman ve Tuna 2012; Yinilmez Akagündüz, 2017; Alabaş, 2018; Tunç Yaşar, 2018; Çam, Yılar ve Ünal, 2020; Yılar ve Çam, 2021) görülmüştür. Çalışmaların her birinde eğitimin çeşitli kademelerinde ders kitabı olarak kullanılan farklı eserler incelenmiştir. II. Meşrutiyet Dönemi'nde Kıraat dersinde kullanılan bir ders kitabının değerler açısından incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmada 1330 yılında Fâik Reşad tarafından iptidai, rüştiye ve idadilerde okutulmak üzere hazırlanmış olan “Tarz-ı Nevîn Kıraat” adlı ders kitabı incelenmiştir. Bu eserin incelenmeye değer bulunmasının üç sebebi vardır. Birincisi, kitabın iç karışıklıklar, dış baskılar, azınlıklar, yönetim sorunları, yenilik talep ve teşebbüsleri ile bir devletin hayatta kalma mücadelesinin en açık şekilde gözlemlenebildiği II. Meşrutiyet Dönemi'nde hazırlanmış ve kullanılmış olmasıdır. İkincisi ilkökul, ortaokul, lise olmak üzere üç öğretim kademesinde kullanılan bir ders kitabı olması, üçüncüsü de okuma metinlerinin içeriğinde toplumsal kurallara, ahlâki davranışlara ve değerlere yer verilmiş olmasıdır. Yazıbaşı'nın (2018: 351) ifade ettiği gibi eğitim, devletlerin sıkıntıya düştükleri dönemlerde

kurtuluş olarak gördükleri bir olgu olmuştur. Özellikle bunalımlı dönemlerde eğitimin merkezinde değerler eğitimi yer almıştır. Bugün yaşanan toplumsal sorunların doğru bir şekilde anlamlandırılabilmesi ve etkili çözümler üretilebilmesi için geçmişte yapılan doğruların, eksiklerin veya yanlışlıkların incelenmesi önem arz etmektedir.

“Tarz-ı Nevîn Kıraat” kitabı, Osmanlı Türkçesi’nden Türkiye Türkçesi’ne aktarılarak kitabın içeriğinin, 2018 öğretim programlarında yer alan kök değerler ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan diğer değerler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Günümüzde iyi insan, iyi vatandaş yetiştirme amacını üstlenen derslerden birisi sosyal bilgiler dersidir. Sosyal bilgiler dersi özel amaçlarında yer alan “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri; millî, manevî değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri amaçlanmaktadır.” (MEB, 2018: 8) ifadeleri sosyal bilgiler dersinin değerler eğitimindeki önemini ortaya koymaktadır. Bu nedenle araştırmada incelenen “Tarz-ı Nevîn Kıraat” kitabının, 2018 öğretim programlarında vurgulanan on kök değerini yanı sıra Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer verilen diğer değerler açısından incelenmesi uygun görülmüştür.

Bu araştırma Türk tarihinde değer eğitiminin yakın zamanda ortaya çıkan bir eğilim olmadığını, devletin ez zor zamanlarında bile genç kuşaklara toplumsal değerleri kazandırmayı hedeflediğini ve ıslahat hareketlerinin yoğun olarak gerçekleştirildiği bir dönemde daha çok hangi değerlerin vatandaşa kazandırılmaya çalışıldığını ortaya koyması bakımından önemlidir. Araştırma sonuçlarının, ders kitabı incelemeleri, Türk eğitim tarihi ve değerler eğitimi ile ilgili yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

“Tarz-ı Nevîn Kıraat (TNK)” kitabında yer alan değerlerin belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırma nitel bir yaklaşımla yapılandırılmıştır. Nitel araştırma, Yıldırım ve Şimşek (2018: 41) tarafından “Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, nasıl ve niçin sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 289). Araştırmanın veri toplama aşamasında doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 189).

Verilerin Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağını, Fâik Reşad tarafından beş kısım halinde hazırlanmış olan “Tarz-ı Nevîn Kıraat” adlı eserin II. Kısım nüshası oluşturmuştur. Eser, R.1330 / M.1914 yılında, Tefeyyüz Kitâbhânesi, Artin Asaduryan ve Mahdumları Matbaası tarafından İstanbul’da basılmış 160 sayfadan oluşan bir kitaptır.



Resim 1: Tarz-ı Nevîn Kıraat ders kitabı iç kapak

II. Meşrutiyet Dönemi'nde iptidai, rüştiye ve idadi okullarında Kıraat ders kitabı olarak kullanılmış olan "Tarz-ı Nevîn Kıraat", farklı konularda hazırlanmış metinlerden oluşturulmuştur. Eserde yer alan metin başlıkları Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1.

Tarz-ı Nevîn Kıraat kitabında yer alan metin başlıkları

Mündericât	İttihat Kuvvettir	Akşam
Sa'y, Atalet	Balonla Karınca	Deve Kuşu
Okumak, Yazmak	Kulak Asma İşine Bak	Zeki Hayvanat
Hürriyet, Adalet, Müsavat	Mektup Nasıl Yazılır?	Bir Hırsızın Tövbekârlığı
Vatan, Millet, Devlet	Sanat	Dişlerin Muhafazası
Osman Hân-ı Evvel	Ticaret	Akide Şekeriyle Boyalı Şekerdeki Muzır
Bursa	Feyz-i Ticaret	Eğlence ve Oyun
Hüdavendigâr Gazi	Kesb	İstanbul'dan İzmit'e
Edirne	Güzel Sözler	Kaplumbağa
Mithat Efendi	Kuşlardaki Sanat	Yemek, İçmek
İlmin Meziyeti	Kırlangıç	Uyku, Uyanıklık
Şemseddin Sami Bey	Leylek	Kedilerde Fıkr-i Tababet
Güzel Sözler	Tuhaf Hesap	Terakki
Ahlâki Manzum Sözler	Selamet-i Hıfz Lisandadır	Hikaye Oyunu
İbn Kemal	Nemim, Gammaz	Coğrafya Üzerine Muhavere
Ebüsuûd	Tütün	Pusula Oyunu
Kitap Ne Demektir?	Âdâb-ı Sohbet	

Kitapta her biri farklı uzunluk ve içeriğe sahip olan 50 adet metin yer almıştır. Kitapta, metinler aracılığıyla çocuklara verilen nasihatlerin amacı şu şekilde açıklanmıştır:

"Terakkimiz (gelişme, ilerleme) hakkında size şu haberleri vermekten maksadımız bu mühim meseleyi sizin gözünüzün önünde açarak akıllı bir âdem gibi terakkiye sevk etmektir. Bu halde sizin için dahi vazife kalmıştır"

ise de Osmanlı Devleti'nin iptidai (ilk) şevketini buldurmak için ne kadar terakki etmesi lazım geleceğini nazar-ı dikkate alarak ona göre çalışıp çabalamaktır; zira devletimizin tarif ettiğimiz asıl haline dönmesi sizin gayretiniz ile olacaktır. Siz ne kadar çalışır ve maarifi ne kadar ileriye götürebilir iseniz devletimiz o nispette terakki edecektir. Gerek heyet-i devlet gerek efrâd-ı millet sizden pek büyük terakki ümit ediyor ve şevket-i Osmanîyye'nin istenilen dereceye varabilmesi dahi sizin gayret ve himmetinize kalıyor. Öyle ise siz de sizden beklenen şeyleri şimdiden meydana getirmeye el birliğiyle çalışmalısınız. Ne kadar mesut çocuklarsınız ki koca bir Osmanlı milleti sizden bu kadar büyük faydalar intizarındadır" (TNK, 1330: 141-142).

Eserin yazarı olan Fâik Reşad; 26 Eylül 1851'de İstanbul'da doğmuştur. Asıl adı Ahmed Reşad olmakla birlikte "Fâik" mahlasını kullanmıştır. Mekteb, Resimli Gazete, Hazîne-i Fünûn gibi edebî mecmualarda da yazılar yazan Fâik Reşad, eski edebiyatçıların hal tercüme ve eserlerine ilişkin yazılarını Hazîne-i Fünûn'da "Eslâf" adını taşıyan yazı dizisi çıkarmıştır. Yazdığı şiirlerini Güldeste adıyla bir kitapta toplamıştır. Fâik Reşad bir yandan da o devirde büyük bir ihtiyaç duyulan ve ders programlarına da alınmış olan kitâbet (yazışma ve kompozisyon) alanında pek çok eserler yayımlamış, ayrıca mekteplerde okutulmak üzere kıraat ve antoloji kitapları hazırlamıştır (Akün, 1995: 103-109).

Verilerin Analizi

Yazı tipi Osmanlıca olan "Tarz-ı Nevîn Kıraat" adlı eserin transkripsiyonu araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler üzerinde içerik analizi gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Burada yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 242). İçerik analizi sürecinde veriler dikkatle incelenerek kodlanmış, önceden belirlenen temalara göre düzenlenmiştir. 2018 öğretim programlarında ifade edilen on kök değer (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) ve Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan diğer değerler (tasarruf, özgürlük, eşitlik, estetik, duyarlılık, dayanışma, çalışkanlık, bilimsellik, barış, bağımsızlık, aile birliğine önem verme) araştırmanın temalarını oluşturmuştur. Tema olarak belirlenen değerler ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkilendirilen ifadelerin frekans ve yüzde dağılımları tablolar halinde sunulmaktadır. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre araştırma konusunda uzman kişilerin araştırma sürecine dâhil edilmesi, araştırmanın niteliğini arttıran önlemlerden birisidir. Araştırmanın iç geçerliliğini sağlamak ve öznelliği kontrol altına almak amacıyla, eserde tespit edilen değerler ile ilgili ifadelerin, tema olarak belirlenen değerleri yansıtıp yansıtmadığına dair değerler eğitimi konularında çalışmaları bulunan iki uzmanın verileri incelemesi ve doğrulaması sağlanmıştır. Ayrıca incelenen eserden doğrudan alıntılar verilerek araştırmanın inandırıcılığı artırılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde "Tarz-ı Nevîn Kıraat" adlı eserde yer alan değerleri belirlemek amacıyla yapılan doküman incelemesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Eserde yer alan değerlerin frekans ve yüzdelere ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2.

Kazandırılacak temel değerlerin "Tarz-ı Nevîn Kıraat" kitabında yer alma düzeylerine ilişkin bulgular

Değerler	F	%
Çalışkanlık	34	16,5
Bilimsellik	22	10,7
Vatanseverlik	18	8,7
Doğruluk/Dürüstlük	17	8,2
Sevgi	17	8,2

Hoşgörü/Merhamet/Duyarlılık	15	7,3
Öz denetim/Özgüven	12	5,8
Saygı	11	5,3
Estetik	10	4,8
Tasarruf	9	4,3
Adalet	7	3,4
Yardıms severlik	7	3,4
Dayanışma	6	2,9
Dostluk	6	2,9
Aile birliğine önem verme	3	1,4
Sabır	3	1,4
Sorumluluk	2	0,9
Eşitlik	2	0,9
Barış	2	0,9
Özgürlük/Bağımsızlık	2	0,9
TOPLAM	205	100

Tablo 2 incelendiğinde “Tarz-ı Nevîn Kıraat” adlı eserde yer alan değerler ile ilgili ifadelerin toplamının (f=205; %100) olduğu görülmektedir. Eserde en fazla çalışkanlık değeri (f=34; %16,5) ile ilgili ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Bilimsellik (f=22; %10,7), vatanseverlik (f=18; %8,7), doğruluk/dürüstlük (f=17; %8,2), sevgi (f=17; %8,2), hoşgörü/merhamet/duyarlılık (f=15; %7,3), özdenetim/özgüven (f=12; %5,8), saygı (f=11; %5,3), estetik (f=10; %4,8) değerleri sık rastlanan değerler arasında yer almıştır. Ayrıca eserde tasarruf (f=9; %4,3), adalet (f=7; %3,4), yardıms severlik (f=7; %3,4), dayanışma, dostluk (f=6; %2,9), aile birliğine önem verme (f=3; %1,4), sabır (f=3; %1,4) değerleri ile ilgili ifadeler de tespit edilmiştir. Eserde sorumluluk, eşitlik, barış, özgürlük/bağımsızlık değerlerinden her biriyle ilgili ikişer ifadeye (f=2; %0,9) rastlanmıştır.

Çalışkanlık Değeri

“Tarz-ı Nevîn Kıraat” adlı ders kitabı çalışkanlık değerine ilişkin ifadelerin tespiti için incelendiğinde, bu değer ile ilgili ifadeler diğer değerlere oranla daha fazla yer verildiği görülmüştür (f=34; %16,5). Çalışkanlık her anne-babanın çocuğuna, her öğretmenin öğrencisine kazandırmak istediği diğer kazanım ve değerlerin de temelini oluşturabilecek bir değerdir. Ders kitabında çalışkanlık değeri en sık rastlanan değer olmuş ve bu değer ile ilişkilendirilen ifadelerden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

- *İnsanda “istidat”(yetenek) derler kıymetli bir cevher vardır. Bu cevher eğer kullanılmaz, bakılmaz, bir tarafa atılıyorsa paslanır, parlaklığını kaybeder, nihayet söner gider (TNK, 1330: 3).*
- *İtlâf-ı vakt eyleme fasl-ı şebâbda
Kesb-i ma’ârif eyleyegör kâr vaktidir. Vâsık (TNK, 1330: 38).
(Zamanını boşa harcama gençlikte/ Bilgi edinmeye çalış, kazanç zamanıdır.)*
- *Sami Bey gece gündüz yazıp okumaktan, çalışmaktan bıkmaz, yorulmazdı. Hemen bir an vaktini boşa geçirmemiş, abes (gereksiz) yere sarf etmemiştir denilebilir (TNK, 1330: 33).*
- *Kesb, çalışıp kazanmak demektir. “Biz, günü sizin kesb ve kârınız için halk eyledik(yarattık)” (TNK, 1330: 66).*
- *Usanç (bıkkınlık), tembellikten ileri gelir (TNK, 1330: 68).*
- *Maksadın hüsn-i taayyüşse bu âlemde eğer.
Çalışıp etmeli tahsîl-i kemâlât ve hüner. Safâ (TNK, 1330: 71).
(Amaç güzel bir yaşamsa bu dünyada eğer, /Çalışıp elde etmeli olgunluk ve hüner.)*
- *Kesret-i mâl ile fahr ü şeref olmaz hâsıl
İlmîni fazlını irfânını teksire çalış. Said Bey (TNK, 1330: 71)
(Mal çokluğu ile erdem ve onur kazanılamaz,/ Bilgini, erdemini, kültürünü artırmaya çalış.)*

- James Watt namında gayet çalışkan bir çocuk vardı. Bu çocuk ilmi, fenni pek sever, öğrendiği şeyler hakkında saatlerce düşünür; elhasıl işi sadece sevmekle bırakmayıp anlamak hususuna pek ziyade dikkat ederdi...(TNK, 1330: 120).
- Sa'y eden elbette olur feyzyâb. Lâ (TNK, 1330: 150)
(Çalışan elbette mükâfatını alır.)
- Eyleme vaktini zayi, deme kış yaz oku yar. Sünbülzade (TNK, 1330: 153)
(Vaktini boşa harcama, kış yaz demeden oku yar.)
- Tembeli Hz. Allah da sevmez kul da. Safa (TNK, 1330: 154)

Eserde çalışkanlık değerinin örnek hikâyeler aracılığıyla değer aktarma yaklaşımı doğrultusunda verildiği görülmüştür. Örneğin “Sa'y (çalışma, çaba gösterme), Atâlet (tembellik)” (TNK, 1330: 3-4) adlı hikâyede Kerim ve Macit isimli iki kardeşten söz edilmektedir. Kerim derslerine yeterince çalışmayan olumsuz davranışlar sergilediği için başarılı olamayan bir karakter olarak betimlenirken, Macit çalışkanlığı, kitap okumayı sevmesi gibi özellikleri övülerek “İşte, evlatlarım! Size “Sa'y” ve “Atâlet” den birer numune. Bu iki kardeşten evvelkisini taklide çalışırsanız siz de onun gibi âkıbeti cahil ve atıl olup kalır, ikincisini taklide özenirseniz herkesin muhabbet ve teveccühünü kazanırsınız.” ifadesi ile çocuklara model olarak gösterilmiştir.

“Kitap Ne Demektir” (TNK, 1330: 43-45) adlı bir diğer metinde ise kitap okumayı seven bir zenci ile cahil zenci arasında geçen konuşmalar aktarılmış, okuma ve yazmanın önemi vurgulanmıştır. “Dikkat ediniz: İnsanlar gelir geçer, binalar harap olur; ama efkâr-ı beşer dünya durdukça durur. Efkârın mahsulü ise kitaptır. Mesela (İbn Haldun) bundan beş yüz yirmi sene evvel vefat etmiş; ama yazdığı o kıymetli kitaplar bâkidir, daimdir. Ne bahtiyardır o kimse ki bu âlemde insanlara faydalı olacak, kendisi öldükten sonra da namını andıracak eserler vücuda getire.” ifadesi ile İbn Haldun, okuma yazmaya öğrencileri teşvik etmek üzere örnek gösterilmiştir.

Bilimsellik Değeri

“Tarz-ı Nevîn Kıraat” ders kitabı bilimsellik değerine ilişkin ifadelerin tespiti için incelendiğinde, bu değer ile ilgili ifadeler kitabın farklı bölümlerinde sıkça rastlanmıştır (f=22; %10,7). Yaşadığımız çağda da bilgiye ulaşma yollarının çeşitlenmesi ve kolaylaşması nedeni ile bilgiyi ezberlemekten çok bilgiyi yeniden yapılandıran, üreten bireyler yetiştirmeye önem verilmeye başlanmış, bilimsellik değeri de öğretim programlarında yerini almıştır.

Osmanlı Devleti'nin her döneminde bilime ve bilim insanlarına değer verildiği bilinen bir gerçektir ki devletin son dönemlerinde bilimsel gelişmelere uzak kalınması gerilemenin temel sebepleri arasında yer almıştır. Devletin kuruluş ve yükselme dönemlerine bakıldığında açılan medreseler, medreselerde verilen dersler, bilim insanlarına gösterilen nezaket ve itibar Osmanlı'da bilimsellik değerinin ön planda tutulduğunun göstergelerindendir. Osmanlı hükümdarları medreselere, Türk beylikleri ve İslam ülkelerindeki değerli müderrisleri, bilim adamlarını davet etmişler ya da bu kişiler Osmanlı hükümdarlarının bilim sevgilerini, bilim insanlarına gösterdikleri saygıyı duyarak kendileri Osmanlı ülkesine gelmişlerdir (Akyüz, 2013: 62). Osmanlı Devleti'nin gerileme döneminde her ne kadar eğitim alanında olumsuzluklar yaşanmış olsa da okullarda verilen derslerde öğrencilere bilimsellik değerinin kazandırılmaya çalışıldığı kitaptan alınan ifadelerden hareketle söylenebilir. “Tarz-ı Nevîn Kıraat” ders kitabında bilginin, bilimin ve bilimsel çalışmanın önemine ilişkin tespit edilen bazı ifadeler aşağıda sunulmuştur:

- İlim demek, bilmek demektir. Neyi bilmek? Mümkün ise, her şeyi bilmek. Fakat her şeyi bilmek insan için mümkün olmadığından mümkün merteye ziyade bilmek diyebiliriz. İnsan ne kadar çok bilirse o kadar çok âlimdir (TNK, 1330: 28).

- İlimin maksadı (gayesi) vardır: Biri, her şeyin mümkün mertebe aslı ve hakikatini anlayıp kör gibi kalmamak; diğeri mâişet-i esbabını çoğaltıp âlemde zenginlik ve refaha nail olmak (TNK, 1330: 29-30).
- Cenâb-ı Hakk insanı bu dünyaya kör gelip kör gitmek için yaratmamış; bilmek için yaratmış. İnsanın bu dünyada hoş geçinmesi, belki ahiret için de çalışabilmesi (servet) denilen şeye mütevakkıftır (bağlıdır). Servet ise toprağın içinde metfundur(gömülüdür). Oradan çıkarmak için ilim ve fenden başka vasıta yoktur. İlimsiz çalışmak bir âmânın çalışmasına benzer; bir şey meydana getiremez. Toprak altın olur; lakin onu altın eden ilimdir (TNK, 1330: 30).
- Sanayi terakki ettikçe (geliştikçe) eşya da ehvenlik (ucuzluk) artar; halkın huzur ve saadeti artar. Çalışmak lazım olduğu kadar ilim ve marifet de lazımdır; zira sanayinin gelişmesi ancak ilim ve fen sayesinde mümkün olur (TNK, 1330: 58-59).
- Olanlar ni'met-i irfân ile dil-sîr ü perverde
Leîme arz-ı hâcetten olur vâreste her yerde. Lâ (TNK, 1330: 114).
(Bilgi nimetiyle gönlünü besleyip doyuranlar, /Kurtulurlar alçaklara muhtaç olmaktan her yerde.)
- Teemmül, bir şeyi dikkatli tefekkür etmek, yani etraflıca düşünmek demektir. Etraflıca düşünmeden, icap ederse başkalarıyla meşveret etmeden (danışmadan) hiçbir iş yapmamalıdır (TNK, 1330: 75).

Eserde bilimsellik, çocukların anlayabileceği sade bir dille örnek bilim adamları, bilimsel olaylar, oyunlar ve deneyler içeren metinlerle verilmeye çalışılmıştır. Örneğin "Fennî Eğlence" başlığı altında dünyanın hareketlerinin ispatına ilişkin "Balonla Karınca" (TNK, 1330: 48) adlı deneyin okulda çocuklar tarafından yapılması aşağıdaki gibi anlatılmıştır:

"Canım! Dünya nasıl olur da döner? Biz üzerinde bulunalım da döndüğünü değil kimildadığını bile duymayalım! Bu olur şey mi?..."

Çocuklardan biri bir karınca bulup avucunun içinde tutarak getirdi. Zekai hayvanı balonun üzerine koydu. Balonu da yalnız parmağının ucuyla tuttu. Hayvancağız balonun üzerinde şaşkın şaşkın bir oyana bir bu yana gidip geliyordu. Zekai balonu yavaş yavaş çevirmeye başladı. Karınca düşmüyordu. Zekai arkadaşlarına dönüp dedi ki:

"Görüyor musunuz? İşte balon bizim dünyamız, karınca da biziz. Biz de karınca gibi dünyanın döndüğünden haberimiz olmaksızın üzerinde gezip yürüyoruz."

Eserde ilmin diğer makamlardan üstün olduğuna dair "Büyük Âdemlerimiz" (TNK, 1330: 39-40) başlığı altında İbn Kemal'in yaşadığı bir örnek olay anlatılmıştır:

"Bir seferden döndüğünde bir gün Dîvân-ı Hümâyün'da bulunduğu sırada ulemadan biri gelir. Dîvân'da ne kadar ümera (emirler) var ise hepsinin üst tarafında oturur. Kemal Paşazade o zamana kadar bu zatı görmemiş imiş. Yanındakilere " Bu kimdir?" diye sorar. " Falandır" derler. "Böyle, beylerin üst tarafına geçecek kadar rütbesi büyük müdür?" diye tekrar sorup da "Hayır, hiç rütbesi yoktur; ilmine hürmeten ümeraya takdim olundu" cevabını alması üzerine rütbe-i ilmin kadir ve şerefini anlayarak ertesi günden itibaren terk-i meslekle (Hatip Zâde) ve Molla'nın (Kestelli) derslerine devama başladı."

"Tarz-ı Nevîn Kıraat" ders kitabında bilimsellik değeri, değer aktarımı yaklaşımı doğrultusunda ünlü bilim insanlarının çocukluğu, yaptıkları icatlar ve insan yaşamındaki önemi hakkında soru-cevaplarla (TNK, 1330: 120-122) bilgi verilerek de kazandırılmaya çalışılmıştır.

Vatanseverlik Değeri

"Tarz-ı Nevîn Kıraat" ders kitabı vatanseverlik değerine ilişkin ifadelerin tespiti için incelendiğinde, bu değer ile ilgili ifadelere oldukça fazla yer verildiği görülmüştür (f=18; %8,7). Vatanseverlik, Türk

milletin tartışmasız en temel özelliklerindedir. Bu özelliğini beylikten imparatorluğa geçişte yaşanan savaşlarda, fetihlerde, Çanakkale’de, Milli Mücadele’de bütün dünya milletlerine ispatlamıştır. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının genel amaçları incelendiğinde ilk sırada “Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri” nin (MEB, 2018: 8) hedeflendiği görülmektedir.

Atatürk’ün Sakarya Meydan Muharebesi sırasında söylediği “Hatt-ı müdafaa yoktur, Sath-ı müdafaa vardır. O sath bütün vatanıdır. Vatanın her karış toprağı, vatandaşın kanıyla ıslanmadıkça terk olunamaz.” sözündeki vatan sevgisini, Tarz-ı Nevîn Kıraat kitabında yer alan “Vatan, milletin vücududur. Vücuttan bir parçayı ayırmak nasıl mümkün değilse vatandan bir cüz’ü (parçayı) ayırmak da mümkün değildir.” (TNK, 1330: 13) ifadesinde de görmek mümkündür. İncelenen ders kitabında vatanseverlik değeri ile ilişkilendirilen diğer ifadelerden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

- Bir milletin hâkimiyeti altında bulunan memleketlerin hepsine birden (vatan) derler. Vatan, yalnız bir âdemin doğduğu, büyüdüğü, yaşadığı yer değildir; milletin ne kadar memleketleri, şehirleri, kasabaları, köyleri varsa, hâsılı bütün toprakları vatanıdır (TNK, 1330: 13).
- Mufassal/ayrıntılı bir Avrupa coğrafyası açıp da Osmanlı ülkesi hakkındaki tafsilatı okursanız memleketimizin ne kadar kıymetli olduğunu görerek şaşarsınız. Avrupalılar diyorlar ki: “Dünyanın has bahçesi has çiftliği olmaya layık bir memleket varsa o da Osmanlı ülkesidir (TNK, 1330: 63).
- Halk-ı âlem bi’t-tab’ hubb-i vatan mecbûridir
Bin gülistâna değişmez bûm bir vîrâneyi. Esad Muhlis Paşa (TNK, 1330: 114).
(Halkın yaratılışı doğal, yurt sevgisi zorunlu/ Baykuş, bin gül bahçesine değişmez bir viraneyi.)
- Gülşen-i bâğ-ı iremden bana yegdir vatanım. Şem’i (TNK, 1330: 153).
(İrem bahçeleri yerine vatanımı tercih ederim.)
- Bir vücutta bulunan azanın her biri kendisi için değil, diğer aza ile beraber hep vücut için çalışır. Bunun gibi, bir millette de bir kimse yalnız kendisi için değil, diğer vatandaşlarıyla beraber bütün millet için, vatan için çalışır (TNK, 1330: 13).
- Sami Bey akıllı, kâmil, ağır başlı, terbiyeli, milleti ve vatanını sever, her halde hürmet ve tazime (saygıya) layık bir zattı. Pek ziyade halûk (iyi ahlâklı), halim, selim idi. Kimse kendisinden incinmemiştir (TNK, 1330: 33).

Toplumunu bir arada tutan, devamlılığını sağlayan unsurlardan biri de dil birliğidir. Vatanını seven bireyden, ülkesinin resmi dilini bilmesi, doğru konuşup yazabilmesi, farklı kültür ve dillerin etkisine karşı lisanına sahip çıkması beklenir. Kıraat ders kitabında, vatanseverlik değeri içerisinde yer alan dil unsuruna ilişkin ifadeler de rastlanmıştır:

- “Osmanlı milletin resmi lisanı Türkçedir. Her Osmanlı’nın bu lisanı bilmesi lazımdır” (TNK, 1330: 14).

Kitapta, Nebil ve babası arasında geçen konuşmaların aktarılması şeklinde oluşturulmuş olan beş metin arasında “Mektup Nasıl Yazılır?” adlı metnin içeriği tamamen Türkçeyi doğru ve güzel kullanma ile ilgilidir. Babası “Şunu da iyi bil ki bir manayı ifade edecek Türkçe ama herkesin bildiği, kullandığı Türkçe bir kelime varken onu bırakıp da Arapçasını, Acemcesini söylemek ve yazmak makbul değildir” (TNK, 1330: 56) sözleri ile Nebil’i, yazarken ve konuşurken herkesin anlayabileceği sade bir Türkçe kullanılması konusunda uyarılmaktadır.

Doğruluk/Dürüstlük Değeri

“Tarz-ı Nevîn Kıraat” ders kitabı doğruluk/dürüstlük değerine ilişkin ifadelerin tespiti için incelendiğinde, bu değer için kitapta en sık karşılaşılan değerler arasında yer aldığı görülmüştür (f=17; % 8,2). Doğruluk, güvenilirlik hem sözde hem fiilde, açıkta ve gizlide, insanlarla ilişkilerde veya

insanlardan uzakta bütün hâl ve durumlarda aranan temel ahlâki değerlerdendir (Korkmazgöz, 2019: 136). Dürüstlük genel olarak yaptığı davranışlardan hareketle bir insanın kişiliğinin nitelendirilmesi için kullanılırken, doğruluk kişinin davranışını nitelemek için kullanılmaktadır. Aslında bu iki kavramın birbirinin yerine kullanılabilen ve birbirini tamamlayan kavramlar olduğu söylenebilir. Dilmaç'a (2012: 6) göre doğru sözlü insan, sadece hakikati söyleyen insan olmakla kalmayıp kalbinde ve eylemlerinde de dürüst olan, düşündükleri, söyledikleri ve yaptıkları arasında uyum olan kimsedir.

Tarz-ı Nevîn Kıraat ders kitabında iki farklı yerde "Güzel Sözler", dört farklı yerde de "Ahlâkî Manzum Sözler" başlığı altında bölümler oluşturulmuştur. Bu bölümlerde değerlere ilişkin net ifadeler ulaşmak mümkün olmuştur. Doğruluk/dürüstlük değerine, güzel sözler ve beyitlerde daha çok rastlanmış olup bazı örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

- *Vicdandır isâet-i fi'linde âdemin*
Dâvâcısı, şuhûdu, kavânîni, hâkimi. Ekrem Bey (TNK, 1330: 114).
(*Vicdandır kötülüklerinde insanın / Davacı, tanıkları, yasaları ve yargıcı.*)
- *Âdem odur ki sözünden dönmez. Rafî (TNK, 1330: 151).*
- *En emin yol doğruluk yoludur (TNK, 1330: 35).*
- *Bir dilsizin lisanı bir yalancının lisanından hayırlıdır (TNK, 1330: 35).*
- *Yalancılıkla hayâ (utanma) bir yerde ictima etmez (bulunmaz) (TNK, 1330: 35).*
- *Bir kimseden iyi, faydalı bir söz işitilirse ar etmeyerek "Ben bunu falandan işittim" demeli; fazileti kendine isnat ile o âdemin hakkını saklamalı (TNK, 1330: 92).*
- *İnsana sadâkat yaraşır görse de ikrâh.*
Yardımcısıdır doğruların Hazret-i Allah" Ziyâ Paşa (TNK, 1330: 112).
(*Kötülük görse bile, insana doğruluk yakışır. / Hazret-i Allah doğruların yardımcıdır.*)
- *Müstakim ol Hazreti Allah utandırmaz seni. Said Paşa (TNK, 1330: 154).*
(*Doğru ol, Hazreti Allah utandırmaz seni.)*

Kitapta yer alan metinlerden "Bir Hırsızın Tövbekârlığı" adlı metinde doğruluk/dürüstlük değeri işlenmiştir. Bu hikâyeye, bir gazete yazarının odasına hırsızlık amacı ile giren komşunun masa üzerinde yazarın "İnsanların En Alçağı Kimdir?" başlıklı yazısını okuması üzerine kurgulanmıştır. Metindeki dürüstlük değeri ile ilişkili ifadelerden biri aşağıda sunulmuştur:

"...muharririn en büyük alçaklıkla itham ettiği hırsızlar imiş. Yazmış ki: "Düşününüz ki bir fakir âdem, günde on dört saat çalışarak beş on kuruş kazanmış. Bunun bir miktarını dışından tırnağından arttırıp işsizlik, güçsüzlük, hastalık günleri için ayırmış. Çalışkanlığın düşmanı olan bir alçak hırsız, ne hamiyetsiz bir mel'ûn olmalıdır ki gelip de biçarenin şu hazineciğini soysun!..."
(TNK, 1330: 101).

Sevgi Değeri

"Tarz-ı Nevîn Kıraat" ders kitabı sevgi değerine ilişkin ifadelerin tespiti için incelendiğinde, bu değer de kitapta en sık karşılaşılan değerler arasında olduğu görülmüştür (f=17; %8,2). Sevgi ruhun gıdasıdır. Sevgi sadece çocuklukta değil, hayatın bütün evrelerinde ihtiyaç duyduğumuz manevi bir gıdadır (Demirkol, 2015: 422). Çocukta diğer duygular gibi sevgi duygusu da doğuştan vardır. Ancak bu duygunun geliştirilmesi sonradan ve dışarıdandır. Bunun için çocuklardaki bu duygu, büyükleri tarafından iyi yönlendirilerek geliştirilmesi gerekir (Kayadibi, 2012: 33). Sevgi değeri çok kapsamlıdır ve bu değer içerisinde insanın kendini, ailesini, arkadaşlarını, diğer insanları, çevresini, doğayı, ülkesini, hayvanları sevmek yer almaktadır.

İncelenen ders kitabında yer alan “Kuşlardaki Sanat” (TNK, 1330: 72-76), “Kırlangıç” (TNK, 1330: 77-80), “Leylek” (TNK, 1330: 80-82), “Zeki Hayvanât” (TNK, 1330: 97-99), “Deve Kuşu” (TNK, 1330: 95-97), “Kaplumbağa” (TNK, 1330: 127-129) adlı metinlerde hayvanların özellikleri ayrıntılı olarak anlatılmış, insan yaşamına faydaları ve hayret verici mahâretleri övülmüştür. Bu metinlerde hayvan sevgisine dair bazı ifadeler şunlardır:

- *Yuvasına dikkatle bakacak olursak adeta çamurdan yapıldığını anlarız. Kuş, bu çamuru su kenarlarından تنها yerlerden alır. Mâhir bir mühendis gibidir... (TNK, 1330: 78-79).*
- *Leylek de kırlangıç gibi kış gelince gider, ilkbahar olunca avdet eder (döner). Her gidip gelişinde büyük büyük denizleri, koca koca sahraları aşar. Bizim gibi ne pusulaya ihtiyacı vardır, ne de kılavuza. Kırlangıç gibi doğal his ve isti'dâd-ı fitriyyesi (yaratılıştan gelen yetenek) ve hafızası kılavuzluk hizmetini görür. Dönüşte asla yolunu şaşırarak doğruca yuvasına gelir (TNK, 1330: 81).*
- *Leylek mübarek bir kuştur. Muzır (zararlı) böcekleri, zehirli yılanları, akrepleri telef ettiğinden kırlangıçtan daha faydalı bir mahlûktur (TNK, 1330: 81).*
- *Zeki hayvanlara dair hayvanât kitaplarında o kadar garip ve acayip şeyler görülür ki mütalaası insana hayret verir (TNK, 1330: 135).*
- *Bir zamanda mini mini, sevimli, uslu bir tay varmış. Bu taycağızı annesi o kadar severmiş ki bir dakika bile yanından ayrıldığını istemezmiş (TNK, 1330: 50).*

Ders kitabında Osmanlı Devleti'nin bazı vilayetleri hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş, doğal ve beşeri güzellikler övülerek doğa ve ülke sevgisine dair ifadelere yer verilmiştir:

- *Vilayetin arsası dağlık ise de dağların arasında ve nehirlerin kenarlarında oldukça geniş ovalar, güzel bayırlar, münbit (bereketli) ormanlar çoktur (TNK, 1330: 22).*
- *Bir yaz gününün şiddetli sıcağı geçip de güneşin ziyası artık yüksek ağaçlarla dağların tepelerinden başka bir yerde görünmemeye başladığı zaman akarsu kenarlarında oturmuş ne hoş olur! (TNK, 1330: 93).*

“Tarz-ı Nevîn Kıraat” ders kitabında aile ve insan sevgisine dair ifadelere çoğunlukla güzel sözler ve beyitler arasında rastlanmış olup bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

- *Kıymet ü kadr-i hayât-ı pederi bilmeyene
Bildirir sonra zamâne ne imiş kıymet-i eb. Esat Paşa (TNK, 1330: 37).
(Yaşarken babasının değerini bilmeyene / Bildirir sonra zaman, neymiş değeri babanın.)*
- *Aldanıp düşmana yâr olma sakın ey Nâci
Yâr ol sen dahi âlemde sana yâr olanın. Nâci (TNK, 1330: 112).
(Aldanıp düşmana dost olma sakın ey Nâci, / Dostu ol sen de dünyada sana dost olanın)*
- *Bâr olma saf kimseye mümkün ise yâr ol. Lâ (TNK, 1330: 153).
(Yük olma saf kimseye mümkün ise dost ol)*

Hoşgörü Değeri

“Tarz-ı Nevîn Kıraat” ders kitabı hoşgörü değerine ilişkin ifadelerin tespiti için incelendiğinde, bu değer ile ilgili ifadelere kitabın 15 farklı yerinde rastlanmıştır (f=15; %7,3). Hoşgörü, çevresine hoş bakmak, hataları, noksanları değil de güzellikleri, bardağın dolu tarafını görmektir. Hoşgörülü insanlar kolay öfkelenmezler ve yumuşak huyludurlar, başkalarına karşı duyarlı ve merhametlidirler. Dolayısıyla hoşgörü değerinin içerisinde duyarlılık ve merhametten de söz edilebilir. Öztürk Demirbaş (2019: 226) hoşgörü kavramını, insanların başkalarının inançları, kültürleri ve tercihleri doğrultusunda yapıp ettiklerine tepki göstermemesi gerektiği inancı, olarak tanımlamıştır. Çok kültürlü bir yapıya sahip olan Osmanlı Devleti'nin bir imparatorluk olarak yüz yıllarca varlığını sürdürebilmesini sağlayan önemli

güç, yönetimde hoşgörü ilkesinin uygulanması ve aynı zamanda halkı oluşturan farklı toplulukların birbirine olan saygı ve hoşgörüsüdür.

İncelenen ders kitabında hoşgörü değeri “hilm” kelimesi ile verilmiştir. Hilm, nefsin gazap ve öfke anında gücü yettiği halde kişinin öç ve intikam fikrinden vazgeçip sakinliği tercih ederek mülayim olması yani muhatabına yumuşaklıkla davranmasıdır (Kaya, 2012: 153).

İncelenen kitapta hoşgörü/merhamet/duyarlılık değerine çoğunlukla güzel sözler, ahlâki manzum sözler bölümlerinde rastlanmış olup bazı örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

- *Hilm (yumuşaklık), ilmin ziynetidir (süsüdür) (TNK, 1330: 68).*
- *Huyu güzel olan hiçbir vakitte korkmaz; huyu fena olan da asla emin olamaz (TNK, 1330: 69).*
- *Ne sâl iledir ne mâl iledir beyim ululuk kemâl iledir. Subha-i Sıbyan (TNK, 1330: 70).
(Yücelik ne mal ne de yıl iledir, yücelik olgunluk iledir.)*
- *Noksana nazar eyleyen ahbap değildir. Haşmet (TNK, 1330: 151).*
- *Bir erkek kedimiz vardı. Merhametsiz bir âdem tarafından boğazına bıçakla vurularak bir büyük yara açılmıştı (TNK, 1330: 136).*
- *Hâk ol ki Hudâ mertebeni eyleye âli
Tâc-ı ser-i âlemdir o kim hâk-i kademdir. Rûhî (TNK, 1330: 70).
(Toprak ol ki Tanrı mertebeni yükseltsin, /Ayak toprağı olan, insanlığın baş tacıdır.)*
- *Gönül yapmak halilim Ka’be bünyâd etmekten yeğdir
Dil-i mahzûnu şâd etmek kul âzâd etmeden yeğdir. Lâ (TNK, 1330: 70)
(Gönül yapmak dostum, Kâbe yapmaktan yeğdir, /Üzgün gönlü sevindirmek, köle azat etmekten yeğdir.)*

Özdenetim/Özgüven Değeri

“Tarz-ı Nevîn Kıraat” adlı ders kitabı özdenetim/özgüven değerine ilişkin ifadelerin tespiti için incelendiğinde, kitapta 12 yerde bu değere ilişkin ifadeler olduğu belirlenmiştir (f=12; %5,8). Özdenetim, özgüven bazı kaynaklarda beceri olarak yer alsa da öğretim programlarında değer olarak ele alınmaktadır. Schwarz’ın değer sınıflandırmasında “Özyönelim” olarak ele alınan bu değer tanımı ve açıklamasında “Bağımsız olarak düşünme ve eylemde bulunma, yaratıcılık, keşfetmek, özgürlük, bağımsızlık, merak, kendi hedeflerini belirleme ve öz saygı” (Schwarz,1996: 3) kelimeleri yer almıştır. Öz denetim, davranışlarını kontrol etmeyi, davranışlarının sorumluluğunu üstlenmeyi, kişinin karar alma sürecindeki bağımsızlığını ve kararların sonuçların katlanabilmeyi ifade eder. Özdenetim, her durumda etik davranış sergilemeyi gerektirir. Bu değer sorumluluk değerini de içerisinde barındırır. “Tarz-ı Nevîn-i Kıraat” ders kitabında özdenetim/özgüven değeri ile ilişkilendirilen ifadelerden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

- *Mânend-i şecer nâbit olur sâbit olanlar
Herhangi işin ehli isen anda sebât et. Ziya Paşa (TNK, 1330: 38)
(Ağaç gibi gelişir sabit olanlar, / Hangi işin ehli isen, onda sebat et.)*
- *Noksânını bil bir işe ya başlama evvel
Ya başladığın kârı pezirâ-yı hitâm et. Ziya Paşa (TNK, 1330: 38)
(Eksliğini bil, bir işe ya başlama hemen / Ya da başladığın işi adam gibi bitir.)*
- *Kâbiliyettir husûl-i matlâbm sermâyesi
Elde isti’dâd olunca kâr kendin gösterir. Asım (TNK, 1330: 38)
(Yetenektir isteğe ulaşmanın sermayesi, / Elde yetenek olunca, iş kendini gösterir.)*
- *Hatalarını anlamayanlar nefislerini ıslah edemezler (TNK, 1330: 69).*

- *Çeşm-i insâf kadar kâmile mîzân olmaz*
Kişi noksânını bilmek gibi irfân olmaz. Tâlibî. (TNK, 1330: 71).
(Kamil insan için insaf gözüyle bakmak kadar doğru tartan bir terazi olmaz. / İnsanın kendi eksiklerini bilmesinden iyi ilim, irfan olmaz.)
- *Kâmil odur her nefes âkıbet-endiş ola*
Sonunu fıkır etmeyen sonra peşîmân olur. Nahîfî (TNK, 1330: 70).
(Olgun kişi, her nefeste sonunu düşünür, / Sonunu düşünmeyen, sonra pişman olur.)

Saygı Değeri

“Tarz-ı Nevîn Kıraat” ders kitabı saygı değerine ilişkin ifadelerin tespiti için incelendiğinde, kitapta yer alan 11 ifade saygı değeri ile ilişkilendirilmiştir (f=11; %5,3). Saygı değeri öncelikle bireyin kendisine olan saygısı ile başlar. Bu değer içerisine aileye, çevresindeki diğer insanlara veya büyüklere saygı, doğaya, milli ve kültürel değerlerle, Türk bayrağına saygı gibi alt değerler de girmektedir. Atatürk’ün “Türk çocuğu ecdadını tanıdıkça daha büyük işler yapmak için kendinde kuvvet bulacaktır.” sözünde de Türk büyüklerine saygının vurgulandığı görülmektedir.

İncelenen kitapta saygı değeri, büyüklere saygı çerçevesinde işlenmiştir. İnsanlığa hizmet etmiş Türk büyüklerinin hayatı ve eserleri hakkında ayrıntılı bilgilere yer verilerek bu kişilerin çalışkanlıkları çocuklara örnek gösterilmiştir. Bu kapsamda kitapta tanıtılan Türk büyükleri; Osman Gazi, Ahmet Mithat Efendi, Şemseddin Sami Bey, İbn Kemal, Ebüssuûd Efendi’dir. Ders kitabında saygı değerine ilişkin tespit edilen bazı ifadeler aşağıda sunulmuştur:

- *Osman Hân-ı Evvel, Osmanlı Devleti’ni tesis eden yani, devletimizin temelini kuran zattır ki Gazi (Ertuğrul) un oğludur. 656’da doğmuştur. 699’da adına hutbe okutup devleti tesis eyledi. Zamanında birçok yerleri fethetti ... gayet akıllı, kahraman bir padişah idi* (TNK, 1330: 15).
- *Mithat Efendi maarif-i cedidemizin hiçlikten hali hazırdaki varlık derece bulmasına en çok, en büyük hizmet edenlerin birincilerinden ve her vechile vücuduyla iftihar olunur âlî zatlardandır* (TNK, 1330: 27).
- *Hadd-i zâtında kim olmazsa edîb,*
Feleğin sillesi eyler te'dib... Nâbî (TNK, 1330: 37).
(Kim edepli olmazsa onu feleğin sillesi tokatlar.)
- *İbn Kemal; “Kemal Paşa Zâde” dahi derler. İsmi Şemseddin Ahmet Efendi Bin Süleyman’dır. Medâr-ı iftiharımız olan zatların en büyüklerindendir* (TNK, 1330: 39).
- *Ebüssuûd; ismi Ahmet’tir. Osmanlı ulemasının en büyüklerindendir...Pederi Şeyh Muhammed bin Mustafa bin İmadi namında bir zat olduğu için (Ebüssuûd El-İmadi) ünvanıyla anılır. Osmanlılarda İbn Kemal’den başka Ebüssuûd gibi âlim yetişmemiştir* (TNK, 1330: 42).
- *Gerek ilmen gerek haysiyetten kendinden büyük olanlarla görüşüldüğü zaman-iktizasına göre (gerektiği derecede)-“ Siz, zât-ı âliniz” diye hitâp etmeli* (TNK, 1330: 93).
- *Hayr ile yâd eylemek lâzım kişi üstâdını. Hayâli* (TNK, 1330: 154).
(Hayırla anmalı kişi ustasını).

Estetik Değeri

“Tarz-ı Nevîn Kıraat” ders kitabı estetik değerine ilişkin ifadelerin tespiti için incelendiğinde, kitaptaki 10 ifade estetik değeri ile ilişkilendirilmiştir (f=10; %4,8). Estetik, sanat felsefesinin bir alanıdır. Arıcı’ya

(2016: 1018) göre estetik bir anlamda güzel olanın araştırılmasıdır. Estetik değerini kazanmış bireylerin varlıktaki güzelliği fark edebilmesi, sanata, sanatçıya saygı duyması, sanat eserlerine, kültürel mirasa sahip çıkması beklenir. Atatürk (1933), Onuncu Yıl Söylev'inde "Yüksek bir insan cemiyeti olan Türk milletinin tarihi bir vasfı da güzel sanatları sevmek ve onda yükselmektir. Bunun içindir ki, milletimizin yüksek karakterini, yorulmaz çalışkanlığını, fitrî zekâsını, ilme bağlılığını, güzel sanatlar sevgisini ve milli birlik duygusunu mütemediyen ve her türlü tetkiklerle besleyerek inkişâf ettirmek milli ülkümüzdür." ifadesi ile sanat eğitime verilmesi gereken önemi vurgulamıştır.

Osmanlı toprakları bir estetik diyarıdır; camiler, saraylar, köprüler, çeşmeler, kervansaraylar, lale bahçeleri her biri bir estetik harikasıdır. Birçok padişah da farklı mahlaslarda şiirler yazmış, sanata, sanatçıya, şair ve yazarlara değer vermiştir. Kıraat kitabında estetik değeri ile ilgili olarak Osmanlı vilayetlerinin güzelliklerinden ayrıntılı olarak bahsedilmiştir:

- Bursa Anadolu'nun en büyük, en güzel şehirlerindedir. Şehir, güzel bir ovanın kenarındadır. Tedricen (Keşiş Dağı) nun eteğinde yükseldiğinden manzarası gayet latiftir. Altında zümrüt gibi uzayan ova ile dağın bulutlara kadar çıkması ve daima surette de karla kaplı olan tepelerinin bulutlar üzerinden parıldaması şehrin manzarasını bir kat daha güzelleştiriyor (TNK, 1330: 17).
- Vilayetin arsası dağlık ise de dağların arasında ve nehirlerin kenarlarında oldukça geniş ovalar, güzel bayırlar, münbit (bereketli) ormanlar çoktur (TNK, 1330: 22).

"Tarz-ı Nevîn Kıraat" ders kitabında estetik değeri ile ilişkilendirilen diğer bazı ifadeler aşağıda sunulmuştur:

- Elde altın bileziktir sanat
Ki verir ahline feyz ü rif'at. Şinasi (TNK, 1330: 59).
(Sanat insanın elinde altın bir bileziktir / Ki sahibine bereket ve yücelik verir.)
- Kuşlar, yuvalarını bir maharet ve ilginç bir sanat ile yaparlar (TNK, 1330: 73).
- Benim sesim pek güzeldir; musikide de maharetim ziyadedir. Sabâdan mı istersin, nevâdan mı? Şöyle bir gezineyim de bak (TNK, 1330: 86).
- Gök renginde gördüğümüz sular kararır. Her şeyin levni (rengi) değişir... Gürültünün yerine sükût geçer... Akarsuların çağılıtları duyulur...(TNK, 1330: 94).

Tasarruf Değeri

"Tarz-ı Nevîn Kıraat" adlı ders kitabı tasarruf değerine ilişkin ifadelerin tespiti için incelendiğinde, bu değer ile ilgili ifadeler kitabın 9 farklı bölümünde yer verildiği görülmüştür (f=9; %4,3). Tasarruf, her türlü kaynağın dengeli tüketimidir, israf etmemektir. İnsanların ihtiyaçları sınırsız ama dünyadaki kaynaklar sınırlıdır. Bu durum tasarrufun öğrenilmesini zorunlu kılmaktadır. Tasarruf değerini kazanmış bireyler bilinçli tüketici davranışlarına sahiptir. Bilinçli tüketici zamanı, suyu, elektriği, yeteri kadar, özenli kullanır, çevreye karşı duyarlı olup geri dönüşüme özen gösterir. Kıraat ders kitabında "Yemek, İçmek" (TNK, 1330: 130) adlı metin tasarruf değeri ile ilişkilendirilmiş olup metinde yeme-içmede tasarruf aşağıdaki şekilde vurgulanmıştır:

- Yemekte içmekte ifrâta (aşırıya) kaçma ve israf pek ziyade zararlıdır. "Yiyiniz, içiniz israf etmeyiniz" buyrulmuştur. İtidâlsizlikten (ölçsüzlük) yani her şeyin ortası gözetilmekten ziyade sıhate zarar hiçbir hal yoktur.
- Her şey de kanâat bir büyük nimet olduğu gibi yiyip içmekte de kanaat bir kâide-i sıhhat ve âfiyettir.
- Kanâat sıhhattir. Hıfzu's Sıhhat usulünün en birinci kaidesi perhizdir.
- İtidal (ölçü) en emin bir hekimdir ki hayatın hüsn-ü muhafazasına hizmet eder.

“Tarz-ı Nevîn Kıraat” ders kitabında tasarruf değerine ilişkin tespit edilen diğer bazı ifadeler aşağıda sunulmuştur:

- *Muhtaç olmadığı şeyi satın alan âdem, muhtaç olduğu şeyi satmaya mecbur olur* (TNK, 1330: 68)
- *Yarın neye muhtaç olacağını bugünden düşün!* (TNK, 1330: 68).
- *Damlaya damlaya elbet göl olur. Lâ* (TNK, 1330: 151).

Osmanlı Devleti'nin son yılları, siyasî, sosyal, ekonomik sıkıntıların yaşandığı, büyük bir varlık mücadelesinin verildiği dönem olmuştur. Bu mücadele kapsamında toplumsal yaşamın her alanında ıslahatlar yapılmaya çalışılmıştır. II. Meşrutiyet ile düzenlemelere hız verilmiştir. Özellikle gayrimüslimlerin elinde bulundurdukları ekonomik alanlarda Türklerin de yer almasına çalışılmıştır. Türkler memuriyet ve ziraat dışında ticarete ve sanayiye de teşvik edilmişlerdir. Millî bir burjuvazi oluşturmaya çalışılmış, sermaye birikimine önem verilmiştir. Böyle bir birikimin sağlanmasında tasarruf, kayda değer bir yol olarak görülmüştür. Küçükten büyüğe bütün vatandaşlara tasarruf bilincinin kazandırılması amacıyla çeşitli yöntem ve araçlarla israfın zararları anlatılmaya ve tasarruflu olmanın önemi telkin edilmeye çalışılmıştır (Çam, Yılar ve Ünal, 2020: 351). Tasarruf değerinin kazandırılmasında ders kitaplarında yer alan metinlerin de bir araç olarak kullanılmış olduğu söylenebilir.

Adalet/ Adil olma Değeri

“Tarz-ı Nevîn Kıraat” adlı ders kitabı adalet değerine ilişkin ifadelerin tespiti için incelendiğinde, bu değer ile ilgili ifadeler kitabın farklı bölümlerinde yer verildiği görülmüştür (f=7; %3,4). Adalet her tür hayır ve iyiliklerin kaynağı iken, zulüm bütün şer ve kötülüklerin sebebidir. Adaletin imar ve inşa edici yönünü vurgulamak için “Adalet mülkün temelidir” denmiş; zulmün de kişiye mutluluk sağlamayacağını vurgulamak için “Zulm ile âbâd olanın âhiri berbâd olur” denmiştir (Korkmazgöz, 2019: 131). Osmanlı Devleti'nin kısa bir süre içinde genişleyerek bir cihan devleti haline gelmesinde adalet ve eşitliğe dayalı bir yönetim anlayışının benimsenmiş olmasının büyük etkisi vardır. Devlet bütün tebaayı eşit ve adil bir muameleye tabi tutmuştur. Halkın refahını ve güvenliğini sağlamak için adaletnâmeler yayınlamışlardır (Aslan, 2010: 13).

Tarz-ı Nevîn Kıraat ders kitabında “Hürriyet-Adalet-Müsâvat” (TNK, 1330: 9-12) adlı metinde doğrudan adalet değeri işlenmiş ve adalet kavramı, “Her şeyde hakkı gözetmek, haksızlık etmemek, hakkı layık olana vermektir.” şeklinde tanımlanmış ve adalet kavramı şu şekilde açıklanmıştır:

- *Adalet, insanın en güzel, en makbul huylarının birincisidir. Adalet sahibine “âdil” derler. Âdil her şeyi yolunda, hakça görür. İnsan kendisi için bile âdil olmalıdır; öyle olmayan başkaları için de adalet edemez... Adaletin zıddı “zulüm”dür* (TNK, 1330: 10).

Tarz-ı Nevîn Kıraat ders kitabında adalet değerine ilişkin tespit edilen diğer bazı ifadeler aşağıda sunulmuştur:

- *Zâlim yine bir zulme giriftâr olur âhir
Elbette olur ev yıkanın hânesi vîrân. Ziyâ* (TNK, 1330: 72).
(Başkalarına zulmedenler sonunda kendileri de zulme uğrarlar/ Ev yıkanın kendi evi de elbette yıkılır.)
- *II. Sultan Mahmut Hân Hazretleri böyle karışık bir zamanda Osmanlı tahtına culüs edip (çıkıp) evvela yeniçeri asilerinin vücutlarını ortadan kaldırmaya ve sonra birer ikişer derebeylerini mahvederek mülkü, milleti bunların elinden kurtarmaya muvaffak oldu* (TNK, 1330: 140).
- *Halkı rencîde eden âlemde
Kendi rencîde olur son demde. Yahyâ Bey* (TNK, 1330: 111).
(İnsanları incitenler son nefeste aynı şekilde rencide edilirler.)

Yardımseverlik Değeri

“Tarz-ı Nevîn Kıraat” adlı ders kitabı yardımseverlik değerine ilişkin ifadelerin tespiti için incelendiğinde, kitaptaki 7 ifade bu değer ile ilişkilendirilmiştir (f=7; %3,4). Osmanlı’da yardımlaşma dediğimizde akla gelen ilk yapı vakıflardır. Osmanlı toprakları bir vakıf deryası olup hastanelerden, eğitim kurumlarına, yolcuların ağırlanmasından kuşların doyurulmasına kadar hemen hemen her alanda hizmet amacıyla kurulmuş vakıflar toplumsal düzenin önemli bir parçası olmuştur (Bostan, 2017: 120). İslam medeniyeti ile bütünleşmiş Türk kültüründe yardımlaşma ve dayanışmanın diğer güzel örneği de sadaka taşlarıdır. Bu taşlar sağ elin verdiğiinden sol elin haberdar olmaması gerektiği inceliğiyle muhtaç olanı incitmeden yardım etmek düşüncesi ile oluşturulmuştur.

Kitapta yer alan “*Kedilerde Fikr-i Tabâbet*” (TNK, 1330: 135) adlı metin doğrudan yardımlaşma değeri ile ilişkilendirilmiş olup hayvanlar arasındaki yardımlaşma çocuklara örnek gösterilmiştir. Eserde yardımseverlik değerine ilişkin tespit edilen diğer bazı ifadeler aşağıda sunulmuştur:

- *Nev-i inşân haşre dek ta'zîm ederler adına
Kim fedâ-yı nefs ederse cinsinin imdâdına Ziya Paşa (TNK, 1330: 111).
(İnsan türü, kıyamete dek saygı gösterir adına, / Kim kendini feda ederse, türünün yardımına.)*
- *Çalış gam-gînleri şâd etmeye şâd olmak istersen,
Sevindir kalb-i nâsi gamdan âzâd olmak istersen Es'ad Muhlis Paşa (TNK, 1330: 112).
(Çalış gamlıları mutlu etmeye, mutlu olmak istersen, / Sevindir insanları, gamdan kurtulmak istersen.)*
- *Elinden geldiği hayrı dirîğ etme gedâlardan Fuzulî (TNK, 1330: 154).
(Elinden gelen iyiliği esirgeme yoksullardan)*
- *Âdem olanın hayr olur âdemlere kasdı
İnsânlığa inşânda budur işte delâlet. Ziya Paşa (TNK, 1330: 38).
(İnsan olanın iyilik olur insanlara amacı, /İnsanlığa insanda budur işte işaret.)*

Dayanışma Değeri

“Tarz-ı Nevîn Kıraat” adlı ders kitabı dayanışma değerine ilişkin ifadelerin tespiti için incelendiğinde, bu değer ile ilgili ifadeler kitabın farklı bölümlerinde yer verildiği görülmüştür (f=6; %2,9). Dayanışma, birlik olmak demektir. Yokluğu var, zorluğu kolay kılmanın anahtarıdır. Türk milleti nice savaşlar görmüş, nice afetler yaşamıştır ama her seferinde birlik olmayı, birlikte mücadele etmeyi, yaralarını birlikte sarmayı başarmıştır.

Kitaptaki “*İttihad (birlik) Kuvvettir*” (TNK, 1330: 46) adlı metinde birlikte hareket etme, dayanışma ile ilgili örnek bir olay işlenmiştir. “*İşte, bu hikâyede tasvir edilen yolcular insan; yolculuk hayat; kaya ise hayatta her an tesadüf edilen manilerden, meşgalelerden ibarettir. Eğer bunlar ittifak ve ittihat etmemiş olsalardı o geceyi dağ başında geçirmeye mecbur olacak, belki yırtıcı hayvanların nafakası olup kalacaklardı.*”

Ders kitabında dayanışma değerine ilişkin tespit edilen diğer ifadeler aşağıda sunulmuştur:

- *Bir vücutta bulunan âzânın her biri kendisi için değil, diğer âzâ ile beraber hep vücut için çalışır. Bunun gibi, bir millette de bir kimse yalnız kendisi için değil, diğer vatandaşlarıyla beraber bütün millet için, vatan için çalışır (TNK, 1330: 13).*
- *Yuvalarını inşa etmek için erkek ile dişide görülen bu ittihat (birlik) yavrularının doğumundan sonra da devam ederek bunları büyütme için dahi birlikte çalışırlar. Yavrular biraz büyüdüklerinde anaları bunları düşmemek için bir kıl ile bağlayıp erkeğiyle beraber yiyecek aramaya çıkar. İşte böylece her ikisine ait vazifeyi beyinlerinde taksim ve binaenaleyh birbirinin hizmetini tahfif ederler (hafifletirler) (TNK, 1330: 74-75).*
- *Mütefâvit olur elbette ukûl
Meşveretle bilinir her ma'kûl. Sünbülzâde Vehbî (TNK, 1330: 113).*

(Elbette çeşit çeşit düşünce vardır. / Bu düşünceler içerisinde makul olanı meşveret ile bulunur.)

- *Ecza-yı cihan cümle birbirine muhtaç. Basri (TNK, 1330: 151).*
(Dünyada herkes birbirine muhtaç).

Dostluk Değeri

“Tarz-ı Nevîn Kıraat” adlı ders kitabı dostluk değerine ilişkin ifadelerin tespiti için incelendiğinde, bu değer ile ilgili ifadeler kitabın farklı bölümlerinde yer verildiği görülmüştür (f=6; %2,9). Dostluk iki kişinin birbirine koşulsuz güven ve desteği ile ortaya çıkan bir bağdır. Dostlar birbirlerinin problemlerine karşı duyarlıdırlar ve her zaman fedakârlık yapmaya, yardım etmeye hazırdırlar. Mevlâna nasihatinde şöyle diyor: “*Ey oğul! Eğer daima cennette olmak istersen, herkesle dost ol*”. Dostluk, arkadaşlık her insan için bir ihtiyaçtır ve bireylere dostluk değerinin kazandırılması mutlu bir toplum oluşturabilmenin adımlarındandır. İncelenen ders kitabında dostluk değerine ilişkin tespit edilen bazı ifadeler aşağıda sunulmuştur:

- *Muhibb-i sâdik odur muktezâ-yı hâl üzre*
Ya sarf-ı mâl ede ahbâbına ya bezl-i vücûd. Belîğ (TNK, 1330: 39).
(Gerçek dost odur ki, gerektiğinde, /Malını da harcar dostlarına, canını da.)
- *Türklerin arasında bir de “Ahiret kardeşliği” vardı; hem de bu tür kardeşlik öz kardeşlikten daha kuvvetli, daha hükümlü idi. İki kişi, birbiriyle kardeş gibi de değil, adeta yekvücut gibi yaşamaya, malen, bedenlen birbirine muavenet (yardım), hatta biri diğerinin yoluna canını feda etmeye ahdederdiler... (TNK, 1330: 11-12).*
- *Aldanıp düşmana yâr olma sakın ey Nâci*
Yâr ol sen dahi âlemde sana yâr olanın. Nâci (TNK, 1330: 112).
(Aldanıp düşmana dost olma sakın ey Nâci, / Dostu ol sen de dünyada sana dost olanın)
- *Hesap etmişler: Bir karatavuk 3200 tane buğday, 1150 salkım kurtarmış. Kırlangıçlar, ispinozlar, bülbüller çiftçilerin en büyük dostlarıdır (TNK, 1330: 126).*

Aile Birliğine Önem Verme

“Tarz-ı Nevîn Kıraat” adlı ders kitabı incelendiğinde, aile birliğine önem verme değerine ilişkin ifadeler kitabın yalnızca 3 yerinde rastlanmıştır (f=3; %1,4). Göçebe yaşamdan imparatorluğa kadar Türk topluluk ve devletlerinde aile her zaman değerlidir, neslin devamı için aile kurmak önemli görülmüştür. Tarih incelemeleri ortaya koymuştur ki, Türk milletini bütünlük içinde tutan iki güç merkezi mevcut olmuştur: Biri ordu düzeni, diğeri aile yapısı. Bunlardan biri bozulduğu takdirde Türk topluluğu dağılmakta veya yok olmaktadır (Aksoy, 2011: 11). Bu tecrübeler doğrultusunda aile birliğinin devamı için okul kitaplarında bu değere de yer verilmiştir. İncelenen ders kitabında aile birliğine önem verme değerine ilişkin tespit edilen bazı ifadeler aşağıda sunulmuştur:

- *Bu taycağızı annesi o kadar severmiş ki bir dakika bile yanından ayrıldığını istemezmiş (TNK, 1330: 50).*
- *Erkek ve dişi, yavrularını büyütme hususunda asla ihmal etmeyerek her ne lazım ise çarçabuk tedarik ederler. Yuvalarını inşa etmek için erkek ile dişide görülen bu ittihat (birlik) yavrularının doğumundan sonra da devam ederek bunları büyütme için dahi birlikte çalışırlar. Yavrular biraz büyüdüklerinde anaları bunları düşmemek için bir kıl ile bağlayıp erkeğiyle beraber yiyecek aramaya çıkar. İşte böylece her ikisine ait vazifeyi beyinlerinde taksim ve binaenaleyh birbirinin hizmetini tahfif ederler (hafifletirler) (TNK, 1330: 74-75).*
- *Kıymet ü kadr-i hayât-ı pederi bilmeyene*
Bildirir sonra zamâne ne imiş kıymet-i eb. Esat Paşa (TNK, 1330: 37).
(Yaşarken babasının değerini bilmeyene, /Bildirir sonra zaman, neymiş değeri babanın.)

Sabır Değeri

“Tarz-ı Nevîn Kıraat” adlı ders kitabı incelendiğinde, sabır değerine ilişkin ifadeler kitabın yalnızca 3 yerinde rastlanmıştır (f=3; %1,4). Sabır, korku ve öfkeye kapılmadan sakince beklemeyi içerir. Haksızlığa uğradığımızda, bir afet ile karşı karşıya kaldığımızda, yoksulluk veya acı hissettiğimizde telaşa kapılmadan sakinlik gösterebilmek sabırdır (Öztürk Demirbaş, 2019: 228).

Payot’a (1327) göre “*Hiddetine galebe çalabilen bir adam sabırlıdır. Karşılaşmış olduğu elemeleri sükûn ile karşılayan, bu elemelerin üzüntüsüne tahammül eden bir adam sabırlıdır. Yorucu bir vazifenin üzüntüsüne tahammül eden, aile ve akrabasının üzücü hallerine öfkelenmeyen, diğerlerinin öfkelerine sükûn ile karşılık veren bir çocuk sabırlıdır. Bir şeyi anlamadan, dinlemeden, düşünmeden iddia, kabul ve ifa etmeyen bir şahıs da sabırlıdır*” (Akt.: Kaya, 2012: 164). Şeyh Edebali’nin, Osman Bey’e “*Ey oğul, sabretmesini bil, vaktinden önce çiçek açmaz*” nasihatini doğrultusunda hareket eden Osmanlı padişahları sabır ve azim ile küçük bir beyliği imparatorluk haline getirmiştir. İncelenen ders kitabında sabır değerine ilişkin tespit edilen ifadeler aşağıda sunulmuştur:

- *İnsanın derece-i terbiyesi hiddet ve gazap halinde belli olur* (TNK, 1330: 36).
(*İnsanın eğitim seviyesi öfke ve kızgınlık halinde ortaya çıkar.*)
- *Dostu zâr ü hazîn düşmanı şâdân eyler*
Sabır kıl eyleme bir kimseye izhâr elemin. Vehbî” (TNK, 1330: 112).
(*Dostu ağılatır, üzer, düşmanı sevindirir, / Sabret, hiç kimseye belli etme acını.*)
- *Bir gün bulur elbet arayan derdine derman. İzzet*” (TNK, 1330: 154).

Sorumluluk Değeri

“Tarz-ı Nevîn Kıraat” adlı ders kitabı sorumluluk değerine ilişkin ifadelerin tespiti için incelendiğinde, bu değer ile ilgili ifadeler kitabın sadece iki yerinde rastlanmıştır (f=2; %0,9). Sorumluluk duygusu, ödev olarak üzerine alınan ya da verilen bir işi her şartta sonuna kadar yapma, kararlarının ve uygulamalarının sonuçlarını kabullenme ile ilgili bir duygudur. Sorumluluğunu bilen çocuklar kuralları takip eder ve uyar, düşünüp muhakeme etmeden harekete geçmezler, kendilerine ve başkalarına karşı kibar ve saygılıdır, sorumluluklarını yerine getirmek neticesinde amaçlarına yavaş yavaş emin adımlarla ulaşırlar (Özen, 2015: 28-32). Osmanlı Devleti’nin sıkıntılı zamanları diyebileceğimiz II. Meşrutiyet Dönemi’nde devletin bekâsı için en çok ihtiyaç duyulan unsurlar arasında sorumluluk sahibi vatandaşlar olduğu düşünüldüğünde ders kitaplarında sorumluluk değerinin daha fazla yer alması gerektiği söylenebilir. İncelenen ders kitabında sorumluluk değerine ilişkin tespit edilen iki ifade aşağıda sunulmuştur:

- *Mesut olmanın çaresi vazifeyi sevmek ve eğlenceyi vazifede aramaktır* (TNK, 1330: 36).
- *Demek oluyor ki aklımızı başımıza alacak olursak biz de bu yolda geliştirebiliriz. Hatta başkalarını geçmeye bile muvaffak olacağız. Ancak aklımızı başımıza alalım dediğimiz zaman bugün yaşıyı başını almış olanlarımızı murâd etmiyoruz (kastetmiyoruz); onlar ne kadar akılları varsa başlarına alıp tutacakları mesleği tutmuşlar. Çocuklar! Murâdımız sizsiniz; siz eğer şimdiden aklınızı başınıza alacak olursanız yalnız kendi saadetinize değil, milletinizin dahî saadetine hizmet etmiş olursunuz* (TNK, 1330: 65-66).

Eşitlik Değeri

“Tarz-ı Nevîn Kıraat” adlı ders kitabı eşitlik değerine ilişkin ifadelerin tespiti için incelendiğinde, bu değer ile ilgili ifadeler kitabın yalnızca iki yerinde rastlanmıştır (f=2; %0,9). Eşitlik, kanun önünde insanlar arasında ayırım yapılmaması, adaletten sapmadan denklik sağlamak adına bireylere haklarının tanınması ve bu hakların çiğnenmemesi durumu (Gültekin, 2019: 121) olarak ifade edilmektedir.

Osmanlı Devleti'nin uzun yıllar ayakta kalmasını sağlayan temel prensiplerden biri de eşitliktir. Osmanlı Devletinde halk, Müslümanlar ve gayrimüslimler olmak üzere iki ana sınıfa ayrılmış olsa da millet sistemi içinde, Osmanlı Devletinde yaşayan gayrimüslimler hak ve özgürlüklerden aynı Müslümanlar gibi yararlanmışlardır (Konan, 2011: 263). Eşitlik, II. Meşrutiyet Dönemi'nde Osmanlılık fikrinin halka benimsetilmeye çalışılması dolayısıyla slogan sözcüklerinden biri olmuştur. Bu dönemde eğitim sadece bir bilim, fen ve kalkınma sorunu olarak değil, aynı zamanda toplumu yeniden inşa etmek, kaynaşmış bir "Osmanlı milleti" oluşturmak için de bir araç olarak görülmeye başlanmıştır (Keklik, 2018: 3). II. Meşrutiyet Dönemi'nde "Osmanlı", reaya ve tebaa niteliğini yitirmiş ve vatandaş olmuştur (Üstel, 2004: 59). Bu dönemde imparatorluğu dağılma tehlikesinden bir eğitim ordusunun kurtarabileceği düşüncesi eğitim alanında yapılan uygulamalara ve ders kitaplarına da yansımıştır.

Kitapta, "*Hürriyet-Adalet-Müsâvat*" adlı metinde "*Müsâvat, beraberlik demektir. Kanun herkesi müsavi (eşit) yani beraber, birbirinden farksız tutar. Falan zenginmiş, filan fakirmiş yahut bu Müslümandır, bu Hristiyan'dır, şu Yahudi'dir diye kimseyi kimseden ayırt etmez.*" (TNK, 1330: 10) tanım ve açıklaması ile eşitlik değeri doğrudan verilmiştir.

"Tarz-ı Nevîn Kıraat" ders kitabında eşitlik değeri ile ilişkilendirilen bir diğer ifade de "Osmanlı" kavramının tanımı olup aşağıdaki şekilde yapılmıştır:

- *Milletimize (Osmanlı) denilir ki Osmanlı bayrağı altında toplanan kavimlerin başlıcaları: Türk, Arap, Kürt, Arnavut, Laz, Rum, Ermeni, Yahudi, Bulgar, Sırp, Ulah'dır (Romanya'nın yerli halkı ve bu halkın soyundan olan kimse). Bu kavimlerin lisanları, dinleri, mezhepleri her ne olursa olsun hepsi Osmanlıdır (TNK, 1330: 14).*

Barış Değeri

"Tarz-ı Nevîn Kıraat" adlı ders kitabı barış değerine ilişkin ifadelerin tespiti için incelendiğinde, bu değer ile ilgili ifadeler kitabın yalnızca iki yerinde rastlanmıştır (f=2; %0,9). Barış hem ulusal hem de evrensel bir değerdir. Lyon'a göre barış; herkesin çatışma, ön yargı, düşmanlık ya da haksızlık gibi engeller olmadan yaşayabilmesi ve başarılı olabilmesidir (Akt.: Aktaş ve Safran, 2013: 135). Bireylerin barış değerine sahip olması yaşadıkları sorunları ve çatışmaları barışçıl yollarla çözebilmeyi (Gürdoğan Bayır, 2018: 81), farklılıklara saygı duymayı, empati kurabilmeyi sağlar. İncelenen ders kitabında barış değerine ilişkin tespit edilen ifadeler aşağıda sunulmuştur:

- *...kimse ile özellikle kendinden büyüklerle inat, kavga etmemeli (TNK, 1330: 92).*
- *Hasma çok hile demişler ukalâ
Cümleden eslemi terk-i gavgâ. Atayi (TNK, 1330: 37).
(Akıllı kimseler, düşmana dair çeşitli hileler anlatırlar / Hepsinden iyisi kavgayı terk etmektir.)*

Özgürlük/Bağımsızlık Değeri

"Tarz-ı Nevîn Kıraat" adlı ders kitabı özgürlük/bağımsızlık değerine ilişkin ifadelerin tespiti için incelendiğinde, bu değer ile ilgili ifadeler kitabın yalnızca iki yerinde rastlanmıştır (f=2; %0,9). Özgürlük, insanların karar ve eylemlerinde önceliklerini belirleme, seçme ve uygulama hakkının kendisine ait olması, engellenmemesi durumu olarak ifade edilebilir. Hürriyet sözcüğü Kamus-ı Türki'de Şemsettin Sami tarafından "*Esir ve köle olmayıp kendine malik ve müstakil olma, azadlık.*" olarak tanımlanmıştır (Akt.: Yücel, 2017: 180).

"Tarz-ı Nevîn Kıraat" adlı ders kitabı özgürlük değerine ilişkin ifadelerin sınırlı olmasının sebebi, farklı milletlerin bir arada yaşadığı Osmanlı topraklarının parçalanmasının önüne geçmek üzere Osmanlılık fikrinin kazandırılmaya çalışılması olduğu söylenebilir. Ders kitabında özgürlük/bağımsızlık değerine ilişkin tespit edilen iki ifade aşağıda sunulmuştur:

- “Hürriyet” demek, herkes hakkına, iradesine sahip olmak; şer’en, kanunun müsaade ettiği her şeyi - başkalarının hakkına dokunmaksızın- dilediği gibi, serbest yapabilmektir. Hürriyetine sahip olan kimseye (hür) derler ki serbest, kimsenin hükmü altında değil demektir. Mesela, şu oturduğumuz hâne benim malumdur. Kimsenin hissesi yoktur. Yani onu istersem satarım, “Niçin satıyorsun?” diyemezler (TNK, 1330: 10).
- “Hikâye ederler ki: Bir deve ile bir eşek ittifak edip kervandan kaçarlar; bir sahraya varırlar; orada güzel otlar, akarsular bulup yerler, içerler... Bir aralık merkep deveye der ki: Arkadaş! Bugün nail olduğumuz hürriyet; zevk ve sefaya doğrusu hiç diyecek yok! Öyle değil mi?” (TNK, 1330: 86).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmaya konu olan “Tarz-ı Nevîn Kıraat” adlı kitap, R.1330 / M.1914 yılında basılmış olup iptidai, rüstiye ve idadî okullarında Kıraat derslerinde okutulmak üzere hazırlanmış 160 sayfadan, 50 farklı metinden oluşan bir ders kitabıdır. Ders kitapları temel öğretim materyali olup ulusal ve evrensel değerlerin bireylere öğretilmesinde ve gelecek kuşaklara aktarılmasında önemli bir yere sahiptir. II. Meşrutiyet Dönemi’nde basılmış ve kullanılmış olan “Tarz-ı Nevîn Kıraat” kitabı, günümüzde uygulanan öğretim programlarında yer alan değerler açısından incelenmiştir. İncelemeye esas alınan değerler adalet, yardımseverlik, vatanseverlik, tasarruf, sorumluluk, sevgi, saygı, özgürlük, eşitlik, estetik, dürüstlük, duyarlılık, dayanışma, çalışkanlık, bilimsellik, barış, bağımsızlık, aile birliğine önem verme, dostluk, öz denetim, sabır değerleridir.

Kitapta en sık rastlanan değerler; çalışkanlık, bilimsellik, vatanseverlik, doğruluk, sevgi, hoşgörü, öz denetim, saygı ve estetik değerleridir. Bu değerlerin yanı sıra tasarruf, adalet, yardımseverlik, dayanışma, dostluk değerlerine de oldukça sık rastlanmıştır. Kitapta en az rastlanan değerler ise aile birliğine önem verme, sabır, sorumluluk, eşitlik, barış, özgürlük değerleri olmuştur. Ders kitabında değerler öğretici, öğüt verici metinler, hikâye ve öyküler aracılığıyla verilmeye çalışılmıştır. Bu bulgunun Gurbetoğlu (2007) ve Yazıbaşı (2018) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile benzer nitelikte olduğu görülmüştür. Gurbetoğlu (2007) tarafından yapılan II. Meşrutiyet yıllarında çocuk dergilerinde yer verilen ahlâki değerlerin amaç, içerik ve yöntemler açısından incelendiği araştırmada dergilerde en sık ele alınan değerlerin çalışkanlık, cesaret, yardımseverlik, dürüstlük olduğu ortaya konmuştur. Yazıbaşı (2018) tarafından yapılan, II. Meşrutiyet Dönemi’ne ait ilkököl çağındaki çocuklara yönelik yazılmış olan ahlâk risalelerinin incelendiği çalışmada ise, vatan ve millet sevgisi, çalışkan olmak, tutumlu olmak, büyüklere saygılı olmak, sabırlı olmak, yardımsever olmak, cesur olmak, itaatkâr olmak, özverili olmak gibi değerlerin ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Yinilmez Akagündüz (2017) II. Meşrutiyet Dönemi ders kitaplarından “İbtidailere Malumat-ı Ahlâkiyye ve Medeniyye” adlı ders kitabını incelediği çalışmada, kitapta “doğruluk, yalan söylememek, cesaret, fedakârlık, yardımlaşma, çalışkanlık-tembellik, nezaket kurallarına dikkat etmek, büyüklere saygı, küçüklere sevgi” gibi değerlerin yer aldığını belirlemiştir. Alabaş’ın (2019) II. Meşrutiyet Dönemi’nde ders kitabı olarak okutulan 1917 tarihli “Musâhabât-ı Ahlâkiyye ve Medeniyye” kitabındaki ahlâki değerleri incelediği çalışmada “sağlıklı olma, ölçülü olma, tutumlu olma, çalışkanlık, öz saygı, doğruluk, özgüven, cesaretli olma, aile birliğine önem, yardımlaşma, vatanseverlik ve haklara saygı” değerlerinin varlığı tespit edilmiştir. Doğan (1993) tarafından yapılan, II. Abdülhamit ve II. Meşrutiyet Dönemi’nde kullanılan ders kitaplarının incelendiği çalışmada, ders kitaplarında yetiştirilmesi hedeflenen insanın sevgi, doğruluk, dürüstlük, iyilik, yardımseverlik, kanaatkârlık, itaatkârlık, çalışkanlık, misafirperverlik, ana babaya saygı, sorumluluk, tasarruf gibi değerlere sahip bireyler olarak yetiştirilmek istendiği belirlenmiştir. Doğan (1993) bu bulgusunu şöyle özetlemektedir: “Bu dönemin insanı da tıpkı eskiler gibi hayatı seviyor, doğruluğa önem veriyor, yalan söylemiyor, itaatkâr, isyankârlığı reddediyor, iyiliği, mertliği, şükürü, kanaatkârlığı, idealleştiriyor, tembellik istenmiyor, tutumluluk öğütleniyor...” Tarz-ı Nevîn Kıraat kitabında yer alan metinlerde de benzer değerlerin yer aldığı ve bu tip insan yetiştirilmek istendiği görülmektedir. II. Meşrutiyet Dönemi vatandaşlık eğitimine dair araştırmaları

bulunan Üstel (2004: 32), dönemin ders kitapları içeriği ile ilgili olarak özellikle kitaplarda yer alan okuma parçalarıyla vatandaş kimlik ve erdemlerini geliştirmek, yarının neslini “hürriyet, müsâvat, adalet, uhuvvet” ilkeleri doğrultusunda yetiştirmek üzere mesajların iletildiğine dikkat çekmektedir.

II. Meşrutiyet Dönemi’nde Osmanlı toplumunun içine düştüğü buhranın temelinde ahlâki değerlerin aşınması veya yok olması sorununun bulunduğu devrin aydının genel kanısıdır. O nedenle değerlerin temelini oluşturduğu düşünülen ahlâki değerlerden başlayarak, eksikliği duyulan tüm değerlerin yeni kuşaklara aktarılması çok önemli bir eğitimsel hedef olmuştur (Gurbetoğlu, 2007: 83-97). Osmanlı döneminde üzerinde durulan ahlâki değerler doğruluk, hilim, tevazu, iffet, hayâ, sabır, kanaat, tevekkül, çalışkanlık, emanete riâyet, yardımlaşma, nezaket gibi değerlerdir (Kaya, 2012: 321). Araştırma sonuçlarına göre Tarz-ı Nevîn Kıraat ders kitabında tespit edilen değerler de Kaya (2012) tarafından o dönemde eksikliği duyulan ahlâki değerler olarak nitelendirilen değerler ile örtüşmektedir.

Kitapta değerlerin metinler aracılığıyla değer aktarımı yaklaşımı doğrultusunda verilmeye çalışıldığı görülmüştür. Metinler öğrencinin günlük yaşamı ile ilişkilendirebilecek şekilde verilmiştir. Metinlerdeki anlatım öğrenci seviyesine uygun basit, sade ve anlaşılır niteliktedir. Alabaşın (2018) yaptığı çalışmada, 1924 yılında basılmış ve Cumhuriyet’in ilk ders kitaplarından birisi olan Resimli, Yeni Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Medeniye adlı ders kitabı incelenmiş, kitapta resimler, hikâyeler, fabllar, şiirler ve bilgilendirici okuma parçaları aracılığı ile vatandaşlık ve ahlâki değerleri kazandırmanın amaçlandığı belirlenmiştir. Yinişmez Akagündüz (2017) tarafından yapılan çalışmada da “İbtidailere Malumat-ı Ahlakiyye ve Medeniyye adlı ders kitabında, öğrencilere iyi ya da ahlâklı bir yurttaş olmaları için yapmaları ve yapmamaları gerekenlerin soru cevap şeklinde ve yazıldığı dönemin toplumsal kabul ve gerçekler doğrultusunda çeşitli hikâyeler aracılığıyla örneklendirilerek yani değer aktarımı yaklaşımları ile verilmeye çalışıldığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar da araştırmanın bulguları ile örtüşür niteliktedir.

Yapılan araştırmanın sonuçları özetlenecek olursa; Tarz-ı Nevîn Kıraat ders kitabında bulunan metinlerde tespit edilen değerler ile Sosyal bilgiler başta olmak üzere günümüzde uygulanan öğretim programlarında yer alan bazı değerlerin örtüştüğü söylenebilir. Araştırmada çalışkanlık, bilimsellik, vatanseverlik değerlerinin diğer değerlere oranla daha sık yer aldığı ancak sorumluluk, eşitlik, barış, özgürlük değerlerine ilişkin ifadelerin daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir toplumu ayakta tutan milli ve manevi değerlerin nesilden nesile aktararak kazandırılması önem arz etmektedir. Değerler toplumların bekâsı için vatandaşların sahip olması gereken genel kabullerdir. Bugün yaşanan şiddet olaylarının, çevre problemlerinin, hak ihlallerinin artması bütün ülkelerde değer eğitime verilen önemin artmasına neden olmuştur. Değerlerin bireyler tarafından içselleştirilebilmesi için doğru hazırlanmış materyallere ve doğru seçilmiş yöntem ve tekniklerin uygulanmasına ihtiyaç vardır.

Geçmişte eğitim alanında yapılan çalışmaların, ortaya konan eserlerin incelenmesi bugün gerçekleştirilecek faaliyetlere rehberlik edecektir. Bu kapsamda tarih boyunca Türklerin sahip olduğu değerler ve değer eğitimi yaklaşım ve yöntemleri araştırılmalı, kullandıkları öğretim materyalleri geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelenerek değerler eğitiminin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesine katkı sağlayacak ders kitapları hazırlanmalıdır. Bu çalışmada II. Meşrutiyet Dönemi’nde kullanılmış bir ders kitabı incelenmiştir. Türk eğitim tarihinde, dönemin şartları ne olursa olsun, yaşanan sıkıntı ve zorluklara rağmen değerlerin küçük yaşlardan itibaren kazandırılmasına önem verildiği ve değerlerin ders kitabında değer aktarımı yaklaşımı doğrultusunda yer aldığı tespit edilmiştir. Araştırma Tarz-ı Nevîn Kıraat kitabının incelenmesiyle sınırlıdır. Kıraat derslerinde kullanılan risale, ahlâk kitapları ve kıraat kitapları gibi birden fazla öğretim materyalinin değerler açısından karşılaştırılması olarak incelenmesi yoluyla daha kapsamlı sonuçlar elde edilebilir. Osmanlı Devleti’nin farklı dönemlerinde kullanılan ders kitaplarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi yoluyla

değerler eğitiminin Türk toplumunda değişim ve sürekliliğini ortaya koyan çalışmalar yapılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Aksoy, İ. (2011). Türklerde aile ve çocuk eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(16), 11-19.
- Aktaş, Ö. ve Safran, M. (2013). Evrensel bir değer olarak barış ve barış eğitiminin tarihçesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 172 (172), 131-150.
- Akün, Ö.F. (1995). Fâik Reşad (1851-1914). *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (s.103-109). <https://islamansiklopedisi.org.tr/faik-resad> adresinden 28.07.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Akyol, Y. (2017). II. meşrutiyet dönemi eğitimcilerinin değerler eğitiminde edebî ürünlerin ve müziğin kullanımına ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(3), 376-393.
- Akyüz, Y. (2013). *Türk eğitim tarihi* (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Alabaş, R. (2018). Cumhuriyet'in ilk yıllarında ilk mekteplerde insani ve toplumsal değerler eğitimi: Resimli, yeni musâhabât-ı ahlâkiye ve medeniye ders kitabı örneği. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 18 (36), 55-87.
- Alabaş, R. (2019). Moral values in school textbooks during the second constitution and early republican periods: the case of the lectures on morality. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(3), 73-86.
- Arıcı, A. (2016). Estetik değer oluşturmada masalların rolü: Türk masalları örneği. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 1017-1035.
- Arslanoğlu, İ. (2005). Türk değerleri üzerine bir değerlendirme. *Felsefe Dünyası*, 1(41), 64-77.
- Aslan, T. (2010). Osmanlı Devleti'nin siyasî ve idarî tarihinde adalet ve müsavat meselesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 21, 1-20.
- Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu. (1997). *Atatürk'ün söylev ve demeçleri I-III*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayını.
- Bostan, M. (2017). Osmanlıda vakıfların yeri ve önemi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2 (7), 119-128.
- Bozkurt, E. (2019). Karakter eğitimi ve değerler eğitimi ile ilgili temel kavramlar. B. Özer (Ed.), *Karakter ve değerler eğitimi*, (s. 2-23). Ankara: Pegem Akademi.
- Chatanya M. (2017). Value based education and methods, strategies, approaches to impart it in education. *International Journal Of Research Culture Society*, 1(5), 6-10.
- Cömert, G. (2014). *İptidailerde kullanılan coğrafya kitaplarının incelenmesine bir örnek: Küçüklere coğrafya hikayeleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çam, İ. D., Yılar, M. B. ve Ünal, O. (2020). Son dönem Osmanlı ve güncel ders kitaplarında tasarruf değeri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3) 100. Yıl Eğitim Sempozyumu Özel Sayı, 350-374.
- Demirkol, M. (2015). Barışın inşasında sevgi ve adaletin gücü. *International Journal of Sport Culture and Science*, 3 (4), 416-424.
- Demirutku, K. (2019). Beşeri değerler: Kuramlar, görgül çalışmalar ve değer eğitimi önerileri. F. Ersoy ve P. Ünüvar (Ed.), *Karakter ve değerler eğitimi*, (s. 51-84). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dilmaç, B. (2012). *İnsanca değerler eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, N. (1993). İlk ve orta dereceli okul ders kitapları ve sosyalleşme (1876-1918). Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Duman, D. ve Tuna, E. (2012) II. Meşrutiyet Dönemi ilk vatandaşlık kitaplarından biri olan "Rehber-i İttihad"ın içerik analizi. *Turkish Studies*, 7(4), 1631-1648.

- Ergen, G. (2017). Eleştirel-bilinçli sevgi eğitimi-eğitimi değerler ekseninde yeniden düşünmek. S. Z. Genç (Ed.), *Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması*, (s. 171-194), Ankara: Pegem Akademi.
- Erkılıç, T. A. (2019). Değişim ve değerler eğitiminin gerekçeleri. F. Ersoy ve P. Ünüvar (Ed.), *Karakter ve değerler eğitimi*, (s. 1-30). Ankara: Anı Yayıncılık
- Faik Reşad (1330/1914). *Tarz-ı nevîn kıraat*. İstanbul: Artin Asaduryan ve Mahdumları Matbaası.
- Gulati, S. ve Pant, D. (2006). Education for values in schools - a framework, DEPFE (Department Of Educational Psychology And Foundations Of Education), NCERT (National Council Of Educational Research And Training) New Delhi - 110016. <http://www.ncert.nic.in/departments/nie/depfe/Final.pdf> adresinden 21.07.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Gurbetoğlu, Ali. (2007). II. Meşrutiyet dönemi çocuk dergilerinde ahlak eğitimi ve ahlaki değerler (1908-1918). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 81-101.
- Gültekin, F. (2019). Karakter ve değer eğitiminde kültürlerarası farklılaşma ve birlikte yaşama kültürü. V. Aktepe ve M. Gündüz (Ed.), *Karakter ve değer eğitimi*, (s. 111-132). Ankara: Pegem Akademi.
- Gürdoğan Bayır, Ö. (2018). Barış ve çatışma çözme eğitiminde sosyal bilgiler. F. Ersoy ve H. Karaduman (Ed.), *Sosyal bilgilerde güncel okumalar*, (s. 81-106). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi (24. Basım)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, U. (2012). *1839-1923 tarihleri arasında Osmanlı'da ahlâk eğitimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kayadibi, F. (2012). Sevgi faktörünün eğitim verimliliği üzerine etkisi. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 0 (5) , 33-50.
- Keklik, E. (2018) II. Meşrutiyet Döneminde Osmanlı eğitimi: Problemler, tartışmalar, teklifler. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Konan, B. (2019). İnsan hakları ve temel özgürlükler açısından Osmanlı Devleti'ne bakış. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 15(4), 253-288.
- Korkmazgöz, R. (2019). Değerler eğitiminin inanç sistemi açısından değerlendirilmesi. B. Özer (Ed.), *Karakter ve değerler eğitimi*, (s. 120-143). Ankara: Pegem Akademi
- Kurtdede Fidan, N. (2019) Değer eğitimi yaklaşımları. F. Ersoy ve P. Ünüvar (Ed.), *Karakter ve değerler eğitimi*, (s. 85-114). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/> adresinden 23.07.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Özen, Y. (2015). *Sorumluluk eğitimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Öztürk Demirbaş, Ç. (2019). İnsani-kültürel kalkınma sürecinde değer eğitimi. V. Aktepe ve M. Gündüz (Ed.), *Karakter ve değer eğitimi*, (s. 212-243). Ankara: Pegem Akademi.
- Schwartz. S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45 <https://www.researchgate.net/publication/227762767> adresinden 23.07.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Schwartz, S. H. (1996). Values priorities and behavior: applying a theory of integrated values systems, C.Seligman etc. (Eds.) *Psychology of Value: Ontario Symposium*, 8, 1-24, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey: Inc.Publishers
- Tekke, M. (2019). Değerlerin tanımı ve sınıflandırılması: Milli-manevi değerler ve evrensel değerler. B. Özer (Ed.). *Karakter ve değerler eğitimi*, (s. 80-92). Ankara: Pegem Akademi.
- Tetik, İ. (2009). *II. Abdulhamit Dönemi ahlâk kitapları (Risale-i Ahlâk, İlm-i Ahlâk ve Bergüzâr-ı Ahlâk) üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Tezcan, M. (2018). *Değerler eğitimi-sosyolojik yaklaşım*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Tunç Yaşar, F. (2018). II. Meşrutiyet Dönemi'nde yurttaşlık, ahlak ve medenilik eğitimi: Malumat-ı medeniye ders kitapları. *Osmanlı Araştırmaları*, 52 (52), 311-342 .
- Ulusoy, K. (2019). *Karakter değerler ve ahlak eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Üstel, F. (2004). *Makbul vatandaş'ın peşinde: II. Meşrutiyet'ten bugüne vatandaşlık eğitimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yazıbaşı, M. (2018). Son dönem Osmanlı ahlak risalelerinde öne çıkan değerler (1908-1918). *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10, 347-363.
- Yinilmez Akagündüz, S. (2017). II. Meşrutiyet Dönemi ahlak eğitimine örnek bir ders kitabı: İptidailerde malumat-ı ahlakiyye ve medeniyye. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(7) 240-257.
- Yılar, M.B. ve Çam, İ. (2021). Who are we? And who are they? The construction of Turkish national identity in textbooks within the context of the Turkish War of Independence. *Middle Eastern Studies*. 1-24. DOI: 10.1080/00263206.2021.1885027
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yücel, D. M. (2017). Son dönem Osmanlı düşüncesinde hürriyet kavramının çözümlemesi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 179-188.

Examining the coursebook "Tarzı Nevin Kıraat" in terms of values

Extended Abstract:

Values are the thoughts and beliefs that help individuals act in harmony in social life and guide them in decision-making processes. When the definitions regarding the concept of value are reviewed, it is generally associated with such expressions "guide, compass, thought system, belief, morals, preference, desire." It is seen that it is expressed with concepts. According to Chaitanya (2017: 6), values are principles and beliefs that generally guide behaviors and actions in our daily lives and direct us to decide what we want.

Every society has a unique system of values that inherent with its history, culture, and beliefs. The functioning of this system plays an essential role in the survival of society. According to Akyol (2017: 377), the progress of a society depends on developing national and cultural values in citizens, and many problems arise from the loss of importance in values. For example, it is observed that patriotism is a necessity in societies that have to fight against terrorism, honesty in societies suffering from bribery and corruption, family unity in societies in which the family institution is seriously damaged, and diligence and responsibility in societies resisting poverty.

National and universal values desired to be developed in children can be different by time and society. Although values education is a new concept and practice in Turkish education and culture, it is well-known that developing a good character and naming is important for Turkish people and carried out considering the favored values in society such as courage and honesty. Besides, those values are taught to children through tales and stories (e.g., Dede Korkut). The values reflecting the synthesis of Turkish culture and Islamic civilization during the Ottoman Period were based on morals. Today, fundamental values in the renewed curriculum of 2018 are determined as "Justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism, benevolence."

There is an ontological link between education and values. Education is not possible without values, and without education, it is not possible to develop awareness and concern about values (Ergen, 2017: 176). The internalization of values by individuals depends on the effectiveness of values education. Thus, the teaching approaches, methods, and materials should be carefully selected, prepared, and applied efficiently. Textbooks are the primary sources and teaching materials in transferring

knowledge, skills, and values. The texts, poems, stories, and tales in the textbooks reflect values, and teachers benefit them in line with various teaching methods.

Textbooks that reflect the official ideology of the state are like a light from the past to the future (Cömert, 2014: 64). According to Karasar (2012, p.183), documents ensure the accumulation and continuity in knowledge, reflecting the past. Textbooks are historical documents and evidence of the period in which they are published. Books are written sources that transfer the information about the current facts and events to new generations. The desired behaviors, knowledge, skills, and values for students can be revealed by examining the textbook's content.

The current study aimed to translate and analyze the textbook of "Tarz-ı Nevîn Kıraat" by core and other values in the Social Studies Curriculum. The textbook was prepared by Fâik Reşad in R.1330 / M.1914 and used in primary, elementary, and high schools during the II. Constitutional Monarchy period. It was translated from Ottoman Turkish to contemporary Turkish for the study. The addressed values were justice, benevolence, patriotism, austerity, responsibility, love, respect, freedom, equality, aesthetics, honesty, sensitivity, solidarity, diligence, scientific approach, peace, independence, family unity, friendship, self-control, and patience.

It is qualitative research in which a document analysis method (documentary screening) was applied to collect data. The obtained data were analyzed with content analysis techniques.

Textbooks are the primary teaching materials and have an important place in transferring national and universal values to individuals and future generations. The Kıraat textbook, which was published and used during the II. Constitutional Monarchy was examined in terms of the values in the current curriculum. To the study findings, the most common values in the textbook of "Tarz-ı Nevîn Kıraat" were diligence, scientific approach, patriotism, honesty, love, tolerance, self-control, respect, and aesthetics. Austerity, justice, benevolence, solidarity, and friendship values were also frequently addressed in the book. The least common values in the textbook were family unity, patience, responsibility, equality, peace, and freedom. The values in the book were presented using informational, advisory texts, stories, and tales.

It can be suggested that the values in the "Tarz-ı Nevîn Kıraat" and some values in the current education programs, especially in the Social Studies curriculum, overlap. The results showed that the values of diligence, scientific approach, patriotism, and honesty were dealt with in the textbook, but the expressions regarding responsibility, equality, peace, and freedom were not discussed adequately. This finding was similar to the results of the studies by Gurbetoğlu (2007) and Yazıcıbaşı (2018). In the study by Gurbetoğlu (2007), which examined the moral values in children's magazines during the II. Constitutional Monarchy by purpose, content, and methods revealed that the most frequently discussed values were diligence, courage, solidarity, and honesty. In his study, Yazıcıbaşı (2018) investigated the moral treatises written for primary-school-age children in the II. Constitutional period, and found that values such as patriotism, diligence, frugality, respect for elders, patience, solidarity, bravery, obedience, self-sacrifice were commonly mentioned in those treatises.

According to the Ottoman intellectuals, the main reason for the depression of the Ottoman society in the II. Constitutional Monarchy was the deterioration of moral values. Therefore, it became the primary educational goal to transfer the missing values to new generations, starting with the morals that were considered based on values (Gurbetoğlu, 2007, p.83-97). The moral values emphasized in the Ottoman Period were honesty, dignity, chastity, modesty, patience, frugality, trust, diligence, trustworthiness, solidarity, and courtesy (Kaya, 2012, p. 321). According to the results, the values determined in the Kıraat textbook, and the values described by Kaya (2012) were similar.

The intergenerational transfer of national and moral values is essential for the maintenance of social peace. The internalization of values can be ensured through correct methods, techniques, and materials. Textbooks are primary sources and necessary teaching materials. Books are written sources and transfer tools that reflect the facts and events of the period they are published. Simultaneously, they are the historical evidence of the time they are published. A review of the educational studies and pieces in the past can guide the activities today. It is suggested that the results of the current study will contribute to the education of values.

Key Words: *Value, Textbook, Tarz-ı Nevîn Kıraat, Values education*



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.797239

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2021, 40(1), 191-205

Öğretmenlerin İstihdam Şekillerine Göre İş Doyum Düzeyleri İle İş Performansları Arasındaki İlişki¹

Fatih KAVAKLI¹, İbrahim GÜL²

Makalenin Geliş Tarihi: 19.09.2020

Yayına Kabul Tarihi: 30.04.2021

Online Yayınlanma Tarihi: 30.06.2021

Bu çalışma, öğretmenlerin istihdam şekillerine göre, iş doyum düzeyleri ile iş performansları arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan bu araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Erzurum ilinin güneyinde yer alan ilçelerdeki (Hınıs, Tekman, Karayazı ve Karaçoban) okullarda görev yapan kadrolu, sözleşmeli ve ücretli (Ek Ders karşılığı görev yapan) 104 okulda görevli 1294 öğretmeni kapsamaktadır. Bu araştırma evreninden, orantısız küme ve tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 875 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bu öğretmenlere hem 'Minnesota İş Tatmini Ölçeği' hem de 'İş Performansı' ölçeği uygulanmıştır. Daha sonra öğretmenlerin verdiği cevaplar SPSS paket programında analiz edilmiş olup iki değişken arasındaki korelasyona bakılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin iyi ve iş performansı algılarının çok iyi düzeyde olduğu, öğretmenlerin iş doyum algıları ile performans algıları arasında pozitif yönde orta seviyede bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin istihdam şekline göre, iş doyum ve performans değerleri incelendiğinde, ücretli öğretmenlerin kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlere oranla ortalamalarının daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca, iş doyumunun iş performansını yüksek düzeyde anlamlı yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İş Doyum, Performansları, İstihdam, Öğretmen

GİRİŞ

Günümüzde hızla değişen örgütsel öğrenme sürecinde, örgütlerin başta gelen temel amacı verimliliği artırmak ve başarı seviyesini yükseltmektir. Bunu en etkili şekilde başarmanın yolu, çalışanların iş doyumları ve onların performanslarını artırarak örgütün beklentileri ile uyumlu hale getirmeye çalışmaktır (Tekeli ve Paşaoğlu, 2012). Buna bağlı olarak çalışanları etkili kılmmanın yolu ise, önemli ölçüde onların yapmış oldukları işi seyerek ve isteyerek yapmalarına yani iş doyumuna bağlıdır. İş doyumunu olumsuz etkileyen unsurlar arasında çalışma koşullarının iyi olmaması, tatmin edici bir ücret alamama, üstlerden takdir görmeme ve statü eksikliği gibi faktörler yatmaktadır (Bozkurt ve Bozkurt, 2008). Bu hususlar dikkate alınarak, örgütler iş doyumunu etkileyen unsurları belirleyerek bunların iyileştirilmesi için çaba sarf etmelidirler (Quick ve Nelson, 1995). Özetle, örgütler eğer hayal

¹ Okul Müdürü, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, fatihkavakli2525@gmail.com , ORCID: 0000-0003-1893-1711

² Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, igul@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5794-5828

Gül İ. Ve Kavaklı F. (2021). Öğretmenlerin İstihdam Şekillerine Göre İş Doyum Düzeyleri İle İş Performansları Arasındaki İlişki. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1) 191-205. DOI: 10.7822/omuefd.797239

kırıklığına uğramak istemiyorlarsa, verimliliği ve performansı artırıcı önlemler alarak bunları en üst düzeye çıkarmak için gerekli tedbirleri almalıdırlar.

Türkiye’de Öğretmen İstihdamı

Türkiye’de, eğitim-öğretim hizmetleri Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatınca merkezden idare edilmektedir. Cumhuriyetin ilan edilmesinden 1980’li yıllara değin, Türkiye’de öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin istihdam edilmesi hususunda tek etkin ve yetkin makam Milli Eğitim Bakanlığı olmuştur. Cumhuriyetin ilanından bugüne değin öğretmen eğitimine paralel olarak öğretmen istihdamı da hep problem olagelmıştır. Kalkınma planları gözden geçirildiğinde, bütün kalkınma planlarında karşılaşılan problem, öğretmenlerin istihdamına yöneliktir. Öğretmen yetiştirilmesi ve istihdamı konusunda çeşitli yöntemler denenmiş olmasına rağmen, bugün de hala öğretmen yetiştirme ve istihdamına yönelik kalıcı, süreklilik arz eden çözümler üretilmemiştir. Hala birçok okulda öğretmen açığı bulunmakta, aynı zamanda birçok öğretmen atama beklemektedir. Türkiye’de öğretmenler genellikle aşağıdaki şekillerde istihdam edilmektedirler.

Kadrolu öğretmen

Kadrolu öğretmenler, eğitim-öğretim hizmetlerinin esas unsurları olup, Devlet Memurları Kanunu’nun (DMK) 40.maddesine göre istihdam edilmektedirler. Memuriyet güvencesi olan sınıfın, sosyal güvenlik hakları T.C. Emekli Sandığına temin edilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı’nda görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğu kadrolu öğretmenler olup, bu öğretmenler öğretmen istihdamının ana sınıfını oluştururlar.

Sözleşmeli Öğretmen

Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin istihdam şekillerinden bir diğeri ise sözleşmeli öğretmenliktir. Bu öğretmenler 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun (DMK) 4. Maddesinin B / C bentlerine göre, burada belirtilen esaslar kapsamında görevlerini icra etmektedirler.

Vekil öğretmen

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde öğretmen olarak görevlendirilmeye yönelik bir başka uygulama ise vekil öğretmenlik uygulamasıdır. Vekil olarak görevlendirilen öğretmenler DMK’nın 86. maddesi kapsamında görevlendirilmektedirler. Öğretmenlerin hukuki izin, geçici görev, disiplin cezası uygulaması yahut meslekten uzaklaştırmaları sebebiyle görevlerinden geçici bir süre uzak kaldığı durumlarda, bu öğretmenlerin yerlerine kurum bünyesinden yahut başka okullardan ya da açıktan vekil olarak bu öğretmenler görevlendirilmektedirler. Vekâleten yürütülen bir görev olduğu için yerine atama olması durumunda vekil öğretmen görevinden istifa etmiş sayılmaktadır.

Ücretli öğretmen

Ülkemizde KPSS puanlarına dayalı bir atama sistemi uygulanmaktadır. Atamalardan herhangi bir sebeple boşta kalan öğretmen kadrolarının tamamlanması ve eğitim öğretim sürecinin sekteye uğramadan devam ettirilebilmesi için taşra teşkilatında, ders saati ücreti karşılığı geçici süreli olarak öğretmen temin edebilmesi öngörülmüştür. Bu atama sistemi, 657 sayılı DMK’nın 89. maddesine dayanmaktadır. Bu madde gereği, her derecedeki eğitim ve öğretim kurumlarında öğretmen veya öğretim üyesi bulunmaması durumunda öğretmenlere, öğretim üyelerine ya da diğer memurlara ya da açıktan atanacaklara ücret ile ek ders görevi verilebilmektedir. Ücretli öğretmenler, kadrolu öğretmen atamalarının yapılmasının ardından, tespit edilen boş kontenjanlara ilgili düzenlenen kanuna göre atanırlar. Ücretli öğretmenlerin atandıkları yerleşim birimleri daha çok köy, belde, ilçe gibi kırsal kesimde, öğretmen temininde sıkıntı yaşanan bölgelerde yoğunlaşmaktadır. Bununla birlikte, şehirlerin kıyı mahallelerine ve bazı branşlarda şehir merkezlerine de ücretli öğretmen atamalarının yapıldığı görülmektedir (Kaşarcı vd., 2016).

Asker Öğretmen

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan öğretmenlerin istihdam şekillerine bakıldığında, bu istihdam şekillerinden birisinin de asker öğretmenlik olduğu görülmektedir. Asker öğretmenler, “Askerlik Yükümlülüğünü Milli Eğitim Bakanlığı Emrinde Öğretmen Olarak Yerine Getirecekler Hakkında Yönetmelik” hükümlerine göre ve 1076 sayılı Kanuna göre görevlendirilmektedirler. Bu öğretmenler yedek subay statüsünde görev yapmakta olup, seçimleri Genelkurmay Başkanlığı tarafından yapılarak Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki okullarda öğretmen olarak görev yapmaktadırlar (Soydan, 2012).

İş Doymu

İş doyumunun farklı şekillerde tanımı yapılmaktadır. Barutçugil'e (2004) göre, iş doymu, çalışanın yaptığı işin ve elde ettiklerinin ihtiyaçlarıyla ve kişisel değer yargularıyla örtüştüğünü fark etmesinin bir sonucu olarak yaşadığı duygudur. Başka bir anlatımla, iş doymu denilince işten elde edilen maddi çıkarlar, çalışanın birlikte çalışmaktan zevk aldığı iş arkadaşları ve elde edilen ürünün sağladığı bir mutluluk akla gelir (Akşit-Aşık, 2010). Bireyin yaptığı işi veya onun işyeri hakkında duygu ve düşünceleri hakkında bilgi verebilecek önemli bir değişken olarak görülmektedir. İş doymu bireyin çalıştığı örgütüne ve işine yönelik beklenti ve tutumlarını ifade etmektedir.

Bireyin örgütteki enerjisini artıran ve üretime yönlendiren şey onun motivasyon düzeyinin yüksek olmasıyla ilgili olduğu bilinmektedir. İş doymu, kişisel ve içsel olup ihtiyaç, ilgi merak ya da keyif alma üzerine odaklanmaktadır. Aynı zamanda iş doymu bireyin dışında cereyan eden unsurlara bağlanmaktadır. Bir bakıma iş doymu, bireyin kendi içinde ve ötesinde ortaya çıkan, iş ile alakalı davranışı başlatan ve davranışın şeklini, yönünü yoğunluğunu ve belirleyen güçler bütünüdür (Hoy ve Miskel, 2010). İçsel doyum, kişinin kendi iç dünyasından gelen ve yapılan işin özüne ait iş doyum şeklidir. İş doymu kaynağı içsel olan iş görenler, yani içsel motivasyona sahip olanlar az bir ücret karşılığında çalışmaya razı olurlar. Bu durum örgütteki maliyetlerin azalmasına katkıda bulunur. İçsel doymu yüksek olan iş görenler, işlerini daha arzulu ve istekli bir şekilde yapar ve işlerin düzgün olması için daha fazla çaba sarf ederler. Dışsal doyum, cezalandırma ve ödüllendirmelere dayalı doyum türüdür. İyi bir konum ve mevki elde etme ya da liyakate dayalı yükselme (terfi etme), şikâyete konu olan şeylerden kaçınma gibi durumlar dış güdüleyicilerle ilgilidir. Eylemin kendisi yerine eylemin bize kazandıracakları ile ilgilidir. Dışsal doyum, iş doymu üzerine davranışsal bir açıdan bakmadır. Yani bu anlamda iş doymu ve davranış, ödül ve ceza açısından açıklanmaktadır. Dışsal doyum çalışanı özendiren, isteklendiren ve caydıran şeylere göre hareket etmesine neden olur (Hoy ve Miskel, 2010). Bireyin çalışma koşulları ve imkânları, işyerinin ücret politikaları, şirketin imajı, kurumun bireye sunduğu iş güvencesi, bireyin yaptığı işte yükselme ve terfi etme olanakları, işyerinin sosyal ortamı, kurumun bireye sunduğu ya da kazandırdığı statü ve semboller, dışsal doyumunu etkileyen önemli unsurlardır (Ertan, 2008).

İş Performansı

Çalışmanın önemli kavramlarından birisi olan performans, “çalışanın belirli bir zaman dilimi içinde kendisine verilen vazifeyi ya da işi yerine getirmesi sonucu elde etmiş olduğu neticedir” (Bingöl, 2006, s. 321). Buna bağlı bir başka önemli kavram ise iş performansıdır. İş performansı, çalışanın verilen görevi yapmak için gösterdiği bütün gayretler doğrultusunda ortaya koyduğu başarı seviyesidir (Boyacıoğlu, 2004). İstihdam ise insanı bir işte, bir görevde kullanma, çalıştırma (TDK, 2019) olarak tanımlanabilir.

Performans kavramının ne anlama geldiği hususunda birçok farklı görüş bulunmaktadır. O bireyin başarılarının kayıtları bütünü olarak ifade edilebilir. Kane (1996) performansı, bireyin arkasında bıraktıklarının bütünü olarak tanımlamaktadır. Bernadin ve diğerleri (1995), performansı yapılan işin çıktılarını olarak tarif etmektedir. Oxford İngilizce sözlükte ise performans, bir şeyi başarmak, bir işi ifa

etmek, verilen bir görevi yerine getirmek, üstlenilen bir görevi tamamlamak olarak tanımlanmaktadır. Performans aynı zamanda davranışlar olarak da tanımlanabilir. Capbell (1990), performansı davranışlar olarak tanımlamakta ve çıktılardan farklı olduğunu ifade etmektedir (Armstrong, 1999).

Performans sözcüğü, Fransızca 'performance' kelimesinden Türkçeye geçmiştir. Kelimenin Türkçe karşılığı ise 'başarım'dır (TDK, 2019). Türkçe karşılığı 'başarım' olan performans kelimesi, bireyin herhangi bir görevi başarma isteğini göstermektedir. Bireyin ortaya koyduğu işte en iyi dereceyi tanımlanmaktadır. İş, görev ve çalışmada gösterilen başarı olarak nitelendirilmektedir.

Performans, hedefe ulaşmak için görevin tamamlanma düzeyini ifade etmektedir. Bu konuda çalışanların ortaya koyduğu davranışlar da bu tanımın içine dâhil edilmektedir. Tanım biraz daha sınırlandırılacak olursa, çalışanın belirli bir zaman süresi içinde üzerine aldığı görevi gerçekleştirebilmesidir. Başka bir tanıma göre, performans, ölçütleri belli olan görevin yerine getirilmesi için üretilen ürün, hizmet ya da düşüncedir. Performans belirleme işletmelerde karşılaşılan bir durumdur. İş performansı belli bir zaman süreci sonunda ortaya konan somut çıktılardır. İşletmenin belirlediği hedeflere ulaşması ve bunun için ortaya konan gayretlerin değerlendirilmesi olarak da açıklanabilir (Baş ve Ayhan, 1991).

Performans kavramına yönelik ortaya konulan tanımlar genellikle, bir işin veya verilen bir görevin başarılı bir biçimde yerine getirilmesine vurgu yapmaktadır. Ancak, işgörenlerin verilen bir işi kusursuz bir biçimde yapmaları da çoğu zaman yetmeyebilir. Mesela, bir otelde çalışan bir şef aşçının mükemmel lezzetlere sahip ürünler ortaya koyması onun performansı için tek ölçüt olamaz. Beraberinde çalışan aşçı yardımcıları ya da diğer mutfak görevlilerine karşı tutum ve davranışları, onların gelişimi için gösterdiği çaba, öteki bölüm yöneticileri ile olan münasebetleri, çalıştığı ortamın sağlığa uygunluk durumu gibi diğer unsurlar da hiç şüphesiz onun performansını belirleyen ölçütler arasında yer alır (Ertan, 2008). Yaptığı iş hakkındaki bilgi ve donanımı, bu hususta almış olduğu eğitimler, iş görenin psikolojik ve fizyolojik özellikleri, iş görenin yaptığı işe dair tutumu ve yetenekleri iş görenin performansının bileşenleridir (Yavuz, 2018).

Eğitim örgütlerinin sürdürülebilir bir başarı yakalaması için sistem içindeki unsurları aktif ve verimli bir şekilde kullanmaları gerekir. Bu bağlamda, eğitim sisteminin temel unsuru olan öğretmenlerin işe karşı sergiledikleri tutum ve davranışları, örgüt verimine etki eden önemli değişkenlerden biri olduğu düşünülmektedir. Son yıllarda önemi anlaşılan iş doyumunu, eğitim kurumu yöneticilerinin özellikle dikkate almaları gereken önemli bir kavramdır. İş doyumunu yüksek olan öğretmenlerin etkili öğrenme yaşantıları planlama, uygulama ve değerlendirmede istekli oldukları ve aynı zamanda iş doyumunun iş verimlerini artırdığı bilinmektedir. Derslerini verimli bir şekilde işleyen bir öğretmenin öğrenciler için daha etkili öğrenmeyi gerçekleştirdiği ve okul idarecileri tarafından performanslarının yüksek görüldüğü söylenebilir (Jesus ve Lens, 2005). Bu nedenle iş doyumunu, öğretmenlerin performansını hem etkileyen hem de belirleyen bir unsur olarak görülmektedir. Bu amaçla öğretmenlerin iş doyumunun, iş performansına etkileri bu araştırmanın konusunu oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin kadrolu, sözleşmeli ya da ücretli olarak farklı istihdam tiplerinde çalıştırılmasının, özlük hakları, ücretlendirme gibi ayrıcalıkları olmasının, performanslarına etki eden unsurlar arasında yer aldığı ve bu durumun öğretmenlerin iş doyumunu ve performansına etki ettiği düşünülmektedir. Bu çalışmada, ücretli, sözleşmeli ve kadrolu öğretmenlerin görüşlerine başvurularak, öğretmenlerin istihdam şekillerinin iş doyumunu ve performansları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulguların, bu konuda araştırma yapacak araştırmacılara yol göstereceği ve elde edilecek sonuçların Türkiye'de öğretmen istihdamında yaşanan problemlerin çözümüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin iş doyumunu ve performansları ne düzeydedir?

2. Öğretmenlerin iş doyum ve performans düzeyleri cinsiyet, medeni durum ve istihdam tipi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin iş doyum ile performans düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin iş doyumunu onların performanslarının bir yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama modelinde tasarlanmıştır. İstihdam şekillerine göre, öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin iş performansı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, tarama yöntemlerinden birisi olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla sayıda değişkenin birlikte değişip değişmediğini ve/veya değişimin hangi düzeyde gerçekleştiğini tespit etmeyi belirlemek için tasarlanan araştırma modelleridir (Karasar, 1991).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Erzurum ili güney ilçelerinde (Karaçoban, Karayazı, Tekman ve Hınıs) görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu öğretmenler ücretli, sözleşmeli ve kadrolu olmak üzere üç farklı şekilde istihdam edilmektedirler. Araştırmanın modeline uygun olarak 2018-2019 eğitim öğretim yılında farklı istihdam şekillerinde görev yapmakta olan 1468 öğretmen bu araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Bu çalışmada orantısız küme ve tesadüfi örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma evrenini oluşturan her okul bir küme kabul edildikten sonra bu okullarda çalışan öğretmenler arasından tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 875 kişi örneklem kabul edilmiştir. 2500 kişilik bir evrende .05 anlamlılık düzeyinde örneklem büyüklüğü 333 kişi yeterli olarak kabul edilmektedir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Bu hesaplama göre, araştırma evreninden farklı istihdam şekillerine göre alınan örneklem yeterli görülmüştür.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine bakıldığında, 500'ü kadın, 375'i erkektir. 352'si evli, 519'u bekâr olup 4 tanesi cinsiyetini belirtmemiştir. 10'u ön lisans, 829'u lisans ve 36'sı yüksek lisans mezunudur. 154 öğretmen ücretli, 479 öğretmen sözleşmeli ve 242 öğretmen kadrolu olarak istihdam edilmektedir. Öğretmenlerin 154'ü 10 yıldan az, 479'u 11-20 yıl, 242'si 21 yıl üzeri kıdeme sahiptirler. İlkokullarda çalışan 364, ortaokulda çalışan 394 ve lisede çalışan 115 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmaya katılan 2 öğretmen hangi kurumda çalıştığını belirtmemiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında öğretmenlerden veri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen *Kişisel Bilgi Formu* ile *Minnesota İş Tatmini Ölçeği ve Çalışan Performans Ölçeği* kullanılmıştır. "Minnesota İş Tatmini Ölçeği" Weiss ve arkadaşları (1967) tarafından geliştirilmiş olup, uzun formu (orijinali) 100 ifadeden oluşmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin içsel ve dışsal iş tatmini boyutlarını kapsayan, 20 maddeden oluşan kısa formu kullanılmıştır. Ölçekteki maddeler 5'li Likert tipi derecelendirme skalası ile Hiç memnun değilim (1), memnun değilim (2), kararsızım (3), memnunum (4) ve çok memnunum (5) şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçeğin geçerlik çalışması yapılmış olup birinci boyut toplam varyansın %24'ünü ikinci boyut %19'unu açıklamaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri topluamda ,89 ($\alpha=.89$), içsel doyum boyutunda ,84 ($\alpha=.84$), dışsal boyutunda ,78 ($\alpha=.78$) olarak hesaplanmıştır.

Türkmen (2015) tarafında geliştirilen "Çalışan Performans Ölçeği" 9 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler 5'li Likert tipinde, çok fazla (1), çok (2), orta (3), az (4) ve çok az (5) şeklinde derecelendirilmiştir. Maddelerin tamamı negatif anlam içerdiğinden 'çok fazla' en olumsuz ve

arzulanmayan durumu ifade etmektedir. 'çok az' en pozitif durumu ifade etmektedir. Değerlendirme neticesinde değerlendiricinin puanının 5'e yaklaşması çalışma performansının yükseldiği, 1'e yaklaşması ise çalışma performansının düştüğü anlamına gelmektedir. Ölçeğin geçerlik çalışması yapılmış olup faktör yükleri ,74 ile 55 aralığında tek boyutlu bir yapı gösterdiği tespit edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha değerini .84 ($\alpha=.84$) hesaplanmıştır. Araştırmaya başlanmadan önce etik kurul izni alınmıştır (Tarih: 22.02.2019; Toplantı sayısı:2; Karar sayısı: 2019-31). Ölçekler için uygulanma izni alındıktan sonra araştırmayla ilgili veri toplanmaya başlanmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyenlere ölçekler verilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Öğretmenlerden dönen ölçeklerden 875 usulüne uygun olarak doldurulan ölçekler değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmanın istatistiksel analizleri SPSS (IBM SPSS 20) paket programı kullanılarak yapılmıştır. Yapılan Kolmogorov- Smirnov Normallik Testi sonucuna göre dağılımın normal olduğu anlaşılmıştır. Bu bakımdan verilerin çözümlemesinde parametrik testler kullanılmıştır. Verilerin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t-testi, ANOVA, ve regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlemelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Değerlendirme Yapan Kurul Adı: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul Kararı

Etik Değerlendirme Kararının Tarihi: 22.02.2019

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası: 2019-31

BULGULAR

Öğretmenlerin iş doyum ve performans düzeylerine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin iş doyum ve performans düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların İş Doyumu ve Performans Düzeylerine İlişkin Bulgular (N=875)

Değişkenler	Boyutlar	\bar{x}	ss
İş Doyumu Ölçeği	Dışsal doyum	3.68	.64
	İçsel Doyum	3.98	.53
	İş Doyumu (Toplam)	3.86	.53
Performans Ölçeği	Performans	4.28	.59

P<.05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyum ve performans düzeyleri incelendiğinde, öğretmenlerin iş doyumuna yönelik dışsal doyum ve içsel doyum boyutu ile iş doyum (toplam) puanlarının "memnunun düzeyinde" ($\bar{x}= 3,68$), ($\bar{x}=3,98$), ($\bar{x}= 3,86$) olduğu, içsel doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{x}= 3,98$) . Öğretmenlerin performanslarına yönelik görüşleri incelendiğinde, "çok fazla düzeyinde" ($\bar{x}=4,28$) olduğu görülmektedir. Yani, öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin iyi ve performanslarının çok iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Dağılımların standart sapmalarına bakıldığında, bunların birden küçük olduğu görülmektedir. Yani öğretmen görüşlerinin birbirine benzerlik gösterdiği ve benzer görüşlere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen görüşlerinin bazı değişkenler bakımından karşılaştırılması

Cinsiyet

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre, iş doyum ve performans düzeylerinin karşılaştırılması Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyetine Değişkene Göre Görüşlerinin Karşılaştırılması

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{x}	SD	df	t	P
Dışsal Doyum	Kadın	500	3.69	.62	873	.680	.50
	Erkek	375	3.66	.65			
İçsel Doyum	Kadın	500	4.01	.53		2.191	.03*
	Erkek	375	3.94	.52			
İş Doyumu	Kadın	500	3.88	.53		1.620	.11
	Erkek	375	3.82	.54			
Performans	Kadın	500	4.30	.58	0.871	.38	
	Erkek	375	4.26	.60			

P<.05; p>.05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre, iş doyum düzeylerinde içsel doyum alt boyutunda kadın öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin iş doyum puanlarının, içsel doyum boyutunda \bar{x} = 4,01 olduğu, erkek öğretmenlerin ise \bar{x} = 3,94 olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, kadın öğretmenlerin içsel doyum algı düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca dışsal doyum ve performans puanları arasında öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bulgu kadın öğretmenlerin kendi iç dünyalarından gelen bir istekle çalıştıkları söylenebilir. Öğretmenlik mesleğinin kadınlara daha uygun bir meslek olduğu çoğu zaman dile getirilmektedir.

Medeni durum

Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre, iş doyum ve performans düzeylerinin karşılaştırılması Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Medeni Durum Değişkene Göre Görüşlerinin Karşılaştırılması

Boyut	Medeni Durum	n	\bar{x}	SD	df	t	P
Dışsal Doyum	Evli	352	3.70	.64	873	.949	.34
	Bekâr	519	3.66	.63			
İçsel Doyum	Evli	352	4.00	.52		1.050	.29
	Bekâr	519	3.97	.53			
İş Doyum	Evli	352	3.88	.53		1.076	.28
	Bekâr	519	3.84	.53			
Performans	Evli	352	4.34	.57	2.303	.02*	
	Bekâr	519	4.25	.59			

P<.05; p>.05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre, performans algılarında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Tablo 8 incelendiğinde, evli öğretmenlerin

performans puanlarının ($\bar{x} = 4,34$) bekâr öğretmenlerin puanlarından ($\bar{x} = 4,25$) anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşlerinde farklılık görülmektedir. Bu sonuçlar, evli öğretmenlerin performanslarının bekâr öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Evli öğretmenler bekârlara göre kendilerini daha rahat hissederler. Yemek yapma, bulaşık yıkama, temizlik vb gibi işlerle uğraşmazlar. Bekâr öğretmenler ise buna benzer işlerle uğraşırken işleriyle ilgili yeterli performans sergileyemezler. Öğretmenlerin iş doyumu puanlarına bakıldığında, medeni durum değişkenine göre ortalamalar birbirinden farklı olsa da bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır

İstihdam şekli

Öğretmenlerin buldukları kurumda istihdam şekli değişkenine göre, iş doyumu ve performans düzeylerinin karşılaştırılması Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların İstihdam Şekli Değişkenine Göre Görüşlerinin Karşılaştırılması

Boyutlar	İstihdam Dur.	N	\bar{x}	ss	df	F	p	Posthoc Testi
Dışsal Doyum	Ücretli (1)	154	3,29	,64	2	39,014	,00	1*2
	Sözleşmeli (2)	479	3,77	,61				1*3
	Kadrolu (3)	242	3,72	,46				
İçsel Doyum	Ücretli (1)	154	3,65	,67	2	41,076	,00	1*2
	Sözleşmeli (2)	479	4,06	,45				1*3
	Kadrolu (3)	242	4,01	,46				
İş Doyumu (toplam)	Ücretli (1)	154	3,46	,63	2	46,461	,00	1*2
	Sözleşmeli (2)	479	3,92	,49				1*3
	Kadrolu (3)	242	3,86	,47				
Performans	Ücretli (1)	154	3,92	,82	2	39,045	,00	1*2
	Sözleşmeli (2)	479	4,36	,50				1*3
	Kadrolu (3)	242	4,36	,48				

p<.05

Öğretmenlerin iş doyumu ve performans puanlarının istihdam şekli değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Post-Hoc testlerinden Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına bakıldığında, dışsal doyum alt boyutunda, ücretli öğretmenler ile sözleşmeli ve kadrolu öğretmenlerin puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. İçsel doyum alt boyutunda ücretli öğretmenler ile sözleşmeli ve kadrolu öğretmenlerin puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu anlaşılmaktadır. İş doyumu toplam puanlarına bakıldığında, ücretli öğretmenler ile sözleşmeli ve kadrolu öğretmenlerin puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin istihdam durumu değişkenine göre iş doyumu ve performanslarına ilişkin görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı söylenebilir. Ücretli öğretmenler geçici bir süreliğine, sözleşmeli öğretmenler ise sözleşmeleri yenilendiği sürece çalışabilirler. Ücretli öğretmenlerin dışsal, içsel ve toplam iş doyumları düşüktür. Bu öğretmenler bir süreliğine çalıştığı için bulgular anlamlıdır. Sözleşmeli öğretmenler en

yüksek iş doyumuna sahiptirler. Bu öğretmenler her an işlerini kaybetme korkusu taşımalarına rağmen işlerinden doyum sağlamaktadırlar. Kadrolu öğretmenler diğerlerine göre orta bir değerde içsel ve dışsal doyuma sahip olmalarına rağmen toplam iş doyumları en düşüktür. Bu durum onların iş güvencesine bağlanabilir. Ücretli öğretmenler iş bulabilmek için yüksek performans göstermek durumundadırlar aksi halde gelecek yıllarda işsiz kalabilirler.

Öğretmenlerin İş Doyumu ile Performans Düzeyleri Arasında İlişki

Öğretmenlerin iş doyumunu düzeyi ile performansları arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson Çarpım-Momentler Korelasyon analizi sonuçları aşağıda Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin İş Doyumu ile Performansları Arasındaki İlişki

Bağımlı Değişkenler	1	2	3	4
D. Doyum	1			
İ. Doyum	.748**	1		
İş Doyumu Toplam	.919**	.949**	1	
Performans	.464**	.448**	.486**	1

0.05* 0.01**düzeyde anlamlılık

Öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri ile performans düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin iş doyumunu algıları ile performans algıları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki ($r = .49$ $p < .01$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri arttıkça performans düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin performans düzeyleri ile dışsal doyum alt boyutu arasında, pozitif yönlü ve orta düzeyde ($r = .46$ $p < .01$) anlamlı bir ilişki, içsel doyum alt boyutu ile pozitif yönlü ve orta düzeyde ($r = .45$ $p < .01$) bir ilişki olduğu söylenebilir.

İş Doyumunun Performansın Bir Yordayıcısı Olup Olmadığı

Araştırmada iş doyumunu değişkeninin performansın bir yordayıcısı olup olmadığına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Araştırmadaki Değişkenler Arası Regresyona İlişkin Bulgular

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R2
Performans	Sabit	2.195	17.133	0.00	270.611	0.00	.237
	İş Doyumu	.542	16.450	0.00			

Tablo incelendiğinde, iş doyumunu düzeyinin performans düzeyini yordama düzeyini sınamak amacıyla uygulanan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=270,611$; $p=0.000$). Bulgular bağlamında, öğretmenlerin iş doyumunu puanları 1 birim arttığında öğretmenlerin performans düzeyi ,54 birim artmaktadır ($\beta = 0.542$; $t = 16,450$; $p = 0.000 < 0.05$). İş doyumunu değişkeni, performans düzeyinin yaklaşık olarak yüzde 24'ünü açıklamaktadır ($R^2 = .237$). Bulgulara göre, iş doyumunu değişkeninin performans

düzeşini yüksek düzeyde anlamlı şekilde yordadığı söylenebilir. Başka bir ifade ile performans düzeyinde meydana gelen değişimde, iş doşumu düzeyinin payı yüksektir. Ayrıca varyans analizi sonuçlarının ($F=270.611$; $p<0.01$) düzeyinde anlamlı olduğu görölmektedir. Varyans analizi sonuçlarının anlamlı olması bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olduğunu göstermektedir. Regresyon modeline ilişkin parametreler incelendiğinde, iş doşum düzeyinin performans düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görölmektedir. Buna ilişkin formöl aşığıdaki şekilde özetlenebilir.

$$\text{Performans} = 2.195 + 0.542 \times \text{İş Doşumu} + u_i$$

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin istihdam şekillerine göre iş doşum düzeyleri ile iş performansları arasındaki ilişkinin incelendiğı bu araştırmada, öğretmenlerin iş doşumuna ilişkin görüşlerinin “memnunum” düzeyinde yani iyi düzeyde olduğu içsel doşumlarının daha yüksek olduğu görölmektedir. Benzer bulgulara daha önce yapılan araştırmalarda rastlanmaktadır (Demir, 2001; Demirel, 2006; Günbay, 2001; Akkoyunlu ve Soylu, 2011; Özüdoğru ve Aydın, 2012; Kavutçu, 2016). Bu çalışmalarda öğretmenlerin iş doşumları yüksek bulunmuştur. Polatkan’ın (2016) yaptığı çalışmada ortaokul öğretmenlerinin içsel doşumlarının yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bu çalışmanın bulgularıyla tutarlıdır.

Bu sonuçlar, tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile kısmen benzeşmektedir. Söz konusu çalışmada, öğretmenlerin iş doşumu düzeyleri yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin performans düzeylerine ilişkin algılarının yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Şahin’in (1999) çalışmasında öğretmenlerin iş doşumları kısmen düzeyinde bulunmuştur. Başka bir çalışmada öğretmenler kendilerinin performanslarının artırılması için yapılan çalışmaları yetersiz bulmuşlardır (Akşit-Aşık, 2006). Bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Özdemir (2017), Chiang ve Hsieh (2012) ve Riketta’nın (2002) çalışmalarında öğretmenlerin performansları orta düzeyde bulunmuştur.

Öğretmenlerin görüşlerinin bazı değişkenlere göre değişip değişmediğı incelendiğinde, iş doşumunun içsel doşum boyutunda kadın öğretmenlerin içsel doşumlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ertürk’ün (2016), ile Kumaş ve Deniz’i8 (2010) yapmış olduğu çalışmalarda, kadın öğretmenlerin içsel iş doşumu düzeylerinin erkek öğretmenlerinkinden yüksek olduğu bulunmuştur. Bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre iş doşumuna ilişkin görüşlerinin farklılık göstermediğı ancak performanslarına yönelik görüşlerinin farklılaştığı görölmektedir. Koç, Yazıcıoğlu ve Hatipoğlu (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin görüşlerinin medeni durum değişkenine göre hem iş doşumu hem de performanslarına yönelik görüşlerinin değişmediğı bulgularına ulaşılmıştır. Bulgular bu çalışmayla kısmen benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin istihdam şekline göre, ücretli öğretmenlerin iş doşum düzeylerinin kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlere göre daha düşük olduğu görölmektedir. Ücretli öğretmenlerin kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlere kıyasla hem dış doşum hem de iç doşum alt boyutunda daha düşük iş doşumuna sahip oldukları görölmektedir. Bir araştırmada sözleşmeli öğretmenlerin iş doşumu düzeyleri kadrolu öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur (Akartaş, 2018). Bu araştırmanın bulgularıyla çelişmektedir. Başka bir çalışmada sözleşmeli öğretmenlere geçici öğretmen gözüyle bakıldığı bu durumun sözleşmeli öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkilediğı dile getirilmiştir (Ölmez, 2009). Böyle bir durum öğretmenlerin iş doşum düzeylerinin düşmesine de yol açacaktır. Kadrolu öğretmenlerin toplam iş doşumlarının düşük olması iş güvencelerine bağlanabilir.

Ücretli öğretmenlerin performansları, kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlere kıyasla daha düşüktür. Zira ücretli öğretmenler diğer statüdeki öğretmenlere kıyasla çok düşük ücretler almakta, tatil günleri ücret almamakta sadece fiili olarak girdiği derslerin ücretini almaktadırlar. Hatta sosyal güvenlik primleri dahi diğer SGK'lılar gibi olmayıp kısmi yatırılmaktadır. Özlük haklarındaki ve ücretlerdeki bu olumsuz durumun öğretmenlerin iş doyumunu ve performansını da olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Kuşaksız'ın (2011) araştırmasında ücretli öğretmenliğin özlük haklarındaki bu olumsuz durumun öğretmenlerin performansına dolayısıyla da eğitimin kalitesine olumsuz yansıdığı dile getirilmektedir. Yılmaz'ın (2018) araştırmasında, ücretli çalışan öğretmenlerin, yeterli düzeyde ücret almadıkları, özlük haklarının yetersiz olduğu ve geçici pozisyonda çalışmanın öğretmenlerin iş doyumlarını olumsuz yönde etkilediği dile getirilmiştir.

Araştırmada, öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri ile performansları arasında olumlu yönde ve orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Ertan'ın (2008) ve Kıray'ın (2011) çalışmasında, katılımcıların performans algıları ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki olumlu yönde ve orta düzeyde anlamlı iken Koç, Yazıcıoğlu ve Hatipoğlu'nun (2009) çalışmasında ilişki yüksek düzeyde bulunmuştur. İş doyumunu ile iş performansı arasında ilişki olduğuna yönelik başka araştırmalar da bulunmaktadır (Liu ve Ramsey, 2008; Nir ve Bogler, 2008).

Öğretmenlerin iş doyumunun onların performanslarının yordayıcısı olduğu anlaşılmaktadır. İş doyumunu öğretmenlerin performanslarını yaklaşık yüzde 24'ünü açıklamaktadır. Koç, Yazıcıoğlu ve Hatipoğlu'nun (2009) çalışmalarında da öğretmenlerin iş doyumunun onların gösterdikleri performansın bir yordayıcısı olduğu bulgularına rastlanmaktadır. İş doyumunu performansın yaklaşık olarak yüzde 22'sini açıklamaktadır. Bulgular bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Bu araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak elde edilen sonuçları şöyle sıralamak mümkündür:

1. Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin iyi ve performanslarının çok iyi düzeyde olduğu, içsel doyumlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.
2. Kadın öğretmenlerin içsel doyumları erkeklere göre daha yüksektir. Medeni durum değişkenine göre görüşleri farklılaşmamaktadır. İstihdam şekline göre, ücretli öğretmenlerin iş doyum düzeyleri kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlere göre daha düşüktür.
3. Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile iş performansları arasında olumlu yönde ve orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
4. Öğretmenlerin sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu sonuçlara dayalı olarak okul yöneticilerini şu önerilerde bulunulabilir. Öğretmenlerin işlerini severek yapmaları onların performansına önemli bir katkı sağlamaktadır. Bunun göz önünde bulundurularak görev paylaşımlarında kişilerin tercihlerinin dikkate alınması yararlı olacaktır. Diğer yandan ücretli, sözleşmeli ve kadrolu öğretmenlerin iş doyumları arasındaki farklılıkların ortadan kaldırılması ve bütün öğretmenlerin kadrolu statüye geçirilmelidirler.

KAYNAKÇA

- Akartaş, S. (2018). *Orta eğitim öğretmenlerinin iş doyumunu düzeyleri: KKTC örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kıbrıs
- Akkoyunlu, B., ve Soylu, M. Y. (2010). Öğretmenlerin sayısal yetkinlikleri üzerine bir çalışma. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi* 24(4), 748-768. Ankara.
- Akşit-Aşık D., (2010). Çalışanların iş doyumunu etkileyen bireysel ve örgütsel faktörler ile sonuçlarına ilişkin kavramsal bir değerlendirme. *Türk İdare Dergisi* 467, 31-51. Ankara.
- Akşit, F. (2006). Performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri (Bigadiç ilköğretim öğretmenleri örneği), *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, s. 76-101.

- Armstrong, M. (2006). *A handbook of human resource management practice*. London: Kogan Page Limited.
- Barutçugil, İ.(2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*. Kariyer Yayıncılık. İstanbul.
- Baş, M. & Ayhan, A. (1991). *İşletmelerde verimlilik denetimi*. MPM Yayınları, No:435, Ankara.
- Bingöl, D. (2006). *İnsan kaynakları yönetimi*, 6. Baskı, İstanbul: Arıkan Yayınları.
- Boyacıoğlu, İ.(2004). *Örgütlerde stres faktörleri ve silahlı kuvvetlerde uygulama çalışmaları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Bozkurt Ö., Bozkurt İ., (2008). İş tatminini etkileyen işletme içi faktörlerin eğitim sektörü açısından değerlendirilmesine yönelik bir alan araştırması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi* 9 (1), 1-18. İstanbul.
- Chiang, C. F. & Hsieh, T. S. (2012). The impacts of perceived organizational support and psychological empowerment on job performance: The mediating effects of organizational citizenship behavior. *International Journal of Hospitality Management*, 31, 180-19
- Devlet Memurları Kanunu (1995). T. C. *Resmi Gazete*, 12056, 23 Temmuz 1965.
- Ertan, H. (2008). *Örgütsel bağlılık, iş motivasyonu ve iş performansı arasındaki ilişki: Antalya'da beş yıldızlı otel işletmelerinde bir inceleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-15.
- Hoy, W. K., ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Nobel.
- Jesus, S. N., ve Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology* 54(1), s. 119 - 134.
- Kane, M.B., & Reeve, A.L. (1995). How performance assessments affect teaching and learning. *Educational Leadership*, 53(3), 80-83.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi* (4. b.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaşarcı, İ., Kaya, M. F. ve Binici, F. (2014). *Henüz atanamadık... Öğretmeniz ama... (Ücretli Öğretmenlik)*. Ankara: Pegem Akademi (ISBN: 978-605-364-726-3).
- Kavutçu, R. (2016). *Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri (Denizli ili merkez efendi ilçe örneği)*, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kıray, A., (2011). *Örgütlerde Adalet İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Ampirik Bir Çalışma*. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.
- Koç, H.; Yazıcıoğlu, İ. ve Hatipoğlu, H. (2009). Öğretmenlerin iş doyum algıları ile Performansları arasındaki ilişkinin Belirlenmesine yönelik bir araştırma, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 13-22.
- Kumaş V.ve Deniz, L. (2010). Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin incelenmesi, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*,32, 123 - 139.
- Kuşaksız, A. (2011). Kadrosuz usta öğreticilerin sosyal güvenlik hakları. *Yönetim ve Ekonomi*, 8(2), 22-35.
- Liu, X. S., & Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the teacher follow-up survey in the United States for 2000-2001. *Teaching and Teacher Education*, 23,1173-1184.
- Nir, A.E., & Bogler, R. (2008). The antecedents of teacher satisfaction with Professional development programs. *Teaching and Teacher Education*, 24, 377-386.
- Ölmez-Çolak, Z. (2009). *Sözleşmeliöğretmenlik uygulamasının öğretmenler üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi (Trabzon ili örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Polatkan, N.N. (2016). *Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Riketta, M. (2002), Attitudinal organizational commitment and job performance: a meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 257-266. doi: 10.1002/job.141
- Soydan, T. (2012). Eğitimin yapısal dönüşümü bağlamında öğretmenlerin istihdamı: istihdam biçimi farklılıkları üzerine öğretmen ve yönetici görüşlerine dayalı bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-13.
- Tekeli S., Paşaoğlu D., (2012). Türkiye’de banka çalışanlarının performansını etkileyen faktörler: Eskişehir ili kamu ve özel banka örneği. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi* 4(2), 177-189.
- Türkmen, A. *Sağlık İşletmelerinde örgütsel stresin işgücü performansına etkilerinin araştırılması*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sağlık Yönetimi Anabilim Dalı, 2015:109.
- Weiss, D. J., Dawis, R. V. England, G. W. ve Lofquist, L. H. (1967). *Manual for the minnesota satisfaction questionnaire*, Vol.22, Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation, Minneapolis: University of Minnesota, Industrial Relations Center
- Yavuz, K. (2018). *Yöneticilerin algılanan narsistik özelliklerinin çalışan performansı üzerindeki etkileri: Deolet üniversitesinde yapılan bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2018). Ücretli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(25), 102-116.

Types Of Employment The Relationship Between Job Satisfaction Levels and Job

Performances Of Teachers According

Extended Abstract

The most vital factor for the establishment of a modern society and its sustainability is the education system of that society. In addition, schools, which are the basic institutions of the education system, should realize learning effectively and learning should be sustained throughout life. The production center of the education system is the school and the basic element of the school is the teacher. Because the teacher has more impact on the education system in comparison with other stakeholders. The development levels of the countries are directly proportional to the trained manpower and the teacher is who trains him. Teachers have a great role in the development of a country. Society expects well-educated students from teachers. In order to meet this expectation, teachers’ job satisfaction and performance need to be high. Since the morale and motivation of the teacher is of great importance for the learning of the students in education institutions, it should be considered to increase the morale and motivation of the teachers. Because the better motivated teachers are, the higher their performance is thought to be. In this regard, the teaching profession has an important place in the development of society. The bright future of society is possible largely with qualified individuals who are trained by good teachers. Therefore, it is very important for the future of the society that teachers are motivated for their work and perform the expected performance from them. On the other hand, teachers’ job satisfaction and performance are of great importance for the effectiveness of schools. The fact that

employees work effectively and efficiently within the organization is largely dependent on their high job satisfaction. It is also stated that factors such as job satisfactions, poor working conditions, and lack of satisfactory wages, lack of appreciation and lack of social status are affected. For this reason, it is very important for organizations to identify situations that affect employee job satisfaction and to make efforts to improve them. In order to maximize the efficiency and performance of employees, employees should be satisfied with their work and should not be disappointed. There are many different views on what the concept of performance means. Performance is the whole of records of the individual's achievements. It can be defined as the whole of what the individual leaves behind. Performance is the outputs of the job done. In other words, it is to accomplish something, to perform a task, to perform a given task, to complete a task undertaken.

In Turkey, The Ministry of Education, from the proclamation of the republic to this day, employ teachers according to different forms of employment. Undoubtedly, this affects teachers' job satisfaction and performance. Although various methods have been tried on teacher training and employment, today, permanent, sustainable solutions for teacher training and employment have not been produced yet. Today in Turkey, teachers are employed in different status such as a proxy, contracted, paid, staffed. Although teachers do the same job, different fees that they took affect their motivation and performance. Staffed teachers are the main elements of education and training services and have civil service assurance. The majority of teachers working in The Ministry of National Education are staffed teachers and these teachers constitute the main class of teacher employment. Contracted teachers are afraid that their contracts will not be renewed at any time because they are not staffed teachers. After the appointment of staffed teachers, paid teachers are appointed to the determined empty quotas according to the related law. Settlement units where paid teachers are appointed mostly concentrate in rural areas such as village, town and district and in regions where there are difficulties in providing teachers.

This work was conducted to investigate the relationship between job satisfaction levels and job performances of teachers according to employment types. This research, which was designed in a relational survey model, including 1294 teachers and 104 schools who work in schools in districts Hınıs, Tekman, Karayazı, and Karaçoban which in the south of Erzurum province in the 2018-2019 academic year. The sample of the study consisted of 875 teachers selected by using cluster and random sampling methods. Both Minnesota Job Satisfaction Scale and Job Performance Scale were applied to collect data. Then, the answers given by the teachers were analysed by using SPSS program and the correlation between two variables was determined.

According to the findings obtained from the research, It is understood that teachers' job satisfaction levels are good and their job performance perceptions are very good. Teachers' opinions were compared in terms of some variables. It is seen that there is a significant difference between the inner satisfaction perception levels of female teachers and the inner satisfaction level of male teachers. It's understood that the perceptions of teachers towards job satisfaction do not differ, but there is a statistically

significant difference in their perceptions of performance. It is seen that job satisfaction and performance scores of teachers differ significantly according to the type of employment variable. When the Scheffe test results are analyzed, it is seen that there is a significant difference between the external and internal satisfaction sub-dimensions and the total dimensions of job satisfaction between the opinions of paid teachers and contracted and permanent teachers. Teachers' opinions regarding their performance levels shows that there is difference between paid, contracted and staffed teachers' views. It has been revealed that there is a moderate positive relationship between teachers' job satisfaction and perceptions of performance. According to the research findings, it can be said that the job satisfaction variable significantly predicts the level of performance at a high level. In other words, in the change occurring at the level of performance, the share of job satisfaction level is high. Based on the findings, the following conclusions have been reached: It has been concluded that teachers' job satisfaction levels are good and performance is very good level. Teachers' opinions differ according to the level of their inner satisfaction. It is understood that the views on performance are similar. It is understood that the opinions of teachers regarding the job satisfaction variable are similar, but their opinions about performance differ. It is an important result of this research that teachers' opinions according to employment type variable differ in terms of both job satisfaction and performance. It is striking that there is a difference of opinion between paid teachers and contracted and staffed teachers. Based on these results, the following suggestions were made: Some measures should be taken to increase the job satisfaction level of teachers a little more. Considering that job satisfaction is a predictor of performance, it is obvious that teachers will work harder as they enjoy their work. In this regard, it can be recommended to employ all teachers as staffed teachers by giving up paid teacher appointment. Thus, the performance of teachers who do not have anxiety for their future will increase.

Key words: Job Satisfaction, Performance, Employment, Teacher



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.774421

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2021, 40(1), 206-230

Okul Yöneticilerinin Psikolojik Şiddet İçeren Söz Tutum ve Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Ender KAZAK¹, Merve BULDU²

Makalenin Geliş Tarihi: 27.07.2020

Yayına Kabul Tarihi: 14.01.2021

Online Yayınlanma Tarihi: 30.06.2021

Şiddet olgusu insanlık tarihi kadar eskidir. Tüm zamanlarda, tüm toplumlarda, tüm kurumlarda ve insanın bulunduğu her yerde görülen şiddet, ne yazık ki bu olguyla mücadele eden, etmeyi öğreten okullarda da yaşanmaktadır. Okulda şiddet denilince, genellikle öğretmenin öğrenciye ya da öğrencinin öğrenciye uyguladığı şiddet akla gelmektedir. Nitekim alanyazındaki çalışmaların, bu konular üzerine yoğunlaştığı söylenebilir. Bunun yanında okullarda, öğrenciden öğretmene, hatta veliden öğretmene yönelik şiddetten de söz etmek mümkündür. Öğretmenin, okulda şiddetin öznesi olduğu kadar nesnesi olduğunu da söylemek mümkündür. Bu nedenle okul yöneticilerinin öğretmenlere uyguladığı psikolojik şiddet, bu araştırmanın konusunu oluşturmaktadır. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Veriler, nitel veri analiz yaklaşımlarından içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonunda, okul yöneticilerinin şiddet içerikli söz, tutum ve davranışları: Şiddet içerikli davranışlar, şiddet içerikli sözler ve şiddet içerikli işlemler alt temaları altında; şiddet içerikli söz, tutum ve davranışların öğretmenler üzerindeki etkileri: sosyal etkiler ve duygusal etkiler alt temaları altında; şiddet içerikli söz, tutum ve davranışların önlenmesine ilişkin öğretmen görüşleri: ceza/yaptırım, bürokratik düzenlemeler ve eğitim desteği alt temaları altında toplanmıştır. Okul yöneticilerinin, etkili iletişim kurma, liderlik vasfına uygun davranışlar sergileme konularında eğitimler almaları sağlanabilir. Yönetici atamalarında çeşitli testler uygulanarak, mesleki yeterliğin yanında, psikolojik yeterliği de esas alan seçim yolları geliştirilebilir.

Anahtar Sözcükler: Psikolojik şiddet, Okul müdürü, Öğretmen, Saldırganlık, Zorbalık

GİRİŞ

Şiddet olgusu insanlık tarihi kadar eskidir. Tüm zamanlarda, tüm toplumlarda ve tüm kurumlarda görülen şiddet, ne yazık ki bu olguyla mücadele eden, etmeyi öğreten okullarda da görülmektedir. Okullarda yaşanan şiddetin yönü; yöneticiden öğretmene, öğrenciye, veliye ve diğer personele doğru olabileceği gibi öğretmenden yöneticiye, öğrenciye, veliye ve diğer çalışan personele doğru olabilmektedir. Bunun yanında, öğrenciden ve veliden; öğretmen ve yöneticiye uygulanan şiddete de okullarda rastlamak mümkündür. Bu konuda, zaman zaman ulusal basına yansıyan şiddet olaylarına tanık olunmaktadır. Ancak okullarda görülen şiddetin yönü, yaygın olarak öğretmenden öğrenciye ya

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Düzce Üniversitesi, enderkazak@duzce.edu.tr, ORCID: ORCID: 0000-0001-5761-6330.

² Milli Eğitim Bakanlığı, mrv_bld@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-0116-2082.

Kazak, E. ve Buldu, M. (2021). Okul yöneticilerinin psikolojik şiddet içeren söz tutum ve davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1) 206-230. DOI: 10.7822/omuefd.774421

da öğrenciden öğrenciye uygulanan şiddet olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim alanyazındaki çalışmaların bu konular üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Kısaca, okulda şiddetin yönü tüm çalışan personelin birbirine uygulaması şeklinde karşımıza çıkabilmektedir. Yöneticiden öğretmene olan psikolojik şiddet, bu araştırmanın konusunu ve amacını oluşturmaktadır.

Şiddet, insanın fiziksel ve ruhsal bütünlüğüne yönelik her türlü maddi ve manevi olumsuzluğu ifade etmektedir (Ayan, 2006). Şiddet, “bir nesne ya da kişiye doğru yönlendirilmiş, yönlendirilişi kişinin istemediği ve o kişiyi tahrik edici, yıpratıcı bir eylemi; kimi zaman da eylemden kaçınmayı veya eylemsizliği içerir. Bu anlamda fiziksel anlamdaki her türlü saldırı, şiddet tanımı arasında yer alırken, fiziksel olmayan kimi sözlü davranışlar da bu tanım kapsamına girer” (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2008). Dünya Sağlık Örgütü (2017) şiddeti; “kişinin kendisine, bir başkasına ya da bir gruba karşı, yaralanma, ölüm, psikolojik zarar, gelişim geriliği ya da ihmal ile sonuçlanan ya da sonuçlanma olasılığı olan kasıtlı fiziksel güç kullanımı ya da fiziksel güç kullanma tehdidi” olarak tanımlamaktadır. Şiddet, öğrencilerin ve öğretmenlerin öldürülmesi, işkence, intihar ve tecavüzünden, isim takma ve kişisel hakaretlere; öğretmenlerin siyasi veya ideolojik gerekçelerle çalışma hayatından dışlanması da dahil olmak üzere ayrımcılığa kadar uzanmaktadır (Hilsdon and Randell, 2012). Alanyazında, psikolojik şiddet kavramı yerine, psikolojik taciz (İlhan, 2010), psikolojik yıldırma (Hilal vd. 2015; Shallcross, Sheehan, & Ramsay, 2008), psikolojik terör (Leymann, 1990) ve mobbing kavramlarının kullanıldığı görülmektedir. Çalışma yaşamında psikolojik terör/şiddet ya da mobbing, sistematik bir şekilde bir veya birkaç kişi tarafından bir bireye yöneltilen düşmanca ve etik olmayan iletişim anlamına gelir. Ayrıca, katılımcılardan biri, yetersiz olana kadar bu tür mobbing’in karşılıklı olduğu durumlar da vardır. Bu eylemler sık sık (hemen hemen her gün) ve uzun bir süre boyunca (en az altı ay) gerçekleşir ve bu sıklık ve süre nedeniyle önemli ölçüde psikolojik, psikosomatik ve sosyal sefalet yol açar (Leymann, 1990). Mobbing davranışları çoğunlukla psikolojik baskı, tehdit, stres ve çatışma olarak kendini gösterir (Can ve Çağlar, 2017). İş yerinde kabalık kavramı, psikolojik şiddetle karıştırılan bir kavramdır. Çalışanların saygı kurallarına aykırı hareket etmeleri iş yerinde kabalık olarak tanımlanmaktadır. Bu kavramı psikolojik şiddetten ayıran, daha genel bir davranış biçimi olmasıdır. Kaba davranışlar kişiyi rahatsız etmekle birlikte, psikolojik şiddet kadar bir etkiye sahip değildir (TBMM Kadın Erkek Eşitliği Komisyonu, 2011). Saldırganlığın bir şekli olan zorbalık, çoğu zaman şiddet ile karıştırılmaktadır. Zorbalıkta, sözel ya da fiziksel kuvvete ihtiyaç yoktur. Güçlerin eşitsizliği ve tekrarlanma, kurbanın kendini savunamaması ve zorbalığın birden fazla gerçekleşmesi, şiddetten ayrıldığı noktalarıdır (MEB, 2007). Zorbalık terimi, sıklıkla okullarda meydana gelen şiddeti tanımlamak için kullanılır (Hilsdon & Randell, 2012). Olweus (1993) zorbalığı, bir veya daha fazla öğrencinin bir süre boyunca diğer bir öğrenciyi fiziksel ve/veya psikolojik olarak taciz ettiği bir saldırganlık türü olarak tanımlar (akt: McKellar & Sherwin, 2003, s. 45). Zorbalık olayları, saldırganlığı içerebilir ve şiddete yükselebilir. Benzer şekilde, diğer çalışanlara karşı tekrarlanan şiddet ve saldırganlık genellikle zorbalık ile ilişkilidir. Bir kişinin işyerinde meşru otorite ile zorbalık arasındaki ayrımı yapması önemlidir. Tüm yöneticilerin, işin nasıl yapıldığını yönetme ve kontrol etme konusunda iş akışını izleme ve performans hakkında geri bildirim verme sorumluluğu vardır (Commission for Occupational Safety & Health, 2010). Yani algılanan zorbalık, çalışanın kişilik tipleri ile ilgili olabilir. Bazı durumlarda zorbalık olmayan yönetici ya da meslektaş davranışları, zorbalık olarak algılanabilir. Bu durumu aşmanın yolu, iş tanımlarının nesnelliği ve objektifliği ile sağlanabilir.

Okulda şiddet, okul toplumunun tüm üyelerini etkiler (Daniels, Bradley & Hays, 2007). Çalışmalar, iş yaşamında kadınların, özellikle kadın yoğun örgütlerde, şiddetin faili (öznesi) ya da hedefi (nesnesi) olma riski altında olduklarını göstermektedir (Shallcross, Sheehan & Ramsay, 2008). Okulda şiddet, öğrenciden öğrenciye; öğrenciden öğretmen veya yöneticiye; öğrenci olmayanlardan öğrenci, öğretmen ve yöneticilere; yönetici, öğretmen ve diğer çalışanlardan öğrencilere uygulanan fiziksel, psikolojik ve cinsel türden olumsuz davranışlardır (Taşar, 2019). Okul şiddeti, öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve

diğer okul personel de dahil olmak üzere okulda bulunan herkesi etkilese de araştırmalar büyük ölçüde okul şiddetinin öğrenciler üzerindeki etkisine odaklanmıştır (Kanrich, 2015). Okulda şiddetin önlenmesinden birinci derecede sorumlu olan okul müdürlerinden, şiddetin önlenmesi için çeşitli girişimlerde bulunmaları ve uygun çözümler üretmeleri beklenmektedir (İnandı ve Yıldız, 2014). Okul müdürleri okulda şiddetle mücadele ederken ve şiddeti toplumsal bir sorun olarak görürken (MEB, 2007) aynı zamanda okulda şiddetin bir parçası ve öznesi oldukları, yapılan araştırmaların (Altınok, 2014; Berlanda, Fraizzoli, Cordova & Pedrazza, 2019; Can ve Can, 2019) gösterdiği bir gerçektir. Okulda, neredeyse herkesin, şiddetin öznesi ve nesnesi olduğu bir ortamda, okul müdürlerinin de şiddetin öznesi olması kaçınılmazdır. Ebeveynler, meslektaşlar ya da yöneticiler şiddetin faileriyken bu failerin şiddet ile ilişkisini inceleyen çalışmalar çok azdır (Kanrich, 2015). Gazetelere yansıyan haberlere bakıldığında, öğretmene yönelik şiddetin en fazla veliler ve öğrenciler tarafından uygulandığı (Erdemli, 2018) okul müdürlerinin şiddet uygulamasına ilişkin basına yansıyan herhangi bir haberin olmadığı söylenebilir. Psikolojik şiddet, fiziksel şiddet gibi diğer bireyler tarafından görünür olmadığı için daha gizli ve daha derinden devam etmekte olup baş edilmesi daha zor bir şiddet türüdür (Karakuş ve Çankaya, 2012). Bununla birlikte, öğretmenler bu şiddet türüyle baş etmek için çeşitli stratejileri kullanmaktadırlar. Altınok (2014) yaptığı çalışmada, psikolojik şiddete maruz kalan öğretmenlerin, tepkilerini başkalarına yönlendirdikleri, iş ortamı ile ilişkileri en az düzeye indirdikleri ve genellikle duygularını belli etmemeye çalıştıkları tespit edilmiştir. Atmaca ve Öntaş (2014), yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin mağduru oldukları şiddetin etkileriyle baş etmek için okul yönetimi ile ve diğer öğretmenlerle durumu zaman zaman paylaşıp çözüm arayışı içine girdikleri, bazı öğretmenlerin ise tıbbi yardım aldıkları ve şiddetin etkilerini azaltmaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler tarafından öğretmenlere uygulanan şiddette, okul yönetiminin desteğinin koruyucu bir faktör olarak işlediği (De Cordova, Berlanda, Pedrazza & Fraizzoli, 2019) bilinmesine rağmen okul müdürünün uyguladığı şiddete karşı öğretmenin hangi destek mekanizmalarını kullandığı bilinmemektedir. Bu bağlamda, okul müdürlerinin uyguladığı şiddete maruz kalan öğretmenlerin hangi baş etme yöntemlerini kullandıkları araştırılması gereken önemli bir konudur.

Öğretmenlere yönelik şiddet, birçok kişinin düşündüğünden daha büyük bir sorundur. Medyada, öğrencilere karşı işlenen şiddetle ilgili hikayeler düzenli olarak yer alırken, diğer şiddet eylemleri, özellikle öğretmenler ile ilgili hikayeler ele alınmaz (Reddy vd., 2013). Öğretmene yönelik şiddet, okul veya çevresinde, okula ilişkin bir nedenden dolayı, saldırganın öğrenci, veli veya herhangi birisinin olduğu; öğretmene fiziksel, psikolojik, maddi vb. zarar verme amaçlı, fiziksel, sözel, siber, cinsel gibi farklı şekillerde gerçekleştirdikleri, şiddet içeren eylemlerin tümüdür (Özdere ve Terzi, 2018). Bu araştırmanın konusu bağlamında bu tanıma, okul yöneticisi değişkenini de eklemek mümkündür. Araştırmalar, şiddet karşısında öğretmenlerin kendilerini hazırlıksız hissettikleri ve bununla başa çıkacak araçlardan yoksun oldukları, tamamen etkili olmayan bir başa çıkma stratejisi olarak yakın çevresinde somut bir şekilde ortaya çıkana kadar görmezden geldiklerini göstermiştir. Bu durumun nedeni, muhtemelen okuldaki şiddetin, özellikle de ilgili nedenlerin karmaşıklığının kavramsallaştırılmaması olduğu söylenebilir (Berlanda, Fraizzoli, Cordova and Pedrazza, 2019). Türkiye'de bireyleri şiddetten koruyan yasal düzenlemeler bulunmasına rağmen, şiddete maruz kalmak utanç verici bir durum olarak görüldüğü için öğretmenler genellikle yasal yollara başvurmayı tercih etmemektedirler. Bu durum şiddet mağdurlarının profesyonel yardım almasını önlemekte, refahlarını korumakta zorlanmalarına neden olmakta; hem sosyal çevreleri hem de öğrencileri zarar görebilmektedir (Türküm, 2011). Oysa okul psikologlarının okulda şiddetin önlenmesinde ve müdahalesinde doğrudan etkileri vardır (McKellar & Sherwin, 2003). Türk Eğitim-Sen'in (2016), yaptığı bir araştırmada şiddete maruz kalanların yüzde 87.8'inin şikayetçi olmadığı, yüzde 12.2'sinin şikayetçi olduğu tespit edilmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'nde yaklaşık 234.000 öğretmen, okulda şiddetin kurbanıdır. Şiddet olayından sonra, okul temelli akıl sağlığı uzmanları; toplumdan psikologlar ve yöneticiler, öğrencilere danışmanlık ve diğer hizmetleri sağlamak için uygun şekilde müdahale ettiği

halde mağdur olan birçok okul personeli bu tür olaylar meydana geldikten sonra yeterli ilgi ve hizmet görmemektedir (Daniels, Bradley & Hays, 2007).

Şiddeti ortaya çıkaran nedenler, bireysel özellikler, aile ve toplumdaki kişilerarası ilişkiler, toplumun sosyo-kültürel yapısı ve çevresel faktörler gibi çok yönlüdür (Çalık, Tabak & Yavuz Tabak, 2018). Einarsen'e (1999) göre, psikolojik şiddetin nedenleri arasında örgütün iklimi, yüksek stres, zaman baskısı, örgütün kötü yönetilmesi ve duygusal zekâdan yoksun lider ve iş arkadaşlarının olması yer almaktadır (akt: Karakuş ve Çankaya, 2012). Şiddeti ortaya çıkaran nedenlerin farklılığı, önlenmesine ilişkin tedbirlerin etkililiğini azaltır. Yani, güvenilir bir şekilde başarılı olan tek bir önleme yönteminden söz edilemez. Bu nedenle, okullarda ya da örgütsel ortamlarda uygulanacak bir şiddet önleme programı, saldırganlık ve şiddetin önlenmesine odaklanan bir örgütsel kültür aşilayarak örgütün tüm düzeylerine nüfuz eden faaliyetleri içermelidir. Saldırgan davranışlar bulaşıcı olabilir. Bu nedenle eylemsizlik, saldırganlık ve şiddet atmosferinde yaşayan veya çalışanların da şiddet içeren bir eylem gerçekleştirmelerini teşvik edebilir (Roderick, 2010). Yoğun bir korku kültürünün; donuk ilişkilerin, sürekli stres ve gerginliğin, kapalı bir iletişim ağının, dedikodunun, dezenformasyonun, antidemokratik tutum ve davranışların, jest ve mimiklerin -ustalıkla- psikoşiddet silahı olarak kullanılmasının yani kapalı bir örgüt ikliminin (Yaman, 2010) psikolojik şiddetin örgütlerde yaşanmasına öncülük ettiği söylenebilir. Psikolojik şiddet/mobbing davranışı, genel olarak bireysel temelli olmakla birlikte sorunun ortaya çıkışında örgütsel yapı ve bu yapı içerisindeki sorunların çok daha fazla olumsuz etkisinin olduğu söylenebilir (Kızıltan, 2019).

Şiddetin bireysel ve örgütsel etkilerinden söz etmek mümkündür. Öğretmenler başta olmak üzere pek çok kişi okuldaki şiddet nedeniyle kendini güvende hissedememekte ve dolayısıyla işlerine yeterli derecede motive olamamaktadırlar. Şiddet nedeniyle fiziksel ve duygusal kalıcı bozukluklara maruz kalabilmektedirler (Tatlıoğlu, 2016). Etik dışı uygulamalar kapsamında ele alınabilecek olan şiddetin, öğretmenlerin motivasyonunu, performansını, okula bağlılıklarını ve doğal olarak da okulun başarısını olumsuz etkileyebileceği söylenebilir (Can ve Can, 2019). Öğretmenin, müdürün kötü muamelelerine maruz kalması, eğitimin kalitesini, öğrencilerle sosyal ilişkilerini ve sınıf yaşamını ciddi ve olumsuz yönde etkiler. Genel olarak, öğretmenler sınıf öğretimi ile ilgili stres, paranoya, güvensizlik, korku, dehşet, kendinden şüphe ve motivasyon düşüklüğü gibi duyguları yaşamaktadırlar (Blase & Blase, 2006). Şiddete uğrayan bireylerin, bedensel, ahlaki ve zihinsel gelişimi durabilmekte veya geriye gidebilmekte; bireyde, ruhsal ve fiziksel travmalara neden olabilmekte; bireyin toplumsal yaşama katılımını engelleyebilmektedir (Taşar, 2019). Şiddet, insanın yaşam, özgürlük, irade, istek, hak, sağlık ve iyi hallerini tehdit eden ya da gelişmesini engelleyen bir olgudur (Özdere ve Terzi, 2018). Örgütsel açıdan ele alındığında ise okul şiddetinin, okulun iklimine zarar veren (Can ve Can, 2019; Furlong & Gale, 2000), öğretmenin meslekte mağduriyetine yol açan (Kanrich, 2015) ve okuldan ayrılma niyetinde önemli rol oynayan (Galand, Lecocq & Philippot, 2007; Lyons, 2015) etkileri bulunmaktadır. Okullarda şiddetin öğretim ve öğrenim; okul yönetimi, okul kültürü ve çevresi üzerinde ve özellikle öğrenciler, öğretmenler ve diğer okul personeli üzerinde geniş kapsamlı etkileri vardır (Hilsdon & Randell, 2012). Öğretmenlere yönelik psikolojik şiddet, öğretmenlerin stres ve tükenmişliğini artırmakta, iş ve yaşam doyumunu düşürmektedir (Karakuş ve Çankaya, 2012). Üstler ve meslektaşlar tarafından yürütülen mobbing, öğretmenin öz-yeterlik algılarını olumsuz etkiler. Hem yöneticiler hem de meslektaşlar tarafından yürütülen mobbing, öğretmenin öğretim yeterliğini; tutumlarını ve davranışlarını ve sınıf içi etkililiğini etkilemektedir (Celep ve Eminoğlu, 2012).

Araştırmalar, her örgütte psikolojik şiddet yaşanabileceğini ve bunda pek çok faktörün etkili olduğunu, okul yöneticilerinin bu faktörler içinde etkili değişkenlerden birisi olduğunu göstermektedir (Cemaloğlu, 2007; Lyons, 2015; Serin, Balkan & Doğan, 2014). Yöneticilerin öğretmenlere kötü muamelede bulunmalarının birçok nedeni vardır. Öğretmenlerin yaşlarına, davranışlarına, ırklarına veya etnik kökenlerine, mesleki dernek (sendika) bağlantılarına ve cinsiyetlerine bağlı olarak ya da

kişisel ve mesleki kıskançlıktan kaynaklı kötü muamelelerde buldukları araştırmaların gösterdiği bir gerçektir (Orange, 2018). Çoğunlukla şiddet olaylarıyla doğrudan ilişkili olduğu düşünülen okulların ve okul yöneticilerinin çözümle ilgili görüşleri ve davranışları, şiddet sorunlarının çözümünde anahtar rol oynayabilir (Çalık, Tabak & Yavuz Tabak, 2018). Eğer en üstteki yönetici psikolojik şiddet uyguluyorsa, bunu teşhis etmek ya da engellemek çok kolay olmayabilir. Fakat orta kademe veya alt kademe yöneticilerin uyguladığı psikolojik şiddetin engellenmesinde üst yöneticiye büyük görevler düşmektedir. Üst yöneticinin, olayı objektif bir şekilde değerlendirmesi; yani taraf olmaması, kurumsal verimliliğin sağlanması bakımından önemlidir (Çalışma Hayatında Psikolojik Taciz/Mobbing Çalıştayı, 2013). Araştırmalar, öğretmenler tarafından yaşanan şiddetin olumsuz etkilerini azaltmada, müdürlerin ve meslektaş desteğinin öğretmen refahını artırdığını göstermektedir (Galand, Lecocq & Philippot, 2007).

Okul içerisinde eğitim çalışanları arasındaki sağlıklı ve hatalı iletişim, okulun iklimini ve eğitimin kalitesini olumsuz etkiler. Okulda iletişim ve iklim süreçlerini yönetecek önemli kişilerden biri, okul müdürüdür. Müdür, okuldaki iş ve işlemlerin yürütücüsü olmakla birlikte, okuldaki öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanlarla doğru ve yapıcı iletişim kanallarını açık tutmaktan da sorumludur. Öğrencilerin hem akademik hem de sosyal yönlerini geliştiren ve onları hayata hazırlayan, onlara uzun süre rehberlik yapan öğretmenlerin etkililiği, çalışma ortamında mutlu ve huzurlu olması ile mümkün olabilir. Okul yöneticisinden psikolojik yaptırım, yıldırma veya sözlü şiddet gören öğretmenlerin, okula mutsuz gelmesi ve öğrencilerine birçok konuda faydalı olamaması kaçınılmazdır. Okul müdürü tarafından şiddet içerikli söz, tutum ve davranışlara maruz kalan öğretmenlerin ruhsal, bedensel, akademik birçok alanda çöküntüye uğraması muhtemeldir. Çocukların yetiştirilmesinde büyük paya ve öneme sahip olan öğretmenlerin, okul müdürleri tarafından maruz kaldıkları şiddet içerikli söz, tutum ve davranışların nedenlerini, mağdurların gözünden öğrenmek ve bu davranışların sonuçlarına ilişkin bir araştırma yapmak, çözüm önerileri geliştirmek önemlidir. Geliştirilen bu öneriler yoluyla, özellikle okul müdürü ve öğretmenlerde, farkındalığın sağlanması ve bu tür tutum ve davranışlardan uzak kalınması sağlanabilir. Bu yolla, psikolojik şiddetin eğitim öğretim süreçleri üzerindeki olumsuz etkileri en aza indirilebilir. Alanyazında, okul müdürlerinin psikolojik şiddet içeren söz, tutum ve davranışlarını konu edinen nitel çalışmaların sınırlılığı ve konunun güncel oluşu, araştırmalara olan ihtiyacı destekler niteliktedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik psikolojik şiddet içeren söz, tutum ve davranışlarını belirleyebilmektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre:

- 1-Okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik şiddet içerikli söz, tutum ve davranışları nelerdir?
- 2-Okul müdürlerinin şiddet içerikli söz, tutum ve davranışları öğretmenleri nasıl etkilemektedir?
- 3-Okul müdürlerinin şiddet içerikli söz, tutum ve davranışlarının önlenmesi için neler yapılabilir?

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı ve veri toplama süreci ile verilerin analizi konularına değinilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik şiddet içerikli söz, tutum ve davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, toplumsal veya insani sorunlara bireylerin veya grupların yüklediği anlamları, deneyimleri keşfetme sürecidir (Merriam, 2018). Nitel araştırmanın en temel özelliği, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma süreci olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum

çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması deseni, bir durum ya da olayı belirli bir zaman dilimi içerisinde değerlendirmek amacıyla, gözlem ve görüşme gibi veri toplama araçlarının kullanıldığı (Creswell, 2007); nasıl ve niçin sorularına odaklanarak olay veya olguların doğal ortamı içinde incelendiği (Yin, 1984); bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırıldığı (Bogdan ve Biklen, 1998; Creswell, 2007) bir desendir. Durum çalışmasında, bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Kısaca durum çalışması, araştırmacının, birden fazla bilgi kaynağını içeren ayrıntılı, derinlemesine veri toplama yoluyla, sınırlı bir sistemi zaman içinde araştırdığı ve duruma ilişkin tanımların yapıldığı ve temaların belirlendiği nitel bir yaklaşımdır (Creswell, Hanson, Clark Plano & Morales, 2007). Araştırmada ele alınan durum, okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik uyguladığı şiddet içeren söz, tutum ve davranışlarıdır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma gurubunu, Düzce, İstanbul, Samsun, Rize, Şanlıurfa, Antalya, Tekirdağ, Hatay illerinde, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 15 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, 2019-2020 eğitim öğretim yılının bahar döneminde toplanmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kartopu örnekleme yöntemi, araştırmanın problemine ilişkin olarak zengin bilgi kaynağı olabilecek birey ve durumların saptanmasıyla başlayıp, her görüşmede bir sonraki görüşülecek ismin kim veya kimler olabileceğinin öğrenilmesi ve süreç ilerledikçe elde edilen isim ve durumların tıpkı bir kartopu gibi büyüyerek devam etmesidir. Bu yöntemde bir süre sonra belirli isimler hep öne çıkmaya başlayacak, araştırmacının görüşmesi gereken birey sayısı azalacaktır (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda, Düzce il merkezine bağlı bir ortaokulda görev yapan bir öğretmenin konuyla ilgili görüşleri alındıktan sonra yönlendirmeler yoluyla başka şehirlerde, farklı kademelerde görev yapan öğretmenlere ve görüşlerine ulaşılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmenlerin Betimleyici Özellikleri

Katılımcılar*	Branş	Mesleki Kıdem	Okul Türü
Ö1	İngilizce	12	İlkokul
Ö2	Özel Eğitim	7	İlkokul
Ö3	Din Kültürü	6	İlkokul
Ö4	Din Kültürü	6	İlkokul
Ö5	Türkçe	13	Ortaokul
Ö6	Fen Bilimleri	8	Ortaokul
Ö7	Türkçe	7	Ortaokul
Ö8	Din Kültürü	6	Ortaokul
Ö9	Coğrafya	7	Lise
Ö10	Matematik	6	Lise
Ö11	Fizik	7	Lise
Ö12	Din Kültürü	7	Lise
Ö13	Tarih	7	Lise
Ö14	Din Kültürü	6	Lise
Ö15	Din Kültürü	6	Lise

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışma gurubunu oluşturan öğretmenlerin 4’ü ilkokul, 4’ü ortaokul ve 7’si lisede görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 7’si kadın, 8’i erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 2’si Türkçe, 6’sı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 1’i Tarih, 1’i Matematik, 1’i Fen ve Teknoloji Bilimleri, 1’i Fizik, 1’i Coğrafya, 1’i İngilizce, 1’i Özel Eğitim branşlarından. Araştırmaya

katılan öğretmenler 27 ile 36 yaşları arasındadır. Kıdem yılları 6 ile 13 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların gizliliğini korumak amacıyla kodlar kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanmadan önce ilgili literatür taranmış ve görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme formunun, araştırmanın amacına uygunluğunu saptamak amacıyla eğitim bilimleri alanında iki öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Bu görüşler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmış ve soru sayısı 5'ten 3'e düşürülmüştür. Araştırma ile ilgili etik izinler alındıktan sonra, araştırmanın planlanması aşamasında tasarlanamayan veya gözden kaçan herhangi bir sorunun olup olmadığının sınılanması ve önceden alınacak önlemlerle araştırmanın sağlıklı bir biçimde sürdürülmesi amacıyla iki öğretmen ile ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda görüşme formundaki soruların uygun olduğu belirlenmiştir. Tüm dünyada ve ülkemizde yaşanan Covid 19 salgını nedeniyle öğretmenlerle yüz yüze görüşme sağlanamaması araştırmanın sınırlılıklarındandır. Bu bağlamda, şartları uygun olan öğretmenlerle uzaktan telekonferans yöntemiyle iletişim kurulmuştur. Şartları uygun olmayan öğretmenlerle ise telefon görüşmesi yoluyla iletişim sağlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere görüşlerinin tümünün gizli tutulacağı, bu bilgilerin araştırmanın amacı dışında herhangi bir kimse ile paylaşılmayacağı belirtilmiştir. Araştırmada kesinlikle isim verilmeyeceği, sadece kodlar kullanılacağı belirtilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce araştırmacı tarafından, öğretmenlere güvenlikleri ile ilgili belirtmek istediği bir düşünce veya sormak istediği bir soru olup olmadığı sorulmuştur. Görüşmenin kaydedilmesi için izin istenmiştir. Bu görüşmenin yaklaşık 20-50 dakika arası sürebileceği belirtilmiş ve görüşmeler 20-40 dakika arasında gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler nitel veri analiz yaklaşımlarından içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve veriyi açıklayan temaların saptanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Analizlerden önce, toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veriler, dört aşamalı bir süreç ile analiz edilmiştir. Kodlama aşamasında, kavramlar elde edilmiştir. Kavramların elde edilmesi amacıyla, katılımcı görüşleri birkaç kez okunmuş, ortak anlam içeren ya da tekrar eden ifadeler kodlanmıştır. Belirlenen kodlar, benzerliklerine bağlı olarak bir araya getirilmiş ve alt temalar elde edilmiştir. Daha sonra bu alt temalar ilgili alt tema altında toplanmıştır. Üçüncü aşamada ise bulguların tanımlanması ve açıklanması gerçekleştirilmiştir. Son olarak bulgular yorumlanmış ve sonuçlara ulaşılmıştır. Görüşme formunda öğretmenlere sorulan üç sorunun her biri bir tema olarak alınmıştır. Bu aşamadan sonra, belirlenen alt temalar ve kodlar bu temalara göre düzenlenmiştir. Daha sonra temalara ve kodlara göre veriler betimlenmiş ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Temalar ve kodlar açıklanarak yorumlanmıştır. Alt temaların güvenilirliğini kontrol etmek amacıyla bir öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Bu amaçla, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği uyum yüzdesi formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{[\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}] \times 100}$) kullanılarak görüşler karşılaştırılmış ve güvenilirlik oranının birinci tema için .89; ikinci tema için .91; üçüncü tema için .90 olduğu tespit edilmiştir. Bu oranın %70'in üzerinde olması, araştırmanın güvenilirliği için yeterli görülmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

İnanırcılık ve Tutarlılık

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik önemli bir konudur. Nitel araştırmada geçerlik, araştırmacının araştırdığı olguyu olduğu biçimiyle ve olabildiğince tarafsız gözlemesi anlamına gelmektedir (Kirk ve Miller, 1986; akt: Yıldırım ve Şimşek, 2018). Alanyazında farklı geçerlik türleri ve bunlara ilişkin farklı adlandırmalar bulunmakla birlikte genel olarak iç ve dış geçerlik kavramları

kullanılmaktadır. İç geçerliği sağlamaya çalışan araştırmacıdan sürekli olarak kendisini ve araştırma süreçlerini eleştirel bir gözle sorgulaması ve elde ettiği bulguların ve sonuçlarının gerçeği yansıtmadığını denetlemesi beklenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Dış geçerlik ise araştırma sonuçlarının benzer gruplara veya ortamlara genellenebilir olmasıdır. Güvenirlik ise araştırmacının ifadelerinin tutarlılığı ve tekrarlanabilirliği ile ilgili olup aynı zamanda araştırmacının tam olarak doğru bir şekilde verileri toplaması ve kaydetmesidir (Demirtaş ve Demirbilek, 2019). Nitel araştırmada güvenirliliği sağlamak için farklı kişilerin aynı araştırmaya bağlı yaptığı kodlamaların ve temaların tutarlı olmasına dikkat edilmelidir. Bu temaların ve kodlamaların sınıflandırma işleminin alanında uzman birden çok kişiyle yapılması araştırmacının güvenirlilik düzeyinin artmasına olanak sağlar. Buna bağlı olarak verilerin kodlanması ve temaların oluşturulması sırasında araştırmacı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında uzman öğretim üyesinden yardım alarak bu durumu birbirinden bağımsız olarak gerçekleştirmiş, kodların ve temaların son halini belirlemiştir. Bu kapsamda, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği uyuşum yüzdesi formülü kullanılarak yukarıda belirtilen oranlar elde edilmiştir. Bu uygulamayla araştırmacının iç geçerliği büyük ölçüde sağlanmıştır. Katılımcılara ait bireysel görüşlere yer verilerek ifadelerin ilk ağızdan okuyucuya sunulmasına, araştırmacının kendi görüş ve düşüncelerini katmamasına özen göstererek araştırmacının dış geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçları ve yorumlar, görüşme yapılan 15 öğretmen ile paylaşarak katılımcı teyidi alınmıştır. Hem katılımcı onayının alınmasıyla hem de soruların oluşturulmasında uzman görüşüne başvurulmasıyla araştırmacının iç geçerliği artırılmaya çalışılmıştır.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurul Adı: Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik Değerlendirme Kararının Tarihi: 09.07.2020

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası: 2020/151

BULGULAR

Okul yöneticilerinin şiddet içerikli söz, tutum ve davranışlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri üzerine yapılan bu araştırmanın bulguları, sorular bağlamında oluşturulan temalar ve elde edilen kolar bağlamında oluşturulan alt temalara ayrılarak ele alınmıştır.

Okul yöneticilerinin şiddet içerikli söz, tutum ve davranışlarına ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci sorusu, “Okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik şiddet içerikli söz, tutum ve davranışları nelerdir?” şeklindedir. Bu soru bağlamında öğretmen görüşleri tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Okul Müdürlerinin Şiddet İçerikli Söz, Tutum ve Davranışları

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Okul Yöneticilerinin Şiddet içerikli Söz, Tutum ve Davranışları	Şiddet İçerikli Sözler	Hitap ve üslup bozukluğu	9
		Eleştirel ve suçlayıcı konuşma	8
		Azarlama	7
		Takdir ve teşekkür ifadeleri kullanmama	6
		Öğretmenlerin dedikodusunu yapma	3
		Tehdit etme	3
		Alaycı ve kinayeli konuşma	3
		Yalan konuşma/İftira etme	2
		Hakaret etme	1
		Bireysel hataları herkese mal ederek konuşma	1
Rahatsız edici sözler ve mimikler	1		

Şiddet İçerikli Davranışlar	Sert, kaba, emrivaki tavırlar	11	
	Disiplin cezası/soruşturma ile tehdit etme	9	
	Kayırmacı davranışlar	7	
	Görüşlerin alınmaması	6	
	Fikirlerin önemsenmemesi	6	
	Özel hayatını okula yansıtma	2	
	Öğretmenin yanında durmama	2	
	Sendika değiştirmeye zorlama	2	
	Önyargılı olma	1	
	Yok sayma	1	
	Bilgi gizleme	1	
	Öğretmeni hedef gösterme	1	
	Öğrencilere, öğretmeni takip ettirme	1	
	Şiddet içerikli İşlemler	Kendi sorumluluklarını öğretmenlere yükleme	6
		Ders programını bozma	4
Evrak yükünü arttırma		2	
Kurs saatini azaltma		2	
Sarı zarf verme		2	
Zorla not yükseltirme		1	
Boş günü kaldırma		2	
Üst kurumlara şikâyet etme		1	

Okul yöneticilerinin şiddet içerikli söz, tutum ve davranışları teması altında öğretmenler en fazla şiddet içerikli davranışlar alt temasına (f=13), daha sonra şiddet içerikli sözler alt temasına (f=11) ve daha sonra da şiddet içerikli işlemler alt temasına (f=8) vurguda bulunmuşlardır. Kodlardan ise en fazla, şiddet içerikli davranışlar alt temasında sert, kaba ve emrivaki tavırlar (f=11) ve disiplin cezası/soruşturma ile tehdit etme (f=9); şiddet içerikli sözler alt temasında, hitap ve üslup bozukluğu (f=9) ve eleştirel ve suçlayıcı konuşma (f=8); şiddet içerikli işlemler alt temasında kendi sorumluluklarını öğretmenlere yükleme (f=5) ve ders programını bozma (f=4) kodlarına vurguda bulunmuşlardır.

Şiddet içerikli sözler alt temasında öğretmenler en fazla, hitap ve üslup bozukluğu (f=9), eleştirel ve suçlayıcı konuşma (f=8), azarlama (f=7), takdir ve teşekkür ifadeleri kullanmama (f=6), öğretmenlerin dedikodusunu yapma (f=3), tehdit etme (f=3), alaycı ve kinayeci konuşma (f=3), yalan konuşma/iftira atma (f=2) kodlarına vurguda bulunmuşlardır. Bu kodları, hakaret etme (f=1), bireysel hataları herkese mal ederek konuşma (f=1) ve rahatsız edici sözler ve mimikler (f=1) kodları izlemiştir.

Şiddet içerikli davranışlar alt temasında öğretmenler en fazla sert, kaba, emrivaki tavırlar (f=11), disiplin cezası/soruşturma ile tehdit etme (f=9), kayırmacı davranışlar (f=7), görüşlerin alınmaması (f=6), fikirlerin önemsenmemesi (f=6), özel hayatını okula yansıtma (f=2), öğretmenin yanında durmama (f=2), sendika değiştirmeye zorlama (f=2) kodlarına vurguda bulunmuşlardır. Bu kodları, önyargılı olma (f=1), yok sayma (f=1), bilgi gizleme (f=1), öğretmeni hedef gösterme (f=1) ve öğrencilere öğretmeni takip ettirme (f=1) kodları izlemiştir.

Şiddet içerikli işlemler alt temasında öğretmenler en fazla, kendi sorumluluklarını öğretmenlere yükleme (f=5), ders programını bozma (f=3), evrak yükünü artırma (f=2), kurs saatini azaltma (f=2), sarı zarf verme (f=2) kodlarına vurguda bulunmuşlardır. Bu kodları, zorla not yükseltirme (f=1), boş günü kaldırma (f=1) ve üst kurumlara şikâyet etme (f=1) kodları izlemiştir. Okul yöneticilerinin şiddet içerikli söz, tutum ve davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir:

“Okul müdürüm, çok baskın karakterdi ve işlerini yaptırılmayı istiyordu. Zümre öğretmenleri arasında ayrımcılık yapıyordu. Kayırmacı davranışları vardı. Toplantılarda aşağılayıcı ifadeler kullanıyordu. Toplantıda isim vermeden Milli Eğitim Müdürüne beni şikâyet etti. Hedef gösterildim. Toplantıda baskı yapılan diğer

arkadaşlarımı tuttuğum için beni herkesin ortasında aşağıladı. ... Baskıyla bir akrabasının çocuğunun notunu yükselttirdi. ... Nöbet yerimde olduğum halde bana sarı zarf verdi. Kameralara bakmak isteyince çalışmıyor diye reddetti. Velinin karşısında küçük düşürücü ifadeler kullandı..." (Ö1)

"Çalıştığım okulda mobbing vardı öğretmenlere yönelik. Sadece bana değil ama belli sayıda öğretmenlere. Mesela müdür ve müdür yardımcısı, korkmadığı öğretmenlere mobbing uyguluyordu. Ders programında sıkıntı oluyordu. Kameralardan nöbetler gözleniyordu özel olarak..." (Ö2)

"...İdareciler kendileri ücretli öğretmenleri yönlendiremediği zaman veya istediklerini yaptıramadığı zaman senin görevine son veririz şeklinde tehdit ediyorlardı..." (Ö3)

"Tıpkı bir öğrenci gibi azarlıyor. WhatsApp grubundan "bir zahmet yapiverin" gibi daha alaycı, kinayeli mesajlar yazıyor. Sen diye hitap ediyor. Cuma töreninde, bir keresinde öğrencilerin önünde öğretmenleri azarlayıp aşağılamıştı..." (Ö6)

"Müdür sendika değiştirmeye zorluyor, istemediği durumlarla karşılaştığında öğretmeni ek dersini kesmekle tehdit ediyordu. Yine zorla yurt nöbeti yazılıyordu. Öğrenci ve veliyle problem yaşandığında öğretmeni savunmuyordu." (Ö7)

"Sürekli bağırarak konuşuyor. Görüş-öneri beklemiyor. Öğretmenlerle kavga ediyor. ...Ders programının düzenlenmesi yönetici tarafından silah olarak görülüyor. Kurs saatlerinde azaltmaya gidiliyor. Yöneticinin el kol hareketleri rahatsız ediyor." (Ö8)

"...Okulda ben de dahil iş bilen birkaç öğretmen var ve bütün işleri bu birkaç öğretmene yüklüyorlar. İdareciler, ders programlarıyla öğretmenlere tavır gösteriyorlar ve nöbet tutan öğretmenlerin bazılarını farklı uygulamalar yapıyorlar. Ayrıca toplantılarda öğretmenlerden öğrencilerin kapasitesinin üstünde olan performansları göstermesini bekliyorlar..." (Ö9)

"Müdür, öğretmenler toplantısında beni herkesin içinde eleştirip aşağılayıcı ifadeler kullandı... Özel eğitimci olduğum için görevimi küçümsüyor "kaç çocuğun var ki" diyerek... Toplantılarda emrivaki davranışları var... Performans değerlendirme sisteminde sürekli düşük not vermekle tehdit edildik. Aday öğretmenlere kişisel işlerini yaptırıyor." (Ö11)

"...Ben, müdürle herhangi bir olay yaşamadığım halde eşimi sevmeyişi için bana da hep önyargılı davranıyordu. Konuşurken yüzüme bakmıyor, beni hiçbir şekilde ciddiye almıyordu. ...Ayrıca o kadar hoşgörüsüzdü ki... Beni de eşimi de yok sayıyordu. Herkesle gülümseyerek konuşurken bize yüzü hep asıktı... Müdürüm açık açık bana 'Hiçbir konu için yanuma gelme' demişti... Taraftıydı ve adil değildi." (Ö12)

"Yeni gelen öğretmenlere, stajyersin gibi şeyler söyleyip evrakların onlara yığılması ve üzerine düşmeyen işleri yapmak zorundasın diyerek yapmaya zorlanmaları.. Ondan sonra sendika baskısı yapılması ve kendi sendikalarına geçişe öğretmenlerin zorlanması... Kayırmacılık özellikle ders saatlerinde, nöbetlerde ve destekleme ve yetiştirme kurslarında oluyordu..." (Ö13)

Görüldüğü gibi, okul müdürlerinden beklenmeyen birçok söz, davranış ve işlemin gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Bu davranışlara yoğun ve sıklıkla maruz kalan öğretmenlerin psikolojik olarak olumsuz etkilenebileceği, bu durumun da örgütsel süreç ve çıktılara zarar verebileceği söylenebilir.

Okul müdürlerinin şiddet içerikli söz, tutum ve davranışlarının öğretmenler üzerindeki etkileri

Araştırmanın ikinci sorusu, "Okul müdürlerinin şiddet içerikli söz, tutum ve davranışları öğretmenleri nasıl etkilemektedir?" şeklindedir. Bu soru bağlamında öğretmen görüşleri tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Okul Müdürlerinin Şiddet İçerikli Söz, Tutum ve Davranışlarının Etkileri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Şiddet	Sosyal Etkiler	Moral-motivasyon kaybı	10

Tayin alma isteği	9
Okuldan soğuma/aidiyet duymama	8
Öğrencilere yararlı olamama	9
Etkinliklere katılmama	8
Aile hayatını olumsuz etkilemesi	3
Rapor alma sıklığı	3
Odaklanma sorunu	2
Eğitimin kalitesinin düşmesi	1
Sınıfa kapanma	1
İletişimi azaltma	1
Verimliliğin azalması	1
Grup dinamiğine sığınma	1
Aidiyet duygusunu kaybetme	1
Güven hissini kaybetme	1
Sessizliğe bürünme	1
İşbirliğine kapanma	1
Üzüntü	10
Korku/Kaygı	6
Güvensizlik	6
Öfke	5
Baskı hissi	3
Değersiz hissetme	3
Dışlanmışlık	2
Önyargı	1
Bıkkınlık	1
Kavga	1
Sinirli olma	1
Stres	1
Panikatak	1
Ağlama krizleri	1
Dalgınlık	1
Huzursuzluk	1
Mutsuzluk	1
Gerginlik	1
Yalnızlık hissi	1

Duygusal Etkiler

Okul müdürlerinin şiddet içerikli söz, tutum ve davranışlarının öğretmenler üzerindeki etkileri teması altında öğretmenler en fazla sosyal etkileri alt temasına (f=17), daha sonra duygusal etkileri alt temasına (f=19) vurguda bulunmuşlardır. Kodlardan ise en fazla sosyal etkileri alt temasında moral-motivasyon kaybı (f=10); duygusal etkileri alt temasında üzüntü (f=10) kodlarına vurguda bulunmuşlardır.

Şiddet içerikli söz, tutum ve davranışların *sosyal etkileri* alt temasında öğretmenler en fazla moral-motivasyon kaybı (f=10), tayin alma isteği (f=9), öğrencilere yararlı olamama (f=9), okuldan soğuma (f=8), etkinliklere katılmama (f=8), aile hayatının olumsuz etkilenmesi (f=3), rapor alma sıklığı (f=3), odaklanma sorunu (f=2) kodlarına vurguda bulunmuşlardır. Bunların yanında, eğitim kalitesinin düşmesi (f=1), sınıfa kapanma (f=1), iletişimi azaltma (f=1), verimliliğin azalması (f=1), grup dinamiğine sığınma (f=1), aidiyet duygusunu kaybetme (f=1), güven hissini kaybetme (f=1), sessizliğe bürünme (f=1) ve işbirliğine kapanma (f=1) kodlarına ulaşılmıştır.

Şiddet içerikli söz, tutum ve davranışların *duygusal etkileri* alt temasında öğretmenler en fazla üzüntü (f=10), korku/kaygı (f=6), güvensizlik (f=6), öfke (f=5), baskı (f=3), değersizlik (f=3), dışlanmışlık (f=2) kodlarına vurguda bulunmuşlardır. Bu kodları, önyargı (f=1) ve bıkkınlık (f=1), kavga (f=1), sinirli olma (f=1), stres (f=1), panikatak (f=1), ağlama krizleri (f=1), dalgınlık (f=1), huzursuzluk (f=1), mutsuzluk (f=1), gerginlik (f=1) ve yalnızlık hissi (f=1) kodları izlemiştir. Okul müdürlerinin şiddet içerikli söz,

tutum ve davranışlarının öğretmenler üzerindeki etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir:

“...Sınıfıma kapandım. Öğretmenler odasına asla inmiyordum. ...Her sabah, ‘Acaba bugün okulda yine benimle nasıl uğraşacak?’ panikliğiyle okula gidiyordum. Kalbim hep hızlı hızlı atıyor, bana hakaret edeceğinden çekiniyordum. Üzerimde hep bir baskı vardı. Ortamlarda moralim hep bozuktu. Dalgındım. Aşağılanmaktan küçük düşürülmekten bıkmıştım...” (Ö1)

“...Öğrencilerimi sahiplenemiyordum. Gerçekten bir şey yapmak istemiyordum. Okulun yararına içimden gelerek bir şey yapmak istemiyordum. ... Ayakta geçecek kadar ufak rahatsızlıklarda dahi hemen koşup rapor alıyordum. Mutsuz ve ön yargılı olarak okula gidiyordum...” (Ö3)

“...Okulda huzurum kalmamıştı. ...Sinirlerim çoğu zaman bozuktu. Okula bugün yine neyden sebep tartışma çıkacak ya da idareciler yine ne yapacaklar düşüncesiyle isteksiz ve gergin bir şekilde gidiyordum. Okuldaki ve okul dışındaki faaliyet ve etkinliklerden uzak duruyordum. Dikkatimi yaptığım işe veremiyordum...” (Ö4)

“...Bu şekilde baskıya uğradığım, öğrenciler içerisinde de duyulmuş ve otoritemin sarsılmasına neden olmuştu. Kızdığım öğrencilerden bazıları beni, müdüre şikâyet etmekle tehdit etmişti. Bu okula aidiyet, güven hissini tamamen bitirmişti ve bir an önce okuldan kaçmaya bakıyordum. Sınıfta artık konuyu anlatıp çıkıyordum...” (Ö5)

“...Öğrencilerime sadece programın istediğini veriyordum, fazlasını vermiyorsun çocuklara. Etkinlik yapma isteğini kaçıyor. Moral motivasyon yok... Yapılan baskı yüzünden kendimi sürekli dışlanmış, değersiz hissediyordum...” (Ö6)

“...Ben ve diğer öğretmenler kendi görüşlerimizi söyleyemiyorduk ve fikirlerimizi hep saklıyorduk. ...İnsanlar nankörmüş duygusuna kapıldım. Artık hiç kimseye güvenim yoktu...” (Ö8)

“...Okulda huzurlu hissetmediğim için motivasyonum düşüyordu. Okuldan bir an önce gitmek için tatil ve tayin fırsatı kolluyordum. Öğrencilere verdiğim eğitimin kalitesi de düşüyordu. ...Ailem ve yakın arkadaşlarımla da sorunlar yaşamaya başlamıştım. Herkesten kaçmak istiyordum...” (Ö9)

“...Öğrencilerim ve arkadaşlarım için tayinimi başka okula almadım. Sinir, stres, panikatak, kaygı bozukluğu yaşadım. Psikoloğa gittim. Yardım aldım...” (Ö10)

“...Okula gitmek istemedim... Okuldan, mesai arkadaşlarımdan, bulunduğum şehirden dahi soğudum. Rapor alma sıklığı arttı. Okulun uzun süre tatil olmasını istiyordum. Derslerimde verimli olmadım. Ekstra iş yapmıyordum. Ağlama krizleri oluştu...” (Ö11)

“...Öfkeleniyorum. Motivasyon düşüklüğüne sebep oluyor... Derslerde yüzde yüz verimli olamıyorum. Okula mutsuz geliyordum. Karamsar ruh haline sahiptim...” (Ö14)

Görüldüğü gibi, okul müdürlerinin psikolojik şiddet içeren söz, tutum ve davranışlarının, öğretmenler üzerinde sosyal ve duygusal etkileri oldukça anlamlıdır. Bu etkilerle yaşayarak, bireysel ve örgütsel hayatta başarılı, verimli ve etkili olmanın güç olduğu söylenebilir.

Şiddet içerikli söz, tutum ve davranışlarının önlenmesine ilişkin öğretmen önerileri

Araştırmanın üçüncü sorusu, “Okul müdürlerinin uyguladığı şiddet içerikli söz, tutum ve davranışların önlenmesi için neler yapılmalıdır? şeklindedir. Bu soru bağlamında ulaşılan öğretmen görüşleri tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Yöneticinizin Şiddet İçerikli Söz, Tutum ve Davranışlarının Önlenmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Psikolojik Şiddet Önlenmesi	Eğitim Desteği	Seminer veya eğitim verilmesi	6
		Yöneticilik ile ilgili kitaplar okumaları	1

	Derslere girmeliler	1
	Ödül ve Ceza	6
	Denetim ve değerlendirme	5
	Öğretmenin müdürü değerlendirmesi	5
Ceza ve Yaptırım	Şikâyet mekanizması oluşturulması	2
	Ciddi yaptırımlar uygulama	1
	Hesap verilebilirlik	1
	Liyakat	6
	Psikolojik testlere tabi tutulması	3
	Atamanın sınavla yapılması	2
	Görev sürelerinin azaltılması	2
Bürokratik Düzenlemeler	Yer değişikliği yapılması	1
	İlgililerle doğrudan iletişim hattı kurma	1
	Öğretmenlikle idarecilik birbirinden ayrılmalı	1
	MEB'in öğretmenlere bakış açısı değişmeli	1
	Sendikalarla aralarına mesafe koyulmalı	1

Okul müdürlerinin şiddet içerikli söz, tutum ve davranışlarının önlenmesine ilişkin öğretmen görüşleri teması altında öğretmenler en fazla bürokratik düzenlemeler alt temasına (f=9), daha sonra ceza ve yaptırım uygulama alt temasına (f=6) ve daha sonra da eğitim alt temasına (f=3) vurguda bulunmuşlardır. Kodlardan ise en fazla eğitim desteği alt temasında, seminer veya eğitim verilmesi (f=6); ceza ve yaptırım alt temasında ödül ve ceza (f=6); bürokratik düzenlemeler alt temasında liyakat (f=6) kodlarına vurguda bulunmuşlardır.

Eğitim desteği alt temasında öğretmenler en fazla seminer veya eğitim verilmesi (f=6), yöneticilikle ilgili kitaplar okuma (f=1) ve derslere girme (f=1) kodlarına vurguda bulunmuşlardır. *Ceza ve yaptırım* alt temasında öğretmenler en fazla ödül ve ceza (f=6), denetim ve değerlendirme (f=5), öğretmenin müdürü değerlendirmesi (f=5), şikâyet mekanizması oluşturulması (f=2), ciddi yaptırımlar uygulama (f=1) ve hesap verilebilirliğin artırılması (f=1) kodlarına vurguda bulunmuşlardır. *Bürokratik düzenlemeler* alt temasında öğretmenler en fazla liyakat (f=6), psikolojik testlere tabi tutulma (f=3), atamanın sınavla yapılması (f=2), görev sürelerinin azaltılması (f=2), yer değişikliği yapılması (f=1), ilgililerle doğrudan iletişim hattı kurma (f=1), öğretmenlikle idarecilik birbirinden ayrılmalı (f=1), MEB'in öğretmenlere bakış açısı değişmeli (f=1) ve sendikalarla aralarına mesafe koyulmalı (f=1) kodlarına vurguda bulunmuşlardır. Okul müdürlerinin şiddet içerikli söz, tutum ve davranışlarının önlenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir:

"...Birincisi, bence idarecinin bir okulda 4 yıldan fazla çalışması doğru değil. Bir idareci bir okulda 8 yıl çalıştı mı okulu aşırı sahipleniyor... Bundan da önemlisi liyakat... Bir de kesinlikle idareciler denetlenmeli. ...Öğretmenler idarecileri değerlendirmeli... Ödül ve ceza sistemi kesinlikle getirilmeli..." (Ö2)

"...İdarecilerin hem öğretmenler tarafından hem de Milli Eğitim tarafından ciddi bir şekilde denetlenmesi gerekiyor... İdareci adayların çok ciddi bir eğitimden geçmeleri gerekli. Şiddet uyguladıklarında ciddi yaptırımlar olmalı. Öğretmenlere de idarecilerin şiddet türleriyle ilgili seminerler verilmesi ve yaptırımların anlatılması gerekli." (Ö4)

"...Sendika yöneticilerinin okul müdürleriyle aralarına mesafe koymaları gerekiyor ve sorunlara daha aktif katılmaları gerekiyor." (Ö5)

"...Müdür ve müdür yardımcılığı sınavında idareci adayları psikolojik testlere tabi tutulmalı..." (Ö6)

"...Eskiden öğrencilerin olduğu gibi öğretmenlerin ilgililerle doğrudan iletişim kurabilmesi için MEB hattı oluşturulabilir." (Ö7)

“...Sesli ve görüntülü kamera sistemi her yerde olmalı. Müdür değerlendirilmesi doğru yapılmalı...” (Ö8)

“...Bana göre her iki tarafın eksiklikleri de çok fazla olduğu için konuşulmadığından, taraflar arasında yanlış anlaşılmalara olabiliyor. Yine, idareciler öğretmenler tarafından puanlanabilir ve idareciler daha seri denetlenebilir...” (Ö9)

“...Caydırıcı yaptırımlar olmalı. Başka insanların yapmaması için, örnek göstermek için görevden alma veya yer değiştirme gibi cezalar verilmeli. Müdürlüğe son verilip düz öğretmenliğe alınmalı...” (Ö10)

“...Görevleri kısıtlanmalı. Hesap verilebilirliği olmalı. Belli bir sendikaya üye olduğu için yaptırımları cezasız kalmamalı...” (Ö11)

“...Sendika veya yandaş tavırlarla, eş dost ilişkisiyle idareci olunmasının engellenmesi ve liyakate bakılması...” (Ö13)

“...Müdürlere seminer verilebilir. Müdürlük süreleri azaltılıp öğretmenliğe geri dönüşleri sağlanmalı. Bir de tek yetkin müdür olmamalı, okullar öğretmen merkezli olmalı.” (Ö14)

“...Öncelikle öğretmenlikle idarecilik birbirinden ayrılmalı. Öğretmenler idareci olmamalı. İnsanlarla iletişim eğitimi alan kişiler idareci olmalı...” (Ö15)

Görüldüğü gibi öğretmenler tarafından; bürokratik düzenlemeler yapma, ceza ve yaptırımlar uygulama ve eğitimler yoluyla müdürleri geliştirme yoluyla okulda şiddetin önlenilebileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin, okulda müdürlerin uyguladığı şiddetin önlenmesine yönelik oldukça etkili öneriler geliştirdikleri söylenebilir. Bu önlemler, şiddeti tam olarak bitirmese de büyük oranda azaltabilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, okul yöneticilerinin psikolojik şiddet içeren söz, tutum ve davranışlarını öğretmen görüşleri doğrultusunda tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

Birinci tema kapsamında ulaşılan birinci alt tema, okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik şiddet içerikli sözleri ile ilgilidir. Okul yöneticilerinin, öğretmenleri aşağıladığını ve yüksek sesle bağırdığını, müfredatı takip etmediklerini söyleyerek öğrencilerin ve başkalarının önünde saygısızlık yaptıklarını, iş performansları ile ilgili eleştirilerde bulduklarını gösteren bulgular, araştırmanın bu bulgusu ile benzerlik göstermektedir (Lyons, 2015). Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin, öğretmenlere yönelik şiddet içerikli sözlerinden en sık maruz kalınan durumun, “hitap ve üslup bozukluğu” ve “başarıların küçümsenmesi” olduğu şeklindedir. Öğretmenlerin, okul yöneticileri tarafından ne sıklıkla olumsuz davranışlara maruz kaldıkları ile ilgili bazı araştırmalarda, “yaptığım işler takdir edilmiyor” (Çelik, 2011) ve “başarılarım küçümseniyor” ifadeleri dile getirilmiştir (Ekinci, 2012). Bu bulgular, araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinden şiddet içerikli maruz kaldıkları sözlerden bir diğeri de eleştirel ve suçlayıcı konuşma tarzıdır. Akşahin (2012) ve Pekdemir (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin, yöneticileri tarafından duygusal yönden maruz kaldıkları incitici davranışın, yaptığı işlerin haksızca eleştirilmesi olduğu tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin, öğretmenlere yönelik şiddet içerikli sözlerinden bir diğeri de kurum içinde dedikodu yapmaları ve söylenti çıkarmalarıdır. Öğretmenlerin sosyal imajlarının yıpratılması ile ilgili olarak en fazla karşılaşılan durum, öğretmenler hakkında dedikodu yapılmasıdır. Çalışmanın bu bulgusuna benzer bir bulgular bulunmaktadır. Şimşek Ertek (2009) yaptığı çalışmada öğretmenlerin, sosyal imajlarına yönelik gerçekleştirilen saldırılar yoluyla mobbing’e maruz kaldıkları; sosyal imajlarının yıpratılması ile ilgili olarak en fazla karşılaşılan durumun, kurum içinde okul yöneticileri tarafından dedikodu yapılması olduğu tespit edilmiştir. Diğer bazı araştırmalar, öğretmenlerin en sık

karşılaştıkları yıldırma davranışlarının, “Haklarında dedikodu ve söylentilerin yayılması” olduğu; bu yolla öğretmenlerin hem sosyal ilişkilerinde hem de mesleki alanda yıldırma maruz kaldıklarını göstermektedir (Arslan, 2015; Eken, 2014; Ertürk, 2011; Nanto, 2015). Nanto (2015) yaptığı çalışmada, okul yöneticilerinin, öğretmenlere yönelik şiddet içerikli sözlerinin, azarlama, alaycı ve kinayeli konuşma, tehdit etme ve sözünün kesilmesi olduğunu tespit etmiştir. Akşahin, (2012) ve Sönmezışık (2011), yaptığı çalışmada öğretmenlerin, sözünün kesilmesi, yaptığı işlerin haksızca eleştirilmesi, yüksek sesle azarlanma gibi konularda sözlü psikolojik şiddete maruz kaldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, okul yöneticileri tarafından jestler, bakışlar, mimik ve imalar yoluyla sözlü şiddete maruz kaldıkları da araştırmaların ortaya koyduğu psikolojik şiddet içeren durumlardandır (Akşahin, 2012; Kazoğlu, 2014). Arslan’ın (2015) yaptığı çalışmada öğretmenler, özel yaşamları hakkında hakaret ve aşağılayıcı sözler söylenmesi gibi yıldırma davranışlarına maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Çalışmanın bulguları ile alanyazındaki bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin, okul müdürleri tarafından benzer sözlü şiddet davranışlarına maruz kaldıklarını söylemek mümkündür.

Birinci tema kapsamında ulaşılan ikinci alt tema, okul yöneticilerinin şiddet içerikli davranışları ile ilgilidir. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinde en sık karşılaşılan şiddet içerikli davranışlar, fikirlerin önemsenmemesi, görüşlerin alınmaması, disiplin cezası ile tehdit etme, öğretmenlerin yok sayılması ve bilgilerin gizlenmesi olarak belirlenmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin sert, kaba ve emrivaki tavırlarının olması da şiddet içerikli davranışlar olarak tespit edilmiştir. Alanyazında bu sonuçlarla örtüşen bulgulara ve daha fazlasına rastlamak mümkündür. Ancak Çınar ve Akpunar (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin büyük kısmının okulda, okul müdürü ve müdür yardımcıları tarafından mobbing içeren davranışlara maruz kalmadıkları yönünde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin şiddet içeren davranışlara maruz kaldıklarını gösteren oldukça fazla araştırma bulunmaktadır. Ergener (2008) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin örgüt içinde göz ardı edilme, dışlanma veya olayların dışında bırakılma, parmakla tehdit edilme, kişisel alana müdahale edilme, itilip kakılma gibi tehdit içeren davranışlara maruz kaldıklarını tespit etmiştir. Altınok (2014) tarafından yapılan çalışmada, etkinlikleri haber vermemek ve öğretmenlerin fikirlerine değer vermemek, müdürlerin şiddet içeren davranışları olarak tespit edilmiştir. Alper Apak’ın (2009) yaptığı çalışmada öğretmenlerin yaklaşık %30’unun psikolojik şiddet eylemleri ile karşılaştığı, yaklaşık %20’sinin bizzat psikolojik şiddet eylemlerinin mağduru olduğu tespit edilmiştir. Karakoç (2016), yaptığı çalışmada, öğretmenlerin en çok maruz kaldığı şiddet içerikli davranışların, dışlanma-terk edilme ve yok sayılma olduğunu tespit etmiştir. Toygar Çiftçiler (2019), yaptığı çalışmada, başarısını etkileyecek bilgilerin kendisinden saklanması ve hoş gitmeyen şakalara maruz kalma, öğretmenlere karşı en fazla uygulanan yıldırma davranışları olarak tespit edilmiştir. Can ve Can’ın (2019) yaptıkları çalışmada, okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik etik dışı uygulamaları; görev dağılımında yanlı davranma, adam kayırma, bağırma/azarlama, statü yoluyla karşı cinsi etkileme, selam vermeme, psikolojik baskı; siyasî, sendikal ve dinî ayrımcılık, katı denetim, kamera ile gözetleme, öğrenci notlarının değiştirilmesi isteği, görev dışında kişisel işlerini yaptırma olarak tespit edilmiştir. Görüldüğü gibi bu sonuçlar, bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Alanyazında yapılan bu çalışmaların sonuçları, okullarda şiddet konusunda ciddi problemlerin yaşandığını, şiddet mağduru öğretmenlerin ise çeşitli nedenlerden dolayı haklarını arama konusunda pasif davrandıklarını göstermektedir.

Birinci tema kapsamında ulaşılan üçüncü alt tema, okul yöneticilerinin şiddet içerikli işlemleridir. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinde en sık karşılaşılan şiddet içerikli işlemler, gereksiz evrak yükünü arttırmak, sarı zarf ile tehdit etmek, zorla not yükselttirmek, üst kurumlara şikâyet etmekle tehdit etmek, öğretmenler açısından olumsuz algılanan durumlardır. Alanyazında bu bulguları destekleyen çalışmalara rastlamak mümkündür. Şimşek Ertek (2009), yaptığı araştırmada öğretmenler, özel ve mesleki konularına yönelik saldırılardan en çok, kendilerine anlamsız işlerin verilmesi

konusunda görüş belirtmişlerdir. Ergener (2008) yaptığı çalışmada, okul yöneticileri tarafından öğretmenlerden gerçekleştirilmelerinin imkânsız olduğu işleri/görevleri yapmalarının istenmesi, öğretmenlerin yaptıkları çalışmaların ve çabaların sürekli eleştirilmesi gibi yıldırma işlemlerine maruz kaldıkları tespit edilmiştir. Ekinci (2012), yaptığı çalışmada öğretmenler, başarılarının küçümsenmesi, kişisel ve mesleki gelişim sağlayabilecek etkinliklere katılmasına izin verilmemesi gibi davranışlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Arslan (2015) yaptığı çalışmada, okul yöneticileri tarafından öğretmenlere, mantıksız ya da yetiştirilmesi mümkün olmayan işler verildiği, öğretmenlerin üstesinden gilemeyecek kadar iş yüküne maruz bırakıldıkları ve işlerin aşırı denetlendiği tespit edilmiştir. Toygar Çiftçiler (2019) yaptığı çalışmada, okul yöneticilerinin öğretmenlere, üstesinden gilemeyecek kadar fazla iş verildiği, yanlış ve hataların sürekli hatırlatıldığı ve öğretmenlik mesleğini bırakma konusunda imalı davranışlar sergilendiği tespit edilmiştir. Görüldüğü gibi yeterince iş yükü olan öğretmenlere bir de şiddet göstergesi olarak ek işler yüklenmekte, bürokratik engellemelere gidilmektedir. Bu durum, öğretmenler açısından bireysel ve örgütsel birçok soruna yol açabileceği için yasal-bürokratik düzenlemelere gidilmesi gereği orta çıkmaktadır.

Çalışmanın ikinci sorusu bağlamında, okul yöneticilerinin, öğretmenlere yönelik şiddet içerikli söz, tutum ve davranışlarının etkileri olarak, sosyal etkiler ve duygusal etkiler olmak üzere iki alt temaya ulaşılmıştır. Birinci alt tema, okul yöneticilerinin, öğretmenlere yönelik şiddet içerikli söz, tutum ve davranışlarının sosyal etkileridir. Bu tema kapsamında okul yöneticilerinden psikolojik şiddete uğramış öğretmenlerin çoğunun, moral ve motivasyon kaybı, tayin alma isteği, okuldan soğuma, öğrencilere yararlı olamama, etkinliklere katılmama, aile hayatında sorunlar yaşama, rapor alma sıklığının artması ve odaklanamama sorunları yaşadıkları saptanmıştır. Alanyazında benzer bulgulara ve daha fazla etkilerinin olduğunu gösteren çalışmalara rastlamak mümkündür. Can ve Çağlar'ın (2017) çalışmasında, okul müdürlerinin mobbing uygulamalarının, öğretmenler arasında huzursuzluk, çatışma, stres, yöneticilere karşı güvensizlik, değersizlik duygusu, motivasyon kaybı, okula bağlılık ve performansta azalma gibi olumsuz sonuçlar doğurduğu tespit edilmiştir. Huffman (2015) yaptığı çalışmada öğretmenlerin maruz kaldığı kötü muamele davranışları nedeniyle çeşitli sağlık sorunları yaşadıklarını tespit etmiştir. Avcı (2015), yaptığı çalışmada, öğretmenlerin yıldırma davranışlarına maruz kalma düzeyleri yükseldikçe motivasyon düzeylerinin düştüğünü tespit etmiştir. Çam (2010), yaptığı çalışmada öğretmenlerin tükenmişlik boyutunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yarısına yakınının orta düzeyde duygusal tükenme yaşadıklarını belirlemiştir. Bu sonuçlar, şiddete maruz kalan çalışanların ortak tepkiler geliştirdiklerini göstermektedir.

Bu çalışmada, okul yöneticilerinin şiddet içerikli söz, tutum ve davranışlarına maruz kalan öğretmenler bu olumsuz durumu, aile yaşantılarına yansıtıklarını, okuldan tayin almayı istediklerini, okuldan soğuduklarını, rapor alma sıklıklarının arttığını ve öğrencilere yararlı olamadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç, alanyazında yapılan araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Ak Küçükçayır (2016), yaptığı çalışmada, yıldırmanın örgütsel boyutunda, öğretmenlerin mesleğine karşı önyargı geliştirmesine yol açtığı, mesleğe başlamadan önceki bakış açısı, algısı, idealizm ve enerjisini kaybettiğini, örgütsel bağlılık, adanmışlık duygularının zedelendiğini tespit etmiştir. Aynı çalışmada, yıldırma maruz kalmış mağdurların yaşam kalitelerinin, aile hayatlarının, psikolojik durumlarının zor durumda olduğu, özel hayatlarına ve kişiliklerine nüfuz edecek etkilere yol açtığı belirlenmiştir. Sosyal anlamda yıldırmanın en belirgin sonuçları; örgüt terkini bir çözüm olarak düşünme, örgütten soğuma, bağlılığını kaybetme, yaşadığı olaylardan sonra örgütsel adalete güvensizlik olarak tespit edilmiştir. Görüldüğü gibi şiddetin, bireyler için ve dolayısıyla örgütler için telafisi mümkün olmayan sonuçlar doğurduğu söylenebilir. Çelebi, Taşçı Kaya (2014) tarafından yapılan çalışmada, yıldırmanın mağdurlar üzerindeki etkileri; "huzursuzluk, stres, sessizlik, tükenmişlik, fiziksel rahatsızlık, sinirlilik, özgüven eksikliği, tedirginlik, suçluluk" gibi davranışlardır. Karakuş, Çankaya (2012), psikolojik şiddetin iş ve yaşam doyumunu olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Akbaşlı, Diş ve Durnalı

(2020) da öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma davranışları ile motivasyon düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar araştırmamızı destekler niteliktedir.

İkinci tema kapsamında ulaşılan ikinci alt tema, okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik şiddet içerikli söz, tutum ve davranışlarının duygusal etkileri ile ilgilidir. Öğretmen görüşlerine göre yıldırmanın psikolojik olarak birçok etkisinin görüldüğü belirlenmiştir. Yapılan çalışmaya göre öğretmenler yaşadıkları durum karşısında sıklıkla üzüntü, korku ve kaygı, güvensizlik, öfke, baskı, değersizlik, dışlanmışlık, önyargı, bıkkınlık ve kavga gibi etkiler yaşamıştır. Alanyazında benzer sonuçların olduğu görülmektedir. Örneğin, Koçak'ın (2018), yaptığı çalışmada, yıldırmanın öğretmenler üzerinde yol açtığı etkiler ve sonuçlar yorgunluk, yıpranma, tükenmişlik ve çeşitli sağlık sorunları; kurum üzerinde huzursuzluk, motivasyon kaybı, güvensizlik; aile içinde huzursuzluk ve mutsuzluk olarak tespit edilmiştir. Şimşek Ertek (2009), yaptığı araştırmada, mağdur öğretmenlerin, yaşadıkları gerginlik ve stresten dolayı kendilerinde fiziksel hasarlar oluşturduğunu, eylemler devam ettikçe olumsuzlukların etkilerinin genişlediğine ve derinleştiğine dikkat çekmiştir. Stres ve gerginliğe bağlı olarak gelişen baş ağrısı, mide ağrısı, endişe, depresyon gibi fiziksel ve zihinsel rahatsızlıkların başladığını tespit etmiştir. Mağdur öğretmenler en fazla fiziksel ve zihinsel yönden zarar görmüşlerdir. Ayrıca Uğurlu, Çağlar ve Güneş (2012), yıldırma davranışlarına maruz kalan öğretmenlerde, önemsememe, duymazlıktan gelme, rest çekme, görmezlikten gelme, sessiz kalma; sorununu arkadaşlarıyla paylaşma davranışlarının ortaya çıktığı sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmanın üçüncü sorusu bağlamında, okul yöneticilerinin şiddet içerikli söz, tutum ve davranışlarının önlenmesine yönelik öğretmen önerileri; eğitim desteği, ceza/yaptırım, bürokratik düzenlemeler olmak üzere üç alt temada toplanmıştır. Üçüncü tema kapsamında ulaşılan birinci alt tema, okul yöneticilerinin, öğretmenlere yönelik şiddet içerikli söz, tutum ve davranışlarının önlenmesi için eğitim desteği ile ilgili görüşlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler, yöneticilere seminer ve eğitim verilmesi, yöneticilikle ilgili kitaplar okunması ve yöneticilerin derslere girmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Alanyazında benzer sonuçların olduğu çalışmalar bulunmaktadır. Can ve Can (2013) yaptığı çalışmada öğretmenler, okul yöneticilerinin etik dışı uygulamalarını önlemek amacıyla, yönetici atama sisteminin değiştirilmesi, yasal düzenlemeler yapılması, denetimde etik konulara önem verilmesi, etik kurulu oluşturulması, yöneticilerin eğitilmesi ve etik dışı uygulamalar karşısında ceza verilmesi konularında önerilerde bulunmuşlardır. Görüldüğü gibi, şiddetle baş etmek için yasal düzenlemeler yapmak, eğitim ve ceza vermek yöntemleri öğretmenler tarafından tercih edilen yöntemlerdir.

Üçüncü tema kapsamında ulaşılan ikinci alt tema okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik şiddet içerikli söz, tutum ve davranışlarının önlenmesi için ceza ve yaptırım kapsamında görüşler ortaya konmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler, yöneticiler için ödül ve ceza sisteminin gerekliliği, denetimlerin artırılması, öğretmenlerin yöneticileri puanlaması ve şikâyet mekanizmasının oluşturulması yönünde görüş bildirmişlerdir. Yasal düzenlemelerle ve cezai müeyyidelerle caydırıcılık önemlidir. Ancak bunları önlemenin, bedelini ödemek yerine, daha insani olduğu düşünülen, örgüt ve ulusal düzeyde koruyucu tedbirlerin alınması, risk değerlendirmesiyle mümkün olabilir (Çalışma Hayatında Psikolojik Taciz/Mobbing Çalıştayı, 2013). Nanto ve Boydak Özan (2016) tarafından yapılan araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu yıldırma davranışlarına maruz kalmaları durumunda haklarını kanuni yollar ile arayacağını belirtmişlerdir. Benzer sonuç, Ak Küçükçayır (2016) tarafından yapılan araştırmada yönetmelikler yolu ile hak arama şeklinde ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler eş/aileden öneri ve güç alma, meslektaşlarından öneri alma, bir üst makama şikâyet etme, yıldırma davranışında bulunan kişiye hakkını savunma, sakin ve sabırlı olmaya çalışma, içine çekilme ve psikolojik yardım alma davranışlarını da mücadele şekli olarak ifade etmişlerdir.

Üçüncü tema kapsamında ulaşılan üçüncü alt tema, okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik şiddet içerikli söz, tutum ve davranışlarının önlenmesi için bürokratik düzenlemeler yapılması gerektiği

ile ilgilidir. Araştırmaya katılan öğretmenler yönetici atamasında liyakatle atama yapılması, yönetici adaylarının psikolojik testlere tabi tutulması, atamanın sınavla yapılması, yöneticilerin görev sürelerinin azaltılması ve yer değişikliği yapılması yönünde görüş bildirmişlerdir. Benzer sonuç Çelebi, Taşçı Kaya (2014) tarafından yapılan araştırmada da mevcuttur. Araştırmaya katılan öğretmenler okul yöneticilerinin, öğretmenlere yönelik şiddet içerikli söz, tutum ve davranışlarının önlenmesi için yönetici atama yönteminin değişmesi gerektiğini, açık iletişim, mesafeli olma, toplantı ve seminerler yapılması, öğretmenlerin yönetmelikleri ve özlük haklarını iyi bilmeleri gerektiği ve yöneticilerin psikolojik teste tabi tutulması gerektiği şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Alanyazına bakıldığında, psikolojik şiddet ile mücadelede iki temel yöntemin olduğu söylenebilir. Birincisi; problemi direkt çözüme odaklı mücadele yöntemidir. İkincisi, olumsuz duyguları bastırmak odaklı mücadele yöntemidir. Birinci yöntemde, davranışları uygulayan kişiyle bizzat konuşmak, şikâyetle bulunmak veya sorunu tartışmak yer alır. İkinci yöntem, daha pasif bir yöntem olup kaçınmak, ortamdaki uzaklaşmak veya başkalarıyla paylaşarak kendini telkin etmek ve duygusal anlamda desteklerini almak yer alır. Aslında iş yerinde psikolojik şiddetle ilgili en önemli mücadele yöntemi, eğitim ve bilgilendirme. Tüm çalışanların, konu hakkında bilgilendirilmesi gerekmektedir (Çalışma Hayatında Psikolojik Taciz/Mobbing Çalıştayı, 2013). Bunlara ek olarak, şiddet eylemlerine maruz kalan öğretmenler için psikologlar okuldaki şiddetin azaltılmasında liderlik rolü oynamalıdır. Psikologların, öğretmenlerin maruz kaldığı şiddetin türlerini ve kapsamını doğru bir şekilde değerlendiren araştırmalar yapmasına ihtiyaç vardır (Espelage vd., 2013). Böylece öğretmenler, şiddet ile mücadele etmede daha başarılı olabilecek; baş etme ve savunma yöntemlerini kullanarak şiddetin bireysel ve örgütsel etiklerine karşı psikolojik dayanıklılık gösterebilecektir.

Araştırma sonuçları bağlamında, uygulayıcılara ve araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Araştırmanın birinci teması bağlamında, okul yöneticilerinin etkili iletişim kurabilme, liderlik vasfına uygun davranışlar sergileyebilme, görev ve yetkilerini doğru ve adil bir şekilde kullanabilmeleri konusunda seminer ve eğitimler almaları sağlanabilir. Araştırmanın üçüncü teması bağlamında okul yöneticilerinin denetimlerinde şiddete uğrayan öğretmenlerin seslerini duyurabileceği bir mekanizma kurulabilir. Yöneticilere, şiddet uygulaması durumunda yaptırımlar uygulanmalı, yöneticiler karşılaşabileceği yaptırımlar konusunda bilgilendirilmelidir. Ayrıca bu yaptırımların uygulanmasında adalet algısını olumsuz etkileyecek uygulamalara yer verilmemelidir. Yöneticiler atanırken çeşitli açılardan testlere tabi tutularak liyakatle atanmaları sağlanabilir. Okulda şiddetin tanımı yapılarak hesap verebilirliğin tüm paydaşları kapsayacak şekilde ele alınması sağlanabilir.

Yapılacak çalışmalar açısından bakıldığında; öğretmenlerin, okul müdürlerinin şiddetine maruz kaldıklarında hangi baş etme yöntemlerini ya da savunma mekanizmalarını kullandıkları araştırılabilir. Okul yöneticilerinin öğretmenlere uyguladıkları şiddet eylemleri görünür iken öğretmenlerin savunma eylemlerinin niçin görünür olmadığı sorgulanabilir. Bu bağlamda yapılacak bir araştırmada, konunun bürokratik, psikolojik ve sosyal arka planı araştırılabilir. Okul müdürlerinin uyguladığı şiddete ilişkin kapsamlı bir ölçek geliştirme çalışması yapılarak, konuya ilişkin hem öğretmen ve müdür farkındalığı sağlanabilir hem de farklı bir veri toplama aracından yararlanılabilir.

KAYNAKLAR

- Ak Küçükçayır, G. (2016). *Eğitimcilerin yıldırma yaşantıları üzerine nitel bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaşı, S., Diş, O. ve Durnalı, M. (2020). İlkokul öğretmenlerinin karşılaştıkları yıldırma davranışları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 564-581. doi: 10.9779/pauefd.596426

- Akşahin, E. (2012). *İlköğretim okulları branş öğretmenlerinin yıldırma davranışlarına maruz kalma düzeyleri sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi (İstanbul ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alper Apak, E. G. (2009). *Yıldırma eylemleri ve örgütsel adanmışlık ilişkisi: İlköğretim okulu öğretmenleri üzerinde bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Altınok, V. (2014). Eğitim kurumlarında yöneticilerin psikolojik şiddet anlayışı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 213-224.
- Arslan, S. (2015). *İstanbul'da bulunan ortaokul kurumlarında görev yapan görsel sanatlar öğretmenlerinin mobbing (yıldırma) yaşama düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitülerinin Ortak Yürüttüğü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Programı, İstanbul.
- Atmaca, T. ve Öntaş, T. (2014). Velilerin öğretmenlere uyguladığı şiddete yönelik nitel bir araştırma. *Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 2(1), 47-62.
- Avcı, L. (2015). *Öğretmenlerin yıldırma (mobbing) yaşama düzeyleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Düzce ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ayan, S. (2006). Şiddet ve fanatizm. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 7(2), 192-193.
- Berlanda, S., Fraizzoli, M., Cordova, F., & Pedrazza, M. (2019). Psychosocial risks and violence against teachers. Is it possible to promote well-being at work? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 4439 doi:10.3390/ijerph16224439
- Blasé, J., & Blasé, J. (2003). The phenomenology of principal mistreatment: Teachers' perspectives. *Journal of Educational Administration*, 41, 367-422.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston : Allyn and Bacon.
- Can, E., & Çağlar, H. (2017). *Examination of school principals' mobbing practices against class teachers*. University of Thessaly Press, Editör: Domna -Mika Kakana, Polyxeni Manoli, Basım sayısı: 1, Sayfa Sayısı 7, ISBN:978-960-9439-47-3, e-Book.
- Can, E., & Işık Can, C. (2019). Okul yöneticilerinin etik dışı uygulamalarının belirlenmesi, *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 5(16), 406-422.
- Celep, C., & Eminoğlu, E. (2012). Primary school teacher's experience with mobbing and teacher's self-efficacy perceptions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4761-4774.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 77-87.
- Commission for Occupational Safety and Health (2010). *Code of practice, violence, aggression and bullying at work*. Government of Western Australia Department of Commerce, 1-38. Erişim adresi: <https://www.commerce.wa.gov.au/sites/default/files/atoms/files/codeviolence.pdf>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L. & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264.
- Çalık, T., Tabak, H., & Yavuz Tabak, B. (2018). School violence: School administrators' perspectives and ways of solution in Turkey. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(5), 601-610 DOI: 10.26822/iejee.2018541310
- Çalışma Hayatında Psikolojik Taciz/Mobbing Çalıştayı (2013). *Çalışma hayatında psikolojik taciz (mobbing) panel ve çalıştayı bildiriler kitabı*. 3. Bölüm, (329-336, Derleyen İsmail AKGÜN), Ankara. Erişim adresi: <http://casmem.gov.tr/dosyalar/kitap/6/dosya-6-6216.pdf>

- Çam, Z. (2010). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eylemleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki (Van ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Çelebi, N. ve Taşçı Kaya, G. (2014). Öğretmenlerin maruz kaldığı mobbing (Yıldırma): Nitel bir araştırma. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 5(9), 43-66.
- Çelik, S. (2011). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ile öğretmenlere yönelik yıldırma davranışları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Çınar, O. ve Akpunar, E. N. (2017). Mobbing ve iş performansına ilişkin öğretmen algılarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 41-58.
- Daniels, J. A., Bradley, M. C., & Hays, M. (2007). The Impact of school violence on school personnel: Implications for psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38(6), 652-659. DOI: 10.1037/0735-7028.38.6.652
- De Cordova, F., Berlanda, S., Pedrazza, M., & Fraizzoli, M. (2019) Violence at school and the well-being of teachers. The importance of positive relationships. *Front. Psychol.* 10, 1807. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01807
- Demirtaş, H. ve Demirbilek, N. (2019). Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile müdüre güvene etkisi. *Bingöl Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 111-141.
- Dünya Sağlık Örgütü (WHO) (2017)). *Violence and injury prevention*. Erişim adresi: http://www.who.int/violence_injury_prevention/en/, Erişim tarihi: 29.03.2018.
- Eken, M. (2014). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerine yönelik yıldırma davranışlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Ekinci, Ö. (2012). *Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin yıldırma davranışları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Erdemli, Ö. (2018). *Öğretmene yönelik şiddet: Medyaya yansıyan olayların incelenmesi*. Y. Karaman Kepenekci ve P. Taşkın (Ed.). Prof. Dr. Emine Akyüz'e armağan: Akademisyenlikte 50 yıl içinde (s. 583-594). Ankara: Pegem Akademi.
- Ergener, B. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yıldırma yaşamaları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (İstanbul ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Espege, D., Anderman, E. M., Brown, V. E., Jones, A., Lane, K. L., McMahon, S.D., Reddy, L. A., & Reynolds, C. R. (2013). *Understanding and preventing violence directed against teachers*. *American Psychologist*, 68(2), 75-87. DOI: 10.1037/a0031307
- Ertürk, A. (2011). *İlköğretim okullarında görevli öğretmen ve yöneticilere yönelik duygusal yıldırma davranışlarının incelenmesi (yıldırma davranışlarının meydana gelmesinde etkili olan faktörler)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Furlong, M., & Gale, M. (2000). The school in school violence: definitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 71-81.
- Galand, B., Lecocq, C., & Philippot, P. (2007). School violence and teacher professional disengagement. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 465-477 DOI:10.1348/000709906X114571
- Hilal, Ö. vd. (2015). Mobbing (Psikolojik yıldırma), Örgüt üzerindeki etkileri ve çözüm önerileri. *Sağlık Akademisyenleri Dergisi*, 2(1), 27-33.

- Hilsdon, A. M., & Randell, S. (2012). *Violence and insecurity in schools for teaching personnel: Impact on educational Access*. International Labour Organization United Nations Educational, Scientific And Cultural Organization, Geneva.
- Huffman, D. S. B. (2015). *Support and mistreatment by public school principals as experienced by teachers: A statewide survey*. (Unpublished Doctoral Dissertation Research), Miami University Department of Educational Leadership, Oxford, Ohio.
- İlhan, Ü. (2010). İşyerinde psikolojik tacizin (Mobbing) tarihsel arka planı ve Türk hukuk sisteminde yeri. *Ege Akademik Bakış*, 10(4), 1175-1186.
- İnandı, Y. ve Yıldız, S. (2014). Lise okul yöneticilerinin okullarda şiddeti önleme yeterlikleri: Mersin ili örneği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 137-147.
- Kanrich, J. B. (2015). *Violence directed against educators: A critical review of findings and methodology*. A Dissertation. The State University of New Jersey.
- Karakoç, B. (2016). *Öğretmenlerin okulda karşılaştıkları yıldırma davranışları ile örgütsel bağlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Karakuş, M. ve Çankaya, İ. H. (2012). Öğretmenlerin maruz kaldıkları psikolojik şiddete ilişkin bir modelin sınanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 225-237.
- Kazoğlu, M. A. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel yıldırma ve işe yabancılaşma algıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Kızıltan, E. (2019). *Öğretmenlerin maruz kaldıkları mobbing eylemlerine yönelik nitel bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karabük.
- Koçak, B. (2018). *Öğretmenlerin yıldırma (mobbing) ile ilgili görüşleri ve baş etme yöntemleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Konan, N., & Umur Erkuş, Z. (2019) "İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mobbinge Uğrama Nedenleri ve Başa Çıkma Yöntemleri." *İğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 407-423.
- Leymann, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and victims*, 5(2), 119-126.
- Lyons, A. M. (2015). *Perceptions of retired teachers on workplace bullying: Impact of school administrators' bullying behaviors on teachers*. (Unpublished Doctoral Dissertation Research), Submitted to the Graduate Faculty of Argosy University, United States.
- McKellar, N. A., & Sherwin, H. D. (2003) Role of school psychologists in violence prevention and intervention, *Journal of School Violence*, 2(4), 43-55 DOI: 10.1300/J202v02n04_03
- MEB (2007). *Ortaöğretim okullarında görevli yöneticilerin şiddet konusundaki bilgi ve becerilerine ilişkin mevcut durum analizi*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED), Ankara.
- MEB (2008) *Öğretmenlerin şiddet konusundaki bilgileri, gözlemleri, değerlendirmeleri ve çözüm önerileri*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED), Ankara.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. S. Turan), Ankara: Nobel Yayınları.
- Miles, M. B. & Huberman A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Edition), Calif.: SAGE Publications.
- Nanto, Z. (2015). *Öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma durumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Nanto, Z. ve Boydak Özcan, M. (2016). Öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma durumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 112-128.

- Orange, O. (2018). Workplace bullying in schools: Teachers' perceptions of why they were mistreated. *The Educational Forum*, 82(4), 390-405. DOI: 10.1080/00131725.2018.1461523
- Özdere, M. ve Terzi, Ç. (2018). Liselerde Öğretmene Yönelik Şiddetin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Niğde ili örneği. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 68-88.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir; Çev. Ed.). Ankara: Pegem yayınları.
- Pekdemir, Z. (2010). *Denizli ilköğretim okullarında "yıldırma davranışlarına" ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Reddy, R. A., Espelage, E., McMahon, S. D., Anderman, E. M., Lane, K. L., Brown, V. E., Reynolds, C. R., Jones, J., & Kanrich, J. (2013). Violence against teachers: Case studies from the APA task force. *International Journal of School & Educational Psychology*, 1(4), 231-245, DOI: 10.1080/21683603.2013.837019
- Roderick, R. (2010). "Examining Causes and Prevention of Violence and Aggression in the Workplace". Seminar Research Paper Series. Paper 40. University of Rhode Island.
- Serin, A. E., Balkan, M. O., & Doğan, H. (2014). The perception and causes of mobbing: Turkey example. *Journal of Business, Economics & Finance*, 3(1), 5-17.
- Shallcross, L., Sheehan, M., & Ramsay, S. (2008). Workplace mobbing: Experiences in the public sector. *International Journal of Organisational Behaviour*, 13(2), 56-70.
- Sönmezşık, S. (2011). *Anadolu Lisesi öğretmenlerinin psikolojik yıldırma ile ilgili algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şimşek Ertek, S. (2009). *Yıldırma ve yıldırma mağduru öğretmenler üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taşar, H. H. (2019). Eğitimde Şiddet ve Şiddeti Azaltma. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6(2), 899-912. DOI: 10.17680/erciyesiletisim.557870
- Tatlıoğlu, K. (2016). Okullarda şiddet ve zorbalık: risk faktörleri, koruma, önleme ve müdahale hizmetleri: Konya örneği. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 209-230.
- TBMM Kadın Erkek Eşitliği Komisyonu (2011). *İşyerinde psikolojik taciz (mobbing) ve çözüm önerileri komisyon raporu*. Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu Yayınları, No:6, Ankara.
- Toygar Çiftçier, D. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin maruz kaldıkları yıldırma davranışları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Erzurum il örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Türk Eğitim-Sen 24 Kasım öğretmenler günü anketi sonuçlarını açıkladı. (21.11.2015). Erişim adresi: https://www.turkegitimsen.org.tr/icerik_goster.php?Id=10410, Erişim tarihi: 06.07.2020.
- Türküm, A. S. (2011). Social supports preferred by the teachers when facing school violence. *Children and Youth Services Review*, 33(5), 644-650.
- Uğurlu, C. T., Çağlar, Ç. ve Güneş, H. (2012). Ortaöğretim okullarında yıldırma (mobbing) davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 718-749.
- Yaman, E. (2010). Psikoşiddete (Mobbing'e) maruz kalan öğretim elemanlarının örgüt kültürü ve iklimi algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 547-578.
- Yaman, E. Vidinlioğlu, Ö. ve Çitemel, N. (2010). İşyerinde psikoşiddet, motivasyon ve huzur: Öğretmenler çok şey mi bekliyor? Psikoşiddet mağduru öğretmenler üzerine. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1136-1151.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. California: Sage Publications.

Teachers' Opinions on Expressions, Attitudes and Behaviors Including Psychological Violence by School Principals

Extended Abstract:

The phenomenon of violence is as old as the history of human. Violence has appeared every time in every society, in every institution and everywhere human being takes place and it has also been seen at schools that struggle with this phenomenon and try to teach how to struggle with it. When violence at school is mentioned, violence that teachers show students or vice versa generally comes to the mind

and it is evident that these subjects have generally been studied in the literature. However, the way of violence at school is everyone against everyone. Thus, violence from school principals against teachers constitutes the main point of the current research.

Violence involves all kinds of material and moral negativities towards physical and psychological wholeness of human being (Ayan, 2006, p.192). The World Health Organization (2017) defines violence as the use of physical force intentionally or the threat of using of physical force towards oneself, another person, or against a group causing or being possible to cause injury, death, psychological damage, developmental disorder or deprivation. Violence includes from the murder, torture, suicide and rape of students and teachers to more obscure types of discrimination, consisting of name-calling and personal defamation, and excluding of teachers from work because of political or ideological justification (Hilsdon & Randell, 2012). Violence against teachers is a whole of actions including violence occurring in different ways such as physical, verbal, cyber, and sexual violence by student, parents or anyone with the aim of giving physical, psychological, material harm to teachers because of any reasons related to school at or around school (Özdere & Terzi, 2018).

It is inevitable that teachers who get exposed to psychological sanctions, mobbing or verbal violence by school principals work at school unhappily and therefore could not help students in many fields. It is very likely that teachers who are exposed to expressions, attitudes and behaviors including violence break down mentally, physically and academically and so on. It is a crucial matter to examine the reasons why teachers, who have a great influence on students, experience such violence by school principals from teachers' point of view, and investigate the consequences of such violence in detail and find solutions or give recommendations. Therefore, the aim of the study is to reveal teachers' opinions on expressions, attitudes and behaviors including psychological violence of school principals against teachers. Considering the aim of the study, the following questions are addressed:

According to teachers' opinions:

1. What are the expressions, attitudes and behaviors including psychological violence of school principals against teachers?
2. How do the expressions, attitudes and behaviors including psychological violence of school principals against teachers effect teachers?
3. What measures could be taken to prevent the expressions, attitudes and behaviors including psychological violence of school principals against teachers?

The study is designed as a case study among qualitative research designs. It is an in-depth investigation of one or more cases. In other words, factors related to a case (environment, people, events, processes etc.) are investigated within a holistic view and how those factors affect the case or are affected by the case are examined (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Snowball sampling is used to determine the sampling group. Snowball sampling among purposive sampling methods is useful in identifying an individual or a case that could be a rich source of information on the problem being investigated (Yıldırım & Şimşek, 2018). Regarding this, after getting opinions of a teacher working at a middle school in Düzce Province, Turkey about the topic, depending on this teacher's guidance, several teachers working at several schools in Düzce and other cities in Turkey are reached. A total of 15 teachers with different branches have participated into the study.

As a qualitative data collection tool, semi-structured interview method is used. To determine the appropriateness of the interview questions for the aim of the study, opinions of two professors in the field of educational science are received. Because of COVID-19 Pandemic all around the world, face-to-face interviews could not be actualized. Through distance teleconferencing and telephone calls, the

interviews with the participants are completed. Permission for recording the interviews are gotten from the participants.

As a method of qualitative data analysis, a thematic-content analysis method is applied. It is that the data collected is at first conceptualized, and then organized logically in accordance with the concepts formed and also themes related to the data are identified (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Among the themes of violent expressions, attitudes and behaviors of school principals, teachers have at most underlined the subthemes of violent behaviors, and then respectively violent expressions and violent practices. Also, harsh, rude behaviors and accomplished facts and threatening with disciplinary penalties are at most expressed as violent behaviors; improper style and wording in speech, and critical and accusative speech are mentioned as violent expressions; and lastly overburdening teachers with school principals' own responsibilities and disarranging the course schedule as violent practices are highlighted.

Under the theme of the effects of the expressions, attitudes and behaviors including violence of school principals on teachers, respectively, social effects and affective effects are emphasized. While the loss of morale and motivation, not being beneficial to students, being alienated from the school are highlighted as social effects, sadness, fear/ anxiety, mistrustfulness, anger are pointed as affective effects.

Under the theme of teachers' opinions on taking measures towards the expressions, attitudes and behaviors including violence of school principals against teachers, respectively, the subthemes of penalties and sanctions, regulations of bureaucratic and educational support are pointed out. Seminars and inservice training as educational support are at most expressed. Also, awards and penalties as penalties and sanctions are emphasized while competency as regulations of bureaucratic is highlighted.

It is recommended that seminars and inservice trainings on establishing effective communication, showing behaviors having leadership qualifications can be organized for school principals. Also, appointments of school principals in line with appropriate competencies by testing them could lead to effective consequences.

Key Words: *Psychological violence, School principal, Teacher, Aggression, Bullying*



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.819478

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2021, 40(1), 231-256

Okul Öncesi Geometri Eğitim Programının Çocukların Geometri Becerilerine ve Şekilsel Yaratıcılıklarına Etkisi*

Melda KILIÇ¹, Fatma TEZEL ŞAHİN²

Makalenin Geliş Tarihi: 01.11.2020

Yayına Kabul Tarihi: 12.06.2021

Online Yayınlanma Tarihi: 30.06.2021

Bu çalışmada “Okul Öncesi Geometri Eğitim Programı’nın (OGEP)” okul öncesi dönemdeki çocukların geometri becerileri ve şekilsel yaratıcılıkları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bağımsız resmi bir anaokulunda okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaşlarında 34 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, Erken Geometri Beceri Testi (EGBT) ve Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (TYDT) kullanılarak toplanmıştır. Deney grubundaki çocuklara 10 hafta boyunca haftada 3 gün olmak üzere geometri eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar ise MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı’na devam etmiştir. Elde edilen bulgulara göre hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların geometri becerilerine ilişkin öntest ve sontest puan ortalamaları arasında sontest puan ortalamaları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki çocukların geometri becerilerine ilişkin sontest puan ortalamaları arasında ise deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Deney grubundaki çocukların şekilsel yaratıcılıklarına ilişkin öntest ve sontest puan ortalamaları arasında sontest puan ortalamaları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Kontrol grubundaki çocukların şekilsel yaratıcılıklarına ilişkin öntest ve sontest puan ortalamaları arasında akıcılık ve zenginleştirme boyutlarında sontestlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu diğer boyutlarda ise anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Deney ve kontrol grubundaki çocukların şekilsel yaratıcılıklarına ilişkin sontest puan ortalamaları arasında ise tüm alt boyutlarda deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca geometri eğitim programının çocukların hem geometri becerileri ve hem de şekilsel yaratıcılıkları üzerindeki etkisinin uygulamalar bittikten dört hafta sonrasında kalıcı olduğu görülmüştür. Buna göre, OGEP’in çocukların geometri becerilerini ve şekilsel yaratıcılıklarını geliştirmede etkili ve etkisinin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Geometri eğitimi, Erken geometri becerileri, Şekilsel yaratıcılık, Yaratıcı düşünce, Okul öncesi eğitim, Okul öncesi dönem.

GİRİŞ

Okul öncesi dönem, çocuğun ilerleyen yıllardaki matematik başarısı açısından kritiktir (Clements ve Sarama, 2009). Çocuklar dünyaya geldiklerinde matematiği öğrenme yetisine sahiptirler ve matematiği

*Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamlanmış olduğu “Okul öncesi geometri eğitim programının çocukların geometri becerileri ve yaratıcı düşüncelerine etkisi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Öğr. Gör. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, kilicmelda@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8013-875X

² Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, ftezel68@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2098-2411

Kılıç, M. & Tezel Şahin, F. (2021). Okul öncesi geometri eğitim programının çocukların geometri becerilerine ve şekilsel yaratıcılıklarına etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 231-256. DOI: 10.7822/omuefd.819478

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2021, 40(1), 231-256.

öğrenmede önemli bir potansiyelleri vardır (Charlesworth ve Lind, 2007; Clements ve Sarama, 2011a; Ginsburg ve Golbeck, 2004; Greenes, Ginsburg ve Balfanz, 2004; Pound, 2006; Schwartz, 2005). Küçük çocuklar gelişimlerinin doğal seyrinde günlük yaşam deneyimleri sırasında matematiksel bilgileri edinmeye başlarlar (Charlesworth, 2005). Dolayısıyla formal eğitime başlamadan önce çocuklar matematiksel bilgilere ve düşüncelere sahiptirler (Clements ve Sarama, 2009). Yapılan araştırmalar çocukların okul öncesi dönemdeki matematiksel deneyimlerinin ve matematik becerilerinin geliştirilmesinin ilerleyen yıllardaki matematik başarısında etkili olduğuna işaret etmektedir (Claessens, Duncan ve Engel, 2009; Pagani, Fitzpatrick, Archambault ve Janosz, 2010; Ritchie ve Bates, 2013; Parks ve Wager, 2015; Romano, Babchishin, Pagani ve Kohen, 2010). Okul öncesi dönemdeki tüm çocuklara diğer öğretim kademelerindeki matematik başarısı için erken dönemde nitelikli matematik eğitiminin gerekli olduğu vurgulanmaktadır (Notari Syverson ve Sadler, 2008). Çocuklar okul öncesi eğitime başladıklarında matematiksel gelişimi planlı ve sistematik biçimde desteklenir. Okul öncesi eğitimde matematik eğitiminin genel amacı çocukların matematiğe karşı olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlayarak, gelişimsel olarak uygun matematiksel bilgi ve becerilerin geliştirilmesidir (Kandır ve Orçan, 2011).

Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (National Council Teachers of Mathematics, NCTM) anaokulundan 12. sınıfın sonuna kadar yapılacak matematik eğitiminin ilkelerini ve standartlarını belirlemiştir (NCTM, 2000). Bu standartlar içerik ve süreç standartları olarak ikiye ayrılmıştır. İçerik standartları; sayı algısı ve işlemler, cebir, geometri, ölçme ve veri analizi ve olasılıktan oluşmaktadır. Süreç standartları ise problem çözme, ilişkilendirme, akıl yürütme, iletişim ve temsil etme olarak sınıflandırılmıştır (Kandır vd., 2016; NCTM, 2000). Geometri, matematiğin içerik standartları arasında yer alan temel becerilerden biridir ve matematik eğitimi müfredatının içinde önemli bir yere sahiptir (Marchis, 2012). Geometri; şekil, boyut, yön, konum ve hareketi içerir ve çocuğun fiziksel dünyayı anlamasına ve organize etmesine olanak sağlar (Copley, 2010; Daceyve Eston, 1999). Erken yaşlarda çocukların geometri becerilerinin geliştirilmesi çocuğun gelecekteki matematik başarısında temel bir rol oynamaktadır (Moss, Hawes, Naqvi ve Caswell, 2015).

Clements'e (1998) göre çocukların geometri becerilerini geliştirmek için en ideal dönem 3-6 yaşlar arasındaki dönemdir. Çocuklar 2- 2,5 yaşlarında geometrik şekillerin isimlerini öğrenebilmektedirler (Verdine, Lucca, Golinkoff, Hirsh-Pasek ve Newcombe, 2016). Çocuklar 3 yaş civarında geometrik şekilleri tanımaya, ayırt etmeye ve yer-yön kavramlarını öğrenmeye başlarlar ve bu dönemde simetriyi kullanabilir, basit geometrik şekilleri tanıyabilirler (Montague-Smith ve Price, 2012). Çocuklar ortalama 4-6 yaşlarında daire şeklini, 5 yaşlarında kare ve dikdörtgen şekillerini, 5-6 yaşlarında ise şekillerin kenar sayılarını kavrayabilmektedirler (Sarama ve Clements, 2009). Okul öncesi dönemdeki çocuklar 2 ve 3 boyutlu geometrik şekillerin özelliklerini öğrenebilmekte, hatta 3 boyutlu geometrik şekillerin açılımlarını tanımada başarılı olmaktadır (Öcal ve Halmatov, 2021).

Okul öncesi dönemdeki çocukların geometrik düşünme ve uzamsal akıl yürütme becerileri genel matematik başarılarını ve bilişsel gelişimlerini desteklemektedir (Clements ve diğ., 2018). Geometri etkinliklerine katılan çocukların daha eleştirel ve yaratıcı düşünebildikleri ve geometri çalışmalarını eğlenceli buldukları için matematiğe karşı pozitif tutum geliştirdikleri ortaya konmuştur (Saraçoğlu, 2015). Çocukların, geometrik bilgileri ve geometri becerileri geliştikçe mantıksal muhakeme becerileri ve gerçek yaşam problemlerini çözme yetenekleri gelişmektedir (French, 2004; Jones ve Mooney, 2003). Ayrıca geometrik şekil bilgisinin okula hazırbulunuşluk için önemli olduğu ifade edilmektedir (Resnick, Verdine, Golinkoff ve Hirsh-Pasek, 2016). Geometri becerisinin, üst düzey matematiksel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde de önkoşul becerilerden olduğu ifade edilmektedir (Newcombe, Uttal ve Sauter, 2013). Geometri becerileri ve uzamsal düşünmeyi geliştirmenin çocukların sayı ve aritmetik kavram becerilerini de desteklediği ortaya konmuştur (Arcavi, 2003). Örneğin, çocuğun bir dikdörtgenin kaç kenarı olduğunu sayması, bir küpün yüzeylerinin sayısının belirlenmesi gibi

aktivitelerde sayılar ve sayısal ilişkilerle ilgili pek çok beceri edinmesi sayı becerilerini önemli ölçüde desteklemektedir (Clements, 2001). Yapılan bazı araştırmalarda ise çocukların kesirler, ölçme ve grafik konularıyla ilişkili kavramları anlamalarının geometri ve uzamsal muhakeme becerilerinin geliştirilmesine bağlı olduğu ortaya konmuştur (Battista ve Clements, 1996; Battista, Clements, Arnoff, Battista ve Van Auken Borrow, 1998; Copley, 2010; Fuys ve Liebov, 1993; Vasilyeva, Casey, Dearing ve Ganley, 2009). Okul öncesi dönemde çocukların geometri becerilerinin geliştirilmesi gelecekteki eğitim kademelerinde çocukların geometrideki başarısını önemli ölçüde etkilemektedir (Sperry Smith, 2013). Araştırma bulguları okul öncesi dönemdeki çocukların geometri becerilerinin geliştirilmesinin önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Yapılan araştırmalar okul öncesi dönemdeki çocukların öğrenme çevrelerinde geometrik şekillere örnek ve örnek olmayan şekiller, şekillerin sınıflandırılmasıyla ilgili geniş bir çeşitlilik ve bir dizi geometrik görevler olduğunda, somut duyu materyallerle etkileşimde bulduklarında, şekillerin özellikleri hakkında zengin matematiksel söylemlere maruz kaldıklarında ve öğretmenler geometri ile ilgili öğrenme yörüngelerini takip ettiklerinde geometriyi öğrenebildiklerini ortaya koymaktadır (Clements ve diğ., 2018). Ancak, okul öncesi eğitim sınıflarında öğretmenlerin eğitim planlarında geometri etkinlikleri için çok az süre ayırdıkları (Clements ve Sarama, 2011b), geometri ile ilgili yapılan eğitim etkinliklerinde geometrik şekilleri tanımlama ve özelliklerine ilişkin sınıflandırmalar yapmayı hedefleyen etkinliklere çok az yer verdikleri görülmektedir (Sarama ve Clements, 2004). Bununla birlikte okul öncesi dönemde yapılan geometri çalışmalarının geometrik şekilleri isimlendirme ve şekil gruplama aktiviteleri ile sınırlı kaldığı araştırma bulgularında yer almaktadır (Lee ve Ginsburg, 2009; Lindquist ve Clements, 2001; Sinclair ve Bruce, 2015). Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin matematiği öğretmede geleneksel bir yaklaşım sergiledikleri, sayıları ve geometriyi öğretmeye odaklanmalarına rağmen öğretim sürecinde matematiksel söylemi etkili bir şekilde kullanamadıkları ve çocuğun matematiksel düşünmesini zenginleştirebilecek açık uçlu soruları sormakta birtakım zorluklar yaşadıkları görülmektedir (Kandır, Türkoğlu ve Gözüm, 2017). Ayrıca, okul öncesi sınıflarında öğretmenlerin çocuklara geometriyle ilişkili problem durumları sunmadıkları ortaya konmuştur. Bu durum çocukların geometrik düşünme düzeylerinde ilerleyememesine neden olmaktadır (Clements, Swaminathan, Hannibal ve Sarama, 1999). Tüm bunların yanı sıra okul öncesi öğretmenlerinin geometrik kavramlara ilişkin kavram yanılgılarına sahip oldukları ortaya konmuştur (Jung ve Conderman, 2017). Mevcut sorunların varlığında okul öncesi dönemdeki çocukların geometriyi öğrenmelerinde nasıl bir yol izlenmesi ya da geometri eğitiminin planlanmasının nasıl olması gerektiği ile ilgili sorulara yanıt aranmalıdır.

Okul öncesi dönemdeki çocukların geometri becerilerini geliştirmek amacıyla uygulanan eğitim programların çocukların geometri becerilerini geliştirmede ve geometrik kavramları kazanımlarında etkili olup olmadığını inceleyen araştırmalara rastlanmaktadır (Almohtadi, Aldarabah ve Jwaifell, 2019; Aprilia ve Putri, 2020; Casey, Erku, Ceder ve Young, 2008; Fisher, Hirsh-Pasek, Newcombe ve Golinkoff, 2013; Fitriana ve Windiarti, 2020; Gecü Parmaksız, 2017; Kalenine, Pinet ve Gentaz, 2011; Keren ve Fridin, 2014; Kesicioğlu, 2011; Öcal ve Halmatov, 2021; Şen, 2017; Zaranis, 2012). Araştırmalar incelendiğinde eğitim programlarının çocukların geometri becerilerini geliştirmede etkili olduğu ve geometrik kavram kazanımlarını desteklediği görülmektedir. Ancak, okul öncesi dönemde geometri eğitiminde kullanılacak farklı yaklaşımları temel alan ya da farklı öğretim yöntemlerinin kullanıldığı eğitim programlarına halen gereksinim olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma kapsamında, okul öncesi dönemdeki çocukların uzamsal, bakış açısı alma, bloklarla inşa, geometrik örüntü vb. becerilerini destekleyerek geometri becerilerini geliştirmeyi hedefleyen ve çocukların geometri beceri basamaklarını takip eden gelişimsel bir geometri eğitim programı hazırlanmıştır.

Geometri becerilerinin geliştirilmesi diğer matematiksel becerilerle ilişkili olduğu kadar yaratıcı düşünme gibi farklı bilişsel becerilerle de ilişkilidir (Kılıç, 2003). Ayrıca, çocuğun geometrideki

başarısıyla görsel-uzamsal yeteneği arasında bir ilişki olduğu ifade edilmektedir (Arcavi, 2003; Clements ve Battista, 1992; Delice ve Sevimli, 2010; Hoffer, 1981). Okul öncesi dönemdeki 5-6 yaşlarındaki çocukların matematik becerileri ile görsel algı becerileri arasında güçlü bir ilişki olduğuna ilişkin bulgular mevcuttur (Erdem ve Tuğrul, 2006).

Alan yazında okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik hazırlanmış bir geometri eğitim programının çocukların geometri becerileri ve şekilsel yaratıcılıkları üzerindeki etkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik hazırlanan Okul Öncesi Geometri Eğitim Programı'nın (OGEP) çocukların geometri becerileri ve şekilsel yaratıcılıkları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. OGEP'e katılan ve katılmayan çocukların geometri becerileri arasında eğitimin etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. OGEP'in çocukların geometri becerileri üzerindeki eğitimsel etkisi kalıcı mıdır?
3. OGEP'e katılan ve katılmayan çocukların şekilsel yaratıcılıkları arasında eğitimin etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. OGEP'in çocukların şekilsel yaratıcılıkları üzerindeki eğitimsel etkisi kalıcı mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desende tasarlanmış nicel bir araştırmadır. Yarı deneysel desene göre katılımcılar deneysel çalışma öncesinde ve sonrasında bağımlı değişken ile ilgili ölçüme tabi tutulurlar (Karasar, 2016). Bu araştırmanın bağımlı değişkenleri çocukların geometri becerileri ve şekilsel yaratıcılıkları, bağımsız değişkeni ise Okul Öncesi Geometri Eğitim Programı'dır (OGEP). Ayrıca yarı deneysel desen, deney ve kontrol gruplarının rastgele oluşturulmadığı durumlarda tercih edilebilmektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2011). Bu araştırmanın deneysel çalışmasının bağımsız bir okul öncesi eğitim kurumunda yapılması nedeniyle çocukların eğitim öğretime devam ettikleri hazır şubelerin değiştirilmesi mümkün olmadığından çalışma yarı deneysel desende yürütülmüştür.

Deneysel çalışmanın ön testleri için deney ve kontrol grubundaki çocuklara eş zamanlı olarak Erken Geometri Beceri Testi (EGBT) ve Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (TYDT) Şekilsel Alt Testi A Formu uygulanmıştır. Öntestler bittikten sonra deney grubundaki çocuklar 10 hafta süreyle OGEP'teki etkinliklerin uygulamalarına katılmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara bu süreçte herhangi bir müdahalede bulunulmamış ve çocuklar MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'na göre eğitim almıştır. OGEP'in uygulamaları bittikten sonra çalışma grubundaki çocuklara EGBT ve TYDT Şekilsel Alt Testi B Formu uygulanarak sontestler yapılmıştır. OGEP'in etkisinin kalıcı olup olmadığını test etmek amacıyla sontestlerden dört hafta sonra deney grubundaki çocuklara EGBT ve TYDT Şekilsel Alt Testi A Formu uygulanarak kalıcılık testi yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Samsun ili Canik ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız bir anaokuluna devam eden 5-6 yaşlarında 34 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi araştırmanın amacına uygun olduğu düşünülen ve araştırmacının belli özelliklere sahip kişileri seçmesine dayanır (Baştürk ve Taştepe, 2013; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; Johnson ve Christensen, 2014). Bu doğrultuda çalışma grubunun belirlenmesinde çocukların 5-6 yaş aralığında ve resmi bir okul öncesi eğitim kurumuna kayıtlı, ailelerinin sosyoekonomik yönden dezavantajlı durumda ve daha önce herhangi bir geometri ya da matematik eğitim programına katılmamış olmaları dikkate alınmıştır. Buna

göre tesadüfi örnekleme yöntemiyle sosyoekonomik yönden dezavantajlı durumda olan, daha önce herhangi bir matematik eğitim programına katılmamış 5-6 yaş çocuklarının okul öncesi eğitim aldığı resmi bağımsız bir anaokulu belirlenmiştir. Anaokulunda 5-6 yaş aralığındaki çocukların eğitim aldığı iki sınıftan biri (sabah) kontrol grubunu, diğeri (öğle) ise deney grubunu oluşturmuştur. Deney grubunda 17, kontrol grubunda da 17 çocuk çalışmaya dahil edilmiştir.

Deney grubundaki çocukların %64,7'si kız, %35,3'ü erkek, kontrol grubundaki çocukların ise %76,5'i kız ve %23,5'i erkektir. Yaş dağılımlarına göre deney grubundaki çocukların %11,8'i 50-60 ay, %88,2'si 61-70 ay aralığında; kontrol grubundaki çocukların ise %23,5'i 50-60 ay, %76,5'i ise 61-70 ay aralığındadır. Kardeş sayılarının dağılımına göre ise deney grubundaki çocukların %17,6'sının kardeşi yoktur. Bunun yanı sıra çocukların %58,8'inin 1 kardeşi, %23,5'inin 2 ve daha fazla kardeşi bulunmaktadır. Kontrol grubundaki çocukların ise %11,8'inin kardeşi yoktur ve %58,8'inin 1 kardeşi, %29,4'ünün 2 ve daha fazla sayıda kardeşi bulunmaktadır.

Deney grubundaki çocukların annelerinin %82,4'ü 29 yaş ve altında, %17,6'sı 30 yaş ve üstündedir. Babaların %29,4'ü 29 yaş altında, %70,6'sı 30 yaş ve üstündedir. Öğrenim durumuna göre deney grubundaki çocukların annelerinin %11,8'i okuma yazma bilmemekte ve %88,2'si ise ilköğretim-lise mezunudur. Babaların ise tamamı ilköğretim-lise mezunudur. Kontrol grubundaki çocukların annelerinin %52,9'u 29 yaş ve altında, %47,1'i 30 yaş ve üstündedir. Babaların %5,9'u 29 yaş ve altında, %94,1'i 30 yaş ve üstündedir. Öğrenim durumuna göre kontrol grubundaki çocukların annelerinin %88,2'si ilköğretim-lise mezunu, %11,8'i lisans mezunudur. Kontrol grubundaki çocukların babalarının %88,2'si ilköğretim-lise mezunu, %11,8'i lisans mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerinin toplanmasında *Kişisel Bilgi Formu*, *Erken Geometri Beceri Testi (EGBT)* ve *Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (TYDT)* kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Çocukların ve ailelerinin genel demografik bilgilerini belirlemek için araştırmacılar tarafından kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formunda çocuğun doğum tarihi, cinsiyeti, kardeş sayısı, anne babanın yaşı ve öğrenim durumuna ilişkin sorular yer almaktadır.

Erken Geometri Beceri Testi (EGBT)

Erken geometri beceri testi, Sezer (2015) tarafından geliştirilmiştir. EGBT, çocuklara birebir ve yüz yüze uygulanmaktadır. Testin uygulanma süresi yaklaşık olarak 30-40 dakika arasında değişmektedir. Testin geçerlik ve güvenilirlik çalışması MEB'e bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarına ve ilkokul 1. sınıflarına devam eden normal gelişim gösteren 5-7 yaşlarında toplam 754 çocukla yapılmıştır (Sezer, 2015). Testin kapsam geçerlik indeksi .65 olarak bulunmuştur. Testin toplamı için Cronbach's Alpha katsayısı .862'dir. Testi oluşturan maddelerin homojen yapıda, birbirleri ile ilişkili ve maddelerinin toplanabilir özellikte olduğu ortaya konmuştur. Testin, grup içi korelasyon katsayısı kriteri .124, iki yarısı arasında Pearson Korelasyon katsayısı .697, Spearman-Brown katsayısı .821 ve Guttman Split-Half katsayısı .767 olarak belirlenmiştir. Test-tekrar test sonuçlarına göre Pearson Korelasyon katsayısı .898 bulunmuştur. Elde edilen bulgular neticesinde testin 5-7 yaş aralığındaki çocukların geometri becerilerini ölçmede geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sezer ve Güven, 2016).

EGBT, toplam 42 maddeden oluşmaktadır. Testin içeriğinde şekil seçme, şekil özelliği (kenar ve köşe), şekil çizme, şekilleri zihinden döndürme, şekilleri birleştirerek ya da ayırarak yeni şekli oluşturma, örüntüyü devam ettirme, perspektif alma, bloklarla inşa, üç boyutlu cisimleri tanıma ve üç boyutlu cismin bir yüzeyini tahmin etme becerilerini ölçmeye dayalı sorular yer almaktadır. Testin puanlanması doğru-yanlış üzerine yapılandırılmıştır. Doğru cevaplar "1", yanlış cevaplar ise "0" olarak puanlanmaktadır. Bazı maddeler (çocukların şekil çizme becerilerinin ölçülmesi için tasarlanan M8, M9,

M10) puanlanırken çeşitli kabul kriterleri oluşturulmuştur. Bazılarında ise (M8, M9 ve M10) çocuğun çiziminin doğru kabul edilebilmesi için çizilen şekilde köşenin oluşumu, açının oluşumu, şeklin kenarının düz ya da düze yakın bir çizgiyle çizilmesi, kenar çizgilerinin açı oluşturduktan sonra uzamaması gibi kriterler dikkate alınarak puanlama yapılmaktadır. Çubuklar ile şekil oluşturma sorularında da çocukların cevaplarının doğru kabul edilebilmesi için çeşitli kriterler kullanılmıştır. Çubuklar ile şekil oluşturma sorularının puanlamasında, şekil çizme sorularında olduğu gibi köşe oluşumu, açının 90 dereceye yakın oluşumu gibi kriterler göz önünde bulundurulmaktadır. Testten alınabilecek maksimum puan 73, minimum puan ise 0'dır (Sezer, 2015; Sezer ve Güven, 2016).

Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (TYDT)

Orijinal adı Torrance Tests Of Creative Thinking (TTCT) olan Torrance Yaratıcı Düşünce Testi, 1958 ve 1966 yılları arasında Amerika'da Minnesota Üniversitesi'nde sözel ve şekilsel yaratıcılığı ölçmek üzere E. Paul Torrance tarafından geliştirilmiştir. Testin orijinal formuna 1984 yılında revizyon yapılmıştır. Testin anaokulu, ilköğretim, lise ve yetişkin formları için Türkçe'ye adaptasyonu ve geçerlik güvenirlik çalışmaları Aslan (2001a) tarafından yapılmıştır. Test bataryası sözel ve şekilsel olmak üzere iki alt testten oluşmaktadır (Aslan, 1999; Aslan, 2006). Bu araştırmada çocukların şekilsel yaratıcılık düzeylerini belirlemek amacıyla TYDT'nin yalnızca Şekilsel Alt Testi kullanılmıştır. Aslan (2006) tarafından yapılan araştırmada TYDT'nin Şekilsel Alt Testi A formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmasına ilişkin sonuçlara göre testin Cronbach Alfa değerinin .72 ve çocukların şekilsel yaratıcılıklarını belirlemede geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Aslan, 2001a). TYDT Şekilsel Alt Testi, A ve B formu olmak üzere iki ayrı formdan oluşmaktadır. TYDT Şekilsel Alt Testi A formunda resim oluşturma, resim tamamlama, paralel çizgiler bulunmaktadır. B formunda ise A formundan farklı olarak paralel çizgiler yerine daireler bulunmaktadır. TYDT, çocuklara birebir ve yüz yüze uygulanmaktadır. TYDT Şekilsel Alt Testi'nin uygulaması yaklaşık 30 dakika sürmektedir (Aslan, 2006).

Okul Öncesi Geometri Eğitim Programı'nın (OGEP) Hazırlanması

Eğitim programının hazırlanması için ilk olarak okul öncesi dönemdeki çocukların geometri becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili ulusal ve uluslararası kuramsal ve uygulamalı bilimsel çalışmalar incelenmiştir. Ayrıca, programın içeriğini yapılandırmak için bilimsel nitelik taşıyan ulusal ve uluslararası alanda yayınlanmış olan etkinlik kitaplarında, matematik ve geometri eğitim programlarında yer alan etkinliklere ulaşılmıştır. Yapılan bilimsel çalışmalar doğrultusunda eğitim programının kuramsal çerçevesi ve temel felsefesi belirlenmiştir. Okul Öncesi Geometri Eğitim Programı'nın kuramsal çerçevesinin oluşturulmasında özellikle Piaget ve Inhelder (1967), Van Hiele (1986), Clements (1999), Sarama ve Clements (2009) ve Kandır vd. (2016)'nın çocukların geometrik düşünme ve becerilerinin gelişimleriyle ilgili görüşleri ve çalışmaları dikkate alınmıştır. Buna göre, eğitim programının hazırlanmasında ilerlemeci eğitim felsefesine dayalı olarak çocuk merkezli, oyun temelli ve bütüncül bir program anlayışını esas alan bir yaklaşım benimsenmiştir.

İkinci aşamada, OGEP'in temel ilkeleri belirlenmiştir. Bu ilkeler şöyledir:

- Her çocuk geometriyi öğrenebilir ve çocukların geometrik düşünme düzeyleri birbirinden farklıdır.
- Geometri, yaşamın pek çok alanında vardır ve yaşamla ilişkilendirilerek öğretilmelidir.
- Geometri etkinlikleri, çocukların gelişim özelliklerine uygun, ilgi ve ihtiyaçlarına yöneliktir.
- Geometri becerilerinin geliştirilmesi aşamalık gerektirir. Bu doğrultuda geometri öğretiminde gelişimsel geometri beceri basamakları takip edilir.
- Geometri etkinlikleri ön hazırlık gerektirmektedir.
- Geometrik terimlerin açıklanmasında doğru ve uygun matematiksel dilin kullanılması önemlidir.
- Geometri etkinlikleri matematikteki diğer alanlardaki becerileri de destekler niteliktedir.

- Geometri etkinliklerinde bilişsel, dil, sosyal duygusal ve motor gelişim bütüncül bir yaklaşımla desteklenmektedir.
- Geometri etkinlikleri oyun temellidir.
- Uzamsal algının geliştirilmesi geometriyi anlamak için gereklidir.

Üçüncü aşamada, eğitim programı için belirlenen ilkeler, okul öncesi dönemdeki çocuklar için NCTM (2000) tarafından belirlenmiş olan geometri standartları, gelişimsel geometri beceri basamakları (Kandır vd., 2016) ve MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki geometriyle ilişkili kazanım ve göstergeler dikkate alınarak hazırlanacak geometri eğitim programı için kazanım ve göstergeler belirlenmiştir. Kazanım ve göstergeler belirlenirken çocukların gelişimini bütüncül olarak destekleyebilmek amacıyla tek bir gelişim alanına odaklanılmamış, dil gelişimi, sosyal duygusal gelişim ve motor gelişim alanlarından da kazanımlar ve göstergeler belirlenmiştir. Eğitim programı etkinlikleri planlanırken hazırlanan etkinliklerin çocukları merkeze alan, aktif katılımı sağlayıcı, dengeli, çocukların gelişim özelliklerine ve bireysel farklılıklarını göz önünde bulunduran ve çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Hazırlanan tüm etkinlik planlarında etkinliğin numarası, çocukların yaş grubu, etkinliğin adı, etkinliğin türü, etkinlik alanı, kazanım ve göstergeler, kavramlar, kullanılacak eğitim materyalleri, öğrenme süreci ve değerlendirme başlıklarına yer verilmiştir. Ayrıca uygulama sürecinde beklenmedik durumlara yönelik her hafta için bir tane olmak üzere toplam 10 adet yedek etkinlik belirlenmiştir. Etkinliklerin haftalara göre dağılımında gelişimsel geometri beceri basamakları (Kandır vd., 2016) takip edilmiştir. Her hafta için bir gelişimsel geometri becerisinin geliştirilmesi hedeflenerek, her gelişimsel geometri basamağı için 3 özgün öğrenme süreci planlanmış ve etkinlik planı oluşturulmuştur. Gelişimsel geometri beceri basamaklarının haftalara göre dağılımında, 1. hafta birebir eşleştirme becerisine yönelik, 2. hafta aynı özellikte benzer şekilleri eşleştirme becerisine yönelik, 3. hafta farklı boyutlardaki şekilleri eşleştirme becerisine yönelik, 4. hafta farklı konumdaki şekilleri eşleştirme becerisine yönelik, 5. hafta tipik şekilleri adlandırma ve özelliklerini bilme becerisine yönelik (daire, çember, üçgen), 6. hafta tipik şekilleri adlandırma ve özelliklerini bilme becerisine yönelik (üçgen, kare), 7. hafta tipik şekilleri adlandırma ve özelliklerini bilme becerisine yönelik (dikdörtgen, beşgen, altıgen), 8. hafta benzerlikleri eşleştirme becerisine yönelik, 9. hafta şekil oluşturma becerisine yönelik, 10. hafta şekilleri kenar ve köşe sayısından tanıma becerisine yönelik etkinlikler sıralanmış ve bu sıra dikkate alınarak OGEP için uygulama takvimi hazırlanmıştır.

Bu çalışmaların ardından etkinliklerin uygulanması için gerekli olan kullanılacak eğitici materyaller hazırlanmıştır. Eğitici materyallerin özellikle ilgi çekici, çok yönlü, güvenilir, ergonomik ve kalıcı olmasına dikkat edilmiştir. Hazırlanan eğitim materyallerinin yanı sıra etkinliklerde kullanılmak üzere geometrik şekil kartları, tangram seti, ahşap blok seti, parmak boya, pastel ve kuru boya, dil çubukları, renkli bantlar, artık materyaller, maskeler, kuklalar, resim kağıtları, fon kartonları temin edilmiştir.

Eğitim Programı tamamlandıktan sonra uzman görüşüne başvurulmuştur. OGEP için çocuk gelişimi ve eğitimi alanında 2, okul öncesi eğitimi alanında 3, mesleki tecrübeye sahip 1 okul öncesi öğretmeni ve OGEP'te ele alınan matematiksel ve geometrik kavramların sunuluşu ile ilgili ilköğretim matematik eğitimi alanında 1 uzmandan görüş alınarak programın içeriğinde geribildirimler doğrultusunda düzenlemeler yapılmış ve eğitim programına son hali verilmiştir.

OGEP, 4-6 yaş grubundaki çocukların geometri becerilerini geliştirmeyi amaçlayan, gelişimsel geometri basamaklarını dikkate alan gelişimsel çocuk merkezli, oyun temelli ve bütüncül bir program anlayışını esas alan bir eğitim programı olarak hazırlanmıştır. OGEP, çocukların erken yıllarda geometriyle ilgili temel bilgileri edinmelerini, geometri becerilerini geliştirmelerini ve geometriye karşı olumlu tutum geliştirmelerini hedeflemektedir. Eğitim programında basitten karmaşığa, somuttan soyuta ve aktif

katılım ilkeleri benimsenmiştir. Ayrıca, OGEP'te etkinliklerde kazanımlar tekrarlı biçimde ele alınmaktadır ve bu yönüyle program yaklaşım olarak sarmal özellik taşımaktadır. OGEP, MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'nın ilkeleri dikkate alınarak programın günlük eğitim akışı formatına uygun olarak hazırlanmıştır. OGEP'te, 3 boyutlu geometrik şekilleri tanıma ve bu şekillerin yüzeylerini bilme, 2 boyutlu geometrik şekillerin tipik, atipik, geçersiz örneklerini tanıma; 2 boyutlu geometrik şekilleri çizme, 2 boyutlu geometrik şekillerin kenar sayılarını ve özelliklerini bilme, geometrik şekilleri döndürme, farklı materyalleri kullanarak elle ve zihinsel olarak geometrik şekil oluşturma, geometrik şekilleri parçalara ayırma, şekil-zemin ilişkisi kurma, geometrik şekillerle örüntü oluşturma, perspektif alma, bloklarla inşa becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler yer almaktadır. Ayrıca OGEP, çocukların eşleştirme, karşılaştırma, sınıflandırma, sıralama gibi temel matematiksel becerilerini de destekler özelliktedir.

Geometri eğitim programı haftada 3 gün olmak üzere toplamda 10 hafta boyunca uygulanacak biçimde hazırlanmıştır. OGEP'te yer alan etkinlikler Türkçe, oyun, hareket, drama, müzik, sanat ve okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle bütünleştirilmiştir. Programda etkinlik çeşitlerinin, etkinliklere ayrılan sürenin, çocukların çalışma şekillerinin (büyük grup-küçük grup) ve öğrenme ortamlarının (açık ve kapalı öğrenme ortamları) dengeli bir biçimde yer almasına dikkat edilmiştir.

Okul Öncesi Geometri Eğitim Programı Öğretmen Eğitimi

Araştırmada deneysel çalışmanın daha etkili biçimde yürütülebilmesi, öğretmen araştırmacı farkının ortadan kaldırılması, eğitim programının bir okul öncesi öğretmeni tarafından uygulanabilirliğinin de görülmesi amacıyla uygulamaların öğretmen tarafından yapılması uygun görülmüştür. Öğretmenin eğitim programını etkili biçimde uygulayabilmesi için araştırmacılarından biri tarafından öğretmen eğitimi gerçekleştirilmiştir. Buna göre deney grubu çocuklarının öğretmenine 16.10.2017/ 17.10.2017/ 18.10.2017 tarihlerinde her gün ikişer saat olmak üzere üç günde toplam 6 saatlik eğitim verilmiştir.

Öğretmen eğitiminin ilk gününde, deney grubundaki çocukların öğretmenine araştırmanın genel hatlarıyla ilgili bilgiler verilerek, Okul Öncesi Geometri Eğitim Programı'nın temel felsefesi, özellikleri, ilkeleri, kazanım ve göstergeleri ile ilgili detaylı bilgilendirme yapılmıştır. İkinci gün, Okul Öncesi Geometri Eğitim Programı'nda yer alan 30 etkinlik öğretmenle birlikte tek tek okunmuş ve her bir öğrenme süreci ile ilgili detaylı açıklamalarda bulunulmuş, dikkat edilmesi gereken noktalar açıklanmıştır. Üçüncü gün ise, Okul Öncesi Geometri Eğitim Programı'nın eğitim materyalleri tanıtarak materyallerin nasıl kullanılacağı ve çocuklara nasıl sunulacağı anlatılmıştır. Ayrıca, etkinliklerin etkili biçimde uygulanabilmesi için etkinliklere başlamadan önce eğitim ortamının nasıl düzenleneceğine ve eğitim materyallerinin kullanımına ilişkin bilgiler verilmiştir. Ek olarak, uygulamalardan sonra değerlendirmenin nasıl yapılacağı ve çocuklarla nasıl iletişim kurulacağı öğretmene anlatılmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması için ilk aşamada araştırmanın gerçekleştirileceği okuldaki yönetici ve öğretmenlerle görüşülmüş ve işleyiş hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmacılarından biri uygulamaların gerçekleştirileceği bu anaokuluna 3 gün giderek, hem sabah (kontrol grubu) hem de öğle (deney grubu) grubundaki çocuklarla tanışmış ve sınıfta gözlemci katılımcı olarak bulunmuştur. Sınıfta bulunan sürelerde araştırmacılarından biri tarafından çocukların sınıf öğretmenlerinin rehberliğinde günde bir oyun etkinliği olmak üzere toplamda 3 oyun etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu sayede öntest uygulamalarına başlamadan önce çocukların araştırmacıyla etkileşim kurarak kendilerini güvende hissetmeleri ve test sürecinde rahat olmaları sağlanmaya çalışılmıştır.

Testleri uygulamaya başlamadan önce ayrıca deney grubundaki çocukların öğretmenleri ve aileleriyle yaklaşık bir saat süren bir toplantı yapılmıştır. Bu toplantıda eğitim programının içeriği, amacı ve uygulama sürecine ilişkin bilgiler paylaşılmıştır. Ebeveynlere çocukların geometri eğitim programına

katılmalarının gelişimsel yararları hem de etkinliklere düzenli devam etmelerinin araştırma süreci için önemi hakkında açıklamalar yapılmıştır. Bu doğrultuda ebeveynlerden çocukların özellikle eğitim programının uygulanacağı günlerde okula geliş gidiş saatlerine dikkat etmeleri ve mümkün olduğunca devamsızlık yapmamaları noktasında hassasiyet göstermeleri istenmiştir. Ayrıca, anne babalara eğitim programının çalışma takvimi A4 çıktısı olarak verilmiştir.

Araştırmanın verilerinin toplanması amacıyla ilk olarak çocukların demografik özelliklerine ilişkin bilgilere yönelik kişisel bilgi formları doldurulmuştur. Sonraki adımda her iki gruba da öntestler yapılmıştır. Ön testlerin tamamlanmasının ardından deney grubundaki çocuklara eğitim programı uygulanmıştır. Uygulamaların tamamlanmasının ardından sontestler ve kalıcılık testleri yapılarak veri toplama süreci tamamlanmıştır.

Kişisel Bilgi Formlarının Doldurulması

İlk olarak deney ve kontrol grubundaki çocukların demografik bilgilerine ilişkin veriler çocuk tanıma dosyalarındaki bilgilerden yararlanılarak kişisel bilgi formuna kaydedilmiştir. Kişisel bilgi formlarındaki bilgiler 23.10.2017 ve 27.10.2017 tarihleri arasında tamamlanmıştır.

Öntestlerin Uygulanması

Öntestlerin uygulanması için çocukların sınıflarının dışında sessiz ve rahatsız edilmeden çalışılabilecek, çevresel uyarıcıların oldukça sınırlı olduğu kapısı kapalı boş bir sınıf ayarlanmıştır. Bu sınıf anaokulunda çocukların zaman zaman büyük grup etkinliklerini yaptıkları daha öncesinde aşına oldukları bir sınıftır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların geometri beceri düzeylerini belirlemek amacıyla "Erken Geometri Beceri Testi (EGBT)", şekilsel yaratıcılık düzeylerini belirlemek için de "Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (TYDT)"Şekilsel Alt Testi'nin A Formu uygulanarak öntestler yapılmıştır.

Öntestler çocuklarla birebir, yüz yüze ve bizzat araştırmacılardan biri tarafından 23.10.2017 ve 03.11.2017 tarihleri arasında uygulanmıştır. 23.10.2017-27.10.2017 tarihleri arasında deney ve kontrol grubundaki çocuklara Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (TYDT) Şekilsel Alt Testi'nin A Formu uygulanmıştır. 30.10.2017-03.11.2017 tarihleri arasında ise Erken Geometri Beceri Testi'nin (EGBT) uygulaması tamamlanmıştır.

Okul Öncesi Geometri Eğitim Programı'nın (OGEP) Uygulanması

Öntestlerin tamamlanmasının ardından deney grubundaki çocuklara OGEP, 06.11.2017 tarihinde çocukların kendi sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmaya başlamıştır. Eğitim programının uygulamaları 12.01.2018 tarihinde tamamlanmıştır. Buna göre deney grubundaki çocuklara geometri eğitim programı Pazartesi, Çarşamba ve Cuma günleri olmak üzere haftada 3 gün 10 hafta süreyle uygulanmıştır. Deney grubundaki çocuklara OGEP'in, uygulanmadığı diğer günlerde yani Salı ve Perşembe günleri MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı doğrultusunda sınıf öğretmenleri tarafından planlanmış olan günlük eğitim akışı uygulanmıştır. OGEP'in etkisinin daha etkili olarak test edilebilmesi amacıyla eğitim programının uygulanmadığı günlerde öğretmenin geometriyle ilişkili etkinlikler uygulamamasına dikkat edilmiştir. Kontrol grubundaki çocuklara ise herhangi bir müdahalede bulunulmamış, çocuklar rutin olarak sınıf öğretmenleri tarafından yürütülen MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı eğitim etkinliklerine düzenli olarak devam etmiştir.

OGEP, uygulama sürecinde 10 hafta boyunca her haftanın ilk günü sabah saatlerinde o haftanın uygulanacak etkinlik planlarının çıktısı ve uygulamalarda gerekli olan materyaller araştırmacı tarafından okula getirilmiştir. Her uygulama öncesinde etkinlik planları araştırmacı ve öğretmenle birlikte yeniden gözden geçirilmiştir. Haftalık olarak çocuklarda geliştirilmesi hedeflenen geometri becerileri, kazanım ve göstergeler, kavramlar ve değerlendirme ile ilgili açıklamalar yapılmıştır.

Her uygulama gününde çocuklar sınıfa gelmeden önce araştırmacı ve öğretmen tarafından eğitim etkinliklerinin etkili bir şekilde uygulanması için gerekli olan eğitim ortamı uygun biçimde düzenlenmiştir. Uygulama için masa ve sandalyeler düzenlenmiş ve dikkat çekmesi istenen materyaller sınıfta uygun şekilde yerleştirilmiştir. Her uygulama günü için öğretmenle birlikte araştırmacı tarafından aynı hazırlık ve düzenleme tekrar yapılmıştır. Araştırmacı, 10 hafta boyunca tüm etkinliklerde katılımcı gözlemci olarak bulunmuş ve işleyişi takip etmiştir. Araştırmacı katıldığı her uygulamaya ilişkin gözlem notları oluşturmuştur. Bu notlar doğrultusunda her uygulama sonrasında öğretmenle bir araya gelinerek öğretmene geribildirim sağlanmış ve o günün etkinlik planı çocuk, öğretmen ve program açısından tartışılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmacı tarafından her uygulama için çocukların etkinliklere devam durumlarını belirlemek amacıyla sınıf listesine göre yoklama alınarak çocukların programa devam durumları yazılı olarak kaydedilmiştir. Planlanmış çalışma takvimine göre uygulamalar 12.01.2018 tarihinde tamamlanmıştır. OGE'ın uygulamalarının bitmesinin ardından araştırmacıdan biri ile öğretmen, tüm uygulama sürecini göz önünde bulundurarak çocukların gelişimsel durumlarına, geometri eğitim programına ve öğretmenin uygulamadaki tutum ve davranışlarına ilişkin genel değerlendirme yapmış ve bilgi alışverişinde bulunmuştur.

Sontestlerin Uygulanması

Sontestlerin uygulanması için anaokulunun kütüphanesi olarak kullanılan ortamda sessiz ve rahat çalışılabilecek bir alan düzenlenmiştir. Sontestler de tıpkı öntestlerde olduğu gibi çocuklara birebir, yüzyüze ve bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Eğitim programının uygulanması tamamlandıktan sonra deney ve kontrol grubundaki çocuklara EGBT ve TYDT Şekilsel Alt Testi B formu 15.01.2018-19.01.2018 tarihlerinde uygulanarak sontestler tamamlanmıştır. Zamansal farklılığın deneysel çalışmanın etkisi üzerinde olumsuz sonuçlara yol açmasını engellemek amacıyla sontestler, öntestlere göre daha kısa sürede tamamlanmıştır. Sontestlerde deney ve kontrol grubundaki çocuklara geometri becerilerini değerlendirebilmek için Erken Geometri Beceri Testi (EGBT) ve şekilsel yaratıcılıklarını değerlendirebilmek için Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (TYDT) Şekilsel Alt Testi'nin B Formu kullanılmıştır.

Kalıcılık Testlerinin Uygulanması

Kalıcılık testlerinin uygulanması için anaokulunun kütüphanesi olarak kullanılan ortamda sessiz ve rahat çalışılabilecek bir alan düzenlenmiştir. Deneysel çalışma sonrasında OGE'ın etkisinin kalıcı olup olmadığını test etmek amacıyla sontestlerin tamamlanmasının ardından 4 hafta sonra 19.02.2018 ve 23.02.2018 tarihleri arasında deney grubundaki çocuklara EGBT ve TYDT Şekilsel Alt Testi'nin A Formu çocuklara birebir, yüzyüze ve bizzat araştırmacı tarafından uygulanarak kalıcılık testi tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için tanımlayıcı istatistikler (yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma) ve fark testleri (Mann Whitney U testi, Wilcoxon İşaretili Sıralar testi) yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Shapiro-Wilk Testi yapılmıştır. Shapiro-Wilk testinin sonuçlarına göre tüm testlerin normallik varsayımını karşılamaması, deney ve kontrol grubundaki çocuk sayısının 30'un altında olması nedenleriyle verilerin analizinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların EGBT ve TYDT Şekilsel Alt Testi öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların grup içi EGBT ve TYDT şekilsel alt testinden elde edilen öntest-sontest ve sontest-kalıcılık testi puanlarının ortalamaları arasındaki farklılık ise Wilcoxon işaretili

sıralar testi ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır. Bu araştırmada, istatistiksel önemlilik düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde Okul Öncesi Geometri Eğitim Programı'nın (OGEP) çocukların geometri becerileri ve şekilsel yaratıcılıkları üzerindeki etkisine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

OGEP'in çocukların geometri becerileri üzerindeki etkisine ilişkin bulgular Tablo 1 ve Tablo 5 arasında yer almaktadır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Erken Geometri Beceri Testi (EGBT) öntest puan ortalamalarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonucu Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların EGBT Öntest Puan Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Deney	17	14,09	239,50	-2,001	86,500	,045
Kontrol	17	20,91	355,50			

Tablo 1 incelendiğinde deneysel çalışma öncesinde deney ve kontrol grubundaki çocukların öntest puan ortalamaları arasında kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U = 86,500$, $p < .05$). Ancak, deney ve kontrol grubundaki çocukların öntest puan ortalamaları arasındaki farkın birbirine yakın ve anlamlılık düzeyinin .05 değerine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca öntest puan ortalamaları arasındaki farkın kontrol grubunun lehine yani deney grubundaki çocukların geometri beceri puan ortalamalarının kontrol grubundakilere göre daha düşük olmasının araştırma sonuçlarını olumlu etkileyeceği düşünülmüştür.

Tablo 2.

Deney Grubundaki Çocukların EGBT Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu

Grup	Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Deney	Negatif sıra	0	,00	,00	-3,624	,000
	Pozitif sıra	17	9,00	153,00		
	Eşit	0				
	Toplam	17				

Tablo 2'ye göre deney grubundaki çocukların EGBT öntest ve sontest puan ortalamaları arasında sontest puan ortalamaları lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ($Z = -3,624$, $p < .05$). Bu bulgu, deney grubuna uygulanan Okul Öncesi Geometri Eğitim Programı'nın çocukların geometri becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 3.

Kontrol Grubundaki Çocukların EGBT Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu

Grup	Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Kontrol	Negatif sıra	2	8,25	16,50	-2,670	,008
	Pozitif sıra	14	8,54	119,50		
	Eşit	1				
	Toplam	17				

Tablo 3 incelendiğinde kontrol grubundaki çocukların EGBT öntest ve sontest puan ortalamaları arasında sontestlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($Z = -2,670$, $p < .05$). Bu bulguya göre MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programına devam etmiş olan kontrol grubundaki çocukların katıldıkları eğitim etkinliklerinin geometri becerilerini geliştirmede de etkili olmuş olduğu görülmektedir.

Tablo 4.

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların EGBT Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Deney	17	26,00	442,00	-4,988	,000	,000
Kontrol	17	9,00	153,00			

Tablo 4 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki çocukların EGBT sontest puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($U=,000$, $p<.05$). Buna göre, deney grubuna uygulanan OGEF'in çocukların geometri becerilerini geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5.

Deney Grubundaki Çocukların EGBT Sontest ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarına İlişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonucu

Grup	Sontest-Kalıcılık Testi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Deney	Negatif sıra	8	7,50	60,00	-,473	,636
	Pozitif sıra	6	7,50	45,00		
	Eşit	3				
	Toplam	17				

Tablo 5 incelendiğinde deney grubundaki çocukların geometri becerilerine ilişkin sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($Z=-,473$, $p>.05$). Buna göre, deney grubundaki çocuklara uygulanan Okul Öncesi Geometri Eğitim Programı'nın etkisinin dört hafta sonrasında da devam ettiği söylenebilir.

OGEF'in çocukların şekilsel yaratıcılıkları üzerindeki etkisine ilişkin bulgular Tablo 6 ve Tablo 10 arasında yer almaktadır.

Tablo 6.

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların TYDT Şekilsel Alt Testi Öntest Puan Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu

TYDT Şekilsel Alt Testi	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Akıcılık	Deney	17	18,32	311,50	-,484	130,500	,628
	Kontrol	17	16,68	283,50			
Orijinallik	Deney	17	16,41	279,00	-,638	126,000	,523
	Kontrol	17	18,59	316,00			
Başlıkların soyutluğu	Deney	17	17,26	293,50	-,142	140,500	,887
	Kontrol	17	17,74	301,500			
Zenginleştirme	Deney	17	13,41	228,00	-2,457	75,000	,014
	Kontrol	17	21,59	367,00			
Erken Kapamaya Direnç	Deney	17	17,50	297,50	-,000	144,500	1,000
	Kontrol	17	17,50	297,50			
Yaratıcı Kuvvetler Listesi	Deney	17	11,09	188,50	-3,756	35,500	,000
	Kontrol	17	23,91	406,50			

Tablo 6 incelendiğinde, OGEF'e dahil olan deney grubundaki çocukların TYDT şekilsel alt testi, akıcılık ($U=130,500$, $p>.05$), orijinallik ($U=126,000$, $p>.05$), başlıkların soyutluğu ($U=140,500$, $p>.05$) ve erken kapamaya direnç ($U=144,500$, $p>.05$) boyutlarındaki öntest puan ortalamaları ile kontrol grubundaki çocukların aynı boyutlardaki öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmektedir. Sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında, deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların öntest puan ortalamalarının akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu ve erken kapamaya direnç boyutlarında benzer özellik gösterdiği söylenebilir. Ancak, deney grubundaki çocukların zenginleştirme ($U=75,000$, $p<.05$) ve yaratıcılık kuvvetler

($U=35,500$, $p<.05$) boyutlarındaki TYDT şekilsel alt testi A formu öntest puan ortalamaları ile kontrol grubundaki çocukların zenginleştirme ve yaratıcı kuvvetler listesi boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın bulunduğu belirlenmiştir. Sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında söz konusu farklılığın kontrol grubu lehine olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7.

Deney Grubundaki Çocukların TYDT Şekilsel Alt Testi Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Wilcoxon İşaretleli Sıralar Testi Sonucu

TYDT Şekilsel Alt Testi	Grup	Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Akıcılık	Deney	Negatif sıra	0	,00	,00	-3,625	,000
		Pozitif sıra	17	9,00	153,00		
		Eşit	0				
		Toplam	17				
Orijinallik	Deney	Negatif sıra	0	,00	,00	-3,630	,000
		Pozitif sıra	17	9,00	153,00		
		Eşit	0				
		Toplam	17				
Başlıkların Soyutluğu	Deney	Negatif sıra	1	1,50	1,50	-3,555	,000
		Pozitif sıra	16	9,47	151,50		
		Eşit	0				
		Toplam	17				
Zenginleştirme	Deney	Negatif sıra	0	,00	,00	-3,635	,000
		Pozitif sıra	17	9,00	153,00		
		Eşit	0				
		Toplam	17				
Erken Kapamaya Direnç	Deney	Negatif sıra	0	,00	,00	-3,625	,000
		Pozitif sıra	17	9,00	153,00		
		Eşit	0				
		Toplam	17				
Yaratıcı Kuvvetler Listesi	Deney	Negatif sıra	0	,00	,00	-3,622	,000
		Pozitif sıra	17	9,00	153,00		
		Eşit	0				
		Toplam	17				

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan deney grubundaki çocukların TYDT Şekilsel Alt Testi'nin akıcılık ($Z=-3,625$, $p<.05$), orijinallik ($Z=-3,630$, $p<.05$), başlıkların soyutluğu ($Z=-3,555$, $p<.05$), zenginleştirme ($Z=-3,635$, $p<.05$), erken kapamaya direnç ($Z=-3,625$, $p<.05$) ve yaratıcı kuvvetler listesi ($Z=-3,622$, $p<.05$) boyutlarından aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık olduğu, fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, farkın tüm boyutlarda son test puanları lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, deney grubuna uygulanan Okul Öncesi Geometri Eğitim Programı'nın çocukların şekilsel yaratıcılığın akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapamaya direnç ve yaratıcı kuvvetler listesi boyutlarını geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Tablo 8.

Kontrol Grubundaki Çocukların TYDT Şekilsel Alt Testi Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Wilcoxon İşaretleli Sıralar Testi Sonucu

TYDT Şekilsel Alt Testi	Grup	Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Akıcılık	Kontrol	Negatif sıra	5	5,90	29,50	-1,992	,046
		Pozitif sıra	11	9,68	106,50		
		Eşit	1				
		Toplam	17				
Orijinallik	Kontrol	Negatif sıra	10	9,00	90,00	-1,139	,255

		Pozitif sıra	8	7,67	46,00		
		Eşit	1				
		Toplam	17				
Başlıkların Soyutluğu	Kontrol	Negatif sıra	6	5,33	32,00	-,469	,639
		Pozitif sıra	4	5,75	23,00		
		Eşit	7				
		Toplam	17				
Zenginleştirme	Kontrol	Negatif sıra	1	2,00	2,00	-3,182	,001
		Pozitif sıra	13	7,92	103,00		
		Eşit	3				
		Toplam	17				
Erken Kapamaya Direnç	Kontrol	Negatif sıra	4	2,75	11,00	-,105	,916
		Pozitif sıra	2	5,00	10,00		
		Eşit	11				
		Toplam	17				
Yaratıcı Kuvvetler Listesi	Kontrol	Negatif sıra	9	9,11	82,00	-,260	,795
		Pozitif sıra	8	8,88	71,00		
		Eşit	0				
		Toplam	17				

Tablo 8'e göre kontrol grubundaki çocukların öntest ve sontestlerde TYDT Şekilsel Alt Testi'nden aldıkları puanları arasında akıcılık ($Z=-1,992$, $p<.05$) ve zenginleştirme ($Z=-1,139$, $p<.05$) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın son test puanları lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, herhangi bir müdahale yapılmamış ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programına devam etmiş olan kontrol grubundaki çocukların yaratıcı düşünme şekilsel yaratıcılık boyutlarından akıcılık ve zenginleştirme boyutlarını geliştirmede programın etkili olduğu söylenebilir. Bu bulgulara ek olarak kontrol grubundaki çocukların öntest ve sontestlerde TYDT Şekilsel Alt Testi'nden aldıkları puanları arasında orijinallik ($Z=-1,139$, $p>.05$), başlıkların soyutluğu ($Z=-469$, $p>.05$), erken kapamaya direnç ($Z=-105$, $p>.05$), yaratıcı kuvvetler listesi ($Z=-260$, $p>.05$) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Tablo 9.

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların TYDT Şekilsel Alt Testi Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu

TYDT Şekilsel Alt Testi	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Akıcılık	Deney	17	22,12	376,00	-2,716	66,000	,007
	Kontrol	17	12,88	219,00			
Orijinallik	Deney	17	23,21	394,50	-3,348	47,500	,001
	Kontrol	17	11,79	200,50			
Başlıkların Soyutluğu	Deney	17	24,91	423,50	-4,373	18,500	,000
	Kontrol	17	10,09	171,50			
Zenginleştirme	Deney	17	22,35	380,00	-2,864	62,000	,004
	Kontrol	17	12,65	215,00			
Erken Kapamaya Direnç	Deney	17	25,09	426,50	-4,652	15,500	,000
	Kontrol	17	9,91	168,50			
Yaratıcı Kuvvetler Listesi	Deney	17	24,74	420,50	-4,237	21,500	,000
	Kontrol	17	10,26	174,50			

Tablo 9 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki çocukların sontestlerde TYDT Şekilsel Alt Testinin akıcılık ($U=66,000$, $p<.05$), orijinallik ($U=47,500$, $p<.05$), başlıkların soyutluğu ($U=18,500$, $p<.05$), zenginleştirme ($U=62,000$, $p<.05$), erken kapamaya direnç ($U=15,500$, $p<.05$) ve yaratıcı kuvvetler listesi ($U=21,500$, $p<.05$) boyutlarından aldıkları puanlar arasında sıra ortalamalarına göre deney grubu lehine

anamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulgu, OGEP'in çocukların şekilsel yaratıcılıklarını geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 10.

Deney Grubundaki Çocukların TYDT Şekilsel Alt Testi Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonucu

TYDT Şekilsel Alt Testi	Grup	Sontest-Kalıcılık	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Akıcılık	Deney	Negatif sıra	9	9,89	89,00	-1,090	,276
		Pozitif sıra	7	6,71	47,00		
		Eşit	1				
		Toplam	17				
Orijinallik	Deney	Negatif sıra	4	4,75	19,00	-,857	,391
		Pozitif sıra	3	3,00	9,00		
		Eşit	10				
		Toplam	17				
Başlıkların Soyutluğu	Deney	Negatif sıra	1	7,50	7,50	-1,481	,139
		Pozitif sıra	7	4,07	28,50		
		Eşit	9				
		Toplam	17				
Zenginleştirme	Deney	Negatif sıra	4	3,50	14,00	-,738	,461
		Pozitif sıra	2	3,50	7,00		
		Eşit	11				
		Toplam	17				
Erken Kapamaya Direnç	Deney	Negatif sıra	1	1,00	1,00	-2,014	,044
		Pozitif sıra	5	4,00	20,00		
		Eşit	11				
		Toplam	17				
Yaratıcı Kuvvetler Listesi	Deney	Negatif sıra	12	9,42	113,00	-1,730	,084
		Pozitif sıra	5	8,00	40,00		
		Eşit	0				
		Toplam	17				

Tablo 10 incelendiğinde deney grubundaki çocukların TYDT Şekilsel Alt Testi'nden aldıkları puanlara göre akıcılık ($Z=-1,090$, $p>.05$), orijinallik ($Z=-,857$, $p>.05$), başlıkların soyutluğu ($Z=-1,481$, $p>.05$), zenginleştirme ($Z=-,738$, $p>.05$) ve yaratıcı kuvvetler listesi toplam ($Z=-1,730$, $p>.05$) puanlarına göre sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, OGEP'in çocukların yaratıcı düşüncelerinin şekilsel akıcılık, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme ve yaratıcı kuvvetler üzerindeki olumlu etkisinin uygulamaların bitiminden itibaren 4 hafta sonra da etkisinin kalıcı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak çocukların TYDT Şekilsel Alt Testi'nin erken kapamaya direnç ($Z=-2,014$, $p>.05$) boyutunda sontest ve kalıcılık testlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ($Z=-2,014$, $p>.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani kalıcılık test puanları lehine olduğu görülmektedir. Ayrıca, çocukların erken kapamaya direnç boyutundaki farklılığa ilişkin p değerinin .05'e yakın olduğu ve sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında gözlenen farkın kalıcılık testi lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu ise, deney grubundaki çocukların uygulamaların tamamlanmasından 4 hafta sonra erken kapamaya direnç boyutundan aldıkları puanlarda artış olduğunu göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi dönemdeki çocuklar için hazırlanan Okul Öncesi Geometri Eğitim Programı'nın (OGEP) çocukların geometri becerileri ve şekilsel yaratıcılıkları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada OGEP'in çocukların geometri becerilerini geliştirmede etkili ve bu etkinin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'na devam eden

kontrol grubundaki çocukların geometri becerilerine ilişkin sönstest puanlarında önstest puanlarına göre artış olmasına rağmen geometri eğitim programına katılan deney grubundaki çocukların geometri becerilerine ilişkin puanlarının kontrol grubundaki çocuklara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. OGEP, çocukların gelişimsel geometri beceri basamakları dikkate alınarak hazırlanmış gelişimsel bir geometri eğitim programıdır. Çocukların matematiği öğrenmelerinde düşünme süreçlerindeki gelişimsel ve hiyerarşik ilerlemenin takip edilmesinin önemli ve gereklidir (Sarama ve Clements, 2009). Buna göre, okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimsel geometri beceri basamakları dikkate alınarak yapılan eğitimin çocukların erken geometri becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın sonucuyla benzer olarak okul öncesi dönemde geometri ile ilgili yapılmış olan araştırmalarda da uygulanan eğitim programlarının çocukların geometri ile ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmektedir (Aydoğan Akuysal, 2007; Casey, Erkut, Ceder ve Young, 2008; Çiçek, Aytekin, Duysak ve İnan, 2012; Keren ve Fridin, 2014; Sancak, 2003; Zaranis, 2012). Fisher, Hirsh-Pasek, Newcombe ve Golinkoff (2013) çocukların geometri bilgisinin pedagojik deneyimlerden etkilenecek şekilde geliştiğini vurgulamaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocukların geometrik bilgi ve geometri becerilerinin geliştirilmesi amacıyla uygulanan eğitim programlarında Montessori yaklaşımı (Öngören, 2008), Fröbel yaklaşımı (Şen, 2017), yapılandırılmış yaklaşım (Kırlar, 2006), sorgulama temelli yaklaşım (Korkmaz, 2017), bilgisayar destekli eğitim (Aprilia ve Putri, 2020; Kesicioğlu, 2011), artırılmış gerçeklik uygulamaları (Gecü Parmaksız, 2017), rehberli oyun (Fisher, Hirsh-Pasek, Newcombe ve Golinkoff, 2013), öyküleştirme (Tepetaş ve Haktanır, 2013) çoklu duyu müdahalesi yöntemi (Kalenine, Pinet ve Gentaz, 2011) gibi farklı yaklaşım ve öğretim yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmalarda çocukların geometri ile ilgili bilgilerinin erken yaşlarda eğitim programları müdahalesiyle geliştirilebildiği görülmektedir.

Ulusal ve uluslararası alan yazın incelendiğinde özellikle okul öncesi dönemde geometri eğitimiyle ilgili araştırmaların görece sınırlı olduğu ve uygulanan eğitim programlarının çocukların üçgen, kare, daire ve dikdörtgen gibi temel geometrik şekilleri tanımaları ve isimlendirmelerine odaklanıldığı görülmektedir (Fisher vd., 2013; Gecü Parmaksız, 2017; Kalenine, Pinet ve Gentaz, 2011; Kesicioğlu, 2011; Öngören, 2008; Sales, 2007; Zaranis, 2012). Çocukların geometriyi öğrenmelerinde iki boyutlu geometrik şekilleri adlandırma ya da tanımanın yanı sıra 2 boyutlu geometrik şekillerin tipik, atipik ve geçersiz örneklerini seçme, geometrik şekil çizme, geometrik şekilleri döndürme, materyallerle ya da zihinden geometrik şekil oluşturma, şekil-zemin ilişkisini anlama, 3 boyutlu geometrik şekilleri tanıma, 3 boyutlu geometrik şekillerin yüzeyini tahmin etme, perspektif alma, bloklarla inşa gibi becerilerinin de geliştirilmesi gerekmektedir (Burger ve Shaughnessy, 1986; Clements, 1999; Fisher vd., 2013; NCTM, 2000; SiewYin, 2003). Nitekim OGEP, geometrik şekillerin isimlerini ve özelliklerini öğrenmelerinin yanı sıra yukarıda belirtilmiş olan çocukların diğer geometrik becerilerini geliştirmede etkili olmuştur.

Matematiğe odaklanmış eğitim programlarının geniş kapsamlı eğitim programlarına (matematik, fen, sanat, müzik, drama vb. disiplinlerin bütünleşmiş olduğu) göre çocukların matematiksel becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu araştırma sonuçlarında yer almaktadır. Özelleştirilmiş matematik eğitimi programlarında çocuklar matematik etkinliklerine daha yoğun maruz kalarak derinlemesine matematiksel fikirler geliştirebilmekte ve doğru matematiksel söylemi öğrenebilmektedirler (Çelik ve Kandır, 2013; Hofer, Farran ve Cummings, 2013; Presser, Clements, Ginsburg ve Ertle, 2015). Bu çalışmada deney grubundaki çocukların kontrol grubundakilere göre geometri eğitimine odaklanmış özel bir eğitim programına katılmalarından kaynaklı daha yoğun ve sistematik biçimde geometriye maruz kalmalarının da geometri becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. OGEP'te yer alan etkinlikler uygulanırken çocukların geometrik şekilleri keşfetme, sınıflandırma, karşılaştırma, şekil oluşturma ya da şekil çizme becerilerine ilişkin çalışmalar yapmaları sağlanmıştır. Ayrıca, OGEP'teki etkinliklerin uygulanması için öğrenme ortamında çeşitli düzenlemeler yapılarak zengin uyarınlı bir

öğrenme çevresi oluşturulmuş ve farklı eğitici materyaller kullanılmıştır. Geometri becerilerinin geliştirilmesinde keşfetme, sınıflandırma, karşılaştırma ve çizimler yapma gibi etkinliklere yer verilmesi çocukların geometrik düşünme düzeylerini geliştirmektedir (Temur ve Tertemiz, 2012). Okul öncesi dönemde geometriyi anlamlandırarak öğrenmede çocuğun manipülatiflerle etkileşim kurmasının etkili olduğu bilimsel bulgular arasında yer almaktadır (Fitriana ve Windiarti, 2020; Parks, 2015). Örneğin; geometri öğretiminde blokları kullanmak çocukların geometrik şekillerin niteliksel özelliklerini ve şekilsel özellikler arasındaki bağlantıları anlamalarına yardımcı olmaktadır (Kamii, Miyakawave Kato, 2004). OGEP’te kullanılmış olan eğitici materyallerin de çocukların etkinliklere aktif ve eğlenerek katılımını sağlayarak, geometri becerilerini geliştirmede etkili olduğu düşünülmektedir.

OGEP’teki etkinliklerde 3 boyutlu geometrik şekillere yönelik etkinliklere de yer verilmiştir. Clements (1999) çalışmasında geometrik şekillerle ilgili aktivitelerin 2 ve 3 boyutlu şekillerin özelliklerine odaklanması gerektiğine vurgu yapmıştır. Bu araştırmanın sonucu, okul öncesi dönemdeki çocukların 3 boyutlu geometrik şekillerin isimlerini ve tipik özelliklerini öğrenebildiklerini ayrıca gerçek yaşamda gördüğü nesnelere ile 3 boyutlu geometrik şekiller arasında ilişkiler kurabildiklerini destekler niteliktedir. Hatta çocukların geometriyi öğrenmeleri için ilk basamakta 3 boyutlu geometrik şekillerle çalışmalarının 2 boyutlu geometrik şekilleri öğrenmede önemli ölçüde kolaylaştırıcı bir etki sağladığı ifade edilebilir.

Bu çalışmada OGEP’in çocukların geometri becerileri üzerindeki etkisinin yanı sıra şekilsel yaratıcılıkları üzerindeki etkisi de incelenmiştir. OGEP’in, deney grubundaki çocukların şekilsel yaratıcılık boyutlarından akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapamaya direnç ve yaratıcı kuvvetler listesi olmak üzere tüm boyutlarını geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca, uygulamalardan 4 hafta sonra da eğitim programının çocukların şekilsel yaratıcılığın alt boyutlarından akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme ve yaratıcı kuvvetler üzerindeki deneysel etkisinin kalıcı olduğu belirlenmiştir. Bu sonucun yanı sıra eğitim programının çocukların şekilsel yaratıcılık erken kapamaya direnç boyutu üzerindeki deneysel etkisinin kalıcı olduğu hatta sontest ölçümlerinde aldıkları puanlara göre kalıcılık testi ölçümlerine göre puanlarında artış olduğu görülmüştür. Eğitim programının çocukların şekilsel yaratıcılıklarını olumlu ve kalıcı olarak etkilediği belirlenmiştir. MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı’na devam eden kontrol grubundaki çocukların ise son test puanlarında öntestlere göre şekilsel yaratıcılık boyutlarından yalnızca akıcılık ve zenginleştirme boyutunda istatistiksel olarak farklılık bulunmuştur. Bunun yanı sıra kontrol grubu çocuklarının şekilsel yaratıcılık orijinallik, başlıkların soyutluğu, erken kapamaya direnç ve yaratıcı kuvvetler listesi boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Yapılan araştırmalar okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcı düşüncülerinin eğitim programları ile geliştirilebilir olduğunu ortaya koymaktadır (Alfonso Benlliure, Meléndez ve García Ballesteros, 2013; Fasko, 2001; Fox ve Schirrmacher, 2015; Shaheen, 2010; Torrance, 1972; Yıldırım, 2014). OGEP’te uygulanan etkinliklerin çocukların aktif katılımlarını merkeze alan bir anlayışla planlanmış olması ve uygulamalar sırasında tüm etkinliklerde çocuklara sunulan zengin uyarıcılarla zihinlerinin çok yönlü uyarılmış olmasının uygulamalar sonrasında çocukların şekilsel yaratıcılıklarına ilişkin puan artışını açıkladığı düşünülmektedir. İlgili alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde okul öncesi dönemdeki çocuklara uygulanmış eğitim programlarının doğrudan yaratıcı düşüncülerini geliştirmeyi hedeflemese dahi yapılan eğitimsel müdahalenin dolaylı olarak yaratıcı düşüncülerini geliştirdiği görülmektedir (Akar Gençer, 2014; Aral, Akyol ve Sığırtaç, 2006; Can Yaşar, 2009; Dziedziewicz, Oledzka ve Karwowski, 2013; Garaigordobil ve Berruero, 2011; Gomes, 2005; İnal Kızıltepe, Can Yaşar ve Uyanık, 2017; Kiewra ve Veselack, 2016; Koyuncuoğlu, 2017; Kuşçu, 2017; Mirzaie, Hamidi ve Anaraki, 2009; Şahintürk, 2012; Zachopoulou, 2007). Geometri eğitim programının okul öncesi dönemdeki çocukların şekilsel yaratıcılıkları üzerindeki etkisine yönelik direkt olarak bir araştırma sonucuna rastlanmamış olmakla birlikte daha büyük yaşta çocuklarla yapılan çalışmalarda

araştırmanın sonucunu destekler şekilde geometriyle ilgili konuların öğretiminde kullanılan yaklaşım ve modellerin öğrencilerde yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu görülmektedir (Erdoğan, Akkaya ve Çelebi Akkaya, 2009).

Geometri, şekilleri ve yapıları öğrenmek, nesnel arasındaki ilişkilerin özelliklerini incelemek, 2 boyutlu ve 3 boyutlu geometrik şekillerin zihinsel temsillerini oluşturmak ve yeniden düzenlemek, ayrıca nesnelere farklı bakış açılarına göre nasıl algılandığını öğrenmekle ilişkilidir (Luneta, 2014; NCTM, 2000). Geometriyi öğrenmek, uzamsal görselleştirmeyi içermektedir (van den Heuvel-Panhuizen, 2005). Geometriyle ilişkili etkinlikler aracılığıyla çocuklara uzamsal kavramları kazandırmak, uzamsal görselleştirme ve muhakeme becerilerini geliştirmek mümkündür (van den Heuvel-Panhuizen vd., 2005). OGEP'teki etkinlikler aracılığıyla şekil oluşturma, çizme, tanıma gibi faaliyetlerde çocukların geometri becerilerinin yanı sıra uzamsal görselleştirme becerilerinin geliştiği söylenebilir. Dolayısıyla, çocukların OGEP uygulamaları sonrasında şekilsel yaratıcılık becerilerinin anlamlı farklılık göstermesinin nedeni olarak geometrinin doğasının şekiller ve uzamsal becerilerden oluşuyor olması gösterilebilir. Ayrıca, geometri çalışmalarına katılmanın bireylerin, olaylar arasında daha iyi neden sonuç ilişkileri kurmasına, eleştirel ve yaratıcı düşünebilmesine, olaylara farklı bakış açılarından bakabilmesine katkı sağlayabildiği ifade edilmiştir (Saraçoğlu, 2015).

Okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan çalışmalarda yaratıcılığın çevresel faktörlerden etkilendiği ve çocuklara sunulan zengin uyarana sahip nitelikli materyal ya da oyuncakların, kullanılan farklı öğretim yöntem ve tekniklerin çocukların yaratıcı düşünceleri üzerinde olumlu yönde etkiye yol açtığı ortaya konmuştur (Pandit ve Neogi, 2016). Yaratıcı düşünme bir probleme farklı ve çok sayıda çözüm üretmeyle birlikte bilgiyi kullanarak farklı sentezlere ulaşabilmeye ilişkilidir (Aslan, 2001b). OGEP'teki etkinliklerde çocuklar geometriyle ilişkili farklı problemlerle karşılaşmış, bu problemlere çözümler üretebilmeleri için öğretmenleri tarafından cesaretlendirilmiştir. Bu yönüyle de OGEP'in çocukların şekilsel yaratıcılıkları dolayısıyla yaratıcı düşünceleri üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak, OGEP'in çocukların geometriyi becerilerini ve şekilsel yaratıcılıklarını geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Okul Öncesi Geometri Eğitim Programı, MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'nın ilkeleri, özellikleri, kazanım ve göstergelerinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Bu nedenle, OGEP, MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'na entegre edilerek kullanılabilir. Millî Eğitim Bakanlığı, çeşitli vakıflar ya da sivil toplum kuruluşlarıyla ortak protokoller düzenlenerek Okul Öncesi Geometri Eğitim Programı'nın uygulama sahasının genişletilerek yaygınlaşması sağlanabilir. ,

- Araştırmada Okul Öncesi Geometri Eğitim Programı'nın okul öncesi dönemdeki çocukların geometri becerileri ve yaratıcı düşünceleri üzerindeki etkisini test etmek amacıyla deney (n=17) ve kontrol grubunda (n=17) toplam 34 çocukla çalışılmıştır ve araştırma yarı deneysel desen özelliği göstermektedir. Araştırmanın modelinin yarı deneysel olması nedeniyle genelleme etkisi zayıf olduğundan, araştırma kapsamında hazırlanmış olan Okul Öncesi Geometri Eğitim Programı'nın daha büyük gruplar üzerindeki etkisi tam deneysel çalışmalarla test edilebilir.

- Yapılacak araştırmalarda OGEP'in çocukların geometri ve şekilsel yaratıcılıkları dışında farklı matematiksel ve bilişsel becerileri üzerindeki etkisi test edilebilir.

- OGEP'in çocukların geometri başarıları üzerindeki etkisine ilişkin uzun vadeli sonuçların incelenmesi önerilebilir. Bunun için boylamsal araştırmalar planlanarak çocukların okul öncesi dönemde geometri eğitimi aldıktan sonraki yıllarda geometrideki başarıları incelenebilir.

KAYNAKLAR

Akar Gençer, A. (2014). *Reggio Emilia temelli projelerin anaokuluna giden çocukların yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Alfonso-Benlliure, V., Meléndez, J. C., & García-Ballesteros, M. (2013). Evaluation of a creativity intervention program for preschoolers. *Thinking Skills and Creativity*, 10, 112-120.
- Almohtadi, R., Aldarabah, I. T., & Jwaifell, M. (2019). Effectiveness of instructional electronic games in acquisition of geometry concepts among kindergarten children. *Research on Humanities and Social Sciences*, 9, 12, 144-150. DOI: 10.7176/RHSS.
- Aprilia, A., & Putri, P. (2020). Recognize geometry shapes through computer learning in early math skills. *Jurnal Pendidikan Usia Dini*, 14(1), 50-64. DOI: 10.21009/JPUD.141.04.
- Aral, N., Akyol, A. K., & Sığirtmac, A. (2006). Beş-altı yaş grubundaki çocukların yaratıcılıkları üzerinde orff öğretisine dayalı müzik eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), 1-9.
- Arcavi, A. (2003). The role of visual representations in the learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 52, 215-241.
- Aslan, A. E. (1999). *Adaptation of Torrance test of creative thinking*. Washington D.C: International Conference on Test Adaptation Proceedings, Goerge Town University.
- Aslan, A. E. (2001a). Torrance yaratıcı düşünce testi'nin Türkçe versiyonu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 19-40.
- Aslan, A. E. (2001b). Kavram boyutunda yaratıcılık. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 16(2), 24-30.
- Aslan, A. E. (2006). *Torrance tests of creative thinking (form A) nursery age level Turkish version*. I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi bildirileri I, 284-295.
- Aydoğan Akuyşal, S. (2007). *6 yaş çocuklarının geometrik şekil ve sayı kavramlarının gelişiminde kavram eğitim programının etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Baştürk, S. & Taştepe, M. (2013). Evren ve örneklem. S. Baştürk (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s.129-159). Ankara: Vize.
- Battista, M., & Clements, D. (1996). Students' understanding of three-dimensional rectangular arrays of cubes. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27, 258- 292.
- Battista, M., Clements, D., Arnoff, J., Battista, K., & Van Auken-Borrow, C. (1998). Students' understanding of spatial structuring in 2D arrays of squares. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29, 503-532.
- Burger, F. W., & Shaughnessy, J. M. (1986). Characterizing the van Hiele levels of development in geometry. *Journal for Research in Mathematics Education*, 17(1), 31-48.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (8. baskı). Ankara: PegemA.
- Can Yaşar, M. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine drama eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Casey, B., Erkut, S., Ceder, I., & Young, J. M. (2008). Use of a storytelling context to improve girls' and boys' geometry skills in kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 29-48.
- Charlesworth, R. (2005). Prekindergarten mathematics: Connecting with national standards. *Early Childhood Education Journal*, 32, 4, 229-236.
- Charlesworth, R. & Lind, K. K. (2007). *Math and science for young children*. United States: Wadsworth Learning Center.

- Claessens, A., Duncan, G., & Engel, M. (2009). Kindergarten skills and fifth grade achievement: Evidence from the ECLS-K. *Economics of Education Review*, 28, 415-427.
- Clements, D. H. (1998). *Geometric and spatial thinking in young children*. Arlington, VA: National Science Foundation. Eric Document Number: 436232.
- Clements, D. H. (1999). Geometric and spatial thinking in young children. In J. V. Copley (Ed.), *Mathematics in the early years* (s. 66-79). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics & Washington D.C.: NAEYC.
- Clements, D. H. (2001). Mathematics in the preschool. *Teaching Children Mathematics*, 7(5), 270-275.
- Clements, D. H., & Battista, M. T. (1992). Geometry and spatial reasoning. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 420-464). New York: Macmillan.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2000). Young children's ideas about geometric shapes. *Teaching Children Mathematics*, 6, 482-488.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2009). *Learning and teaching early math, the learning trajectories approach*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2011a). Early childhood mathematics intervention. *Science*, 333, 968-970.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2011b). Early childhood teacher education: The case of geometry. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 14(2), 133-148.
- Clements, D. H., Sarama, J., Swaminathan, S., Weber, D., & Trawick-Smith, J. (2018). Teaching and learning geometry: early foundations. *Quadrante*, XXVII, 2, 7-31.
- Clements, D. H., Swaminathan, S., Hannibal, M.A.Z., & Sarama, J. (1999). Young children's concepts of shape. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30(2), 192-212.
- Copley, J. V. (2010). *The young child and mathematics*. (2d Ed.). Washington DC: National Association for the Education of Young Children, Reston, VA.
- Çelik, M. & Kandır, A. (2013). 61-72 aylık çocukların matematik gelişimine "Küçük Çocuklar için Büyük Matematik (Big Math for Little Kids)" eğitim programının etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 551-567.
- Çiçek, Y., Aytekin, S., Duysak, A., & İnan, H. Z. (2012). Teaching children geometric shapes through a new technological toy: "Computer-smart little mathematicians". *Energy Education Science and Technology Part B-Social and Educational Studies*, 4(3), 1425-1432.
- Dacey, L. S., & Eston, R. (1999). *Growing mathematical ideas in kindergarten*. Sausalito, CA: Math Solutions Publications.
- Delice, A. & Sevimli, E. (2010). Geometri problemlerinin çözüm süreçlerinde görselleme becerilerinin incelenmesi: Ek çizimler. M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 31, 83, 102.
- Dziedziwicz, D., Oledzka, D., & Karwowski, M. (2013). Developing 4 to 6 year old children's figural creativity using a doodle-book program. *Thinking Skills and Creativity*, 9, 85-95.
- Erdem, M. & Tuğrul, B. (2006). Beş- altı yaş çocuklarının matematiksel becerileri ile görsel algı becerilerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 62-74.
- Erdoğan, T., Akkaya, R. & Çelebi Akkaya, S. (2009). The effect of the Van Hiele model based instruction on the creative thinking levels of 6th grade primary school students. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 9(1), 181-194.
- Fasko, D. (2001). Education and creativity. *Creativity Research Journal*, 13(3-4), 317-327.

- Fisher, K. R., Hirsh-Pasek, K., Newcombe, N., & Golinkoff, R. M. (2013). Taking shape: Supporting preschoolers' acquisition of geometric knowledge through guided play. *Child development*, 84(6), 1872-1878.
- Fitriana, D. A. & Windiarti, R. (2020). The influence of educational games tools on students' cognitive ability in geometry of students group A. *Early Childhood Education Papers*, 9, 1, 1-6.
- Fox, J. E. & Schirrmacher, R. (2015). *Art and creative development for young children*. USA: Cengage Learning.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., & Hyun, H. H. (2012). How to design & evaluate research in education. (8th Edt.). London: McGraw Hill.
- French, D. (2004). *Teaching and learning geometry*. London: Continuum.
- Fuys, D. J. & Liebov, A. K. (1993). Geometry and spatial sense. In R. J. Jenson (Ed.), *Research ideas for the classroom: Early childhood mathematics* (pp. 195-222). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Garaigordobil, M. & Berrueco, L. (2011). Effects of a play program on creative thinking of preschool children. *The Spain Journal of Psychology*, 14(2), 608-618.
- Gecü Parmaksız, Z. (2017). *Augmented reality activities for children: A comparative analysis on understanding geometric shapes and improving spatial skills*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ginsburg, H. P. & Golbeck, S. L. (2004). Thoughts on the future of research on mathematics and science learning and education. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 190-200.
- Gomes, M. J. J. (2005). *Using a creativity-focused science program to foster general creativity in young children: a teacher action research study*. PhD Thesis, Fielding Graduate University, ABD.
- Greenes, C., Ginsburg, H. P., & Balfanz, R. (2004). Big math for little kids. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 159-166.
- Hoffer, A. (1981). Geometry is more than proof. *Mathematics Teacher*, 74(1), 11-18.
- Hofer, K. G., Farran, D. C., & Cummings, T. P. (2013). Preschool children's math-related behaviors mediate curriculum effects on math achievement gains. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(3), 487-495.
- İnal Kızıltepe, G., Can Yaşar, M., & Uyanık, Ö. (2017). Bilişsel becerileri destekleme programının 61-72 aylık çocukların yaratıcı düşünme, akademik ve dil becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 612-629.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2014). Eğitim araştırmaları nicel, nitel ve karma yaklaşımlar. S. B. Demir (Ed.), *Nicel, nitel ve karma araştırmalarda örnekleme* (İ. Budak ve A. Budak, Çev.) içinde (s. 215-242). Ankara: Eğiten.
- Jones, K. & Mooney, C. (2003). Making space for geometry in primary mathematics. In I. Thompson (Ed.), *Enhancing Primary Mathematics Teaching and Learning* (pp. 3-15). London: Open University.
- Jung, M. & Conderman, G. (2017). Early geometry instruction for young children. *Kappa Delta Pi Record*, 53, 126-130.
- Kalenine, S., Pinet, L., & Gentaz, E. (2011). The visual and visuo-haptic exploration of geometrical shapes increases the irrecognition in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 35(1), 18-26.
- Kamii, C., Miyakawa, Y., & Kato, Y. (2004). The development of logico-mathematical knowledge in a block-building activity at ages 1-4. *Journal of Research In Childhood Education*, 19(1), 44-57.

- Kandır, A., Can Yaşar, M., Yazıcı, E., Türkoğlu, D., & Yaman Baydar, I. (2016). *Erken çocukluk eğitiminde matematik*. İstanbul: Morpa.
- Kandır, A. & Orçan, M. (2011). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi*. İstanbul: Morpa.
- Kandır, A., Türkoğlu, D., & Gözüm, A. İ. C. (2017). Assessment of Turkish 2013 preschool education program of the ministry of national education (MONE) in terms of mathematical activities. In R Efe, I. Koleva, E. Atasoy ve V. Kotseva (Eds.), *Current Trends in Educational Sciences* (pp. 393-406). Sofia: ST. Kliment Ohridski University.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (31. Baskı). Ankara: Nobel Akademik.
- Keren, G. & Fridin, M. (2014). Kindergarten social assistive robot (KindSAR) for children's geometric thinking and metacognitive development in preschool education: A pilot study. *Computers in Human Behavior*, 35, 400-412.
- Kesicioğlu, O. S. (2011). *Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan eğitim programının ve bu yöntemle hazırlanan bilgisayar destekli eğitim programının okul öncesi çocuklarının geometrik şekil kavramlarını öğrenmelerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kılıç, Ç. (2003). *İlköğretim 5. sınıf matematik dersinde Van Hiele düzeylerine göre yapılan geometri öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve hatırd tutma düzeyleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kırlar, B. (2006). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarına bazı matematiksel kavramları kazandırmada yapılandırılmış yöntem ile geleneksel yöntemin etkililiğinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kiewra, C. & Veselack, E. (2016). Playing with nature: Supporting preschoolers' creativity in natural outdoor classrooms. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 71-96.
- Korkmaz, H. İ. (2017). *Doğal açık alanlarda uygulanan sorgulama temelli etkinliklerin çocukların geometrik ve uzamsal düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Koyuncuoğlu, B. (2017). *Anasınıfına devam eden dört beş yaş çocukların yaratıcı düşünme becerilerine duyu eğitim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Kuşçu, Ö. (2017). *Orff-Schulwerk pedagojisi destekli müzik eğitim programının 5 yaş çocuklarının yaratıcılıklarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Lee, J., & Ginsburg, H. P. (2009). Early childhood teachers' misconceptions about mathematics education for young children in the United States. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34, 37-45.
- Lindquist, M., & Clements, D. H. (2001). Geometry must be vital. *Teaching Children Mathematics*, 7(7), 409-415.
- Luneta, K. (2014). Foundation phaseteachers' (limited) knowledge of geometry. *South African Journal of Childhood Education*, 4(3), 71-86.
- Marchis, I. (2012). Preservice primary school teachers' elementary geometry knowledge. *Acta Didactica Napocensia*, 5(2), 33-40.
- Mirzaie, A. R., Hamidi, F., & Anaraki, A. (2009). A study on the effect of science activities on fostering creativity in preschool children. *Turkish Science Education*, 6(3), 81-90.
- Montague-Smith, A., & Price, A. J. (2012). *Mathematics in early years education*. (3rd edition). New York: Routledge.

- Moss, J., Hawes, Z., Naqvi, S., & Caswell, B. (2015). Adapting Japanese lesson study to enhance the teaching and learning of geometry and spatial reasoning in early years classrooms: a case study. *ZDM Mathematics Education*, 47, 377-390.
- NCTM. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Newcombe, N.S, Uttal, D.H., & Sauter, M. (2013). *Spatial development, temple university and Northwestern university*. UK: Oxford Handbook of Developmental Psychology, Oxford University.
- Notari Syverson, A., & Sadler, H. F. (2008). Math is for everyone: Strategies for supporting early mathematical competencies in young children. *Young Exceptional Children*, 11(3), 3-16.
- Öcal, T., & Halmatov, M. (2021). 3D geometric thinking skills of preschool children. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 1508-1526.
- Öngören, S. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5 yaş grubu çocuklarına geometrik şekil kavramı kazandırılmada Montessori eğitim yönteminin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Pandit, N., & Neogi, S. (2016). A study on the impact of pre-school factors on creativity of young children. *International Journal of Home Science*, 2(2), 94-96.
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Archambault, I., & Janosz, M. (2010). School readiness and later achievement: A French Canadian replication and extension. *Developmental Psychology*, 46, 984-994.
- Parks, A. N. (2015). *Exploring mathematics through play in the early childhood classroom*. New York: Teachers College.
- Parks, A. N., & Wager, A. A. (2015). What knowledge is shaping teacher preparation in early childhood mathematics? *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36, 124-141.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1967). *The child's concepts of space*. London: Routledge ve Kegan Paul.
- Pound, L. (2006). *Supporting mathematical development in early years*. (2nd edition). England: Open University Press McGraw Hill.
- Presser, L. A., Clements, M., Ginsburg, H., & Ertle, B. (2015). Big math for little kids: The effectiveness of a preschool and kindergarten mathematics curriculum. *Early Education and Development*, 26(3), 399-426.
- Resnick, I., Verdine, B. N., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2016). Geometric toys in the attic? A corpus analysis of early exposure to geometric shapes. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 358-365.
- Ritchie, S. J., & Bates, T. C. (2013). Enduring links from childhood mathematics and reading achievement to adult socioeconomic status. *Psychological Science*, 24, 1301-1308.
- Romano, E., Babchishin, L., Pagani, L. S., & Kohen, D. (2010). School readiness and later achievement: Replication and extension using a nation wide Canadian survey. *Developmental Psychology*, 46, 995-1007.
- Sales, C. E. (2007). *Geometric reasoning in four-year-old children*. PhD Thesis, United States, University of Northern Iowa. UMI Number: 3275937.
- Sancak, Ö. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarına sayı ve şekil kavramlarının kazandırılmasında bilgisayar destekli eğitim ile geleneksel eğitim yöntemlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Saraçoğlu, M. (2015). *Türkiye'de geometrik düşünme üzerine yapılan araştırmalara ilişkin bir meta-sentez*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

- Sarama, J. & Clements, D. H. (2004). Building blocks for early childhood mathematics. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 181-189.
- Sarama, J., & Clements, D. H. (2009). *Early childhood mathematics education research: Learning trajectories for young children*. New York: Routledge.
- Schwartz, S. L. (2005). *Teaching young children mathematics*. London: Praeger.
- Sezer, T. (2015). *Erken geometri beceri testi'nin geliştirilmesi ve çocukların geometri becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sezer, T. ve Güven, Y. (2016). Erken geometri beceri testinin geliştirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 1-22.
- Shaheen, R. (2010). Creativity and education. *Creative Education*, 1(3), 166-169.
- SiewYin, H. (2003). Young children's concept of shape: Van Hiele visualization level of geometric thinking. *The Mathematics Educator*, 7(2), 71-85.
- Sinclair, N. & Bruce, C. (2015). New opportunities in geometry education at the primary school. *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*, 47(3), 319-329.
- Sperry Smith, S. (2013). *Early childhood mathematics*. (5th Edition). USA: Pearson.
- Şahintürk, Ö. (2012). *Montessori yönteminin okul öncesi dönemde öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Saraçoğlu, M. (2015). *Türkiye'de geometrik düşünme üzerine yapılan araştırmalara ilişkin bir meta-sentez*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Şen, P. A. (2017). *Fröbel armağanlarının okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların geometri becerilerine etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Temur, Ö. D. ve Tertemiz, N. (2012). İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin geometri öğretimine ilişkin sınıf içi uygulamalarının Van Hiele seviyelerine göre irdelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 255-274.
- Tepetaş, G. Ş. ve Haktanır, G. (2013). 6 yaş çocuklarının temel kavram bilgi düzeylerini desteklemeye yönelik öyküleştirme yöntemine dayalı bir eğitim uygulaması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 62-79.
- Torrance, E. P. (1972). Can we teach children to think creatively? *Journal of Creative Behavior*, 6(2), 114-143.
- van den Heuvel-Panhuizen, M. (2005). Measurement and geometry in line. In M. Van Den Heuvel-Panhuizen ve K. Buys. (Eds.), *Young children learn measurement and geometry* (pp. 9-14). Netherlands: FreudenthalInstitute, Utrecht University.
- Van Hiele, P. M. (1986). *Structure and insight: a theory of mathematics education*. Orlando, FL: Academic.
- Vasilyeva, M., Casey, B., Dearing, E., & Ganley, C. M. (2009). Measurement skills in low income elementary school students: Exploring the nature of gender differences. *Cognition and Instruction*, 27(4), 401-428.
- Verdine, B. N., Lucca, K. R., Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., & Newcombe, N. S. (2016). Theshape of things: The origin of young children's knowledge of the names and properties of geometric forms. *Journal of Cognition and Development*, 17(1), 142-161.
- Yıldırım, A. (2014). *Okul öncesinde yaratıcı problem çözme etkinliklerinin yaratıcılığa etkisi (5 yaş örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Zachopoulou, E. (2007). Expression of children's creative thinking through physical education. *International Council of Sport Science and Physical Education*, 51, 14-21.

Zaranis, N. (2012). The use of ict in preschool education for geometry teaching. In R. Pinterve V. Lopez ve C. Simarro (Eds.). *Computer Based Learning in Science Conference Proceedings* (pp. 256-262). An International Conference 26-29 June 2012, Centrefor Research in Science and Mathematics Education (CRECIM). Barcelona, Spain.

The Effect of Preschool Geometry Education Program on Children's Geometry Skills and Figural Creativity

Extended Abstract:

In recent years, studies have been done to examine whether geometry education programs prepared for preschool children are effective in improving geometry skills of children. Research results show that geometry skills of children can be developed at an early age with educational programs (Casey, Erkut, Ceder, & Young, 2008; Fisher, Hirsh-Pasek, Newcombe & Golinkoff, 2013; Gecü Parmaksız, 2017; Kalenine, Pinet & Gentaz, 2011; Keren & Fridin, 2014; Kesicioğlu, 2011; Şen, 2017; Zaranis, 2012). Studies done are relatively limited. Within this context, the aim of the study is to examine the effect of Preschool Geometry Education Program (Okul Öncesi Geometri Eğitim Programı- OGEP) prepared for preschool children, on geometry skills and figural creativity of children.

The research was carried out using quasi-experimental design from quantitative research method with a pretest-posttest control group. The study group of the study consisted of 34 children that are 5-6 years old receiving preschool education. The study group was determined by criterion sampling which is one of the purposeful sampling methods. Children are between the ages of 5 and 6 and are enrolled in an official pre-school education institution, being socio-economically disadvantaged and have not participated in any geometry or mathematics education program before. The experimental and control groups was determined randomly. Accordingly, 17 children in the morning group were included in the control group and 17 children in the lunch group were included in the experimental group. Thus, it was ensured that the children participating in the study were not affected by each other.

The demographic data of the children in the study group were collected using the "Personal Information Form", Early Geometry Skill Test (EGBT) developed by Sezer (2015) and the Torrance Creative Thinking Test Figural Subtest originally developed by Torrance (1984) and adapted to Turkish by Aslan (2001). For the pre-tests of the experimental study, Early Geometry Skill Test (EGBT) and Torrance Creative Thinking Test (TTCT) Figural Subtest A Form were simultaneously applied to the children in the experimental and control groups. After pretests were completed, the children in the experimental group participated in the activities of OGEP for 10 weeks as 3 days a week. The children in the control group during this process and these children continued their education according to the Ministry of Education (2013) Preschool Education Program. After the applications of OGEP were completed, posttests were carried out by applying EGBT and TTCT Figural Subtest B Form to the children in the study group. In order to test whether the effect of OGEP is permanent or not, the retention test was performed by applying EGBT and TTCT Figural Subtest A Form to the children in the experimental group 4 weeks after the posttests. The data were analyzed using the SPSS 21.0 package program. Descriptive statistics (percentage, frequency, mean and standard deviation) and difference tests (Mann Whitney U test, Wilcoxon Signed Ranks test) were used to analyze the data. According to the findings, it was concluded that the Preschool Geometry Education Program prepared for preschool children is effective in improving geometry skills of children and this effect is permanent. Similar to the results of this study, it is seen that the education programs applied in the studies on geometry in the preschool period are effective in developing the knowledge and skills of children about geometry (Aydoğan Akuyşal, 2007; Casey, Erkut, Ceder & Young, 2008; Çiçek, Aytakin, Duysak & İnan, 2012; Keren & Fridin, 2014; Sancak,

2003; Zaranis, 2012). It is emphasized that educational programs focused on mathematics are effective in developing mathematical skills of children. In specialized mathematics education programs, children can develop deeper mathematical ideas and skills by participating more intensively in mathematics activities (Çelik & Kandır, 2013; Hofer, Farran & Cummings, 2013; Presser, Clements, Ginsburg & Ertle, 2015). In this study, it is thought that the children in the experimental group participated in geometry activities more intensively and systematically, was effective in improving their geometry skills due to their participation in a special education program focused on geometry education compared to the control group.

In this study, the effect of preschool geometry education program on children's geometry skills as well as on their figural creativity was examined. According to the findings, it was seen that the geometry education program had a significant effect on figural creativity of children. According to the findings, it was seen that the geometry education program had a significant effect on figural creativity of children. In addition, 4 weeks after the applications it was determined that the experimental effect of the geometry education program on the sub-dimensions of children's figural creativity, fluency, originality, abstraction of the titles, enrichment and creative forces, was permanent. In addition to this result, it was observed that the experimental effect of the education program on the children's figural creativity and resistance to early closure dimension was permanent and there was an increase in their scores according to the permanence test measurements according to the scores they received in the posttest measurements. Studies revealing that the creativity of preschool children can be improved support this result (Alfonso Benlliure, Meléndez & García Ballesteros, 2013; Fasko, 2001; Fox & Schirrmacher, 2015; Shaheen, 2010; Torrance, 1972; Yıldırım, 2014). It is thought that the studies on drawing geometric shapes in the activities included in the education program improve figural creativity of children. In the relevant literature, in parallel with the results of this research, it was revealed that the educational intervention conducted in studies examining the effects of educational programs on children's creativity in which different approaches and methods were used for preschool children was effective on their figural creativity, thus improving creative thinking (Akar Gençer, 2014; Aral, Akyol & Sığırtmaç), 2006; Can Yaşar, 2009; Dziedziewicz, Oledzka & Karwowski, 2013; Garaigordobil & Berruoco, 2011; Gomes, 2005; İnal Kızıltepe, Can Yaşar & Uyanık, 2017; Kiewra & Veselack, 2016; Koyuncuoğlu, 2017; Kuşçu, 2017; Mirzaie, Hamidi & Anaraki, 2009; Şahintürk, 2012; Zachopoulou, 2007).

As a result, it was observed that the geometry education program is effective in improving geometry skills and figural creativity of children. In the researches to be made in line with these results, the effect of OGEP on different mathematical and cognitive skills besides the geometry and figural creativity of children can be examined. In addition, it can be suggested to examine the longitudinal effects of the preschool geometry education program prepared within the scope of this study on the geometry achievement of children at different education levels.

Key words: Geometry education, Early geometry skills, Figural creativity, Creative thinking, Preschool education, Preschool period



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.759822

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2021, 40(1), 257-274

Motivasyonel Görüşme Tekniğine Dayalı Psiko-Eğitim Programının Lise Öğrencilerinin Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı Düzeylerine Etkisi*

Kemal ÖZCAN¹, Seher BALCI ÇELİK²

Makalenin Geliş Tarihi: 29.06.2020

Yayına Kabul Tarihi: 29.06.2021

Online Yayınlanma Tarihi: 30.06.2021

Bu çalışmada Motivasyonel Görüşme Tekniğine dayalı geliştirilen Psiko-eğitim programının Lise Öğrencilerinin Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı düzeylerine etkisi test edilmiştir. Araştırmanın örneklemini sekizer öğrenciden oluşan riskli deney grubu, riskli kontrol grubu ile düşük riskli deney grubu ve düşük riskli kontrol grubu olmak üzere 32 kişi oluşturmaktadır. Deney ve Kontrol Grupların oluşturulmasında kişisel bilgi formlarından ve çevrimiçi oyun bağımlılığı ölçeğinden yararlanılmıştır. Grupların kendi içerisinde riskli ve az riskli olarak gruplandırılmasında Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı Ölçeği toplam puan ortalamaları dikkate alınmıştır. Ön-test, son-test ve izleme testlerinde Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı Ölçeği kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin çevrimiçi oyun bağımlılığında aldıkları ön-test puanları, son-test puanları ve izleme testi puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Her iki deney gruplarındaki öğrencilere uygulanan programın etkinliğini belirleyebilmek amacıyla ölçeklerden aldıkları ön-test ve son-test, son-test ve izleme testi puanları arasındaki farkı anlamlılığını test etmek için Friedman İki yönlü ANOVA ve Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır. Düşük riskli grupta ön-test ve son-test puanlarıyla başarı ve ekonomik kazanç alt boyutlarında ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($p < .05$). Son-test puan ortalamaları ön-test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde daha düşüktür. Riskli grupta ise istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş görülmemiştir. Bu bağlamda Motivasyonel Görüşme Tekniğinin düşük riskli gruplarda toplam puan ortalamaları ile ekonomik kazanç ve başarı alt boyutlarında etkili olduğu ($p < .05$) aksaklıklar alt boyutunda ise etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p > .05$), yüksek riskli gruplardaki sonuçların ise, sadece aksaklık alt boyutu puan ortalamalarında düşüşler olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p > .05$) bulunmuştur. Elde edilen bulgular alan yazın ışığında tartışılarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: : Motivasyonel Görüşme, Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı, Psiko-Eğitim Programı, İnternet Oyun Bozukluğu, Orta Öğretim

GİRİŞ

Çocuk büyürken içinde yaşadığı topluma ait sosyal, kültürel ve toplumsal şeyleri çoğunlukla oyun yoluyla öğrenir (Kaya, 2013). Arkadaşlıkların oluşması, paylaşmak, yardımlaşmak, cinsiyet rollerinin

* Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü RPD Bilim Dalı'nda yapılan Doktora Tezinin bir bölümüdür ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi tarafından desteklenmiştir.

¹ Dr.Öğr.Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, kozcan@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4675-218X

² Prof.Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, sbalci@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9506-6528

Özcan, K., Balcı Çelik, S., (2021). Motivasyonel görüşme tekniğine dayalı psiko-eğitim programının lise öğrencilerinin çevrimiçi oyun bağımlılığı düzeylerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 257-274. DOI: 10.7822/omuefd.759822

kazanılması, gruplara girme, haklarını öğrenme ve koruma, başkalarının haklarına saygılı olma gibi sosyal birçok yeteneği de oyun yoluyla kazanır (Durualp E, 2010).

Oyun çocuğu hayata hazırlayan en önemli araçtır. Sadece çocukların değil gençlerin ve bazen de yetişkinlerin gelişiminde etkili olan oyunlar, yıllar içerisinde çoğalmış ve farklılaşmıştır. Hayatımızın her aşamasında yer alan teknoloji ile dijital oyunlar çocuklarımızın vazgeçilmez eğlence aracı haline gelmişlerdir. İnternetin hayatın her aşamasına girmesi ile uzak mesafeler arası çevrimiçi oyunların oynanabilmesine olanak vermiş, oyun grupları, oyun kulüpleri ve hatta oyun milli takımları oluşturularak sanal mecrada da ciddi bir yarış başlamıştır. Cep telefonlarının da artık oyunlara bağlanabilmesi, internetin gün geçtikçe daha ucuz ve hızlı olması da bunlara eklenince de internet üzerinden gruplar oluşturularak oynanabilen çevrimiçi oyunlar Türkiye Büyük Millet Meclisi Raporunda(2012) da belirtildiği üzere en çok tercih edilen dijital oyun türü haline gelmiştir.

Bunun yanında şiddet ve cinsellik içeren oyunlar piyasada yerini almış ve oyunların üzerine de tıpkı filmlerde olduğu gibi oynanabilecek yaş sınırlamalarının yazılması veya içeriğe göre sınıflandırarak oyunları satın alırken bilinçli olarak alınmasına katkı sağlamak için işaretlendirme sistemleri geliştirilmiştir (<https://peginfo.org>, <https://www.esrb.org>). İnternet üzerinden bu tip oyunlara kolayca ulaşılabilir olması sebebiyle her geçen gün gençleri bekleyen riskler daha da artmaktadır.

Türkiye’de 20 milyondan fazla, dünyada ise 1 milyardan fazla dijital oyun oynayan kişi olduğu tahmin ediliyor. Türkiye’de oyun sektörünün pazarının 150-200 milyon dolar, dünyada 70 milyar dolar civarında olduğu yapılan araştırmalarda belirtilmektedir. Türkiye’de 20.000 üzerinde internet kafe vardır ve oyunlar en çok buralarda oynanmaktadır (Türkiye Büyük Millet Meclisi, 2012).

Oyun sektörünün büyüklüğü her geçen gün artmakta beğenilen filmlerin derhal oyunları hazırlanarak piyasaya sunulmaktadır. Oyun sektörü 2003 yılından itibaren pazar payı olarak sinema sektörünü geride bırakmıştır. Oyun yazılımı yapan büyük bir firmada 90.000 kişinin çalıştığı ve her yıl %26 büyüdüğü araştırmalarda belirtilmektedir (Kaya, 2013).

İnternet üzerinden oynanan oyunların çoğunlukta olduğu, konsol oyunlarının yanında çevrimiçi cep telefonu oyunlarının da eklendiği oyun sektöründe, her geçen gün daha fazla kişi oyunlara bağlılık geliştirmekte ve oyun sektörü sürekli büyümektedir. Zamanının çoğunu internette geçiren ve özellikle de çevrimiçi oyunları oynayan gençlerin ailesiyle ve okullarıyla ilgili sorunlar yaşamaları kaçınılmaz hale gelmektedir.

Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) tarafından hazırlanan ve 1994 yılında yayınlanan, DSM IV- Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayısal El Kitabı’nda “internet ve oyun bağımlılığı” na yönelik doğrudan bir ifade yer almamaktaydı. Bu tür bağımlılıklar daha önceleri madde bağımlılığı kapsamında değerlendirilmekteydi (Cengizhan, 2005), fakat gelişen teknoloji ve farklılaşan durumlar dikkate alınarak sonraları bu tür rahatsızlıklar dürtü kontrol bozukluğu kapsamında değerlendirilmeye başlanmıştır (Benbir, Poyraz, & Apaydın, 2013). Sonrasında ise; 2013’de DSM-V kitabına ait yayınlanan ekte “Internet Gaming Disorder” ismiyle bir hastalık olarak yer aldığı görülmektedir (Petry & O’Brien, 2013). İnternet bağımlılığının en önemli alt bağımlılık türlerinden birisi de çevrimiçi oyun bağımlılığı olmaktadır. İnternet bağımlılığı sebepleri arasında internet üzerinden oyun oynamak (çevrimiçi oyun oynamak) ilk sıralarda gelmektedir.

“Bağımlılık bir oyundur. Sonu belli olan ama yine de denemenin göze alındığı bir oyun” (Ögel, 2015). Doruk, (2007) ise bağımlılığı bireyin sosyal, psikolojik veya biyolojik açıdan olumsuz etkilendiği halde herhangi bir davranışı yapmaya devam etmesi olarak tanımlamaktadır.

Bağımlılığın kesin sınırlarla tanımlanmasının güçlüğüne karşın, tanımlamada kullanılacak üç önemli özelliği vardır. Birincisi, bağımlılık yapan şeye karşı çok güçlü istek duymak; ikincisi, bazen kontrolünü kaybetmek, üçüncüsü ise, bağımlı olunan şeye karşı aşırı ısrarcı olmaktır. Alışkanlıkta

bağımlılıktan farklı olarak eylemin rutin olarak yapılması daha öne çıkarken; bağımlılıkta ise eylemin yapılma dozu öne çıkmaktadır (Köksal, 2015; Shaffer, Hall, & Vander Bilt, 2000). Bu görüş Amerikan Psikiyatri Birliği Tanı Kriterleri (DSM IV) sınıflandırmasında madde bağımlılığı ile ilgili olarak şu şekilde ifade edilmiştir: “Bağımlılığın en önemli özelliği bir grup bilişsel, davranışsal ve fizyolojik semptomlardan oluşmasıdır ve bu semptomlar kişinin maddeye bağlı olarak yaşadığı önemli problemlere rağmen madde kullanmayı sürdürdüğünü gösterir” (Kara, 2014; Yancar, 2005).

Aşırı miktarda alınan tüm maddelerde ortak özellik olarak, beyindeki ödül pekiştirme ile ilgili bölgeleri doğrudan etkinleştirerek, davranışların pekişmesine katkıda bulunur. Amerikan Psikiyatri Birliği/American Psychiatric Association (APA) bağımlılıklar ile ilgili tanı ölçütlerini DSM-I, DSM-II, DSM-III, DSM-IV ve DSM-V yayınlarında ve alt yayınlarında belirtmiştir. Bu bilgilere göre; DSM-I (1952) ve DSM-II (1968) alkol ve uyuşturucu bağımlılığı alt başlığında sosyopatik kişilik bozukluklarından biri olarak sınıflandırılmış ve kişilik bozuklukları başlığı altında yer almıştır. DSM-III (1980)’de alkol ve uyuşturucu bağımlılığı Madde Kullanım Bozuklukları başlığı altında yeniden yapılandırılmıştır. Daha sonra DSM-IV (1994)’de dürtü kontrol bozukluğu başlığı altında patolojik kumar oynama yer almıştır (DSM-IV, 1994). DSM-V (2013)’te, DSM-IV’ deki başlık genişletilerek Madde Kullanımı ve Bağımlılık Bozuklukları başlığı altında Madde ile İlişkili Olmayan Bağımlılıklar alt başlığında “kumar oynama bozukluğu” kavramı davranışsal bozukluk olarak kullanılmıştır. Bunların yanı sıra kafein kullanım bozukluğu DSM-V (2013) ve internet oyunları kullanım bozukluğu DSM-V (2013) Section III (Bölüm III) kısmına eklenmiştir (Reyhanlıoğlu, 2015). Her ne kadar internet bağımlılığına kitapta yer verilmese de DSM-V Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabında (2013) kumar oynama davranışı, kötüye kullanılabilen maddelerin ödül dizgelerini etkinleştirmesine benzer bir biçimde etki göstermesi ve madde kullanım bozukluklarının oluşturduğuna benzer davranışsal belirtilere neden olması nedeniyle kitapta yer verilmiştir (American Psychiatric Association, 2013).

Bağımlılıkla mücadelede denenen birçok farklı yöntem ve teknik arasında Motivasyonel Görüşme Tekniği son yıllarda giderek önem kazanan hızlı ve etkin olan bir tekniktir. Madde kullanımı ve bağımlılık alanında özellikle tercih edilen bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Bu yöntem özellikle de madde kullanan kişiyi bırakmaya zorlayan yöntemlerin başarısız olmasıyla önem kazanmıştır.

Motivasyonel Görüşmenin Tekniğinin etkileyici yanları ise kısa süreli olması ve kişide bırakma yönünde kalıcı etkiler yapmasıdır (Miller & Rollnick, 2009).

Motivasyonel görüşme, özellikle değişim için isteksiz olan veya çelişkili duyguları olan kişilerde kullanışlı bir yöntemdir. Bu yaklaşımda sıkça söz edilen ambivalans; bir şey ya da biri hakkında iki yönde hissetmek veya değişim ikilemi olarak da tanımlanabilir. Kişilerde ambivalansların keşfedilmesi ve tanımlanması, bu tekniğin gereklerinden birisidir. Değişim motivasyonunun sağlanması ise ancak ambivalansların keşfedilmesi ve çözülmesi ile mümkündür. Günümüzde büyük önem kazanan ve etkinliği birçok çalışmayla ispatlanan Motivasyonel Görüşme Tekniği odağını bu keşfedilen ambivalansların çözümüne dayandırır. Motivasyonel Görüşme iki ana evreden oluşmaktadır. Birinci evrede amaç bireye değişim için içsel motivasyonun kazandırılmasıdır. Değişimi sağlayacak stratejilerin belirlenmesi sebeplerden daha önemlidir. Asıl önemli amaç ise, bireyin ambivalanslarını çözerek değişim motivasyonunu sağlamaktır. İkinci evre ise değişim için güçlü bir bağlılık sağlanması ve bunu başarmaya yönelik bir değişim planını içermesidir. Başka bir deyişle ikinci evrede de danışanın odağı değiştirmek için istediği ve yapmayı planladığı şeyler önemlidir. Değişim konuşmaları sonucunda amaç belirlenmeli, birinci evreden ikinci evreye geçilmeli ve sonrasında değişimin sürekli hale gelmesinin nasıl sağlanacağı planlanmalıdır (Dicle, 2012; Miller & Rollnick, 2009).

Yazı tipi Book Antiqua, 10 punto, aralık önce 6nk sonra 6nk, satır aralığı 1.15. Yazı tipi Book Antiqua, 10 punto, aralık önce 6nk sonra 6nk, satır aralığı 1.15. Yazı tipi Book Antiqua, 10 punto, aralık önce 6nk

sonra 6nk, satır aralığı 1.15. Yazı tipi Book Antiqua, 10 punto, aralık önce 6nk sonra 6nk, satır aralığı 1.15. Yazı tipi Book Antiqua, 10 punto, aralık önce 6nk sonra 6nk, satır aralığı 1.15. Yazı tipi Book Antiqua. Yazı tipi Book Antiqua, 10 punto, aralık önce 6nk sonra 6nk, satır aralığı 1.15. Yazı tipi Book Antiqua, 10 punto, aralık önce 6nk sonra 6nk, satır aralığı 1.15.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma kapsamından hazırlanan Motivasyonel Görüşme Tekniğine Dayalı Psiko-Eğitim Programının, çevrimiçi oyun bağımlılığı düzeylerine etkisinin incelendiği yarı deneysel çalışmada “Ön-test, Son-test Kontrol Grup Desen” kullanılmıştır. Araştırma deseni Tablo 1’de verilmiştir

Tablo 1: *Araştırma Deseni*

Gruplar	Öntest	İşlem	Sontest	İzleme
Deney Grubu	Çevrimiçi Oyun bağımlılığı ölçeği	Motivasyonel Görüşme Tekniğine Dayalı Psiko-Eğitim Programı	Çevrimiçi Oyun bağımlılığı ölçeği	Çevrimiçi Oyun bağımlılığı ölçeği
Kontrol Grubu	Çevrimiçi Oyun bağımlılığı ölçeği	-----	Çevrimiçi Oyun bağımlılığı ölçeği	Çevrimiçi Oyun bağımlılığı ölçeği

Araştırmanın bir bağımsız, bir bağımlı değişkeni bulunmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni “Motivasyonel Görüşme Tekniğine Dayalı Psiko-Eğitim Programı”, bağımlı değişken ise Çevrimiçi oyun bağımlılığı düzeyidir.

Çalışma grubu

Çalışma grubunu, Samsun İli Merkez Atakum ilçesinde, lise 1, 2 ve 3. sınıflara devam eden seçkisiz belirlenen 172 öğrenci oluşturmaktadır. Lise son sınıf öğrencilerinin üniversiteye hazırlanmaları nedeniyle çalışma grubuna alınmamıştır. Formları eksik dolduran veya sınırlılıklar dışında bulunan öğrenciler (12 öğrenci) değerlendirmeye alınmamıştır. 160 öğrencinin aritmetik ortalamaları (\bar{X} = 49,74) ve standart sapmaları ($ss=17.88$) hesaplanmıştır.

Çalışmanın amacına uygun olarak grubun oluşturulmasında ayrıca, katılımcıların gönüllü olmaları, psikiyatrik bir tanı ve tedavi süreci geçirmemiş olmaları dikkate alınmıştır. “Motivasyonel Görüşme Tekniğine Dayalı Psiko-Eğitim Programı”nın etkinliğinin farklı risk gruplarına test edilebilmesi için Kişisel Bilgi Formunda sorulan sorulara verdikleri cevaplar, DSM-V kriterlerine verdikleri cevaplar (1-4 arası) ve çevrimiçi oyun bağımlılığı puanları dikkate alınarak belirlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında katılımcıların (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-DSM V) İnternet Oyun Bozukluğu Kriterlerini de içeren “Kişisel Bilgi Formu” ve “Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı Ölçeği”ne verdikleri cevaplar göz önünde bulundurulmuştur. İnternet Oyun Bozukluğu Kriterleri 9 (dokuz) başlık altında toplanmıştır. 5 (beş) ve üzeri tanıya sahip olan bireyler bağımlı kabul edildiği için çalışma grubuna alınmamıştır. 3-4 tanı kriterini işaretleyen öğrenciler riskli grup olarak belirlenmiş, 1-2 tanı kriterini işaretleyen öğrenciler ise düşük riskli grup olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan formda öğrencilerin yaş, sınıf, cinsiyet, okul, ailenin ekonomik durumu gibi demografik özelliklerinin yanı sıra psikiyatrik geçmişi, aileye yönelik bilgi edinmeyi amaçlayan sorulara ilaveten risk gruplarını belirlemede yardımcı olması açısından DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) İnternet Oyun Bozukluğu Kriterleri de formda yer almaktadır.

Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı Ölçeği

Kaya (2013) tarafından geliştirilen, Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı Ölçeği 21 maddeden oluşmaktadır. Geçerlik çalışması sonucunda ölçeğin toplam varyansın %58.55'ini temsil ettiği ve 21 maddenin üç faktör altında toplandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik analizleri sonucunda Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Analizler sonucu ortaya üç alt faktör çıkmıştır. Bu alt faktörden birincisi olan Aksaklıklar Alt faktörünün Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .90 olarak, başarı alt faktörünün Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .88 olarak ve ekonomik kazanç alt faktörünün Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Test-Tekrar Test Yöntemi ile güvenilirlik analizi yapılabilmesi için 48 katılımcıya 15 gün ara ile Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı Ölçeği uygulanmış, ölçeğin tamamına yönelik iki uygulamadan alınan sonuçlar arasındaki Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ise .94 olarak bulunmuştur. Aksaklıklar alt faktörüne ait iki uygulamadan alınan sonuçlar arasındaki Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı .85 olarak bulunurken, başarı alt faktörü için .73 ve ekonomik kazanç faktörü için .83 olarak bulunmuştur. Çalışma grubuyla yapılan analizde ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .92 olarak hesaplanmış,

Motivasyonel Görüşme Tekniğine Dayalı Psiko-Eğitim Programı

Program hazırlanırken Motivasyonel Görüşme Tekniğine ait psikolojik danışma yaklaşımları temel alınmıştır. Ayrıca İnternet ve Oyun bağımlılığına yönelik yapılan deneysel ve yarı deneysel çalışmalarda yürütülen oturumlara yönelik yapılan çalışmalar içerik ve süreç olarak karşılaştırılmalı bir şekilde incelenmiştir. Motivasyonel Görüşme Tekniklerine Dayalı Psiko-Eğitim Programı, 5 grup oturumu ve 1 izleme oturumu içermektedir. Haftada 1 defa yaklaşık 120 dk. süren grup oturumlarında oturumun konusuna uygun bir ısınma etkinliği, bir önceki oturuma ilişkin ev ödevleri varsa değerlendirilmesi, yeni konuların işlenmesi ve yeni ev ödevi varsa verilmesi süreçlerinden oluşmaktadır. Her oturumda eğitimciye bilgi verici notlar eklenmiştir. Bireysel problemlerin çeşitliliği göz önüne alındığında oturumlarda eğitimcinin kendi grubuna göre değişiklikler yapabilmesine uygun tasarlanmıştır. Bu sebeple her oturumdan sonra diğer oturum önceki oturumlar göz önünde bulundurularak tekrar düzenlenebilir. Oturumların sonunda her öğrencinin kendi bireysel değişim planını oluşturması hedeflenmiş ve planlarının aileleriyle paylaşılması ve ortak bir plana dönüştürülmesi teşvik edilmiştir. İzleme oturumunda ailelerle bir araya gelinerek planın işleyişi ve devamının sağlanması konularında fikir alışverişinde bulunulmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, Motivasyonel Görüşme Tekniğine Dayalı Psiko-Eğitim Programının lise öğrencilerinde çevrimiçi oyun bağımlılığı düzeylerine etkisi olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde deney ve kontrol gruplarının Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı Ölçeğinden aldıkları puanların normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarının ölçeklerden aldığı öntest puanlarının homojenliği, basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerleri hesaplanmıştır. One Sample Kolmogrov-Smirnov Testi ile Shapiro-Wilks testi ile

dağılımın normalliği test edilmiştir. Varyansların homojenliği testinden elde edilen veriler, riskli deney ve kontrol gruplarının ($p=.207, p>.05$) ve düşük riskli deney ve kontrol gruplarının ($p=.385, p>.05$) çevrimiçi oyun bağımlılığı ön-test puanları açısından anlamlı bir fark olmadığı, yani grupların birbirine benzer olduğunu göstermiştir. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 21.0 paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen istatistiğin anlamlılığı .05 düzeyinde sınıanmıştır.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurul Adı: OMÜ Klinik Araştırmalar Etik Kurulu

Etik Değerlendirme Kararının Tarihi: 27.06.2016

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası: B.30.2.ODM.0.20.08/132-404

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın dönencelerini test etmek amacıyla yapılan istatistiksel analizler ve elde edilen bulgular yer almaktadır.

Yüksek Riskli Gruba İlişkin Bulgular

Motivasyonel Görüşme Tekniğine Dayalı Psiko-Eğitim Programına katılan riskli deney ve riskli kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin çevrimiçi oyun bağımlılığı ölçeğinin ön-test, son-test ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Riskli Deney ve Kontrol Gruplarının Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar	Ön-test			Son-test		İzleme testi	
	N	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Deney Grubu	8	69.75	15.84	63.37	12.91	65.13	13.63
Kontrol Grubu	8	68.38	11.94	63.00	15.74	64.38	14.08

Not: Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı Ölçeğinden alınan yüksek puan bağımluluk düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Riskli deney grubu ile riskli kontrol grubunda yer alan öğrencilerin çevrimiçi oyun bağımlılığı düzeyleri ön-test son-test ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanların gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3 : Riskli Deney ve Kontrol Gruplarının Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı düzeyleri Ön-test, Son-test ve İzleme Testlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön-test	Deney	8	8.94	71.50	28.50	0.721
	Kontrol	8	8.06	64.50		

Son-test	Deney	8	8.75	70.00	30.00	0.878
	Kontrol	8	8.25	66.00		
İzleme testi	Deney	8	8.75	70.00	30.00	0.878
	Kontrol	8	8.25	66.00		

p>.05

Tablo 4: Riskli Deney Grubunun Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı düzeyleri Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına ilişkin Friedman İki Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	X ²	p
Riskli Deney Grubu	Ön-test	8	2.41	4.230	0.121
	Son-test	8	1.75		
	İzleme testi	8	1.84		

p>.05

Riskli deney grubundaki öğrencilerin psiko-eğitim programı öncesi ve sonrası çevrimiçi oyun bağımlılığı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5 : Riskli Deney Grubundaki Öğrencilerin Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı Ön-test- Son-test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	SS	Wilcoxon Testi	p
Riskli Deney Grubu	Ön-test Toplam	8	69.750	15.836		
	Son-test Toplam	8	63.375	12.905	4.500	0.108
	Ön-test Aksaklık	8	24.375	7.744		
	Son-test Aksaklık	8	20.625	7.963	3.000	0.063
	Ön-test Başarı	8	31.250	8.328		
	Son-test Başarı	8	30.500	8.017	7.500	0.528
	Ön-test Ekonomik Kazanç	8	11.125	4.703		
	Son-test Ekonomik Kazanç	8	12.250	5.946	19.000	0.395

p>.05

Motivasyonel Görüşme Tekniğine Dayalı Psiko-Eğitim Programına katılan riskli deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin çevrimiçi oyun bağımlılığı ölçeğinin son-test toplam, son-test

aksaklık, son-test başarı ve son-test ekonomik kazanç alt boyutu ölçümlerinden aldıkları puanların gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6 : Riskli Deney ve Kontrol Gruplarının Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı Ölçeğinin Son-test Toplam, Son-test Aksaklık, Son-test Başarı ve Son-test Ekonomik kazanç Testlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Son-test Toplam	Deney	8	8.94	70.00	30.00	0.878
	Kontrol	8	8.06	66.00		
Son-test Aksaklık	Deney	8	7.31	58.50	41.50	0.328
	Kontrol	8	9.69	77.50		
Son-test Başarı	Deney	8	9.13	73.00	27.00	0.645
	Kontrol	8	7.88	63.00		
Son-test Eko. Kazanç	Deney	8	10.06	80.50	19.50	0.195
	Kontrol	8	6.94	55,50		

p> .05

Motivasyonel Görüşme Tekniğine Dayalı Psiko-Eğitim Programına katılan riskli Deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7 : Riskli Deney Grubundaki Öğrencilerin Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı Puanlarına İlişkin Son-test-İzleme Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	SS	Wilcoxon Testi	p
Riskli Deney Grubu	Son-test Toplam	8	63.375	12.905	22.000	0.575
	İzleme Toplam	8	65.125	13.632		
	Son-test Aksaklık	8	20.625	7.963	33.000	
	İzleme Aksaklık	8	26.625	8.927		0.035*
	Son-test Başarı	8	30.500	8.017	6.000	
	İzleme Başarı	8	25.625	10.729		0.344
	Son-test Ekonomik kazanç	8	12.250	5.946	16.000	0.735
İzleme Ekonomik kazanç	8	12.875	4.356			

p>.05

Düşük Riskli Gruba İlişkin Bulgular

Motivasyonel Görüşme Tekniğine Dayalı Psiko-Eğitim Programına katılan düşük riskli deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin çevrimiçi oyun bağımlılık ölçeğinin ön-test, son-test ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 1 : Düşük Riskli Deney ve Kontrol Gruplarının Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar	N	Ön-test		Son-test		İzleme testi	
		\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Deney Grubu	8	62.75	21.79	52.25	19.37	57.88	23.44
Kontrol Grubu	8	55.87	14.23	54.75	12.53	63.50	13.96

Düşük riskli deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin çevrimiçi oyun bağımlılığı ölçeğinin ön-test, son-test ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanların gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 2 : Düşük Riskli Deney ve Kontrol Gruplarının Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı Ölçeğinin Ön-test, Son-test ve İzleme Testlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön-test	Deney	8	9.31	74.50	28.50	0.505
	Kontrol	8	7.69	61.50		
Son-test	Deney	8	7.94	63.50	36.50	0.645
	Kontrol	8	9.06	72.50		
İzleme testi	Deney	8	8.38	67.00	33.00	0.959
	Kontrol	8	8.63	69.00		

p>.05

Düşük Riskli deney grubunda yer alan öğrencileri çevrimiçi oyun bağımlılığı ölçeğinin ön-test, son-test ve izleme testi puanları ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Friedman İki Yönlü ANOVA (Friedman’s Two Way ANOVA) Testi sonuçları Tablo 10’de verilmiştir.

Tablo 3 : Düşük Riskli Deney Grubunun Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı Ölçeğinin Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına Uygulanan Friedman İki Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	X ²	p
Düşük Riskli	Ön-test	8	2.28		
Deney	Son-test	8	1.66	3.270	0.195
Grubu	İzleme testi	8	2.06		

p>.05

Düşük riskli deney grubundaki öğrencilerin çevrimiçi oyun bağımlılığı düzeyleri ön-test-son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 4 : Deney Grubundaki Öğrencilerin Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı Ön-test, Son-test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	SS	Wilcoxon Testi	p
Düşük Riskli Deney Grubu	Ön-test Toplam	8	62.750	21.769	1.500	0.034*
	Son-test Toplam	8	52.250	19.366		
	Ön-test Aksaklık	8	21.500	9.651	12.000	0.734
	Son-test Aksaklık	8	20.500	7.928		
	Ön-test Başarı	8	29.625	7.707	1.000	0.028*
	Son-test Başarı	8	23.625	8.484		
	Ön-test Ekonomik kazanç	8	11.625	7.069	0.001	0.043*
	Son-test Ekonomik kazanç	8	8.125	5.409		

*p<.05

Düşük riskli deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin çevrimiçi oyun bağımlılığı ölçeğinin son-test toplam puanları ile son-test aksaklık, son-test başarı ve son-test ekonomik kazanç ölçümlerinden aldıkları puanların gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 15 : Düşük Riskli Deney ve Kontrol Gruplarının Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı Ölçeğinin Son-test Toplam , Son-test Aksaklık , Son-test Başarı ve Son-test Ekonomik kazanç Testlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Son-test Toplam	Deney	8	7.94	63.50	36.50	0.645

		Kontrol	8	9.06	72.50		
Son-test Aksaklık		Deney	8	8.25	66.00	34.00	0.878
		Kontrol	8	8.75	70.00		
Son-test Başarı		Deney	8	8.63	69.00	31.00	0.959
		Kontrol	8	8.38	67.00		
Son-test Ekonomik kazanç		Deney	8	7.75	62.00	38.00	0.573
		Kontrol	8	9.25	74.00		

p>.05

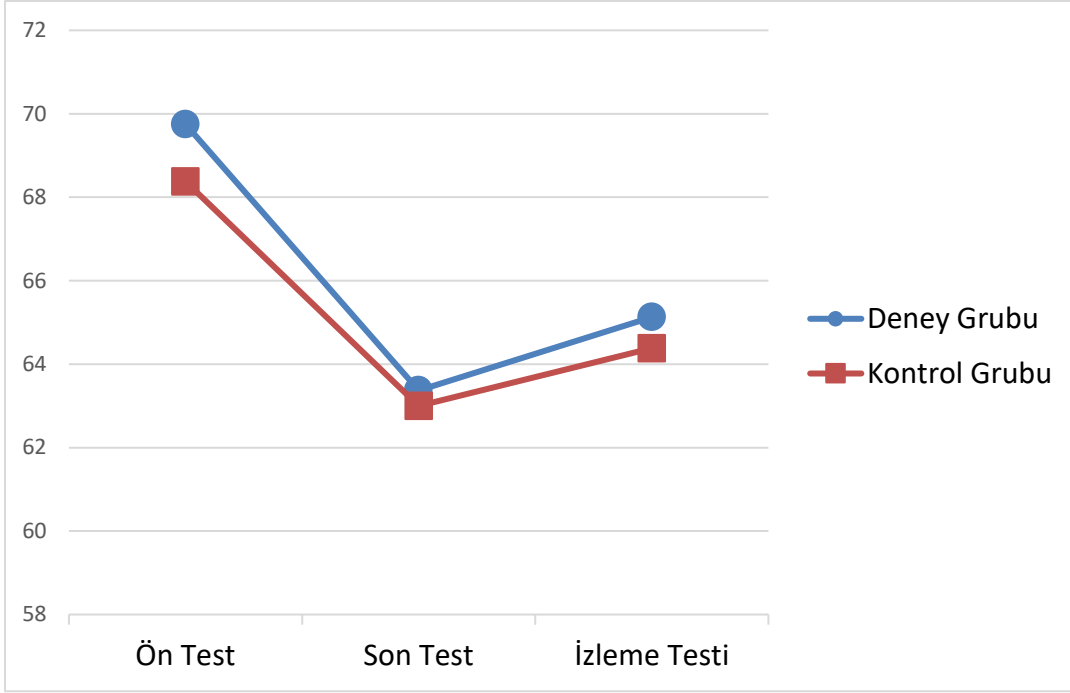
Düşük riskli deney grubundaki öğrencilerin çevrimiçi oyun bağımlılığı son-test toplam puan ortalamaları ile izleme testi toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 13'de gösterilmiştir.

Tablo 6 : Düşük Riskli Deney Grubundaki Öğrencilerin Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı Toplam Son-test, İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

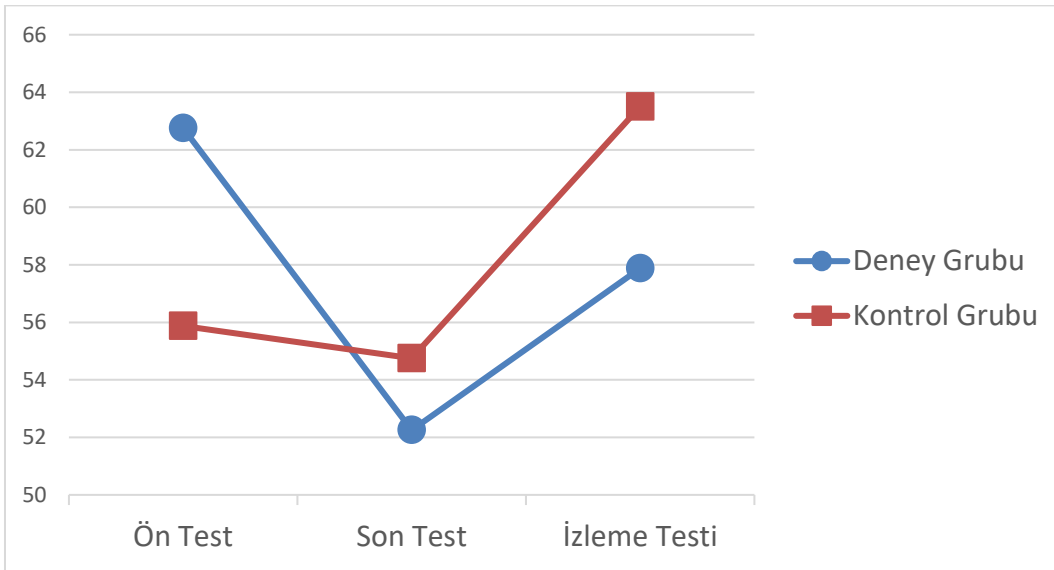
		N	\bar{X}	SS	Wilcoxon Testi	p
Düşük Riskli Deney Grubu	Son-test Toplam	8	52.250	19.366	27.000	0.206
	İzleme Toplam	8	57.875	23.436		
	Son-test Aksaklık	8	20.500	7.928	12.500	0.674
	İzleme Aksaklık	8	21.625	9.840		
	Son-test Başarı	8	23.625	8.484	22.500	0.149
	İzleme Başarı	8	26.625	9.941		
	Son-test Ekonomik kazanç	8	8.125	5.409	17.500	0.140
	İzleme Ekonomik kazanç	8	9.625	8.829		

p>.05

Motivasyonel Görüşme Tekniğine Dayalı Psiko-Eğitim Programına katılan düşük riskli deney grubundaki öğrencilerin çevrimiçi oyun bağımlılığı ekonomik kazanç alt boyutu izleme testi puan ortalamaları (\bar{X} =9.625), son-test puan ortalamalarına göre daha yüksek bulunmuştur. İstatistiksel olarak düşük riskli deney grubundaki öğrencilerin çevrimiçi oyun bağımlılığı ekonomik kazanç alt boyutu son-test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (p>.05). Riskli gruba (Şekil 1) ve düşük riskli (Şekil 2) gruba ait bulguların toplu olarak grafikte gösterimi aşağıda verilmiştir:



Şekil 1: Riskli Gruba İlişkin Bulgular



Şekil 2: Düşük riskli Gruba İlişkin Bulgular

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Motivasyonel Görüşme Tekniğine Dayalı Geliştirilen Psiko-Eğitim Programının riskli grupta bulunan bireylerdeki etkinliği incelenmiş, riskli grubun Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı son-test toplam puan ortalamalarının, ön-test toplam puan ortalamalarına göre daha düşük olmasına rağmen bu düşüşün istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür.

Psiko-eğitim programına katılan riskli deney grubu öğrencilerinin başarı ve ekonomik kazanç faktörünü önemsemedikleri, ama hayattaki aksaklıkların yaşantılarını etkilemesinin kaynağı olarak gördükleri çevrimiçi oyunların hayatlarındaki aksaklık oluşturan bölümlerle ilgili düzeltme yönünde yetersiz de olsa çabaladıkları görülmüştür. Alan yazında bunu destekleyici herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Aşırı video oyunu oynamak için ana endişenin, kumar oynayanlar gibi mali

sonuçlarından ziyade, video oyunlarına harcanan zaman ve sosyal ilişkilerin kalitesinde yapılan ödünler ve okul başarısına etkisidir (Anand, 2007; Parker, Taylor, Eastabrook, Schell, & Wood, 2008).

Motivasyonel Görüşme Tekniğine Dayalı Geliştirilen Psiko-Eğitim Programının daha çok önleyici nitelikte olması, zaten yüksek bağımlılık puan ortalamalarına sahip riskli gruptaki bireylerin bağımlılıklarının önlenmesinden daha çok farkındalıklarının artırması yönünde bir avantaj sağladığı gözlemlenmiştir. Fakat yine riskli gruptaki öğrencilerin aşırı çevrimiçi oyun oynamanın getirdiği veya getireceği sorunlardan bazılarının farkında olduğu, bu program sayesinde ailelerinin de desteğini alarak daha çok gayret sarf ettikleri gözlemlenmiştir. Özellikle değişime dirençli bireylerin boş zamanlarını değerlendirme konusunda alternatiflerinin olmadığı, aileleriyle vakit geçiremedikleri, okul ve arkadaş ortamlarında oyun oynamadıklarında yabancı gibi hissettikleri, hatta oyun oynamanın kendilerini pozitif yönde geliştirdiği düşüncesinde oldukları gözlemlenmiştir. Riskli gruptaki bireylerin çevrimiçi oyunların olumlu yanlarını gördükleri, olumsuz yanlarını ise daha çok görmezden geldikleri yönünde bir eğilim görülmüştür. Literatürde benzer araştırmalarda da görüldüğü üzere özellikle sosyal içerikli oyunların bağımlılığa yol açtığı gözlenirken (Gökkaya & Deniz, 2014), bağımlı bireylerin insanlarla birlikte olmaktansa oyun oynamayı tercih ettikleri (Güllü, Arslan, Dünder, & Fatih, 2013) görülmektedir.

Motivasyonel Görüşme Tekniğine Dayalı Geliştirilen Psiko-Eğitim Programının Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı puanları düşük riskli bireylerdeki etkinliği incelenmiş, son-test ortalama puanlarının ön-test ortalama puanlarına göre düşük ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Düşük riskli deney grubundaki öğrencilerin çevrimiçi oyun bağımlılığı ölçeği aksaklık alt boyutu son-test puan ortalamalarının, ön-test puan ortalamalarından düşük olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı değildir. Başarı alt boyutu ve ekonomik Kazanç alt boyutuna ait son-test puan ortalamaları ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Çevrimiçi oyun oynayan bireylerin bu konudaki sorunlarının öncelikle akademik başarı ve ekonomi alanlarında yaşanması, bu alanlarda yaşanacak değişimlerin aile ve okul tarafından daha kolay tespit edilebilmesi, öğrencilerin bu yönde kendilerini daha çabuk toparlama ihtiyacı duymasına sebep olmaktadır.

Düşük riskli deney grubundaki öğrencilerin çevrimiçi oyun bağımlılığı ölçeği başarı alt boyutundan aldıkları son-test puanlarının, ön-test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde düşük olması psiko-eğitim programının düşük risk grubuna giren öğrencilerin çevrim içi oyunların fazla oynanmasının okul ve aile ile yaşanması muhtemel problemler konusunda farkındalıklarının artmasına sebep olduğu ve akademik başarı konusunda olumlu etkileri olduğu şeklinde yorumlanabilir. Aynı şekilde Düşük Riskli Deney Grubundaki öğrencilerin çevrimiçi oyun bağımlılığı ölçeği ekonomik kazanç alt boyutundan aldıkları son-test puanlarının, ön-test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde düşük olması psiko-eğitim programının düşük risk grubuna giren öğrencilerin çevrim içi oyunların oluşturabileceği problemler konusunda farkındalıklarının artırılmasının ile ekonomi konusunda da olumlu etkileri olduğunu göstermiştir.

Motivasyonel Görüşme Tekniğinin kullanıldığı çalışmamızda özellikle ergenlerde Bilişsel-Davranışçı Terapilerle (BDT) beraber kullanılması daha faydalı olacaktır. Aileler ve çocuklara yönelik bir dizi tedbir ve tavsiye de içeren Bilişsel-Davranışçı Terapiler (Alpaydın, Çimen, Tarçalır Erol, & Mortan Sevi, 2016) özellikle ergenlikteki gençlerde çoğu zaman ebeveyn ile ergenin çatışması ile sonuçlanabilmektedir. Bilgisayar ve internet süresini kısıtlamaya çalışan veya bunların kullanımını tamamen yasaklamaya çalışan aileler ciddi bir dirençle karşılaşarak aile içi sorunlar yaşamaktadırlar. Küçük yaşlarda belki önemli gibi görünmeyen bu kısıtlama ilerleyen yaşlarda özgürlüğün kısıtlanması, ders çalışma ve araştırma imkânının elinden alınması, arkadaşlarıyla görüşme imkânının yasaklanması geleceğinin elinden alınması gibi yorumlamalarla aileleri karşı karşıya bırakmakta ve ne yapacağını

bilemez hale getirmektedir. Bilişsel-Davranışçı Terapi Tekniğinin kısıtlayıcı, takip edin önerileriyle bu durum gençlerin arkadaşlarının evlerinden, internet kafelerden telefonlardan vb. bu yaşağı aşmaya çalışmalarıyla sonuçlanmaktadır.

Motivasyonel Görüşme Tekniğinin avantajı alkol ve madde bağımlılarında ciddi pozitif sonuçlar vermesi, yasaklama ve kısıtlamalarla değil de onların zaten yaşadıkları çelişkilerinin üzerine giderek ve motive ederek bireysel olarak değişmeye kararı almalarına çalışmaktır. Bu yöntemin kısıtlayan, yasaklayan ve sürekli izleyen yöntemlerden daha kalıcı olacağı düşünülmektedir. Uygulamalardan da görüldüğü üzere oyun ve diğer davranışsal bağımlılıkların altında bir boşluğun başka bir davranışla doldurulması yatmaktadır. Oyun bu bireyler için en zevkli ve en doyurucu vakit geçirme aracı olmaktadır. Ailelerin çocuklarıyla daha kaliteli ve daha uzun zaman geçirmeleri, faydalı alışkanlıkların (kitap okuma, düzenli spor yapma, müzik kursları vb.) olması gençleri bu bağımlılık yapıcı etmenlerden uzak tutmaktadır. Literatürdeki çalışmalarda göstermektedir ki; özellikle yalnız bireylerin bağımlılıkla ilgili sorunları yaşadığını göstermektedir (Cicioğlu, 2014; Peker, ADA, & Eroğlu, 2012).

Yapılan çalışmada düşük riskli grupta diyebileceğimiz henüz bağımlı kriterlerine ulaşmamış ama oyun oynayan grubun psiko-eğitim ile etkili bir şekilde bağımlılık puanlarını düşüğü görülmüştür. Bu konuda araştırmacı tarafından geliştirilen psiko-eğitim programının düşük riskli çevrim içi oyuncularında önleyici etkisi olduğu söylenebilir. Grup eğitimi sonunda bazı grup üyeleri (bireysel olarak çalışılması daha faydalı olabilir) bireysel olarak devam ettirilebilir ve bu sürece aileler de dâhil edilebilir.

Motivasyonel görüşmenin kısa süreli terapi metodu olması özellikle uzun süren terapi süreçlerine katılmak konusunda sorun yaşayan ve katılım sağlamayan ergenlerde avantaj sağlamaktadır. Grup eğitiminin gereği bireysel eğitime göre bazı avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. Grup eğitimlerinde ortak paylaşımların sağlanmasının, sorunlarla baş etmede grup desteği, grup sürecinin bireysel sürece göre aileler ve öğrenciler tarafından daha kolay kabul edilebilir ve eğlenceli görünmesi gibi avantajlar mevcuttur. Bireysel görüşmelerde ise her bireyin farklı sorunlarıyla birebir ilgilenme avantajı mevcuttur.

Çevrimiçi oyun bağımlılığında, motivasyon görüşme tekniğine ilaveten değer temelli eğitim ve yaşam becerileri eğitimi, ergenler arasında sorumlu ve mantıklı bir şekilde İnternet kullanımına ulaşmanın etkili yollarından biri olabilir. Ebeveynler, okullar, kurumlar ve ergenlerin kendileri, bu sorunun üstesinden gelmek için aktif olarak çalışmalıdırlar (Gómez, Rial, Braña, Golpe, & Varela, 2017).

Araştırma bulgularından yola çıkarak düşük riskli gruplarda önleyici rehberlik bağlamında yapılan Motivasyonel Görüşme Tekniğine Dayalı bir psiko-eğitim programının etkili olabileceği, fakat riskli kabul edilen gruplarda etkinin daha az ve sınırlı olduğu bu gruplar için bireysel çalışmaların daha öne çıkması ve ailelerin de mutlaka eğitime katılması gerekliliği görülmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Öğrencilerin ilk bilgisayar oyununu %28 oranında ilköğretim ve ortaöğretimde, %49 oranında lisede, % 9 oranında üniversite çağında oynadıkları bulunmuştur (Akçay ve Özcebe, 2013). Bu sebeple daha alt eğitim düzeyindeki bireylere yönelik önleyici psiko-eğitim programları hazırlanabilir.

Motivasyonel Görüşme Tekniğine Dayalı Psiko-Eğitim Programı, farklı örneklemelerde (farklı lise türlerinde ve farklı öğrenim düzeylerindeki bireylerde) tekrar uygulanarak etkinliği test edilebilir.

Motivasyonel Görüşme Tekniği yerine farklı bir Psikolojik Danışma Kuramı temel alınarak (Farkındalık Temelli, Kabul ve Kararlılık gibi), farklı psiko-eğitim programları geliştirilebilir.

Bu çalışmada ailelere yönelik çalışma yapılamamıştır. Bu nedenle çevrim içi oyun bağımlısı olan bireylerin aileleri bu konuda ne yapacaklarını, nasıl bir tutum sergileyeceklerini bilgilendirme amacıyla grup rehberliği etkinlikleri hazırlanabilir. Ayrıca ailelere yönelik bir psiko-eğitim programı geliştirilerek hem bireylere hem de ailelere eş zamanlı uygulanabilir.

Öğrencilere internet okuryazarlığı, oyun okuryazarlığı konularında psiko-eğitim programları hazırlanarak bunların etkililiğine yönelik projelere hazırlanabilir ve MEB bu konularla ilgili olarak internet ve çevrimiçi oyun okur-yazarlığı dersi koymaları yönünde öneri sunulabilir.

Değerler eğitimine yönelik çevrim içi oyunlar tasarlanarak hem bireylerin bu yöndeki eğilimleri giderilebilir hem de değerler bu yöntemle öğretilir. Ayrıca cinsiyete göre özel kurulacak gruplarla programın etkinliği test edilebilir.

Uygulamacılara Yönelik Öneriler

Motivasyonel Görüşme Tekniğine dayalı daha çok bireysel uygulamalar öne çıksa da başka gruplarda her evredeki oturum sayısı artırılmasına yönelik (daha çok içsel motivasyon kazandırılması vb.) ilave oturumlar düzenlenebilir.

Aile, okul ve Rehber Öğretmenler müşavirlik hizmetinden yararlanarak erken uyarı işaretlerini yakalayabilirler. Bu nedenle aileler, okul yönetimi ve öğretmenlerle sık sık bir araya gelerek okullarda bu konularda Müşavirlik hizmetlerine ağırlık verilmelidir.

Çevrimiçi oyun bağımlısı olan kişilerde ebeveyn desteğinin az olduğu, okulda yaşanan problemlerinin olduğu, narsist kişilik özellikleri olduğu yönünde çalışmalar mevcuttur. Bu alanlara yönelik psiko-eğitim programları hazırlanarak eğitim desteği verilebilir. Ebeveyn desteğinin az olduğu durumlarda bu desteği artırmak için de ailelere yönelik psiko-eğitim programı hazırlanıp ailelere verilebilir.

Grup Psiko-eğitim programı olması sebebiyle üyelerin ortak sorunlarının paylaşımlarının sağlanması, sorunlarıyla baş etme becerilerinin grup içerisinde daha etkin kullanılabilmesinin, grup sürecinin bireysel sürece göre aileler ve öğrenciler tarafından daha kolay kabul edilebilir görünmesinin avantajları vardır. Bunun yanı sıra, uygulayıcılar özellikle bağımlılık riski yüksek olan öğrencilerin tanışmasına ve ortak oyun oynamak için grup oluşturmalarına ve oyunlarla ilgili paylaşımlar yaparak süreci daha da karmaşık hale sokabilme durumuna karşı gerekli tedbirleri hem aileler hem de okul psikolojik danışmanları almalıdırlar.

KAYNAKLAR

- Akçay, D. ve Özcebe, H. (2013). Evaluation of computer game playing habits of children at pre-school education levels and their families. *Tuberculin Skin Test in Children*. 12(2). 66-71. <https://doi.org/10.5222/j.child.2012.066>
- Alpaydın, N., Çimen, M., Tarçalır Erol, B. ve Mortan Sevi, O. (2016). Bilişsel davranışçı terapide direnç ve motivasyonel görüşme teknikleri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar - Current Approaches in Psychiatry*. 8(2). 94. <https://doi.org/10.18863/pgy.22890>
- American Psychiatric Association. (2013). Cautionary statement for forensic use of DSM-5. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition*. (May). 795-798. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596.744053>
- Anand, V. (2007). A study of time management: The correlation between video game usage and academic performance markers. *CyberPsychology & Behavior*. 10(4). 552-559. <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.9991>
- Benbir, G., Poyraz, C. A. ve Apaydın, H. (2013). Diagnostic approach to behavioral or "non-substance addiction. *Nobel Med*. 9(3). 5-11. <http://www.nobelmedicus.com/Content/1/28/05-11.pdf>
- Cengizhan, C. (2005). Öğrencilerin bilgisayar ve internet kullanımında yeni bir boyut : "İnternet Bağımlılığı." *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. (22). 83-98.

- Cicioğlu, M. (2014). Öğrencilerin problemlı internet kullanımı ve siber zorbalık davranışlarına ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı. Bolu.
- Dicle, A. N. (2012). Motivasyonel görüşme uygulamalarının engelli çocuğa sahip ailelerin başa çıkma tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Samsun.
- Doruk, D. (2007). Öğrenme isteksizliğinin internet kullanımıyla ilişkilendirilmesi (Ergen boyutunda). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Duruoalp E., A. N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 39. 160-172. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7799/102172>
- Gökkaya, Z. ve Deniz, L. (2014). Üniversite öğrencilerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları ve oyun tercihleri : Marmara Üniversitesi Örneği. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi. 2(6). 58-73.
- Gómez, P., Rial, A., Braña, T., Golpe, S. ve Varela, J. (2017). Screening of problematic internet use among spanish adolescents: prevalence and related variables. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 20(4). 259-267. <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0262>
- Güllü, M., Arslan, C., Dündar, A. ve Fatih, M. (2013). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılıklarının incelenmesi. *Adiyaman University Journal of Social Sciences*. (9). 89-89. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.301>
- Kara, İ. (2014). Şiddete dayalı suçlarda bağımlılık ve bağımlılık merkezlerinin iyileştirmedeki rolleri: İzmir örneği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı Uygulamalı Sosyoloji Bilim Dalı, İzmir.
- Kaya, A. B. (2013). Çevrimiçi oyun bağımlılığı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Köksal, B. (2015). Ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerde dijital oyun bağımlılık düzeyleri, internet bağımlılık düzeyleri ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Klinik Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
- Miller, W. R. ve Rollnick, S. (2009). Motivasyonel Görüşme Tekniği, insanları değişime hazırlar (Vol. 1; F. Karadağ, K. Ögel, & A. E. Tezcan, Eds.). Ankara: HYB Basım Yayın.
- Ögel, K. (2015). Bağımlı Aileleri İçin Rehber Kitap (2nd ed.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Parker, J. D. A., Taylor, R. N., Eastbrook, J. M., Schell, S. L. ve Wood, L. M. (2008). Problem gambling in adolescence: Relationships with internet misuse, gaming abuse and emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*. 45(2). 174-180. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.03.018>
- Peker, A., Ada, Ş. ve Eroğlu, Y. (2012). Ergenlerde siber zorbalığın ve mağduriyetin yordayıcılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(2). 185-206.
- Petry, N. M. ve O'Brien, C. P. (2013). Internet gaming disorder and the DSM-5. *Addiction*. 108(7). 1186-1187. <https://doi.org/10.1111/add.12162>
- Reyhanlioğlu, E. N. (2015). Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin internete bağımlılık düzeyleri ile sıkıntıya dayanma, başa çıkma stratejileri, kişilik özellikleri ve bazı demografik değişkenler arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Klinik Psikoloji Anabilim Dalı Klinik Psikoloji Bilim Dalı, İstanbul.
- Shaffer, H. J., Hall, M. N. ve Vander Bilt, J. (2000). "Computer addiction": A critical consideration. *American Journal of Orthopsychiatry*. 70(2). 162-168. <https://doi.org/10.1037/h0087741>
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (2012). Bilgi toplumu olma yolunda bilişim sektöründeki gelişmeler ile internet kullanımının başta çocuklar, gençler ve aile yapısı üzerinde olmak üzere sosyal etkilerinin araştırılması amacıyla kurulan meclis araştırma komisyonu raporu (s.814-849). <https://www.tbmm.gov.tr/sirasayi/donem24/yil01/ss381.pdf>
- Yancar, C. (2005). Madde bağımlılarında ikinci eksen komorbidite ve kişilik özelliklerinin bağımlılık şiddeti ve yaşam kalitesine etkisinin değerlendirilmesi. Bakırköy Prof Dr. Mazhar Osman Ruh Sağlığı Ve Sinir Hastalıkları Eğitim Ve Araştırma Hastanesi 11. Psikiyatri Birimi, Uzmanlık Tezi, İstanbul. http://www.istanbul saglik.gov.tr/w/tez/pdf/ruh_sag_hast/dr_cenk_yancar.pdf
- Pan European Game Information. Yaş derecelendirme süreci. Erişim: 05.04.2021, <https://pegi.info>.
- Entertainment Software Rating Board. Oyun derecelendirmeleri. Erişim:05.04.2021, <https://www.esrb.org>.

The Effect Of Psychoeducational Program On Online Game Addiction Levels Of The High School Students Based On Motivational Interviewing Techniques

Extended Abstract:

In this study, the psycho-education program based on Motivational Interview technique was tested to determine its effects on the online game addiction levels of high school students. The group that will be working on the data collect tools has been applied randomly to the high school 1st, 2nd and 3rd class students - total 172 students-, in Samsun Province in Atakum District. 12 students are not taken. The mean and the standart deviation of the 160 students has been calculated as ($\bar{X} = 49.74$) and ($sd=17.88$).

The sample of the study consists of the risky experimental group, the risky control group, the low risk experimental group and the low risk control group

where each group consists from eight high school students. The the Experimental and Control Groups were formed based on personal information forms and the online gaming addiction scale. In the formation of the groups as risky and less risky within themselves, the average score of the Online Game Addiction Scale was taken into consideration. The Online Game Dependency Scale was used in the calculation of pretest/posttest/monitoring test scores. The Mann Whitney-U test was used to test the significant difference between pre-test scores, post-test scores, and monitoring of test scores of online game addiction of the students in the experimental and control groups. Friedman Two Way ANOVA and Wilcoxon Marked Rank Tests were used to calculate the significant difference between pretest/posttest/monitoring test scores they received from the scales to determine the effectiveness of the program conducted to the students in both experimental and control groups. In pre-test and post-test scores the difference between the pre-test and post-test point averages in the low-risk group, was found to be significant in success and economic profits sub-dimensions ($p < .05$). The post-test point averages significantly lower than the pre-test point averages. There was no statistically significant decrease in the risk group. In this context, it was found that the motivational interview technique was statistically insignificant ($p < .05$) in the low-risk groups in the inconveniences sub-dimensions ($p < .05$) size was statistically significant ($p > .05$) in success and economic profits sub-dimensions. Although it was found that there was a decrease in the mean of the scores of the inconveniences sub-dimensions, no significant difference was found to be for high risky groups.

Motivational Interview Technique-Based Psycho-Education Program has been observed to be more preventive. The individuals in risky groups who have already high addiction point averages have an advantage in increasing their awareness more than preventing their addictions. However, it was also observed that the students in the risky group were aware of some of the problems brought about by the extreme online games. They have made more efforts by the support of their families, through this program. It was observed that the participants who have resistance have no alternative in evaluating their free times. They don't spend time with their families, feel like a stranger when they don't play with friends or in school and they even think that playing a game positively improved them. There was a tendency among the participants in the risky group to see the positive aspects of online games and ignores the negative aspects more. It is observed that social games, in particular, cause addiction whereas addicted individuals prefer to play games alone rather than with other people.

The last test points from online game addiction scale's success sub-grade of the students in the lower-risky experiment group is statistically significant lower than the pre-test score. So, it can be interpreted that the students who are in the lower risky group of the psycho-education program have increased their awareness about the possible problems with the school and the family by playing the online games more and have positive effects on academic success. Similarly, the last-test scores of online game addiction, economic income is statistically lower than pre-test points from the lower-risky experiment group students significantly, the psycho-education program showed that students in the lower-risky group had positive effects on the economy by increasing their awareness about the problems that can be created by online games.

With the average points of last-test total, hitching, success, economic income of online game addiction grades of the students in lower-risky experimental group that participated in Motivational Interview

Technique-Based on Psycho-Education Program and the average points of last-test total, hitching, success, economic income of the students in lower-risky control groups that have not participated in this program, there was no statistically significant difference has been found.

In our study, using Motivational Interview Technique will be more beneficial when used with Cognitive-Behavioral Therapies especially in adolescents. Cognitive-Behavioral Therapies, including some measures and advices that intended to families and children, often result in conflict of parents and adolescents- particularly in adolescents. In the study, it was seen that the lower-risky group haven't yet reached the dependent criteria, but it was observed that the group's addiction scores who played the game decreased effectively with psycho-education. It can be said that the psycho-education program developed by the researcher has a preventive effect on lower-risk online players. At the end of the group training, some group members (individual work may be more useful) can be continued and families can be included in this process.

Key Words: *Motivational Interview, Online Game Addiction, Pscho-Educational Programme, İnternet gaming disorder, High School*



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/ omuefd.657614

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2021, 40(1), 275-290

The Perceptions of Sixth Grade Students about Violence from Two Different Secondary Schools Representing Low Socioeconomic Level

Melih Burak ÖZDEMİR¹, Damla Nur KİNSİZ², Yaşar BARUT³

Makalenin Geliş Tarihi: 10.12.2020

Yayına Kabul Tarihi: 27.06.2021

Online Yayınlanma Tarihi: 30.06.2021

Violence as a universal phenomenon affects societies deeply and causes irrecoverable damages. Not being exposed to violence directly, children who witness violence may consider it as a way of problem-solving. This study shows 6th grade middle school students' definition of violence, which kind of violence they witness, what kind of people that give harm, what they feel when they meet violence and what can be done to prevent this violence. With this aim, 66 6th grade students from two different secondary schools (31 female %47, 35 male %53) that represent a low socioeconomic level were conducted a survey in Samsun to show their opinions about violence. In this study, a descriptive analysis technique was used and students define violence mostly as physical (n=58, %58) and emphasize it. Some of the children think that people who apply violence are bad (n:33, % 38.8), which leads to a conclusion that these students described their own feelings (n: 32, % 38) as being nervous and sad. When they were asked about their suggestions, mostly they gave an answer about model behavior and reconciliation (n=18, %23.7). As it's a learned behavior, parents, teachers, and media's effect is unavoidable to prevent violence.

Keywords: Child, Violence, Secondary school, Low socioeconomic level.

INTRODUCTION

Generally considered as a minor problem in society, violence with its changing aspects has become an enormous threat both to parents, educators and the society itself. Our world is in a constant changing process. Even though technology makes our lives simpler and presents us a number of opportunities and advantages, it also has an undeniable impact upon our habits, life styles and creates a threat on them (Çubukçu & Dönmez, 2012).

For the word sense, violence means material and emotional negativity against one's physical and psychological integrity. This negativity consists of two different terms: power and aggression (Ayan, 2006). Violence is a phenomenon which exists in every aspect of life and which can be found in every society on earth. The reason for why violence is considered in similar terms in all societies is that

¹ Uzman Psikolojik Danışman, Lefke Avrupa Üniversitesi Doktora Öğrencisi, mlhbrk52@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-7016-0745

² Arş. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, damlanur.meral@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5419-2592

³ Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, yasar.barut@yahoo.com, ORCID: 0000-0003-1602-2477

Özdemir, M.B., Kinsiz, D. N. ve Barut, Y. (2021). The perceptions of sixth grade students about violence from two different secondary schools representing low socioeconomic level. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 275-290. DOI: 10.7822/ omuefd.657614

it gives severe harm both to individuals and to society (Teyfur, 2014). Violence is both a psychological and a social problem. A number of factors such as the abstraction of the youth from social life, inability to adapt to urban life, lack of the habits and opportunities for recreation, unemployment and the lack of economic opportunities may easily result in violence (Çubukçu & Dönmez, 2012).

Violence can be frequently encountered in different aspects of both individual and social everyday life. Torture, threat, suppression, injuring, murder, punishment, rebellion etc, can be regarded as types of violence which can be constantly seen in every society (Ayan, 2006).

In French, violence is defined as making someone do something out of will by applying force and pressure. Violent actions can be regarded as pressure, assault, brute force, physical or psychological pain or torture, injuring and hitting. Violence takes its roots from power. A healthy society is defined as an entity where the problems are tried to be solved habitually rather than a community where no violent actions occur (Kocacık, 2001). Violence is one of the most important factors which affect the physical and emotional developments of children. Children may encounter with violence either in family, in school or in friend groups (Deveci, Karadağ & Yılmaz, 2008).

Violence may choose individuals and train them involuntarily yet in a serious spirit, it begins in early ages, proceeds resolutely and chooses its own students (Güleç, Topaloğlu, Ünsal & Altuntaş, 2012). It can easily be stated that violent actions are the results of actions formed by the individual and social factors; the violent actions used against the individuals cannot be separated from the social conditions to which the individuals belong and likewise the violent actions in society cannot be thought differently from the individuals' personalities. Therefore, it is obvious that the individuals that grow up in healthy social conditions are supposed to create healthy social structures and the inefficiency of social conditions may lead to unhealthy personal developments, thereby creating individuals who perform aggressive and violent actions in their natural and social surroundings (Ayan, 2006). Having become one of the most studied and interesting research fields, violence has also become attractive to sociologists as well as to the researchers from other disciplines. Sociologists underline the fact that violence as a phenomenon can be analyzed within an integrated perspective, within the dynamics of social relations as the conflicts are seen between the individuals and groups with intimate relations. It must be kept in mind that aggression and violent actions are generally seen between individuals and groups with close relationships (Kocacık, 2001). As known for years, violence cannot be determined out of genetic constitution. Therefore, environmental factors have begun to be examined. It can be easily observed that humanly behaviors in society may transform into violent actions when encountered with distress. So, whether it is individual or social, violent behaviors are regarded as the same as the violent actions in primitive societies and in children (Güleç, et al., 2012).

The researches have presented that there are three main factors leading to violence. The first factor is family and environment, the second one is educational background and the last but not the least one is media. Undoubtedly, these institutions and apparatuses have an important impact on personal development and on the development of attitudes and behaviors towards violence and world views as the fanatical factors have an effect on developing violent actions in sports, religious and political world (Ayan, 2006). Today media is the most effective factor triggering violence. It is clear that media presents violence as a natural phenomenon and children are the most affected risk group. This results in children to conceptualize violence as a part of their everyday life (Teyfur, 2014). Researches have displayed that young people and especially children who are exposed to media tools are affected negatively and internalize violence. However, what is more threatening is that society becomes gradually numb against violence as a result of media's presenting it constantly (Zorlu, 2016).

Violence is a concept which varies by period and society. The aggressive instinct behind violence is acquired during the socialization process. Media accelerates this acquisition process (Kocacık, 2001). The students who fired guns in 'Paducah-Kentucky, Jonesboro-Arkansas, Littleton-Colorado' were playing violent video games. Before they killed themselves, Eric Harris and Dylan Klebold injured 23 people and killed 13 people in Littleton. They were students of Columbine High School and they played a bloody and violent video game named Doom. Harris even created a personal version of Doom. In this version, there were two hitmen, extra guns, unlimited ammunition and victims who could not fight back. The effects in the game looked almost virtual (Anderson and Bushman, 2001).

It should be remembered that in real life, aggression and violent actions happen between individuals and groups with intimate relationships. For an action to be accepted as violent in a society, it should be related with the social elements, cultural structure and standards of judgment (Kocacık, 2001). Even though Cain had his own reasons for killing his brother, in religious scripts it was reflected as the first murder and the symbol of evil. It was labeled as deviant and forbidden. Although Abel knew that his brother would kill him, he could not think of being banished from God's will and therefore he obeyed. The religious scripts show Abel's attitude as an example as he behaved wisely and was against violence. As a phenomenon dating back to pre-historical times, violence is such an important issue as it was in the past and undoubtedly it will be so in the future. As a social fact, crime rates increase day by day and thousands of people are imprisoned. Finding out what pushes individuals to commit a crime is a must for coping with the increase in crime rates. It should be taken into consideration that most of the criminals are thought to be exposed to traumas in their childhood and traumas in childhood and disassociation are closely related (Güleç, et al., 2012).

METHOD

Research Design

In this research, which was carried out to determine the point views of 6th grade students towards violence, a screening model is used. The point views of students towards violence are described based on the data gathered from the open-ended surveys.

Study Group

The study group consists of 66 students (31 female and 35 male) from two different secondary schools representing a low socio-economic level in Çarşamba, Samsun during 2015-2016 school year's fall semester. The secondary schools were categorized by their socio-economic level, and the schools in the research were chosen randomly. The sample of the research consisted of the students in these two schools.

Table 1.

Demographic information about the students

		f	%
Sex	Female	31	47
	Male	35	53
	Total	66	100
Mother's educational background	Illiterate	8	12,3
	Literate	7	10,7
	Primary School	37	57
	Secondary School	11	17
	High School	2	3
	University	-	-

	Total*	65	100
	Employed	8	12,2
Mother's job	Unemployed	58	87,8
	Total	66	100
	Illiterate	-	-
	Literate	7	10,6
	Primary School	34	51,5
Father's Educational Background	Secondary School	19	28,8
	High School	4	6,06
	University	2	3,03
	Total	66	100
	Employed	58	89,2
Father's Job	Unemployed	7	10,8
	Total **	65	100

Data Collection Tools

In order to collect data, an open-ended survey developed by the researcher was used. The survey has two different parts. The first part has 5 questions about the personal information of the students. The second part aims at analyzing the viewpoints of the students about violence and there are questions as follows:

1. What do you think violence is?
2. What kind of violent actions do you witness? Can you give an example?
3. What do you think about the people who commit violence?
4. When you encounter with violent actions (in your family, in your surroundings and on TV), what do you feel?
5. What should be done to prevent violence?

For the validation of the survey, the research was expertized and as a result of the critics, the study was reviewed and applied. For the reliability of the research, the answers were analyzed by the researcher and an expert. As a result, the answers were categorized under "Consensus" and "Disagreement" parts. Miles and Huberman's formula was used for the reliability of the research and as a result of the calculation, the research was accepted as reliable with a value of $P=77$. In qualitative researches, if consensus is above 70%, it is accepted as sufficient for the reliability of the research.

The questions in the survey were answered in written form by the students. All 66 survey forms were analyzed. While carrying out the survey, the students were given an hour to answer the questions.

* One of the students did not write down his/her mother's educational background as his/her parents are divorced.

** One student's father is decedent.

The students were told that the survey forms were not exams so they did not need to look at their friends' paper as the papers would be graded. It was also expressed that the information would remain classified, thereby creating an environment of trust.

Evaluation and Analysis

While analyzing the data gathered from the survey, descriptive analysis technique, one of the qualitative research techniques, was used. During the analysis, the data was categorized into themes and interpreted. The data was presented with frequencies and tables and the viewpoints of the students were quoted. Some of the answers in the study were eliminated as some answers were irrelevant, some of them were unclear and some of them were unreadable because of students' handwritings.

(2) The answer to the 4th question was eliminated as the student used the verb 'think' and thinking is not regarded as a feeling/emotion. Student's answer: "Whatever s/he does, I think they are pervert and cruel"

(7) The answer to the 5th question was also eliminated as the student's answer was ambiguous: "They should spend time with some people"

(19) The answer to the 3rd question was also eliminated as the student used an unknown term (çingen, kapaduran).

(29) The answer to the 5th question was also eliminated as the student answered the question as such: "The person who will be beaten up should not cause any problems"

(30) The answer to the 5th question was also eliminated as the student answered the question as such: "If s/he has children, as the children have report cards, parents should be graded and given report card according to the performance and respect of children.

(61) The answer to the 2nd question was eliminated as the student's handwriting was unreadable.

Ethics Committee Permit Information

Name of the Board Performing Ethical Evaluation: Ondokuz Mayıs University Social and Humanity Sciences Ethics Committee

Date of Ethical Evaluation Decision: 26.03.2021

Ethical Assessment Document Number: 2021/267

FINDINGS

In this part, the findings of the research are presented in tables and there are quotations from the students' answers. The first question of the second part of the survey is "What do you think violence is?". The answers and their frequency distribution are presented in Table 2.

Table 2.

The definitions of violence by students

Definitions of Violence	f	%
Physical Violence (Beating, slapping, pushing, battering)	58	58
Verbal Violence (Swearing, mocking, insulting, labeling)	23	23
Killing	8	8
Stabbing/Wounding	6	6

The answers to the question “What is violence?” are as follows: 58% of the students think that it is physical (beating, slapping, pushing, battering), 23% of them think that it is verbal (Swearing, mocking, insulting, labeling), 8% think that it is murder, 6% think that it is stabbing/wounding and lastly 5% think that it is treating someone badly.

When looked at the findings, it can be clearly seen that the students define violence as physical (beating, slapping, pushing, battering) at first, then define it as verbal (Swearing, mocking, insulting, labeling). The reason for why the rates of physical violence including beating, slapping, pushing, battering are higher is that physical violence can be regarded as the most widespread and observable kind of violence in society.

The students define violence with a broad perspective:

(1) S/He defined violence as “a very bad behavior towards someone”

(2) “Violence is a bad behavior. For example, one of my friends hits me or calls me an idiot. This is an example of violence but a small one. However, there is much more amount of violence”

(47) “I think violence is men’s beating and insulting women. That is exactly what violence is”

(48) “I think violence is hitting, beating someone without any reason, stabbing a friend and hurting them with hard objects”

Table 3.

The types of violent actions students witness

The Course of Violent Actions	f	%
Physical Violence (Beating, slapping, pushing, battering)	55	42,9
Verbal Violence (Swearing, mocking, insulting, labeling)	26	20,3
Stabbing	22	17,2
Killing	13	10,2
Fired Gun	6	4,7
Abduction/Hostage-Taking	3	2,3
Robbery	1	0,8
Thief	1	0,8
Tormenting	1	0,8

The students’ answers to the types of violent actions they witness are as follows: a majority of the students (42,9%) thinks that it is physical violence (beating, slapping, pushing, battering), 20,3% of them think it is verbal violence (swearing, mocking, insulting, labeling), 17,2% of them think it is stabbing, 10,2% think it is killing, 4,7% think that it is firing guns, 2,3% think that it is abduction/hostage-taking, 0,8% think it is robbery and thief and 0,8% think it is tormenting. Here are some expressions of the students:

(7) ‘More and more fight is happening’

(10) ‘Knife attack, armed attack, robbery and hostage-taking’

- (18) 'I see a lot of knife attacks on TV'
 (20) 'They took alcohol football field and fought'
 (26) 'Someone sees a person, beats, hits and kills him/her'

In the study of Yörük, Koçyiğit and Turan (2015), it can be clearly presented that the number of knives, guns and other sharp objects drawn in the pictures, the description of dead and injured people put forward how the images of pc games and TV shows leave a mark on children's minds. Along with guns and sharp objects, the pictures have a lot of bullets, blood and characters depicted while smoking, which is very striking. Objects such as cigarette and bead are greatly seen in pictures which contain violence while the objects are not seen in non-violent pictures.

It can be explicitly seen that violence to which children are exposed through their environment and media may lead to negative learning and is internalized.

Table 4.

The characteristics of people who commit violence

The Characteristics of People Who Commit Violence	f	%
Bad People	33	38,8
Aggressive/Assaulting/Angry	14	16,4
Addicted/Alcoholic	11	12,9
Insane/Psychopath	6	7
Antisocial/ Psychopath	5	5,9
Disbeliever/Sinner	3	3,5
Having No Expectation	2	2,4
Ignorant	2	2,4
Having No Control	2	2,4
Thief	1	1,2
Bad Friend/Having a Social Environment	1	1,2
Being a Laughing Stock	1	1,2
Silent/Calm/Weak	1	1,2
Hypocrite	1	1,2
Pure-minded	1	1,2
Half Innocent	1	1,2

The answers of the students to the question "What do you think about the people who commit violence?" are as follows: They are bad people (38,8%), aggressive/assaulting/angry (16,4%), addicted/alcoholic (12,9%), insane/psychopath (7%), antisocial/psychopath (5,9%), disbeliever/sinner (3,5%), having no expectation (2,4%), ignorant (2,4%) and having no control (2,4%), thief (1,2%), bad

friend/having a social environment (1,2%), being a laughing stock (1,2%), silent/calm/weak (1,2%), hypocrite (1,2%), pure-minded (1,2%) and half-innocent (1,2%). Here are some statements:

(23) 'They are bad ad rude people'

(26) 'They cannot control their anger and they are bad people'

(29) 'They are bad, merciless and fearless people'

(30) 'They are furious people who got rid of life and had an unfortunate experience in the past'

(56) 'The people who commit violence are thieves and they have harmful habits'

Table 5.

The feelings of the students about violence

	f	%
Worried/Anxious	32	38
Feeling Awful	20	23,8
Frightened	15	17,9
Empathetic	6	7,1
Furious/Angry	5	6
Pitiful	4	4,8
Unhappy	1	1,2
Prejudiced	1	1,2

When the students were asked how they feel about violence, they answered as follows: 32 of them (38%) feel worried/anxious, 20 of them (23,8%) feel awful, 15 of them (17,9%) feel frightened, 6 of them (7,1%) feel empathetic, 5 of them (6%) feel furious/angry, 4 of them (4,8%) feel pitiful, one of them (1,2%) feels unhappy and one of them (1,2%) feels prejudiced. Here are some statements:

(29) 'I feel frightened, worried and unhappy'

(59) 'I feel worried. I feel myself as if I was there'

(65) 'I feel pity for those who are exposed to violence, I sometimes cry'

(66) 'I feel awful because nobody wants to be hurt'

When students are faced with violence, it can be observed that they have negative feelings and they are badly affected by violent behaviors and attitudes.

Table 6.

Suggestions of students about how to prevent violence

	f	%
Showing exemplary behavior/Reconciliation	18	23,7
Calling the police/gendarmerie	14	18,4
Warning/Calming	10	13,1

Imprisonment	7	9,2
Fine/Penalty	4	5,3
Punishment	3	4
Informing the elders	3	4
Doctor/giving a psychological support	3	4
Training/Raising awareness	2	2,6
Rehabilitation	2	2,6
Death Penalty	1	1,3
Protesting	1	1,3
Legislation	1	1,3
Not answering back	1	1,3
Peacemaking	1	1,3
Police in the neighborhood	1	1,3
Immuring in	1	1,3
Conducting away from home	1	1,3
Monitoring	1	1,3
Curing with medicine	1	1,3

When students were asked about what should be done to prevent violence, their answers are as follows: They answered that they should show exemplary behavior or reconcile (n:18, 23.7%), they should call the police/gendarmerie (n:14, %18.4), they should be warned or calmed (n:10, %13.1), they should be imprisoned (n:7, %9.2), they should be given fine/penalty (n:4, %5.3), they should be punished (n:3, %4), they should inform the elders (n:3, %4), They should be given a psychological support (n:3, %4), they should be trained to raise awareness (n:2, %2.6), they should be rehabilitated (n:2, %2.6), they should be charged with death penalty (n:1, %1.3), they should protest (n:1, %1.3), they should make legislations (n:1, %1.3), they should not answer back (n:1, %1.3), they should peacemake (n:1, %1.3), there should be police in the neighborhood (n:1, %1.3), they should be immured in (n:1, %1.3), they should be conducted away from home (n:1, %1.3), they should be monitored with cameras (n:1, %1.3), they should be cured with medicine (n:1, %1.3).

(10) 'The people who commit violence must be told that violence is not a solution, a sweet talk should be used to solve problems'

(14) 'I use a sweet talk, intervene and call the police, if necessary I have a beaten-up'

(18) 'I prepare a protest about bewareing violence'

(20) 'We should calm down the angry people'

(26) 'I call the police, let the people around me know about the situation and I scream'

When the students' suggestions to prevent violence are analyzed, it can be seen that they make constructive suggestions such as showing exemplary behaviors/reconciliation, warning/calming,

letting the elders know, giving a psychological support, rehabilitation, not answering back and peacemaking and they also give some suggestions about calling the military and law-enforcement officers and punishments. As violence is considered as a negative behavior, it can be easily stated that the students make constructive suggestions to prevent violence.

DISCUSSION AND CONCLUSION AND SUGGESTIONS

When findings of the research are analyzed, it can be seen that students define violence firstly as physical (28 %) such as beating, pushing, slapping, and battering and secondly as verbal (23 %) such as swearing, mocking, insulting, and labeling. About what kind of actions the students witness, the answers are physical violence (42.9 %) such as beating, pushing, battering and verbal violence (20.9%) such as mocking, insulting, labeling in order. Physical violence is emphasized in the answers both with its definition and existence and this can contribute to the reason for why physical violence is the most widespread and apparent kind of violent actions in society.

The findings of the research have also matched up with the findings of other researches in literature. By World Health Organization, violence is defined as a phenomenon which results and is likely to result in physical injury, death, psychological damage or loss, applied by someone to himself/herself, to another person, to a group or a community physically and in an intentional way of using power or threat (Güleç, et al., 2012). On the other hand, George Gerbner and his colleagues, who have analyzed the samples of programs in prime time and weekend shows on American TV channels since 1967, define violence as a use of physical power or threat directed to himself/herself or the others including physical damage and death (Giddens, 2000: 394, as cited in Zorlu, 2016).

In their research which was carried out with 80 students between the ages of 9-11 Akbulut and Saban (2012) found out that the students drew pictures about a general state of violence applied physically in domestic sphere (the students did not draw pictures about themselves). Özkan and Çifci's research (2015) points out that 32,9% of 295 participants of the research were exposed to physical bullying. Baş and Kabasakal (2010) put forward in their research that the most frequent aggressive behavior among students is fighting. Yurtal and Artut (2008) make it apparent in their research that in 39% of the themes contain brute force, 28% of them contain using fired guns 25% of them contain stabbing, 7% of them contain hitting with a stick and 2% of them contain verbal assault in pictures. It is apparent that in pictures practices about physical violence are generally expressed. In the study of Totan and Yöndem, 2007, it is clearly stated that about the violent behaviors including bullying among students, 41,37% of them are verbal, 28,74% are social and 18,40% are physical violence. According to the Grand National Assembly of Turkey's Research Commission Report (2007) it is stated that of the students in secondary schools 22% of them encounter with physical, 53% encounter with verbal, 26,3% encounter with emotional and 15,8% encounter with sexual violence. In their research (Battaloğlu, İnanç, Çifci & Değer, 2013) state that the 13,1 % of the students explained their fathers applied physical violence at least for one time. 42,6% of the students were once exposed to physical violence and 30,7% of them are still and sometimes exposed to physical violence. In a research held in Hong Kong, it is stated that in order to discipline children physical punishment is used conventionally as a method and 95% of college students were exposed to physical punishment during their childhood. In a research held in Canada, 21,3% of children state that their mothers shout and yell at them for more than 6 times a year, 6,6% state that their mothers swear and curse them for more than 6 times a year and 5,8% state that their mothers threaten them with sending them away from home for once or twice a year. In a research in India, it is stated that 50% of mothers use verbal punishment and 42% use serious physical punishment as a way of disciplining their children. A great majority of Kuwaiti families state that when their children commit a serious crime, they beat them up until they are injured and some families state that they use such techniques of punishment as burning, locking them up in a dark room (Akduman Gültekin, 2010). According to results of the research carried out by Gözütok, Er and Karacaoğlu (2006), the most frequent physical punishment which students encountered in 1992 was slapping while in 2006 slapping left its place to ear pulling, which resulted in the increase in the frequency of being exposed to physical punishment. According to results of Teyfur's study in 2014, the rates of stabbing in schools increased from 1, 49% to 4, 23%. The most frequently observed violent element in programs for children is physical violence with a rate of 46%. In Şentürk and Turgut's study in 2011, the rate of using verbal violence by characters is 35%. In Teyfur's study in 2014, according to the newspapers, the most encountered tool used for committing violence in schools, physical strength is in the first rank in

newspapers with a rate of 36,92%. There are 28 news (43,08%) about using sharp objects and fired guns in violent actions. On the other hand, 13 news are use of verbal abuse while applying violence.

The reason for why rates of using physical violence is that it is the most frequent and apparent types of violence in society. Indeed, in the research of Güleç and others, physical punishment is regarded as a method of discipline in raising children in Turkish families and therefore it is widespread in our society. It is specifically stated that physical punishment methods are used in traditional families and in cities.

Özdemir states in his research in 2009 that the majority of the convicts in the study were graduate of primary school when they committed a crime. Kayatekin and his/her colleagues found out in their research which was carried out with 469 people diagnosed with mental problems and applied to forensic psychiatry service that 81% of the ill were either literate or graduate of primary school. When the demographic characteristics of the students in our research are considered, 7% of parents are literate, 8% of mothers are illiterate, 37% of mothers and 34% of fathers are graduate of primary school. Battaloğlu and his/her colleagues put forward in their studies that women who think that violence is a natural right of men, that deserve to be exposed to violence, that consider that violence is a part of their lives, that do not question violence, that have a low chance of choosing another life, that must be obedient are much prone to be exposed to violence and this group is seems less uneducated. The highest rate of violence exposed to mothers by their husbands belongs to the group of a low socio-economic level whose monthly income is under 1500 Turkish L. The rate of violent actions is the least in the group with the highest income amount.

The students expressed their feelings about violence such as “I get upset/afraid, I feel terrible, I sympathy with those who are exposed to violence, I feel angry/furious/ pitiful”. This finding matches with the finding in the research of Gözütok and others in 2006 (as cited in Deveci and others, 2008). Another prominent result of the answers in surveys in the research is as follows:

- (1) In the fourth question about how s/he feels about violence, the answer is that: “I feel terrible and I burst a blood vessel, I beat up the one who commits violence” The same student answered the fifth question as: “We should let the police know so that they put him/her up behind bars and beat him/her to death”
- (16) The student answered the third question as “I think no violent action is unreturned, if someone uses violence against someone, s/he is exposed to violence”, which can be considered as an answer to legalize, naturalize and normalize violence.

When children witness violence, they think that violence is a method of problem-solving, it is a part of domestic relationships and a way of controlling other people. It should be kept in mind that the physical punishments (such as beating up, deprivation) used in family, in school and in social environment of the children will trigger the violent actions of a child in future. Even though children are not exposed to direct violence in their families, schools and environments, the violent actions they witness can be regarded as an exposure to violence. Deveci, Karadağ and Yılmaz explain the negative impacts of physical violence on children in their research in 2006. One of the results of the research is the increase in turning into crime to beat a charge.

Physical punishments towards children and teenagers about their mistakes without understanding thoroughly and inquiring the reasons beneath may lead to the increase in aggressive behaviors. Children who cannot express themselves at home, in school and in social circle can generally choose violence as a way of expression. When children are not allowed to express themselves at home, in school and among friends and treat to be invisible in their social circle, this may lead to aggressive behaviors. In patriarchal societies (as in Turkish society) men can behave more destructively while solving problems, which is regarded as a display of masculinity and is often approved by adults. In male-dominated and oriental societies, these can be considered as reasons for using violence by men. When witnessed violence, children may perceive violence as a way of solving problems, that violence is a part of domestic relationships and a way of controlling other people.

A healthy relationship includes conflicts. What is important is how the problems are handled and resolved in a healthy and righteous way. Therefore, firstly individuals should know themselves and internalize the concept of empathy. These problems can be resolved by applying democracy to the

society beginning from families to government and reorganizing society with the rule of law principle. It should be remembered that physical punishments in domestic sphere, schools and social circles and verbal violence may trigger the violent actions of a child in future.

When anger management can be properly handled, violent actions will gradually decrease. Anger management plays a key role in preventing violence and violent actions as studies put forward that uncontrolled anger may turn into physical aggression.

Cultural transmission which used to be made face to face are made with mass media at present. However, researches put forward that along with positive effects, mass media help increase the anger, aggression and violent actions. The most vulnerable group to the damages of mass media is undoubtedly children. Television, internet and computer games prevent the socializing of children and their education, make children passive mentally and limits the social time activities of children such as spending time with friends.

In their research in 2015, Yörük, Koçyiğit and Turan put forward that the description of guns and sharp objects in pictures along with dead and injured people as an image show how computer games and soap operas have an effect on children's minds. Along with guns and sharp objects, the pictures have a lot of bullets, blood and characters depicted while smoking, which is very striking. Objects such as cigarette and bead are greatly seen in pictures which contain violence while the objects are not seen in non-violent pictures. In one of their another researches, it is clearly stated that although computer games and TV programs are not regarded as the mere impact on creating images on children's minds or forming their perception of violence, it should be kept in mind that students can/do not see or use the objects they describe in their real lives. In other words, it is very unlikely for a college student to see people killing each other with lightsabers or rocket launchers on streets. In this case, perhaps a majority of children would not have a set of violent images in their minds and subconscious about objects or actions that they have never seen. However, as a result of their favorite games and programs, nearly 50% of children had violent images on their minds and their perception of violence was formed.

In order to raise awareness in families, projects about gathering individuals in social networks in controlled ways can be carried out. The habits of watching television in families should be observed and parents should be informed about being selective while watching television with their children. Individuals, children at first, should be trained for reading and understanding the nature of media in order to be selective about what they watch, watch with a critical eye and become conscious about that mass media presents and creates fiction while watching television or surfing on the internet. The effect of parents, teachers and media on preventing violence as a learnt behavior is undoubtedly significant.

REFERENCES

- Akbulut, M. G. ve Saban, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin şiddetle ilgili algılarının çizdikleri resimler aracılığıyla incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 1(1), 21- 37.
- Akduman G. (2010). Okul öncesi dönem çocuğu olan annelerin uyguladıkları disiplin yöntemlerinin çocuk istismarı açısından değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 38-49.
- Anderson, A. C. ve Bushman, J. B. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal and prosocial behavior: a meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science*, 12(5), 353- 359.
- Ayan, S. (2006). Şiddet ve fanatizm. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 7 (2), 191-209.
- Baş Uz, A. ve Kabasakal, Topçu, Z. (2010). İlköğretim okullarında saldırganlık ve şiddet davranışlarının yaygınlığı. *İlköğretim Online*, 9(1), 93-105.
- Battaloğlu- İnanç, B., Çifci, S. ve Değer, V. (2013). Mardin ili ilköğretim okulu öğrencilerinin fiziksel şiddete maruziyetleri ve yaklaşımları.. *Türk Pediatri Arşivi Dergisi*, 48(3), 226-234.

- Çubukçu, Z. ve Dönmez, A. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okuldaki şiddet üzerine görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(40).
- Deveci, H., Karadağ, R. ve Yılmaz, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinin şiddet algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 351-368.
- Gözütok, F. D., Er, K. O. & Karacaoğlu, C. (2006, Mart). Okulda dayak (1992 ve 2006 yılları karşılaştırması). şiddet ve okul. okul ve çevresinde çocuğa yönelik şiddet ve alınabilecek tedbirler". *Uluslararası Katılımlı Sempozyum*, İstanbul.
- Güleç, H., Topaloğlu, M., Ünsal, D. ve Altıntaş, M. (2012). Bir kısır döngü olarak şiddet. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4 (1), 112-137.
- Kayatekin, Z.E., Maner, F., Abay, E., Saygılı, S., Şener A. (1991) Ruh hastalarında homisidal saldırganlık. *Düşünen Adam*, 4(1), 22-27.
- Kocacık, F. (2001) Şiddet olgusu üzerine. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2 (1), 1-7.
- Özdemir, E. (2009) Muş E tipi kapalı ceza infaz kurumu'nda kasten adam öldürmek suçundan gelen hükümlü erkeklerde öfke ve öfke ifade tarzları ile saldırganlık ilişkisinin incelenmesi. Yüksek lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Özkan, Y. ve Çifci Gökçearslan, E. (2010). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. *İlköğretim Eğitim Online*, 9 (2), 576-586.
- Şentürk, M. ve Turgut, M. (2011). Televizyon programları, reklamlar ve çocuklar. *Aile ve Toplum*, 7(27), 63-88.
- TBMM Araştırma Komisyonu Raporu (2007). Türkiye Büyük Millet Meclisi çocuklarda ve gençlerde artan şiddet eğilimi ile okullarda meydana gelen olayların araştırılarak alınması gereken önlemlerin belirlenmesi amacıyla kurulan meclis araştırması komisyonu raporu. Ankara: Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Teyfur, F. (2014). Basında yer alan okullarda şiddet ile ilgili olayların değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 13(4), 1311-1330.
- Yönden, Z. D. ve Totan, T. (2008). Ergenlerde zorbalık ve baş etme stratejileri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(5), 28-37.
- Yörük, S., Koçyiğit, M. ve Turan, M. (2015). Dizi filmler ve bilgisayar oyunlarının ortaöğretim öğrencilerinin şiddet algısına etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 127-142.
- Yurtal, F. ve Artut, K. (2008). Çocukların şiddeti algılama biçimlerinin çizdikleri resimlere yansımaları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15 (3), 149-156.
- Zorlu, Y. (2016). Medyadaki şiddet ve etkileri. *Humanities Sciences*, 11(1), 13-32.

Alt Sosyo Ekonomik Düzeyi Temsil Eden İki Ortaokulda Öğrenim Gören Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Şiddete Bakış Açıları

Genişletilmiş Özet:

Şiddet toplumda genel olarak küçük bir sorun olarak algılanırken, son dönemlerde şiddetin değişen yüzü, artık hem anne-babaları hem eğitimcileri hem de toplumun genelini kaygılandırarak bir boyuta ulaştı. Yaşamakta olduğumuz dünya, sürekli bir değişim içindedir. Gelişen teknoloji yaşamımızı kolaylaştırdığı gibi, alışkanlıklarımızı, yaşam tarzlarımızı etkilemekte, yeni fırsatlar ve kolaylıklar sağlamakla beraber bazı tehditler de oluşturmaktadır (Çubukçu ve Dönmez, 2012).

Şiddet, kelime anlamı olarak, insanın fiziksel ve ruhsal bütünlüğüne yönelik her türlü maddi ve manevi olumsuzluğu dile getirmektedir. Şiddet hem psikolojik hem de toplumsal bir sorundur. Gençlerin toplumsal yaşamdan soyutlanması, kent yaşamına uyum gösterememesi, boş zamanlarını değerlendirme alışkanlıklarının ve olanaklarının olmaması, işsizlik, ekonomik imkansızlıklar gibi birçok faktör şiddetin kaynağını beslemektedir.

Şiddet, çocukların bedensel ve duygusal gelişimlerini etkileyen en önemli etmenlerin başında gelmektedir. Çocuklar şiddetle bazen aile ortamında, bazen okul ortamında, bazen de arkadaş çevresinde karşılaşmaktadır (Deveci, Karadağ ve Yılmaz, 2008).

Çalışmanın Amacı: Evrensel bir olgu olma özelliğine sahip olan şiddet, günümüzde toplumları derinden etkileyen ve onarılması güç hasarlar bırakan bir olgu olarak değerlendirilebilir. Şiddete doğrudan maruz kalmasa bile, şiddete tanık olan çocuk şiddeti hayatında bir sorun çözme yöntemi olarak görebilmektedir. Bu çalışmada, ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin şiddet tanımları, karşılaştıkları şiddet olaylarının hangi biçimlerde olduğu, şiddet uygulayan kişilerin özellikleri, şiddet olayları ile karşılaştıklarında neler hissettikleri ve şiddeti önlemek için neler yapılabilir noktasında görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır

Yöntem: Çalışma betimsel tarama modeli ile yürütülmüştür. Çalışmanın katılımcı grubunu Samsun ili Çarşamba ilçesinde alt sosyoekonomik düzeyi temsil eden iki ortaokulda 6.sınıfa devam eden 31 kız (%47) ve 35 erkek (%53) olmak üzere toplam 66 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri 2015-2016 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. İlçedeki ortaokulların hangi sosyo-ekonomik düzeye girdiği belirlenerek, alt sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden 2 ortaokul tesadüfi olarak tespit edilmiştir.

Araştırmada veri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu anket kullanılmıştır. Bilgi toplama aracı olarak geliştirilen anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Beş (5) sorunun yer aldığı birinci bölüm, öğrencilere ilişkin kişisel bilgiler ile ilgilidir. İkinci bölümde öğrencilerin şiddete bakış açılarını belirlemek üzere, öğrencilere aşağıda belirtilen 5 soru sorulmuştur.

1. Sence şiddet nedir?
2. Karşılaştığın şiddet olayları daha çok hangi biçimlerde oluyor, örnek verir misin?
3. Şiddet uygulayan kişiler sence nasıl kişilerdir?
4. Şiddet olayları ile karşılaştığında (ailende, çevrende, televizyonda) neler hissediyorsun?
5. Şiddeti önlemek için neler yapılabilir?

Anket formundaki sorular, öğrenciler tarafından yazılı olarak yanıtlanmıştır. Uygulanan 66 anketin tamamı (%100) değerlendirmeye alınmıştır. Anket uygulanırken öğrencilere sürelerinin 1 ders saati olduğu ifade edilmiştir. Bunun bir sınav olmadığı ve kimsenin kimseye bakmaya ihtiyacı olmadığı, anketlere (kağıtlara) not da verilmeyeceği, yazılanların sadece bu çalışma için kullanılacağı ve herhangi biri ile paylaşılmayacağı çocuklarla paylaşılmış, güven ortamı yaratılmaya çalışılmıştır.

Bulgular: Çalışmanın sonucunda öğrencilerin şiddeti daha çok fiziksel şiddet (n=58, %58) olarak tanımladıkları ve oluş biçimleri itibari ile de fiziksel şiddete (n=55, %42.9) vurgu yaptıkları görülmüştür. Şiddeti uygulayan kişilerden daha çok kötü kişiler (n=33, %38.8) olarak bahseden öğrenciler, şiddet karşısındaki duygularını en fazla (n=32, %38) ile üzüntü/endişe olarak ifade etmişlerdir. Şiddeti önleme noktasında öğrencilere önerileri sorulduğunda ise en fazla (n=18, %23.7) örnek davranış sergileme/uzlaşma olarak ifade etmişlerdir.

“Şiddet nedir?” sorusuna öğrencilerin 58’i fiziksel şiddet (dövmek, tokat atmak, itmek, darp etmek vb.) (%58), 23’ü sözel şiddet (küfür etmek, alay etmek, hakaret etmek, lakap takmak vb.) (%23), 8’i öldürmek (%8), 6’sı bıçaklama/yaralama (%6) ve 5’i kötü davranmak (%5) biçiminde yanıt vermişlerdir.

Öğrenciler, karşılaştıkları şiddet olaylarının hangi biçimlerde olduğu yönündeki soruya; öğrencilerin büyük bir kısmı fiziksel şiddet şeklinde olduğunu (dövmek, itmek, darp etmek, tokat atmak vb.) (n:55,%42.9), 26’sı sözel şiddet şeklinde olduğunu (küfür etmek, alay etmek, hakaret etmek vb.) (%20.3), 22’si bıçaklama (%17.2), 13’ü öldürme (%10.2), 6’sı ateşli silah (%4.7), 3’ü kaçırma/rehin alma (%2.3), 1’i gasp (%0.8), 1’i soygun (%0.8), 1’i de eziyet etme (%0.8) şeklinde olduğu yönünde yanıt vermiştir.

Şiddet uygulayanlar nasıl kişilerdir sorusuna öğrencilerin verdikleri yanıtlar şu şekildedir: Kötü kişilerdir (n:33, %38.8), agresif/saldırgan/sinirli (n:14, %16.4), bağımlı/alkolik (n:11, %12.9), akli dengesi yerinde olmayan/ruh hastası (n:6, %7), antisosyal/psikopat (n:5, %5.9), Allah korkusu olmayan (n:3, %3.5), hayattan beklentisi olmayan (n:2, %2.4), cahil (n:2, %2.4), kendine hakim olamayan/kontrolsüz (n:2, %2.4), hırsız (n:1, %1.2), kötü arkadaş/sosyal çevresi olan (n:1, %1.2), kendini komik duruma düşüren (n:1, %1.2), sessiz/sakin/güçsüz (n:1, %1.2), iki yüzlü (n:1, %1.2), saf (n:1, %1.2) ve bazen suçsuz (n:1, %1.2) kişilerdir şeklinde yanıt vermiştir.

Öğrencilere şiddet karşısındaki duyguları sorulduğunda ise öğrencilerin cevapları şu şekilde olmuştur: 32’si üzüntü/endişe hissettiklerini (n:32, %38), kötü hissettiklerini (n:20, %23.8), korku (n:15, %17.9), aynı şeyleri hissettiklerini (empati) (n:6, %7.1), öfke/kızgınlık (n:5, %6), acıma (n:4, %4.8), mutsuz (n:1, %1.2) ve önyargılı (n:1, %1.2) hissettiği yönünde yanıt vermiştir.

Öğrencilerin şiddeti engellemek için sundukları öneriler incelendiğinde, daha çok örnek davranışlar sergileme/uzlaşma, uyarmak/sakinleştirmek, çevreye/büyüklerle haber vermek, psikolojik destek vermek, rehabilite etmek, karşılıklılık gözetmemek, arabuluculuk yapmak gibi yapıcı önerilerde buldukları; ayrıca kolluk kuvvetlere haber verme, ceza yöntemlerini de öneri olarak sundukları görülmektedir. Şiddet istenmeyen, olumsuz bir davranış olarak değerlendirildiğinden öğrencilerin şiddeti önlemeye yönelik olarak daha çok yapıcı önerilerde buldukları söylenebilir.

Tartışma, Sonuç, Öneriler: Araştırma bulgularına bakıldığında, öğrencilerinin şiddeti ilk sırada fiziksel şiddet (dövmek, itmek, tokat atmak, darp etmek) olarak tanımlarken, ikinci sırada sözel şiddet (küfür etmek, alay etmek, hakaret etmek, lakap takmak gibi) olarak tanımladıkları görülmektedir. Öğrencilerin çevrelerinde karşılaştıkları şiddet olaylarının daha çok hangi biçimlerde gerçekleştiği yönünde ki yönündeki soruya ise fiziksel şiddet (dövme, itme, darp etme) ve sözel şiddet (alay etmek, hakaret etmek, lakap takmak vb.) olarak sıralamışlardır. Gerek şiddetin tanımını yaparken gerekse de oluş biçimleri itibari ile fiziksel şiddetin vurgulanması toplumda en yaygın ve görünür şiddet türlerinden birisi olması ile açıklanabilir. Çalışmada, öğrencilerin şiddetle karşılaştıkları ve istenmeyen bu durumdan dolayı olumsuz etkilendikleri zaman olumsuz duygular sergilediği görülmüştür. Bu nedenle öğrencilerin şiddeti önlemek adına daha yapıcı öneriler sundukları önem taşımaktadır. Çalışmanın bulguları alan yazındaki benzer çalışmalarla örtüşmektedir. Ailelerin farkındalığını arttırmak adına, bireyleri kontrollü bir şekilde sosyal ağlarda buluşturabilecek projeler geliştirilebilir, ailelerin televizyon izleme alışkanlıklarını gözden geçirerek, özellikle çocukları ile beraber izledikleri

programlarda seçici olmaları sağlanabilir, başta çocuklar olmak üzere, özellikle televizyon izlerken ve internet ortamında bulunurken sunulan her şeyi kabullenip pasif olarak izleme yerine; seçici davranma, eleştirel gözle bakma becerisi kazandıracak ve medyada sunulan pek çok şeyin kurgusal bir nitelik taşıdığı bilincini sağlayacak medyayı okuma, medyanın doğasını kavrama eğitimi yaygın ve etkin olarak verilmelidir. Öğrenilen bir davranış olması sebebiyle şiddetin önlenmesi noktasında başta ebeveynlerin, öğretmenlerin ve medyanın etkisi kaçınılmazdır. Öğrenilen bir davranış olması sebebiyle şiddetin önlenmesi noktasında başta ebeveynlerin, öğretmenlerin ve medyanın etkisi kaçınılmazdır.

Anahtar Kelimeler: Şiddet, Çocuk, Fiziksel Şiddet.



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.867774

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2021, 40(1), 291-316

Türkiye’de Piyano Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Eğilimlerinin Belirlenmesi

Zeynep ÖZER¹, Hatice ONURAY EĞİLMEZ²

Makalenin Geliş Tarihi: 25.01.2021

Yayına Kabul Tarihi: 11.06.2021

Online Yayınlanma Tarihi: 30.06.2021

Bu çalışmada, 2000-2020 yılları arasında Türkiye’de piyano eğitimi ile ilgili yapılan tezlerin yayınlandıkları yıl, çalışıldıkları üniversite, lisansüstü dereceleri, konuları, örneklem / çalışma grupları, araştırma yöntemleri, veri toplama araçları ve analiz yöntemleri doğrultusunda elde edilen verilerin sınıflandırılarak eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ulusal Tez Merkezi veri tabanında ‘Piyano Eğitimi’ anahtar sözcüğü ile ilgili yıllar arasında tarama yapılmış ve bu doğrultuda erişimine izin verilen 159 teze ulaşılmıştır. Makalelerin analizi için Sözbilir, Kutu ve Yaşar (2012) tarafından geliştirilen “Makale Sınıflama Formu” tezlerin sınıflandırılmasına uygun bir biçimde uzman görüşü alınarak revize edilmiştir. İçerik analizi yapılan çalışmaların belirtilen başlıklar altında frekans ve yüzdelik hesaplamaları yapılmış, elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuştur. Çalışma sonunda elde edilen veriler ışığında 2000-2020 yılları arasında piyano eğitimi ile ilgili yapılan tezlerin yıllara göre homojen ya da doğrusal bir ivme göstermediği, bu alanda en çok Gazi Üniversitesinde lisansüstü tezin üretildiği, diğer derecelere kıyasla yüksek lisans tez sayısının daha fazla olduğu, araştırmacıların en çok piyano eğitiminde çağdaş ve pedagojik yaklaşımlar ile ilgili konular üzerine yoğunlaştığı, örneklem / çalışma grubu olarak müzik bölümü öğrencilerinin tercih edildiği, araştırma yöntemlerinden ise en çok frekans ve yüzdelik analizi kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda piyano eğitimi alanında tarama modeli dışında diğer araştırma yöntemlerinin kullanılarak farklı yaş grupları üzerinde gerçekleştirilecek çalışmaların literatüre katkı sağlayacağı, araştırma sonunda araştırmacılar tarafından belirtilen öneriler arasında yer almaktadır.

Anahtar Sözcükler: Piyano eğitimi, Ulusal tez merkezi, Araştırma eğilimleri, Tez, Bilimsel çalışma

GİRİŞ

İnsanlar her zaman çevrelerinde gerçekleşen olay ve olguları tanıma, anlama ve aydınlatma amacıyla karşılaştıkları problemlere yönelik çözüm arama çabası içerisinde olmuşlardır. Bu süreçte elde edilen veriler bilgi olarak tanımlanabilmektedir. Bilgi, önceden planlanmış sistematik işlemler sonucunda nesne ve özne arasında kurulan bağları anlama, anlamlandırma ve bunların neticesinde açıklanarak elde edilen üründür (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Hızla gelişen bilgi çağında problemlere en kısa ve

¹ Doktora Öğrencisi, Bursa Uludağ Üniversitesi, 811941004@ogr.uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5884-3367

² Doç. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, haticeegilmez@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4880-2200

Özer, Z. & Onuray Eğilmez, H. (2021). Türkiye’de piyano eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin eğilimlerinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 291-316. DOI: 10.7822/omuefd.867774

en etkili yolla çözüm bulmak için doğru bilgi kaynaklarına ulaşmak gerekmektedir (Karasar, 1998). Doğru bilgi kaynakları bilimsel temellerle oluşturulmalı ve bu doğrultuda yapılandırılmalıdır. Bilimsellik, bir bilginin doğru bir şekilde nasıl oluşturulacağını gösteren yaklaşım yoludur. Bilimsellik insanın yeni bilgilere karşı tutum ve davranışlarını değiştirmesi ve inanç oluşturarak yeni bilgilere kabule hazır olması beklenmektedir. Bilgilerin bilimsellik temelli oluşturulabilmesi için bilimsel araştırma (yöntem) sürecinden geçmesi gerekmektedir. Bilimsel araştırmalar önceden belirlenmiş ve planlanmış bir düzen içerisinde doğru bilgiye sistematik bir biçimde ulaşma çabası olarak tanımlanabilir (Balci, 2005).

Farklı disiplinlerde gerçekleştirilen bilimsel çalışmaların sayısı alana katkı sağlamak ve yenilikler sunmak amacıyla günden güne artış göstermektedir. Bu alanlardan biri olan eğitim bilimleri, toplumların benimsedikleri değer yargılarını ve gelişen çağa adapte olabilmek için güncellenen bilgileri sonraki nesillere aktarmak amacıyla hayatın vazgeçilmez bir unsuru olarak görülmektedir. Eğitim kavramının bilim insanları tarafından yapılmış farklı tanımları bulunmaktadır. Eğitim tanımlarının bulunduğu ortak paydanın, planlanmış ve programlanmış bir yapı doğrultusunda bireyde olması istenilen davranışları kazandırma süreci olduğu söylenebilir (aktaran Fidan ve Erden, 1998). Eğitim farklı alanlarda bir dizi amaca ulaşmak için gerçekleştirilmektedir (Fidan ve Erden, 1998). Bu farklı alanlardan biri de sanat eğitimidir. Sanat eğitimi, farklı görüşlere saygı duyan, çevresine ve topluma karşı duyarlı davranan, nitelikli ve çok yönlü bireyler yetiştirmeyi mümkün kılmaktadır. Ayrıca sanat eğitimi ile görsel algı yeteneğini geliştiren birey yalnızca maddeyi somut bir şekilde algılamaz, varlıklar arasındaki ilişkiyi derinlemesine hissedebilir ve bu ilişkiler arasında yeni anlamlar kurabilir (Ünver, 2016). İfade edilen gerekçelerle ve bireye sağladığı katkılar açısından sanat eğitimi genel eğitim içerisinde önemli bir yer almaktadır.

Sanat eğitiminin alt başlıklarından biri olan müzik eğitiminin disiplinlerarası yaklaşıma uygunluğu ve hitap ettiği kitlenin genişliği düşünüldüğünde bilimsel araştırmalar içerisinde oldukça etkin bir yere sahip olduğu söylenebilir. Pisagor'dan Farabi'ye birçok bilim insanı müziği çok boyutlu bir sanat dalı olarak farklı disiplinlerle iç içe değerlendirmiştir. Bu isimler müziği matematik ve tıp gibi daha birçok alanla bağdaştırarak bilimsel dünyaya katkı sağlamayı amaçlamışlardır. Bu durum müziğin farklı disiplinlerde yer almasını sağlayarak müzik araştırmalarının sınırlarını genişletmiştir (Özmenteş, 2012). Ayrıca yine birçok bilim insanı müzik eğitiminin insan üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamış ve her zaman genel eğitim içerisinde yer alması gerektiğini belirtmiştir. Türkmen (2019) Eflatun'un müziği çocuk ve gençleri erdemli kılarak güzellik ve iyilik kazandıran bir eğitim aracı olarak tanımladığını belirtmiştir. Müzik eğitimi, "bir müziksel davranış kazandırma, bir müziksel davranış değiştirme veya bir müziksel davranış değişikliği oluşturma, bir müziksel davranış dönüştürme, geliştirme ve yetkinleştirme sürecidir" (Uçan, 2018).

Müzik eğitimi amaç, işlev ve hitap ettiği kitle bakımından genel, özengen ve mesleki olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Genel müzik eğitimi, bireyin müziğe karşı ilgisi ne düzeyde olursa olsun örgün eğitim içerisinde yer alarak herkese yönelik uygulanmaktadır. Özengen müzik eğitimi, müziğe karşı ilgisi olan bireylerin istekleri ya da ailelerin yönlendirmesi doğrultusunda örgün eğitim dışında kurslar vb. kurumlar tarafından gerçekleştirilmektedir. Mesleki müzik eğitimi ise müzik alanını tüm yönleriyle benimseyen ve müziğin farklı alanlarında uzmanlaşmış bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Uçan, 2018).

Ülkemizde mesleki müzik eğitimi veren kurumlar devlet konservatuvarları, eğitim fakülteleri, güzel sanatlar fakülteleri, güzel sanatlar liseleri ve bilim ve sanat merkezlerinden oluşmaktadır. Bilimsel çalışmaların en çok gerçekleştirildiği lisans ve lisansüstü programlar devlet konservatuvarları, güzel sanatlar fakülteleri ve eğitim fakültelerinde yer almaktadır. Türkiye'de ilk konservatuvar Dârü'l-Elhân

adıyla 1917 yılında kurulmuş, 1924 yılında ise 'Musiki ve Temsil Akademisi Kanunu' ile birlikte müzik öğretmenlerinin yetiştirilmesi için 'Musiki Muallim Mektebi' açılmıştır (Boran ve Şenürkmez, 2018). Günümüze değin müzik eğitiminin gelişim sürecinde 1982-1983 yıllarında müzik bölümleri üniversitelerde de yer almaya başlayarak akademik bir kimlik kazanmıştır. Bu kurumlarda lisansüstü programların açılmasıyla müzik eğitimi alanında uzman yetiştirme amaçlanmıştır. Müzik eğitimi ile ilgili lisansüstü eğitim veren üniversite sayısı giderek artmakta ve bilim dünyasına alan ile ilgili birçok yayın kazandırılmaktadır (Efe ve Sonsel, 2019).

Bilimsel araştırma raporlarının evrenselleştirilerek bilim insanları arasında ortak payda oluşturmak amacıyla ulusal ve uluslararası platformlarda erişimi sağlanmaktadır. Veri tabanı adı verilen bu platformlarda binlerce bilimsel araştırmanın paylaşımı ilgili alanlardaki araştırmacıların ve öğrencilerin gerçekleştirecekleri yeni çalışmalara yol gösterici olması açısından önem arz etmektedir. Türkiye'deki veri tabanlarından biri Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından kurulan 'Ulusal Tez Merkezi'dir. Ulusal Tez Merkezi ülkemizdeki tüm üniversitelerin lisansüstü programlarında hazırlanmış tezlerin internet üzerinden erişimine izin veren bilimsel bir veri tabanıdır. Kısaca çevrimiçi olarak hizmet veren dijital bir kütüphanedir. Türkiye'de lisansüstü eğitimi 1970-1982 yılları arasında Amerika Birleşik Devletleri'nden model alınarak başlatılmış, yüksek lisans ve doktora olarak derecelendirilerek tez yazım şartı getirilmiştir. Ülkemizde 1977 yılında yüksek lisans, 1982 yılında ise Ege Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi kapsamında doktora programı açılmıştır (aktaran Sağer, 2005). Ayrıca müzik eğitimi alanında 1982 yılından sonra lisansüstü eğitimler için enstitüler kurulmuş ve bu çalışmalar lisansüstü eğitim-öğretim yönetmeliğine bağlanmıştır (Bozan, 2012). Ulusal Tez Merkezi ise bu gelişmeler doğrultusunda 1987 yılından itibaren yüksek lisans, doktora, sanatta yeterlik ve tıpta uzmanlık derecelerinde yapılmış lisansüstü tezleri bünyesinde toplamaya başlamıştır (Aydın, 2017).

Özellikle yüksek lisans düzeyinde gerçekleştirilen tez çalışmaları, akademik çalışmaların başlangıcı olması açısından daha kapsamlı ve ayrıntılı bir çalışma sürecidir (Murray, 2017). Tezler uzun ve yorucu bir çalışma sürecinin ürünleri olduğundan dolayı, bu çalışmalara erişimin kontrol altında ve denetimli yapılması oldukça önemlidir (Yılmaz, 2002). Ulusal Tez Merkezi'nde sunulan tezler öğrenciler tarafından akademik yetkinlik kazanma ve bir lisansüstü programı tamamlama amacıyla gerçekleştirdikleri geniş kapsamlı araştırmalardan oluşmakta ve belli bir sistemde sınıflandırılarak kontrollü ve denetimli bir şekilde araştırmacıların erişimine sunulmaktadır. Ulusal Tez Merkezi'nde erişime sunulan çalışmaların ilgili alanlarda lisansüstü çalışmalar yapacak araştırmacılara yol gösterici olması açısından önem arz edeceği düşünülmektedir.

Alanyazın taramasında müzik eğitimi konularının eğilimlerini içeren çalışmalar incelenmiştir. Bu araştırmalardan biri Ataman'ın (2009) 'Müzik Öğretmenliği Bilim Dallarında Yapılan Flüt ile İlgili Lisansüstü Tezlerde Araştırma Eğilimleri' başlıklı çalışmasıdır. Bu çalışmada müzik öğretmenliği bilim dallarında yürütülmüş 12'si doktora, 30'u yüksek lisans olmak üzere toplam 42 tez yıllarına, üniversitelerine, konu alanlarına, araştırma yöntemlerine, örneklem seçme yöntemlerine, veri toplama araçlarına ve veri analiz yöntemlerine göre nasıl bir dağılım gösterdiği incelenmiş, elde edilen veriler doğrultusunda araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Bir başka çalışmada Erim ve Cömert (2017) viyolonsel eğitimiyle ilgili araştırmaların nasıl bir eğilim gösterdiklerini belirleyerek elde ettikleri veriler ışığında sunulan önerilerin alana katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda ilk olarak alan ile ilgili tezler ve makaleler derlenerek incelenmiş, 52 araştırma analiz edilmiştir. Daha sonra araştırmaların sonuç ve önerileri 10 viyolonsel öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Tebiş ve Okay (2013) ise ülkemizde keman ve viyola eğitimi ile ilgili lisansüstü tezlerin konu ve yöntemlerine yönelik analizlerini yapmışlardır. Lisansüstü çalışmaların belli başlıklar altında incelenmesinin ve bu doğrultuda sınıflandırılarak değerlendirilmesinin, araştırmacıların bilimsel araştırma yöntemlerine ve araştırma literatürüyle ilgili kavramlara yönelik farkındalıklarının oluşturulmasına yardımcı olacağını

belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili gerçekleştirilen bir başka çalışma da Atilla ve Akyürek (2020) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada Türkiye’de 1993 ve 2019 yılları arasında telli çalgılar adı altında gerçekleştirilen 159 tez doküman analizi yöntemi kullanarak lisansüstü dereceleri, yayınlanma yılları ve yapıldıkları üniversiteler gibi alt başlıklar altında değerlendirilmiştir. Kılıç Tabu’nun (2018) “Sayısal Verilerle Müzik Alanında Çalışılan Lisansüstü Tezler” adlı geniş kapsamlı çalışmasında 2010-2017 yılları arasında gerçekleştirilen müzik alanındaki çalışmaları genel, özengen ve mesleki olmak üzere üç başlık altında incelemiştir. Kılıç Tabu (2018) çalışmasında 1009 yüksek lisans, 277 doktora ve 39 sanatta yeterlik çalışması farklı değişkenler yönünden değerlendirilmiştir.

Bu çalışmanın amacı, piyano eğitimi ile ilgili Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yayınlanan lisansüstü tezlerin çalışıldığı üniversite adı ve yayın yılı, araştırma konusu, örneklem/çalışma grubu ve sayıları, araştırma yöntemleri, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri doğrultusunda sahip oldukları eğilimlerini belirlemektir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır. 2000-2020 yılları arasında Ulusal Tez Merkezi tarama motorunda piyano eğitimi anahtar kelimesi ile taranan lisansüstü tezlerin;

1. Yıllara göre dağılımları nasıldır?
2. Lisansüstü derecelerine göre dağılımları nasıldır?
3. Üniversitelerine göre dağılımları nasıldır?
4. Araştırma konularına göre dağılımları nasıldır?
5. Örneklem/çalışma gruplarına göre dağılımları nasıldır?
6. Örneklem/çalışma grubu büyüklüklerine göre dağılımları nasıldır?
7. Kullanılan araştırma yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?
8. Veri toplama aracı kullanım durumuna ilişkin dağılımları nasıldır?
9. Veri analiz yöntemleri kullanım durumuna ilişkin dağılımları nasıldır?

Bilimsel çalışmaların konuları, araştırma yöntemleri, veri toplama araçları ve diğer değişkenleri ile ilgili zamanla gerçekleşen değişimlerin hangi yönde nasıl bir eğilim gösterdiklerinin belirlenmesiyle güncel çalışmalara yol gösterici olmasını ve bu alanlarda yapılacak çalışmaların geliştirilmesini sağlayabilir. Bu doğrultuda araştırma, piyano eğitimi ile ilgili tezlerin belli başlıklar altında sınıflandırılarak yorumlanmasıyla alan ile ilgili çalışma yapan veya yapmak isteyen lisansüstü öğrencilere farkındalık sağlayarak farklı çalışma türlerinin nasıl kurgulanabileceğini göstermesi açısından önem arz etmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi ilk olarak Amerika’da iletişim amacıyla gerçekleştirilen her türlü metin analizini yapmak üzere kullanılmıştır (Gökçe, 2019). İçerik analizi metinlerden oluşan bilgi kaynaklarından araştırmacıların hedefledikleri kelime ve kavramların varlığını tespit etmek ve bunları anlamlandırarak ilişkilendirmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). İçerik analizinin temel amacı, elde edilen verileri tanımlayacak veya açıklayacak kavramlara ulaşmaktır. Bu süreçte betimsel olarak fark edilemeyen durumlar içerik analizi ile birlikte ortaya çıkarılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Aynı zamanda içerik analizi, farklı alanlardaki konuların zaman içerisindeki eğilimlerini inceleyerek yansıtılmasını sağlamaktadır. Kısacası içerik analizi, herhangi bir alanda kullanılabilen kodlama ve veri yorumlama sürecidir (aktaran Arı, 2019). Bu amaçla araştırma kapsamında seçilen makalelerin içerikleri çeşitli değişkenler açısından analiz edilerek açıklanmaya çalışılmıştır.

Çalışma grubu

Örneklemin en iyi şekilde seçilebilmesi için araştırmacının evren hakkında fazla bilgi edinmesi ve konuya hâkim olması gerekmektedir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşğın, 2015). Bu gerekçeyle araştırmann çalışma grubu amaca yönelik örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Amaca yönelik örnekleme yönteminde araştırma kapsamında belli kriterleri karşılayan ve belli özelliklere sahip bireyler ya da veri kaynakları üzerinden çalışılmaktadır. Bu doğrultuda olayların ve olguların anlamlandırılması, açıklanması ve birbirleriyle olan ilişkilerinin tanımlanması amaçlanmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020). Araştırmanın çalışma grubu 'Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi' çevrim içi bilimsel veri tabanında 2000-2020 yılları arasında erişimine izin verilen 159 lisansüstü tezdendir. Tarama her lisansüstü derecesine göre ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Her lisansüstü derecesi için, ana sayfada yer alan tarama terimi bölümüne 'Piyano Eğitimi' anahtar sözcüğü, aranacak alan bölümünde ise 'tümü' seçeneği seçilmiştir. Bu tezlerin 111'i yüksek lisans, 44'ü doktora ve 4'ü sanatta yeterlik programlarında gerçekleştirilmiştir. İncelenen tezlerin kaynakçaları ekler bölümünde yer almaktadır. Tamamlanan bilimsel çalışmaların belli zamanlarda Tez Tarama Merkezi'ne eklendiği göz önünde bulundurularak, araştırmanın son tez taraması 01.01.2021 tarihinde yapılmıştır. Sonuç olarak bu çalışmanın çalışma grubu en son 01.01.2021 tarihinde yapılan tarama sonucunda elde edilen tezler ile sınırlıdır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada 2000-2020 arasında piyano eğitimi ile ilgili yayınlanan tezlerin 'Makale Sınıflama Formu' kullanılarak içerik analizi yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak Sözbilir, Kutu ve Yaşar (2012) tarafından geliştirilmiş Makale Sınıflama Formu uzman görüşü alınarak piyano eğitimi ile ilgili lisansüstü tezleri sınıflandırmaya uygun bir şekilde revize edilmiştir. Araştırmacılar tarafından revize edilen formun kapsam geçerliliğini yapmak üzere 3 uzman görüşü alınmıştır. Formdaki piyano eğitiminin alt konu başlıkları uzmanların görüşleri doğrultusunda tekrar düzenlenmiştir. Tez Sınıflama Formu, tezin künyesi, araştırma konusu, araştırma yöntemi, veri toplama araçları, örneklem ve analiz yöntemleri olmak üzere altı temel bölümden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler içerik analizinin amacına uygun olarak frekans analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Frekans analizi elde edilen verilerin yüzdesel ve oransal olarak görünme sıklığının nicel veriler şeklinde ortaya konmasıyla gerçekleştirilmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Frekans analizi içerik analizi çalışmalarında sıklıkla kullanılan bir veri analizi yöntemidir (Balci, 2005). Farklı kategoriler altında sınıflandırılan kelime ve kavramların sıklığı fazla olduğu durumlarda veriler tablolar halinde sunularak daha anlamlı hale getirilmeye çalışılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2018).

Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

İçerik analizinde kodlama işleminin niteliği araştırmanın güvenilirliği açısından önem arz etmektedir. Kodların belirlenmesi süreci dikkatle yürütüldüğünde çalışmada yüksek güvenilirlik sağlamak mümkün olmaktadır. Bunu sağlamak için kodları değerlendiren uzmanların güvenilirlik hesaplamasının yapılması gerekmektedir. Bu hesaplamada uzmanlar arasındaki uyumun %70'den yüksek olması beklenmektedir. Bu doğrultuda Güvenirlik=uzlaşma sayısı/ (uzlaşma sayısı + uzlaşmama sayısı) formülü kullanılmıştır (Tavşancıl ve Aslan, 2011). Çalışmada içerik analizi yapılarak sınıflandırılan tezler 6 uzman tarafından değerlendirilmiştir. 5 uzman sınıflandırmayı uygun bulmuş biriyle uzlaşma sağlanamamıştır. Güvenirlik= 5 / (5+1) = 0,83 olarak çalışmanın yüksek güvenilirlik sağladığı tespit edilmiştir. Bu çalışma araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde 2000-2020 yılları arasında piyano eğitimi ile ilgili ülkemizde yapılan lisansüstü tezlerin içerik analizinden elde edilen veriler sunulmuştur. Bu bağlamda bu tezlerin yayınlandığı yıl, çalışıldığı üniversitenin adı, lisansüstü derecesi, konusu, içerisinde kullanılan yöntemler ve veri toplama araçları, örneklem büyüklükleri ve analiz yöntemleri incelenmiştir. Tezlerin içerik analizinde farklı değişkenler doğrultusunda elde edilen verilerin tekrar edilme sıklıkları (f) ve yüzdelik (%) hesaplamaları tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablolarda tezlerin yayınlandıkları yıllara (Tablo 1), lisansüstü dereceleri (Tablo 2) ve üniversitelere (Tablo 3), araştırma konularına (Tablo 4), örneklem / çalışma gruplarına (Tablo 5), örneklem / çalışma grubu büyüklüklerine (tablo 6), araştırma yöntemlerine (Tablo 7), veri toplama araçlarına (Tablo 8) ve veri analiz yöntemlerine yönelik (Tablo 9) dağılımları yer almaktadır. Tablolarda içerik analizi ile sınıflandırılan konulara göre frekans ve yüzdelik hesaplamaları yapılarak veriler sunulmuştur. Her tablonun devamında tablo ile ilgili betimleyici açıklamalar yapılarak elde edilen bulgular yorumlanmaya çalışılmıştır.

Tablo 1.

2000-2020 Yılları Arasında Piyano Eğitimi ile İlgili Yapılan Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Toplam tez sayısı	Ulaşılan tez sayısı (f)	Yüzdelik (%)
2000	1	-	0,0
2001	9	4	2,5
2002	8	5	3,1
2003	5	2	1,3
2004	10	9	5,7
2005	10	4	2,5
2006	9	9	5,7
2007	6	6	3,8
2008	9	8	5,0
2009	9	9	5,7
2010	9	9	5,7
2011	7	7	4,4
2012	10	10	6,3
2013	7	7	4,4
2014	9	9	5,7
2015	6	6	3,8
2016	4	4	2,5
2017	5	5	3,1
2018	10	10	6,3
2019	29	29	18,2
2020	7	7	4,4
	179	159	100

Tablo 1’de 2000-2020 yılları arasında piyano eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımları verilmiştir. İlgili yıllar arasında Ulusal Tez Merkezi arama motorunda piyano eğitimi anahtar kelimesi ile 179 çalışmanın olduğu tespit edilmiştir. Ancak sadece erişim izni verilen 159 teze ulaşılmıştır. Tablo 1’de yıllara ait kaç çalışmanın yapıldığı ve ulaşılan tez sayıları ayrı sütunlarda belirtilmiştir. Tezlerin yıllara göre dağılımlarında 2019 yılının 29 çalışmayla öne çıktığı görülmektedir. Araştırmada 2019 yılında gerçekleştirilen tezlerin tümüne ulaşılmıştır. 2000 yılında ise sadece bir çalışmanın gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Araştırmada bu çalışmaya ulaşılamadığı için değerlendirmeye alınmamıştır. 2012 ve 2018 yıllarında ise piyano eğitimi ile ilgili gerçekleştirilen tezlerin tümüne erişim izni olduğu için tüm çalışmalara ulaşılmıştır. 2005 yılında piyano eğitim ile ilgili 10 çalışmanın gerçekleştirildiği görülmektedir. Ancak sadece 4’ünün erişime açık olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda piyano eğitimi ile ilgili tezlerin yıllara göre homojen bir dağılım sergilemediği söylenebilir.

Tablo 2.

2000-2020 Yılları Arasında Piyano Eğitimi ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Lisansüstü Derecelerine Göre Dağılımı

Lisansüstü Derecesi	Frekans (f)	Yüzdellik (%)
Yüksek lisans	111	69,8
Doktora	44	27,7
Sanatta Yeterlik	4	2,5
	159	100

Tablo 2’de belirtilen yıllar arasında piyano eğitimi ile ilgili yayınlanan lisansüstü tezlerin öğrenim dereceleri verilmiştir. Tablo 2’ye göre analiz edilen 159 lisansüstü tezin %69,8’ini yüksek lisans tez çalışmaları oluşturmaktadır. Bunu 44 çalışmayla doktora derecesi takip etmektedir. 2010 yılı itibariyle günümüze kadar doktora çalışmalarının daha da hız kazandığı, 44 çalışmadan 28’inin bu yıllar arasında gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Bu durum son on yılda farklı üniversitelerin müzik eğitimi bölümlerinde doktora programlarının açılması ya da bu programlara daha fazla öğrenci kabulü ile açıklanabilir. Ayrıca konservatuarlarda yüksek lisans sonrası doktora programına denk olarak gerçekleştirilen sanatta yeterlik programında belirtilen yıllar arasında sadece 4 tezin yapıldığı görülmektedir.

Tablo 3.

2000-2020 Yılları Arasında Piyano Eğitimi ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Çalışıldığı Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite Adı	Frekans (f)	Yüzdellik (%)
Gazi Üniversitesi	44	27,7
Selçuk Üniversitesi ³ / Necmettin Erbakan Üniversitesi	12	7,5
Marmara Üniversitesi	12	7,5
Bursa Uludağ Üniversitesi	10	6,3
Dokuz Eylül Üniversitesi	8	5,0
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	7	4,4
Trakya Üniversitesi	7	4,4

³ Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi’nin 27.12.2011 tarihinde Bakanlar Kurulu Kararı ile Necmettin Erbakan Üniversitesi’ne bağlanmıştır.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi	6	3,8
Tablo 3'ün devamı		
İnönü Üniversitesi	6	3,8
Atatürk Üniversitesi	5	3,1
Pamukkale Üniversitesi	5	3,1
Trabzon Üniversitesi ⁴ / Karadeniz Teknik Üniversitesi	5	3,1
Cumhuriyet Üniversitesi	4	2,5
Haliç Üniversitesi	4	2,5
Afyon Kocatepe Üniversitesi	3	1,9
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	3	1,9
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	3	1,9
Hacettepe Üniversitesi	2	1,3
Kocaeli Üniversitesi	2	1,3
Balıkesir Üniversitesi	1	0,6
Erciyes Üniversitesi	1	0,6
İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi	1	0,6
Ankara Üniversitesi	1	0,6
Ordu Üniversitesi	1	0,6
İstanbul Üniversitesi	1	0,6
İstanbul Okan Üniversitesi	1	0,6
Yeditepe Üniversitesi	1	0,6
Anadolu Üniversitesi	1	0,6
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	1	0,6
Akdeniz Üniversitesi	1	0,6
	159	100

Tablo 3'te 2000-2020 yılları arasında piyano eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çalışıldığı üniversitelere göre dağılımları verilmiştir. İlk sırada 44 çalışmayla Gazi Üniversitesi yer almaktadır. Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi Bölümü Tablo 3'te yer alan üniversiteler içerisinde ilk kurulan üniversite olma özelliği ile yapılan çalışmaların sıklık yüzdesinin (%27,7) diğer üniversitelere oranla yüksek olmasını açıklamaktadır. Selçuk ve Necmettin Erbakan Üniversiteleri 12 (%7,5) çalışmayla piyano eğitimi alanında en çok lisansüstü çalışmanın yapıldığı üniversite olarak ikinci sırada yer almaktadır.

Tablo 4.

2000-2020 Yılları Arasında Piyano Eğitimi ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Araştırma Konularına Göre Dağılımı

Konu Alanları	Frekans (f)	Yüzdellik (%)
Piyano öğretiminde çağdaş ve pedagojik yaklaşımlar	38	23,9

⁴ 18 Mayıs 2018 tarihine kadar Karadeniz Teknik Üniversitesi bünyesinde Fatih Eğitim Fakültesi adıyla faaliyet gösteren Fakülte, 18.05.2018 tarihli ve 30425 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan 7141 sayılı kanun ile Trabzon Akçaabat'ta kurulan Trabzon Üniversitesi'ne bağlanmıştır.

Tablo 4'ün devamı

Piyano eğitiminde hedeflere ulaşma durumu, hedeflere ulaşmayı etkileyen faktörler	28	17,6
Piyano eğitiminde besteci, eser ve metot incelemeleri	24	15,1
Ülkemizde piyano eğitiminin durumu	16	10,1
Piyano eğitiminde Türk müziği uygulamaları	15	9,4
Piyano eğitiminin gelişimsel etkileri	12	7,5
Piyano eğitiminde karşılaşılan problemler, çözüm önerileri	11	6,9
Piyano eğitiminde program geliştirme ve değerlendirme	7	4,4
Piyano eğitiminde teknolojinin kullanımı	5	3,1
Piyano eğitiminde ölçme/değerlendirme yaklaşımları	3	1,9
	159	100

Tablo 4'te 2000-2020 yılları arasında piyano eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin konularına göre dağılımları verilmiştir. Piyano öğretiminde çağdaş ve pedagojik yaklaşımlar konulu çalışmaların (n=38) en çok tercih edilen araştırma konusu olduğu tespit edilmiştir. Bunu piyano eğitiminde hedeflere ulaşma durumu ve hedeflere ulaşmayı etkileyen faktörler konulu çalışmaların takip ettiği görülmektedir. Piyano eğitiminde besteci, eser ve metot incelemeleri konulu çalışmalar ise 24 (%15,1) teze en çok tercih edilen konular arasında üçüncü sırada yer almaktadır. Piyano eğitiminde ölçme ve değerlendirme yaklaşımları (%1,9) ve piyano eğitiminde teknolojinin kullanılması (%3,1) konulu çalışmalar ise en az tercih edilen konular arasında bulunmaktadır.

Tablo 5.

2000-2020 Yılları Arasında Piyano Eğitimi ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Örneklem / Çalışma Gruplarına Göre Dağılımı

Araştırmanın Çalışma Grubu	Frekans (f)	Yüzdeler (%)
Müzik öğretmenliği bölümü öğrencileri	68	34,2
Piyano öğretim elemanları	31	15,6
Doküman (eser, metot vb.)	27	13,6
Güzel sanatlar lisesi öğrencileri	16	8
Özel piyano dersi veren öğretmenler	11	5,5
Güzel sanatlar liseleri piyano öğretmenleri	11	5,5
Özengen piyano eğitimi alan öğrenciler	11	5,5
Konservatuar öğrencileri	7	3,5
Güzel sanatlar fakültesi öğrencileri	5	2,5
Müzik öğretmenleri	2	1,0
Besteci ve piyanistler	2	1,0
Müziksel işitme, okuma ve yazma (MİOY) dersi öğretim elemanları	1	0,5
Müzik kurumu yöneticileri	1	0,5
Diğer (belirtilmemiş)	6	3

Tablo 5'te 2000-2020 yılları arasında piyano eğitimi ile ilgili hazırlanmış tezlerin çalışma grupları yer almaktadır. Toplam örneklem/çalışma grubu sayısı (199) ilgili tez sayısından (159) fazla olduğu ve bu farkın bazı çalışmalarda birden fazla farklı örneklem/çalışma grubu ile çalışılmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir. İçerik analizi yapılan 159 tez içeriğinin 68'inin (%34,2) çalışma grubunun müzik öğretmenliği bölümü anabilim dalı öğrencilerinin olduğu tespit edilmiştir. Bunu %15,6 (n=31) oranla piyano öğretim elemanları takip etmektedir. Araştırmacıların çalışma grubu olarak tercih ettiği bir başka veri kaynağının da dokümanlar (n=27) olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaların araştırma konuları kategorisinde en çok tercih edilen çalışma konularından birinin piyano eğitiminde eser ve metot incelemeleri olduğu tespit edilmiştir. Tablo 8 verilerinde belirtildiği gibi bu durum çalışma grubu olarak doküman seçiminin neden en çok tercih edilen veri toplama kaynaklarından biri olduğunu açıklamaktadır. Ayrıca 6 (%3) tezde herhangi bir örneklem /çalışma grubu belirtilmemiştir. Bu çalışmalar alanyazın derleme yöntemi ile yapılmıştır. MİOY dersi öğretim elemanları (n=1) ve müzik kurumu yöneticileri (n=1) ise %0,5 yüzdeler oranıyla en az tercih edilen örneklem / çalışma grubu olarak tespit edilmiştir.

Tablo 6.

2000-2020 Yılları Arasında Piyano Eğitimi ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Örneklem / Çalışma Grubu Büyüklüklerine Göre Dağılımı

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu Sayısı	Frekans (f)	Yüzdeler (%)
11-30	73	34,8
31-100	41	19,5
1-10	32	15,2
101-300	32	15,2
301-500	6	2,9
501 ve üstü	2	1
Diğer (belirtilmemiş)	24	11,4
	210	100

Tablo 6'da 2000-2020 yılları piyano eğitimi ile ilgili gerçekleştirilen tezlerin örneklem/çalışma grubu sayıları verilmiştir. Bazı tezlerde birden fazla örneklem/çalışma grubu ile çalışıldığı, bundan dolayı toplam örneklem/çalışma grubu büyüklüklerinin (210) ilgili tez sayısından (159) fazla olduğu tespit edilmiştir. İçerik analizi gerçekleştirilen 159 tez içeriğinin 73'ünde (%34,8) örneklem/çalışma grubu sayılarının 11-30 arasında tercih edildiği görülmektedir. 41 (%19,5) çalışmayla 31-100 örneklem/çalışma grubu sayısı takip etmektedir. Ayrıca örneklem/çalışma grubu sayısının 501 ve üzeri olduğu sadece 2 (%1) tez gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Bu çalışmalardan birinde örneklem sayısı 696 müzik öğretmenliği bölümü öğrencisi ile diğeri ise 750 güzel sanatlar lisesi öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca tezlerin 24'ünde araştırmaların örneklem/çalışma grubu sayıları verilmemiştir.

Tablo 7.

2000-2020 Yılları Arasında Piyano Eğitimi ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Araştırma Yöntemlerinin Dağılımı

Araştırma Yöntemleri	Frekans (f)	Yüzdeler (%)
Nicel yöntem		
Tarama modeli	59	36,6
DeneySEL model	28	17,4
Nitel yöntem		
İçerik analizi	17	10,6

Betimsel analiz	8	5
Tablo 7'nin devamı		
Durum çalışması araştırması	7	4,3
Olgu / bilim deseni	1	0,6
Tarihsel araştırma	1	0,6
Eylem araştırması	1	0,6
Karma Yöntem	29	18
Alanyazın Derleme	6	3,7
Diğer (belirtilmemiş)	4	2,5
	161	100

Tablo 7'de 2000-2020 yılları arasında piyano eğitimi ile ilgili gerçekleştirilen tezlerin araştırma yöntemlerine yönelik dağılımları görülmektedir. İçerik analizi yapılarak incelenen tezlerde araştırma yöntemi olarak en çok nicel yöntem yaklaşımlarında tarama modelinin (n=59) kullanıldığı görülmektedir. Bunu 29 (%18) teze karma yöntem yaklaşımı takip etmektedir. Deneysel yöntemle kurgulanan çalışmaların ise 28 (%17,4) teze üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir. Nitel yöntem yaklaşımlarından içerik analizi çalışmalarının 17 (%10,6) teze en çok tercih edilen araştırma yöntem yaklaşımlarından biri olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 8

2000-2020 Yılları Arasında Piyano Eğitimi ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerde Veri Toplama Aracı Kullanım Durumuna İlişkin Dağılımı

Veri toplama araçları	Frekans (f)	Yüzelik (%)
Anket	62	25,3
Görüşme / Mülakat Formu	42	17,1
Tutum / Kişilik / Algı Ölçekleri	35	14,3
Doküman / Video	25	10,2
Gözlem Formu	25	10,2
Test	20	8,2
Değerlendirme Formu	14	5,7
Kişisel Bilgi Formu	8	3,3
Dereceli Puanlama Anahtarı	4	1,6
Envanter	3	1,2
Teorik Analiz Formu	1	0,4
Hata formu	1	0,4
Diğer (belirtilmemiş)	5	2,0
	245	100

Tablo 8'de 2000-2020 yılları arasında piyano eğitimi ile ilgili gerçekleştirilen tezlerin veri toplama araçlarına yönelik dağılımları görülmektedir. Çalışmalarda 62 teze en çok tercih edilen veri toplama aracı olarak anket kullanıldığı tespit edilmiştir. Çalışmalarda en çok tercih edilen bir başka veri toplama aracının ise görüşme formu (n=42) olduğu tespit edilmiştir. Bunu sırayla tutum, kişilik ve algı ölçekleri

(n=35), doküman ve video kayıtları (n=25) ve gözlem formu (n=25) takip etmektedir. Ayrıca tezlerde en az tercih edilen veri toplama araçları olarak teorik analiz formu ve hata formu olduğu görülmektedir.

Tablo 9.

2000-2020 Yılları Arasında Piyano Eğitimi ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerde Analiz Yöntemleri Kullanım Durumuna İlişkin Dağılımı

Araştırmaların Veri Analiz Yöntemleri			Frekans (f)	Yüzdeler (%)
Nicel	Betimsel	Frekans/Yüzde	79	33,1
		Ortalama/Standart sapma	22	9,2
	Kestirimsel	Non-parametrik testler	39	16,3
		t-testi	18	7,5
		ANOVA	16	6,7
		Korelasyon	4	1,7
		Faktör analizi	3	1,3
		Diğer (belirtilmemiş)	3	1,3
		Nitel	İçerik analizi	26
	Betimsel analiz	20	8,4	
Diğer (belirtilmemiş)			9	3,8
			239	100

Tablo 9’da 2000-2020 yılları arasında piyano eğitimi ile ilgili gerçekleştirilen tezlerin veri analiz yöntemleri ile ilgili bulgular yer almaktadır. Tezlerde kullanılan veri analiz yöntemi olarak frekans ve yüzde hesaplamalarının 79 (%33,1) teze öne çıktığı görülmektedir. Bunu 39 (%16,3) teze non-parametrik testler takip etmektedir. İçerik analizi (n=26), araştırmacılar tarafından tercih edilen bir başka veri analiz yöntemi olarak öne çıkmaktadır. Çalışmalarda en az tercih edilen veri analiz yöntemi olarak korelasyon (n=4) ve faktör analizi (n=3) olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada 2000-2020 yılları arasında piyano eğitimi ile ilgili Türkiye’deki lisansüstü programlarda yürütülen tezlerin içerik analizi yapılarak belli kriterler altında eğilimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda belirtilen yıllar arasında gerçekleştirilen 159 teze ulaşılmıştır. Bu kapsamda değerlendirilen tezlerin yıllara göre dağılımları incelendiğinde 2019 yılının piyano eğitimi ile ilgili en çok çalışma yapılan yıl olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca genel olarak yılların homojen bir dağılım göstermediği söylenebilir. Karkin (2011)’ın 1989-1999 yılları arasında müzik bilimleri ile ilgili lisansüstü tezleri sınıflandırdığı çalışmasında 8 teze 1999 yılının ön plana çıktığı görülmektedir. Çalışmada 1989’dan 1999 yılına kadar gerçekleştirilen tezlerin artarak yani artı yönde doğrusal bir ivmeyle gerçekleştiği tespit edilmiştir. Çeşit (2015) ise Türkiye’de 1994-2014 yılları arasında viyola eğitimi ile ilgili yapılan tezleri incelediği çalışmasında 2009 ve 2010 yıllarının 6 tez ile öne çıktığını tespit etmiştir. Benzer bir çalışmada İnal ve Zahal (2020) piyano alanında 1987-2020 yılları arasında yayınlanan 425 ulusal tezi ve 210 makaleyi incelemişlerdir. Bu kapsamda piyano alanında yapılan tezlerin en çok 2019 yılında gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Tezlerin genelinde yıllara göre homojen olmayan bir dağılım görülmektedir.

Tezlerin lisansüstü dereceleri sınıflandırıldığında belirtilen yıllar arasında en çok yüksek lisans, en az sanatta yeterlik çalışmalarının yapıldığı tespit edilmiştir. Öztutgan (2016) Türkiye’de gitar eğitimi ile ilgili yapılan 125 lisansüstü tezi değerlendirdiği çalışmasında 94 yüksek lisans tezinin gerçekleştirildiğini belirtmektedir. Yıldırım Orhan (2011) Türkiye’de viyolonsel alanında yapılan 75

lisansüstü tezi farklı kriterler altında sınıflamıştır. Tezlerin lisansüstü derecelerine ilişkin verilerde yüksek lisans çalışmalarının 60 teze ilk sırada yer aldığını tespit etmiştir. Öztutkan ve Yıldırım Orhan'ın çalışmaları mevcut çalışma bulgularını desteklemektedir. Ayrıca Sonsel'in (2018) Türkiye'de 1994-2017 yılları arasında viyola eğitimi ile ilgili 74 lisansüstü tezi farklı değişkenler açısından değerlendirdiği çalışmasında da tezlerin lisansüstü derecelendirilme bölümünde en çok yüksek lisans tezinin olduğu görülmektedir. Ancak söz konusu çalışmada sanatta yeterlik tezlerinin 4 tez ile doktora tezlerinin önünde yer aldığı tespit edilmiştir. Mevcut çalışmada doktora tezleri sanatta yeterlik tezlerinden sayı olarak oldukça fazla bulunmaktadır. Bu doğrultuda müzik eğitiminin farklı alanlarında yapılmış doktora ve sanatta yeterlik tezlerinin sayılarının değişkenlik gösterdiği söylenebilir. Türkiye'de müzik eğitimi alanında yüksek lisans programlarının doktora ve sanatta yeterlik programlarından daha fazla olduğu bilinmektedir. Bu durum müzik eğitiminin hangi alanı olursa olsun yüksek lisans programlarında üretilen tezlerin sayısının doktora ve sanatta yeterlik tezlerine oranla daha fazla olma sebebi olarak açıklanabilir.

Araştırmada tezler yapıldığı üniversiteler kapsamında sınıflandırıldığında Gazi Üniversitesi'nin 44 teze ilk sırada yer aldığı tespit edilmiştir. Köşreli (2020) de Türkiye'de 2001-2018 yılları arasında ses eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin en çok gerçekleştirildiği üniversitenin Gazi Üniversitesi olduğu tespit etmiştir. Demirbatır (2001) 1985-2000 yılları arasında Türkiye'de yapılan müzik alanı ile ilgili tezlerin bibliyografyası konulu çalışmasında 199 tezi gerçekleştirildikleri üniversiteler göre sınıflamıştır. Bu kapsamda 58 tezin Gazi üniversitesinde yapıldığını tespit etmiştir. Kılıç Tapu (2018) müzik alanında 2010-2017 yılları arasında genel, özengen ve mesleki müzik eğitimi kapsamında 1325 adet lisansüstü tezi inceleyerek belli başlıklar altında sınıflamıştır. Bu kapsamda mesleki müzik eğitimi alanında 912 lisansüstü tez yapıldığı tespit edilmiştir. Bu tezlerin 671 tanesinin yüksek lisans tezi olduğu belirtilmiştir. Ayrıca mesleki müzik eğitimi alanında gerçekleştirilen çalışmaların 231'inin Gazi Üniversitesinde gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Araştırmada piyano eğitimi ile ilgili yapılan tezlerin üniversite bazında değerlendirildiğinde bazı çalışmaların müzik eğitimi ya da konservatuvarlar dışında farklı bilim dallarında gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Bunlardan biri Yeditepe Üniversitesi Antropoloji ABD'de gerçekleştirilen doktora çalışmadır. Bir diğer çalışma Anadolu Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim ABD'de gerçekleştirilmiştir. Ankara Üniversitesi'nde gerçekleştirilen çalışma ise Eğitimin Kültürel Temelleri ABD'de yürütülmüştür. Balıkesir Üniversitesi'nin Eğitim Bilimleri ABD'de de piyano eğitimi ile ilgili bir yüksek lisans tezi hazırlanmıştır. Bu durum piyano eğitiminin geniş bir perspektifle değerlendirilerek farklı alanlarda da kullanılabileceğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Piyano eğitimi ile ilgili tezlerin belli kriterler doğrultusunda sınıflandırıldığı bu çalışmada tezler konu bazlı değerlendirilmiş ve piyano eğitiminde çağdaş ve pedagojik yaklaşımlar konulu çalışmaların ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Piyano eğitiminin pedagojik yönü oldukça geniş bir çalışma kitlesine hitap etmektedir. Bu durum araştırmacıların piyano eğitiminde çağdaş ve pedagojik yaklaşımların farklı kitleler üzerindeki etkilerinin ne olduğu konusunda ilgisini çekmektedir. Piyano eğitiminde besteci, eser ve metot incelemeleri de bir diğer araştırmacılar tarafından tercih edilen çalışma konularından biri olduğu görülmektedir. Geboloğlu (2020) Türkiye'de klasik Türk müziği bestecileri ile ilgili yapılmış tezleri incelediği çalışmasında 193 teze ulaşmış ve bu tezlerin 76'sının eser incelemesi konulu olduğunu tespit etmiştir. Toptaş (2013) benzer bir çalışmada 1987 ve 2011 yılları arasında uluslararası sanat müziği bestecileri üzerine yapılan 201 lisansüstü çalışmayı incelemiştir. Tezler konu bazlı değerlendirildiğinde 135 tez konusunun eser incelemesi olduğu tespit edilmiştir. Bir başka çalışmada Üstün (2020) Türkiye'de üflemeli çalgılar alanında yazılmış 230 lisansüstü tezi incelemiştir. Çalışmasında tezleri konu bazlı değerlendirdiğinde eser inceleme çalışmalarının 74 teze öne çıktığını belirtmiştir.

Araştırmada tezlerin örneklem / çalışma grubu analizinde müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin en çok tercih edilen örneklem / çalışma grubu olduğu tespit edilmiştir. Çalışma gruplarının daha çok müzik öğretmenliği bölümü öğrencileri ve piyano öğretim elemanlarından oluşturulması, lisansüstü tezlerin gerçekleştirildiği kurumların üniversiteler olması ve çalışma grubuna kolay ulaşım sağlanması olarak açıklanabilir. Kılıç Tapu (2018) müzik alanında 2010-2017 yılları arasında mesleki müzik eğitimi alanında 192 lisansüstü tezi inceleyerek belli başlıklar altında sınıflamıştır. Tezlerin çalışma gruplarına göre dağılımlarında lisans bölümü öğrencileriyle 314 tez gerçekleştirildiği görülmektedir. Ayrıca çalışmalarda 11-30 arası örneklem/çalışma grubu daha çok tercih edildiği görülmektedir. Bu çalışmada araştırmacıların da daha çok 11-30 arasında örneklem/çalışma gruplarıyla çalışmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Tezlerin araştırma yöntemleri sınıflandırıldığında nicel yöntemlerden en çok tarama modelinin, nitel yöntemlerden ise en çok içerik analizi yönteminin kullanıldığı tespit edilmiştir. Karma yöntem yaklaşımı ise 29 çalışmayla en çok tercih edilen yaklaşımlardan biri olarak ön plana çıkmaktadır. Ayrıca 2011 ve öncesinde yapılan tezlerde karma yaklaşımı yerine nicel ve nitel yöntem ifadesi ile karma yöntem yaklaşımı ifade edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca tezlerde veri toplama aracı olarak en çok anket yönteminin kullanıldığı tespit edilmiştir. İçerik analizi yapılan 159 tezde en çok kullanılan araştırma yöntemi olarak tarama modelinin olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda tarama modellerinde sıklıkla kullanılan anket uygulamalarının ön plana çıkması bu durumu desteklemektedir. Tezlerin veri analiz yöntemleri incelendiğinde frekans ve yüzdelik hesaplamaların, non-parametrik testlerin ve içerik analizi yöntemlerinin ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmalarda non-parametrik testlerden Mann-Whitney U testinin en çok tercih edilen veri analiz yöntemi olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonunda elde edilen veriler ışığında aşağıda verilen sonuçlara ulaşılmıştır. Bu doğrultuda 2000-2020 yılları arasında gerçekleştirilen piyano eğitimi ile ilgili tezlerin;

1. Yıllara göre dağılımlarında homojen ya da doğrusal bir ivme göstermediği her yıl bu alana yönelik araştırma taleplerinin farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
2. Lisansüstü derece dağılımlarında sanatta yeterlik çalışmalarının ülkemizdeki müzik eğitimi lisansüstü program sayıları göz önünde bulundurulduğunda az sayıda olduğu tespit edilmiştir.
3. En çok tercih edilen konuları olarak çağdaş ve pedagojik yaklaşımların olduğu tespit edilmiştir.
4. Örneklem / çalışma gruplarının daha çok müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinden oluştuğu sonucuna varılmıştır.
5. Örneklem / çalışma grubu büyüklüklerinin daha küçük gruplardan oluştuğu sonucuna varılmıştır.
6. Daha çok tarama modeli ile tasarlandığı ve anket yönteminin en çok tercih edilen veri toplama aracı olduğu sonucuna varılmıştır.
7. Araştırma yöntemleri incelendiğinde karma yöntem yaklaşımının 2011 yılı ve öncesi çalışmalarda daha fazla kullanılmıştır.
8. Veri analiz yöntemlerinde en çok frekans ve yüzde hesaplamalarının tercih edildiği sonucuna varılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda aşağıda verilen önerilerde bulunulmuştur:

1. Bu çalışmada piyano eğitimi ile ilgili son 20 yıldaki lisansüstü tezlerin eğilimleri araştırılmıştır. Müzik eğitiminin farklı alanlarında yapılacak buna benzer araştırmalar Türkiye'deki araştırmacılara yol gösterici olabilir. Bu bağlamda müzik ile ilgili yeni araştırmaların sonuçları ışığında nitelik ve niceliklerinin artırılması alana katkı sağlayabilir.

2. Son yirmi yıl göz önüne alındığında piyano eğitimi alanında yapılan doktora ve sanatta yeterlik çalışmalarının çok az olduğu görülmektedir. Müzik eğitimi programlarında bu derecelerde eğitim alan araştırmacıların piyano eğitimi alanı ile ilgili çalışmalara daha fazla yönelerek alanı zenginleştirmeleri sağlanabilir.

3. Piyano eğitiminin farklı konu alanlardaki etkilerinin araştırıldığı çalışmaların artırılması alana zenginlik kazandırabilir.

4. Piyano eğitimi ile ilgili yapılan tezlerin daha çok müzik öğretmenliği lisans öğrencileri üzerinde gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Piyano eğitiminin müzik eğitimi içerisinde en geniş çalışma alanına sahip olduğu düşünüldüğünde farklı alanlarda, farklı büyüklükteki çeşitli kitleler ile kurgulanacak çalışmalar arttırılarak literatüre katkı sağlanabilir.

5. Belirtilen yıllar arasında piyano eğitimi ile ilgili yapılan tezlerin belli araştırma yöntemleri çerçevesinde kurgulandığı tespit edilmiştir. Lisansüstü çalışma yapacak araştırmacıların çalışmalarını ayrıntılı olarak geniş kapsamlı oluşturabilmeleri için araştırma yöntem ve analizleri derinlemesine özümsemelerinin gerekliliği sağlanabilir.

7. Piyano eğitimi ile ilgili gerçekleştirilen tezlerin büyük bir bölümünün veri toplama aracı olarak anket uygulamasını tercih ettiği belirlenmiştir. Farklı araştırma yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı tez çalışmalarının sayısının artırılması alana zenginlik kazandırabilir.

7. Sonuç olarak piyano eğitimi ile ilgili lisansüstü çalışmaların artırılmasının müzik eğitiminin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Arı, A. (Ed.). (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Konya: Eğitim Yayınevi.

Ataman, Ö., G. (2009). Ülkemizde flüt ve flüt eğitimi alanlarında yapılan lisansüstü tezler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 341-352.

Aydın, B. (2017). Yükseköğretim kurulu tez merkezinde (yöktez) yiyecek içecek işletmeciliği alanında kayıtlı bulunan tezlerin bibliyometrik analizi. *Disiplinlerarası Akademik Turizm Dergisi*, 2(1), 23-38. doi.org/10.31822/jomat.353951

Atilla, B. ve Akyürek, R. (2020). Examination of postgraduate theses on string instruments in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 15(9), 581-586.

Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Boran, İ. ve Şenürkmez, K., Y. (2018). *Kültürel tarih ışığında çoksesli batı müziği*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Bozan, M. (2012). Lisansüstü eğitimde nitelik arayışları. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 4(2), 177-187.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2018). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.

Çeşit, C. (2015). Türkiye’de viyola üzerinde yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 8 (38), 445-462. doi: 10.9761/JASSS3035

Cömert, M. ve Erim, A. (2018). Viyolonsel eğitimiyle ilgili araştırma sonuçlarının alana katkısı ve uygulanabilirliği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1). 107-129. doi.org/10.17240/aibuefd.2018-363890

Demirbatır, R. E. (2001). Müzik alanı yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik tez bibliyografyası. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1). 123-141.

- Efe, M. ve Sonsel, Ö., B. (2019). Orkestra alanında yazılmış yüksek lisans, sanatta yeterlik ve doktora tezlerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(41), 193-204. Doi: 10.29228/SOBIDER.32641
- Geboloğlu, B. (2020). Türkiye’de klasik türk müziği bestecileri ile yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *İdil Dergisi*, 65, 19-30. doi: 10.7816/idil-09-65-03
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Gökçe, O. (2019). *Klasik ve nitel içerik analizi*. Konya: Çizgi Kitapevi.
- Güler, A., Halıoğlu, M., B. ve Taşgın S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- İnal, İ. ve Zahal, O. (2020). *Piyano alanında yayımlanan ulusal tez ve makaleler üzerine bir içerik çalışması*. VI. Antalya: Uluslararası Müzik ve Dans Kongresi Bildirileri Kitabı.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 8. baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karkın, M. (2011). Müzik bilimleri alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 1(2), 143-149.
- Kılıç Tapu, I. (2018). *Sayısal verilerle müzik alanında çalışılan lisansüstü tezler (2010-2017)*. E-Kitap. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Kösreli, S. (2020). Türkiye’de ses eğitimi alanında yazılmış lisansüstü tezlere yönelik bir inceleme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 9(5), 3651-3668. doi.org/10.15869/itobiad.708104
- Murray, R. (2017). *How to write a thesis?* New York: Open University Press.
- Özmenteş, G. (2012, Nisan). Müzik eğitimi araştırmalarında disiplinlerarasılık ve müzik psikolojisinin ayrıcalıklı durumu. *10. ulusal müzik eğitimi sempozyumu*. Niğde, Türkiye, 757-774.
- Öztutgan, Z. (2016). Türkiye’de gitar alanında yapılan lisansüstü tezlerin analizi ve değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 684-708.
- Sağır, T. (2005). Müzik öğretmenliği bilim dallarında çalışılan lisansüstü tezlerin enstitü farklılıkları açısından değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 243-245.
- Sonsel, Ö. B. (2018). Türkiye’de viyola alanında yazılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(47), 340-359. doi.org/10.21764/maeuefd.403244
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F., G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözbilir, M., Kutu, H. ve Yaşar, M. D. (2012). *Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of papers published*, In J. Dillon ve D. Jorde (Eds). *The World of Science Education: Handbook of Research in Europe*, 341-374. Rotterdam: Sense Publishers.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri (1. baskı)*. İstanbul: Epsilon.
- Tebiş, C. ve Okay, H. (2013). Türkiye’de müzik sanatı ve eğitiminde keman ve viyola konulu lisansüstü tezlerin konu ve yöntem olarak incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports ve Science Education*, 2(2), 11-20.
- Türkmen, E., F. (2019). *Müzik eğitiminde öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Toptaş, B. (2013). Uluslararası sanat müziği bestecileri üzerine yapılan lisansüstü çalışmaları. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, Güz, 74-89.
- Uçan, A. (2018). *Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye’deki durum*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ünver, E. (2016). Neden ve nasıl sanat eğitimi. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 5(23), 865-878.
- Üstün, H. (2020). Türkiye’de üflemeli çalgılar alanında yazılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Balkan Müzik ve Sanat Dergisi*, 2(1), 26-41.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım Orhan, Ş. (2011). Türkiye’de viyolonsel alanında yapılmış yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlilik tezleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 701-716.
- Yılmaz, E. (2002). Yükseköğretim kurulu dokümantasyon merkezinden ulusal tez merkezine doğru. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 16(1), 41-60.

Eklr: Araştırmada yer alan tezler

- Acar, A., K. (2019). *Müzik teknolojilerinin başlangıç seviye grup piyano eğitiminde kullanılabilirliğine yönelik öğretim programı önerisi: midi piyano laboratuvar uygulamaları*. (Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 533781.
- Acemoğlu, Y. (2006). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Türkiye Cumhuriyetindeki güzel sanatlar liselerinde okutulan piyano dersi öğretim programlarının karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 204787.
- Akar, E. (2013). *Virtüöz piyanistlerin konser etütleri Chopin’den Prokofiev’e*. (Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 345219.
- Akcan Ünsal, A., S. (2011). *Piyano eğitimindeki motivasyon durumunun öğretim elemanı ve öğrenci açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 280680.
- Aknönder, O. (2019). *Uluslararası sertifikalı müzik eğitimi programlarının özengen müzik eğitimindeki yeri ve piyano alanındaki kazanımlar açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 645358.
- Akkuzu, O. (2012). *Piyano eğitiminde pedal kullanmada oluşan sorunlar ve müzik dönemlerinde kullanılan farklı stillerdeki pedal teknikleri*. (Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 328731.
- Akpınar, U. (2009). *Suzuki piano school volume 1 okul öncesi dönem piyano eğitimine başlangıç metodunun hedef ve hedef davranışlar açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 239265.
- Akyıldız, O. (2007). *Piyanoda poliritm öğrenme yaklaşımlarının etkililik düzeyleri*. (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 214850.
- Alptekin, G. (2020). *6-12 yaş grubu koruma ihtiyacı olan çocuklarda (kioç) piyano eğitiminin sosyal gelişimlerine etkileri*. (Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 648615.
- Araboğlu, A. (2009). *Frederic Chopin’in Nocturne’lerinin form, teknik ve icra yönünden incelenmesi*. (Sanatta yeterlik tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 241011.
- Ata, Y. (2007). *Güzel sanatlar fakültelerinde uygulanan piyano eğitiminin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 211924.
- Atalay, N. (2019). *Başlangıç piyano eğitiminde dört el çalışmalarının öğrenci başarı ve motivasyonuna yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri*. (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 550897.
- Avci, A. (2013). *Farklı liselerden mezun olan müzik öğretmenliği öğrencilerinin piyano çalma becerilerinin karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 342311.
- Aycan, M., O. (2011). *Eğitim fakültelerinde piyano eğitiminde kullanılan bazı parçaların armonik karmaşıklık düzeyi üzerinde bir çalışma*. (Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 278475.
- Aydiner, M. (2004). *Piyano eğitimi sürecinde karşılaşılabilen bedensel rahatsızlıklar ve bu rahatsızlıkların oluşmaması için müzik eğitimi anabilim dallarında alınabilecek önlemler*. (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 145013.
- Aydiner, M. (2008). *Piyano eğitiminde makamsal yapıdaki eserlerin seslendirilmesinde karşılaşılan teknik güçlükler ve model önerileri*. (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 227871.
- Aydınlı, D. (2012). *Gazi eğitim fakültesi müzik eğitimi 3. sınıf öğrencilerinin okul şarkılarını eşikleme ve transpoze becerilerinin geliştirilmesinde grup piyano öğretiminin etkisi*. (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 331672.

- Aydinoğlu, O. (2014). *Çağdaş Türk bestecilerinin piyano eserlerinin akademik piyano eğitimi açısından incelenerek eğitim seviyelerine göre sınıflandırılması*. (Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 372340.
- Babacan, E. (2010). *Başlangıç piyano eğitiminde algısal öğrenme stillerinin uygulanabilirliği*. (Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 264377.
- Bağrıyanık, Ö. (2019). *Üniversitelerde mesleki müzik eğitimi alan görme engellilerde piyano eğitiminde karşılaşılan sorunlar (ankara ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 590029.
- Bakıoğlu, Ç. (2012). *Müzik öğretmenliği programı öğrencileri ile devlet konservatuvarı müzik bölümü öğrencilerinin piyano çalgısına yönelik tutumlarının karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 321923.
- Bakıoğlu, Ç. (2019). *Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin piyano dersine yönelik tutumları ile piyano dersi başarıları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi, Trabzon). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 558320.
- Bakıoğlu, Ç. (2019). *Piyano eğitiminde eser analizine dayalı çalışma yapmanın deşifreye akademik başarıya ve tutuma etkisi*. (Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 554671.
- Başalan, F. (2017). *Hedeften haberdar etmenin piyano çalışma sürecine etkisi*. (Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 481295.
- Bayazıt Karademir, E. (2014). *Güzel sanatlar liseleri müzik bölümü öğrencilerinin piyano dersi başarısını etkileyen etmenlere ilişkin ders öğretmenlerinin görüşleri (ege bölgesi örneği)*. (Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 375678.
- Bekan, T. (2019). *Okul öncesi dönemde piyano eğitiminde karşılaşılan problemler ile ilgili öğretmen görüşleri*. (Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 561102.
- Bekar, B., Ö. (2019). *Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin piyano dersi hedeflerine ulaşmalarını etkileyen faktörler*. (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 551251.
- Bulut, F. (2002). *Çağdaş Türk piyano müziği eserlerinin piyano eğitimi açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 113217.
- Bulut, F. (2008). *Piyano eğitiminde geleneksel türk halk müziği kaynaklı eserlerin seslendirilmesine yönelik oluşturulan bir "çoklu analiz modeli" ve bu modelin öğrenci başarısı üzerine etkileri*. (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 219047.
- Cerit, E. (2010). *Gazi eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel piyano çalışma yöntemleri ile bazı değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 279597.
- Çağlak Eker, T. (2019). *Joaquín Rodrigo'nun piyano sonatlarının form, armonik, teknik ve müzikal analizi*. (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 536763.
- Çağlak, T. (2015). *Müzik öğretmenliği programı piyano derslerinde tek el eserlerin kullanılabilirliği*. (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 421453.
- Çakıcı, A. (2007). *Bela Bartók'un müzik stili ve 3. piyano konçertosu*. (Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 220996.
- Çalışkan, G. (2019). *Piyano dersi alan ilkökul öğrencilerinin akademik başarılarına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 556096.
- Çavuş, T. (2015). *Trakya üniversitesi devlet konservatuvarı müzik ve bale ortaokulu ve müzik ve sahne sanatları lisesi devrelerinde yardımcı piyano eğitiminin öğrenciyeye katkıları*. (Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 418079.
- Çelik Nayır, Y. (2018). *Güzel sanatlar liselerinde piyano eğitiminin teknik ve pedagojik açıdan incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 495724.
- Çetiner, Ö., S. (2008). *Türk musikisi devlet konservatuvarlarında piyano eğitiminin işlevselliği*. (Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 235644.
- Çetinkaya, Y. (2016). *Makamsal özellikteki piyano eserlerinin bilişsel çözümlemeli öğretimine yönelik öğrenci tutumları*. (Sanatta yeterlik tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 421700.

- Çevik, D., B. (2002). *Claude Debussy ve piyano eğitimi*. (Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 112857.
- Çiçek, V. (2016). *Güzel sanatlar liselerinde piyano eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri (Karadeniz Bölgesi Örneği)*. (Yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi, Ordu). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 423467.
- Çoban, G. (2019). *Seçilmiş Bolu türkülerinin piyano uyarlamalarının gsl piyano müfredatında kullanılabilirliğinin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 575351.
- Çoban, Ö. (2012). *Marmara bölgesindeki müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin orta öğretimdeki piyano eğitimlerine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 342252.
- Çoşkun, Ö. (2015). *Yaygın müzik eğitimi kurumlarındaki piyano eğitiminin niteliği ve öğrenci profilleri*. (Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 419297.
- Çoşkun, Ö. (2020). *Mithat Fenmen'in sanat yaşamı ve piyano eğitimine katkıları üzerine bir araştırma*. (Sanatta yeterlik tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 626337.
- Demirtaş, H., O. (2013). *Müzik öğretmeni adaylarının barok dönemi eserlerinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. (Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 351012.
- Develi, M. (2011). *"Denes Agay's Learning to Play Piano I" piyano eğitimine başlangıç metodunun hedef ve hedef davranışlar yönünden incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 288402.
- Dincer, M. (2019). *Ludwig Van Beethoven'ın opus 2 no.1 piyano sonatı birinci bölümünün incelenmesi ve öğretimine yönelik öneriler*. (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 559051.
- Doğan, C. (2018). *Anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların matematiksel akıl yürütme becerilerine piyano destekli müzik etkinliklerinin etkisi*. (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 526122.
- Durgun, M. (2018). *Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin piyano dersi motivasyonlarının piyano dersi başarısı ile olan ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 511091.
- Ekinci, H. (2004). *Eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalı piyano derslerinde karşılaşılan teknik alıştırma sorunu: hedefe uygun teknik alıştırma örnekleri*. (Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 149479.
- Elmas, E. (2019). *Piyano eğitiminde türkü kullanımının öğrenci motivasyonuna etkisi*. (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 550202.
- Erel, P. (2012). *Tekirdağ güzel sanatlar ve spor lisesi 1. 2. 3. ve 4. sınıflarda piyano öğretiminde karşılaşılan zorluklar ve çözüm önerileri*. (Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 342293.
- Eroğlu, Ö. (2004). *Piyano eğitiminde kullanılan sonatlara ilişkin teknik çalışma yöntemleri*. (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 159630.
- Eroy, O. (2014). *Türk müziği ezgilerinin modern armoniyle düzenlenerek piyano eğitiminde kullanılması*. (Doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 388102.
- Ertürk, Y. (2018). *Müzik öğretmenliği lisans programındaki müziksel işitme okuma yazma eğitiminin piyano eğitimine etkisine yönelik öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 502010.
- Göğüş, C. (2007). *Mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda ulusal müzik kültürüne dayalı başlangıç piyano eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri (Ankara ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 205407.
- Göher, F. (2002). *Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda piyano eğitiminde pedal kullanımı*. (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 137546.
- Göksel Erdal, G. (2005). *Koordinatif-kondisyonel motorik özelliklerin geliştirilmesine yönelik antrenmanların piyano çalma performansına olan etkilerinin incelenmesi ve piyano tekniğinin hareket analizi*. (Doktora tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 194756.

- Görsev, A. (2006). *Abant izzet baysal üniversitesi müzik eğitimi anabilim dalı son sınıf öğrencilerinin "piyano eğitimi", "müzik teorisi ve işitme eğitimi" ve "eşlik (korepetisyon)" dersleri ile okul şarkılarına doğaçlama eşlik becerileri arasındaki ilişkiler.* (Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 189615.
- Grancıer Okay, N. (2010). *Piyano performansının değerlendirilmesi.* (Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 261969.
- Guseynova, O. (2019). *Bireysel öğrenme modeli olarak üç ezberleme tekniğinin amatör yetişkin piyano sınıfındaki etkileri.* (Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 551852.
- Güdek, B. (2004). *T.C. üniversiteleri güzel sanatlar fakültesi müzik bilimleri bölümü ve konservatuar müzikoloji bölümü öğretim elemanları ile son sınıf öğrencilerinin piyano eğitimine ilişkin sınıf öğrencilerinin piyano eğitimine ilişkin görüşleri.* (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 144899.
- Güleç Ersoy, K., S. (2010). *Altı yaş çocuklarının piyano eğitimine hazırlanmalarında kullanılan yöntemlerin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 279968.
- Gültek, B. (2004). *Piyano eğitiminde varolan eğitim ekollerinin felsefeleri ve günümüz çalışmalarında kullanılabilirlikleri hakkında öğretim elemanlarının görüşleri.* (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 144544.
- Gürman, U. (2019). *Piyano eğitiminde synthesia programının öğrenci başarısı üzerine etkisi: Kahramanmaraş ili nurhak ilçesi örneği.* (Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 548800.
- Hasanova, A. (2008). *Türkiye'de ve Azerbaycan'da müzik eğitimi veren kurumların ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde verilen piyano eğitimi programlarının değerlendirilmesi.* (Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 235738.
- Hoşcan Gökber, C. (2020). *Çalgı eğitimine yönelik öğrenme stratejilerine dayalı program tasarısının hazırlanması ve uygulaması.* (Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 647071.
- Huseynova, E. (2019). *Özengen piyano eğitiminin 7-12 yaş grubu çocukların dikkat becerileri üzerine etkisi (Bursa ili örneği).* (Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 590099.
- Işıkdemir, B. (2017). *6-11 yaş çocuklara yönelik başlangıç piyano metotlarının incelenmesi ve piyano eğitimcilerinin görüşleri.* (Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 481783.
- Işıkdemir, T. (2019). *5-6 yaş çocukların piyano eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve eğitimci görüşleri.* (Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 541045.
- Kahramansoy, C. (2006). *Müzik öğretmenliği programlarında görevli piyano öğretim elemanlarının müzik alan bilgisini derse transferi: Bir üniversite örneği.* (Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 188596.
- Kaleli, Y., S. (2014). *Müzik öğretmeni adaylarının piyano eğitimi sürecinde kazandıkları teknik davranışların incelenmesi: necmettin erbakan üniversitesi örneği.* (Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 456558.
- Kaleli, Y., S. (2018). *Piyano eğitiminde 5e modeli ve öğrenme stillerine dayalı uygulamaların başarı, kalıcılık ve tutuma etkisi.* (Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 510815.
- Kalkanoğlu, B. (2007). *Okul şarkılarının müzik öğretmenlerinin bilgi ve beceri düzeyine göre piyano ile eşliklenmesine yönelik bir model önerisi.* (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 214552.
- Kalkanoğlu, B. (2018). *Bilgisayar destekli piyano öğretiminin öğrenci performansı üzerindeki etkilerinin araştırılması (home concert xtreme örneği).* (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 529322.
- Karabeyoğlu, B. (2016). *Muammer Sun'un piyano için yurt renkleri (1.defter) ve necdet levent'in piyano için on parça eserlerinin piyano eğitimi açısından incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 524449.
- Karaman, S. (2018). *GÜGEF güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalı 2014-2015'te yürürlüğe giren programa tabi lisans 4 öğrencilerinin okul şarkılarına piyano ile eşlik edebilme bilgi ve becerilerine ilişkin görüşleri.* (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 527327.

- Karanis, G. (2011). *Eğitim fakülteleri müzik eğitimi anabilim dallarında bulunan piyanoların sayı ve nitelik bakımından yeterlilik durumuna ilişkin öğrenci görüşleri*. (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 290622.
- Kaynak, T. (2004). *Okulöncesi çocuklara yönelik piyano metotlarının incelenerek kullanılma durumlarının saptanması*. (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 145031.
- Kaynak, T. (2011). *Piyano eğitimi yarıyıl sonu sınavlarında öğrenci performansının rubrik ile ölçülmesi*. (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 290513.
- Kılıç, I. (2003). *Eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin piyano eğitiminde başarıyı etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 133936.
- Koç, S. (2020). *Yirminci yüzyıl müziği eserlerinin piyano eğitiminde uygulama durumunun öğretim elemanı görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 609973.
- Kodak, E. (2005). *Türkiye’de cumhuriyet döneminde yetişen piyanistlerin türk müzik kültürü içindeki yeri*. (Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 188692.
- Köse, Y. (2013). *Piyano eğitiminde hızlı deşifre teknikleri üzerine bir çalışma*. (Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 344860.
- Kuaoglu Tonger, S. (2013). *Piyanonun Türk kültürüne uyumunun, eğitim fakülteleri bünyesinde incelenmesi*. (Doktora tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 349001.
- Kurtuldu, M., K. (2007). *Bilgi işleme modeline dayalı piyano eğitiminde genel öğrenme stratejilerinin yeri ve görsel imajlar oluşturma yönteminin kullanılabilirlik düzeyi*. (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 207083.
- Kutluk, Ö. (2001). *Türkiye’deki müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda piyano eğitimi*. (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 114821.
- Küpana, M., N. (2008). *Müzik öğretmeni adaylarının piyano pedagojisine yönelik algıladıkları yeterlilikler*. (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 226406.
- Küpana, M., N. (2011). *Müzik öğretmeni adaylarına yönelik geliştirilen piyanoda deşifre öğretimi programının etkililiğinin sınanması*. (Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 298534.
- Lehimler, E. (2012). *Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda bilgisayar derslerinde öğretilen müzik programlarının ve yazımlarının piyano eğitimine katkılarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 319643.
- Lehimler, E. (2018). *Grup piyano öğretiminin artistik ve işlevsel piyano becerilerinin geliştirilmesine etkileri*. (Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 534539.
- Mete, M. (2004). *Güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik öğretmenliği anabilim dalında piyano öğretiminde kullanılan czerny op. 599 etütlerinin piyano eğitimi açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 145141.
- Minez, T. (2012). *Piyano eğitiminde rubrik ile geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerinin karşılaştırılması (İnönü üniversitesi örneği)*. (Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 314196.
- Modiri, I., G. (2002). *Polifoni’nin piyano eğitimindeki önemi*. (Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 123136.
- Modiri, I., G. (2009). *Okul öncesi dönemi 60-72 aylık çocuklar için çoklu zekâ kuramına göre düzenlenmiş bir müzik eğitimi ve bireysel enstrüman eğitimi programı geliştirilmesi: piyano eğitimi örneği*. (Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 250903.
- Mumcu, M., D. (2002). *Anadolu güzel sanatlar liselerinde uygulanan piyano eğitiminin programı, öğretmen, öğrenci ve çalışma ortamı değişkenlerine göre değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 121936.
- Okan, H. (2009). *Piyano eğitiminde yansıtıcı düşünmenin kullanımı ve etkililiği (devlet konseratuvarları ses eğitimi anasanat dalları örneği)*. (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 228386.
- Okay, B., D. (2013). *Caz piyano müziğinin piyano eğitiminde kullanılabilirliği*. (Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 349938.

- Otacıoğlu, S., G. (2005). *Müzik öğretmenliği piyano eğitimi dersi için bir model denemesi*. (Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 187745.
- Öbek, C. (2014). *Güzel sanatlar liseleri müzik bölümlerinde verilen Türk müziği çalgı eğitimi ile piyano dersi başarı durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 348750.
- Ömür, Ö. (2003). *Piyano eğitiminde nöro linguistik programlama tekniklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri*. (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 140113.
- Özçelebi, B. (2008). *5-6 yaş grubu piyano eğitimi gören ve piyano eğitimi görmeyen çocukların motor becerilerinin karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 227860.
- Özçelik, Ö., A. (2001). *Suzuki yönteminin piyano eğitiminin başlangıç aşamasına uyarlaması*. (Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 015047.
- Özçelik, Ö., A. (2009). *Suzuki yetenek eğitimi ve bartok mikrokosmos yöntemleriyle özengen piyano eğitiminde yoğunlaşma becerisi*. (Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 249496.
- Özçimen, A. (2001). *Türkiye'de müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda başlangıç piyano öğretiminde uygulanan yöntem ve tekniklerin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 110609.
- Özdemir, Y., U. (2020). *Piyano eğitiminde bilişsel gelişimi destekleyici öğretim programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi*. (Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 638805.
- Özelma, Y. (2015). *Piyano eğitiminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinde genel yetenek düzeyine etkisi*. (Doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 426412.
- Özer, B. (2014). *Piyano eğitiminde çözümleme destekli çalışma metodunun işlevsel piyano çalma becerilerine etkisi*. (Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 373635.
- Özer, Z. (2010). *Bursa zeki müren güzel sanatlar ve spor lisesi müzik bölümü piyano dersinde kullanılan anlamlandırma stratejilerinin öğrencilerin öğrenme düzeylerine ve tutumlarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
- Özkan, V. (2020). *Yetişkin piyano eğitiminde kendi başına öğrenme yaklaşımının piyano metotları açısından incelenmesi*. (Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 634649.
- Öztürk, B. (2006). *Piyano eğitiminde video kamera dayalı mikro öğretim yönteminin öğrenci başarısına etkisi*. (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 215366.
- Öztürk, S. (2011). *Müzik piyano eğitiminin müzik öğretmenin mesleki yaşamına katkısı*. (Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 286851.
- Özyazıcı, F. (2019). *Piyano eğitiminin ilk beş yılı için; seçilmiş repertuar ve metotlar ışığında uygulanabilecek pedagojik yöntemler*. (Sanatta yeterlik tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 549355.
- Peşinci, F., A. (2014). *Kodály yönteminin saygun ve bartok piyano repertuarına uygulanması*. (Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 375242.
- Petenkaya, S. (2006). *Piyano öğrencilerinin barok dönem süslemelerine ilişkin bilgi ve performans düzeylerinin saptanması*. (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 189713.
- Pirgon, Y. (2009). *Piyano eğitiminde karşılaşılan teknik güçlüklerin aşılmasına yönelik bir uygulama*. (Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 234765.
- Pirlibeylioğlu, B. (2015). *Müzik eğitimi anabilim dalı 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin piyano performansı özyeterlik algıları ile piyano öğretim elemanlarının öğrencilerin piyano performansı hakkındaki görüşleri (Ege bölgesi örneği)*. (Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 406999.
- Sağ, M. (2019). *Müzik eğitimi anabilim dalı lisans öğrencilerinin piyano eğitiminde kullanılan terim ve işaretleri bilme durumu*. (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 551864.

- Sarıkaya, M. (2018). *Piyano eğitiminde etüt çalmanın önemi, gerekliliği ve çalışma prensiplerine yönelik öğrenci görüşleri.* (Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 494309.
- Saygı, C. (2004). *W. A. Mozart'ın Viyana sonatınları'nın formasal analizi ve piyano eğitimine katkıları.* (Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 145224.
- Serin Özparlak, Ç. (2019). *Piyano eğitiminde makamsal eserlerin seslendirilmesinde öğrencilerin hazırbuluşluğuna yönelik çalışma önerileri.* ((Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 537614.
- Sevilla, L. (2019). *9-15 yaş arası piyano eğitimi alan çocukların müzikal özgüven düzeylerinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 578456.
- Sözgötürmez, G. (2019). *Müzik öğretmeni adaylarının piyano dersi motivasyonları ile tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yüksek lisans, Marmara Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 564698.
- Şahin, d. (2017). *Eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı 1. sınıf öğrencilerinin piyanoda karşılaştığı teknik sorunlar.* (Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 480174.
- Şahin, P. (2017). *Güzel sanatlar liselerinde piyano öğretimi sürecinin öğretmen ve öğrenci görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi.* (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 485914.
- Şen, M. (2012). *Türkiye'de müzik eğitimi veren güzel sanatlar fakültelerindeki temel piyano dersinde kullanılan metotların incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 328738.
- Tezer, A., E. (2010). *Anadolu güzel sanatlar liselerinde piyano eğitimi alan öğrencilerin karşılaştıkları teknik problemlerin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 265527.
- Timur, S. (2019). *Van güzel sanatlar lisesinde görev yapan piyano öğretmenlerinin piyanoda deşifre kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 578177.
- Toptaş, B. (2008). *Güzel sanatlar eğitimi anabilim dalı müzik öğretmenliği programlarında piyano eğitimine deneysel yaklaşım.* (Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 221264.
- Toptaş, B. (2012). *Halk türkülerinin sistematik olarak piyano eğitiminde kullanılması.* (Doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 314237.
- Toy, A. (2019). *Güzel sanatlar fakültesi müzik bölümü öğrencilerinin piyano çalışma alışkanlıklarını etkileyen faktörler.* (Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 575019.
- Turan, E. (2009). *Piyanoda pedal kullanma teknikleri.* (Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 257037.
- Tuzcu, Ö. (2016). *Piyano eğitiminde özdüzenlemeli öğrenme ve öğrenme stilleri ile akademik başarı arasındaki ilişki.* (Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 437081.
- Tüfekçi, K. (2010). *Gaziosmanpaşa üniversitesi eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümünde mevcut piyano durumunun değerlendirilmesi.* (Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 263602.
- Tüfekçi, S. (2017). *Müzik öğretmeni adaylarının romantik dönem piyano eserlerinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri.* (Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 470968.
- Uçar, M. (2015). *5-9 yaş aralığındaki çocukların piyano eğitiminde öğrenmeyi sağlayıcı ve destekleyici görsel materyal geliştirme.* (Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 415771.
- Umuzdaş, M., S. (2010). *Piyano eğitiminde süreç ve ürün değerlendirilmesinin öğrencilerin erişim düzeylerine etkisi.* (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 279704.
- Uzun, N., B. (2006). *Van ağısı'de piyano öğretiminde öğrencilerin algularına göre üç tekniğin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 189045.
- Uzuner, Ö. (2001). *R. Schumann'ın gençlik albümü'nün piyano eğitimindeki yeri ve önemi.* (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 114640.

- Ünal Akbulut, E. C. (2010). *Başlangıç piyano eğitimi için düzenlenmiş Türk ezgileri*. (Doktora tezi, İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
- Ünal, B. (2019). *Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin piyano dersine yönelik öz yeterliliklerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 574643.
- Ünal, İ. (2006). *6-8 yaş çocukları için piyano eğitimi veren kurumlarda öğretmenlerin başlangıç aşamasında, piyano öğretim yöntemlerinden biri olarak yaratıcı dramaya ilişkin görüşleri*. (Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 206020.
- Ünal, Z., O. (2008). *Probleme dayalı öğrenme modelinin piyano ve öğretimi alanındaki yeterlilik algısına etkisi*. (Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 233348.
- Ünlü, L. (2014). *Piyano eğitiminde video destekli öğretim yönteminin çağdaş türk müziği eserlerini seslendirmedeki etkisi*. (Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 366531.
- Yalhoğlu, D. (2019). *4-6 yaş çocukların piyano eğitiminde kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin uzman piyano eğitimcilerinin görüşleri*. (Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 603347.
- Yaşar, A., N. (2019). *Piyano eğitiminde öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile piyano performanslarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 602106.
- Yaşmut, B. (2013). *Piyano eğitiminin müziksel işitme, okuma ve yazma davranışlarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 356789.
- Yıkılmazoğlu, A. (2006). *Anadolu güzel sanatlar liseleri, lise iii müzik sınıfında okuyan yatılı ve gündüzlü öğrencilerin piyano başarıları arasındaki farklar*. (Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 188074.
- Yılmaz, G. (2006). *Güzel sanatlar lisesine yeni başlayan piyano öğrencilerinin biyolojik, psikolojik ve müzikal yönden incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 206704.
- Yılmaz, Ö., B. (2018). *F. Chopin op. 10, 12 no'lu "ihtilal" etüdüünün piyano tekniği yönünden incelenmesi ve piyano eğitiminde ileri düzey piyanistlik becerilerine olan katkıları*. (Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 531287.
- Yılmazlar, E. (2004). *Müzik öğretmeni adaylarının başlangıç piyano öğretiminde uyguladıkları yöntem ve tekniklerin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 147505.
- Yiğit, E., E. (2020). *Extended piyano teknikleri'nin incelenmesi ve piyano eğitiminde kullanımına ilişkin besteci görüşleri*. (Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 620148.
- Yokuş, H. (2005). *Ülkemizde Türk halk müziği kaynaklı piyano eserlerinin piyano eğitiminde uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 188680.
- Yokuş, H. (2009). *Piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik etkinliklerin performans başarısına ve üstbilişsel farkındalığa etkisi*. (Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 250921.
- Yurdakul, A., N. (2019). *Franz Liszt'in transcendentallerinin teknik ve icra yönünden incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 552112.
- Yücetoker, İ. (2009). *Müzik eğitimi anabilim dalı piyano öğretim elemanlarının ve öğrencilerinin mevcut piyano eğitiminin durumuna ilişkin görüşleri*. (Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 234972.
- Yücetoker, İ. (2014). *John Stanley Volunterilerinin piyano eğitimi repertuarındaki yeri ve öneminin incelenmesi*. (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 366322.
- Yün, M. (2019). *Mesleki piyano eğitimi sürecinde metronom kullanımına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri*. (Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 600105.
- Zeren, D. (2012). *Güzel sanatlar ve spor liseleri'nin müzik bölümlerinde piyano eğitimi sürecinde Türk müziği makam dizilerinin kullanılma durumlarına yönelik bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 320509.

Determination of Trends of Postgraduate Theses in the Field of Piano Education in Turkey

Türkiye’de Piyano Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Eğilimlerinin Belirlenmesi

Extended Abstract:

The first thing a researcher must do before carrying out his/her study is to conduct a literature review related to the field or the subject he/she wants to research. Studies conducted in the literature provide the researcher to create a general framework by guiding the study. For this reason, the study is important in terms of guiding researchers who will write postgraduate theses or articles in the field of music.

This study aims to investigate the postgraduate theses on piano education written between the years of 2000-2020 in terms of various variables and to determine the direction of the trend of the theses. Studies have been classified in line with the year the theses were published, the university where they were conducted, the graduate degree, the research subject, sample / study group, research methods and analysis and their frequencies were determined. The study group determined by using a purposeful sampling method consisted of 159 theses that were allowed to access by scanning with the keyword ‘piano education’ in the National Thesis Search database. In the research, the "Article Classification Form" developed by Sözbilir, Kutu and Yaşar (2012) was used as a data collection tool after being revised specifically for the field. These were analysed using the content analysis method and data analysis was carried out by frequency and percentage method. In the findings section, the data obtained through a content analysis were presented and interpreted in the form of tables under different variables.

In the study, considering the years of publication of theses on piano education between 2000 and 2020, it was seen that most publications were made in 2019. It was also determined that the situations of the theses published in other years didn’t exhibit a homogeneous distribution and that the theses show an acceleration in a positive or negative direction according to the years.

When the universities where the theses were carried out were evaluated, it was seen that Gazi University came to the fore with 44 theses. The fact that Gazi University Music Education Department is one of the first institutions opened in our country can be shown as a reason for this situation. In addition, it was determined that some theses about piano education were written in different departments of some universities. One of these is a doctoral thesis conducted at Yeditepe University, Department of Anthropology. Another study was carried out in Anadolu University, Department of Curriculum and Instruction. The other study was carried out in Ankara University, Department of Cultural Foundations of Education. Also, a master's thesis on piano education was written in the Educational Sciences Department of Balıkesir University. This situation can be accepted as an indicator that piano education can be evaluated from a broad perspective and can be used in different fields.

When the graduate degrees of the theses were evaluated, it was determined that the master's thesis (n = 111) was the most prepared one. It was also seen that there are few studies of proficiency in arts (n = 4).

When the topics of the theses were evaluated, it was seen that subjects on pedagogical and contemporary approaches in piano teaching came to the fore. This situation can be explained with the pedagogical aspect of piano education being the most preferred research subject thanks to its appeal to large masses and its predisposition to interdisciplinary studies.

It was observed that the students of the music teaching department were the most preferred sample / study group by the researchers. The reason for this choice is that these institutions are institutions where postgraduate studies are carried out and also the study groups in these institutions are easily accessible.

When the sample / study group sizes of the theses were evaluated, it was seen that the researchers preferred to work with groups between 11-30 members. When the research methods of the theses were classified, it was seen that among the quantitative methods, the survey model took first place with 59 studies. In addition, it was determined that the survey method was used as the most preferred data collection tool in the researches. When the data analysis methods of the theses were examined, it was determined that frequency and percentage calculations, non-parametric tests and content analysis methods came to the fore. In addition, among the non-parametric tests, the Mann-Whitney U test was found to be the most preferred data analysis method. In addition, it was observed that the researchers used quantitative and qualitative method approaches together, but they did not use the term of mixed design approach till 2011. However, after 2011, the term mixed design approach started to be used in studies.

Various suggestions were made by the researcher in the light of the data obtained in the study. It was determined that the theses on piano education were mostly carried out on pre-service music teachers. Considering that piano education is the largest field of study in music education, it is thought that it will contribute to the literature by increasing the studies to be conducted in different fields and with different participants.

Considering the last twenty years, it was seen that there were very few doctoral and proficiency in art theses in the field of piano education. It can be ensured that researchers who take education at these degrees in music education departments can focus more on studies related to the field of piano education and enrich the field.

It was determined that the theses on piano education between the specified years were constructed within the framework of certain research methods. It can be ensured that the researchers who will do postgraduate studies should assimilate research methods and analyze in-depth so that they can compose their studies in detail.

It was also determined that most of the investigators preferred survey method as a data collection tool while preparing these theses on piano education. It is thought that increasing the number of theses using different research methods will enrich the field. As a result, it is thought that increasing the postgraduate studies related to piano education will contribute to the development of music education.

Key Words: *Piano education, National Thesis Center, Research Trends, Thesis, Scientific Study*



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.889155

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2020, 40(1), 317-356

Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Millî Kültür Teması Metinlerinde Deyim ve Atasözü Varlığı¹

İsmail Yavuz ÖZTÜRK², Ömer KIRMIZI³

Makalenin Geliş Tarihi: 01.03.2021

Yayına Kabul Tarihi: 27.06.2021

Online Yayınlanma Tarihi: 30.06.2021

Deyim ve atasözleri bir milletin kültür hayatına dair ipuçları sunan ve nesiller arasında bağlantı kuran kodlardır. Eğitim ve öğretim faaliyetleri aracılığıyla bu kodlar, çocuklara aktarılmaya çalışılır. Örgün eğitim kurumlarında birincil ders gereci olarak kullanılan ders kitaplarının söz konusu kültürel kodları da içermesi beklenir. Bu çalışma ile ortaokullarda okutulan Türkçe ders kitaplarında kültür mirasını öğrencilere diğer temalara nazaran daha yoğun şekilde tanıtması gerektiği beklenen "Millî Kültür" başlıklı tema metinlerinde deyim ve atasözü varlığı tespit edilmeye çalışılmaktadır. Nitel modeldeki araştırmada 2018-2019 eğitim-öğretim yılı için Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca okutulmasına karar verilen 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları doküman analizi yoluyla incelenmiştir. Çalışmanın sonunda ders kitabı yazarları ve alan araştırmacılarına yönelik öneriler de sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Türkçe ders kitabı, millî kültür, deyim, atasözü, Türkçe eğitimi.

GİRİŞ

Bir toplumun tarihî süreç içerisinde ürettiği, kuşaklar arası aktarım yoluyla günümüze kadar taşıdığı kültürel değerlerden olan dil hem kültürel aktarımın bir unsuru olması hem de bu aktarımın zeminini teşkil etmesi bakımından önem arz etmektedir. Aksan (1998, s. 55) dili "Düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge." olarak tanımlamıştır. Bir dilin sözcükleri ve bu sözcüklerin oluşturduğu ifade çeşitliliği deyimler, atasözleri, kalıp sözler, kalıplaşmış sözlerle anlam bulur.

Atasözleri ve deyimler, millî kültürümüzün yaşantıya bağlı olarak defalarca deneyimlenmiş mahsullerindedir. Bu bağlamda atasözleri Türkçe Sözlükte "Uzun deneme ve gözlemlere dayanılarak söylenmiş ve halka mal olmuş, öğüt verici nitelikte söz, deme, mesel, sav, darbimesel." olarak tarif edilirken deyimler de "Çekici bir anlam taşıyan, çoğunun gerçek anlamlarından ayrı bir anlamı bulunan kalıplaşmış sözcük toplulukları." (Aksoy, 1989, s. 49) şeklinde tanımlanmıştır. Kuruluşları, yapıları,

¹ Bu makale "II. Uluslararası Eğitimde ve Kültürde Akademik Çalışmalar Sempozyumu'nda (ISASEC 2019) sunulmuş "Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Millî Kültür Teması Metinlerinde Deyim ve Atasözlerine Yer Verilme Durumu" başlıklı sözlü bildirin genişletilmiş hâlidir.

² Dr. Öğr. Ü., Mersin Üniversitesi, iyavuzozturk@mersin.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6256-4387

³ Dr. Öğretmen, Erdemli Alata Ortaokulu, omerkrnz@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-3393-6043

Öztürk, İ. Y. ve Kırmızı, Ö. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki millî kültür teması metinlerinde deyim ve atasözü varlığı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 317-356. DOI: 10.7822/omuefd.889155

estetik ve anlama dayalı özelliklerinin yanında millî dehanın ürünü olan atasözleri ve deyimler Türk folklorunun da önemli bir şubesini oluşturmaktadır.

Atasözü ve deyimlerin sosyo-kültürel hayat yoluyla edinilmesi, folklor ürünlerinin işlevlerinden biridir (Bascom, 2010: 78-81). Özellikle okur-yazar oranın çok az olduğu geçmiş toplumlarda folklor ürünleri atasözü ve deyimlerin öğrenilmesine ve aktarımına imkân sağlamıştır. Bir kişinin konuştuğu dilin zenginliklerinin farkına varma ve buna bağlı olarak etkili iletişim kurmasında kendisine rehberlik eden bu dil mahsullerini kullanma becerisini kazanması günümüzde örgün eğitim yoluyla daha sistematik olarak gerçekleştirilmektedir.

Atasözü ve deyimlerin öğretiminin okullarda gerçekleştirildiği dikkate alındığında, Türkçe ders kitaplarında geçen metinlerin kültür aktarımında önemli bir yere sahip olduğu görülecektir (Güftâ; Kan, 2011: 240). Eğitim-öğretim etkinliklerinde öğretmenlerin öncelikli yararlandıkları temel gerecin ders kitapları olduğu birçok alan uzmanı tarafından ifade edilmiş ve araştırmalarla ortaya konmuştur (Ceyhan ve Yiğit, 2004; Özbay, 2003; Ülper, 2014; Yalçın, 1996). Bu açıdan bakıldığında Türkçe dersinin temel gereci olan Türkçe ders kitaplarında, hatta Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2019 yılında güncellenen Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre zorunlu temalar arasında bulunan Millî Kültür başlıklı temada bu öğelere daha fazla yer verilmiş olması beklenmektedir.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi, DergiPark Akademik, TR Dizin ve Education Resources Information Center (ERIC) veri tabanlarında "Türkçe ders kitabı", "millî kültür teması", "deyim", "atasözü" anahtar kelimeleriyle yapılan taramada 2018-2019 eğitim-öğretim yılı için Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca okutulmasına karar verilen 5, 6, 7 veya 8. sınıf Türkçe ders kitaplarının Millî Kültür başlıklı tema metinlerini deyim ve atasözü varlığı açısından inceleyen herhangi bir araştırma tespit edilmemiştir. Ancak başka yıllara ait Türkçe ders kitaplarındaki deyim veya atasözü varlığını doğrudan (Ceran ve Çoban, 2017; İnan, 2016; Mangır, 2012; Türkben, 2019) veya söz varlığı taraması yoluyla dolaylı (Arslan Kutlu, 2006; Baysal, 2007; Erkul, 2008; Güftâ ve Kan, 2011; Günay, 2007; Lüle Mert, 2013; Yalçın, 2005) ortaya koyan araştırmalara rastlanmaktadır. Bu araştırma ile deyim ve atasözü varlığı açısından üzerinde hiç araştırma yapılmamış olan ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılında okutulan Türkçe ders kitaplarındaki Millî Kültür başlıklı tema metinlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca bağlı ayrıntılı bulgulara ulaşabilmek adına aşağıdaki sorular oluşturulmuştur:

1. Beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarının Millî Kültür başlıklı tema metinlerinde deyim ve atasözü varlığı ne durumdadır?
2. Beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarının Millî Kültür başlıklı tema metinlerindeki deyim ve atasözlerinin bağımlı-bağımsız biçimbirim yönünden yapıları nasıldır?
3. Beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarının Millî Kültür başlıklı tema metinlerinde deyim ve atasözleri hem aynı kitabın kalan kısımlarında hem de diğer sınıf düzeylerindeki ders kitaplarında tekrar etmekte midir?
4. Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarının Millî Kültür başlıklı tema metinlerinde deyim ve atasözü varlığı ne durumdadır?
5. Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarının Millî Kültür başlıklı tema metinlerindeki deyim ve atasözlerinin bağımlı-bağımsız biçimbirim yönünden yapıları nasıldır?
6. Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarının Millî Kültür başlıklı tema metinlerinde deyim ve atasözleri hem aynı kitabın kalan kısımlarında hem de diğer sınıf düzeylerindeki ders kitaplarında tekrar etmekte midir?

7. Sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarının Millî Kültür başlıklı tema metinlerinde deyim ve atasözü varlığı ne durumdadır?

8. Sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarının Millî Kültür başlıklı tema metinlerindeki deyim ve atasözlerinin bağımlı-bağımsız biçimbirim yönünden yapıları nasıldır?

9. Sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarının Millî Kültür başlıklı tema metinlerinde deyim ve atasözleri hem aynı kitabın kalan kısımlarında hem de diğer sınıf düzeylerindeki ders kitaplarında tekrar etmekte midir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli ile çalışma nesneleri hakkında bilgi verilmekte ve verilerin toplanıp analiz edilme süreci ayrıntılı bir biçimde anlatılmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki Millî Kültür teması metinlerinde deyim ve atasözü varlığını inceleyen bu çalışma nitel modelde bir araştırmadır ve temel nitel araştırma deseni ile yürütülmüştür. Merriam'a (2013, s. 23) göre bütün disiplinler ve uygulama alanlarında karşılaşılabilen temel nitel çalışmalar, muhtemelen eğitimde kullanılan en yaygın desendir. Bu desende veriler görüşme, gözlem veya doküman incelemesi yoluyla toplanabilmektedir.

Araştırmanın Çalışma Nesneleri

2018-2019 eğitim-öğretim yılı için Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca okutulmasına karar verilen 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki Türkçe ders kitapları bu araştırmanın çalışma nesnelereidir. 5 ve 8. sınıflarda sadece Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Yayınevi, 6. sınıf düzeyinde Eksen Yayıncılık ve MEB Yayınevi, 7. sınıf düzeyinde ise MEB Yayınevine ait iki ders kitabı ile Ders Destek Yayınevine ait Türkçe Ders Kitabı'nın okutulduğu tespit edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Ortaokul Türkçe ders kitaplarını elde etmek için ilk aşamada Türkiye'deki ortaokullarda hangi yayınevlerine ait ders kitaplarının kullanılmakta olduğu belirlenmiştir. Bunun için Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 2729 sayılı Tebliğler Dergisi incelenmiştir. Okutulması uygun görülen ve Dergi'de adları geçen Türkçe ders kitapları ile dinleme metinlerinden Eğitim Bilişim Ağı'nda (EBA) yer alanlara erişilmiştir.

“Araştırılması istenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren materyallerin analizi (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 189) olarak tanımlanan doküman incelemesi yöntemi kapsamında bahsi geçen ders kitapları ve dinleme metinleri, deyim ve atasözlerine yer verme durumu açısından araştırmacılarca ayrı ayrı betimsel analize tabi tutulmuştur. Her iki araştırmacının tespit ettiği deyim ve atasözleri, yine onlar tarafından alan taraması yoluyla kuramsal temelleri ortaya konarak hazırlanan ve daha sonra alan uzmanı 3 kişinin (1 ölçme ve değerlendirme uzmanı, 2 Türkçe eğitimi uzmanı) görüşleri doğrultusunda düzenlenen gözlem formuna (Ek-1) not edilmiştir. Araştırmacıların bireysel inceleme veya listelerini karşılaştırmaları esnasında herhangi bir kelime grubunun deyim veya atasözü olup olmadığı noktasında tereddüt yaşamaları durumunda Türk Dil Kurumunun genel ağda kullanıma sunduğu Atasözleri ve Deyimler Sözlüğüne başvurulmuştur. Söz konusu kelime grubu bu sözlükte yer alıyor ise deyim veya atasözü olarak kabul edilmiştir. Sözlükte yer almayan ifadeler gözlem formundan çıkartılmıştır. Deyim ve atasözlerinin belirlenmesindeki tercihlerin öznel olması nedeniyle her iki araştırmacı arasında birliği sağlamak ve kodlama güvenilirliğini artırmak adına Miles ve Huberman'ın (2016) güvenilirlik formülü [Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği +Görüş Ayrılığı)] kullanılmıştır. Hesaplamanın sonunda araştırmanın güvenilirliği 0,97 çıkmıştır. Güvenirlik sonucunun 0,80'nin üzerinde bulunması araştırmanın güvenilirliği için geçerlidir (Miles ve Huberman, 2016). Bu süreç,

araştırmacılar arasında görüş sağlanarak tamamlanmıştır. Elde edilen bulgular, tablolar hâlinde sunulmuş; incelenen metinlerde geçen deyim ve atasözleri cümle bağlamından koparılmadan ve doğrudan alıntılar yapılarak aynı tabloda sunulmuştur. Ayrıca söz konusu deyim ve atasözlerinin sayfa numaraları, dinleme metni içinde geçmeleri durumunda dile getirilme zamanları tabloya ilave edilmiştir. Bu aşamadan sonra tespit edilen deyim ve atasözlerinin, kitapların diğer kısımlarında geçip geçmediği araştırılmıştır.

Deyim ve atasözlerinin, söz konusu ders kitaplarının diğer kısımlarında tekrar geçip geçmediğini ortaya koymak için yine araştırmacıların hazırlayıp alan uzmanı 3 kişinin (1 ölçme ve değerlendirme uzmanı, 2 Türkçe eğitimi uzmanı) görüşlerine göre son şeklini verdikleri bir gözlem formu (Ek-2) kullanılmıştır. Araştırmacılar, EBA'dan indirdikleri "pdf" formatındaki ders kitaplarını ve "mp4" formatındaki dinleme metinlerini tarayarak söz konusu deyim ve atasözlerinin, ders kitaplarının Millî Kültür teması metinleri dışında tekrar geçip geçmediğini belirlemişlerdir. Bunun sebebi ders kitabı yazarlarının, metinleri MEB'in 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında sunduğu belirli ölçütlere göre seçmek zorunda olmaları, dolayısıyla Millî Kültür teması metinlerinde yer veremedikleri veya tekrar sunmak isteyip de sunamadıkları deyim ve atasözlerine kitaplarının diğer kısımlarında (diğer metinler, etkinlikler, sorular vb.) yer verme ihtimalleridir. Araştırmanın bu aşamasında her iki araştırmacı ayrı ayrı tarama yapmış, daha sonra tablolarını karşılaştırmıştır. Karşılaştırmada Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü yeniden uygulanmış, yapılan hesaplamada 0,98 güvenilirlik katsayısına ulaşılmıştır. Görüş ayrılığı olan yerlerde araştırmacılar söz konusu ders kitapları ve dinleme metinlerini birlikte yeniden tarayarak ortak bir tablo ortaya çıkarmışlardır. Bu aşamanın ardından elde edilen veriler betimsel istatistik tekniklerinden frekans ve yüzde kullanılarak çözümlenmiştir.

BULGU VE YORUMLAR

5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Millî Kültür Teması Metinlerinde Deyim ve Atasözü Varlığı

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 2729 sayılı Tebliğler Dergisi'nde sunulan bilgilere göre 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, 5. sınıf düzeyinde sadece Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) yayımlanmış olduğu Türkçe Ders Kitabı okutulmaktadır. Kitap'ta tespit edilen deyimler, içinde geçtikleri cümlenin yanı sıra sayfa numarası veya dinleme metni ise medyanın süresi belirtilerek aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 1.

MEB Yayınlarına ait 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nın Millî Kültür teması metinlerinde tespit edilen deyimler

Deyim	Deyimin Geçtiği Cümle	Sayfa No./Süre
dünyaya gelmek	"Kahramanmaraş'ın Ekinözü ilçesinde dünyaya geldi."	134
merak sarmak	"Dedesi, babası ve kardeşleri de şair olduğu için küçük yaşlarda şire merak sardı."	134
esir düşmek	"Ünlü Türk kaptanı Kara Memiş esir düşmüştü."	138
kalbi çarpmak	"Kalbi hızla çarpmaya başladı."	138
gözlerine inanmamak	"Gözlerine inanmadı."	138
kanaat getirmek	"Kanaat getirmek için elini ısırdı, yerden sivri bir taş parçası aldı, alınına vurdu."	138
acı duymak	"Evet, işte acısını duyuyordu, uyanıktı."	138
dizlerinin bağı çözülmek	"Sevinçten, hayretten dizlerinin bağı çözüldü."	138
haber vermek	"Bey'e haber verin!"	140
koluna girmek	"İhtiyarın kollarına girdiler."	140
hasret gitmek	"Vurulursun, vatana hasret gidersin, diyerek onu gemide bırakmak istedi."	140
saygı duymak	"En çok saygı duyduğu kişi de sarayın Mimarbaşı olan ak sakallı Koca Sinan'dı."	157
yola çıkmak	"Hemen yola atılar çıkarıldı ve Mimarbaşı getirildi."	157
(can) baş üstüne	"Buyruğunuz başım üstündedir Devletlim, dedi."	157
boy ölçüşmek	"Hele Süleymaniye ile boy ölçüşebilecek bir yer düşünemiyorum artık."	158
uçup gitmek	"Padişah'ın sevinci bir anda uçup gitmişti."	158
ölçüp biçmek	"Gözleriyle ölçüp biçirdi orayı."	158

razı etmek	"Padişah'ın buyruğuna göre, topraklarını vermemekte direnenlerin ne yapıp edip razı edilmesi gerekiyordu."	158
gözüne kestirmek	"Böylece uzun çalışmalarından sonra, usta Mimar, düşünüyü gerçekleştirmiş; yıllar önce gözüne kestirdiği tepeyi ulu bir yapıyla ölümsüzleştirmişti."	158
hak vermek	"Ustalar, o zaman, Sinan'a hak verdiler."	159
merak salmak	"Uruz daha çocukluktan itibaren ok atmaya merak salmıştı."	06.18
dikkat çekmek	"Keskin nişancılığı her zaman dikkat çekti."	06.26
isim/ad almak	"Şükürler olsun. Bir de isim alsaydı daha ne isterdim ki..." "Sanki gücü, ileride alacağı adının kanıtıydı." "Henüz kahramanlık yapmadığım için bir isim almadım."	06.43, 08.45, 11.43
yere sermek	"Öyle güçlüydü ki bir boynuzuyla obanın bütün yiğitlerini yere serebilirdi."	09.58
ad koymak	"Dedem Korkut gelsin, bu oğlana ad koysun."	11.49
ad vermek	"Adını ben verdim, yaşını Allah versin."	12.32

Tabloya göre MEB tarafından yayımlanan 5. sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki *Millî Kültür* temasına ait metinlerde toplam 26 deyim yer verildiği görülmektedir. Bunlardan 6'sı (%23) dinleme metninde (*Dede Korkut-Boğaç Han* başlıklı hikâye edici metinde) geçerken kalanları temadaki diğer metinlerde yer almaktadır. Bu metinlerden ilki olan *Anadolu Sevğisi* başlıklı şiirde 2 (%7,6), *Forsa* ile *Çocuk Doğru Söyledi* başlıklı hikâye edici metinlerde 9'ar (%34,6) deyimle karşılaşmaktadır. Bilgilendirici bir metin olan *Tamburi Cemil Bey*'de ise herhangi bir deyim rastlanmamıştır. Dolayısıyla metinlerde deyimlerin dengesiz dağılım gösterdiği söylenebilir. Deyimler özellikle hikâye edici metinlerde (*Dede Korkut-Boğaç Han*, *Forsa* ve *Çocuk Doğru Söyledi*) kendine yer bulmuştur.

TDK Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü incelendiğinde eylem bildiren deyimlere -mAk biçimbiriminin (-mek/-mak biçimbirimcikleri) eklendiği görülür: merak sal-mak, acı duy-mak, ad ver-mek vb. Ancak konuşma veya yazı dilinde bu deyimler uygun zaman veya şahıs ekleriyle çekimlenebilir, durum veya tamlama ekleri alabilir. Eş deyişle bağımlı biçimbirimlerinde değişim meydana gelir: merak sal-dı-m, acı-s-ı-n-ı duy-du-lar, ad ver-il-di vb. Bu çalışma kapsamında incelenen 5. sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki Millî Kültür teması metinlerinde tespit edilen deyimler de -içinde geçtikleri cümlelere bakıldığında- söz konusu deyişime uğramıştır. Hatta "kalbi çarpmak" ile "yola çıkmak" deyimlerinin, Sözlükteki sözcük dizilimlerinden farklı olarak araya başka sözcükler (bağımsız biçimbirimler) aldıkları da belirlenmiştir: kalbi *hızla* çarp-, yola *atlılar* çıkarıl-...

Tablo 2.

MEB Yayınlarına ait 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nın Millî Kültür teması metinlerinde tespit edilen deyimlerin, Kitap'ın diğer kısımlarında veya diğer sınıflara ait kitaplarda geçme durumu

Deyimler	Ders Kitapları						
	5	61	62	71	72	73	8
dünyaya gelmek	-	•	-	•	•	•	•
merak sarmak	•	-	-	-	-	•	•
esir düşmek	-	•	-	-	-	-	•
kalbi çarpmak	-	•	-	•	-	-	-
gözlerine inanamamak	-	•	-	-	-	•	•
kanaat getirmek	-	•	-	-	•	-	-
acı duymak	-	-	-	-	-	-	•
dizlerinin bağı çözülmek	•	•	-	-	-	-	-
haber vermek	-	•	•	•	•	•	•
koluna girmek	-	•	-	-	-	-	-
hasret gitmek	-	•	-	-	-	-	-
saygı duymak	•	-	•	-	•	•	•
yola çıkmak	•	•	•	•	•	•	•
(can) baş üstüne	-	-	-	-	•	-	•
boy ölçüşmek	-	-	-	-	-	-	-

uçup gitmek	•	-	•	-	•	-	•
ölçüp biçmek	-	-	-	-	-	-	-
razi etmek	-	•	-	-	•	-	-
gözüne kestirmek	-	-	•	-	-	-	-
hak vermek	-	-	-	•	-	-	•
merak salmak	-	-	-	-	•	-	•
dikkat çekmek	•	•	•	•	•	•	•
isim/ad almak	•	•	•	•	•	-	•
yere sermek	-	-	-	-	•	-	-
ad koymak	•	-	-	•	-	•	•
ad vermek	•	-	•	•	•	•	•

Tablo 2'ye göre "haber vermek, yola çıkmak, dikkat çekmek" (%11,5), sınıf düzeyi ve yayınevi fark etmeksizin bütün ders kitaplarında geçmektedir. Dolayısıyla 5. sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki Millî Kültür teması metinleri işlenirken bu az sayıdaki deyimle karşılaşan öğrenciler, kitaplarda bir değişiklik olmadığı müddetçe sonraki sınıflarda da karşılaşacaklardır. Ayrıca "haber vermek" haricindeki bu deyimlerin, aynı kitap içinde, Millî Kültür teması dışındaki diğer bölümlerde de geçtiğini belirtmek gerekir. "Boy ölçüşmek, ölçüp biçmek" (%7,7) deyimlerinin ise Kitap'ta bir kez (Millî Kültür temasında) geçtiği, diğer sınıf düzeylerindeki kitaplarda mevcut olmadığı tespit edilmiştir. Kalan 21 deyim (%92,3) 5 (Millî Kültür teması metinleri dışında), 6, 7 veya 8. sınıf ders kitaplarında en az bir kez tekrar geçtiği belirlenmiştir. Bunlardan "merak sarmak, dizlerinin bağı çözülmek, saygı duymak, uçup gitmek, isim/ad almak, ad koymak, ad vermek" (%33,3), Kitap'ın Millî Kültür teması dışındaki bölümlerinde tekrar görülmekteyken kalan 14 deyim (%66,7) rastlanmamaktadır.

Tema metinlerinde atasözlerine ise hiç rastlanmamıştır. Sözlü ve yazılı kültürün temel öğelerinden olan atasözlerine Millî Kültür teması metinlerinde yer verilmemesinin bir eksiklik olduğu düşünülmektedir.

6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Millî Kültür Teması Metinlerinde Deyim ve Atasözü Varlığı

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 2729 sayılı Tebliğler Dergisi'nde sunulan bilgilere göre 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı'nda, 6. sınıf düzeyinde Eksen Yayıncılık ile MEB'in yayımlanmış olduğu Türkçe ders kitapları okutulmaktadır. Söz konusu kitaplarda tespit edilen deyim ve atasözleri, içinde geçtikleri cümlelerin yanı sıra kitaptaki sayfa numarası veya (dinleme metni ise) medyanın süresi belirtilerek aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 3.

Eksen Yayıncılığa ait 6. Sınıf Ders Kitabı'nın Millî Kültür teması metinlerinde tespit edilen deyimler

Deyim	Deyimin Geçtiği Cümle	Sayfa No./Süre
anlamına gelmek	"Yeni gün' anlamına gelen ve bahar bayramı olarak da bilinen Nevruz, pek çok toplum için bir yılbaşı niteliği taşımaktadır."	47
(bir şey olmaya) yüz tutmak	"Bayramlar, bireyleri ve toplulukları yakınlaştırarak bütünleştiren, unutulmaya yüz tutmuş değerleri yeniden gün yüzüne çıkararak ve gelecek kuşaklara aktaran ortak kültür bağlarını oluşturur."	47
gün yüzüne çıkarmak	"Bayramlar, bireyleri ve toplulukları yakınlaştırarak bütünleştiren, unutulmaya yüz tutmuş değerleri yeniden gün yüzüne çıkararak ve gelecek kuşaklara aktaran ortak kültür bağlarını oluşturur."	47
temizlik yapmak	"Nevruz öncesinde evlerde ve sokaklarda genel bir temizlik yapılır."	47
özen göstermek	"Kutlamalar sırasında insanlar temiz veya yeni kıyafetler giymeye özen gösterir."	47
yer almak	"Nevruz'un kutlama alanının âdeta bir renk cümbüşü şeklinde süslenmesi, renkli kıyafetlerin giyilmesi, uçurtmaların uçurulması, çeşitli renklerdeki yumurtaların tokuşturulması, insanların büyük bir ateş etrafında toplanması ve ateşten atlaması Nevruz kutlamalarının karakteristik özellikleri arasında yer almaktadır."	47

(birinin) ciğerine işlemek	"Canıma ciğerime dek işlemiş (...)"	52
sapına kadar	"Sapına kadar."	52
aklı ermek	"Bundan ötesine aklım ermez."	52
sürüp gelmek	"Yurdumun taşından toprağından sürüp gelir nakışlarım."	52
toz kondur(ma)mak	"Taşıma toprağıma toz konduranın alnını karışlarım."	52
alnını karışlamak	"Taşıma toprağıma toz konduranın alnını karışlarım."	52
bıçak kemiğe dayanmak	"Bıçak gibi kemiğe dayansın yeter (...)"	52
uçtan uca	"Salınsın türküler bir uçtan bir uca."	52
türkü söylemek	"Bir türkü söylemeden gidersem yanarım."	52
haber almak	"Ben türkülerden aldım haberi."	53
mis gibi	"Mis gibi insan kokar, mis gibi toprak..." "Tencereyi açınca içerisi mis gibi yemek koktu; içinde şahane bir tavuk vardı."	53, 61
hilesi hurdası olmamak	"Hilesiz hürdasız, çırılçıplak."	53
çiçek açmak/vermek	"Karanlık kuyularda açılmış çiçekler gibi." "Yüksek yerlerde açan çiçeğim (...)"	53, 00.52
iliğine kadar işlemek	"İliklerine kadar işlemiş sızı."	53
iflah olmamak	"Artık iflah olmaz kavak ağacı."	53
karar vermek	"Karı koca Türkiye'yle ilgili hiçbir şey bilmediklerini, Türkiye'yi gördükten sonra karar vermek istediklerini söylediler."	60
hava kararmak	"Kapadokya yöresine yaklaştıklarında hava kararmaya başladı."	60
fark etmek	"Çok yakınlarında bir ev olduğunu fark ettiler ve çaresizlikten kapıyı çaldılar."	60
davet etmek	"Arabayı görünce bizimki durumu anlayıp gülümseyen bir yüzle turistleri içeri davet etti."	61
göze çarpmak	"Alman karı koca; tedirginlikle, gördükleri ilk Türk evine baktılar. İçeride fakirlik göze çarpmaktaydı."	61
(birinin) hoşuna gitmek	"Yer sofrasında yemek yemek, Christoph ve eşinin çok hoşuna gitmişti."	61
gözleri dolmak	"Christoph'un da gözleri doldu."	61
selam vermek	"Aile doktorlarının kapısını çalan Selami Bey, içeri girip selam verdikten sonra (...)"	68
(bir şeyin) çaresine bakmak	"Bir muayene edelim, hemen çaresine bakarız."	68
iç çekmek	"Derin bir iç çeken Selami Bey:"	68
gözünde büyütme	"Hiç büyütmeğin gözünüzde."	68
harekete geçmek	"O akşam, eşi mutfakta yemek hazırlarken hemen harekete geçti."	69
(bir şeye) ... gözüyle bakmak	"Sana benim gözümle bakmayanın mezarını kazacağım."	00.18
mezarını kazmak	"Sana benim gözümle bakmayanın mezarını kazacağım."	00.19
gün doğmak	"Sabah olmasın, günler doğmasın ne çıkar?"	00.32
ne çıkar	"Sabah olmasın, günler doğmasın ne çıkar?"	00.32

Tablodaki verilere göre Eksen Yayıncılığa ait 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki Millî Kültür teması metinlerinde 37 deyim mevcuttur. MEB Yayınevinin bir önceki sınıfa ait Türkçe Ders Kitabı'ndaki ilgili tema metinlerinde 26 deyim yer verildiği dikkate alındığı zaman bu artışın anlamlı düzeyde olduğu söylenebilir. Deyimlerin 5'i (%14) dinleme metninde (*Bayrak* başlıklı şiir) geçerken kalanları, temadaki diğer metinlerde yer almaktadır. Bu metinlerden ilki olan *Nevrüz* başlıklı bilgilendirici metinde 6 (%16,2), *Türküler Dolusu* başlıklı şiirde 15 (%40,5); *Boş Bir Kümes*, *Birkaç Dolu Kalp* başlıklı hikâye edici metinde 7 (%18,9); *Önce İğneyi Kendine Batır*, *Sonra Çuvaldızı Ele* adlı diğer bir hikâye edici metinde ise 5 (%13,5) deyimle karşılaşılmaktadır. "Çiçek açmak" deyimini tema içindeki iki farklı metinde (*Türküler Dolusu* ile *Bayrak* başlıklı şiirlerde) tekrar etmiştir. Söz konusu deyimle öğrencilerin farklı aralıklarda yeniden karşılaşmaları adına bu durumun olumlu olduğu düşünülmektedir. *Türküler Dolusu* adlı şiirde 15 deyim varken diğer metinlerde bu sayının 5-7 olması, dağılımdaki dengesizliği göstermektedir. Bu veriye göre Millî Kültür temasındaki metinlerde deyimlere özellikle bir şiir metninde ağırlık verildiği görülmektedir.

"Sapına kadar, mis gibi, karar vermek, ne çıkar" deyimlerini meydana getiren biçimbirimlerin herhangi bir bağımlı biçimbirim almadan TDK Atasözleri ve Deyimler Sözlüğündeki biçimleriyle aynı şekilde, cümlelerde geçtiği tespit edilmiştir. Bunlar dışındaki deyimlerde ise değişim meydana gelmiştir: gün doğmak > gün doğmasın, fark etmek > fark ettiler, iliklerine kadar işlemek > iliklerine kadar işlemiş vb.

“(Birinin) ciğerine işlemek, uçtan uca, hava kararmak” deyimleri ise Sözlükteki biçimlerinden ayrı olarak ön, ara veya sonlarına başka bağımsız biçimbirimler almıştır (ciğerime dek işlemiştir, bir uçtan bir uca, hava kararmaya başladı, “Haber almak, çiçek açmak/ vermek, gözünde büyütme” deyimleri ise kitaptaki metinde, bağımsız biçimbirimlerinin yerleri değiştirilerek cümlelerde geçmektedir: “Ben türkülerden aldım haberi.”; “Karanlık kuyularda açılmış çiçekler gibi.”, “Yüksek yerlerde açan çiçeğim (...)”; “Hiç büyütmeyin gözünüzde.”...

Tablo 4.

Eksen Yayıncılığa ait 6. Sınıf Ders Kitabı'nın Millî Kültür teması metinlerinde tespit edilen deyimlerin, Kitap'ın diğer kısımlarında veya diğer sınıflara ait kitaplarda geçme durumu

Deyimler	Ders Kitapları						
	5	6 ₁	6 ₂	7 ₁	7 ₂	7 ₃	8
anlamına gelmek	•	•	-	•	•	•	-
(bir şey olmaya) yüz tutmak	-	-	•	•	-	•	-
gün yüzüne çıkarmak	-	-	-	-	-	-	-
temizlik yapmak	•	-	-	•	-	•	-
özen göstermek	•	•	•	•	•	•	-
yer almak	•	•	•	•	•	•	•
(birinin) ciğerine işlemek	-	-	-	-	-	-	-
sapına kadar	-	-	-	-	-	-	-
aklı ermek	-	-	-	-	-	-	-
sürüp gelmek	-	-	-	-	-	-	-
toz kondur(ma)mak	-	-	-	-	-	-	-
alnını karışlamak	-	-	-	-	-	-	-
bıçak kemiğe dayanmak	-	-	-	-	-	-	-
uçtan uca	-	-	-	-	•	-	-
türkü söylemek	•	-	•	•	-	•	-
haber almak	•	•	-	•	•	•	•
mis gibi	-	•	-	-	-	•	-
hilesi hurdası olmamak	-	-	-	-	-	-	-
çiçek açmak/ vermek	•	•	•	•	•	-	•
iliğine kadar işlemek	-	-	-	-	-	-	-
iflah olmamak	-	-	-	-	-	-	-
karar vermek	•	•	•	•	•	•	•
hava kararmak	•	-	-	•	•	-	-
fark etmek	•	•	•	•	•	•	•
davet etmek	•	-	•	•	•	-	•
göze çarpmak	-	-	•	-	-	•	•
(birinin) hoşuna gitmek	•	•	•	•	-	•	•
gözleri dolmak	-	-	•	•	-	-	-
selam vermek	•	-	•	•	•	-	-
(bir şeyin) çaresine bakmak	-	-	-	-	•	-	-
iç çekmek	-	-	-	•	•	•	•
gözünde büyütme	-	-	-	•	-	-	-
harekete geçmek	-	•	•	•	•	-	•
(bir şeye) ... gözüyle bakmak	-	•	-	-	-	-	•
mezarını kazmak	-	-	-	•	-	-	-
gün doğmak	-	•	-	•	-	•	•
ne çıkar	-	-	-	•	-	-	-

Tablo 4'e göre “yer almak, karar vermek, fark etmek” deyimleri (%8,1), sınıf düzeyi ve yayınevi fark etmeksizin bütün ders kitaplarında geçmektedir. Dolayısıyla Eksen Yayıncılığa ait 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki Millî Kültür teması metinleri işlenirken bu az sayıdaki deyimle karşılaşan öğrenciler,

kitaplarda bir değişiklik olmadığı müddetçe sonraki sınıflarda da karşılaşacaklardır. Ayrıca bu deyimlerin Kitap'ta, Millî Kültür teması dışındaki diğer bölümlerde de geçtiğini belirtmek gerekir. "Gün yüzüne çıkarmak, (birinin) ciğerine işlemek, sapına kadar, aklı ermek, sürüp gitmek, toz kondur(ma)mak, alnını karışlamak, bıçak kemiğe dayanmak, hilesi hurdası olmamak, iliğine kadar işlemek, iflah olmamak" deyimlerinin (%29,7) ise Kitap'ta bir kez (Millî Kültür temasında) geçtiği, diğer sınıf düzeylerindeki kitaplarda mevcut olmadığı tespit edilmiştir. Kalan 23 deyim (%62,2) 5, 6 (Eksen Yayıncılığa ait Türkçe Ders Kitabı'nın Millî Kültür teması metinleri dışındaki bölümler veya 6. sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı'nda), 7 veya 8. sınıf ders kitaplarında en az bir kez tekrar geçtiği belirlenmiştir. Bunlardan "anlamına gelmek, özen göstermek, haber almak, mis gibi, çiçek açmak/vermek, (birinin) hoşuna gitmek, harekete geçmek, (bir şeye) ... gözüyle bakmak, gün doğmak" (%39,1), Ders Kitabı'nın Millî Kültür teması dışındaki bölümlerinde yeniden görülmekteyken geri kalanları (%60,9) görülmemektedir.

Tablo 5.

Eksen Yayıncılığa ait 6. Sınıf Ders Kitabı'nın Millî Kültür teması metinlerinde tespit edilen atasözü

Atasözü	Atasözünün Geçtiği Cümle	Sayfa No.
Önce iğneyi kendine batır, sonra çuvaldızı ele.	"Önce iğneyi kendine batır, sonra çuvaldızı ele."	68

Tablo 5'e göre bir atasözünün söz konusu tema metinlerinde, hikâye edici bir metnin başlığı olarak geçtiği belirlenmiştir. Bu atasözü, kendini meydana getiren bağımlı veya bağımsız biçimbirimler dikkate alındığında TDK Atasözleri ve Deyimler Sözlüğündeki biçimiyle aynıdır. Diğer bir ifadeyle mevcut atasözü, Sözlükteki biçiminden başka herhangi bir ek veya sözcük almadan Kitap'ta kendine yer bulmuştur.

Tablo 6.

Eksen Yayıncılığa ait 6. Sınıf Ders Kitabı'nda tespit edilen atasözünün, Kitap'ın diğer kısımlarında veya diğer sınıflara ait kitaplarda geçme durumu

Atasözü	Ders Kitapları						
	5	6 ₁	6 ₂	7 ₁	7 ₂	7 ₃	8
Önce iğneyi kendine batır, sonra çuvaldızı ele.	-	-	-	-	-	-	-

Yukarıdaki tabloya bakıldığında "Önce iğneyi kendine batır, sonra çuvaldızı ele." atasözünün, Eksen Yayıncılığa ait 6. Sınıf Ders Kitabı'nın Millî Kültür teması metinlerinden birinde bir kez geçtiği; bu tema dışındaki kısımlarda veya sınıf düzeyi ile yayınevi fark etmeksizin diğer ders kitaplarında geçmediği ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla 6. sınıfta Eksen Yayıncılığın Ders Kitabı ile öğrenim gören öğrenciler, bahsi geçen atasözü ile ne önceki sınıfta ne de ilerleyen sınıflarda karşılaşmaktadır.

Tablo 7.

MEB Yayınevine ait 6. Sınıf Ders Kitabı'nın Millî Kültür teması metinlerinde tespit edilen deyimler

Deyim	Deyimin Geçtiği Cümle	Sayfa No./Süre
temel atmak	"Bu devlete orda temel atıldı."	172
can almak	"O meydana can alınıp satıldı."	172
silah çatmak	"Yaylasında zağlı silah çatıldı."	172
abdest almak	"O çaylardan abdest alıp içtiler."	172
elde etmek	"Ana malzemesi olan yoğurdun çeşitli malzemeler eklenerek kurutulması ile elde edilir."	180
ihraç etmek	"Hatta ihraç edilen Maraş tarhanasının önemli bir pazar payı da vardır."	180
bir araya getirmek	"Yazın doğal malzemelerle bir araya getirilerek hazırlanan tarhanalar kış soğuşunda vazgeçilmez çorbalarımıza dönüşürler."	180
servis yapmak	"Tarhana çorbamızı sıcak sıcak servis yapalım."	180
afiyet olsun	"Afiyet olsun!"	180
dili çözülmek	"Dilimiz çözülmüncü ilk defa "ana" deriz biz (...)"	186
ad almak	"Ana dili" adını alır bizim ilk dersimiz."	186
yol açmak	"Yüreklerle yol açan Fuzuli'nin sanatı (...)" "Açıldı önünde terakki yolu (...)"	187, 199

(bir şeyi) gözü gibi sakınmak (saklamak veya esirgemek)	"En kıymetli mirastır, onu gözlerimiz gibi koruyup nesillere biz de hediye verelim."	187
destan gibi	"Göklerde yazılı destan gibisin."	198
ömür sürmek	"Bir yandan cefalı bir ömür sürdün (...)"	199
kayıp vermek	"Büyük kayıpların verildiği, gidenlerin geri dönmediği, çoğunun akıbetinin bilinemediği günler..."	00.53
geri dönmek	"Büyük kayıpların verildiği, gidenlerin geri dönmediği, çoğunun akıbetinin bilinemediği günler..."	00.55
çığlık atmak	"Yorgun, bitkin ve başı eğik kara tren acı bir çığlık atarak uzaklaşıyor."	01.30
gözü yolda (yollarda) kalmak (olmak)	"Gözüm yolda, gönlüm darda (...)"	02.32
haber salmak	"Ya kendin gel ya da haber yolla."	02.41

MEB Yayinevine ait 6. Sınıf Ders Kitabı'nda 20 deyim yer verildiği Tablo 7'de görülmektedir. Aynı sınıf düzeyinde okutulan Eksen Yayıncılığa ait Ders Kitabı'nda 37 deyim geçtiği göz önüne alındığı zaman iki kitap arasında anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmaktadır. Diğer bir ifadeyle MEB tarafından yayımlanan Ders Kitabı'nın okutulduğu 6. sınıf öğrencileri, Eksen Yayıncılığın Ders Kitabı'ndan ders işleyen akranları ile karşılaştırıldığında daha az deyimle karşılaşmaktadırlar. Bunun yanında MEB Yayinevinin bir önceki sınıfa ait Ders Kitabı'nda daha fazla (26) deyim bulunduğuna da göz önüne alınırsa deyim sayısında düşüş olduğu ortaya çıkmaktadır.

Kitaptaki deyimlerin 5'i (%25) dinleme metninde (*Kara Tren* başlıklı şiirde) geçerken kalanları, temadaki diğer metinlerde yer almaktadır. Bu metinlerden ilki olan *Anadolu* başlıklı şiirde 4 (%20), *Tarhananın Öyküsü* başlıklı bilgilendirici metinde 5 (%25), *Ana Dili* başlıklı şiirde 4 (%20); Vatan Destanı başlıklı şiirde ise 2 (%10) deyimle karşılaşmaktadır. Eksen Yayıncılığın 6. Sınıf Ders Kitabı ile MEB'in 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndakilerle kıyaslandığında, Millî Kültür teması metinlerindeki deyim sayısında dikkate değer bir azalma olduğu görülmektedir. Bu azalmaya şiir türündeki metinlere daha fazla yer verilmesinin neden olduğu söylenebilir. "Yol açmak" deyiminin tema içindeki iki farklı metinde (*Ana Dili* ile *Vatan Destanı* başlıklı şiirlerde) de geçtiği tespit edilmiştir. Söz konusu deyimle öğrencilerin farklı aralıklarda yeniden karşılaşmaları adına bu durumun olumlu olduğu ifade edilebilir. Deyimlerin metinlere göre dağılımı göz önüne alındığında -*Vatan Destanı* başlıklı şiirde, 2 deyim olduğu durumu dışında- daha dengeli bir dağılım gözlenmektedir.

"Afiyet olsun." deyimini meydana getiren biçimbirimlerin herhangi bir bağımlı biçimbirim almadan TDK Atasözleri ve Deyimler Sözlüğündeki biçimiyle aynı şekilde, cümlede geçtiği tespit edilmiştir. Bunun dışındaki deyimlerde ise değişim meydana gelmiştir: temel atmak > temel atıldı, dili çözülmek > dilimiz çözüldü, geri dönmek > geri dönmediği vb. "(Bir şeyi) gözü gibi sakınmak (saklamak veya esirgemek), haber salmak" deyimlerini oluşturan bağımsız biçimbirimlerden sonuncuları (sakınmak, salmak) ise Sözlüktekilerden farklı hâlde cümlelerde geçmektedir: gözü gibi korumak, haber yollamak. Bağımsız biçimbirimlerde böyle bir farklılık olmasına rağmen deyimlerin anlamlarında herhangi bir değişim söz konusu değildir.

Tablo 8.

MEB Yayinevine ait 6. Sınıf Ders Kitabı'nın Millî Kültür teması metinlerinde tespit edilen deyimlerin, Kitap'ın diğer kısımlarında veya diğer sınıflara ait kitaplarda geçme durumu

Deyimler	Ders Kitapları						
	5	6 ₁	6 ₂	7 ₁	7 ₂	7 ₃	8
temel atmak	-	-	-	-	•	-	-
can almak	-	-	-	-	•	-	-
silah çatmak	-	-	-	-	-	-	-
abdest almak	•	•	-	-	•	-	-
elde etmek	•	•	•	•	•	•	•
ihraç etmek	-	-	-	-	-	•	-
bir araya getirmek	-	-	•	-	-	•	•
servis yapmak	-	-	-	-	-	-	-

afiyet olsun	-	-	-	-	-	-	•
dili çözülmek	•	•	-	•	-	•	•
ad almak	•	•	-	•	•	-	•
yol açmak	•	•	•	•	-	-	•
(bir şeyi) gözü gibi sakınmak (saklamak veya esirgemek)	-	-	-	-	-	-	-
destan gibi	•	-	-	-	•	•	•
ömür sürmek	-	-	-	-	•	-	-
kayıp vermek	-	-	-	-	-	-	-
geri dönmek	•	•	•	•	•	•	•
çığlık atmak	•	•	-	-	-	•	•
gözü yolda (yollarda) kalmak (olmak)	-	-	-	•	-	-	-
haber salmak (yollamak)	-	-	-	•	-	-	-

Tablo 8'e göre "elde etmek, geri dönmek" deyimleri (%10), sınıf düzeyi ve yayınevi fark etmeksizin bütün ders kitaplarında geçmektedir. Dolayısıyla MEB Yayınevi'ne ait 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki Millî Kültür teması metinleri işlenirken bu az sayıdaki deyimle karşılaşan öğrenciler, kitaplarda bir değişiklik olmadığı müddetçe sonraki sınıflarda da karşılaşacaklardır. Ayrıca bu deyimlerin Kitap içinde, Millî Kültür teması dışındaki diğer bölümlerde de geçtiğini belirtmek gerekir. "Silah çatmak, servis yapmak, (bir şeyi) gözü gibi sakınmak (saklamak veya esirgemek), kayıp vermek" deyimlerinin (%20) ise MEB'in 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda bir kez (Millî Kültür temasında) geçtiği, diğer sınıf düzeylerindeki kitaplarda mevcut olmadığı tespit edilmiştir. Diğer 14 deyim (%70) 5, 6 (MEB Yayınevinin Türkçe Ders Kitabı'nın Millî Kültür teması metinleri dışındaki bölümler veya Eksen Yayıncılığın Türkçe Ders Kitabında), 7 veya 8. sınıf ders kitaplarında en az bir kez tekrar geçtiği belirlenmiştir. Bunlardan "bir araya getirmek, yol açmak" (%14,3), Kitap'ın Millî Kültür teması dışındaki bölümlerinde yeniden görülmekteyken diğerleri (%85,7) görülmemektedir.

Kitap'taki Millî Kültür teması metinlerinde herhangi bir atasözüne ise rastlanmamıştır. Aynı sınıfta okutulan diğer Ders Kitabı'nda sadece bir atasözüne yer verildiği dikkate alınırsa bir milletin kültürünün kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlayan unsurlardan atasözlerine Millî Kültür temasında yer verilmemesinin bir eksiklik olduğu söylenebilir.

7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Deyim ve Atasözü Varlığı

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 2729 sayılı Tebliğler Dergisi'nde sunulan bilgilere göre 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı'nda, 7. sınıf düzeyinde Ders Destek Yayınevinin yanı sıra MEB'in yayımlanmış olduğu iki farklı Türkçe ders kitabı okutulmaktadır. Söz konusu kitaplarda tespit edilen deyim ve atasözleri, içinde geçtikleri cümle ile birlikte kitaptaki sayfa numarası veya (dinleme metni ise) medyanın süresi belirtilerek aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 9.

Ders Destek Yayınevine ait 7. Sınıf Ders Kitabı'nın Millî Kültür teması metinlerinde tespit edilen deyimler

Deyim	Deyimin Geçtiği Cümle	Sayfa No./Süre
hazırlık görmek (yapmak)	"Günler öncesinden hazırlık yaptığı; heyecanla, merakla koşup geldiği okulun kapısından içeriye adımını atamamıştı."	77
adım (adımını) atmak	"Günler öncesinden hazırlık yaptığı; heyecanla, merakla koşup geldiği okulun kapısından içeriye adımını atamamıştı."	77
kim bilir	"Kim bilir, iyi de oluyordu belki."	77
fırtına kopmak (patlamak)	"Fırtınasını ne zaman patlatacağı, hangi kıyıları dalgalarıyla döveceği belli olmazdı."	77
(birine) karşı durmak	"Ancak uzun boylu, geniş gövdeli o Karadeniz dağları karşı durabiliyordu."	77
(bir) boydan (bir) boya	"Bu yaz babasının arabasıyla boydan boya dolaşmışlardı o kıyıları."	78

anlaşmazlık çıkmak	"Zaman zaman anlaşmazlıklar çıkar, kavgalar olurdu."	78
ortaya çık(ar)mak	"Bir iki boya darbesiyle Van Gölü'nü de ortaya çıkarınca hiç şaşmadı." "Nasreddin Hoca düşündürülen ve güldüren üslubuyla halkın duygularını yansıtan bir mizah odağı olarak ortaya çıkar."	79, 88
buz kesmek	"En kalın kabanını, başlığını giydiği hâlde her yanı buz kesmişti."	79
(bir işin, şeyin) başına oturmak	"Akdeniz gezilerinden dönerlerken deli akan ırmağın başına oturmuşlar, bol acılı Adana kebabı yemişlerdi."	79
tadı damağında kalmak	"Tadı hâlâ damağındaydı."	79
buz gibi	"Karnımı iyice doyurup üstüne buz gibi soğuk bir dağ suyu içtikten sonra yeniden Tuz Gölü'ne geldi."	79
ne o	Ne o?	79
içinden gelmek	"Muziplik olsun diye mi yoksa içinden öyle geldiği için mi, yeşil pastelle de onu çizdi."	79
yerine koymak	"Haritasına her şeyi eksiksiz yerleştirdiğini sanıyordu ki daha şehirlerin hiçbirini yerine koymadığını gördü."	79
nokta koymak	"Siyah pastelini hemen bulup Türkiye'nin orta yerine büyükçe bir nokta koydu." "Bir nokta da onun üstüne koydu." "Epeyce zaman sonra da nokta koydu İstanbul'un ilk harfinin üstüne."	80
farkına varmak	"Boyalı kalemını farkına varmadan ağızına götürüp getirdi."	80
nefes almak	"Derin bir nefes aldı."	80
(bir şeyi) içinde duymak	"Büyük bir iş başarmanın mutluluğunu içinde duydu."	80
(birinin) karşısına geçmek	"Haritasının karşısına geçip baktı."	80
yakınlık kurmak	"Bu söylentiler arasında onun Selçuklu sultanlarıyla tanıştığı, Mevlâna Celaleddin ile yakınlık kurduğu, kendisinden en az yetmiş yıl sonra yaşayan Timur'la konuştuğu hatta birkaç yerde birden görüldüğü bile vardır."	87
ün kazanmak	"Nasreddin Hoca da diğer bazı kişiler gibi Türk anlatı geleneğinde fıkra tipi olmuş ve ün kazanmış kişilerden biridir hatta birincisidir."	87
alaya almak	"Onunla ilgili fıkralara baktığımızda kullanılan öğelerin odağının sevgi, yergi, övgü ve alaya alma olduğunu görmekteyiz."	87
... durumuna düşmek	"Gülünç duruma düşme, kendi kendisiyle çelişme, katı kuralların karşısında çok ince ve iğneli bir söyleyişle yumuşaklığı yeğlemedir."	87
(bir şeye) ... gözüyle bakmak	"Sana benim gözümle bakmayanın mezarını kazacağım."	94
mezarını kazmak	"Sana benim gözümle bakmayanın mezarını kazacağım."	94
gün doğmak	"Sabah olmasın, günler doğmasın ne çıkar?"	94
ne çıkar	"Sabah olmasın, günler doğmasın ne çıkar?"	94
çiçek açmak/ vermek	"Yüksek yerlerde açan çiçeğim (...)"	94
yoksun olmak	"Yıllar yılı okumamış, okutulmamış Anadolu insanı yazıdan yoksun olunca düşüncelerini kendine özgü şekillerle, renklerle dile getirmeye çalışmış."	106
dile getirmek	"Yıllar yılı okumamış, okutulmamış Anadolu insanı yazıdan yoksun olunca düşüncelerini kendine özgü şekillerle, renklerle dile getirmeye çalışmış." "Siyah üzüntüyü; pembe bozuntuyu dile getirir."	106
(bir şeyin) başına geçmek	"Ya tezgâha oturur halı, kilim dokur ya gergefinin başına geçer, nakış işler."	106
içini dökmek	"Anadolu, konuşur da konuşur, içini döker el işlerinde, nakışlarda, çizgilerde..."	106
sararıp solmak	"Yavuklusuna sarı bir mendil gönderen kızın sevdası yeğindir, sararıp solmadadır."	106

yüze gülmek	"Yıldız biçimindeki uğur ve bereket simgeleri, sağlık ve mutluluk tilsimi yılan ve ejder kıvrımları, zencirekler, cennet çiçekleri, tarak, tırmık, ibrik gibi nazarlıkları kısacası Anadolu'nun tüm insanları, manevi dünyası, en küçük ayrıntıları ve göz alıcı renkleriyle kilimlerde yüze güler."	106
yüreği sızlamak	"Bir gün bir Yürük beyi, çadırının önüne atılmış bir kilimi görünce yüreği sızlar."	106
dili çözülmek	"Sonra dili çözülür."	106
söz vermek	"Ben de söz verdim."	106
gönül vermek	"Kızımsa fakir bir delikanlıya gönül vermiş."	106
az kaldı/kalsın	"Az kalsın yanılacaktım."	106
renk vermek/katmak	"Anadolu'da kilim demek, hayata renk vermek ve tabiata hâkim olmak demek..."	106
ağzı açık kalmak	"Yani sana seslenmek için hazırlanıyordum ki ağzım açık kaldı."	01.02
Allah Allah	"Allah Allah, kasaplık da nereden çıktı Karagöz'üm?" "Allah Allah, hiç duymamıştım!" "Allah Allah, yine ne anladın efendim?"	01.40, 02.41, 03.28
demek istemek	"Karagözüm, bilmece mi demek istiyorsun?"	02.57
aklını karıştırmak	"Soracağım ama laf sokuşturup aklımı karıştırıyorsun."	03.18
hatır sormak	"Karagözüm geçerken bir hatırını sorayım, dedim."	03.58
iş çıkarmak	"Bir bilmece işi çıkardın."	04.01
aklına gelmek	"Bırakmıyorsun ki aklıma gelsin." "Tam bilmece aklıma gelirken gitti."	04.05, 05.18
sinirleri bozulmak	"Yine sinirlerin bozulmaya başladı."	04.12
toz olmak	"Kilimlerin toz olmaya mı başladı?"	04.14
işi olmak	"Canım, işim var; soracaksan acele et."	04.37
aklına getirmek	"Hangi bilmeceyi soracağımı aklıma getirmiyorsun ki sorayım!"	04.43
aklı gitmek	"Yine aklın boğazına gitti."	05.01

Tablo 9'a göre 7. sınıf düzeyinde okutulan ve Ders Destek Yayınevinde yayımlanmış Türkçe Ders Kitabı'ndaki Millî Kültür teması metinlerinde toplam 53 deyim geçmektedir. Deyimlerin 12'si (%22,6) dinleme metninde (*Bilmece* başlıklı hikâye edici metinde) yer alırken kalanları, temadaki diğer metinlerde bulunmaktadır. Bu metinlerden ilki olan *Ülkemin Renkli Haritası* başlıklı hikâye edici metinde 22 (%41,5), *Dünyayı Güldüren Adam* başlıklı bilgilendirici metinde 5 (%9,4); *Bayrak* başlıklı şiirde 5 (%9,4); *Anadolu'da Kilim Demek* adlı bilgilendirici metinde ise 12 (%22,6) deyimle karşılaşmaktadır. "Ortaya çık(ar)mak" deyimini tema içindeki iki farklı metinde (*Ülkemin Renkli Haritası* ile *Dünyayı Güldüren Adam* başlıklı şiirlerde) tekrar etmiştir. Bahsi geçen deyimle öğrencilerin farklı aralıklarda yeniden karşılaşmaları adına bu durumun olumlu olduğu düşünülmektedir. *Ülkemin Renkli Haritası* adlı metinde 22 deyim varken *Dünyayı Güldüren Adam* ve *Bayrak* başlıklı metinlerde bu sayının 5, *Anadolu'da Kilim Demek*'te 12 olması dağılımın dengesiz olduğunu göstermektedir. Bu veriye göre Millî Kültür temasındaki metinlerde deyimlere hikâye edici metinlerde (*Bilmece* ve *Ülkemin Renkli Haritası*) ağırlık verildiği yorumu yapılabilir.

"Kim bilir, boydan boya, buz gibi, ne o, ne çıkar, az kalsın, renk vermek, Allah Allah" deyimlerini meydana getiren biçimbirimlerin herhangi bir bağımlı biçimbirim almadan TDK Atasözleri ve Deyimler Sözlüğündeki biçimleriyle aynı şekilde, cümlelerde geçtiği tespit edilmiştir. Bunun dışındaki deyimlerde ise değişim meydana gelmiştir: hazırlık yapmak > hazırlık yaptığı, buz kesmek > buz kesmişti, yerine koymak > yerine koymadığını, ağzı açık kalmak > ağzım açık kaldı vb. "Fırtına kopmak (patlamak), içinden gelmek, nokta koymak, akli gitmek" deyimleri, Sözlükteki biçimlerinden ayrı olarak araya başka bağımsız biçimbirimler almıştır: "fırtınasını ne zaman patlatacağı...", "...içinden öyle geldiği...", "Bir nokta da onun üstüne koydu,", "... aklın boğazına gitti". "İşi olmak" deyimini oluşturan bağımsız biçimbirimlerden sonuncusu (olmak), Sözlüktekilerden farklı hâlde cümlede geçmektedir: Canım, işim var... "Çiçek açmak/vermek" deyimini kitaptaki metinde, bağımsız biçimbirimlerinin yerleri değiştirilmiş hâledir: Yüksek yerlerde açan çiçeğim... "Tadı damağında kalmak" deyiminin ise metindeki cümlede hem araya bağımsız biçimbirim aldığı hem de sondaki bağımsız biçimbirimini kaybettiği görülür: Tadı hâlâ damağındaydı.

Tablo 10.

7. Sınıf Ders Destek Yayınevine ait Ders Kitabı'nın Millî Kültür teması metinlerinde tespit edilen deyimlerin, Kitap'ın diğer kısımlarında veya diğer sınıflara ait kitaplarda geçme durumu

Deyimler	Ders Kitapları						
	5	6 ₁	6 ₂	7 ₁	7 ₂	7 ₃	8
hazırlık görmek (yapmak)	•	•	-	•	•	•	•
adım (adımını) atmak	•	•	•	•	•	•	•
kim bilir	•	•	•	-	•	•	•
fırtına kopmak (patlamak)	-	-	-	-	-	-	-
(birine) karşı durmak	-	-	-	-	-	-	•
(bir) boydan (bir) boya	-	-	-	•	-	-	-
anlaşmazlık çıkmak	-	-	-	-	-	-	-
ortaya çık(ar)mak	•	•	•	•	•	•	•
buz kesmek	-	-	-	-	-	-	-
(bir işin, şeyin) başına oturmak	-	-	-	-	•	-	-
tadı damağında kalmak	-	-	-	•	-	-	-
buz gibi	•	•	•	•	•	•	•
ne o	•	-	•	•	•	-	•
içinden gelmek	-	-	-	-	-	•	-
yerine koymak	•	•	•	•	•	•	•
nokta koymak	-	-	-	-	-	-	-
farkına varmak	•	•	•	-	•	•	•
nefes almak	•	-	-	•	•	•	•
(bir şeyi) içinde duymak	-	-	-	-	-	-	-
(birinin) karşısına geçmek	-	•	-	•	-	-	-
yakınlık kurmak	-	-	-	-	-	-	-
ün kazanmak	•	-	-	•	-	•	-
alaya almak	-	-	-	•	-	-	-
... durumuna düşmek	-	-	-	•	-	-	•
(bir şeye) ... gözüyle bakmak	•	•	-	-	•	-	•
mezarını kazmak	-	•	-	-	-	-	-
gün doğmak	-	•	-	•	•	•	-
ne çıkar	-	•	-	-	-	-	-
çiçek açmak/ vermek	•	•	•	•	•	•	•
yoksun olmak	-	-	-	-	-	•	-
dile getirmek	•	•	•	•	-	•	•
(bir şeyin) başına geçmek	•	-	•	•	•	•	-
içini dökmek	-	-	-	-	•	-	-
sarıp solmak	-	-	-	-	-	-	-
yüze gülmek	-	•	-	-	-	•	-
yüreği sızlamak	-	-	-	-	-	•	-
dili çözülmek	•	•	•	-	-	•	-
söz vermek	-	-	•	•	•	•	•
gönül vermek	-	-	-	-	-	•	-
az kaldı/kalsın	•	-	-	-	-	•	-
renk vermek/katmak	•	•	•	-	-	•	-
ağız açık kalmak	-	•	-	•	-	-	-
Allah Allah	-	-	-	•	•	-	•
demek istemek	•	•	-	•	•	•	•
aklını karıştırmak	-	•	-	-	-	-	-
hatır sormak	•	•	-	-	-	-	-
iş çıkarmak	-	-	-	-	-	-	-
aklına gelmek	•	•	-	•	•	•	•

sinirleri bozulmak	•	-	-	-	-	-	-
toz olmak	-	-	-	-	-	-	-
işi olmak	•	•	•	-	-	•	-
aklına getirmek	•	-	-	-	-	-	-
aklı gitmek	-	-	-	-	-	-	-

Yukarıdaki deyimlerden sadece “ortaya çıkmak, buz gibi, yerine koymak, farkına varmak, çiçek açmak/vermek” (%9,4) sınıf düzeyi ve yayınevi fark etmeksizin bütün ders kitaplarında geçmektedir. Dolayısıyla Ders Destek Yayınevi’ne ait 7. sınıf Türkçe Ders Kitabı’ndaki Milli Kültür teması metinleri işlenirken az sayıdaki bu deyimlerle karşılaşan öğrenciler, kitaplarda bir değişiklik olmadığı müddetçe sonraki sınıflarda da karşılaşacaklardır. Ayrıca bu deyimlerin, Kitap’ta, Millî Kültür teması dışındaki diğer bölümlerde de geçtiğini belirtmek gerekir. “Fırtına kopmak (patlamak), anlaşmazlık çıkmak, buz kesmek, nokta koymak, (bir şeyi) içinde duymak, yakınlık kurmak, sararıp solmak, iş çıkarmak, toz olmak, akli gitmek” deyimlerinin (%18,9) ise Kitap’ta bir kez (Millî Kültür temasında) geçtiği, diğer sınıf düzeylerindeki kitaplarda mevcut olmadığı tespit edilmiştir. Diğer 38 deyim (%71,7) 5, 6, 7 (Ders Destek Yayınevinin Millî Kültür teması metinleri dışındaki bölümler veya diğer 7. sınıf kitaplarında) veya 8. sınıf ders kitaplarında en az bir kez tekrar geçtiği belirlenmiştir. Bunlardan “hazırlık görmek (yapmak), (bir) boydan (bir) boya, tadı damağında kalmak, ne o, nefes almak, (birinin) karşısına geçmek, ün kazanmak, alaya almak, ... durumuna düşmek, gün doğmak, dile getirmek, (bir şeyin) başına geçmek, söz vermek, ağzı açık kalmak, Allah Allah, demek istemek, akli gelmek” (%44,7), Ders Kitabı’nın Millî Kültür teması dışındaki bölümlerinde yeniden görülmekteyken diğerlerine (%55,3) rastlanmamaktadır.

Tablo 11.

Ders Destek Yayınevine ait 7. Sınıf Ders Kitabı’nın Millî Kültür teması metinlerinde tespit edilen atasözleri

Atasözü	Atasözünün Geçtiği Cümle	Sayfa No.
Kızım sana söylüyorum (dedim) gelinim sen anla (işit).	“Kızım sana söylüyorum, gelinim sen işit.’ üslubuyla yöneticilere de birtakım mesajlar iletmeye çalışır.	88

Ders Kitabı’nın Millî Kültür teması metinlerinde sadece bir atasözüne yer verildiği tespit edilmiştir. Bilgilendirici bir metinde geçen bu atasözünün TDK Atasözleri ve Deyimler Sözlüğündeki karşılığı ile aynı bağımsız ve bağımlı biçimbirimlere sahip olduğu, bu birimlerin dizilim sıralarının da aynı olduğu görülmektedir.

Tablo 12.

Ders Destek Yayınevine ait 7. Sınıf Ders Kitabı’nda tespit edilen atasözünün, Kitap’ın diğer kısımlarında veya diğer sınıflara ait kitaplarda geçme durumu

Atasözü	Ders Kitapları						
	5	6 ₁	6 ₂	7 ₁	7 ₂	7 ₃	8
Kızım sana söylüyorum (dedim) gelinim sen anla (işit).	-	-	-	-	-	-	-

Tablo 12’ye göre “Kızım sana söylüyorum (dedim) gelinim sen anla (işit).” atasözü, Ders Destek Yayınevi’ne ait 7. Sınıf Ders Kitabı’nın Millî Kültür teması metinlerinden birinde bir kez geçmekte; bu tema dışındaki kısımlarda veya sınıf düzeyi ile yayınevi fark etmeksizin diğer ders kitaplarında bulunmamaktadır. Diğer bir ifadeyle Ders Destek Yayınevi’nin 7. sınıf Ders Kitabı’yla öğrenim gören öğrenciler, bahsi geçen atasözü ile ne önceki sınıfta ne de ilerleyen sınıflarda karşılaşmaktadır.

Tablo 13.

MEB Yayınevinin 7. sınıflara yönelik Birinci Ders Kitabı’ndaki (7₁) Millî Kültür teması metinlerinde tespit edilen deyimler

Deyim	Deyimin Geçtiği Cümle	Sayfa No./Süre
elde etmek	“Gerek elde edilişi gerek yapıışı gerekse içimiyle diğer kahve çeşitlerinden oldukça farklı ve kendine özgüdür.” “Her kahve ağacından yılda ortalama 2-5 kg kahve çekirdeği elde edilir.”	94

kız istemek	“Kız isteme töreninde kahve içilmesi bu kültürün örneklerindedir.” “Kız isteme sırasında ise saygı ifade ederken köpüklü olan kahve, istenen kız tarafından pişirilerek el becerisinin göstergesi olarak kabul edilir.”	94, 95
fark etmek	“Kaldı, keçilerinin bazı yemişleri yedikten sonra canlandığını ve geceleri bile çok az uyuduğunu fark etmiştir.”	94
farkına varmak	“Kahvenin keçilere yaptığı etkinin kısa sürede farkına varan insanlar, çekirdekleri toplayıp kullanmaya başlamışlardır.”	94
ad almak	“Türkler tarafından bulunan yepyeni hazırlama metodu sayesinde kahve, güğüm ve cezvelerde pişirilerek ‘Türk kahvesi’ adını almıştır.”	94
ortaya çıkmak	“Bu dönemde ortaya çıkan kahvehaneler hem halkın kahve içebileceği hem de sosyal hayatı yaşayabileceği ortamlardı.”	95
konuk ağırlamak	“Konuk ağırlamak için artık evden başka bir mekân oluşmuştu.”	95
yanına almak	“Kahveyle tanışan Avrupalı seyyahlardan kimi bu içeceğin bağımlısı olmuş, kimi kahveye hayret etmiş ve bilimsel bir incelemesinin yapılması için ülkesine dönerken yanına almış, kimi ise sahip olduğu girişimci ruhla bu esrarengiz içeceğin ticari bir meta olabileceğini görmüştür.”	95
su vermek	“Türk kahvesi yanında bir bardak su verilmesi de bu geleneklerden biridir.”	95
huzur vermek	“Çoğu ailede alışkanlık hâline gelen akşam yemeklerinden sonra içilen kahve, huzur vericidir.”	95
iz bırakmak	“Kahvenin gündelik hayatımızda nasıl büyük bir etki yaptığını ve derin bir iz bıraktığını belki de en iyi kullandığımız atasözleri göstermektedir.”	95
hizmet etmek	“Devlete, tam 70 yıl hizmet ettim.”	101
saygı duymak	“Mimarlarına da saygı duyuyordum.”	101
temel atmak	“Uygun bir zamanda caminin temelini attım.” “1550 yılının haziran ayında, büyük bir törenle, caminin temelini attık.”	101, 102
(can) baş üstüne	“Başüstüne.”	102
vakit geçirmek	“Vakit geçirmeden Topkapı Sarayı’na koştum.” “Niçin benim camim ile ilgilenmeyip mühim olmayan nesnelere vakit geçirirsin?”	102, 103
(birinin) adını taşımak	“Kanuni Sultan Süleyman’ın adını taşıyacak bir cami, elbette Ayasofya’yı aşmalıydı.” “Tezkiret-ül Bünyan’ adını taşıyan anılarımı şöyle bitirmiştim (...)”	102, 104
sınava çek(il)mek	“Kader, bu soruyla beni sınava çekiyordu.”	102
karara varmak	“Sonunda bir karara vardım.”	102
zaman almak	“Hayli zamanımızı aldı.”	102
karar vermek	“Ama ben, Ayasofya’nın kubbesi, boyutları ile yarışmamaya karar vermiştim.”	102
şaheser yaratmak	“Amacım, dev bir kule yapmak değil, mimari bir şaheser yaratmaktı.”	102
haber vermek	“Biri padişahımıza haber vermeli.”	103
iş bırakmak	“Bu yüzden de işi bırakmış.”	103
dili tutulmak	“Padişahın şimdiki kadar iştmediğim bu sözler karşısında şaşırardım, dilim tutuldu.”	103
söze karışmak	“Hatta içlerinden biri, beni korumak için söze karıştı.”	103
(bir durum) açığa çıkmak	“Mimarbaşının delirdiği açığa çıktı.”	103
aklını kaçırmak	“Adam, başının korkusundan aklını kaçırdı.”	103
söz vermek	“Allah’ın yardımıyla söz verdiğim tarihte, camiye tamamlayıp kapısını kapayacağım.”	103
(hayata) gözlerini yummak/kapamak	“Kalenin düşmesine belki de birkaç saat kala Kanuni Sultan Süleyman, savaş çadırının içinde, gözlerini yumdu.”	104
tahta çıkmak	“Tahta çikali daha bir yıl olmuştu.”	104
Göreyim seni!	“Göreyim seni koca Mimar!”	104
(bir şeyin) başına geçmek	“Yüreğim kaygı ve sevinçle dolu, tezgâhımın başına geçtim.”	104
yolunda gitmek/yürümek	“Yolunda gider hünkârım.”	104

veda etmek	"Çünkü camisinin bittiği yıl, dünya sefasına veda etti."	104
dimdik/sapasız/ ayakta durmak	"Şimdi de sapasız ayakta duruyor."	104
(birini veya bir şeyi) gölgede bırakmak	"Selimiye Camisi'nde mekân tesiri, insanüstü yüksekliği ve büyüklüğü ile Hindistan'daki Adil Şah Türbesi'ni, Roma'daki Panteon ve Sen Piyer Kilisesi de dâhil, yeryüzündeki bütün diğer yapıları, gölgede bırakmaktadır."	104
cesaret göstermek	"Yeryüzünün bütün kültürlü milletleri içinde yalnız Türkler, Ayasofya'yı aşmak cesaretini göstermişlerdir."	104
hatırına getirmek	"Ümit ederim ki kıyamete kadar gayret ve çalışmam unutulmaz ve yaptığım eserler yıkılsa bile bu anıları okuyanlar, beni hayır dualarında unutmayıp hatırlarına getirirler."	104
(bir işin, şeyin) başına oturmak	"Başına oturduğum, yemek yediğim atandır."	109
diz(ler)ini dövmek	"Dizlerini döve döve ağlardı anam."	109
aklından çık(ma)mak	"Küçük kerpiç evlerin çıkmaz aklımdan!"	109
akıp gitmek	"Kıyıya yanaşan tekneler, çalışan, gezen, duran insanlar, asfaltta karşılıklı akıp giden vasıtalar sessiz, renkli bir kargaşalık içindeydiler."	119
rahat olmak	"Otursana, dedim, rahat olsana."	119
rahatına bakmak	"Sen bak kendi rahatına."	119
gözünü/gözlerini (bir şeye) dikmek	"O, deminden beri bir türlü salınmadığı iskemlesine âdeta çökmüş, gözlerini denizin uçsuz bucaksız ufkuza dikmişti."	119
sesini çıkarmamak	"Kendisini rahatsız etmemek için uzun süre sesimi çıkarmadım."	119
üstüne olmamak	"Çayır biçmede, bağ bellemede, odun kesmede onun üstüne yoktu."	120
davul çalmak	"Ramazan'da, bayramda davul mu çalınacak; bunu Osman Aga'dan başka becerecek birini kimse düşünmezdi." "Hele 'Bu Ramazan davulu yine Uzunların Osman çalacak.' dediler miydi biz çocukların bayramı olurdu." "O ne ses ne canla başla davul çalmaydı öyle."	120
ses çıkarmamak	"Bilirdik ki bizim çok sevdiğimiz manileri yine söyleyecek hatta güzel havalarda sahur vakti dolaşırken ardi sıra gezmemize ses çıkarmayacak."	120
bağ bozmak	"Biz mahallenin tüm çocukları Osman Aga'sız bir bağ bozumu da düşünemezdik."	120
su çekmek	"Onları kuyudan su çekerek suladı."	120
önüne katmak	"Tüfekli iki asker Osman Aga'yı önlerine katmış, karakola doğru götürüyorlardı."	120
yazık olmak	"Yazık oldu kıza da Osman'a da."	121
haber almak	"O günlerde ara sıra Osman Aga'dan da haber alıyorduk."	121
ne âlemde	"Bizim viranelikler (evler) ne âlemde?"	121
ne gezer	"Karaçalı ne gezer orda?"	121
nam salmak	"Oğuz'da, bir kuru çay üzerine köprü yaptırıp geçenden otuz üç akçe, geçmeyenden kırk akçe alan, gücüyle nam salmış, Deli Dumrul adında biri vardır."	00.13
canını almak	"Obada ağlamakta olanlara yiğidi kimin öldürdüğünü sorduğunda Allah'ın emri ile Azrail'in yiğidin canını aldığını öğrenir." "Hırıldatıp tatlı canımı alır oldu." "Böyle deyince Azrail geldi Deli Dumrul'un canını almağa." "Ondan sonra benim canımı alırsın." "Benim tatlı canımı alır oldu." "Babama ver dedim, can vermedi." "Anama vardım, can vermedi." "Azrail, hatunun canını almaya geldi." "Alırsan ikimizin canını beraber al." "Deli Dumrul'un babasının, anasının canını al." "Azrail de babasının, anasının derhal canını aldı."	00.34, 01.57, 03.48, 04.27, 04.41, 04.45, 04.49, 05.47, 06.22, 06.40, 06.48
meydan okumak	"Deli Dumrul bunun üzerine Azrail ile mücadele ederek obanın güzel yiğidinin canını geri kurtarmak için meydan okuyup harekete geçer."	00.44
canına kıymak	"Canımı kıyamam, belli bil."	02.42, 03.41

yüz bulmak	"Deli Dumrul babasından yüz bulmayıp sürdü, anasına geldi."	02.53
dünyaya getirmek	"On ay deyince dünya yüzüne getirdiğim oğul (...)"	03.29
canını vermek	"Canımı kıyamam belli bil, dedi; anası da canını vermedi."	03.45
(birini veya bir şeyi) gözü tutmak	"Gözün kimi tutarsa, gönlün kimi severse sen ona var."	04.56
ne söylüyorsun	"Ne diyorsun, ne söylüyorsun?"	05.12
gönül vermek	"Gönül verip sevdiğim (...)"	05.14
razi olmak (gelmek)	"Benim canım senin canına kurban olsun, dedi; razı oldu."	05.44
ömür sürmek	"Deli Dumrul yüz kırk yıl daha eşi ile ömür sürdü."	06.52

Tablo 13'teki verilere göre MEB tarafından yayımlanıp 7. sınıfta okutulan Türkçe ders kitaplarının ilkindeki Millî Kültür temasına ait metinlerde 69 deyim yer almaktadır. Ders Destek Yayınevinde belirlenen 55 deyimle kıyaslandığında bu rakamın yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre MEB tarafından 7. sınıflarda okutulmak üzere yayımlanmış birinci Türkçe Ders Kitabı ile ders işleyen öğrenciler, Ders Destek Yayınevi tarafından yayımlanmış Türkçe Ders Kitabı ile ders işleyen akranlarına göre Millî Kültür teması metinlerinde daha fazla deyimle karşılaşmaktadırlar. Kitaptaki deyimlerin 12'si (%17,3) dinleme metninde (*Deli Dumrul* başlıklı hikâye edici metinde) geçerken kalanları, temadaki diğer metinlerde yer almaktadır. Bu metinlerden ilki olan *Türk Mutfak Kültüründe Kahve* başlıklı bilgilendirici metinde 12 (%17,3); *Ben, Mimar Sinan* başlıklı hikâye edici metinde (tiyatro) 28 (%40,5); *Türkiye'm, Anayurdum, Sebeğim, Çarem* başlıklı şiirde 3 (%4,3); *Muhacir Osman* adlı hikâye edici metinde ise 16 (%23,1) deyimle karşılaşılmaktadır. *Mimar Sinan* başlıklı metinde 28 deyim varken diğer metinlerde bu sayının 3 ile 16 arasında değişiklik göstermesi, deyimlerin dağılımında belirgin bir farklılığın olduğunu ortaya koymaktadır. Bu veriye göre Millî Kültür temasındaki metinlerde deyimlere özellikle hikâye edici bir tür olan tiyatro metninde ağırlık verildiği yorumu yapılabilir.

"Konuk ağırlamak, baş üstüne, göreyim seni, ne âlemde, ne gezer, ne söylüyorsun" deyimlerini meydana getiren biçimbirimlerin herhangi bir bağımlı biçimbirim almadan TDK Atasözleri ve Deyimler Sözlüğündeki biçimleriyle aynı şekilde, cümlelerde geçtiği tespit edilmiştir. Bunun dışındaki deyimlerde ise değişim meydana gelmiştir: su vermek > su verilmesi, huzur vermek > huzur verici, iz bırakmak > iz bıraktığını, saygı duymak > saygı duyuyordum, temel atmak > temelini attık, tahta çıkmak > tahta çıkmalı vb. "Gözünü/gözlerini (bir şeye) dikmek, davul çalmak, dünyaya getirmek, (birini veya bir şeyi) gözü tutmak" deyimleri, Sözlükteki biçimlerinden ayrı olarak araya başka bağımsız biçimbirimler almıştır: "...gözlerini denizin uçsuz bucaksız ufkuza dikmişti", "...davulu yine Uzunların Osman çalacak", "...dünya yüzüne getirdiğim oğul", "gözün kimi tutarsa...". "Üstüne olmamak" deyimini oluşturan bağımsız biçimbirimlerden sonuncusu (olmamak), Sözlüktekilerden farklı hâlde cümlede geçmektedir: Üstüne yoktu. "Aklından çıkmamak" deyimini Kitap'taki metinde, bağımsız biçimbirimlerinin yerleri değiştirilmiş hâldedir: Küçük kerpiç evlerin çıkmaz aklımdan! "Rahatına bakmak" deyiminin ise kendini meydana getiren biçimbirimlerinin yerleri değişmekle beraber araya başka bağımsız biçimbirim de aldığı görülür: Sen bak kendi rahatına.

Tablo 14.

MEB Yayınevinin 7. sınıflara yönelik Birinci Ders Kitabı'nın (7₁) Millî Kültür Teması metinlerinde tespit edilen deyimlerin, Kitap'ın diğer kısımlarında veya diğer sınıflara ait kitaplarda geçme durumu

Deyimler	Ders Kitapları						
	5	6 ₁	6 ₂	7 ₁	7 ₂	7 ₃	8
elde etmek	•	•	•	•	•	•	•
kız istemek	•	-	-	•	-	-	-
fark etmek	•	•	•	•	•	•	•
farkına varmak	•	•	•	•	•	•	•
ad almak	-	-	-	•	•	-	•
ortaya çıkmak	•	•	•	•	•	•	•
konuk ağırlamak	-	-	-	-	-	-	-
yanına almak	•	•	•	•	-	-	-

su vermek	-	•	•	•	-	-	-
huzur vermek	•	-	-	•	-	-	-
iz bırakmak	-	•	•	•	•	•	•
hizmet etmek	-	-	-	•	-	•	•
saygı duymak	•	•	•	•	•	•	•
temel atmak	-	•	•	-	-	-	-
(can) baş üstüne	-	-	-	-	-	-	•
vakit geçirmek	•	•	•	•	•	•	-
(birinin) adını taşımak	-	-	-	•	•	•	-
sınava çek(il)mek	-	-	-	-	-	-	-
karara varmak	-	•	•	•	•	-	•
zaman almak	•	•	•	•	•	-	•
karar vermek	•	•	•	•	•	•	•
şaheser yaratmak	-	-	-	-	-	-	-
haber vermek	•	•	•	•	•	•	•
iş bırakmak	-	-	-	-	-	•	•
dili tutulmak	-	•	•	-	•	-	-
söze karışmak	-	•	•	•	-	•	-
(bir durum) açığa çıkmak	-	-	-	-	•	-	-
aklını kaçırmak	-	-	-	-	-	-	-
söz vermek	-	•	•	•	•	•	•
(hayata) gözlerini yummak/kapamak	•	-	-	-	•	•	•
tahta çıkmak	•	•	•	-	-	-	-
göreyim seni	-	-	-	-	-	-	-
(bir şeyin) başına geçmek	-	•	•	•	•	•	-
yolunda gitmek/yürümek	-	-	•	-	-	-	•
veda etmek	-	•	•	•	-	•	-
dimdik/sapasağlam ayakta durmak	•	-	-	-	-	-	-
(birini veya bir şeyi) gölgede bırakmak	-	-	-	-	-	-	•
cesaret göstermek	-	-	-	-	-	-	-
hatırına getirmek	-	-	-	-	-	-	-
(bir işin, şeyin) başına oturmak	-	-	-	-	-	-	-
diz(ler)ini dövme	-	•	•	-	-	-	-
aklından çık(ma)mak	-	-	-	-	•	•	•
akıp gitmek	•	•	-	-	•	•	-
rahat olmak	-	•	•	-	-	-	-
rahatına bakmak	-	-	-	•	-	•	-
gözünü/gözlerini (bir şeye) dikmek	-	-	-	•	•	-	•
sesini çıkarmamak	-	-	-	-	-	•	-
üstüne almamak	-	-	-	-	•	-	-
davul çalmak	-	-	-	-	-	-	•
ses çıkarmamak	•	•	•	•	-	-	•
bağ bozmak	-	-	-	-	-	-	-
su çekmek	-	-	-	•	-	-	-
önüne katmak	•	•	-	•	-	•	-
yazık olmak	-	-	-	-	-	-	-
haber almak	•	•	-	•	-	•	-
ne âlemede	-	-	-	-	-	-	-

ne gezer	-	-	-	-	-	-	•
nam salmak	-	-	-	•	•	-	-
canını almak	-	-	-	-	-	-	-
meydan okumak	•	-	-	-	-	-	-
canına kıymak	-	-	-	-	-	-	-
yüz bulmak	-	-	-	-	-	-	-
dünyaya getirmek	•	•	•	-	•	-	-
canını vermek	-	-	-	•	-	-	-
(birini veya bir şeyi) gözü tutmak	-	-	-	-	-	-	-
ne söylüyorsun	-	-	-	-	-	-	•
gönül vermek	-	-	-	•	-	•	-
razı olmak (gelmek)	-	•	•	•	•	•	•
ömür sürmek	-	•	•	-	•	-	-

Tablo 14'e göre deyimlerden sadece "elde etmek, fark etmek, farkına varmak, ortaya çıkmak, saygı duymak, karar vermek, haber vermek" (%10,1) sınıf düzeyi ve yayınevi fark etmeksizin bütün ders kitaplarında geçmektedir. Dolayısıyla MEB Yayınevi'ne ait 7. sınıf birinci Türkçe Ders Kitabı'ndaki Millî Kültür teması metinleri işlenirken az sayıdaki bu deyimlerle karşılaşan öğrenciler, kitaplarda bir değişiklik olmadığı müddetçe sonraki sınıflarda da karşılaşacaklardır. Ayrıca bu deyimlerin Kitap içinde, Millî Kültür teması dışındaki diğer bölümlerde de geçtiğini belirtmek gerekir. "Konuk ağırlamak, sınava çek(il)mek, şaheser yaratmak, aklını kaçırmak, göreyim seni, cesaret göstermek, hatırına getirmek, (bir işin, şeyin) başına oturmak, bağ bozmak, yazık olmak, ne âlemde, canını almak, canına kıymak, yüz bulmak, (birini veya bir şeyi) gözü tutmak" deyimlerinin (%21,7) ise Kitap'ta bir kez (Millî Kültür temasında) geçtiği, diğer sınıf düzeylerindeki kitaplarda mevcut olmadığı tespit edilmiştir. Kalan 47 deyim (%68,1) 5, 6, 7 (MEB Yayınevine ait birinci Ders Kitabı'nın Millî Kültür teması dışındaki bölümler veya diğer 7. sınıf kitaplarında) veya 8. sınıf ders kitaplarında en az bir kez tekrar geçtiği belirlenmiştir. Bunlardan "ad almak, iz bırakmak, vakit geçirmek, (birinin) adını taşımak, karara varmak, zaman almak, dili tutulmak, (bir durum) açığa çıkmak, söz vermek, (hayata) gözlerini yummak/kapamak, (bir şeyin) başına geçmek, aklından çık(ma)mak, akıp gitmek, gözünü/gözlerini (bir şeye) dikmek, üstüne almamak, nam salmak, dünyaya getirmek, razı olmak (gelmek), ömür sürmek" (%40,4), Ders Kitabı'nın Millî Kültür teması dışındaki bölümlerinde yeniden görülmekteyken geri kalanları (59,6) görülmemektedir.

Tablo 15.

MEB Yayınevinin 7. sınıflara yönelik Birinci Ders Kitabı'ndaki (7₁) Millî Kültür teması metinlerinde tespit edilen atasözleri

Atasözü	Atasözünün Geçtiği Cümle	Sayfa No.
Bir fincan kahvenin kırk yıl hatırı vardır.	"Bir fincan kahvenin kırk yıl hatırı vardır."	95
Gönül ne kahve ister ne kahvehane, gönül sohbet ister kahve bahane.	"Gönül ne kahve ister ne kahvehane, gönül sohbet ister kahve bahane."	95

Tablo 15'e göz atıldığında MEB tarafından yayımlanan birinci Türkçe Ders Kitabı'ndaki Millî Kültür teması metinlerinde 2 atasözünün geçtiği görülmektedir. Bu metinlerde 69 deyim karşılık sadece 2 atasözünün geçmesinin bir eksiklik olduğu düşünülmektedir. Bilgilendirici bir metinde geçen söz konusu atasözleri, Türk kültüründe önemli bir yere sahip "kahve" üzerine olup bağımlı ve bağımsız biçimbirimlerinin dizilimi açısından TDK Atasözleri ve Deyimler Sözlüğünde de aynı şekilde geçmektedir.

Tablo 16.

MEB Yayınevinin 7. sınıflara yönelik Birinci Ders Kitabı'nın (7₁) Millî Kültür teması metinlerinde tespit edilen atasözlerinin, Kitap'ın diğer kısımlarında veya diğer sınıflara ait kitaplarda geçme durumu

Atasözü	Ders Kitapları
---------	----------------

	5	6 ₁	6 ₂	7 ₁	7 ₂	7 ₃	8
Önce iğneyi kendine batır, sonra çuvaldızı ele.	-	-	-	-	-	-	-
Gönül ne kahve ister ne kahvehane, gönül sohbet ister kahve bahane.	-	-	-	-	-	-	-

Yukarıdaki tabloya bakıldığında atasözlerinin, Ders Kitabı'ndaki Millî Kültür teması metinlerinden birinde bir kez geçtiği; bu tema dışında veya sınıf düzeyi ile yayınevi fark etmeksizin diğer ders kitaplarında mevcut olmadığı ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla MEB tarafından 7. sınıf düzeyinde yayımlanan Türkçe Ders Kitabı ile öğrenim gören öğrenciler, bu atasözleri ile ne önceki sınıfta ne de ilerleyen sınıflarda karşılaşmaktadır.

Tablo 17.

MEB Yayınevinin 7. sınıflara yönelik İkinci Ders Kitabı'nda (7₂) tespit edilen deyimler

Deyim	Deyimin Geçtiği Cümle	Sayfa No./Süre
ekip biçmek	"Bir avuçluk toprağını eker biçer, yiyeceğini sağlar (...)"	172
elinden almak	"Almış karısını adamcağızın elinden, iki çocukla ortalıkta kalakalmış adam."	172
ortada kalmak	"Almış karısını adamcağızın elinden, iki çocukla ortalıkta kalakalmış adam."	172
(ya) var (ya) yok	"Kız, yedi yaşında ya var ya yok; oğlanı, Yusuf'u dersin ancak beşindeymiş."	172
karar vermek	"Adam (...) karar vermiş evlenmeye."	172
(birini, bir şeyi) salık vermek	"Adamın evlenme isteği duyulunca köyde, başlamışlar yaşlılar salık vermelere (...)"	173
bildiğini okumak	"Demiş ama yarın olmuş, kadın gene kendi bildiğini okumakta."	173
avucunun içine almak	"Böyle böyle adamı almış avuçlarına, çocuklara da gizli saklı etmediğini komaz olmuş. (...)"	173
etmediğini bırakmamak (komamak)	"Böyle böyle adamı almış avuçlarına, çocuklara da gizli saklı etmediğini komaz olmuş. (...)"	173
(birine) korku salmak	"Çocukların yüreklerine bir korku salmış ki ne korku!"	173
önüne katmak	"Çocuklar, oğlakları önlerine katıp düşmüşler ormana."	173
(birinin) hoşuna gitmek	"Çok hoşlarına gitmiş orman."	173
gibi gelmek	"Yelin ağaçlardaki sesi ninni gibi gelirmiş onlara (...)"	173
buz gibi	"Hele buz gibi pınarlara rastladıkça sevinçlerinden deliye dönerlermiş, birbirlerini ıslatarak oynarlarmış oluk başında."	173
deliye dönmek	"Hele buz gibi pınarlara rastladıkça sevinçlerinden deliye dönerlermiş, birbirlerini ıslatarak oynarlarmış oluk başında."	173
karanlık bas(tır)mak	"Karanlık bastırmakta bir yandan, göğce oğlak yitik öte yandan." "Ormana çökmekte olan karanlıkta küçük yüreklerini güm güm öttürmekte."	174
sakın ha	"Derken karanlık iyice bastırmış, gece kuşlarının sesleri doldurmuş ormanı kendi ağıtlarıyla birlikte." "Sakın ha sakın, oğlakların bir tekini bile yitirmeyin!" dedi."	174
nasıl olmuşsa	"Nasıl olmuşsa olmuş, ikisi de birer kuş olmuş o saat."	174
haber vermek	"Görürseniz göğce oğlağı Yusufçuk'a haber verin, e mi?" "Her zaman, her yerde perde kurulabilir."	174
perde kurmak	"Osmanlı İmparatorluğu içinde Karagöz en çok İstanbul'da perde kurar ve yine en çok ramazan ayında gösteriler olurdu."	178, 179
iz bırakmak	"Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra da birçok ülkede iz bıraktı. (...)"	178
görev almak	"Gerekirse kukla da oynatabilir, meddahlık yapabilir veya ilgili bir tiyatro gösterisinde görev alabilirlerdi."	179
yeri olmak	"Ramazanın elbette ayrı bir yeri vardı."	179
işe girmek	"İşe yeni giren, malzemeleri taşımak görevi ile başlar (...)"	179
sahip çıkmak	"Karagöz, ne yazık ki sahip çıkılmadığı ve sanatçıları onu kendi imkânları ile yaşatmak zorunda kaldıkları için bu duruma düşmüştür."	179

zorunda kalmak (olmak)	"Karagöz, ne yazık ki sahip çıkılmadığı ve sanatçıları onu kendi imkânları ile yaşatmak zorunda kaldıkları için bu duruma düşmüştür."	179
... durumuna düşmek	"Karagöz, ne yazık ki sahip çıkılmadığı ve sanatçıları onu kendi imkânları ile yaşatmak zorunda kaldıkları için bu duruma düşmüştür."	179
(bir şeyin) yerini tutmak	"Televizyonda onu seyretmek canlı olarak seyretmenin yerini tutamaz!"	179
yoksun olmak	"Yıllar yılı okumamış, okutulmamış Anadolu insanı yazıdan yoksun olunca düşüncelerini kendine özgü şekillerle, renklerle dile getirmeye çalışmış."	186
dile getirmek	"Yıllar yılı okumamış, okutulmamış Anadolu insanı yazıdan yoksun olunca düşüncelerini kendine özgü şekillerle, renklerle dile getirmeye çalışmış." "Allah aşkıyla dile getirdiklerinin, dünyanın yedi kıtasında da aynı sedayla yankılandığı bir derviş."	186, 00.17
(bir şeyin) başına geçmek	"Anadolu kadını, tezgâhının ya da gergefinin başına geçti mi tam bir okuryazardır."	186
göz alabildiğine	"Göz alabildiğine bozlaşan Anadolu' da yeşile, kırmızıya, maviye, turuncuya özlem çeken insanlar; susuzluklarını kilimlere döktükleri arı duru renklerle gidermeye çalışırlar."	186
özlem(ini) çekmek	"Göz alabildiğine bozlaşan Anadolu' da yeşile, kırmızıya, maviye, turuncuya özlem çeken insanlar; susuzluklarını kilimlere döktükleri arı duru renklerle gidermeye çalışırlar."	186
dilinden anlamak	"Kilimlerin dilinden anlayanlar onu kitap gibi okur, dokuyanın ne demek istediğini anlarlar."	187
yüreği sızlamak	"Bir gün bir yörük beyi, çadırının önüne atılmış bir kilimi görünce yüreği sızlar."	187
dili çözülmek	"Sonra dili çözülür:"	187
söz vermek	"Ben de söz verdim."	187
gönül vermek	"Kızımsa fakir bir delikanlıya gönül vermiş."	187
az kaldı/kalsın	"Az kalsın yanılacaktım."	187
elde etmek	"Önceleri köy ve kasabaların yanı başında "boyalık" denen bir yerde bu bitkiler yetiştirilir, boyaların tümü buradan elde edilirdi."	188
renk vermek/katmak	"Anadolu' da kilim demek, hayata renk vermek ve tabiata hâkim olmak demek..."	188
eli dar (darda) olmak	"Hiç darda olmasam ödemez miyim?"	196
gözleri parlamak/parıldamak	"Komşunun gözleri sevinçle parlar:"	196
kış bas(tır)mak	"Kış bastırmuş, fanilayı kim almaz (...)"	196
işini bilmek	"Köftehor, der, işini biliyorsun."	196
işine koyulmak	"Sonra yeniden koyulup işine:"	197
gözüm çıksın/kör olsun	"Gözüm çıksın sende de akıl varsa."	197
ayağa kalkmak	"Babası, bilgiler sultanı Bahaeddin Veled, Celaleddin emeklemeyi bırakıp ayağa kalktığı gün boynuna yeşil kapaklı Kur'an-ı Kerim'i asarak onu ilmi yere değer sakallarıyla eş değer Burhaneddin Tirmizî'ye emanet etti."	00.56
galip çıkmak	"Babası, Belh'teki bir derste felsefeci Fahreddin Râzi ile üç gün üç gece süren bir tartışmadan galip çıktı."	01.17
diz çökmek	"Babasının tanıştığı hekimler hekimi mutasavvıf Feridüddin Attar, genç Celaleddin ile aynı seviyeye inip diz çöktü."	02.05
yüreği yangın yeri olmak	"Babasının vefatıyla yüreği yangın yeri olan Celaleddin, ilk hocası Burhaneddin Tirmizî'yi yanına çağırdı."	02.34
kalbi sıkışmak	"Celaleddin talebeleriyle hanın önünden tırsıla geçerken karalar içindeki bir adamı görür gibi oldu, kalbi sıkıştı."	03.13
fark etmek	"Beş dakika sonra ise atının eyerinden sertçe tutulduğunu fark etti." "Bunu fark eden Şems ise sırtına çuvalını alıp kendisinin bile bilmediği bir yere gitti."	03.18, 03.59
ney üfleme (üfürmek)	"Neyin üflendiği, bendirin çalındığı dolunay akşamlarında Şems ona semayı, kayıp giden yıldızları gösterip Yaradan aşkını anlattı."	03.35
selam vermek	"Ailesi Mevlana ile aynı sofraya oturmayı bırakıyor, esnaf ise verdiği selamları almaz oluyordu."	03.57

ortak olmak	"Bunu göre çiraklar ise çekiçlerini vurarak Allah aşkına dönülen semaya ortak oldu."	04.22
-------------	--	-------

MEB'in 7. sınıflar için yayımladığı ikinci Türkçe Ders Kitabı'ndaki Millî Kültür teması metinlerinde ise 56 deyim in geçtiği Tablo 17'de görülmektedir. Bu sayı, Ders Destek Yayınevinde yayımlanan Ders Kitabı'ndaki deyim sayısı (53) hemen hemen aynıdır fakat yine MEB'in yayımlanmış olduğu birinci Ders Kitabı'na kıyasla daha azdır. Aynı Yayınevi tarafından basılan 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki Millî Kültür teması metinlerinde birbirinden farklı sayıda (56'ya 69) deyim e yer verilmesinin tutarsızlık teşkil ettiği düşünülmektedir. Deyimlerin 9'u (%16) dinleme metninde (*Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî* başlıklı hikâye edici metinde) geçerken kalanları, temadaki diğer metinlerde yer almaktadır. Bu metinlerden ilki olan *Yusuşçuk* başlıklı hikâye edici bir metin türü olan efsanede 19 (%33,9), *Karagöz Nedir?* başlıklı bilgilendirici metinde 9 (%16); *Anadolu'da Kilim Demek* başlıklı bilgilendirici metinde 13 (%23,2); *Nasreddin Hoca Hikâyeleri* adlı manzum hikâyede ise 6 (%10,7) deyimle karşılaşılmaktadır. Görüldüğü üzere temadaki metinlerde deyimler sayı bakımından dengesiz dağılmıştır. Deyimlerin hikâye edici metinlerde (*Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî*, *Yusuşçuk* ve *Nasreddin Hoca Hikâyeleri*) daha fazla olduğu ifade edilebilir. "Dile getirmek" deyimi tema içindeki iki farklı metinde (*Anadolu'da Kilim Demek* ile *Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî* başlıklı metinlerde) tekrar etmiştir. Söz konusu deyimle öğrencilerin farklı aralıklarda yeniden karşılaşmaları adına bu durumun olumlu olduğu söylenebilir.

"(Ya) var (ya) yok, buz gibi, sakın ha, nasıl olmuşsa, göz alabildiğine, az kaldı/kalsın, renk vermek/katmak, gözüm çıksın/kör olsun" deyimlerini meydana getiren biçimbirimlerin herhangi bir bağımlı biçimbirim almadan TDK Atasözleri ve Deyimler Sözlüğündeki biçimleriyle aynı şekilde, cümlelerde geçtiği tespit edilmiştir. Bunlar dışındaki deyimlerde ise değişim meydana gelmiştir: ortada kalmak > ortalıkta kalakalmak, sahip çıkmak > sahip çıkılmadığı, dili çözülmek > dili çözülür vb. "Yeri olmak" deyiminde sonuncu bağımsız biçimbirim yerine Sözlüktekinden farklı bir bağımsız biçimbirim getirildiği görülür: "Ramazan'ın elbette ayrı bir yeri vardı.". "Karanlık bas(tır)mak, işe girmek, gözleri parlamak/parıldamak" deyimleri ise Sözlükteki biçimlerinden ayrı olarak araya başka bağımsız biçimbirimler almıştır (karanlık iyice bastırılmış, işe yeni giren, gözleri sevinçle parlar). "Karanlık bas(tır)mak deyiminin Kitap'ta ayrıca başka bir cümlede sonuncu bağımsız biçimbiriminin Sözlüktekinden farklı bir biçimbirimle değiştirilip ters sırada dizilerek geçtiği belirlenmiştir: "... çökmekte olan karanlıksa ...". "Elinden almak, işine koyulmak, selam vermek" deyimleri kitaptaki metinde, bağımsız biçimbirimlerinin yerleri değiştirilerek cümlelerde geçmektedir: "Almış karısını adamcağızın elinden...", "... yeniden koyulup işine..."; "... verdiği selamları almaz...". "Avucunun içine almak" deyiminde de benzer durumun yanı sıra aradaki bağımsız biçimbirim ortadan kaldırılması söz konusudur: "Böyle böyle adamı almış avuçlarına ...". "Eli darda olmak" deyiminde de aradaki bağımsız biçimbirim ortadan kaybolmuştur: "Hiç darda olmasam ödemez miyim?"

Tablo 18.

MEB Yayınevinin 7. sınıflara yönelik İkinci Ders Kitabı'nın (7₂) Millî Kültür teması metinlerinde tespit edilen deyimlerin, Kitap'ın diğer kısımlarında veya diğer sınıflara ait kitaplarda geçme durumu

Deyimler	Ders Kitapları						
	5	6 ₁	6 ₂	7 ₁	7 ₂	7 ₃	8
ekip biçmek	-	-	-	-	-	-	-
elinden almak	•	•	•	-	-	-	•
ortada kalmak	•	•	•	-	-	-	-
(ya) var (ya) yok	-	-	-	-	-	-	-
karar vermek	•	•	•	•	•	•	•
(birini, bir şeyi) salık vermek	-	-	-	-	-	-	-
bildiğini okumak	-	-	-	-	-	-	-
avucuna/avucunun içine almak	-	-	-	-	-	-	-

etmediğini bırakmamak (komamak)	-	-	-	-	-	-	-
(birine) korku salmak	-	-	-	•	-	-	-
önüne katmak	•	-	-	-	-	•	-
(birinin) hoşuna gitmek gibi gelmek	-	•	•	•	•	•	•
buz gibi	•	•	•	•	•	-	-
deliye dönmek	•	-	-	-	-	-	•
karanlık bas(tır)mak	-	-	-	-	-	-	•
sakın ha	-	-	-	-	-	-	-
nasıl olmuşsa	-	-	-	-	-	-	-
haber vermek	•	•	•	•	•	•	•
perde kurmak	-	-	-	-	-	-	-
iz bırakmak	-	•	•	•	•	•	-
görev almak	-	•	•	•	-	-	-
yeri olmak	-	•	•	•	•	•	•
işe girmek	-	-	-	-	-	-	•
sahip çıkmak	•	•	•	•	•	•	•
zorunda kalmak (olmak)	•	•	•	•	•	•	•
... durumuna düşmek	-	-	-	•	-	•	•
(bir şeyin) yerini tutmak	-	•	•	-	-	-	-
yoksun olmak	-	-	-	•	-	-	-
dile getirmek	•	•	•	•	•	•	•
(bir şeyin) başına geçmek	-	•	-	•	•	•	-
göz alabildiğine	-	-	-	-	-	•	-
özlem(ini) çekmek	-	-	-	-	-	-	-
dilinden anlamak	-	-	-	•	-	-	-
yüreği sızlamak	-	-	-	•	-	-	-
dili çözülmek	•	•	-	•	-	-	-
söz vermek	-	-	•	•	•	•	•
gönül vermek	-	-	-	•	-	-	-
az kaldı/kalsın	•	-	-	•	-	•	-
elde etmek	•	•	•	•	•	•	•
renk vermek/katmak	•	•	•	•	-	•	-
eli dar (darda) olmak	-	-	-	-	-	-	-
gözleri parlamak/parıldamak	•	-	-	-	-	-	•
kış bas(tır)mak	-	-	-	-	-	-	-
işini bilmek	-	-	-	-	-	-	-
işine koyulmak	-	-	-	-	-	-	-
gözüm çıksın/kör olsun	-	-	-	-	-	-	-
ayağa kalkmak	•	•	•	•	•	•	•
galip çıkmak	-	-	-	-	-	-	•
diz çökmek	-	-	-	•	•	-	•
yüreği yangın yeri olmak	-	-	-	-	-	-	-
kalbi sıkışmak	-	-	-	-	-	-	-
fark etmek	•	•	•	•	•	•	•
ney üflemek (üfürmek)	•	-	-	-	-	-	-
selam vermek	•	•	•	•	•	•	-
ortak olmak	-	•	•	•	•	-	-

Tabloya göre deyimlerden sadece “karar vermek, haber vermek, zorunda kalmak (olmak), dile getirmek, elde etmek, ayağa kalkmak, fark etmek” (%12,5) sınıf düzeyi ve yayınevi fark etmeksizin bütün ders kitaplarında geçmektedir. Dolayısıyla MEB Yayınevine ait 7. sınıf ikinci Türkçe Ders Kitabı’ndaki Millî Kültür teması metinleri işlenirken az sayıdaki bu deyimlerle karşılaşan öğrenciler, kitaplarda bir değişiklik olmadığı müddetçe sonraki sınıflarda da karşılaşacaklardır. Ayrıca bu deyimlerin Kitap’ta, Millî Kültür teması dışındaki diğer bölümlerde de geçtiğini belirtmek gerekir. “Ekip biçmek, (ya) var (ya) yok, (birini, bir şeyi) salık vermek, bildiğini okumak, avucuna/ avucunun içine almak, etmediğini bırakmamak (komamak), sakın ha, nasıl olmuşsa, perde kurmak, özlem(ini) çekmek, eli dar (darda) olmak, kış bas(tır)mak, işini bilmek, işine koyulmak, gözüm çıksın/kör olsun, yüreği yangın yeri olmak, kalbi sıkışmak” deyimlerinin (%30,4) ise Ders Kitabı’nda bir kez (Millî Kültür temasında) geçtiği, diğer sınıf düzeylerindeki kitaplarda mevcut olmadığı tespit edilmiştir. Kalan 32 deyim (%57,1) 5, 6, 7 (MEB Yayınevine ait ikinci Ders Kitabı’nın Millî Kültür teması metinleri dışındaki bölümler veya diğer 7. sınıf kitaplarında) veya 8. sınıf ders kitaplarında en az bir kez tekrar geçtiği belirlenmiştir. Bunlardan “önüne katmak, (birinin) hoşuna gitmek, gibi gelmek, iz bırakmak, yeri olmak, sahip çıkmak, ... durumuna düşmek, (bir şeyin) başına geçmek, göz alabildiğine, söz vermek, az kaldı/kalsın, renk vermek/katmak, selam vermek” (%40,6), Ders Kitabı’nın Millî Kültür teması dışındaki bölümlerinde yeniden görülmekteyken kalan 19 deyim (%59,4) görülmemektedir.

Tablo 19.

MEB Yayınevinin 7. sınıflara yönelik İkinci Ders Kitabı’ndaki (7₂) Millî Kültür teması metinlerinde tespit edilen atasözleri

Atasözü	Atasözünün Geçtiği Cümle	Sayfa No.
Taşıma su ile değirmen dönmez.	“Taşıma suyla değirmen dönmez, demişler.”	172
Elden gelen öğün olmaz, o da vaktinde bulunmaz.	“Elden gelen öğün olmaz, demişler.”	172

Tabloya 19’a bakıldığında, birinci Ders Kitabı’nda olduğu gibi, MEB’in 7. sınıflar için yayımlanmış olduğu ikinci Türkçe Ders Kitabı’nın Millî Kültür teması metinlerinde de sadece 2 atasözünün geçtiği görülmektedir. Hikâye edici bir metinde karşılaşılan bu atasözleri, bağımlı ve bağımsız biçimbirimlerinin dizilimi açısından TDK Atasözleri ve Deyimler Sözlüğünde de aynı şekilde geçmektedir.

Tablo 20.

MEB Yayınevinin 7. sınıflara yönelik İkinci Ders Kitabı’nın (7₂) Millî Kültür teması metinlerinde tespit edilen atasözlerinin, Kitap’ın diğer kısımlarında veya diğer sınıflara ait kitaplarda geçme durumu

Atasözü	Ders Kitapları						
	5	6 ₁	6 ₂	7 ₁	7 ₂	7 ₃	8
Taşıma su ile değirmen dönmez.	•	-	-	-	-	-	-
Elden gelen öğün olmaz, o da vaktinde bulunmaz.	-	-	-	-	-	-	-

Tabloya göre Ders Kitabı’nın Millî Kültür teması metinlerinde “Taşıma su ile değirmen dönmez.” ve “Elden gelen öğün olmaz, o da vaktinde bulunmaz.” atasözleri ile bir kez karşılaşmaktadır. “Taşıma su ile değirmen dönmez.” atasözünün 5. sınıfta okutulan ve MEB tarafından yayımlanan Türkçe Ders Kitabı’nın bir yerinde geçtiği de tespit edilmiştir. Bunun dışında atasözlerinin, incelenen Ders Kitabı’nın içindeki diğer kısımlarda veya sınıf düzeyi ile yayınevi fark etmeksizin diğer ders kitaplarında mevcut olmadığı görülmektedir. Eş ifadeyle MEB tarafından 7. sınıf düzeyinde yayımlanan söz konusu Türkçe Ders Kitabı ile öğrenim gören öğrenciler “Taşıma su ile değirmen dönmez.” atasözünün, 5. sınıf Türkçe Ders Kitabı’nın bir yerinde geçmesi dışında bu atasözleri ile ne önceki sınıfta ne de ilerleyen sınıflarda karşılaşmaktadır.

8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Deyim ve Atasözü Varlığı

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 2729 sayılı Tebliğler Dergisi'nde sunulan bilgilere göre 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, 8. sınıf düzeyinde sadece MEB'in yayımlanmış olduğu Türkçe Ders Kitabı okutulmaktadır. Bahsi geçen Kitap'ta tespit edilen deyim ve atasözleri, içinde geçtikleri cümlelerin yanı sıra kitaptaki sayfa numarası veya (dinleme metni ise) medyanın süresi belirtilerek aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 21.

MEB Yayinevine ait 8. Sınıf Ders Kitabı'nın Millî Kültür teması metinlerinde tespit edilen deyimler

Deyim	Deyimin Geçtiği Cümle	Sayfa No./Süre
çağ açmak	"Çağları ben açtım, çağlar sustu benimle (...)"	128
karar vermek	"Orasını biz bilemeyiz, kararı siz vereceksiniz." "Atını durdurup orada konaklamaya karar verir." "Bir araya gelip birleştiler; Türklerden öç almaya karar verdiler, onların üzerlerine yürüdüler." "En iyisi dağların içinde insan yolu düşmez, sapa bir yer bulup orada yerleşelim." diye karar verdiler." "Böyle konuşup karar verilince Ergenekon'dan çıkmak için bir yol aramaya başladılar, bulamadılar."	132, 133, 138, 139
ele geçirmek	"(...) ancak Konya'nın güneybatısı henüz ele geçirilmemiş, Bizans'ın elinde bulunmaktadır."	132
elinde bulunmak	"(...) ancak Konya'nın güneybatısı henüz ele geçirilmemiş, Bizans'ın elinde bulunmaktadır."	132
ortaya çıkmak	"Rüyasında nur yüzlü, ak sakallı bir Türkmen kocası ortaya çıkar ve sultana seslenir:" "Bu törenler çok geniş bir coğrafyaya yayılsa da asırları dün, gönülleri bir eden ortak bir kültür havzasının ortak gelenekleri olarak ortaya çıktılar."	132, 03.17
yarından tezi yok	"Yarından tezi yok, atını ovalara sür."	132
şekil almak	"Bu ad söylene söylene bugünkü şeklini almış, 'Burdur' olarak söylenir olmuş." "Zamanla bu ad, bugünkü şeklini alır."	133
ad koymak	"Adını da yaşlı oymak başının emrinden alarak 'Burada dur' diye koyarlar."	133
acı gelmek	"Bu durum ise diğer öteki kavimlere acı geliyordu."	138
bir araya gelmek	"Bir araya gelip birleştiler; Türklerden öç almaya karar verdiler, onların üzerlerine yürüdüler."	138
öç almak	"Bir araya gelip birleştiler; Türklerden öç almaya karar verdiler, onların üzerlerine yürüdüler."	138
üzerine yürümek	"Bir araya gelip birleştiler; Türklerden öç almaya karar verdiler, onların üzerlerine yürüdüler."	138
üstün olmak	"Sonunda Göktürkler üstün geldi."	138
düşman olmak	"Bu yenilgi üzerine Göktürlere düşman olan kavimler büsbütün öfkeleniler, av yerine toplandılar ve bir arada konuşular." "Ergenekon'un dışında kim bizimle dost olursa dost olalım, düşman olursa vuruşalım."	138, 139
hile yapmak	"Dediler ki: "Göktürlere hile yapmazsak işimiz sonunda pek yaman olacak."	138
tan ağarmak	"Bu konuşmadan sonra tan ağarınca, sanki baskına uğramışlar gibi, işe yaramayan mallarını bırakıp kaçtılar."	138
baskına uğramak	"Bu konuşmadan sonra tan ağarınca, sanki baskına uğramışlar gibi, işe yaramayan mallarını bırakıp kaçtılar."	138
işe yaramak	"Bu konuşmadan sonra tan ağarınca, sanki baskına uğramışlar gibi, işe yaramayan mallarını bırakıp kaçtılar."	138
hâli kalmamak	"Bunu gören Göktürkler: 'Düşmanlarımızda savaştığımız hâl kalmadı, kaçıyorlar.' diye düşünerek kaçanların arkasına düştüler."	138
arkasına düşmek	"Bunu gören Göktürkler: 'Düşmanlarımızda savaştığımız hâl kalmadı, kaçıyorlar.' diye düşünerek kaçanların arkasına düştüler."	138
geri dönmek	"Düşmanlar, Göktürkleri görünce hemen geri döndüler, Göktürkleri gevşek bir durumda yakaladılar, vuruşmaya başladılar."	138
kılıçtan geçirmek	"Büyüklerin hepsini kılıçtan geçirdiler, küçükleri kul edindiler, her birini alıp kendi evlerine götürdüler."	138

kul etmek	"Büyüklerin hepsini kılıçtan geçirdiler, küçükleri kul edindiler, her birini alıp kendi evlerine götürdüler."	138
sağ kalmak	"Yalnız Kayan adındaki en küçük oğlu sağ kaldı."	138
yolu düşmek	"En iyisi dağların içinde insan yolu düşmez, sapa bir yer bulup orada yerleşelim." diye karar verdiler."	139
yer bulmak	"En iyisi dağların içinde insan yolu düşmez, sapa bir yer bulup orada yerleşelim." diye karar verdiler."	139
ad vermek	"Tukuz'dan olan çocuklara iki ayrı ad verdiler."	139
iyi karşılamak	"Bunu kimi iyi karşıladı, boyun eğdi, Börteçine'yi kendi hakanları bildi."	139
boyun eğmek	"Bunu kimi iyi karşıladı, boyun eğdi, Börteçine'yi kendi hakanları bildi."	139
karşı çıkmak	"Kimi de iyi görmedi, karşı çıktı."	139
bir düşüncedir almak	"Kız gelinlik çağına erince Bey'i bir düşüncedir almış."	151
hüner göstermek	"Belirtilen günde kızın penceresi önünde, şıvgın gibi yiğitler toplanmış, her yiğit hünerini göstermeye başlamış."	151
oralı bile olmamak	"Kimi elli okkalık güzlerini havaya uçurmuş, kimi at üzerinde en zor hareketleri yapmış, kız oralı bile olmaması, başını çevirip bakmamış."	
yerinde duramamak	"Tokmak davula indikçe Bey kızı yerinde duramaz olmuş."	151
yüreği yanmak	"Yüreği alev alev yanmaya, adımları dışarı doğru kaymaya başlamış."	151
güneş batmak	"Güneş batarken de kız meydanında nazlı nazlı görünmüş."	151
alkış tufanı kopmak	"Görünmesiyle de bir alkış tufanı kopmuş."	151
baş tacı etmek	"O günden sonra davul, düğünlerin baş tacı olmuş..."	151
yerinden oynatmak	"Davulun sesi, insanı yerinden oynatır, yüreğini hoplatır derler."	151
yüreğini hoplatmak	"Davulun sesi, insanı yerinden oynatır, yüreğini hoplatır derler."	151
heyecan vermek	"Bu ses buruk bir heyecan verir." "Seferlerde, Türk ordusunun yanında 'mehter' de yürür, yol boyu marşlar çalarak heyecan verirdi."	151
şevk vermek	"Bu yüzden Türkler, savaş alanlarında davulun büyüğü olan kös çaldırır, orduya şevk verirlermiş." "Pehlivanlar elense tutarlarken davulcular onlara şevk verir, güç katar."	151, 152
yüreği ferahlamak	"Vurdukça dışarı dökülür, döküldükçe yürekler ferahlar, boşalır."	151
davul dövmek	"Davulu neden dövüyorsun?" "Ben davulu dövmezsem o beni dövecek de ondan. Davul dövüldükçe yürek hafifler." "Davul dövünür, gelin ağlar."	151, 152
düşünüp taşınmak	"Anadolu insanı düşünüp taşınmış."	151
görev vermek	"Tok bir sesle uyandırmak, uyandıktan sonra da eğlendirmek daha uygun demişler ve davulcuya bu görevi vermişler."	151
oruç tutmak	"Orucunu tut da gel"	152
meydana gelmek	"Başka bir yerde meydana gelen hoş bir olay, allanıp pullanarak anlatılırsa kulağa daha hoş gelir anlamında olsa gerek bu söz."	152
davul çalmak	"Kırkpınar Yağlı Güreşleri'nde kırk davulun birden çalındığını düşününüz."	152
el ense çekmek/etmek	"Pehlivanlar elense tutarlarken davulcular onlara şevk verir, güç katar."	152
ayağa kaldırmak	"Tüm İstanbul'u ayağa kaldırmış." "Gülmüşler, sen gerçekten Hoca'nın torunusun, İstanbul'u ayağa kaldıran bu atla kös buna delildir."	152
yer almak	"Oğuz Kapan Destanı'nda gördüğümüz bu toylar en ayrıntılı biçimde Dede Korkut Kitabı'nda da yer alır."	00.34
kendini göstermek	"Günümüzde daha çok tarım alanlarında kendini gösteren toylar (...)", "Bu bahçede de ürün kendini göstermiş ama yine de çapalamak ve zararlı ot temizliği yapmak gerekir."	00.52, 06.21
akla gelmek	"Bağbozumu şenlikleri ilk akla gelen şenliklerdir."	01.43
saya gezmek	"Henüz bahar gelmemişken baharın habercisi olarak saya gezme veya koyunun yüzü törenleri yapılır."	01.55
yemek vermek	"Bugünlerde çoluk çocuk, genç yaşlı toplanarak saya gezme yapar, maniler söylenir, yemekler verilir."	02.15

razı olmak (gelmek)	"Allah sizden razı olsun."	02.20
bereket versin	"Allah bereket versin." "Saçı bereket versin."	02.31, 03.54
boy vermek	"Mevsimi gelip tohum toprakta çimlenir, boy verir, yeşerir."	05.54
emek vermek	"Onlar toprağa emek verdikten sonra şartlar da uygun gelişmişse mahsul alınabileceğini iyi bilen bir çiftçi ailesi."	06.43
meyveye durmak	"Bir tarafta ekinler bir tarafta sebzeler yeşerirken ağaçlar meyveye durur ve çiçeklenir."	07.03
eksik olmamak	"Bu dönemde bazı meyveler kısa süren saltanatını başka bir meyveye bırakırken bazıları yaz boyunca sergilerden eksik olmaz."	11.15
başta gelmek	"Yazın en önemli meyveleri arasında kavun ve karpuz başta gelir."	11.47
türkü söylemek	"Bu bayramda şenlikler yapılır, türküler söylenir."	12.30
sevk etmek	"Dualarla toplanan zeytinler yağlık ve sofralık olarak fabrikalara, atölyelere sevk edilir."	16.22
turşu kurmak	"Bu mevsimde turşular da kurur."	17.59
meyve almak	"Topraktan birçok ürün bahar ve yaz aylarında alınırken kışın meyvesi turuncgillerdir.", "Mahsul alınca da yine dua ve şükürle karşılık verir."	19.07, 21.29
sessizliğe gömülme	Yakında yağışlar artacak, kar gelecek; tabiat büyük bir sessizliğe gömülecek, bahar gelince yeniden dirilecek, bolluk bereket saçacaktır.	20.11
elde etmek	Onlarca ürünü bu topraklardan elde ediyoruz.	20.29
alın teri dökmek	"İnsanımız çalışıp alın terini aktırıp toprağa tohum saçarken dua eder ve karşılığını Allah'tan bekler."	21.17
karşılık vermek	"Mahsul alınca da yine dua ve şükürle karşılık verir."	21.29

Tabloya göre MEB tarafından yayımlanan 8. sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki Millî Kültür temasına ait metinlerde toplam 71 deyim bulunmaktadır. Bunlardan 20'si (%28,1) dinleme metninde (*Türklerde Toylar, Merasimler, Festivaller ve Şenlikler* başlıklı bilgilendirici metinde) geçerken kalanları, temadaki diğer metinlerde yer almaktadır. Bu metinlerden ilki olan *Anadolu Uygarlıkları* başlıklı bilgilendirici metinde yalnızca 1 (%1,4), *Burada Dur* başlıklı hikâye edici metinde 7 (%9,8), *Ergenekon Destanı* başlıklı diğer bir hikâye edici metinde 22 (%30,9), *Anadolu Davulu* başlıklı bilgilendirici metinde ise 21 (%29,5) deyimle karşılaşılmaktadır. Görüldüğü üzere metin türü fark etmeksizin deyimlerin birbirinden farklı sayılarda kendine yer bulduğu, dolayısıyla sayı bakımından dengesiz bir dağılım gösterdiği ifade edilebilir. Özellikle bilgilendirici metin türlerinde deyimlere daha çok rastlanmaktadır.

"Yarından tezi yok, bereket versin" deyimini meydana getiren biçimbirimlerin herhangi bir bağımlı biçimbirim almadan, TDK Atasözleri ve Deyimler Sözlüğündeki karşılığıyla aynı biçimde, cümlede geçtiği tespit edilmiştir. Bunlar dışındaki deyimlerde ise değişim meydana gelmiştir: şekil almak > şekli alır, yüreği ferahlamak > yürekler ferahlar, davul dövmek > davul dövünür, üzerine yürümek > üzerlerine yürüdüler vb. "Üstün olmak, el ense çekmek/etmek, baş tacı etmek, alın teri dökmek" deyimlerinde sonuncu bağımsız biçimbirim yerine Sözlükteki farklı bir bağımsız biçimbirim getirildiği görülür: "Sonunda Göktürkler üstün geldi.", "Pehlivanlar elense tutarlarken davulcular onlara şevk verir, güç katar.", "O günden sonra davul, düğünlerin baş tacı olmuş...", "İnsanımız çalışıp alın terini aktırıp toprağa tohum saçarken dua eder ve karşılığını Allah'tan bekler.". Bunun yanında "el ense çekmek/etmek" deyimine ait ilk iki bağımsız biçimbirim Kitap'taki cümlede "elense" şeklinde, hatalı olarak yazıldığı tespit edilmiştir. "Meyve almak" deyimine ise tam tersi bir durum söz konusu olup deyim meydana getiren bağımsız biçimbirimde değişiklik mevcuttur: "Topraktan birçok ürün bahar ve yaz aylarında alınırken kışın meyvesi turuncgillerdir.", "Mahsul alınca da yine dua ve şükürle karşılık verir.". "Karar vermek, ad koymak, yerinde duramamak, yüreği yanmak, davul çalmak, turşu kurmak" deyimleri Sözlükteki biçimlerinden ayrı olarak ön, ara veya sona başka bağımsız biçimbirim almıştır: "Kararı siz vereceksiniz.", "Adını da yaşlı oymak başının emrinden alarak 'Burada dur' diye koyarlar.", "Tokmak davula indikçe Bey kızı yerinde duramaz olmuş.", "Yüreği alev alev yanmaya, adımları dışarı doğru kaymaya başlamış.", "Kırkpınar Yağlı Güreşleri'nde kırk davulun birden çalındığını düşününüz.", "Bu mevsimde turşular da kurur."

Tablo 22.

MEB Yayınevine ait 8. Sınıf Ders Kitabı'nın Millî Kültür teması metinlerinde tespit edilen deyimlerin, Kitap'ın diğer kısımlarında veya diğer sınıflara ait kitaplarda geçme durumu

Deyimler	Ders Kitapları						
	5	6 ₁	6 ₂	7 ₁	7 ₂	7 ₃	8
çağ açmak	-	•	-	-	-	-	-
karar vermek	•	•	•	•	•	•	•
ele geçirmek	•	-	-	-	-	-	•
elinde bulunmak	•	•	•	•	•	•	-
ortaya çıkmak	•	•	•	•	•	•	•
yarından tezi yok	-	-	-	•	•	•	-
şekil almak	-	-	-	•	-	•	-
ad koymak	-	-	-	•	•	-	-
acı gelmek	-	-	-	-	-	-	-
bir araya gelmek	•	•	•	•	•	•	•
öç almak	-	-	-	•	•	-	-
üzerine yürümek	-	-	-	-	-	-	-
üstün olmak	-	•	•	•	•	•	•
düşman olmak	-	-	-	•	•	•	•
hile yapmak	•	-	-	-	•	•	-
tan ağarmak	-	-	-	-	-	-	-
baskına uğramak	-	-	-	-	-	-	-
işe yaramak	•	•	•	•	•	•	•
hâli kalmamak	-	-	-	-	-	-	-
arkasına düşmek	-	-	-	-	-	-	-
geri dönmek	•	•	•	•	•	•	•
kılıçtan geçirmek	-	-	-	-	-	-	-
kul etmek	-	-	-	-	-	-	-
sağ kalmak	-	-	-	-	-	-	-
yolu düşmek	-	-	-	-	-	•	-
yer bulmak	•	•	-	•	•	•	•
ad vermek	•	-	-	•	•	•	•
iyi karşılamak	-	•	•	•	•	-	-
boyun eğmek	-	-	-	-	-	-	•
karşı çıkmak	•	•	•	•	-	-	•
bir düşüncedir almak	-	-	-	-	-	-	-
hüner göstermek	-	-	-	-	-	-	-
oralı bile olmamak	-	-	-	-	-	-	-
yerinde duramamak	-	-	-	-	-	-	-
yüreği yanmak	-	-	-	-	-	•	-
güneş batmak	-	-	-	•	•	•	•
alkış tufanı kopmak	-	-	-	-	-	-	-
baş tacı olmak/etmek	-	-	-	-	-	-	-
yerinden oynatmak	-	-	-	-	-	-	•
yüreğini hoplatmak	-	-	-	-	-	-	-
heyecan vermek	-	•	•	•	•	•	•
şevk vermek	-	-	-	-	-	-	-
yüreği ferahlamak	-	-	-	-	-	-	-
davul dövmek	-	-	-	-	-	-	-
düşünüp taşınmak	-	-	-	-	-	-	-
görev vermek	-	-	-	-	-	-	•
oruç tutmak	-	-	-	-	-	-	-
meydana gelmek	•	•	•	•	•	•	•
davul çalmak	-	-	-	•	•	•	-

el ense çekmek/etmek	-	-	-	-	-	-	-
ayağa kaldırmak	-	-	-	-	-	-	-
yer almak	•	•	•	•	•	•	•
kendini göstermek	•	•	-	-	-	-	-
akla gelmek	•	•	•	•	•	•	•
saya gezmek	-	-	-	-	-	-	-
yemek vermek	-	-	-	-	-	-	-
razı olmak (gelmek)	-	•	-	•	•	•	•
bereket versin	-	-	-	•	•	-	•
boy vermek	-	-	-	-	-	-	-
emek vermek	-	-	-	-	•	•	-
meyveye durmak	-	-	-	-	-	-	-
eksik olmamak	•	•	•	-	•	•	•
başta gelmek	•	-	-	-	-	-	-
türkü söylemek	•	•	•	•	•	•	•
sevk etmek	-	•	-	-	•	-	-
turşu kurmak	-	-	-	-	-	-	-
meyve almak	-	-	-	-	-	-	-
sessizliğe gömülmek	-	•	-	-	-	-	-
elde etmek	•	•	•	•	•	•	•
alın teri dökmek	-	-	-	-	-	-	-
karşılık vermek	•	•	•	•	•	•	•

Tablo 22'ye göre deyimlerden sadece "karar vermek, ortaya çıkmak, bir araya gelmek, işe yaramak, geri dönmek, meydana gelmek, yer almak, akla gelmek, türkü söylemek, elde etmek, karşılık vermek" (%15,5) sınıf düzeyi ve yayınevi fark etmeksizin bütün ders kitaplarında geçmektedir. Dolayısıyla MEB Yayınevi'ne ait 8. sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki Millî Kültür teması metinleri işlenirken az sayıdaki bu deyimlerle karşılaşan öğrenciler, kitaplarda bir değişiklik olmadığı müddetçe sonraki sınıflarda da karşılaşacaklardır. Ayrıca bu deyimlerin, Kitap içinde, Millî Kültür teması dışındaki diğer bölümlerde de geçtiğini belirtmek gerekir. "Acı gelmek, üzerine yürümek, tan ağarmak, baskına uğramak, hâli kalmamak, arkasına düşmek, kılıçtan geçirmek, kul etmek, sağ kalmak, bir düşüncedir almak, hüner göstermek, orali bile olmamak, yerinde duramamak, alkış tufanı kopmak, baş tacı etmek, yüreğini hoplatmak, şevk vermek, yüreği ferahlamak, davul dövmek, düşünüp taşınmak, oruç tutmak, el ense çekmek/etmek, ayağa kaldırmak, saya gezmek, yemek vermek, boy vermek, meyveye durmak, turşu kurmak, meyve almak, alın teri akıtmak (dökmek)" deyimlerinin (%42,3) ise Ders Kitabı'nda bir kez (Millî Kültür temasında) geçtiği, diğer sınıf düzeylerindeki kitaplarda mevcut olmadığı tespit edilmiştir. Diğer 30 deyim (%42,3) 5, 6, 7 veya 8. (Millî Kültür teması dışında) sınıf ders kitaplarında en az bir kez tekrar geçtiği belirlenmiştir. Bunlardan "ele geçirmek, üstün olmak, düşman olmak, yer bulmak, ad vermek, boyun eğmek, karşı çıkmak, güneş batmak, yerinden oynatmak, heyecan vermek, görev vermek, razı olmak (gelmek), bereket versin, eksik olmamak" (%46,7), Ders Kitabı'nın Millî Kültür teması metinleri dışındaki bölümlerinde yeniden görülmektedir fakat kalan deyimler (%53,3) görülmemektedir.

Tablo 23.

MEB Yayınevine ait 8. Sınıf Ders Kitabı'nın Millî Kültür teması metinlerinde tespit edilen atasözleri

Atasözü	Atasözünün Geçtiği Cümle	Sayfa No./Süre
Davulun sesi uzaktan hoş gelir.	"Davulun sesi uzaktan hoş gelir." diye bir de atasözümüz vardır."	152
Emeksiz yemek olmaz.	"Kırgız ailesi 'Emeksiz yemek olmaz.' atasözümüzde olduğu gibi çiftçiliğin birçok yan unsurla birlikte asıl olarak çalışmaya, terlemeye dayalı olduğunun şuurunda."	06.31
Bakarsan bağ olur, bakmazsan dağ (olur).	"(...) Anadolu'daki 'Bakarsan bağ, bakmazsan dağ olur.' atasözünün karşılığıdır."	13.14

Ders Kitabı'nın Millî Kültür temasına ait metinlerinde 71 deyim karşılık sadece 3 atasözle karşılaşılmıştır. Bu veriye dayanarak önceki sınıf düzeyleri ile birlikte 8. sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda da söz konusu tema metinlerinin yeterince atasözü içermediği ifade edilebilir. Adı geçen atasözlerinin tamamı bilgilendirici metinlerde yer almaktadır. TDK Atasözleri ve Deyimler Sözlüğünde "Bakarsan bağ olur, bakmazsan dağ (olur)." şeklinde geçen atasözü Kitap'taki metinde bağımsız biçimbirimlerinden "olur"un ilki ortadan kalkmış hâlde geçmektedir: Bakarsan bağ, bakmazsan dağ olur. Diğer iki atasözünde ise böyle bir durum söz konusu olmayıp bunların Sözlükteki karşılıklarıyla aynı biçime sahip oldukları gözlenmektedir.

Tablo 24.

MEB Yayinevine ait 8. Sınıf Ders Kitabı'nın Millî Kültür teması metinlerinde tespit edilen atasözlerinin, Kitap'ın diğer kısımlarında veya diğer sınıflara ait kitaplarda geçme durumu

Atasözü	Ders Kitapları						
	5	6 ₁	6 ₂	7 ₁	7 ₂	7 ₃	8
Davulun sesi uzaktan hoş gelir.	-	-	•	-	-	-	-
Emeksiz yemek olmaz.	-	-	-	-	-	-	-
Bakarsan bağ olur, bakmazsan dağ (olur).	•	-	-	-	-	-	-

Tabloya göre Ders Kitabı'nın Millî Kültür teması metinlerinde "Davulun sesi uzaktan hoş gelir.", "Emeksiz yemek olmaz." ve "Bakarsan bağ olur, bakmazsan dağ (olur)." atasözleri ile bir kez karşılaşılmaktadır. "Davulun sesi uzaktan hoş gelir." atasözü 5. sınıfta okutulan ve MEB tarafından yayımlanan Ders Kitabı'nın, "Bakarsan bağ olur, bakmazsan dağ (olur)." atasözü ise 6. sınıfta okutulan MEB Yayinevine ait Ders Kitabı'nın bir yerinde geçmektedir. Bunlar dışında atasözlerinin, MEB Yayinevine ait 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nın içindeki diğer kısımlarda veya sınıf düzeyi ile yayinevi fark etmeksizin diğer ders kitaplarında bulunmadığı belirlenmiştir. Başka deyişle MEB tarafından 8. sınıf düzeyinde yayımlanıp okutulan Ders Kitabı ile öğrenim gören öğrenciler, bahsi geçen atasözleri ile MEB Yayinevine ait 5 ve 6. sınıflara yönelik Türkçe ders kitapları dışında ne önceki sınıfta ne de ilerleyen sınıflarda karşılaşmaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

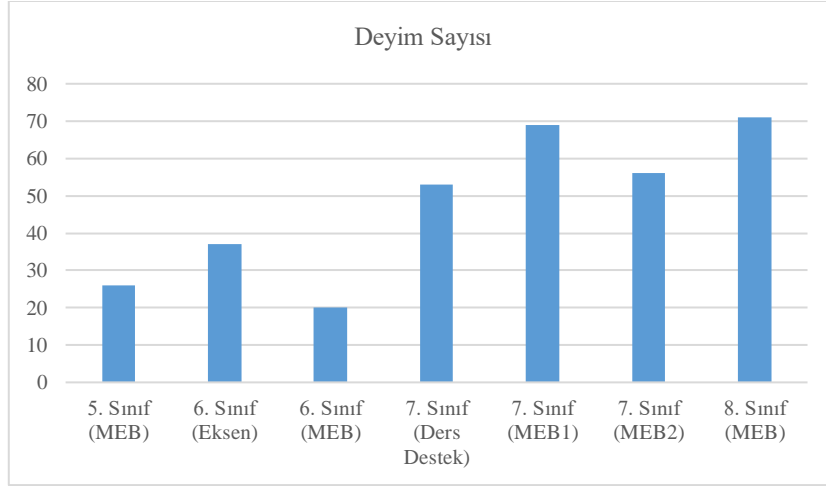
Bu bölümde araştırmanın bulgularından hareketle ulaşılan sonuçlar sunulmakta ve diğer araştırma bulgularıyla tartışılarak değerlendirilmektedir.

Ders Kitaplarının Millî Kültür Teması Metinlerindeki Deyim ve Atasözü Sayısı

Araştırmada elde edilen bulgulara göre 5. sınıf ders kitabındaki Millî Kültür teması metinlerinde toplam 26 deyimle karşılaşılrken bu sayının 6. sınıfta sırasıyla 37 ve 20, 7. sınıfta sırasıyla 53, 69 ve 56; 8. sınıfta ise 71 olduğu tespit edilmiştir.

Şekil 1.

Ortaokul Türkçe ders kitaplarının Millî Kültür teması metinlerindeki deyim sayısı



Bu sayılar Türkben'in (2019) araştırmasındakilerden fazladır. Zira söz konusu araştırmada 2017-2018 eğitim-öğretim yılında okutulmasına karar verilmiş MEB Yayinevi'nin 5, 7 ve 8; özel bir yayinevinin 7. sınıflara yönelik Türkçe ders kitapları, deyim varlığı yönüyle incelenmiştir. İnceleme sonunda, Millî Kültür başlıklı tema metinlerinde sınıf düzeyine göre sırasıyla 5, 31, 35 ve 30 deyim tespit edilmiştir. Bu bilgilere dayanarak 2018-2019 eğitim-öğretim yılında okutulan Türkçe ders kitaplarının Millî Kültür başlıklı tema metinleri bir önceki yıla ait metinlerden daha iyi durumdadır, denebilir. Ayrıca Lüle Mert (2013) tarafından incelenen, MEB Yayinevinin 2006 yılında 7. sınıflara yönelik yayımladığı Türkçe Ders Kitabı'nda toplam 38; 8. sınıflara yönelik Türkçe Ders Kitabı'nda ise toplam 42 deyim varken bu araştırmanın odağındaki 7 ve 8. sınıf ders kitaplarının sadece Millî Kültür başlıklı tema metinlerinde sırasıyla 53, 69, 56 ve 71 deyim saptanmış olması deyim varlığı açısından ilgili eserlerin daha iyi durumda olduğunu ortaya koymaktadır. 5. sınıf düzeyinde de benzer bir durum söz konusudur. Yalçın (2005), özel bir yayinevi tarafından 5. sınıflara yönelik yayımlanan ve 2003-2004 eğitim-öğretim yılında okutulan Türkçe ders kitabını incelediği araştırmasında toplam 24 deyim mevcut olduğunu ifade etmiştir. Oysa bu araştırmada ele alınan 5. sınıf Türkçe Ders Kitabı'nın sadece Millî Kültür temasındaki metinlerde 26 deyim mevcuttur.

Grafiğe tekrar dönüldüğünde, bazı sınıflarda istisna olmakla beraber deyim sayısında sınıf düzeyine bağlı olarak kademeli bir artış olduğu gözlenmektedir. Türkben'in (2019) araştırmasına göre ilgili tema metinlerinde yer alan deyimlerin sayısı sadece 5 ile 6. sınıf ders kitapları arasında artmakta, diğer sınıf düzeyleri arasında birbirine yakın seyretmektedir. Ortaokul öğrencilerinin bilişsel ve dil gelişimleri göz önüne alınırsa 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde okutulan Türkçe ders kitaplarında sınıf düzeylerine göre tespit edilen artışın yerinde olduğu da söylenebilir. Ancak aynı sınıf düzeyine yönelik farklı kitapların Millî Kültür başlıklı tema metinlerindeki deyim sayısının dengeli dağılmadığını ve bu deyimlerin farklılık gösterdiğini de belirtmek gerekir. Bu durum farklı ders kitapları ile öğrenim gören aynı sınıf düzeyindeki öğrencilerin birbirlerinden daha az veya daha fazla ve farklı deyimlerle karşılaşmaları anlamına gelmektedir.

Deyim sayılarındaki kademeli artışın atasözlerinde mevcut olmadığı görülmektedir. Hatta atasözleri sayılarının deyimlerle kıyaslanamayacak düzeyde az olduğu belirlenmiştir. MEB Yayinevine ait 5 ve 6. sınıf ders kitaplarındaki Millî Kültür teması metinlerinde herhangi bir atasözüne rastlanmazken bu sayı Eksen Yayıncılığın 6. sınıf ile Ders Destek Yayinevinin 7. sınıf ders kitaplarında 1, MEB Yayinevine ait 7. sınıf düzeyindeki iki farklı ders kitabında 2, yine MEB Yayinevine ait 8. sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda 3'tür. Atasözlerindeki söz konusu durum Yalçın (2005), Arslan Kutlu (2006), Erkul (2008), Güftâ ve Kan (2011), Lüle Mert (2013), İnan (2016), Ceran ve Çoban'ın (2017) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Adı geçen araştırmalarda, incelenen Türkçe ders kitaplarının tamamında veya metinlerinde atasözlerinin çok az olduğu tespit edilmiştir.

İnan'ın (2016) incelediği ve 2013 yılında MEB tarafından 7. sınıflara yönelik basılmış Türkçe Ders Kitabı'ndaki bütün metinlerde 4, aynı yıl özel bir yayınevince 8. sınıflar için basılmış Türkçe Ders Kitabı'ndaki bütün metinlerde 2; Lüle Mert'in (2013) incelediği ve 2011-2012 eğitim-öğretim yılında okutulan, MEB Yayınevine ait 7. sınıf Türkçe Ders Kitabı'nın tamamında 2, 8. sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda 1 atasözünün yer aldığı ve 6. sınıf Ders Kitabı'nda hiç atasözünün bulunmadığı dikkate alınrsa bu araştırma kapsamında incelenen Eksen Yayıncılığa ait 6, Ders Destek Yayınevine ait 7, MEB Yayınevine ait 7 ile 8. sınıf Türkçe ders kitaplarının sadece Millî Kültür teması metinlerindeki atasözü varlığının bile onları yakaladığı ve bazı sınıflarda geçtiği ortaya çıkmaktadır. Bu durum atasözü varlığı açısından, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında okutulan ve yukarıda adları geçen kitapların lehine artış olduğunu göstermektedir. Lakin aynı sınıf düzeyine yönelik farklı kitapların Millî Kültür başlıklı tema metinlerindeki atasözü sayısının dengeli dağılmadığını ve bu atasözlerinin farklılık gösterdiğinin de altını çizmek gerekir. Dolayısıyla farklı ders kitapları ile öğrenim gören aynı sınıf düzeyindeki öğrenciler birbirlerinden daha az veya daha fazla ve farklı atasözleri ile karşılaşacaklardır.

Tespit Edilen Deyim ve Atasözlerinin Metin Türlerine Göre Dağılımı

Bu araştırmada deyim ve atasözlerinin metin türlerine göre dağılımı da incelenmiş olup ders kitaplarının neredeyse tamamında -MEB Yayınevine ait 6. sınıf Türkçe Ders Kitabı hariç- deyimlerin dengeli dağılmadığı belirlenmiştir. Örneğin 5. sınıf Türkçe Ders Kitabı'nın Millî Kültür temasındaki hikâye edici metinlerde toplam 24 deyim mevcutken şiir türündeki bir metinde 2 deyim bulunmaktadır, bilgilendirici bir metinde ise hiç deyim rastlanmamıştır. Ancak MEB Yayınevine ait 6. sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda her bir metinde 4-5 deyim yer verilmesi ile -2 deyim içeren şiir türündeki bir metin göz ardı edildiğinde- nispeten dengenin sağlandığı söylenebilir. Deyimlerin metin türlerine göre dengesiz dağılımı, Mangır (2012) ve Türkben'in (2019) bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca metin türleri arasında deyim varlığının en fazla hikâye edici metinlerde görüldüğü (toplam 183 deyim) tespit edilmiş olup bu durumun da Mangır (2012) ve Türkben'in (2019) bulgularına koşut olduğunu ifade etmek gerekir.

Ders kitaplarının tamamında atasözü varlığı sınırlı olduğu için bunların toplamda, hangi metin türlerinde kendilerine yer bulduklarına bakılmıştır. Buna göre tespit edilen atasözlerinin 3'ü hikâye edici, 6'sı bilgilendirici metinlerde bulunmaktadır. Dolayısıyla atasözlerinin de metin türlerine göre dengeli dağılım gösterdiğinden bahsedilememektedir.

Tespit Edilen Deyim ve Atasözlerinin Biçim Özellikleri

Deyim ve atasözlerine bağımlı veya bağımsız biçimbirim kullanımı açısından göz atıldığında, sınıf düzeyi fark etmeksizin ders kitaplarındaki deyimlerin çok büyük bir bölümünün TDK Atasözleri ve Deyimler Sözlüğündeki karşılıklarından farklı bağımlı biçimbirime sahip olduğu belirlenmiştir. Bağımsız biçimbirim yönünden bu sayı çok azdır: MEB Yayınevine ait 5. sınıf Türkçe Ders Kitabı'nın Millî Kültür teması metinlerinde 2 deyim TDK Atasözleri ve Deyimler Sözlüğünde karşılaşıldan farklı bağımsız biçimbirim olarak kullanılmışken Eksen Yayıncılığın 6. sınıf Ders Kitabı'nda bu sayı 6, MEB Yayınevinin 6. sınıf Ders Kitabı'nda 2; 7. sınıf düzeyindeki Ders Destek Yayınevinin Ders Kitabı ile MEB Yayınevinin birinci Ders Kitabı'nda yedi, yine MEB Yayınevine ait ikinci Ders Kitabı'nda 10; MEB Yayınevinin 8. sınıf Ders Kitabı'nda ise 11'dir. 8. sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki atasözlerinden yalnızca birinin TDK Atasözleri ve Deyimler Sözlüğündeki karşılığından bağımsız biçimbirim dizilimi yönüyle ayrıldığı belirlenmiştir. Diğer atasözlerinin, Sözlükteki karşılıklarıyla aynı biçime sahip olmasında sınıf seviyelerinin gözetildiği fikri akla gelebilir ancak 8. sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki Millî Kültür teması metinlerinde, sadece bir atasözünde biçimsel farklılığa yer verilmesinin bu fikri yansıtmadığı ortaya çıkmaktadır.

Tespit Edilen Deyim ve Atasözlerinin Tekrarlanma Durumu

Araştırmada, bir ders kitabının Millî Kültür başlıklı tema metinlerinde tespit edilen deyim veya atasözlerinin hem aynı kitabın diğer kısımlarında hem de diğer sınıf düzeylerine ait ders kitaplarında

geçip geçmediği de incelenmiştir. Eksen Yayıncılığa ait 6. sınıf ders kitabındaki 3, MEB Yayınevine ait 5. sınıf ve 6. sınıf ders kitaplarındaki 2, MEB Yayınevi tarafından 7. sınıf düzeyinde okutulan her iki kitaptaki 7, Ders Destek Yayınevine ait 7. sınıf ders kitabındaki 5 ve MEB Yayınevine ait 8. sınıf ders kitabındaki 11 deyim hem Millî Kültür teması metinleri dışındaki kısımlarda hem de diğer sınıf düzeylerine ait ders kitaplarında tekrar geçtiği belirlenmiştir. Buna göre söz konusu özelliği taşıyan en fazla deyim sayısına (tema metinlerinde tespit edilen bütün deyimlerin %16'sı) sahip ders kitabı MEB Yayınevine ait 8. sınıf, en az deyim sayısına (tema metinlerinde tespit edilen bütün deyimlerin %10'u) sahip ders kitabı ise aynı Yayınevinin 6. sınıf Türkçe ders kitabıdır. Dolayısıyla MEB Yayınevinin 8. sınıf Türkçe ders kitabı ile öğrenim gören öğrencilerin -ders kitaplarında bir değişiklik olmadıysa- önceki sınıflarda gördüğü 11 deyimle tekrar karşılaştığı ortaya çıkmaktadır. Ancak aynı Yayınevinin 6. sınıf düzeyindeki ders kitabı ile ders işleyen öğrenciler sadece 2 deyimle -ders kitaplarında bir değişiklik olmaması durumunda- önceki sınıfta tekrar karşılaşmaktadır ve bu az sayıdaki deyimlerle ilerleyen sınıflarda da karşılaşacaktır. Ders kitaplarındaki toplam deyim sayıları düşünüldüğü zaman bütün ders kitaplarında saptanan yukarıdaki sayıların dikkate değer bir biçimde az olduğu görülmektedir. Bu durumun, Mangır (2012) ve Lüle Mert'in (2013) bulgularına benzer olduğu gözlenmektedir ancak bu araştırmada tekrar ettiği tespit edilen deyim sayıları, adı geçen yazarların araştırmalarında verilen sayılardan fazladır. Mangır (2012), MEB tarafından 5. sınıflar için 2012'de basılmış olan Türkçe Ders Kitabı'nda 3 deyim (destan yazmak, eli kalem tutmak, hakkını vermek) farklı tema metinlerinde tekrarlandığını belirlemiştir. Oysa bu araştırmanın odağındaki 5. sınıflara yönelik Türkçe Ders Kitabı'nın yalnızca Millî Kültür temasında bulunan 3 deyim gerek aynı kitabın diğer kısımlarında gerekse diğer sınıf düzeylerine ait ders kitaplarında tekrar ettiği görülmektedir. Lüle Mert (2013) ise 2006 yılında MEB tarafından 6, 7 ve 8. sınıflara yönelik yayımlanan ve 2011-2012 eğitim-öğretim yılında okutulan Türkçe ders kitaplarında birer deyim (belini bükmek, kalp kırmak, bağına basmak), kitapların kendi içinde ikiye kez tekrarlandığını; farklı sınıf düzeylerine ait kitaplarda tekrarlayan herhangi bir deyim mevcut olmadığını ortaya koymuştur. Bu araştırma kapsamında incelenen ve söz konusu sınıf seviyelerine hitap eden 2018-2019 eğitim-öğretim yılına ait ders kitaplarında ise hem aynı kitabın diğer kısımlarında hem de diğer sınıf düzeylerine ait ders kitaplarında tekrar eden çok daha fazla deyim bulunmaktadır.

Bu araştırma kapsamında incelenen Türkçe 8 Ders Kitabı'nın Millî Kültür teması metinlerinde tespit edilip gerek aynı Kitap'ın diğer kısımları gerekse diğer sınıf düzeylerinde tekrarlanan "yer almak", "elde etmek" deyimleri Günay'ın (2007) çalışmasının odağındaki 2004 yılına ait 8. sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda (MEB Yayınevi) da en çok tekrarlanan deyimlerdendir. Bunlardan "yer almak" aynı zamanda, bu araştırma kapsamında taranan 6. sınıflar için Eksen Yayıncılık tarafından yayımlanmış Türkçe Ders Kitabı ile Baysal (2007) tarafından incelenen, 2004 yılında MEB tarafından 7. sınıflar için hazırlanmış Türkçe Ders Kitabı'nda da en çok tekrarlanan deyimler arasındadır. "Elde etmek" ise bu araştırmada incelenen, MEB tarafından basılmış 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında hem aynı eserlerin Millî Kültür teması metinleri dışında hem de diğer sınıf düzeylerine ait ders kitaplarında en çok tekrar eden deyimlerden biridir.

MEB Yayınevine ait 5. sınıf Ders Kitabı'ndaki 2, Eksen Yayıncılığa ait 6. sınıf Ders Kitabı'ndaki 11, MEB Yayınevine ait 6. sınıf Ders Kitabı'ndaki 4, Ders Destek Yayınevine ait 7. sınıf Ders Kitabı'ndaki 10, MEB Yayınevine ait 7. sınıflara yönelik birinci Ders Kitabı'ndaki 15, aynı Yayınevine ait 7. sınıf düzeyi ikinci Ders Kitabı'ndaki 17 ve yine MEB Yayınevine ait 8. sınıf Ders Kitabı'ndaki 30 deyim ise bir kez Millî Kültür teması metinlerinin içinde geçtiği; bu kitapların diğer kısımlarında veya diğer sınıf düzeylerindeki kitaplarda mevcut olmadığı belirlenmiştir. Bu deyimlerin, içinde geçtikleri metinlerdeki toplam deyimlere oranı sırasıyla yüzde 8, 30, 20, 19, 22, 30 ve 42'dir. Buna göre MEB Yayınevine ait 5. sınıf Türkçe Ders Kitabı dışındakilerde, deyimlerin söz konusu tema metinleri dışında ve diğer kitaplarda tekrar geçmeme sayısı ve oranının geçme sayısı ve oranına göre yüksek olduğu görülmektedir.

Ders kitaplarının Millî Kültür teması metinleri dışındaki kısımlar ile diğer sınıf düzeylerine ait kitaplarda geçen veya geçmeyen, yukarıda sayısı ve oranı verilen deyimler haricindeki en az bir kez adı geçen tema dışındaki kısımlarda veya diğer kitaplarda tekrar geçtiği tespit edilmiştir. Bunlar - 8. sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndakiler hariç- hem sayı hem de oran olarak yukarıda bahsedilen ulamlardaki deyimlerden daha fazladır. 5. sınıf Ders Kitabı'ndaki 21 (söz konusu tema metinlerindeki bütün deyimlerin %92'si), Eksen Yayıncılığa ait 6. sınıf Ders Kitabı'ndaki 23 (%62), MEB Yayınevine ait 6. sınıf Ders Kitabı'ndaki 14 (%70), Ders Destek Yayınevine ait 7. sınıf Ders Kitabı'ndaki 38 (%72), MEB Yayınevinin 7. sınıflara yönelik birinci Ders Kitabı'ndaki 47 (%68) ve diğer Ders Kitabı'ndaki 32 (%57), 8. sınıf Ders Kitabı'ndaki 30 (%42) deyim bu ulamda yer almaktadır. Bunların da ders kitabı fark etmeksizin büyük bir bölümü (%53-86) Millî Kültür temasına ait metinler dışındaki kısımlarda tekrar etmemektedir.

Atasözlerine aynı açıdan bakıldığında Eksen Yayıncılığa ait 6. sınıf, Ders Destek Yayınevine ait 7. sınıf ders kitaplarının Millî Kültür teması metinlerinde bulunan birer atasözü ile MEB Yayınevine ait 7. sınıf ders kitaplarının ilkindeki söz konusu metinlerde saptanan iki atasözünün hem Kitap'ın Millî Kültür teması dışında hem de diğer ders kitaplarında geçmediği tespit edilmiştir. MEB Yayınevinin 7. sınıf ders kitaplarının ikincisinde karşılaşılan 2 atasözünden biri yine aynı Yayınevine ait 5. sınıf Ders Kitabı'nda; 8. sınıf Ders Kitabı'ndaki 3 atasözünden biri 5, diğeri ise 6. sınıf MEB Yayınevine ait Kitap'ta tekrar geçmektedir. Dolayısıyla atasözlerindeki durum deyimlerden farklı değildir ve incelediği ders kitaplarında hem atasözü sayılarının az olduğu hem de bunların tekrar etmediğini dile getiren Lüle Mert'in (2013) bulgularına benzemektedir.

Öneriler

Yukarıda ulaşılan sonuçlar çerçevesinde ders kitabı yazarlarına ve alan araştırmacılarına yönelik şu öneriler sıralanabilir:

- Farklı ders kitapları ile öğrenim gören aynı sınıf düzeyindeki öğrencilerin birbirlerinden daha az veya daha fazla ve farklı deyim-atasözleri ile karşılaşmamaları için bu söz varlıkları daha dengeli dağıtılmalı; hatta sunulan deyim ve atasözlerinin mümkün olduğu kadar aynı olmasına dikkat edilmelidir. Bunun için de sınıf düzeylerine göre öğretilecek deyim ve atasözü varlığı belirlenmelidir. Deyimle ilgili süreçte Subaşı Uzun'un (1991), Türkçedeki deyimlerin deyimleşme derecelerini ortaya koyduğu ölçütler dikkate alınabilir.
- Hem bu araştırmanın hem de yukarıda ifade edilen diğer araştırmaların odağındaki Türkçe ders kitaplarının tamamı veya metinlerinde atasözü varlığının az olduğu bilgisine göre genelde Türkçe ders kitapları, özelde ise Millî Kültür temasına ait metinlerde dile dayalı millî varlıklarımızdan biri olan atasözlerine daha fazla yer verilmelidir.
- Şiir türünde istendik sayılara ulaşmak zor olsa da diğer türlerdeki metinlere deyimlerin daha dengeli dağılması sağlanmalıdır. Farklı türler arasında deyim dağılımı bakımından uçurum olmamalıdır.
- Özellikle bağımsız biçimbirimlerdeki durum göz önüne alınırsa ders kitaplarında yer verilen deyim ve atasözlerinde Türkçenin kurallarına uygun olarak daha fazla yapısal değişimler yapmanın, öğrencilerin söz konusu ifadelerdeki olası kullanımları tecrübe etmeleri adına yararlı olacağı düşünülmektedir. Bunun için deyim ve atasözleri kitaplarda daha çok tekrar etmeli, öğrenciler bu ifadelerin hem TDK Atasözleri ve Deyimler Sözlüğündeki kullanımını hem de farklı biçimbirimlerden yararlanılarak oluşturulmuş farklı kullanımlarını görebilmelidir.
- Öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında belirli aralıklarla tekrarının önemi göz önüne alındığında (Amiri, Miller, Savova, 2017; Bilen, 1999; Dempster, 1988; İter, 2001; Kang, 2016;

Settles & Meeder, 2016), bütün deyim ve atasözleri gerek aynı ders kitabı içinde gerekse farklı sınıf düzeylerindeki ders kitaplarında sıkça tekrar edilmelidir.

- Bu araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında okutulan ortaokul Türkçe ders kitaplarının Millî Kültür başlıklı tema metinleri ile sınırlandırılmıştır. Mevcut durumun ve dönemler arası değişimin daha ayrıntılı görülebilmesi adına ilkokullara ve farklı eğitim-öğretim yıllarına ait Türkçe ders kitaplarının da deyim ve atasözü varlığını inceleyip karşılaştıran araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Aksoy, Ö. A. (1989). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü I*. İstanbul: İnkılap.
- Aktaş, E. ve Bayram, B. (Ed.). (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5 ders kitabı*. Ankara: MEB.
- Amiri, H., Miller, T. A. & Savova, G. (2017). *Repeat before forgetting: Spaced repetition for efficient and effective training of neural networks*. Proceedings of the 2017 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing, Copenhagen, Denmark.
- Arslan Kutlu, H. (2006). *MEB İlköğretim 6, 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin söz varlığı açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bascom, W. R. (2010). Folklorun dört işlevi. M. Ö. Oğuz ve S. Gürçayır (Ed.), *Halkbiliminde kuramlar ve yaklaşımlar 2* (F. Çalış, Çev.) içinde (s. 71-88). Ankara: Geleneksel.
- Batur, Z. ve Ceylan, S. (Ed.). (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı*. Ankara: MEB.
- Baysal, A. D. (2007). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitaplarının kelime serveti bakımından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Bilen, M. (1999). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı.
- Ceran, D. ve Çoban, M. (2017). 7. sınıf öğrencilerinin ders kitabındaki metinlerde geçen atasözü ve deyimleri öğrenme düzeyleri üzerine bir inceleme. *Tarih Okulu Dergisi*, 30, 393-417.
- Ceyhan, E. ve Yigit, B. (2004). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Anı.
- Demirer, N. (Ed.). (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.
- Dempster, F. N. (1988). The spacing effect-a case study in the failure to apply the results of psychological research. *American Psychologist*, 43(8), 627-634.
- Erdem, İ. (Ed.). (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8 ders kitabı*. Ankara: MEB.
- Erkul, A. B. (2008). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe kitaplarındaki olaya dayalı metinlerin öğrencilerin söz varlığını geliştirmedeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güftâ, H. ve Kan, M. O. (2011). İlköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitabının dil ile ilgili kültür öğeleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 239-256.
- Günay, F. (2007). *8. sınıf Türkçe ders kitabının kelime serveti bakımından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- İlter, B. G. (2001). Öğrenme ve bellek arasındaki ilişki. *Dil Dergisi*, 99, 23-26.
- İnan, İ. (2016). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerdeki deyim, atasözü ve özdeyişlerin analizi ve Türkçe eğitimine katkıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Kang, S. H. K. (2016). Spaced repetition promotes efficient and effective learning: Policy implications for instruction. *Instructional Strategies*, 3(1), 12-19.
- Kaya, B. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7 ders kitabı*. Ankara: Ders Destek.
- Kırman, E. (Ed.). (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5 ders kitabı*. Ankara: MEB.
- Lüle Mert, E. (2013). İlköğretim Türkçe Programı ile Türkçe çalışma kitaplarındaki kazanım ve etkinliklerin sözcük öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(5), 13-31.
- Mangır, M. (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki deyim varlığının öğrencilerin alıcı söz varlığına katkısı. *Turkish Studies*, 7(4), 2371-2385.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma-desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel.
- Miles, B. M., & Huberman M. A. (2016). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Özbay, M. (2003). Türkçe öğretiminde hedef-araç ilişkisinin ders kitabı örneğinde değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları-Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 13, 59-69.
- Settles, B., Meeder, B. (2016). *A trainable spaced repetition model for language learning*. Proceedings of the 54th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics, Berlin, Germany.
- Subaşı Uzun, L. (1991). Deyimleşme ve Türkçede deyimleşme dereceleri. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 2, 29-39.
- Şekerci, Y. (2018). *6. sınıf ortaokul Türkçe ders kitabı*. İstanbul: Eksen.
- Türkben, T. (2019). Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitaplarının deyim varlığı ve öğretimi açısından incelenmesi. *BAYTEREK Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 63-90.
- Ülper, H. (Ed.) (2014). *Türkçe ders kitabı çözümlenmeleri* (3. baskı). Pegem Akademi.
- Yalçın, A. (1996). Türkçe ders kitaplarının planlanması ve yazılması. *Türk Yurdu*, 107, 24-27.
- Yalçın, S. K. (2005). *İlköğretim 1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı unsurlarının eğitsel açıdan değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* (10. baskı). Seçkin.

Existence of Idioms and Proverbs in National Culture Theme Texts of Turkish Coursebooks for Secondary Schools

Extended Abstract:

Proverbs and idioms are the products of our national culture that have been experienced many times depending on life. In this context proverbs were described as ‘an advisory word that was spoken based on long trials and observations and became popular, parable, assertion, *darbimesel*’ in Turkish Dictionary and idioms were described as ‘stereotypes of phrases with attractive meanings, many of which have a meaning apart from their true meaning (Aksoy, 1989, s. 49)’. Proverbs and idioms, which are the products of national genius, constitute an important branch of Turkish folklore as well as their organizations, structures, aesthetic and meaning-based features.

The acquisition of proverbs and idioms through socio-cultural life is one of the functions of folklore products (Bascom, 2019: 78-81). Especially in past societies where the literacy rate was very low, folklore products enabled the learning and transfer of proverbs and idioms. Today, for a person to be aware of the richness of the language spoken and to communicate effectively accordingly, gaining the ability to use these language products that guide him/her more systematically through formal education.

Considering that the teaching of proverbs and idioms is carried out in schools, it will be seen that the texts in Turkish coursebooks have an important place in cultural transfer (Güftâ; Kan, 2011: 240). It has been stated by many field experts that the primary material used by teachers in educational activities is coursebooks and it has been revealed by some researches (Ceyhan ve Yiğit, 2004; Özbay, 2003; Ülper, 2014; Yalçın, 1996). From this point of view, in Turkish coursebooks, which are the basic equipment of Turkish lessons, even in the theme titled National Culture, which is among the compulsory themes according to the Turkish Course (Grades 1-8) Turkish Lesson Curriculum updated by the Ministry of National Education in 2019, it is expected that more coverage of these items to be included.

No research has been found to examine the existence of idioms and proverbs in the theme texts titled National Culture of the 5th, 6th, 7th or 8th grade Turkish coursebooks decided to be used by the Presidency of the Board of Education for the 2018-2019 academic year when scanning with the keywords "Turkish coursebook", "national culture theme", "idiom", "proverb" in Council of Higher Education Thesis Center, DergiPark Academic, TR Directory and Education Resources Information Center (ERIC) databases. However, there are studies that reveal the existence of idioms or proverbs in Turkish coursebooks of other years directly (Ceran ve Çoban, 2017; İnan, 2016; Mangır, 2012; Türkben, 2019) or indirectly (Arslan Kutlu, 2006; Baysal, 2007; Erkul, 2008; Güftâ ve Kan, 2011; Günay, 2007; Lüle Mert, 2013; Yalçın, 2005) through vocabulary scanning. With this research, it is aimed to examine the theme texts titled National Culture in Turkish coursebooks to be used in the 2018-2019 academic year, which have not been researched in terms of the existence of idioms and proverbs.

In this research conducted in accordance with the basic qualitative pattern based on the qualitative model in order to achieve the determined goal, the Turkish coursebooks at the 5th, 6th, 7th and 8th grade levels decided to be used by the Board of Education for the 2018-2019 academic year were analyzed through document analysis. According to the examination, the following findings were obtained:

While a total of 26 idioms were encountered in the texts on the theme of National Culture in the 5th grade coursebook, this number was 37 and 20 in the 6th grade, 53, 69 and 56 in the 7th grade, respectively; it was found to be 71 in the 8th grade. These numbers are higher than those determined in the studies of Türkben (2019), Lüle Mert (2013) and Yalçın (2005). Based on this information, it can be

said that the theme texts of Turkish coursebooks used in the 2018-2019 academic year are better than the texts of the previous years.

Although there are exceptions in some classes, it is observed that there is a gradual increase in the number of idioms depending on the grade level. This situation is different from the findings of Türkben (2019), which only found an increase between 5th and 6th grade. However, it should be noted that the number of idioms in the theme texts titled National Culture of different books for the same class level is not evenly distributed and these idioms differ from each other. This means that students at the same grade level who are studying with different coursebooks encounter more or less different idioms from each other.

It seems that the gradual increase in the number of idioms is not present in proverbs. The situation in the proverbs is similar to the findings of Yalçın (2005), Arslan Kutlu (2006), Erkul (2008), Güftâ and Kan (2011), Lüle Mert (2013), İnan (2016), Ceran and Çoban (2017). However, according to some coursebooks published in 2006 and 2013, there was an increase in the number of proverbs in favor of the coursebooks analyzed by this research. It should be emphasized that the number of proverbs in the theme texts titled National Culture of different books for the same class level is not evenly distributed, and these proverbs differ from each other. Therefore, students at the same grade level who are studying with different coursebooks will encounter more or less different proverbs than each other.

The distribution of idioms and proverbs according to text types was also examined, and it was determined that almost all of the coursebooks - except for the 6th grade Turkish Coursebook of the MEB Publishing House - were not evenly distributed. The uneven distribution of expressions according to text types coincides with the findings of Mangır (2012) and Türkben (2019). In addition, it has been determined that the presence of idioms among text types is mostly seen in narrative texts (183 idioms in total), and this situation is parallel to the findings of Mangır (2012) and Türkben (2019). Proverbs are not evenly distributed according to text types.

When the idioms and proverbs are examined in terms of dependent or independent morphology usage, it is determined that most of the idioms and proverbs in the coursebooks have dependent morphemes different from their equivalents in the TDK Proverbs and Idioms Dictionary, regardless of the grade level.

Considering the total number of idioms in the coursebooks, it is seen that the number of repetitions detected in all coursebooks is remarkably low. It is observed that this situation is similar to the findings of Mangır (2012) and Lüle Mert (2013), but the number of repetitions found to be repeated in this study is more than the numbers given in the studies of the aforementioned authors.

It is observed that the number and rate of not repeating idioms other than the mentioned theme texts and in other books are higher than the number and rate of repetition, except for the 5th grade Turkish Coursebook of MEB Publishing House.

Regardless of the coursebook, most of the remaining idioms (53-86%) do not repeat in parts other than the texts belonging to the National Culture theme. The situation in proverbs is not different from idioms and resembles the findings of Lüle Mert (2013), who stated that both the number of proverbs were low and they were not repeated in the coursebooks she examined.

According to the above information, these can be suggested that idioms and proverbs to be taught according to grade levels should be determined, more proverbs should be included in coursebooks, idioms and proverbs should be repeated more in the books, students should be able to see both the usage of these expressions in the TDK Proverbs and Idioms Dictionary and the different uses created by using different morphemes, all idioms and proverbs should be repeated frequently, both in the same coursebook and in coursebooks of different grade levels, in order to see the current situation and the

change between periods in more detail, studies should be made to examine and compare the existence of idioms and proverbs in Turkish coursebooks of primary schools and different educational years.

Keywords: *Turkish coursebook, national culture, idiom, proverb, Turkish education.*



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.915367

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi
OMU Journal of Education Faculty
2021, 40(1), 357-368

Educational Quality in Physical Education and Sports Teaching: An Analysis on Sports Management Departments

Yakup PAKTAŞ¹ H. Erdem MUMCU²

Article Received on: 13.04.2021

Date Accepted for Publishing: 24.06.2021

Online Publishing Date: 30.06.2021

The goal of this study is to analyze the quality of education perceived in the physical education and sports teachings. For this purpose, an application was made to sports management departments. The universe of the research consists of university students who receive physical education and sports education in Turkey. The sample of the study consists of Gazi University, Ankara University and Hitit University Sports Management Department students selected by convenience sampling method. In the study, data were collected from 3 different universities with the purposeful sampling method. The research was applied to students studying between the 2019-2020 academic years. A total of 408 individuals, 233 males and 175 females, from the 2nd, 3rd, and 4th grades voluntarily participated in the study. The Education Quality Scale in Universities Providing Physical Education and Sports Education developed by Paktaş (2015) was used in the research. The scale consists of 8 sub-dimensions and a total of 64 items. In the analysis of the data, distribution normality was tested with the Kolmogorov-Smirnov test. To evaluate the level of differentiation depending on independent variables; t-test was used for comparisons between the means of two independent groups, and one-way Analysis of Variance (ANOVA) was used for the analysis of the means of more than two groups. For this reason, the Sheffe Test was used for pairwise comparisons. Scale scores were shown with arithmetic mean and standard deviation, and were considered statistically significant when calculated below $p<0.05$. As a result, while the perceived quality of education in sports management departments did not show any difference in terms of gender, significant differences were found in the university of education variable. These differences manifest themselves in the sub-dimensions of "physical conditions", "manager characteristics" and "instructor characteristics". In the evaluation made according to the class variable, it can be said that there are significant differences in all sub-dimensions. It can be said that the students studying in the sports management departments of the sports sciences faculties of Gazi University and Ankara University have a higher perception of service quality in physical education and sports education than the students studying in the sports management department of the sports sciences faculty of Hitit University

Anahtar Keywords: Physical education, Quality, Sports Management, Educational Quality.

¹ Dr., Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi, yakup.paktas@gop.edu.tr ORCID: 0000-0002-4857-3233

² Dr., Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi, hasanerdem.mumcu@gop.edu.tr ORCID: 0000-0003-4325-5575

Paktaş, Y. ve Mumcu H.E. (2021). Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminde Eğitim Kalitesi: Spor Yöneticiliği Bölümleri Üzerine Bir İnceleme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 357-368. DOI: 10.7822/omuefd.915367

INTRODUCTION AND PURPOSE

Education, being a dynamic process starting with the birth and continues throughout the life of the individual, cover all the effects faced in every moment of life as humans are living beings acquiring information and processing these collected knowledge. In this regard, the education is somewhat the architect of an individual and directs and forms the person and person's behaviors throughout life (Yılman, 1994). The task of the education which has the fundamental goal of elevating the individual to the highest level of perfection possible, is to give new behavior to the humans that may face the changes in their environment or to modify the existing behavior in this regard (Demirel, 2003). Education, with the goal of meeting the human expectations within the product or service organizations, is defined as an open system by Sönmez (1994) and an open system is indicated to be formed of input, transaction (process), output (result) and feedback. A change in any part of these elements shall completely affect and change the system. The inputs of the system should be in quality and quantity conforming to the purposes of the system. The part where the inputs are process in line with the goals, shaped and recreated is the transaction stage. The products obtained as the result of this stage is the output (result) stage. Considering the realization level of the goal with the achieved result, all the activities conducted in order to determine whether the system is working, what parts are not working, how and with what method these shall be remedied compose the feedback. The goals should respond to the rules and needs of the society. Because, the vision and mission of a society should be supported by the education goals (Tezcan, 1995; Yağmur et al., 2020). In addition, the course of physical education is a lesson that should be cared for and elaborated more than other lessons as it is reaching both the body and soul and also the mind of the child (Şahin, Pehlivan and Kuter, 2001). Thus, it is a fact that the physical education course has a very important place in the education of an individual and so that it should be given an extended place within the education system (Sönmez and Sunay, 2004). As such that, in the research conducted in order to show the effects of sports and playing within the education in our country and around the world in the last 20 years, positive results are achieved in many fields from nervous system to psychology (Lalarni and Kushartanti, 2019; Pakiş, 2020; Işık et al., 2014; Sevinç and Eskiler, 2020). In general the universities providing physical education and sports teaching aim to provide academic/pedagogic formation knowledge and skills to our youth in order to contribute the healthy development of the sports and individuals in our country and to train qualified personnel for these fields. The universities providing physical education and sports teaching continue their activities under various academic units. These units are under the titles of Faculty of Education, Faculty of Health Sciences, Higher Education School of Sports Sciences and Technologies, BESYO and Sports Sciences Faculty. The departments under these units can be listed as "Physical Education and Sports Teaching", "Sports Management", "Coaching Education", "Recreational Education", "Sports Sciences", and "Exercises and Sports Education for the Disabled". Among these department, within the scope of the Sports Management Department, education is provided mainly in the fields of sports management and organization, and sport business management, and personnel for management levels related to the sports at public and private sector are trained (ÖSYM, 2020). When management levels are in question, the emphasis on quality becomes more important. The quality in education is not a tool for continuity of the school or some institutions but everything that create the possibility to provide education service directly to more people and provides for all that are within the education process to feel better and to reach a status better than where they have started. The concept of quality that has multiple dimensions and that is needed for the sustainability of the institutions (Koçak et al., 2017), is one of the crucial elements of the education system. The quality in education, beyond the limits of the Total Quality Management led by Deming, should be considered in a more comprehensive manner together with the

universal characteristics of the education activity and the property of being a public asset (Aksoy, 2010). In this regard, the aim of the research is to analyze the perception of the students under training in the sports management department regarding the quality of education.

METHOD

Population and Sample

The population of the research is composed of the university student receiving physical education and sports teaching in Turkey. The sample of the study is composed of the students of Gazi University, Ankara University and Hitit University Sports Management departments selected via convenience sampling method.

Data Collection Tools

The data collection tool used in the study consists of two sections. In the first section of the data collection tool, there were statements used for determination of the personal information of the participants of the research group. Whereas in the second section, Scale of Education Quality in Universities Providing Physical Education and Sports Teaching (BESÖVÜEK) that is developed by Paktaş (2015) is used. BESÖVÜEK consists of 8 sub dimensions as Physical Conditions, Manager Characteristics, Manager Vision, Instructor Characteristics, Education Programs, Teaching Methods, Measurement Assessment and Support Services and total of 64 items. It is determined that the Cronbach Alpha internal consistency coefficient values, measured for testing the reliability of the scale, varies between 0,84 and 0,94. It can be said that the values acquired are at a very high level of reliability. Besides, the standardized regression coefficients after the Verifying factor analysis are within the limits of goodness to fit.

Analysis of Data

In order to present the distribution of the sample according to the dependent variables, frequency and percentage calculation are performed. Therefore, as all sub dimensions show characteristic of additivity according to the Tukey additivity test, the scores of the items forming the sub dimensions are summed and the sub dimension scores are obtained. For these sub dimension scores, the complementary statistics are calculated and the comparisons regarding the total point are performed. In order to assess the differentiation level based on the independent variables, t-test is used for comparisons between the two independent group averages and one way Analysis of Variance (ANOVA) is used in the analysis of the averages of more than two groups. Thus, Sheffe Test is used for the binary comparisons. The scale points are shown by arithmetical mean and standard deviation, and are deemed statistically significant when calculated lower than $p < 0.05$.

FINDINGS

Table 1. Demographical Information of the Research Group

Variable		n	%
Gender	Male	233	57.1
	Female	175	42.9
University	Gazi University	157	38.4
	Ankara University	118	29
	Hitit University	133	32.6
Grade	2	112	27.5
	3	141	34.5
	4	155	38
Total		408	100

Of the research group 57,1% consists of male participants. The highest participant group belongs to the Gazi University with 157 participants. In the research group 112 individuals are 2nd Grade student and 141 individuals are 3rd Grade students, while 155 individuals are 4th Grade students.

Table 2. T-test Distributions of the Research Group Based on Gender Variable

Factors	Gender	n	\bar{X}	Ss	t	p
Physical Conditions	Women	175	3,18	6.08	-1,234	0.217
	Men	233	3,25	5.98		
Manager Characteristics	Women	175	3,06	12.25	-0.989	0.323
	Men	233	3,11	12.64		
Manager Vision	Women	175	3,2	5.08	0.849	0.396
	Men	233	3,19	5.39		
Instructor Characteristics	Women	175	3,22	10.41	-0.779	0.436
	Men	233	3,26	10.44		
Education Programs	Women	175	2,74	8.83	0.400	0.689
	Men	233	2,72	8.58		
Training Methods	Women	175	3,93	7.25	0.059	0.953
	Men	233	3,93	7.06		
Measurement Assessment	Women	175	3,15	4.31	0.193	0.847
	Men	233	3,14	4.44		
Support Services	Women	175	3,09	7.79	-0.759	0.523
	Men	233	3,11	8.35		

*p<0.05

When Table 2 is examined, it is seen that there is no statistically significant difference at the level of $p<0,05$ for the students participating in the research between their perception of educational quality and gender at the analyses made at all sub dimensions.

Table 3. ANOVA Test Distribution of Research Group based on the Enrolled University Variable

Factors	Universities	n	\bar{X}	Ss	F	p	Difference
Physical Conditions	Gazi University (1)	157	3,35	4.91	34.299	0.001*	1-3 2-3
	Ankara University (2)	118	3,37	5.59			
	Hitit University (3)	133	2,80	5.39			
Manager Characteristics	Gazi University (1)	157	3,30	7.38	8.000	0.001*	1-3 2-3
	Ankara University (2)	118	3,61	11.97			
	Hitit University (3)	133	2,13	11.31			
Manager Vision	Gazi University (1)	157	3,14	4.15	1.316	0.091*	
	Ankara University (2)	118	3,04	5.25			
	Hitit University (3)	133	2,95	5.81			
Instructor Characteristics	Gazi University (1)	157	3,74	7.92	7.426	0.001*	1-3 2-3
	Ankara University (2)	118	3,59	10.89			
	Hitit University (3)	133	2,46	7.11			
Education Programs	Gazi University (1)	157	2,67	6.36	7.276	0.081*	
	Ankara University (2)	118	2,68	8.35			
	Hitit University (3)	133	2,79	9.19			
Training Methods	Gazi University (1)	157	3,75	6.07	8.309	0.121*	
	Ankara University (2)	118	3,86	7.01			
	Hitit University (3)	133	3,93	6.95			
Measurement Assessment	Gazi University (1)	157	2,98	3.58	4.186	0.101*	
	Ankara University (2)	118	3,02	4.29			
	Hitit University (3)	133	3,01	3.71			
Support Services	Gazi University (1)	157	3,02	5.81	20.812	0.091*	
	Ankara University (2)	118	3,12	9.41			
	Hitit University (3)	133	2,98	8.45			

*p<0.05

When the Table 3 is examined, it is seen that there is a statistically significant difference at the level of $p<0,05$ for the students participating in the research between their perception of educational quality and enrolled university regarding all the sub dimensions.

Table 4. ANOVA Test Distribution of Research Group based on Grade of Education Variable

Factors	Variable	n	\bar{X}	Ss	F	p	Difference
Physical Conditions	2nd Grade (1)	112	3,43	5.80	10.959	0.001*	1-2*
	3rd Grade (2)	141	3,35	6.15			1-3*
	4th Grade (3)	155	3,32	5.98			
Manager Characteristics	2nd Grade (1)	112	3,32	11.74	9.312	0.001*	1-2*
	3rd Grade (2)	141	2,84	12.74			1-3*
	4th Grade (3)	155	3,11	12.86			
Manager Vision	2nd Grade (1)	112	3,51	4.84	16.567	0.001*	1-2*
	3rd Grade (2)	141	3,13	5.40			1-3*
	4th Grade (3)	155	3,14	5.42			
Instructor Characteristics	2nd Grade (1)	112	3,41	10.08	8.865	0.001*	1-2*
	3rd Grade (2)	141	3,20	10.49			
	4th Grade (3)	155	3,24	10.64			
Education Programs	2nd Grade (1)	112	2,81	8.47	17.976	0.001*	1-2*
	3rd Grade (2)	141	2,71	8.48			1-3*
	4th Grade (3)	155	2,56	8.90			
Training Methods	2nd Grade (1)	112	4,10	6.86	4.021	0.022*	1-2*
	3rd Grade (2)	141	3,92	7.11			
	4th Grade (3)	155	3,85	7.51			
Measurement Assessment	2nd Grade (1)	112	3,34	4.10	7.959	0.001*	1-2*
	3rd Grade (2)	141	3,18	4.51			1-3*
	4th Grade (3)	155	3,17	4.51			
Support Services	2nd Grade (1)	112	3,22	8.26	5.987	0.002*	1-2*
	3rd Grade (2)	141	3,14	8.79			1-3*
	4th Grade (3)	155	3,04	8.75			

*p<0.05

When the Table 4 is examined, it is seen that there is a statistically significant difference at the level of $p<0,05$ for the students participating in the research between their perception of educational quality and grade of education regarding all the sub dimensions.

DISCUSSION AND RESULT

In this study where the educational quality in physical education and sports teaching in sports management departments, at the inquiry made regarding the gender, there is no difference observed. This finding can be interpreted as that the gender is not a variable creating a difference for the perceived

educational quality in physical education and sports teaching. In the study conducted by Dilşeker (2011), it is seen that there is no significant difference observed between the service quality perception and genders of the students.

When the Table 3 is examined, according to the “University” variable determining their perception regarding the educational quality, it can be seen that all the students participated in the research from all universities at have an intermediate level of quality perception at the “Physical Conditions” dimension. Accordingly, when the perception levels of the students is examined, it is determined that students from Gazi University and Ankara University have a higher quality perception, whereas students from Hitit University have a lower quality perception. However, in the study by Özçalık (2007) at Hitit University, male and female participants had indicated that they are not satisfied with the educational service they are provided. Quality as a component of the service provision is one of the basic factors affecting the decisions of the students that may select a higher education institution (McBurnie and Ziguas, 2007). In the study by Erden (1998), an opinion is stipulated that existence of school building and other facilities belonging to the Faculty of Sport Sciences and their placement to an accessible location for the students, instructors and other personnel are among the top factors affecting the quality of the education, and that the factors like the quantitative and qualitative sufficiency of the units like classrooms, the sports facilities, laboratories providing for the classes within the curriculum to be taught, and the other units like meeting halls, conference halls, libraries etc., the presence of rest rooms and showers, ventilation, heating and lighting of all units affect the quality of the education and training. Yenel et al. (2003), in their research conducted on the students studying at the coaching education and sports management departments in sports education institutions, had reached the conclusion regarding the physical opportunities of the departments the sports education students enrolled in, that 54,1% of them have insufficient facilities, and 13,6% of them are not at sufficient levels. In the study by Naser (2008), it is stated that the physical infrastructure is an important issue concerning the higher education institutions, and the facilities at the classes, library facilities providing sufficient areas, books, magazines, audio-visual materials, laboratory facilities, materials, tools, budget, canteen, room assignment are compared in educational quality. Also it is emphasized that the communication technologies are another important infrastructure for the educational quality. Once again, some various research suggested that when students decide on the higher education the location of the higher education institution is important (Ayyıldız, 2019; Ho and Hung, 2008; Moogan et al., 2001; Roberts and Allen, 1997; Welki and Navratil, 1987). For increasing the total quality of the education institutions and minimizing the differences between universities, they should be designed to meet the physical conditions and social needs of the students and these should be benefited. It is believed that the difference in the study is due to the fact that the students under sports education even in the universities that yet not completed their institutionalization find the physical conditions as a definitive aspect regarding the quality as the improvement of physical conditions continues as an ongoing process.

Whereas in the dimension of “Manager Characteristics”, it is seen that students at all the universities participated in the research have intermediate level quality perception. Based on this, students in Ankara University and Gazi University had reported that they have higher quality perception while the students in Hitit University had reported that they have lower quality perception. In the research by Tonbul (2008), the achieved results suggest that give higher level importance, as the measurement of the performance of the academic personnel, to scales like creative and critical thinking skills, being accessible by the students, sparing time for the students etc. In the study by Şirin and Yetim (2009), it is indicated that SBFs being open for improvement, renovation and transformation is dependent on their management by managers with efficient and modern leadership understanding, in departments where academic personnel perform management, it is related to be aware of the field specific goals and problems, and to understand the culture of that department, i.e. to know the field. One of the fundamental elements of the education system is the managers and academic personnel. The quality and success of the system is dependent on the properties they carry. It is believed that the difference in the study is based on the differences between the managers in their competence properties determined in the assignment process, their knowledge of the institution and ability to find solutions to the present needs. It is seen that students at all the universities participated in the research have intermediate level quality perception in the “Instructor Characteristics” dimension. Based on this, students in Ankara University and Gazi University had reported that they have higher quality perception while the students in Hitit University had reported that they have lower quality perception. In the research by Erdem (2003) emphasizes that the important factor in training quality students is instructors in SBFs. Erden (1998) emphasizes that the instructors are people who perform the teaching via organizing planned activities in schools. In the research by İrez (2005), the results reached that the instructors in SBF are not at the level desired regarding the qualifications required. In the study by Mirzeoğlu et al., (2007) on comparison of the sense of occupational competence of physical education teachers, teacher candidates and instructors working at SBF, it is detected that the total competence average of the instructors are lower than both the physical education teachers and teacher candidates. Therefore, in order to increase the quality of education, it is required to provide for the instructors with high educational quality to face the students. Because, directing instructors with good training in both academic and application areas and with a career background into the sports education institution poses great importance for increasing the educational quality. It is believed that the difference in the study is based on the differences of the instructors at the current institutions related to the academical structure, experience and careers in application field.

When the Table 4 is examined, according to the “Grade of Education” variable determining their perception related to the educational quality, in “Physical Conditions”, “Manager Characteristics”, “Manager Vision”, “Education Programs”, “Measurement Assessment” and “Support Services” dimensions in the research group, it is seen that students in all grades have intermediate quality perception. It can be seen accordingly that there is a significant difference between the students at 2nd

Grade and the one at 3rd Grade, and between the ones at the 2nd Grade and the ones in 4th Grade. The students at 2nd grades had reported a view indicating that they have a higher quality perception compared to the students at 3rd and 4th grades. Once again in “Instructor Characteristics” and “Training Methods” sub dimensions students at 2nd grade reported that they have a higher quality perception than students at 3rd grade. In the research by Adatepe (2018), it is determined that in the dimension of “Instructor Qualities”, all the students have quality perception over an intermediate level. In a similar work by Yıldız (2005), SBF students emphasize that the efficiency of the instructors is important during the education and training process. Administrative support and leadership quality is an important factor in school processes for both students and teachers. Well managed schools and classes increase the quality of education. The teachers need administrators supporting the Education Programs (Defining Quality in Education, 2000). In the research by Erdoğan et al. (2005), they have concluded that the students find the cleaning, social and cultural activities sufficient and find Support Services like social activity areas, canteen, cafeteria services, internet services, garden-green area, library services etc. insufficient among the services provided by the university/ faculty. In the research by Yıldız (2008), it is concluded that the way to train high quality individuals is through the qualifications of the instructors and having an instructor at the desired quality and also the instructor reflecting the qualifications to the teaching activities increase the quality of education. In a research by Oldfield and Baron (2000), they state that the students, regarding the service provision, generally do not care about the hierarchy of organization, and that all academic or administrative personnel should work together to represent the institution in service rendering. It is believed that the difference in the study is based on that regarding the curriculums the students start to know the institution starting at the 2nd grade, they are in great effort to improve themselves in the best way with high expectations and enthusiasm related to the field, and they increase their relation with the school to the highest level; however the 3rd and 4th grade students start to develop future anxieties, the studies regarding the Public Personnel Selection Examination (KPSS) hasten and they have efforts of self-improvement forming in different areas, thus weakening their relations with the institutions.

As a result it can be said that students at the Gazi University and Ankara University sport sciences faculties, sports management departments have a higher service quality perception in physical education and sports teaching compared to the students in Hitit University sport sciences faculty, sports management department.

REFERENCES

- Adatepe, E. (2018). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin eğitim kalite algılarının ölçülmesi (Bartın Üniversitesi örneği)*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksoy, H.H. (2010). *Eğitimde kalitenin kalite sistemleri, eşitlik ve küreselleşmeye ilişkin boyutları*. Kalite Derneği Ankara Şubesi, Eğitimde Total Kalite Yönetimi Paneline Sunulan Bildiri. ODTÜ Kongre ve Kültür Merkezi.

- Ayyıldız Durhan, T. (2019). A Study on the Effect of Personal Values on Leisure Motivation. *International Journal of Recreation and Sports Science*, 3 (1), 25-38. DOI: 10.46463/ijrss.455766
- Defining Quality in Education (2000). A paper presented by UNICEF at the meeting of the international working group on education florence, Italy, Working Paper Series Education Section Programme Division United Nations Children's Fund New York, Web:<http://www.unicef.org/educatin/files/QualityEducation>. PDF, adresinden 10 Haziran 2017 tarihinde alınmıştır.
- Demirel, Ö. (2003). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem-A
- Dilşeker, F. (2011). Devlet ve Vakıf Üniversitesi lerinde Hizmet Kalitesi, Öğrenci Memnuniyeti, İmaj, Sadakat ve Tavsiye Etme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdem, A. R. (2003). *Türk eğitim sisteminin yeni bir anlayışla ele alınması*. Eğitime Yeni Bakışlar, Ankara: Mikro, s.361.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım, s.27- 60.
- Erdoğan S., Şanlı H. S., Şimşek H., (2005). Gazi Üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Vol: 13 No:2, s.485.
- Ho, H. F. and Hung, C.C. (2008). Marketing mix formulation for higher education. An integrated analysis employing analytic hierarchy process, Cluster Analysis And Correspondence Analysis. *International Journal of Educational Management*, 22 (4), 328-340.
- Irez, S. G. (2005). *Beden eğitimi ve spor yüksekokullarındaki öğretim elemanlarının olması gereken niteliklere uygunluklarının değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Işık, Ö., Gümüş, H., Okudan, B., ve Yılmaz, M. (2014). Evaluation of the Effects of the Quality of Life Levels of Üniversitesi Students Upon Their Depression Levels. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)*, 2(5), 836-843.
- Koçak, Y., Tukul, U., Tolan, B., Gümüş, H., ve Tolukan, E. (2017). Spor ve Sağlıklı Yaşam Merkezlerinde Hizmet Kalitesine Yönelik Müşteri Beklentilerinin ve Algılarının Analizi (Afyonkarahisar İli Örneği). *International Journal of Recreation and Sports Science*, 1(1), 38-46.
- Lalarni, H. and Kushartanti, W. (2019). The Development of Yoko Techi Training Method to Increase the Movement Function and Decrease the Anxiety Level on Pre-Elderly and Elderly Woman . *International Journal of Recreation and Sports Science*, 3 (1) , 58-63 . DOI: 10.46463/ijrss.536663
- McBurnie, G. and Ziguras, C. (2007). Institutions, not students, get the travel bug. *Far Eastern Economic Review*, 17(1), 58-61.
- Mirzeoğlu D., Aktaş, İ. ve Boşnak, M. (2007). Beden eğitimi öğretmeni öğretmen adayı ve beden eğitimi ve spor yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının mesleki yeterlik duygusunun karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, s.18(3),119-125.
- Moogan, Y. J., Baron, S. and Bainbridge, S. (2001). Timings and trade-offs in the marketing of higher education courses: A conjoint approach. *Marketing Intelligence & Planning*, 19(3), 179-187.
- Naser, A. (2008). *Education quality of private universities in bangladesh: faculty resources and infrastructure perspective*, Master in Public Policy and Governance Program (MPPG), Department of General and Continuing Education (GCE), North South Üniversitesi Dhaka, 10.
- ÖSYM. (2020). *Yükseköğretim programları ve kontenjanları kılavuzu*, Ankara.
- Özçalık, F. (2007). Yükseköğretimde Eğitim Hizmet Kalitesinin Ölçümüne Yönelik Örnek Bir Uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pakiş, Ş. (2020). Neuro-Recreation: A Conceptual Framework Building a Bridge Between Neuro-Science and Recreation. *International Journal of Recreation and Sports Science*, 4 (1), 37-54. DOI: 10.46463/ijrss.803851

- Roberts, D. ve Allen, A. (1997). *Young applicants perceptions of higher education*, HEIST Publications, Leeds, No., Ch. 2, 20.
- Seviç, M, Eskiler, E. (2020). Campus Recreation: Investigating the Relationship between Leisure Constraints and Involvement . *International Journal of Recreation and Sports Science*, 4 (1), 65-75. DOI: 10.46463/ijrss.841878
- Sönmez, T. ve Sunay, H. (2004). Ankara'daki ortaöğretim kurumlarında uygulanan beden eğitimi ve spor dersinin sorunlarına ilişkin bir inceleme. *Milli Eğitim Dergisi*, s.160- 270-278.
- Sönmez, V. (1994). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. (6.basım). Ankara: Pegem, s.3-4.
- Şahin, M., Pehlivan, Z. ve Kuter, F. Ö. (2001). *Beden eğitimi ders uygulamalarında ortaya çıkan etik sorunlar ve çözüm önerileri*. II. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, 21-23 Aralık 2001, Bursa, s.71.
- Şirin, E. F. ve Yetim, A. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stiline ilişkin yönetici algıları, *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, Cilt: 3 (1), s.82.
- Tezcan, M. (1995), *Sosyolojiye Giriş*, (Dördüncü Baskı). Ankara: Feryat.
- Tonbul, Y. (2008). Öğretim üyelerinin performansının değerlendirilmesine ilişkin öğretim üyesi ve öğrenci görüşleri, *Educational Administration: Theory and Practice, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı: 56, s.659.
- Welki, A.M. and Navratil, F. J. (1987). The role of applicants perceptions in the choice of a college. *College and Üniversitesi*, 62, 147-159.
- Yağmur, R., Eroğlu, O., Ayna, Ç., Iconomescu, T. (2020). Parks and Recreation Areas for Physical Activity: Barriers and Incentives. *International Journal of Recreation and Sports Science*, 4 (1), 28-36. DOI: 10.46463/ijrss.806151
- Yenel, İ.F., Gökyürek, B. ve Turgut, M. (2003). *Beden eğitimi ve spor yüksekokullarındaki antrenörlük eğitimi ve spor yöneticiliği bölümlerinde öğretim gören öğrencilerin bu bölümü seçme nedenleri ve beklentileri üzerine bir araştırma*, Beden Eğitimi ve Spor Alanında Sosyal Alanlar Kongresi, Ankara.
- Yıldız, S. M. (2008). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin bir öğretim elemanında bulunması gereken niteliklere yönelik algılamalarının değerlendirilmesi, *Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 11, Sayı 19, s.2-6.
- Yıldız, S.M. (2005). Beden eğitimi ve spor yüksekokullarında algılanan hizmet kalitesi düzeyini ölçmeye yönelik kalite ölçeği, *Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, Cilt 10 (4), Ankara.
- Yılman, M. (1994). *Eğitim bilimine giriş* (2. Baskı). İzmir: Reform, s.9-11

Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminde Eğitim Kalitesi: Spor Yöneticiliği Bölümleri Üzerine Bir İnceleme

Genişletilmiş Özet:

Bireyin doğumuyla başlayan ve yaşamı boyunca devam eden dinamik bir süreç olan eğitim, insanın bilgi edindiği ve topladığı bu bilgileri işleyen bir canlı olduğu için yaşamın her anında karşılaştığı tüm etkileri kapsar. Bu bağlamda eğitim, bir bakıma bireyin mimarıdır ve yaşamı boyunca bireyi ve bireyin davranışlarını yönlendirir ve şekillendirir. Bireyi mümkün olan en yüksek mükemmelliğe ulaştırmak temel amacı olan eğitimin görevi, çevrelerindeki değişimlerle karşılaşabilecek bireylere yeni davranışlar kazandırmak veya bu doğrultuda var olan davranışları değiştirmektir. Ürün veya hizmet organizasyonlarında insan beklentilerini karşılamayı amaçlayan eğitim, açık bir sistem olarak tanımlanır ve girdi, işlem (süreç), çıktı (sonuç) ve geri bildirimden oluşan açık bir sistem olarak görünür. Bu unsurların herhangi bir kısmındaki bir değişiklik, sistemi tamamen etkileyecek ve değiştirecektir. Sistemin girdileri, sistemin amaçlarına uygun nitelik ve nicelikte olmalıdır. Girdilerin hedefler

doğrultusunda işlendiği, şekillendirildiği ve yeniden oluşturulduğu kısım işlem aşamasıdır. Bu aşama sonucunda elde edilen ürünler çıktı (sonuç) aşamasıdır. Ulaşılan sonuçla hedefin gerçekleşme düzeyi göz önünde bulundurularak sistemin çalışıp çalışmadığını, hangi parçaların çalışmadığını, bunların nasıl ve hangi yöntemlerle giderileceğini belirlemek için yapılan tüm faaliyetler geri bildirim oluşturur. Hedefler, toplumun kurallarına ve ihtiyaçlarına cevap vermelidir. Çünkü bir toplumun vizyon ve misyonu, eğitim hedefleri ile desteklenmelidir. Ayrıca beden eğitimi dersi, çocuğun hem bedenine hem ruhuna hem de zihnine ulaştığı için diğer derslerden daha fazla özen gösterilmesi ve detaylandırılması gereken bir derstir. Bu nedenle beden eğitimi dersinin bireyin eğitiminde çok önemli bir yere sahip olduğu ve bu nedenle eğitim sistemi içinde geniş bir yer verilmesi gerektiği bir gerçektir. Öyle ki son 20 yılda ülkemizde ve dünyada spor ve oyun oynamanın eğitim içerisindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmalarda sinir sisteminden psikolojiye kadar birçok alanda olumlu sonuçlar alınmaktadır. Genel olarak beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü olan üniversiteler, ülkemizde sporun ve bireylerin sağlıklı gelişimine katkıda bulunmak ve bu alanlarda nitelikli eleman yetiştirmek için gençlerimize akademik/pedagojik formasyon bilgi ve becerisi kazandırmayı amaçlamaktadır. Beden eğitimi ve spor eğitimi veren üniversiteler çeşitli akademik birimler altında faaliyetlerini sürdürmektedir. Bu birimler Eğitim Fakültesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Spor Bilimleri ve Teknolojileri Yüksekokulu, BESYO ve Spor Bilimleri Fakültesi başlıkları altındadır. Bu birimler altında yer alan bölümler “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği”, “Spor Yöneticiliği”, “Antrenörlük Eğitimi”, “Rekreasyon Eğitimi”, “Spor Bilimleri” ve “Engelliler için Egzersiz ve Spor Eğitimi” olarak sıralanabilir. Bu bölümlerden Spor Yöneticiliği Bölümü bünyesinde ağırlıklı olarak spor yönetimi ve organizasyonu ile spor işletmeciliği alanlarında eğitim verilmekte, kamu ve özel sektörde sporla ilgili yönetim kademelerine yönelik personel yetiştirilmektedir. Yönetim kademeleri söz konusu olduğunda kaliteye verilen önem daha da önem kazanmaktadır. Eğitimde kalite, okulun veya bazı kurumların devamlılığı için bir araç değil, eğitim hizmetinin doğrudan daha fazla kişiye sunulmasını sağlayan ve eğitim sürecinde yer alan herkesin kendini daha iyi hissetmesini ve başladıkları yerden daha iyi bir statüye ulaşmasını sağlayan her şeydir. Birden çok boyutu olan ve kurumların sürdürülebilirliği için ihtiyaç duyulan kalite kavramı, eğitim sisteminin en önemli unsurlarından biridir. Eğitimde kalite, Deming liderliğindeki Toplam Kalite Yönetimi sınırlarının ötesinde, eğitim faaliyetinin evrensel özellikleri ve kamu malı olma özelliği ile birlikte daha kapsamlı bir şekilde düşünülmelidir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, spor yöneticiliği bölümünde eğitim gören öğrencilerin eğitim kalitesine ilişkin algılarını incelemektir. Bu çalışmanın amacı beden eğitimi ve spor öğretiminde algılanan eğitimin niteliğini incelemektir. Bu hedef doğrultusunda spor yöneticiliği bölümlerinde bir uygulama yapılmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi ile 3 farklı üniversiteden veri toplanmıştır. Araştırmaya 2., 3. ve 4. sınıflardan 233 erkek ve 175 kız olmak üzere toplam 408 kişi gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmada Paktaş (2015) tarafından geliştirilen Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Veren Üniversitelerde Eğitim Kalitesi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 8 alt boyuttan ve toplam 64 maddeden oluşmaktadır. Veri analizi sırasında dağılım normalliği Kolmogorov-Smirnov testi ile test edilir. Verilerin analizinde normal dağılım gösteren veriler için T-testi ve ANOVA kullanılmaktadır. Sonuç olarak, spor yöneticiliği bölümlerinde algılanan eğitim kalitesi cinsiyete göre farklılık göstermezken, kayıtlı olunan üniversite değişkeninde anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bu farklılıklar “fiziksel koşullar”, “yönetici özellikleri” ve “eğitmen özellikleri” alt boyutlarında kendini göstermektedir. Derece değişkenine dayalı olarak yapılan analizde ise tüm alt boyutlarda anlamlı farklılıklar olduğu söylenebilir. Gazi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi Spor bilimleri fakültelerinin spor yöneticiliği bölümlerinde okuyan öğrencilerin beden eğitimi ve spor eğitiminde hizmet kalitesi algısının Hitit Üniversitesi fakültesi Spor Bilimleri spor yöneticiliği bölümünde okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi, kalite, spor yöneticiliği, eğitim kalitesi



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.686056

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi
OMU Journal of Education Faculty
2021, 40(1), 369-386

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Kullanım Düzeylerinin Bireysel Yenilikçilik Özellikleri Açısından İncelenmesi

Berna Sultan SAFA ¹, Taner ARABACIOĞLU ²

Makalenin Geliş Tarihi: 07.02.2020

Yayına Kabul Tarihi: 10.06.2021

Online Yayınlanma Tarihi: 30.06.2021

Araştırmanın amacı ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerini, bireysel yenilikçilik özellikleri açısından incelemektir. Genel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmanın örneklemini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Buca ilçesinde bulunan 20 ilkokulda görev yapan 341 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama araçları Bireysel Yenilikçilik Ölçeği ve Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliliklerini Belirleme Ölçeğidir. Verilerin analizinde betimsel analizler, t testi, tek yönlü varyans analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin eğitim teknolojisi yeterlilikleri bağlamında 11-15 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin teknoloji okuryazarlığı en üst seviyede olduğu söylenebilir. Ayrıca teknoloji okuryazarlığı ve derse teknoloji entegrasyonu boyutlarında ise erkek öğretmenler lehine farkların olduğu görülmektedir. Bireysel Yenilikçilik özellikleri açısından ise 'öncü' kategorisi ilk sırada yer almaktadır. Bireysel yenilikçilik ölçeği risk alma boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Bunun yanında on altı yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin değişime direnç puanlarının gittikçe artması önemli bir bulgu olarak değerlendirilmektedir. Regresyon analizi sonucunda ise teknoloji okuryazarlığı boyutu tek başına % 50'lik açıklama oranı ile derse teknoloji entegrasyonu yordayan en önemli değişken olduğu ifade edilebilir.

Anahtar Sözcükler: : Eğitim teknolojisi, bireysel yenilikçilik, sınıf öğretmenleri, teknoloji entegrasyonu.

GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı değişim sonucunda, yaşamın her anı ve toplumun tüm kesimleri bu değişimden etkilenmektedir. Devlet, hizmet, tebligat, arşiv ve öğrenme kavramlarının e-ön eki alması, yaşanan dönüşümün örnekleri olarak verilebilir. Bu noktada fen bilimlerinde yapılan araştırmalar teknolojik ilerlemeye ivme katmaktadır. Sosyal bilimler ise dönüşümün etkileri üzerine araştırmalar yapmaktadır. Eğitim bilimleri özelinde değerlendirildiğinde ise, öğrenme-öğretme ve ilgili süreçler araştırma konusu olarak ön plana çıkmakta ve eğitim sistemlerinin en önemli paydaşları olan öğrenci ve öğretmenleri öncelikle etkilemektedir.

¹ Bilim Uzmanı, Buca İlçe MEM, bernayuksel06@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-5993-767X

² Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, tarabacioglu@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1116-1777

Bu çalışma birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında yapılan yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

Sultan Safa, B., & Arabacıoğlu, T. (2021). Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin bireysel yenilikçilik özellikleri açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 369-386. DOI: 10.7822/omuefd.686056

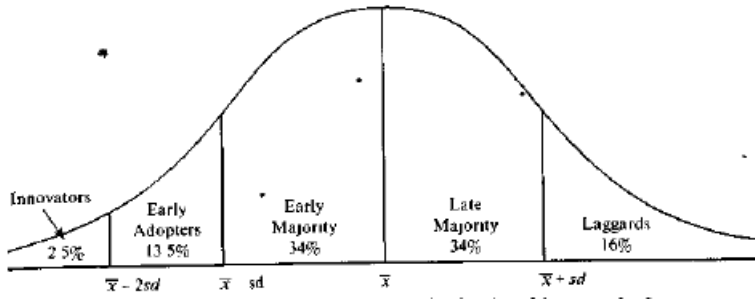
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2021, 40(1), 369-386.

Bu bağlamda öğretmenlerin teknolojik gelişmelere ayak uydurması ve öğrencilerin teknolojiyi işe dönük bir şekilde verimli kullanmaları öğrenme-öğretme süreçleri açısından önemlidir. Çobanoğlu (2018) çalışmasında belirttiği üzere teknolojinin eğitime olan etkisi dışında, eğitim ve teknoloji arasında göz ardı edilmemesi gereken başka bir etkileşim de bulunmaktadır. Bilim, teknoloji ve eğitim birbirinden beslenerek ve birbirini besleyerek oluşan yapılardır. Bilimsel gelişmeler arttıkça beraberinde teknoloji de, günümüzün vazgeçilmez unsurlarından olmaya devam edecektir.

Hem günlük yaşamda hem de öğrenme-öğretme süreçlerinde yararlanılan teknolojilerin amacına uygun bir biçimde kullanılması, beklenen faydanın ortaya çıkmasında önemlidir. Söz konusu teknolojinin doğru bir biçimde kullanma becerisine öncelikle öğretmenler sahip olmalı ardından bunu öğrencilerine kazandırmalıdır (Kaya, 2006). Diğer bir deyişle eğitim teknolojisi, değişime dayalı bir alandır. Eğitim teknolojileri tarafından geliştirilen tüm ürünler, teoriler, fikirler, uygulamalar ve araçlar özünde insanların öğretme ve öğrenme şeklini değiştirmeyi amaçlamaktadır (Surry, 2005). Bu nedenle öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirirken teknolojiyi takip etmeleri ve teknolojiden ne kadar yararlandıklarının bilinmesi önemli olarak değerlendirilmektedir. Dikkat edilmesi gereken diğer bir nokta ise bilgi ve iletişim teknolojilerinin sosyal ve psikolojik etkileri göz ardı edilmeden eğitim süreçlerine entegrasyonudur. Söz konusu entegrasyonun sağlanabilmesinde öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özelliklerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Güncel Türkçe sözlükte yenilikçi olma durumu olarak açıklanan yenilikçilik, Rogers'a (2003) göre yenileşmeyi benimsemiş kişi veya kişilerin, yenileşmeyi toplumdaki diğer kişilerden önce benimsemesini açıklayan bir kavram olarak ifade edilmiştir. Kılıçer ve Odabaşı'na (2010) göre ise yenilikçilik risk alma, deneyime açıklık, yaratıcılık, fikir liderliği gibi kavramların özelliklerini de içerisinde barındıran şemsiye bir kavram olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda bireyler sahip oldukları özellikler bakımından yenilikçilik bağlamında birbirlerinden farklılaşmaktadır. Söz konusu farklılaşmalar nedeniyle bireyler herhangi bir yeniliği daha erken veya daha geç benimsemekte, daha fazla veya daha az değişime istekli olmakta ve daha çok veya daha az risk alabilmektedir. Bireysel yenilikçilik ise Kılıçer'e (2011) göre, kişinin yenileşmeye yönelik oluşturduğu tutum, isteklilik, yenileşmeyi kabul etme, yenileşmeyi günlük yaşama aktarma ve bu yenileşmelerden faydalanmasıdır. Bireysel yenilikçilik özellikleri gösteren kişiler bilgiye her an rahatlıkla ulaşabilir, sorunları çözebilir, yenilikleri üreten özelliklere yani yenilikçilik özelliklerine sahiptirler (Kılıçer, 2011).

Rogers (2003) bireyleri sahip oldukları yenilikçi özellikleri bakımından beş kategoriye ayırmaktadır. Bu kategoriler; yenilikçiler (innovators), öncüler (early adopters), sorgulayıcılar (early majority), kuşkucular (late majority) ve gelenekçiler (laggards) olarak isimlendirilmektedir. Yenilikçiler, yeni fikirleri denemek için heveslidirler. Ancak yenilikçi olmanın bazı ön koşulları göz ardı edilmemelidir. Yenilikçiler, önemli miktardaki finansal kaynakları kontrol edebilmeli, karmaşık teknik bilgileri anlayabilmeli ve uygulayabilmeli ayrıca belirsizlikle baş edebilmelidir. Öncüler; birçok kişi tarafından yeni bir fikri denemeden önce "kontrol edilecek kişi" olarak kabul edilir. Yenilikçilikte ortalama bireyden çok farklı olmamaları nedeniyle, bir sosyal sistemin diğer birçok üyesi için bir rol modelidir. Sorgulayıcı bireyler, bir sosyal sistem içerisinde ortalama bir bireyden hemen önce yeni fikirleri benimser. Ancak yeni bir fikri benimsemeden önce o fikir üzerinde düşünür. Dolayısıyla yenilik için karar süreçleri yenilikçiler ve öncülere göre daha uzundur. Ne yeniliği ilk deneyen kişi ne de eskiyi ilk bırakan bireylerdir. Kuşkucular, yenilikleri sosyal sistemin ortalama bir üyesinden hemen sonra benimser. Benimseme sürecinde ekonomik sebepler ya da sosyal baskı öncelikli nedenlerdir. Son kategoride yer alan gelenekçiler ise yeniliği benimseyen son gruptur. Yenilik ve değişimlere şüpheyle bakarlar ve kararlarını genellikle önceki nesillere göre verirler. Genellikle geleneksel değerlere sahip bireyler ile etkileşimde bulunurlar. Söz konusu kategorilerin Rogers'a (2003) göre dağılımı Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Bireysel yenilikçilik kategorilerinin dağılımı

Şekil 1'e göre bireysel yenilikçilik kategorileri toplumda normal bir dağılım gösterir. Sorgulayıcılar ve kuşkucular toplumun yaklaşık üçte ikisini oluşturmaktadır. Öncü ve gelenekçiler ise yaklaşık olarak birbirine yakın bir değer oranında toplumda yer almaktadır. Dağılımın en solunda kalan yenilikçiler ise toplumun %2.5'ni oluşturmaktadır.

Bireysel yenilikçilik bağlamında yapılan araştırmalar incelendiğinde farklı bilim dallarında gerçekleştirilen çalışmalar dikkati çekmektedir (Kılıçer, Bardakçı & Arpacı, 2018). Uslu ve Mansur (2017) sağlık yönetimi lisans eğitimi alan yönetici adayları ile bireysel yenilikçilik kategorileri proaktif kişilik ve sosyal yenilikçilik özelliklerinde anlamlı farkı vurgularken, Gürkan ve Demiralay (2017) Türkiye'de faaliyet gösteren kamu ve özel hastanelerde çalışan cerrahlar ile gerçekleştirdiği çalışmanın sonucunda bireysel yenilikçiliğin üç alt boyutu olan değişime direnç, fikir önderliği ve deneyime açıklık ile çalışanın yenilikçi davranışı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Adıbelli, Kırca ve Karadağ'a (2020) göre hemşirelerin mesleğe yönelik tutumları bireysel yenilikçiliğin fikir önderliği, değişime direnç ve risk alma boyutlarını etkilemektedir. Eğitim bilimleri özelinde ise Özcan, Gökçearslan ve Solmaz'a (2016) göre öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumları, bireysel yenilikçilik kategorilerine göre önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Kartal (2018) ise yenilikçi olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, teknoloji kullanımına yönelik daha olumlu tutuma sahip olduklarını belirtmektedir. Daha geniş bir perpektiften bakıldığında Ali (2019) bireysel yenilikçilik ve yaşam algısı arasındaki pozitif ilişkiyi ifade ederken, Savaneviciene, Statnicke ve Vaitkevicius (2019) bireysel yenilikçiliği, Toplum 5.0'ın önemli bir ön koşulu olarak ifade etmektedir.

Bu bağlamda 21. yüzyılda hızla değişim gösteren topluma, birey yetiştiren öğretmenlerin yenilikten yana olmaları ve bu becerileri taşımaları önemlidir. Eğitim sisteminin anahtarı olan öğretmenlerin teknolojiyi kabullenmeleri, yenilikleri benimsemeleri ve amaçları doğrultusunda kullanmaları teknoloji ile eğitim arasındaki ilişkinin yönünü ve boyutunu belirleyeceği düşünülmektedir. Bu nedenle ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanımalarının bireysel yenilikçilik özellikleri açısından belirlenmesi okullaşma sürecinin başında olan öğrenciler için önemli olarak değerlendirilmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi "İlkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanım düzeyleri, bireysel yenilikçilik özellikleri açısından farklılık göstermekte midir?" olarak belirlenmiş ve verilen alt problemlere yanıt aramaya çalışılmıştır.

- 1- Sınıf öğretmenlerinin, eğitim teknolojileri kullanımı ne düzeydedir?
- 2- Sınıf öğretmenlerinin, bireysel yenilikçilik kategorilerine göre dağılımları nasıldır?
- 3- Sınıf öğretmenlerinin, eğitim teknolojileri kullanımları cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 4- Sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik özellikleri cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5- Teknoloji okuryazarlığı, sosyal etik ve yasal hükümler, değişime direnç, fikir önderliği, deneyime açıklık ve risk alma, öğretmenlerin derse teknoloji entegrasyonunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada, nicel yöntemlerden genel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (2006) göre genel tarama modeli, fazla elemanın olduğu bir evrende, evrenle ilgili genel bir hükme varabilmek amacıyla evrenin tümüyle ya da evrenin içinden seçilmiş bir grup örnek veya örnekleme ile ilgili yapılmış taramaların düzenlenmesidir.

Örnekleme

Araştırma örneklemini ise 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Buca ilçesinde bulunan 20 ilkokulda görev yapan 341 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi olasılıksız örneklem yöntemlerinden kolaylıkla bulunabileni örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Kolaylıkla bulunabileni örnekleme yöntemi, yakın çevrede bulunan ve ulaşılması kolay, elde mevcut ve araştırmaya katılmak isteyen gönüllü bireyler üzerinde yapılan örneklemedir (Erkuş, 2013). Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasını % 69,2 (236 kişi) ile kadınlar oluştururken, % 30,8'ini (105 kişi) erkeklerin oluşturmaktadır. Mesleki kıdemleri incelendiğinde ise en düşük yüzdelik dilime sahip olan % 9,1'inin 26-30 yıl aralığında olduğu, % 9,4'ünün 10 yıl ve altı aralığında olduğu, %9,7'sinin 31 yıl ve üzeri aralığında olduğu, % 17,9'unun 11-15 yıl aralığında olduğu, % 21,1'inin 16-20 yıl aralığında olduğu ve en yüksek yüzdelik dilime sahip olan % 32,8'inin 21-25 yıl aralığında olduğu görülmektedir. Ayrıca örneklemin %88'i (f=300) teknoloji ile ilgili bir eğitim almış ve %95'nin (f=324) kendisine ait bilgisayarı bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, 1977 yılında H. Thomas Hurt, Katherine Joseph ve Chester. D. Cook tarafından geliştirilen Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından uyarlanan Bireysel Yenilikçilik ölçeği ile Bayraktar (2015) tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliliklerini Belirleme ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, eğitim teknolojileri yeterliliklerini belirleme ölçeğinin iletişim boyutu altındaki maddelerin kendi öğrencileri için uygun olmadığını belirtmişlerdir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin verdikleri dönütler ve iletişim boyutundaki maddelerin birlikte değerlendirilmesi sonucunda iletişim boyutunun analiz dışında tutulmasına karar verilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu, örnekleme oluşturan sınıf öğretmenleri ile ilgili genel bilgiler elde edebilmek amacıyla hazırlanmıştır. Hazırlanan bu formda cinsiyet, kıdem, yaş, öğrenim düzeyi, teknoloji eğitimine katılma durumu, sınıfta bulunan teknolojiler ve evde internet erişiminin var olma durumuyla ilgili bilgi edinme amaçlı maddeler bulunmaktadır.

Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği, Bayraktar (2015) tarafından alanyazın taraması ve öğretmenlere uygulanan anket formları analiz edilerek geliştirilmiştir. Analiz sonucunda öğretmenlerin verdiği yanıtlardan faydalanılarak 7 başlık altında 140 maddeden oluşan ölçek için madde havuzu hazırlanmıştır. Üç alan uzmanı ve iki ölçme değerlendirme uzmanının görüşleri alınarak uygun olmayan maddeler çıkarılarak madde havuzu 72 maddeye düşürülmüştür. Tekrardan farklı 13 alan uzmanının görüşüne danışılarak bazı maddeler eklenip bazı maddeler çıkarılırken maddelerin hangi faktör altında bulunması gerektiği kararlaştırılmıştır. Hazırlanan 7 başlıklı 74 maddelik ölçek pilot uygulamada 301 öğretmen tarafından yapılmıştır. Bu uygulama sonrasında ölçek 7 başlık altında 50 maddeye düşürülmüştür. Son hale getirilen form yeniden 2286 öğretmene ulaştırılarak uygulanmıştır. Bu uygulama sonrası analiz edilen verilerde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0.980 olarak bulunmuştur. Bütün maddelerin yük değeri hesaplandığında 0.3'ün üstünde bir

değer bulunmuştur. Analizin üç defa tekrar edilmesi sonucunda ölçekten 12 madde daha çıkarılarak 4 faktörlü 38 maddeye düşürülmüştür. Bundan sonra KMO değerinin 0.975 olduğu belirlenmiştir. 1. faktör olan teknoloji okuryazarlığı 19 maddeden, 2. faktör olan derse teknoloji entegrasyonu 9 maddeden, 3. faktör olan sosyal etik ve yasal hükümler 6 maddeden ve 4. faktör olan iletişim 4 maddeden oluşmuştur. Her bir faktör için ayrı hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 1. faktörde 0.959, 2. faktörde 0.912, 3. faktörde 0.901, 4. faktörde ise 0.767 olarak hesaplanmıştır.

Bireysel Yenilikçilik Ölçeği, 1977 yılında H. Thomas Hurt, Chester D. Cook ve Katherine Joseph tarafından oluşturulmuş, Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Uyarlanan Türkçe ölçek 4 faktörlü olup 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki her bir maddenin faktör yükünün 0.54-0.72 arasında olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0.82, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı 0.87 olarak hesaplanmıştır. Ölçek, 12 tanesi olumlu (1., 2., 3., 5., 8., 9., 11., 12., 14., 16., 18. ve 19. madde), 8 tanesi olumsuz maddelerden (4., 6., 7., 10., 13., 15., 17. ve 20. madde) oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 14, en yüksek puan ise 94'tür. Puan hesaplama; olumlu maddelerden toplanan puanlardan olumsuz maddelerden toplanan puanların çıkarılmasına 42 puan eklenerek yapılmaktadır. Bu hesaplama sonucunda bireyler yenilikçilik kategorilerine göre ayrılabilirler. Bu hesaplamada elde edilen puanı 46'nın altında olan bireyler "Gelenekçi", puanı 46 ile 56 arasında olan bireyler "Kuşkucu", puanı 57 ile 68 arasında olan bireyler "Sorgulayıcı", puanı 69 ile 80 arasında olan bireyler "Öncü", puanı 80 puan üzerinde olan bireyler "Yenilikçi" olarak yorumlanmaktadır.

Verilerin Analizi

Analiz öncesinde verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin kontrolü için çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmış ve bu veriler Tablo 1'de sunulmuştur. Tablo 1 incelendiğinde; öğretmenlerin eğitim teknoloji yeterlikleri belirleme ölçeğinin boyutları olan teknoloji okur yazarlığı, derse teknoloji entegrasyonu ile bireysel yenilikçilik ölçeğinin alt boyutları olan değişime direnç, fikir önderliği, deneyime açıklık ve risk alma boyutlarının çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 aralığında yer aldığı görülmektedir. Sadece öğretmenlerin eğitim teknoloji yeterlikleri belirleme ölçeğinin sosyal etik ve yasal hükümler boyutunun çarpıklık katsayısı 1 değerinin üzerinde olduğu görülmektedir. Sonuç olarak basıklık ve çarpıklık değerleri bağlamında ölçek alt boyutlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Tablo 1.

Normallik Testleri

	Teknoloji okuryazarlığı	Derse teknoloji entegrasyonu	Sosyal Etik	Değişime direnç	Fikir önderliği	Deneyime açıklık	Risk alma
Çarpıklık katsayısı	-,406	-,841	-1,323	,556	-,366	-,825	-,428
Basıklık katsayısı	-,605	,439	,590	-,002	-,191	-,072	-,119

Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknoloji kullanım düzeyleri ile bireysel yenilikçilik kategorileri cinsiyet değişkeni ile çapraz tablo yapılarak yorumlanmıştır. Eğitim teknolojileri kullanım düzeyi alt boyutları ile bireysel yenilikçilik alt boyutlarının cinsiyetle olan ilişkisini belirlemede t testinden faydalanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanım düzeyi alt boyutları ile bireysel yenilikçilik alt boyutlarının kıdeme göre farklılığını belirlemede ANOVA, gruplar arası farkın belirlenmesinde ise Tukey testinden yararlanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik özellikleri ile eğitim teknolojileri yeterlikleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek için çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurul Adı: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu

Etik Değerlendirme Kararının Tarihi: 25.12.2018

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası: 2018/13

BULGULAR

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin bireysel yenilikçilik özellikleri açısından incelenebilmesi amacıyla toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen ve istatistiksel olarak anlamlı bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerini belirlemede “(En yüksek puan - En düşük puan) / Aralık sayısı” formülü kullanılmıştır. Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliliklerini Belirleme Ölçeğinde işe koşulan üç boyutta toplam 34 madde bulunmaktadır. Beşli likert tipindeki ölçekten alınabilecek en düşük puan 34, en yüksek puan ise 170’tir. Belirtilen formülün hesaplanması sonucunda aralık değeri 45.2 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda ölçekten 34-79.3 arası puan alan katılımcılar alt, 79.4-124.6 arası puan alanlar orta, 124.7-170 arası puan alanlar üst grup olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda belirlenen kullanım düzeylerine ilişkin veriler Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2.

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Kullanım Düzeyleri

	Alt	Orta	Üst	Toplam
Kadın	9	95	132	236
Erkek	0	28	77	105
Toplam	9	123	209	341

Tablo 2’de araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanım düzeyleri incelendiğinde % 2,6’sının alt düzey, % 36,1’inin orta düzeyde ve % 61,3’ünün üst düzeyde olduğu görülmektedir. Alt düzeyde yer alan öğretmenlerin tamamının kadın öğretmenlerden oluştuğu ve erkek öğretmenlerin hiç bulunmadığı dikkati çekmektedir. İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının öz bildirimi sonucunda kendilerini üst düzey eğitim teknolojileri kullanıcıları olarak gördükleri söylenebilir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik kategorilere ait veriler ise Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.

Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Kategorilerine Göre Dağılımı

	Gelenekçi	Kuşkucu	Sorgulayıcı	Öncü	Yenilikçi
Kadın	2	40	63	86	45
Erkek	2	5	40	43	15
Toplam	4	45	103	129	60

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun (%37,8) “Öncü” kategorisinde bulunduğu, %30,2’sinin “Sorgulayıcı” kategorisinde, %17,6’sının “Yenilikçi” kategorisinde olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %13,2’sinin “Kuşkucu” kategorisinde bulunduğu ve bu kategorideki kadın öğretmenlerin sayısının erkek öğretmenlerin sayısına oranla tam 8 kat olduğu dikkati çekmektedir. Son olarak çok az kısmın ise (%1,2) gelenekçi kategorisinde olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerin eğitim teknolojileri yeterliliklerini belirleme ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6' da sunulmuştur.

Tablo 4.

Teknoloji Okuryazarlığı Alt Boyutunun Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

	n	\bar{X}	SS	sd	t	p
Kadın	236	61.80	17.928	339	-6.484	.000
Erkek	105	75.10	16.460			

Tablo 4'te araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin alt boyutu olan teknoloji okuryazarlığı, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < .05$). Söz konusu anlamlı farklılığın yorumlamada ortalama değerler, erkek öğretmenlerin $\bar{X} = 75,10$), kadın öğretmenlerin ise ($\bar{X} = 61,80$) olması nedeniyle erkekler lehinedir. Ayrıca ilişkisiz örneklem t testi için etki büyüklüğü incelendiğinde ise, etkinin büyük olduğu görülmektedir ($\eta^2 = .11$). Tablo 4'te ise derse teknolojiyi entegre etme boyutunun cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Tablo 5.

Derse Teknolojiyi Entegre Etme Alt Boyutunun Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

	n	\bar{X}	SS	sd	t	p
Kadın	236	36.13	7.075	339	-3.261	.001
Erkek	105	38.65	5.329			

Tablo 5'de araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin alt boyutu olan derse teknolojiyi entegre etmesi cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < .05$). Söz konusu anlamlı farklılığın oluşmasında ortalama değerler incelendiğinde erkek öğretmenlerin $\bar{X} = 38,65$), kadın öğretmenlerin ise ($\bar{X} = 36,13$), olması nedeniyle erkekler lehinedir. Ayrıca ilişkisiz örneklem t testi için etki büyüklüğü incelendiğinde etkinin küçük düzeyde olduğu söylenebilir ($\eta^2 = .03$).

Tablo 6'da ise teknoloji okuryazarlığı alt boyutunun kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. İki'den fazla bağımsız grubun ortalamalarının karşılaştırılmasında kullanılan istatistiksel yöntem olan tek yönlü varyans analizinin varsayımlarından biri bağımsız gruplara ait varyansların homojenliğidir. Bu varsayım Levene testi ile kontrol edilmektedir. Teknoloji okuryazarlığı, derse teknoloji entegre etme ile sosyal etik ve yasal hükümler alt boyutları ile kıdem gruplarının varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p > .05$). Tek yönlü varyans analizinin sonuçları ise Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Teknoloji Okuryazarlığının Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	4992.422	5	998.484	2.998	.012	2 -4
Gruplarıçi	111582.986	335	333.084			
Toplam	116575.408	340				

Tablo 6 incelendiğinde, 11-15 yıl (2) ile 21-25 yıl (4) arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. 11-15 yıl arasında hizmet veren sınıf öğretmenlerinin teknoloji okuryazarlığının kullanım düzeyleri ($\bar{X} = 71.69$) yüksek iken, 21 yıl ile 25 yıl arasında hizmet veren sınıf öğretmenlerinin teknoloji okuryazarlığının kullanma düzeylerinin ($\bar{X} = 61.79$) düşmekte olduğu görülmektedir. Ayrıca tek yönlü varyans analizi için etki büyüklüğü incelendiğinde etkinin orta olduğu görülmektedir ($\eta^2 = .04$).

Bireysel yenilikçilik ölçeğinin değişime direnç, fikir önderliği ve deneyime açıklık boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	sd	t	p
Değişime direnç	Kadın	236	18.95	6.915	339	-1.252	.212
	Erkek	105	19.97	6.882			
Fikir önderliği	Kadın	236	18.66	3.918	339	-0.024	.981
	Erkek	105	18.67	3.799			
Deneyime açıklık	Kadın	236	20.72	3.725	339	-1.477	.141
	Erkek	105	21.33	3.074			
Risk alma	Kadın	236	6.92	1.919	339	-4.629	.000
	Erkek	105	7.90	1.490			

Tablo 7'de araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik alt boyutu olan risk alma, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < .05$). Söz konusu anlamlı farklılığın oluşmasında ortalama değerleri incelendiğinde erkek öğretmenlerin ($\bar{X} = 7.90$), kadın öğretmenlerin ise ($\bar{X} = 6.92$) olması nedeniyle erkekler lehinedir. Ayrıca ilişkisiz örneklem t testi için etki büyüklüğü incelendiğinde etkinin orta düzeyde olduğu görülmektedir ($\eta^2 = .06$).

Sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların kıdem değişkenine göre incelenmesi öncesinde varyansların homojenliği kontrol edilmiş tüm alt boyutlar ile kıdem gruplarının varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p > .05$). Tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

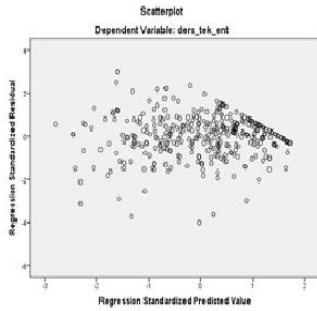
Değişime Direnç Boyutunun Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	587.135	5	117.427	2.513	.030	2-6
Gruplarıçi	15652.044	335	46.723			
Toplam	16239.179	340				

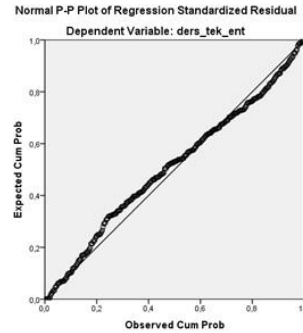
Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik alt boyutu olan değişime direnç ile kıdem değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bağlamda gruplar arası fark incelendiğinde, 11-15 ($\bar{X} = 17.42$) yıl ile 31 ve üstü ($\bar{X} = 22.51$) yıl arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Ayrıca tek yönlü varyans analizi için etki büyüklüğü incelendiğinde etkinin orta olduğu görülmektedir ($\eta^2 = .04$). Buna dayanarak tecrübeli öğretmenlerin değişime daha çok direnç gösterdikleri görülse de etki büyüklüğünün yüksek olmaması da önemli olarak değerlendirilmektedir.

Öğretmenlerin derse teknoloji entegrasyonu bağımlı değişken, Eğitim Teknolojileri Yeterlikleri Belirleme ve Bireysel Yenilikçilik Ölçeklerinin alt boyutları olan Teknoloji okuryazarlığı, sosyal etik ve yasal hükümler, değişime direnç, fikir önderliği, deneyime açıklık ve risk almanın bağımsız değişken olarak belirlendiği araştırma problemine cevap aramada çoklu doğrusal regresyon kullanılmıştır. Regresyon analizi öncesinde Akbulut (2010) tarafından ortaya konan koşullar kontrol edilmiştir. İlk olarak örneklem büyüklüğünün 341 katılımcı ile yeterli olduğu, tekillik (singularity) diğer bir deyişle bir ölçeğin toplam puanı ile alt boyutlarının puanlarının aynı anda analizde yer almaması, uç değerlerin (outliers) belirlenmesinde Mahalanobis uzaklığı hesaplanmış ve altı yordayan değişken için 22.46 değerinden küçük olduğu belirlenmiş, çoklu doğrusal bağlantı (multicollinearity) olup olmadığının kontrolünde yordayan değişkenler arasındaki korelasyon katsayısının istatistiki olarak anlamlı ve .90 değerinden büyük olmadığı hesaplanmıştır. Ayrıca Tolerance değerinin .10'dan düşük olmadığı ve VIF

(variance inflation factor) değerlerinin tümünün 10'dan küçük olduğu tespit edilmiştir. Son olarak ise normallik ve doğrusallık varsayımları incelenmiştir.



Şekil 2. Regresyon Normallik Varsayım Eğrisi



Şekil 3. Regresyon Doğruluk Saçılım Grafiği

Şekil 2’de görüldüğü üzere artık değerlerin sol alt köşeden sağ üst köşeye diyagonal bir çizgi oluşturmaktadır. Şekil 3’de verilen saçılım grafiğinde ise artık değerlerin bir dikdörtgen oluşturacak şekilde dağıldıkları görülmektedir. Bu bağlamda normallik ve doğrusallık şartlarının da yerine geldiği söylenebilir.

Aşamalı (stepwise) çoklu regresyon analizinin ön koşullarının kontrolünün ardından analiz sonucunda 4 model ortaya konmuş ve Tablo 9’da görüldüğü üzere %65’lik açıklama oranına ulaşılmıştır. Regresyon denklemi ise “Derse teknoloji entegrasyonu=-3,745+0,481 Teknoloji okuryazarlığı+0,263 Deneyime açıklık+0,192 Sosyal etik ve yasal hükümler + 0,120 Fikir önderliği” olarak ortaya konmuştur.

Tablo 9.

Değişkenlerin Derse Teknoloji Entegrasyonunu yordama düzeyi

Model	Eklene Değişkenler	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Yord. Std. Hatası
1	Teknoloji okuryazarlığı	.705	.497	.495	4.748
2	Deneyime açıklık	.785	.616	.613	4.155
3	Sosyal etik ve yasal hükümler	.807	.651	.648	3.966
4	Fikir önderliği	.811	.658	.654	3.931

Tablo 9’da verilen model doğrultusunda teknoloji okuryazarlığı boyutu tek başına % 50’lik açıklama oranı ile derse teknoloji entegrasyonu yordayan en önemli değişken olarak görülmektedir. Ardından % 12’ lik açıklama oranı ile deneyime açıklık gelmektedir. Sosyal etik ve yasal hükümler boyutu ise % 4’lük açıklama oranı ile görülmektedir. Son olarak ise fikir önderliği boyutu oldukça küçük bir açıklama oranı ile modelde yerini almıştır.

Tablo 10.

Değişkenlerin B ve Beta Korelasyon Katsayıları ile Anlamlılık Düzeyleri

Yordayıcılar	B	Std. Hata	β	t	P
Sabit	-3.745	2.541		-1.474	.141
Teknoloji okuryazarlığı	.174	.013	.481	12.861	.000
Deneyime açıklık	.496	.089	.263	5.567	.000
Sosyal etik ve yasal hükümler	.530	.094	.192	5.654	.000
Fikir önderliği	.207	.078	.120	2.653	.008

Tablo 10'da verilen katsayılar (coefficients) incelendiğinde teknoloji okuryazarlığında meydana gelecek 1 birimlik değişim, derse teknoloji entegrasyonunda .48'lik bir artışa neden olacağı, deneyime açıklık değişkeninde meydana gelecek 1 birimlik değişim, derse teknoloji entegrasyonunda .26'lık bir artışa neden olacağı, sosyal, etik ve yasal hükümler değişkeninde meydana gelecek 1 birimlik değişim, derse teknoloji entegrasyonunda .19'lık bir artışa neden olacağı son olarak ise fikir önderliği değişkeninde meydana gelecek 1 birimlik değişim, derse teknoloji entegrasyonunda .12'lik bir artışa neden olacağı söylenebilir. Bunun yanında istatistiki olarak anlamlı ve pozitif t değerleri bu durumu doğrulamaktadır.

Sonuç olarak aşamalı çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda teknoloji okuryazarlığı, deneyime açıklık, sosyal, etik ve yasal hükümler ile fikir önderliği boyutlarının derse teknoloji entegrasyonu ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. ($R=.811$, $R^2=.66$, $p<.01$) Buna göre teknoloji okuryazarlığı, deneyime açıklık, sosyal, etik ve yasal hükümler ile fikir önderliği boyutları derse teknoloji entegrasyonunun %65'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş β katsayısı ve t değerleri incelendiğinde teknoloji okuryazarlığı %65'lik oranın %50'ni tek başına sağlamaktadır. Ardından sırasıyla deneyime açıklık, sosyal etik ve yasal hükümler ile fikir önderliği gelmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet ile eğitim teknolojileri kullanım düzeyleri çapraz tablosundaki dağılımlar incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğu (% 61,3) kendisini üst düzeyde görmektedir. Çok az bir kısmın (% 2,6) alt düzeyde bulunduğu ve bunların sadece kadın öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliliklerini Belirleme ölçeğinin alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde ise teknoloji okuryazarlığı ve derse teknoloji entegrasyonu boyutlarında erkek öğretmenler lehine farkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu sonuç Aldahdouh, Nokelainen ve Korhonen (2020) ile Durak ve Seferoğlu'nun (2017) araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Ayrıca örneklemin %88'inin teknoloji ile ilgili bir eğitim almış olması ile ve %95'nin kendisine ait bilgisayarının olması mevcut sonucun oluşmasında önemli bir etken olarak ifade edilebilir. Ancak Bozkuş ve Karacabey'in (2019) Fatih projesi ile eğitimde bilişim teknolojilerinin kullanımını hakkındaki araştırma sonuçları ile mevcut araştırmanın sonuçları arasındaki fark düşündürücüdür. Fatih projesi öğretmenin soru çözümleri için harcadığı zamanı azalttığı, soyut kavramları somutlaştırmada kolaylık sağladığı, öğrencilerin derse ilgisini arttırdığı olumlu olarak değerlendirilirken akıllı tahta ve tabletlerdeki uygulamaların daha da geliştirilmesi gerektiği, öğretmenlerin akıllı tahta kullanmak istemedikleri, tabletlerin öğretmenler tarafından amacına uygun olarak kullanılmadığı, içerik ve materyal konusundaki eksikler olumsuzluklar olarak sıralanmıştır. Arslan ve Şendurur (2017) ise teknoloji entegrasyonuna etki eden teknik sıkıntılarının büyük oranda aşıldığını ancak öğretmenlerin hazır içerik beklentisi, yazılım eksikleri ve öğretmenlerin yaşadığı teknoloji-yöntem karmaşasını olumsuzluk olarak belirtmektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kıdem değişkeni incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin teknoloji okuryazarlığına yönelik yapılan ANOVA testi sonucunda 11-15 yıl ile 21-25 yıl arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. 11-15 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin teknoloji okuryazarlığı en üst seviyede olduğu söylenebilir. Konuyla ilgili yapılan önceki çalışmalara bakıldığında benzer bulgulara sahip çalışmalar; Çakmaz (2010) ise yapmış olduğu çalışmada eğitim teknolojisi kullanımlarının hizmet yılına göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Kaya (2017) ise deneyimi az olan öğretmenlerin teknolojiyi öğretim süreçlerinde daha çok kullandıklarını, deneyim arttıkça teknolojinin öğretim süreçlerinde daha az kullanıldığını ifade etmektedir. Admiral vd'nin (2017) belirttiği üzere kıdem arttıkça teknolojiye yönelik olumlu tutum azalmaktadır. Bunun nedeni olarak Aldurate ve Nussbaum (2013) teknolojiyi erken benimseyen ve zamanının önemli bir bölümünü eğitim teknolojilerine harcayan öğretmenlerin yeni teknolojilere daha kolaylıkla adapte olduğu yönündeki yorumu önemli olarak değerlendirilmektedir. Bunun yanında pandemi süreci bağlamında bireysel yenilikçilik ve e-öğrenmeye hazır olma durumu arasındaki

istatistiki olarak anlamlı ve pozitif ilişkinin varlığı (Bubou & Lob, 2015) dikkati çekmektedir. Bu nedenle görece genç öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığının üst seviyede olması teknolojinin eğitime entegrasyonu için önemli bir bulgu ve önümüzdeki yıllar için olumlu bir veri olarak ifade edilebilir. Ancak sınıf öğretmenlerinin öz bildirimlerinde eğitim teknolojileri kullanım düzeylerini üst düzeyde görmelerine karşın teknolojinin eğitime entegrasyonunda hizmet içi eğitim etkinliklerine ihtiyaç duyulduğuna ilişkin göstergeler olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin cinsiyet ile bireysel yenilikçilik kategorileri incelendiğinde ise 'Öncü' kategorisinin en çok öğretmen sayısına (f=129) sahip olan kategori olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi takiben 'Sorgulayıcı', 'Yenilikçi', 'Kuşkucu' ve 'Gelenekçi' kategorileri izlemektedir. En çok öğretmen sayısına sahip olan öncü kategorisinde bulunan öğretmenlerin yeniliklere olumlu baktıklarını ve bu yenilikleri benimsemede fikirleri önemsenen, model alınan liderler oldukları ifade edilmektedir. Konuyla ilgili benzer bulgular elde eden Köroğlu (2014) ve Gündüz (2020) öğretmenlerin en çok öncü kategorisinde yer aldığını ifade etmektedir. Her iki çalışmanın örnekleme görevde bulunan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bireysel yenilikçilik ile yapılan çalışmaların genelinde ise katılımcıların sorgulayıcı kategorisinde olduğu bunu sırasıyla öncü, kuşkucu, yenilikçi ve gelenekçi kategorilerinin izlediği ifade edilmektedir (Abbak, 2018; Bitkin, 2012; Demir Başaran & Keleş, 2015; Kılıçer, 2011; Korucu & Olpak, 2015; Mülhim, 2018; Olpak, Arıcan & Baltacı, 2018; Örün, Orhan, Dönmez & Kurt, 2015; Özgür, 2013; Yılmaz Öztürk, 2015; Yılmaz Öztürk & Summak, 2014; Sarı & Kartal, 2018, Yenice & Yavaşoğlu, 2018). Bu farklılığın sebebinin genel olarak çalışmaların örneklemini öğretmen adaylarının oluşturmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca bu durumun oluşmasında, örnekleme oluşturan öğretmenlerin gelişmiş bir il merkezinde çalışan kıdemli öğretmenlerden oluşmasının etkili olduğu ifade edilebilir. Ancak mevcut çalışma ve ülkemizde gerçekleştirilen diğer araştırmaların sonuçları Rogers'ın (2003) bireysel yenilikçilik kategorilerinin normal dağılım gösterdiğine ilişkin verisi ile uyuşmamaktadır. Rogers'ın (2003) belirttiği dağılımda önemli bir yüzdeye karşılık gelen kuşkucu kategorisinin ülkemizde yapılan çalışmalarda ancak üçüncü sırada yer bulması, öncü kategorisinin beklenenden oldukça fazla sayıda bir frekansa sahip olması dikkat çekicidir. Bu sonuç olumlu olarak değerlendirilmekle birlikte ülkemizdeki durumun ortaya konmasında, daha fazla sayıda ve özellikle görevde bulunan öğretmenlerin örnekleme oluşturduğu çalışmalara ihtiyaç duyulduğunun bir göstergesi olarak yorumlanmaktadır.

Bireysel yenilikçiliğin alt boyutu olan risk almaya yönelik yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın erkek öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. Öztürk Yurtseven ve Aldan Karademir (2017) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin bireysel yenilikçilik alt boyutu olan risk alma ile cinsiyet arasında anlamlı farklılığın erkeklerin lehine olduğunu belirtmektedir. Ancak Özgür (2013), Çuhadar, Bülbül ve Ilgaz (2013), Demir Başaran ve Keleş (2015), Yılmaz Öztürk (2015), Kayasandık (2017), Akça ve Şakar (2017), Mülhim (2018) ve Yılmaz (2018) ise öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özellikleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını belirtmektedirler. Mesleki anlamda bir sınıf öğretmenin alabileceği risklerin, öğrenme ve öğretme süreçleri ile sınırlı olacağı düşünüldüğünde, kadın öğretmenler yenilikçi yöntemler konusunda cesaretlendirilmelidir.

Bireysel yenilikçilik ölçeğinin diğer bir alt boyutu olan değişime dirençe yönelik yapılan ANOVA testi sonucunda anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. 11-15 yıl ile 31-31+ yıl arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. 31-31+ yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin değişime direncinin en üst seviyede olduğu söylenebilir. Her ne kadar Demir Başaran ve Keleş (2015), Kayasandık (2017) ve Yılmaz (2018) öğretmenlerin değişime direnç ile kıdem arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtse de, araştırma sonuçlarına göre 16 yıl ve üzerinde hizmet veren sınıf öğretmenlerinin değişime karşı gösterdiği direnç gittikçe artış göstermektedir. Lee'nin (2013) de belirttiği gibi inovasyon direncinin, teknolojiyi kullanma niyeti üzerindeki önemli olumsuz etkisi eğitim-teknoloji ilişkisini olumsuz

etkilemektedir. Bu durum eğitim sistemimiz için düşündürücü sonuçlar içermektedir. Sistem içerisindeki sınıf öğretmenlerinin var olan durumu kabullendikleri ya da kendilerinin dolayısıyla öğrencilerinin gelişimine katkı sunmada sıradan davranışlar sergiledikleri sonucunu düşündürmektedir.

Aşamalı çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda teknoloji okuryazarlığı, deneyime açıklık, sosyal, etik ve yasal hükümler ile fikir önderliği boyutlarının derse teknoloji entegrasyonu ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermektedir ($R=.811$, $R^2=.66$, $p<.01$). Buna göre teknoloji okuryazarlığı, deneyime açıklık, sosyal, etik ve yasal hükümler ile fikir önderliği boyutları derse teknoloji entegrasyonunun % 65'ini açıklamaktadır. Teknoloji okuryazarlığı boyutu tek başına % 50'lik açıklama oranı ile derse teknoloji entegrasyonu yordayan en önemli değişken olarak görülmektedir. Ardından % 12'lik açıklama oranı ile deneyime açıklık gelmektedir. Analiz sonuçları derse teknoloji entegrasyonu için en önemli faktörün teknoloji okuryazarlığı olduğu, ikinci önemli bileşenin ise deneyime açıklık olduğunu ortaya koymaktadır. Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, Sadık, Sendurur ve Sendurur (2012) öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu bağlamında en önemli bariyerin mevcut teknoloji bilgisi ve becerisi ile birlikte var olan tutum ve inançları olduğunu belirtmektedir. Khalif, Gok ve Kauraichi (2019) ise teknoloji odaklı etkinliklerin tasarlanmasında teknolojiye yönelik inançlar ile kıdemin etkili olduğunu belirtmektedir. Çuhadar, Bülbül ve Ilgaz (2013) çalışmalarına katılan öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özelliklerinin deneyime açıklık boyutunda teknopedagojik eğitim yeterliliğini yordayan bir değişken olduğunu ve deneyime açıklık boyutunun toplam varyansın % 16,5'ini açıklamakta olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca deneyime açıklık boyutu ile fikir önderliği boyutunun teknopedagojik eğitim yeterliliğini yordayan değişkenler olup, her iki boyutun aynı anda toplam varyansın % 19,3'ünü açıklamakta olduğunu ortaya koymaktadırlar. Ayrıca Sarı ve Kartal (2018) bireysel yenilikçilik puanlarının teknoloji tutumundaki toplam varyansın % 17'sini açıklamakta olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda bireysel yenilikçiliğin eğitimde teknoloji kullanımına önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, cinsiyet değişkeninin teknoloji okuryazarlığı ve teknolojiyi derslere entegre etmede erkek öğretmenler lehine önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Bu durumun oluşmasında erkek öğretmenlerin risk alma düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha fazla olmasının etkisi olduğu ifade edilebilir. Bunun yanında 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığı bağlamında en iyi seviyede oldukları el edilen diğer bir bulgudur. Bu durumu açıklamada bireysel yenilikçilik özellikleri önemli bir fikir vermektedir. On altı yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin değişime direnç puanlarının gittikçe artması önemli bir aşama olarak değerlendirilmektedir. Araştırma sonuçları bağlamında özellikle kadın öğretmenler ve mesleki deneyimi 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlere yönelik teknoloji okuryazarlığı eğitimleri düzenlenmesi önerilebilir. Bunun yanında kıdemi 16 yıldan az sınıf öğretmenleri için de eğitimde teknoloji kullanımına yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi değişime direncin etkisini azaltmada önemlidir. Dikkat edilmesi gereken diğer bir nokta ise 16 yıl mesleki deneyimin ardından değişime gösterilen dirençtir. Bu noktadan hareketle kıdemi 15 yıla kadar olan öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine katılımları teşvik edilmelidir. Araştırma sınıf öğretmenlerinin öz bildirimlerine dayalı bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Daha derinlemesine bilgi edinebilmesi amacıyla gözlem ve görüşmeler aracılığıyla verilerin toplandığı nitel çalışmalar alana katkı sağlayabilir. Ayrıca ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerle benzer çalışmaların tekrarlanması genellenebilir sonuçlara ulaşabilmek için önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Abbak, Y. (2018). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Adıbelli, D., Kırca, N., & Karadağ, A. (2020). Do a nurses' attitudes towards the nursing profession affect individual innovativeness?. *Arch Health Sci Res.*, 7(1), 28-35. doi: 10.5152/arcHealthSiRes.2020.585935
- Admiral, W., Louws, M., Lockhorst, D., Paas, T., Buynsters, M., Cviko, A., Janssen, C., Jonge, M., Nouwens, S., Post, L., Ven, F., & Kester, L. (2017). Teachers in school-based technology innovations: A typology of their beliefs on teaching and technology. *Computers & Education*, 114, 57-68. doi: 10.1016/j.compedu.2017.06.013
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Akça, F. & Şakar, Z. (2017). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. Ö. Demirel, ve D. Serkan. (Ed). *Küreselleşen Dünyada Eğitim* (s. 451-462), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aldahdouh, T. Z., Nokelainen, P., & Korhonen, V. (2020). Technology and social media usage in higher education: The influence of individual innovativeness. *Sage Open*, 10(1), 1-20. doi: 10.1177/2158244019899441
- Aldunate, R. & Nussbaum, M. (2013). Teacher adoption of technology. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 519-524. doi: 10.1016/j.chb.2012.10.017
- Ali, I. (2019). Personality traits, individual innovativeness and satisfaction with life. *Journal of Innovation & Knowledge*, 4, 38-46. doi: 10.1016/j.jik.2017.11.002
- Arslan, S. & Şendurur, P. (2017). Eğitimde teknoloji entegrasyonunu etkileyen faktörlerdeki değişim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 25-50.
- Bayraktar, R. (2015). *Öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin belirlenmesi: Ölçek geliştirme çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Bitkin, A. (2012). *Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bilgi edinme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Bozkuş, K. & Karacabey, M. F. (2019). Fatih projesi ile eğitimde bilişim teknolojilerinin kullanımı: Ne kadar yol alındı?. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(1), 17-32. doi: 10.33308/26674874.201933191
- Bubou, G. M., & Lob, G. C. (2019). Individual innovativeness, selfefficacy and e-learning readiness of students of Yenagoa study centre, National Open University of Nigeria. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*. Doi: 10.1108/JRIT-12-2019-0079.
- Çakmaz, B. (2010). *Okul öncesi öğretmenliğinin eğitim teknolojilerini kullanma durumlarının incelenmesi (Bolu ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Çobanoğlu, A. O. (2018). *Öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanım durumları ile sosyal medya alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Çuhadar, C., Bülbül, T. & Ilgaz, G. (2013). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile teknopedagogik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *İlköğretim Online*, 12(3), 797-807.
- Demir Başaran, S. & Keleş, S. (2015). Yenilikçi kimdir? Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 30(4), 106-118.
- Durak, H. & Seferoğlu, S. S. (2017). Öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterliklerinde etkili olan faktörlerle ilgili bir inceleme. H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu ve A. İşman (Ed). *Eğitim teknolojileri okumaları 2017* (s. 537-556) Adapazarı: TOJET.

- Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ertmer, P. A., Oltenbreit Leftwitch A. T., Sadık, O., Sendurur, E. P Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship, *Computers & Education*, 59(2), 423-435. doi:10.1016/j.compedu.2012.02.001
- Gürkan G, Ç. & Demiralay, T. (2017). Bireysel yenilikçiliğin çalışanın yenilikçi davranışı üzerindeki etkisinde içsel motivasyonun aracılık rolü: Tüekkiye’de cerrahlar örneği, *Girşimcilik ve İnovasyon Yönetimi Dergisi*, 6(1), 65-90.
- Hurt, H. T., Joseph, K., & Cook, C. D. (1977). Scales for the measurement of innovativeness. *Human Communication Research*, 4, 58-65.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, B. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum düzeyi ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kayasandık, A. E., (2017). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ve değişime hazır olmalarının algılanan örgütsel destek ile ilişkisi: Samsun’da bir çalışma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(54), 511-527.
- Khalif, Z., Gok F. & Kauraichi, B. (2019). How teachers in middle schools design technology integration activities, *Teaching and Teacher Education*, 78, 141-150. doi: 10.1016/j.tate.2018.11.014
- Kılıçer, K. (2011). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kılıçer, K., Bardakçı, S., & Arpacı, I. (2018). Investigation of Emerging Technology Usage Characteristics as Predictors of Innovativeness. *Contemporary Educational Technology*, 9(3), 225-245. <https://doi.org/10.30935/cet.444100>
- Kılıçer, K. & Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği (byö): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 150-164.
- Korucu, A. T. & Olpak, Y. Z. (2015). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özelliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi, *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 110-127.
- Köroğlu, A. Y. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri özyeterlik algıları, teknolojik araç-gereç kullanım tutumları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Lee, S. (2013). An integrated adoption model for e-books in a mobile environment: Evidence from South Korea. *Telematics and Informatics*, 30, 165-176. doi: 10.1016/j.tele.2012.01.006
- Mülhim, M. A. (2018). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi: Bartın Üniversitesi örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Olpak, Y. Z., Arıcan, M. & Baltacı, S. (2018). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının ve bireysel yenilikçilik özelliklerinin akran öğretime yönelik memnuniyetlerine etkisi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 15(1), 525-551.
- Örün, Ö., Orhan, D., Dönmez, P., & Kurt, A. A. (2015). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri ve teknoloji tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 65-76.
- Özcan, S., Gökçearslan, Ş. & Solmaz, E. (2016). Investigation into attitudes of pre-service teachers towards e-learning with respect to their individual innovativeness levels, *Journal of Educational and Instructional Studies in the world*, 6(2), 31-38.

- Özgür, H. (2013). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 409-420.
- Öztürk Yurtseven, G. & Aldan Karademir, Ç. (2017). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programındaki öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi – Journal of Educational Sciences Research*, 7(2), 189-206.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations (5th ed.)*. New York: Free Press.
- Sarı, İ. & Kartal, F. (2018). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumlarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1673-1689. doi:10.29299/kefad.2018.19.02.017
- Savaneviciene, A., Statnicke, S., & Vaitkevicius, S. (2019). Individual Innovativeness of Different Generations in the Context of the Forthcoming Society 5.0 in Lithuania. *Inzinerine Ekonomika-Engineering Economics*, 30(2), 211- 222. doi: 10.5755/j01.ee.30.2.22760
- Surry, D. W. (2005). Editorial. *British Journal of Educational Technology*, 36(6), 933-935.
- Uslu, D. & Mansur, F. (2017). Sağlık yönetici adaylarının bireysel-sosyal yenilikçilik ve proaktif özelliklerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Gazi Akademi Genç Sosyal Bilimciler Sempozyumu 2017 Özel Sayı*, 52-68.
- Yenice, N., & Yavaşoğlu, N. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bireysel yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 107-128. doi: 10.17244/eku.334590
- Yılmaz, H. (2018). *İlkokul öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ile mesleki değerlerini yansıtmaya düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yılmaz Öztürk, Z. (2015). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve bu düzeylere etki eden etmenlerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Yılmaz Öztürk, Z. & Summak, M.S. (2014). İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport*, 1, 844-853. doi:10.14486/IJSCS158.

Investigation of the Educational Technology Usage Levels of Primary School Teachers In Terms Of Individual Innovativeness Characteristics

Extended Abstract:

Using technology in education will enable to create an effective education process. Therefore, the progress of the use of technology in education with scientific developments in a coordinated manner is seen crucial. In this context, in the emergence of the expected benefit, it is important to use the technologies utilized in both daily life and learning-teaching processes in accordance with the purpose. Teachers should first have the ability to use the technology correctly and then they should acquire it to their students (Kaya, 2006). For this reason, it is important that teachers follow technology. Besides, it is also essential to know how much they benefit from the technology while they perform their duties and responsibilities. Another point to be considered is the integration of information and communication technologies into education processes without ignoring the social and psychological effects. It is considered that the individual innovativeness characteristics of the teachers are important in ensuring this integration.

It is thought that the fact that teachers, who are the key of the education system, accept technology, adopt innovations and use them in line with their aims will determine the direction and dimension of the relationship between technology and education. Therefore, determining the use of educational technologies of primary school teachers in terms of individual innovativeness characteristics is considered important for the students at the beginning of the schooling process.

In this context, the problem statement of the research was determined as 'Does the level of educational technologies usage of primary school teachers differ in terms of individual innovativeness characteristics?' In the research, survey model, which is one of the quantitative methods, was used. As data collection tools, 'Personal Information Form', prepared by researchers, 'the Individual Innovativeness Scale', developed by H. Thomas Hurt, Katherine Joseph and Chester. D. Cook in 1977 and adapted by Kılıçer and Odabaşı (2010), and the 'Scale of determining the technological competencies of teachers', developed by Bayraktar (2015) were used. The sample of the research consists of 341 primary school teachers working in 20 primary schools in Buca district of İzmir province in 2018-2019 academic year. Simple random sampling method was used in selecting the sample group. More than half of the primary school teachers who participated in the study were women with 69.2% (236 people), while 30.8% (105 people) were men.

Educational technology usage levels and individual innovativeness dimensions of primary school teachers were interpreted by cross-tabulation with gender variable. The t-test was used to determine the relationship between educational technology usage level and individual innovativeness sub-dimensions with gender. Besides, ANOVA was used to determine the difference between the sub-dimensions of primary school teachers' technology usage levels and individual innovativeness sub-dimensions according to seniority, and Tukey test was used to determine the difference between groups. Multiple linear regression analysis was applied to determine the relationship between primary school teachers' individual innovativeness characteristics and educational technology competencies. When the distributions in the cross-table of gender and educational technology usage levels of the primary school teachers who participated in the study were examined, the majority of the participants (61.3%) considered themselves as high level. It was seen that very few of them (2.6%) are at the lower level and these are only female teachers. When the sub-dimensions of the Teachers' Educational Technology Competence Determination scale were examined whether they differed according to gender, it was concluded that there were differences in favor of male teachers in terms of technology

literacy and technology integration into the course. This result is consistent with the research results of Durak and Seferoğlu (2017).

When the seniority variable of the primary school teachers participating in the study was examined, it was seen that there is a significant difference between 11-15 years and 21-25 years as a result of the ANOVA test for the technology literacy of primary school teachers. It can be said that primary school teachers with 11-15 years seniority have the highest level of technology literacy. When the previous studies on the subject were examined, there were studies with similar findings. For instance, Çakmaz (2010) revealed that the use of educational technology shows a significant difference according to the service year. Kaya (2017) stated that teachers with less experience use technology more in their teaching processes, and more experience in the profession means less technology usage in teaching processes. As Admiral et al. (2017) stated that as seniority increases, positive attitudes towards technology decrease. For the cause of this situation, Aldurate and Nussbaum's remark (2013) that teachers who adopt technology early and spend a significant amount of time on educational technology are more easily adaptable to new technologies is considered as important. In this context, when the gender and individual innovativeness dimensions of the primary school teachers participating in the study were examined, it was seen that 'Pioneer' dimension has the highest number of teachers ($f = 129$). Other categories of 'Interrogator', 'Innovative', 'Sceptic' and 'Traditional' follow this category. It is stated that the teachers in the 'pioneer' category, which have the highest number of teachers, have positive views on innovativeness, and that they are the leaders whose opinions are taken into consideration and who are accepted as models in adopting these innovations. Köroğlu (2014), who obtained similar findings, states that the participants are mostly in the 'pioneer' category, followed by 'interrogative, innovative, sceptical and traditional' categories. It is stated that the participants are in the 'interrogative' category in the studies conducted with individual innovativeness, followed by the pioneering, sceptical, innovative and traditional categories respectively (Abbak, 2018; Bitkin, 2012; Demir Başaran & Keleş, 2015; Kılıçer, 2011; Korucu & Olpak, 2015; Mülhim, 2018; Olpak, Arıcan & Baltacı, 2018; Örün, Orhan, Dönmez & Kurt, 2015; Özgür, 2013; Yılmaz Öztürk, 2015; Yılmaz Öztürk & Summak, 2014; Sarı & Kartal, 2018, Yenice & Yavaşoğlu, 2018). The reason for this difference is generally thought to be due to the fact that teacher candidates constitute the sample of the studies. In addition, it can be stated that the fact that the teachers in the sample consist of senior teachers working in a developed provincial center was an effective factor in the occurrence of this situation.

As a result of independent group t-test for risk taking, which is the sub-dimension of individual innovativeness, a significant difference was found. This difference was found to be in favor of male teachers. Öztürk Yurtseven and Aldan Karademir (2017) stated in their study that there was a significant difference between risk taking, which is the individual innovativeness sub-dimension, and gender, in favor of men. However, Ozgur (2013), Cuhadar, Bulbul and Ilgaz (2013), Demir Basaran and Keles (2015), Yilmaz Ozturk (2015), Kayasandik (2017), Akca and Sakar (2017), Mülhim (2018) and Yilmaz (2018) reported that there is no significant difference between teachers' individual innovativeness characteristics and gender.

It was seen that a significant difference was found as a result of ANOVA test done towards resistance to change, which is another sub-dimension of individual innovativeness scale. It was also observed that there was a significant difference between 11-15 years and 31-31 + years. It can be said that primary school teachers with 31-31 + seniority years have the highest level of resistance to change. Although Demir Başaran and Keleş (2015), Kayasandık (2017) and Yılmaz (2018) stated that there was no significant difference between resistance and seniority of teachers, the resistance of primary school teachers who served 16 years and over against change was gradually increasing according to the results of the research. As a result of stepwise multiple linear regression analysis, technology literacy, openness to experience, social, ethical and legal provisions and opinion leadership dimensions show a high and

significant relationship with technology integration into the lesson ($R_{.811}$, $R^2 = .66$, $p < .01$). Accordingly, technology literacy, openness to experience, social, ethical and legal provisions and opinion leadership dimensions explain 65% of technology integration to lesson. The technology literacy dimension is seen as the most important variable that predicts the technology integration to the course with its 50% explanation rate alone. This is followed by 'openness to experience' with the explanation rate of 12%. The results of the analysis reveal that technology literacy is the most important factor for the integration of technology into the course, and the second important component is openness to experience. Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, Sadık, Sendurur and Sendurur (2012) state that the most important barrier in terms of technology integration is the existing technology knowledge and skills as well as existing attitudes and beliefs. Khalif, Gok and Kaurachi (2019) state that beliefs towards technology and seniority are effective in designing technology-oriented activities. Çuhadar, Bülbül and Ilgaz (2013) state that the individual innovativeness characteristics of the pre-service teachers are a variable that predicts the adequacy of technopedagogical education competence in the dimension of openness to experience and that the dimension of openness to experience explains 16.5% of the total variance. In addition, they also reveal that the dimension of openness to experience and the opinion leadership dimension are predictors of technopedagogical education competence and both dimensions explain 19.3% of total variance at the same time. Moreover, Sarı and Kartal (2018) state that individual innovativeness scores explain 17% of the total variance in technology attitude. In this context, it can be said that individual innovativeness has a significant effect on the use of technology in education.

As a result, it is seen that gender variable is an important factor in favour of male teachers in technology literacy and integrating technology into courses. It can be explained with the finding that male teachers have higher risk taking levels than female teachers. In addition, it is another finding that teachers with 11-15 years seniority are at the best level in terms of technology literacy. In explaining this situation, individual innovativeness characteristics provide an important insight. Increasing scores of 'resistance to change' category of teachers with seniority of 16 years and over is considered as an important step. In the context of the research results, it may be suggested to organize technology literacy trainings especially for female teachers and teachers with 20 years or more professional experience. Another point to consider is the resistance to change after 16 years of professional experience. From this point of view, the participation of teachers whose seniority is up to 15 years should be encourage to participate in in-service training activities.

Key Words: *Educational technology, individual innovativeness, primary school teachers, technology integration*



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.782359

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2021, 40(1), 387-402

Ortaokul Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Tutumlarının ve Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin İncelenmesi

Sevim SEVGİ¹, Hacer Rabia KIRLAR²

Makalenin Geliş Tarihi: 18.08.2020

Yayına Kabul Tarihi: 29.01.2021

Online Yayınlanma Tarihi: 30.06.2021

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutum ve öz yeterlik algı düzeylerini incelemektedir. Araştırma verilerini, üç farklı okulda öğrenim gören 185 ortaokul 6. sınıf ve 7. sınıf öğrencileri ile elde edilmiştir. Araştırmada veriler uygun durum örnekleme yoluyla elde edilmiştir. Matematik öz yeterlik algısı ölçeği ve matematik tutum ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi, cinsiyet ve okul farklılığı değişkenleri açısından incelenmiştir. Bağımsız t testi sonucunda sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Okul değişkeninde ise tek yönlü varyans analiz testi uygulanıp değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ortaokul öğrencilerinin matematik dersindeki tutum ve öz yeterlik algı düzeyleri arasında ise pozitif yönde orta kuvvette istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu Pearson korelasyon analizi ile elde edilmiştir. Yapılan bu araştırma sonuçlarından yola çıkılarak ortaokul matematik öğretmenlerine, öğrencilerinin matematiğe karşı tutumlarını olumlu hale getirmek için; öğrencilerin öz yeterliklerini artırmaya yönelik çalışmalar yapmaları ve onlara kendilerini gerçekleştirmek inancını vermeye çalışmalarını önerilir.

Anahtar Sözcükler: Matematiğe Yönelik Tutum, Öz yeterlik, Matematik, Ortaokul, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Okul.

GİRİŞ

Matematiğin, yaşamın her alanındaki yeri ve önemi tartışılmaz bir gerçekliktir. İnsan aklına gelebilecek doğadaki her türlü durum ve olgunun temelinde bir şekilde matematik ile karşılaşılırız. Galileo doğanın muazzam kitabının dilini matematik olarak tanımlamıştır. Ulu önder M. Kemal Atatürk de “Bilim deyince, onda hakikat diye öne sürdüğü önermelerin pekin olmasını ister; pekinlik ise en mükemmel şekilde matematikte bulunur. O halde bilim o disiplindir ki; önermeleri matematikle ifade edilir. O zaman matematiği kullanmayan disiplinler bilimin dışında kalacaklardır.” (Ankara Üniversitesi, t. y.) sözü ile matematiğin her bilim disiplininin temeli olduğunu belirtmiştir.

Matematik öğretmekteki amacımız öğrenenlerin günlük yaşantılarında ihtiyaç duyacağı matematiksel becerileri ve bilgileri kazandırarak, problem çözmeyi öğretmektir (Baki, 2019). Diğer amacıysa problem çözme yaklaşımını kullanabileceği düşünce yapısıyla karşılaştığı durumlarda karar verebilmesidir

¹ Doktor Öğretim Üyesi, Erciyes Üniversitesi, sevimsevgi@erciyes.edu.tr; ORCID: 0000-0002-6611-5543

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Erciyes Üniversitesi, hacerrbalaban@gmail.com; ORCID: 0000-0001-8329-1525

Sevgi, S., Kırlar, H. R. (2021). Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının ve öz yeterlik algı düzeylerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 387-402. DOI: 10.7822/omuefd.782359

(Altun, 2001). Matematik öğretiminin günlük hayattaki yerini ve önemi bu sözlerle anlayabiliriz. Günlük hayatta karşılaştığımız sorunları çözerken matematik öğreniminden faydalandığımız gibi matematik öğrenirken de günlük yaşamımızın etkilerini hissederiz. Örneğin günlük yaşantısında sabırlı bir insanın matematik problemini çözerken ya da matematiği anlamaya çalışırken de sabırlı olması beklenir. Bizi biz yapanın kişisel özelliklerimiz olduğunu düşünürsek; tutum ve öz yeterlik gibi kişisel özelliklerin de matematik öğrenimde önemli bir yerinin olduğunu söylenebilir.

Duyuşsal özelliklerimiz hayatın her alanında olduğu gibi matematik öğreniminde de önemli bir yeri vardır. Öğrencilerin öğrenme durumlarını duyuşsal özellikler büyük oranda etkilemektedir. Matematik öğrenimini bir yapboz gibi düşünürsek tamamlanması gereken bu yapbozun parçalarının hemen hepsinde duyuşsal özelliklerin etkisi vardır. Tutum ve öz yeterlik de bu duyuşsal özelliklerden bazılarıdır. Petty ve Cacioppo (1981) tutumu öğrenenin bir nesne ya da olayla ilgili, genel ve uzun süreli olan olumlu ya da olumsuz duyguları şeklinde tanımlamışlardır. Tutum, öğrenenin olgulara karşı olumlu ya da olumsuz tepki vermesidir. Öğrenenin matematik dersine karşı tutumu olumsuz olduğu takdirde, öğrenen matematik dersine uzak kalmayı tercih edebilir. Bu da matematik başarısı başta olmak üzere çok şeye etki edebilir. Matematik dersine yönelik tutum öğrencilerin; matematik dersini sevme, derse katılım gösterme isteği, derse karşı ilgi duyma ve matematik dersinin gerekliliği konusundaki olumlu veya olumsuz düşünceleridir.

Öğrencilerde öğrendikleri derse karşı olumlu veya olumsuz tutumun gelişmesi, öğrenme durumlarını etkilemektedir. Öğrencinin öğrendiğini daha zor veya daha kolay öğrenmesine sebep olacaktır (Özkeleş Çağlayan, 2010). Bu görüşe göre matematik dersinde de olumlu tutum gösteren öğrencinin matematiği öğrenmesinin daha kolay olması beklenebilir. Öğrencilerin tutum düzeylerinin ne durumda olduğunu araştırmak öğrenim programını hazırlarken ya da ders öncesi hazırlık aşamasında öğretmenlerin nasıl bir yol izlemeleri gerektiği hakkında fikir verir. Yani öğrencilerin tutumlarının ölçülmesi durumunda öğrenciden beklenen davranış tahmin edilebilir ve buna göre önceden derse hazırlık yapılabilir. Matematiğe yönelik olumlu tutumu olan öğrencinin, matematiğe yönelik olumsuz tutumu olan öğrenciden daha fazla başarılı olacağı tespit edilmiştir (Ma, 1997; Reyes, 1984; akt: Peker ve Mirasyedioğlu, 2003). Yapılan bu araştırmalardan da hareketle program geliştirme, ölçme ve değerlendirme aşamalarında öğrencilerin matematiğe karşı tutum düzeyi dikkate alınması gereken bir faktördür.

Öz kavramı öğrenenin kendi kimliği, yetenekleri, değeri, değer yargıları, sınırları gibi hakkındaki duygularının, görüşlerinin ve tutumlarının toplamıdır (Budak, 2003). Öz yeterlik kavramı öğrenenin kendi becerilerini ön plana alan ve öğrenene ait yetenekler ile ilgilenen bir kavramdır (Pajares, 1996). Öz yeterlik Bandura (1997), tarafından geliştirilen sosyal öğrenme kuramının önemli kavramlarından. Bu kuramda öğrencinin kendisinde olan yetenekleri etkili biçimde kullanabilmesi için özgüvenli olmasının önemi vurgulanır. Öz yeterlik ile ilgili bir diğer görüş ise Bandura ve Schunk'un (1981) görüşleridir. Bandura ve Schunk'a (1981) göre öz yeterlik öğrenenin fiziksel özellikleri veya psikolojik davranışları gibi kişisel niteliklerinden ziyade belirli etkinlikleri gerçekleştirebilme kapasitesine ilişkin yargılarından oluşur. Bu görüşe göre öz yeterlilik bireyin genel kişisel özelliklerden ziyade özel bir alanda kendisine yönelik yargılarıdır. Bandura (1997), Sosyal-Bilişsel Kuramı dâhilinde öz yeterlik kavramını tanımlamıştır. Bu tanıma göre özyeterlik bireyin öğrenim ve davranışlarını yeterli seviyeye çıkarabilmesi için kendisine olan güvenidir. Öz yeterlik aslında öğrencinin kendisine, öğrenebileceğine ve başarabileceğine olan inancıdır. Yapılan araştırmaların sonuçlarına göre öz yeterlik algısı yüksek olan öğrenenlerin işleri başarmak için büyük çaba gösterdikleri, olumsuzluklarla karşılaştıklarında ise hemen işi bırakmadıklarını yapıcı, ısrarlı ve sabırlı davrandıkları tespit edilmiştir (Pajares, 1996). Matematik dersi ortaokul seviyesinde temeli atılan bir ders olması açısından bakılırsa öğrencilerin matematik problemlerini çözmelerinde ve konularını anlamalarında büyük çaba sarf etmeleri gerekmektedir. Öğrencilerdeki öz yeterlik seviyesinin ölçülüp gerekli durumlarda öz

yeterliklerini yükseltmek için çalışmalarda bulunmak matematik öğrenimine önemli katkılar sağlayacaktır. Öğrencilerdeki tutum ile öz yeterlik algı düzeylerinin matematik öğrenimi üzerindeki etkisinin önemli olması sebebiyle öğrencilerdeki bu iki duyuşsal özellik düzeylerinin incelenmesi önemli bir araştırma konusudur.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutum düzeyleri ile matematik öz yeterlik algı düzeyinin cinsiyete, sınıf düzeyine ve okula göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan çalışmanın problem cümlesi: Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine karşı gösterdikleri tutum ve öz yeterlilik düzeyi cinsiyete, sınıf düzeyine ve okula göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır? Ayrıca ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum düzeyleri ve alt faktörleri ile öz yeterlik arasında ilişki incelenmiştir.

YÖNTEM

Yöntem kısmında araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve süreç, veri toplama araçları ve verilerin analizi kısımları detaylandırılmıştır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin matematik dersindeki tutum ve öz yeterlilik düzeyleri araştırılmıştır. Bu araştırma kapsamında nicel araştırma tekniklerinden tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama desenlerinde araştırmacı evrenin veya örneklemin görüş, davranış, tutum veya özelliklerini tanımlamak için anketler, görüşme soruları, testler ve ölçekler gibi araçlar uyguladıkları nicel araştırma yöntemidir (Creswell, 2012; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2015).

Evren-Örneklem

Bu araştırmanın hedef evreni İç Anadolu da yer alan şehrin merkez ilçesinde öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencileridir. Örneklem ise bu ilçedeki ortaokullar arasından seçkisiz olarak seçilen 3 ortaokuldur. İlçede toplamda 10 ortaokul bulunmaktadır. Seçkisiz seçilen örneklem evrenin %30'udur ve örnekleme merkez ilçeye genelleme yapılabilir. Bu ortaokullara 2019-2020 yılında devam eden tüm altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinden veri toplanmıştır. Örnekleme beşinci sınıf öğrencileri ölçek maddelerini anlayamadıkları, sekizinci sınıf öğrencileri merkezi sınavlara hazırlandıkları için örneklemin dışında tutulmuşlardır. Çalışma merkez ilçede yer alan A Ortaokulunda 101, B Ortaokulunda 36 ve C Ortaokulunda 48 öğrenim gören toplam 185 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma modelinde örnekleme tekniklerinden uygun örnekleme seçilmiştir. Seçilen bu örnekleme türünde veri toplanacak olan gruba ulaşılması daha kolaydır. Aypay (2015) uygun örnekleme; ekonomi ve zaman açısından örnekleme kolayca ulaşılabilecek bir tür olarak açıklar. Araştırmaya katılan 185 öğrencinin değişkenlere göre dağılımı Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

Öğrencilerin demografik özellikleri

	Değişken	n	%
Cinsiyet	Kız	119	64,3
	Erkek	66	35,7
Sınıf Düzeyi	6. Sınıf	98	53
	7. Sınıf	87	47
Okul	A Ortaokulu	101	54,6
	B Ortaokulu	36	19,5
	C Ortaokulu	48	25,9

Tablo 1 incelendiğinde cinsiyet değişkeninde kızlar (%64,3) ve erkeklerin (%35,7) dağılımının yüzdeleri, altıncı sınıf (%53) ve yedinci sınıfta (%47) öğrenim gören öğrencilerin dağılım yüzdeleri görülmektedir.

Okulların dağılımı ise A Ortaokulu (%54,6), B Ortaokulu (%19,5) ve C Ortaokulu (%25,9) şeklindedir. Verilerin toplanma aşamasında daha fazla veri elde edilmesi ve çalışmanın daha genellenebilir olması amacıyla ulaşılabilen üç okulda çalışmalar yapılmıştır. A okulunun diğer okullara göre daha fazla öğrenciyeye sahip olmasından dolayı A okulundan daha fazla veri toplama imkânı bulunmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak iki ölçek kullanılmıştır. Çalışmada Nazlıçipek ve Erkin'in (2002) hazırladığı Matematik Tutum Ölçeği ve Umay (2002) tarafından geliştirip Öztuncay (2005) tarafından aktarılan Matematik Öz yeterlik Algısı Ölçeği kullanılmıştır.

Tutum ölçeği

Ortaokul öğrencilerinin tutum düzeylerini belirlemek için Nazlıçipek ve Erkin (2002)'in hazırlamış olduğu 5'li Likert tipindeki 20 maddeden oluşan Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekteki her madde asla, nadiren, bazen, sık sık ve her zaman şeklinde derecelendirilmiştir. Nazlıçipek ve Erkin (1993)'in hazırlamış olduğu Matematikle İlgili Düşünceleriniz adlı tutum ölçeği, Erol (1989) tarafından daha önceleri geliştirilen matematik tutum ölçeğinin güncellenmiş halidir. Erol (1989) 20 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,84 değerini bulmuştur.

Bu çalışmada ölçeğin uygulandığı örneklem ise 98 altıncı sınıf ve 87 yedinci sınıf düzeyinde öğrenim gören toplamda 185 öğrencidir. Ölçeğin bulgularına göre faktör analizi yapılmış ve üç faktör bulunmuştur. Bulunan bu faktörler doğrultusunda maddeler incelenmiş ve maddelerin üç grupta toplandığı görülmüştür. Erol (1989)'un bulduğu faktör analizi incelendiğinde benzer faktör yapısı ve maddelerin genelinde aynı alt boyutlarda toplanmaktadır. Erol (1989)'un doğrulamış olduğu alt boyutlara göre, bu çalışmada ölçeğin güvenilirlik katsayısının hesaplaması yapılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının ve toplamının Cronbach alfa katsayıları Tablo 2'de verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde tutum ölçeği matematik dersine olan ilgi, matematikte algılanan başarı düzeyi ve matematiğin algılanan yararları alanlarında üç alt boyut olarak analizi yapılmıştır. Tutum ölçeğinin alt boyutlarının Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,67 ile 0,88 aralığında değişim göstermektedir.

Tablo 2.

Tutum ölçeğinin alt alanları ve ilgili maddeler

Faktörler	İlgili maddeler	Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı
Matematik dersine olan ilgi	2, 5, 6, 9, 11, 12, 15, 17	0,879
Matematikte algılanan başarı düzeyi	1, 3, 4, 7, 8, 13, 14	0,852
Matematiğin algılanan yararları	10, 16, 18, 19, 20	0,665
Toplam Tutum		0,92

Öz yeterlik algısı ölçeği

Araştırmada kullanılan öz yeterlik algısı ölçeği Umay (2002) tarafından geliştirilen 14 maddelik Matematiğe Karşı Öz yeterlik Algısı Ölçeği'nin Öztuncay (2005) tarafından altı soru daha eklenerek 20 maddeye çıkarılan geliştirilmiş halidir. Öğrencilerin, matematik hakkında kendilerine ilişkin yargılarını ölçmek amacıyla Öztuncay (2005) tarafından oluşturulan 20 soruluk ölçeğin Cronbach $\alpha = 0,64$ bulunmuştur (Öztuncay, 2005). Ölçek hiçbir zaman, ender olarak, bazen, çoğu zaman ve her zaman şeklinde derecelendirilmiş 5'li Likert şeklindedir. Öz yeterlik anketinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,84 bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada ölçeklerden ulaşılan verilerin analizi SPSS programı ile yapılmıştır. Ulaşılan verilerin çözümünde normallik testi, t-test, ANOVA, Pearson Korelasyon Katsayısı testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan değerler $p = 0,05$ anlamlılık düzeyi göz önüne alınarak yorumlanmıştır.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurul Adı: Erciyes Üniversitesi

Etik Değerlendirme Kararının Tarihi: 26/05/2020

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası: 80

BULGULAR

Çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarını ve öz yeterlik düzeylerini incelemektir. Bu amaçla verilerin analizini yaparken cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul değişkenleri kullanılmıştır. Değişkenler bazında ölçeklerin istatistiksel anlamlarını incelerken normal dağılım ve homojenlik durumlarına bakılmış ve istatistiksel değerlerine göre çıkarımlarda bulunulmuştur. Tutum ölçeğinin sonuçlarının alt boyutlarına ait sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Tutum ölçeğinin alt boyutlarının ve öz yeterlik ölçeğinin betimsel istatistiği

Ölçek	Faktörler	Ortalama	SS	Çarpıklık	Basıklık
Tutum	Matematik dersine olan ilgi	14,7609	6,90983	1,301	1,375
	Matematikte algılanan başarı düzeyi	24,3892	6,05320	-0,544	-0,439
	Matematiğin yararları	21,0378	3,71742	-1,416	1,294
Öz yeterlik		59,6541	8,10859	0,405	1,0030

Tablo 3 incelendiğinde tutum ölçeğine ait alt faktörlerin ve öz yeterlik ölçeğinin çarpıklık basıklık katsayılarının -1,96 ile +1,96 arasında olduğu görülmektedir. Verilerin normal dağılım gösterdiğini, normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği anlamına gelmektedir. Ölçek puanlarının dağılımları çarpıklık ve basıklık değerleri açısından değerlendirildiğinde hepsinin -1,96 ile 1,96 arasında olmasından dolayı normal dağılımı sağlamaktadır (Kline, 2011).

Öz Yeterlik Algısı Ölçeği ve Tutum Ölçeği Puan Ortalamalarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi

Ortaokul öğrencilerinin Öz Yeterlik Algısı ve Tutum Ölçeğinin cinsiyete göre istatistiksel açıdan bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir. Testi yapmadan önce verilerin normal dağılım durumuna bakılmıştır. Cinsiyete göre ölçeklerin betimsel istatistik değerleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Cinsiyet değişkeninde tutum ve öz yeterlik ölçeklerinin betimsel istatistik değerleri

Cinsiyet	Betimsel İstatistik	Tutum	Öz yeterlik
Erkek	Ortalama	61,1364	59,8182
	Medyan	61	58,5
	Varyans	38,089	69,013
	Standart sapma	6,17161	8,30738
	Minimum	45	39
	Maksimum	79	83,00
	Çarpıklık	0,325	0,371
	Basıklık	0,694	0,854
Kız	Ortalama	59,6525	59,5630
	Medyan	60	59
	Varyans	36,588	64,485
	Standart sapma	6,04877	8,03028
	Minimum	39	36
	Maksimum	80	87
	Çarpıklık	-0,356	0,429
	Basıklık	1,735	1,192

Tablo 4 incelendiğinde tutum ve öz yeterlilik ölçeklerinin basıklık çarpıklık değerleri, cinsiyet için de -1,96 ile +1,96 arasında olduğu tespit edilmiştir. Ölçeklerin çarpıklık basıklık değerleri de normal dağılım göstermektedir. Ölçeklerden elde edilen verilerin cinsiyete göre normal dağılımının incelendiği Kolmogorov-Smirnov sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Tutum ve öz yeterlilik ölçeklerinin cinsiyet değişeni üzerinde Kolmogorov-Smirnov normallik testi

Ölçek	Cinsiyet	İstatistik	sd	p
Tutum	Erkek	0,00	66	0,200
	Kız	0,095	118	0,011
Öz yeterlilik	Erkek	0,087	66	0,200
	Kız	0,087	119	0,028

Tablo 5 incelendiğinde tutum ölçeğinin Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonucunda erkek öğrencilerinin p değeri $p=0,200$ ($p > 0,05$); kız öğrencilerinde ise $p=0,011$ ($p < 0,05$) olduğu görülmektedir. Bu durumda Kolmogorov-Smirnov normallik testinde erkekler için normal dağılım gösterdiği söylenebilir ancak kız öğrencilerde $p < 0,05$ olduğu için normallik analizini sağlamadığı görülüyor. Kız öğrencilerde normallik Kolmogorov-Smirnov normallik testine göre sağlanmıyor olsa da çarpıklık basıklık değerlerinde sağlandığı için bu durum göz ardı edilmiştir.

Öz yeterlilik ölçeğinin Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonucunda ise erkek öğrencilerin ($p=0,200 > 0,05$), kız öğrencilerde ise ($p=0,028 < 0,05$) olduğu bulunmuştur. Test sonuçları incelendiğinde $p < 0,05$ durumunda normallik sağlanmayacağı için kız öğrencilerinde normalliğin sağlanmadığı görülüyor. Erkek öğrencilerde ise $p > 0,05$ olduğu yani erkek öğrencilerde Kolmogorov-Smirnov normallik testine göre normal dağılım olduğu söylenebilir. Tutum ölçeğinde olduğu gibi kız öğrencilerde Kolmogorov-Smirnov testinde normallik sağlanamamıştır ancak basıklık çarpıklık değerine göre verilerimiz normal olduğundan bunu göz ardı edebiliriz. Tutum ve Öz yeterlilik ölçekleri ortalamalarının cinsiyet değişkeninde ortaokul öğrencilerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösteren bağımsız örneklem t testi Tablo 6'de verilmiştir.

Tablo 6

Tutum ve öz yeterliliğin cinsiyet değişkeninde bağımsız örneklem t testi

Ölçek	Cinsiyet	n	Ortalama	SS	t	p
Tutum	Erkek	66	61,1364	6,17	1,584	0,115
	Kız	118	59,6525	6,05		
Öz yeterlilik	Erkek	66	59,8182	8,31	0,146	0,884
	Kız	118	59,6356	8,03		

Tablo 6'daki sonuçlar incelendiğinde tutum ve öz yeterlilik ölçek puan ortalamalarının cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Tutum ölçeğinde [$t(185) = 1,584$, $p=0,115 > 0,05$] olduğundan kızlar ve erkeklerin ortalamaları arasında toplam tutumda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur. Bu ölçekte kızlar ve erkeklerin ortalama değerleri incelendiğinde, erkeklerin ortalaması biraz fazla olmasına karşı, birbirine çok yakın değerler olduğu görülmektedir. Öz yeterlilik ölçeğindeki verilere gelirse; [$t(185) = 0,146$; $p=0,884 > 0,05$] olduğu görülüyor bu ölçeğin toplamında da kızlar ve erkekler arasında istatistiksel olarak bir farklılık bulunmamıştır.

Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği ve Tutum Ölçeği Puan Ortalamalarının Sınıf Düzeyinde İncelenmesi

Ortaokul öğrencilerine uygulanan Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği ve Tutum Ölçeğinin sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel anlamlılık durumu bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir. Bu incelemeyi yapmadan önce verilerin normal dağılım durumuna bakılmıştır. Sınıf düzeyi değişkenine göre ölçeklerin betimsel istatistik değerleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.*Sınıf düzeyinde tutum ve öz yeterlilik ölçeklerinin betimsel istatistik değerleri*

Sınıf düzeyi	Betimsel İstatistik	Tutum	Öz yeterlik
6. Sınıf	Ortalama	60,21	59,1
	Medyan	61	59
	Varyans	35,5	65,55
	Standart sapma	5,96	8,1
	Minimum	39	36
	Maksimum	80	84
	Çarpıklık	-0,348	0,248
	Basıklık	1,059	0,834
7. Sınıf	Ortalama	60,16	60,37
	Medyan	60	60
	Varyans	40,02	65,77
	Standart sapma	6,333	8,11
	Minimum	45	39
	Maksimum	79	87
	Çarpıklık	0,140	0,578
	Basıklık	0,937	1,262

Tablo 7 incelendiğinde tutum ve öz yeterlilik ölçeklerinin basıklık çarpıklık değerleri, sınıf düzeyi değişkenine bağlı olmaksızın, -1,96 ile +1,96 arasında olduğunu görüyoruz. Buradan ölçeklerimizin çarpıklık basıklık değerlerinin de normal dağılım gösterdiği çıkarımı yapılabilir. Ölçeklerden elde edilen veriler sınıf düzeyine göre normal dağılım göstermiştir. Normallik varsayımının incelendiği Kolmogorov-Smirnov testi Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.*Öz yeterlilik ve tutum ölçeğinin sınıf düzeyi değişkeninde Kolmogorov-Smirnov normallik testi*

Ölçek	Sınıf düzeyi	İstatistik	sd	p
Öz yeterlilik	6. sınıf	0,067	97	0,200
	7. sınıf	0,098	87	0,037
Tutum	6. sınıf	0,079	97	0,156
	7. sınıf	0,086	87	0,154

Tablo 8 incelendiğinde, öz yeterlilik ölçeğinin Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonucunda altıncı sınıf öğrencilerinin p değeri $p=0,200 > 0,05$ yedinci sınıf öğrencilerinde ise $p=0,037 < 0,05$ olduğu görülmektedir. Bu durumda Kolmogorov-Smirnov normallik testinde altıncı sınıf öğrencileri normal dağılım göstermektedir. Ancak yedinci sınıf öğrencilerinde $p < 0,05$ olduğu için normallik sağlanamamaktadır. Yedinci sınıf öğrencilerinde normallik, Kolmogorov-Smirnov normallik testine göre sağlanmıyor olsa da çarpıklık basıklık değerlerinde sağlandığı için bu durum göz ardı edilmiştir.

Tutum ölçeğinin Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonucunda ise altıncı sınıf öğrencilerinin p değeri $p=0,156 > 0,05$ görülüyor, yedinci sınıf öğrencilerinde ise $p=0,154 > 0,05$ bulunmuştur. Test sonuçlarına göre $p > 0,05$ durumunda normallik sağlanacağı için yedinci sınıf öğrencilerinde normallik sağlandığı görülüyor. Altıncı sınıf öğrencilerinin ise $p > 0,05$ olduğu için Kolmogorov-Smirnov normallik testine göre normal dağılım olduğu söylenebilir. Tutum ve Öz yeterlik ölçeklerinin ortalamalarının sınıf düzeyi değişkenindeki istatistiksel değerleri Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9.*Tutum ve öz yeterliliğin sınıf düzeyi değişkenine ilişkin bağımsız örneklem t testi*

Ölçek	Sınıf düzeyi	n	Ortalama	SS	t	p
Tutum	6. Sınıf	97	60,2062	5,95808	0,050	0,960
	7. Sınıf	87	60,1609	6,32616		
Öz yeterlik	6. Sınıf	97	59,1031	8,09640	-1,057	0,292
	7. Sınıf	87	60,3678	8,10988		

Tablo 9'daki sonuçlar incelendiğinde tutum ve öz yeterlik ölçek puan ortalamaları sınıf düzeyi değişkeninde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Tutum ölçeğinde altıncı sınıf ve yedinci sınıf öğrencileri arasında toplam tutum ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur [$t(185) = 0,050$; $p = 0,960 > 0,05$]. Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine karşı gösterdikleri tutum düzeyleri benzerdir. Tabloda bu iki sınıf düzeyinin ortalama değerleri de birbirine yakın olduklarından arada bir farklılık olmaması beklenen bir sonuçtur. Öz yeterlik ölçeğinin toplamında da altıncı sınıf ve yedinci sınıf öğrencilerinin ortalamaları arasında istatistiksel açıdan farklılık yoktur [$t(185) = -1,057$; $p = 0,292 > 0,05$]. Tutum ölçeğinde altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin ortalama değerleri incelenirse, yedinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ortalaması biraz fazla olmasına karşı, birbirine çok yakın değerler olduğu tespit edilmiştir.

Öz Yeterlik ve Tutum Ölçeğinin Puan Ortalamalarının Okul Açısından İncelenmesi

Ortaokul öğrencilerine uygulanan Öz Yeterlik Algısı Ölçeği ve Tutum Ölçeği sonuçlarının okul değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma durumu üç farklı okul olması nedeni ile ikiden fazla değişken olması durumunda kullanılan One Way ANOVA testi ile incelenmiştir. Bu inceleme yapılmadan önce verilerin betimsel analizi yapılmış, normal dağılım durumuna bakmak için Tablo 10'da Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov normallik analizi yapılmış ve son olarak da homojenlik durumu incelenmiştir.

Tablo 10.*Ortaokul değişkeninde tutum ve öz yeterlik ölçeklerinin betimsel istatistik değerleri*

Ortaokul	Betimsel İstatistik	Tutum	Öz yeterlik
A Ortaokulu	Ortalama	60,23	60,18
	Medyan	60	59
	Varyans	32,14	70,79
	Standart sapma	5,67	8,41
	Minimum	39	41
	Maksimum	79	87
	Çarpıklık	-0,117	0,58
	Basıklık	1,973	0,54
B Ortaokulu	Ortalama	59,64	59,1
	Medyan	61	60
	Varyans	28,41	35,5
	Standart sapma	5,33	5,94
	Minimum	47	47
	Maksimum	67	74
	Çarpıklık	-0,889	0,01
	Basıklık	0,194	0,46
C Ortaokulu	Ortalama	60,51	58,98
	Medyan	61	59
	Varyans	57,08	79,0
	Standart sapma	7,56	8,92
	Minimum	43	36
	Maksimum	80	84
	Çarpıklık	0,04	0,199
	Basıklık	0,708	1,42

Tablo 10 incelendiğinde tutum ve öz yeterlilik ölçeklerinin basıklık çarpıklık değerleri, ortaokul değişkenine göre -1,96 ile +1,96 arasında olduğunu görüyoruz. Buradan ölçeklerimizin çarpıklık basıklık değerlerinin de normal dağılım gösterdiği çıkarımı yapılabilir. Ölçeklerden elde edilen veriler ortaokullara göre normal dağılım göstermiştir. Normallik varsayımı bir başka test olan Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov değerleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Tutum ve öz yeterlik ölçeklerinin okul değişkeni üzerinde normallik testi

Ölçek	Okul	Kolmogorov-Smirnov		
		İstatistik	sd	p
Tutum	A Ortaokulu	0,065	101	0,200
	B Ortaokulu	0,129	36	0,140
	C Ortaokulu	0,106	47	0,200
Öz yeterlilik	A Ortaokulu	0,077	101	0,144
	B Ortaokulu	0,103	36	0,200
	C Ortaokulu	0,116	47	0,125

Tablo 11’de ölçeklerden elde edilen ortaokul öğrencilerinin okul değişkenine bağlı normallik testi sonuçları vardır. Normallik durumunu incelerken eğer $p > 0,05$ ise normallik varsayımımız sağlanır. Hangi normallik testini kullanacağımıza karar verirken ise örneklemin sayısına bakılır eğer örneklem $n > 30$ ise Kolmogorov-Smirnov, $n < 30$ ise Shapiro-Wilk testi kullanılır. Veriler incelendiğinde her okul için $n > 30$ olduğu görülmektedir. Bu durumda Kolmogorov-Smirnov testinin p değerlerine bakılarak normalliğe karar verilir. Tutum ve öz yeterlilik ölçekleri için her okulun test sonucunda p değerlerinin [$p=0,200$; $p=0,140$; $p=0,200$; $p=0,144$; $p=0,200$; $p=0,125$; $p > 0,05$] olduğu görülmektedir. Normallik testi sonuçlarına göre tutum ve öz yeterlilik ölçeklerinin, A Ortaokulu, B Ortaokulu ve C Ortaokulu için normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Normalliği sağlanan veriler için Tablo 12’de homojenlik durumu Levene Testi ile incelenmiştir.

Tablo 12.

Tutum ve öz yeterlik ölçeğinin ortalama değere göre ANOVA testi homojenlik varyansı

Ölçek	Levene istatistik	sd1	sd2	p
Tutum	2,150	2	181	0,119
Öz Yeterlik	2,280	2	181	0,105

Tablo 12’de Tutum ve Öz yeterlik ölçeklerinin Levene testi sonuçları verilmektedir. Tutum ölçeğinin p değeri $p=0,119$ olduğundan ortalamaya bağlı olarak homojenlik varyansı $p > 0,05$ ’tir. Bu durumda gruplar homojen dağılmıştır. Öz yeterlilik ölçeğinde ise p değeri $p=0,105$ ’tir. Bu durum öz yeterlilik ölçeğinin de homojenliği sağladığını gösterir. Gruplar arasında anlamlı farklılık olup olmama durumuna bakarken gruplarımız 2’den fazla olduğu için Kruskal Wallis ya da ANOVA testlerinden birini yapmamız gerekir. Hangi testi uygulayacağımıza karar verirken homojenlik ve normallik durumuna bakılır veriler eğer normal ve homojen ise One Way ANOVA testi yapılmalıdır. Analiz sonuçları normallik ve homojenliği sağladığı için yapılması gereken ANOVA tek yönlü varyans analizidir. Normallik ve homojenlik varsayımlarının sağlanmasının ardından tutum ve öz yeterlilik ölçeklerinin ortalamalarının ortaokul değişkeninde anlamlılık durumu ANOVA analizi değerleri Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13.*Tutum ölçeği ve öz yeterlik ölçeğinin ortaokul grupları arasındaki ANOVA analizi*

Ölçek	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Tutum	Gruplar Arası	15,905	2	7,95	0,211	0,810
	Grup İçi	6833,81	181	37,76		
	Toplam	6849,71	183			
Öz yeterlik	Gruplar Arası	53,15	2	26,56	0,402	0,670
	Grup İçi	11969,41	181	66,13		
	Toplam	12022,56	183			

Tablo 13'te verilen ANOVA tek yönlü varyans analizi sonuçları incelenirken Tutum ve Öz yeterlik ölçeğindeki ortalama değerler okullara göre değişiklik gösterip göstermediği incelenmiştir. Tutum ölçeğinde $p=0,810 > 0,05$ değeri görülmekte bu durumdan gruplar arasında istatistiksel olarak farklılık bulunmadığı anlamına gelir. Öz yeterlik ölçeğinde ise; $p=0,670 > 0,05$ değeri görülmekte bu durum tutum ölçeğinde olduğu gibi grupların ortalamaları arasında istatistiksel olarak farklılık bulunmadığı anlamına gelir. Bu durumda okullardan ikili gruplar halinde aralarında istatistiksel farklılık bulunup bulunmadığını incelemek ve doğrulamak için Post Hoc analizi yapılmıştır. Gruplar arası Post Hoc analizi Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14.*Öz yeterlik ölçeği ve tutum ölçeğinin ortaokul grupları arasındaki ortalama fark post hoc testi analizi*

Ölçek	(i) okul	(j) okul	Ortalama fark	Standart hata	p
Tutum	A Ortaokulu	B Ortaokulu	0,58883	1,19273	0,874
	A Ortaokulu	C Ortaokulu	-0,28292	1,08496	0,963
	B Ortaokulu	C Ortaokulu	-0,87175	1,36092	0,798
Öz yeterlik	A Ortaokulu	B Ortaokulu	0,87266	1,57850	0,845
	A Ortaokulu	C Ortaokulu	1,19949	1,43588	0,682
	B Ortaokulu	C Ortaokulu	0,32683	1,80109	0,982

Tablo 14 incelendiğinde Post Hoc analizlerinden Tukey testi sonucuna göre, araştırmasını yaptığımız üç farklı okulun öz yeterlik ve tutum ölçeklerine göre p değerlerinin hepsinin $p > 0,05$ şeklinde olduğu görülüyor. Bu durumda okulların hiçbiri arasında ölçek sonuçlarımız anlamlı farklılaşmamıştır. Ortalama farklar Tablo 14'te incelenirse A Ortaokulu B Ortaokuluna göre daha çok matematiksel tutuma sahiptir ancak bu sonuçta istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülür. A Ortaokulu ile C ortaokulu arasında ise ortalama fark negatif görülüyor bu durum C Ortaokulu'nun daha fazla tutuma sahip olduğunu gösterir. Son olarak B Ortaokulu ile C Ortaokulu arasındaki ortalama farka bakarsak bunun da negatif olduğu bu durumda C Ortaokulu'nun yine daha fazla tutuma sahip olduğu anlamına gelir. Okullar arasında istatistiksel açıdan anlamlı olmayan tutum düzeyleri sıralanmak istenilirse C Ortaokulu'nun en yüksek sonra A ve son olarak da B Ortaokulu sıralaması yapılabilir. Tablo 14'te öz yeterlik ölçeği için ortalama fark değerlerinin yorumu yapıldığında ise A ortaokulunun; B ve C Ortaokulları ile pozitif bir farklılığının olduğu görülmekte bu durum her iki okuldan da daha yüksek öz yeterlilik algılarına sahip olduklarını gösterir. B Ortaokulu ile C Ortaokulu'nun karşılaştırılmasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Okullar arasında istatistiksel açıdan anlamlı olmayan öz yeterlik algı düzeylerini sıralamak istersek A Ortaokulu'nun en yüksek sonra B Ortaokulu ve son olarak da C Ortaokulu sıralaması yapılabilir.

Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutum Düzeyleri İle Matematik Dersindeki Öz Yeterlik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişki

Bu çalışmanın son probleminde ortaokul öğrencilerinin matematik öğrenimindeki tutum ve öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki ile ilgili ulaşılan sonuçlar Tablo 15'te verilmiştir. Tablo 15'te öz yeterlik ölçeği ve tutum ölçeğinin alt boyutlarına göre korelasyon analizi yapılmıştır. Bu korelasyon sonucunda matematik dersine olan ilgi ile algılanan başarı düzeyi arasında negatif yönlü yüksek dereceli ilişki

olduğuna ($r=-0,64$; $p=0,00$ $p<0,05$) ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin matematik dersine olan ilgi seviyeleri yükseldikçe algıladıkları başarı düzeylerinin de yüksek seviyede azalma beklenir. Öğrencilerin matematik derslerine olan ilgi seviyesi ile matematiğin algılanan yararı arasında negatif yönlü yüksek düzeyde ilişki olduğu ($r=-0,64$; $p=0,00<0,05$) görülmektedir. Elde edilen sonuçlarla ortaokul öğrencilerinin matematiğe karşı ilgi düzeylerinin artmasıyla, matematiğin algıladıkları yararlarının yüksek derecede azalması beklenilmektedir. Matematik dersine olan ilginin genel matematik tutum düzeyi arasında anlamlı farklılık olmadığı ($p=0,16>0,05$) görülmektedir. Öğrencilerin matematik derslerine olan ilgi düzeyi ile matematik öz yeterlik düzeyleri arasında istatistiksel farklılık ($p=0,58>0,05$) bulunmamıştır.

Tablo 15.

Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum düzeyleri ile matematik dersindeki öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki

Ölçekler		Matematik dersine olan ilgi	Algılanan başarı düzeyi	Matematiğin algılanan yararları	Genel matematik tutum düzeyi	Matematik öz yeterlilik düzeyi
	r	1	-0,64	-0,64	0,16	0,04
Matematik dersine olan ilgi	p		0,00	0,00	0,16	0,58
	r		1	0,57	0,61	0,26
Algılanan başarı düzeyi	p			0,00	0,00	0,00
	r			1	0,45	0,34
Matematiğin algılanan yararları	p				0,00	0,00
	r				1	0,51
Genel matematik tutum düzeyi	p					0,00
	r					1
Matematik öz yeterlilik düzeyi	p					

Öğrencilerin matematikte algılanan başarı düzeyleriyle matematiğin yararları arasında pozitif yönde orta şiddetli ilişki bulunduğu ($r=0,57$; $p=0,00 <0,05$) görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin matematik dersindeki algıladıkları başarı düzeyi arttıkça matematiğin yararlarının da orta seviyede yükselmesi beklenir. Öğrencilerin matematikte algılanan başarı seviyeleriyle genel matematik tutum düzeyi arasında pozitif yönde yüksek şiddetli bir ilişki bulunduğu ($r=0,61$; $p=0,00<0,05$) görülmektedir. Ulaşılan durum öğrencilerin matematikte algılanan başarı seviyeleri yükseldikçe genel matematik tutum düzeyinin de yüksek kuvvette artması beklenir. Öğrencilerin matematikte algılanan başarı seviyeleri ile toplam öz yeterlik seviyeleri arasında pozitif yönde zayıf kuvvette bir ilişki bulunduğu ($r=0,26$; $p=0,00<0,05$) görülmektedir. Ulaşılan durum; öğrencilerin matematikte algılanan başarı seviyeleri yükseldikçe toplam matematik öz yeterlik düzeyinin zayıf kuvvette azalmasının beklendiğini göstermektedir.

Öğrencilerin matematiğin algılanan yararları ile toplam matematik tutum seviyesi arasında pozitif yönde orta kuvvette bir ilişki bulunduğu ($r=0,45$; $p=0,00<0,05$) görülmektedir. Ulaşılan durum; öğrencilerin matematiğin algılanan yararları yükseldikçe toplam tutum düzeyinin orta kuvvette artması beklenir. Öğrencilerin matematiğin algılanan yararları ile matematik öz yeterlik seviyeleri arasında pozitif yönde zayıf kuvvette bir ilişki bulunduğu ($r=0,34$; $p=0,00 <0,05$) görülmektedir. Ulaşılan durum; öğrencilerin matematiğin algılanan yararları yükseldikçe öz yeterlik düzeyinin de zayıf kuvvette artması beklenir.

Öğrencilerin genel tutum seviyesi ile toplam öz yeterlik seviyesi arasında pozitif yönde orta kuvvette bir ilişki ($r=0,51$; $p=0,00 <0,05$) bulunmaktadır. Ulaşılan durum; öğrencilerin genel tutum düzeyi yükseldikçe genel öz yeterlik düzeyinin de orta kuvvette artması beklenmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Ortaokul altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki öz yeterlik ve tutum düzeylerini incelemek üzere yapılan araştırma sonucunda ulaşılan verilere göre öğrencilerin, matematik dersine ilişkin genel tutum düzeylerinin ve matematik dersi genel öz yeterlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinin matematik dersi öz yeterlik algı düzeyleri ve matematiğe yönelik tutumları okul farklılığına, sınıf düzeyine, cinsiyete göre araştırılmıştır. Bu çalışmada, altıncı ve yedinci sınıf öğrencileri arasındaki anlamlılık durumu incelenmiş ve sınıf düzeyinde istatistiksel bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin sınıf düzeyi artmasına rağmen matematiğe karşı tutumları veya öz yeterlilikleri farklılaşmamıştır. Norman (1977) araştırmasında 2, 6, 8, 9, ve 10. sınıf öğrencilerinin sınıf seviyesi arttıkça, matematiğe karşı tutumlarında düşüş olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak bizim çalışmamızda altıncı ve yedinci sınıf arasında azalma görülmektedir. Sınıf düzeylerinde sabit bir tutum görülmektedir.

Her iki ölçekte de araştırma sonucunda cinsiyete bağlı anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür. Cinsiyetin matematiğe yönelik tutum ve öz yeterlik algılarına etkisine dair ulaşılan sonuçlar araştırmadan araştırmaya değişiklik göstermektedir. Alan yazın tarandığında yapılan bazı araştırmalarda kız öğrencilerden yana pozitif anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Akkoyunlu, 2003; Ma ve Kishor, 1997). Bunun yanı sıra alan yazında erkek öğrencilerden yana pozitif anlamlı farklılıklar da bulunmaktadır (Meehan, 2007; Uysal, 2007). Bazı araştırmalarda ise cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Blaszczynski ve James, 2001; Orhun, 1998). Bu çalışmada tutum ve öz yeterlik ölçeklerinden kızlar ve erkekler arasında anlamlı fark bulunmaması daha önceki araştırmalarda cinsiyet açısından tutarlı sonuçların elde edilmemesi ile örtüşmektedir. Son olarak okul değişkenine göre analiz yapıldığında ise üç farklı okul arasındaki farklılıklar istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Araştırmada yer alan okullar arasında anlamlı olmayan bu farklılıklar, aynı ilçede yer alan bu okullardaki öğrencilerin tutum ve öz yeterliklerinin farklılaşmadığını göstermektedir.

Araştırma sonucu ulaşılan verilere göre ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumları ile öz yeterlikleri arasında pozitif yönlü orta seviyede istatistiksel açıdan anlamlı olan ilişkiye ulaşılmıştır. Bu sonuçtan matematik dersine olumlu tutum besleyen öğrencilerin öz yeterliklerinin de iyi düzeyde olduğu çıkarılabilir. Yani öğrenci kendisini matematik dersinde yetenekli hissettiğinde, derse karşı olumlu bir tutuma da sahip olması beklenir. Alan yazın tarandığında ise bu konuda yapılan araştırmalarda matematiğe yönelik tutum ve öz yeterlik arasında pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı ilişkiye ulaşılmıştır (Hackett ve Betz, 1989; Nicolaidou ve Philippou, 2003; Yağmur, 2012; Çavdar, 2019; Karaşan, 2019). Alan yazında bu çalışmanın bulgularını destekleyen çalışmalar bulunduğu gibi bulgular ile benzerlik bulunmayan çalışmalar da bulunabilir. Bulunan farklılıklar çalışmanın nitel veya nicel olmasından, evreninden ve örneklemeden kaynaklanıyor olabilir.

Yapılan bu araştırma sonuçlarından yola çıkılarak, ortaokul matematik öğretmenlerine, öğrencilerinin matematiği daha fazla sevmeleri ve matematiğe karşı tutumlarının olumlu hale gelebilmesi için; öğrencilerinin öz yeterliklerini arttırmaları onlara kendilerini gerçekleştirmek inancını vermeye yönelik çalışmalar yapmaları önerilir. İlgili düzeydeki öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarının artması öğrencilerde öz yeterliklerinin de artmasını sağlayacaktır tersi durum için de bu geçerlidir yani öğrencilerin öz yeterliklerini arttırmak onların matematiğe karşı daha olumlu tutum sergilemelerini doğurur. Böyle bir durumda bu iki duyuşsal özelliğin birbirini kuvvetlendirdiği düşünüldüğünde ortaokul matematik öğretmenlerinin, öğrencilerin tutum ve öz yeterlik düzeylerini arttırmak için çalışmalar yapmaları önerilir.

Bu araştırma ile farklı duyuşsal özellikler de incelenip ilgili öğrencilerin düzeyleri ve bu duyuşsal özellikler arasındaki ilişki bulunabilir. Daha fazla öğrenciye ulaşılıp çalışmanın güvenilirliği ve ortaokul

düzeyindeki beşinci sınıf ile sekizinci sınıf öğrencileri de dahil edilerek sınıf düzeyleri arttırılabilir. Veri toplanan öğrenci grubunun matematik başarıları da göz önüne alınarak daha fazla çıkarımda bulunulabilir.

KAYNAKLAR

- Akgün, L. (2002). *Matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme faktörleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Akkoyunlu, A. (2003). *Ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin seçtikleri alanlara göre, öğrenme alanları ve ders çalışma stratejileri, matematik dersine yönelik tutumları ve akademik başarıları üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ankara Üniversitesi Fen Fakültesi Matematik Bölümü (t.y.) Giriş sayfası. Erişim Adresi <http://mathematics.science.ankara.edu.tr/egitim/> bu adrese 31 Aralık 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Altun, M. (2001). *İlköğretim ikinci kademedeki (6, 7 ve 8. sınıflarda) matematik öğretimi*. İstanbul: Alfa.
- Aypay, A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baki, A. (2019). *Matematik öğretme bilgisi*. Pegem Akademi.
- Bandura, A. and Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.3.586>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*, New York: Freeman.
- Blaszczynski, C. and James, M. L. (2001). *CPA, CMA accounting students' attitudes toward mathematics*. Los Angeles: California State University.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji sözlüğü* (2. Basım). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson Education.
- Çavdar, D. (2019). *Matematik dersinde akademik başarı, öz yeterlik ve matematik dersine yönelik tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Erktin, E. (1993). *The Relationship between math anxiety, attitude toward mathematics and classroom environment*. 14. International Conference of Stress and Anxiety Research Society (STAR), Cairo, Egypt, April 5-7.
- Erol, E. (1989). *Prevalence and correlates of math anxiety in Turkish high school students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N., and Hyun, H. (2015). *How to design and evaluate research in education*. NY: McGraw Hill.
- Hackett, G. and Betz, N. E. (1989). An exploration of the mathematics self efficacy/ mathematics performance correspondence. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20(3), 261-273. https://www.jstor.org/stable/749515?casa_token=XTxaiycYwboAAAAA%3AcAOni8V2L38ItM2qFJKhLsIqXlAcjhnsKNEhBWoVRdhgIP3_iLyFjM08pcRuETaFGzU8dvfowjtiEYxt6N4bc9Z6hTF5Xto5qTYOncHnavzeojzERpFb&seq=1#metadata_info_tab_contents
- Karaşan, S. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin soyut düşünme becerileri, öz yeterlilik algıları ve matematiğe karşı tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kline, R. B (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Koğ, O. (2012). *Görselleştirme yaklaşımı ile yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Ma, X. (1997). Reciprocal relationships between attitude toward mathematics and achievement in mathematics. *The Journal of Educational Research*, 90(4), 221-229.
- Ma, X. and Kishor, N. (1997). Assessing the relationship between attitude toward mathematics and achievement in mathematics: A meta-analysis. *Journal for Research in Mathematics*, 28(1), 26-47. https://www.jstor.org/stable/749662?casa_token=ueTnOm2vqvcAAAAA%3AHRh4kSTyd3BZ1Bv9CpABYQILSysU6kcsqvUVAfoI7_OorgVlc-m3m2AFJT2udF5ditgQ9cVVY73L79srkGnxRhPJknlso0C7smUzjRxRE7aijpG52U&seq=1#meta_data_info_tab_contents
- Meehan, J. M. (2007). *The role of gifted third, fourth and fifth grade students' gender on mathematics achievement, self-efficacy, and attitude*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Walden University School of Education, Maryland.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- Nazlıççek, N. ve Erkin, E. (2002). *İlköğretim öğretmenleri için kısaltılmış matematik tutum ölçeği*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Kitapçığı (16-18 Eylül 2002), 860-865, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Nicolaidou, M. and Philippou, G. (2003) Attitudes towards mathematics, self-efficacy and achievement in problem solving. M. A. Mariotti (Ed), *European Research in Mathematics Education III*, 1-11.
- Norman, R. D. (1977). Sex differences in attitudes toward arithmetic mathematics from early elementary school to collage levels. *Journal of Psychology*, 97(1), 247-256. doi:10.1080/00223980.1977.9923970
- Orhun, N. (1998). Anadolu Üniversitesi Fen Fakültesi Matematik Bölümü 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin matematik benlik kavramları, matematiğe yönelik tutumları, matematik yeteneklerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırılması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 49-54. <http://acikerisim.deu.edu.tr:8080/xmlui/handle/20.500.12397/498>
- Özkeleş Çağlayan, S. (2010). *Lise 1. sınıf öğrencilerinin geometri dersine yönelik özyeterlik algısı ve tutumunun geometri dersi akademik başarısını yordama gücü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Öztuncay, S. F. (2005). *İlköğretim 6. sınıflarda problem çömede standartların uygulanmasının öğrencilerin matematik başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578. DOI: 10.3102/00346543066004543.
- Peker, M. ve Mirasyedioğlu, Ş. (2003). Lise 2. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarıları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 157-166. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11129/133100>
- Petty, R. E. and Cacioppo, J. T. (1981). *Attitudes and persuasion: Classic and contemporary approaches*. Dubuque: Wm. C. Brown.
- Reyes, L. H. (1984). Affective variables and mathematics education. *The Elementary School Journal*, 84, 558-580.
- Tocci, C. and Engelhard, G. (1991). Achievement, parental support, and gender differences in attitudes toward mathematics. *Journal of Educational Research*, 84(5), 280-286. <https://doi.org/10.1080/00220671.1991.10886028>
- Umay, A. (2002). İlköğretim matematik öğretmenliği programının matematiğe karşı öz yeterlik algısına etkisi. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara.
- Uysal, O. (2007). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik dersine yönelik problem çözme becerileri, kaygıları ve tutumları arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Investigation of Middle School Students' Attitudes towards Mathematics and Self-Efficacy Perception Levels

Extended Abstract:

Students' attitude towards mathematics lesson; liking the mathematics lesson, the desire to participate in the lesson, being interested in the lesson, and their positive or negative opinions about the necessity of the math lesson. The fact that students act by being aware of their own attitude level towards mathematics lesson has an important place in mathematics learning. Bandura (1997) defined the concept of self-efficacy within his Social-Cognitive Theory. According to this definition of Bandura, self-efficacy is an individual's self-confidence to increase his learning and behavior to a sufficient level. Self-efficacy is a student's belief in himself, that student can learn and succeed. The effect of students' attitude and self-efficacy perception levels on mathematics learning is an important research topic. Problem statement of the study is that "Is there a statistically significant difference of attitudes and self-efficacy level of middle school students in mathematics lessons with respect to gender, grade level and the school which they are studying? Statistically significant differentiation situation is the problem situation. Besides, whether there is a significant relationship between middle school students' attitude levels towards mathematics lesson and self-efficacy perception levels in mathematics lesson is the subresearch problem. The aim of the study is that within the scope of this research, the attitude levels of the middle school students and the level of perception of mathematics self-efficacy are analyzed.

Within the scope of this research, survey model, one of the quantitative research techniques, was preferred. Survey research designs are a quantitative research procedure in which researchers apply tools such as scales, questionnaires, tests and surveys to define the attitudes, views, behaviors, or characteristics of the universe (Creswell, 2012; Fraenkel, Wallen and Hyun, 2015). The target universe of this research is middle school students studying in a city, and the accessible universe is the 6th and 7th grade students studying in city in 2019-2020. It was carried out on a total of 185 students who study 101 in A Middle School, 36 in B Middle Schools and 48 in C Middle Schools within the city. In this study, two scales were used as data collection tools. Attitude Scale prepared by Nazlıççek and Erkin (2002) and Self-Efficacy Scale developed by Umay (2002) and modified by Öztuncay (2005) were used. The data obtained from the scales were analyzed with the SPSS program. Normality test, t-test, ANOVA, Pearson Correlation Coefficient tests were used in the solution of the data obtained. The values reached because of the research were interpreted considering the significance level of $p = 0.05$.

In the research, the self-efficacy perception levels and attitudes of mathematics lesson of mathematics students were investigated according to school differences, grade level, and gender. In this study, it was examined whether there was a significant mean difference between the 6th and 7th grade students and no statistically significant mean difference was found at the grade level. As a result of the research in both scales, there was no significant mean difference depending on the gender. When analyzed according to the schools, some statistically insignificant mean differences were observed between the three different schools. These differences, which are not significant among the schools in the study, show that the attitudes and self-efficacy of the students in these schools in the same district do not differ. According to the data obtained from the research, a moderate statistically significant relationship was found between the attitudes of middle school students towards mathematics and their academic self-efficacy in a positive direction. From this result, it can be concluded that students who have a positive attitude towards mathematics lessons have good self-efficacy.

Based on the results of this research, to make middle school mathematics teachers' students love mathematics more and their attitude towards mathematics positive. It is recommended that students do studies to increase their self-efficacy. This is also the case for the opposite situation, meaning increasing students' self-efficacy allows them to take a more positive attitude towards mathematics. Considering that these two affective characteristics reinforce each other in such a situation, it is recommended that middle school mathematics teachers conduct activities and activities to increase students' attitudes and self-efficacy levels.

In the research, the self-efficacy perception levels and attitudes of mathematics lesson of mathematics students were investigated according to school differences, grade level, and gender. In this study, it was examined whether there was a significant mean difference between the 6th and 7th grade students and

no statistically significant mean difference was found at the grade level. As a result of the research in both scales, there was no significant mean difference depending on the gender. When analyzed according to the schools, some statistically insignificant differences were observed between the three different schools. These differences, which are not significant among the schools in the study, show that the attitudes and self-efficacy of the students in these schools in the same district do not differ. According to the data obtained from the research, a moderate statistically significant relationship was found between the attitudes of middle school students towards mathematics and their academic self-efficacy in a positive direction. From this result, it can be concluded that students who have a positive attitude towards mathematics lessons have good self-efficacy.

Based on the results of this research, to make middle school mathematics teachers' students love mathematics more and their attitude towards mathematics positive. It is recommended that students do studies to increase their self-efficacy. This is also the case for the opposite situation, meaning increasing students' self-efficacy allows them to take a more positive attitude towards mathematics. Considering that these two affective characteristics reinforce each other in such a situation, it is recommended that middle school mathematics teachers conduct activities and activities to increase students' attitudes and self-efficacy levels.

Key Words: *Attitude Toward Mathematics, Self-Efficacy, Mathematics, Middle School, Gender, Grade Level, School.*



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.816068

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2021, 40(1), 403-422

Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Öyküleyici Metinlerin Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırma Bağlamında İncelenmesi

Emine SUR¹

Makalenin Geliş Tarihi: 27.09.2020

Yayına Kabul Tarihi: 11.06.2021

Online Yayınlanma Tarihi: 30.06.2021

Bu çalışmanın amacı Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinlerin eleştirel düşünme becerisi kazandırma bağlamında ne kadar yeterli olduğunu incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ortaokullarda okutulan Türkçe ders kitapları, çalışmanın örneklemini ise bu ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinler oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yeterli sayıda eleştirel düşünme becerisi alt kategorinin yer aldığı; 6. Sınıf MEB Yayınları ve EKOYAY Yayınlarına ait Türkçe Ders Kitaplarının aynı sınıf düzeyi olmasına karşın eleştirel düşünme alt kategorileri ve eleştirel düşünme yoğunluk puanlarının farklı olduğu; 7. sınıf Türkçe ders kitaplarının eleştirel düşünme alt kategori ve yoğunluk puanlarının birbiri ile uyumlu olduğu ve ders kitaplarında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için yeterli sayıda kategorinin yer aldığı görülmektedir. Ancak 8. sınıf Türkçe Ders Kitabı (MEB) incelendiğinde öyküleyici metinlerde az sayıda eleştirel düşünme becerisi alt kategorisinin yer aldığı ve öyküleyici metinlerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirme noktasında son derece yetersiz olduğu görülmüştür. Sonuç olarak bu çalışmada 5,6,7. sınıf düzeylerindeki ders kitaplarında yeterli sayıda eleştirel düşünme becerisi alt kategorisinin yer aldığı, 8. sınıf Türkçe ders kitabında ise bazı eksikliklerin bulunduğu görülmektedir. 5,6,7,8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinlerde genelleme yapma eğiliminden uzak durma, yargılarını erteleme, yansız olma, ön bilgilerini kullanma eleştirel düşünme alt kategorilerine yeterli kadar yer verilmemiştir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe Ders kitabı, Öyküleyici metinler, Eleştirel düşünme becerisi

GİRİŞ

Bilim ve teknikteki ilerlemeler dünyayı önceki yüzyıllara göre bambaşka düzene sahip yepyeni bir yapıya dönüştürmüştür ve artan hızla bu dönüşüm devam etmektedir. Değişimin getirdiği yenilikler elbette insan yaşamını pek çok yönden kolaylaştırmış; iletişim imkânları, ulaşım araçları ve son teknoloji ile üretilen elektronik gereçler sayesinde toplumlar önceki yüzyıla göre daha rahat yaşam olanağına kavuşmuştur. Ancak teknolojinin olumsuz etkilerinin insanoğluna yansması yeniliklerin getirdiği rahat yaşam olanağının karmaşa ve zorlukların gölgesinde kalmasına neden olmuştur. Akıllı telefonlar her an sınırsız bilgiye ulaşma fırsatı sunarken yalan yanlış haberlerle kafaları

¹ Dr, MEB, eminesur30@gmail.com, 0000 0002 7361-6389:

Bu makale 12. Dünya Dili Türkçe Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Sur, E. (2021). Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinlerin eleştirel düşünme becerisi kazandırma bağlamında incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 403-422. DOI: 10.7822/omuefd.816068

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2021, 40(1), 403-422.

karıştırılabilmekte, gerçekleri çarpıtıp milyonları kendi istekleri doğrultusunda yönlendirebilmektedir. Medya araçlarının taraflı yayınları zihinleri bulandırmakta; bireylerin düşüncelerini, neredeyse aldıkları ya da alacakları bütün kararları etkilemeye çalışmaktadır. İnsanların önemli bir kısmının kendi düşünmelerinden sorumlu olmaması; çevrelerindeki insanlardan ya da medya araçlarındaki düşüncelerden bilinçsizce etkilenmeleri (Tittle, 2011: 9) bu yönlendirmeyi en üst seviyeye çıkarmaktadır. Zayıf düşünceler kaçınılmaz olarak sorunlara, zaman ve enerji kaybına, hayal kırıklığına neden olmaktadır (Paul ve Elder, 2002: 7). Ancak bilinçli düşünürler bu etkiden uzak kalarak zihinsel yaşamlarını kontrol edip zayıf düşüncenin olumsuzluklarından uzak kalmayı başarırlar. John Dewey zihinsel özgürlüğe sahip olmayan insanları heves veya duruma köleler olarak nitelendirmektedir (Ruggiero, 2012: 22).

Bilgi çağının yarattığı değişime uyum sağlamak ve zorlukların üstesinden gelerek kölelikten kurtulmak; problem çözme, araştırma yapabilme, öğrenmeyi öğrenme, işbirliği ile çalışma, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerine sahip olmaya bağlıdır (Certel vd., 2011). Üst düzey düşünme becerileri içerisinde yer alan eleştirel düşünme diğer düşünme becerileri ile kıyaslandığında daha ileri, mükemmel ve kusursuz düşünme şeklidir. Nitelikliyi bilgiyi niteliksizden, doğruyu yanlıştan ayırt etmek için kullanılacak en kolay ve zahmetsiz yoldur (Schreglmann, 2016: 4). Düşünmenin ileri hâli olarak da adlandırılan analitik düşünme insanın kendi düşüncesinin güçlü ve zayıf yanlarını tanımasına, zayıf yanlarını iyileştirerek düşüncesini yeniden yapılandırmasına olanak sağlar (Judge vd., 2009: 2). Doğru kararların alınması, sorunlara akılcı çözümlerin üretilmesi analitik düşünme becerilerinin aktif kullanılmasına bağlıdır. Eleştirel düşünme bilgi çağında lüks değil, ihmal edilmez bir gereksinimdir (Ay ve Akgöl, 2008: 65).

Türk eğitim sisteminin en önemli amacı gençleri bilgi çağının gerektirdiği yeterliliklerle donatmak ve onları hayata hazırlamaktır. Eğitim sisteminin parçasını oluşturan bütün dersler öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek şekilde inşa edilmiştir. Ancak Türkçe derslerinin düşünme becerilerini geliştirmede ayrı bir yeri olduğu düşünülmektedir. Çünkü dil ve düşünce birbiri ile iç içe geçmiş kavramlardır. Birindeki gelişme diğerini olumlu yönde etkilemektedir, tam tersi durumda ise yani birinde aksaklık yaşandığında diğerinin gelişimi sekteye uğramaktadır. Eleştirel düşünmeyi öğrenmek bireyin bilgi birikimini artırmasını, mantıksız düşüncelerden uzaklaşmasını, sebep-sonuç ilişkisini kavramasını, özgür düşünebilmesini, okunan metne ya da söylenen söze farklı açılardan bakmasını sağlamaktadır (Özden, 2014: 162; Sur, 2020).

Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanan 2006 ve sonrasındaki Türkçe Dersi Öğretim Programlarının misyonu, genel ve özel amaçları, kazanımları yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenen ve bunları alışkanlık hâline getiren bireyler yetiştirmektir (TDÖP, 2006; TDÖP, 2015; MEB, 2017; TDÖP, 2018). Türkçe dersi öğretim programı kazanımları üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek şekilde inşa edilmiştir. Programda belirlenen hedeflere ve kazanımlara ulaşmada kullanılacak en etkili ve somut araçlar ise ders kitaplarıdır. 2012 yılında yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı ve Ders Araçları Yönetmeliği'ne göre ders kitapları; ilgili eğitim ve öğretim programlarında yer alan kazanım ve açıklamalar doğrultusunda, dersin öğrenilmesini kolaylaştıran, öğrencilere yardımcı olacak çeşitli örnek, alıştırmalar, işlenen ünitelerle ilgili internet adresleri, okuma kaynakları ve diğer etkinlikleri kapsayan, yaprakları ayrı ayrı da kullanılabilen basılı/PDF formatında eserlerdir. Yalınkılıç (2014: 3) ders kitabını öğretim programlarındaki derslerin içeriğine ilişkin bilgileri öğrencilerin kullanımına sunan, onlara pekiştirme, sınava hazırlanma ve kendi öğrenme hızına bağlı olarak uygun çalışma olanağı sağlayan bir öğretim aracı olarak değerlendirmektedir. Ders kitabı öğretim programının kazanım ve amaçlarına uygun olarak hazırlanmış derse ilişkin konuları ve bilgileri içeren tüm öğrencilerin edinebildiği en yaygın ve vazgeçilmez eğitim-öğretim aracıdır. Türkçe dersleri, ders kitabında yer alan metinler üzerinden işlenmektedir.

Türkçe derslerinin işlenişinde ders kitaplarının çok mühim bir yeri vardır. Özbay (2002: 37) yapmış olduğu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin derslerini büyük oranda (% 94,44) ders kitabına bağlı kalarak işlediklerini ortaya koymuştur (Bağcı ve Ünal, 2013: 13). Türkçe derslerinin merkezinde ders kitapları yer almaktadır. Ders kitaplarında yer alan metinlerin ders işleniş sürecinde oldukça önemli bir yeri bulunmaktadır. Çünkü metinler ve metinlere bağlı olarak hazırlanan etkinliklerle dersler yürütülmektedir. Metin başı ve sonu kapalı yapı oluşturan dilsel göstergelerin art arda geldiği anlamlı bir yapıdır (Günay, 2007: 55). Beaugrande ve Dressler'e (1981) göre metinler betimleyici, öyküleyici ve tartışmacı metinler olmak üzere üç başlık altında toplanmaktadır (Akbaba, 2020:31). Aktaş'a (2000) göre öyküleyici metinler bir başlangıç ile sonuç arasında dikkatlere sunulan metin parçalarıdır. Bu metin parçaları vaka (olay), bakış açısı ve anlatıcı, zaman, mekân ve şahıs kadrosu gibi unsurlardan oluşur (Kurnaz ve Akaydın, 2015:144).

Öyküleyici metinler, günlük hayatta yaşanmış ya da yaşanabilecek olayların şahıs, mekân ve zaman unsurları da belirtilerek bir anlatıcı tarafından okuyucuya aktarılmasıdır. Çocukların okudukları eserlerdeki kahramanlarla özdeşim kurdukları göz önüne alındığında (Karagül ve İnce Samur, 2017: 339) analitik düşünen kahramanların öğrencilerin bilişsel gelişimini olumlu yönde etkileyeceği muhakkaktır. Bu nedenle diğer metin türlerinde olduğu gibi öyküleyici metin seçiminde çok dikkatli davranılmalıdır. Ders kitaplarında yer alan metinlerin öğrencilerin düşünme, anlama, sorgulama becerilerini geliştirecek nitelikteki eserlerden seçilmesi öğrencilerin eleştirel düşünürler olarak yetiştirilmelerine katkıda bulunacaktır.

Literatür incelendiğinde ders kitaplarındaki kelime hazinesi (Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010), metinlerin çocuğa görelilik ilkesine uygunluğu (Çakır, 2013), okunabilirlik düzeyleri, metin türleri (Baş, 2003), etkinliklerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirme yeterliliğine ilişkin (Lüle Mert, 2017) araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalarda ders kitaplarına yönelik birçok eksikliğe rastlanmıştır. Yağmur (2009) ders kitaplarındaki metinlerin basit kurgular içermesi, öğrencilerin dünya görüşünü zenginleştirmekten ve onların bilişsel gelişimini destekler nitelikte olmaktan uzak olmasının, tek tip metinlerin tercih edilmesi ve metne dayalı etkinliklerin alt düzey bilişsel süreçlere karşılık gelmesinin ders kitapları ile ilgili sıkıntılar olduğunu ifade etmektedir (Özgen Tuncer, 2010). Çakır (2013) yaptığı araştırmada metin seçiminde seviyenin, gelişim ve çocuk bakışının göz ardı edildiğini bu nedenle ders kitaplarında yer alan öykülerin çocuğa görelilik ilkesini taşımadığını söylemektedir. Lüle Mert (2017) yaptığı araştırmada 8. sınıf ders kitaplarında yer alan etkinliklerin basit düzeyde olduğu; sınıflandırma, sıralama, kıyaslama, gözlem, akıl yürütme, anımsama, yorumlama, çözümlenme gibi becerilerin gelişimine yönelik etkinlik örneklerine yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır. İncelenen ders ve çalışma kitabında eleştirel düşünme becerisinin gelişimini sağlayacak etkinliklere %40 oranında yer verilmiştir. Bu araştırmada ise Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinlerin niteliği ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmedeki etkisi incelenecektir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Türkçe dersi öğretimi için kullanılan ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinlerin eleştirel düşünme becerisini edindirme bağlamında yeterli olup olmadığını Kanmaz (2019) tarafından belirlenen kriterler doğrultusunda incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda (Anıttepe Yayıncılık) yer alan öyküleyici metinler öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırma bağlamında yeterli düzeyde midir?
2. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda (MEB) yer alan öyküleyici metinler öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırma bağlamında yeterli düzeyde midir?

3. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda (EKOYAY Yayınları) yer alan öyküleyici metinler öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırma bağlamında yeterli düzeyde midir?
4. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu MEB Yayınları Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı'nda (1) yer alan öyküleyici metinler öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırma bağlamında yeterli düzeyde midir?
5. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu MEB Yayınları Türkçe Ders Kitabı'nda (2) yer alan öyküleyici metinler öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırma bağlamında yeterli düzeyde midir?
6. 7. Sınıf Özgün Yayınları Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan öyküleyici metinler öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırma bağlamında yeterli düzeyde midir?
7. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda (MEB) yer alan öyküleyici metinler öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırma bağlamında yeterli düzeyde midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinlerin eleştirel düşünme becerisini kazandırmadaki işlevi değerlendirilecektir. Bu nedenle çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelenmesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelenmesi, araştırılmak istenen olay, nesne veya durumlar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenerek irdelenmesini kapsayan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 187). Ayrıca doküman analizinde var olan bir olay, nesne ya da durumlar kendi koşulları içerisinde olduğu gibi ortaya konularak tanımlanır. Doküman analizinde temel amaç, gözlemlenen ya da incelenen olay ya da olguları değiştirilmeden ve etkilemeden belirtmektir (Karasar, 2009: 77-78).

Bu çalışmanın örnekleminde yer alan ders kitaplarına yönelik bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1.

Araştırmada incelenen Türkçe ders kitapları

Sınıf	Kitap Adı	Yayınevi Adı	Öyküleyici Metin Sayısı
5.	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 5	Anıttepe Yayıncılık	12
6.	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı	MEB	9
6.	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6.Sınıf Ders Kitabı	EKOYAY	10
7.	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı (1)	MEB	12
7.	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7 (2)	MEB	14

7.	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7. Sınıf	ÖZGÜN	11
8.	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 8	MEB	11

Tablo 1’de görüldüğü gibi, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda Türkçe dersi öğretimi için kullanılan 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları araştırmanın veri kaynağını oluşturmaktadır. Ortaokullarda kullanılan Türkçe ders kitaplarının hepsinde sekiz tema yer alırken her bir temada dört tane zorunlu, bir tane de serbest okuma metni olmak üzere toplam beş okuma metni yer almaktadır. Her kitapta yer alan toplam kırk okuma metni araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Bu çalışmada metinlerdeki alt kategorilerin yorumlanmasında sıklık ve yüzde hesaplamaları kullanılmıştır. Metinlerin uzunluklarının farklı olması, ders kitaplarında farklı sayılarda öyküleyici metin yer alması bulgu sayısı yorumlama farklılıklarına yol açacağı düşüncesiyle metinlerin yoğunluk puanları da hesaplanmıştır. Yoğunluk puanlarının hesaplanmasında Karaman-Kepeneci ve Aslan (2013: 187) tarafından uygulanan yöntem örnek alınmıştır. Her bir ders kitabı için kategori yüzdesi ve kategori yoğunluk puanı:

Kategori % = (Kategori Sıklığı/ Tüm Kategorilerin Toplam Sıklığı) x 100

Kategori Yoğunluk Puanı= Kategori Sıklığı/ Yaklaşık sözcük sayısı

formüllerine göre elde edilmiştir. Yoğunluk puanı hesaplanırken çıkan sayıların çok küçük olması yorumlamayı güçleştireceğinden tüm kategorilere ait yoğunluk puanı 10.000 ile çarpılmıştır. Elde edilen istatistiksel veriler ışığında bulgular yorumlanmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinlerin eleştirel düşünme becerisine katkısının incelendiği bu çalışmada verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. İçerik çözümlenmesi sözel, yazılı ve diğer malzemelerin içerdiği iletiyi, anlam ve dilbilgisi açısından nesnel ve dizgesel olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla sosyal gerçeği araştıran bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001: 22).

Bu çalışmada Kanmaz’ın (2019) “Eleştirel Düşünme Becerisi Edindirme Bağlamında Çocuk ve Gençlik Kitaplarının İncelenmesi” adlı doktora çalışmasında eleştirel düşünme becerisine yönelik oluşturduğu alt kategorilerden hareketle Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinler incelenmiştir. İnceleme öncesinde Kanmaz’dan (2019) kriterleri ders kitaplarına uygulama hususunda gerekli izin alınmıştır. Ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinler aşağıda yer alan alt kategorilere göre incelenmiştir:

1. karakterlerin “açık olma” sı,
2. karakterlerin “düşünmeden eyleme geçmeme” si,
3. karakterlerin “sabırlı olma” sı, (engeller karşısında yılmaması)
4. karakterlerin “ön bilgileri kullanma” sı,
5. karakterlerin “derinlemesine soru sorma” sı,
6. karakterlerin “anamlı benzerlik ve farklılıkları fark etme” si,
7. karakterlerin “çelişkileri fark etme” si,

8. karakterlerin “genelleme yapma eğiliminden uzak durma” sı,
9. karakterlerin “bağımsız düşünme” si / “sayılıtları inceleme” si,
10. karakterlerin “kendilerini ve kendi çalışmalarını denetleme” si,
11. karakterlerin “yansız olma” sı (zihinsel alçakgönüllülük, zihinsel yüreklilik, zihinsel eşduyum),
12. karakterlerin “yargılarını erteleme” si,
13. karakterlerin “doğru çıkarımlarda bulunma” sıdır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlilik: Bu çalışmada Kanmaz’ın (2019: 51) eleştirel düşünme becerisi ve çocuk edebiyatına ilişkin geniş bir araştırma yaparak hazırladığı alt kategoriler kullanılmıştır. Araştırmanın geçerliliğini sağlamak amacıyla öyküleyici metinler ayrıntılı olarak irdelenmiş ve eleştirel düşünme alt kategorisine giren bütün bölümler kodlanarak kaydedilmiştir.

Güvenilirlik: Araştırmanın iç güvenilirliğini sağlamak için belirlenen alt kategorilerin metinlerde ne sıklıkta ele alındığına ilişkin kayıtlar tutulmuştur. İçerik çözümlemesi konusunda deneyimli olan diğer alan uzmanı ve araştırmacı tarafından 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda yer alan “Şahin Bey” metni ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Elde edilen bulguların güvenilirliğini hesaplamada Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Miles ve Huberman (1994) Güvenirlik Formülü: $Güvenirlik = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$

Alan uzmanı ve araştırmacı tarafından yapılan değerlendirmenin tutarlılık oranı %84 olarak belirlenmiştir. Araştırmanın güvenilirliği için kodlayıcılar arasında en az .70’lik bir tutarlılık oranı gerekmektedir (Baltacı, 2017: 8). Bu durumda araştırmanın güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

BULGULAR

Y Bu çalışma kapsamında incelenen Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerde yer alan eleştirel düşünme becerisinin alt kategorilerinin sıklık (f), yüzde (%) ve çoktan aza doğru yoğunluk puanlarının (YP) dağılımı belirlenmiştir.

5. Sınıf Anıttepe Yayınları Türkçe Ders Kitabı’nın eleştirel düşünme becerisi alt kategori bulguları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

5. sınıf Anıttepe Yayınları Türkçe Ders Kitabı’nda eleştirel düşünme becerisi alt kategorilerine ilişkin bulgular

Alt Kategoriler	f	%	YP
Açık Olma	33	37,07	53,88
Sabırlı olma	15	16,85	24,49
Doğru çıkarımlarda bulunabilme	11	12,35	17,96
Anlamli benzerlik ve farklılıkları ayırt etme	6	6,74	9,79
Çelişkileri fark etme	6	6,74	9,79
Bağımsız düşünme/sayıtları inceleme	6	6,74	9,79
Düşünmeden eyleme geçmeme	4	4,49	6,53

Derinlemesine soru sorma	3	3,37	4,89
Yansız olma	2	2,24	3,26
Ön bilgilerini kullanma	1	1,12	1,63
Yargılarını erteleme	1	1,12	1,63
Kendini ve kendi çalışmalarını denetleme	1	1,12	1,63
Genelleme yapma eğiliminden uzak durma	0	0	0
Toplam	89	100	143,77

Tablo 2’de görüldüğü gibi, 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda (Anıttepe Yayıncılık) yer alan on iki öyküleyici metin incelendiğinde eleştirel düşünme becerisi kategorilerinden toplam 89 tane yer aldığı görülmektedir. Açık olma (%37,07), sabırlı olma (%16,85), doğru çıkarımda bulunma (%12,35) 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda en çok yer alan; genelleme yapma eğiliminden uzak durma (%0), ön bilgilerini kullanma (%1,12), kendini ve kendi çalışmalarını denetleme (%1,12), yargılarını erteleme (%1,12) en az yer alan eleştirel düşünme alt kategorileridir.

Aşağıda 5. Sınıf Anıttepe Yayınları Türkçe Ders Kitabı’nda eleştirel düşünme becerisine ilişkin alt kategorilerden örnekler verilmiştir:

Nihayet balonlara ulaşmıştı. Bir süre onları izledi. Sonra dikkatlice balonları ağacın dikenlerinden koruyarak dallara dolanmış ipleri çözüp baloncuya uzattı. Sadece bir balon, diğerlerinden ayrılıp biraz daha yukarı çıkmış ve dalların arasında sıkışıp kalmıştı. Çocuk onu da kurtarmaya çalışsa biliyordu ki ağacın dikenleri balonu patlatacaktı. İster istemez ağaçtan aşağı indi, ayakkabılarını giyip adamın kendisine vereceği balonu heyecanla beklemeye başladı. (*Düşünmeden Eyleme Geçmeme*)

Furkan’ın ayakları ağrıyordu yürümekten. Elindeki kâğıda baktı, toplam beş imza alabilmişti. Niye anlamıyorlardı? Yoksa kendisi mi anlatamıyordu? (*Açık Olma*)

Haberlerin altındaki yazıda Sinan Bey’in adı geçiyordu. Furkan hemen arkadaşlarını aradı. Sinan Bey’in televizyonda haber müdürü olduğunu söyledi. Demek ki onun için televizyoncular buradaydı. (*Doğru Çıkarımda Bulunma*)

“Söylesene dostum.” der: “Ben böyle günlerdir aç gezerken nasıl oluyor da sen bu kadar tumbul, besili kalabiliyorsun?” (*Benzerlik ve Farlılıkları Fark Etme*)

6. sınıf MEB Yayınları Türkçe Ders Kitabı’nın eleştirel düşünme becerisi alt kategori bulguları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

6. Sınıf MEB Yayınları Türkçe Ders Kitabı’nda eleştirel düşünme becerisi alt kategorilerine ilişkin bulgular

Alt Kategoriler	f	%	YP
Açık Olma	27	36,98	67,41
Doğru çıkarımlarda bulunabilme	11	15,06	27,46

Bağımsız düşünme/sayıtları inceleme	10	13,69	24,96
Çelişkileri fark etme	6	8,21	14,98
Anlamli benzerlik ve farklılıkları ayırt etme	5	6,84	12,48
Derinlemesine soru sorma	4	5,47	9,98
Düşünmeden eyleme geçmeme	4	5,47	9,98
Sabırlı olma	2	2,73	4,99
Yansız olma	2	2,73	4,99
Kendini ve kendi çalışmalarını denetleme	1	1,36	2,49
Yargılarını erteleme	1	1,36	2,49
Genelleme yapma eğiliminden uzak durma	0	0	0
Ön bilgilerini kullanma	0	0	0
Toplam	73	100	182,21

Tablo 3'te görüldüğü gibi, 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda (MEB) dokuz öyküleyici metin incelendiğinde eleştirel düşünme becerisi kategorilerinden toplam 73 tane yer aldığı görülmektedir. Açık olma (%36,98), doğru çıkarımda bulunma (%15,06), bağımsız düşünme (%13,69) 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda en çok yer alan; ön bilgilerini kullanma (%0), genelleme yapma eğiliminden uzak durma (%0), yargılarını erteleme (%1,36) ve kendini, kendi çalışmalarını denetleme (%1,36) en az yer alan eleştirel düşünme alt kategorileridir.

Aşağıda 6. Sınıf MEB yayınları Türkçe ders kitabında eleştirel düşünme becerisine ilişkin alt kategorilerden örnekler verilmiştir:

Kırlarda, yeşilin cümbüşünde tatlı tatlı esen rüzgârların kokusu, kitaplığımın aracılığıyla yüzüme, kulağıma, saçlarıma dolanırdı. O kadar zamandan sonra şu iki üç gündür hiç de öyle değil yansıyanlar. Şimdi sanki "cennet" ülke değil de "cehennem" yeri oluvermiş benim canım kitaplığım. (*Benzerlik ve Farklılıkları Ayırt Etme*)

At bakıcısı, padişahın kendisine sırrını açmasının büyük bir nimet olduğunu biliyordu. (*Doğru Çıkarımda Bulunma*)

Kardeşimin kıskançlığı beni korkutuyor. Saltanatıma göz dikmiş olmalı. Benim için kötü niyet besliyor. Onun hile ve tuzaklarından emin olmam lazım. Ancak senin gibi güvenilir dostların yardımıyla onun hilelerinden korunabilirim. (*Açık Olma*)

Aman efendim! Ben size sadık kaldım. Sizin iyiliğinizi düşündüğüm için olan biteni hemen size söyledim. Sizin tarafınızı seçtim. Yaptıklarımın karşılığı bu muydu, deyince çiçeği burnunda padişah şu cevabı verdi: – Sen kardeşimin sana emanet ettiği sırları bana bildirdin. Aynen bunun gibi benim sırlarımı da başkalarına açıklamayacağını nereden bileceğim? (*Yansız olma*)

6. sınıf EKOYAY Yayınları Türkçe Ders Kitabı'nın eleştirel düşünme becerisi alt kategori bulguları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

6. Sınıf EKOYAY Yayınları Türkçe Ders Kitabı'nda eleştirel düşünme becerisi alt kategorilerine ilişkin bulgular

Alt Kategoriler	f	%	YP
Açık olma	29	30,85	41,34
Anlamli benzerlik ve farklılıkları ayırt etme	22	23,40	31,36
Bağımsız düşünme/sayıtları inceleme	11	11,70	15,68
Doğru çıkarımlarda bulunabilme	8	8,51	11,40
Çelişkileri fark etme	6	6,38	8,55
Derinlemesine soru sorma	4	4,25	5,70
Düşünmeden eyleme geçmeme	4	4,25	5,70
Sabırlı olma	4	4,25	5,70
Ön bilgilerini kullanma	2	2,12	2,85
Yansız olma	2	2,12	2,85
Yargılarını erteleme	1	1,06	1,42
Kendini ve kendi çalışmalarını denetleme	1	1,06	1,42
Genelleme yapma eğiliminden uzak durma	0	0	0
Toplam	94	100	133,45

Tablo 4'te görüldüğü gibi, 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda (EKOYAY) yer alan on öyküleyici metin incelendiğinde eleştirel düşünme becerisi kategorilerinden toplam 94 tane yer aldığı görülmektedir. Açık olma (%30,85), anlamli benzerlik ve farklılıkları ayırt etme (%23,40), bağımsız düşünme (%11,70) 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda en çok yer alan; genelleme yapma eğiliminden uzak durma (%0), kendini ve kendi çalışmalarını denetleme (%1,06), yargılarını erteleme (%1,06) en az yer alan eleştirel düşünme alt kategorileridir.

Aşağıda EKOYAY yayınları 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda eleştirel düşünme becerisine ilişkin alt kategorilerden örnekler verilmiştir:

“Şimdi çocuklar...” diyerek söze başladı öğretmenimiz. “Bence bu sınıfta haksız olan yok. (Yansız Olma)

Örneğin, ben bir süre Almanya'da kaldığım için biliyorum. Almanya, hem sanayi alanında gelişmiş bir ülkedir hem de topraklarının tamamı ormanlarla, yeşil alanlarla kaplıdır. Kentleşme dersiniz, o da ileri bir düzeydedir. Zaten bu gerçeği hepimiz biliyorsunuz. Ama Almanya ve onun gibi gelişmiş ülkelerde

bir ağacın küçücük bir dalını bile koparamazsınız. Kentleri tertemizdir. Çok geniş parkları, bakımlı ormanları vardır. Öte yandan, çok gelişmiş sanayi dalları vardır. (*Ön Bilgilerini Kullanma*)

Dostum, ben de pek çokları gibi seni; tembel, uyuşuk, işe yaramaz, keyfine düşkün ve gürültücü bir kimse olarak biliyordum. Ama kabahat bütün bütün bende değil! (*Açık olma*)

Kuşkusuz okul evden daha eğlenceliydi. (*Benzerlik ve Farklılıkları Ayırt Etme*)

'Onu nasıl aradım bilerseniz?.. Karşımda ne görsem 'o' dedim, geçip gitmedim asla. Tahminimi binlerce hayal aldatsa, binlerce serap gözümü yanıtsa da azmimde gevşeklik göstermedim. Bir an bile ümidimi yitirmedim... (*Sabırlı Olma*)

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu MEB Yayınları Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı'nın (1) eleştirel düşünme becerisi alt kategori bulguları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu MEB Yayınları Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı (1) eleştirel düşünme becerisi alt kategorilerine ilişkin bulgular

Alt Kategoriler	f	%	YP
Açık olma	30	31,57	32,82
Anlamli benzerlik ve farklılıkları ayırt etme	24	25,26	26,25
Çelişkileri fark etme	7	7,36	7,65
Doğru çıkarımlarda bulunabilme	7	7,36	7,65
Bağımsız düşünme/sayıltıları inceleme	6	6,31	6,56
Düşünmeden eyleme geçmeme	5	5,26	5,47
Sabırlı olma	5	5,26	5,47
Derinlemesine Soru Sorma	4	4,21	4,37
Kendini ve kendi çalışmalarını denetleme	3	3,15	3,28
Yansız olma	2	2,10	2,18
Ön bilgilerini kullanma	1	1,05	1,09
Yargılarını erteleme	1	1,05	1,09
Genelleme yapma eğiliminden uzak durma	0	0	0
Toplam	95	100	103,88

Tablo 5'te görüldüğü gibi, 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda (MEB-1) eleştirel düşünme becerisi kategorilerinden toplam 95 tane yer aldığı görülmektedir. Açık olma (%31,57), anlamlı benzerlik ve

farklılıkları ayırt etme (%25,26), çelişkileri fark etme (%7,36) ve doğru çıkarımlarda bulunabilme (%7,36) 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda en çok yer alan; genelleme yapma eğiliminden uzak durma (%0), yargılarını erteleme (%1,05), ön bilgilerini kullanma (%1,05) en az yer alan eleştirel düşünme alt kategorileridir.

Aşağıda MEB yayınları 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda eleştirel düşünme becerisine ilişkin alt kategorilerden örnekler verilmiştir:

...kesin alıcı görünmemek, kitapçıyı şımartmamak amacıyla: – Dağınık bir eser... Acaba tamam mı değil mi? Yazarı da Kâşgarlı adlı bir adammuş... Kimdir, necidir, belli değil... Sarı çizmeli Mehmet Ağa... Ama ne de olsa bir eserdir... Encümen on lira teklif etmiş, ben de on beş lira veririm... der. (Düşünmeden Eyleme Geçmeme)

“Size üç soru sormaya geldim bilge münzevi: Doğru zamanda doğru işi yapmayı nasıl öğrenirim? En çok kime ihtiyacım var yani en çok hangi insanlara önem vermeliyim? Ve ilgilenmem gereken en önemli işler nelerdir?” dedi. (Derinlemesine Soru Sorma)

Vücudumu kastım ve sol ayağımı üçüncü kez attım. Harfin bir tarafını çizdim. Diğer tarafının yarısını da çizdim. Sonra tebeşir kırılmış ve şaşkına dönmüş bir hâlde kalakalmıştım. Onu atmak ve vazgeçmek istedim. Derken annemin elini omzumda hissettim. Bir kez daha denedim. (Sabırlı Olma)

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu MEB Yayınları Ders Kitabı'nın (2) 7 eleştirel düşünme becerisi alt kategori bulguları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu MEB Yayınları Türkçe Ders Kitabı (2) 7 eleştirel düşünme becerisi alt kategorilerine ilişkin bulgular

Alt Kategoriler	f	%	YP
Açık olma	37	35,57	38,12
Anlamli benzerlik ve farklılıkları ayırt etme	22	21,15	22,66
Doğru çıkarımlarda bulunabilme	10	9,61	10,30
Çelişkileri fark etme	9	8,65	9,27
Derinlemesine soru sorma	7	6,73	7,21
Sabırlı olma	7	6,73	7,21
Bağımsız düşünme/sayıtları inceleme	4	3,84	4,12
Kendini ve kendi çalışmalarını denetleme	3	2,88	3,09
Düşünmeden eyleme geçmeme	2	1,92	2,06
Yansız olma	1	0,96	1,03
Ön bilgilerini kullanma	1	0,96	1,03

Yargılarını erteleme	1	0,96	1,03
Genelleme yapma eğiliminden uzak durma	0	0	0
Toplam	104	100	107.13

Tablo 6’da görüldüğü gibi, 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda (MEB-2) eleştirel düşünme becerisi kategorilerinden 104 tane yer aldığı görülmektedir. Açık olma (%35,57), anlamlı benzerlik ve farklılıkları ayırt etme (%21,15), bağımsız düşünme (%9,61) 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda en çok yer alan; genelleme yapma eğiliminden uzak durma (%0), yargılarını erteleme (%0,96), ön bilgilerini kullanma (%0,96), yansız olma (%0,96) en az yer alan eleştirel düşünme alt kategorileridir.

Aşağıda MEB yayınları 7. sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda eleştirel düşünme becerisine ilişkin alt kategorilerden örnekler verilmiştir:

“Ben çalışıyorum ya! Anana da işsizlik sigortasından üç beş kuruş verirler elbet. Şimdilik geçiniriz. Belki ilerde ona başka bir iş bulunur.” (Sabırlı Olma)

Önemli değil efendim. Ne fark eder. Ha benim kocam ha başkasının... Vatan hizmeti değil mi? (Yansız Olma)

İki öğretmen kapıda durmuşlar, hayretle bana bakıyorlardı. Önden bana doğru yürüyen müdürümüz sert bir sesle bağırıp duruyordu. O an hiçbir şey duymuyordum. (Açık Olma)

Aradan geçen zaman zarfında orman iyice büyüyüp gelişmiş, civarda yeni yeni binalar inşa edilmiş; eski, terk edilmiş köy orta hâlli ve capcanlı bir kasabaya dönüşmüştü. (Benzerlik ve Farklılıkları Ayırt Etme)

7. sınıf Özgün Yayınları Türkçe Ders Kitabı’nın eleştirel düşünme becerisi alt kategori bulguları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

7. Sınıf Özgün Yayınları Türkçe Ders Kitabı’nda eleştirel düşünme becerisi alt kategorilerine ilişkin bulgular

Alt Kategoriler	f	%	YP
Açık olma	36	40,44	58,13
Anlamlı benzerlik ve farklılıkları ayırt etme	11	12,35	17,76
Sabırlı olma	10	11,23	16,14
Doğru çıkarımlarda bulunabilme	5	5,61	8,07
Bağımsız düşünme/sayıtları inceleme	4	4,49	6,45
Derinlemesine soru sorma	4	4,49	6,45
Yansız olma	3	3,37	4,84
Çelişkileri fark etme	3	3,37	4,84

Ön bilgilerini kullanma	3	3,37	4,84
Yargılarını erteleme	3	3,37	4,84
Kendini ve kendi çalışmalarını denetleme	3	3,37	4,84
Genelleme yapma eğiliminden uzak durma	2	2,24	3,22
Düşünmeden eyleme geçmeme	2	2,24	3,22
Toplam	89	100	143,64

Tablo 7’de görüldüğü gibi, 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda (Özgün Yayınları) eleştirel düşünme becerisi alt kategorilerinden toplam 89 tane yer aldığı görülmektedir. Açık olma (%40,44), anlamlı benzerlik ve farklılıkları ayırt etme (%12,35), sabırlı olma (%11,23) 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda en çok yer alan; düşünmeden eyleme geçmeme (%2,24), genelleme yapma eğiliminden uzak durma (%2,24), kendini ve kendi çalışmalarını denetleme (%3,37) en az yer alan eleştirel düşünme alt kategorileridir.

Aşağıda Özgün yayınlarına ait 7. sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda eleştirel düşünme becerisine ilişkin alt kategorilerden örnekler verilmiştir:

Bu kavga Romalı esirlerin arslanla dövüşmesinden şu itibarla farklı idi ki Romalı esir arslana bir çeyrek saat içinde yeniliyordu. Mustafa ejderhayı bir sene içinde, bazen ümitsizlikten bazen ümitten yeniyordu (*Benzerlik ve Farklılıkları Ayırt Etme*).

Omuzları, tırnakları, ayakları, göğsü, sırtı, bütün kuvveti ile dayanır; onu yener, yıkardı. Kazma iş görmediği zaman yumruğu, yumruğu yetmediği zaman parmakları, parmakları kalın geldiği zaman tırnakları ile toprağı tırmalardı. (*Sabırlı Olma*)

Ama yapamıyordum çünkü okuyamıyordum. Tek bildiğim Jim’in (Cim) bunu yapabildiği idi, Tony (Toni) de yapabiliyordu, Mona (Mona) ve Peter (Pitir) da. Sanırım kiskanıyordum. (*Açık Olma*)

Yavaş ve sıkıntılı bir sürecin sonunda annemle alfabenin üzerinden geçtim ve tüm harfleri iyice öğrendim. (*Kendini ve Kendi Çalışmalarını Denetleme*)

8. sınıf MEB Yayınları Türkçe Ders Kitabı’nın eleştirel düşünme becerisi alt kategori bulguları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

8. Sınıf MEB Yayınları Türkçe Ders Kitabı’nda eleştirel düşünme becerisi alt kategorilerine ilişkin bulgular

Alt Kategoriler	f	%	YP
Açık olma	35	54,68	45,55
Derinlemesine soru sorma	7	10,93	9,11
Sabırlı olma	5	7,81	6,50
Bağımsız düşünme/sayıtları inceleme	5	7,81	6,50
Doğru çıkarımlarda bulunabilme	4	6,25	5,20

Anlamli benzerlik ve farklılıkları ayırt etme	4	6,25	5,20
Yansız olma	2	3,12	2,60
Yargılarını erteleme	1	1,56	1,30
Düşünmeden eyleme geçmeme	1	1,56	1,30
Ön bilgilerini kullanma	0	0	0
Kendini ve kendi çalışmalarını denetleme	0	0	0
Genelleme yapma eğiliminden uzak durma	0	0	0
Çelişkileri fark etme	0	0	0
Toplam	64	100	83,26

Tablo 8’de görüldüğü gibi, 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda (MEB) eleştirel düşünme becerisi alt kategorilerinden toplam 64 tane yer aldığı görülmektedir. Açık olma (%54,68), derinlemesine soru sorma (%10,93), sabırlı olma (%7,81), bağımsız düşünme (%7,81) 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda en çok yer alan; genelleme yapma eğiliminden uzak durma (%0), çelişkileri fark etme (%0), ön bilgilerini kullanma (%0), kendini ve kendi çalışmalarını denetleme (%0) en az yer alan eleştirel düşünme alt kategorileridir.

Aşağıda MEB yayınları 8. sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda eleştirel düşünme becerisine ilişkin alt kategorilerden örnekler verilmiştir:

Bana öyle geldi ki bu zafer arasında bütün Salihli’deki kadınların kimi sevgili bir vücudu, hepsi yerini yurdunu hatta karnını doyurabilmek güvenini kaybettikleri için arada alınlarından uçan siyah endişe gölgesi Hatice Nine’de yoktu. *(Benzerlik ve Farklılıkları Ayırt Etme)*

Karnım doymuyordu ki... Çok kalabalıktı. Üç sofraya kurulurdu; biri dedem ve emmilerime, biri büyük gelinlerle ebeme, biri de küçük gelinlerle onların çocuklarına. Sofrada azıcık başını çevirsen önündeki ekmeğe kaybolur. Ekmeğe katık ettiğin ne ki zaten; çökelek, turşu, soğan, bulursan pekmez... *(Açık Olma)*

...Robinson Crusoe’yi (Robinson Kuruze) okumuşumdur herhâlde, unuttum gitti. Onun zoruyla mavi boyaların üstünde bir garip ada ismi okuyunca hülyaya daldığımı sanmıyorum. Romanlar yüzünden adaları sevdiğimi pek ummuyorum ama belki de o yüzdendir. *(Bağımsız Düşünme)*

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinlerin eleştirel düşünme becerisi edindirme bağlamında ne kadar yeterli olduğunu inceleyen bu çalışmadan elde edilen ilk bulguya göre 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda yer alan metinlerde toplam 89 tane eleştirel düşünme becerisi alt kategorisi yer almaktadır. Bu sonuçtan hareketle 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda yeterli sayıda eleştirel düşünme becerisi alt kategorisinin yer aldığını söylemek mümkündür ancak alt kategorilerin bir kısmı ya çok az sayıda yer almakta ya da hiç yer almamaktadır. Açık olma, sabırlı olma, doğru çıkarımda bulunma ders kitabında en çok yer alan; genelleme yapma eğiliminden uzak durma, kendini ve kendi çalışmalarını denetleme, yargılarını erteleme ise en az yer alan alt boyutlardır. Yansız olma ve derinlemesine soru sorma 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda yeterli sayıda yer almayan diğer alt boyutlardır.

6. Sınıf MEB yayınları ve EKOYAY yayınlarına ait Türkçe Ders Kitapları incelendiğinde aynı sınıf düzeyi olmasına karşın eleştirel düşünme alt kategorileri ve eleştirel düşünme yoğunluk puanlarının farklı olduğu görülmektedir. MEB yayınlarına ait ders kitabında eleştirel düşünme alt kategorisi 73, eleştirel düşünme yoğunluk puanı 183; EKOYAY yayınlarına ait ders kitabında eleştirel düşünme alt kategorisi 94, eleştirel düşünme yoğunluk puanı 133 olarak hesaplanmıştır. MEB yayınlarına ait Türkçe ders kitabında eleştirel düşünme alt kategorisi daha azken yoğunluk puanı daha yüksek tutulmuştur. Buradan hareketle eleştirel düşünme becerisi kazandırma bağlamında iki ders kitabı arasında denge bulunduğunu söylemek mümkündür. Bu da 6. Sınıf Türkçe Ders Kitapları için olumlu bir durumdur. Her iki yayınevine ait ders kitaplarında en çok ve en az yer alan eleştirel düşünme alt kategorileri benzerlik göstermektedir. 6. Sınıf Türkçe ders kitaplarında *açık olma, bağımsız düşünme/sayıltıları inceleme kategorilerine ait yeterli sayıda örnek yer alırken; sabırlı olma, yansız olma, kendini ve kendi çalışmalarını denetleme, yargılarını erteleme, genelleme yapma eğiliminden uzak durma ve ön bilgilerini kullanma* kategorilerine çok az sayıda yer verilmiştir. Alt kategorilerin dağılımında 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda olduğu gibi adaletli davranılmamıştır.

7. sınıf MEB yayınlarına ve Özgün yayınlarına ait Türkçe ders kitapları incelendiğinde eleştirel düşünme alt kategorileri ve eleştirel düşünme yoğunluk puanlarının farklı olduğu görülmektedir. MEB (1) yayınlarının eleştirel düşünme alt kategori puanı 95, eleştirel düşünme yoğunluk puanı 103; MEB (2) yayınlarına ait ders kitabının eleştirel düşünme alt kategori puanı 104, eleştirel düşünme yoğunluk puanı 107; Özgün yayınlarına ait Türkçe ders kitabının eleştirel düşünme alt kategori puanı 89, eleştirel düşünme yoğunluk puanı 143 olarak hesaplanmıştır. Eleştirel düşünme alt kategori puanı ve eleştirel düşünme yoğunluk puanları bakımından incelendiğinde MEB yayınlarının birbiriyle ancak Özgün yayınlarının yoğunluk puanının daha yüksek olduğu görülmektedir. Üç ders kitabında da öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için yeterli sayıda örnek yer almaktadır. Ancak *genelleme yapma eğiliminden uzak durma, yargılarını erteleme, ön bilgilerini kullanma, kendini ve kendi çalışmalarını denetleme, yansız olma* eleştirel düşünme alt kategorilerine az sayıda yer verilmiştir.

8. Sınıf MEB yayınlarına ait Türkçe ders kitabı incelendiğinde eleştirel düşünme alt kategori puanı 64, eleştirel düşünme yoğunluk puanı 83 olarak hesaplanmıştır. 5,6,7. sınıf ders kitapları ile karşılaştırıldığında 8. Sınıf Ders Kitabı'nın (MEB) eleştirel düşünme alt kategori ve yoğunluk puanının çok daha az olduğu görülmektedir. Yaşla birlikte öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği göz önüne alındığında (Ay ve Akgöl, 2008: 73; Tozduman Yaralı, 2019) 8. sınıf ders kitaplarında yer alan metinlerin daha fazla eleştirel düşünme alt kategorisine sahip olması beklenmektedir. Ancak beklenenin aksine 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan öyküleyici metinler öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek niteliğe sahip değildir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın en önemli hedefi bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan bireyler yetiştirmektir (TDÖP, 2019: 3). Oysaki 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan öyküleyici metinler öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek niteliğe sahip değildir. Önceki sınıf düzeylerinde olduğu gibi 8. Sınıf Ders Kitabı'nda *ön bilgilerini kullanma, kendini ve kendi çalışmalarını denetleme, genelleme yapma eğiliminden uzak durma, çelişkileri fark etme* alt kategorilerine yer verilmemiştir. Bu da ders kitaplarına ait bir diğer önemli eksikliklerdir. Lüle Mert (2017) 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan etkinlikleri incelediği araştırmasında en sık rastlanan durumun, öğrencilerin okudukları metinde açıkça belirtilmeyen düşünce ve görüşleri belirlemesine olanak veren etkinlik ve alıştırmalar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bu bulgusu diğer çalışmanın bulgusuyla örtüşmektedir. Temizkan ve Zeyfi (2014: 163) ders kitaplarındaki metinleri incelediği çalışmada benzer bulguya ulaşmış, ders kitaplarında eleştirel düşünmenin alt becerilerine ilişkin ifadelerin orantılı olarak dağılmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Türkçe ders kitaplarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kazandırmadaki rolünün incelendiği bu çalışmada elde edilen bulgular Kanmaz'ın (2019) ulaştığı araştırma bulgularıyla kıyaslandığında ders kitaplarında yeterli sayıda eleştirel düşünme becerisi alt kategorisinin yer aldığını söylemek mümkündür. Ancak genelleme yapma eğiliminden uzak durma, yargılarını erteleme, yansız olma, ön bilgilerini kullanma gibi alt kategorilere yer verilmemesi ders kitaplarında yer alan önemli eksikliklerdendir. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı ise öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme noktasında hem yeteri kadar alt kategoriye yer verilmemesi hem de kategori dağılımında adaletli davranılmamasıyla son derece yetersizdir. Yapılan araştırmalar öğrencilerin eleştirel düşünme becerisinin düşük düzeyde, geliştirilmesi gereken bir beceri alanı olduğunu göstermektedir (Sur, 2020). Öğrencilerin iyi birer eleştirel düşünür olarak yetiştirilmelerinde okullarda verilecek eğitim son derece önemlidir. Ders kitaplarının örgün eğitim kurumlarının en vazgeçilmez araç-gereci olduğu göz önünde bulundurulduğunda nitelikli ders kitaplarının öğrencilerin analitik düşünme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin Türkçe dersinin temelini oluşturması metin seçiminde titiz davranılmasını zorunlu hâle getirmektedir. Ancak çalışmadan çıkarılan sonuç özellikle 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan öyküleyici metinlerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme noktasında yetersiz olduğu yönündedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçtan hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Türkçe ders kitapları hazırlanırken öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirecek nitelikte metinlere yer verilmelidir.
- Ders kitaplarına seçilen metinlerde eleştirel düşünme alt kategorilerinin tamamını kapsayacak örneklere yer verilmelidir.
- Eleştirel düşünme becerisinin yaşla birlikte geliştiği göz önüne alınarak sınıf seviyesi yükseldikçe ders kitaplarındaki metinlerde daha fazla eleştirel düşünme alt kategorisinin yer almasına özen gösterilmelidir.

KAYNAKLAR

- Akbaba, R. S. (2020). *Yaratıcı yazma çalışmalarının öyküleyici metin yazma becerisine ve ileri okuma farkındalığına etkisi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Ağın H., Hülya, K., Hüseyin, K., Ali; Tarakçı, R.ve Üstün, E. (2018). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 5. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- Akgül, A., Demirel, N. Gürcan, E., Karadaş, D., Karahan, İ. ve Uysal, A. (2018). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7. sınıf ders kitabı. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- Ay, Ş. ve Akgöl, H. (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(2), 65-75.
- Bağcı, H. ve Ünal, Y. (2013). İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 12-28.
- Balcı, A. (2016). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler. Ankara: Pegem Akademi.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde miles-huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3(1), 1- 15.
- Baş, B. (2013). 6. Sınıf Türkçe ders kitaplarında metin türleri üzerine bir inceleme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 257-265.

- Certel, Z., Çatıkkaş, F., ve Yalçınkaya, M. (2011). Beden eğitimi öğretmen adaylarının duygusal zekâ ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 13(1), 74-81.
- Ceylan, S., Duru, K., Erkek, G. ve Pastutmaz, M. (2018). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- Çakır, P. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin çocuğa görelilik ilkesi açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(1), 1171-1180.
- Erkal, H. ve Erkal, M. (2019). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7. Sınıf. Ankara: Özgün Yayınları.
- Ertürk, N., Keleş, S. ve Külünk, D. (2018). Ortaokul ve İmam hatip Ortaokulu 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- Eselioğlu, H., Set, S. ve Yücel, A. (2019). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8. Ders Kitabı. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- Günay, V. D. (2007). Metin bilgisi. İstanbul: Multilingual.
- Judge, B., Jones, P. ve McCreery, E. (2009). Critical thinking skills for education students. Cornwall: TJ International Ltd.
- Kanmaz, F. E. (2019). *Eleştirel düşünme becerisi edindirme bağlamında çocuk ve gençlik kitaplarının incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadağ, Ö. ve Kurudayıoğlu, M. (2010). 2005 Türkçe Programı'na göre hazırlanmış ilköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarının kelime hazinesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 7(13), 423-436.
- Karagül, S. ve İnce Samur, A.Ö. (2017). Ortaokullarda Türkçe ders kitaplarında yer alan öykülerdeki karakter özelliklerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 2(5), 336-352.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, B. (2018). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7 ders kitabı. Ankara: Dersdestek Yayıncılık.
- Kurnaz, H. ve Akaydın, Ş. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgilendirici ve öyküleyici metinleri özetleme becerileri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 41-56.
- Lüle Mert, E. (2017). Efficiency of developing metacognitive skills of 8th grade turkish text and work books. *International Journal of Language Academy*, 5(3), 293-305.
- MEB (2015). Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB
- MEB (2017a). Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: MEB.
- MEB (2018). Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: MEB.
- MEB (2019). Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: MEB.

- Özbay, M. (2002). Öğretmen görüşlerine göre Ankara merkez okullarının Türkçe öğretimi. Ankara: Öncü Kitapevi.
- Özgen Tuncer, Ç. (2010). Türkçe dersinde üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *CİTO Eğitim: Kuram ve Uygulama*, Temmuz-Eylül 2010, 34-50.
- Paul, R. W. ve Elder L. (2002). Critical thinking tools for taking charge of your professional and personal life. Financial Times Prentice Hall.
- Ruggiero, V. R. (2012). Beyond feelings a guide to critical thinking. McGraw-Hill Companies: New York.
- Schreglmann, S. (2016). *Konu temelli eleştirel düşünme öğretimi özelliğine sahip eğitsel arayüz ile desteklenmiş eğitim yazılımının akademik başarı, eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine olan etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sur, E. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri ile anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Temizkan, M. ve Zeyfi, R. (2014). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin eleştirel ve yaratıcı düşünme açısından incelenmesi. *Düşünce Dünyasında Türkiz Siyaset ve Kültür Dergisi*, 5(29), 133-164.
- Tittle, Peg (2011). Critical an appeal to reason thinking. NewYork: Madison Avenue
- Tozduman Yaralı, K. (2009). Gelişimsel açıdan eleştirel düşünme ve çocuklarda eleştirel düşünmenin desteklenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (PAU Journal of Education)*, 48, 1-26.
- Yağmur, K. (2009). Türkçe ders kitapları üst düzey bilişsel becerilerin gelişimini ne oranda sağlamaktadır?. *Cito Eğitim Kuram ve Uygulama Dergisi*, 5, 19-34.
- Yalınkılıç, K. (2018). Bir öğretim aracı olarak ders kitabı. H. Ülper (Ed.), Türkçe ders kitabı çözümlenmeleri (2. Baskı) (ss. 3-23). Ankara: Pegem Akademi.

Analysis of Narrative Texts in Turkish Textbooks in the Context of Gaining Critical Thinking Skills

Extended Abstract:

Advances in science and technology have changed the world incredibly fast and societies have got the opportunity to live much more comfortably than in previous centuries. However, while technology offers a modern life, it has also brought many complexities and difficulties. People's potential to overcome these difficulties depends on having high-level thinking skills, especially critical thinking. The most important aim of the Turkish education system, which aims to equip the youth with the competencies required by the information age and to prepare them for life, is to allow young people to acquire critical thinking skills. All the lessons that are a part of the education system are developed to broaden students' higher-order thinking skills. However, Turkish lessons have a special place in improving thinking skills as language and thought are two intertwined concepts. An improvement in one affects the other positively, on the contrary, when there is a problem in one of them, the improvement of the other is interrupted. Outcomes of Turkish lesson teaching program are determined to develop high-level thinking skills. Textbooks are the most effective and concrete tools that can be used to achieve the goals and gains determined in the program. Turkish lessons are given through the texts in the textbooks and the activities created from these texts. Therefore, texts should be selected very carefully. Selecting the texts in the textbooks from the works that develop thinking, understanding and questioning skills of the students will contribute to the training of students as critical thinkers. This study aims to examine whether the narrative texts in the textbooks used for teaching Turkish lessons in state secondary schools in the 2019-2020 academic year are sufficient in terms of making students acquire critical thinking skills in line with the criteria determined by Kanmaz (2019).

In this study, the narrative texts in Turkish textbooks were examined based on the subcategories which Kanmaz (2019) developed for critical thinking skill in her doctoral study titled "*An investigation of children's and young adult books in the context of critical thinking skills acquisition*". The study used document analysis method, one of the qualitative research methods. Data of the study were collected from 5th, 6th, 7th and 8th grade Turkish textbooks used in Turkish lessons in secondary schools affiliated to the Ministry of National Education (MoNE) in the 2019-2020 academic year. The sample of the study consisted of 12 narrative texts in the 5th Grade Turkish Textbook (Anittepe Publications), nine in the 6th Grade Turkish Textbook (MoNE publications), 10 in the 6th Grade Turkish Textbook (EKOYAY Publications), 12 in the 7th Grade Turkish Textbook (MoNE Publications), 14 in the Turkish Textbook 7 (MoNE Publications), 11 in the 7th grade Turkish Textbook (Özgün Publications), and 12 in the Turkish Textbook 8 (MoNE Publications). Publications, 11 in the 7th grade Turkish Textbook (Özgün Publications), and 12 in the Turkish Textbook 8 (MoNE Publications). The narrative texts were examined in detail and all the sections in the critical thinking subcategory were coded and recorded in order to ensure the validity of the study.

This study, which examined the role of Turkish textbooks in providing students with critical thinking skills, found that there was a sufficient number of critical thinking skills subcategories in the textbooks. Clarity, distinguishing meaningful similarities and differences, and perseverance subcategories were found to have been included sufficiently; however, exclusion of other subcategories such as avoidance of tendency to generalize, postponing decisions, being unbiased and using prior knowledge is among the important deficiencies of the textbooks. The 8th grade Turkish textbook is extremely insufficient in terms of developing students' critical thinking skills, not only because it does not include enough subcategories, but also the categories are unfairly distributed. Considering that textbooks are the most indispensable tools-materials of formal education institutions, qualified textbooks will contribute to the

development of students' analytical thinking skills. The texts in the Turkish textbooks form the basis of the Turkish course, which makes it necessary to be meticulous in selecting these texts. However, the study indicates that especially the 8th grade Turkish textbook is insufficient in developing students' critical thinking skills.

Key Words: *Turkish textbook, narrative texts, critical thinking skills.*



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.883909

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2021, 40(1), 423-440

Yumuşak Güç Göstergesi: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Metinleri

Ramazan ŞİMŞEK¹

Makalenin Geliş Tarihi: 10.02.2021

Yayına Kabul Tarihi: 11.06.2021

Online Yayınlanma Tarihi: 30.06.2021

Eğitim bilgi, beceri ve fikir kazandırma faaliyeti olarak değerlendirilen bir süreçtir. Bilgi ve beceri özelinde fikir kavramının içeriğini resmi otoriteler, kural koyucular ya da “devlet” olarak ifade edebileceğimiz organize mekanizmalar şekillendirmektedir. Bu şekillendirme sürecinde mensup olunan anlam değer dünyasını daha geniş kitlelere aktarabilme ve anlatabilme; olası olumsuz durumları için önlemler ihdas etme; sistemi yeniden üretmek kitleleri şekillendirme gibi gayeler öne çıkmaktadır. Yabancı dil eğitimi de bu çok faktörlü sürecin en önemli öğeleri arasında yer almaktadır. Batı özelinde köklü devletler kendi ana dillerini teolojik, pedagojik ve emperyalist gerekçelerle farklı coğrafyalarda asırlardır öğretme faaliyeti içindedir. Bu faaliyetler uluslararası literatürde “güç” türlerinden, bir grup ya da bireyi herhangi bir zorlama ve dayatma olmadan bir çıkarım ya da fikre ikna etme çabası olarak değerlendirilen “yumuşak güç” faaliyeti şeklinde değerlendirilmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi de binlerce yıllık geçmişe sahip olmasına rağmen bütçe, insan kaynağı gibi faktörler neticesinde ancak 2000’li yıllardan sonra iome kazanmıştır. Bu durumda 2000’li yıllardan sonra Orta Asya ve Ortadoğu coğrafyasında demografik ve politik aksiyonların kitleleri farklı coğrafyalara yönlendirmesi de etkili olmuştur. Bu çerçevede Türkiye son 20 yılda eğitim, kültür faaliyetlerini dolayısıyla yumuşak gücüne yönelik faaliyetleri artırmış; uluslararası anlamda en fazla dış temsilcilik açan 5. ülke konumuna gelmiştir. Ayrıca köklü bir tarihsel hafızaya sahip olan Türkiye Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı ve Türkoloji kürsüleri aracılığı ve uluslararası rekabetin de etkisiyle eğitim faaliyetleri yürütmüş; Türkçenin öğretimini incelemiştir. Ülke içinde de üniversiteler bünyesinde yer alan TÖMER kurumları aracılığı ile süreç perçinlenmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kazandığı bu iome ile yurt içi ve yurtdışında Türkçeye olan ilgi artmış; aynı grafikte bu alanda kullanılan materyallerin de sayısı artmıştır. Araştırma kapsamında incelenen ders materyallerinde Batı odaklı değer, etkinlik ve fikirler açık ve örtük olarak eleştirilmiş; hedef dili öğrenen bireylerde Türkiye ve Türkiye’nin sahip olduğu değerler açısından olumlu semalar oluşturulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okuma Metinleri, Yabancı dil eğitimi, Yumuşak güç, Türkçe öğretimi, Ders kitabı

¹ Öğr. Gör. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, ramazansimsek@nevsehir.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8295-8903

Şimşek, R. (2021). Yumuşak Güç Göstergesi: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Metinleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 403-422. DOI: 10.7822/omuefd.883909

GİRİŞ

Dil toplumların anlam değer dünyasını şekillendiren, bildirişim sürecinde semantik ve yapısal fonksiyonları yerine getiren araçtır. Dil, insanlar tarafından kullanılan, sınırlı miktarda seslerle, sınırsız sayıda cümleler üretmeye imkân sağlayan bir düzenektir (Ungan, 2013). İnsanların duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini sağlayarak toplumların oluşması ve medeniyet kurmasında önemli bir rol üstlenen dil (Banguoğlu, 2015: 10) temel iletişim aracı olarak öne çıkmaktadır.

Bir toplumu gelişigüzel bir insan yığını olmaktan çıkarıp uluslaşmasını sağlayan ana dili (Özdemir, 1983: 21), “İnsanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinçaltına inen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil” (Korkmaz, 1992: 8) iletişim ve bildirişim sürecine devingen bir özellik kazandırmaktadır.

Ana dili bireyin içinde bulunduğu toplum, kültür ve çevre ile kurduğu iletişimin kalitesini doğrudan etkilemektedir. Ancak değişen ve dönüşen dünyada siyasi, ekonomik, politik gerekçelerle yabancı dil eğitimi de aynı derecede önemini artırmıştır. Bu bağlamda küreselleşen dünyanın gelişimine ihtiyaçları çerçevesinde yabancı dil eğitimine yapılan yatırım artmış; bu alan ayrı bir sektör haline gelmiştir.

Yabancı dil, “belirli bir ülkedeki veya bölgedeki halkın büyük bölümünün ana dili olmayan, okullarda eğitim aracı olarak kullanılmayan ve yönetimde, medyada iletişim işleri ile geniş bir biçimde yer almayan dildir” (Richards, 2002: 206; Akt. Durmuş, 2013: 16). Barın (1992: 6), yabancı dil öğrenme sürecini şunlarla gerekçelendirmiştir: eğitim, dil politikaları, farklı kültürleri tanıma, ticaret, turizm.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi(YDTÖ) 11. asra kadar uzanmakta olup (Erdem, 2009) resmi belgeler ışığında bu sürecin Kaşgarlı Mahmut’un Divanü Lugati’t-Türk isimli eseriyle başladığı kabul edilmektedir. 21. yüzyılda ise Türkiye’nin içinde bulunduğu Ortadoğu coğrafyasında gelişen toplumsal, siyasal olaylar kitlesel göçleri tetiklemiş; gelen göç kitleleri ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi büyük bir ivme kazanmıştır. Göç, sığınma gibi faktörler dışında Türkiye’nin Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı üzerinden izlediği politikayla lisans, lisansüstü düzeylerde burslu öğrenci kabul edilmiştir. YÖK verilerine göre ülkemizde şuan aktif 200 binden fazla lisans ve lisansüstü öğrenci bulunmaktadır.

Tüm bu faktörlerin bileşkesi olarak hitap edilen kitlenin milyonları aşmasıyla eğitim, öğrenim, adaptasyon ihtiyacı açığa çıkmış; yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecin lokomotifi haline gelmiştir. Dil eğitimi aracılığıyla kültür şoku gibi travmaların yaşanmaması adına sürecin sosyolojik boyutu da öne çıkmaktadır. Ayrıca toplumsal adaptasyon içerikleri, kültürel kodlar, toplumsal hassasiyetler ve hedef dilin konuşulduğu ülkenin uluslararası mecradaki konumu da yabancı dil eğitimi sürecinde örtük ya da açık müfredat öğeleri bünyesinde sürece dâhil edilmektedir. Bu sürecin ders araçları ihtiyacını ders kitapları büyük oranda karşılarken açığa çıkan kurumsal ihtiyacı ise üniversiteler bünyesinde hizmet veren Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER) karşılamaktadır. Bu kurumlara ek olarak Maarif Vakfı, Yunus Emre Enstitüsü, üniversitelerin yurtdışındaki Türkoloji kürsüleri de sayılabilir. Türkçe öğretimi üzerine yapılandırılan bu kurumlarda dört temel dil becerisi ile birlikte gramer bilgisi Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinin ana bileşenlerini oluşturmaktadır. İfade edilen faktörler bağlamında uluslararası rekabet, sosyopolitik kaygılar, toplumsal adaptasyon gibi süreçler içinde yabancı dil eğitimi sadece “dil eğitimi” olmanın çok ötesine geçmektedir.

Türkçe öğretiminin dünya üzerindeki sorunlarına değinilirken uluslararası faktörlere vurgu yapılmış; eğitim ve kültür bileşkesi vurgulanmıştır(Akkaya ve Gün, 2016; Tanrıku ve Çelik, 2019; Memiş 2021:3-6). Kültür aktarımı ve hedef kitlenin zihninde prestijli bir şema oluşturmak dil eğitiminin bir başka hedefi olup uluslararası alanda bu süreç “yumuşak güç” olarak nitelenmektedir.

Güç

Siyasetin ve askerî kurumların odak noktasında olan güç kavramı üzerine son yıllarda gittikçe değişen *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2021,40(1), 423-440.

ve dönüşen tanımlar bulunmaktadır. Nye'a (2004:2) göre güç, başkalarının davranışlarını, istediğimiz sonuç doğrultusunda etkileyebilme kapasitesidir. Morgenthau (1985), gücü; hem bir ilişki türü, hem uluslararası politikanın en temel amacı hem de amacın gerçekleştirilmesi için bir araç olarak tanımlamış; Holsti (1964) ise bir ülkenin sahip olduğu imkân ve hareket kabiliyetini ödül, ceza, ikna ve zorlama gibi yöntemler kullanarak karşı tarafın davranışlarını kendi çıkarları doğrultusunda değiştirebilmesi olarak kullanmıştır.

Yapılan tanımlar ve değerlendirmeler kapsamında çok boyutlu içerikleri bünyesinde barındıran güç kavramı ekonomi, sanat, eğitim gibi kavramları bünyesinde bulundurmakta ve farklı başlıklar altına incelenmektedir. Bu çeşitliliğe istinaden "güç" kavramına klasik yaklaşımı 20. Yüzyılın sonlarına doğru Josph Nye değiştirmiştir. Nye, güç kavramını siyasal ve askeri alandan ayırarak kültür, sanat ve eğitim odaklı içeriklerle ilişkilendirmiş "yumuşak güç (soft power)" teorisini dillendirmiştir. 1990'larda Amerika Birleşik Devletleri bünyesinde eğitim, kültür, sanat alanlarında politika yürütücü ve uluslararası stratejist olarak da görev yapmıştır. Nye (2005) çalışmasında sert güç ve yumuşak güç kavramları üzerinde durmaktadır.

Sert güç: Yakın zamana kadar bir ülkenin ulusal gücü denilince akla sadece Silahlı Kuvvetler gelirdi. Bu güce uluslararası ilişkiler literatüründe "sert güç" de denilmektedir (Yılmaz, 2011). Uluslararası ilişkiler ve güvenlik politikaları bakımından geleneksel caydırıcı güç olarak askeri güç öne çıkmaktadır. Sert güç, genellikle bir ülkenin ekonomik ve askeri güç unsurlarını hedef alarak o ülkeyi zorla istenilen noktaya getirme gibi amaçlar doğrultusunda uygulanır. Joseph Nye, kendi güç teorisi bağlamında askeri gücü yani geleneksel güç unsurlarını öne çıkarmaktadır. (Nye, 2005: 54)

Yumuşak Güç: 20. yüzyılın ilk yarısındaki dünya savaşları neticesinde uluslararası aktörlerin hem insan gücü hem ekonomik gücü büyük bir sarsıntıya uğramış; giderilmesi on yıllar süren derin sosyolojik travmalarla karşılaşmıştır. Soğuk savaş döneminde her ne kadar askeri harcamalar artış gösterse de küresel anlamda bir çatışmayı uluslararası hiçbir aktör göze alamamıştır. Çatışma yerine uluslararası alanda hedef kitleler üzerinde sosyokültürel değişkenlerle propagandalara girilmiş, önemli bütçeler bu alana tahsis edilmiş; kültürel emperyalizm askeri, siyasî konular kadar önemli hale gelmeye başlamıştır. 1990'lı yılların başında ABD'nin eğitim ve kültür diplomasisi alanındaki önemli isimlerinden Joseph Nye "yumuşak güç" teorisini ortaya atmış; uluslararası sistemin geçirdiği değişim ve dönüşümle "sert güç" kavramının öneminin azaldığını ifade etmiştir.

Hedeflenen bir amaç için dayatma, zorlama yerine iş birliğini öneren Nye (2017), yumuşak gücü; "Eğer istediğim şeyi istememi sağlayabilirsem, o zaman yapmak istediğin şeyi yapmaya seni zorlamama gerek yoktur." diyerek tanımlamıştır. Kalın'a (2012) göre yumuşak gücün kullanımında eğitim, kültür, sanat, demokrasi, yaratıcı düşünce gibi kavramlar öne çıkmakta; askeri ve ekonomik gücün önüne geçmektedir. Bu unsurları bir araya getiren bir ülke, bir cazibe merkezi haline gelerek diğer ülkeler tarafından rol model olarak benimsenir.

Nye (2008: 97) yumuşak gücü şu unsurlara bağlar:

- a. Başkalarına çekici geldiği takdirde kültürü,
- b. Yurtiçi ve yurtdışında uyumlu hareket ederek sadık kaldığı siyasi değerleri,
- c. Meşru ve ahlaki olarak otoriter görülen dış politikaları (Nye, 2008:97),

Eğitim, dil, kültür gibi içerikleri kapsayan yumuşak güç, bu kavramların açık ve örtük politikalarını şekillendiren kurumlar ve "devlet" organizasyonları ile yakından ilişkilidir. Resmi kurumlar aracılığı ile uluslararası alanda ve kendi bünyesinde şekillendirdiği "hegemonya", "güç" unsurları yumuşak gücün etkisini de belirlemektedir.

Yabancı dil eğitimi de yumuşak güç kapsamında değerlendirilmekte; Batı özelinde İngilizce, Fransızca gibi dillerin “lingua franca” olarak küresel bağlamda toplumsal, ekonomik ve kültürel etkileri bilinmektedir. Bu çerçevede planlanan öğretim programı ile ana dili hedef dil olarak öğretilen ülkenin orta ve uzun vadeli toplumsal, siyasal ve ideolojik hedeflerinin gerçekleştirilmesi mümkün kılınmakta olup sert güç kullanmanın insanî ve mali faturası düşünüldüğünde yumuşak güç kullanımının avantajlı olduğu düşünülmektedir. Yumuşak güç unsurları sanatsal ve kültürel etkinlikler, yardım paketleri, eğitim ortamları, eğitici, ders materyalleri gibi araçlarla dizayn edilmektedir.

Ana dili ya da yabancı dil eğitimi açısından kullanılan ders kitapları ve okuma metinlerinin süreçte iletişim, kültür ve öğreticilik fonksiyonu öne çıkmaktadır. Dilde temel kavramları öğrenme ve bildirişim sürecine dâhil etme metinler ve etkinliklerle gerçekleşmektedir. Bu bağlamda ders kitabı ve içeriğinde kullanılan okuma metinlerinin yetkinliği öğrenme, öğretme işinin kalitesini doğrudan etkilemekte; içinde bulunan toplumun, kültürün izlerini taşımaktadır. Dolayısıyla ders kitapları ve okuma metinleri, sadece metin ve etkinliklerden ibaret akademik kazanımları bünyesinde barındıran içerikler olmayıp sosyokültürel süreçleri, resmi politikaları, yazarların izlerini fazlasıyla barındırmaktadır. Bu bağlamda ders kitapları ve içerikleri resmi organizasyonlar aracılığı ile kitlelere ulaşmakta; hedef kitlenin fikir, düşünce dünyası, tutumlarını doğrudan etkilemektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili son yıllarda yaşanan büyük ivme akademik gayelerin dışında faktörleri de doğal olarak içermektedir. Bu araştırmada da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders materyallerindeki okuma metinlerinde yumuşak güç unsurları incelenecektir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi materyallerinde açık ve örtük müfredat içerikleriyle inşa edilen yumuşak gücün incelenmesine yönelik geliştirilen bu araştırma bir “örnek olay” (case study) araştırmasıdır. Örnek Olay çalışmalarından “gerçek örnek olay” (Stake, 1995) yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşımda araştırmacı belli bir durumu daha iyi anlamak veya olayın ne olduğunu belirlemek üzere belli bir durumu tanımlamaya çalışmaktadır (Fraenkel, Wallen, 2006). Gerçekleştirilen araştırma sürecinde ise Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında yer alan yumuşak güç unsurları belirlenmeye çalışılmıştır. Örnek olay tekniğinde veri toplama sürecinde röportaj, gözlem, doküman analizi, dinleme ve izleme kayıtları tekniklerini kullanarak veriler elde edilmektedir (Bloor, 2006). Bu araştırma sürecinde veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmış; analiz sürecinde ise içerik analizi tercih edilmiştir. İçerik analizi yoluyla veriler tanımlanmaya çalışılır; birbirine benzediği ve birbiri ile ilişkisi olduğu tespit edilen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu, 2010:302).

Çalışma grubu

Araştırmanın evrenini Türkoloji kürsüleri ve TÖMER kurumları bünyesinde yaygın olarak kullanılan İstanbul yabancılara Türkçe öğretim seti (YDTÖ) oluşturmaktadır. Örneklem ise İstanbul YDTÖ C1 düzeyi ders kitabı ve çalışma kitabıdır. Belirtilen kaynaklar edisyonlu olup uzman ekiplerce düzenlenmiştir. C1 düzeyi ders kitaplarının özellikle araştırma kapsamına alınmasında yumuşak güç unsurları bakımından bu ders kitaplarının zengin nitelikte veri barındırdığına yönelik varsayımdır.

Verilerin toplama araçları ve Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında İstanbul YDTÖ C1 düzeyi ders kitabı ve çalışma kitabı ünite içerikleri incelenmiş; hedef dili öğrenenin kavram, düşünce, algıları üzerine ikna etme, fikrini değiştirme, zihinsel şemalarını yeniden yapılandırmaya yönelik ifadeler incelenmiş ve tablolar eşliğinde içerik analiziyle analiz edilmiştir. İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). İçerik analizi yoluyla

verileri tanımlama ve verilerin içinde saklı gerçekleri ortaya çıkarma amaçlanmaktadır. 1) Verilerin kodlanması, (2) Temaların bulunması, (3) Kodların ve temaların düzenlenmesi ve (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu kapsamda bu çalışmada ilk aşamada daha önceden belirlenen kavramlara (tarama ve seçim kriterleri) göre kodlama yapılmış ve bu bağlamda temalar elde edilmiştir. Daha sonra içerikler; araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak yumuşak güç içeriklerinin tespiti için oluşturulan “yumuşak güç ölçütleri” bağlamında değerlendirilmiştir. Yok=1, Kısmen=2, Var=3 değerlerini temsil etmektedir. İçerikleri aldığı değerlerin ortalaması $1 < x < 3$ aralığında: $x=1-1,5$ yetersiz; $x=1,5-2$ yeterli; $x=2-2,5$ iyi; $x=2,5-3$ çok iyi olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 1.*Yumuşak Güç Ölçütleri*

Ölçüt	Yok	Kısmen	Var
1. İçerikte olumlu imaj oluşturan kişi/karakter var mı?			
2. İçerik kurgusu hedef dilin konuşulduğu ülkeye yönelik olumlu şemaya ikna edici mi?			
3. İnşa edilen şema sayısı birden fazla mı?			
4. Eleştirilen durum, olay hedef dili öğrenen bireye açık mesajlar veriyor mu?			
5. İçerikte örtük ya da açık kıyas var mı?			
6. Eleştirilen toplumsal özellikler var mı?			
7. Öne çıkarılan olumlu toplumsal özellikler var mı?			
8. İçerikte hem karşı eleştiri hem hedef dili kullanan ülke övgüsü var mı?			
9. Eleştirel düşünceyi harekete geçiren ifadeler var mı?			
10. Bireyi ikna etmek için farklı düşünce yolları kullanılmış mı?			
11. Hedef dilin konuşulduğu ülke birden fazla yönden öne çıkarılmış mı?			
12. Diğer dil becerilerine ait etkinlik ve alıştırmalar hedef dilin konuşulduğu ülkeye yönelik şemaları destekleyici bütünlüğe sahip mi?			

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma kapsamında materyal içeriklerinin Yumuşak Güç ölçütleri kapsamında değerlendirilmesi için uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur. Araştırma örnekleminde yer alan metinler iki araştırmacı tarafından çözümlenmiş, araştırmacılar arasındaki tutarlığın güvenilir olduğu (%94) görülmüştür. Bunun için aşağıdaki formül (Tavşancıl ve Aslan, 2001) kullanılmıştır:

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Uzlaşma Sayısı}}{\text{Uzlaşma} + \text{Uzlaşmama Sayısı}}$$

BULGULAR

İstanbul YDTÖ C1 düzeyi ders kitabı yukarıda belirtildiği gibi analiz edilmiş araştırma hipotezine yönelik içerikler tespit edilmiştir. Bu çerçevede incelenen ilk içerik ders materyalinin 3. Ünitesinde yer alan “Elmas Gerdanlık” (s.58) başlıklı okuma metnidir

Tablo 2.*Elmas Gerdanlık İsimli İçeriğin Analizi*

İçerik	İnşa Edilen Şema
--------	------------------

Metinde Madam Lorient orta sınıfa mensup, zengin olmak ya da zengin görünmek için uğraşan bir kişi olarak tasvir edilmiştir. Madam Foreister ise zengin biridir. Özel bir gün için Foreister'den ödünç kolye alıp kaybeden Lorient bu kolyenin benzerini Foreister'e vermek için borç alır. Bu borcu da ödemek yıllarını alırken Foreister'dan aldığı kolyenin sahte olduğundan bihaberdir. Metin içeriğinde Madam Loisel; maddi hayatı önemseyen, zengin görünme tutkusunu olan ve bu gaye için her şeyi göze alan biri olarak yansıtılmıştır. Metne yansıyan bir diğer durum ise Madam Foreister'in ise sahte mücevheri Lorient'e verip onun tüm hayatını alt üst etmesidir. Madam Foreister'in bu durumu alelade bir şeymiş gibi karşılaması Batı medeniyet manzumesinin pragmatik ve makyavelist yönü öne çıkarılmıştır. Batı özelinde Fransa toplumunun sınıflı yapısı ve bu sınıflar arasındaki mücadele, acımasızlık konu edinilmiştir.

Batı'daki pragmatizm-bireycilik vurgulanmış; sınıflı toplum yapısı eleştirilmiştir. Türkiye'de toplumun sınıfsız yapısı, sosyal düzeni, yardımseverliği öne çıkarılmıştır.

Tablo 1' de Elmas Gerdanlık isimli metnin incelenmesinde görüldüğü üzere içerik ile hedef dili öğrenen bireylerin Batı'ya yönelik düşünce dünyaları şekillendirilmek istenmiştir. Özellikle Yakınçağ Avrupa'sındaki sınıflı toplum yapısının örtük olarak işaret edilerek eleştirilmiştir. Metin altı sorular aracılığıyla Türkiye'de toplumsal durum sorgulanarak Türk toplumunun insana bakış açısı, tevazusu, yardımseverliği vurgulamaya çalışılmıştır.

Tablo 3.

Yumuşak Güç Ölçütlerine Göre İçeriğin Analizi

Ölçüt	Yok	Kısmen	Var
1. İçerikte olumlu imaj oluşturan kişi/karakter var mı?			✓
2. İçerik kurgusu hedef dilin konuşulduğu ülkeye yönelik olumlu şemaya ikna edici mi?		✓	
3. İnşa edilen şema sayısı birden fazla mi?			✓
4. Eleştirilen durum, olay hedef dili öğrenen bireye açık mesajlar veriyor mu?		✓	
5. İçerikte örtük ya da açık kıyas var mı?			✓
6. Eleştirilen toplumsal özellikler var mı?			✓
7. Öne çıkarılan olumlu toplumsal özellikler var mı?	✓		
8. İçerikte hem karşı eleştiri hem hedef dili kullanan ülke övgüsü var mı?	✓		
9. Eleştirel düşünceyi harekete geçiren ifadeler var mı?		✓	
10. Bireyi ikna etmek için farklı düşünce yolları kullanılmış mı?		✓	
11. Hedef dilin konuşulduğu ülke birden fazla yönden öne çıkarılmış mı?	✓		
12. Diğer dil becerilerine ait etkinlik ve alıştırmalar hedef dilin konuşulduğu ülkeye yönelik şemaları destekleyici bütünlüğe sahip mi?	✓		

Elmas Gerdanlık isimli içerik Tablo 3'te görüldüğü üzere yumuşak güç değerlendirme ölçütleri açısından da incelenmiştir. İçeriğin belirtilen faktörler özelinde yumuşak güç açısından ortalama değeri $x=2,0$ - iyi olarak saptanmıştır.

Araştırma bünyesinde incelenen diğer materyal içeriği 3. Üniteye yer alan "Fatih Sultan Mehmet Mahkemedi" (s.72) başlıklı okuma metnidir. Ünite içeriğinde Türk devlet sisteminde adalet algısı ve devletin kurumsal yapısı öne çıkarılmıştır.

Tablo 4.*Fatih Sultan Mehmet Mahkemedeki Başlıklı İçeriğin Analizi*

İçerik	İnşa Edilen Şema
<p><i>Fatih Sultan Mehmet, yeni yapılan camiyi görünce, "Kubbesi Ayasofya'dan daha büyük olsun." emrine neden uyulmadığını sorar. Mimar, büyük bir depremde caminin yıkılacağından korktuğu için kubbesini Ayasofya'dan daha küçük yapmak zorunda kaldığını ve bu yüzden sütunları kestirdiğini söyler. Fatih, mimarın hem Ayasofya'yı (emrine rağmen) özellikle kayırdığını düşündüğü için hem de kendinden izin alınmadan böyle bir işe kalkıştığı için, "Mermer sütunları kesen ellerin kesilmesi" emrini verir. Mimar Atik Sinan bunu özellikle yapmadığını, "Hesaplarına göre Ayasofya'nın kubbesinden daha büyük bir kubbenin, ilk depremde yıkılacağını" düşündüğünü söyler; ama emir büyük yerdendir ve geri dönüşü yoktur.</i></p> <p><i>Fakat çevresindekilerin de cesaretlendirmesiyle, mimar haklılığına olan güvenini daha da bir pekiştirir ve İstanbul'u fetheden, fatihler fatihi, Padişah Fatih Sultan Mehmet'i mahkemeye verip hakkını aramak için Kadı Hızır Bey'e şikâyet eder. Bizzat Fatih Sultan Mehmet tarafından atanmış, Osmanlı adaletini simgeleyen Kadı Hızır Bey, mimarı dinleyip dava açılması için haklı sebep olduğuna kanaat getirir ve Fatih Sultan Mehmet'in mahkemeye çıkarılmasına karar verir</i></p> <p><i>Fatih mahkemeye gelir ve duruşma başlar. Fatih Sultan Mehmet çok büyük bir insan olabilir ama emrindeki birini mahkeme etmeden cezalandırmamıştır. Karşı taraf savunmasını yapar, mimar gerekçelerini açıklar ve kadı kararını verir. Fatih Sultan Mehmet suçlu bulunur ve kendisi de mimara uyguladığı cezayla yani elleri kesilerek cezalandırılacaktır. Bunu duyan Mimar Atik Sinan kulaklarına inanamaz ve kadıya yalvararak şikâyetini geri çeker. Kadı, bunu göz önünde bulundurarak cezayı maddi tazminata çevirir ve mimara yüklü bir miktarda para verilmesine karar verir</i></p>	<p>Köklü bir devlet geleneğine sahip bir Türkiye. Adaletin toplumun her mensubuna statü fark etmeksizin uygulanması. Sınıfsız toplum yapısına vurgu yapılmıştır.</p>

İncelenen ünite içeriğinde Fatih Sultan Mehmet ile bir mühendis arasında geçen hatırat üzerinden şemalar inşa edilmek istenmiştir. Bu bağlamda Fatih ile mühendisin ihtilafının yargıya taşınması öncelikle köklü devlet geleneğini ve statü fark etmeksizin adalet karşısında herkesin eşit olduğu öne çıkarılmaktadır. Ayrıca hükümlerin uygulanması ile ilgili tarafların aldıkları tavırlar Türk devlet geleneği ve Türkiye açısından hedef dili öğrenen bireylerde pozitif şemalar oluşturma gayesi gütmektedir. Türkiye ve Türk devlet geleneği ile ilgili derin ve köklü tarih bilinci, adil devlet adamları, hukuku koruyan bürokratların içerikte bulunması hedef dili öğrenen bireyde Türkiye'ye yönelik hedeflenen olumlu şemalardır.

Tablo 5.*Yumuşak Güç Ölçütlerine göre İçeriğin Analizi*

Ölçüt	Yok	Kısmen	Var
1. İçerikte olumlu imaj oluşturan kişi/karakter var mı?			✓
2. İçerik kurgusu hedef dilin konuşulduğu ülkeye yönelik olumlu şemaya ikna edici mi?			✓
3. İnşa edilen şema sayısı birden fazla mi?			✓
4. Eleştirilen durum, olay hedef dili öğrenen bireye açık mesajlar veriyor mu?			✓
5. İçerikte örtük ya da açık kıyas var mı?	✓		

6. Eleştirilen toplumsal özellikler var mı?	✓	
7. Öne çıkarılan olumlu toplumsal özellikler var mı?		✓
8. İçerikte hem karşıt eleştiri hem hedef dili kullanan ülke övgüsü var mı?	✓	
9. Eleştirel düşünceyi harekete geçiren ifadeler var mı?	✓	
10. Bireyi ikna etmek için farklı düşünce yolları kullanılmış mı?	✓	
11. Hedef dilin konuşulduğu ülke birden fazla yönden öne çıkarılmış mı?		✓
12. Diğer dil becerilerine ait etkinlik ve alıştırmalar hedef dilin konuşulduğu ülkeye yönelik şemaları destekleyici bütünlüğe sahip mi?		✓

Fatih Sultan Mehmet isimli içerik Tablo 5'te görüldüğü üzere yumuşak güç değerlendirme ölçütleri açısından da incelenmiştir. İçeriğin belirtilen faktörler özelinde yumuşak güç açısından ortalama değeri $x=2,3$ - iyi olarak saptanmıştır.

Araştırma bünyesinde incelenen diğer materyal içeriği 4. Üniteye yer alan "Susuz Yaz" (s.85) başlıklı okuma metnidir. Sanat alanında Türkiye'nin başarıları ve uluslararası anlamda sinema sektöründeki yetkinliği içeriğin odak temasıdır.

Tablo 6.

Susuz Yaz İsimli İçeriğin Analizi

İçerik	İnşa Edilen Şema
<i>Ben festivalleri sevmem. Üstelik dün akşam bir iki parça gördüm Cannes Film Festivali'nden, soytarılık! Erkekler smokinlerle penguenlere benziyor, bütün kadınlar da Harry Potter'daki cadılara! Bir kere daha nefret ettim. Giremem onun içine. Şöyle ki Roma İmparatorluğu zamanında gladyatörler vardı. İmparatorluk son derece rezil bir şekilde insanları dövüştürür, birbirlerine öldürtürdü. Mecburdu insanlar, köle çünkü... Cannes'daki imparator da para, onlar da paranın köleleri. Aynı gladyatörler gibi dövüşmeye gelmişler. Bu sefer bıçaklarla, silahlarla değil, filmlerle dövüş ediyorlar para uğruna. Öyle festivale gitmem ben!</i>	Bireyler ve toplumlar kendi değer dünyaları üzerinde davranış biçimi geliştirmeli. Özgün bir kimliğin inşa edilmesi işaret edilmiştir.

Türk sinemasını "Susuz Yaz" filmi ve aldığı Altın Palmiye, Cannes, Altın Ayı gibi önemli ödül organizasyonları üzerinden yabancı dil öğrencilerine tanıtmış; Türk sinemasının uluslararası anlamda yetkin bir konuma sahip olduğu işaret edilmiştir. Metin içeriğinde film yönetmeninin Batı medeniyetine yönelik eleştirileri ve metaforik benzetmeleri metin söyleminde ödül törenleri üzerinden yansıtılmıştır. Bu kapsamda Cannes Film Festivali'ne katılan aktör ve aktrislerin giyim kuşamları mensubu oldukları Batı medeniyet manzumesi üzerinden eleştirilmiş "soytarı, penguen" benzetmeleri yapılarak yabancı dil öğrencilerinin zihninde olumsuz bir şema inşa edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu tür ödül organizasyonlarına katılmadığını ifade eden yönetmen, katılmama gerekçesi olarak Batı medeniyetinin zihinlerde iktidar olarak algılanmadığını işaret etmesi, çağrılınca seslenen basit bir birey olmadığını belirtmesi, yabancı dil öğrencilerinin mensubu oldukları değerleri fark etmelerine yönelik bir çaba olarak değerlendirilebilir. Ayrıca okurların zihninde Türk sinemasının yetkinliğine dair olumlu tutum ve davranışlar inşa etmeye yönelik metin söylemi tercih edilmiş; Cannes gibi Batı medeniyeti ile özdeşleşen organizasyonların "İmparator, paranın kölesi, sömürge organizasyonu" olduğu vurgulanarak okur zihninde Batı'ya yönelik eleştirel şemaların oluşmasının amaçlandığı söylenebilir.

Tablo 7.

Yumuşak Güç Ölçütlerine göre İçeriğin Analizi

Ölçüt	Yok	Kısmen	Var
1. İçerikte olumlu imaj oluşturan kişi/karakter var mı?			✓

2. İçerik kurgusu hedef dilin konuşulduğu ülkeye yönelik olumlu şemaya ikna edici mi?	✓
3. İnşa edilen şema sayısı birden fazla mı?	✓
4. Eleştirilen durum, olay hedef dili öğrenen bireye açık mesajlar veriyor mu?	✓
5. İçerikte örtük ya da açık kıyas var mı?	✓
6. Eleştirilen toplumsal özellikler var mı?	✓
7. Öne çıkarılan olumlu toplumsal özellikler var mı?	✓
8. İçerikte hem karşıt eleştiri hem hedef dili kullanan ülke övgüsü var mı?	✓
9. Eleştirel düşünceyi harekete geçiren ifadeler var mı?	✓
10. Bireyi ikna etmek için farklı düşünce yolları kullanılmış mı?	✓
11. Hedef dilin konuşulduğu ülke birden fazla yönden öne çıkarılmış mı?	✓
12. Diğer dil becerilerine ait etkinlik ve alıştırmalar hedef dilin konuşulduğu ülkeye yönelik şemaları destekleyici bütünlüğe sahip mi?	✓

Susuz Yaz isimli içerik Tablo 7’de görüldüğü üzere yumuşak güç değerlendirme ölçütleri açısından da incelenmiştir. İçeriğin belirtilen faktörler özelinde yumuşak güç açısından ortalama değeri $x=2,8$ - çok iyi olarak saptanmıştır.

Araştırma bünyesinde incelenen diğer materyal içeriği 5. Üniteye yer alan “Yabancı Ülkelerde Yayınlanan Türk Dizileri” (s.90) başlıklı okuma metnidir. Dizi sektörü açısından Türk dizilerinin başarıları ve uluslararası anlamda izlenirliğini vurgulanmaktadır.

Tablo 8.

Türk Dizileri İsimli İçeriğin Analizi

İçerik	İnşa Edilen Şema
<p>Türk dizilerini izleyebilmek için Ortadoğu ve Balkan halkları sürpriz bir çaba içersindeler. “Elveda Rumeli” dizisi ile başlayan Türk dizilerinin Ortadoğu ve Balkanlara açılımı bu ülkelerde Türkçe kurslarının patlamasına neden oldu. Örneğin Yunan televizyonlarında yayınlanan “Muhteşem Yüzyıl”, “Sıla”, “Asi”, “Acı Hayat”, “Yer Gök Aşk”, “Deniz Yıldızı” ve “Lale Devri” dizilerini Yunanca altyazı ile takip eden Yunanlılar, dizilerden ilk olarak “merhaba, nasılsın, canım, tamam” gibi bazı kelimeleri öğrendi. Yunanistan’da diziler Türkçe olarak Yunanca altyazı ile yayınlanıyor. Her 2 Yunanlıdan biri Türk dizisi izliyor. Yunan ve Türk halkının yakınlaşmasına büyük katkıda bulunan Türk dizileri, komşumuz Yunanistan’a Türkçe kelimeleri öğrenme fırsatı verdi. Yunanistan’da 1 olan Türkçe dil kursu sayısı 10’a çıktı.</p> <p>Ayrıca Rusya’da yayınlanan ilk 13 bölümüyle büyük ilgi gören “Muhteşem Yüzyıl” adlı dizinin ilk bölümleri 11 saat aralıksız gösterilerek bir rekora imza attı. Damaşny TV dün, “Muhteşem Yüzyıl”ın daha önce yayınladığı ilk 13 bölümünü yerel saatle 10.10’dan 23.00’e kadar aralıksız yaklaşık 11 saat izleyiciyle buluşturdu. Damaşny TV’deki ilk 13 bölümün ardından diziyeye ara verilmesine seyirciler büyük tepki göstermişti.</p> <p>Birleşik Arap Emirlikleri gazetesi Gulf News, Arap televizyonlarında fırtına gibi esen Türk dizilerini değerlendirdi ve son 20 yılda 100’den fazlasının ihraç edildiği Türk dizilerinin 60 milyon dolardan fazla kazanarak rekora koştuğunu belirtti. Gulf News, Arap dünyasında esen Türk dizileri rüzgarını masaya yatırdı, Türk dizilerinin Arap medyasında nasıl ayrı bir kulvar açtığını inceledi. Son bir yılda 20’den fazla ülkede 100’den fazla Türk dizisi yayınlandı ve 60 milyon dolardan (107 milyon lira) fazla kazandı. 2008’de Dubai merkezli tüm Arap dünyasına yayın</p>	<p>Türk dizilerini izleme adına bir çaba ve mücadele vurgulanmış. Bu çerçevede Türk yapımı diziler uluslararası ün ve kaliteye sahip olduğu işaret edilmiş. Dizileri izlemek Türkçe öğrenmek açısından faydalı olduğu belirtilmiş.</p>

yapan ilk özel uydu kanalı MBC, Türk dizilerini yayınlamaya başladığında bu sayı sadece 20 idi. Türk dizilerine artan talep, dizilerin fiyatlarını da yükseltti

Tablo 3'te görüldüğü üzere Türk dizilerinin uluslararası anlamda kalite ve izleyici kitlesine sahip olduğu ifade edilmiştir. Hedef dili öğrenen bireylerin Türk dizilerini izlemeleri örtük olarak teşvik edilmiştir. Ayrıca okurların dizi izleyerek Türkçe öğrenmelerinin kolaylaştığı da metin içinde işaret edilmektedir. Metin yazarları Türk dizilerini izlemenin ayrıcalıklı hissettirdiğini, dizileri izlemek için bir yarış olduğunu belirten ifadeler kullanarak hedef dili öğrenen bireyleri bu dizileri izlemeye teşvik ettiği görülmektedir.

Tablo 9.

Yumuşak Güç Ölçütlerine göre İçeriğin Analizi

Ölçüt	Yok	Kısmen	Var
1. İçerikte olumlu imaj oluşturan kişi/karakter var mı?			✓
2. İçerik kurgusu hedef dilin konuşulduğu ülkeye yönelik olumlu şemaya ikna edici mi?			✓
3. İnşa edilen şema sayısı birden fazla mı?			✓
4. Eleştirilen durum, olay hedef dili öğrenen bireye açık mesajlar veriyor mu?	✓		
5. İçerikte örtük ya da açık kıyas var mı?			✓
6. Eleştirilen toplumsal özellikler var mı?	✓		
7. Öne çıkarılan olumlu toplumsal özellikler var mı?			✓
8. İçerikte hem karşıt eleştiri hem hedef dili kullanan ülke övgüsü var mı?			✓
9. Eleştirel düşünceyi harekete geçiren ifadeler var mı?		✓	
10. Bireyi ikna etmek için farklı düşünce yolları kullanılmış mı?			✓
11. Hedef dilin konuşulduğu ülke birden fazla yönden öne çıkarılmış mı?			✓
12. Diğer dil becerilerine ait etkinlik ve alıştırmalar hedef dilin konuşulduğu ülkeye yönelik şemaları destekleyici bütünlüğe sahip mi?			✓

Türk Dizileri isimli içerik Tablo 9'da görüldüğü üzere yumuşak güç değerlendirme ölçütleri açısından da incelenmiştir. İçeriğin belirtilen faktörler özelinde yumuşak güç açısından ortalama değeri $x=2,6$ - çok iyi olarak saptanmıştır.

Araştırma kapsamında ders kitabı bünyesinde incelenen diğer bir içerik 10. Üniteye yer alan "Türkiye'de Enflasyonun Tarihsel Gelişimi" (s.166) isimli okuma metnidir.

Tablo 10.

Türkiye'de Enflasyonun Tarihsel Gelişimi Adlı İçeriğin Analizi

İçerik	İnşa Edilen Şema
<i>Türkiye'de 'planlı dönem'in başlangıcı olan 1960'lı yıllar, ülkenin düşük enflasyonlu bir ekonomi politikasını başarıyla uyguladığı yıllar olarak tanımlanabilir. 1960 yılından 1970 yılına dek ülkede yüksek büyüme oranlarına karşın çift haneli enflasyon hiç görülmemiştir. Bu yıllar ülkede tüketim alışkanlıklarının değişmeye başladığı, buzdolabı, çamaşır makinesi</i>	Planlar ve programlar çerçevesinde gelişen ülke imajı işaret edilmiştir.

gibi ev eşyalarının orta gelirli geniş bir kesim tarafından kullanılmaya başlandığı, köyden kente göçün arttığı ve bunun neticesinde iç talepte ciddi bir genişlemenin yaşandığı yıllar olmuştur

Ders materyalinin içeriğinde Türkiye ekonomisi ile ilgili verilerin süreç içinde düzeldiği ifade edilerek okur zihninde Türkiye'ye yönelik pozitif bir algı inşa etme çabası görülmektedir. Materyal içeriğinde ekonomi çerçevesinde plan ve programlar aracılığı ile Türkiye'nin kategorik anlamda gelişmiş ülkeler gibi hareket ettiği hedef dili öğrenen bireye işaret edilmiştir.

Tablo 11.

Yumuşak Güç Ölçütlerine göre İçeriğin Analizi

Ölçüt	Yok	Kısmen	Var
1. İçerikte olumlu imaj oluşturan kişi/karakter var mı?	✓		
2. İçerik kurgusu hedef dilin konuşulduğu ülkeye yönelik olumlu şemaya ikna edici mi?			✓
3. İnşa edilen şema sayısı birden fazla mı?	✓		
4. Eleştirilen durum, olay hedef dili öğrenen bireye açık mesajlar veriyor mu?	✓		
5. İçerikte örtük ya da açık kıyas var mı?		✓	
6. Eleştirilen toplumsal özellikler var mı?	✓		
7. Öne çıkarılan olumlu toplumsal özellikler var mı?	✓		
8. İçerikte hem karşıt eleştiri hem hedef dili kullanan ülke övgüsü var mı?	✓		
9. Eleştirel düşüncüyü harekete geçiren ifadeler var mı?	✓		
10. Bireyi ikna etmek için farklı düşünce yolları kullanılmış mı?			✓
11. Hedef dilin konuşulduğu ülke birden fazla yönden öne çıkarılmış mı?			✓
12. Diğer dil becerilerine ait etkinlik ve alıştırmalar hedef dilin konuşulduğu ülkeye yönelik şemaları destekleyici bütünlüğe sahip mi?			✓

Türkiye'de Enflasyonun Tarihsel Gelişimi isimli içerik Tablo 11'de görüldüğü üzere yumuşak güç değerlendirme ölçütleri açısından da incelenmiştir. İçeriğin belirtilen faktörler özelinde yumuşak güç açısından ortalama değeri $x=1,75$ - yeterli olarak saptanmıştır.

Araştırma kapsamında çalışma kitabı bünyesinde 6. Üniteye yer alan "Dünyaya Yön Verenler" (s.49) isimli okuma metni incelenmiştir.

Tablo 12.

Dünyaya Yön Verenler adlı İçeriğin Analizi

İçerik	İnşa Edilen Şema
<i>Farabi, Ünlü Türk filozofu ve bilginidir. Türkistan'da Farab bölgesinde doğan Farabi'nin asıl adı Ebu Nasr Muhammet'tir. Doğum yerinden dolayı Farabi adıyla anılır. İlköğrenimini doğduğu yerde yapan Farabi yükseköğrenim görmek için Bağdat'a gitti. Zamanının ünlü bilginlerinden ve bazı yabancı filozoflarından mantık ve dilbilgisi dersleri aldı. Elbette bunlardan önce ve bunlarla birlikte Arapçayı da çok iyi öğrendi. Eski Yunan filozoflarını, bu arada Aristoteles'i inceledi. Zamanında çok yaygın bir ünü olmayan Farabi, ölümünden sonra dünyanın birçok bölgesindeki filozofların ilgisini çekti. Farabi daha çok metafizik üzerinde çalıştı, felsefeyle İslâm dini arasındaki ayrılıkları, uyumsuzlukları, çelişmeleri mantık ilkelerine dayanarak gidermek amacı güttü. Dini değişmez bir öz</i>	Türkiye ve mensup olduğu anlam değer dünyası bilimsel anlamda köklü bir yapıya sahiptir. Tarih, sosyoloji, felsefe gibi alanlarda dünyaya yön veren ilim adamları yetiştirmiş köklü bir geleneği bünyesinde barındırmaktadır.

olarak aldı ve Aristoteles mantığının verilerini göz önünde tutarak, İslâm dinine felsefi bir nitelik kazandırmaya çalıştı. Bu yüzden Doğu'da İslâm felsefesinin kurucusu sayılır. Ona göre, dinle felsefe birbirinden ayrılamaz, felsefe dinin yardımcısıdır. Bağdat'ta karışıklıklar çıkması üzerine Şam'a giden Farabi, orada 80 yaşında öldü. Yüzden fazla eser yazan bilgin, kendinden sonra gelen İbn-i Sina ve İbn-i Rüşd gibi ünlü bilginleri büyük ölçüde etkilemiştir.

Tunus'ta doğan İbn-i Haldun'un asıl adı Abdurrahman'dır. İbn-i Haldun; fıkıh, hadis, tefsir, akait, mantık, felsefe, matematik, tabiat bilimleri, dil bilimleri, şiir, edebiyat gibi alanlarda çok iyi bir öğrenim gördü. Özgün bir tarih kuramcısı, kültür, siyaset felsefecisi ve toplumbilimci olan İbn-i Haldun, tarihsel olayları toplumsal, etnik, kültürel, siyasal, ekonomik, hatta coğrafi ve biyolojik koşullarla bağlantıları içinde değerlendiren ilk düşünürdür. Birçok bilim adamı, tarih felsefesinin ve sosyolojinin çağdaş anlamda birer bilim olarak ortaya çıkmasını İbn-i Haldun'la başlatmışlardır. İbn-i Haldun'un başka bir özelliği de İslam dünyasında bilimsel ve düşünsel durgunluğun yaşandığı bir dönemde gözlemci ve eleştirci bir düşünür olmasıdır. İbn-i Haldun'un iki temel yönü vardır: Tarih felsefesi ve sosyoloji. Bu iki alan İbn-i Haldun'a çok şey borçludur. En önemli eserleri sosyolojik bir çalışma olan "Mukaddime" ve tarihi bir çalışma olan "El-İber"dir.

İstanbul C1 YDTÖ çalışma kitabı bünyesinde incelenen "Dünyaya Yön Verenler" isimli okuma metni Batı medeniyeti ve İslam medeniyetinden önemli isimlerin ilgilendikleri alanlar hakkında bilgiler vermektedir. Ayrıca biyografik bilgiler de bulunmaktadır. Batı medeniyetinden Aristoteles hakkında bilgi verilmiş; İslam medeniyetinden ise Farabi ve İbn-i Haldun'un çalışmaları ile ilgili bilgiler verilmiştir. Batı medeniyetine mensup 1 isim, İslam medeniyetine mensup 2 ismin konu edinildiği içerikte bu dağılım tesadüfi değildir. Toplumda Batı'nın üstünlüğü ve bilimsel anlamda sahip olduğu egemen algı örtük olarak yeniden yapılandırılmak istenmiştir. Hedef dili öğrenen bireyin zihninde hâkim Batı iktidarı algısı yeniden şekillendirilmeye çalışılırken İslam medeniyetine mensup ilim adamlarının birçok branşın gelişiminde önemli etkilerde bulunduğu işaret edilmiştir.

Tablo 13.

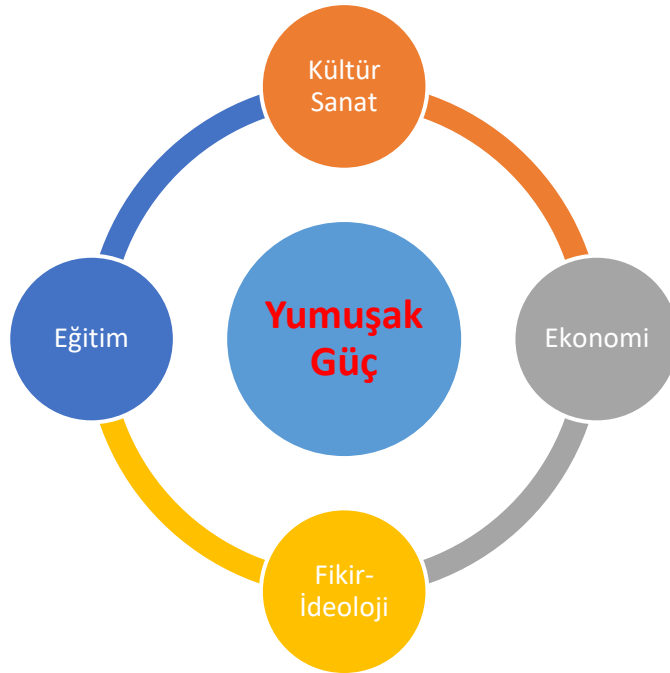
Yumuşak Güç Ölçütlerine göre İçeriğin Analizi

Ölçüt	Yok	Kısmen	Var
1. İçerikte olumlu imaj oluşturan kişi/karakter var mı?			✓
2. İçerik kurgusu hedef dilin konuşulduğu ülkeye yönelik olumlu şemaya ikna edici mi?			✓
3. İnşa edilen şema sayısı birden fazla mi?			✓
4. Eleştirilen durum, olay hedef dili öğrenen bireye açık mesajlar veriyor mu?		✓	
5. İçerikte örtük ya da açık kıyas var mı?		✓	
6. Eleştirilen toplumsal özellikler var mı?	✓		
7. Öne çıkarılan olumlu toplumsal özellikler var mı?		✓	
8. İçerikte hem karşıt eleştiri hem hedef dili kullanan ülke övgüsü var mı?	✓		
9. Eleştirel düşüncüyü harekete geçiren ifadeler var mı?	✓		
10. Bireyi ikna etmek için farklı düşünce yolları kullanılmış mı?	✓		
11. Hedef dilin konuşulduğu ülke birden fazla yönden öne çıkarılmış mı?			✓
12. Diğer dil becerilerine ait etkinlik ve alıştırmalar hedef dilin konuşulduğu ülkeye yönelik şemaları destekleyici bütünlüğe sahip mi?			✓

Dünyaya Yön Verenler isimli içerik Tablo 13'te görüldüğü üzere yumuşak güç değerlendirme ölçütleri açısından da incelenmiştir. İçeriğin belirtilen faktörler özelinde yumuşak güç açısından ortalama değeri $x=2,08$ - iyi olarak saptanmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Küreselleşen dünyada uluslararası ilişkiler, siyaset, diplomasi ve eğitim arasındaki etkileşim 20. Yüzyılın başlangıcından günümüze giderek artmaktadır. 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra eğitim özelinde yabancı dil eğitimi ekonomi, siyaset, uluslararası ilişkiler, eğitim gibi odaklar aracılığı ile önemini ve özgül ağırlığını artırmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi özellikle 2000'li yıllardan sonra giderek ivme kazanmış; Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı ve Türkoloji kürsüleri aracılığı ile Türkçe öğrenene birey sayısında çok ciddi artışlar gözlemlenmiştir. Ayrıca Ortadoğu coğrafyasındaki siyasi ve demografik aksiyonlar neticesinde Türkiye'ye gelen yabancı sayısı ile beraber Türkçe öğrenen sayısı da büyük bir artış göstermiştir. Tüm bu girdilerden Türkçe öğretiminde kullanılan materyallerin niteliği ve niceliği de etkilenmiştir. Takdir edileceği üzere eğitim ve otorite ilişkisi sadece pedagojik kaygıları bünyesinde barındırmamaktadır. Otorite konumunda bulunan "devlet" ya da "yürütme" olarak adlandırdığımız yapılar ideolojik değerlerini ve fikirlerini eğitim süreçlerine dâhil ederek hem sürecin hem de siyasi yapının tekrar üretilmesini; dolayısıyla sürekliliği garanti altına almaktadırlar.



Şekil 1. Yumuşak Güç Unsurları

Çok faktörlü eğitim projeksiyonlarının en önemli araçlarında biri de ders materyalleridir. Ders materyalleri aracılığı ile resmi otorite tarafından benimsenen fikir ve ideolojiler, örtük müfredat kullanılarak hedef kitleye transferi sağlanmaktadır (Wallace, 1998; Şimşek, 2019). Eğitim aracılığıyla fikir, düşünce, ideoloji aktarımı pedagojik süreçler içinde gerçekleştiği için nispeten düşük bir maliyete sahiptir. Nye (2005) güç olarak iade edilen bu süreci yumuşak, sert ve akıllı güç olarak kategoride incelemektedir. Ayrıca eğitim ve kültür faaliyetleri devlet mekanizmalarının kitleleri tanzim etmede

kullandıkları en büyük araç olarak değerlendirmektedir. Eğitim ve eğitim materyalleri aracılığı ile hedef kitlenin zihin dünyası, şemaları, fikirleri herhangi bir güç kullanılmadan istenilen çizgiye yöneltilmesinde yumuşak güç kullanımı öne çıkmaktadır. Bu bağlamda İstanbul YDTÖ C1 düzeyi ders kitabı ve çalışma kitabının Türkçe öğretimini icra eden birçok kurumda kullanıldığı düşünüldüğünde materyal içeriğinin ve öğrencilerin düşünce, ideoloji, zihinsel şemalarının şekillendirme gayesi etrafında yapılandırıldığı görülmektedir.

Araştırmada incelenen *Elmas Gerdanlık* isimli metinde toplumsal sınıf, faydacılık tüketim kültürü ve Batı kavramları üzerine odaklanılmaktadır. Bu metin içeriğinde Madam Loisel; maddi hayatı önemseyen, zengin görünme tutkusunu olan ve bu gaye için her şeyi göze alan biri olarak yansıtılmıştır. Madam Loisel'in mensup olduğu Fransız toplumu, çıkarıcı yönü, maddi ihtirasları neticesinde içine düştüğü durum örtük olarak medeniyet manzumesiyle ilişkilendirilmiştir. Bu bağlamda İstanbul YDTÖ ders kitabı metin yazarları okurun Batı ile ilgili düşüncelerini yapılandırmaya çalıştığı saptanmıştır.

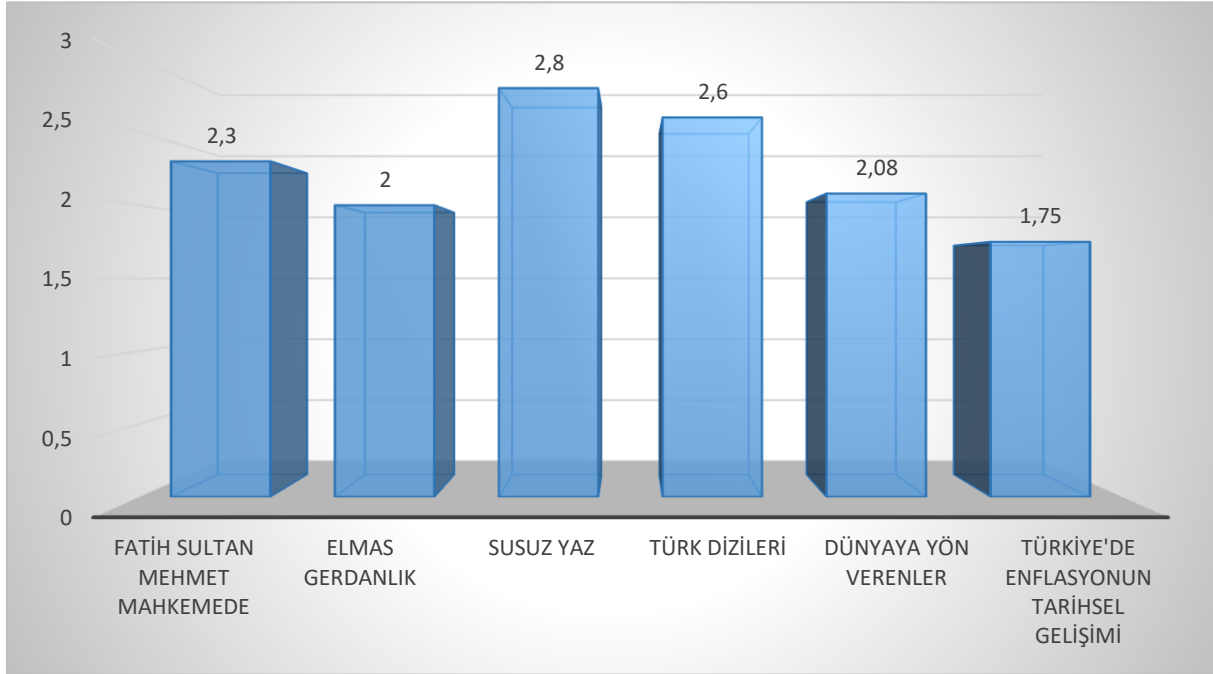
İncelenen bir diğer içerikte "Susuz Yaz" filmi ve aldığı Altın Palmiye, Cannes, Altın Ayı gibi önemli ödül organizasyonları üzerinden Türk sineması yabancı dil öğrencilerine tanıtılmış; Türk sinemasının uluslararası anlamda yetkin bir konuma sahip olduğu işaret edilmiştir. Cannes Film Festivali'ne katılan aktör ve aktrislerin giyim kuşamları mensubu oldukları Batı medeniyet manzumesi üzerinden eleştirilmiş "soytarı, penguen" benzetmeleri yapılmıştır. İçerik aracılığı ile hedef dili öğrenen kitlenin Batı karşısında aşağılık kompleksinden arınması hedeflenmiş olsa da açık şekilde hakarete varan ifadelerin gönderilen mesajı gölgelediği düşünülmektedir. Bu bağlamda ders materyalinde yer alacak içeriklerin hakaret, tahkir gibi durumlardan uzak olması sürecin amacına ulaşması açısından da faydalı olacaktır.

Türk Dizileri isimli içerikte Türk yapımı dizilerin uluslararası anlamda kalite ve izleyici kitlesine sahip olduğu ifade edilmiştir. Hedef dili öğrenen bireylerin Türk dizilerini izlemeleri örtük olarak teşvik edilmiştir. Ayrıca okurların dizi izleyerek Türkçe öğrenmelerinin kolaylaştığı da metin içinde işaret edilmektedir.

Araştırmada incelenen bir diğer içerik *Fatih Sultan Mehmet Mahkemedede* isimli metindir. Fatih Sultan Mehmet ile bir mühendis arasında geçen hatırat üzerinden şemalar inşa edilmek istenmiştir. Bu bağlamda Fatih ile mühendisin ihtilafının yargıya taşınması öncelikle köklü devlet geleneğini ve statü fark etmeksizin adalet karşısında toplumun her kesiminin eşit olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca hükümlerin uygulanması ile ilgili tarafların aldıkları tavırlar Türk devlet geleneği ve Türkiye açısından hedef dili öğrenen bireylerde pozitif şemalar oluşturma gayesi gütmektedir.

Dünyaya Yön Verenler isimli içerikte Batı medeniyeti ve İslam medeniyetinden önemli isimlerin ilgilendikleri alanlar hakkında bilgiler vermektedir. Batı medeniyetinden Aristoteles hakkında bilgi verilmiş; İslam medeniyetinden ise Farabi ve İbn-i Haldun'un çalışmaları ile ilgili bilgiler verilmiştir. Batı medeniyetine mensup 1 isim, İslam medeniyetine mensup 2 ismin konu edinildiği içerikte bu dağılım tesadüfi değildir. Toplumda Batı'nın üstünlüğü ve bilimsel anlamda sahip olduğu egemen algı örtük olarak yeniden yapılandırılmak istenmiştir. Hedef dili öğrenen bireyin zihninde hâkim Batı iktidarı algısı yeniden şekillendirilmeye çalışılırken İslam medeniyetine mensup ilim adamlarının birçok branşın gelişiminde önemli etkilerde bulunduğu işaret edilmiştir.

Türkiye'de Enflasyonun Tarihsel Gelişimi isimli içerikte ise Türkiye'nin ekonomik olarak süreçteki gelişim çizgisi okura aktarılmış; Türkiye'nin gelişmekte olan bir ülke olduğu vurgulanmıştır.



Şekil 2. Yumuşak Güç Değerlendirme Ölçütlerine göre İçeriklerin Durumu

Yumuşak Güç Değerlendirme Ölçütleri bağlamında içeriklerin aldığı değerlerin ortalaması $1 < x < 3$ aralığında: $x=1-1.5$ yetersiz; $x=1.5-2$ yeterli; $x=2-2.5$ iyi; $x=2.5-3$ çok iyi olarak sınıflandırılmıştır. Bu bağlamda incelenen İstanbul YDTÖ ders kitabı içeriklerinde aktüel, kültür ve sanat odaklı Susuz Yaz 2.8 değeri ile çok iyi; kültür ve sanat odaklı Türk Dizileri 2.6 değeri ile çok iyi; Tarih, toplum, adalet ve devlet odaklı Fatih Sultan Mehmet Mahkemesi 2.3 değeri ile iyi; Bilim tarihi, felsefe odaklı Dünyaya Yön Verenler 2.08 değeri ile iyi; Toplum, adalet odaklı Elmas Gerdanlık 2.0 değeri ile iyi; Ekonomi odaklı Türkiye'de Enflasyonun Tarihsel Gelişimi 1.75 değeri ile yeterli olarak sınıflandırılmıştır. Yumuşak Güç Değerlendirme Ölçütleri kapsamında kültür, sanat, aktüel, devlet odaklı içeriklerin daha yüksek değer aldığı tespit edilmiştir.

Ders materyalinin içeriğinde toplum, kültür, sanat, bilim tarihi, felsefe gibi alanlara yönelik içerikler yumuşak güç kullanımı açısından merkez konumundadır. Yapısal bir yaklaşım olarak yükseköğretimin yumuşak gücü yalnızca bir ülkenin kültürüne, değerlerine ve politikalarına değil, aynı zamanda uluslararası eğitim normları, kuralları ve kurumlarından oluşan uluslararası eğitim sisteminin yapısına da bağlıdır. Bu nedenle, ülkeler için en önemli yetenek, potansiyel güç kaynaklarını yumuşak güç olarak dönüştürme kabiliyetidir. Başka bir deyişle, uluslararası normları oluşturmak, kurumların faaliyetlerini kanalize etmelerine veya sınırlamalarına sağlamak toplum ile ilişkilidir (Nye 2005). Nye'in(2005) ifade ettiği üzere eğitim ve kültür faaliyetleri devlet mekanizmalarının kitleleri tanzim etmede kullandıkları en büyük araç olarak bilinmektedir. Çetin (2001) ve Olgun da (2017) eğitim süreçlerinin örtük olarak resmi otoritenin kitleyi şekillendirme araçlarından biri olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda İstanbul YDTÖ C1 düzeyi ders kitabının Türkçe öğretimini icra eden birçok kurumda kullanıldığı düşünüldüğünde materyal içeriğinin ve öğrencilerin fikirlerinin, ideolojilerinin şekillendirilme gayesiyle tasarlandığı görülmektedir. Tüm bu faaliyetler Türkiye'nin «yumuşak güç» inşası etrafında şekillendirilen araç ve süreçler olarak değerlendirilmektedir. İncelenen ders kitabı

bünyesinde Türkiye'nin «yumuşak güç» kavramı özelinde kültür, toplum, eğitim üst başlıklarında olumlu bir algı inşa etmeye çalıştığı saptanmıştır.

21. yüzyılın en önemli rekabet ve düşünsel yatırım alanlarından biri olan uluslararası öğrenciler için hazırlanan içeriklerin daha nitelikli hale getirilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede ders materyalini hazırlayan ekiplerin eğitim, dil eğitimi, yabancı dil eğitimi kavramlarının uluslararası manada rekabetin mihenk taşı olduğuna dair bir bilinç inşası için hizmet içi ya da hususi eğitimlerden geçirilmesi sürece önemli katkılar sağlayacaktır. Materyal içeriklerinde verilen mesajlar düşünceyi geliştirme yollarını kullanarak mukayeseli formlarla verilmesi gerekmektedir. Açık hakaret, tahkir içeren söylemlerden uzak; hedef dili öğrenen kitle ya da bireyle olabildiğince fazla ortak paydanın öne çıkarıldığı içerik ve etkinlik tasarımları alan yazın açısından faydalı olacaktır.

KAYNAKLAR

- Akkaya, A. & Gün, M. (2016). Araplara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar: Ürdün Örneği. *Electronic Turkish Studies*, 11(19).
- Banguoğlu, T. (2015). *Türkçenin grameri*. 10. Baskı. TDK Yayınları.
- Bloor, M. & Wood, F. (2006). *Keywords in qualitative methods: A vocabulary of research concepts*. Sage.
- Barın, E. (1992). *Yabancılar Türkçenin öğretiminde bir metod denemesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, Gazi Üniversitesi.
- Durmuş, M. (2013). İkinci/yabancı dil öğretiminde sadeleştirilmiş metin sorunları üzerine. *Bilig*, 65, 135-150
- Erdem, İ. (2009). Yabancılar Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4 (3), 888-937.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. Mc Grawall Hill.
- Kalın, İ. (2012). Türk Dış politikası ve kamu diplomasisi. *Kamu Diplomasisi*, 44-56.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer Terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Memiş, M. R. (2021). *Yabancılar Türkçe öğretiminin güncel sorunları*. Pegem Akademi Yayınları.
- Morgenthau, H. J. (1985). *Politics among nations*. rev. Kenneth W. Thompson.
- Nye, J. (2008). Public diplomacy and soft power. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 616(1), 94-109.
- Nye, J. (2017). *Yumuşak güç* (Çev. R. İnan Aydın). Ankara: BB101 Yayınları
- Nye, J. (2005). Soft power and higher education. *Forum for the Future of Higher Education*.
- Özdemir, E. (1983). Ana dili öğretimi. *Türk Dili (Dil Öğretim Özel Sayısı)*. Ankara: Türk Dil Kurumu
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Şimşek, R. (2019). *Subliminal bir güç göstergesi: yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ders kitapları*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Malatya, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tanrikulu, L. & Çelik, S. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Broşürlerin Kültür Aktarımında Kullanımı. *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 62-73.
- Tavşancıl, E. & Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon.
- Ungan, S. (2013). Dinleme Eğitimi: A. Kırkkılıç, H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (ss. 135- 161) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

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

Yılmaz, S. (2011). Yumuşak güç ve evrimi, *Turan Stratejik Araştırmalar*, 3(12), 31-36

Soft Power Indicator: Reading Texts in Teaching Turkish as a Foreign Language

Extended Abstract:

Education could be considered as an activity of gaining new knowledge, skills and ideas. When considered from the knowledge and skills perspective, it is seen that the content of the ideas is shaped by organized mechanisms that could be named as official authorities, rule-makers or "state". In this process, some goals such as the ability to transfer and explain the world of meaning and value belonging to a wider audience; the creation of measures for possible negative situations; shaping the masses by reproducing the system are found to have stood out. Foreign language education is also one of the most important elements of this multi-factor process. The countries rooted from western customs have been engaged in the activity of teaching their native languages in different geographies on theological, pedagogical and imperialist grounds for centuries. These activities are considered in the international literature as "soft power" activities, which are considered the derivatives of "power" as an effort to convince a group or individual for inference or idea without applying any force or pressure. Although the teaching of Turkish as a foreign language has thousands of years of history, it has gained momentum only after the 2000s as a consequence of some factors such as budget and human resources.

Each country tries to increase the visibility and level of learning of its native language in the international arena. In this context, authorities who plan or teach their native language to other societies through official tools use educational institutions, materials and manpower to achieve their clear and implicit goals and thus they transform their potential soft power into action. With the designed curriculum which intends to teach its mother tongue as the target language, the country's medium and long-term social, political and ideological goals could be achieved. The use of soft power is thought to be more advantageous considering the humanistic and financial cost of the use of hard power. This study examined the soft power elements and implicit curriculum elements constructed through the course materials used in teaching Turkish as a foreign language.

Soft power: according to this term which was first named as "soft power" by Joseph Nye in 1990, the transformation that the international system experienced, and the increasing effect of media and communication tools decreased the importance of the term "hard/soft power". Nye (2017), who suggested collaboration rather than bullying, defines "soft power" as "if I can make you want what I want, then I don't need to force you to do what you want to do". According to Kalın (2012), there are many elements to be considered when using soft power. These include more than having a lot of soldiers, such as country's culture, art, cinema, architecture, music, education system, competitive environment, freedom, democracy, creative thinking, human quality and the accumulation of social capital, cultural richness, and science and technology infrastructure, innovation capacity, diplomatic ability and the ability to explain himself. A country that combines all of these elements becomes a centre of attraction. Thus, it becomes a country that is followed, talked about, and whose story is listened to. Nye (2008 p.97) relates soft power to the following elements:

- a. Culture, if it is attractive to others or not,
- b. Political values, which help remain loyal to by acting harmoniously at home and abroad,

c. Foreign policies are seen as legitimate and morally authoritarian (Nye, 2008, p.97),

The concept of soft power, which constitutes the sum of these multifaceted factors, also directly concerns education, language policies and the public institutions that govern these policies; “dominant authority” and “power”, in other words, the state shapes the functioning of the concept of the state with its clear and implicit goals. In the course materials examined within the scope of the stated theoretical content, Western-oriented values, activities and ideas were explicitly and implicitly criticized and positive schemes were tried to be created in terms of the values that Turkey have in the minds of individuals learning Turkish as the target language. Besides, it was concluded that the explicit accusations and insulting statements contained in the data set of the study should be reviewed both from a pedagogical point of view and from the point of view of Turkey's soft power capacity.

In this case, demographic and political actions in the geography of Central Asia and the Middle East after the 2000s have also been effective in directing the masses to different geographies. In this context, Turkey has increased its educational and cultural, hence its soft power activities, in the last 20 years, and thus it has become the 5th country with the most foreign representative offices in the International sense. Besides, the Yunus Emre Institute of Turkey, which has a deep-rooted historical memory, conducted educational activities through the Maarif Foundation and turcology chairs, and under the influence of international competition, it has prioritized the teaching of Turkish language as a foreign language. The process has been reinforced through the establishment of TÖMER institutions within the universities in the country. This momentum that Turkish language teaching as a foreign language has gained has also increased the interest in Turkish both in Turkey and abroad, and thus the number of teaching materials for this purpose has also increased in number. When the course materials were examined within the scope of the research, it was found that Western-oriented values, activities and ideas were found to have been explicitly and implicitly criticized and individuals learning Turkish as the target language were helped to create positive images about Turkey and its values.

Key Words: *Reading Texts, Foreign language education, Soft power, Turkish teaching, Course Books*



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.828434

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of EducationFaculty

2021, 40(1), 441-458

Öğretmen Adaylarının Doğaya Bağlılık Düzeylerinin Belirlenmesi

Pınar TAĞRIKULU ¹, Ayça CİRİT GÜL ², Elif Omca ÇOBANOĞLU ³

Makalenin Geliş Tarihi:20.11.2020

Yayına Kabul Tarihi: 12.06.2021

Online Yayınlanma Tarihi: 30.06.2021

Bu araştırmanın amacı; eğitim fakültelerinin farklı sınıf ve bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının doğaya bağlılık düzeylerini ortaya koymaktır. Çalışma, nicel bir araştırma olup verilerin toplanacağı örneklem grubu, seçkisiz örneklem türlerinden tabakalı örneklemeğe uygun olarak seçilmiştir. Çalışma, öğretmen adaylarının doğaya bağlılıklarını ölçmek amacıyla 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir üniversitede öğrenim gören 628 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışmada, Mayer ve Frantz (2004) tarafından geliştirilen ve Bektaş, Kural ve Orçan (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Doğaya Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmaya, Fen Bilimleri Öğretmenliği anabilim dalından 255; Sınıf Öğretmenliği anabilim dalından 201 ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği anabilim dalından 172 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler toplanırken öğretmen adaylarından bölüm, sınıf düzeyi, cinsiyet, ailelerin gelir düzeyi ve yaşadıkları yer bilgileri demografik veriler olarak istenmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler, SPSS 22.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, cinsiyet değişkeninde, kadın ve erkek öğretmen adayları arasında ölçekte yer alan her iki boyutta da anlamlı bir farkın olduğu; genel olarak ise öğretmen adaylarının doğaya bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Bu çalışma bireylerin doğaya bağlılık düzeylerini istatistikî veriler ile ortaya koyan bir çalışmadır. Çalışmamızda doğaya bağlılık düzeylerini etkileyen faktörlerin neler olduğu ele alınmadığı için bundan sonra yapılacak çalışmalarda bireylerin doğaya bağlılık düzeylerini etkileyen faktörlerin neler olduğu konusunda çalışmalar yapılması önerilebilir.

Anahtar kelimeler: doğa, doğaya bağlılık, çevre, öğretmen adayları.

GİRİŞ

Doğa, canlı ve cansız tüm unsurları içeren, insan etkisinden bağımsız olarak oluşan, değişme, değiştirme, etkileme, etkilenme, yenilenme ve oluşturma özelliklerine sahip olan, birbirinden bağımsız pek çok unsuru, ilişkiyi ve süreci içinde barındıran ve sınırları olmayan bir sistemdir (Atasoy, 2005). Ancak, teknolojik ilerleme ile birlikte doğayı denetim altına alma durumu hızlanmış, insanoğlu doğal kaynakları kullanmak konusunda kendini doğanın hâkimi konumuna taşımıştır. Bu durum sanayi devrimi sonrasında hız kazanmıştır. Doğal kaynaklar üzerinde ortaya çıkan baskı ve gelişme hırsı, büyük çapta çevre sorunlarını da tetiklemiştir (Alagöz, 2011). Ancak doğaya verilen zararlar bu şekli ile

¹Araştırma Görevlisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, pinar.tagrikulu@omu.edu.tr ORCID: 0000-0002-5221-6888

²Araştırma Görevlisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, ayca.cirit@omu.edu.tr ORCID: 0000-0003-4765-1153

³Doktor Öğretim Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, omca@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3691-8273

Tagrikulu, P, Cirit-Gül, A. ve Çobanoğlu, E. O (2021). Öğretmen adaylarının doğaya bağlılık düzeylerinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 441-458. DOI: 10.7822/omuefd.828434

devam ettiği sürece gelecek nesillerin “doğa” tanımına uygun bir dünyada yaşayamayacakları ortadadır.

İnsanlardan bağımsız olarak meydana gelen ya da var olan tüm hayvan, bitki, kaya gibi varlıklar ve bunların tüm özellikleri, kuvvet ve süreçleri doğanın tanımlanmasında yerini almaktadır. Bunlara örnek olarak ise hava, deniz, dağlar, yavru hayvanların ve bitkilerin üremesi ve gelişmesi gösterilebilir (Cambridge Dictionary, 2020). “Doğa” kavramı dünyamızı şekillendirmede hayati rol oynamakta olan bir kavramdır (Mcphie ve Clarke, 2018). Dolayısıyla insan doğadaki koşulların da etkisiyle yaşamını şekillendirirken doğayla zorunlu olarak bir ilişki içinde olmaktadır. Bu zorunlu ilişki içerisinde insan her zaman doğanın etkisini görmezden gelip kendi ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik hareket etmeyi seçmiştir. Özellikle sanayi devrimi ile birlikte sanayileşme süreci ve bu sürecin getirdiği sorunlar nedeniyle doğa tahrip edilmiş, doğal yaşamın döngüsü sekteye uğramıştır. Doğanın dengesi insanın lehine bozulurken çevre felaketlerinin yaşanması da kaçınılmaz olmuştur (Gül, 2013). Çevre problemlerinin en önemli nedeni olan insanoğlu, problemlerin çözümü konusunda ilerleme kaydetse de henüz bir çözüme varma noktasında yeterli düzeye ulaşamamıştır. Sürekli bir tüketim ihtiyacı duyan insanoğlu problemleri neredeyse çözümsüz bir noktaya taşımıştır. Tarihsel süreç göz önünde tutulduğunda avcı toplayıcı dönemde doğa ile bağı çok güçlü, ondan korkan ve doğa üzerinde mütevazı bir etkiye sahip olan insanoğlu neolitik dönemde tarım yapmayı öğrenerek avlanmaya ve toplamaya kıyasla doğayla olan bağı farklı bir yöne doğru kaydırmıştır (Çobanoğlu, 2019).

Sanayi devrimi ile teknolojinin de sayesinde insanın, doğaya hükmetme girişimleri en üst seviyeye ulaşmış ve bu süreçte doğayla uyumu önemli bir oranda ortadan kalkarak onu sömürme boyutuna ulaşmıştır. Bununla birlikte son yüzyıla kadar insanoğlu, neredeyse gelecek kuşakların yaşam haklarını elinden alacak şekilde doğayı yok etmenin kuyusuna getirdiğinin farkına bile varamamıştır (Ergün ve Çobanoğlu, 2012; Çobanoğlu, 2019). Oskamp’a (2000) göre; pek çok bilim insanı dünyanın insanlar ve diğer tüm türler için yaşanmaz hale gelmesini önlemek adına önemli değişiklikler yapılması gerektiğini söylemektedir. Hükümetlerin, bilim insanlarının ve aktivist grupların uyarılarına ve eğitimcilerin tüm çabalarına rağmen, insanoğlu, kendi sağlığına ve gezegene zarar verecek şekilde davranmaya devam etmektedirler (Oskamp, 2000). Günümüzde hala davranışlarımız ve yaşam tarzlarımız küresel ısınmaya, habitat tahribatına ve ozon tabakasının tükenmesine neden olmaktadır (Winter, 2000). Bunların farkına varılmış ve Stockholm Konferansı, Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı (UNCED), Rio+5 Konferansı, BM Dünya Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesi gibi girişimler, çevre konusunda atılan oldukça kapsamlı adımlar olmuştur (Kaya, Çobanoğlu ve Artvinli, 2011). Sürdürülebilirlik adına atılan adımlardan biri de Brundtland raporudur. Bu rapor, 20. Yüzyılın başı ile sonu arasındaki farklılıkların ele alındığı, etkileri yüzyıllarca yerel ölçekte sınırlı olan insan faaliyetlerinin günümüzde bütün ekosistemleri küresel ölçekte etkilediğini ortaya koymuştur (Kula, 1998: 15: akt: Bozlağan, 2010). Çevresel aktivizm hareketi ise kuruluşları, hizmet ve ürünlerin çevre üzerinde ortaya çıkabilecek zararlarını azaltmaya, çevreye duyarlı olmaya, çevresel sosyal sorumluluk bilincine uygun davranmaya ve sürdürülebilirlik bilinci ile hareket etmeye davet etmektedir (Pelenk Özel, 2015). Çevre eğitimi hakkında eğitim alanında ele alınan çalışmalar da yine eğitim çevrelerinde, çevrenin önemine dikkatlerin çekildiğini vurgular niteliktedir (Uzun ve Sağlam, 2007; Aktepe ve Girgin, 2009; Alım, 2006; Şimşekli, 2004; Ünal ve Dımışki, 1999; Özdemir, 2007; Tahiroğlu, Yıldırım ve Çetin, 2010; Tanrıverdi, 2009; Karakaya Akçadağ ve Çobanoğlu, 2018; Karakaya ve Çobanoğlu, 2012).

Yapılan araştırmalar birçok insanın çevre sorunlarının farkında olduğunu ve buna önem verilmesi gerektiğini biliyor olmasına rağmen bunu her zaman davranışlarına yansıtamadığını ortaya koymaktadır (Dunlap, Van Liere, Mertig ve Jones, 2000; Kaplan, 2000; Kortenkamp ve Moore, 2001; Pooley ve O’Connor, 2000). Buna karşın doğal dünyadan kopukluğun, dünyamızın yıkımına sebep olabileceği bazı araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Howard, 1997; Schultz, Shriver, Tabanico ve Khazian, 2004). Pek çok araştırmacı, fiziksel sağlığımızla birlikte zihinsel sağlığımızın da gezegenin

durumu ile iç içe olduğunu ve parçalanmış insan-doğa ilişkisinin psikolojik sağlığımızı etkilediğini vurgulamaktadır (Bragg, 1996; Conn, 1998; Feral, 1998; Kahn, 1997; Kals ve Maes, 2004; Kellert, 1997). Alan yazın incelendiğinde pek çok araştırmacı doğayla ilişki içinde olmanın, öznel anlamda iyi olma hali ile mutluluk arasındaki olumlu etkisini vurgulamıştır (Nisbet, Zelenski ve Murphy, 2011; Zelenski ve Nisbet, 2014; Capaldi, Dopko ve Zelenski, 2014). Bunların yanı sıra pek çok araştırma sonucuna göre, doğayla bağlantılı olan insanlarda anksiyete, depresyon ve stres daha az görülmektedir (Sarıçam, Şahin ve Soyucok, 2015; Lawton, Brymer, Clough ve Denovan, 2017). Sarıçam ve Şahin (2015) yapmış oldukları bir çalışmada, doğayla ilişki içinde olan bireylerin geçmiş ile gelecek arasında bağ kurma hissi ve manevi bir duygu olarak bilinen 'öz aşkınlık' arasında pozitif bir ilişki tespit etmişlerdir.

Doğanın canlılar üzerinde pek çok olumlu etkisi bulunmaktadır. Buna karşın insanların doğa ile olan ilişkileri zaman içinde farklılaşmıştır. Özellikle modern insanın doğaya yönelik tutumu, doğadan uzaklaşarak ona yabancılaşması, insan doğa ilişkisinin evrimini incelemeyi gerekli kılmıştır. Zaman içinde doğaya verilen değer boyutundaki değişim gözlemlenmekte ve doğadan kopuşa sebep olan etmenler ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Böylelikle doğadan kopuşa sebep olan etmenlerin ortaya konulması sağlanacaktır (Maltaş, 2015). Çevre sorunlarının küresel bir hal alması ve yaşamı tehdit eder bir noktaya gelmiş olması da insanın doğa ile ilişkilerini, çevreye yönelik davranış ve tutumlarını tekrar sorgulamasını gerektirmektedir (Atasoy, 2005). Doğanın tahrip edilmesinin dolayısıyla çevre sorunlarının önüne geçilmesi için gerekli tedbirlerin alınması, yaşanacak felaketlerin önüne geçilmesinde oldukça etkili olacaktır. Ancak burada çevre sorunu olarak çevrenin kirletilmesi ve bilinçsizce kullanılmasının da ötesinde bu durumu siyasal, toplumsal, kültürel, ekonomik, ahlaki ve dini boyutları ile değerlendirmenin daha yerinde bir yaklaşım olacağı düşünülmektedir (Gül, 2013). Bu anlamda doğanın insan üzerinde ortaya çıkardığı olumlu etkilerin artırılması ve bu karşılıklı bağın incelenmesi için belli disiplinler ortaya çıkmıştır. Bunlardan bir tanesi de çevre psikolojisidir. Çevre psikolojisi, insanla doğa arasındaki ilişkiyi merkeze alarak her geçen gün önemi gitgide artan insan-çevre ilişkisindeki duygusal bağı incelemeye odaklanmaktadır (Özgün ve Özgün, 2019).

Öğretmen adayları gelecekte öğrencilere doğa sevgisini ve çevre bilincini açıklamada oldukça önemli bir konumdadırlar. Kendilerinin bu sevgi ve bilince sahip olmaları öğrencilerini de bu sevgi ve bilinçle yetiştirebilmelerinin ilk basamağıdır. Bu nedenle öğretmen adaylarının doğaya olan bağlılıkları, doğa ile olan ilişki düzeyleri, doğaya ilişkin algıları, sorumlulukları, çevre dostu davranışları ve çevre kimlikleri gibi konularda araştırmalar yapılması ve sonuçların ortaya konulması oldukça önemlidir. Alanyazın incelendiğinde bu gibi konularda çalışmalar yapıldığını görmek mümkündür. Özgün, Kahraman ve Özgün (2018) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının doğayla ilişki düzeylerinin ve ekoloji bilgilerinin belirlenmesini ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesini sağlamışlardır. Öztaracı (2019) öğretmen adayları ile yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının çevre dostu davranışlarını ve çevre kimliklerini çeşitli değişkenler bazında incelemişlerdir. Köşker (2013) yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının doğayı nasıl algıladıklarını ve doğaya karşı sorumluluklarına yönelik düşüncelerini belirlemiştir. Görüldüğü üzere literatürde öğretmen adaylarının doğa ve doğayla ilgili konularda neler düşündüklerini ve var olan durumlarını ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmada ise alan yazındaki çalışmalardan farklı olarak Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının doğaya bağlılık düzeylerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır.

Literatürde yapılan çalışmalar ile öğretmen adaylarının çevre ile olan ilişkilerini inceleyen çalışmalar bulunmakla birlikte doğrudan doğruya öğretmen adaylarının doğaya bağlılık düzeylerini ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğretmen adayları gelecek nesillere doğa bilincini ve sevgisini aşılacak için kilit noktadadırlar. Bu nedenle öncelikle kendilerinin doğaya bağlılıklarının ne düzeyde olduğunu araştırılmasında yarar olduğu düşünülerek bu çalışma yapılmak istenmiştir. Bu çalışma öğretmen adaylarını doğaya bağlılık düzeylerini farklı değişkenler açısından ele alması yönüyle

literatürdeki boşluğu doldurabilecek özgün bir çalışmadır. Doğadan kopuşa sebep olan etmenlerin ortaya konulması ile birlikte bu etmenlerin bertaraf edilmesi sağlanabilecektir. Ancak bunun öncesinde insanların doğaya bağlılıklarının ne düzeyde olduğunun tespit edilmesinde yarar vardır. Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıda belirtilen alt amaçlar irdelenmiştir:

1. Öğretmen adaylarının doğaya bağlılık düzeylerinde alt faktörler bakımından farklılık var mıdır?
2. Öğretmen adaylarının doğaya bağlılık düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının doğaya bağlılık düzeyleri ile öğrenim gördükleri bölümler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğretmen adaylarının doğaya bağlılık düzeyleri ile öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Öğretmen adaylarının doğaya bağlılık düzeyleri ile ailelerinin gelir düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Öğretmen adaylarının doğaya bağlılık düzeyleri ile yaşadıkları yerler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının doğaya bağlılık düzeyleri ölçülmeye çalışılmıştır. Çalışma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitede öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Çalışma, nicel bir araştırma olup veriler korelasyonel araştırma deseni ile toplanmıştır. İlişkisel araştırmalar, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin incelendiği, bu ilişkinin de herhangi bir değişkende değişiklik yapılmadan ortaya çıkarıldığı araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Çalışma Grubu

Verilerin toplanacağı örneklem grubu, seçkisiz örneklem türlerinden tabakalı örnekleme uygun olarak seçilmiştir. Seçkisiz örnekleme yönteminde ön koşul, örneklem birimlerinin örnekleme dahil olma olasılığının eşit olmasıdır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016). Bu çalışmada, Çalışma, gönüllü katılım gösteren, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim görmekte olan 628 öğrenci ile sınırlıdır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada, Mayer ve Frantz (2004) tarafından geliştirilen ve Bektaş, Kural ve Orçan (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Doğaya Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Doğaya Bağlılık Ölçeği ilk olarak Mayer ve Frantz (2004) tarafından 14 madde ve tek faktör olarak geliştirilmiştir. Bektaş, Kural ve Orçan (2017) tarafından ise yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının ardından iki faktör ve sekiz madde olarak Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin Cronbach alpha değeri .81 olarak belirlenmiş ve ölçek, yapılan analizler sonucunda ilk iki madde "Doğa ile Bütünleşme", kalan altı madde ise "Doğanın Parçası" olmak üzere iki faktöre ayrılmıştır. Doğa ile Bütünleşme faktörünün Cronbach alpha değeri .63; Doğanın Parçası faktörünün Cronbach alpha değeri ise .82 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada elde edilen verilerin analizi sonucunda ölçeğin iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach alpha değeri .856 olarak belirlenmiştir. Faktör bazında değerlendirildiğinde ise Doğa ile Bütünleşme faktörünün Cronbach alpha değeri .622; Doğanın Parçası faktörünün Cronbach alpha değeri ise .839 olarak belirlenmiştir. Ölçek 5'li likert tipi bir ölçektir. Puanlama ise (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle Katılıyorum şeklinde yapılmıştır. Ölçekten en az sekiz puan ve en fazla 40 puan alınabilmektedir. Çalışmaya, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği anabilim dallarındaki öğretmen adayları dahil edilmiştir. Çalışmanın evrenini 1086 (399 Fen Bilimleri Öğretmenliği, 387 Sınıf Öğretmenliği ve 300 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Söz konusu evrenin tamamına ulaşılması amaçlanmış ancak 2019-2020 eğitim öğretim yılının bahar döneminde dünya genelinde meydana gelen Covid-19 salgınının Türkiye’de de görülmesi neticesinde eğitim-öğretime ara verilmesi sebebiyle evrenin tamamına ulaşılammıştır. Toplanan verilerin bir kısmı öğretmen adayları ile yüz yüze toplanırken, bir kısmı da ölçeğin online ortamda dönüştürülmesi sonucu e-posta yoluyla toplanmıştır. Toplamda Fen Bilgisi Öğretmenliği anabilim dalından 255; Sınıf Öğretmenliği anabilim dalından 201 ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği anabilim dalından 172 olmak üzere toplam 628 öğretmen adayı katılmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler toplanırken öğretmen adaylarından bölüm, sınıf düzeyi, cinsiyet, ailelerin gelir düzeyi ve yaşadıkları yer bilgileri demografik veriler olarak istenmiştir. Çalışmada toplanan veriler SPSS 22.0 paket programına aktarılmış ve ardından betimsel analizler gerçekleştirilmiştir. İlk olarak veri setinde yer alan uç değerlerin varlığı incelenmiş ve analizler sonucunda tespit edilen 37 uç değer veri setinden çıkarılmış ve veriler bu şekilde analiz edilmiştir. İlk aşamada toplanan 628 veri, uç değerlerin çıkarılmasının ardından 591’e düşmüştür. Veri setinin son hali ile yapılan analizler sonucunda da verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiş ve verilerin çözümlemesi parametrik analizler kullanılarak yapılmıştır $N > 50$ olduğu için Kolmogorov Smirnov testindeki Sig. değeri dikkate alınmıştır. Bu değer .05’ten büyük olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir. Bu çalışmanın örnekleme için Sig. Değeri .000 çıkmıştır. Bu sonuç verilerin normal dağılım göstermediğine işaret etmektedir. Ancak, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini anlayabilmek için verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılabilir. Bu test için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında her iki değer de -1.5 ile +1.5 arasında değer aldığı için verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir (Swekness (Çarpıklık) değeri -.375; Kurtosis (Basıklık) değeri -.102). Verilerin analizi, betimsel istatistiki analizler, bağımsız gruplar t-testi ve One Way ANOVA analizi ile yapılmıştır. Betimsel istatistiki analizler, elde edilen verilerin genel dağılımının görülmesi amacıyla; bağımsız gruplar t- testi iki grubun bir sürekli değişken üzerinde aldıkları değerlerin karşılaştırılması amacıyla; One Way ANOVA ise bir bağımsız değişkenin bir yaza daha fazla değişken üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılmaktadır (Seçer, 2015). Bu bağlamda ölçekte yer alan demografik verilerin analizinde betimsel istatistiki analiz, öğretmen adaylarının doğaya bağlılık düzeyleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi, öğretmen adaylarının doğaya bağlılık düzeylerinin öğrenim gördükleri bölümler, sınıf düzeyleri, sosyo-ekonomik düzeyleri ve yaşadıkları yerler ile doğaya bağlılık düzeylerinin karşılaştırılmasında ise One Way ANOVA kullanılmıştır.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurul Adı: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik Değerlendirme Kararının Tarihi: 21.07.2020

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası: 202/417

BULGULAR

Öğretmen adaylarının doğaya bağlılık düzeylerinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmanın bulgular kısmında veriler, ölçekte yer alan demografik verilere ilişkin bulgular ve Doğaya Bağlılık Ölçeği’ne

yönelik bulgular olmak üzere iki farklı başlık altında analiz edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen demografik veriler frekans ve yüzdeleri ile ölçeğe ilişkin bulgular ise faktör bazında değerlendirilmiş ve tablo halinde sunulmuştur.

Ölçekte Yer Alan Demografik Verilere İlişkin Bulgular

Bu kısımda, Doğaya Bağlılık Ölçeği'nde yer alan demografik veriler, bölüm, cinsiyet, sınıf düzeyi, aile gelir düzeyi, yaşanan yer ve ölçekten alınan toplam puan bazında değerlendirilmiş ve frekansları ve yüzdeleri ile birlikte tablolaştırılarak sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere ilişkin bulgular

Bu kısımda, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre frekansları belirlenmiş ve yüzdeleri ile birlikte tablolaştırılmıştır.

Tablo 1.

Öğretmen Adaylarına Öğrenim Gördükleri Bölümlere İlişkin Veriler

Bölüm	Frekans (f)	Yüzde (%)
Fen Bilimleri Öğretmenliği	251	42.5
Sınıf Öğretmenliği	187	31.6
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	153	25.9
Toplam	591	100

Veriler değerlendirildiğinde, 591 öğretmen adayından 251'inin (%42.5) Fen Bilimleri Öğretmenliği; 187'sinin (%31.6) Sınıf Öğretmenliği ve 153'ünün (%25.9) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gördüğü belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ilişkin bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmen adayları cinsiyetlerine göre analiz edilmiş; frekansları ve yüzdeleri ile birlikte tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 2.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine İlişkin Veriler

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	474	80.2
Erkek	117	19.8
Toplam	591	100

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan 591 öğretmen adayından 474'ünün (%80.2) kadın; 117'sinin (%19.8) erkek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine ilişkin bulgular

Bu kısımda, veriler, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre değerlendirilmiş, frekansları ve yüzdeleri ile tablolaştırılarak aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine İlişkin Veriler

Sınıf Düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)
1. Sınıf	114	19.3
2. Sınıf	154	26.1
3. Sınıf	177	29.9
4. Sınıf	146	24.7
Toplam	591	100

Tablo 3'teki verilere göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 114'ünün (%19.3) 1. sınıf; 154'ünün (%26.1) 2. sınıf; 177'sinin (%29.9) 3. sınıf ve 146'sının (%24.7) 4. Sınıfta öğrenim gördüğü tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının ailelerinin gelir düzeylerine ilişkin bulgular

Bu bölümde, öğretmen adaylarının ailelerinin gelir düzeylerine ilişkin veriler frekans ve yüzde tablosu olarak aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.*Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Gelir Düzeylerine İlişkin Veriler*

Gelir Düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)
0-2500 arası	213	36.0
2501-5000 arası	292	49.4
5000 ve üzeri	86	14.6
Toplam	591	100

Tablo değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının 213'ünün (%36.0) gelir düzeyinin 0-2500 Türk Lirası arasında olduğu; 292'sinin (%49.4) gelir düzeyinin 2501-5000 Türk Lirası arasında olduğu ve 86'sının (%14.6) gelir düzeyinin 5000 Türk Lirası ve üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının yaşadıkları yerlere ilişkin bulgular

Bu kısımda, öğretmen adaylarının aileleri ile yaşadıkları yerler il, ilçe ve köy olarak değerlendirilmiş ve tablo halinde aşağıda sunulmuştur:

Tablo 5.*Öğretmen Adaylarının Yaşadıkları Yerlere İlişkin Bulgular*

Yaşadığı Yer	Frekans (f)	Yüzde (%)
İl	319	54.0
İlçe	202	33.2
Köy	70	11.8
Toplam	591	100

Tablo 5'e göre, öğretmen adaylarının aileleri ile birlikte yaşadıkları yerlere bakıldığında, 319'unun (%54.0) il merkezlerinde; 202'sinin (%33.2) ilçelerde ve 70'inin (%11.8) köylerde yaşadıkları tespit edilmiştir.

Doğaya Bağlılık Ölçeği'ne Yönelik Bulgular

Bu kısımda, öğretmen adaylarının ölçeğin genelinden ve ölçekteki iki faktörden aldıkları puanlar ayrı ayrı belirtilmiş ve sonrasında adayların doğaya bağlılık düzeyleri tablo halinde sunulmuştur. Veriler tablollaştırılırken öğretmen adaylarının ölçeğin tamamından, birinci faktörden ve ikinci faktörden aldıkları toplam puanlar, ölçeğin tamamındaki madde sayısına, birinci faktördeki madde sayısına ve ikinci faktördeki madde sayısına bölünmüş ve o maddelerden aldıkları ortalama puanlar hesaplanmıştır. Sonrasında ise alınan bu puanlar aşağıda belirtilen aralıklara uygun olarak tablollaştırılmıştır. 1 ile 1,79 arası 1; 1,8 ile 2,59 arası 2; 2,6 ile 3,39 arası 3; 3,4 ile 4,19 arası 4 ve 4,2 ile 5 arası 5 olarak puanlanmıştır. Bu puanlamaya göre ölçek puanları 1 ve 2 olanların doğaya bağlılıkları düşük, 3 olanların doğaya bağlılıkları orta düzeyde ve 4 ve 5 olanların ise doğaya bağlılıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 6.*Doğaya Bağlılık Ölçeği'ne Yönelik Bulgular*

Puan Aralığı	1.faktör frekans	1.faktör yüzde	2.faktör frekans	2.faktör yüzde	Genel toplam frekans	Genel toplam yüzde
1 (1-1,79)	5	0.8	0	0	0	0
2 (1,8-2,59)	61	10.3	11	1.9	7	1.2
3 (2,6-3,39)	82	13.9	107	18.1	119	20.1
4 (3,4- 4,19)	316	53.5	332	56.2	317	53.6
5 (4,2-5)	127	21.5	141	23.9	148	25.0

Doğaya Bağlılık Ölçeği'nin faktörlerinden birincisi olan "Doğa ile Bütünleşme" faktörüne yönelik elde edilen veriler değerlendirildiğinde çalışmaya katılan 591 öğretmen adayından 66'sının (%11.1) doğaya ile bütünleşme düzeyleri düşük; 82'sinin (%13.9) doğa ile bütünleşme düzeyi orta düzeyde; 443'ünün (%75.0) ise doğa ile bütünleşme düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Ölçeğin ikinci faktörü olan "Doğanın Parçası" faktörü ile ilgili olarak öğretmen adaylarından 11'inin (%1.9) kendilerini doğanın bir parçası olarak görme düzeyleri düşük; 107'sinin (%18.1) kendisini doğanın bir parçası olarak görme düzeyleri orta; 473'ünün (%80.1) ise kendisini doğanın bir parçası olarak görme düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Doğaya Bağlılık Ölçeği'nden alınan toplam puanlara yönelik veriler değerlendirildiğinde 7'sinin (%1.2) doğaya bağlılık düzeylerinin düşük; 119'unun (%20.1) doğaya bağlılık düzeylerinin orta; 465'inin (%78.6) ise doğaya bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu bulgulanmıştır.

Öğretmen adaylarının doğaya bağlılıklarının cinsiyetlerine göre karşılaştırılması

Bu kısımda, öğretmen adaylarının doğaya bağlılık düzeylerinde cinsiyetlerine göre bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Yapılan test sonucu tablo halinde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 7.

Öğretmen Adaylarının Doğaya Bağlılıklarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Faktör 1					Faktör 2					Genel Toplam				
		\bar{x}	S	t	Sd	p	\bar{x}	S	t	Sd	p	\bar{x}	S	t	Sd	p
Kadın	474	7.508	1.476	2.246	589	.025	23.284	3.252	1.850	589	.065	30.793	4.074	2.284	589	.023
Erkek	117	7.153	1.730				22.649	3.613				29.803				

Tablo 7'de görüldüğü gibi, yapılan test sonucuna göre öğretmen adaylarının doğaya bağlılık düzeylerinde cinsiyetler arasında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı görülmektedir (1. faktör için $p=.025$; $p>.01$; 2. faktör için $p=.065$; $p>.01$). Birinci faktör için; kadın öğretmen adaylarının doğa ile bütünleşme düzeylerinin ($\bar{x}=7.508$), erkek öğretmen adaylarından ($\bar{x}=7.153$) yüksek olduğu; ikinci faktör için ise benzer şekilde kadın öğretmen adaylarının kendilerini doğanın bir parçası hissetme düzeylerinin ($\bar{x}=23.284$) erkek öğretmen adaylarından ($\bar{x}=22.649$) yüksek olduğu bulgulanmıştır. Ölçeğin geneline ilişkin değerlendirme yapıldığında ise öğretmen adaylarına cinsiyetlerine göre doğaya bağlılık düzeylerinde anlamlı bir fark görülmemekle birlikte ($p=.023$; $p>.01$), kadın öğretmen adaylarının doğaya bağlılık düzeylerinin ($\bar{x}=30.793$), erkek öğretmen adaylarından ($\bar{x}=29.803$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının doğaya bağlılıklarının öğrenim gördükleri bölümlere göre karşılaştırılması

Bu bölümde, öğretmen adaylarının doğaya bağlılık düzeyleri adayların öğrenim gördükleri bölümlere göre faktör bazında analiz edilmiş ve veriler tablo halinde aşağıda verilmiştir.

Tablo 8.

Öğretmen Adaylarının Doğaya Bağlılık Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Anabilim Dallarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Özellik	KT	sd	KO	F	p	η^2	KT	sd	KO	F	p	η^2	KT	sd	KO	F	p	η^2
Gruplar arası	.358	2	.17	.21	.80	0.00	6.581	2	3.29	6.78	.00	0.01	2.845	2	1.42	2.86	.05	0.01
Gruplar içi	483.32	58	.82				382.77	58	.485				291.77	58				
	0	8	2				2	8					4	8				
Toplam	483.67	59					387.75	59					294.61	59				
	9	0					0	0					9	0				

Tablo incelendiğinde, öğretmen adaylarının doğaya bağlılık düzeyleri ile öğrenim gördükleri anabilim dalları karşılaştırıldığında faktör bazında farklılık olduğu görülmektedir. Birinci faktöre yönelik verilere göre, öğretmen adaylarının doğa ile bütünleşme düzeylerinde gruplar arası anlamlı bir farklılığın olmadığı ($p=.804$; $p>.05$) görülmüştür. İkinci faktörde ise öğretmen adaylarının kendilerini doğanın bir parçası olarak görme düzeylerinde anabilim dalları arası anlamlı bir farkın olduğu ($p=.001$;

$p < .05$) görülmektedir. Öğrenim görülen anabilim dalları arasında bulunan anlamlı farklılığın hangi bölümler arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan post hoc analizlerinde Scheffe testi sonucunda, sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adayları arasında anlamlı bir farkın olmadığı; fen bilgisi öğretmenliği anabilim dalında öğrenim göre öğretmen adaylarının ikinci faktördeki aritmetik ortalamalarının hem sınıf öğretmenliği hem de sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dalları ile doğaya bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında ise p değeri 0.05 'ten büyük olduğu için öğrenim görülen anabilim dalı ile doğaya bağlılık düzeyi arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının doğaya bağlılık düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıflara göre karşılaştırılması

Bu kısımda, öğretmen adaylarının doğaya bağlılık düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre değerlendirilmiş ve analize ilişkin varyans sonuçları faktör bazında aşağıda verilmiştir.

Tablo 9.

Öğretmen Adaylarının Doğaya Bağlılık Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Özellik	Faktör 1						Faktör 2						Genel					
	KT	sd	KO	F	p	η^2	KT	sd	KO	F	p	η^2	KT	sd	KO	F	p	η^2
Gruplar arası	.488	3	.163	.198	.898	0.001	3.630	3	1.210	2.465	.061	0.012	2.313	3	.771	1.548	.201	0.008
Gruplar içi	483.191	587	.823				288.126	587	.491				292.307					
Toplam	483.679	590					291.756	590					294.619	590				

Tablo 9'da, öğretmen adaylarının doğaya bağlılık düzeyleri öğrenim görülen sınıf düzeyleri ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmaya göre, öğretmen adaylarının hem 1. faktör olan doğa ile bütünleşme düzeylerinde ($p = .898$; $p > .05$); hem de 2. faktör olan kendilerini doğanın bir parçası olarak görme düzeylerinde ($p = .061$; $p > .05$) gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri ile doğaya bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelendiğinde, p değeri $.05$ 'ten büyük olduğu için bu iki değişken arasında anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının doğaya bağlılık düzeylerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre karşılaştırılması

Bu bölümde, öğretmen adaylarının doğaya bağlılık düzeyleri öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik düzeyleri ile faktörler bazında değerlendirilmiş ve elde edilen veriler tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 10.

Öğretmen Adaylarının Doğaya Bağlılık Düzeylerinin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Özellik	Faktör 1						Faktör 2						Genel					
	KT	sd	KO	F	p	η^2	KT	sd	KO	F	p	η^2	KT	sd	KO	F	p	η^2
Gruplar arası	1.276	2	.638	.778	.460	0.003	2.600	2	1.300	2.644	.072	0.009	2.218	2	1.109	2.230	.108	0.008
Gruplar içi	482.402	588	.820				289.156	588	.492				292.401	588				
Toplam	483.679	590					291.756	590					294.619	590				

Tablo 10'da, öğretmen adaylarının doğaya bağlılık düzeyleri faktörler bazında karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucunda, hem doğa ile bütünleşme (1. faktör) hem de kendilerinin doğanın bir parçası hissetme (2. faktör) faktörlerinde öğretmen adaylarının sosyo ekonomik düzeylerinde gruplar arası anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir (1. faktör için $p = .460$; $p > .05$; 2. faktör için $p = .072$; $p > .05$). Ölçekten alınan toplam puanların ortalamaları analiz edildiğinde ise p değeri $.05$ 'ten büyük olduğu için öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik düzeyleri ile doğaya bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının doğaya bağlılık düzeylerinin yaşadıkları yerlere göre karşılaştırılması

Bu bölümde öğretmen adaylarının doğaya bağlılık düzeyleri ile yaşadıkları yerler karşılaştırılmış ve elde edilen veriler tablo halinde aşağıda verilmiştir.

Tablo 11.

Öğretmen Adaylarının Doğaya Bağlılık Düzeylerinin Yaşadıkları Yerlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Özellik	Faktör 1						Faktör 2						Genel					
	KT	sd	KO	F	p	η^2	KT	sd	KO	F	p	η^2	KT	sd	KO	F	p	η^2
Gruplar arası	13.228	2	6.614	8.266	.000	0.027	4.888	2	2.444	5.010	.007	0.016	9.008	2	4.504	9.273	.000	0.031
Gruplar içi	470.451	588	.800				286.868	588	.488				285.611	588				
Toplam	483.679	590					291.756	590					294.619	590				

Tablo 11'e göre, öğretmen adaylarının hem 1. faktör olan doğa ile bütünleşme faktörüne ($p=.000$; $p<.01$); hem de 2. faktör olan doğanın parçası faktörüne ilişkin ($p=.007$; $p<.01$) gruplar arası anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Faktörlere ilişkin olarak yapılan post-hoc analizlerinden Scheffe testi sonucunda her iki faktörde de aileleri ile birlikte ilçelerde ve köylerde ilçelerde yaşayan öğretmen adaylarının doğa ile bütünleşme ve kendilerini doğanın bir parçası hissetme düzeylerinin il merkezlerinde yaşayan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ölçekten alınan toplam puanların analizi yapıldığında öğretmen adaylarının aileleri ile yaşadıkları yerler ve doğaya bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p=.000$; $p<.05$). bu doğrultuda yapılan post hoc analizlerinde Scheffe testi sonucunda aileleri ile birlikte ilçelerde ve köylerde yaşayan öğretmen adaylarının doğaya bağlılık düzeylerinin il merkezlerinde yaşayan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının doğaya bağlılık düzeylerini çeşitli demografik değişkenlere göre ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ölçek ile ilgili olarak genel bir değerlendirme yapıldığında, alınan veriler doğrultusunda tablo 6'da da görüldüğü gibi çalışmaya katılan 591 öğretmen adayından 7'sinin doğaya bağlılık düzeylerinin düşük; 119'unun doğaya bağlılık düzeylerinin orta ve 475'inin ise doğaya bağlılık düzeylerinin yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Mayer ve Frantz (2004) yaptıkları çalışmada insanlar kendilerini doğaya bağlı hissettiklerinde doğaya zarar verme olasılıklarının azaldığını ve doğaya zarar verdiklerine kendilerine de zarar verdiklerini düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda bu çalışmada elde edilen bu sonucun bozulmakta olan doğanın korunmasına yönelik bir umut ışığı olduğu söylenebilir.

Çalışmada öğretmen adaylarının doğaya bağlılık düzeyleri, cinsiyetleri, öğrenim gördükleri anabilim dalları, sınıf düzeyleri ve aileleri ile birlikte yaşadıkları yer alt boyutları açısından incelenmiştir. Bu bağlamda belirtilen değişkenlere ilişkin sonuçlar sırasıyla açıklanmıştır.

Araştırma sonucunda, ölçeğe ilişkin genel bir değerlendirme yapıldığında, tablo 7'de görüldüğü gibi, kadın öğretmen adaylarının doğaya bağlılık düzeylerinin ($\bar{x}=30.793$), erkek öğretmen adaylarından ($\bar{x}=29.803$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ölçekte yer alan doğa ile bütünleşme ve kendilerini doğanın bir parçası olarak hissetme faktörlerinde öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre analizler yapıldığında, kadın öğretmen adaylarının doğa ile bütünleşme düzeylerinin ($\bar{x}=7.508$), erkek öğretmen adaylarından ($\bar{x}=7.153$) yüksek olduğu tespit edildiği görülmektedir. Yine aynı tabloya göre kadın öğretmen adaylarının kendilerini doğanın bir parçası hissetme düzeyleri de ($\bar{x}=23.284$) erkek öğretmen adaylarından ($\bar{x}=22.649$) yüksektir. Çalışmamızın bulgularını destekler nitelikte literatürde bazı çalışmalar olduğu tespit edilmiştir. Örneğin Karademir'in (2017) çalışmasında da araştırmamızda elde edilen bulguyu doğrular şekilde kadın öğretmen adaylarının, doğaya erkek öğretmen adaylarından daha bağlı oldukları ortaya koyulmuştur. Mayer ve Frantz (2004) ve Bruni, Fraser ve Schultz (2008) ise

yaptıkları çalışmada bu çalışmadan farklı olarak doğaya bağlılık düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığını ifade etmişlerdir. Çalışmadan elde ettiğimiz bulguları destekler nitelikte yapılan çalışmalardan biri de Özgün, Kahraman ve Özgün'ün (2018) yapmış oldukları çalışmadır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının doğa ile ilişki düzeyleri incelenmiştir. Çalışmada doğayla ilişki özbenlik ve perspektif alt boyutları ile toplam doğayla ilişki puanlarının kız öğretmen adaylarının lehine anlamlı olarak farklılaştığı ortaya konulmuştur.

Araştırmada doğaya bağlılık düzeyleri ile öğrenim görülen anabilim dalları karşılaştırılmış ve faktör bazında farklılıklar saptanmıştır. Tablo 8'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının doğa ile bütünleşme düzeylerinde gruplar arası anlamlı bir farklılık görülmezken, kendilerini doğanın bir parçası olarak görme düzeylerinde anabilim dalları arası anlamlı bir farkın olduğu ortaya koyulmuştur. Bu farka ilişkin olarak Fen Bilgisi Öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının kendilerini doğanın bir parçası olarak hissetme düzeylerinin Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın bulgularına destekler nitelikteki Kahyaoğlu ve Yetişir (2015) yaptıkları çalışmada Fen Bilgisi öğretmenlerinin doğayı insanı merkeze alan ve insanlara fayda sağlayan bir ortam olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Bu algının oluşmasındaki etkenlerden birinin de öğretmenlerin lisans eğitimleri boyunca almış oldukları dersler gösterilebilir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının kendilerini doğanın bir parçası olarak hissetmeleri ile Fen Bilgisi öğretmenlerinin doğa algılarına ilişkin görüşleri ilişkilendirilebilir ve bu çalışma ile benzer sonuç verdiği söylenebilir. Öğrenim görülen anabilim dalları ve doğaya bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında ise iki değişken arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Yine Özgün, Kahraman ve Özgün (2018) yaptıkları çalışmada doğa ile ilişki perspektif alt boyutu ve toplam doğa ile ilişki puanlarına baktıklarında Fen Bilgisi öğretmenlerinin lehine anlamlı sonuçlara ulaşımlardır. Bu da yaptığımız çalışmada Fen Bilgisi öğretmen adaylarının kendilerini doğanın bir parçası olarak hissetme düzeylerinin yüksek oluşuna dair tespitimizi destekler nitelikte bir veridir. Karademir (2017) doğaya bağlılık ölçeğinin toplamına bakarak öğrenim görülen anabilim dalına göre anlamlı fark olduğunu saptamıştır. Bu farkın ise öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca aldıkları derslerinin farklılığı ile ilişki olabileceğini belirtmiştir. Özgün ve Özgün'ün (2019) çalışmasında ise bu çalışmadan farklı olarak temel eğitim bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının doğa ile ilişki düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırmamızda öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıflara göre ölçekte yer alan her iki faktör için yapılan analizler sonucunda tablo 9'da belirtildiği gibi, öğrenim görülen sınıflar ile hem doğaya bağlılık düzeyleri hem de ölçeğin alt faktörleri olan doğayla bütünleşme ve doğanın bir parçası hissetme faktörlerinde gruplar arası anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Karademir (2017) ise bu çalışmadan farklı olarak 4. sınıflarda öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının doğaya bağlılıklarının düzeylerinin 1. sınıflarda öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Köşker (2013) yapmış olduğu çalışmada, öğretmen adaylarının çevresel değerlere önem verdiğini ve çevresel değerlerin korunmasına ilişkin farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuş, yine de düşüncelerin davranışa dönüşmesinin önemini vurgulamıştır. Çalışmamızdan elde edilen sonuç Köşker'in (2013) bulgusuna benzer şekilde öğrencilerin doğa ile olan durumlarını ortaya koymaktadır. Çalışmamızda Köşker'in bulgusundan farklı olarak doğayla bütünleşme ve doğanın bir parçası hissetme faktörlerinde gruplar arası anlamlı bir farka rastlanmamışken, Köşker (2013) öğretmen adaylarının çevresel değerlere önem verdiğini ve çevresel değerlerin korunmasına ilişkin farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Çalışmamızda, öğretmen adaylarının doğaya bağlılıkları düzeyleri ile sosyo-ekonomik düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında tablo 10'da da görüldüğü gibi hem ölçekte yer alan alt faktörler bazında hem de ölçeğin tamamına ilişkin analizler yapıldığında değişkenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Mayer ve Frantz (2004) çalışmalarında, çalışmamızdaki bulguyu destekler nitelikte

katılımcıların gelir düzeyleri ile doğaya bağlılıkları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını ifade etmişlerdir.

Çalışmamızda öğretmen adaylarının yaşadıkları yerlere göre yapılan analizler sonucunda tablo 11’de de görüldüğü gibi hem doğa ile bütünleşme faktöründe hem kendilerini doğanın bir parçası olarak hissetme faktöründe hem de öğretmen adaylarının doğaya bağlılık düzeylerine ilişkin gruplar arası anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Bu farklılığa yönelik olarak aileleri ile birlikte ilçelerde ve köylerde yaşayan öğretmen adaylarının doğa ile bütünleşme ve kendilerini doğanın bir parçası olarak hissetme düzeyleri il merkezlerinde yaşayan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Karademir (2017) öğretmen adaylarının yaşadıkları yer değişkenine göre doğaya bağlılıklarına ilişkin, alt ölçekler ve toplam ölçek açısından anlamlı olarak farklılaşma olmadığını ortaya koymuştur. Özgün ve Özgün (2019) tarafından yapılan çalışmada da doğada daha fazla zaman geçirdiğini belirten öğretmen adaylarının doğa ile ilişki düzeyleri daha az zaman geçirenlerden yüksek bulunmuştur. Bu bağlamda, ilçelerde ve köylerde yaşayan öğretmen adaylarının çevrelerinde daha fazla ormanlık alan ve doğal ortam bulma imkânlarının olması ile açıklanabilir. Yine Kahyaoğlu ve Yetişir’in (2015) çalışmasında öğrencilerin doğa ile bağ kuramamalarının, doğadan uzaklaşmalarının ve kopmalarının sebebi olarak doğal yaşam alanlarının azalmasını gösterdikleri belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle çalışmamızda analizi yapılan öğretmen adaylarının aileleri ile birlikte yaşadıkları yerler ile doğaya bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkide il merkezlerinde yaşayan öğretmen adaylarının doğaya bağlılık düzeylerinin düşük olmasının sebebi olarak il merkezlerinde doğal alanların yok denecek kadar az olması gösterilebilir.

İnsanlık küresel çevre sorunlarının çözümünü sağlamak için ekonomik, politik ve teknolojik çözüm arayışları içindedir. Bu çözüm arayışlarının başarıya ulaşması ve doğa ile insan arasında olması gereken uyumun sağlanabilmesi için bireylerin eğitilmesi oldukça önemlidir (Atasoy, 2005). Çünkü doğa konusunda var olan bilinçsizliğin giderilmesi noktasında en etkili çözüm eğitimidir. İnsanlara eğitim verilmesiyle bilinç düzeyi yükselecek, dolayısıyla doğaya bakış açısı da değiştiği için bireyler doğayı kendilerine göre değiştirmekten vazgeçerek onu kendilerine yoldaş edeceklerdir (Çağlar-Karapınar, 2017). Ayrıca bireyler doğa konusunda belli bilinç seviyelerine erişip doğayı korudukça ve onunla yakın bir bağ kurdukça kendileri açısından bunun olumlu etkileriyle de karşılaşacaklardır. Çünkü bireylerin biyofobik davranışlardan kurtulabilmelerinin yolu doğa eğitiminden geçmektedir (Sefalı, 2019). Bunu kanıtlar nitelikte olan bir çalışma, sınıf dışında verilen eğitim sürecinin, bu eğitim sürecine katılan katılımcılara doğaya daha fazla bağlılık geliştirme ve onu önemseme yönünde olumlu katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. Bu durum da katılımcıların doğayla olan ilişkilerini bu duygular çerçevesinde şekillendirmelerine yardımcı olmuştur (Martin, 2004).

Bu anlamda anaokulu düzeyinden lisansüstü düzeyine kadar doğa ile ilgili uygulamalı dersler verilerek bireylerin doğa ile bütünleşmeleri sağlanabilir. Böylelikle bireylerin doğaya bağlılık düzeylerinin de yükselmesi sağlanabilecektir. Okullarda doğa eğitimi verilebilir verilen bu eğitimin aile tarafından da pekiştirilmesi için sürece ailelerin de dahil edilmesi sağlanabilir. Doğaya bağlılık düzeylerini artıran etmenlerin neler olduğu ortaya konularak eğitim öğretim süreçlerinde bu etmenlerle öğrencileri sık sık bir araya getirmek yerinde olacaktır. Tüm bunların yanında insan-doğa ilişkisinde bireylerin doğaya olan tutumlarını ortaya koyacak olan araştırmalar da oldukça önem taşımaktadır. İzleyen çalışmalarda bu tutumları etkileyen faktörlerin de değerlendirilmesi yapılarak olası bir doğadan kopuş durumuna karşı gerekli tedbirler alınabilir.

Doğa, tüm kaynakları ve bu kaynaklarının zenginliği ile insanoğluna kucak açmış yegâne yaşam alanıdır. Sunduğu bu zenginlik ile insanlığa tüm zamanlarda ihtiyacı olanı sunmuştur. İnsanlar da ihtiyaçlarına yönelik olarak gerekli olan her şeyi elde etmek noktasında doğadan faydalanmaktan geri durmamışlardır. Böylece doğa ve insan arasında sürekli bir etkileşim yaşanmaktadır. Bu durum bireylerin doğaya bağlılık düzeyleri üzerinde de belli etkiler yapmaktadır. Bu çalışmada bireylerin belli

değişkenler boyutunda doğaya bağlılık düzeyleri incelenmiştir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda bireylerin doğaya bağlılık düzeylerini etkileyen faktörlerin neler olduğu kapsamlı şekilde araştırılarak doğaya bağlılık düzeyini düşüren etmenlerin ortaya konulması sağlanabilir. Böylelikle bu etmenleri bertaraf etmek için gereken önlemler alınabilir.

KAYNAKÇA

- Aktepe, S. ve Girgin, S. (2009). Comparison of eco-schools and other primary schools in terms of environmental education. *Elementary Education Online*, 8(2). 401-414.
- Alagöz, B. (2011, Eylül). *Çevre sorunları, teknoloji ve değişen öncelikler. [tam metin bildiri]. 38. ICANAS Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi'nde sunulan bildiri.* Erişim adresi: <https://www.ayk.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/ALAG%C3%96Z-B%C3%BClent-%C3%87EVRE-SORUNLARI-TEKNOLOJ%C4%B0-VE-DE%C4%9E%C4%B0%C5%9EEN-%C3%96NCEL%C4%B0KLER.pdf>
- Alım, M. (2006). Avrupa Birliği üyelik sürecinde Türkiye'de çevre ve ilköğretimde çevre eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 599-616.
- Atasoy, E. (2005). *Çevre için eğitim: ilköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir çalışma.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Bektaş, F, Kural, B. ve Orçan, F. (2017). Doğaya bağlılık ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(1), 77-86.
- Bozlağan, R. (2010). Sürdürülebilir gelişme düşüncesinin tarihsel arka planı. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, (50), 1011-1028.
- Bragg, E. A. (1996). Towards ecological self: Deep ecology meets constructionist self-theory. *Journal of Environmental Psychology*, 16, 93-108.
- Bruni, C. M., Fraser, J. ve Schultz, P. W. (2008). The value of zoo experiences for connecting people with nature. *Visitor Studies*, 11(2), 139-150.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cambridge Dictionary. (2020). <https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6zl%C3%BCk/ingilizce/nature> 20.07.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Capaldi, C. A., Dopko, R. L. ve Zelenski, J. M. (2014). The relationship between nature connectedness and happiness: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, 976.
- Conn, S. (1998). Living in the earth: Ecopsychology, health and psychotherapy. *The Humanistic Psychologist*, 26, 179-198.
- Çağlar Karapınar, B. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Doğa Eğitimi Hakkında Metaforik Algıları. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Çobanoğlu, E. O. (2019). *Canlı merkezli (biyosentrik) etik yaklaşımı*, S. Gürbüzöğlü Yalmanlı. ve A. Solmaz içinde, *Çevre Etiği Temel İlkeleri ve Eğitimi.* (108-129) Ankara: Nobel yayınları, ISSN: 978-605-033-073-1.
- Dunlap, R. E., Van Liere, K. D., Mertig, A. G. ve Jones, R. E. (2000). Measuring endorsement of the new ecological paradigm: A revised NEP scale. *Journal of Social Issues*, 56, 425- 442.

- Ergün, T., ve Çobanoğlu, N. (2012). Sürdürülebilir Kalkınma ve Çevre Etiği. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 97-123. DOI: 10.1501
- Feral, C. H. (1998). The connectedness model and optimal development: Is ecopsychology the answer to emotional well-being? *The Humanistic Psychologist*, 26, 243-274.
- Gül, F. (2013). İnsan-doğa ilişkisi bağlamında çevre sorunları ve felsefe. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 17-21.
- Howard, G. S. (1997). *Ecological psychology: Creating a more earth-friendly human nature*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Kahn, P. H. Jr. (1997). Developmental psychology and the biophilia hypothesis: Children's affiliation with nature. *Developmental Review*, 17, 1-61.
- Kahyaoglu, M. ve Yetişir, M. İ. (2015). Doğa kavramı ve çocukların doğadan uzaklaşmasına ilişkin fenomenolojik bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*. 40 (182), 159-170.
- Kals, E. ve Maes, J. (2004). *Sustainable development and emotions*. In P. Schmuck & W. P.Schultz (Eds.), *Psychology of sustainable development* (pp. 97-122). Norwell, MA: Kluwer Academic.
- Kaplan, S. (2000). Human nature and environmentally responsible behaviour. *Journal of Social Issues*, 56, 491-508.
- Karademir, Y. (2017). Öğretmen Adaylarının Doğaya Bağlılık Düzeyleri ve Etik Tutumları. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Karakaya Akçadağ, Ç. ve Çobanoğlu, E. O. (2018). "İnsan ve Çevre" Ünitesi için Sınıf Dışı Öğretim Uygulamasının Çevre Okuryazarlığı Üzerine Etkisi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 1-23.
- Karakaya, Ç. ve Çobanoğlu, E. O. (2012). İnsanı merkeze alan (antroposentrik) ve almayan (nonantroposentrik) yaklaşımlara göre eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açıları. *Journal of Turkish Science Education*, 9(3), 23-39.
- Kaya, N., Çobanoğlu, M. T. ve Artvinli, E. (2011, Kasım). Sürdürülebilir kalkınma için Türkiye'de ve dünyada çevre eğitimi çalışmaları. 6. *Ulusal Coğrafya Sempozyumu'nda sunulan tam metin bildiri*, 407-417. Erişim adresi: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/32839851/Surdurulebilir_Kalkinma_Icin_Turkiyede_ve_Dunyada_Cevre_egitimi_Calismalari.pdf?1390643550=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DSurdurulebilir_Kalkinma_Icin_Turkiyede_v.pdf&Expires=1609931541&Signature=albT7kJQuic5Zuh3p~6viYInhObA5Vcb4LSZZNAkwbfPPGndYLODGTf8iC5a4JPFdSYPKPWQHUMmUDX6wGe-TCMLAovkQifXyL3bhj04DC7hjarn4byoeFDqpf2XUZqzHs6kc4ohITNRCMTQA~dFNlhoyG7M-EHihBs~rSraSknt7DmbVpgLj06XAS9BVTJIL9EJBWk0exXTowIvfRL9NW1X3U5Va~jKrs~AloayJ2nKVBMoaj~-X2zv7H7eYOIICeVHVXkyjv7f9pCg5eYHQTFLLCI93Tpe5Q4ku1X0OXTELXUXVUFDOs~6aYrp8FjTIBqWe6ztdctM5GTZWAbw_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Kellert, S. R. (1997). Kinship to Mastery: Biophilia in Human Evolution and Development. *Washington, DC: Island Press*.
- Kortenkamp, K. V. ve Moore, C. F. (2001). Ecocentrism and anthropocentrism: Moral reasoning about ecological commons dilemmas. *Journal of Environmental Psychology*, 21, 261-272.

- Köşker, N. (2013). İlkokul öğrencileri ve sınıf öğretmeni adaylarının doğaya ilişkin algıları ve sorumluluklarına yönelik düşünceleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(3), 341-355.
- Lawton E., Brymer E., Clough P. ve Denovan A. (2017). *The relationship between the physical activity environment, nature relatedness, anxiety, and the psychological well-being benefits of regular exercisers*. *Front. Psychol.* 8:1058. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01058.
- Maltaş, A. (2015). Ekoloji ekseninde insan-doğa ilişkisi ve özne sorunu. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 17(29), 1-8.
- Martin, P. (2004). Outdoor adventure in promoting relationships with nature. *Australian Journal of Outdoor Education*, 8(1), 20-28.
- Mayer, F. S. ve Frantz, C. M. (2004). The connectedness to nature scale: A measure of individuals' feeling in community with nature. *Journal of environmental psychology*, 24(4), 503-515.
- Mcphie, J. ve Clarke, D. A. G. (2018). Nature matters: diffracting a keystone concept of environmental education research-just for kicks. *Environmental Education Research*, 1-18.
- Nisbet, E. K., Zelenski, J. M. ve Murphy, S. A. (2011). Happiness is in our nature: Exploring nature relatedness as a contributor to subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 12(2), 303-322.
- Oskamp, S. (2000). A sustainable future for humanity? How can psychology help? *American Psychologist*, 55(5), 496-508.
- Özdemir, O. (2007). Yeni bir çevre eğitimi perspektifi: "Sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitim". *Eğitim ve Bilim*, 32(145), 23-39.
- Özgün, B. B., Kahraman, S. ve Özgün, V. (2018, Mayıs). Öğretmen adaylarının doğayla ilişki düzeyleri ve ekoloji bilgileri arasındaki ilişki. International Conference on Stem and Educational Sciences'te sunulan bildiri. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/328890796_OGRETMEN_ADAYLARININ_DOĞA_YLA_ILISKI_DUZEYLERI_VE_EKOLOJI_BILGILERI_ARASINDAKI_ILISKI
- Özgün, B.B. ve Özgün, V. (2019). Doğayla ilişkisinin önemi: Sınıf ve okul öncesi öğretmen adayları örneği. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 7(1), 37-56.
- Öztaarakcı, D. (2019). *Öğretmen adaylarının çevre dostu davranışları ve çevre kimlikleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Pelenk Özel, A. (2015). Çevresel aktivizm, halkla ilişkiler ve yeşil aklama üzerine kuramsal bir bakış. *Selçuk İletişim*. 8(4): 73-89.
- Pooley, J. A. ve O'Connor, M. (2000). Environmental education and attitudes: Emotions and beliefs are what is needed. *Environment and Behavior*, 32, 711-723.
- Sarıçam, H. ve Şahin, S. H. (2015). Doğayla ilişkili olma ölçeğinin ilk psikometrik bulguları ve öz-aşkınlıkla ilişkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 267-280.
- Sarıçam, H., Şahin, S. H. ve Soyuçuk, E. (2015). Doğayla ilişkili olma ile depresyon, anksiyete ve stres arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Hakemli Psikiyatri ve Psikoloji Araştırmaları Dergisi*, 4, 38-57.
- Schultz, P. W., Shriver, C., Tabanico, J. J. ve Khazian, A. M. (2004). Implicit connections with nature. *Journal of Environmental Psychology*, 24, 31-42.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi analiz ve raporlaştırma*. Genişletilmiş 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

- Sefalı, A. (2019). *Doğa eğitimi etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının biyofili seviyelerine etkisinin araştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Şimşekli, Y. (2004). Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik çevre eğitimi etkinliklerine ilköğretim okullarının duyarlılığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 83-92.
- Tahiroğlu, M., Yıldırım, T. ve Çetin, T. (2010). Değer eğitimi yöntemlerine uygun geliştirilen çevre eğitimi etkinliğinin, ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin çevreye ilişkin tutumlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30),231-248.
- Tanrıverdi, B. (2009). Sürdürülebilir çevre eğitimi açısından ilköğretim programlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(151).89-103.
- Uzun, N. ve Sağlam, N. (2007). Ortaöğretimde çevre eğitimi ve öğretmenlerin çevre eğitimi programları hakkındaki görüşleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, (26), 176-187.
- Ünal, S. ve Dımsıkı, E. (1999). UNESCO-UNEP himayesinde çevre eğitiminin gelişimi ve Türkiye'de ortaöğretim çevre eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(17). 142-154.
- Winter, D. D. (2000). Some big ideas for some big problems. *American Psychologist*, 55(5), 516-522.
- Zelenski, J. M. ve Nisbet, E. K. (2014). Happiness and feeling connected: The distinct role of nature relatedness. *Environment and Behavior*, 46(1), 3-23.

Determination of Connectedness to Nature Levels of Prospective Teachers

Extended Abstract:

Thanks to industrial revolution and technology, human attempts to dominate nature have reached the highest level and in this process, humans' harmony with nature has disappeared to a great extent and reached the extent of exploiting the nature. However, until the past century, human beings have not even realized that they have brought nature to the edge of destruction, almost taking away future generations' right to live (Ergün and Çobanoğlu, 2012; Çobanoğlu, 2019). Today, our behaviors and lifestyles still cause global warming, habitat destruction and depletion of ozone layer (Winter, 2000). The present study is an original study that can fill in the gap in literature in that it discusses prospective teachers' levels of connectedness to nature in terms different variables. By determining the factors that

cause disconnection from the nature, it will be possible to eliminate these factors. However, before doing this, it would be useful to find out individuals' levels of connectedness to nature. In line with the purpose of the study, the following sub-objectives were examined:

1. Are there any differences in prospective teachers' levels of connectedness to nature in terms of sub-factors?
2. Are there any significant differences between prospective teachers' levels of connectedness to nature and their genders?
3. Are there any significant differences between prospective teachers' levels of connectedness to nature and their departments?
4. Are there any significant differences between prospective teachers' levels of connectedness to nature and their years of study?
5. Are there any significant differences between prospective teachers' levels of connectedness to nature and their families' income levels?
6. Are there any significant differences between prospective teachers' levels of connectedness to nature and their place of residence?

The present study was conducted with prospective teachers studying in a state university in Black Sea region during the 2019-2020 academic year. The study is a quantitative study and the data were collected with a correlational research design. Correlational studies are studies in which the relationships between two or more variables are examined and this relationship revealed without making any changes in any variables (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2016). The sample group in which the data were collected was chosen in accordance with stratified sampling, which is a type of random sampling. In random sampling method, the prerequisite is that sampling units have an equal probability of being included in the sample (Büyüköztürk et al, 2016). The present study is limited to 628 volunteering students studying in the departments of Social Sciences Teaching, Elementary School Teaching and Science Teaching. "Connectedness to Nature Scale" which was developed by Mayer and Frantz (2004) and adapted into Turkish by Bektaş, Kural and Orçan (2017) was used in the study. While collecting the data, information about department, year of study, gender, family income level and place of residence was asked to prospective teachers as demographic information. The data collected in the study were transferred to SPSS 22.0 program and descriptive analyses were made.

When a general evaluation was made about the scale, as can be seen in Table 6, it was found in line with the data obtained that of the 591 prospective teachers, 7 had low level of connectedness to nature, 119 had moderate level of connectedness to nature and 475 had high level of connectedness to nature. In their study, Mayer and Frantz (2004) stated that when individuals felt connected to nature, their probability of harming nature decreased and they thought that they harmed themselves when they harmed nature. In this context, it can be said that this result obtained in the study is a hope for the protection of the deteriorating nature. As a result of the study, when a general evaluation of the scale was made, as can be seen in Table 7, it was found that female prospective teachers had higher level of connectedness to nature ($\bar{x}=30.793$) than male prospective teachers ($\bar{x}=29.803$). When analyses were made according to the genders of prospective teachers in the factors of integration with nature and feeling part of nature, it was found that female prospective teachers had higher level of integration with nature ($\bar{x}=7.508$) than male prospective teachers ($\bar{x}=7.153$). According to the same table, it was also found that female prospective teachers had higher level of feeling part of nature ($\bar{x}=23.284$) than male prospective teachers ($\bar{x}=22.649$). Studies were found in literature which supported the results of our study. For example, similar to the results of our study, it was found in Karademir's (2017) study that female prospective teachers were more connected to nature than male prospective teachers. In the study, levels of connectedness to nature were compared with departments of prospective teachers and differences were found in terms of factors. As can be seen in Table 8, while no significant difference was

found between groups in terms of connectedness to nature levels of prospective teachers, there was a significant difference in the levels of feeling part of nature in terms of department. Regarding this difference, it was found that prospective teachers studying in science teaching department had higher level of feeling part of nature than prospective teachers studying in departments of elementary school teaching and social sciences teaching. Similar to the results of this study, Kahyaoğlu and Yetişir (2015) found that science teachers perceived nature as an environment that puts people in the centre and that benefits people. As a result of the analyses made for both factors in the scale according to the departments of prospective teachers, as stated in Table 9, no significant difference was found between the groups in connectedness to nature levels and integration with nature and feeling part of nature factors in terms of year of study. In our study, when the relationship between prospective teachers' connectedness to nature levels and socio-economic levels was examined, as can be seen in Table 10, no significant difference was found between the variables in terms of the sub-factors in the scale and the total scale. Similar to the results of our study, Mayer and Frantz (2004) found that there was no significant difference between the income levels and connectedness to nature levels of the participants. In our study, according to the analyses conducted in terms of place of residence, as can be seen in Table 11, significant difference was found between groups in terms of the factors of integration with nature and feeling part of nature and prospective teachers' levels of connectedness to nature. Regarding this difference, it was found that prospective teachers living with their families in towns and villages had higher levels of integration with nature and feeling part of nature than prospective teachers living in city centres. Individuals can be integrated with nature by giving practical courses from kindergarten level to postgraduate level. Thus, it will be possible to increase individuals' levels of connectedness to nature. Nature education can be given in schools and families can be included in the process so that this education is also reinforced by the family. By revealing the factors that increase the level of connectedness to nature, it would be appropriate to bring together the factors and students frequently in education process. Besides all these, studies that will reveal the attitudes of individuals to nature in the human-nature relationship are very important. In future studies, necessary measures can be taken against a possible disconnection from nature by evaluating the factors that affect these attitudes.



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.856691

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2021, 40(1), 459-470

Matematik Felsefesi ve Matematiksel Düşünmeye Yönelik Uzman Görüşleri¹

Aysun YEŞİLYURT ÇETİN²

Makalenin Geliş Tarihi: 08.01.2021

Yayına Kabul Tarihi: 17.06.2021

Online Yayınlanma Tarihi: 30.06.2021

Bu araştırmada, matematik felsefesi ve matematiksel düşünmeye yönelik uzman görüşlerinin ortaya çıkarılması, matematik felsefesinin matematik eğitimindeki yeri ve öneminin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, bir üniversitenin eğitim fakültesinin matematik eğitimi ve felsefe eğitimi bölümlerinde görev yapan 11 öğretim elemanı ile yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak beş açık uçlu sorudan oluşan bir yazılı görüş alma formu kullanılmıştır. Formdan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak kategori ve kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan kategori ve kodlar ışığında veriler yorumlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretim elemanları matematiksel düşünmeyi, önceki bilgileri kullanarak ve üst düzey düşünme becerileri ile yeni bilgiler üretme ve problem çözmeye yönelik soyut ve tutarlı bir düşünme olarak açıklamışlardır. Matematik felsefesini de matematiğin doğasını ve kavranlarını sorgulama, matematiği anlamak amacıyla matematik üzerine düşünme, matematiksel kavramları tartışma ve açıklama eylemi olarak tanımlamışlardır. Öğretim elemanları matematiksel bilginin anlaşılması, açıklanması ve uygulanabilirliği açısından önemli olan matematik felsefesi dersinin, matematiğe duyulan ilgi ve hayranlığı da artırdığını belirtmişler ve bu dersin müfredatta yer alması gerektiğini önermişlerdir. Matematik felsefesi ile desteklenmiş, matematiksel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik tasarlanmış bir matematik eğitiminin daha etkili bir eğitim olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Matematik Felsefesi, Matematiksel Düşünme, Matematik Eğitimi, Öğretim Elemanı Görüşleri

GİRİŞ

Matematik ve felsefe insan zihninin özdeş ikizleridir ve bu ikisini birbirine çeken düşünsel bir zorunluluk vardır. Kesin bilimin dili olan matematik ve yeterli tanımlamanın dili olan felsefe bugünün evrenini anlamada bütüncü faktörleri oluşturur. Öyle ki matematik ve felsefe hakikat arayışında daima müttefik olarak kalacaktır (Leidecker, 1939). O halde hakikat arayışında önemli bir yere sahip olan bu iki kavramın gerçekte ne olduğu merak uyandırmaktadır.

Felsefe, “dünya karşısında alınan belli bir tavrın, derinleşen bir varlık bilincinin kavramlara ve düşüncelere bürünen düşünsel ilişkilerinin bir ifadesidir” (Heimsoeth, 1952: 16). Cevizci’ye (2008) göre felsefe, berrak bir bilinç ortaya koyar. Düşünsel bir tutum olan felsefede sorular cevaplardan daha

¹ Bu araştırma 13-15 Mayıs 2016 tarihinde Antalya’da düzenlenen ‘Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi (iconte)’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr., Atatürk Üniversitesi, aysun.yesilyurt@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0344-231X

Yeşilyurt Çetin, A. (2021). Matematik felsefesi ve matematiksel düşünmeye yönelik uzman görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 459-470. DOI: 10.7822/omuefd.856691

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2021, 40(1), 459-470.

önemlidir, her cevap yeni bir soruyu da beraberinde getirir, üstelik sorulara cevap vermekten daha önemli olan şey sorular sorabilmek ve problem durumunu görebilmektir. (Cevizci, 2008: 19-20).

Önemi herkesçe bilinen matematiğin, gerçekte ne olduğu sorusu Antik Yunan'dan günümüze kadar düşünürleri uğraştıran bir soru olmuş ve bu soruya tatmin edici bir cevap henüz bulunamamıştır (Yıldırım, 2015: 11-12). Matematik, "biçim, sayı ve çoklukların yapılarını, özelliklerini ve aralarındaki ilişkileri us bilim (mantık) yoluyla inceleyen ve sayı bilgisi (aritmetik), cebir, uzambilim (geometri) gibi dallara ayrılan bilim dalı" (TDK, 1983; akt. Umay, 2002) olup bununla birlikte "mantıklı düşünmenin, akıl yürütmenin, problemleri saptamanın ve çözüm üretmenin dilidir" (Umay, 2002: 275). Bir diğer ifade ile matematik; sayı, nokta, küme ve fonksiyon gibi soyut nesnelere ait özellikleri ortaya çıkarma, belirleme ve mantıksal olarak kanıtlama bilimidir (Yıldırım, 2015: 13).

Matematik felsefesi sözlük anlamı olarak; matematiğin temellerini, matematiksel nesnelere ontolojik yerini, matematiksel bilgi ve doğruların doğasını, matematiksel teorilerin yapısını ve işlevini konu edinen bir felsefe dalıdır (Cevizci, 2015: 295). Görevi, matematiksel bilgi için sistematik ve güvenilir bir temel (yani matematiksel doğruluk) sağlamak olan matematik felsefesi; matematiğin doğasını yansıtan ve açıklayan, genel olarak felsefenin özel olarak da epistemolojinin bir dalıdır (Ernest, 1991/2004: 3-4).

Matematiğin temellerini, kabullerini ve doğasını ele alan, matematiğin insan hayatındaki yerini soruşturan matematik felsefesi, çoğunlukla matematiğin mantıksal ve yapısal boyutu üzerine yoğunlaşır (Cevizci, 2015: 295). Matematik felsefesinin ilgilendiği temel soru 'matematik nedir?' sorusudur. Bu sorunun cevabı ise matematiğin doğası (matematiksel kavramlar, yöntemler, sezgiler, gerçekler) üzerine bir araştırma yapılmasını içermektedir (Ernest, 1989). Matematiğe ve matematik felsefesine ciddi bir biçimde eğilmeksizin felsefe yapılabilir mi? "Bazı konular matematik felsefesinin konuları ile ilişkilendirilebilir ancak genel olarak bir felsefecinin konusuna yönelirken yolunun matematiğe ve matematik felsefesine uğraması bir gereklilik değildir" diye düşünülebilir. Oysa matematik ve matematik felsefesi ile ilgisi yok gibi görünen bir alanda çalışan bir felsefeci, diğer düşünürlerin ve kendisinin matematiğin mahiyeti üzerine belirli bir kabulden hareketle felsefi konularını belirlemiş olduklarını fark eder (Çitil, 2013).

Bir problem çözme etkinliği olan düşünme, karmaşık bir olaydır ve matematikte ispatlama ya da daha genel bir ifade ile 'sonuç çıkarma' olarak belirginlik kazanmaktadır (Yıldırım, 2015: 158). Matematiksel düşünme yeni fikirler oluşturmak için çeşitli matematiksel etkinlikler tarafından üretilen bilişsel yapıları kullanmayı içerir (Tall, 1995). Matematiksel düşünme; sadece sayıları ve soyut matematiksel kavramları içeren durumlarda değil, aynı zamanda günlük yaşam durumlarında da gerçekleştirilebilecek bir düşünme biçimidir (Yeşildere, 2006). Ayrıca matematiksel düşünmeyi kuralları belli olan salt dedüktif bir çıkarım olarak ele almak yerine; her aşamada kişinin deneyim, sezgi, yaratıcı imgelem ve zekâ gücünü gerektiren bir düşünme olarak ele almak daha doğrudur (Yıldırım, 2015: 159). Matematik eğitimi sayıları, işlemleri öğretmekten, hesaplama becerilerini kazandırmaktan öte bir işlev üstlenmekte; düşünme, olaylar arasında bağ kurma, akıl yürütme, tahminlerde bulunma, problem çözme gibi önemli destekler de sağlamaktadır (Umay, 2003). Başlıca amacı bireye, aritmetik, cebir ve geometrinin temel bilgilerini kazandırmanın yanı sıra bireyi düşünmeye yöneltmek ve akıl yürütmelerinde ulaştığı sonuçlarda tutarlı olma yetkinliği kazandırmak (Yıldırım, 2015: 158) olan matematik eğitiminin başarısı, kişiye matematiksel düşünme becerisini ne derece kazandırdığı ile ilişkilidir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı; matematik felsefesi ve matematiksel düşünmeye ilişkin matematik eğitimi ve felsefe eğitimi uzmanlarının görüşlerinin ortaya çıkarılması, matematik felsefesinin matematik eğitimindeki ve eğitim fakülteleri müfredatındaki yeri ve öneminin tespit edilmeye çalışılmasıdır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır. Matematik eğitimi ve felsefe eğitimi uzmanlarına göre;

1. Matematik nedir?
2. Felsefe nedir?
3. Matematik felsefesi nedir?
4. Matematiksel düşünme nedir?
5. Matematik felsefesinin matematik eğitimindeki yeri nedir?
6. Matematik felsefesinin eğitim fakülteleri müfredatında olmasının önemi nedir?

Her ne kadar matematik felsefesi ve matematiksel düşünmeye yönelik ayrı ayrı çalışmalar yapılmış olsa da bu iki konuyu ilişkisel olarak ele alan ve bu konuda uzman görüşlerine başvuran bir çalışmaya yazar tarafından rastlanmamıştır. Hersh'e (1979) göre felsefi konuların matematikçiler tarafından yeniden tartışılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın matematik eğitimcileri tarafından felsefe ve matematik felsefesinin kavramsal olarak ele alındığı bir araştırma olması sebebiyle de mevcut alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel çalışmada en önemli amaçlardan biri araştırmaya dâhil edilen kişilerin algı ve tecrübelerinin ortaya konulmasıdır (Yıldırım, 1999). Bu çalışmada da matematik eğitimi ve felsefe eğitimi bölümleri öğretim elemanlarının matematik felsefesi ve matematiksel düşünmeye yönelik algı ve tecrübelerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmalarının belli bir olay, program ya da olguya odaklanıyor olma, sonuçta elde edilen ürünü ve araştırılan olguyu zengin bir şekilde betimleme ve okuyucunun çalışmadaki olguyu daha iyi anlamasını, bilgilerini teyit etmesini sağlama olmak üzere üç özelliği vardır (Merriam, 2009/2013). Bu çalışmada da; matematik eğitimi alanındaki uzmanlar ile felsefe eğitimi alanındaki uzmanların matematiksel düşünme ve matematik felsefesine ilişkin fikirlerine odaklanılmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve araştırma süreci zengin bir şekilde betimlenmiş ve okuyucunun; uzmanların bu konudaki fikirlerinden de yola çıkarak matematik felsefesi ve matematiksel düşünme hakkında fikir edinmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Çalışma grubu

Bu araştırma kapsamında Türkiye'nin doğusunda yer alan bir üniversitede matematik eğitimi bölümü ile felsefe eğitimi bölümlerinde görev yapan 11 öğretim elemanı ile çalışılmıştır. Bu öğretim elemanlarından altısı matematik eğitimi bölümünde beşi felsefe eğitimi bölümünde görev yapmaktadır. Bu çalışmada katılımcılar amaçsal örnekleme yöntemi esas alınarak belirlenmiştir. Amaçsal örnekleme çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin ve belli ölçütleri sağlayan, belli özelliklere sahip durumların seçilmesiyle derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Araştırmanın amacına yönelik zengin bilgi elde edebilmek amacıyla katılımcıların matematik, felsefe, matematik felsefesi, matematiksel düşünme, eğitim fakülteleri müfredatı ve matematik eğitimine yönelik bilgi sahibi olmalarına dikkat edilmiştir. Katılımcıların bu konularda bilgi sahibi olup olmadıklarına karar verebilmek için yürütmüş oldukları dersler, bölümleri, önceki çalışmaları ve aldıkları eğitim göz önüne alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada araştırmannın amacına uygun olarak katılımcıların algı ve tecrübelerini ortaya koymak için doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 187). Doküman analizi, bildiri ve yazışmaların, resmi yayınlar veya raporların, kişisel günlüklerin, açık uçlu soru kâğıtları ve anketlere verilen yazılı cevapların incelenmesini kapsamaktadır (Patton, 2002: 4). Diğer veri toplama yöntemleri ile kıyaslandığında doküman analizinde katılımcı tepkiselliği sorunu oluşmaz, araştırmacı ve katılımcılar arasında doğrudan fiziksel, duygusal ve davranışsal bir etkileşim olmaz (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 190). Dolayısıyla bu araştırmada da açık uçlu sorulardan oluşan bir yazılı görüş formu kullanılarak katılımcı tepkiselliği ve araştırmacı-katılımcı etkileşimi en az indirilmiştir.

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen ve beş açık uçlu sorudan oluşan bir yazılı görüş formu ile toplanmıştır. Formda yer alan ilk üç soru ile katılımcıların matematik, felsefe, matematik felsefesi ve matematiksel düşünme kavramlarına yönelik düşüncelerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Son iki soru ise matematik felsefesinin matematik eğitimindeki yeri ve eğitim fakültelerinin matematik öğretmenliği ve ilköğretim matematik öğretmenliği bölümlerinin müfredatında olması konusunda katılımcıların görüşlerini almak amacıyla hazırlanmıştır. Formun geçerliliğini sağlayabilmek için bir matematik eğitimi uzmanı ile bir felsefe eğitimi uzmanının görüşleri alınmıştır. Uzmanlar, hazırlanan formun araştırmannın amacına uygunluğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu sebeple formda herhangi bir düzenleme yapılmaksızın uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Dokümanlar tek başına bir araştırmannın tüm veri setini oluşturduğunda mevcut dokümanlar araştırmannın amacına göre kapsamlı bir içerik analizine tutulmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 197). Bu araştırma sürecinde de yazılı görüş formları ile elde edilen veriler analiz edilirken içerik analizi yöntemi esas alınmıştır. Veriler araştırmacı tarafından tarafsız bir şekilde analiz edilerek araştırmannın amacı doğrultusunda kod ve kategorilere (temalara) ayrılmış, bu kod ve kategoriler okuyucuya tablolar halinde sunulmuştur. Elde edilen kod ve kategoriler ışığında yorumlar yapılarak araştırma sorularına cevap aranmıştır.

Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Nitel bir araştırma olan bu araştırmannın inandırıcılığını ve aktarılabilirliğini sağlamak amacıyla sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiş ve veri analizi detaylı bir şekilde okuyucuya sunulmuştur. Veri analiz sonuçlarının tutarlılığını test etmek amacıyla veriler daha önce matematik felsefesi alanında nitel bir çalışma yapmış olan bir başka nitel araştırmacı tarafından da analiz edilmiş, her iki analizin birbiriyle genel olarak uyumlu olduğu görülmüştür. 2. soruda ilk araştırmacı tarafından oluşturulan ‘matematiği anlama çabası’ ve ‘matematik üzerine düşünme’ kodları, aynı katılımcılardan elde edilen verilerin analiz sonucu olması sebebiyle ikinci araştırmacının önerisi sonrasında görüş birliği sağlanarak ‘Matematiği anlama amacıyla matematik üzerine düşünme’ koduyla değiştirilmiştir. 5. sorunun analizinde bir katılımcının diğer katılımcılarla anlam olarak aynı olan ancak önkoşul içeren görüşünün, ikinci araştırmacının önerisiyle ayrı bir kod olarak ele alınmayıp tablo yorumlarında açıklanmasına görüş birliği ile karar verilmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurul Adı: Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu/Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı

Etik Değerlendirme Kararının Tarihi: 31.12.2020

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası: 2100002210

BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretim elemanlarının görüşlerinden elde edilen verilerin içerik analizi yöntemiyle analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur. Araştırmada öğretim elemanlarına yöneltilen sorular kategori olarak ele alınmıştır. Oluşturulan kategoriler, kodlar yardımıyla açıklanmış ve öğretim elemanlarının görüşleri arasında bağlantı kurularak bu kategorilere göre sınıflandırılmış ve analiz edilmiştir. Kategorilere yönelik analizler tablolar yardımıyla sunulmuş ve öğretim elemanlarının görüşlerinden de örnekler verilmiştir. Matematik eğitimi bölümü öğretim elemanları M1, M2,..., M6 şeklinde; Felsefe eğitimi bölümü öğretim elemanları ise F1, F2,..., F5 şeklinde temsil edilmiştir.

Katılımcıların görüşlerini almak amacıyla hazırlanan yazılı görüş formunda “ ‘Matematik’ ve ‘Felsefe’ kavramları size neyi ifade etmektedir?” şeklinde sorulan 1. soruda öğretim elemanlarının bu iki kavram hakkındaki görüş ve düşünceleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Tablo 1.’de ‘Matematik’ ve ‘Felsefe’ kavramlarının ne ifade ettiği kategorisine ait kodlar ve ilgili katılımcılar aktarılmıştır.

Tablo 1.

‘Matematik’ ve ‘Felsefe’ Kavramlarının Ne İfade Ettiği Kategorisine Ait Kodlar ve Sıklıkları

Kategori	Alt Kategori	Kod	Katılımcı
‘Matematik’ ve ‘Felsefe’ kavramları ne ifade etmektedir?	Matematik	Düzeni araştırma	F3
		Kesinlik, Apaçıklık	F1-F5
		Soyut biçimsel yapıda evrensel bir dil	F1-M2-M5
		Sayısal veri kullanma	F2-F4
		Tabiattaki olay ve olguları açıklama	M1-M4-M5
		Düşünme Sanatı	M3
	Felsefe	Akla dayalı uğraşı	F2-F5
		Varlığı zorunlu olan	M6
		Sorgulama	F1-M2-M3-M4-M5
		Akla dayalı zihinsel etkinlik	M1-F2-F5
		Düzeni araştırma	F3
		Varlık, bilgi, değer kavramlarını bütüncül ele alma	F2-F4-M1
		Varlığı zorunlu olan	M6

Tablo 1.’e göre matematiği, matematik eğitimi bölümü öğretim elemanları genelde tabiattaki olay ve olguları açıklayan, soyut biçimsel yapıda evrensel bir dil olarak görürken; felsefe eğitimi bölümü öğretim elemanları sayısal verileri kullanan kesinlik ifade eden akla dayalı bir uğraşı olarak görmektedir. Diğer katılımcılardan farklı olarak M3, matematiği bir düşünme sanatı olarak tanımlamıştır. Felsefeyi ise matematik eğitimi bölümü öğretim elemanları genellikle bir sorgulama eylemi olarak nitelerken; felsefe eğitimi bölümü öğretim elemanları ise varlık, bilgi, değer kavramlarını bütüncül olarak ele alan, akla dayalı zihinsel bir etkinlik olarak nitelemektedir. Aşağıda bazı katılımcıların ‘Matematik’ ve ‘Felsefe’ kavramlarının ne olduğuna yönelik görüşlerinden örnekler sunulmuştur.

Katılımcılardan M3 görüşlerini ‘matematik bir düşünme sanatı olup, felsefe ise bu düşünme sistemini sorgulamaktır.’ cümlesi ile; F5 ise ‘Felsefe, kendisini akla dayanan nedenlerle meşru kılmak iddiasında olan bir zihinsel etkinlik biçimidir. Matematik ise tamamen aklın verilerini kullanan, kesinlik, apaçıklık vb. nitelikler taşıyan bir etkinliktir.’ cümlesi ile ifade etmiştir.

Katılımcılardan M2 ise bu soruya, ‘Matematik, düşüncelerin soyutlanarak anlatılmasıdır bence. Var olan bilgilerden yeni bilgilerin ortaya çıkarılması, insanların çeşitli problemlerin çözümünde kullanabilecekleri evrensel bir dil, çoğu bilimle az ya da çok ilgili bir bilim dalıdır. Felsefe, olayların olguların sorgulanması ve altında yatan parametrelerin araştırılması, bazen sonuca ulaşılan bazen de tüm karmaşıklığıyla akıllarda yer eden bir bilim dalıdır.’ şeklinde cevap vermiştir.

Araştırmada kullanılan yazılı görüş formunda “ Matematik felsefesi sizin için nasıl bir anlam taşımaktadır?” şeklinde sorulan 2. soruda öğretim elemanlarının matematik felsefesinin anlamı hakkındaki görüş ve düşünceleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Tablo 2.’de “Matematik felsefesi nedir?” kategorisine ait kodlar ve ilgili katılımcılar aktarılmıştır.

Tablo 2.

‘Matematik felsefesi nedir?’ kategorisine ait kodlar ve sıklıkları

Kategori	Kod	Katılımcı
Matematik felsefesi nedir?	Matematiğin doğasını ve kavramlarını sorgulama	F1-M4-M2-F2
	Matematiği anlama amacıyla matematik üzerine düşünme	M5-M1
	Matematiksel kavramların tartışılması	M3-M2
	Matematiksel kavramların açıklanması	M1
	Matematiğin sosyalleşmesi	M6-F4
	Hakikatin bilinebilirliği	F3
	Matematiksel bilgiyi felsefe ile destekleme	F5

Tablo 2.’den de anlaşılacağı üzere; matematik eğitimi bölümü öğretim elemanları matematik felsefesini genel olarak; matematiğin doğasını ve kavramlarını sorgulama, matematiği anlama amacıyla matematik üzerine düşünme, matematiksel kavramların tartışılması ve açıklanması olarak görmektedirler. Felsefe eğitimi bölümü öğretim elemanlarından ikisi ise matematik felsefesinin matematiğin doğasını ve kavramlarını sorgulama olduğu konusunda matematik eğitimcisi meslektaşlarıyla aynı fikre sahiptir. Matematik felsefesinin ne olduğuna yönelik katılımcı cevaplarından bazıları aşağıda sunulmuştur.

Katılımcılardan F1 matematik felsefesini ‘Matematiğe ilişkin temel kavramların, konuların felsefi olarak sorgulanması ve irdelenmesidir’ diye tanımlarken; M5; ‘Matematik felsefesi, matematiğin felsefesini yapmaktır. Yani matematiksel düşünme, matematiksel kavramları anlamaya çalışmak, matematiksel ifadeleri anlamlandırmak, matematiksel olgular arasındaki ilişkileri kurmak için matematiksel akıl yürütmektir.’ şeklinde; M1 ise ‘Matematik felsefesi, matematiği anlama çabasıdır. Matematik diye diye adlandırdığımız bilimdeki kavramları tanımlama ve açıklamadır. Matematik üzerine düşünmektir.’ şeklinde tanımlamıştır.

Araştırmada kullanılan yazılı görüş formunda “ ‘Matematiksel düşünme’ kavramı size neyi ifade etmektedir?” şeklinde sorulan 3. soruda öğretim elemanlarının matematiksel düşünme kavramına yönelik görüş ve düşünceleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Tablo 3.’te “Matematiksel düşünme nedir?” kategorisine ait kodlar ve ilgili katılımcılar aktarılmıştır.

Tablo 3.

‘Matematiksel düşünme nedir?’ kategorisine ait kodlar ve sıklıkları

Kategori	Kod	Katılımcı
----------	-----	-----------

"Matematiksel düşünme" nedir?	Problemlere çözüm üretmeye yönelik düşünme	M2-M3-M6
	Var olan bilgileri kullanarak ve üst düzey düşünme becerileri ile yeni bilgiler üretme	M1-M2
	Doğru, tutarlı, geçerli düşünme	F3-F1
	Matematiksel bilgiye sahip olup bu bilgi üzerine düşünme	M4
	Matematiğin felsefesini yapma	M5
	Soyut düşünebilme	M2-F2
	Sembollerle, şekillerle ve sayısal ifadelerle düşünebilme	F4

Tablo 3.'e göre matematik eğitimi bölümü öğretim elemanlarının matematiksel düşünmeyi genellikle, önceki bilgileri kullanarak ve üst düzey düşünme becerileri ile yeni bilgiler üretme ve problem çözmeye yönelik düşünme olarak tanımladıkları görülmektedir. Burada M5'in bu soruya önceki soruyla aynı cevabı verdiği yani matematiksel düşünme ve matematik felsefesini aynı kavramlar olarak ele aldığı görülmüştür. Felsefe eğitimi bölümü öğretim elemanları ise matematiksel düşünmeyi; doğru, tutarlı, soyut düşünebilme ile sembollerle, şekillerle ve sayısal ifadelerle düşünebilme olarak ifade etmişlerdir. F5 bu soruya cevap vermediği için analiz dışında tutulmuştur. 'Matematiksel düşünme nedir?' sorusuna katılımcıların verdiği cevaplardan bazıları aşağıda aktarılmıştır.

Katılımcılardan M3 matematiksel düşünmeyi, '*Olgu, olay ve problemler karşısında çözüm üretebilme yeteneğidir.*' ifadesiyle; benzer şekilde M6, '*Karşılaşılan herhangi bir durumun, objektif tüm yönleriyle ele alınıp doğru sonuca ulaşma.*' ifadesiyle tanımlamışken; M4'e göre matematiksel düşünme, '*Matematiksel düşünme bence matematiksel bilginin öğrenilip ona göre onun üzerine düşünebilmedir. Matematik bilgisi olmayan birinde matematiksel düşünmesini bekleyemeyiz.*' dir. F3 matematiksel düşünmeyi, '*Doğru, tutarlı, geçerli düşünme*' ifadesiyle; benzer şekilde F1 de '*Doğru, kesin ve tartışmasız bir düşünceyi ifade eder*' cümlesiyle açıklamışlardır. Diğer katılımcılardan farklı olarak F4'e göre ise matematiksel düşünme; '*Sembollerle, şekillerle ve sayısal ifadelerle düşünmeyi ifade eder.*' dir.

Araştırmada kullanılan yazılı görüş formunda "Matematik felsefesinin matematik eğitimindeki yeri hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu konuda önerileriniz varsa kısaca ifade eder misiniz?" şeklinde sorulan 4. soruda öğretim elemanlarının matematik felsefesinin matematik eğitimindeki yeri ve önemine yönelik görüş, düşünce ve varsa önerileri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Tablo 4.'te "Matematik felsefesinin matematik eğitimindeki yeri ve varsa öneriler" kategorisine ait kodlar ve ilgili katılımcılar aktarılmıştır.

Tablo 4.

'Matematik felsefesinin matematik eğitimindeki yeri ve varsa öneriler' kategorisine ait kodlar ve sıklıkları

Kategori	Kod	Katılımcı
Matematik felsefesinin matematik eğitimindeki yeri ve varsa öneriler	Matematik eğitiminin temel taşıdır.	M2-M3-M4-M5-M6-F5
	Matematik felsefesi matematiğe duyulan ilgi ve hayranlığı artırır.	M2-F2
	Matematik felsefesini anlamadan matematik eğitimi anlaşılabilir.	M4-M5
	Matematik felsefesi matematik eğitiminde yeni bakış açılarının ortaya çıkmasının önünü açar.	F1
	Matematik felsefesi matematiksel bilginin anlaşılması, açıklanması ve uygulanabilirliği açısından önemlidir.	M1-M6-F2-F4

Matematik felsefesinden önce temel bir felsefe eğitimi verilmelidir.	F5
Matematik felsefesinin içeriği ve işlenişi uzmanlar tarafından hazırlanmalıdır.	M2-F3

Tablo 4.'e göre matematik eğitimi bölümü öğretim elemanlarının çoğu matematik felsefesini matematik eğitiminin temel taşı olarak görmektedir. Ayrıca katılımcıların bir kısmı matematik felsefesinin matematiksel bilginin anlaşılması, açıklanması ve uygulanabilirliği açısından önemli olduğunu ve matematiğe duyulan ilgi ve hayranlığı artırdığını düşünmektedir. Katılımcılardan F1 matematik felsefesinin matematik eğitiminde yeni bakış açıları ortaya çıkaracağı görüşündedir. Burada katılımcılar, matematik felsefesi dersinin içeriğinin uzmanlar tarafından hazırlanması ve matematik eğitiminde matematik felsefesinden önce temel felsefe eğitiminin verilmesi önerilerini de sunmuşlardır. Katılımcıların, matematik felsefesinin matematik eğitimindeki yerine yönelik görüş ve önerilerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Katılımcılardan M5 bu kategoride ele alınan soruya şöyle cevap vermiştir: *'Matematik felsefesi bence matematik eğitiminin temelini oluşturuyor. Bir kavramı anlamak için o kavram üzerinde felsefe yapmamız gerektiği için iyi bir matematik eğitimi için matematik felsefesine ihtiyacımız var. Dolayısıyla eğitim kurumlarında matematik felsefesine nitelikli olarak öncelik verilmeli.'* Katılımcılardan F3 bu soruyu, *'İki alanı da iyi bilip, iyi izah edebilen insanlara ihtiyaç var.'* ifadesiyle; F2 ise *'Matematiği korkulan anlaşılması zor bir disiplin olmaktan çıkarmak için matematik felsefesi verilerinden faydalanılabilir. Matematik ne kadar anlamlı ve anlaşılır hale getirilirse o oranda sevilen bir disipline dönüşür. Öğrenciler için korkulan bir ders olmaktan çıkar.'* ifadeleriyle cevaplamışlardır.

Katılımcıların görüşlerini almak amacıyla hazırlanan yazılı görüş formunda "Matematik felsefesinin eğitim fakülteleri müfredatında olması konusundaki görüşleriniz nelerdir? Bu konuda önerileriniz varsa kısaca ifade eder misiniz?" şeklinde sorulan 5. soruda öğretim elemanlarının Matematik felsefesinin eğitim fakülteleri müfredatında olması konusundaki görüş, düşünce ve önerileri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Tablo 5.'te "Matematik felsefesinin eğitim fakülteleri müfredatında olması ve varsa öneriler" kategorisine ait kodlar ve ilgili katılımcılar aktarılmıştır.

Tablo 5.

'Matematik felsefesinin eğitim fakülteleri müfredatında olması ve varsa öneriler' kategorisine ait kodlar ve sıklıkları

Kategori	Kod	Katılımcı
Matematik felsefesinin eğitim fakülteleri müfredatında olması ve varsa öneriler	Müfredatta olmalıdır.	M1-M2-M3-M4-M5-M6-F1-F2-F4-F5-F3
	Matematik felsefesi dersini bu alanda uzmanlaşmış öğretim elemanları vermelidir.	M3-M5-F3
	Ders içeriği zengin olmalı, etkili öğretim yapılmalıdır.	M2-M4
	Felsefe bölümleri müfredatında olmalıdır.	F1
	Ders içeriği basit olmalıdır.	M6
	Derste matematiğin doğası vs. tartışılmalıdır.	F2-M4
	Ders içeriği temel felsefe ve mantıkla başlayabilir.	F5

Tablo 5.'te sunulan kodların sıklığından matematik felsefesi dersinin eğitim fakülteleri müfredatında olması konusunda öğretim elemanları arasında görüş birliği olduğu görülmektedir. Bu noktada dersi veren öğretim elemanının matematik felsefesinde uzman olması, ders içeriğinin zengin olması ve etkili öğretim yapılması gerektiği konusunda da öneriler sunulmuştur. Burada ders içeriğinin basit olmasını tavsiye eden M6'nın tersine M2 ve M4 dersin içerik bakımından zengin hazırlanmasını; ayrıca F2 ve M4 de matematik felsefesi derslerinde matematiğin doğası vb. konuların tartışılmasını önermişlerdir. Katılımcıların, matematik felsefesinin eğitim fakülteleri müfredatında olmasına yönelik görüş ve önerilerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

Katılımcılardan M4 bu kategoride ele alınan "Matematik felsefesinin eğitim fakülteleri müfredatında olması konusundaki görüşleriniz nelerdir? Bu konuda önerileriniz varsa kısaca ifade eder misiniz?" sorusunu şu cümlelerle cevaplamıştır: *'Tabii ki olmalıdır. Ancak etkili bir şekilde öğretim yapılmalıdır. Felsefeye uygun öğrenme ortamları oluşturarak matematiğin doğası, düşünceleri tartışılmalıdır.'* Diğer katılımcılardan farklı olarak F3, matematik ve felsefe alanlarına hâkim olan bir öğretim elemanının dersi vermesi önkoşuluyla müfredatta olması gerektiğini 4. soruya verdiği cevabı kastederek *'Dediğim gibi sorun "Hoca" sorunu. Adını koymak yetmez.'* şeklinde ifade etmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Kant'a göre felsefe, kavramlarla ve kavramsal analizle yapılırken; matematik, kavramsal analizden daha ileri bir etkileşim içerir (Çevik, 2019: 54). Her ikisinin de düşünme sürecinde deneyim, sezgi, yaratıcı düşünme ve zekâ gücünü kullanarak akıl yürütmek önemli olduğu felsefe ve matematik, düşünme yöntemi bakımından farklılıklar içermektedirler. Soru sormanın, problemi görebilmenin cevaplardan daha önemli olduğu felsefede bu düşünme süreci bir gerekçelendirme ve kanıtlama işlemi (Cevizci, 2008: 19-39) iken matematiksel düşünmede yeni fikirler oluşturmak ya da karşılaşılan bir problem durumunu çözmek için matematiksel akıl yürütmelerle oluşan bilişsel yapıları kullanabilmek esastır. Sorgulamanın, soru sormanın ve problem durumunu görebilmenin elde edilen sonuçlardan ve cevaplardan daha önemli olduğu felsefenin aksine, matematiksel düşünmede matematiksel akıl yürütmeleri, matematiksel bilgi ve deneyimleri kullanarak doğru ve tutarlı bir sonuca ya da çözüme ulaşmak önemlidir.

Matematikçilere göre matematik, bizi doğruya, kesin bilgiye götüren bir düşünme yöntemidir (Yıldırım, 2015: 12). Oysa bu araştırmada görülmüştür ki yalnız matematik eğitimcileri değil felsefe eğitimcileri de matematiğin bizi doğru ve kesin bilgiye götürdüğünü düşünmektedirler. Ayrıca öğretim elemanlarına göre matematik, tabiattaki olay ve olguları açıklayan, kesinlik ifade eden, akla dayanan, soyut biçimsel yapıda evrensel bir dil, bir düşünme sanatı iken felsefe, varlık, bilgi, değer kavramlarını bütüncül olarak ele alan, akla dayalı zihinsel bir sorgulama etkinliğidir.

Matematik felsefesine ilişkin öğretmen adayları görüşlerini inceleyen Kaplan, Işık ve Öztürk (2014)'ün araştırma sonuçları ile benzer olarak bu araştırmada öğretim elemanlarının bazılarının da matematik felsefesini bir sorgulama eylemi olarak gördükleri tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkarak, öğretim elemanlarının matematik felsefesini; matematiğin doğasını ve kavramlarını sorgulama, matematiği anlamak amacıyla matematik üzerine düşünme, matematiksel kavramları tartışma ve açıklama eylemi olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Birçok düşünürü göre matematik felsefesi, matematiği anlama çabası (Gür, 2011: 12) iken; matematiksel düşünme, bilimsel düşünme gibi sağduyuya dayalı günlük düşünmenin belirli bir yönde gelişen bir biçimidir (Yıldırım, 2015: 43). "Bir problemin çözümü özelleştirme, genelleme, tahmin etme, hipotez üretme, hipotezin doğruluğunu kontrol etme gibi üst düzey düşünme becerilerini gerektiriyorsa, matematiksel düşünme gerçekleşecektir" (Yeşildere, 2006: 12). Benzer şekilde öğretim elemanları da matematiksel düşünmeyi genellikle, önceki bilgileri kullanarak, üst düzey düşünme becerileri ile yeni

bilgiler üretme ve problem çözmeye yönelik soyut ve tutarlı bir düşünme olarak; matematik felsefesini de matematiğin doğasını ve kavramlarını sorgulama, matematiği anlamak amacıyla matematik üzerine düşünme, matematiksel kavramları tartışma ve açıklama eylemi olarak tanımlamışlardır.

Bilgi, düşünmek için gerekli ancak yeterli değildir (Yıldırım, 2015: 158). Bu çalışmada da bir öğretim elemanı matematiksel düşünmenin önkoşulu olarak matematiksel bilginin varlığına işaret etmiştir. Dolayısıyla matematiksel bilginin de matematiksel düşünme için gerekli olduğu ancak yeterli olmadığı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarına göre matematik felsefesi dersi etkileyici ve gizemli bir derstir ve lisans programında yer almalıdır (Kaplan, Işık ve Öztürk, 2014). Bu çalışmada ise öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda; matematik felsefesi dersinin matematiğe duyulan ilgi ve hayranlığı da artırdığı ve müfredatta yer alması gerektiği sonucuna varılmıştır. Matematik felsefesi, matematiksel bilginin anlaşılması, açıklanması ve uygulanabilirliği açısından matematik eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Öğretim elemanlarının matematik eğitiminin temel taşı olarak gördükleri ve lisans müfredatındaki yerinin önemli olduğunu düşündükleri matematik felsefesinin, araştırma sonuçlarından yola çıkarak, matematik eğitiminde yeni bakış açıları ortaya çıkaracağı da öngörülmektedir. Araştırma sonucunda böyle bir öngörüye varılmasında Kaplan, Işık ve Öztürk (2014)'ün çalışmasında öğretmen adaylarının, bu çalışmada da öğretim elemanlarının görüşlerinin benzer nitelikte olması etkili olmuştur.

Bütün bu bilgiler ışığında konu alanında uzman bir öğretim elemanı tarafından yürütülecek bir matematik felsefesi dersi ile desteklenmiş ve matematiksel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik tasarlanmış bir matematik eğitiminin çok daha etkili olacağı düşünülmektedir.

Katkı Belirtme ve Teşekkür

Yazar, bu çalışma kapsamında fikir ve görüşlerini esirgemeyen öğretim elemanlarına, veri analiz sürecindeki katkılarından dolayı Dr. Tuba Öz'e ve isimsiz hakemlere teşekkür eder.

KAYNAKLAR

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Cevizci, A. (2008). *Felsefe* (2. Baskı). Bursa: Sentez Yayıncılık.
- Cevizci, A. (2015). *Felsefe sözlüğü* (5. Baskı). İstanbul: Say Yayınları.
- Çevik, A. (2019). *Matematik felsefesi ve matematiksel mantık* (1. Baskı). İstanbul: Nesin Yayıncılık.
- Çitil, A. A. (2013). Matematik ve felsefe. *Felsefelogos*, (49), 23-52.
- Ernest, P. (1989). Philosophy, mathematics and education. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 20(4), 555-559.
- Ernest, P. (2004). *The philosophy of mathematics education: Studies in mathematics education* (Digital Ed.). Taylor & Francis e-Library. (First published 1991).
- Gür, B. (2011). *Matematik felsefesi* (3. Baskı). Ankara: Kadim Yayınları.
- Heimsoeth, H. (1952). *Felsefenin temel disiplinleri* (5. Baskı) (Çev. T. Mengüşoğlu). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Hersh, R. (1979). Some proposals for reviving the philosophy of mathematics. *Advances in mathematics*, 31(1), 31-50.
- Kaplan, T., Işık, A., & Öztürk, F. (2014). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik felsefesi dersine ilişkin görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, 1(2), 1-9.

- Leidecker, K. (1939). Philosophy and Mathematics. *National Mathematics Magazine*, 14(3). doi:10.2307/3028230
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. S. Turan) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (Eserin orijinali 2009'da yayımlandı).
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd Ed.). USA: Sage publications.
- Tall, D. (1995, July). Cognitive growth in elementary and advanced mathematical thinking, *Plenary Lecture, Conference of the International Group for the Psychology of Learning Mathematics (Vol I, pp. 161-175)*, Recife, Brazil.
- Umay, A. (2002). Öteki matematik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 275-281.
- Umay, A. (2003). Matematiksel muhakeme yeteneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 234-243.
- Yeşildere, S. (2006). *Farklı matematiksel güce sahip ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin matematiksel düşünme ve bilgiyi oluşturma süreçlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23 (112), 7-17.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. (2015). *Matematiksel düşünme*. Ankara: Remzi Kitabevi

Expert Opinions on the Philosophy of Mathematics and Mathematical Thinking

Extended Abstract:

In this study, it was aimed to reveal the expert opinions on the philosophy of mathematics and mathematical thinking, and to determine the place and importance of philosophy of mathematics in mathematics education. The research was conducted with 11 academicians working in the mathematics education and philosophy education departments of a university. In this research, a written opinion form consisting of five open-ended questions was used as a data collection tool. With the first three questions in the form, it was aimed to reveal the thoughts of the participants on the concepts of mathematics, philosophy, the philosophy of mathematics and mathematical thinking. The last two questions were prepared to get the opinions of the participants about the place of the philosophy of mathematics in mathematics education and its inclusion in the curriculum of Faculty of Education. To ensure the validity of the form, the opinions of a mathematics education expert and a philosophy education expert were taken. Categories and codes were formed by subjecting the data obtained from the form to content analysis. The data were interpreted in the light of the created categories and codes.

Similar to the research results of Kaplan, Işık and Öztürk (2014), who examined the teacher candidates' views on the philosophy of mathematics, it was found that some of the university academicians also saw the philosophy of mathematics as an act of inquiry. Based on the results obtained from the research, it was concluded that the academicians saw the philosophy of mathematics as an act of questioning the nature and concepts of mathematics, thinking on mathematics to understand mathematics, discussing and explaining mathematical concepts.

According to many thinkers, the philosophy of mathematics is an effort to understand the mathematics (Gür, 2011: 12); mathematical thinking is a form of daily thinking based on common sense such as scientific thinking that develops in a certain direction (Yıldırım, 2015: 43). Mathematical thinking will

take place if the solution of a problem requires high-level thinking skills such as customization, generalization, prediction, hypothesis generation, and checking the accuracy of the hypothesis (Yeşildere, 2006: 12). Similarly, university academicians generally use mathematical thinking as abstract and consistent thinking to produce new knowledge and solve problems with high-level thinking skills; they defined the philosophy of mathematics as the act of questioning the nature and concepts of mathematics, thinking on mathematics to understand mathematics, discussing and explaining mathematical concepts.

Knowledge is necessary but not sufficient for thinking (Yıldırım, 2015: 158). In this research, an academician pointed out the existence of mathematical knowledge as a precondition for mathematical thinking. Therefore, mathematical knowledge is thought to be necessary but not sufficient for mathematical thinking.

According to prospective teachers, the philosophy of mathematics course is an impressive and mysterious course and should be included in the undergraduate program (Kaplan, Işık, & Öztürk, 2014). In this research, in line with the opinions of the academicians; it was concluded that the course of the philosophy of mathematics also increased the interest and admiration for mathematics and should be included in the curriculum. Philosophy of mathematics has an important place in mathematics education in terms of understanding, explaining and applicability of mathematical knowledge. It is also predicted that the philosophy of mathematics, which faculty members consider as the cornerstone of mathematics education and has an important place in the undergraduate curriculum, will reveal new perspectives in mathematics education based on the research results. As a result of the research, it was effective that the opinions of the teacher candidates in the study of Kaplan, Işık and Öztürk (2014) and the views of the academicians in this study were similar in making such a prediction.

In the light of all this information, it is thought that the mathematics education supported by the philosophy of mathematics course to be conducted by an expert lecturer in the subject area and designed to gain mathematical thinking skills will be much more effective. It is thought that a mathematics education supported by the philosophy of mathematics and designed to gain mathematical thinking skills will be much more effective.

Key Words: *Philosophy of Mathematics, Mathematical Thinking, Mathematics Education, Academicians' Views*



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.856750

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2021, 40(1), 471-496

Türkiye'deki Suriyeli Öğrencilerin Okula Uyumlarına Yönelik Öğretmen, Okul Yöneticileri ve Öğrencilerin Görüşleri

Atakan YİĞİT¹, Esat ŞANLI², Murat GÖKALP³

Makalenin Geliş Tarihi: 08.01.2021

Yayına Kabul Tarihi: 11.06.2021

Online Yayınlanma Tarihi: 30.06.2021

Öz: Bu çalışmanın amacı göç yoluyla Türkiye'ye gelen Suriyeli İlkokul öğrencilerinin okula uyumları hakkında öğretmen, okul yöneticileri ve öğrencilerin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılarak yapılmıştır. Veriler, araştırmacının oluşturduğu yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla elde edilmiştir. Çalışma grubu, Amasya ilindeki bir ilkokulda 7 Türk öğrenci 7 Suriyeli öğrenci 2 yönetici ve 8 öğretmenden oluşmaktadır. Türk öğrencilerle yapılan görüşmeler; Suriyeli öğrencilerin okula uyum konusunda başlıca engellerinin, dil engeli, kültürel farklılık, öğretmen tutumları, akademik hazırbulunuşluk, akran ilişkileri gibi faktörler olduğunu belirtmişlerdir. Göç yolu ile gelen Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarında en önemli etmenlerden bir tanesinin dil engeli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dil engeli nedeniyle Suriyeli öğrenciler öğretmenlere ve akranlarıyla iletişime geçemedikleri ve bu durumun Suriyeli öğrencilerin okula uyumu olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra Türk öğrenciler tarafından yardımsever ve kabullenici tutumla karşılaşmak okula uyumu artırırken saldırgan, hoşgörüsüz ve önyargılı tutum okula uyumu zorlaştırmaktadır. Öğretmenin kabullenici ve yardımsever tutumu okula uyumu olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Suriyeli öğrencilerden akademik başarısızlık yaşayanların ayrıca okula uyum problemi yaşadığı görülmüştür. Öğretmen ve yöneticilerin Suriyeli öğrencileri kabulü, sosyal etkinliklerin Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştırdığı gibi, Suriyeli öğrencilerin sosyo-ekonomik yetersizlikleri, Suriyeli ailelerin okula, öğretmenlere karşı olumsuz tutumları, Türk velilerin önyargılı ve ayrıştırıcı tutumu, Suriyeli öğrencilerin akademik hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olmayan sınıflarda eğitim öğretime devam etmeleri gibi durumların okula uyumu olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Söz konusu bulgular, ilgili literatür ışığında tartışılmış ve konuyla ilgili öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: göç, geçici koruma, sığınmacı, okul uyumu, mülteci eğitimi, Suriyeli öğrenci

GİRİŞ

Tarih boyunca insanlar; ekonomik problemler, savaş, yaşam koşulları ve ülkedeki siyasi yapıda meydana gelen değişimler gibi sebeplerle göç etmek durumunda kalmışlardır (Uzun ve Bütün, 2016). Bu bağlamda göç; ortaya çıkış nedenlerine göre farklı sınıflandırmalara tabi tutulmaktadır. İş göçü, beyin göçü, eğitim göçü gibi sınıflandırmalar bunlardan bazılarıdır (Şanlı ve Poyraz, 2018). Bir diğer sınıflandırma göçün mekânsal niteliğine göredir. Buna göre ülke içinde bir yerden bir yere yapılan iç göçler ya da bir ülkeden diğer bir ülkeye yapılan dış göçler söz konusudur (Özer, 2004). Göçün psiko-

¹ Uzm. Psik. Dan. Suluova Şeker Ortaokulu, atakan_yigit_52@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3893-3936

² Dr. Öğretim Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, esat.sanli@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8227-8097

³ Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, gokalpm@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-2345-6789

Yiğit, A., Şanlı, E. ve Gökalp, M., (2021). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarına yönelik öğretmen, okul yöneticileri ve öğrencilerin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 471-496. DOI: 10.7822/omuefd. 856750

sosyal kaynağı açısından değerlendirildiğinde ise herhangi bir zorlayıcı sebep olmadan yapılan gönüllü göçler ya da zorlayıcı sebeplerle yapılan zorunlu göçler olarak ayrılmıştır (Bircan ve Sunata, 2015).

Sebebi ne olursa olsun insanlık tarihi boyunca göçler çeşitli ülkeleri birçok yönüyle etkilemiştir (Seydi, 2014). Türkiye'yi de birçok yönüyle etkileyen en önemli göç hareketi, Suriye'deki rejime karşı gelen kişilerin 2011 yılındaki ayaklanmaları ile başlayan savaşla tetiklenmiştir. Milyonlarca insan güvenlik endişesi ile başka ülkelere sığınmak zorunda kalmıştır. Bu ülkelerin başında Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütü (UNHCR)'nin verilerine göre 3,6 milyon sığınmacı ve mülteciyle Türkiye gelmektedir (UNHCR, 2020).

Sığınmacılar, sığınılan ülkeler için belirli alanlarda sorumluluk haline gelmektedir. Sığınma hareketiyle birlikte, sığınmacıların güvenlik, sağlık ve eğitim ihtiyaçlarının karşılanması, bu ihtiyaçlar karşılanırken bir yandan da yerleşik halkın refah ve düzeninin olumsuz yönde etkilenmemesi gibi sorumluluklar sığınılan ülkeye aittir (Seydi, 2014). Bu bağlamda, Türkiye'nin 'Açık Kapı Politikası' izlediği ve Suriyeli mültecileri Geçici Koruma Statüsünde ağırlamakta olduğu bilinmektedir. Sözü geçen "Açık Kapı Politikası" kendi ülkesinde yaşanan iç savaş ve buna bağlı olarak gelişen kaos ortamından kaçan Suriyelileri yalnızca ülkeye kabul etmek değil, sağlık, güvenlik, eğitim gibi temel ihtiyaçlarını karşılama gayretini de ifade etmektedir. Bu doğrultuda Türkiye, birçok kurum ve kuruluşları ile geçici koruma statüsündeki bireylerin birçok ihtiyacına karşı çözüm üretmek için yoğun bir gayret göstermektedir. Özellikle 18 yaş altında bulunan sığınmacıların oranlarının yüksek olması, mültecilerin eğitim ihtiyaçlarının da ciddiyetle gündeme alınmasını gerekli kılmıştır. Bu bağlamda, savaştan kaçan sığınmacı çocuklara sunulan hizmetler içerisinde akademik, sosyal uyum, psikolojik sağaltım gibi boyutlarıyla birlikte eğitim hizmetleri de önemli bir yer tutmaktadır (Altınışık, 2019).

Suriyeli Sığınmacılar ve Eğitim

Suriyeli sığınmacıların, Türkiye tarafından verilen 'geçici koruma kimlik belgesi' ile sağladıkları en büyük kazanımlardan birisi eğitim hizmetlerinden yararlanma imkanıdır. Milli Eğitim Bakanlığı, Suriyeli öğrencilerin bireysel ve sosyal anlamda çağın gerisinde kalmamaları ve geleceklerini teminat altına alabilmeleri amacıyla, onlara eğitim hakkı sağlamıştır (MEB, 2017).

Suriyeli çocukların savaştan önceki okullaşmalarına bakıldığında, ilkokulda %99, ortaokulda ise %82 seviyesinde olduğu ve kız ile erkek öğrencilerin okullaşma oranlarının birbirine eşit olduğu görülmektedir (Emin, 2016). Ancak 2016 yılı Haziran ayında Suriye'deki okullaşma oranı %60'a gerilemiştir (UNHCR, 2016). Suriyeli çocukların Türkiye'deki eğitim durumuna bakıldığında en yüksek okullaşma oranının ilkokulda olduğu ve ilerleyen kademelerde giderek okullaşma oranında azaldığı söylenebilir (Coşkun ve Emin, 2016). Ayrıca Suriyelilerin Türkiye'de cinsiyete göre okullaşma oranları ise kız (%49) ve erkek (%51) olduğu ve öğrencilerin birbirine yakın olduğu görülmektedir (SETA, 2017).

Suriyeli çocukların eğitimi için hukuki engeller kaldırılmış (HRW, 2015) olsa da halen okullaşma oranının artmasının önünde çeşitli engeller söz konusudur (Akkaya, 2013; Tunç, 2015). İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi (ÇOÇA) (2015)'e göre; Suriyeli çocukların Türkçe bilmemesi sebebiyle yaşadığı iletişim problemi, öğrenci ve velilerin Suriyeli çocukları kabullenici yaklaşımın olmaması, yönetici ve öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere sunulan imkânlardan yeterli bilgiye sahip olamaması ve Suriyeli çocukların okullarda ayrımcı tutumlarla ve davranışlarla karşılaşılabilmesi, bu engellerden bazılarıdır.

Suriyeli Sığınmacılar ve Okula Uyum

Bu noktada, bir çocuğun kültürel, sosyal ya da kişisel destek gibi koruyucu unsurlara sahip olma düzeyinin okula uyum sağlama düzeyini etkileyici bir rol oynadığını ifade etmek gerekir (Kaya ve Akgün, 2016). Aynı zamanda bireyin okula uyumu topluma uyumunu kolaylaştıracağı için okula uyumun, topluma uyum ile doğru orantılı olduğu söylenilebilir (Ustabaş, 2017). Öğretmenleri ve

arkadaşları ile olumlu bir iletişim içinde olan ve okulda kendini güvende hisseden çocuk okula ve sosyal ortama uyum sağlayabilmektedir (Seven, 2011).

Bir çocuğun okula uyum sağlama sürecini etkileyen bir dizi faktör söz konusudur. Çocuğun yaşadığı ortam, arkadaşlarının ve öğretmenlerin beklentileri, öğretim programındaki değişiklikler, bunlardan bazılarıdır (Ustabaş, 2017). Okula uyumu artan çocuğun; arkadaşları ile ilişkilerinin daha normal, sosyal olarak sergilediği davranışların daha olumlu, kaygı, dışlanma, saldırganlık, akran şiddetine maruz kalma, aşırı hareketlilik gibi sorunlardan daha uzak olduğu bilinmektedir (Gülay, 2011).

Suriyeli sığınmacılara yasal olarak devlet okullarına kayıt hakkı verilmesine ve yasal engellerin olmamasına rağmen bu öğrenciler eğitime ulaşma konusunda ve okula uyumda bazı zorluklarla karşılaştıkları araştırmacılar tarafından belirtilmiştir. Belirtilen bu sorunlar çocuğun okula uyumunu zorlaştırdığı söylenebilir. Bu engeller; dil problemi (Bircan ve Sunata, 2015; ÇOÇA, 2015; Emin, 2016; Ereş, 2016; Keskinlik-Kara ve Şentürk-Tüysüzer, 2017; Levent ve Çayak, 2017; Şeker ve Sirkeci, 2015; Şensin, 2016; Uzun ve Bütün, 2016), ekonomik problemler (Coşkun ve Emin, 2016; ÇOÇA, 2015; Ereş, 2016; HRW, 2015; Keskinlik-Kara ve Şentürk-Tüysüzer, 2017; UNICEF, 2017), okullar arası uygulama farklılıkları ya da sistemin sığınmacılar tarafından yeterince anlaşılabilmesi (Aras ve Yasun, 2016; ÇOÇA, 2015; Kirişçi, 2014; Şensin, 2016; Taştan ve Çelik, 2017), öğretmen yetersizliği ve öğretmen tutumları (ÇOÇA, 2015; Duman, 2016; Emin, 2016; Mercan-Uzun ve Bütün, 2016; Şensin, 2016; Yiğit, 2015) şeklinde sıralanabilir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı (2014b), akranlarla uyum sorunu yaşanması, dil sorunu, yaşa uygun olmayan sınıfa yerleşme, okula ara verme, farklı eğitim sistemine geçiş, öğretmenlerin olumsuz tutum içerisinde olması, ailede kayıp, ekonomik problemler, dil ve benzeri problemlere bağlı iletişim yetersizliği gibi durumları çocukların okula uyumunun önündeki birtakım risk faktörleri olarak tanımlamıştır. Söz konusu risk faktörlerinin tamamı Suriyeli sığınmacılar için olağan durum niteliğindedir ve büyük çoğunluğunu kapsamaktadır. Bu problemlerden başlıcaları aşağıda detaylandırılmıştır.

Suriyeli Sığınmacıların Okula Uyumu ve Dil Problemi

Çocuğun çevresiyle ve özellikle de akranlarıyla kurmuş olduğu iletişim okula uyumu etkileyen önemli bir değişkendir (Kağnıcı, 2017). Buna karşın Suriyeli öğrencilerin yaşamış olduğu dil problemi, çevresiyle ve akranlarıyla kurması gereken iletişimin önünde en büyük engel durumundadır (Erdem, 2017; Levent ve Çayak, 2017; Uzun ve Bütün, 2016). Taştan ve Çelik (2017)' in ifadesiyle Suriyeli bireyler, Arapçayı unutmaya kaygısıyla Suriyeliler Türkçeyi günlük hayatta kullanmaya psikolojik olarak mesafeli davranabilmektedirler. Dolayısıyla Türkçe dil becerilerinin yetersizliği mülteci öğrencilerin okula devam durumlarını ve akademik başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir (Şeker ve Sirkeci, 2015).

Akademik seviyesi yeterli olsa bile yerleşik dili bilmediği için eğitim atmosfer ve sürecine adapte olamamak sığınmacılar için önemli bir problemdir. Bundan dolayı bu öğrenciler, yaş seviyelerine uygun olmayan sınıflara yerleştirilebilmektedir. Bu da öğrencinin okula ilgisiz kalmasına ve sıkılmasına neden olabilmektedir (Sarıtaş ve ark., 2016). Dil sorunu yaşayan Suriyelilerin Türk öğrencilerle yeterince kaynaşamamasıyla birlikte belirgin bir uyum sorunu ortaya çıkacaktır (Tanrikulu, 2017). Özetle, sığınmacı öğrencilerin iletişim engelleri akademik gelişimlerinin yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimleri için de tehdit edici bir rol oynamaktadır (Ereş, 2016).

Suriyeli Sığınmacıların Okula Uyumu ve Ekonomik Problemler

Çocukların eğitim olanaklarından faydalanabilmesi ve eğitim hakkını sağlayabilmesi hususunda ekonomik koşullar önemli bir yer teşkil etmektedir (Keskinlik-Kara ve Şentürk-Tüysüzer, 2017). Suriyeli sığınmacılar; ülkelerinde sahip oldukları varlıklarını, icra ettikleri mesleklerini bırakarak ülkelerinden ayrılmak durumunda kalmışlardır. Bu durum, göç sonrasında birçok sığınmacı ailenin ekonomik standartlarının köklü bir değişime uğramasına neden olmuştur (Sezgin ve Yolcu, 2016).

MEB, bu durumu göz önünde bulundurarak Suriyeli çocukların ekonomik zorluklarla eğitim imkanlarından yoksun kalmasının önüne geçebilmek amacıyla, şartlı eğitim yardımı, barınma, burs ve taşınmalı eğitim desteği gibi kaynaklar oluşturmuştur (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2017). Suriyeli çocuklar tüm kamu okullarına, eğitime ücretsiz erişim olanaklarına sahip olmalarına rağmen bireysel ekonomik imkansızlıklar nedeniyle okula başlayamamakta veya okula devam noktasında sorunlar yaşayabilmektedirler (Güçer vd., 2013). Çünkü birçok sığınmacı aile, okul malzemesi, etkinlik ücreti gibi masrafları karşılayamayacak olmanın endişesini yaşamaktadır (HRW, 2015).

Suriyeli Sığınmacıların Okula Uyumuna Yönelik Diğer Problemler

Göç yoluyla gelen Suriyeli öğrencilerin Türkiye'deki okullara kayıt olmasının önünde engel yoktur. Ancak denklik problemi söz konusudur ve denkliği sağlamak amacıyla öğrencilere denklik sınavları yapılmaktadır (Özer vd., 2016). Bazı göçmen aileler ve çocukları Türkiye'de kendilerine sağlanan eğitim imkânlarından haberdar olmamaktadır (Sarıtaş ve ark., 2016). Bu çocuklar bazı olağan dışı durumlara maruz kalmakta ve beraberinde eğitim-öğretimlerine bir süre ara vermek zorunda olabilmektedirler. Bu gibi durumlar, sığınmacı öğrencilerin kaçınıcı sınıfa gidecekleri konusunda sorunlara neden olmaktadır. Benzer şekilde, 2014/21 sayılı genelgede belirtilen kayıt şartlarından bazılarının sağlanmaması veya gerekli belge ve diplomanın olmaması gibi durumlarda da yaşanabilmektedir (Levent ve Çayak, 2017). Öğretmenlerin mülteci öğrencilere karşı olumsuz tutumlara sahip olması okula uyumu etkilemektedir. Mülteci öğrencilere yönelik öğretmenlerin olumsuz tutumlarının olduğunu ortaya koyan çalışmalar vardır. Dolayısıyla, öğretmenlerin sığınmacı öğrencilerin psiko-sosyal ihtiyaçlarının neler olabileceği ve nasıl karşılayabileceklerini öğrenmesi kritik öneme sahiptir (Gülay, 2011; Kağnıcı, 2017).

Görüldüğü üzere sığınmacıların eğitim ve uyum problemleri çok boyutlu bir sorunsaldır. Buraya kadar, problemin farklı boyutları, ilgili literatürden yapılan derlemeler aracılığıyla sunulmuştur. Sorunun tam olarak anlaşılması için yapılan bilimsel araştırmaların bulguları ve bulguların yorumlanması da önem arz etmektedir. Bu bağlamda, aşağıda Suriyeli sığınmacıların eğitim ve okula uyum sorunlarına odaklanan bazı araştırma bulgularına yer verilmiştir.

Konuyla en kapsamlı çalışmalardan birisi İnsan Hakları İzleme Örgütüncü (HRW) yürütülmüştür. Bu çalışmada (2015) Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitim-öğretime erişimlerinin önündeki engelleri konu almaktadır. Araştırmada 50 ebeveyn ile yüz yüze 1 ebeveyn ile de telefon aracılığıyla görüşme yapılmış ve toplam 136 kişiyle görüşülmüştür. Bu çalışmada Suriyeli öğrencilerin okula gitmesinin önündeki engel durumlar belirlenmiştir. Bu engeller; dil sorunu, maddi engeller ve toplumsal uyum şeklinde belirtilmiştir.

Şensin (2016) tarafından yapılan tez çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin Suriye'den göç eden öğrencilerin eğitim sürecine katılmasına yönelik görüşleri ortaya koyulmuştur. Araştırma sonucuna göre, en önemli problem olarak Suriyeli çocukların ve ailelerin Türkçe bilmemesi olduğu ortaya konulmuştur. Bunun sonucunda sınıf öğretmenlerinin, Suriyeli öğrencilere ülkemizde eğitim verilmesinin uygun olmadığı, Suriyeli öğrencilerin velileriyle sorun yaşadıkları, Suriyeli öğrencilerin ülkelerindeki savaştan olumsuz olarak etkilendikleri, Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencileri kabullenebildikleri, Suriyeli öğrenciler için sınıfta birçok uyarılma yapıldığı yönünde görüş sundukları görülmüştür.

Kara-Keskinkılıç ve Şentürk-Tüysüzer (2017) tarafından yapılmış olan araştırmanın amacı, göç yoluyla gelen ve geçici koruma altında bulunan ilköğretim çağındaki öğrencilerin eğitim süresince ortaya çıkan problemleri öğretmen, yönetici ve veli görüşlerine dayalı olarak ortaya koymaktır. Araştırma sonucuna göre öğretmen ve yönetici görüşlerine göre göç yoluyla gelen ve geçici koruma altında bulunan öğrencilerin eğitim sürecinde belirlenen sorunlar dil sorunu ve uyum sorunu olduğu belirtilmiştir.

Beyazova ve Akbaş (2016)'nın Suriyeli çocukların eğitim deneyimlerini, okul yöneticileri ve öğretmenler açısından incelediği araştırma da konumuz itibarıyla dikkate değerdir. Çalışmanın sonuçları, dil probleminin Suriyeli çocukların okul ortamına uyumundaki en büyük engellerden biri olduğunu göstermektedir. Ayrıca, okul psikolojik danışmanları tarafından psikolojik destek verilememesi, ayrımcılık durumları ve akran zorbalığına maruz kalmaları gibi durumların, çocukların okula uyumlarını olumsuz anlamda etkilediği görülmüştür.

Akalın (2016) tarafından yürütülen çalışmada ise Suriyeli sığınmacıların deneyimledikleri problemler incelenmiştir. Araştırmada, eğitim merkezlerinde görev yapmakta olan 100 öğretmen ile gerçekleştirilen görüşmelerde; Suriyeli sığınmacıların eğitimle ilgili yaşadıkları sorunların başında uyum sorunları gelmektedir. Bunu takiben derslere karşı motivasyon eksiklikleri ve arkadaşları ile uyum sağlayamamaları gibi sorunlar gelmektedir.

Sakız (2016), Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bulunan okulların sığınmacı öğrencilerin okullarda eğitim görmesi ile ilgili görüşlerini değerlendirmek üzere 18 okul müdürü ile nitel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Okul müdürlerinin en çok değindikleri problemlerin başında okula uyum ve sığınmacı öğrencilerin akranlarıyla etkin bir etkileşime geçemeyip yalnız kalmaları gelmektedir.

Günümüzde söz konusu problemlerin çözümüne yönelik gayret edilmesine rağmen halen birçok problemin bulunması konunun farklı yönleriyle araştırılmasının gerekliliğini ve önemini ortaya koymaktadır. Sonuçları itibarıyla mevcut araştırmanın, Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını sağlama konusunda sorumluluk sahibi olan yöneticilere, öğretmenlere ve paydaşlara yol göstereceği söylenebilir. Ayrıca bu konuda alanda yeterince araştırma olmadığı göz önünde bulundurulduğunda, yapılan araştırmanın alandaki boşluğun giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, göç yoluyla gelen Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarında etkili olan faktörlerin belirlenmesi; problemin çözülmesi, koruyucu, önleyici çalışmaların yapılması ve gelecekte ortaya çıkabilecek etkilerinin saptanmasında önem taşımaktadır. Göç yoluyla gelen öğrencilerin yaşamış oldukları uyum sorunları, bu sorunların çözülmesine yönelik alan görüşlerin belirlenmesi ve alan yazınına katkı sağlamak bu araştırmanın yapılmasında temel amaçtır. Alan yazınındaki çalışmaların yetersizliği ve sınırlılıkları göz önünde bulundurulduğunda bu çalışma alana katkı sağlayacak, tüm paydaşların hak ve sorumluluklarının belirlenmesinde fayda sağlayacağı düşünülebilir. Tüm bu alan yazındaki bilgi ve değerlendirmeler kapsamında bu araştırmanın temel amacı, Türkiye'de göç yoluyla Türkiye'ye gelen Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını Suriyeli öğrenciler, Türk öğrenciler, yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemektir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Türkiye'deki ilkökul düzeyinde eğitim-öğretim gören ve göç yoluyla gelen Suriyeli öğrencilerin okula uyumları incelenmiştir. Nitel yöntemlerden durumsal araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde; doğal ortamda gözlem, doküman analizi ve görüşme gibi nitel veri toplama araç ve teknikleri kullanılır. Olaylara yönelik algı durumlarının doğal ve bütüncül bir şekilde ortaya konulduğu yöntem olarak ifade edilebilir. Nitel araştırma yöntemi kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları ortam içerisinde araştırmayı ve anlamayı esas alan bir yaklaşımdır (Merriam, 2018;; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Durumsal araştırma yöntemi ise bir ya da birden daha fazla durumun, programın, olgunun, sosyal grubun ya da birbirleriyle ilişki yapının ayrıntılı incelendiği yöntemdir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018; Tanrıku, 2017).

Çalışma Grubu

Araştırmadaki çalışma grubunun belirlenmesi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüte dayalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yönteminde temel mantık belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların örnekleme alınmasına dayanır. (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Başka ifadeyle gözlem birimi belli özelliklere sahip nesne, durum ve olaylardan oluşabilmektedir (Büyüköztürk vd., 2018).

Bu örnekleme dayalı yöntemde belirli ölçütü sağlayan durumlar çalışma grubuna alındığından, bu araştırma için ölçüt olarak Amasya ilindeki 50 ve üzeri göç yoluyla gelen öğrencisi bulunan okulların araştırmaya dâhil edilmesi koşulu belirlenmiştir. Araştırmada Amasya ilinde 50 ve üzeri göç yoluyla gelen Suriyeli öğrencisi bulunan bir okuldan öğretmenler, yöneticiler, Türk öğrenciler ve Suriyeli öğrenciler çalışmaya katılımcı olarak alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı alan yazın bilgileri, uzman görüşleri sonucu derlenen ve araştırmacı tarafından oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Yüce (2018), eserinden esinlenerek araştırma sorularının oluşturulması tamamlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yönteminde görüşmeci önceden hazırlanmış olduğu soruları sorabilir, ayrıca katılımcının vermiş olduğu cevaplara göre yeni ve detaylı bilgilere yönelik soru sorabilir (Büyüköztürk vd., 2018). Türk Öğrenci Görüşme Formu 10 açık uçlu sorudan, Suriyeli öğrenci görüşme formu 11 açık uçlu sorudan, Öğretmen ve Yönetici Görüşme Formu 10 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formlarında yer alan sorular, eğitim programları ve öğretimi alanındaki üç uzman tarafından incelenmiş, uzman görüşü sonucu uygulamaya geçilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada katılımcıların kişisel bilgilerini görüşme formlarında belirtmeleri istenmiştir. Bu amaçla öğretmen ve yöneticilerin cinsiyet, yaş, mesleki deneyim ve Suriyeli öğrencilerle çalışma yılına yönelik bilgileri istenmiştir. Türk öğrencilerden cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, sınıfındaki Suriyeli akran sayısı, arkadaş olduğu Suriyeli öğrenci sayısı, Suriyeli öğrencilerle aynı okulda eğitim gördüğü yıl şeklinde bilgiler elde edilmiştir. Suriyeli öğrencilerden ise yaşı, cinsiyeti, sınıf düzeyi, Türk arkadaşına sahip olma durumu, Türkiye’de bulunduğu yıl, okula ara verme, Türkçe düzeyi şeklinde bilgiler elde edilmiştir.

Görüşme Süreci

Bu çalışmada görüşme yöntemi uygulanmıştır. Görüşme yönteminde araştırmacı ve katılımcının birlikte bulunduğu, araştırma yapılan duruma yönelik hazırlanan sorulara konuşma sürecinde cevaplandırıldığı bir veri toplama tekniğidir (Merriam, 2018). Çalışmanın yürütülebilmesi için okul yönetimine çalışma hakkında bilgi verilmiş ve okul yönetiminden çalışmanın yürütülebilmesi için izin istenmiştir. Okulda görüşme yapmak için okul müdürüyle iletişime geçilmiş, müdürden uygun bir güne randevu alınmıştır. Görüşme yapılmadan önce katılımcılara gerekli açıklamalar yapılmış ve gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilecek çalışma için katılımcılardan görüşlerini belirtmeleri istenmiştir.

Görüşmeler 26.11.2018 05.12.2018 tarihleri arasında okulda görüşme yapmaya uygun ortam tercih edilmiştir. Araştırma süresince katılımcıların soruları rahat bir şekilde cevaplayabilmeleri için araştırmanın başlangıcında amaçtan derinlemesine bahsedilmiştir. Suriyeli öğrencilerle 65 dk, Türk öğrencilerle görüşmeler 50 dk., öğretmen ve yönetici görüşmeleri 102 dk. olmak üzere tüm görüşmeler toplamda 221 dakika sürmüştür. Görüşme sonrasında formlardaki sorular görüşmelerde vermiş oldukları cevaplara göre yazılı hale getirmeleri istenmiştir.

Araştırma kapsamında 24 bireyle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde “Görüşme Formları” kullanılmıştır. Suriyeli öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilere Arapça ve

Türkçeye daha hakim arkadaşları ve öğretmenleri yardımcı olmuştur. Araştırma kapsamında yapılan tüm görüşmeler bireysel olarak gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde kontrollü yorumların oluşturulması amacıyla tümdengelsel bir "okuma" söz konusudur. Bu teknikte, sınırları belirlenmiş bağlamda söylemlerin çözümlenmesine bağlı bir okuma yöntemidir. Bu sebeple, okuyucuyu görünmeden etkileyen etmenlerin belirlendiği ikinci bir okuma yöntemidir (Bilgin, 2014). Bu bağlamda yapılan görüşmelerden elde edilen bilgiler okunmuş ve analiz edilmiştir.

Verilerden anlamlı bütünler oluşturmak için tümdengelsel ve tümevarımsal yöntem kullanılmıştır. Kapalı bir kodlamadan yararlanılarak alanyazındaki çalışmalar göz önünde bulundurularak alt temalar ve ana temalar ortaya konulmuştur ve sonra sahadaki çalışmalar ışığında açık bir kodlamayla alt temalar ve ana temalar yeniden belirlenmiştir. Yani, alandaki çalışmalardan esinlenilerek içerik analizi yapılmıştır. Yüce (2018), eserindeki temalardan faydalanılmış ve temalar tamamlanmıştır.

Verileri yorumlamada ise betimleyici analizden yararlanılmıştır. Betimleyici analiz yönteminde katılımcılardan elde edilen bilgiler önce temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bunun yanı sıra betimsel analiz yöntemi kullanılırken görüşme yapılan bireyin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara da sık sık yer verilir. Betimsel analizde veriler betimlenir daha sonra ise, betimlenen bu veriler açıklanır ve yorumlanır. Son olarak elde edilen verilerin neden-sonuç ilişkisine göre irdelenir ve nihayetinde bir takım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Katılımcıların Özellikleri

Çalışma grubu, ilkokul düzeyinde eğitim-öğretim gören Türk öğrenciler, geçici koruma altındaki Suriyeli öğrenciler ve bu okulda görev yapan öğretmenler ve yöneticilerden oluşmaktadır. Çalışma grubuna geçici koruma altında bulunan 7 Suriyeli öğrenci, 7 Türk öğrenci, 8 öğretmen ve 2 yönetici dahil edilmiştir. Böylece toplamda 24 katılımcı, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmaya başlamadan önce, katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiş ve araştırmanın gönüllü katılıma dayalı olduğu vurgulanmıştır. Araştırmaya katılan kişilerin isimleri kullanılmamış ve öğrenci, öğretmen ve yöneticilere rumuzlar verilmiştir. Rumuzlar verilirken katılımcının özelliğine göre (Türk Öğrenci: TÖ, Suriyeli Öğrenci: SÖ, Öğretmen: Ö, Yönetici: Y), oluşturulmuştur.

Katılımcılara ait demografik bilgiler görüşmeler sırasında toplanmış olup Türk öğrenciler, Suriyeli öğrenciler, öğretmenler ve yöneticilere ait demografik veriler aşağıdaki tabloda belirtilen şekildedir.

Tablo 1: Suriyeli Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı	Yaşı	Cinsiyeti	Sınıf	Okula Ara Verme	Türkçe Düzeyi	Türkiye'de Bulunduğu Yıl
S1	11	Kız	3	Yok	Orta	3 Yıl
S2	10	Erkek	4	1 Yıl	Orta	3 Yıl
S3	10	Erkek	3	Yok	Kötü	1 Yıl
S4	12	Kız	3	1 Yıl	İyi	3 Yıl
S5	12	Kız	4	Yok	Orta	2 Yıl
S6	9	Erkek	4	Yok	Kötü	1 Yıl
S7	11	Erkek	4	Yok	Kötü	1 Yıl

Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırmaya 7 Suriyeli öğrenci dahil edilip olup bunların yaşları 9 ile 12 arasında değişmektedir. Görüşülen Suriyeli öğrencilerden üçü kız, dördü ise erkektir. Bu öğrencilerin hepsi ilkokul seviyesinde olup üçü 3. sınıfa, dördü ise 4. sınıfa gitmektedir. Beş öğrenci okula ara

vermeden devam etmesine rağmen iki öğrenci bir yıl okula ara vermiştir. Bir öğrenci Türkçeyi iyi bildiklerini belirtmiştir, 3 öğrenci orta düzeyde, 3 öğrenci ise düşük düzeyde Türkçeyi bildiklerini belirtmiştir. Öğrenciler 1 yıla 3 yıl arasında değişen sürelerde Türkiye’de yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 2: Türk Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı	Yaş	Cinsiyet	Sınıf	Sınıftaki Suriyeli Öğrenci Sayısı	Suriyeli Arkadaş Sayısı	Suriyeli Öğrencilerle Geçirdiği Yıl
T1	10	Kız	3	2	2	2 Yıl
T2	11	Erkek	4	5	3	3 Yıl
T3	10	Kız	4	5	3	1 Yıl
T4	9	Erkek	3	6	4	3 Yıl
T5	12	Kız	4	4	2	2Yıl
T6	9	Erkek	3	7	1	1 Yıl
T7	12	Erkek	4	5	5	1 Yıl

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırma kapsamında 7 Türk öğrenciyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yaşları 9 ile 12 arasında değişmektedir. Görüşülen öğrencilerin 3’ü kız öğrenci, 4’ü erkektir. Bu öğrenciler ilkökul seviyesinde olup üçü 3. sınıfa, dördü 4. sınıfa gitmektedir. Öğrencilerin sınıflarında 2 ile 7 arasında Suriyeli öğrenci bulunmaktadır. Suriyeli arkadaş sayısı ise 1 ile 5 arasında değişmektedir. Türk öğrencilerin koruma altındaki Suriyeli öğrencilerle aynı sınıfta bulunma süreleri 1 ile 3 yıl arasında değişmektedir.

Tablo 3: Yönetici ve Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı	Yaşı	Cinsiyeti	Öğretmenlik Deneyimi	Suriyeli Öğrencilerle Çalışma Deneyimi
Y1	49	Erkek	29	5 Yıl
Ö1	46	Kadın	25	5 Yıl
Ö2	60	Kadın	32	3 Yıl
Ö3	43	Kadın	21	4 Yıl
Y2	45	Kadın	20	2 Yıl
Ö4	38	Erkek	17	3Yıl
Ö5	39	Kadın	16	4 Yıl
Ö6	50	Erkek	25	3 Yıl
Ö7	47	Kadın	23	1 Yıl
Ö8	32	Kadın	6	2 Yıl

Tablo 3’te belirtildiği gibi araştırmaya 2 yönetici ve 8 öğretmen dahil edilmiştir. Yönetici ve öğretmenlerden 3’ü erkek olup 7’si kadındır. 32 ile 60 yaş arasındaki öğretmenlerin öğretmenlik deneyimleri 6 ile 29 yıl arasında değişmektedir. Suriyeli öğrencilerle çalışma deneyimleri ise 1 yıl ile 5 yıl arasında değişmektedir.

Geçerlilik, Güvenirlilik ve Etik

Bu araştırmada güvenilirliğin ve geçerliliği sağlanmasında; inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık yollarına başvurulmuştur. Bu bağlamda; araştırmada inandırıcılığı sağlamak için veri toplama araçlarını oluşturma, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve raporlanması aşamalarında uzman desteği alınmıştır. Bununla birlikte araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için veri çeşitlenmesine gidilerek Türk öğrenci, Suriyeli öğrenci, yönetici ve öğretmenlerden veriler toplanmıştır. Aktarılabilirlik ilkesi göz önünde bulundurularak çalışmada doğrudan alıntılama ve bunların yorumlanmasıyla sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Tutarlılığın sağlanabilmesi için ise veri toplama ve analiz aşamalarında alan yazında dikkate alınmış, uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. Ana tema ve alt temalar oluşturulurken benzer temaların oluşturulması tercih edilmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurul Adı: OMÜ Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik Değerlendirme Kararının Tarihi: 23.06.2020

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası: 2020/363

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada yer alan alt problemlere göre araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Göç Yoluyla Gelen Suriyeli Öğrencilerin Okula Uyumlarıyla İlgili Türk Öğrencilerin Görüşlerine Dayalı Bulgular

Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını etkileyen etmenler, Türk öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucu 3 ana tema şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu ana temalar “sosyo-kültürel faktörler”, “iletişimsel faktörler” ve “akademik faktörler” olarak adlandırılmıştır. Bu ana temalara bağlı alt temalar aşağıda başlıklar halinde verilmiştir.

Sosyo-kültürel Etkenler

Görüşmelerde Türk öğrencilere, Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını etkileyen faktörlere dair görüşlerini belirtmeleri için çeşitli sorular sorulmuştur. Kendilerinin farklı bir ülkede eğitim-öğretim alması durumunda okula uyum sağlamaları için ne tür beklentilerinin olduğu sorulmuştur. Bu sorulardan alınan cevaplarla “sosyo-kültürel etkenler ana teması” oluşturulmuştur. Bu ana temaya bağlı alt temalar aşağıdaki Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4: Sosyo-kültürel Etkenler (Türk Öğrenciler)

Ana Tema	Alt Temalar	F	Yüzde (%)
Sosyo-kültürel Etkenler	Akran Kabulü	6	86
	Oyun	4	57
	Kültürel Farklılık	3	43

Tablo 4’te görüldüğü gibi Suriyeli öğrencilerin okula uyumunda sosyo-kültürel etkenler olarak katılımcıların, akran kabulü, oyun ve kültürel farklılık alt temaları altında yer alabilecek cevaplar verdikleri görülmektedir. Katılımcıların kültürel farklılığın okula uyumu olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir; buna karşın akran kabulü ve oyunun okula uyumunu olumlu etkileyen etmenler olarak ifade ettikleri söylenebilir.

Türk öğrencilerce belirtilen okula uyumu etkileyen durumlardan sosyo-kültürel etkenler ana teması altında katılımcıların altı tanesinin belirttiği “akran kabulü” olduğu görülmektedir. Katılımcı T2 bu , “İyi arkadaşlar, biraz sessizler sadece.” cevabını vermiştir. Onlarla nasıl bir arkadaşlık kurmak istedikleri sorulmuştur. Katılımcı T6’nın beklentisini, “Arkadaşlık yapmalarını isterdim, beni sevmelerini isterdim.” demiştir. T7 başka ülkede yaşamak zorunda olsaydı beklentisi ne olurdu sorusuna “Buradaki arkadaşlarım gibi olmalarını isterdim.” ifadesiyle açıklamıştır. Akran kabulünün önemi Türk öğrencilerin sorulara vermiş olduğu cevaplardan da anlaşılmaktadır.

Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarında Türk öğrencilerin belirttiği diğer önemli etmen “oyun”dur. Dört Türk öğrenci, Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarında oyunun önemini belirtmiştir. T3 Suriyeli öğrencilerin okula alışmasına yönelik ne yaptığı sorulduğunda, “Suriyeli arkadaşlarımıza aramıza aldık. Onlarla oyunlar oynadık” diye cevap vermiştir. T5 aynı soruya, “Mahallede Suriyeli arkadaşlarımla oyunlar oynuyoruz; onların oyunları biraz karışık ama güzel bunları öğrendim hemde

eğlenceliydi." ifadelerini kullanmıştır. Bu ifadelerden öğrencilerin oyun sayesinde daha kuvvetli sosyal bağlarının olduğu olumlu bir sosyo-kültürel bağın oluştuğunu göstermektedir

Türk öğrencilerin belirtmiş olduğu görüşlerin de kültürel farklılığın Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Üç Türk öğrenci kültürel farklılığın okula uyumu olumsuz etkileyen faktör olduğunu dile getirmiştir. T2 bu durumu, "Onların okula getirdikleri beslenmeleri farklı." diyerek dile getirirken T7 kültürel farklılığı, "Onların evlerinde herkes yere oturuyor, yemeği de yerde yiyorlar." ifadelerini kullanmıştır. Bu durumdan ötürü kültürel farklılığın okula uyumda problemler oluşturduğu söylenebilir.

Görüşmelerden elde edilen bilgiler ışığında Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu sağlamasında sosyal etkinliklerin, okul tarafından kabul edici bir iklim yaratmanın ve birbirini tanıyarak benzer yönleri oluşturulmasının önemli olduğu görülmüştür. Akran kabulü, öğrenciler arasındaki oyunlar Suriyeli öğrencilerin uyumunu artırmada önemli etmenlerdir.

İletişimsel Etkenler

Türk öğrencilere Suriyeli öğrencilerle olan iletişimlerine yönelik sorular sorulmuştur. Bu sorulara katılımcıların vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda "iletişimsel etkenler ana teması" oluşturulmuştur. Tablo 5’de bu ana tema ve alt temaları yer verilmiştir.

Tablo 5: İletişimsel Etkenler (Türk Öğrenciler)

Ana Tema	Alt Temalar	F	Yüzde (%)
İletişimsel Etkenler	Dil Engeli	6	86
	İletişim Kurma	5	71
	Empati	3	43

Tablo 5’e bakıldığında Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarında iletişimsel etkenler olarak dil engeli, iletişime geçme, empati alt temaları mevcuttur. Dil engeli okula uyumu güçleştirirken iletişime geçme ve empati okula uyumu artırdığı söylenebilir.

İletişimsel etkenlerde en çok problem yaratanın dil engeli olduğu ifade edilmiştir. Katılımcıların 6 tanesi, Suriyeli öğrencilerin dil engeli yaşadığını söylemiştir. Öğrencilere sorulan "Suriyeli öğrencilerin okula alışmalarında ne gibi güçlükler yaşadıkları?" şeklindeki soruya vermiş oldukları cevaplar; T4 "Arkadaşlarımız Türkçe konuşamadıkları için yalnız kalıyor ve bazen oyunlara katılmıyor."T6 "Arkadaşlarımız öğretmenlerimizin sorduğu soruları Türkçe anlamadıkları için cevaplayamıyor." diyerek ifade etmeye çalışmıştır. Suriyeli öğrencilerin yaşamış oldukları dil probleminin okula arkadaşlarına ve öğretmenlerine uyumlarını zorlaştırdığı söylenebilir.

Suriyeli öğrencilerin Türk öğrenciler ile kurmuş olduğu iletişim okula uyumu etkileyen bir diğer faktördür Bununla ilgili beş katılımcı Suriyeli öğrencinin okula uyumları için iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. T3 "Sınıfa ilk geldiklerinde yanına oturdum, ona okulu gezdirdim, onu arkadaşlarımla tanıştırdım." demiştir. Sonuç olarak Türk öğrenciler Suriyeli öğrencilerle iletişime geçmeye çalışmıştır ve dil engeli bu durumu olumsuz etkilemiştir.

Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını etkileyen iletişimsel etkenlerden bir tanesinin de empati olduğu Türk öğrencilerle yapılan görüşmelerden anlaşılmaktadır. 3 Türk öğrenci Suriyeli öğrencilere karşı empatik bakış açısına sahip olduklarını ifade edici cevaplar vermişlerdir. Katılımcılardan T3, "Onların yerinde olmak istemezdim, burada yabancılar, keşke kendi ülkelerinde olsalar, evlerini, odalarını özlerler" biçiminde dile getirmiştir. Bu durumdan hareketle Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencilerin durumunu anlamaya çalıştığı ve kendilerini onların yerine koyduğu ifade edilebilir. Bu durumun okula uyumu olumlu etkileyebileceği söylenebilir. İletişime dayalı problemlerin Suriyeli öğrencilerin okula uyum sorunlarını artmasına sebep olduğu söylenebilir.

Akademik Etkenler

Görüşmelerde katılımcılar Suriyeli öğrencilerin okula uyum sağlamasında görüşlerini belirtmek amacıyla çeşitli sorulara cevap vermişlerdir. Katılımcılara Suriyelilerin yaşadığı sorunların neler olduğuna dair onlara nasıl yardımcı olabileceklerini ve buna benzer durumlarda nasıl beklentiler içinde olacaklarına dair sorular sorulmuştur. Sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen bulgulardan oluşan alt temalar aşağıda tablo 6'da belirtilmiştir.

Tablo 6: Akademik Etkenler (Türk Öğrenciler)

Ana Tema	Alt Temalar	F	Yüzde (%)
Akademik Etkenler	Öğretmen Çabası	6	86
	Akran Desteği	5	71
	Akademik Hazırbulunuşluk	3	43

Tablo 6 incelendiğinde akademik etkenler ana teması altında; öğretmen çabası, akran desteği, akademik hazırbulunuşluk alt temaları bulunmuştur. Öğretmen çabası ve akran desteği Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştırırken akademik hazırbulunuşluğun okula uyumu güçleştirdiği söylenebilir. Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarında etkili olan akademik etkenlerden öğretmen çabası, en çok ifade edilen etmendir. Katılımcıların 6 tanesi, öğretmenlerin çabalarının Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarına kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Katılımcılardan T6 "Öğretmenimiz dersin çoğunu Suriyeli arkadaşlarımıza okuma-yazma öğretmek için harcıyor. Önceden böyle değildi herkese aynı şekilde davranırdı." şeklinde dile getirmiştir. Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin derslerinde başarılı olması için çaba gösterdikleri görülmüştür.

Suriyeli öğrencilerin okula uyumları konusunda Türk öğrencilerinin belirtmiş olduğu akademik etkenlerden bir tanesi de akran desteğidir. 6 Türk öğrenci, Suriyeli öğrencilerin dersler konusunda Türk öğrencilerden destek aldığı yönünde bildirmiştir. Katılımcılardan T2 "Derslerde öğretmenimizin vermiş olduğu ödevi yapmaları için yanında oturduğumuz Suriyeli arkadaşlarımıza yardımcı oluyoruz, onların kalemi, silgisi olmasa veriyorum." ifadeleriyle dile getirmiştir. Katılımcılardan olan T5 "Evlerimiz yakın, akşamları ödevleri bazen birlikte yapıyoruz" diyerek belirtmiştir.

Türk öğrenciler Suriyeli öğrencilerin okula uyumunda etkili olan akademik etkenlerden akademik hazırbulunuşluk düzeyleridir. Katılımcılar akademik hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük seviyede olduğunu ve bu nedenle derslerde etkili olamadıklarını söylemişlerdir. Katılımcılardan T1, "Öğretmenlerimiz soru sorduğunda parmak kaldırmıyorlar, öğretmen tahtaya da kaldırırsa cevap vermeden oturuyorlar. Toplama bile yapamıyorlar." diyerek ifade etmiştir. Sonuç itibarıyla Suriyeli öğrenciler dilin etkisi ile düşük akademik performansa sahiptir. Bu da okula uyumlarını olumsuz etkilemektedir.

Suriyeli öğrencilerin akademik hazırbulunuşluk düzeyi Türk öğrencilerin hazırbulunuşluğundan düşük seviyededir ondan dolayı sınıfta seviye farkı oluşmakta bu durum ise okula uyumu olumsuz yönde etkilemektedir. Akran desteği konusunda yapılan planlı çalışmaların Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir. Öğretmenlerin çabasının sınıf ortamında akademik başarıya katkı sağlayacağı söylenebilir.

Göç Yoluyla Gelen Suriyeli Öğrencilerin Okula Uyum Durumuyla İlgili Suriyeli Öğrencilerin Görüşlerine Dayalı Bulgular

Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını etkileyen etmenler, Suriyeli öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucu 3 ana tema ortaya çıkmıştır. Bu ana temalar "sosyo-kültürel etkenler", "iletişimsel etkenler" ve "akademik etkenler" olarak adlandırılmıştır. Bu ana temalara bağlı alt temalar aşağıda başlıklar halinde verilmiştir.

Sosyo-kültürel Etkenler

Görüşmelerde Suriyeli öğrencilerin okula uyum sağlamaları için nelerin gerektiğine yönelik sorular sorulmuştur. Bu sorulardan alınan cevaplarla “sosyo-kültürel etkenler ana teması” oluşturulmuştur. Bu ana temaya bağlı alt temalar aşağıdaki Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7: Sosyo-kültürel Etkenler (Suriyeli Öğrenciler)

Ana Tema	Alt Temalar	F	Yüzde (%)
Sosyo-kültürel Etkenler	Akran Kabulü	6	86
	Öğretmen Kabulü	6	86
	Kültürel Farklılık	4	58

Tablo 7 incelendiğinde; Suriyeli öğrencilerin okula uyum düzeylerini etkileyen sosyo-kültürel etkenler konusunda katılımcıların akran kabulü, öğretmen kabulü, kültürel farklılık alt temalarının altında yer alabilecek cevaplar verdikleri görülmektedir. Katılımcıların kültürel farklılığı okula uyumu olumsuz etkileyen faktör olarak ifade edildiği ancak akran kabulü ve öğretmen kabulünün ise okula uyumu olumlu etkileyen etkenler olarak belirtilebilir.

Suriyeli öğrenciler okula uyumlarında sosyo-kültürel etkenlerden akran kabulünü dile getirmişlerdir. 6 Suriyeli öğrenci akranlarının tutumlarından memnun olduklarını, akranlarının onlara iyi davrandıklarını ifade etmişlerdir. S2 “Arkadaşlarının sürekli ona yardımcı olduğunu kalemlerini, silgilerini paylaştıklarını, kardeş gibi olduklarını” ifade etmiştir. Sonuç olarak Türk öğrenciler akranlarına destek oldukları kabullenici destekleyici tutumlarının Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını olumlu katkısı söylenebilir.

Suriyeli öğrencilere göre okula uyumunda etkili sosyo-kültürel etkenlerden bir diğeri ise “öğretmen kabulü”dür. Suriyeli öğrencilerden altı tanesi öğretmenleri tarafından kabul edildiklerini ve bundan dolayı memnun olduklarını dile getirmişlerdir. Katılımcılardan S3 “Öğretmenlerim çok iyi, bana hiç kızmıyor, hep gülüyor.” demiştir. S5, “Öğretmenlerim bana iyi davranıyorlar.” şeklinde cevap vermiştir. Sosyo-kültürel etmenler bir diğeri ise “kültürel farklılık’tır. Katılımcı S3 “Bayan öğretmenler bana neden hediye verdi, anlamlandıramadım.” şeklinde ifade etmiştir.

Sonuç olarak okulda var olan kabullenici bir iklimin okula uyumu olumlu yönde etkilediği ve Suriyeli öğrencilerin okula bu sayede daha iyi uyum sağlayabilecekleri ifade edilebilir. Buna karşın kültürel farklılıkların okullarda uyumu etkileyen bir etmen olduğu göz önünde bulundurulduğunda Suriyeli öğrencilerin kültürlere alışmaları gerektiği ve belli bir süreye ihtiyaç duydukları söylenebilir.

İletişimsel Etkenler

Türk öğrencilere, Suriyeli öğrencilerle olan iletişimlerine yönelik sorular sorulmuştur. Bu sorulara katılımcıların vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda "iletişimsel etkenler ana teması" oluşturulmuştur. Tablo 8’de bu temalar yer verilmiştir.

Tablo 8: İletişimsel Etkenler (Suriyeli Öğrenciler)

Ana Tema	Alt Temalar	F	Yüzde(%)
İletişimsel Engeller	Dil Engeli	7	100

Tablo 8’e bakıldığında Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarında iletişimsel etkenler olarak dil engeli altında yer alabilecek cevaplar verdikleri görülmektedir.

İletişimsel etkenler ana temasında katılımcıların verdiği cevaplardan ortaya çıkan tek durum dil engeli olarak görülmektedir. Katılımcıların 7’si dil engeli dolayısıyla okula uyum sağlamada problemler yaşadığını ve dil öğrenmeye ihtiyacı olduğunu söylemiştir. S6 dilden zayıf olduğunu “Türkçem zayıf ondan zorlanıyorum, anlamıyorum, arkadaşlarımdan bir şey istemek istediğimde anlatamadığım oluyor.” şeklinde söylemiştir. Sonuç olarak dil engelinin Suriyeli öğrencileri okula ve arkadaşlarına

uyum sağlamalarında zorladığı görülmektedir. Dil engeli okula uyum konusunda problemlere neden olan bir faktör olarak dile getirilmiştir.

Akademik Etkenler

Görüşmelerde katılımcılara Suriyeli öğrencilerin okula uyum sağlamasında görüşlerini belirtmeleri için çeşitli sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Katılımcılara Suriyelilerin yaşadığı sorunların neler olduğuna dair onlara nasıl yardımcı olabileceklerini ve buna benzer durumlarda nasıl beklentiler içinde olacaklarına dair sorular sorulmuştur. Sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen bulgulardan oluşan alt temalar aşağıdaki tablo 9'da belirtilmiştir.

Tablo 9: Akademik Etkenler (Suriyeli Öğrenciler)

Ana Tema	Alt Temalar	F	Yüzde (%)
Akademik Etkenler	Öğretmen Çabası	5	71
	Akademik Hazırbulunuşluk	4	57
	Okula Ara Verme	3	43
	Eğitimsel Farklılıklar	2	29

Tablo 9'da görüldüğü gibi katılımcıların okula uyumlarını etkileyen akademik etkenlere yönelik olarak, öğretmen çabası, akademik hazırbulunuşluk, okula ara verme, eğitimsel farklılıklar, alt temaları oluşturulabilir. Bu etkenlerin uygun şartlarda okula uyumu olumlu, uygun olmayan şartlarda olumsuz etkilediği söylenebilir.

Tablo 9'da Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen akademik etkenlerden birinin "öğretmen çabası" olduğu görülmektedir. Beş katılımcı öğretmenlerin dersi anlaması için ellerinden geleni yaptıklarından bahsedildiği görülmüştür. S3 "Öğretmenim derste anlamadığımı söylediğimde, ben tekrardan anlatıyor, tahtadakileri yazmama yardımcı oldu hep." demiştir. S5 "Öğretmenimiz her şeyi anlatıyor, oyunlarla anlatıyor, her şeyi tekrarlıyor" demiştir. Bundan yola çıkılarak öğretmenlerin öğrenci ayırımı yapmaksızın öğretmeye çalıştığı görülmüştür.

Suriyeli öğrencilerin okula uyumunda etkili diğer akademik etmen; "akademik hazırbulunuşluk" dört katılımcı akademik olarak Türk öğrencilerle aynı sınıfta olmak için akademik altyapıyı sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. S2 "Ben dersleri anlamıyorum, değişik harfler bundan dolayı zorlanıyorum." ifadesini kullanmıştır. Sonuç olarak Suriyeli öğrencilerin akranlarına göre başarısız oldukları ve bu durumun sebebinin dil olduğunu ifade etmişlerdir.

Okula ara verme faktörü de okula uyumu etkileyen bir durumdur. Suriyeli öğrencilerden ikisi de eğitimlerine 1 yıl ara vermişlerdir. S4 "Okula bir yıl gitmediğim için okula şimdide gelmek istemiyorum, sıkılıyorum." demiştir. Okula ara veren bu öğrenciler yaş seviyelerine göre daha alt sınıflara devam etmektedir. Akademik anlamda sınıf seviyesinin gerisindedirler. Okula ara verme akademik anlamda okula uyumu olumsuz etkilemiştir.

Tablo 9'daki eğitimsel farklılık alt teması okula uyumu olumsuz yönde etkileyen bir diğer etmendir. S2 "Suriye'den farklı olarak burada öğretmenler oyunlarla öğretmeye çalışıyor." demiştir. S5 "Konular, dersler daha farklı" olduğunu ifade etmiştir. Sonuç olarak Türkiye ve Suriye eğitim sistemlerinin birbirlerinden farklı olduğu bundan dolayı da bu durumun öğrencilerin derse uyumunu olumsuz etkilediği söylenebilir.

Göç Yoluyla Gelen Suriyeli Öğrencilerin Okula Uyumlarıyla İlgili Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Dayalı Bulgular

Göç yoluyla gelen Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını etkileyen etmenler; yönetici ve öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucu 4 ana tema şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu ana temalar

“sosyo-kültürel etkenler,” “ailesel ve toplumsal etkenler,” “iletişimsel etkenler” ve “akademik etkenler” olarak adlandırılmıştır. Bu ana temalar aşağıda başlıklar halinde verilmiştir.

Sosyo-kültürel Etkenler

Görüşmelerde katılımcılara Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını etkileyen etkenlere dair görüşlerini belirtmeleri için çeşitli sorular sorulmuştur. Suriyeli öğrencilerin okula uyum sağlamaları için nelerin olmasını istediklerine yönelik sorular sorulmuştur. Bu sorulardan alınan cevaplarla “sosyo-kültürel etkenler ana teması” oluşturulmuştur. Bu ana temaya bağlı alt temalar aşağıdaki Tablo 10’da yer verilmiştir.

Tablo 10: Sosyo-kültürel Etkenler (Yönetici ve Öğretmenler)

Ana Tema	Alt Temalar	F	Yüzde (%)
Sosyo-kültürel Etkenler	Öğretmen ve Yönetici Kabulü	7	70
	Sosyal Etkinlik	6	60
	Akran Kabulü	4	40
	Kültürel Farklılık	3	30
	Ekonomik Sebepler	3	30

Tablo 10'a göre Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını etkileyen 5 farklı sosyo-kültürel faktör; yönetici ve öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bu etkenler; akran kabulü, ekonomik nedenler, kültürel farklılıklar, öğretmen ve yönetici kabulü, sosyal etkinlikler şeklinde alt temalar elde edilmiştir. Bu etmenlerden bazıları Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarına katkı sağlarken bazılarının Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını olumsuz yönde etkilediği yönetici ve öğretmen görüşmelerinde dile getirilmiştir.

Yönetici ve öğretmenlerin en çok dile getirdikleri durum Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarında sosyo-kültürel etkenlerden bir tanesi öğretmen ve yönetici kabulüdür. Öğretmen ve yöneticilerden 7 tanesi kabullenici tutumun okula uyumu artırdığı yönünde görüş belirtmiştir. Katılımcılardan birçoğu Suriyeli öğrencileri ilk başta kabullenemediklerini, onlara önyargı ile yaklaştıklarını ancak belli bir süre sonra bu öğrencileri Türk öğrencilerden farklı görmediklerini ifade etmişlerdir. İlk baştaki kabullenici olmayan tutumu Y1 şu şekilde ifade etmiştir: “Öğretmenlerin hepsi başta bu öğrencilere sıcak davranmadı çünkü iletişim kuramadık ve bir sürü uğraşmamız gereken iş yükü ve problem oldu ama zamanla hepimiz bunları aştık.” demiştir.

Ö2 kabullenici tutumunu şu şekilde ifade etmiştir: “Türk öğrenci ya da Suriyeli öğrenci diye bir bakış açısı yanlış öğrencilerimizin hepsi bizim yavrularımız. Öğrencilerimize de bu arkadaşınız Suriyeli şeklinde bir ayrımında bulunmuyorum ve öğrenciler arasında Türk-Suriyeli şeklinde bir ayrışma söz konusu değil.” Ö3: “Tüm öğretmenler Suriyeli öğrencilere karşı hoşgörülü ve sabırlı davranıyor bu tutum öğrencilerin okula uyumunu pozitif etkiliyor. Zaten böyle olmasa burada hiçbir öğrenci fayda sağlayamaz”, Ö6: “Suriyeli öğrencilere bu okulun onlar için var olduğunu hissetmeleri için çabalyoruz.” Öğretmen ve yönetici görüşlerinden anlaşıldığı üzere Suriyeli öğrencileri kabullenici tavrın bu öğrencilerin okula uyumlarını artırdığı söylenebilir.

Sosyo-kültürel etkenlerden sosyal etkinlik için 6 katılımcı Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu olumlu etkileyen başka bir etkenler olduğundan bahsetmiştir. Y2: “Sosyal etkinlikler sayesinde Türk öğrenciler ve Suriyeli öğrenciler kaynaşıyorlar, öğrenciler ilk başlarda Türk öğrenci-Suriyeli öğrenci şeklinde farklı gruplarla oyunlar içerisindeyken artık Türk öğrenci-Suriyeli öğrenci ayrımı olmaksızın bu öğrenciler birlikte oyunlar oynuyorlar.” Ö7 “Ne kadar fazla oyun etkinlik yapılırsa öğrencilerin birbirleriyle kaynaşması o kadar fazla düzeyde artıyor. Sınıfta takım sporları ve etkinliklerinde Suriyeli öğrencilerin daha mutlu olduğunu gördüm.” Demiştir. Öğretmen ve yönetici görüşlerinden yola çıkılarak sosyal etkinliklerin okula uyumu artırıcı bir etmen olduğu söylenebilir.

Tablo 10' a göre Suriyeli öğrencilerin okula uyumunda etkili bir diğer sosyo-kültürel etmen ise akran kabulüdür. Öğretmen ve yöneticilerden 4 tanesi akran kabulünün okula uyumu olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Ö5 "Türk öğrenciler başlarda Suriyeli öğrencileri kabul edemediler; bunlar neden bizim okulumuza geldiler, neden bizimle aynı sınıftalar şeklinde söylediler. Ama artık aynı sırayı paylaşıyor, arkadaşlarına destek olmaya çalışıyorlar." Ö7 "Türk öğrencilerin ilk başta Suriyeli öğrencilere olumsuz yaklaşımları sınıf ortamına büyük zararlar verdi. Öğrencilerin birbirlerine alışmaları için genelde aracı rolü üstlendik ama çocuklarda arkadaş canlısı davranmayı yetişkinlerden daha iyi becerdiğini söyleyebilirim." şeklinde ifade etmiştir." Suriyeli öğrencilerin okula ve sınıfa kabulü zaman alsa da akran kabulü gerçekleştiği söylenebilir.

Tablo 10'a göre Suriyeli öğrencilerin okula uyumunda etkili bir diğer sosyo-kültürel etmen ise kültürel farklılıktır. Öğretmen ve yöneticilerden 3 tanesi kültürel farklılığın okula uyumu etkilediğini belirtmiştir. Ö4 "Suriyeli öğrencilerin eğitim-öğretime Arapçayla başlamaları deftere tersten yazmalarına, kitabı tersten okumaya çalışmaları sınıftaki Türk öğrencileri biraz şaşırttı.."Ö5 "Suriyeli öğrenciler biraz daha tutucu ya da bedenlerine uymayan bir giyim tarzıyla okula gelmeleri akranlarını şaşırttı." Demıştır. Bu durum kültürel farklılıkların okulda Suriyeli öğrencilerin uyumunu etkileyen bir faktör olarak ortaya çıktığını göstermektedir.

Tablo 10'a göre Suriyeli öğrencilerin okula uyumunda etkili bir diğer sosyo-kültürel etmen ise ekonomik nedenlerdir. Öğretmen ve yöneticilerden 3 tanesi ekonomik nedenlerin okula uyumu etkilediğini belirtmişlerdir. Ö1 "Suriyeli öğrenciler maddi yetersizlik sebebiyle kalem, silgi gibi araç gereçleri dahi alamıyor ve bu durum öğrencilerin kendilerini mutsuz hissetmelerine sebep oluyor. Çoğu kez kantinden arkadaşlarının aldıklarına bakıp duruyorlar, ciddi ekonomik sıkıntılar yaşadıklarını fark ediyoruz." şeklinde belirtmiştir. Ekonomik yetersizliklerin Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Ailesel ve Toplumsal Etkenler

Görüşmelerde katılımcılara Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını etkileyen etkenlere dair görüşlerini belirtmeleri için çeşitli sorular sorulmuştur. Suriyeli öğrencilerin okula uyum sağlamaları için nelerin olmasını istediklerine yönelik sorular sorulmuştur. Bu sorulardan alınan cevaplarla "ailesel ve toplumsal etkenler ana teması" oluşturulmuştur. Bu ana temaya bağlı alt temalar aşağıdaki Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11:Ailesel ve Toplumsal Etkenler (Yönetici ve Öğretmenler)

Ana Tema	Alt Temalar	F	Yüzde (%)
Ailesel ve Toplumsal Etkenler	Suriyeli Velinin Tutumu	5	50
	Toplumun Tutumu	4	40
	Türk Velinin Tutumu	3	30

Tablo 11'e göre Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen ailesel ve toplumsal etmenlerden bir tanesi Suriyeli velinin tutumudur öğretmen ve yöneticilerden 5 tanesi Suriyeli öğrencilerin velilerinin çocuğa ve okula yönelik tutumlarının Suriyeli öğrencinin okula uyumunu etkilediğini belirtmiştir. Y2 "En küçük problemde veli okula geliyor, öğretmenle kavga etmeye çalışıyor." Suriyeli velilerin okula karşı tutumları Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını etkileyen önemli bir etmenddir. Tablo 11'e göre Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen ailesel ve toplumsal etmenlerden bir tanesi de toplumsal tutumdur. Öğretmen ve yöneticilerden 4 tanesi toplumsal tutumun Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkilediği yönünde görüş belirtmiştir. Ö8 "Öğrencilerimizin okulda ve evdeki ihtiyaçlarını karşılamaları için elimizden gelen maddi ve manevi desteği veriyoruz ancak bu velilerin toplumsal kaynaşmaya destekleri olduğunu düşünmüyorum. Kış geldi evlerinde soba olmayan 8

öğrencimiz için soba ve yakacak temin ettik ama bunlarla bitmiyor.” şeklinde ifade etmiştir. Toplumsal tutumun Suriyeli öğrencilerin okula uyumları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 11’e göre Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen ailesel ve toplumsal etmenlerden bir tanesi de Türk velinin tutumu olduğu söylenebilir. Öğretmen ve yöneticilerden 3 tanesi velinin tutumunun Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkilediğini belirtmişlerdir. Ö4 “Türk veli biz her türlü vergimizi veriyor vatanımız milletimiz için çalışırken Suriye’den gelip benim öğrencim ile aynı haklara sahip olmasını kabullenemiyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Y1 “Anne ve babalar Suriyeli öğrencilerin olmadığı ya da daha az olduğu sınıflarda öğrencilerinin eğitim-öğretim görmesine istiyorlar.” şeklinde ifade etmiştir. Türk velilerin tutumu Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen önemli bir etmenddir.

İletişimsel Etkenler

Görüşmelerde katılımcılara Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını etkileyen etkenlere dair görüşlerini belirtmeleri için çeşitli sorular sorulmuştur. Suriyeli öğrencilerin okula uyum sağlamaları için nelerin olmasını istediklerine yönelik sorular sorulmuştur. Bu sorulardan alınan cevaplarla “iletişimsel etkenler ana teması” oluşturulmuştur. Bu ana temaya bağlı alt temalar aşağıdaki Tablo 12’de yer verilmiştir.

Tablo 12: İletişimsel Etkenler (Yönetici ve Öğretmenler)

Ana Tema	Alt Temalar	F	Yüzde (%)
İletişimsel Etkenler	Dil Engeli	10	100
	İletişime Geçme	3	30

Tablo 12’ye göre Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen iki farklı iletişimsel faktör vardır. Bunlar dil engeli ve iletişime geçmektir. Öğretmen ve yöneticilerin tamamı Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarında dil engelinin güçlükler yaşattığını belirtmiştir. Öğretmen ve yöneticilerden 4 tanesi ise iletişime geçme becerisinin Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkilediği yönünde görüş belirtmiştir.

Tablo 12’ye göre Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen etmenlerden bir tanesi dil engelidir. Öğretmen ve yöneticilerin tamamı dil engeli sebebiyle Suriyeli öğrencilerin okula uyumda sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Ö5 “Öğrencilere öğretmenimiz gerekiyor ki öğrenciler okuyup yazabilsinler bu öğrenciler dersten ziyade okul içerisindeki ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde Türkçeye dahi sahip olmadığı için sınıf ortamında sıkılıyor.” Öğretmen ve yönetici görüşlerinden hareketle dil sorunu bu öğrencilerin okula uyumlarını etkileyen en önemli etmen olduğu söylenebilir.

Tablo 12’ye göre Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen etmenlerden bir tanesi de iletişime geçmektedir. Öğretmen ve yöneticilerden 3 tanesi Suriyeli öğrencilerle iletişime geçme problemi yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ö3 “En büyük sorunumuz iletişim, iletişime geçmek için öğrencilerden bir taraf harekete geçse çok güzel sonuçlar alınıyor diyebilirim. Ayrıca iletişime geçmede öğrenciler başta ön yargılı olsa da zamanla paylaşımların arttığını gördüm” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen ve yönetici görüşlerinden anlaşıldığı üzere dil ve iletişim problemi sorun olarak birbirini etkilemektedir.”

Akademik Etkenler

Görüşmelerde katılımcılara Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını etkileyen etkenlere dair görüşlerini belirtmeleri için çeşitli sorular sorulmuştur. Suriyeli öğrencilerin okula uyum sağlamaları için nelerin olmasını istediklerine yönelik sorular sorulmuştur. Bu sorulardan alınan cevaplarla “akademik etkenler ana teması” oluşturulmuştur. Bu ana temaya bağlı alt temalar aşağıdaki Tablo 13’te yer verilmiştir.

Tablo 13: Akademik Etkenler (Yönetici ve Öğretmenler)

Ana Tema	Alt Temalar	F	Yüzde (%)
Akademik Etkenler	Akademik Hazırbulunuşluk	8	80
	Sınıf İçi Düzenleme	5	50
	Seviye Farkı	3	30

Tablo 13'e göre Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen 3 farklı akademik faktör vardır. Bunlar akademik hazırbulunuşluk, sınıf içi düzenleme, seviye farklılığı şeklinde alt temalar elde edilmiştir.

Tablo 13'e göre öğretmen ve yöneticiler tarafından Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarında akademik etkenlerden akademik hazırbulunuşluk üzerine 8 katılımcı görüş belirtmiştir. Akademik hazırbulunuşluk olarak Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Ö4 "Suriyeli öğrencilerin öğrenim gördüğü müfredatla bizim müfredatın farklılığı tek başına sorun olmaya yetiyor. Alfabe bile akademik hazırbulunuşluk konusunda ciddi zamanımızı alıyor" şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 13'e göre öğretmen ve yöneticiler tarafından Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarında sınıf içi düzenlemeler üzerine 5 kişi görüş belirtmiştir. Öğretmenler sınıf içi düzenlemeler yaptıklarından bahsetmişlerdir. Ö4 "Suriyeli öğrencilerden Türkçeyi bilen çocuklarla Türkçe bilmeyen çocukları birlikte oturttum, duyuşsal metaryalleri artırmaya çalıştım sınıf ortamında. Ö6 "Öğretim yöntem ve tekniklerinde farklılıklar deneyerek öğrencilerin dersi anlamalarını sağlamaya çalışıyorum." Öğretmen ve yöneticilerin Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu artırmak ve onların derse katılımlarını sağlamak için çeşitli yöntemler denediklerini söyleyebiliriz.

Tablo 13'e göre öğretmen ve yöneticiler tarafından Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarında sınıftaki seviye farklılığının önemli olduğu üzerine 3 katılımcı görüş belirtmiştir. Ö1 "Suriyeli öğrencilere ekstra zaman ayırmamız gerekiyor ve Türk öğrencilere yazık oluyor Türk öğrenciler de müfredatın çok gerisinde kalıyor." Ö7 "Türk öğrencilerle konumu işlediğinde Suriyeli öğrenciler bir şey anlamadıkları için sıkılıyor ve zamanları boşa geçmiş oluyor . Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen Türk ve Suriyeli öğrenciler arasındaki seviye farklılığı önemli bir etmen" olarak karşımıza çıkmaktadır."

TARTIŞMA

Araştırma esnasında yapılan görüşmelerde hem Türk öğrenciler, öğretmen ve yöneticiler, hem de Suriyeli öğrencilerin okula uyumunda birçok faktörün olduğu görülmektedir. Bu faktörlerin birbirleriyle ilişkili olduğu ve birbirlerini etkilediğini belirtmişlerdir. Ancak bütün bu değerlendirmelerde en önemli faktörün dil engelli olduğu görülmüştür. İletişim aracı olarak dil, eğitim öğretim sürecinin her boyutunu ve genel olarak okula uyumu etkileyen önemli bir unsurdur (Kağncı, 2017). Farklı araştırmalar da Suriyeli öğrencilerin Türkiye'de karşılaştığı ilk ve en temel problemin dil sorunu olduğuna dikkat çekmektedir (Levent ve Çayak, 2017; Bircan ve Sunata, 2015; Coşkun ve Emin, 2016; ÇOÇA, 2015; Emin, 2016; Erdem, 2017; Ereş, 2016; Şeker ve Sirkeci, 2015). Taştan ve Çelik (2017) Suriyeli bireylerin, Arapçayı unutma kaygısıyla Türkçeyi günlük hayatta kullanmaya mesafeli yaklaştıklarını belirtmektedir. Beiser ve Hou (2001) sığınmacıların dil öğrenme becerilerinin önündeki en büyük engellerden birisinin henüz etkisini atlatamadıkları stres, kaygı ve benzeri duygular olduğunu ifade etmektedir. Bu da söz konusu problemin çözümünü daha da zorlaştırıcı bir faktör olarak değerlendirilmektedir.

Türkçeyi yeterince bilmeyen ve kullanamayan Suriyeli öğrenciler, akademik yeterliliklerini etkin biçimde ortaya koymakta da zorlanmaktadırlar. Bundan dolayı söz konusu öğrenciler, zaman zaman yaş seviyelerine uygun olmayan sınıflara yerleştirilme riskiyle de karşı karşıya kalabilmektedirler. Bu durum da öğrencinin okula ilgisizliğini artırıcı bir etken olarak değerlendirilebilir (Sarıtaş ve ark., 2016). Görüldüğü gibi dil problemi çok boyutlu olarak okula uyum sürecini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Yeni bilginin elde edilmesinde de dilin yeterli düzeyde bilinmemesi önemli bir engel olarak belirmektedir (Ereş, 2016). Önemli bir çıkmaz da, her Suriyeli öğrencinin dil problemini farklı düzeyde yaşıyor olmasıdır. Bu durum, dersin anlatılmasında bazı öğrenciler için daha fazla tekrarı gerekli kılmaktadır. Bu ise dil seviyesi daha iyi olan öğrenciler için edinilmiş bilginin tekrarı olarak motivasyonu zedeleyici bir unsur haline dönüşmektedir (Erdem, 2017). Böyle bir tekrar özellikle Türk öğrencilerin adaptasyon ve motivasyonu açısından daha da önemli bir problem oluşturmaktadır.

Söz konusu değerlendirmeler, daha çok, yalın olarak dil probleminin olduğu, akademik yeterliklerinin gelişim düzeyine göre normal olduğu durumları yansıtmaktadır. Hâlbuki yapılan birçok araştırma, Suriyeli öğrencilerin akademik yeterliklerinin Türk akranlarına oranla daha düşük seviyede olduğu görülmüştür (Erdem, 2017; Ereş, 2016; Sarıtaş ve ark., 2016; Şeker ve Sirkeci, 2015; Taştan ve Çelik, 2017). Nitekim şu an Türkiye’de eğitim görmekte olan Suriyeli öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ülkelerinde yaşanan iç savaş ve kaos nedeniyle nitelikli bir eğitim alt yapısına sahip değildirler (Erdem, 2017). Özetle, dil probleminin Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını gerek sosyal gerek akademik boyutlarıyla en çok etkileyen faktör olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmada dikkat çeken önemli bir uyum engeli de akran kabulüdür. Akran kabulü kendi ülkesinde eğitim görmekte olan öğrenciler için de okula uyumun önemli belirleyicisidir. Böyle iken, farklı bir ülkeden zorunlu bir göçe bağlı olarak eğitime entegre olmaya çalışan öğrenciler için daha da önemli bir etken haline gelmektedir. Suriyeli öğrencilerin çoğunlukla arkadaşlık kurmakta zorlandığı ve bu doğrultuda ancak bir iki öğrenciyle sınırlı düzeyde arkadaşlık kurabildiği bilinmektedir. Demirtaş-Zorbaz (2016) çalışmalarında akran kabulünün okula uyumu olumlu yönde etkilediği, akran kabulü olmadığında okula uyumu olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Alanyazında bu sonucu destekleyen farklı araştırmalar da mevcuttur (Coşkun ve Emin, 2016; ÇOÇA, 2015; Şeker ve Sirkeci, 2015).

Araştırmalar, akran kabulünün Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu olumlu yönde etkilediğine işaret etmektedir (Demirtaş-Zorbaz, 2016; Gülay, 2011). Yardımsever ve kabullenici bir tutumla karşılaşan Suriyeli öğrencilerin okula kolay uyum sağladığı, dışlayıcı ve saldırgan tutumla karşılaşan Suriyeli öğrencilerin okula uyum sağlamakta güçlük yaşadığı görülmektedir. Bu araştırmada göç yoluyla gelen Suriyeli öğrenciler, Türk öğrencilerin tutumlarından memnun olduklarını, arkadaşları tarafından kabul edildiklerini belirtmişlerdir.

Suriyeli öğrencilerin okul uyumunda etkili bir diğer etmen ise öğretmenlerin kabulüdür. Birçok araştırma, öğretmenlerin kabulünün Suriyeli öğrencilerin uyumundaki öneme işaret etmektedir (ÇOÇA, 2015; Duman, 2016; Emin, 2016; Mercan-Uzun ve Bütün, 2016). Bu araştırmada genel olarak Suriyeli öğrenciler, öğretmenlerinin özverili yaklaşımları ve kabullenici tutumları ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. ÇOÇA (2015), araştırmasında Suriyeli öğrencilerin Türkiye’deki öğretmenlerinden memnun olduklarını ifade etmişlerdir.

Yönetici ve öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere karşı kabullenici bir tutum içerisinde olmalarının öğrencilerin derse karşı ilgisini artırdığı ve okula uyumunu kolaylaştırdığı dile getirilmiştir. Yönetici ve öğretmenler başta önyargılı iken zamanla bu öğrencilere karşı hoşgörülü ve kabullenici tutum sergilediklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik çabalarına sınıf içi düzenlemeleri ve destekleyici yaklaşımları örnek olarak gösterilebilir. Öğretmenler, sınıf içi düzenlemeler konusunda Suriyeli öğrencileri dikkate alarak farklı farklı düzenlemeler yaptıklarını dile getirmişlerdir. Demirtaş-Zorbaz (2016), Suriyeli öğrencilerin öğretmenlerle kurmuş olduğu olumlu ilişki okula uyumu kolaylaştırdığı belirtilmiştir. Öğretmen ve yöneticilerin kabulü ve çabalarının okula uyuma olumlu katkı sağladığı belirtilebilir.

Araştırma sonucunda dikkat çeken diğer bir bulgu ise Suriyeli öğrencilerin ekonomik nedenlerden dolayı okula yönelik temel ihtiyaçlarını karşılamakta zorluk yaşamalarıdır. Bu durumda ise kendilerini yetersiz hissettikleri için okula uyumu etkilemektedir. Farklı araştırmalarda da, ekonomik engellerin Suriyeli öğrenciler için uyumu zoraştırıcı bir rol oynadığına dair bulgular dikkat çekmektedir (ÇOÇA, 2015; Dorman, 2014; Ereş, 2016; Eroğlu ve Gülcan, 2016; HRW, 2015; Mercan-Uzun ve Bütün, 2016; SETA, 2017; Aydın ve Kaya, 2019; Taştan ve Çelik, 2017; Yohani, 2010). Yohani (2010), işsizlik ve ekonomik nedenlerin aile üzerinde kaçınılmaz olarak stres kaynağı olduğunun altını çizmiştir. Taştan

ve Çelik (2017), çalışmasında Suriyeli çocukların eğitim almasının önündeki en büyük engelin ekonomik nedenler olduğunu dile getirmiştir.

Araştırmada, öğretmen ve yöneticilerin Suriyeli öğrencilerin ailelerinin okula yönelik tutumlarının da öğrencilerinin okula uyum sağlamasını zorlaştırıcı rol oynadığına yönelik ifadeleri dikkat çekmektedir. Alanyazında farklı araştırmalar da, Suriyeli ailelerin çocuklarının eğitimlerini yeterince önemsemediklerine işaret etmektedirler (Arabacı vd., 2014; ÇOÇA, 2015; Ereş, 2016; Eroğlu ve Gülcan, 2016; Sarıtaş ve ark., 2016). Bu durum, onlarla eğitim konusunda yapılacak işbirliğini zorlaştırmaktadır. Nitekim mevcut çalışmada yer alan öğretmen ve yönetici görüşlerinden bir kısmı da Suriyeli öğrenci velilerinin sorunları çözmek için okula geldiğinde bile sert bir üslup kullandığını ve bundan dolayı işbirliği yapmanın zorluğuna değinmektedir. Taşkın ve Erdemli (2018) de Suriyeli öğrenci velileriyle etkileşimin genellikle öğretmenlerin özverileri sonucunda sınırlı biçimde olabildiğini ifade etmektedir. Veli boyutunda okula uyumu etkileyen tek taraf Suriyeli öğrencilerin velileri değildir. Türk velilerin ve toplumun Suriyelilere karşı tutumunun da Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkilediği anlaşılmaktadır. Türk toplumunda önyargıları bulunan velilerin Suriyelilere karşı ayrıştıracı bir yaklaşım sergilediği, bu yaklaşımın okula yansıdığı alanyazında dile getirilmektedir (Sarıtaş ve ark., 2016; Sakız, 2016; Kubilay, 2020).

Elde edilen bulgulara göre sosyal etkinlikler Türk öğrenci ve Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarında ve kaynaşmalarında önemli bir etkiye sahiptir. Sosyal paylaşımı artıracak organizasyonların ise olumlu çıktılarını ortaya koyan araştırmalar söz konusudur. Atalı (2018), Suriyeli öğrencilerin sosyalleşmesi ve uyum sürecinde ulusal kurumlar tarafından düzenlenen sportif faaliyetlerin önemine değinmiştir. Makarova ve Herzog (2014), İsviçre’de yaşamakta olan 454 göçmen üzerinde sporun kültürlerarası ilişki ve kaynaşmaya etkisini incelemiştir. Söz konusu araştırmada spor kulüplerinde farklı alanlarda spor yapan göçmenlerin İsviçreli akranlarıyla daha fazla etkileşime girdiği ifade edilmektedir. Özsarı, Fişekçioğlu ve Altın (2017) da, Suriyeli öğrencilerin genel olarak gençlik merkezlerinde verilen hizmetlerden memnun olduklarına ve bu organizasyonların onların sosyalleşmesine anlamlı katkı sağladığına dikkat çekmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, Suriyeli öğrencilerin okula uyum süreçlerinin dil, karşılıklı önyargılar, velilerin tutumu, akademik yetersizlik gibi faktörlerden etkilendiği görülmektedir. Özellikle öğretmen ve okul yöneticileri bu engelleri aşmak için yoğun gayret göstermektelerse de henüz sorunun çözümüne ilişkin alınması gereken önlemlerin olduğu anlaşılmaktadır. Bu konuda yapılabileceklerle ilişkin bazı öneriler aşağıda sunulmuştur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmacılara Öneriler:

1. Suriyeli ve Türk öğrencilerin velileri, araştırma kapsamına dahil edilmemiştir. Halbuki, araştırma sürecine dahil olan öğretmen ve yöneticiler, okula uyum sürecinde velilerin de önemli etkileri olduğuna işaret etmişlerdir. Dolayısıyla, velilerin de dahil edildiği araştırmaların sorunların anlaşılması ve çözülmesi noktasında atılacak adımlara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
2. Çalışma, ilkokul öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Farklı kademelerde okula uyumu inceleyen çalışmalar yapılması da önemli sonuçlar sağlayabilir.
3. Mevcut araştırmada, öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Bununla birlikte sürecin birçok psikolojik boyutla ilişkili olduğu bilinmekte ve yapılan görüşmelerden de anlaşılmaktadır. Dolayısıyla psikolojik danışmanların okula uyum sürecinde nasıl rol aldığına yönelik çalışmaların planlanması önerilebilir.
4. Okula ara verme ve Türkiye’de bulunulan süre ve akranlarıyla aynı sınıfa devam edememe durumunun araştırılması fayda sağlayıcı olacaktır.

Öğretmen ve Yöneticilere Öneriler:

1. Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere bakış açısı Türk öğrencilerin göç yolu ile gelen Suriyeli öğrencilere bakış açısını etkilediği ve bu sebeple kabullenici tutumda olmaları gerektiği belirtilebilir.
2. Suriyeli öğrencilerin ailesini ve öğrencileri daha iyi tanımak için ev ziyaretleri düzenlenebilir.
3. Sosyal etkinlik, gezi, sportif faaliyet, sinema gibi etkinliklerin öğrencilerin okula uyumunu artırdığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu tür faaliyetlerin düzenlenmesi gerektiği belirtilebilir.
4. Öğretmen ve yöneticiler, Türk velilerin Suriyelilere karşı olumsuz bir tutum içerisinde olduğu yönünde görüş bildirmektedirler. Bu bağlamda, Türk velilerin Suriyeli öğrenci ve velilerle kaynaşmasını sağlayacak etkinlikler düzenlenmesi önerilebilir.
5. Dil engelinin okula uyum konusunda oluşturduğu güçlük göz önünde bulundurularak Suriyeli öğrencilerin dil eğitimini tamamlayıcı kurslar ve etkinliklerin artırılması fayda sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD). (2013). *Türkiye'deki Suriyeli sığınmacılar, 2013 saha araştırması sonuçları*. [Çevrim-içi: https://www.afad.gov.tr/upload/Node/3925/xfiles/syrian-refugees-in-turkey-_2013_baski_30_12_2013_tr.pdf, Erişim tarihi: 08.11.2018.]
- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD). (2014). *Açıklamalı afet terimleri sözlüğü*. [Çevrim-içi: <https://www.afad.gov.tr/upload/Node/3495/xfiles/sozluk.pdf>, Erişim tarihi:12.11.2018.]
- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD). (2017). *Suriyeli sığınmacılara yapılan yardımlar*. [Çevrim-içi: https://www.afad.gov.tr/upload/Node/2373/files/Suriyeli_Siginmacilara_Yapilan_Yardimlar+6.pdf, Erişim tarihi: 08.11.2018.]
- Akalın, A.T. (2016). *Türkiye'ye gelen Suriyeli göçmen çocukların eğitim sorunları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akkaya, A. (2013). Suriyeli mültecilerin Türkçe algıları. *Ekev Akademik Dergisi*, 17(56), 179-190.
- Altınışik, M. S. (2019). *Suriyeli sığınmacıların maruz kaldıkları stresli yaşam olayları ve algıladıkları sosyal desteğin psikolojik yardım almaya yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Arabacı, İ.B., Başar, M., Akan, D. ve Göksoy, S. (2014). An analysis about educational problems in camps in which Syrian refugees stay: conditional analysis. *International Journal Social, Science and Education*, 4(3), 668-681.
- Aras, B. ve Yasun, B. (2016). *The educational opportunities and challenges of Syrian refugee students in Turkey: temporary education centers and beyond*. [Çevrim-içi: <http://ipc.sabanciuniv.edu/wpcontent/uploads/2016/07/Bulent-Aras-and-Salih-Yasun-1.pdf>, Erişim tarihi: 27.11.2018.]
- Atalı, L. (2018). Türkiye'de Suriyelilere Sağlanan Hizmetlerin Spor Yönü İle İncelenmesi. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(31), 4532-4537.
- Aydin H. ve Kaya Y. (2019). Education for Syrian Refugees: The New Global Issue Facing Teachers and Principals in Turkey, *Educational Studies*, 55:1, 46-71, <https://doi.org/10.1080/00131946.2018.1561454>
- Beiser, M., ve Hou, F. (2001). Language acquisition, unemployment and depressive disorder among Southeast Asian refugees: a 10-year study. *Social science ve medicine*, 53(10), 1321-1334.

- Beyazova, A., & Akbaş, M. (2016). *Türkiye'deki devlet okullarında Suriyeli mülteci çocuklar*. A. Kaya, G. Vural ve A. Aydın (Der.). *Değerler eğitimi: Eğitimde farklılık ve katılım hakkı içinde*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bircan, T. ve Sunata, U. (2015). Educational assesment of Syrian refugees in Turkey. *Migration Letters*, 12(3), 226-237.s
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK). (1951). *Mültecilerin hukuki statüsüne ilişkinsözleşme*.
[Çevrimiçi:<http://www.goc.gov.tr/files/files/multec%C4%B1ler%C4%B1nhukuk%C4%B1statusunun%C4%B1sk%C4%B1nsozlesme.pdf>, Erişimtarihi:14.11.2018.]
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK). (2008). *Çocuğun yüksek yararının belirlenmesine dair BMMYK kılavuz ilkeleri* [Çevrimiçi:<http://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opedocpdf.pdf?reldoc=y&docid=55fa69594>, Erişim tarihi:14.11.2018.]
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Özcan, E. A., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F., (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi..
- Coşkun, İ, ve Emin. M.N. (2016). *Türkiyedeki Suriyelilerin eğitiminde yol haritası fırsatlar ve zorluklar*. [Çevrim-içi: file:///C:/Users/LENOVO/Downloads/20160906135243_turkiyedeki-suriyelilerin-egitiminde-yol-haritasi-pdf.pdf, Erişim tarihi: 29.11.2018.]
- Demirtaş-Zorbaz, S. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumu: bir model testi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dorman, S. (2014). *Educational needs assessment for urban Syrian refugees in Turkey*. [Çevrim içi:file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/YUVANeeds-assessment-report-Final.pdf, Erişim tarihi: 07.11.2018.]
- Duman, T. (2016). Sosyal uyumu sağlamak için Suriyelilerin eğitiminin önemi. H.M. Paksoy, K. Sarıçoban, E. Yıldırım, Ö. Özkan (Editörler), *II. Ortadoğu konferansları: Ortadoğu'daki çatışmalar bağlamında göç sorunu bildiri kitabının içinde* (ss. 46-54), 28-29 Nisan 2016.
- Emin, M. N. (2016). *Türkiyedeki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları*. [Çevrim-içi: http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf, Erişim tarihi: 11.11.2018.]
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve çözüme dair öneriler. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Erdoğan, M. (2015). *Türkiyedeki Suriyeliler: Toplumsal kabul ve uyum*. [Çevrim içi:<https://mmuraterdogan.files.wordpress.com/2015/02/tc3bcrkiyedeki-suriyeliler-syrians-in-turkey-rapor-tr-en-190220151.pdf>, Erişim tarihi:08.11.2018.]
- Erdoğan, M.M. ve Ünver, C. (2015). *Türk iş dünyasının Türkiyedeki Suriyeliler konusundaki görüş, beklenti ve önerileri*. [Çevrim-içi: <http://tisk.org.tr/tr/e-yayinlar/353-goc/353-goc.pdf>, Erişim tarihi: 11.11.2018.]
- Erdoğan, M.M., Erdoğan, A., Yavcan, B., Mohamad, T.H., Kavukçuer, Y. ve Sancı, G. (2017). *Elite Dialogue: Türkiyedeki Suriyeli Mülteci Akademisyen ve Üniversite Öğrencilerinin Durumu, Sorunları ve Beklentileri Araştırması-2017*. [Çevrim-içi: <http://www.igamder.org/wp->

- <content/uploads/2018/08/ELITE-DIALOGUE07082018-TR.pdf>, Erişim tarihi: 08.11.2018.]
- Ereş, F. (2016). Problem of the immigrant students' teachers: are they ready to teach?. *International Education Studies*, 9(7), 64-71.
- Eroğlu Ö. B. ve Gülcan, G. M. (2016). Göçle gelen ailelerin ve çocuklarının eğitim sorunları (Mersin İli Örneği). K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar, İ. Şahin (Editörler), *Eğitim Yönetimi Araştırmaları* (s. 219-238). Pegem Akademi. 1. Baskı. doi: 10.14527/978-605-318-393-8.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM). (2017). *İstatistiki veriler*. [Çevrim-içi: http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik, Erişim tarihi: 10.11.2018.]
- Güçer, M., Karaca, S. ve Dinçer, O.B. (2013). *Sınırlar arasında yaşam savaşı veren Suriyeli mülteciler*. Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu (USAK)
- Güçlü, N. (1996). Yabancı öğrencilerin uyum problemleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 101-110.
- Gülay, H. (2011). 5-6 yaş grubu çocuklarda okula uyum ve akranilişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(36), 1-10.
- Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, (2017). *2016 yılı izleme ve değerlendirme raporu*. [Çevrimiçi: https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26170342_19.06.2017_2_016_YYIY_Iyzleme_Raporu.pdf, Erişim tarihi: 06.11.2018.]
- Human Rights Watch (HRW). (2015). *Türkiyedeki Suriyeli mülteci çocukların eğitime erişiminin önündeki engeller*. [Çevrim-içi: https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/turkey1115tu_web.pdf, Erişim tarihi: 06.11.2018.]
- İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışma Birimi (ÇOÇA). (2015). *Suriyeli mülteci çocukların Türkiye'de devlet okullarında durumu politika ve uygulama önerileri*. [Çevrim-içi: <http://cocuk.bilgi.edu.tr/wp-content/uploads/2015/09/Suriyeli-Cocuklar-Egitim-Sistemi-Politika-Notu.pdf>, Erişim tarihi: 08.11.2018.]
- Kağnıcı, D.Y. (2017). Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklar. *İlköğretim Online Dergisi*, 16(4), 1768-1776
- Kara, P. ve Korkut, R. (2010). Türkiye'de göç, iltica ve mülteciler. *Türk İdare Dergisi*, 467, 153-162.
- Kaya, Ö. S. ve Akgün, E. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1311-1324
- Keskinkılıç-Kara, Şentürk-Tüysüzer, B. (2017). Sığınmacı öğrencilerin eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırma Dergisi*, 6(44), 236-250
- Kirişçi, K. (2014). *Misafirliğin ötesine geçerken: Türkiye'nin "Suriyeli mülteciler" sınavı*. [Çevrim-içi: <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/syrian-refugees-and-turkeys-challenges-kirisci-turkish.pdf>, Erişim tarihi: 08.11.2018.]
- Kubilay, S. (2020). *Geçici koruma altındaki öğrencilerin uyum sürecinde okul ikliminin rolü: Holistik bir yaklaşım*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Levent, F. ve Çayak, S. (2017). Türkiyedeki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 21-46.
- Makarova, E., & Herzog, W. (2014). Sport as a means of immigrant youth integration: an empirical

- study of sports, intercultural relations, and immigrant youth integration in Switzerland. *Sportwissenschaft*, 44(1), 1-9.
- Merriam, S.B. (2018). Nitel Araştırma. (Çev.: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2010). 2010/48 sayılı yabancı uyruklu öğrenciler genelgesi. [Çevrim-İçi: http://ogm.meb.gov.tr/belgeler/genelge_2010_48.pdf, Erişim tarihi: 14.11.2018.]
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2014a). Yabancılara yönelik eğitim-öğretim hizmetleri. [Çevrim-İçi: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/yabyonegiogr_1.html, Erişim tarihi: 14.11.2018. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2015).
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). Bütçe sunum kitapçığı. [Çevrim-İçi: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_12/13031405_2018_genel_kurul_matbaa_hali_09_12_2016.pdf, Erişim tarihi: 14.11.2018.]
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2014). Bütçe sunum kitapçığı. [Çevrim-İçi: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/27095218_2018_MEB_BYT_YE_SUNUYU_GENEL_KURUL_18.12.2017.pdf, Erişim tarihi: 07.11.2018.]
- Özer, İ. (2004). *Kentleşme, kentleşme ve kentsel değişme*. Bursa: Ekin Kitabevi.
- Özer, S., Şirin, S. ve Oppedal, B. (2015). *Bahçeşehir study of Syrian refugee children in Turkey*. [Çevrim-İçi: <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/moba/pdf/bahcesehir-study-report.pdf>, Erişim tarihi: 17.11.2018.]
- Özsarı, A., Fişekçioğlu, İ. B., & Altın, M. (2017). Gençlik merkezi faaliyetlerine katılan Suriyeli mültecilerin algıladıkları hizmet kalitesi üzerine bir araştırma. *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 31-44.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(1), 208-229.
- Seven, S. (2011). Okula uyum öğretmen değerlendirmesi ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 29-42
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 267-305.
- Sezgin, A.A. ve Yolcu, T. (2016). Göç ile gelen uluslararası öğrencilerin sosyal uyum ve toplumsal kabul süreci. *Humanitas Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 417-436.
- Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA). (2017). Engelleri aşmak: Türkiye'de Suriyeli çocukları okullandırmak. [Çevrim-İçi: <https://setav.org/assets/uploads/2017/11/Engelleri-A%20C5%9Fmak-T%20C3%BCrkiye%20E2%80%99de-Suriyeli-%20C3%87ocuklar%20C4%B1-Okulla%20C5%9Ft%20C4%B1rmak.pdf>, Erişim tarihi: 03.09.2020.]
- Şanlı, E., & Poyraz, Y. (2018). Uluslararası Öğrencilerin Yalnızlık Düzeyleri. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 49-58.
- Şeker, B.D. ve Sirkeci, I. (2015). Challenges for refugee children at school in eastern Turkey. *Economics and Sociology*, 8(4), 122-133.
- Şensin, C. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin Suriye'den göçle gelen öğrencilerin eğitimlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

- Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye’de yaşayan Suriyelilerin eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 22(86), 127-144.
- Taskin, P., & Erdemli, O. (2018). Education for Syrian Refugees: Problems Faced by Teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75, 155-177.
- Taştan, C. ve Çelik, Z. (2017). *Türkiye’de Suriyeli çocukların eğitimi: güçlükler ve öneriler*. [Çevrim-içi: http://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/Suriye_Rapor_TUKCE.pdf, Erişim tarihi: 26.11.2018.]
- TBMM. (2012). *TBMM insan haklarını inceleme komisyonu ülkemize sığınan suriye vatandaşlarının barındıkları çadırkentler hakkında inceleme raporu*. [Çevrim-içi: <file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Tbmsuriye.pdf>, Erişim tarihi: 06.11.2018.]
- Tunç, A.Ş. (2015). Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiyedeki Suriyelilere ilişkin bir değerlendirme. *Tesam Akademi Dergisi*, 2(2), 29-63.
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2015). *Global trends:forced displacement in 2015*. [Çevrim-içi: <https://s3.amazonaws.com/unhcrsharedmedia/2016/2016-06-20-global-trends/2016-06-14-Global-Trends-2015.pdf>, Erişim tarihi: 06.11.2018.]
- United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF). (2017). *Türkiye’de kayıp bir kuşak oluşmasını önlemek*. [Çevrim-içi: http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/Children%20of%20Syria_01.2007_TR.pdf, Erişim tarihi: 08.11.2018.]
- Ustabaş, P. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin okula uyumunda okul yönetimi ve öğretmenlerden beklentileri: Hopa ilçesi örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Avrasya Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü
- Uzun, E. M. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Yalçın, C. (2004). *Göç sosyolojisi*. Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, T. (2015). *Uygulamalar ve sorunlar bağlamında Türkiye’de sığınmacı çocukların eğitimi: Kırşehir ve Nevşehir örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Yohani, S. (2010). Nurturing hope in refugee children during early years of post-war adjustment. *Children and Youth Services Review*, 32 (2010), 865-873. doi: 10.1016/j.childyouth.2010.02.006.
- Yüce, E. (2018). *Geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin okula uyumları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Opinions of Teachers, School Administrators, and Students About Syrian Students' Adaptation to School in Turkey

Extended Abstract:

The purpose of this study was to examine migration through the integration of the Primary school students Syrians coming to Turkey according to the opinions of teachers, school administrators and students. The data were obtained through semi-structured interview forms created by the researcher. Interviews with Turkish students; They stated that the main obstacles to Syrian students' adaptation to school are factors such as language barrier, cultural difference, teacher attitudes, academic readiness and peer relations. It has been concluded that one of the most important factors in the adaptation of Syrian students who came by immigration to school is the language barrier. It was determined that Syrian students could not communicate with teachers and peers due to the language barrier, and this situation negatively affected the adaptation of Syrian students to school. In addition to this, while encountering a benevolent and accepting attitude by Turkish students increases compliance with the school, aggressive, intolerant and prejudiced attitude makes it difficult to adapt to the school. It was observed that Syrian students who had academic failures also had problems in adapting to school. The acceptance of Syrian students by teachers and administrators, social activities facilitate the adaptation of Syrian students to school, as well as the socio-economic inadequacies of Syrian students, negative attitudes of Syrian families towards school and teachers, Turkish parents' prejudiced and discriminatory attitude, continuing education in classes that are not suitable for the academic readiness of Syrian students. It has been observed that situations such as doing things negatively affect school compliance. The aforementioned findings were discussed in the light of the relevant literature and recommendations on the subject were presented.

Structured Abstract: Introduction

The main aim of this research is to obtain information about the status of school student's compliance Syrians under temporary protection in Turkey. In this context, various parameters related to Syrian students' adaptation to school were examined in line with the opinions of Turkish students, Syrian students, teachers, and administrators.

In general, adaptation to school can be defined as the academic and social benefit of the child from the environment in which he enters (Kaya & Akgün, 2016). In this context, the fact that a child has protective factors such as cultural, social, or personal support plays a role as a factor increasing the probability of adapting to school (Kaya & Akgün, 2016). It can be said that adaptation to school is directly proportional to social adaptation, as it will facilitate the adaptation of the individual to the school (Ustabaş, 2017). A child who has positive communication with his teachers and friends and feels safe at school can adapt to the school and social environment (Seven, 2011).

There are a number of factors that affect a child's adaptation to school. The environment the child lives in, the expectations of his friends and teachers, changes in the curriculum are some of these (Ustabaş, 2017). The child whose adaptation to school has increased; It is known that his relationships with his friends are more normal, his social behaviors are more positive, and they are farther from problems such as anxiety, exclusion, aggression, exposure to peer violence, and excessive mobility (Gülây, 2011).

Although Syrian refugees are legally entitled to enroll in public schools and there are no legal obstacles, researchers have stated that these students face some difficulties in accessing education and adapting to school. It can be said that these problems make it difficult for the child to adapt to school.

Method

Research Design: In this study, school adaptation of students under temporary protection and education at primary school level was examined and the situational research method, one of the qualitative research methods, was used.

In the qualitative research method, the aim is to reveal the meaning given by individuals to the human or social situation (Coşkun, 2018). The situational research method is the method in which one or more situations, programs, environments, social groups or systems connected to each other are examined in detail (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2018; Tanrıkulu, 2017).

Participants of the Research: In order to determine the study group in the study, one of the purposeful sampling methods, criterion-based sampling method was used. The basic logic in purposeful sampling method is based on sampling situations that meet a set of criteria. (Yıldırım & Şimşek, 2013). In other words, the observation unit can consist of objects, situations and events with certain characteristics (Büyüköztürk et al., 2018). In this sampling-based method, situations that meet certain criteria are included in the study group, and the criteria for including schools with 50 or more students under temporary protection in the province of Amasya was determined as the criteria for this study. In the study, teachers, administrators, Turkish students and Syrian students under temporary protection from schools with 50 or more students under temporary protection in Amasya were included in the study group. As another criterion was to express themselves relatively better.

Characteristics of the Participants: The working group consists of Turkish students studying at primary school level, Syrian students under temporary protection, and teachers and administrators working in this school. 7 Syrian students, 7 Turkish students, 8 teachers and 2 administrators under temporary protection were included in the study group. Thus, a total of 24 participants formed the study group of the research.

Conclusions and Discussion

In the interviews conducted during the research, both Turkish students, teachers and administrators, and Syrian students stated that the factors affecting school adjustment are interrelated and affect each other. However, it was seen that the most important factor in all these evaluations was language disability. Language as a means of communication is an important factor affecting all aspects of the education and training process and school adaptation in general (Kağnıcı, 2017).

An important compliance obstacle that draws attention in the study is peer acceptance. Peer acceptance is also an important determinant of school adjustment for students studying in their home country. It becomes an even more important factor for students trying to integrate education due to forced migration from a different country. Another factor affecting Syrian students' school adjustment is the acceptance of teachers. In this study, in general, Syrian students stated that they encountered their teachers' selfless attitudes and accepting attitudes. ÇOÇA (2015), Syrian students stated that they were satisfied with their study teachers in Turkey.

Another situation that emerged as a result of the research is that Syrian students have difficulties in obtaining school supplies due to economic reasons. Participants stated that the economic problems experienced after migration affect children's adaptation to school. It can be said that this situation affects Syrian students' access to school and adaptation. In the study, it was understood that the statements of the teachers and administrators that Syrian students' families' attitudes towards school also play a role in making it difficult for their students to adapt to the school. It is understood that the attitude of Turkish parents and society towards Syrians also affects Syrian students' adaptation to school. It is stated in the literature that parents who have prejudices in Turkish society exhibit a discriminatory approach towards Syrians and this approach is reflected in the school (Sarıtış ve ark., 2016; Sakız, 2016; Kubilay, 2020).

When evaluated in general, it is seen that the adaptation process of Syrian students to school is affected by factors such as language, mutual prejudices, parents' attitude, and academic inadequacy. Although especially teachers and school administrators make great efforts to overcome these obstacles, it is understood that there are still measures to be taken to solve the problem.

Key Words: migration, temporary protection, asylum seeker, school integration, refugee education, Syrian student.



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.747484

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2021, 40(1), 497-517

Öğretmen Adaylarının Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Emre YILDIZ¹, Sinan AKDAĞ², Yeter ÜNLÜ³

Makalenin Geliş Tarihi: 03.06.2020

Yayına Kabul Tarihi: 12.01.2021

Online Yayınlanma Tarihi: 30.06.2021

Bu araştırmada fen bilgisi, sosyal bilgiler, sınıf ve matematik öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik tutum düzeylerinin bölüm, sınıf, cinsiyet, yaş, ekonomik gelir ve en uzun süre yaşanan yerleşim yeri değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada kesitsel tarama modeli benimsenmiştir. Araştırma 2019-2020 akademik yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 480 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Günümüz Dünya Sorunları Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü ANOVA ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Öğrenim görülen bölüme göre tutumdaki değişimin incelenmesi neticesinde fen bilgisi, sosyal bilgiler, matematik ve sınıf arasında fen bilgisi eğitimi lehine ve sosyal bilgiler ile sınıf eğitimi arasında sosyal bilgiler lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf düzeyine göre tutumdaki değişim incelendiğinde birinci, üçüncü ve dördüncü sınıflar arasında birinci sınıf öğretmen adayları lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyete göre tutumdaki değişim incelendiğinde fen bilgisi, sosyal bilgiler ve matematik eğitiminde anlamlı fark olmadığı, sınıf eğitimi ve genelde ise kadınlar lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Gelir durumuna göre tutumdaki değişim incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. En uzun süre yaşanan yerleşim yerine göre tutumdaki değişim incelendiğinde sosyal bilgiler ve matematik öğretmen adayları ile genelde tutumlar arasında anlamlı bir fark olmadığı; fen bilgisi ve sınıf eğitiminde ise anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Günümüz dünya sorunları, öğretmen adayı, bölüm, sınıf, cinsiyet, ekonomik gelir

GİRİŞ

İnsanoğlu var olduğundan beri doğada bulunun kaynakları ve doğayı doğal dengeyi bozacak düzeyde tüketmiş, günümüzün önemli bir problemi olan çevre problemlerine yol açmıştır. Canlı ve cansız her türlü varlığın oluşturduğu ortam çevre olarak adlandırılmaktadır (Çimen ve Benzer, 2019; Yazıcı ve Utkugün, 2019). İnsanoğlunun aşırı tüketim hırsı dünya üzerinde yaşayan canlı hayatını olumsuz yönde etkileyerek günümüz dünya sorunlarına sebebiyet vermiştir (Özey, 2001). Günümüz dünya

¹ Arş. Gör. Dr., Atatürk Üniversitesi, emre.yildiz@atauni.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6396-9183>

² Arş. Gör., Atatürk Üniversitesi, sinan.akdag@atauni.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5106-7289>

³ Doktora Öğrencisi, ytrnl22@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4995-828X>

Yıldız, E., Akdağ, S. ve Ünlü Y. (2021). Öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 497-517. DOI: 10.7822/omuefd.747484

soranları dünya üzerinde yaşayan bütün insanlığın ortak sorunları olması sebebiyle geniş bir çalışma alanına sahiptir. Günümüz dünya sorunlarının tasnifi her ne kadar birbirinden bağımsız bir şekilde görünse de aslında bu sorunlar birebirleriyle bağlantılı sorunlardır. Bu sorunların tasnifini yapmak için Sayhan ve Çamurcu (2013), Özey (2001), Özgen (2012) ve Yazıcı ve Arıbaş (2011) tarafından bazı çalışmalar yapılmış ve bu çalışmaların sonucunda öne çıkan sorunlar; çevre sorunları, doğal afetler, siyasal sorunlar, nüfusa bağlı sorunlar ve küreselleşmenin sebep olduğu sorunlar şeklinde ele alınmıştır (Demirkaya, 2016).

19. Yüzyıl sonlarından günümüze kadar hızla artan dünya nüfusu sanayileşme, kentleşme, tarım için ilaçların fazla kullanımı, radyoaktif özellik içeren maddeler, kimyasal maddeler doğal dengeyi bozmuş ve çevreyi kirletmeye başlamıştır. Çevre sorunları, içerisinde yaşadığımız çevrenin aşırı derecede sömürülmesiyle meydana gelen sorunlardan oluşmaktadır (Geray, 1995). Bu sorunların başında ozon tabakasının delinmesiyle birlikte atmosferdeki karbondioksitin artmasıyla oluşan sera etkisi gelmektedir. Bunun yanında hava, su, toprak ve ses kirliliği, erozyon, küresel ısınma, biyolojik çeşitlilik kaybı, iklim değişikliği, çölleşme gibi olumsuzluklar da çevre sorunları içerisinde yer almaktadır (Çimen ve Benzer, 2019; Malkoç, 2011). Günümüz dünya sorunlarının bir diğer sebebi olan aşırı nüfus artışı beraberinde pek çok sorunu da beraberinde getirmektedir. Bu sorunların başında doğal kaynakların hızlı bir şekilde tüketilmesi, işgücü ve beslenme gelmektedir (Doğan, 2011). Son zamanlarda meydana gelen bilgi ve teknolojik gelişmeler sayesinde hızlanan küreselleşmeyle birlikte ülkelerin yaşamış oldukları sosyal, kültürel ve ekonomik sorunlar diğer ülkeleri de etkileyerek dünyayı kocaman bir köye dönüştürmüştür. Böylece dünyadaki doğal kaynaklar ihtiyacı karşılayamadığı için küresel boyutta insan kaynaklı birçok problemin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Baykal ve Baykal, 2008).

Tüm dünyayı ilgilendiren bu önemli sorunların çözülmesi için bir dünya vatandaşı olarak hareket etmek, ortak kararlar almak ve uluslararası iş birliği yapmak gerekmektedir (Avcı ve Gümüş, 2017) Günümüz dünya sorunlarından kaynaklanan ve ülkemizde de ortaya çıkan sorunların çözümü için dünyayı ilgilendiren konularda insanların bilinçlendirilmesi kaçınılmaz bir gerçektir. Bilinçli olmayan toplum yaşadığı dünyayı kendinden sonra başkalarının da kullanacağını aklına getirmez (Çimen ve Benzer, 2019). Dünyayı ilgilendiren sorunların çözümüne yönelik eğitim, ilk olarak toplumun temel yapı taşı olan aileden başlayarak okulla birlikte daha sistematik bir hale dönüşen ve yaşamın her aşamasında devam eden bir süreçtir (Özgen, 2012). Bu süreç içerisinde dünyada meydana gelen sorunlar konusunda bilinçli, sorunlarla mücadele edebilecek ve yeni sorunların oluşmasını engelleyebilecek bilgi, beceri ve tutuma sahip olan bireyler yetiştirmek dünya sorunları eğitiminin temel amacıdır (Demirkaya, 2016). Bu temel amaç doğrultusunda bireylerin dünya sorunlarına ilişkin inanç ve tutumlarının ne olduğunun anlaşılması gerekir (Baylan, 2009). Bu nedenle günümüz dünya sorunlarına çözüm bulabilmek için öncelikle sorunların teşhis edilerek ortaya çıkarılması gerekmektedir (Özey, 2001).

Bir diğer önemli konu ise dünya sorunlarının çözümüne yönelik bireysel ve toplumsal bilincin kazandırılmasıdır (Yavaş, 2011). Dünya sorunları hakkında ihtiyaç duyulan bilincin bireylere kazandırılmasında Dünya sorunlarına yönelik verilecek eğitim önemli rol oynayacaktır (Yazıcı, 2013). Eğitim-öğretim yoluyla kazandırılacak bu bilincin baş mimarları da öğretmenler olacaktır. Bundan dolayı bireylere Dünya sorunlarına yönelik olumlu alışkanlık, tutum ve davranış değişikliklerinin kazandırılması noktasında öğretmenlerin dünya sorunlarıyla ilgili sahip oldukları bilgi, beceri ve tutum düzeyleri son derece önemlidir (Seçgin, Yalvaç ve Çetin, 2010). Bilgi, beceri ve tutum gibi özelliklerin öğretmenlere üniversite yıllarında verilmesi onların mesleki yaşamlarında sürekli iç içe olacakları öğrencelerin Dünya sorunlarına dair olumlu tutum, bilgi, beceri ve davranış kazanmalarında doğrudan etkili olacaktır. Bundan dolayı gelecekte Dünya sorunlarına karşı ne derece duyarlı bireyler

yetiştireceklerini öngörmesi açısından öğretmen adaylarının üniversite eğitimleri sırasında dünya sorunlarına dair bilgi, tutum ve duyarlılıklarının araştırılarak eksikliklerinin belirlenmesi ve bu eksiklerin giderilmesi için eğitim-öğretim programlarının yeniden düzenlenmesi son derece önem arz etmektedir (Doğan, 2013). Konu ile ilgili çalışmalara bakıldığında hem yurtiçinde hem de yurt dışında birçok araştırmanın (Angry, 1992; Aksu ve Avcı, 2009; Aydın, 2016; Aydın, 2010; Baykal ve Baykal, 2008; Bourn ve Hunt, 2011; Çelikkıran, 1997; Decker, 1995; Karatekin, 2011; Karatekin, Kuş ve Merey, 2014; Özey, 2001; Yazıcı ve Arıbaş, 2011) yapıldığı görülmektedir. Özellikle öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumu ile ilgili (Aydın, 2010; Aydın ve Cepni, 2010; Aydın ve Kaya, 2010; Coşkun ve Aydın, 2011; Deniz ve Genç, 2007; Erol ve Gezer, 2006; Gültekin, Yılmaz ve Dal, 2008; Gürbüz ve Çakmak, 2012; Karatekin ve Aksoy 2012; Lee, 2008; Malkoç, 2011; Özgen, 2012; Şeyihoğlu, Sever ve Özmen, 2018; Şama, 2003) ve öğretmenlerin çevre ve diğer dünya sorunlarına yönelik tutumu ile ilgili (Babich, 1986; Larijani, 2010) pek çok çalışma yapıldığı belirlenmiştir. Bütün dünyayı ilgilendiren sorunlar için, bireylerde özellikle de geleceğin mimarı olacak öğretmen adaylarında günümüz dünyasına yönelik farkındalık oluşturarak onların bu sorunlara yönelik tutumlarının ortaya konulması ve bu tutumların olumlu yönde geliştirilmesi için bazı çalışmaların yapılması son derece önemlidir. Çünkü öğretmen adayları, mesleki yaşamlarında günümüz dünya sorunlarının yönelik olumlu tutumlara sahip olmaları durumunda bu olumlu tutumlarını öğrencilerine de yansıtarak onların da günümüzdeki sorunlara yönelik farkındalıklarını artırabilir ve olumlu tutumlar oluşturmalarını sağlayabilirler.

Bu araştırmada fen bilgisi, sosyal bilgiler, sınıf ve matematik öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına tutum düzeylerinin bölüm, sınıf, cinsiyet, yaş, ekonomik gelir ve en uzun süre yaşanan yerleşim yeri değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın problem durumu: "Fen bilgisi, sosyal bilgiler, sınıf ve matematik öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına tutum düzeyleri bölüm, sınıf, cinsiyet, yaş, ekonomik gelir ve en uzun süre yaşanan yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde belirlenmiş ve aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

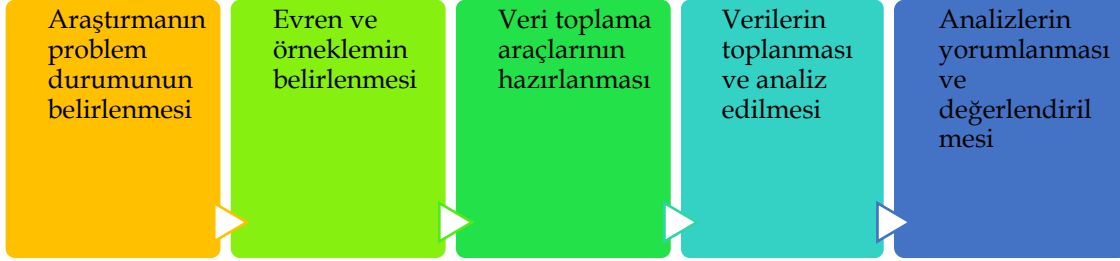
1. Öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik tutum düzeyleri bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik tutum düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik tutum düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik tutum düzeyleri ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik tutum düzeyleri ekonomik gelire göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik tutum düzeyleri en uzun süre yaşanan yerleşim birimine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada betimsel modellerden kesitsel tarama araştırması kullanılmıştır. Tarama araştırmalarında bir popülasyonun özelliklerini tanımlamaktır ve istenilen sonuç popülasyonun bir veya daha fazla

değişkene göre nasıl bir dağılım sergilediğini ortaya çıkarmak amaçlandığından (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2011) bu araştırmada öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlarını incelemek için en uygun yöntemdir. Araştırmanın planı Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Araştırmanın planı

Çalışma grubu

Araştırmanın evreni 2019-2020 akademik yılında Atatürk Üniversitesi fen bilgisi öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve matematik öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. İlk olarak programlardaki öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre yüzde dağılımları belirlenmiştir. Sonrasında tabakalı amaçlı örnekleme yöntemi ile sınıf düzeylerinden öğretmen adayları örnekleme alınmıştır. Örnekleme alınan bireylerin örneklemdaki sınıf düzeyi dağılımları evrendeki sınıf düzeyi dağılımlarını temsil edecek şekilde belirlenmiştir. Her programdan her sınıf düzeyinden 30 öğretmen adayı örnekleme alınmış ve toplamda her bölümden 120 öğretmen adayı olmak üzere 480 öğretmen adayı ile çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan “Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği” Kılıçoğlu, Karakuş ve Öztürk (2012) tarafından geliştirilmiştir. Beşli likert tipindeki ölçek 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek kaygı, duyarlılık ve çözüme katılma olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları için uzman görüşleri alınmış, açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve madde-toplam korelasyonları incelenmiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmalarında Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı, iki eş yarı arasındaki korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,92 bulunmuştur. Ölçeğin bu araştırmadaki geçerlik çalışmaları için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve uyum iyiliği indeksleri hesaplanmıştır. Bu araştırma için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,89 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Normallik değerleri incelenmiş ve normal dağılım gösterdiği ve parametrik testlerin varsayımlarının sağlandığı belirlendiğinden analizlerde bağımsız gruplar t-testi, betimsel istatistikler, tek yönlü ANOVA ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Analizler SPSS 21 paket programı kullanılarak yapılmıştır.

Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Evreni temsil edecek şekilde örneklem büyüklüğü belirlendikten sonra örneklemin evreni temsil etme gücünü artırmak amacıyla çok daha geniş bir katılımcı grubu ile çalışılmıştır. Her yeni katılımcı grubuna araştırmanın amacı detaylı bir şekilde açıklanmış ve araştırmaya katılmak istemeyenler örnekleme dahil edilmemiştir. Veriler tüm katılımcılardan aynı veri toplama aracı ile toplanmıştır.

Verilerin toplanması sırasında aynı ortamda bulunan katılımcıların birbirleriyle etkileşimleri mümkün olduğunca engellenmiştir. 22.04.2020 tarihli ve 56785782-050.02.04-E.2000108907 sayılı Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul Uygunluk-onay belgesine göre bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde bilim etiğine aykırı bir durum yoktur.

BULGULAR

Birinci araştırma sorusuna ait bulgular

Farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlarına ait betimsel istatistik sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Farklı Bölümlerde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Tutum Puanlarına Ait Betimsel İstatistik Sonuçları

Bölümler	N	X	ss
Fen Bilgisi	120	108,77	8,10
Sosyal Bilgiler	120	105,12	10,86
Matematik	120	101,72	8,95
Sınıf	120	101,42	10,09
Toplam	480	104,26	9,99

Tablo 1’de verilen analiz sonuçlarından görüldüğü üzere farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlarında farklılıklar vardır. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Farklı Bölümlerde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Tutum Düzeylerine Yönelik ANOVA Sonuçları

Gruplar	Karelerin Toplamı	sd	Karelerin Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	4269,906	3	1423,302	15,573	,000	Fen Bilgisi*-Sosyal Bilgiler
Gruplar içi	43504,542	476	91,396			Fen Bilgisi*-Matematik
Toplam	47774,448	479				Fen Bilgisi*-Sınıf Sosyal Bilgiler*-Sınıf

Tablo 2’de verilen sonuçlarına göre farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır; ($F_{(3,476)}=15,573$; $p<0.05$; $\eta^2=0,089$). Cohen (1988) tarafından orta etki olarak sınıflandırılan etki büyüklüğüne göre öğretmen adaylarının tutumlarında gözlemlenen değişkenlik %8,9 oranında öğrenim gördükleri bölümden kaynaklanmaktadır. Anlamlı farkın hangi bölümler lehine olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe sonucunda fen bilgisi, sosyal bilgiler, matematik ve sınıf arasında fen bilgisi eğitimi lehine ve sosyal bilgiler ile sınıf eğitimi arasında sosyal bilgiler lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

İkinci araştırma sorusuna ait bulgular

Farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlarına ait betimsel istatistik analizi sonuçları tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Farklı Sınıf Düzeylerinde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Tutum Puanlarına Ait Betimsel İstatistik Sonuçları

Bölümler	Sınıf Düzeyi	N	X	ss
Fen Bilgisi Eğitimi	1	30	107,50	8,99
	2	30	107,23	8,06
	3	30	111,80	7,34
	4	30	108,57	7,47
	Toplam	120	108,77	8,10
Sosyal Bilgiler Eğitimi	1	30	109,77	7,26
	2	30	101,63	14,23
	3	30	105,80	10,34
	4	30	103,27	9,12
	Toplam	120	105,12	10,86
Matematik Eğitimi	1	30	103,20	9,96
	2	30	101,43	5,32
	3	30	103,30	8,49
	4	30	99,57	9,94
	Toplam	120	101,87	8,66
Sınıf Eğitimi	1	30	103,40	10,87
	2	30	100,30	6,77
	3	30	106,20	7,54
	4	30	95,80	11,63
	Toplam	120	101,42	10,09
Genel	1	120	106,14	9,70
	2	120	103,04	9,12
	3	120	106,51	9,19
	4	120	101,35	11,00
	Toplam	480	104,26	9,99

Tablo 3'te verilen analiz sonuçlarına göre farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının tutum puanlarında farklılaşmalar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Farklı Sınıf Düzeylerinde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Tutum Düzeylerine Yönelik ANOVA Sonuçları

Bölümler	Gruplar	Karelerin Toplamı	sd	Karelerin Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
----------	---------	----------------------	----	-------------------------	---	---	--------------

Fen Bilgisi Eğitimi	Gruplar arası	395,892	3	131,964	2,064	,109	
	Gruplar içi	7415,033	116	63,923			
	Toplam	7810,925	119				
Sosyal Bilgiler Eğitimi	Gruplar arası	1129,367	3	376,456	3,382	,021	1*-2
	Gruplar içi	12913,000	116	111,319			
	Toplam	14042,367	119				
Matematik Eğitimi	Gruplar arası	279,292	3	93,097	1,248	,296	
	Gruplar içi	8653,833	116	74,602			
	Toplam	8933,125	119				
Sınıf Eğitimi	Gruplar arası	1788,225	3	596,075	6,697	,000	1*-4 3*-4
	Gruplar içi	10325,100	116	89,009			
	Toplam	12113,325	119				
Genel	Gruplar arası	2225,773	3	741,924	7,753	,000	1*-4 3*-4
	Gruplar içi	45548,675	476	95,690			
	Toplam	47774,448	479				

*Anlamli farkın lehine olduğu grup

Tablo 4'te verilen analiz sonuçlarına göre fen bilgisi ($F_{(3,116)}=2,064$; $p>0.05$) ve matematik eğitimi ($F_{(3,116)}=1,248$; $p>0.05$) farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının tutum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Sosyal bilgiler eğitimi farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının tutum düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir; ($F_{(3,116)}=3,382$; $p<0.05$; $\eta^2=0,080$). Cohen (1988) tarafından orta etki olarak sınıflandırılan etki büyüklüğüne göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tutumlarında gözlemlenen varyansın %8 oranında sınıf değişkeni tarafından açıklanmaktadır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi Scheffe sonucunda birinci ve ikinci sınıflar arasında birinci sınıf öğretmen adayları lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Sınıf eğitimi farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının tutum düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir; ($F_{(3,116)}=6,697$; $p<0.05$; $\eta^2=0,148$). Cohen (1988) tarafından büyük etki olarak sınıflandırılan etki büyüklüğüne göre sınıf öğretmen adaylarının tutumlarında gözlemlenen varyansın %14,8 oranında sınıf değişkeni tarafından açıklanmaktadır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi Scheffe sonucunda birinci ve dördüncü sınıflar arasında birinci sınıf ve üçüncü ve dördüncü sınıflar arasında üçüncü sınıf öğretmen adayları lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. genel olarak farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının tutum düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir; ($F_{(3,476)}=7,753$; $p<0.05$; $\eta^2=0,047$). Cohen (1988) tarafından küçük etki olarak

sınıflandırılan etki büyüklüğüne göre öğretmen adaylarının tutumlarında gözlemlenen varyansın %4,7 oranında sınıf değişkeni tarafından açıklanmaktadır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi Scheffe sonucunda birinci ve üçüncü sınıflar ile birinci ve dördüncü sınıflar arasında birinci sınıf öğretmen adayları lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

Üçüncü araştırma sorusuna ait bulgular

Öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlarının cinsiyete göre incelenmesine ait bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Kadın ve Erkek Öğretmen Adaylarının Tutum Düzeylerine Yönelik Bağımsız Gruplar t-Testi Analiz Sonuçları

Bölüm	Grup	N	X	ss	df	t	p																																												
Fen Bilgisi Eğitimi	Kadın	112	109,04	8,22	118	1,323	0,188																																												
	Erkek	8	105,12	5,22				Sosyal Bilgiler Eğitimi	Kadın	77	105,30	10,97	118	0,245	0,807	Erkek	43	104,79	10,78	Matematik Eğitimi	Kadın	56	102,77	10,93	82,872	1,056	0,293	Erkek	64	101,09	6,01	Sınıf Eğitimi	Kadın	102	103,47	8,36	118	6,019	0,000*	Erkek	18	89,83	11,39	Genel	Kadın	347	105,51	9,42	478	4,506	0,000*
Sosyal Bilgiler Eğitimi	Kadın	77	105,30	10,97	118	0,245	0,807																																												
	Erkek	43	104,79	10,78				Matematik Eğitimi	Kadın	56	102,77	10,93	82,872	1,056	0,293	Erkek	64	101,09	6,01	Sınıf Eğitimi	Kadın	102	103,47	8,36	118	6,019	0,000*	Erkek	18	89,83	11,39	Genel	Kadın	347	105,51	9,42	478	4,506	0,000*	Erkek	133	101,01	10,71								
Matematik Eğitimi	Kadın	56	102,77	10,93	82,872	1,056	0,293																																												
	Erkek	64	101,09	6,01				Sınıf Eğitimi	Kadın	102	103,47	8,36	118	6,019	0,000*	Erkek	18	89,83	11,39	Genel	Kadın	347	105,51	9,42	478	4,506	0,000*	Erkek	133	101,01	10,71																				
Sınıf Eğitimi	Kadın	102	103,47	8,36	118	6,019	0,000*																																												
	Erkek	18	89,83	11,39				Genel	Kadın	347	105,51	9,42	478	4,506	0,000*	Erkek	133	101,01	10,71																																
Genel	Kadın	347	105,51	9,42	478	4,506	0,000*																																												
	Erkek	133	101,01	10,71																																															

* $p < 0,05$

Tablo 5'te verilen analiz sonuçlarına göre kadın ve erkek fen bilgisi ($t_{(118)}=1,323$; $p > 0,05$), sosyal bilgiler ($t_{(118)}=0,245$; $p > 0,05$) ve matematik ($t_{(82,872)}=1,056$; $p > 0,05$) öğretmen adaylarının tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Kadın sınıf öğretmen adaylarının tutumlarının erkek sınıf öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir; ($t_{(118)}=6,019$; $p < 0,05$); $\eta^2=0,23$). Cohen (1988)'in çok büyük etki olarak sınıflandırdığı eta-kare etki büyüklüğüne göre kadın ve erkek sınıf öğretmen adaylarının tutumları arasında gözlemlenen değişkenliğin %23 oranında cinsiyet değişkeninden kaynaklandığı söylenebilir. Genel olarak kadın ve erkek öğretmen adaylarının tutumları arasında kadınlar lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir; ($t_{(478)}=4,506$; $p < 0,05$); $\eta^2=0,04$). Cohen (1988)'in küçük etki olarak sınıflandırdığı eta-kare etki büyüklüğüne göre öğretmen adaylarının tutumları arasında gözlemlenen değişkenliğin %4 oranında cinsiyet değişkeninden kaynaklandığı söylenebilir.

Dördüncü araştırma sorusuna ait bulgular

Öğretmen adaylarının yaşları ve günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmen Adaylarının Yaşları ile Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

	Günümüz Sorunlarına Yönelik Tutum	Dünya Sorunlarına Yönelik Tutum
Yaş (Fen Bilgisi Eğitimi)	0,036	
N=120		
p>0,01		

Yaş (Sosyal Bilgiler Eğitimi)	0,039
N=120	
p>0,01	
Yaş (Matematik Eğitimi)	-0,124
N=120	
p>0,01	
Yaş (Sınıf Eğitimi)	-0,420
N=120	
p<0,01	
Yaş (Genel)	-0,124
N=480	
p<0,01	

Tablo 6’da verilen analiz sonuçlarından görüldüğü üzere fen bilgisi ($r=0,036$; $N=120$; $p>0,01$), sosyal bilgiler ($r=-0,039$; $N=120$; $p>0,01$) ve matematik ($r=-0,124$; $N=120$; $p>0,01$) eğitiminde öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşları ile tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Sınıf eğitiminde öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşları ve tutumları arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır; ($r=-0,420$; $N=120$; $p<0,01$; $r^2=0,18$). Cohen (1988)’in orta etki olarak sınıflandığı r^2 etki büyüklüğüne göre öğretmen adaylarının tutumlarında gözlemlenen değişkenliğin %18 oranında yaş değişkeninden kaynaklandığı söylenebilir. Genel olarak öğretmen adaylarının yaşları ve tutumları arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır; ($r=-0,124$; $N=480$; $p<0,01$; $r^2=0,015$). Cohen (1988)’in küçük etki olarak sınıflandığı r^2 etki büyüklüğüne göre öğretmen adaylarının tutumlarında gözlemlenen değişkenliğin %1,5 oranında yaş değişkeninden kaynaklandığı söylenebilir.

Beşinci araştırma sorusuna ait bulgular

Öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlarının ekonomik gelirlere göre incelenmesine ait betimsel istatistik sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Farklı Ekonomik Gelire Sahip Öğretmen Adaylarının Tutum Puanlarına Ait Betimsel İstatistik Sonuçları

Bölümler	Gelir Düzeyi	N	X	ss
Fen Bilgisi Eğitimi	0-550	68	109,00	9,52
	551-1000	22	108,54	5,76
	1001-1500	12	108,25	3,41
	1501-üzeri	18	108,56	7,28
	Toplam	120	108,77	8,10
Sosyal Bilgiler Eğitimi	0-550	65	103,54	11,45
	551-1000	34	105,65	10,73
	1001-1500	4	114,50	9,11
	1501-üzeri	17	107,88	7,70
	Toplam	120	105,12	10,86

Matematik Eğitimi	0-550	41	101,76	11,84
	551-1000	56	101,46	5,90
	1001-1500	10	104,30	10,89
	1501-üzeri	13	102,15	4,77
	Toplam	120	101,87	8,66
Sınıf Eğitimi	0-550	72	101,96	10,83
	551-1000	27	99,44	6,30
	1001-1500	6	110,50	2,74
	1501-üzeri	15	98,80	11,92
	Toplam	120	101,42	10,09
Genel	0-550	246	104,60	10,83
	551-1000	139	103,96	7,62
	1001-1500	32	102,97	13,16
	1501-üzeri	63	104,25	9,48
	Toplam	480	104,26	9,99

Tablo 7’de verilen analiz sonuçlarından görüldüğü üzere farklı gelir gruplarındaki öğretmen adaylarının tutumları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının tutumlarında gözlemlenen farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Farklı Ekonomik Gelire Sahip Öğretmen Adaylarının Tutum Düzeylerine Yönelik ANOVA Sonuçları

Bölümler	Gruplar	Karelerin	sd	Karelerin	F	p
		Toplamı		Ortalaması		
Fen Bilgisi Eğitimi	Gruplar arası	8,776	3	2,925	,043	,988
	Gruplar içi	7802,149	116	67,260		
	Toplam	7810,925	119			
Sosyal Bilgiler Eğitimi	Gruplar arası	653,683	3	217,894	1,888	,135
	Gruplar içi	13388,683	116	115,420		
	Toplam	14042,367	119			
Matematik Eğitimi	Gruplar arası	69,843	3	23,281	,305	,822
	Gruplar içi	8863,282	116	76,408		
	Toplam	8933,125	119			

Sınıf Eğitimi	Gruplar arası	723,883	3	241,294	2,458	,066
	Gruplar içi	11389,442	116	98,185		
	Toplam	12113,325	119			
Genel	Gruplar arası	93,564	3	31,188	,311	,817
	Gruplar içi	47680,884	476	100,170		
	Toplam	47774,448	479			

Tablo 8’de verilen analiz sonuçlarına göre farklı gelire sahip fen bilgisi ($F_{(3,116)}=0,43$; $p>0,05$), sosyal bilgiler ($F_{(3,116)}=1,888$; $p>0,05$), matematik ($F_{(3,116)}=0,305$; $p>0,05$) ve sınıf ($F_{(3,116)}=2,458$; $p>0,05$) öğretmen adaylarının tutumları arasında ve genelde ($F_{(3,476)}=0,311$; $p>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Altıncı araştırma sorusuna ait bulgular

Öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlarının en uzun süre yaşanan birime göre incelenmesine ait betimsel istatistik sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Farklı Yerleşim Birimlerinde Yaşayan Öğretmen Adaylarının Tutum Puanlarına Ait Betimsel İstatistik Sonuçları

Bölümler	Gelir Düzeyi	N	X	ss
Fen Bilgisi Eğitimi	Köy	26	112,19	6,16
	Kasaba	2	120,00	0,00
	İlçe	30	105,57	10,85
	İl	62	108,53	6,50
	Toplam	120	108,77	8,10
Sosyal Bilgiler Eğitimi	Köy	32	104,41	7,94
	Kasaba			
	İlçe	29	107,72	7,86
	İl	59	104,22	13,19
	Toplam	120	105,12	10,86
Matematik Eğitimi	Köy	9	103,56	11,08
	Kasaba	2	92,00	0,00
	İlçe	54	101,24	8,13
	İl	55	102,58	8,79
	Toplam	120	101,87	8,66
Sınıf Eğitimi	Köy	9	112,00	4,58
	Kasaba			
	İlçe	27	95,00	12,40

	İl	84	102,36	8,33
	Toplam	120	101,42	10,09
Genel	Köy	76	105,03	12,02
	Kasaba	4	109,50	12,14
	İlçe	140	102,92	9,57
	İl	260	104,68	9,49
	Toplam	480	104,26	9,99

Tablo 9’da verilen analiz sonuçlarından görüldüğü üzere farklı yerleşim birimlerinde yaşayan öğretmen adaylarının tutum puanlarında farklılıklar bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının tutumlarındaki bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.

Farklı Yerleşim Birimlerinde Yaşayan Öğretmen Adaylarının Tutum Düzeylerine Yönelik ANOVA Sonuçları

Bölümler	Gruplar	Karelerin Toplamı	sd	Karelerin Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Fen Bilgisi Eğitimi	Gruplar arası	868,084	3	289,361	4,835	,003	Köy*- İlçe
	Gruplar içi	6942,841	116	59,852			
	Toplam	7810,925	119				
Sosyal Bilgiler Eğitimi	Gruplar arası	260,719	2	130,360	1,107	,334	
	Gruplar içi	13781,647	117	117,792			
	Toplam	14042,367	119				
Matematik Eğitimi	Gruplar arası	269,651	3	89,884	1,203	,312	
	Gruplar içi	8663,474	116	74,685			
	Toplam	8933,125	119				
Sınıf Eğitimi	Gruplar arası	2194,039	2	1097,020	12,940	,000	Köy*- İlçe
	Gruplar içi	9919,286	117	84,780			Köy*-İl İl*-İlçe
	Toplam	12113,325	119				
Genel	Gruplar arası	450,503	3	150,168	1,510	,211	
	Gruplar içi	47323,945	476	99,420			
	Toplam	47774,448	479				

*Anlamlı farkın lehine olduğu grup

Tablo 10’da verilen analiz sonuçları incelendiğinde farklı yerleşim yerlerinde yaşayan sosyal bilgiler ($F_{(2,117)}=1,107$; $p>0.05$) ve matematik ($F_{(3,116)}=1,203$; $p>0.05$) öğretmen adaylarının tutumları arasında ve genelde ($F_{(3,476)}=1,510$; $p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Farklı

yerleşim yerlerinde yaşayan fen bilgisi öğretmen adaylarının tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir; ($F_{(3,116)}=4,835$; $p<0.05$; $\eta^2=0,111$). Cohen (1988) tarafından orta etki olarak sınıflandırılan eta-kare etki büyüklüğüne göre öğretmen adaylarının tutumlarında gözlemlenen değişkenliğin %11,1 oranında en uzun süre yaşanan birimden kaynaklandığı söylenebilir. Anlamlı farkın hangi yerleşim birimi lehine olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe sonucunda en uzun süre köy ve ilçede yaşayan öğretmen adayları arasında köyde yaşayan öğretmen adayları lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Farklı yerleşim yerlerinde yaşayan sınıf öğretmen adaylarının tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir; ($F_{(3,116)}=12,940$; $p<0.05$; $\eta^2=0,181$). Cohen (1988) tarafından büyük etki olarak sınıflandırılan eta-kare etki büyüklüğüne göre öğretmen adaylarının tutumlarında gözlemlenen değişkenliğin %18,1 oranında en uzun süre yaşanan birimden kaynaklandığı söylenebilir. Anlamlı farkın hangi yerleşim birimi lehine olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe sonucunda en uzun süre köy, ilçe ve ilde yaşayan öğretmen adayları arasında köyde yaşayan öğretmen adayları lehine ve il ve ilçede yaşayan öğretmen adayları arasında ilde yaşayan öğretmen adayları lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Fen bilgisi, sosyal bilgiler, sınıf ve matematik öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına tutum düzeylerinin bölüm, sınıf, cinsiyet, yaş, ekonomik gelir ve en uzun süre yaşanan yerleşim yeri değişkenlerine göre incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada aşağıda verilen sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğrenim görülen bölüme göre tutumdaki değişimin incelenmesi neticesinde fen bilgisi, sosyal bilgiler, matematik ve sınıf arasında fen bilgisi eğitimi lehine ve sosyal bilgiler ile sınıf eğitimi arasında sosyal bilgiler lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun fen bilgisi eğitiminde öğrenim gören öğrencilerin programın da içeriğinin etkisiyle çevre sorunlarına diğer bölümlerdeki öğrencilerden daha fazla duyarlı olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Benzer şekilde sosyal bilgiler eğitiminde öğrenim gören öğrencilerin öğretim içeriğinde dünya sorunlarının daha fazla yer teşkil etmesi nedeniyle sınıf öğretmen adaylarına göre bu konuda daha duyarlı oldukları söylenebilir. Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde; farklı lisans programlarında birinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının hava kirliliğine ve hava kirliliğini önlemeye yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Dördüncü sınıf düzeyi için ise hem sınıf öğretmenliği hem de fen bilgisi öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin görüşleri, Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin görüşlerinden anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği dördüncü sınıf öğretmen adaylarının birinci sınıftakilere göre hava kirliliğinin nedenleri, havayı kirletici maddeler, havayı temizleyici durumlar vb. unsurlar hakkında daha fazla bilgi ve duyarlılığa sahiptirler. Dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının birinci sınıftakilere göre hava kirliliği sorununa karşı daha fazla duyarlı oldukları ve bu sorunların çözülebilmesi yönünde daha istekli oldukları ortaya çıkmıştır. (Uyanık, 2016). Sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği lisans programlarından öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin bilgi düzeyleri, Türkçe öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği ve ilköğretim matematik öğretmen adaylarından diğer öğretmen adaylarına göre daha yüksektir. Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının tutum ölçeği puanları arasında okul öncesi öğretmenliği aday öğretmen adaylarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çevre eğitiminin program içerisinde zorunlu ders olduğu sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği lisans programı öğretmen adaylarının çevre konularına ilişkin bilgi düzeyleri ve çevreye yönelik tutumları daha yüksek ve daha olumlu bulunmuştur. (Uyanık, 2017). Fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları yüksek düzeyde bulunmuştur (Çimen ve Benzer, 2019). Sosyal bilgiler öğretmen

adaylarının çevre sorunlarına yönelik yüksek düzeyde farkındalığa sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Karadağ ve Acar, 2020).

Sınıf düzeyine göre tutumdaki değişimi incelendiğinde; fen ve matematik eğitiminde gözlenen farklılaşmanın anlamlı olmadığı, ancak sosyal bilgiler eğitiminde birinci ve ikinci sınıflar arasında birinci sınıf öğretmen adayları lehine; sınıf eğitiminde birinci ve dördüncü sınıflar arasında birinci sınıf ve üçüncü ve dördüncü sınıflar arasında üçüncü sınıf öğretmen adayları lehine ve genele bakıldığında birinci ve üçüncü sınıflar ile birinci ve dördüncü sınıflar arasında birinci sınıf öğretmen adayları lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik davranışlarının sınıf düzeyine göre değişimi incelendiğinde en yüksek farkındalık puanına 3. ve 4. sınıfta sahip olduğu görülmektedir (Çelik ve Doğru, 2019). Öğretmen adayları çevre eğitimi dersini 2. sınıfın birinci döneminde almalarına rağmen çevreye 1. sınıflara göre daha insan merkezli bakmaktadırlar. Bu durumda 2. sınıf öğrencilerinin çevre bilincinin 1. sınıflara göre daha düşük olduğu söylenebilir (Sever ve Yalçınkaya, 2012).

Cinsiyete göre tutumdaki değişim incelendiğinde fen bilgisi, sosyal bilgiler ve matematik eğitiminde kadın ve erkekler arasında fark olmadığı, sınıf eğitimi ve genelde ise kadınlar lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç yapılan alanyazın çalışmalarında da kadınların dünya sorunlarına yönelik tutumlarının erkeklerinkine göre daha yüksek olduğunu belirten çalışma sonuçları ile uyumludur (Deniş ve Genç, 2007; Ek, Kılıç, Ögdüm, Düzgün ve Şeker, 2009; Erol ve Gezer, 2006).

Öğretmen adaylarının yaşları ile tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde fen bilgisi, sosyal bilgiler ve matematik eğitiminde öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşları ile tutumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, sınıf eğitiminde öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşları ve tutumları arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu ve genelde öğretmen adaylarının yaşları ve tutumları arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç Kahyaoglu ve Özgen, 2011 tarafından yapılan çalışmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir. Yapılan çalışmada öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programa göre çevre sorunlarına yönelik tutumları karşılaştırıldığında, sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmenliği programları öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının sınıf öğretmenliği ve matematik öğretmenliği programları öğretmen adaylarınınkinden daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Gelir durumuna göre tutumdaki değişim incelendiğinde fen bilgisi, sosyal bilgiler, matematik sınıf eğitimi ile genelde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin davranışlarının aile gelir durumu değişkenine göre değişimi incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir (Çelik ve Doğru, 2019).

En uzun süre yaşanan yerleşim yerine göre tutumdaki değişim incelendiğinde, sosyal bilgiler ve matematik öğretmen adayları ile genelde tutumlar arasında anlamlı bir fark olmadığı; fen bilgisi eğitiminde en uzun süre köy ve ilçede yaşayan öğretmen adayları arasında köyde yaşayan öğretmen adayları lehine ve sınıf eğitiminde en uzun süre köy, ilçe ve ilde yaşayan öğretmen adayları arasında köyde yaşayan öğretmen adayları lehine ve il ve ilçede yaşayan öğretmen adayları arasında ilde yaşayan öğretmen adayları lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Ek vd. (2009) farklı programlardaki üniversite öğrencilerinin ikamet ettikleri yere göre çevre sorunlarına yönelik tutumları ve duyarlılıkları üzerine yaptıkları çalışmada, büyükşehirde yaşayan öğrenciler ile köyde yaşayan öğrenciler arasında büyükşehirde yaşayan öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğunu bildirmişlerdir. Benzer şekilde, Şama (2003) üniversite öğrencilerinin en uzun süre yaşadıkları yerleşim yeri ile çevresel tutumları arasındaki ilişkinin büyükşehirde yaşayanların lehine anlamlı olduğunu belirtmiştir. Yerleşim yeri değişkeni açısından az da olsa ilçe merkezinde ikamet eden öğretmenlerin diğer yerlerde ikamet eden öğretmenlere nazaran çevreye biraz daha duyarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Karbeyaz, Özdemir ve Kurt, 2019). Yaşadığı yerde çevre sorunu olan öğretmen adaylarının çevre sorunu olmayan

öğretmen adaylarına göre bir farkındalığa sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Karadağ ve Acar, 2020).

Günümüz dünya sorunları için literatürde yer alan sonuçlara genel olarak bakıldığında doğal çevrenin korunması, çevreye karşı duyarlı ve bilinçli olunması gerektiği, doğal çevre tahribatına en başta insanoğlunun, ayrıca doğal kaynaklı volkanizma hareketleri gibi etkenlerin de neden olduğu sonucuna ulaşılmış olup bir diğer sonuç olarak çevre eğitiminden öncelikle kişilerin aileleri ve öğrenim gördükleri okullar eşit oranda sorumlu görülmektedir. Ayrıca ilk eğitim yuvası olan aile ve okul öğeleri çevre eğitiminden öncelikle sorumlu tutulmuşlardır. Araştırmanın bir diğer sonucunda çevresel vatandaş; çevre sorunlarıyla aktif mücadele eden, bilinçli ve çevresini de bilinçlendiren, çevre eğitimi alan, çevreyi koruyan ve çevreye duyarlı kişi olarak tanımlanmıştır ve öğretmen adaylarının kendilerini çevresel vatandaş olarak ifade ettiği belirlenmiştir (Uyanık, 2016). Türkiye genelinde çevreye yönelik eğitim konusunda toplum olarak yeterli bilinçlendirme yapılmadığı ortaya çıkmıştır (Öcal, 2013). Öğretmen adayları çevre sorunlarının endişe verici düzeyde olduğunu kabul etmiş, öğretmen adaylarının çevre sorunlarının nedenlerinin farkında olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının %59'u çevre sorunlarının nedeni olarak insanın kendisini göstermiştir. Öğretmen adayları, Türkiye'deki eğitim kurumlarında çevre eğitimi derslerine yeterli derecede yer verilmediği görüşündedirler (Çimen ve Benzer, 2019). Öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik farkındalık düzeylerinin oldukça yüksek olduğu sonucuna ve öğrencilerin dünya çapındaki çevre sorunlarının Türkiye çapından daha ciddi olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır (Yalçınkaya, 2013).

Dünyanın sorunlarına karşı insanların duyarlılık göstermeleri ve bu sorunların çözümü için çaba göstermeleri dünya sorunları açısından oldukça önemlidir. Bu duyarlılıkla meydana gelecek hassasiyetin çözüme ulaşması aşamasında gerekli yeteneklerle donatılmış evrensel bir vatandaş yetiştirmek için özellikle eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Çoğalarak artan dünya sorunlarının farkındalığının artırılmasında eğitime büyük görev düşmektedir. Öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma sonuçlarına dayalı olarak şu önerilere yer verilmiştir;

1. Günümüz dünya sorunlarına yönelik duyarlı insanlar yetiştirilebilmesi için öğretim programlarında dünya sorunları ve çözümlerine yönelik zengin içeriklere yer verilebilir.
2. Dünya sorunları eğitiminin tüm alanlarda verilerek öğrencilerde farkındalık uyandırmak ve öğrencilere sorumluluk yüklemek amaçlanabilir.
3. Erkek öğretmen adaylarının dünya sorunlarına yönelik tutumlarının artırılmasına yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.
4. Bilimsel araştırmalar ve projeler yapılarak günümüz dünyasında meydana gelen sorunlara yönelik bir takım faaliyetlerle farkındalık kazandırma çalışmaları yapılabilir.
5. Öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumları sınıf düzeylerine göre farklılık gösterdiği araştırma sonuçlarında ortaya konulmuştur. Bu farklılığın sebebi araştırmalar için yeni bir araştırma problemi olarak önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Aksu, Y. & Avcı, D. E. (2009). Fen ve teknoloji ile sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 59-80.
- Angry, R. (1992). *Developing and implementing a model for improving global awareness in the secondary school with collaborative learning groups through the aid of a multimedia approach*. (Published doctoral dissertation, University of Nova, Miami).

- Avcı, G. & Gümüş, N. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Current Debates In Education*, 5(0), 485-506
- Aydın, F. (2010). Coğrafya öğretmen adaylarının çevre sorunları ve çevre eğitimi hakkındaki görüşleri (Gazi Üniversitesi Örneği). *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(3), 818-839.
- Aydın, F. (2016). *Günümüz dünya sorunları*. Pegem Akademi. Ankara.
- Aydın, F. & Cepni, O. (2010). University students' attitudes towards environmental problems: A case study from Turkey. *International Journal of the Physical Sciences*, 5 (17), 2715-2720.
- Aydın, F. & Kaya, H. (2010). Sosyal Bilimler Lisesi Öğrencilerinin Çevre Duyarlılıklarının Değerlendirilmesi, *Marmara Coğrafya Dergisi*, 24, 229-257.
- Babich, C. (1986). *Global education attitudes and practices of Iowa home economics teachers*. Unpublished master's thesis, Iowa State University.
- Baykal, H. & Baykal, T. (2008). Küreselleşen Dünya'da çevre sorunları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 1-17.
- Baylan, E. (2009). Doğaya ilişkin inançlar, kültür ve çevre sorunları arasındaki ilişkilerin kuramsal bağlamda irdelenmesi. *Ankara Üniversitesi Çevre Bilimleri Dergisi*, 1(2), 67-74.
- Bourn, D. & Hunt, F. (2011). *Global Dimension in Secondary Schools Development*. London: Development Education Research Centre.
- Bülbül, Y., & Yılmaz, A. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre, çevre eğitim ve çevresel vatandaşlık kavramlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 5(2), 165-183.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coşkun, M. ve Aydın, F. (2011). Geography teacher candidates' perceptions towards the "greenhouse effect, *American-Eurasian Journal of Agriculture & Environment Sciences*, 10 (2), 290-295.
- Çelik, M. & Doğru, M. (2019). Fen bilimleri öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik davranışlarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1791-1813.
- Çelikkıran, A. (1997). *Çevre sorunları ve eğitim*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çimen, H. & Benzer, S. (2019). Fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi. *İnsan ve İnsan*, 6(21), 525-542.
- Decker, D. K. (1995). Increasing student awareness of global and future issues through a secondary level mini-course. (Published doctoral dissertation, University of Nova Southeastern).
- Demirkaya, H. (2016). *Günümüz dünya sorunlarına genel bir bakış*. Aydın, F. (Edt). *Günümüz dünya sorunları*. Pegem Akademi. Ankara.

- Deniş, H. & Genç, H. (2007). Çevre bilim dersi alan ve almayan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin çevreye ilişkin tutumları ve çevre bilim dersindeki başarılarının karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(13), 20-26.
- Doğan, E. E. (2013). Biyolog ve öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumları ve bilgi düzeyleri. *Elementary Education Online*, 12 (2), 413-424.
- Doğan, M. (2011). Türkiye’de uygulanan nüfus politikalarına genel bir bakış. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 293-307.
- Ek, H. N., Kılıç, N., Ögdüm, P., Düzgün, G., & Şeker, S. (2009). Adnan Menderes Üniversitesinin farklı akademik alanlarında öğrenim gören ilk ve son sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik tutumları ve duyarlılıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 125-136.
- Erol, G. H. & Gezer, K. (2006). Prospective of elementary school teachers’ attitudes toward environment and environmental problems. *International Journal of Environmental and Science Education*, 1(1), 65-77.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education* (8 th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Geray, C. (1995). Çevre koruma bilinci ve duyarlılığı için halkın eğitimi. *Yeni Türkiye Özel Sayısı*, 5, 665.
- Gültekin, M., Yılmaz, F., & Dal, S. (2008). Sürdürülebilir kalkınma ve çevre eğitimine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri: Anadolu Üniversitesi Örneği. *VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi*, 2-4 Mayıs 2008.
- Gürbüz, H. ve Çakmak, M. (2012). Biyoloji bölümü öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 162-173.
- Güven, E. (2013). Çevre sorunları başarı testinin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2).
- Kahyaoğlu, M , Özgen, N . (2012). An Investigation of Pre-Service Teachers’ Attitudes towards Environmental Problems in Terms of Several Variables . *Journal of Theoretical Educational Science* , 5 (2) , 171-185
- Kahyaoğlu, M., Daban, Ş., & Yangın, S. (2008). İlköğretim öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 42-52.
- Karadağ, Y. & Acar, F. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (IJONASS)*, 4(1), 62-78.
- Karatekin, K. & Aksoy, B. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 7(1), 1423-1438.
- Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2021, 40(1), 497-517.

- Karatekin, K. (2011). *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatekin, K., Kuş, Z., & Merey, Z. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarının çözümünde sosyal katılımları*. *İlköğretim Online*, 13(2), 345-361.
- Karbeyaz, A., Özdemir, B., & Kurt, M. (2019). Aday öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 2146-4561.
- Kayalı, H. (2013). Sosyal bilgiler, Türkçe ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 0 (21), 258-268.
- Kılıçoğlu, G., Karakuş, U. ve Öztürk, T. (2012). Günümüz dünya sorunlarına yönelik tutum ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies, International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 2209-2224.
- Larijani, M. (2010). Assessment of environmental awareness among higher primary school teachers. *J Hum Ecol*, 31(2), 121-124.
- Lee, E. B. (2008). Environmental attitudes and information sources among African American college students. *The Journal of Environmental Education*, 40(1), 29-42.
- Malkoç, H. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının ve bilişsel farkındalık becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öcal, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27(1),333-352
- Özey, R. (2001). *Günümüz dünya sorunları*. Aktif Yayınevi. İstanbul.
- Özgen, N. (2012). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları: Türkiye örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 403-422.
- Öztürk, T. & Öztürk, F. Z. (2015). Öğretmen adaylarının çevre ve çevre eğitimi ile ilgili görüşleri ordu üniversitesi örneği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(33), 115-132.
- Sayhan, H. & Çamurcu, H. (2013). *Günümüz dünya sorunları*. Lisans Yayıncılık. İstanbul.
- Seçgin, F., Yalvaç, G. & Çetin, T. (2010). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin karikatürler aracılığıyla çevre sorunlarına ilişkin algıları. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 391-398. Antalya, Türkiye.
- Sever, R., & Yalçınkaya, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının çevresel tutumlarının incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 26(1),1-15

- Şama, E. (2003). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, (2), 99-110.
- Şeyihoğlu, A. , Sever, R. & Özmen, F. (2018). Sosyal bilgiler ve coğrafya öğretmen adaylarının zihin haritalarında günümüz dünya sorunları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 37, 1-15.
- Türkoglu, A. & Sahin, Ü. (2013). Pre-service teachers' opinions about causes of environmental problems, solutions and education. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 179.
- Uyanık, G. (2016). Farklı lisans programlarındaki öğretmen adaylarının hava kirliliğine ilişkin algılarının ve duyarlılıklarının incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 24(4).
- Uyanık, G. (2017). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin bilgi düzeylerinin ve tutumlarının incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 133-145.
- Yalçınkaya, E. (2013). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin çevre sorunları farkındalık düzeyleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 0 (25), 137-151 .
- Yavaş, H. (2011). Türkiye’de siyasi partilerin küresel çevre sorunlarına yaklaşımları. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 199-214.
- Yazıcı, H. & Arıbaş, K. (2011). *Günümüz dünya sorunları*. Pegem Akademi. Ankara.
- Yazıcı, Ö. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin günümüz Dünya sorunlarına yönelik tutumları. *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6), 807-823.
- Yazıcı, S. & Utkugün, C. (2019). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 2(2), 50-59.

Investigation of Prospective Teachers' Attitudes Towards Today's World Problems in Terms of Some Variables

Extended Abstract:

Since mankind has existed, he has consumed the resources in nature and nature at a level that would disturb the natural balance, and caused environmental problems, which is an important problem of today. The excessive consumption ambition of human beings has negatively affected the life of the world and caused today's world problems.

Excessive population growth, which is another reason for today's world problems, brings with it many problems. Rapid consumption of natural resources, labor and nutrition are the leading problems. It is an inevitable fact that raising awareness of people in issues that concern the world for the solution of the problems arising from today's world problems.

Teacher candidates, if they have positive attitudes towards today's world problems in their professional lives, can reflect these positive attitudes to their students and increase their awareness of today's problems and enable them to create positive attitudes.

In this study, it was aimed to investigate the attitude levels of science, social studies, classroom and mathematics teacher candidates to today's world problems according to the variables of department, class, gender, age, economic income, and the longest-lived settlement. Problem status of the research: "Do the levels of science, social studies, classroom and mathematics teacher candidates differ according to the variables of department, class, gender, age, economic income and the longest-lived settlement?" and the answers to the following research questions were sought:

1. Do the prospective teachers' attitude levels towards today's world problems show a significant difference according to the department?
2. Do the prospective teachers' attitude levels towards today's world problems show a significant difference according to the class level?
3. Do the prospective teachers' attitude levels towards today's world problems show a significant difference according to gender?
4. Is there a significant relationship between pre-service teachers' attitudes towards today's world problems and their ages?
5. Do teacher candidates' attitudes towards today's world problems show a significant difference according to economic income?
6. Do teacher candidates' attitudes towards today's world problems show a significant difference compared to the longest-lived settlement?

Cross-sectional screening research, which is one of the descriptive models, was used in the research. In research studies, it is aimed to define the characteristics of a population and the desired result is to reveal how the population is distributed according to one or more variables.

The universe of the research is the pre-service teachers studying at Atatürk University science teacher, social studies teacher, classroom teacher, and mathematics teacher education programs in the 2019-2020 academic year. Firstly, the percentage distribution of the teacher candidates in the programs was determined according to the grade levels. Afterward, pre-service teachers were sampled from the classroom levels with the stratified sampling method. Class level distributions of the individuals in the sample were determined to represent the class level distributions in the universe. 30 pre-service teachers from each class level were sampled from each program and in total, 480 pre-service teachers were studied, including 120 teacher candidates from each department.

Attitude Scale Towards Today's World Problems was used in the research. Independent groups t-test, descriptive statistics, one-way ANOVA and correlation analysis were used in the analyzes since it was determined that the data showed normal distribution and assumptions of parametric tests were provided.

As a result of examining the change in attitude according to the education department, it was concluded that there was a significant difference between science, social studies, mathematics and classroom in favor of science education and between social studies and classroom education in favor of social studies.

It can be said that this situation is since students studying in science education are more sensitive to environmental problems than students in other departments due to the content of the program. Similarly, it can be said that the students studying in social studies education are more sensitive in this regard than the pre-service teachers because the world problems have more place in the teaching content.

When the change in attitude according to the class level is examined; The differentiation observed in science and mathematics education is not meaningful, but in favor of first-grade teacher candidates between first and second grades in social studies education; It was found that there is a significant difference between the first and fourth grades in the first and fourth grades and third and fourth grades in favor of third-grade teacher candidates and in general in favor of first-grade teacher candidates between the first and third grades.

When the change in attitude according to gender was examined, it was determined that there was no difference between women and men in science, social studies and mathematics education, and there was a significant difference in favor of classroom education and women in general.

When the relationship between the ages and attitudes of prospective teachers was examined, there is no significant relationship between the ages and attitudes of prospective teachers studying in science, social studies and mathematics education; It has been determined that there is a moderate negative and significant relationship between the ages and attitudes of pre-service teachers studying in classroom education and there is a low negative and significant relationship between the ages and attitudes of pre-service teachers.

When the change in attitude according to income status is examined, it was determined that there is no statistically significant difference with science, social studies, mathematics classroom education.

When the change in attitude is analyzed according to the longest living place, there is no significant difference between the social studies and mathematics teacher candidates and the attitudes in general; In science education, the teacher candidates living in the village and district for the longest time, in favor of the teacher candidates living in the village, and in the classroom education, the teacher candidates living in the village, among the teacher candidates living in the village, district and province for the longest time, and in favor of the pre-service teachers living in the province.

Key Words: *Today's world problems, prospective teacher, department, class, gender, economic income*